

A TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG ANTIKAPITALISTA ÉS DEMOKRÁCIA ELLENES KÉPZETE A XX. SZÁZADI PEDAGÓGIAI IDEOLÓGIÁKBAN¹

Sáska Géza

PH Felsőoktatás-kutató Intézet

Árnyalando és alátámasztandó elgondolás olvasható az alábbiakban arról, hogy az antikapitalista² politikai és életmód mozgalmak pedagógiai tükrözéseként is értelmezhetőek a tagadás tárgyában és irányában közös alternatív, illetve reformpedagógiai elméletek. Ezek a pedagógiai eszmerendszerek szocialista társadalomképpel dolgoznak – másrészt az első világháború előtt, amikor még ígéret volt akár a nemzetnek, akár a munkások-, parasztok szocializmusának megteremtésére, megint másként megvalósítási kísérletük idején, és ismét másként a II. világháború és a hidegháború végét követően.

A tanulmányban javasolt megközelítési mód annyiban tér el a magyar hagyományoktól³, hogy nem a pedagógiai logika felől közelít a gyermekhez, az iskolához és rajtuk keresztül a kívánatos társadalmi igazságossághoz, hanem a társadalmak átalakítását célul tűző politikai mozgalmakba illeszti ugyanezt a pedagógiai nézőpontot. Az antikapitalista mozgalmak közé tartoznak a pedagógiai kezdeményezések, amelyek részben vagy egészben integrálódnak a hasonló célokat követő, a közhatalom átvételére készülő politikai mozgalmak ideológiájába, de a praxisába – tartósan – soha. Ez a tény komoly tudás-szociológiai problémára világít rá (*Mannheim, 2000*).

Hatalmas távolság van a XX. századi tapasztalatok, valamint a mögöttük álló eszmék ideálképe között. Egészen más történet, mint amiben ezek hittek, s ezért olykor a követendő eszme tragikus kisiklásaként értékelték a diktatúrák korát. Az antikapitalista, azaz szocialista (pedagógiai) eszmék hirdetői előtt az utópia ragyogása gyakran elfedi a mindennapok történéseit. A nemes és jobbító szándék, valamint a praxis között tapasztalható szakadék tudatosításának elmaradása miatt ma olykor rossz fény vetülhet bizonyos pedagógiai eszmékre és képviselőire, de ez távolról sem szükségképpen jelenti azt, hogy valamennyien aktív építői, támogatói lettek volna a totalitáriánus rendszereknek. Sok esetben maguk is a rendszer ellenzékének látták magukat, s többnyire – valamilyen értelemben – azok is voltak.

A pedagógusfoglalkozás elemi része a jövőre irányultság mozzanata; a pedagógusok többségében valamilyen pozitív kép él arról a majdani világról, ahová tanítványait el

¹ *Endreffy Zoltán* emlékkonferencián (Wesley János Hittudományi Főiskola, Budapest, 2005. szeptember 10.) elhangzott előadás alapján készült, egy készülő nagyobb munka szinopszisének tekinthető dolgozat. Itt köszönöm meg *Kozma Tamás*, *Lukács Péter*, *Nagy Péter* és *Trencsényi László* fontos és tárgyyszerű észrevételeit.

² A kapitalizmus kifejezés használata a XIX. század második felében vált általánossá (*Hobsbawm, 1978*).

³ Megvizsgálendő, hogy mitől alakult ki a hagyomány irányossága.

szeretné eljuttatni. E képzelet és a valóság között ázott óriási szakadékot a XX. század történelme, s innét nézve ennek az oka egyáltalán nem a pedagógiai naivitás.

Tudásszociológiai értelemben tabusodik a letűnt totalitáriánus korszak egésze. Ahogy a II. világháború előtt a pedagógiai, oktatáspolitikai közéletben résztvevők megítélését a háború utáni korszak érdekviszonyai szabták meg, hasonlóan történt a rendszerváltás után is, különösen azok esetében, akik a fordulat után szerepet kaptak. Az egymás tagadásaként értelmezett korszakok közszereplői esetében hosszas és körülményes értelmezésekre nehéz vállalkozni, és az eredmény felől közeledve kockázatos is. A kellemetlen, olykor kínos mozzanatok érthetően elfelejtődnek, a részletek el is homályosulnak, kiesik az emlékezetből a meghaladott rendszer mély logikája, s a benne betöltött szerep súlya, csak a tagadás, a hártás, vagy ha úgy tetszik – az elfojtás – tapasztalható.

A racionalitást eszményként kezelő tudományos szempontból kell leírni ezeket a folyamatokat, meg kell és lehet érteni azokat, akik elkötelezték magukat egy-egy – időközben illúzióknak bizonyult – eszme és pedagógiája mellett.

Az axióma

A következőkben megfogalmazom álláspontomat, melyet a továbbiakban axiómaként kezelek. A XX. századi tapasztalatok alapján azt gondolom, hogy a (modern) alkotmányos demokrácia csak kapitalista viszonyok között lehetséges, azaz a választásokon alapuló liberális parlamentarizmus rendje csak a sok negatívummal megterhelt, és számos tekintetben visszataszító kapitalista piacgazdasági viszonyok között lehetséges. A modern (nem az antik) demokrácia létfeltétele a kapitalizmus és nem fordítva: számos olyan kapitalizmus ismerünk, amelyiket egyáltalán nem nevezhetünk demokratikusnak. Nem ismerünk olyan működő liberális elveken nyugvó parlamentáris képviselői demokráciát sem, amelyekben ne a kapitalista viszonyok valamilyen válfaja uralkodna. Az egypártrendszerű politikai berendezkedésű országokban értelemszerűen nem lehet alkotmányos demokráciáról szó, még ha az egy-párti kontroll (az maga a diktatúra) gyengülését olykor a szocialista demokrácia erősödésének is tartották némelyek. Az alulról építkező, az érintettek által közvetlenül gyakorolt és ezért demokratikusnak nevezett⁴ kormányzati mód számos próbálkozás ellenére nem bizonyult életképesnek.

Mindezt annak alapján gondolom, hogy igazoltan illúzióknak bizonyult az egyenlőségelvű szocialista berendezkedés és a parlamentáris demokrácia működőképes együttesének a feltételezése. Az elmúlt század történetéből az a következtetés adódik, hogy az egyenlőség-elvű és ezért vagy ettől szocialista célkitűzések megvalósításuk során minden esetben totalitáriánus berendezkedéshez vezettek, mint tapasztalhattuk a második világháború befejeztéig Olaszországban és Németországban, valamint a század végéig a Szovjetunióban és Európa keleti felén. A helyzet persze nem ennyire egyszerű, hiszen a német szociáldemokrata párt a kapitalista berendezkedés megdöntését 1959-ban Bad

⁴ A demokráciát, mint kormányzati módot, s nem mint magatartást értelmezem, s ezzel el is fogadom, hogy vannak – sőt lehetnek – olyan élethelyzetek munkában, iskolában stb., amelyben alá-, és fölrendelési, nem egymásmelletti viszonyok vannak.

Godendberg-ben vetette el. Valamennyi nyugat-európai kormányképes szociáldemokrata párt elfogadja a magántulajdon létét, a piaci szerepet.

Manapság, a XXI. század első éveiben már másképpen nézhető a világ, mint akár száz évvel korábban, mikor még őszintén lehetett abban hinni, hogy valóban létrejöhet egy jobb, de nem kapitalista, nem is polgári, de mégis demokratikus utópia. Olyan hely, ahol az ember önként társult közösségekben él, dolgozik, és működik együtt más, hasonló módon működő közösségekkel. Csakhogy, ami valóra váltandó remény volt egykor, ma már keserű tapasztalat.

A felállított axiómából természetesen nem következik, hogy elvileg ne lehetne olyan társadalomfejlődési módot elképzelni, amelyik egyszerre volna demokratikus és szocialista. Számosan ezt gondolják ma is Magyarországon, például az Eszmélet folyóirat körül csoportosulók⁵, vagy a Német Demokratikus Köztársaság utódpártjának a hívei.⁶ Azonban, ami logikai szinten még igaz állítás, az még nem a gyakorlat.

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

Ezzel a nézettel és magatartással szemben áll az az antikapitalista és antidemokrata felfogás, amely osztatlan, osztály nélküli, egynemű társadalom képzetével él, s ennek a megvalósulásán fáradozik. Ennek a felfogásnak a világ-, és iskolaképe sem egységes, a hangsúlyok különböző helyekre kerülnek, de közös bennük az ellenségkép. Az elutasítás tárgya ugyanaz. Ez az a mozzanat, ami egy helyre tereli ezeket a reform-, vagy alternatív pedagógiákat, melyek voltaképpen a polgári társadalom rendjének átalakítására szerveződő igen színes politikai mozgalmaknak az iskolára, a gyerekre fókuszáló szakmai kifejezői, önálló elmélettel, ideológiával és technikai javaslatokkal. Más szakmákban is hasonló a helyzet: ugyanezen a kapitalizmust elvető eszmei bázison az egészségügy átala-

⁵ Lásd például *Szalai Erzsébet* (2005) álláspontját, illetve *Kiss János* és *Tamás Gáspár Miklós* vitáját a szocializmusról a Szolidaritás megalakulásának 25. évfordulója kapcsán (*Kiss*, 2005; *Tamás*, 2005).

⁶ Németországban a volt szociáldemokrata vezér, *Oscar Lafontaine* és a volt NDK kommunista utódpártjából létrejött Baloldali Pártja éppen antikapitalizmusuk miatt tartják kormányképtelennek, noha a német demokratikus szocialisták 15 év után először jutottak be a parlamentbe.

kítására vagy a pénz értékének megőrzésére, a szabad pénz és szabad föld révén (*Gesell*, 2004) születtek és születnek tömegével ma is kritikai javaslatok, teóriák.

A magyar posztoszocialista oktatáspolitikai ideológiája és gyakorlata meghatározóan ennek a XIX. század végi, XX. század eleji antikapitalista mozgalmakhoz nyúl vissza, ezek folytatója, anélkül, hogy tudná, minek az örökébe lép a szilárd demokráciában. E tanulmány ezt az állítást igyekszik valószínűsíteni.

A polgári társadalom és iskolájának kritikája

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

A fent említett káros tünetekre számos válasz született: az egészségtelen életmód ellen az antialkoholista, antinikotinista, vegetáriánus, nudista mozgalmaktól kezdve az életmódot tudatosan, önneveléssel alakító kertészkedő és más tevékenységek alapján szerveződő kommunákon keresztül, a népben az ősi tisztaságot kereső és látó társaságokon és az új művészeteken át az ezoterikus körökig terjed a skála, s ha még ide vehetjük a gyors változásoktól megriadtak konzervatív anti-modernista mozgalmait is. Mindannyian új társadalmat akartak építeni, nevelni. Ebbe a sorba tartozik a reformpedagógia is.

Az antikapitalista társadalomkritikát szakmásítja iskolakritika, ugyanazokat a hibákat rója fel az iskolának, különösképpen a társadalmi elit szerepére felkészítő gimnáziumnak, mint a többiek, csak pedagógiai nyelven. Az iskola teljesítményelvű, a szorgos tanulás eredményét, a nagyobb tudást értékeli. A homályos jövő ígéretével és olykor erőszakkal kényszeríti a tanulásra, és nem a gyermeki szükségletekre épít. Folyamatosan terhel az iskola, mert az erőfeszítés önérték. Mindemellett képes elgáncsolni, buktatni, sőt el is tanácsolja az értékeit tagadó vagy elfogadni képtelen diákokat. E cél szolgálatába állítják a számokkal történő osztályozást, amellyel csak a tudásban és az emlékezetben jelentkező teljesítményt mérik. Ez a fajta iskola ismeretalapú értékrendet követ, le-

becsüli a gyakorlatiasságot, a kéz műveltségét. Az emberi képességek teljességéből csak egyet emel ki, azt fetisizálja, csak az intellektuális műveletekre összpontosít, és nem az általános emberi képességeket, – a mai kifejezéssel élve – nem a kulcskompetenciákat fejleszti, továbbá semmibe vesz fontos területek fejlesztését, mint például az érzelmi intelligenciát. Oktat, és nem nevel ez az iskola, mégpedig tudományalapú tantárgyakat, „ünnepnapit”, holott a világ ennél jóval teljesebb. Kis ’tudóskákat’ képez, holott nem mindenből lehet az, s a többiek vesztenek, hiába tanultak.

Az iskola betegít. A szorongás- és a teljesítménykényszer, a kudarcból való félelem a testi és a lelki bajok forrása. A gyermeket védeni kell. Az iskolában hierarchikus viszonyok uralkodnak. A tanár és a diák között függőség áll fenn, az alacsonyabb évfolyamok tanulói alá vannak vetve a végzősöknél. Az osztályozással minősít, és hierarchiát állít fel ez a kultúra, valamint érzéketlen a tanulói teljesítmény összetevői iránt. Az ilyen iskola individualizál, s az egyéni győzteseket ünnepli, a vesztesek sorsa senkit sem érdekel, holott azok is érző gyerekek.

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

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

Összességében a közoktatási intézmény belső világa, kultúrája nem a gyermeké, hanem az ijesztő és embertelen felnőtt világé, a társadalomé. A távolról sem alaptalan bírálatok (Dewey, 1961; Vág, 1967; Skiera, 2004; Németh és Skiera, 1999; Mikonya, 2005) két világot állítanak egymással szembe. Az egyik a tiszta gyermek világa, ami szép és jó, a másik pedig a felnőtté, ami önmagában is rossz, s a felnőtté válás ezért okoz szenvedést a gyermeknek. Nem nehéz belátni, hogy az utópia szerint javasolt megoldás a gyermekkor – minél hosszabb ideig tartó, optimális esetben az emberi élet határáig történő – meghosszabbításában rejlik. (Ez a magyarázata annak, hogy a kisgyermek képzésére felkészítő tanítóképzők oktatói, növendékei miért látszanak szakmailag és politikailag fogékonyabbnak a különféle antikapitalista, és reformpedagógiai eszmék iránt, mint a gimnáziumi tanárság.)

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

A polgári társadalomban nem a származás, a vallás, a rokoni kapcsolat vagy a párt-hovatartozás, a nemzetiség a meghatározó elem a felemelkedéshez, hanem a szelektív és

megterhelő iskolában elvégzett sikeres munka. A tudományos ismeretek és az ehhez kötődő világnézet megtanulása – valamint Magyarországon – a latin nyelv ismerete volt szükséges a felemelkedéshez, azaz a magas jövedelmet és tekintélyt adó állások betöltéséhez. Ez a szabad-verseny értékrendje, az iskolához kötődő szabálya, ahol elsősorban a diák akarata a döntő: hajlandó-e sokat tanulni. A felemelkedésben nem az egyéneken kívüli tényezők – társadalmi, biológiai adottságok – a meghatározóak. (Ez a rendszer nem egyforma nagyságú erőfeszítést követel a társadalmi hierarchiában lent és a fent lévőkől ugyanakkora sikerhez.) Ha az érettségi vizsgákon lemért ismeretek elsajátításának fokától függ a társadalmi elitbe kerülés, akkor a tudományos ismeretek birtoklása egyben a demokratikus társadalmi rétegződés legitimálásnak az eszköze is, s vele együtt a racionális és szisztematikus gondolkodás is fejlődik (pedagógiai nézőpontból a fontossági sorrend azonban fordított).

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

A fentiekből további hipotézis adódik: miképp a demokrácia feltétele a kapitalizmus, olyképpen valószínű, hogy nem lehetséges demokrácia sem az ész, és tudománykultusza és a hozzájuk kapcsolódó verseny nélkül, kell benne tudomány és teljesítményelvét követő iskoláknak is lenniük. A fenti összefüggés azonban éppen úgy egyirányú, mint a demokrácia és a kapitalizmus viszonya: van ugyanis tudományos logika szerint szervezett antidemokratikus társadalom is, melynek iskolájában diszciplináris eredetű tantárgyakat oktatnak, osztályoznak és buktatnak, s építik a hierarchiát, ahogy ez a Szovjetunióban történt a harmincas évek közepén, amikor a tudományt – marxi terminológia szerint – a termelőerők⁷ egyikének tekintették.

⁷ A tudomány célja az Új magyar lexikon szócikke szerint „az objektív törvényszerűségek feltárásával az ember természet- és társadalom átalakító gyakorlati tevékenysége egyre mélyebb és szélesebb elméleti alapjainak megteremtése. [...] A tudomány teljes egészében termelőerővé válik, mondta ki [...] a kommunizmus építésének programja.” (*Berei*, 1962. 514–515. o.) „A termelőerő: a termelőeszközök, amelyek segítségével az anyagi javakat termelik, és a termelési tapasztalattal, munkában való jártasággal stb. rendelkező emberek, akik a termelőeszközöket az anyagi javak érdekében mozgásba hozzák” (*Berei*, 1962. 413. o.).

A progresszív pedagógia társadalomképe: a gyermek, mint megváltó

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

A gyermek megváltó szerepet kap ebben az ideában, s voltaképpen a kis Jézus laicizált és popularizált változatával találkozunk. Az elvi gyermek hordozza a jobb jövőt, amely más lesz, mint a szülők, azaz a felnőttek joggal kárhozott világa. A gyermek a laikus vallási képzet letéteményeseként jelenik meg *Ellen Key* A gyermek évszázada című nagy hatású, 1900-ban kiadott munkájában. Kijelenti: „Mindaddig, amíg a szülők *le nem borulnak* a gyermek nagysága előtt, amíg nem látják, hogy a gyermek szó csak *a fenség fogalmának* más kifejezése, amíg nem érzik, hogy *a jövő* az, amely a lábuknál játszadozik” (Key, 1976. 104. o., S. G. kiemelései)⁸.

A gyermekhez istennek járó tisztelettel kell közeledni, mert a gyermek a magasabbrendűség kifejezése és egyben az imádat tárgya. A gyermek a megváltó, megmentő, a jobb és szebb jövő letéteményese, autoritás, s ezért a szülőknek be kell látniuk, (az idézet folytatódik) „hogy éppen olyan kevésbé van hatalmuk és joguk ennek az új lénynek törvényeket szabni, mint ahogy arra sincs hatalmuk és joguk, hogy a csillagok pályáját előírják” (Key, 1976. 104. o.).

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

⁸ Köszönöm Szabolcs Évának, hogy erre az idézetre felhívta a figyelmemet.

A gyermek, mint természeti lény

A természeti meghatározottságú, abszolút gyermekről alkotott kép *Haeckel* radikális evolúciós felfogására vezethető vissza: szerinte az egyedfejlődés során megismétlődnek a törzsfajlódás szakaszai, az emlős embrióban például a hal, kételtű állapot megjelenik. Ebből a szocio-evolucionalista gondolatból természetesen adódott, hogy a gyermek hordozza voltaképpen a társadalom korábbi, gyermeki (fejletlenebb) állapotát, sőt a primitívnek tartott, még vadászó, vándorló (színes bőrű) népek és a fehér gyermek között az azonos fejlettségi szint a kapocs (*Gould*, 1999).

Ebből az elméletből következik a jövőt befolyásoló módszertan is, hogyha a gyermek fejlődésének saját törvényei vannak, akkor ezt kell követni és nem a létező társadalom programját kell átadni: fel lehet emelni a primitív népeket, a társadalom alsóbb szeleiben élő szegényeket, feketéket, indiánokat, s így jobb társadalmat lehet kialakítani. Megindul a gyermekek tanulmányozása (*Wilhelm Preyer* 1841–1897, *James Sully* 1842–1923, *Karl Groos* 1861–1946). Innen ered a progresszív pszichológia gyökere, s a pszichogenetikus elv legszélsősédebb alkalmazója *Stanley Hall* (1844–1924) munkássága, a pedológia (*Pléh*, 2000). Ugyanennek a gondolatnak a híve a tanítóképzőt végzett magyar *Domokos Lászlóné*, huszonnégy évesen a Társadalomtudományi Társaság szabad iskoláján tartott előadásában ismertette a heckeli felfogás társadalomra, a gyermekre történő átvitelének tényét, a gyermektanulmányozás jelentőségét: „a gyermek ma, *mint az egyéni emberfejlődés titkainak feltárója és mint a fejlődés miniatűr képe* a tudományos érdeklődés legfőbb tárgya” (*Domokosné*, 1909. 27. o.).

Az tény pedig, hogy gyermek némileg más, mint a fizika vagy a kémia tárgya, és a szociál-darwinista felfogásnak is vannak objektív következményeit abból is tudható (persze utólag), hogy a természeti emberről alkotott felfogásból az út nemcsak a gyermekgyógyászat, fejlődépszichológia különféle területei felé, hanem a fajelmélet irányába is elágazott. Erről a fejleményről sejtelve sem lehetett sem a progresszív, gyermekközpontú pszichológia megalapítójának, *Stanley Hall*nak, sem *Fracis Galton*nak, az eugenetika megteremtőjének (1) de még *Spencer*nek, a szociál-darwinizmus elméleti megalapozójának sem, s természetesen a magyar radikális társadalom és iskola átalakítóknak sem.

A megváltó tulajdonságú abszolút gyermek gondolata rokon vagy talán azonos is az ismert anarchista (2) nézettel, mely szerint a felnőttek generációjától nem várható a változás, csakis az új elvek alapján nevelt, a társadalmi viszonyoktól még el nem rontott gyerekektől. A kommunista felfogás szerint a történelemnek iránya és célja van, a jobb és igazabb jövő lehetősége az emberi társadalomban eleve kódolt, s a kérdés csupán a hibátlan program aktiválódásának a mikéntje, s ez pedig – részben –, de nem elhanyagolható mértékben a pedagógia szakmai kérdése is. Az axióma elfogadása után már könnyen adódik a feltételezés: ha gyermeket (értsd kivétel nélkül minden egyes gyermeket) a tudományosan feltárt, a természeti eredetű biológiai (testi és lelki) tulajdonságaik, a bennük rejlő képességeik alapján nevelik, akkor a jövő társadalma jobb, igazságosabb lesz, mert meg fogja haladni a polgári berendezkedést. A kapitalista viszonyok a nevelés erejétől fog átalakulni.

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

A jövőre utaló utópisztikus gondolatnak van egy másik, szintén tudományos legitímációjú ága is: a társadalom fejlődésének teleologikus marxi feltételezése szerint a szocializmus megteremtése objektív történeti szükségszerűség, amelyben minden emberben rejtőzködő potenciál manifesztálódik, s a gyermek a szocializmus szocialista közösségi munka iskolájában mindenoldalúan nevelődik, amely éppen a lényegét tekintve más, mint a polgári társadalom egyoldalú oktató iskolájának a rendje. Ebből az organikus történelem és társadalom felfogásból fakad a funkcionális szemléletmód: ha már tudjuk, hogy milyen lesz a jövő, akkor innen már levezethető a teendő, hiszen ismert, hogy az iskolának milyen célokat kell szolgálnia, s a haladó (progresszív) pedagógiának a technikai-szakmai feladata a helyes és hatékony mód kidolgozása és alkalmazása. A kétfelől induló szocialista utópiához szorosan kapcsolódik egy másik feltételezés is, melyet igen sokan osztottak száz évvel ezelőtt, és jóval kevesebben osztanak ma is. Lehetséges megteremteni a szocializmust olyképpen, hogy közben fennmarad a demokratikus berendezkedés. Ez azonban illúzióknak bizonyult a XX. századi Európában.

A demokratikus és totalitáriánus utak

Az első világháború körüli időszak után egyre kevesebb országban maradt fent a polgári liberális parlamentáris berendezkedés, ahol a kapitalista gazdasági működésen igyekeztek így vagy úgy javítani. Az országok többségében a demokratikus kormányzati berendezkedést felváltotta a tekintélyuralmi, totalitáriánus rend. A szilárd demokráciákban, mint például az Amerikai Egyesült Államokban, Nagy Britanniában, a progresszív pedagógia képviselői magától értetődően továbbra is támadták a demokratikus berendezkedés legitímációs elveit és a kapitalizmus bírálatához újabb érveket kerestek, de hatalomhoz, kormányzati helyzetbe sohasem jutottak (*Cremin*, 1961). Egy-egy nagyhatású *magániskola*, újság, társaság, tanszék megalapítása vagy elfoglalása volt a legtöbb, amit elértek. Később, majd jóléti korszakban, a tömegoktatás idején a felnötté válást elodázó pedagógiákban győznek a korábbi céljait elvesztett közoktatásban.

Az Ibériai-félszigeten a reformpedagógiai eszme tért és befolyást veszett⁹, s kiszorult a legalitás világából, amint a konzervatív, tekintélyuralmi berendezkedés váltotta fel a demokráciát a húszas és harmincas években. Egyikükben sem akartak a diktátorok új típusú társadalmat építeni és újfajta embert nevelni, csak a régit a régi módon működtetni; nem kellett nekik a megújulást hozó reformpedagógia, a régire hagyatkoztak.

A gyermekközpontú mozgalmak képviselői vagy csak rövid életű forradalmak idejére, vagy pedig totalitáriánus viszonyok között jutottak közhatalomhoz, mint az ősziró-

⁹ Például Portugáliában az 1910 és 1926 közötti demokráciában Claparède-tanítvány, *António Sérgio de Suosa* oktatási miniszter is volt egy pár hónapig. *António Sérgio de Suosa* (1883-1969) magát pedagógusnak és moralistának tekintette. Admirális fiaként tengerésztiszt pályára készül. Kilépve a haditengerészetből (1910) világgörülű útra megy, majd Genfben, a *Claparède* 1912-ben alapította „Jean-Jaques Rousseau” Intézetben folytatta tanulmányait 1914 és 16 között. 1915-ben jelenik meg az állampolgári nevelésről írott könyve. Oktatási miniszterként (1923) a társadalmi egyenlőséget célzó reformot indít el. Salazar hatalomátvételét követően száműzetésbe vonul Párizsba 1926-tól. „Új Iskola” Nemzetközi Liga elnöke, 1927. (*Nóvoa*, 1994)

zás forradalom és Tanácsköztársaság idején Magyarországon. Az olasz fasizmusban, a német nemzeti szocializmusban és közülük a legéletképesebb, a XX. század végéig kitartó orosz bolsevizmus országaiban a reformpedagógia képviselői és nézeteik mélyen beépültek az állami hivatalos ideológiába.

Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát

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

A polgári berendezkedés lerombolására is képes közhangulat igazat adott a rendszer bírálóinak, és alternatívákat kereső mozgalmak hitele megnőtt. Az idejük ekkor jött el. Miután a lövészárkok poklát és az otthoni szenvedést átélő munkás- és paraszt-katonatömegek szemében úgy látszott, hogyha a politikai és gazdasági vezetők kiválasztásának mechanizmusa hibás, akkor rossz az az iskola, amelyben a kudarcot valló vezetők tanultak, ahol minden egyebet csak a tehetséget nem számították értéknek, ahonnan a nép gyermeke ki is szorult. Benne az elvont tananyag oktatása és nem az életszerű, gyakorlatias nevelése volt az elsőbbség. A tanult emberek azonban harci körülmények között, amikor cselekedni és nem gondolkodni kellett volna, felsültek. A tömegvélekedés szerint a baj egyébként kisebb lett volna a háborúban, ha nem az iskolázott, hanem a jó eszű és talpraesett katonák kezébe kerül az irányítás, s mert ők képesek megoldani a problémák sokaságát. Olyan új társadalom kell, amelyben ők, és nem a régi fajta elit tagjai vezetnek.

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

Az olasz fasizmus

Az olasz társadalom átalakítására, a társadalmi egyenlőséget ígérő új eszme alapján elég felidézni *Benito Mussolinit*, a duce-t, aki politikai pályafutását tanítónaként a Szocialista Párt tagjaként kezdte. A polgári oktatási rendet meghaladni szándékozó reformpedagógiához vonzódott, egy időben maga is elnöke volt a Montessori Társaságnak. [*Mussolini*

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

hívta fel *Hitler* figyelmét *Montessori* pedagógiájára (*Wasson és Boyles*, 1998).] Ez a tény lehetne jelentéktelen epizód, ha egy évvel a katonai hatalomátvétel követően (Marcia su Roma), 1923-ban nem a reformpedagógiai elvei alapján készített népoktatási (az un. Gentille) törvényt (3) fogadták volna el, melynek kidolgozásában *Montessori*-követő szakértők, közöttük *Lombardo-Radice* (4), a később csalódott fasiszta pedagógus is részt vett. (*Gentille*, később megkap a „hegeliánus” címkét (*Kemény*, 1935).

A marxista *Gramsci* (5) gúnyos szavaira a harmincas évek közepén Szovjetunióban a 'pedológia perében' fognak majd hivatkozni: a természeti adottságokra alapozva a gyermeki 'spontaneitás' eszméjére építkező népoktatási törvény alkotói úgy vélik, „hogy a gyermek agya gomolyag, amit a tanító segít letekerni” (*Gramsci*, 1979. 140. o.). A gyermekközpontú pedagógia győzött ekkor az olasz fasizmusban a hagyományos felfogás lett, de *Montessori* nem: neki menekülnie kellett Olaszországból, még a harmincas évek elején (*Hainstock*, 1986; *Schwegman*, 1999). Ekkor már a „Római kultusz és a gyermekkultusz” (Romulus és Rémus) egymással összetartozó dologként jelent meg, s az oktatáspolitikai feladata „1. küzdelem a pszichológizmus túltengése, 2. a pedagógiai pacifizmus, 3. a túlzott kényeztetés ellen, 4. az alkotó munka, rajz, zene, játék és női kézimunka felkarolása” (*Kemény*, 1935. 529. o.). Az első három pont a reform-pedagógia elutasítását jelenti, amelynek iránya, mint később látni fogjuk azonos azzal, amit ugyan-ezekben az években *Sztálin* jelöl ki, egy másik országban.

A német nemzetiszocializmus

Elegendőnek tűnik *Adolf Hitler* Mein Kampfjára hivatkozni, hogy be tudjuk mutatni a polgári társadalom éles kritikájának irányát, vele együtt a demokratikus társadalom iskolájának bírálatát. Érvrendszerének a szerkezete majdnem azonos az antikapitalista mozgalmakéval, és egyes elemei láthatóan azonosak a radikális nemzetközi pedagógiai ideológiáknak. A terapeutikus javaslatokban azonban már jelentős különbség mutatható ki.

Sokak szemében maga a társadalmi igazságosság diadala lehetett, hogy egy alulról jött ember, egy káplár irányíthatja a III. Birodalmat, aki a nép nyelvén tud meggyőzően beszélni, amit egyszer végiggondolt, azt meg is csinálja. A „Harcom” című könyvét 1924-ben kezdte diktálni-írni a börtönbe, ahová az elvetélt hatalom átvételi kísérlete után került. Könyvéből kirajzolódik, hogy ember-, és társadalomképe módszeres gondolkodás és elemzés nélkül íródott, intellektuális tekintetben nem tekinthető kidolgozottnak, ám távolról sem nélkülözte a kreativitást és a szabad asszociációi erőit. Műveltség képe nem az elit gondolkodási technikáit tükrözi, hanem a populáris kultúráét. A majdani vezér a korábbi időszakok vezetőivel ellentétben nem végzett egyetemet, ő az új korszak első új embereinek egyike, aki az iskola nélkül is tudott boldogulni. Ahogyan igen gyakori a tolatitáriánus rendszerekben, a Mein Kampfban foglaltakat a hatalomátvétel után szinte betű szerint kezdték megvalósítani. A diktátor szavai útmutatásként szerepeltek, amelyet csodálójá, a középiskolai tanár *Bernhard Rust* (6) oktatási miniszterként híven követett.

A nemzeti szocializmus oktatáspolitikája és pedagógiája hatott a magyar oktatáspolitikai, pedagógiai közgondolkodásra, (részben, vagy egészben elfogadták, elutasították), azonban a rendszerváltás előtti időszakhoz hasonlóan ez a korszak is feltáratlan maradt –

mind intellektuálisan, mind morálisan, mind érzelmi tekintetben – tabusodott és feledésbe is merült.

Az Európában elterjedt általános iskolakritikák hatottak *Adolf Hitlerre*, befogadta, átértelmezte és továbbfejlesztette azokat. Véleményem szerint a polgári társadalom és iskolájának a kritikája azonos, vagy rokon az antikapitalista és antidemokratikus mozgalmak által megállapítottakkal, a javasolt terápia azonban saját innovációnak tűnik.

A leendő diktátor szemében a tudás, a tudományos ismeretek oktatásának fontossága másodlagos a neveléssel szemben. Ellenszenv a tudás birtokosai ellen irányult. Anti-intellektuális meggyőződésének motívumát közvetlen tapasztalataiból merítette, mint mondja: „Ha az értelmiség felső rétegei nemcsak kellő illemtant, hanem alapos ökölvívást is tanultak volna, akkor az apacsok¹⁰, katonaszökevények és hasonló kétes elemek „német”-forradalma sohasem lett volna lehetséges” (*Hitler*, 1996. 226. o.). Népi erő kell és nem értelmiségi finomkodás. „A háborús politikai készség és a technikai felszerelés nem azért volt elégtelen, mert népünket kevésbé képzett fők kormányozták volna, inkább az volt a baj, hogy a kormányon lévők *túl műveltek voltak, teletömve tudással és szellemmel, hiányzott azonban belőlük az egészséges ösztön, az energia és a merészség.*” (*Hitler*, 1996. 226. o.) Szerinte az „egyszerű baka vére nem folyt volna hiába, ha [a birodalmi kancellár] *Bethmann-Hollweg*¹¹ helyett a nép egy erőteljesebb, nyersebb fia lett volna a vezetőnk” (*Hitler*, 1996. 226. o.).

A vezetés joga, a társadalmi elit legitimációja *Hitler* felfogása szerint nem az iskolában megszerezhető tudás és ismeret, és nem is a bölcselkedés polgári erénye kell, hogy legyen, hanem a nép kultúrájájé. Az értelmiségellenes, a tudásellenes populáris érzület jól ismert ebből a korból is. Azok gondolkodnak így többnyire, akiket a tudás-alapú szelekció mechanizmusa már korán kiostált, s nem indokolatlanul jelenik meg képzetükben a tanult emberrel szembeni ellenszenv: a tudás és a társadalmi hierarchia magasabb fokára kerülés között valóban szoros összefüggés volt, illetve van.

Hitler a nép hangján beszél, s azoknak ígér jobb jövőt, akik korábban lent voltak, s most pedig – egy újabb tudományos érvelés – a természetes kiválasztódás során, épp természettől kapott tehetségük folytán kerülhetnek feljebb. Ne a racionalitásalapú tradicionális herbarti iskola (*Németh*, 2004) és ne az egyéni erőfeszítés polgári erénye vezessen feljebb, hanem a természettől kapott képesség, és ne a holt ismeretek tudása legyen a döntő. A legjobb természeti képességgel megáldott emberek sorsát, pedig a természetes kiválasztódás rendje döntse el. A szociál-darwinista érvrendszer indoklása szerint a nép tehetséges gyermekeinek kell előbbre jutniuk, hiszen a műveltek az első világháború és a forradalmak próbatételén, a létért folytatott harcban bizonyítottan elbuktak az országon belül és a nemzetek¹² versenyében.

¹⁰ Alvilági figura, bűnöző.

¹¹ *Theobald von Bethmann Hollweg* (1856–1921), birodalmi kancellár 1909 és 1917 között.

¹² Ha két nép verseng egymással, és mindkettő egyforma értékekkel rendelkezik, akkor ez az kerül ki ebből a versenyből győztesen, amelyik az egyetemes szellemi vezetés tekintetében a legnagyobb tehetségnek biztosítja a szerepet, és az marad vesztesként a porondon, amelyiknek vezetősége csak bizonyos érdekeltségeknek és osztályoknak nagy, közös hűsösfazekát jelenti, tekintet nélkül az egyes vezetők veleszületett képességeire állítja *Hitler*.

A természetes kiválasztódás darwini eszméjének társadalmi alkalmazhatósága nemcsak Hitler számára volt meggyőző, a kor népszerű nézetei közé tartozott (Gould, 1999). Czeizel Endre ismertetéséből tudjuk, hogy a sterilizációs törvényt 1931-ig az USA 26 államában fogadták el, és ennek alapján az értelmi fogyatékosok és bizonyos elmebetegségben szenvedők – saját kérésre (?) – meddővé tehetők voltak. A Szovjetunióban az októberi forradalom után Filipcsenko vezetésével hamarosan megalapították az Eugénikai Hivatalt. 1923-tól orosz nyelvű eugenikai folyóiratot is megjelentettek. Németországban az eugenikát a hosszú múltra visszatekintő rasszhygiéniával társították, ezért azután az 1902-ben alapított Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene 1931-ben az „und Eugenik” címet is felvette. Európa csaknem minden országában kimutatható az eugenikai gondolat térhódítása. Így Svédországban, Dániában és Svájcban is törvényeket fogadtak el az önkéntes sterilizációról. A magyar eugenikai mozgalom századunk tízes éveiben vette kezdetét. Az Eugénikai Társaság megalakításának szükségességét Berkovits René vetette fel először 1911-ben a Társadalomtudományi Társaságban: „itt az ideje, hogy az átöröklés [...] az orvosi gyakorlatot is új fegyverekkel lássa el, melyek a jövő generációk egészségét fogják szolgálni” (Czeizel, 1998).

Ellen Key is arról beszélt, hogy a gyermeknek „joga van szüleit megválasztani”, azaz joga van az egészséges génkészlethez (idézi Jacobi, 2005. 18. o.). A nőknek a férjükhöz kötődő gazdasági kényszerek megszüntetését követelő (pl. feminista) mozgalmi érvei között gyakran szerepel, hogy a nők szabad párválasztása a társadalom számára leg-egészségesebb utódok születését valószínűsíti (Madarász, 2005). Bármennyire is hihetetlen, az antropozófus és zsidó származású Rudolf Steiner, a jól ismert waldorfi pedagógia megalapítója maga is a későbbi uralkodó nemzetiszocialista eszmét hirdette 1910 júniusában, amikor a „Népszellem küldetése a nordikus mitológia tükrében” címmel tartott előadáskörutat Norvégiában. Az oszlói előadásában részleteiben is kitért a néplélek (Volksseelen) problematikájára, különös tekintettel a „nordikus néplélek” csodálatos természetére (Staudenmaier, 2000). Hitler felfogásában új rend kell, új alapokon nyugvó társadalom és új elvek szerint működő állami oktatás, amelyben nincs helye tudományalapú ismereteknek, és ezért: „Mindenekelőtt a fiatal agyakat általában ne terheljük olyan anyaggal, amelynek 95%-ra amúgy sincs szüksége, és ezért megint elfelejti.” (Staudenmaier, 2000. 227. o.). Sem az ismeretek közvetlen alkalmazhatóságának érve, sem a képzés tartalmának és a felhasználás szoros összekapcsolásának eszméje nem új – a népiskolai és a szakképzésben korábban már teret kapott –, viszont az alkalmazható ismeretek oktatását kiterjesztené a gimnáziumra is, ahol eddig a semmire se jó, „vasárnapi ismereteket” tanítását állítják a központba. A gondolat specifikuma az, hogy az ismeretek alkalmazásának körülményeit majd az állami tervező munkával teremti meg Hitler a hatalomkerülés után. Ekkor azonban a német szaksajtó már követeli: „Az óraszámok ésszerű mennyiségre szállítassanak le”, s érvként a Mein Kampfól származó hitler-i mondatokat használják fel: „Nem lehet a vezérelv tudományos rekordteljesítmények kipróbálása, hanem testben-lélekben egészséges emberek nevelése.” (idézi Till, 1936. 122. o.). A test és lélek harmóniáját – az általánosan elterjedt álláspont szerint – a túlterhelés bontja meg, amelynek gyógymódja a tananyagcsökkentés. A tudásanyagot azután célszerű eljárással, céltudatos korlátozással és a túlterhelés kerülésével kell majd közölni, tájékoztat Hári Ferenc, a német reformot fanyalogva figyelő, s e tekintetben

konzervatívnek tekinthető magyar gimnáziumi tanár. A tananyagcsökkentést javasoló ismertetett érvelési mód természetesen rációellenes, s a „lélek” szempontjai válnak elsődlegessé a „tudással” szemben: „A küszöbön álló középiskolai reform nem annyira az egyes szaktárgyak tudásanyagára, mint inkább a tanulók lelkiületének egységes szellemében való, élő, erőteljes megragadására helyezi a súlyt” (*Hári*, 1936a. 384. o.). Az új iskolának újfajta tanárok kellene, a Nemzeti Szocialista Nevelők Szövetsége (N.S.L.B.) középiskolai szakosztályának elnöke szerint: „A régi tanárok ’filológizmusa’, kasztrendszere, belső szilárdság nélkül való világnézete mindent a ’szak’ nevű bálványának akar feláldozni.” (idézi *Hári*, 1938/39. 25. o.). A tudományalapú szakos oktatás, a népiskolai és a gimnáziumi tanárság elkülönülése és a világnézeti sokszínűség az, amit meg kell változtatni.

A felvilágosodás racionalitásával szemben *Hitler* az érzést, pontosabban a nemzeti érzést állítja, aminek kialakítása a nevelés egyik meghatározó feladata lesz. A nemzet, a faj, a föld és vér közössége, amely a szociális igazságosságnak az alapja. A nemzet védő és óvó közössége kizárja a szegénységet, szerinte „senki sem lehet büszke népére, ha annak egy része ínségben él, gondterhelt, esetleg züllött. [...] Csak akkor van okunk arra, hogy népünkre büszkének legyünk, ha egyik rendje miatt sem kell szégyenkezünk. Az a nép azonban, amelyiknek egyik fele nyomorúságos és gondoktól gyötört, vagy éppen elsatnyult, olyan rossz benyomást kelt, hogy látva, senki sem érezhet büszkeséget.” (idézi *Hári*, 1938/39. 25. o.). A nemzet a boldogok, és gondtalanok és morális tekintetben fejlett emberek közössége, s ugyanezt a látomást szinte valamennyi szocialista célokat állító politikai és pedagógiai mozgalom őszintén álmodja. Nem kell *Hitler* követőjének lenni, hogy bárki egyet értsen ezzel a gondolattal Debrecenben: „ez az ítélet senkiben sem kelthet mélyebb gondolatokat, mint bennünk, magyarokban (*Kiss*, 1943. 24. o.). A nemzet összetartozásának további fontos komponense a profit, a kapitalista kizsákmányolás megszüntetése. Ezért fontos feladata az iskolának hogy „már kora ifjúsága idején bele kell nevelni a nép gyermekeibe [...] hogy olyan nemzeti érzés nincs, amely nyereszkesedéssel alapul” (*Kiss*, 1943. 24. o.). A „nyereszkesedés”, a munka nélkül szerzett jövedelem – a populáris gondolatvilágban – az egybemosódó zsidó és kapitalista tulajdonság az, amely a szegénységet okozza. Az új iskolában a „nacionalizmus és a szociális igazságérzet összhangba hozatalát már a fiatal szívekben meg kell valósítanunk. Ilyen módon a közös szeretet és a közös büszkeség egymáshoz fűzi az állampolgárokat. Ezáltal népünk örök időkre megrendíthetlenné válik.” (*Kiss*, 1943. 24. o.). Ennek a nevelési célnak van elsőbbsége és nem a tudományok tanításának.

A tudatos államszervezés tudatos tervezést és kiválasztást is kíván, s ezért is kell szakítani a polgári társadalom iskolai oktatásának korábbi gyakorlatával, amelyben valóban „általában a felsőbb rétegek, módosabb szülők gyermekeit magasabb kiképzésre méltatják, az alacsonyabb és szegényebb szülők gyermekei pedig nem tanulnak.” (*Hitler*, 1996. 229. o.). A hitleri kritika szerint ennek a társadalmi berendezkedésnek és iskolájának az a súlyos hibája, hogy „a tehetség kérdésének teljesen alárendelt szerep jut” (*Hitler*, 1996. 229. o.). A származás, a pénz és a tudásközpontú szelektív iskola áll a régi, meghaladó társadalom oldalán, a másik, a jövő oldalán pedig a természeti-lélektani gyökerű tehetség. Ezen alapszik az azonos fajhoz tartozók társadalmi egyenlősége.

A tehetség önmagától nem tud diadalra jutni, ezért igénybe kell venni az állam szervezőerejét. „A népi államnak nem az a feladata, hogy valamely fennálló társadalmi osztály fölényét védje, hanem az, hogy a néptársak egyeteméből a legtehetségesebbeket kiszemelje, s őket hivatalokba, méltóságokba juttassa.” (Hitler, 1996. 229. o.) E tekintetben a nemzet társadalmi osztályok feletti szerveződés, amelyben a társadalomtól függetlenül meglévő ősi természeti értékeket kell felfedni és diadalra vinni. A továbbiakban már szakmai feladat a legtehetségesebbek felismerése és kiemelése. Az állam dolga, hogy származásától függetlenül valamennyi gyermek életútját – a diagnosztizált tehetsége szerkezetének ismeretében – megszabja, és a diagnosztizált tehetségeket a felsőoktatásba irányítsa. Hitler szerint [az államnak] „nemcsak az a kötelessége, hogy az átlagképeségű gyermeket az iskolában bizonyos fokú nevelésben részesítse, hanem az is, hogy a tehetségest a neki megfelelő pályára nevelje. De legfőbb feladata, hogy tekintet nélkül származására, a nép minden tehetséges tagja előtt megnyissa az állami felsőbb oktatóintézetek kapuit” (Hitler, 1996. 230. o.). Ez a képességalapú társadalmi egyenlőség nemzetiszocialista képzete.

A totalitáriánus társadalmak kommunikációs gyakorlatának megfelelően, a német diákság kérésére a közoktatásügyi miniszter megengedte, hogy 20 munkás tehetséges fiatal érrettségi nélkül látogathassa a heidelbergi egyetem előadásait. Az ifjak felkészítését (a könyvvetésben kezdeményező szerepet játszó) Deutsche Studentschaft az egyetemi tanárokkal karöltve végzik (*Néptanítók Lapja*, 1936). A német tehetségek számára hozták létre az időközben egységessé tett közoktatástól elkülönülő, vele párhuzamos iskolarendszert, a Hitler Jugend iskolák hálózatát, amely nem is az oktatási tárca, hanem a párt felügyelete alatt állt. A közalkalmazotti szabályok a bennük dolgozókra nem vonatkoztak, saját tantervvel rendelkeztek. Hivatalos felvételi szempontjai követték a vezér útmutatásait: a testi alkat és a jellem az elsődleges és legutolsó sorban a tudás a mérlegelés tárgya (*Hári*, 1936b. 302. o.).

A test és jellem elsődlegességének és az ismeretek mellőzésének az elve általánosan érvényesült. Jellegzetes, hogy az ismertetések szinte mindig kiemelik, hogy a felvételi döntésben „semmiképpen sem kizárólag az értelmi szempontok szerint működik, hanem figyelembe veszi a jellembeli alkalmasságot és a testi kiválóságot is.” (*Wirtschaft und Reich*, 1941. 7. szám. idézi *Néptanítók Lapja*, 1941. 954–955. o.).

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

Az igazságos társadalomnak – a majdani kancellár szerint – az öröklött biológikumon és nem a megszerzett tudáson kell alapulnia. Az állam szervezőereje kell tehát ahhoz,

hogy a kiválasztódás az evolúció törvényei szerint szakszerű segédlettel történjék, ebből fakadóan „A népi állam feladata lesz, hogy a közoktatás útján gondoskodjék a meglévő szellemi vezetőrétegnek az alulról jövő vérfrissítés útján történő állandó megújulásáról.¹³ [...] Az államnak kötelessége az, hogy a néptársak körében a legnagyobb gondossággal és pontossággal kiválassza és a köz szolgálatába állítsa a természet által láthatólag a legnagyobb tehetséggel megáldott emberanyagot,, (*Néptanítók Lapja*, 1937. 682. o.). A mobilitás szabálya adott: csak az juthat előre, akinek jók – az akkori tudományfelfogás értelmezésében – a képességei, azaz genetikusan tiszta faj tehetségesnek nyilvánított egyede, azaz „azt kell szem előtt tartanunk, hogy tehetséget nem lehet elsajátítani, hanem azzal születni kell, mert az a természet ajándéka, és nem az embernek a megszolgált jutalma” (*Néptanítók Lapja*, 1937. 682. o.).

A magyar helyzet

Az első világháború előtti magyarországi antikapitalista politikai és életreform mozgalmak pedagógiai vetülete – a szimpatizánsokat nem számítva – legfeljebb két-három tucatnyi emberhez köthető. Voltaképpen a nyugat-európai hasonló mozgalmak szerény kiterjedésű helyi követőinek tekinthető e kör, amelyek összetevői főként a polgári radikális, anarchista, szindikalista, avangárd, munkás- és agrárszocialista, tolsztojánus és hasonló mozgalmak környékén jelentek meg, még ha a pedagógia felől indultak is el. (*Németh, Mikonya és Skiera*, 2005). Az 1906-ban alakult Magyar Gyermektanulmányi Társaság és a 1910-ben szerveződött Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete adta e gondolatok szakmai legitimitációt, olyannyira, hogy a forradalmak idején a szellemi bázis innen is jöhetett. A Károlyi-kormány idején és a Tanácsköztársaság három hónapjában a Társadalomtudományi Társaság, a Galilei Kör számos tagja (pl. *Lukács György, Kúnfi Miklós, Nagy László*) közel került a közhatalomhoz (*Köte*, 1960, 1963, 1979; *Kelen*, 1969; *Bellér*, 1969; *Mészáros*, 1970).

Az 1918–19 közötti pár hónap oktatáspolitikájában a korábbi években kidolgozott elvek és technikai javaslatok jelennek meg. A szocialista, polgári radikális, gyermekközponú pedagógiai szándékok közül kiemelünk néhány jellegzetes elemet, a kéz műveltségét és a személyiség totalitását szem előtt tartó munkaiskolát. Az iskola belső hierarchiáját, a tanári hatalom túlsúlyát az önszerveződő iskola rendje iktatta volna ki: a diákbizottságok által vezetett iskolai önkormányzatok vették volna át az irányítást. A *Nagy László* vezette Gyermektanulmányi Társaság 1918-ban kidolgozott és a kormányzat által

¹³ A nem osztályalapú, hanem szervezeti alapú szelekció mintáját *Hitler* a katolikus egyház szervezési elveiben találta meg: Követendő példát szolgáltat e tekintetben a katolikus egyház. Szerzeteseinek megtiltja a házasságot, és így a lelkészség utánpótlását nem saját soraiból, hanem a nép köréből kénytelen biztosítani. A cölibátus jelentőségét a legtöbben nem ismerik fel, pedig ez a magyarázata annak a hihetetlen mozgékony erőnek, amely ezt az intézményt jellemzi. Azáltal, hogy ez a hatalmas szervezet az egyházi méltóságok viselőit szakadatlanul a nép legalsó részeiből egészítik ki, nemcsak ösztönös összeköttetését biztosítja a nép érzelmi világával, hanem hatalmas erőforrást és tetterőt is merít maga számára, mert ezek ilyen alakban mindig csak a nép széles rétegeiben vannak meg. Ez az alapja az óriási szervezet csodálatos fiatalságának, lelki simülékenységének és acélos akaraterejének.

elfogadott iskolai reformterve szerint elmaradtak volna az osztályzatok a bizonyítványokból, helyükre szöveges tájékoztatás került volna. Nem lett volna év végi osztályzás sem, s tervezték a szelektív érettségi vizsgák eltörlését is. Az új középiskola terve elvetette a hagyományos, irodalmi-nyelvi, humanisztikus felfogást, helyette a tudományos világnézet oktatására tevődött át a hangsúly, s a tudományalapú tantárgyfelfogás helyébe a jelenségek és folyamatok megfigyelése, az összefüggések felismerése került, amelynek eredményeképpen a gyermek maga fedezné fel a világot, és nem készen kapná az éppen megdönteni szándékozott polgári társadalomtól. Az 1919 májusában megalakult Marx-Engels Munkásegyletem 200 hallgatója állami fizetést kapott (*Köte*, 1960, 1963, 1979). A felsorolásszerűen említett gyermekközpontú, szocialista, egyenlőségelvű, vallásellenes elképzelések képviselőinek a többsége komolyan gondolta, hogy e célokat demokratikus körülmények között meg lehet valósítani a társadalmi béke állapotában, ami soha sem jött el.

A gyermekközpontú baloldali és jobboldali pedagógiai gondolkodás közötti átjárás nem bizonyult szakmai tekintetben különösebben nehéznek, ahogy a trianoni döntés után látható. A technika, illetve a cselekvés logikája ugyanaz, az iránya azonban más. Példának okáért a munkásokat támogató „pozitív diszkriminációra” a válasz a *Teleki Pál* kezdeményezte „*numerus clausus*”, amely faji alapon zárt ki a társadalmi elitbe kerülésből. Mindkét intézkedés megtöri a háború előtti szelektív iskolához kötött legitimitációt: az erőfeszítések árán megszerzett tudás mellé beemelődik támogatandó, vagy kizárandó származás szempontja is.

A szociális utópia tartalmának áthangolódásában a gyermek előtt álló boldog jövő feltétele Magyarország határainak a visszaállítása, s a helyesen nevelt gyermek hordozza ezt a lehetőséget (*Sáska*, 2005). Nem mindegyik azonban, hanem csak a magyar származású gyermek, aki eleve tehetségesebb, és szorgalmasabb, mint a kisantant országokban élő hasonlókorú társai és a csonka Magyarországon élő nem magyar vérű gyerekek.

Voltaképpen a (magyar) faj éppen olyan objektív és abszolút fogalomként kezd el élni, mint a 'gyermek' a reformpedagógusok fogalomrendszerében. Csakhogy a tehetséges gyermek elsősorban egy tehetséges nép fiatal példánya és másodsorban önálló entitás, melynek vannak életkori sajátosságai, s tehetségét, fejlődését és tudását tesztekkel lehet mérni. E társadalomképben megjelenő (politikai) értékállítás és az öntörvénye szerint fejlődő gyermek együttes kezeléséből fakadó kettőség teszi lehetővé, hogy a politikai, a társadalmi dimenzió politikai iránya könnyen felcserélhetővé válik, amelyben a gyermekszempontú megközelítést követők szemében az elvi gyermek biológiai fejlődése a rögzített szempont. *Nagy László* számára például vitathatatlan a világháború magyar érdekek szerinti értékelése, a kérdés csupán az, hogy a magyar gyermek a fejlődéslelektan szabályai szerint miképpen képes ezt a tény befogadni (*Nagy*, 1915). [*Piaget* (7) nem így járt el, amikor svájci és külföldi gyerekeken vizsgálta a haza fogalmának fejlődését (*Piaget*, 2005)]. A két megközelítési mód közötti különbséget lehet módszertani és politikai szempontból értelmezni.

A *Nagy László* vezette Magyar Gyermektanulmányi Társaság és Gyakorlati Lélektani Társaság 1926-ben megismétli három évvel korábban megszervezett gyermekrajzok kiállítását, melyet, – mint első alkalommal, a tanítói képzettségű politikus – *Huszár Károly* (8) a volt miniszterelnök nyitott meg, aki örömmel fedezte fel a magyarság természeti

eredetű képességeinek megnyilvánulását a gyermekek rajzaiban: „A magyar őserő feltörése és felcsillogása tűnik itt élénk. Ami előttünk áll, bizonyítéka annak, hogy a magyar élet gyökértalajában egészséges energiák szunnyadnak, s igyekeznek felkészülni, hogy a múltban megszerzett kulturális erőt a jövőnknek átadhassák” (idézi *Ozorai és Bálint*, 1927. 17. o.). Ugyanez a gondolat *Nagy László* szakmai, politikai irányultság nélküli megfogalmazásban: „Tehetség az összes biológiai és pszichológiai erők magasabb fejlettségi foka és alkotásokra törekvő iránya.” (*Nagy*, 1930. 81. o.). *Huszár* nemzeti, faji mozzanatot lát a gyermeki rajzokban, *Nagy* a természeti adottságok kibontakoztatását, az 'Új iskola' igazgatónöje *Domokosné* pedig a tudományalapú tudás alternatíváját fedezi fel a művészetek oktatásában, elvetve a polgári berendezkedés iskolájának értékrendjét. „Miért mintázza az iskola a tudóst, és nem a művészt?” – kérdezte az igazgató, aki helytelennek vélte, hogy kora iskoláiban nem kapott elég teret az alkotás, a beleérző, intuitív megérzésekre alapozott ismeretszerzés” (idézi *Jankovits*, 1935/36. 173. o.). A kreativitásnak, az alkotásnak, a beleérző képességnek, az intuíciónak nincs értékiránya, lehet olyan, mint amiről *Huszár* beszélt, de lehet az is, amire a reformiskola vezetője gondolt, mindkettőben ugyanis közös a természeti eredetű képességre építkezés szándéka. Ez a gondolat pedig a régi, tudományalapú tantárgyakat oktató és tudósokat képző polgári iskola értékrendjének tagadásával azonos.

Klebsberg Kunó, a vallás és közoktatásügyi miniszter maga is hitet tett a gyermekközpontúság mellett az Országos Gyermekvédő Liga 1926. április 25.-i közgyűlésén tartott beszédében. Példaként állította a hallgatóság elé, hogy „a gyermek kultuszát Angliában és Amerikában nemzeti hivatássá tették” (*Klebsberg*, 1926). Maga is a gyermekkultusz híveként 200 millió korona állami kölcsön erejéig támogatója, és pártfogója volt sokkal együtt *Domokos Lászlóné* 12 tantermes magán iskolájának építésének, fejlesztésének (*Árment*, 2005. 115. o.).

A gyermek a miniszter értelmezésében nem az általában vett gyermek, hanem a magyar gyermek szerepelt, akinek az érdekében lépett fel, hogy a gyermeki játékosság és természetesség bontakozhasson ki, aminek egyik akadálya éppen a túlterhelés, a tanulás. A nemzet és a gyermek érdeke egybe esett, s ezért kell szerinte a nevelésre helyezni a hangsúlyt. Úgy látja, hogy a legfontosabb feladat „a magyar gyermek, a magyar gyermekvédelem érdekében a túlterhelés megszüntetése”¹⁴ (*Klebsberg*, 1926). Az állami közhatalom vezetője nem hagy kétséget, mit akar elérni. „Én tanuló és szorgalmas, de amellettt játékos magyar gyermeket akarok. Mert csak játékos, eleven magyar gyermekből lehet derűs, dolgos magyar férfi, aki vállalkozását s az élet nagy kötelességeit emelt fővel, mosolyogva és nem elkeseredéssel vállalja”¹⁵ (*Klebsberg*, 1926). A trianoni döntés után állami, bürokratikus feladattá vált a nevelés iránya (*Nagy P.*, 1992), a gyermekkultusz körüli teendők ellátása is.

A túlterhelés jelensége azonos, értelmezése azonban alapvetően eltér az amerikaitól, mindkettő antiintellektuális, és az ezt az értékrendet közvetítő poroszos iskolai rendet elutasítja. *Klebsberg* a reformpedagógiai érveket hangoztatja a magyar kultúrfőlény

¹⁴ Az idézet így folytatódik „Mikor a kultusztárcát átvettem, a középiskolákban heti három napon hat volt az órák száma. Hogyan lehessen egy kicsi gyermektől megkövetelni azt, hogy hat órát üljön illedelmesen az iskola padján?” (*Klebsberg*, 1926).

¹⁵ Ezt a gondolatot újra *Antall József* miniszterelnökként elevenítette fel.

megteremtését célzó politikájának igazolására: „...teljesen elhibázott az ideál, mely csak abban látja a gyermek kiválóságát, hogy nyugodtan ül meg a maga helyén, s amely elítéli a túlaradó gyermeki temperamentum élénkségét és természetes vágyát az iránt, hogy a maga csekély örömeit, játékoságát elengedhetetlenül kielégítse. Mert az ilyen gyermekben túlpezseg az életerő, ezek a gyermekek azok, kik az élet nagy vizsgáján be fognak válni, és én a magyar oktatótól, kezdve a kis óvónőn fel az egyetemi tanárig, megkövetelek (sic!) egyet: nem csak tanítsa, hanem szeresse(sic!) a magyar (sic!) gyermeket” (*Klebelsberg*, 1926). A gyermekközpontúságot állami rendelet tette kötelezővé Magyarországon 1926-ban.

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

A nevelés, a gyermekek érdeke, a 'tehetség' államügy lett, s a tudatos társadalomépítés ágazati kulcsfogalmává vált, amellyel sok esetben nem is számoltak az iskolában és gyermekben gondolkodó – pedagógusok és pszichológusok. Országos Tehetségvédelmi Kongresszust szervezett a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság 1926-ban. *Klebelsberg Kunó* a megnyitó beszédében a tervezet középiskolai reform kapcsán kiemelte a kultúrnemzet építése tekintetében a tehetségmentés feladatát. A miniszter kijelentette hogy „Magyarországon minden nyilvános oktató-intézetének vezetője – kezdve az egyetemtől le a legalsó fokú iskoláig –, ha iskolájukban olyan gyermeket találunk, akik példás magaviseletén és szorgalmán felül különös tehetségével tűnik ki, erről a vallás- és közoktatásügyi minisztertől megszabott módon jelentést tartozik tenni ahhoz a szervhez, akit a miniszter kijelöl” (*Ozori és Bálint*, 1927. 41. o.).

A miniszter elrendeli a gyermekek szeretetét, a tanügyi bürokráciával tartatja nyilván a természeti-biológiai tehetséggel leginkább megáldott gyermekeket. A tehetség felismerése pedig szakmai feladattá és kötelességgé válik.

Somogyi József (9) a harmincas évek polgári iskolai tanára (*Frank*, 1997; *Karikó*, 1999) a nemzetközi sikerű „Tehetség és eugenika” című könyvében kifejti, hogy a tehetség a természet ajándéka, s ezért ezt kedvező tulajdonságot tudatos munkával kell megőrizni és kiválasztással nemesíteni, gondos és szakszerű pedagógiai munkával fejleszteni.

A szociális és a gyermekek iránti érzékenységet mutató pedagógus képe rajzolódik elénk *Somogyi* személyéről, ha felidézünk, meglátása szerint miért elkerülhetetlen az egyéni képességekhez igazodó tananyagesökkentés ”A jövő szempontjából, a nemzet, a faj eugenetikai érdekeit tekintve túlméretezett tanulmányi rendszer valóságos rablógazdálkodás a tehetségekkel, végkiárusítása szellemi értékeinknek. [...] elsősorban szükséges, hogy minden egyén tehetségéhez a legmegfelelőbb és minden életpályához a valóban szükséges kvalifikációt elfogulatlan objektivitással megállapítsuk” (*Somogyi*, 1934. 386. o.). Az egyének szakszerű vizsgálata és pozitivista eszközökkel történő mérése szükséges és kívánatos, mint történetesen Németországban is, ahol „mértékadó körökben

igen erélyes hangon követelik a túlméretezett, nemzetpusztító 'tanulmányi örület' (Bildungswahn) korlátozását." (Somogyi, 1934. 386–387. o.). A nemzeti szocializmus ideológiája és gyakorlata adja ekkor a mértéket.

Az évtizedeken keresztül a polgári pedagógiai mértékadó személye, Kiss Árpád (10) szerint is a kapitalizmus és szelektív iskolája miatt kialakuló társadalmi egyenlőség forrását a lélektani-biológiai eredetű képességeknek kellene adniuk, hogy „mindenki a legmegfelelőbb helyen végezze a neki legmegfelelőbb munkát” (Kiss, 1943. 22. o.). A baj megszüntetendő gyökere – szerinte onnan ered –, hogy „A XIX. század második felében a gazdaságilag hirtelen fellendült országunk ipari, pénzügyi, kereskedelmi és egyéb jövedelmező foglalkozásait a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségek már régen megszállták, mikor a növekvő létszámú magyarság elhelyezkedést próbált találni” (Kiss, 1943. 28. o.). Álláspontja szerint rossz az a társadalom és iskolája, melyekben „a megfelelő családban született tehetségtelen helyzeti előnye behozhatlan” (Kiss, 1943. 28. o.), s az önhibájukon kívül lent lévő parasztok tehetsége elsikkad, jellemük eltorzul ebben a világban „a friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszivárgás ideje alatt; az alulról szépen virágzó erények adtak helyet egy mohó vágynak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uramon lévőkhöz való teljes hasonlóság” (Kiss, 1943. 30. o.). Megítélése szerint a „negatív irányú szelekció a képességek, a jellem, a vezetésre való alkalmasság szigorú mértéke csak akkor lehetett volna, ha előbb minden becsületes munka anyagi és társadalmi egyenjogúságát biztosították volna, ha az eddigi idegenektől szervezeten védett szabad pályák a mi fiaink számára is tartósan nyitva álltak volna” (Kiss, 1943. 28. o.).

A magyar faj tisztaságát és a társadalmi igazságosságot összekötő ún. zsidótörvények és ilyen jellegű eszmerendszerbe illeszkednek a népi tehetségek mentésére szervezett állami és egyházi akciók is, melyek során a tehetségek felismerésére a gyermektanulmányozás során kidolgozott mérőeszközöket, különféle tesztek alkalmazott az államigazgatás és az iskolafenntartó egyházak is (Zibolen, 1986). Ugyanezt az álláspontot képviseli Szombatfalvi György, a már erősen jobboldali Társadalomtudományi Társaság titkára is a negyvenes évek elején: „A nemzetfejlesztő politikának igen fontos része a nemzetnevelés. Sikere főként ennek helyes irányításán fordul meg. A helyes kifejezés itt azt jelenti, nemzetnevelés intézményei útján a kulturpolitikus céltudatosan meg akarja valósítani az a társadalmi eszményt, hogy mindenki a képességeinek leginkább megfelelő munkahelyre készüljön, és mindenki kapja meg a társadalmi funkciójának betöltéséhez kívánt legjobb pedagógiai előképzést.” (Szombatfalvi, 1941. 124–128. o.).

A tehetségelvű képesség, és tehetségfelfogás a népi írók és a népi pedagógusok mozgalma szerint a biológiai tehetség és a szociális kiválóság egymásnak való megfeleltetése az elsőrendű feladat. A magyar faj tisztaságának a megőrzése az egyik cél. A tisztaságot a szociálisan a leghátrányosabb helyzetű falun élő parasztság és gyermeke többszörösen is hordozza. Ott van a tehetségraktár, ott őrződött meg leginkább a természet és a művészeti érzék a kreativitás. Ez az ősi, tiszta és természeti világ fennmaradt szeglete, melyet meg kell óvni a várostól, a pénztől, a gyártól, a hibás meggyőződésűektől és a faj, a biológikum tekintetében hibás elemektől, amellyel hígítják a nemzet képességállományát (Sáska, 2005). Ezt a nézetet képviselte az a pedagóguscsoport, amelyik közoktatásból köznevelést csinált. Ugyanez a kör a társadalmi igazságosság népi-nemzeti modelljét a

természetelví pedagógiában látta, a biológiai képességek alapján szervezett társadalom ideálja mentén. A reformpedagógia gyermekközpontú gondolat híveinek társadalmi történészek iránti érzéketlensége meghökkentő mértékű tud lenni. A debreceni pedagóguscsoport egyik tagja a háború vége előtt alig két évvel egyetért a németek vezérével, aki szerint „Valóban elviselhetetlen az a gondolat, hogy évenként az egészen tehetségtelen emberek százazreit méltatjuk magasabb műveltségre, mialatt más, képességekkel rendelkező százazrek minden felsőbb oktatás nélkül maradnak. Az a veszély, ami a nemzetet ezáltal éri, alig mérhető le.” (Kiss, 1943. 22. o.). A társadalmi igazságtalanság gyökere a felismerni vált természeti potenciál elsikkadásában rejlik. A tehetségpotenciál érvényességi köre a vér-faj-föld-nemzet keretei között érvényes, s nem kerülnek horizontra se Afrika, se Ázsia tehetségei. 1943-ban még nem lehetett tudni, hogy a tehetség-legitimációjú társadalomépítés súlyos antidemokratikus következményekkel járt.

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

A Gyermektanulmányi Társaság élén a harmincas években már katolikus papok, Bognár Cecil Pál (11) és Koszterszitz József (12), a cserkészek körében népszerű Koszter atya, a Bács megyei főesperes áll az utóbbinak két munkáját 1945 után fasiszta tartalmúnak ítélik, és kivonják a közkönyvtárakból¹⁶.

A harmincas években a gyermektanulmányi mozgalomnak volt egy másik ága is. A származásuk miatt visszaszorított, családjuk, barátaik kiirtását elszenvető, emigrációba kényszerített, munkaszolgálatra vitt többnyire hivatásos pszichológusok, analitikusok (példaként említve a Hermann (13) házaspárt, Pikler Emmi-t (14) és Földes Ferencet), akik a gyermekre nem mint a magyar faj egyedére, hanem mint biológiai-társadalmi lényre tekintettek. Esméjük többnyire a háború előtti időszak szocialista gyökereiből fejlődött ki.

A fentebb bemutatott esetek alapján rekonstruálható a győztes antidemokratikus és antikapitalista mozgalmak néhány fontos állítása. A nemzet javára, az új társadalom új iskolájában nem a tudományalapú tantárgyi és nem a szelektív iskolarendszeren keresztül, de nem is a munkaerő piaci verseny alapján, hanem a lélektani, pedagógiai, fajtudományi szakszempontról kell képességeik alapján kiválasztani, majd képezni és a társadalmi munkamegosztás megfelelő helyére állítani a különféle biológiai potenciállal rendelkező egyedeket. A népi tehetségek kiemelése azonos a nemzet nevelésével, az új társadalom és a bio-társadalmi igazságosság megteremtésével. A faj szempontja soha sem jelent meg a szovjet totalitáriánus berendezkedésben és oktatáspolitikában, természetes, a környezete és a antikapitalista viszonyok által megnyomorított ember felszabadításának, a mindenoldalúan fejlett ember megvalósításának az érvrendszere azonban igen.

¹⁶ Ifjúságunk egységének alapjai. Budapest. Actio Catholica kiadása. (114. sz.) és Kamaszok. Budapest. 1941. Szent István Társulat című könyvek A fasiszta szellemű és szovjetellenes sajtótermékek megsemmisítéséről szóló, az Ideiglenes Nemzeti Kormány 530/1945. M. E. számú rendelet mellékletében szerepelnek.

Jegyzet

- (1) Galton erről így ír: „Az eugénika elnevezést a még 1883-ban megjelent Az emberi tehetség című könyvemben alkottam meg és használtam. Ebben hangsúlyoztam az emberiség alapvető testvériségét - éppen az öröklődés törvényszerűségeinek ismeretében -, továbbá azt a hitemet, hogy tettekre születünk és nem a sült galamb várására, mint az alamizsnáért könyörgő életerős mihasznák.” (Idézi Czeizer, 1999).
- (2) Az anarchista pedagógia mártírt is adott. A spanyol szocialista iskola megalapítóját, *Francisco Ferrer* az 1909 nyarán kirobbant zavargásokra való felbujtás vádja alapján kivégezték (Avrich, 1991). *Emma Goldmann*, az ismert feminista és anarchista vezetésével nyitották meg New Yorkban 1910-ben *Ferrer*től elnevezett, a reformpedagógiai elvek alapján működő anarchista mintaiskolát, a „Modern iskolá”-t (Friedson, é. n.).
- (3) *Gentile, Giovanni* (1875-1944) olasz pedagógus, 1922–1924-ig a fasiszta kormányzat oktatási minisztere (Nagy, 1977).
- (4) *Lombardo-Radice, Giuseppe* (1879–1938): oktatáspolitikus, pedagógus, 1908-ban *Montessori* segítségével volt a „kisgyermek háza megalapításában, a fasizmus későbbi éveiben háttérbe szorult (Nagy, 1978).
- (5) *Antonio Gramsci* (1891-1937) az olasz és nemezközi munkásmozgalom kiemelkedő személyisége, az Olasz Kommunista Párt megalapítója és vezetője, 1928-ban 20 évi börtönre ítélik, elméleti munkáit a börtönben írja. Közvetlenül halála előtt amnesztiával szabadul (Berei, 1962).
- (6) *Bernhard Rust* (1883-1945) filozófia szakos középiskolai tanár, az első világháború önkéntese. 1922-ben csatlakozott a nemzetiszocialista párthoz, 1934-ben a birodalmi oktatási miniszter lett. Bevezeti többek között a történelem, és a testnevelés hangsúlyos náci nemzeti alaptantervet, a fajelmélet oktatását, s le-törte a gimnáziumi tanárság körében erős naciellenességet. Elérte, hogy a német pedagógusok 32%-a párttag lett, s ez az arány messze a legmagasabb más foglalkozásokhoz képest. 1945 májusában öngyilkos lett. (Burleigh, 2001)
- (7) *Piaget, Jean* (*Neuchâtel*, 1896. aug. 9. – *Genf*, 1980. szept. 17.): a pszichológia és az ismeretelmélet kiemelkedő kutatója, a XX. sz. egyik szellemi óriása. Munkássága döntő hatással volt a fejlődéslélektan mint tudományág alakulására. „Tudományos csodagyerekként” tűnt föl: tízéves korában állattani témájú cikke jelent meg. Biológiából doktorált. Huszonöt évesen megbízást kapott a genfi Rousseau-intézetben folyó kutatások irányítására. 1925-től különböző – filozófiai, tudománytörténeti, neveléstudományi, szociológiai, pszichológiai – professzori állásokat töltött be *Neuchâtelben* és *Genfben*. 1952-ben a Sorbonne gyermekpszichológiai tanszékének vezetője lett, 1955-től emellett a Nemzetközi Genetikus Ismeretelméleti Központ igazgatói tisztjét is ellátta 1967-ben bekövetkezett nyugdíjba vonulásáig. Pályája utolsó szakaszában elsősorban az ismeretelmélet foglalkoztatta (Kalmár, é. n., b).
- (8) *Huszár Károly* (*Nussdorf*, 1882. szept. 10. – Bp., 1941. okt. 29.): politikus, miniszterelnök. Eredetileg tanító, majd a Néppárt, ill. a Népjátság szerkesztője. 1910-től 1918-ig néppárti országgyűlési képviselő. A második és harmadik Friedrich-kormányban 1919. aug. 15-től nov. 24-ig vallás- és közoktatásügyi miniszter, majd 1919. nov. 24-től 1920. márc. 15-ig az ún. koncentrációs kormány miniszterelnöke. A kormánytámogató Keresztény Nemzeti Egység Pártja (Huszár-Erszt-párt) elnöke. A második nemzetgyűlés alelnöke. 1927-ben az Országos Társadalombiztosító Intézet (OTI) elnökévé nevezték ki, mandátumáról lemondott és hivatali állásánál fogva tagja lett a felsőháznak. 1934-ben visszavonult a közéletből. (Kenyeres, é. n.).
- (9) *Somogyi József* (1898-1948): A budapesti Ferencz József Nevelőintézetben (1920-1928), a VII. ker. Mária Terézia Leányliceumban tanított (1928-1930). 1930. szept. 1-jétől a Szegedi állami Polgáriiskolai Tanítóképző Főiskola Filozófia-Pedagógia Tanszékére nevezték ki tszv. főisk. tanárrá. F. m. Az indukció elmélete. Bp. 1921.; Az ideák problémája. Bp. 1931.; Tehetség és eugenika Bp. 1934.; Hazánk közoktatásügye. Bp. 1942. (Kékes Szabó, 1997. 304. o.).
Hermann Alice, Hermann Imréné, Cziner Alice (1895–1975): pszichológus. A bp.-i egy.-en pszichológiát, filozófiát és esztétikát hallgatott (1915). 1919-ben gyakornok *Révész Géza* kísérleti laboratóriumában, bölcsészdoktori értekezését, amelyben a würtzburgi iskola introspekciós módszerével vizsgálta a szövegértés élményét, az ő irányításával készítette el (1921). Disszertációjának egy része 1922-ben magyarul, 1923-ban németül is megjelent. A húszas évek derekán egy iparos tanoncok számára létesített pályaválasztási tanács.
- (10) *Kiss Árpád* (1907-1979): neveléstudós, oktatáspolitikus. Bölcsészdoktor, 1935, Gimnáziumi Balassagyarmat (1932-), majd gyakorlóiskolai tanár (Debrecen 1939), egyetemi magántanár, 1946. Az Országos Köznevelési tanács ügyvezető igazgatója 1945-1948, Az Országos Neveléstudományi Intézet didaktikai

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

- részlegének vezetője. 1951-53 között internálták. Általános iskolai és tanítóképző intézeti tanár. 1956-tól a Pedagógus Továbbképzési Intézet munkatársa, majd az Országos Pedagógiai Intézet főiskolai tanára. (Horánszky, 1997)
- (11) *Bognár Cecil Pál* (Csepreg, 1883. jan. 24. - Pannonhalma, 1967. jún. 28.): bencés szerzetes, pszichológus, egyetemi tanár. Tanulmányait a Pannonhalmi Tanárképző Főiskolán (1900-06) és a budapesti tudományegyetemen végezte (1906), matematika-természettan-filozófia szakos tanári (1907) és bölcsészdoktori (1911) oklevelet szerzett. 1921-30-ban dunántúli bencés gimn-okban tanított. A természettudományok ismeretana tárgykörből egyetemi magántanárrá képesítették. 1933-ban c. ny. rk. tanár, 1937-ben a pécsi egy. ny. rk. tanára, 1938-tól ny. r. tanár. 1941-től 1950-ig, nyugdíjazásáig a szegedi tudományegyetemen a lélektani tanszék vezetője, a bölcsészeti kar dékánja (1943-44). A Szt. István Akadémia tagja (1921), a Magyar. Psychologiai Társaság társelnöke volt. Kezdetben ismeretelmélettel, később lélektannal, főleg gyermeklélektannal foglalkozott. Természettudományi szemléket közölt a Katolikus Szemlében, melynek szerkesztője is volt. (<http://www.kereso.hu/yrk/Ryrgenwm/1935>)
- (12) *Hermann Imre* (1889–1984) ideg orvos, pszichoanalitikus, Hermann-Cziner Alice pszichológus férje. Egy.-i tanulmányait 1909–14-ben a bp.-i tudományegyetemen végezte, ahol 1914-ben orvosi oklevelet szerzett. 1914-18-ban különböző frontokon katonao orvos volt. 1919-ben a bp.-i egy.-i lélektani laboratóriumban Révész Géza első asszisztense. 1919-től haláláig pszichoanalitikus magángyakorlatot folytatott. 1949–57-ben a Bp., XII. Maros u.-i Rendelőintézet szakorvosa, majd főorvosa, 1945-ben a bp.-i tudományegyetemen magántanári képesítést szerzett. 1919-től a Nemzetközi Pszichoanalitikus Egyesület titkára, 1936-45-ben alelnöke, 1945–46-ban elnöke.
- (13) *Koszterszitz József* (Újpest, 1898. febr. 12. – Kalocsa, 1970. jún. 3.): római katolikus. pap, főesperes, író. A teológiát a bécsi Pasmaneumban végezte, Kalocsán szentelték pappá, és teológiai doktorrá avatták (1920). Lelkészi és hitoktatói évek után, pápai kamarás (1935), a pesti Szent Imre Kollégium ig.-ja (1936-46), kalocsai kanonok, főesperes (1946). A Magyar Gyermektanulmányi Társaság ügyvezető elnöke (1939-1945). Mint hitoktató került kapcsolatba a cserkészmozgalommal. Ifjúsági műveket írt. Szerkesztette. A Gyermek (1927–43), a Magyar Cserkész (a gödöllői Jamboree idején, 1933, öt nyelven) c. lapokat, a Zászlónk c. ifjúsági lap főszerkesztője (1939-1945). (<http://www.kereso.hu/yrk/Ryrgenwm/8317>)
- (14) *Pikler Emmi* (1902–1984): orvos, gyermekgyógyász, az orvostudományok kandidátusa (1968), *Péter György* a piaci szocializmus elméletét megalkotó közgazdász, a különös körülmények között elhunyt egyetemi tanár, a KSH igazgatójának a felesége. Oklevelét Bécsben szerezte 1934-ben. Mo.-on magánorvosként és hatósági gyermekorvosként működött. 1945-46-ban a Nemzeti Segély munkáját irányította Szegeden. 1946-ban megalapította a Lóczy Lajos úti Csecsemőotthont (1965-től Csecsemőotthonok Orsz. Módszertani Intézete), amelynek első igazgató főorvosa volt. Az intézményt nyugdíjba vonulásáig, 1978-ig vezette. Munkásságának középpontjában az egészséges csecsemő és kisded harmonikus személyiségé

Irodalom

- Áment Erzsébet (2005, szerk.): *Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadásai és cikkei 1908–1928-ig.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Avrich, P. (1991): Ferrer vértanúsága. In: Bozóki András és Sükösd Miklós (szerk.): *Anarchizmus.* Századvég, Budapest. 350–375.
- Baader, M. S. (2005): A vallás és reformpedagógiai bensőséges kapcsolata. *Iskolakultúra*, 9. sz. 28–38. o.
- Bellér Béla (1969): A Magyar Tanácsköztársaság iskolapolitikája. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 218–236.
- Berei Andor (1962, szerk.): *Új magyar lexikon.* 6. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Burleigh, M. (2001): *The Third Reich: A New History.* Hill & Wang, h. n.
- Castel, R. (1998): *A szociális kérdés alakváltozásai.* Max Weber Alapítvány, Wesley Zsuzsanna Alapítvány. Kávé Kiadó, Budapest.
- Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957.* Alfred S. Knopf, New York.

- Czeizel Endre (1998): Somogyi József munkássága a ma orvosgenetikusanak a szemével. In: Karikó Sándor (szerk.): *A fenomenológiától a nemzeteszméig; Somogyi József életművéről*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Dewey, J. (1961): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan, New York.
- Domokos Lászlóné (1909): Előadás a gyermeklélekről. In: Áment Erzsébet (2005, szerk.): *Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadása és cikkei 1908–1928-ig*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 14–15. o.
- Földes Ferencné (1967, szerk.): *Földes Ferenc Válogatott írások*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Frank Tibor (1997): Budapest alkímiája. *Fizikai Szemle*, 3. sz.
- Friedson, R. (é. n.): Radical Educators in New York City, 1909–1915. Web: <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/radicaled.html#rela>
- Furet, F. (2000): *Egy illúzió múltja. Esszé a 20. század kommunista ideológiájáról*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gesell, S. (2004): *A természetes gazdasági rend szabadföld és szabadpénz révén*. Kétezerregy Kiadó, Piliscsaba.
- Gould, S. J. (1999): *Az elméricskélte ember*. Tipotex, Budapest.
- Gramsci, A. (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Válogatta Mario Alighiero Manacorda. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Hainstock, E. G. (1986): *The Essential Montessori*. Plume, New York.
- Hári Ferenc, dr. (1936a): Háromnapos tanárgyűlés Bayreuthban. *Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny*, 9–10. sz. 383–384.
- Hári Ferenc, dr. (1936b): A németországi iskolák helyzetképehez. A német Hitler–iskolák. *Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny*, 7. sz. 301–303.
- Hári Ferenc, dr. (1938/39): A német tanárképzés új szempontjai. *Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny*, 5. sz. 25–26.
- Hitler, A. (1996): *Harcom* (Mein Kampf). Interseas Editions National House Santon Isle of Man, h. n.
- Holmes, L. E. (1991): *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917–1931. Indiana–Michigan Series in Russia and East European Studies*, Indiana University Press.
- Hobsbawm, E. J. (1978): *A tőke kora*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Hoernle, E. (1971): A proletárnevelés alapkérdései. In: Vág Ottó (szerk.): *A marxista pedagógiai története dokumentumokban. A munkásmozgalom pedagógiai törekvései a tőkésországokban*. II. köt. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horánszky Nándor (1997): Kiss Árpád. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Jakobi, J. (2005): A gyermek évszázada javított változatban. *Iskolakultúra*, 9. sz. 17–28. o.
- Jankovits Miklós (1935/36): Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában c. könyvéről. *Pedagógiai Szeminárium*, 3. sz. 173–175. o.
- Kalmár Magda (é. n., b): Piaget, Jean. human.kando.hu/pedlex/lexicon/P4.xml/Piaget.html.
- Karikó Sándor (1999, szerk.): *A fenomenológiától a nemzeteszméig; Somogyi József életművéről*. Magyar Elektronikus Könyvtár. Web: <http://mek.oszk.hu/00000/00082/fulszoveg.html>.
- Kékes Szabó Mihály (1997): Somogyi József. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 304.
- Kelen Jolán (1969): A Magyar Tanácsköztársaság iskolareformja. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 95–118.

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

- Kemény Ferenc (1935): A fasiszta nevelés- és oktatásügy. *Néptanítók lapja és Népművelési Tájékoztató*, 12. sz. 527–529.
- Kenyeres Ágnes (é. n, szerk.): *Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990*. Web: www.mek.oszk.hu.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni Könyvek Kiadása. Nagy Károly grafikai műintézete, Debrecen.
- Kiss János (2005): Szolidaritás huszonöt év után. *Népszabadság*, Hétvége melléklet 1. o. (2005. augusztus 27.)
- Kiss László (2005): *Európa pedagógiája az FP-6-os pályázatok tükrében*. Kézirat, megjelenés alatt.
- Klebensberg Kunó (1926): A magyar gyermekvédelem. Web: <http://www.flagmagazin.hu/millennium/gyerekvedelem.htm>.
- Köte Sándor (1960): Közoktatási reformtervek az első világháború előtti években (1910–1914). In: Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szokolszky István és Tettamanti Béla (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 607–645.
- Köte Sándor (1963): *A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köte Sándor (1979): *A Tanácsköztársaság közoktatás-politikai és pedagógiai törekvései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Madarász Aladár (2005): Szabad pénz az alvilágból. *BUKSZ*, 2. sz. 152–162.
- Mannheim Károly (2000): *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Mészáros István (1970, szerk.): *A szent, a várt szélvész*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Mikonya György (2005): A magyar anarchisták iskolügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 2. sz. 52–63.
- Nagy László (1915): *A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Nagy László (1930): A tehetség kifejlődésének fő tényezői. In: *Tehetség problémák*. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Pszichológiai Szemináriumában előadták: Balassa László, Hermann Imre stb. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest. 81–82.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2005): A keresztény-nemzeti eszme legitimációs funkciói. Előadás, „Hatalom, legitimáció, ideológia” című konferencia, Miskolc, 2005. november 18.
- Nagy Sándor (1977, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1978, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. III. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Németh András (2004): Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és a reformpedagógiai ambivalens kapcsolatáról. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 181–206.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógiai – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógiai és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Néptanítók Lapja (1936): Érettségi nélkül német egyetemeken. 60.
- Néptanítók Lapja (1937): Újfajta bizonyítvány a német iskolákban. 682.
- Nóvoa, A. (1994): Antónió Sérgió. *Prospects, Paris, UNESCO, International Bureau of Education*, 24. 3–4. sz. 501–518.
- Ozori Ferenc és Bálint András (1927, szerk.): *Tehetségvédelem és pályaválasztás*. Az 1926. évi február hó 2-án és 3-én tartott országos kongresszus naplója, a tehetséges ifjak második kiállításának leírása és kapcsolatos mozgalmak ismertetése. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság. Egyetemi Nyomda, Budapest.

- Pálvölgyi Ferenc (2005): A reformpedagógia vallásos dimenziói. *Iskolakultúra*, 9. sz. 38–50.
- Pataki Ferenc (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Piaget, J. (2005): *Szociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris, Budapest.
- Sáska Géza (2005): A tehetség-felfogások - a természetelví pedagógiák esztétikájához. *Iskolakultúra*, 10. sz. 127–136.
- Schwegman, M. (1999): *Maria Montessori 1870–1952*. Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Skiera, E. (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 3. sz. 32–45.
- Somogyi József (1934): *Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata*. Eggenberger, Budapest.
- Staudenmaier, Peter (2000): Anthroposophy and Ecofascism. *Humanist*, 2. sz. Web: <http://www.social-ecology.org/article.php>.
- Szombatfalvi György: (1941): A falusi tehetségmentés intézménye. *Nép és Családvédelem*, 1. 4. sz. 124–129.
- Szummer Csaba (2005): A pusztá analitikusa, avagy egy enfant terrible a „tegnap világából”. *Budapesti Könyvszemle*, 1. sz. 29–43.
- Tamás Gáspár Miklós (2005): Lassú válasz Kis Jánosnak. *Népszabadság*, Hétvége melléklet 4–5. o. (2005. okt. 1.)
- Tenbruck, F. H. (1998): A polgári kultúra. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest. 52–71.
- Till Géza (1936): A „Harmadik Birodalom” közoktatási programja. *Nemzeti Közoktatás*, 6. sz. 126–129.
- Trencsényi László (2002): Vágyakozás a kritikai szocializmuskritikához. *Iskolakultúra*, 11. sz. 87–97.
- Zibolen Endre (1986): *Tehetségmentés az iskolában 1920–1944*. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Vág Ottó (1967, szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A marxizmus-leninizmus klasszikusai a nevelésről*. I. köt. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Wasson, W. L. és Boyles, D. R. (1998): *A Democratic Phenomenon: Emerging Adolescent Programs in Montessori Schools*. Web: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/wasson_boyles.html.

ABSTRACT

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

The educational representation of romantic anti-capitalist, and closely related religious and life-reform movements, organised in opposition to 19th century capitalism, offered an alternative to the bourgeois school and society, which was based on the innately determined development of child and society, ideas presumed to be scientifically proven. The new, just and egalitarian society, designed with scientific and professional thoroughness was presumed to operate in ways to surpass the weaknesses of liberal parliamentary democracy.

After World War 1, in countries preserving their democratic state, the representatives of these social and educational ideologies did have an impact, but no access to administrative power. However, in authoritarian, totalitarian countries, they did gain power. The ideas of, or the intention to realise, reform education can be identified in state policies propagating „new man, new school and new education for the new society”, such as the early phase of *Mussolini*'s educational policy, *Hitler*'s *Mein Kampf* and the post-revolution decades of the Soviet Union. The political shift in the mid-thirties brought on the return of earlier pedagogies and discredited the representatives of reform education in these countries as well. In Hungary, the thirties further strengthened the child-centred pedagogies which sought to legitimise the social order by natural and psychological factors in nation-education and by supporting the talented of the lower classes.

After World War 2 and a few years of transition, Hungary under Soviet influence can be characterised by a struggle between Stalinist and reform communist (socialistic) pedagogies. The reference points of the reform socialist pedagogy are the pre-WWI romantic autonomist and utopian experiments and the Soviet Union in the 1920s, excepting the elements of the actual socialist educational policies and school practice that can be attributed either to Stalin or to the school of the bourgeois democratic society. This ideology has remained decisive from the eighties to the years following the new millennium.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 4. 471–497. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sáska Géza, H–1126 Budapest, Sólyom u. 19/a