

HAZAI PEDAGÓGIAI NÉZETEK
1945–1949

Golnhofer Erzsébet

Iskolakultúra-könyvek 23.
Sorozatszerkesztő: Géczy János

Szerkesztő: Horváth József

**HAZAI PEDAGÓGIAI NÉZETEK
1945–1949**

GOLNHOFER ERZSÉBET

iskolakultúra

Iskolakultúra, Pécs, 2004

Köszönöm lektoraimnak, Nagy Máriának és Kelemnek Elemérnek fontos, körültekintő véleményét, valamint Szabolcs Évának munkámhoz nyújtott értékes, ösztönző segítségét.

ISBN 963 217 032 6

ISSN 1586-202X

© 2004 Golnhofer Erzsébet

© 2004 Iskolakultúra

Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs

Felelős vezető: Molnár Csaba

TARTALOM

BEVEZETÉS	7
JEGYZET	8
1. CÉLOK, MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK	9
1.1. AZ 1945 ÉS 1949 KÖZÖTTI PEDAGÓGIA A HAZAI NEVELÉSTÖRTÉNETBEN	9
1.2. A KORSZAKHATÁR PROBLÉMÁJA	11
1.3. KUTATÁSI PROBLÉMÁK, SZEMPONTOK, MÓDSZEREK, FORRÁSOK	12
1.4. JEGYZET	16
2. PEDAGÓGUSOK VÁLTOZÓ POLITIKAI VISZONYOK KÖZÖTT	17
2.1. KÖZÉLETI AKTIVITÁS, POLITIKAI FELELŐSSÉGRE VONÁS	19
2.2. AZ ÉLETSZÍNVONAL ALAKULÁSA	27
2.3. TÁRSADALMI TÁVLATOK (VÁLTOZÁSOK) ÉS A PEDAGÓGUSOK	28
2.4. JEGYZET	29
3. INTÉZMÉNYES KERETEK: ÚJJÁSZERVEZÉS ÉS ÁTPOLITIZÁLÁS	32
3.1. INTÉZMÉNYEK, SZERVEZETEK	32
3.2. TÁRSASÁGOK, EGYESÜLETEK, FOLYÓIRATOK	38
3.3. JEGYZET	48
4. A PEDAGÓGIAI PLURALIZMUS FELÉLEDESE ÉS FELSZÁMOLÁSA	45
BEVEZETŐ GONDOLATOK	45
4.1. A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA SORSA	46
4.2. A KULTÚRPEDAGÓGIA JELENLÉTE, SÚLYA	57
4.3. IMRE SÁNDOR NEMZETNEVELÉSE A DEMOKRATIKUS NEVELÉS ELMÉLETE?	65
4.4. KARÁCSONY SÁNDOR ÉS A PEDAGÓGIA 1945 UTÁN	70
4.5. A NÉPI MOZGALOM A NEVELÉSRŐL	77
4.6. A REFORMPEDAGÓGIAI NÉZETEK TÜNDÖKLÉSE ÉS BUKÁSA	85

4.6.1. AZ ELŐZMÉNYEK ÉS AZ INDULÁS	85
4.6.2. OFFENZÍVA ÉS GYENGE BÍRÁLAT	98
4.6.3. A BÍRÁLAT KITELJESEDÉSE	104
4.7. A "SZOCIALISTA" PEDAGÓGIA KIZÁRÓLAGOSSÁ VÁLÁSA	112
4.8. JEGYZET	126
NÉHÁNY ÖSSZEFOGLALÓ MEGÁLLAPÍTÁS	143
JEGYZET	148

BEVEZETÉS

A hazai neveléstudomány – történetében nem először – keresi funkcióját, tartalmát, és ennek részeként fokozott érzékenységgel vizsgálja a második világháború utáni pedagógia² sajátosságait. Természetesnek tekinthető igény, hogy a rendszerváltó időkben a hazai neveléstudomány számos képviselője kitüntetett figyelemmel fordult az 1945 és 1947/49 közötti időszak felé. Milyen okok húzódnak meg e jelenség mögött? A kissé sarkított, de a lényegét talán leginkább megközelítő válasz az lehet, hogy a kutatók a változó társadalmi, politikai légkörben lehetőséget láttak arra, hogy feldolgozzák, újrarájzolják a pedagógia múltját politikai és marxista ideológiai kötöttségektől függetlenül, illetve megtalálják azt a múltat, amely folytatható, s többen mindezt a második világháború utáni néhány esztendőhöz kapcsolták. A korszak iránti intenzív érdeklődés, a növekvő számban megjelent áttekintő, összefoglaló jellegű vagy egyéni élettörténeteket feltáró és különböző regionális munkák ellenére ez az időszak nyolcvanas évek végén még sok szempontból a magyar neveléstörténelem fehér foltja volt. E négy év pedagógiájának ismeretlen jelenségei, illetve a feltártakhoz kapcsolt egyoldalú értelmezések ösztönöztek arra, hogy a nyolcvanas évek utolsó harmadában ezzel az időszakkal foglalkozzam. Kutatási lehetőségeim és érdeklődésem alapján, átélve a hiányzó eszmetörténeti kutatásokból fakadó gondokat is, elemzésem tárgyául a nevelésre vonatkozó nézetek 1945 és 1949 közötti alakulását választottam. E munka alapján készült el 1990-re kandidátusi disszertációm. A sikeres védelem után közvetlenül nem volt lehetőség a publikálására, majd más témák, kutatások felé fordultam, így elfelejtődött a dolgozat. A kilencvenes évek végétől egyre több kollégától kaptam olyan jelzést, hogy szükségük van a tanárképzésben és a pedagógia szakos képzésben ennek az időszaknak a pedagógiai nézeteivel foglalkozó összefoglaló munkára. Az igényekre reagálva áttekintettem a kilencvenes években megjelent fontosabb cikkeket, tanulmányokat e témakörben, és ahol szükségesnek láttam, kiegészítettem, módosítottam disszertációm az új kutatási eredményekkel és az újonnan felmerülő problémákkal. A változtatások egyik legjelentősebb eleme, hogy ma már úgy vélem, kevesebb lehetőség volt a vizsgált időszakban a pedagógiai pluralizmusra, mint azt az előző munkámban feltételeztem. A módosítások érintették a mű stílusát is: tudniillik számos, az előző formában csak rejtetten megjelenő gondolatot kifejezettebbé, direktebbé tettem.

Munkám során arra törekedtem, hogy a tanárképzésben és továbbképzésben felhasználható könyv, tanítási-tanulási segédeszköz kerüljön az oktatók és a hallgatók kezébe. Az elkészült kötetet olyan neveléstörténeti kézikönyvnek szánom, amely általános áttekintést ad az 1945 és 1949 közötti pedagógiai nézetekről úgy, hogy további tájékozódásra, kutatásra serkenti az olvasót.

JEGYZET

- 1 Pataki Gábor (1998): „Van alkonyat, mely olyan, mint a hajnal.” Képzőművészeti viták, 1948–1949. In: Ständeisky Éva – Kozák Gyula – Pataki Gábor – Rainer M. János: *A fordulat évei. Politika, képzőművészet, építészet. 1947–1949.* Open Art, 1956-os Intézet, Budapest. 217.
- 2 A pedagógiát komplex fogalomként értelmezem, amely magában foglalja a nevelés elméletét (neveléstudományt) és gyakorlatát is.

1. CÉLOK, MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

1.1. AZ 1945 ÉS 1949 KÖZÖTTI PEDAGÓGIA A HAZAI NEVELÉSTÖRTÉNETBEN

A hazai neveléstörténeti kutatásokban sajátos múltja van a második világháború utáni négy esztendő pedagógiájának, ezen belül a pedagógiai nézetek leírásának, értelmezésének.

1947/49-től a szocializmus sztálini koncepciója alapján kialakult politikai rendszerben a pedagógiai kérdéseket elsősorban nem szakmai szempontok alapján elemezték, hanem ideológiai és aktuálpolitikai megfontolások mentén minősítették. Ennek eredményeként az ötvenes években politikai kritériumok, illetve vulgáris, a sztálini, szovjet gyakorlattal azonosított marxista szempontok alapján radikálisan elvetették az 1945 és 1947/49 között működő, polgárinak nevezett különböző pedagógiai irányzatokat, nézeteket, megoldási módokat. Ez a megközelítés a tudományos megismerés korlátozásához, elmaradásához, a szakmai kérdések átpolitizált, alapvetően hamis megítéléséhez vezetett.

Az 1956-os szakmai önvizsgálatot kivéve (lásd a Petőfi Kör pedagógusvitáit és a Balatonfüredi Pedagóguskonferenciát¹), csak az 1960-as évek második felétől enyhült az ún. polgári nézetek és ezzel együtt a múlt pedagógiai gondolatainak, mozgalmainak merev, teljes körű elutasítása. Óvatos formában, korlátozottan megindult a neveléstörténet üres lapjainak kitöltése. A teljes tagadás helyett a „szocialista pedagógia” múltjának megteremtése, a használható – főként oktatásmódszertani – ismeretek feltárása és a viszonylag szűk körű szakmai igazságszolgáltatás jegyében kezdtek foglalkozni a szakemberek a második világháború utáni négy év pedagógiájával.

A hatvanas évek közepétől megjelenő feldolgozások a tények egész sorát mutatták be, de feltárásukat és elemzésüket korlátok közé szorították a továbbra is fennmaradó egyoldalú ideológiai és politikai igények. Ez a megismerési korlát egyrészt abban jelent meg, hogy a kutatók az 1945 és 1947/49 között ható pedagógiai nézeteket a hatvanas és hetvenes évek aktuális szocializmus-képéhez, illetve az aktuális szocialista pedagógiához viszonyították, másrészt pedig a vizsgálódások tematikai leszűkítésében. Aktuális ideológiai, politikai követelmények alapján váltak hangsúlyos kutatási témákká azok az iskolaszervezeti változtatások, amelyek az adott kor szerint értelmezett szocialista közoktatási rendszer kialakítását szolgálták. Emellett a különböző pedagógiai irányzatok, mozgalmak értékektől, ideológiától kevésbé függő kérdései és a „létező szocializmus” szempontjából haladónak tekintett szakemberek 1945 és 1947/49 közötti nézetei lehettek a pedagógiai kutatások tárgya-

ívá. A politikai és a szakmai elemzés összefonódására utal az a tény is, hogy a különböző feldolgozások nagy része az 1945. április 4-éhez kapcsolódó, politikailag meghatározott felszabadulási évfordulókra készült. Ugyanakkor nem váltak jelentős szakmai kutatási területté azok az elméleti és gyakorlati problémák, amelyeket politikai és marxista ideológiai szempontok alapján negatívan ítélt meg, illetve azok a pedagógiai irányzatok, mozgalmak, amelyeknek képviselői 1948/50 után vagy nem vállalták a magyarországi politikai, ideológiai helyzetben a szövetséges szerepét, vagy részt vettek az 1956-os forradalomban. Csak néhány példa azokról, akikkel nem, illetve nem jelentőségüknek megfelelően foglalkoztak: Barra György, Bognár Cecil, Faragó László, Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Marczell Mihály, Mérei Ferenc, Németh László, Prohászka Lajos, Sík Sándor, Várkonyi Hildebrand Dezső. Ugyancsak a korlátokat jelzi, hogy nem- vagy nem kellő részletességgel dolgozták fel a különböző ifjúsági szervezetek közül a cserkészek, a KALOT, a NÉKOSZ pedagógiai szempontú történetét, a különböző pedagógiai intézmények, társaságok, egyesületek (világi és egyházi) pedagógiai tevékenységét.

A politikai mechanizmus kisebb módosulásával bekövetkező „liberalizálódás” légkörében, ha ingadozásokkal is, de a hetvenes években fokozatosan erősödött a neveléstörténeti kutatásokban a szakmai elemzés súlya, ezzel együtt tágult a kutandó témák köre is. A változások ellenére azonban a nyolcvanas évek vége felé sem állíthatták a kutatók, hogy ismerik az 1945-ös esztendő és az azt követő három-négy év pedagógiájának sajátosságait. A nyolcvanas évek második felében a kutatóknak még mindig szembesülniük kellett a következőkkel:

1. Sok ismeretlen területe van a kiválasztott időszak pedagógiájának. Ha a praxist nézték, elmondhatták, hogy nem ismerik kellően az iskolai nevelés gyakorlatát, az ifjúsági szervezetekben, egyesületekben, szabadművelődési intézményekben, egyházi szervezetekben, a családban folyó nevelést. Ha a neveléssel foglalkozó nézeteket vizsgálták, akkor találtak néhány kiemelkedő pedagógiai szakemberről vagy a neveléssel is foglalkozó íróról feldolgozásokat, de azt is láthatták, hogy kevésbé feltárt a neveléstudományi intézmények helyzetének, az azokban dolgozó személyek sorsának az alakulása.

2. A meglévő történeti munkák még mindig tartalmaznak egyoldalúan ítélező, leszűkítő ideologikus és politikus elemet.

3. A nyolcvanas évek második felétől felerősödött e három-négy év pedagógiájának idealizáló és egyben erősen aktualizáló értelmezése is. Egyes szakemberek saját koruk pedagógiai ellentmondásainak megoldását a kényszerrel megszüntetett, ki nem próbált pedagógiai irányzatokban, módszerekben kezdték keresni, úgy, hogy esetenként eltekintettek az alapos szakmai elemzéstől. A jelen, vagyis a nyolcvanas évek

második feléből fakadó aktualizálások szintén gátolták a háború utáni néhány év pedagógiájának megismerését.

A nyolcvanas évek végétől, de különösen a kilencvenes évek elejétől mind a köztörténeti, mind a neveléstörténeti kutatások területén új források kerültek elő, s elég sok, különböző szemléletű elemzés, kutatási eredmény jelent meg. Új lehetőség nyílt a fehér foltok kitöltésére és az addig felhalmozott tudás rendezésére, új problémák megfogalmazására. Jó néhány kiváló személyiség munkássága emelkedett ki az elfeledettség homályából vagy a rárakódott egyoldalú negatív megítélések köréből (például Prohászka Lajos, Sík Sándor, Karácsony Sándor). Több neveléstörténeti sorozat (Neveléstörténeti füzetek; Magyar Pedagógusok; Tudós tanárok – tanár tudósok) foglalkozott e korszak pedagógiájával, jeles személyiségeivel, s e sorozatokon túl is cikkek, könyvek elemzései, értelmezései gazdagították az 1945–1949 közötti időszakot idéző történeti emlékezetünket.

A kilencvenes években a plurális demokrácia keretei között változatos neveléstörténeti munkák születtek részben a vizsgált, az emlékezetre méltó témák, részben az interpretációkban nyíltan vagy kevésbé nyíltan vállalt világnézeti, társadalompolitikai és pedagógiai értékek szempontjából. A változatosság azonban nem azt jelenti, hogy markáns ellentörténetek jöttek létre, de vannak olyan nézőpontok, olyan különbségek, amelyekről érdemes lenne párbeszédet folytatni a neveléstörténészek, a pedagógusok körében. (Így például a két világháború közötti pedagógiához fűződő viszony, vagy az 1945 utáni néhány év történéseihez, szereplőikhez kapcsolódó megítélések területén.) A változatosság mellett módszertani szempontból inkább az azonosság, az egységesség jellemző: tudniillik leginkább a pozitivistá szemléletű kronologikus vagy tematikus elbeszélés, jelentős személyek biográfiája és az esztétörténet műfaja jellemzi az 1945 utáni 3–4 évvel foglalkozó neveléstörténetírást. Újat hozhatnának különféle mentalitástörténeti vagy a kollektív emlékezetet kutató elemzések, a történetírásban is megjelenő posztmodern kánon értelmezései és különféle alkalmazásai.²

A fentiek alapján talán érzékelhető, hogy bár a kilencvenes évek végére örvendetesen bővült és árnyaltabbá vált a háború utáni átmeneti korról a tudásunk, úgy vélem, hogy vannak még feltárássra érdemes területek, illetve olyan új megközelítési módok, amelyek tovább bővíthetik, gazdagíthatják a korszak megismerését.

1.2. A KORSZAKHATÁR PROBLÉMÁJA

Napjainkban a köztörténeti szakirodalomban különböző vélemények kapnak teret az 1944 utáni közel fél évszázad periodizálásával kapcsolatban. Találkozhatunk olyan nézetekkel, amelyek 1944-től egységes-

ként kezelik a rendszerváltás előtti időszakot, mások az 1944 és 1947 közötti időt tekintik átmeneti időszaknak a kommunista diktatúráig. Egyes történészek úgy vélekednek, hogy az 1944 utáni közel félévszázad több, jól elkülöníthető szakaszra osztható (1944–1949; 1949–1956; 1956; 1956–1988).³ Az utóbbi felosztásban az első szakasz az Ideiglenes Nemzetgyűlésnek a debreceni református kollégium oratóriumában való megalakulásától az 1949-es új alkotmány (1949: XX. tc.) elfogadásáig, a pártállam kiépítéséig tart. Számunkra alapvető kérdés, hogy értelmesnek, jogosnak tartjuk-e a neveléstörténet szempontjából is az 1944-től 1949-ig tartó szakaszolást. Ma úgy vélem, hogy célszerű a köztörténeti szakaszolást elfogadni. Érdemes azonban két kiegészítő szempontot figyelembe venni az utóbbi években született történeti munkák alapján. A változások folyamatjellegére utal az egyik aspektus. „Magyarországon nem egyetlen fordulat, hanem egy sor fordulatjellegű változás eredményeképpen alakult ki a szovjet típusú kommunista párt egyeduralma, illetve a szovjet típusú rendszer.”⁴ A másik szempont, hogy az 1944 végétől alakuló rendszerváltó fordulat más-más dinamikával, más-más időben következett be a politikában, a gazdasági életben, az ideológiában, a kultúrában, a tudományok területén, a mindennapi életben.⁵

A hazai neveléstörténet már számos elemet bemutatott az 1945 után bekövetkezett fordulatjellegű változásokból a pedagógia területén, különös tekintettel az iskolaszervezet átalakulására és az iskolák államosítására. A jelen munkában – ahogy a bevezetőben már említettem – a neveléstudomány területén vizsgálom az 1945 és 1949 közötti változások sajátosságait. S még egy kiegészítés: Miért nem 1944 a kezdőpont? Források csak 1945-től állnak rendelkezésünkre, hiszen 1945-től publikáltak pedagógiai jellegű munkákat.

1.3. KUTATÁSI PROBLÉMÁK, SZEMPONTOK, MÓDSZEREK, FORRÁSOK

Magyarországon közvetlenül a második világháború után még alig korlátozott piaci mechanizmuson alapuló gazdaság működött, alig korlátozott pluralizmus érvényesült a politikában, a kultúrában, a tudományos életben. Időben egyre inkább előre haladva realizálódtak a kommunista párt egyeduralmi törekvései, bekövetkezett a demokrácia és a pluralizmus felszámolása. Ma már jól látjuk a külső kényszer hatását, köztörténeti, neveléstörténeti szempontból is sokféle dokumentum bizonyítja ezt, de az is észlelhető, hogy hiányzik e rövid időszakra vonatkozó összefoglaló jellegű eszmetörténeti munka, ezért érdemes a következő problémákat elemezni: Mely pedagógiai nézetek, irányzatok elevenedtek fel, milyen funkciókkal és tartalommal 1945-ben? Milyen

változások, milyen dinamikával következtek be a nyilvánosságot kapó pedagógiai nézetekben 1945 és 1949 között?

Munkámban olyan tudománytörténet írására vállalkoztam, amely alapvetően a pedagógiai nézetek (a „tisztá” eszme) rekonstrukcióját jelenti, de úgy, hogy ahol csak lehetséges, helyet kap a nézetek, az irányzatok kontextusának bemutatása is.⁶ A kontextusok köréből főként az intézményi (a bürokratikus és a politikai) háttérrel, „rendet” vizsgáltam, nem tudtam vállalni a személyes és a tudományos életvilág (a személyes motivációk, az interperszonális hálók, érintettségek) „helyreállítását”.

A pedagógiai gondolatokat publikálók sokféle szakmai és politikai, formális és informális csoportba tartoztak, amelyek nem voltak állandó összetételűek a vizsgált négy év során. Kisebb-nagyobb mértékű átjárás és kapcsolat volt közöttük. A kutatásban a pedagógiai szaksajtóra koncentráltam, s így az előbb jelzett bonyolult életvilágot nem tudtam felidézni. E téren eléggé esetleges még a tudásunk, ezért főleg az egyes irányzatokhoz tartozók felsorolásával, a jelentősebb szakemberek személyes sorsának bemutatásával, illetve a személyes motivációkat érzékeltető anekdotikus elemekkel éltem.

1945 és 1949 között földcsuszamlásszerű társadalmi átalakulás közepette sokan traumák sorát élték át, s ebben a folyamatban nehéz az egyének tetteinek háttérét észrevenni, megragadni. Különösen, ha az áttekintés a pedagógiai szaksajtó alapján történik. E problémákat átérvezve mindvégig igyekeztem azt az elvet érvényesíteni, hogy az egyes történelmi szereplők tetteinek, nézeteinek bemutatása ne jelentse, ne sugallja egyben egész életpályájuk megítélését is. Mindemellett meg kellett birkóznival azzal is, hogy egyes szereplők utóélete az ötvenes években, az 1956-os forradalomban és azt követő időszakokban ugyancsak erőteljesen alakította a pedagógiai közvélekedésben a róluk kialakult képet.

Nem foglalkozom önállóan az egyes politikai pártok oktatáspolitikai koncepcióival, mert a neveléssel kapcsolatos nézetek szakmai elemzésére törekszem. Ugyanakkor nem hagyhatom figyelmen kívül a pártok, illetve pártpolitikusok azon megnyilatkozásait, amelyek a nevelés „elméleti” kérdéseivel foglalkoztak és bekerültek a pedagógiai közvéleménybe. E nézetek és hatásuk bemutatása, elemzése is elvezethet a nevelési irányzatok, törekvések mozgását befolyásoló külső tényezők megismeréséhez.

A kötetben nemcsak néhány, akkor vagy a későbbiekben kiemelkedő személy pedagógiai nézeteit próbálom jellemezni, hanem a pedagógiai szakemberek körében megnyilvánuló közgondolkodást is a nevelés fontos kérdéseivel kapcsolatban. A teljes feltáráshoz ismerni kellene a formális és az informális véleményeket is. E kutatás keretében azonban nincs mód mindkettő megismerésére, illetve megismertetésére, mert a tudományos feltárási feltételei alapvetően az intézményi te-

kintéllyel is felruházott formális vélemények esetében vannak meg. Itt is számolni kell azonban fontos források hiányával. Elpusztultak például az Országos Köznevelési Tanács anyagai és azok a reformprogramok is, amelyeket a minisztérium küldött át oda. Nagyon sok forrás feldolgozatlan vagy csak részben feldolgozott (iskolai évkönyvek, a szabadművelődés intézményeinek, az egyházak anyagai). Feltárára várnak még, ahogy az előzőekben már jeleztem, jelentős egyéni hagyatékok. Jelentőségéhez képest feltáratlannak mondható, illetve új feldolgozást igényel a korszak könyvészeti anyaga is.

A pedagógiai szaksajtó fontos történeti forrása a korszak megismerésének, így az ott nyilvánosságot kapott, nevelésre vonatkozó nézetek, törekvések feltárására vállalkoztam. Nem feledkeztem meg azonban arról, hogy a vizsgált időszakban korlátozott volt a sajtószabadság, hogy a pedagógiai szakirodalomban megjelenő vélemények szándékosan vagy szándéktalanul torzítottak is lehetnek, de ezzel együtt manifesty vagy látens pedagógiai értékeket fejeztek ki, alakították az adott korszak pedagógiai közvéleményét, tehát megismerésre méltóak.

Feldolgoztam a Magyar Pedagógiai Társaság folyóiratát, a Magyar Paedagogiát, a Vallás- és Közoktatási Minisztérium (VKM) folyóiratát, a Köznevelést, a Pedagógusok Szabad Szakszervezetének a folyóiratát, az Embernevelést és lapját, a Pedagógiai Értesítőt.

Áttanulmányoztam különböző sorozatokat is, így a Köznevelés sorozatát, A köznevelés könyvtára köteteit, az Országos Köznevelési Tanács (OKT) Nevelők könyvtárának köteteit és egyéb, egyénekhez, intézményekhez, szervezetekhez kapcsolódó pedagógiai témájú kiadványokat, folyóirataik pedagógiai jellegű cikkeit. A Népi Kollégista, a Valóság, a Válasz, a Társadalmi Szemle, a Szocializmus, a Forum, a Vigília, a Magyar Pszichológiai Szemle című folyóiratokat, valamint pedagógiai tankönyveket, jegyzeteket.

Az e kiadványokban megjelent gondolatokat hivatalosan vagy félhivatalosan jóváhagyták a minisztériumban, a szakmai intézményekben, a szakszervezetben, a pártokban, az egyesületekben, társaságokban, szervezetekben, illetve az őket képviselő szerkesztőségekben, kiadóknak. Ezek az intézmények, szervezetek nézeteik közlését a széles pedagógusközönségnek szánták: informálni, hatni és meggyőzni akartak. A szaksajtó néhány terméke valóban széles közönséghez jutott el. A Köznevelést az öszszes minisztériumi felügyelet alá tartozó intézmény díjmentesen megkapta, az alkalmazásban álló pedagógusok a napilapok mindenkori árán szerzhették be. (Átlagos példányszám 1946-ban kb. 20 000 volt, a pedagógusok száma kb. 30 000–40 000.) Az Embernevelés a baloldali szakszervezet folyóirata volt, de a VKM és egyéb minisztériumok a saját felügyeletük alá tartozó iskolák számára megrendelték.⁷ Ez nem jelentett még 2000 megrendelést sem, de más oldalról nézve így a folyóirat majdnem 2000 helyre eljutott.⁸ A köznevelés könyvtára és a Nevelők könyvtára kö-

teteinek anyaga az át- és továbbképző tanfolyamokon, előadásokon keresztül jutott el a széles pedagógusrétegekhez.

A szakfolyóiratokban és egyéb szakmai kiadványokban való megjelenés presztízst adott a tárgyalt ügynek, a kifejtett pedagógiai gondolatoknak és az azt előadó szakembereknek is. A szakpublicisztikában megjelenő nézetek részben legitimálták a politikai és az oktatáspolitikai törekvéseket, részben pedig önmagukat. Ennek következtében a szakkiadványok történeti- és tartalomelemzése a pedagógiai nézetek tartalma és változása mellett információkat adnak a szakemberek szerepéről, helyéről is.

Szükség volt – funkciójukból következően – kisebb mértékben elsődleges, nagyobb arányban másodlagos köztörténeti, oktatáspolitikai és eszmetörténeti források feldolgozására is. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a korszak közoktatása iránt érdeklődők teljes képet kapnak eseménytörténeti szinten az oktatáspolitikáról, általában a közoktatás történéseiről, hiszen a mű célja nem ez.

A neveléssel foglalkozó gondolatok tartalmi rekonstruálására kétféle megközelítési lehetőség kínálkozott. Az egyik a pedagógiai irányzatok, nézetek feltárása, a másik különféle tematikákra koncentráció elemzés: a nevelés fő csomópontjairól, az intézményes nevelés céljairól, tartalmáról és módszereiről kialakult elképzelések bemutatása. Jelen munkámban az első megközelítési módot választottam. A pedagógiai irányzatok, nézetek alakulását követve, elszakadva az aprólékos részkérdésektől, az általánosság szintjén lehet megragadni a korszak pedagógiai gondolatainak mozgását és a hozzájuk kapcsolódó személyek szakmai sorsának alakulását. Az általánosításnak ez a szintje még akkor is előnyös, ha tudjuk, hogy kevesen voltak, akik koncepcióban is átlátták a nevelés problémáit, illetve sokan voltak, akiket az eklektikus gondolkodásmód jellemezett.

A kiválasztott megközelítés, azaz a pedagógiai irányzatok, nézetek tárgyalásakor komoly gondot jelentett számomra, hogy melyik elemzés, a kronologikus vagy a strukturális ad-e világosabb képet arról, honnan hová jutott el a pedagógiai gondolkodásmód 1945 és 1949 között. A dinamika bemutatására a kronológia követése látszott megfelelőnek, ugyanakkor a pedagógiai fejlemények erős függése a rendkívül gyorsan változó és sokszor rejtetten ható politikai helyzettől szinte lehetetlenné teszi az időrend szerinti kifejtést. Termékenyebbnek tűnik a kronologikus és a strukturális elemzés összekapcsolása oly módon, hogy a keresztmetszeti áttekintést különböző irányzatoknak és nézeteknek az elemzése adja, a kronologikus bemutatás pedig ezeken belül érvényesül.

Végül a „stílusról” röviden. Szakszerű tudományos beszédmódra törekedve, nem gondolom, hogy személytelen narrátor lehetek, hanem olyan elbeszélő, aki több nézőpontból próbálja láttatni a választott időszak pedagógiai nézeteinek alakulását, miközben tudja, hogy a jelen

perspektívájából tekint vissza a korra, saját történelmi nézőpontot teremtve.⁹ Álláspontom három eleme tudatosult bennem már a kutatómunka elején. Az első, hogy a második világháború után feléledt az 1945 előtti pedagógiai pluralizmus, tehát ilyen szempontból folyamatoságról beszélhetünk. A másik, hogy ugyanakkor a megszakítottság is megjelent, amelyet a pedagógiai nézetek területén meg lehet ragadni a pedagógiai szaksajtó alapján is. E kettősségre, a kontinuitásra és a diszkontinuitásra munkámban számos esetben kitérek. A harmadik, hogy a hangsúlyos szerepet kapó gyermekközpontú, lélektani és szociológiai alapvetésű pedagógiák sok elméleti és gyakorlati tanulsággal szolgálnak a jelen pedagógiája számára.

1.4. JEGYZET

- 1 Hegedűs B. András – Rainer M. János (1992): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján*. VI. Pedagógusvita. Múzsák, 1956-os Intézet, Budapest.
- 2 A történetírásról lásd Gyáni Gábor (2003): *Posztmodern kánon*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Romsics Ignác: Bevezetés. A történetírás objektivitásának mítoszáról és a múlt mitizálásának elfogadhatatlanságáról. In: Romsics Ignác (2002, szerk.): *Mitoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Osiris K., Budapest. 7–27.
- 3 Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris K., Budapest. 271.
- 4 Rainer M. János: A magyarországi fordulatok és a szovjet politika, 1944–1948. In: Standeisky Éva – Kozák Gyula – Pataki Gábor – Rainer M. János (1998): *A fordulat évei. Politika, képzőművészet, építészet. 1947–1949*. Open Art, 1956-os Intézet, Budapest. 17.
- 5 Standeisky Éva: A kígyó bőre. Ideológia és politika. In: Standeisky Éva – Kozák Gyula – Pataki Gábor – Rainer M. János (1998): *A fordulat évei. Politika, képzőművészet, építészet. 1947–1949*. Open Art, 1956-os Intézet, Budapest. 12.
- 6 Lányi Gusztáv (1999): Rejtőzködés és (ön)rostálás. A pszichológia magyarországi viszonyairól a fordulat évétől (1948/49) 1956-ig. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. 197.
- 7 Felhívás! *Köznevelés*, 1945. 1–2. 19. *Mai magyar művelődéspolitiká*. (1946) Egyetemi Ny., Budapest. 50.
- 8 1945/46-ban 816 általános iskola és 370 középfokú iskola nyílt meg, 1948-ra már 3152 iskola működött. Ld.: Béki Ernő (1948): *A demokratikus köznevelésért*. Kalász Ny. Budapest. 11.
- 9 Gyáni Gábor (2003): Történetírói nézőpont és narratív igazság. *Magyar Tudomány*, 1. 16–26.

2. PEDAGÓGUSOK VÁLTOZÓ POLITIKAI VISZONYOK KÖZÖTT

1944 végén új korszak kezdődött az ország életében 1944. december 2-án Szegeden megalakult a Magyar Nemzeti Függetlenségi Front a Magyar Kommunista Párt (MKP), a Szociáldemokrata Párt (SZDP), a Független Kisgazda-, Földmunkás- és Polgári Párt (FKgP), a Polgári Demokrata Párt és a szakszervezetek részvételével. November 30-án közzétett deklarációjukban ígéretet tettek a revizionista politika feladására, a Szovjetunióval és a szomszédos országokkal való baráti kapcsolat kiépítésére, a fasiszta szervezetek feloszlására, a népellenes törvények és rendeletek hatálytalanítására, a háborús politikáért felelős politikusok bíróság elé állítására. Mindemellett hangsúlyozták a radikális földreform végrehajtását, a szén- és olajbányák államosítását, a nagybankok állami ellenőrzését, de általános irányelv-ként kiemelték a magánkezdeményezés és a magánvállalkozás előmozdítását. A programot és a koalíciót mindhárom nagyhatalom elfogadta, a pártok képviselői hozzákezdték az ideiglenes törvényhozó testület megszervezéséhez. December 21-én Debrecenben összeült az Ideiglenes Nemzetgyűlés, 22-én megalakították az Ideiglenes Nemzeti Kormányt, egy adminisztratív fedőalakulatot, amelyben a kommunisták játszották a meghatározó szerepet. A világháború végére kialakult nemzetközi és politikai helyzetben már nem lehetett visszaállítani a vesztes háború következtében szétesett hatalmi szervezetet az országban. Az antifasiszta hatalmak az 1945 februárjában tartott jaltai értekezleten ajánlották, sőt előírták, hogy a vesztes országokban meglévő problémákat demokratikus úton oldják meg. Szabad választások alapján döntsön a lakosság az állam- és kormányformáról, valamint az ország politikájáról. Az elv megvalósításának valódi garanciája azonban hiányzott az egyezményből. A végrehajtást a koalíciós hatalmak által létrehozott Szövetségi Ellenőrző Bizottság (SZEB) szavatolta, amely Magyarországon a Szovjetunió vezetése alatt állt, és döntő befolyást gyakorolt a hatalmi-uralmi viszonyok alakulására.¹ Magyarország megszabadult a német és nyilas uralomtól, ugyanakkor a szovjet érdekszféra részévé vált, szuverenitását idegen hatalom korlátozta.

Sem az utókor, sem a kortársak nem voltak egységesek abban, hogy mi várható a Szovjetuniótól. Napjainkban a történészek körében hazai és nemzetközi szinten is két különböző felfogás él. Az egyik szerint a Szovjetunió hagyománya, ideológiája és stratégiai céljai miatt kezdetől bolsevizálni akarta a térséget. Ezzel szemben az ún. baloldali „revizionista” álláspontot vallók úgy vélik, hogy ez nem volt eleve eldöntött tény, csak az USA informális birodalmat kiépítő szándéka készítette a

Szovjetuniót érdekeinek kiterjesztésére. Szerintük létezett a szabadság kezdeti szakasza, mely csak a hidegháború miatt szűkült folyamatosan addig, amíg Magyarország is a keleti blokk részévé nem vált.² Sokféle tény utal arra, hogy az első nézet írja le a valóságot, de az is tényként kezelhető, hogy a Szovjetunió Magyarországon átmeneti korszakot tervezett, de nincsenek hiteles feljegyzések ennek tervezett időtartamáról. A szovjet „pragmatikus külpolitikának nem volt szüksége arra, hogy a „menetrend” pontos időtartamát lefektesse. Az elérendő cél, az ország bolsevizálása adott volt, a hozzá vezető utat pedig a mindenkori erőviszonyoknak megfelelő sebességgel kellett megtenni.”³

Közvetlenül a második világháború után az országban magántulajdonon és piaci automatizmusokon alapuló gazdaság működött, a politikai, a kulturális és a tudományos életben korlátozottan, de mégis pluralizmus érvényesült, parlamenti választás is volt 1945. november 4-én. Bizonyos megszorításokkal ez a magyar társadalomban olyan fejleményként értékelhető, amely a többretegű hagyományból a konzervatív, az autoriter és nacionalista réteg helyett a nyugat-európai demokratikus mintákat kívánta követni. A kezdettől korlátozott parlamenti demokráciában egyre inkább érvényesültek a kommunista párt törekvései a többpártrendszer felszámolására, a magántulajdon megszüntetésére, a tervgazdálkodás bevezetésére, a teljes elitváltásra, a marxista ideológia hegemoniájának kialakítására, a hatalom kizárólagos birtoklására. Az átalakulás ütemét Moszkvában határozták meg, ahonnan eleinte fokozatosságot, később gyorsaságot diktáltak. Így a kezdeti lassú „menetrend” 1947-1948-ban felgyorsult, s 1949-ben az új alkotmány elfogadásával fejeződött be.⁴ Megszűnt a polgári jogállam, eltűnt a többpárti parlamentarizmus, a hatalmi ágak önállósága, az emberi és egyéni szabadságjogok gyakorlása. A törvényhozó, a végrehajtó és a bírói hatalom egy párt kezébe került.

Az elmúlt évtizedekben a magyar histográfiában az 1944 és 1949 közötti átmeneti időszakot általában népi demokráciának vagy koalíciós éveknek nevezték, de ezek a kifejezések elfedték az átalakulásokat, a folyamatok lényegét. Az, hogy „ezt sokan nem látták előre, mások pedig nem így élték meg, nem változtat azon, hogy a Szovjetunió és a magyar kommunisták célja az ország szovjetizálása volt.”⁵

Az 1945-ös esztendő követő két-három évben gyors változások következtek be a gazdasági, politikai, de főként a hatalmi viszonyokban, amelyek nem hagyták érintetlenül a pedagógusok állásfoglalását, attitűdjeit és magatartását. A változások sokféle konkrét, egymással összefüggő problémán keresztül hatottak a pedagógusokra. Ezek közül elsőként kell említeni a társadalmi, politikai aktivitás és a politikai felelősségrevonás kérdését, majd a nevelők életszínvonalának alakulását és utolsó, de nem lényegtelen vonásként a nevelőknek a változó társadal-

mi távlatokhoz való viszonyát. A továbbiakban az elsővel részletesebben, az utóbbi kettővel csak érintőlegesen foglalkozom.

2.1. KÖZÉLETI AKTIVITÁS, POLITIKAI FELELŐSSÉG

Korabeli szerzők szerint 1944/45-ben az értelmiség többsége várakozó álláspontra helyezkedett, a nevelők is óvatosak voltak.⁶ Azt mondhatjuk, hogy a pedagógusoknak csak kisebb része volt politikailag aktív. Keresztury Dezső vallás- és oktatási miniszter is úgy vélekedett, hogy 1945-ben és az ezt követő két-három évben sem beszélhetünk a pedagógusok különösebb politikai aktivitásáról.⁷ Ez a tartózkodás abban is megmutatkozott, hogy az értelmiség köréből a tanítók és a tanárok közül maradtak legtöbben kívül a különböző pártokon.

A háború végét sokféleképpen élték meg az emberek. Erre utal a kifejezések halmozása a szovjet hadsereg megjelenésére: felszabadulás, megszabadulás, felszabadulás, megszállás. „Az egyéni élmények szintjén mindegyik állítás igaz: hiszen volt, akinek a szovjet katonák megjelenése az életet, volt, akinek viszont a hadifogságot, a megerőszakolást, a teljes lét- és vagyónbizonytalanságot jelentette.”⁸ Nehéz olyan történelmi kategóriát találni, amely pontosan leírja, kifejezi, hogy mi történt Magyarországgal 1944/45-ben. A korabeli pedagógiai szakirodalomban a szovjet hadseregre 1945-ben esetenként megszállóként utaltak, megjelent a felszabadulás kifejezés is, részben a nyilas diktatúrától való megszabadulásra utalva, részben az 1945 előtti zsákutcás rendszer lezárására, a társadalmi viszonyok modernizálási lehetőségeire gondolva. Voltak, akik forradalomról írtak, voltak, akik igyekeztek elkerülni a helyzet megnevezését, voltak, akik már 1945-ban látták a „népi demokráciák” alakulásának programját, de a nyilvánosság előtt nem vagy rendkívül óvatos formában adtak hangot véleményüknek.

A pedagógusok többsége a háborút követően szembekerült sok, szorongást és félelmet is rejtő kérdéssel. Mi lesz a vesztes ország sorsa? A győztesek – különösen az országot felszabadító és megszálló Szovjetunió – miként avatkoznak be az ország életébe? Hogyan viselkedik a külső támaszt nyert kommunista párt?⁹ A pedagógusok a pedagógiai sajtóban megjelent cikkek szerint nyitottak voltak egy demokratikus átalakulás irányába, amelyen döntően az ország újjáépítését, az állami szerepvállalás növelését, az iskolázás demokratizálását értették. Nemcsak írtak arról, hogy saját területükön készek hozzájárulni az ország, a nemzet megújulásához, hanem áldozatkészen, rendkívül nehéz körülmények között fizikai és szellemi munkával egyaránt szolgálták az oktatás megindítását és a megújítási törekvéseket.¹⁰

Egzisztenciális hatásai miatt a legfontosabb mozzanatnak a középszintű és ezen belül a pedagógusok kollektív történelmi felelősségé-

nek a megítélését tekinthetjük. Többféle szemléleti, politikai és taktikai szempont határozta meg, esetenként dezorientálta a különböző politikai erők ítéletét.¹¹ Téves volt a kiindulópont, hiszen nem lehet egy társadalmi csoportot kollektíven felelősségre vonni, csak az egyéni felelősségvállalásnak lehet megfelelő jogi garanciák mellett jogosultsága.

Erős nyomás nehezedett már 1944 végétől, 1945 elejétől a nevelőkre. A pártok részben programjaikban, részben lapjaikban foglalkoztak a pedagógusok felelősségével. Enyhébb formában csak a néptől távol álló gondolkodásmódjukért hibáztatták a tanítókat, tanárokat, például a Nemzeti Parasztpárt 1944-es programjában, de a kommunisták, a szociáldemokraták és a polgári radikálisok egyes képviselői részéről több nyílt támadás is érte a pedagógusokat úgymond „fasiszta és reakciós” szellemük miatt.¹²

Hogyan védekeztek a pedagógusok a megjelent vádak ellen?

A kisgazdapárti Bíró Lajos Pál, aki 1945/46-ban a Köznevelés felelős szerkesztője volt, az általánosító fasiszta vádakkal egy egzisztenciális tényt helyezett szembe. A nevelők „kenyerük féltésében” – írta – „óvatosságra kényszerültek, az élet (értsd: fasizmus) kihívására passzív rezisztenciával válaszoltak. Nem voltak aktív részesei a fasiszta múltnak: „nincs társadalmi réteg, melyet kevésbé fertőzött volna meg a fasizmus, a szélsőjobboldaliság, mint a nevelőkét. ... a nevelő nem fasisztákat nevelt, hazaszeretetre, a magyar kultúra ápolására, emberségre oktatót és buzdított, halk szavát azonban elnyomta az egyoldalú sajtó üvöltő ... hangja”, a színház, a néppolitikusok hangja. Majd így folytatja: „A fasiszta tömegeknek kevés köze volt az iskolához, műveletlenek voltak vagy svábok. Mindenki felelős a történekekért, a parasztság, a munkásság és a tisztviselők is.”¹³ A nevelők ugyancsak elvetették a szociáldemokrata Gárdos Dezső osztályszempontú érvelését, aki az iskola osztályjellegét azonosította a fasiszta szellem forrásával. Az érvelő nevelők arra is felhívták a támadók figyelmét, hogy a kultúra szolgálata, a valláserkölcsi felfogás és az emberiség örök eszményeiben való hit szellemi és erkölcsi immunitást adott a pedagógusok többségének a nácizmussal és a fasizmussal szemben.¹⁴ Általánosnak tekinthető az a megközelítési mód, amelyben az iskolák függetlenségének elve és gyakorlata alapján hártják el a megbélyegzést a nevelők. Mindemellett többen az iskolát körülvevő társadalom felelősségét emelik ki az események alakulásában. Ezek az érvek, megállapítások nem különböztek általában az értelmiség részéről megjelentektől, amelyekben inkább a kérdések elnagyolt kezelése és a hártás dominált.

A pedagógiai szaklapokban a reakciósság vádját is elutasították a tanárok. Nem értenek egyet azzal, hogy a pedagógustársadalmat az „úriemberrel” azonosított középosztályba sorolják, mert nagy részük népi származású és korábban sem tagadták meg népi mivoltukat. Dolgozóknak tekintik magukat, akik mindig a közösség útján jártak.¹⁵ A minisz-

tériumba küldött igazgatói jelentésekben többen kifejtik, hogy az ő iskolájukban mindig demokratikus szellem volt. Mivel indokolják véleményüket? Iparosokat, gazdálkodókat (dolgozókat) neveltek, nem különböztették meg a tanulókat származás szerint, a vagyontalan tehetséges diákokat segítették.¹⁶ A védekezéshez és a tiltakozáshoz gyakran csatlakozott a demokratikus átalakulások melletti készség kifejezése, hangot adva annak, hogy bár „szenvedő kultúrnap számosai” voltak a múltnak, most „irányító, öntudatos, gerinces kultúrmunkásai, pionérai” akarnak lenni a demokratikus jövőnek.¹⁷

A felelősségvállalás is helyet kapott a pedagógiai szaksajtóban. „Az iskolai nevelést és az azt irányító kultúrpolitikát nem lehet felmenteni az alól a felelősség alól, amely az összeomlásért és az összeomlást megelőző és kísérő szégyenteljes jelenségekért kétségtelenül terhelte” – írta Kiss Árpád, az OKT ügyvezető igazgatója 1945-ben a minisztérium lapjában, a Köznevelésben.¹⁸ Valódi párbeszéd kialakulását nemcsak a kollektív ítélet-megfogalmazás és a társadalomban, így a nevelők körében is működő különböző hárító mechanizmusok nehezítették, hanem az is, hogy a vita az értelmiség, a pedagógusok felelősségéről drasztikusan behatolt a mindennapi életbe.

Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. január 4-i rendelete alapján igazolóbizottságokat hoztak létre a pártok, a szakszervezetek tagjaiból, illetve egy jogi képesítésű személyből és az érdekelt intézmény, vállalat képviselőjéből. Ezek a bizottságok felülvizsgálták, hogy az egyes közalkalmazottak 1939. szeptember elsejét követő magatartása sértette-e a magyar nép érdekeit.¹⁹ Az igazolóbizottságok fegyelmi intézkedéseket hozhattak, nyugdíjaztathattak, állásvesztésre, internálásra ítéltettek embereket, illetve áttehették ügyüket a népügyészségre, ha bűncselekményekről volt szó. Ezek az eljárások az 1945-ös nemzetgyűlési választások előkészítésének az idején zajlottak, akkor, amikor a pártok a „nyitott kapuk” elvét vallva akarták gyarapítani párttagságukat. A koalíciós pártok tagjaiból álló bizottságok nem tudták függetleníteni magukat a pártszervezés, taglétszám növelésének problémáitól, igyekeztek elősegíteni a pártjukhoz tartozók igazolását, pedig az egyének egzisztenciális kérdéseiket kapcsolták össze a pártválasztással, s elvi álláspontjuktól függetlenül beléptek az őket megvédő pártba. A háború alatt tanúsított magatartás megítéléséhez a rendelet nem fűzött egyértelmű kritériumokat, így ez is hozzájárult ahhoz, hogy az eredeti politikai szelekció szubjektívizálódott, összekeveredett különböző pártpolitikai törekvésekkel. Az egész eljárásrendszer beágyazódott a politikai küzdelmekbe: a megítélésekben erőteljesen érvényesült, hogy ki milyen módon kapcsolódott az akkori politikai törekvésekhez.

Az igazolóeljárások alatt, 1945 júniusában, bizalmas rendelet tette lehetővé, hogy a kommunista irányítású politikai rendőrség bírósági ítélet nélkül internálhatja azokat, akik háborús és népellenes bűncselekmé-

nyeket nem követtek el, de magatartásukkal (úgymond) veszélyeztetik a demokratikus átalakulást, az újjáépítést. A büntetés jogosságának garanciái bizonytalanok voltak, teret engedtek az egyéni önkényeskedésnek.

Az igazolóbizottságok a nagy pedagógushiány miatt a többi értelmiségi csoportnál liberálisabban ítélték meg a pedagógusokat. Például míg az orvosoknak nem igazolták 10 százalékát, a tanítóknál ez az arány csak 3,4 százalék volt, amely a középiskolai tanároknál is hasonló lehetett, bár róluk nincsenek összefoglaló adatok.²⁰ Ennek ellenére az igazolásokban rejlő tisztázatlan szempontok, a hozzájuk kapcsolódó túlkapások, a bírósági ítéletek nélküli internálások fenyegetése és a munkáspártok körében érezhető értelmiségellenes légkör bizonytalanságot eredményezett, egzisztenciális félelmet keltett a pedagógusok körében is.

A bizonytalanságot, a válságtudatot fokozta, hogy a végrehajtó hatalomban, így a rendőrségben is többségben lévő kommunista párt kétértelmű volt értelmiségi politikájában is, együttműködési készségét, szövetségest kereső deklarációit gyakorlati politikája sok esetben keményen megcáfolta. A valódi helyzetre utalt az a szemléletmód, amelyet a kommunista Molnár Erik 1945 nyarán a pedagógusok első átképző tanfolyamán így fogalmazott meg: „Mi nem ragaszkodunk ahhoz, hogy feltétlenül meggyőzzünk némelyeket, akik ragaszkodnak a régi reakciós tanítás szelleméhez. Nekünk nincs időnk arra, hogy megvárjuk, míg némelyek hagyják magukat meggyőzni. Én arra kérem a hallgatókat, vessenek magukkal számot: hajlandók-e, képesek e arra, hogy a demokratikus Magyarország oktatásának legyenek munkásai. Ha nem képesek, vagy nem hajlandók erre, akkor a legjobb az, hogy önként félreállnak.”²¹ Az oktatáspolitikai viták megoldásának módjairól képet kaphattak a résztvevők az általános iskola megteremtésekor: tudniillik felülről indították, irányították az iskolaszervezetet demokratizálni kívánó folyamatot, nem változtatták meg az irányítás kereteit és mechanizmusát, hanem személycserékkel, előzetes megbeszélés, vita nélkül, rendeleti úton igyekeztek gyorsan megteremteni az általános iskolát. Bár volt tere az alulról jövő szakmai kezdeményezéseknek, ezeknek nem volt súlya, jelentősége az oktatáspolitikai szemszögéből.

A tanárok egzisztenciáját közvetlenül érintő események mellett jelentős változások következtek be az országban. Az 1945. november 4-i választásokon a kommunista párt várakozásai ellenére a kisgazdapárt a szavazatoknak közel 57 százalékát, s a két munkáspárt együttesen csak 34 százalékát szerezte meg. Ez az eredmény azt mutatta, hogy a lakosság többsége a nyugati típusú parlamentáris demokrácia, a magántulajdonon alapuló piacgazdaság mellett voksolt. Az új nemzetgyűlés 1946. január 31-én elfogadta a köztársaság megteremtéséről szóló 1946 I. törvényt. Magyarország parlamentáris köztársasággá alakult át. A törvény rögzítette az emberi és a politikai szabadságjogokat, megerősítette, hogy az állami szuverenitás kizárólagos képviselője a nemzet-

gyűlés. Ennek ellenére Magyarország továbbra is megszállt ország volt, ahol nem alakultak szabadon a parlamentarizmus feltételei (a pártok működését a szövetséges hatalmak engedélyezték, a kormány összetételét a külső erők által befolyásolt pártközi megállapodások határozták meg). Az MKP a szovjet erőt maga mögött tudva megpróbálta kihasználni a helyzetet, a választási eredmények és az elfogadott törvények ellenére tömegakciókkal, adminisztratív eljárásokkal és a SZEB igénybevételével igyekezett háttérbe szorítani politikai ellenfeleit. Ugyanakkor a kisgazdapárt megkísérelte érvényesíteni a választásokból fakadó törvényes jogait. E harcban az 1944-ben kialakult koalíció összetartó ereje egyre inkább gyengült, válságról válságra bukdácsolt, egyre szűkült a demokrácia játéktere.²²

A polarizálódó politikai helyzetben a pedagógusok körében kialakult feszültséget az is fenntartotta, hogy 1946 tavaszán, nyarán a két munkáspárt képviselői, tagjai, valamint a polgári radikálisok a sajtóban és a parlamentben továbbra is élesen bírálták a nevelőket, különösen az egyházi iskolákban tanítókat, úgymond antidemokratikus szellemük, sőt „fasiszta összeesküvést támogató” tevékenységük miatt. Az irányítás csúcát is érintette ez a kritika, a kommunista és a szociáldemokrata párt erőteljesen támadta, reakciónak nevezte a parasztpárti Keresztury Dezső által vezetett kultuszminisztériumot, radikális tisztogatást igényelt a VKM-ben. A miniszter tárgyilagos elemzésben mutatta be parlamenti beszédében a demokratikus átalakítás tényeit a közoktatásban és az oktatáspolitikában. Hangsúlyozta, hogy elveti azt a szemléletmódot és gyakorlatot, amelynek alapján a reakciósság általános vádjával távolítanak el szakembereket.²³ Ezek a támadások beilleszkedtek a hatalomért folytatott harcba, és az időben előrehaladva egyre inkább érvényesült bennük az az elv, hogy aki nem fogadja el a társadalom radikális, az MKP által elképzelt átalakítását, az reakciós és nélküle is felépítik az „új” Magyarországot.

A politikai harcba ágyazott kritika 1946-ban sem maradt meg a sajtóban és a parlamentben megjelenő vita szintjén. 1946 júniusában-júliusában bizottságok alakultak, amelyeknek az volt a feladata, hogy a „jobboldali elemeket” kiszűrjék a közalkalmazottak köréből. A tavaszi pártközi megállapodás alapján a közalkalmazottak létszámát az 1938. évi állapotokhoz képest 10 százalékkal kellett csökkenteni. A kommunista párt a B-listázást, a létszámcsökkentést elsődlegesen politikai rendszabálynak tekintette, s ezt a folyamatot ellenfeleik, a velük együtt nem haladók elleni harc eszközeként igyekezett kihasználni. A kisgazdapárt racionális gazdasági szempontok alapján tartotta indokoltnak a végrehajtást. Végül a politikai szempontok kerültek előtérbe és a 600 tisztogató bizottság kb. 55-60 000 embert bocsátott el. A kisgazdapárt nyomására összesen kis részüket visszavették állásukba. A gyors tempóban végrehajtott szelektálásban összekeveredett a csökkentés racioná-

lis gazdasági szempontja a szakszerűtlen elemek kiszűrésének kritériumával és mindkettő a politikai szelekció nem tisztázott elveivel is. Az alkalmasság tárgyi szempontjának érvényesítése helyett az MKP arra törekedett, hogy a régi szakemberek minél nagyobb száma kerüljön ki az államapparátusból és az egyes szakmákból, a kiscgazdapárt célja pedig az volt, hogy minél nagyobb számot továbbra is alkalmazásban tartson. Bibó István 1947-ben erről úgy vélekedett, hogy ebben a helyzetben nem alakulhatott ki egy olyan tisztulási folyamat, amely a demokráciában nélkülözhetetlen értelmiségi szerepvállalást helyezte volna előtérbe.²⁴

Néhány VKM-ből kikerülő anyag sem volt mentes az értelmiséget egyoldalúan, túlzottan elítélő megközelítéstől. A nevelők széles köre szerzett tudomást a tanári értekezleteken megtárgyalt továbbképző anyag alapján a hivatalosnak tekinthető állásfoglalásról.²⁵ Az anyag feddő hangsúllyal szólt általában az értelmiség individualizmusáról, arisztokratizmusáról, a körükben uralkodó harmadik utas elképzelésekről. Kifejezésre juttatta azt a szélsőséges politikai megközelítést, amely a B-listázások idején egzisztenciális veszélyt is hordozott: azonosságot tételezett fel a szakképzettség és a reakciósság között. Az anyag tartalma és hangvétele – a konkrét politikai viszonyok között – további forrása lehetett a szorongás, a félelem kialakulásának a pedagógusok körében. E folyamat elmélyüléséhez hozzájárult az 1946. évi VII. tc is, amely a demokratikus államrend és a köztársaság büntetőjogi védelméről rendelkezett. Bár az 1946. évi I. törvény rendelkezett azokról az emberi és polgári jogokról, amelyeket a köztársaság biztosít polgárai számára, így a szabad gondolat- és vélemény-nyilvánításról is, de a korlátozást jelentő VII. törvény alapján emberek ezrei ellen indult eljárás, mert valamilyen formában reagáltak a körülöttük zajló politikai folyamatokra.²⁶

1946 végére, 1947 elejére a kommunista offenzíva (Kovács Bélának, a kiscgazdapárt főtitkárának letartóztatása, a Szovjetunióba hurcolása, a Magyar Testvéri Közösség vezetőinek halálra ítéltése, Nagy Ferenc kormányfő emigrációba kényszerítése) már egyre több embert ébresztett rá arra, hogy a demokratikus díszletek mögött az ország szovjetizálása folyik, s egyre világosabbá vált a „népi demokráciának” nevezett politikai rendszer valódi jellege.²⁷

A Magyar Közösség ügye érintette az értelmiséget és a pedagógusokat is. A kommunista párt képviselői azzal vádolták őket, hogy szimpatizálnak ezzel, az általuk „fasisztának” deklarált összeesküvéssel, sőt bázisát is adják.²⁸ Óvatos megfogalmazásban megjelennek ellenvetések, így például Keresztury Dezső miniszternél: „azt az általánosító vádat, hogy a magyar pedagógustársadalom a maga egészében és alkatiilag demokráciaellenes, nemcsak méltatlannak, hanem nevetségesnek is kell mondanunk.”²⁹ 1946-ban és 1947-ben sok jelzés érkezett a minisztériumba a pedagógusok nyugtalanságáról, letargiába süllyedéséről, a

szellem munkásainál tapasztalható feszültségekről.³⁰ A politikai események a pedagógusok többségében fenntartották a bizonytalanságot, a kivárást, felerősítették a politikai fásultságot. 1947 nyarán a nevelőknek 60,5 százaléka pártokon kívüli, egy százaléka a Polgári Demokrata Párt, 4,5 százaléka a Magyar Kommunista Párt, 5 százaléka a Nemzeti Parasztpárt, 13 százaléka a Független Kisgazdapárt, 16 százaléka pedig a Szociáldemokrata Párt tagja volt.³¹

A pedagógusok közül többen nemcsak saját társadalmi rétegük helyzetét, de a nemzet jövőjét, létét is veszélyeztetve látták, részben a túlzottan „balra tolódó” politika, részben a „baloldal” kudarcának tekintett súlyos párizsi békekötés és a magyar nemzetiségek csehszlovákiai, romániai elnyomása következtében.³² E probléma érzékelését jelezték az 1947-es továbbképző tanfolyamok és tantestületi értekezletek vitái, különösen „A magyarság és a környező népek kapcsolata” című anyag megbeszélései. Illyés Gyula egy Válasz-beli cikkében 1947 januárjában így írt: „Uj esztendő kezdődik. A magyarság vagy demokrata lesz, vagy semmi sem, írtuk nemrég. De a mi demokráciánk is vagy magyar lesz, vagy semmilyen sem.”³³

1947 őszén, végén a hatalmi viszonyokban bekövetkező változás egyre inkább nyilvánvalóvá vált, s ez megnövelte az értelmiség „érdeklődését” az MKP iránt: tömegesen léptek be a kommunista pártba. Az okok között feltehetően a politikai helyezkedés és a beléptetési kényszer dominált. 1948. január 17-én egy, az MKP által szervezett közoktatással foglalkozó vitaelőadáson a kommunista-párti előadók egyértelműen jelezték, hogy elodázhatatlan feladat a nevelőtársadalom (általuk elképzelt) demokratikus átalakítása, mert úgymond az elmaradt a népi demokratikus fejlődés szellemétől. „Pozitív szellemben politizáló demokratikus tanárságra van szükség” – fogalmazódott meg az aktuális jelszó a kommunista párt által irányított pedagógus szakszervezet lapjában.³⁴ 1948 január végén az MKP KV Szervezőbizottsága is nehezményezte, hogy a pedagógusok tartózkodnak a kommunista párttól. Követendő teendőként emelték ki: a „pedagógusok szakszervezeti tagsága érezze, hogy mindaz, ami kinevezésükkel, státuszrendezésükkel kapcsolatos, a kommunistáktól függ.”³⁵ A kényszerhelyzetet érzékelve 1948 februárjától a pedagógusok magatartásában is nagy változás következett be, sokan beléptek az MKP-ba. A januári hat százalékos arány kb. 12 százalékra módosult.³⁶

Az MKP, majd a két munkáspárt egyesítéséből 1948 nyarán létrejött Magyar Dolgozók Pártja (MDP) programjában a szovjet modellel azonos szocializmust tűzte ki megvalósítandó célként a társadalom elé. A Kominform 1948 júniusi, Jugoszláviát elítélő határozatához kapcsolódva felelevenítette Sztálin gyakran hangoztatott elvét a szocializmus körülményei között éleződő osztályharcról. Az MDP értelmiségi politikájában is meghatározóvá vált ez az osztályharcos szemléletmód.

Az MDP 1948 nyarán kifejezésre juttatta, hogy örömmel fogadja a régi értelmiség segítségét a népi demokrácia felépítésében. Ugyanakkor a középrétegek 1948-ban úgy jelentek meg, mint akiket ki kell szorítani a társadalmi élet szervezéséből, hiszen ők a széttörni kívánt polgári államapparátus részei.³⁷ 1948 januárjában a politikai igények megváltozásáról tanúskodott a VKM kommunista államtitkárának, Alexits Györgynek a nyilatkozata is. Nemcsak a tanárok demokratikus szelleméről szólt mint alapvető követelményről, hanem a nép demokrácia melletti harcos kiállás szükségességéről az osztályharc és a hidegháború keretei között. „A nevelő dolga, hogy megítélje: a népi demokrácia mellett foglal állást, vagy vele szemben, a saját népével szemben, és akkor szükségképpen idegen imperialista hatalom uszályába kerül.”³⁸ A kommunista kultúrpolitikus, Révai József egy beszédében hangsúlyozta, hogy a régi értelmiség tele van előítélettel, „szolgálják ugyan a magyar demokráciát, de más az valamit szolgálni és más harcolni érte.”³⁹ Harcra a munkásságból kikerült értelmiségi képes. Az MDP meghirdette a munkásértelmiség felnevelésének programját, amely nemcsak az egyéni és társadalmi mobilitás lehetőségét, hanem egy új létbizonytalansági tényezőt is jelentett a „régii” értelmiségnek. A pedagógusok az egzisztenciális problémáknak ezt az aspektusát kevésbé élték át a pedagógushíány következtében, őket inkább az ún. szövetségi politika szűkülése, az értelmiséggel kapcsolatos intolerancia érintette. Közlebből az, hogy a mindennapi és a szakmai életük egyaránt alárendelődött a hatalmi szervek kontrolljának.

A kommunista párt hatalmának legitimálásához szükség volt arra, hogy az emberek azonosuljanak a hatalom által képviselt politikai, ideológiai eszmékkel, beilleszkedjenek a létrejött társadalmi, politikai viszonyokba, s ilyen értelemben alakuljon ki az állampolgárok eszmei egysége.⁴⁰ E folyamatok realizálásában a kommunista párt képviselői nagy szerepet tulajdonítottak az intézményes nevelésnek és a nevelőknek. Ezért a hatalmi harc központi kérdésévé vált a közoktatás erőteljes központosítása, monopolisztikus államosítása, valamint az MKP, majd az MDP kontrolljának kifejezettebbé válása az irányításban.

A hatalom ellenőrzésének a kiterjedését események sora jelezte a nevelőknek: 1948-ban túlhajtott módon államosították az iskolákat, a tankönyvkiadást, megszüntették a különböző nevelőrétegek, csoportok szakmai egyesületeit, szervezeteit, egységes szervezetbe vonták a pedagógusokat (szakszervezet), a szülőket (szülői munkaközösségek), a gyerekeket (lásd például a középiskolások szervezetét, a Magyar Diákok Nemzeti Szövetségét), megszüntették a széles társadalmi és szakmai bázisra támaszkodó Országos Köznevelési Tanácsot. Érezkelhették a nevelők, hogy az MDP politikájában a hatalom minden eszközzel való erősítése került előtérbe. A kör bezárult: aki más programot vallott, mint a szocializmus (állam- vagy pártszocializmus) építése, az már el-

lenségnek számított. A kommunista párti Szávai Nándor szavai szerint: „Aki ... nem foglal állást a szocializmus felé haladó népi demokrácia mellett, az a demokrácia ellensége.”⁴¹ A gyakorlat, amely ezen az elven alapult, olyan légkört teremtett, amelyben a pedagógusok közül sokan nem beléptek, hanem bemenekültek a Magyar Dolgozók Pártjába, világnézeti azonosulás vagy a proletárszocializmus programjának elfogadása nélkül.⁴²

2.2. AZ ÉLETSZÍNVONAL ALAKULÁSA

A pedagógusok társadalmi megbecsültségükkel kapcsolatos tudatát megrendítették az előzőekben jelzett támadások. Életszínvonaluk abszolút, de főként viszonylagos romlása hiteltelenné tette anyagi megbecsülésük deklarálását a kormány és a pártok részéről.

1945 nyarán a felgyorsuló inflációban az alacsony státusú köztisztviselők mellett a pedagógusok kerültek a legsúlyosabb anyagi helyzetbe. Ezt többnyire úgy értelmezték, hogy különböző biztatások ellenére háttérbe szorítják a pedagógusokat a fizikai munkásokkal szemben. A pedagógusok, főként a középfokon tanítók elvesztették a régi közép-osztályi létformával járó előnyöket, helyenként fizikai nyomorba kerültek. Bár értékelték a forint 1946-os stabilizációját, fizetésük ezek után is jóval alatta maradt nemcsak más értelmiségi csoportok, hanem valamennyi dolgozó réteg fizetésének, és ez többségük számára még a létminimumot sem biztosította.⁴³ Ha összehasonlították fizetésük rendezését a munkásság fizetésével, azt tapasztalhatták, hogy a munkásság az 1938-as keresetek 50–60, az értelmiség 20–40 százalékát érte el. Az arányok ilyen mértékű módosítását a pedagógusok többsége méltánytalannak érezte, ahogy ez a Szakszervezeti Tanács népjóléti miniszterhez írt leveléből kitűnik: „Komoly értékes hangok hallatszottak mellettünk, de hovatovább ugyanolyan üres, dicsérő szólamokká váltak, mint amilyeneket a múltban már annyiszor hallottunk.”⁴⁴ A segélykérő levélben jelezték, hogy 35 000 pedagógus közül csak 9000 éri el fizetésével a háromtagú család létminimumát. A Gazdasági Tanács 1947 februárjában elismerte, hogy a pedagógusok részére is biztosítani kellene ugyanazoknak a fizetési osztályoknak az elérését, mint a hasonló képességű állami alkalmazottaknak. Ugyanakkor a tanács úgy vélte, hogy egyelőre az államháztartás anyagi helyzete miatt ezeket az igényeket nem lehet teljesíteni.⁴⁵

A pedagógusok a relatív életszínvonal-csökkenésben a szellemi és a nevelői munka leértékelését látták. E szempontból is kételyek merültek fel bennük, hogy egyáltalán szükség lesz-e a régi értelmiségre, a régi nevelőkre.

2.3. TÁRSADALMI TÁVLATOK (VÁLTOZÁSOK) ÉS A PEDAGÓGUSOK

1945-től a nevelők viszonyát a politikai-gazdasági változásokhoz negatívan befolyásolta a kollektív felelősségvállaláshoz, illetve elítéléshez kapcsolódó és az életszínvonal csökkenésből fakadó egzisztenciális bizonytalanság. Értékelő magatartásukat ezen túl az is meghatározta, hogyan értelmezték a társadalmi-politikai változásokban rejlő távlatokat, elképzeléseik hogyan viszonyultak a politikai mozgást meghatározó politikai erők céljaihoz.

Nem voltak könnyű helyzetben a különféle egzisztenciális gondokkal küszködő pedagógusok. Tekintélyes részük úgy érezte, hogy nem eléggé világosak a politikai pártok társadalmi céljai és azokban az értelmiség helye, szerepe. Nincsenek azonban olyan elemző munkák, amelyek feltárták volna a pedagógusok viszonyát – belső tagolódásukkal együtt – a korabeli politikai erők által megfogalmazott, illetve a gyakorlatban érvényesülő társadalmi célokhoz, távlatokhoz. A nevelőknek kb. négy éven belül több, kezdetben lassú, majd történelmi léptékekkel mérve hirtelen bekövetkező rendszerváltással kellett megbirkózniuk. Mégpedig egy olyan állampárti, bürokratikus szocializmus irányában történő váltással, amely egyre inkább kirekesztő jellegűvé vált még azok számára is, akik távlatilag elfogadták a szocializmust, azt az eszmét, politikát és mozgalmat, amely korlátok közé szorítja az önszabályozó piacot vagy az ún. demokratikus szocializmust, az alulról szerveződő önkormányzati társadalmat.

A pedagógusok többségére nézve paradox helyzet alakult ki. Az uralkodó politikai erők a kritika tüzeiben álló, romló életszínvonalú, az alacsony társadalmi és anyagi megbecsültséget átérző nevelőktől kedvező aktuálpolitikai nézeteket, tetteket és gyors ideológiai váltást igényeltek.

A pedagógusok és a politika viszonyának áttekintésében a többség világára koncentráltam, nem írtam külön arról a szűkebb rétegről, főleg a fiatal, lelkes pedagógusokról, akiket megfogott a közösségi társadalom megteremtését és az értelmiség küldetését is hirdető kommunista párt politikája. A szocializmus számukra a bőség és a szabadság irányában haladó, tudományos (marxista) előrelátással kormányzott racionális társadalmat jelentett, amely mentes a kizsákmányolástól, az elidegenedéstől, amely kiküszöböl minden igazságtalanságot, becstelenséget, erkölcstelenséget, amely magas szinten elégit ki az emberi szükségleteket. Ez a messianisztikus hit befolyásolta cselekedeteiket, egyre inkább azzal az attitűddel, hogy az ő kezükben van az egyedül objektív, humánus világnézet. (De humánus-e a kizárólagosságra törekvő szemlélet, nézetrendszer?)

A marxizmus kisszámú régi (1945 előtti) és új (1945 utáni) hívének is sokféle elvi és gyakorlati problémával kellett szembenéznie ebben az

időszakban. Többek között a kommunista párt gyorsan változó társadalmi, politikai céljaival, túl általános jövőképpel, a változó, illetve szűkülő szövetségi politikával, a szellemi öncsonkítással, a politikai módszerek változásával. A világmegváltás hitében, így a történelem ígézetében élve (kinél hosszabb, kinél rövidebb időre) ugyanakkor hátterbe szorult, lényegtelené vált a problémák észlelése, megfogalmazása és az elvi tisztázás igénye.

Az általános áttekintés után a következő fejezetekben a különféle pedagógiai nézetek sorsának alakulásával együtt egyes képviselőinek magatartását, helyzetének alakulását is bemutatom, így feltehetően kirajzolódnak az 1945 utáni helyzetre adott konkrétabb, személyesebb válaszok is.

2.4. JEGYZET

- 1 Balogh Sándor (1987, szerk.) – Földesi Margit (összeáll.) – Rainer M. János: *A felszabadulás utáni történetünkről. I–II. köt.* Kossuth K., Budapest. Juhász Gyula (1983): *Uralkodó eszmék Magyarországon 1939–1944.* Kossuth K., Budapest. Pölöskei F. – Gergely J. – Izsák L. (1995): *Magyarország története 1918–1990.* Korona K. Budapest. Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században.* Osiris K., Budapest. Salamon Konrád (1995): *Magyar történelem 1914–1990.* Nemzeti Tank., Budapest. Standeisky É. – Kozák Gy. – Pataki G. – Rainer M. J. (1998, szerk.): *A fordulat évei. Politika, képzőművészet, építészet, 1947–1949.* Open Art – 1956-os Int. Budapest.
- 2 Ungváry Krisztián: Magyarország szovjetizálásának kérdései. In: Romsics Ignác (2002): *Mitoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről.* Budapest., Osiris K. 279–280.
- 3 Ungváry, i. m. 294.
- 4 Romsics, 1999. 271.
- 5 Uo. 271.
- 6 Bíró Lajos Pál (1945): Négy szemközt az átképző tanfolyamokkal. *Köznevelés*, 5. 6.
- 7 Keresztury Dezső: Előszó. In: Kemény Gábor (1947, szerk.): *Továbbképzés és demokrácia.* Egyetemi Ny., Budapest. 6–7.
- 8 Ungváry, i. m. 299.
- 9 Bíró Zoltán (1988): *Saját út.* Eötvös K., Budapest. 11.
- 10 Dancs Istvánné (1979, összeáll., bev.): *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról (1945–1948).* Kossuth K., Budapest. 63–95., 157–180. Horváth Márton (1978): *Közoktatáspolitikai és általános iskola.* Akadémiai K., Budapest. Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris K., Budapest. Simon Gyula (1965, szerk.): *A nevelők aktív részvételéről az újjáépítésben: Nevelésügyünk húsz éve. 1945–1946.* Tankönyvk., Budapest. 61. Vaskó László (1947): Az oktatásügy újjászervezése a felszabadult Debrecenben. *Pedagógiai Szemle*, 10. 934–946. Vaskó László (1980): *A köznevelésügy fejlődése a tiszántúli tankerületben 1944–1950.* Debrecen. 11. Huszár Tibor (1978, szerk.): *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások.* Kossuth K., Budapest. 46.
- 11 Ld. például Mészáros – Németh – Pukánszky, i. m. ; Romsics, i. m. 318–331.
- 12 Gárdos Dezső (1945): *Miért sorozható a magyar iskola a háborús bűnösök közé?* Forrás Ny., Budapest. 16. Molnár Erik (1945): A korai feudális társadalom. In: *Demokrácia és köznevelés.* OKT, Budapest. 305.; Ezekon kívül a „Szocializmus”, a „Társadalmi

Szemle” hasábjain Fogarasi Béla, Justus Pál, Király István, Losonczy Géza, Turóczy Trostler József írt keményen bíráló cikkeket, de „élénken” hatott Zsolt Béla kritikája is a *Haladás* hasábjain.

- 13 Bíró Lajos Pál (1945): Nevelők előre! *Köznevelés*, 4. 1.
- 14 Szombatfalvy György (1945): A nevelők felelőssége. In: *Demokrácia és köznevelés*. OKT Nevelők könyvtára, Budapest. 1. 54–56.
- 15 Sok cikket lehetne felsorolni, de terjedelmi okokból csak két, jellegzetes példát emelek ki: Szentgyörgyi Tamás (1945): Új sárga csillag? (Pedagógus és középosztály.) *Köznevelés*, 8. 12. Végh Endre (1945): A falusi tanítóság és a demokrácia. *Köznevelés*, 8. 12.
- 16 Dancs, i. m. IV–V. fejezetének anyagaiban: 183–289.
- 17 Bíró, i. m. 1.
- 18 Kiss Árpád (1945): Az általános iskola, mint kultúrpolitikai probléma. *Köznevelés*, 12. 10.
- 19 Gyarmati György: Közigazgatási reform és pártküzdelmek, 1944–1947. In: Balogh Sándor (szerk.) I. köt. i. m. 86–87. Palasik Mária (2000): *A jogállamiság megeremtésének kísérlete és kudarca Magyarországon 1944–1949*. Politikatörténeti füzetek XVII. Napvilág K., Budapest.
- 20 Jakab Miklós (1979): *Társadalmi változás és magyar értelmiség (1944–1948)*. Kosuth K., Budapest. 118–119., 134–135. Révész Sándor (1982): A meghasonlott autonómia. II. *Századvég*, 2. 12–15.
- 21 Molnár, i. m. 305.
- 22 Rainer, i. m. 25.
- 23 *Nemzetgyűlés naplója*. (1946) I. köt. Budapest. Lásd Losonczy Géza, Justus Pál beszédét, ill. Keresztury Dezső választát.
- 24 Bibó István (1986): A koalíció válaszüton. In: *Bibó István, Válogatott tanulmányok*. II. köt. Magvető K., Budapest. 339. (Lásd *Válasz*, 1947. 1.)
- 25 Kiss Sándor (1947): A pedagógusok viszonya a munkássághoz és a parasztsághoz. *Köznevelés*, 1–2. melléklete 4–5. (A szerző református gimnáziumi tanár volt.)
- 26 Palasik, i. m. 290–304. Palasik Mária (1998): A szólásszabadság deklarálása és korlátainak kezdetei Magyarországon (1946–1949). *Századok*, 3. 585–601.
- 27 Romsics, i. m. 289.
- 28 Révai József (1947): Az összeesküvés tanulságai. *Társadalmi Szemle*, 3. 161–168.
- 29 Keresztury, 1947. 6–8.
- 30 Dancs, i. m. 321. Simon László (1946): „B”-lista és oktatószemélyzet. *Köznevelés*, 6. 3.
- 31 Jakab, i. m. 60.
- 32 Jakab Miklós (1975): A pedagógusok világnézeti átképzése a felszabadulás után. *Pedagógiai Szemle*, 4. 320.
- 33 Illyés Gyula (1947): Ujévre! *Válasz*, 1. 7.
- 34 Fényi András (1948): Új szellemet az új iskolákba! *Pedagógus Értesítő*, 3. 5–6.
- 35 Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás*. FPI, Budapest. 173–176.
- 36 Jakab, 1979. 219–220.
- 37 Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet 1867–1987*. Kossuth K., Budapest. 7–8.
- 38 Interjú Alexits Györggyel. (1948) *Népszava*, 18. 5.
- 39 Révai József (1948): Munkásifjakat a középiskolákba és főiskolákra! *Köznevelés*, 18. 429.
- 40 Bársony Jenő (1988): *A korszerű szocializmus*. Magvető K., Budapest. 45., 89., 59–69.
- 41 Szávai Nándor (1948): „Aki ugyanis nem foglal állást a szocializmus felé haladó népi demokrácia mellett, az a demokrácia ellensége.” *Pedagógus Értesítő*, dec. 15. 12.
- 42 „Lobogónak Petőfi”. Interjú Horváth Mártonnal. (1972) *Kritika*, 11. 14–15.

43 Jakab, i. m. 147–148.

44 Részlet a szakszervezet 1946 decemberi, népjóléti miniszterhez írt segélykérő leveléből. Idézi: Jakab, i. m. 147.

45 Jakab, i. m. 148.

INTÉZMÉNYES KERETEK: ÚJJÁSZERVEZÉS ÉS ÁTPOLITIZÁLÁS

A folyamatos és eredményes munka feltétele minden tudományban, hogy a szakemberek működésének környezeti, intézményi és szervezeti feltételei kialakuljanak. A magyar pedagógiai gondolkodás szempontjából sem volt lényegtelen, hogy milyen keretek között tud erőre kapni a második világháború után, ezért a következőkben röviden vázolom a pedagógia intézményes kereteit. Nem célom a téma részletes kifejtése, csak az intézményes háttérnek mint feltételrendszernek az ábrázolása, illetve az 1945 utáni változásának érzékeltetése.

3.1. INTÉZMÉNYEK, SZERVEZETEK

1944 végén furcsa helyzetben volt az ország tanügye. A felszabadult keleti országrészben az Ideiglenes Nemzeti Kormány kultuszminisztere felügyelte a tanügyet, de a nyugati országrészben még nyilas tanügyigazgatás működött, Budapest pedig a senki földje volt.¹ 1945 január 19-én jelent meg rendelet a közoktatásügyi igazgatás újjászervezéséről, a tanév folytatásáról 26-án adott ki rendeletet a miniszter. Az egész országra kiterjedő tényleges közoktatáspolitikai tevékenység csak a minisztérium Budapestre költözésével indult meg. Ugyancsak 1945 elején, közepén elevenítették fel tevékenységüket a különböző pedagógiai intézmények, amelyek lehetőséget adtak a pedagógia elméleti művelésére. 1945 nyarától kezdve jelennek meg régi és új folyóiratok (Köznevelés 1945 július; Embernevelés 1945 szeptember-október; Magyar Paedagogia, 1946) és különféle pedagógiai könyvek, sorozatok, amelyekből nyomon lehetett követni a nevelésre vonatkozó gondolatok alakulását, illetve rész lehetett venni azok formálásában.

A hazai tanügyigazgatás a korábbi keretek között működött, a Valás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) aktívan tevékenykedett, hogy felújítsa és kibővítsé az elméleti és empirikus kutatás szervezeti feltételeit.

Az elméleti építkezésű koncepciók kialakításában 1945 előtt központi szerepe volt a tanárképzéssel foglalkozó közép- és felsőfokú intézmények tanárainak. A 20. század harmincas éveiben a magyar tudományos pedagógia hazai egyetemeink elfogadott tudományává vált, jelentősen emelkedett a tudományos publikációk száma. Csak egy helyen, Szegeden az Apponyi Kollégiumban volt pedagógia szakos képzés, de növekedett a neveléstudományi témából doktori címet szerzők száma, s a tudományos utánpótlás is egyre inkább közülük került ki.²

Ezek az intézmények 1945 után folytatták tevékenységüket, így a neveléstudomány elméleti művelésének kereteiként elvileg továbbra is funkcionálhattak. Az elméleti pedagógiával (is) foglalkozó, a tanító-, tanárképzésben résztvevő professzorok, tanárok többsége továbbra is dolgozott, például Barankay Lajos, Bognár Cecil, Faragó László, Karácsony Sándor, Kornis Gyula, Mester János, Prohászka Lajos, Várkonyi Hildebrand.

A „demokratikus szemléletű” világnézeti áthangolás igénye azonban nemcsak a pedagógia tartalmát érintette, de hatott a tanári gárda összetételére is. Már 1945-ben, 1946-ban új tanárok kerültek az egyetemekre, akik egyrészt újfajta szakmaiságot képviseltek (például Mérei Ferenc a pszichológiában, Szalai Sándor a szociológiában, Ortutay Gyula a néprajzban), másrészt politikai hátterük a baloldalhoz, illetve a koalíciós pártokhoz kötötte őket. Komoly politikai harcok folytak az egyetemeken, s 1947/1948-tól egyre inkább azt lehetett tapasztalni, hogy kényszerű távozásokon keresztül politikai szempontok alapján kicserélődik az egyetemi tudományos elit. 1947-ben és 1948-ban a gimnáziumokra épülő nevelőképző főiskolák megalakításával (1947: Budapest, Szeged; 1948: Pécs, Debrecen) látszólag bővült a neveléstudomány művelésének lehetősége. De ezek az intézmények akkor jöttek létre, illetve kezdtek működni, amikor már egyre inkább leszűkült a politikai és a pedagógiai pluralizmus is. 1949/1950-re egy új, a politikai viszonyokhoz, a diktatúrához alkalmazkodó (valószínűleg különböző stratégiákkal élő) nomenklatúra alakult ki a pedagógiát művelők körében a felsőoktatás területén.

A magyar tudomány legrangosabb intézményének, a Magyar Tudományos Akadémiának (MTA) ideiglenes elnöke 1945. március 7-étől a háború előtt filozófusként, kultúrpolitikusként tevékenykedő Kornis Gyula, s ő tölti be az elnöki tiszteket is 1945. május 28-ától október 29-ig. Prohászka Lajos ugyancsak folyamatosan képviseli a pedagógiát az MTA tagjaként. Az MTA 1945-ben, 1946-ban több új, addig mellőzött tudóst, művészt vett fel sorai közé, például Illyés Gyulát, Sík Sándort, Bibó Istvánt, Kerényi Károlyt. Az intézmény sok szempontból megújításra várt, nem voltak a mai értelemben vett akadémiai kutatóintézetek, a pénzügyi háttér is hiányzott a kutatásokhoz, de a modernizálás az akkori politikai, hatalmi viszonyok között az akadémia és a tudomány átpolitizálását, önállóságának felszámolását jelentette. A kommunista párt meg-megújuló támadást indított a „reakció fellegvárának” nevezett MTA ellen, majd az akadémia autonómiájának felszámolását, ellenállásának megtörését az 1948-ban létrehozott Magyar Tudományos Tanács (MTT, XXXVIII/1948. tc.) fejezte be.

A tudományok államosításában, átpolitizálásában, az intézményrendszer átalakulásában, a személycserékben alapvető szerepet játszott az MTT, amely a magyar tudomány és felsőoktatás irányításában önál-

ló jogosítványokkal rendelkezett.³ Elnökét és 22 tagját a kormány javaslatára alapján a köztársasági elnök nevezte ki, s közvetlenül a miniszterelnök felügyelte. Szakasits Árpád köztársasági elnök 1948 decemberében a kommunista párti Gerő Ernő közlekedésügyi minisztert elnöké és a kisgazdapárti (kriptokommunista) Ortutay Gyula kultuszminisztert társelnökké nevezte ki. Az elnökség tagjainak döntő többsége MDP tag volt, így többek között Alexits György, államtitkár (VKM), Mérei Ferenc, az ONI (Országos Neveléstudomány Intézet) főigazgatója, Lukács György, Rudas László, Fogarasi Béla, Andics Erzsébet, Szalai Sándor egyetemi tanárok, vagy részese volt a hatalomnak, például a parasztpárti Erdei Ferenc államminiszter. Gerő Ernő főtitkárul olyan kommunista párti tudóst választott, Alexits Györgyöt, aki „befolyásolhatóan befolyásos” embernek bizonyult a VKM-ben.⁴ 1948-ban és 1949-ben az MTT végrehajtotta a kommunista párt elképzeléseit, államosította a Magyar Tudományos Akadémiát, bevezette a magyar tudományt és felsőoktatást a „tervgazdálkodásba”, a diktatúrába, azaz szovjetizálta a tudományt.

E folyamat hátterét jelentős levéltári kutatások alapján bemutató Huszár Tibor egy, a kilencvenes évek közepén megjelent munkájában kiemelte, hogy négy viszonylag zárt kommunikációs tér jött létre. Az első kommunikációs térben, az MTA Igazgatótanácsában és az egyes osztályoknál még abban a hitben tevékenykedtek, hogy az MTT csak a biztonságos működés feltételeinek megteremtésében segít. Második kommunikációs térnek tekinti Huszár Tibor az MTT-t és szakosztályait, amelyek beavatottként végezték munkájukat: szavuk volt a tudományos pótlékra jogosult tanárok kijelölésében, a fejlesztésre jogosult intézmények meghatározásában, az egyetemi tanárok káderezésében, minősítésében, nyugdíjaztatásában, eltávolításában. Az érdemi döntéseket azonban megkérdésük nélkül hozták meg, tudniillik létezett egy harmadik, belsőbb kommunikációs tér, a Pártkollégium. A fordulat éveiben mindegyik miniszteriális intézményben működött egy olyan hatnyolc tagú testület, amelynek tagjait a Párt Titkársága jelölte ki, s amelyek a Párt Központi Vezetőségének meghosszabbított karjaként tevékenykedtek. Az MTT-n belül a Pártkollégium a kérdések meghatározott körében döntési kompetenciával rendelkezett, jogosítványait állami jogszabályok nem erősítették meg, ugyanakkor rajta keresztül valósult meg a pártfelügyelet kiterjesztése, a párt és az állam csúcseinak összeolvasztása. Stratégiai döntéseihez létezett egy a „vonal” kijelölését szolgáló kommunikációs szint, amely Gerő – Rákosi, Gerő – Farkas, Gerő – Révai levélváltásból rekonstruálható, s ennek fókusza Gerő Ernő volt. A negyedik kommunikációs tér a szovjet-magyar kapcsolati háló, amely nem egyszerűen a szovjet minta elfogadását jelentette, hanem a folyamat közvetlen ellenőrzését, a felügyeleti jogot, esetenként a személyi kérdésekbe való közvetlen beleszólást.⁶ Nyilvánosságot

csak az első kommunikációs szint az MTA határozatait, döntéseit kaptak, erről tudtak az emberek. A belső körben tevékenykedők rendelkeztek információkkal, a látható térben mozgó emberek csak marionettfigurák voltak.

1949. szeptemberében az MTT Káderosztálya javaslatot készített a bölcsészkarokon sürgősen leváltandó professzorokról, amit megbeszéltek a VKM-mel, Fogarasi Bélával és Waldapfel Imrével, és az MTT Társadalomtudományi Szakosztályával. Döntéseik alapján került leváltásra többek között Prohászka Lajos pedagógia professzor a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen, Bognár Cecil pszichológia professzor a Szegedi Tudományegyetemen. 1949-1950-ben a kényszer, vagy önkéntes nyugdíjasok sorába került Barankay Lajos (Pécs), Halasy Nagy József (Szeged), Várkonyi Hildebrand Dezső (Budapest), Karácsony Sándor (Debrecen), hogy csak a legmeghatározóbb személyiségeket említsem.

Az MTA államosítása 1949. október 31-én fejeződött be, amikor az akadémiai tagok törpe kisebbsége (39 fő) új alapszabályzatot fogadott el. Csökkentették a tagok létszámát 257 főről 128-ra. A kizárt tagok 74 százalékát 1944 előtt választották taggá, az elnökségbe bekerült több marxista (Lukács György filozófus, Molnár Erik történész) és több „társutas” természettudós (Erdey-Grúz Tibor, fizikus, Straub F. Bruno biológus). A neveléstudomány képviselője megszűnik az MTA keretén belül, mert Kornis Gyula akadémiai tagságát már 1948. április 16-án, Dékány István, Prohászka Lajos, Sík Sándor tagságát pedig 1949-ben megszüntetik. A politikai jellegű tisztogatással létrehozták az új rendszernek megfelelő akadémiai testületet.⁷

A negyvenes évek végén a vázolt kommunikációs terekben oldódott meg a neveléstudományhoz kötődő tudósok kijelölése, az egyetemi tanárok leváltása és újak kinevezése, tehát alapvetően nem valós teljesítmények, hanem politikai állásfoglalások alapján. E folyamatban, az ideológiai jellegű szelektálásban aktív szerepet vállalt a társadalomtudományok területén (így a pedagógiában is) az MTT Társadalomtudományi Szakosztálya tagjaként Lukács György, Fogarasi Béla, Mérei Ferenc, Szalai Sándor. Tekintélyükkel, tudásukkal, pozícióikkal segítették intézményesíteni a politikai, az egyoldalú ideológiai minősítéseken alapuló stigmatizációt.⁸ S nem feledkezhetünk meg az utóbbihoz kapcsolt egzisztenciális tragédiákról, jelentős tudományos pályák kettétöréséről sem. Egyetérthetünk Huszár Tibor azon megállapításával is, hogy 1949/50-ben olyan kontraszelektációs őrsváltás következett be, amely még azokra is árnyékot vet, akik valós tudományos teljesítmény alapján törekedhettek volna tudományos, egyetemi, főiskolai karrierre.⁹

1945. április 19-én jött létre miniszteri rendelettel (1140/1945) az Országos Felsőoktatási Tanács és az Országos Közoktatási Tanács összevonásából az Országos Köznevelési Tanács (OKT). Elnöke Szent-

Györgyi Albert, ügyvezető alelnöke Sík Sándor, ügyvezető igazgatója Kiss Árpád lett. Tekintélyes tudósok, művészek s különböző pártok képviselői alkották az elnökséget, így például Baranyai Lipót, Bay Zoltán, Ferenczy Béni, Illyés Gyula, Kállai Gyula, Karácsony Sándor, Kéthly Anna, Kodály Zoltán, Ortutay Gyula, Szabó Piroska, Veres Péter.¹⁰ A minisztériumnak e 117 tagú tanácsadó szerve nem tudományos intézet volt, hanem közvetítő feladatokat látott el az irányítás, a szakma és a társadalom között. A szakmai problémák megoldásában széles körű szakembergárdára támaszkodott, és valódi szakmai műhelyek kialakulásának lehetőségeit is magában hordta. Erre utalnak a következő adatok is: 1947 közepéig 400 szakértőt kapcsoltak be az általános iskola és a nevelőképzés reformjával kapcsolatos munkálatokba, 252 tantestületi reformjavaslatot tanulmányoztak, húsz ország nevelésügyének helyzetét elemezték, elindították a „Nemzetnevelők könyvtára” utóda-ként a „Nevelők könyvtára” sorozatot stb.¹¹

A jelentős munka ellenére 1948 tavaszától a kommunista oktatáspolitikai többször kifejezte bizalmatlanságát az OKT-val szemben, s ennek keretében javaslatot tettek egy, az államigazgatási szervezetben és irányítása alatt működő neveléstudományi intézmény létrehozására. Ekkor már nem Szent-Györgyi Albert az OKT elnöke. A Nobel-díjas, demokrata tudós az emigrációt választotta és Sík Sándor is lemondott ügyvezető alelnöki megbízásáról a fakultatív hitoktatás körüli viták miatt. Az új elnök a pedagógiában széleskörűen tájékozott kommunista párti Kemény Gábor lett. A megváltozott politikai helyzetben az OKT a neveléstudományi intézet alapítására vonatkozó javaslatot külső nyomásra elfogadta. A politikai hatalom kizárólagos tulajdonosává előlépett kommunista párt, a felszínen a kormányzat, lemondott arról, hogy szervezeten igénybe vegye a társadalmi és szakmai szervezetek, egyének véleményét, munkáját az oktatási reform alakításában.¹² Cél a tudomány központosítása, a tervezgádkodásba való beépítése, s e törekvés részeként 1948. október 15-én rendelet (11 150/1948. Korm. sz. rendelet) alapján létrehozzák az Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI). Rövid időn belül, 1948. október 31-én, az OKT működését ugyancsak egy kormányrendelet (11.160/1948) további rendelkezéssig szüneteltette, gyakorlatilag megszüntette.

Az ONI főigazgatójává az MKP/MDP fő nevelésügyi szakemberét, Mérei Ferencet nevezték ki, aki egyben a politikai szempontból rendkívül fontos iskolapolitikai osztályt vezette. Rövid ideig még az ONI-ban dolgoznak néhányan az OKT-ból, például a Didaktika osztály vezetőjeként Kiss Árpád (1948/1949-ben). Az intézet vezetője és munkatársainak többsége széles látókörű, modern pedagógiát, pszichológiát művelő, komoly szakmai háttérrel rendelkező szakember, egy része fiatal, inkább kezdő szakember volt. Itt tevékenykedett többek között Binét Ágnes, Faragó László (a neveléstani és a neveléstörténeti osztály

vezetőjeként), Gáspár Edit, Hajdu János, Kontra György, Nemes Livia, Ravasz János, Székely Béla, ifj. Tettamanti Béla, Vajda György Mihály (a nemzetközi és a statisztikai osztály vezetőjeként), Varga Tamás, Vargha Balázs. A tankönyv- és tantervosztályt Simonovits Istvánné vezette. Mérei mellett dolgozott rövid ideig, féléves ösztöndíj keretében a fiatal, pedagógiában ismeretlen Nagy Sándor.¹³ Az ONI feladatául a köznevelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel való foglalkozást, a neveléstudomány fejlesztését, illetve a VKM számára tudományosan megalapozott tanácsadást jelölték meg. Erre az időszakra, 1948 végére már valójában eltűnt a pedagógiai pluralizmus, a neveléstudomány fejlesztését marxista ideológiai és a kor aktuálpolitikájához illeszkedő fordulatként értelmezték, ebbe illeszkedett az intézet és munkatársainak tevékenysége is. Az 1949 májusában elkészített munkatervben legfontosabb feladatként a magyar nevelésügy ideológiai fordulatának végrehajtását jelölték meg. A munkatársak az adott politikai keretek között a köznevelés öt éves fejlesztési tervéhez empirikus helyzetfeltárásokat végeztek az iskolák szociális összetételéről, a középiskolák térbeli elhelyezkedéséről,¹⁴ különböző módszertani munkákat, tanterv- és tankönyvfejlesztéseket készítettek nem gyermekközpontú szemlélet alapján. 1949 második felétől az intézet lapja, az ONI Értesítő azonban már csak szovjet anyagokat közölt. Az ideológiai fordulat végrehajtása közben az intézetben „a tudomány helyett a hatalom akarása vonult be az Üllői palotába” – emlékezett vissza 1956 őszén Kiss Árpád az ONI kezdő évére.¹⁵ Az ONI 1950. április 29-ig működött.

Az MDP Központi Vezetőségének oktatáspolitikai határozata (1950. március 25.) az osztályharc éleződésének bizonyítására a szovjet pedagógiai per mintáját átvéve, ellenséges tevékenység központjaként kezelte az intézetet, és ennek következményeként minisztertanácsi rendelettel (122/1950.) felszámolták. Az összeállt szakembergárda, amelynek számos tagja kivételes tehetség volt (például Faragó László, Kiss Árpád, Mérei Ferenc, Ravasz János) szétszéledt, s eléggé eltérő pályát járt be az ötvenes években. Volt, aki benn maradt rövidebb-hosszabb ideig az állampárti rendszer valamelyik intézményében (például Kontra György VKM főelőadó, osztályvezető, Nagy Sándor pécsi főiskolai, majd budapesti egyetemi oktató, Vargha Balázs Művelődésügyi Minisztérium főelőadó). Volt, aki háttérbe szorult, visszavonult a gyakorlatba egy ideig (például középiskolában tanított Faragó László, Ravasz János). Volt, aki kényszerű visszavonultságban élt, alapvető egzisztenciális problémákkal küszködött (például Mérei Ferenc), volt, akire a ki telepítés várt (Kiss Árpád).

A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium folytatta működését Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet néven. Igazgatója Stolmár László maradt.¹⁶ Az intézethez csatolva működött továbbra is a Pedagógiai Múzeum és Pedagógiai Könyvtár. Korábbi tevékenységéhez hasonlóan az

SZNI szakemberei hozzájárultak a nevelők szaktárgyi és pedagógiai képzéséhez. Hagyományaikhoz híven empirikus kutatásokat is indítottak pedagógiai és pszichológiai problémák megismerésére. Az utóbbi különösen érvényes a Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumából létrejött, Mérei Ferenc vezetése alatt álló Fővárosi Lélektani Intézetre. Itt vett részt különböző kísérletekben Justné Kéri Hedvig, Binét Ágnes, Förster Vera, Nemes Lívia, Szűcs Anna, Fenyő Andor, Marton Imre, Hoffmann Gertrud. A pályaválasztási tanácsadást Radnai Béla irányította, egyéni és csoportos tanácsadási foglalkozásokat tartottak. 1949-től a pedagógiai kutatások átkerültek az ONI-ba, s számos szakembert is magával vitt Mérei Ferenc. Az SZNI visszakapta a régi nevét. A Lélektani Laboratórium 1950-ig működött. Ugyanebben az évben Stalmár Lászlót – aki 1948 óta fontolgatta nyugdíjba mentelét – saját kérésére nyugdíjazták.

A Gyógypedagógiai és Orvopszichológia Intézetből 1945-ben a VKM Gyermeklélektani Intézete lesz. Igazgatója a budapesti Állami Gyermeklélektani Intézeti régi vezetője, Schnell János gyógypedagógus, orvos. Vidéken minisztériumi kezdeményezés alapján a Magyar Pszichológiai Társaság és a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének támogatásával megyei Gyermeklélektani Állomásokot szerveztek. A szervezőmunka szellemi atyja Schnell János volt, akit vezető tisztségéből 1947-ben felmentettek, de továbbra is jelentős tudományos koordináló munkát végzett. 1947-ben már 10 ilyen lélektani állomás működött (a jelentősebbek: Debrecen, Eger, Miskolc, Pécs, Szeged). A vidéki intézmények életében fontos szerepet töltött be Kiss Tihamér és Tóth Béla. Az állomások fő feladata az volt, hogy az iskolák belső életének átalakítását segítő pszichológiai szemléletet teremtsenek a nevelők körében.¹⁷ A diagnosztikai és terápiás munka mellett tudománynépszerűsítő és továbbképző, valamint tudományos kutatóosztályokat is kialakítottak ezeken a helyeken.¹⁸ Neveléslélektani társaságok is alakultak az állomások mellett. Mindezen túl, illetve ezekhez kapcsolódva komoly szerepet kapott az egyéni és a csoportos pályaválasztási tanácsadás is. 1949. december 31-ével megszüntetési határozatot vetett végett az intézményekben végzett munkának. 1951-ben Schnell Jánost nyugdíjazták.

3.2. TÁRSASÁGOK, EGYESÜLETEK, FOLYÓIRATOK

Magyarországon a két világháború között 35-40 pedagógiai folyóirat jelent meg, amelyek között voltak hosszabb ideig megjelenők és egy-egy szám vagy évfolyam után megszűnők. Példányszámuk 100-500 között volt. Budapesten és vidéken a felekezetek, az iskolafokok, az iskolatípusok és a területi tagozódás alapján szerveződő egyesületek, tár-

saságok, illetve magánvállalkozások adták ki a pedagógiai lapokat, folyóiratokat. 1945-ben a pedagógiai folyóirat-struktúra nem maradt változatlan, tudniillik nagymértékben csökkent a megjelenő pedagógiai lapok száma. Változatlanul csak a Magyar Paedagogiai Társaság folyóirata, a Magyar Paedagogia folytatódott, a társaságok, egyesületek, magánvállalkozók csak néhány kiadvánnyal jelentkeztek.¹⁹ A közoktatási kormányzat a Néptanítók Lapja helyett Köznevelés néven jelentette meg hivatalos lapját. Egy új folyóirat jelent meg, az Embernevelés, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének kiadásában.

A pedagógiai folyóiratok számának radikális csökkenése mögött sok ok húzódik meg. A háborús veszteségek és anyagi gondok mellett a politikai élet változásai nehezítették meg a pedagógiai folyóiratokat, lapokat kiadó egyesületek, társaságok újjászervezését. 1946 júliusában Rajk László (MKP) belügyminiszter rendeletileg feloszlatta az 1945 előtti civil polgári és vallásos egyesületeket, ami azt jelentette, hogy a folyóiratok mögül eltűnt a szakmai és a civil háttér. Számolni kell emellett azzal, hogy Magyarországon a sajtószabadság nem érvényesült klasszikus formában. A háború után a koalíciós erők állást foglaltak a szabad sajtó mellett, de 1945 februárjában rendeletet fogadtak el, hogy az átmeneti időszak és a súlyos papírhiány miatt csak a demokratikus pártok kaphatnak lapengedélyt (340/1945.M.E.sz.). 1945 végén ezt a szigorítást feloldották, de az illetékes kormányhivatal (1945 novemberéig a Minisztertanács, majd a Tájékoztatásügyi Minisztérium) döntési hatáskörébe utalták az engedélyek kiadását és a lapbetiltásokat. Nem lehetett újraindítani a fasiszta és a szovjetellenes sajtótermékeket, de a legfőbb tabu a SZU és a hadsereg atrocitásai voltak. A meglévő papírmennyiséget pártpolitikai alapon utalták ki. E rendszerben kezdettől domináns szerepet játszott a kommunista és a szociáldemokrata párt. Mindkét kormány-szerveknél az elbírálás az előbb említett pártok tisztviselőinek a kezében volt. 1947 szeptemberéig, a párizsi békeszerződés aláírásáig a végső döntés joga a SZEB képviselőit illette meg. A magyar hatóságok részéről az elutasítások indokaként a papírhiányt nevezték meg, ezzel álcázták a politikai jellegű döntéseket. A irreálisan magas papírárak mellett a kedvezmények megítélése vagy elvetése döntően befolyásolta egy lap, egy folyóirat életben maradását. Az egyházak sínylették meg leginkább a repressziót, különösen a katolikus egyház, hiszen 1939-ben még 55 lapot, folyóiratot adott ki, míg 1945 után hármat.²⁰

1947 végétől megszűnt a lapbetiltás gyakorlata, a szerkesztőknek, az újságíróknak kellett tudni, hogy milyen tények, nézetek, vélemények nem jelenhetnek meg, hogy miről, kiről mit lehet, illetve mit nem lehet írni.²¹ Erre az időre már megtanulhatták a polgárok a szabályokat, hiszen tapasztalatot szerezhettek a különböző szabadságjogok korlátozásáról, a politikai ellenfelek likvidálásáról, a véleménynyilvánítás kockázatáról, a sok apró perről és a komoly büntetésekről.

1945 július 15-én jelent meg a VKM lapja, a Köznevelés, amely az aktuális információk közvetítésén túl lényeges szakmai kérdések megjelenítésére is vállalkozott. Első számukban ezt írják magukról: „Köznevelés a címe lapunknak és ez a programja is. Foglalkozni kívánunk mindazzal, ami a köznevelés fogalmához tartozik, ami a magyar nevelőt érdekelheti akár alsóbb vagy felsőbb fokon, az iskola keretei között, vagy ezen kívül, országhatárainkon belül és ezeken túlmenően is.”²² A szerkesztőség egyértelművé tette, hogy bizonyos tekintetben a Néptanítók Lapjának szellemi utódja lesz a gyakorlati munka segítségével is. A lap felelős szerkesztője Bíró Lajos Pál tankerületi főigazgató, majd 1946. szeptember 1-től 1948 decemberéig Kiss Árpád, az OKT ügyvezető igazgatója lett. Bár korlátozott volt a szerkesztők cselekvési szabadsága, a lap sokáig eléggé sokszínű volt pedagógiai szempontból. 1948-ban, a „fordulat évében” bekövetkezett politikai, hatalmi változást követve 1949 januárjában a felelős szerkesztő leváltása és új felelős szerkesztő (Bóka László), illetve főszerkesztő (Ortutay Gyula) kinevezése. Erre az időszakra a lap már egyértelműen az MDP politikáját, pedagógiáját közvetítő egysíkú, a szovjet mintát követő pedagógiai pártlappá vált. A nagy cikkek egy részét szovjet szerzők írták, egy részük a szovjet minta bemutatásával foglalkozott, másikuk az ideológiai harc jegyében született, s kis számban lehet találni olyan módszertani cikkeket, amelyek az ideológia, a politika kényszerzubonyát nem fedve valódi szakmai kérdéseket vetettek fel.

A lap mellett „A Köznevelés könyvtára” című sorozat kiadása is reprezentálta a szerkesztőség tudományszervező és közvetítő szerepét. A sorozat szerkesztője Kiss Árpád volt.

A Magyar Paedagogiai Társaság (MPT) aktivizálódását jelezte, hogy 1946 májusában, két év szünet után megtartották a háború utáni első nagygyűlésüket, elfogadták az új alapszabályzatot, megválasztották az új tisztkart, mindemellett felolvasóülést is tartottak. Elnökük továbbra is Prohászka Lajos egyetemi professzor maradt. Alelnökök: Gyulai Ágost nyug. tanárképző főiskolai igazgató, az eddigi főtítká, Zibolen Endre gyak. gimn. igazgató, Várkonyi Hildebrand egy. ny. tanár, Szemere Samu nyug. tanítóképzőintézeti igazgató. Főtítká Hajdu János gimnáziumi igazgató, titká ifj. Zibolen Endre testnevelési főiskolai rendes tanár lett. Kiegészítették a rendes tagok sorát, így 26 új tagot és öt tiszteleti tagot választottak. Az új tagok többsége már 1945 előtt is aktív volt a pedagógia vagy a pszichológia területén, például: Baránszky-Jób László egy. magántanár, kereskedelmi leányközepiskola ig., Berg Pál gyakorló gimn. tanár, Dobos László polg. isk. ig., Karácsony Sándor egy. tanár, Kiss Árpád egy. magántanár, Kovács Máté VKM miniszteri tanácsos, Lénárd Ferenc egy. magántanár, ifj. Zibolen Endre test. főisk. tanára. A rendszerváltásra utal Kemény Gábor tiszteleti taggá választása, amit régi mulasztás kárpótlásaként kezeltek. Dek-

larált céljaik hagyományosnak mondhatók: „a pedagógiának és segédtudományainak művelése, a köznevelés körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos tárgyalása, a pedagógia múltjának kutatása, a pedagógiai elveknek terjesztése és népszerűsítése”.²³

1946-ban újra megjelent folyóiratuknak, a Magyar Paedagogiának három évet (1944–1946) összekapcsoló száma. A csekély tagdíjbevétel mellett a kultuszminiszter támogatása tette ezt lehetővé. A folyóirat szerkesztői a régiiek: Prohászka Lajos közreműködésével Faragó László szerkesztette. A minisztériumi támogatás elmaradása következtében a Magyar Paedagogiának még egy szűk terjedelmű száma jelent meg 1947 júniusában. A folyóiratban széles tematikát érintő komoly tanulmányokat és sokszínű tájékozódásra utaló könyvelemzéseket tettek közzé. A híradások szerint a havi felolvasóülések látogatottak voltak, ennek ellenére 1949. április 2-án a társaság tiszti kara lemondott és egy háromtagú bizottságra (Vajda György Mihályra, Faragó Lászlóra, Zibolen Endrére) bízta az MPT ügyeit, pontosabban azt a feladatot, hogy Mérei Ferencel, az ONI főigazgatójával tárgyaljon az MPT jövőjéről. Erre azonban nem került sor. 1950-ben egy belügyminiszteri rendelet feloszlatta a társaságot. A folyóirat tekintélyét fel akarták használni a pedagógiai fordulat, a „szocialista neveléstudomány” kialakításában, így az ONI 1949-ben és 1950-ben kiadott két Magyar Pedagógiát a Magyar Paedagogia következő évfolyamaiként. Főszerkesztő Mérei Ferenc, felelős szerkesztő Vajda György Mihály volt. Ez a látzólagos folytatás teljes szakítást jelentett az MPT folyóiratának szellemiségével, amit szimbolikusan jelez az első számban megjelenő Sztálin-köszöntő.²⁴

Nagy érdeklődés közepette szervezték újjá a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot 1946 decemberében. A régi vezetőség lemondott, így új vezetőséggel kezdte el munkáját a Társaság. Szoboszlay Ferenc, fővárosi közoktatásügyi tanácsos lett az elnök, az ügyvezető elnök a régi főtítkárr, Nemes Lipót (a Fővárosi Gyermek- és Ifjúságvédelmi Központ igazgatója). A Társaság alapítójának, Nagy Lászlónak tudományos és demokratikus szellemében kívánta folytatni munkáját.²⁵

1948-ban megszűnt a Társaság.

A speciális területeket, így szűkebb szakmai csoportokat képviselő szervezetek egy része, mint például a Kisednevelők Országos Egyesülete, az Állami Tanítók és Óvónők Országos Egyesülete, az Országos Középiskolai Tanáregyesület, a Tanítóképzőintézeti Tanárok Országos Egyesülete, az Országos Református Tanegyesület, az Országos Evangélikus Tanáregyesület, a Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, a Magyarországi Énekközpontok Országos Egyesülete is felelevenítette tevékenységét. Egy részük lapot, időszakos kiadványt is közreadott. Ilyen egyesületi kiadvány volt például az Országos Polgáriskolai Tanáregyesületi Közlöny, az Evangélikus Nevelő (Iskola), az Énekszó.

Nem kapott lehetőséget megjelenésre a Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetségének lapja, a Nemzetnevelés.²⁶

A főléledő egyesületek, társaságok élete szűk körű volt. Néhány felolvasóülést tartottak, lapjaikat részben az aktuális információk és az 1945 előtt megírt, de már közlésre nem került anyagok töltötték ki, kevesebb volt bennük az új helyzetre reagáló szakmai elemzés. Nemcsak anyagi problémák okozták, hogy az 1945 előtti szervezetek közül nem mindegyik újjította fel tevékenységét, hogy az újraindulók csak korlátozottan működtek. Az egyeduralomra törekvő kommunista párt nem viselte el a nevelők rétegszervezeteit. 1946-tól a fokozatosan erősödő politikai nyomás és az adminisztratív intézkedések hatására ezek a szervezetek vagy megszűntek, vagy kénytelenek voltak beolvadni a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetébe. Így létezésük rövid ideje alatt nem játszottak jelentős szerepet sem a szakmai érdekkifejeződésben, sem a szakmai vélemények alakulásában. Eltűnésükkkel felerősödött a pedagógustársadalom dezintegrációja és atomizálódása, legyengült a hatalommal szembeni önvédelem lehetősége, eltűnt a szakmai autonómia egyik feltétele.

A különféle pszichológiai egyesületekben és társaságokban nehezen indult az élet, de néhányban felélénkült a munka a háború után (például: Magyar Pszichológiai Társaság, Magyarországi Pszichoanalitikai Egyesület, Magyar Individuál-pszichológiai Egyesület). Tagjaik tevékenysége több szálon kapcsolódott a pedagógiához. Tanfolyamokat szerveztek a különböző iskolafokon tanító nevelőknek, részt vettek a gyermeklélektani állomások megszervezésében is. A gyakorlati segítségen túl e szervezetek szakemberei elméleti munkásságukkal is hozzájárultak a nevelési kérdések lélektani alapozású tisztázásához. A negyvenes évek végén feloszlatták ezeket a szervezeteket, illetve beszüntették működésüket.

Az 1945 januárjában létrejött, alapvetően kommunista párti befolyású Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete szakmai és ideológiai, politikai meggyőző fórumként is igyekezett funkcionálni. Jelentős szerepet játszott a régi egyesületek, társaságok felszámolásában. Részt vett a nevelők át- és továbbképzésében, véleményt mondott különböző közoktatási problémák megoldási lehetőségeiről, fenntartotta az Embernevelés című nevelésügyi folyóiratot. Induláskor a folyóirat szerkesztője a szakszervezet kommunista párti elnöke, Kemény Gábor, főmunkatársa Baránszky-Jób László egyetemi magántanár volt. 1947-től szerkesztőként jegyzi Stolmár László, az FPI igazgatója. 1948 júniusától felelős szerkesztő és kiadó Béki Ernő, a szakszervezet főtitkára, főmunkatársként Baránszky-Jób mellett megjelent Kovalovszky Miklós. A folyóirat a demokratikus magyar pedagógia tudományos fóruma akart lenni, de kezdetektől erőteljesen baloldali politikai alapon vett részt az oktatáspolitikai vitákban (az akadémia, a tudomány és az egye-

temek szerepe, helyzete; egyházi iskolák, állami iskolák; hitoktatás; az oktatás tartalmának átalakítása). Az évek előrehaladásával egyre nagyobb számban jelentek meg propagandát szolgáló cikkek. 1949 augusztus végén megszűnt az Embernevelés, mert a szerkesztőség szerint az ONI Értesítő közvetíti a kulturális tervgazdaság szempontjait, az új Magyar Pedagógia pedig a „marxizmus-leninizmus szellemében, az élenjáró szovjet neveléstudomány nagy tapasztalatait felhasználva, kidolgozza a magyar pedagógia főbb elméleti és gyakorlati kérdéseit.”²⁷

A nagyobb szervezetek folyóiratai mellett a rossz anyagi feltételek ellenére egyéni kiadású szakmai lapok is megjelentek. Kőszegen Kristóf Kálmán az „Uj Nevelés” című lapot adta ki 1947 januárja és áprilisa között. Szegeden a „Nevelésügyi füzetek” folytatásaként a „Gyakorlati pedagógia” című folyóiratot jelentette meg Vicsay Lajos 1946 júliusa és 1948 márciusa között.

Gyakorlati műhelyekben is formálódott a pedagógia. Folyamatosan működött az 1914-ben alapított Uj Iskola Domokos Lászlóné igazgatása alatt és a hozzákapcsolt Neveléslélektani Kutató Állomás Baranyai Erzsébet vezetésével. Feladatuknak ebben az időszakban is az érdeklődésre épülő, fejlődéslélektanilag megalapozott nevelés-oktatás kialakítását tekintették. Kísérleti általános iskolát működtetett a Székesfevárosi Neveléstudományi Intézet keretei között létező Lélektani Intézet gyermektanulmányi osztálya. Osztályokban, iskolákban, gyermektelepeken próbálkoztak a nevelők a tanulók önkormányzatára építő nevelés megvalósításával, illetve munkaiskolák létrehozásával. A népi kollégiumok is felfoghatók részben ebbe az irányba mutató pedagógiai műhelyekként. Törekvéseik megjelentek a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének lapjában, a Népi Kollégistában, majd a Népi Kollégiumi Nevelőben, illetve rövid ideig a Valóságban.

Összefoglalva megállapítható, hogy a neveléstudomány intézményes keretei rövid ideig több területen a régi folytatásaként jelentek meg, de kezdettől fogva érvényesültek változások és korlátozások is. A kontinuitás a régi intézmények folyamatos működésében, a régi személyzet többségének megtartásában érzékelhető, míg a változásokat személycserék, névváltozások és új intézmények, új folyóiratok megjelenése jelzi, valamint a pedagógiai szaklapok számának radikális csökkenése. Az intézményi keretek 1946-tól külső politikai nyomásra, különböző adminisztratív intézkedések hatására fokozatosan, majd 1947/1948-tól drasztikusan megváltoztak, azaz átalakultak az átpolitizálás jegyében. Az MDP kisajátította a nyilvánosságot, kiterjesztette befolyását a szellemi élet minden területére, így a pedagógiára is. Eltűntek az ún. szocialista pedagógiába be nem illeszthető pedagógiát támogató intézmények, a nem marxista tudósok, szakemberek kiszorultak a tudományos életből. 1949/50-re a pedagógiában is felszámolták a pluralizmus intézményi háttérét.

3.3. JEGYZET

- 1 Mészáros István: Diákelet vérzivatarban 1944/45. In: Mészáros István (1989): *Iskolatörténeti kaleidoszkóp*. Artemis K. Budapest. 157. T. Kiss Tamás (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról (1867–1993)*. Konferencia Központ és Szabadegyetem Alapítvány, Budapest.
- 2 Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris K., Budapest. 368–375.
- 3 Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói*. Magyar Tudományos Tanács Budapest. 11. Kelemen Elemér (1992): *A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány*. *Magyar Pedagógia*, 2. 119–130.
- 4 Huszár, i. m. 35.
- 5 Huszár, i. m. 14.
- 6 Huszár, i. m. 289.
- 7 Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris K., Budapest. 324–327. Glatz Ferenc (2003, főszerk.): *Az MTA tagjai 1825–2002*. MTA Társadalomkutató Központ Tudománytár sor., Budapest.
- 8 Huszár, i. m. 162.
- 9 Huszár, i. m. 12.
- 10 Mészáros István (1989): A koalíciós időszak iskolatörténetéből – Sík Sándor az Országos Köznevelési Tanácsban 1945–1948. *Pedagógiai Szemle*, 1. 43.
- 11 Kiss Árpád (1947): Beszámoló az OKT munkájáról. In: *Beszámoló művelődéspolitikánk mai helyzetéről*. Egyetemi Ny., Budapest. 25–27. Kiss Árpád (1989): *Hogyan is működött az Országos Köznevelési Tanács? Köznevelés*, 32. 11–12.
- 12 Knausz Imre: Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben. In: Knausz I. (1998): *Történelem és oktatás*. FPI, Budapest. 101–109.
- 13 Petríné Feyér Judit – Szabolcs Éva (1999): *Nagy Sándor*. OPKM, Budapest. 13–14.
- 14 Knausz, i. m. 103.
- 15 Idézi: Horváth Márton: *Kiss Árpád*. OPKM, Budapest. 21.
- 16 Franyó István (1992): *Stolmár László*. OPKM, Budapest. Stolmár László (1992): *Életem, életünk*. OPKM, Budapest.
- 17 Barra György (1947): Nagy László és Ranschburg Pál nyomdokain. A gyermeklélektan vidéki úttörői. In: *Tanítás és értelmi fejlődés*. Egyetemi Ny., Budapest. 168–170.
- 18 Kiss Árpád (1965): *Tervszerűség és tudománytervezés a nevelésben*. TNK, Budapest. 52–53.
- 19 Jáki László (1962): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1937–1958*. Tankönyvkiadó, OPK, Budapest. Valér Pálné (1975): *Magyar pedagógiai irodalom 1945–1958. Önálló művek*. OPKM, Budapest. Valér Pálné (1983): *Magyar pedagógiai irodalom 1945–1950. Folyóiratcikkek*. OPKM, Budapest.
- 20 Zalai K. László (1993): Volt egyszer egy médiaháború. Sajtó és politika 1944–1948. *Társadalmi Szemle*, 6. 66–74.
- 21 Palasik Mária (2000): *A jogállamiság megteremtésének kísérlete és kudarca Magyarországon 1944–1949*. Napvilág K. Kft., Budapest.
- 22 Felhívás! (1945) *Köznevelés*, 1. 18.
- 23 A Magyar Paedagógiai Társaság. (1948) In: *A Köznevelés évkönyve*. Egyetemi Ny., Budapest. 271.
- 24 Mészáros István (1992): A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada 1891–1991. In: *A MPT százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai*. Neveléstörténeti füzetek 10. OPKM, Budapest.
- 25 A Magyar Gyermektanulmányi Társaság újjászervezése. (1947) *Köznevelés*, 5. 88.
- 26 Mészáros István (1989): *Mindszenty és Ortutay. Iskolatörténeti vázlat: 1945–1448*. A szerző magánkiadása, Budapest. 34.
- 27 *Embernevelés*, (1949) 382.

4. A PEDAGÓGIAI PLURALIZMUS FELÉLEDÉSE ÉS FELSZÁMOLÁSA

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A „világháború vége sajátos »0. órát« hozott a magyar történelembe. Gyakorlatilag a társadalom összes szélsőségesen nem kompromittálódott rétege artikulálhatta a maga álláspontját.”¹ Megindult egy szellemi újjáépítés, új orientálódás, de mindez olyan nemzetközi erőterben ment végbe, amely egyre inkább nyilvánvalóvá tette, hogy a nemzetközi helyzet nem kedvez a magyarországi demokratikus átalakulásnak. 1944 és 1949 között a politika különös módon összefonódott a szellemi élettel és sor került a kezdeti heterogenitás felszámolására, a szellemi élet egységesítésére.² Ez történt a pedagógiában is, a kezdeti sokszínűséget, pluralitást fokozatosan felváltotta a centralizált, homogenizált neveléstudomány.

A nyilvánosságban megjelenő pedagógiai szakemberek természetesen érezték, hogy a társadalmi átalakítást és ezzel együtt az új gondolkodást igénylő törekvések nem jelentenek teljes tagadást a szakmai kérdések értelmezésében.

Úgy vélték, hogy a társadalmilag és szakmailag előremutató, illetve értékes hagyományok folytathatóak lesznek. Így értelmezheték Szent-Györgyi Albert szavait is, amelyekkel az Országos Köznevelési Tanács alakuló ülését nyitotta meg: „Tekintetünket a jövőbe kell, hogy vessük és a múlt a mai építőmunka közepette csak annyiban foglalkoztathat bennünket, amennyiben tanulással szolgálhat a jövőre, és amennyiben még jó köveket találunk új épületünkhöz, mert nem az a feladatunk, hogy mindent elveszünk, amit a múlt reánk hagyott”.³ „Folyamatosság, amely magában foglal bizonyos megszakítottságot” – ez jellemezte a nevelés kérdéseivel foglalkozó szakemberek többségének szemléletmódját a háború utáni újrakezdetkor.⁴

Radikális szakításra több szempontból sem volt szükség, illetve lehetőség. 1945 után döntő többségben a régi szakemberek működtek a nevelés területén, a magyar pedagógiának voltak korszerű és demokratikus hagyományai is, az elméletben pedig megtalálhatók voltak a 20. század első felében kibontakozott irányzatok. A magyar neveléstudományban széles körű nemzetközi tájékozódás alapján többféle pedagógiai irány hatott: a késői herbartizmus nem szélsőségesen formalizált formája, a német ideológiában gyökerező szociálpedagógiák, személyiségpedagógiák, a humanista gyökerű nemzetnevelés, a keresztyény nevelés elmélete, a kultúrpedagógia, különböző gyermekközpontú (reform-) pedagógiák és a magyar nevelés speciális feladataira választ kereső eklektikus peda-

gógiák.* Az előzőekből látható, hogy teret kaptak a szellemtudományos és a természettudományos pozitivista alapú pedagógiák is. A sokirányú, bár különböző mélységben jelenlévő, gazdag szakmai termésből a háború után sokféle koncepció tűnt továbbvihetőnek.

A folytathatóság érzete mellett a szaksajtóban megjelent az a gondolat, hogy a szakma egy nyitott, alakuló demokratikus társadalomban megmutathatja igazi arcát, realizálódhat sok társadalmilag hasznos elképzelés. E reményekből mit igazolt vissza a valóság? Mennyiben volt illúzió a sokszínű pedagógia?

E kérdésre a feléledő pedagógiai nézetek, irányzatok 1945 és 1949 közötti „sorsának” bemutatásával próbálok válaszolni. A részletesebb kifejtés előtt újra szeretném hangsúlyozni, hogy alapvetően a korabeli, nem teljesen szabad szaksajtó alapján dolgoztam, így a következőkben e korlátozott nyilvánosságban helyett kapott nézetek feltárására, elemzésére kerül sor. A bemutatás sorrendjének kialakításánál az az elv vezérelt, hogy a folyamatosság és a megszakítottság érvényesülésének sajátosságait kifejezetté tudjam tenni. A bemutatást a pedagógusok körében komoly hatást gyakorló keresztény pedagógiával kezdem, majd a neveléstudományban a két világháború között leginkább elfogadottnak tekintett kultúrpedagógiával folytatom, s ezt követik az egyes kiemelkedő személyekhez kapcsolt pedagógiák (Imre Sándor, Karácsony Sándor nézetei) és a népi mozgalom nevelési törekvései. Ezután kerül sorra a rövid ideig hangsúlyos szerepet kapó reformpedagógia, végül a sort az eléggé ismeretlen, ugyanakkor hegemoniára törekvő és azt nyelő „szocialista” pedagógia zárja.

4.1. A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA SORSA

A hazai neveléstudományok kibontakozásuk óta különféle teológiák és filozófiák szemléletmódját követték, szorosan kapcsolódtak a keresztény nevelési hagyományokhoz, különböző irányzataiban, nézeteiben és mozgalmaikban általános volt a teológiára támaszkodó megközelítési mód.⁵ A modern korban, ahogyan önállósodott a vallás, a tudomány, a technika, úgy különültek el a teológiák és a neveléstudományok, ebben az értelemben tehát bekövetkezett a pedagógiai gondolkodás szekularizálódása.

Az I. világháború utáni nemzeti-, gazdasági-, társadalmi- és értékválságban a nevelők körében is növekedett a stabil értékrend iránti

*Az elterjedtebb keresztény szóhasználatot alkalmazom a keresztény/keresztényiség minden irányzatára megkülönböztetés nélkül. Lásd részletesebben: Horánszky N. – Jelenits I.: Keresztény/keresztény nevelés. In: Báthory Z. Falus I. [1997, főszerk.]: Pedagógiai Lexikon. II. köt. Keraban K., Budapest. 208.

igény, így joggal erősödött fel – az egyébként is meglévő – vallásos alapvetés a pedagógiában, a keresztény jellegű értékelméletek irányában való tájékozódás, illetve a keresztény pedagógiák művelése.⁶ Napjainkban a hazai neveléstudományokban – a hosszú kényszerű visszaszorítás következtében – még tisztázásra vár a teológiák és a neveléstudományok viszonya mellett az is, hogy melyik pedagógia tekinthető kereszténynek, mikor beszélhetünk katolikus, protestáns pedagógiáról vagy pedagógusról, tudniillik az értelmezésekben gyakran a pedagógiát művelő szubjektív hitére, vallásgyakorlatára, illetve a szociológiai csoportképződésre épül a besorolás, s nem a szóban forgó pedagógia teológiai alapvetésére. A mai azonosítási problémák és a keresztény pedagógiák szűk körű megjelenése 1945-től a pedagógiai szaksajtóban arra indított, hogy e fejezetben úgy próbáljam nyomon követni a háború utáni átmeneti időszakban a vallásos életszemléletre alapított pedagógiai elméletek sorsát, hogy összekapcsoljam a hit szellemében történő nevelés lehetőségeinek alakulásával.

A háború végén a keresztény nevelés képviselőinek is fel kellett tenni a kérdést, „folytatható-e” gondolkodás módjuk a nevelés területén. A hatalom, konkrétan az Ideiglenes Nemzeti Kormány azt igényelte a kultúrától, a sajtótól, hogy küszöbölje ki a fasiszta metelyt, a faji és a nemzeti gyűlöletet, valamint a népellenes szellemet, s emellett programjában deklarálta a vallásszabadságot.

A keresztény pedagógia hívei egyaránt azt gondolhatták, hogy múltjuk az igényelt szellem szempontjából egyáltalán nem negatív. Eszmei szinten a keresztény háttér univerzalitása, nemzetek felettsége, elvi humanizmusa, erőszakellenessége, szeretetkultusza, a személyiség szabadságának elve szemben állt a totalitárius eszmével. A vallásos nevelés keretében nemcsak a társadalmat, a természetet és az embert magyarázó humánus értékeket kaptak a gyerekek, hanem pozitív, hasznos értékeket a mindennapi élethez (például együttérzés, segítőkészség, felelősségérzet).

A vallásos gondolkodás mód képviselői a pedagógiában különösen a harmincas évek közepétől erőteljesen törekedtek a vallási, a nemzeti és a szociális szempontok összekapcsolására. A megelőző időszakhoz képest inkább figyeltek a társadalmi és a kulturális egyenlőtlenségekből fakadó problémákra, a társadalmi szolidaritás szükségességére, az igazságtalan trianoni békefeltételekből, valamint a hitleri Németország oldaláról fenyegető nemzeti veszélyekre. Hangsúlyozták a valláserkölcsit, a nemzeti és a szociális eszmék összehangolt szerepét a nevelésben. Gondoljunk például a katolikus Bognár Cecil, Sík Sándor és Marczell Mihály vagy a protestáns Imre Sándor és Karácsony Sándor munkásságára vagy a keresztény nevelők szociális neveléssel foglalkozó konferenciájára.⁷ Ezekben a törekvésekben felerősödött a nevelésen keresztül történő társadalomformálás távlata is.

A vallásos életszemléletű elméleti és gyakorlati pedagógiákban a késői herbartizmus mellett teret kaptak a korszerű szemléletű gyermeklélektanok is (lásd többek között Bognár Cecil, Várkonyi Hildebrand Dezső, Karácsony Sándor munkásságát), hatott a munkáltató, cselekedtető oktatás különböző tantárgyak tanításában (például Öveges József tanulói kísérleteiben). Fontos szerepet játszottak az egyházi oktatási intézmények és tanárok számos tantárgy (magyar irodalom, történelem, zeneoktatás) tartalmának megújításában.

A pedagógia háború után újjáéledő intézményeiben tovább dolgoztak, bár nem azonos aktivitással, publikálási és befolyásolási lehetőségekkel a keresztény pedagógia képviselői. Továbbra is a felsőoktatásban tanított például Bognár Cecil (bencés szerzetes, a szegedi egyetem pedagógiai tanszékvezető professzora), Mester János (a jezsuita rend tagja, szegedi egyetem tanára, tanszékvezető, prodékán), Marczell Mihály (a Pázmány Péter Tudományegyetem Hittudományi Karának professzora), bár a pedagógiai szaksajtóban nem jelentek meg. Mások aktív szerepet töltöttek be, tekintsünk csak Sík Sándor és Karácsony Sándor tevékenységére a különböző oktatáspolitikai szervezetekben, egyesületekben, folyóiratokban, felsőoktatási intézményekben. (Lásd a 3., a 4., a 4.6. fejezeteket.) A keresztény nevelés gyakorlati művelői többségükben tovább tanítottak a háborús károkat szenvedett, sok munkával újjáépített egyházi iskolákban.

1945-ben Teleki Géza, a VKM minisztere (1944. dec. 22. – 1945. nov. 13.) nem vitatta, sőt inkább megerősítette a vallásos célok, a vallás jelentőségét a nevelésben a „Köznevelés” című folyóiratot indító írásában.⁸ Az iskoláztatásban jelentős arányt képviselő, fontos szerepet betöltő egyházi iskolák továbbra is működtek, „az állami és önkormányzati világi iskolákban a vallásosságot tudomásul vevő, annak létjogosultságát elismerő, kiküszöbölni nem akaró ... nevelés érvényesült”⁹, ami a gyakorlat oldaláról ugyancsak támogatta a vallásos világnézet, a hit szükségességét a nevelési problémák megközelítésében.

Moór Gyula, a Pázmány Péter Tudományegyetem tekintélyes jogászprofesszora, az MTA tagja valószínűleg többek véleményét, érzését fejezte ki egy 1945-ös, a nevelők számára szervezett átképző tanfolyamon: a keresztény eszmékhez fordulás, a keresztény értékeknek, főként humanizmusának valódi átélése és gyakorlása hátríthatja csak el az emberiség elől az újabb háborús veszedelmet. Hasonló gondolat jelent meg Prohászka Lajosnál, a nagy tekintélyű pedagógia professzornál, az MTA tagjánál is.¹⁰ A társadalmi és politikai távlatok bizonytalansága, a különböző, főként baloldali pártok és képviselőik részéről megjelenő vallás- és egyházellenes megnyilatkozások azonban kételyeket ébresztettek a nevelőkben. E gondokra reagált Bereczky Albert, református lelkész, a VKM politikai államtitkára, a miniszter állandó helyettese a Köznevelésben 1945 októberében.¹¹ Cikkében az egyházak és a keresztény esz-

me értékeire hívta fel a figyelmet. Úgy vélte, hogy a magyar nevelés értékeinek számbavételénél nem lehet megfedkezni az egyházak kultúraőrző, kultúrateremtő, kultúraterjesztő tevékenységéről és ezzel együtt a magyar kultúra keresztény gyökereiről sem. Azt hangsúlyozta, hogy a demokráciában a keresztény embernek alapvető joga, hogy gyermekét, ha akarja, keresztény iskolába járassa és az állam a keresztény emberek adójából ezeket az iskolákat támogassa. A keresztény erkölcsi nevelést olyan értéknek tartotta, amelyet nem lehet feladni.

A vallásos nevelés szükségességét hangsúlyozó cikkek mellett az 1945 előtt igen hatásos értékelméleti idealizmusra és a keresztény irányba tájékozódó értékelméletre támaszkodó gondolatok legtöbbször összevont formában jelentek meg. A szerzők cikkeikben általában elvi elemzés nélkül vállalták az abszolút értékeket, illetve azok transzcendenciába emelését. Az általuk elfogadott örök normák – szépség, jóság, igazság, szentség – felé haladást összekapcsolták a teljes emberré nevelés céljával és a nevelés szociális jellegének erősítésével. Fontos szerepet kapott továbbra is a cikkekből a közösségi elv, az erkölcsös ember nevelése, aki vallásos és nemzeti motivációk alapján maga és mások érdekében felelősen, hatékonyan tevékenykedik. A hivatalos közoktatás-politika nevelési céljai is ebbe az irányba mutattak. E nézeteket színvonalasan képviselte egy-egy 1945-ben, 1946-ban a baloldali szakszervezet által fenntartott Embernevelés című folyóiratban megjelent cikkében Barankay Lajos, Baránszky-Jób László, Vajda László, Várkonyi Hildebrand Dezső.¹²

A Magyar Paedagogia is közölt egy rendkívül fontos antropológiai megközelítésű tanulmányt Várkonyi Hildebrand Dezső pszichológus tollából. Várkonyi kifejtette nézeteit arról, hogy a neveléssel kapcsolatos összes alapvető kérdést miképpen határozza meg az ember lényegéről alkotott felfogás. A kérdés értelmezésében a szerző a hazai társadalomtudományokban a két világháború közötti időszakban főként a pozitívizmus ellenében művelt, erőteljesen ható szellemtudományos nézetekhez fordult. (Lásd még a 4.2. és a 4.6. fejezetben ezt a problémakört.) William Dilthey-hez (1833–1911) kötődve pozitív törekvésnek tekintette azt a lélektani antropológiát, amelyik „nem csupán az emberi viselkedések, alkotások és élmények tényeit és törvényszerűségeit állapítja meg, hanem ezeken felülhaladva, vizsgálja az emberi lét feladatait, az ember helyét a természetben, az embert történelmi és erkölcsi lénynek fogja fel s a természettudományos lélektan adatait erre a háttérre vetíti”.¹³ Ezért elfogadható számára az a személyiség-kategória, amely az embert értékghordozó lényként kezeli, így nemcsak lélek, hanem szellem is. Pauler Ákos értékelméleti filozófiájához kapcsolódva a szellem fogalmának bevezetésével próbálta feloldani a meghasonlott ember létproblémáját: az abszolút értékek és a létezés sürgetéséből fakadó ellentmondásokról az embert csak a transzcendens, világfeletti ér-

tékrendnek vagy személynek a gondolata válthatja meg. E cikke azt jelezte, hogy Várkonyi túllépett a funkcionális lélektan és az erre támaszkodó nevelés spontaneitásra épülő megközelítésén, ami nem volt újdonság a pedagógiában tájékozott szakemberek számára. Az 1946-tól, 1947-től egyre inkább előtérbe kerülő evolucionista, természettudományos alapú reformpedagógiai jellegű cikkekben nem reagáltak ezekre a problémákra, s a szerzőtől később megjelenő anyagok sem foglalkoztak e kérdéssel.

A nevelők sem 1945-ben, sem 1946-ban nem olvashattak sok olyan szakirodalmat, amelyik a vallásos értékek alapján koncepcionálisan elemezte volna a nevelés kérdéseit, 1947-től pedig szinte teljesen eltűntek az ilyen irányú tanulmányok a pedagógusok széles köréhez eljutó pedagógiai folyóiratokból (Köznevelés, Embernevelés) és sorozatokból. Magyarozatképpen sokféle okot vethetnénk fel. A következőkben csak néhány véleményem szerint lényeges mozzanatra hívom fel a figyelmet. Az első formálisnak tűnő, de alapvető dolog, hogy nem éledtek újjá, illetve feloszlatták a különböző keresztény pedagógusegyesületeket, társaságokat, ezzel beszűkültek, megszűntek a publikálási lehetőségek. Második okként említhető, hogy a háború utáni újrakezdésben konkrét és aktuális kérdések kerültek a figyelem középpontjába, így a nevelés viszonya – ahogy ezt még sokak remélték – az alakuló demokráciához vagy a demokratikus nevelés megvalósításának praktikus problémái. E feladatok felerősítették azokat a törekvéseket, amelyek az eszménypedagógia, korabeli szóhasználattal a filozófiai pedagógia egyoldalúságának a meghaladását, egy valóságra építő neveléstudomány kidolgozását állították előtérbe. A vallásos axiológiai irány képviselői is gyakran filozófiai, világnézeti alapállásuk megjelölése nélkül a nevelés „technológiai”, módszertani kérdéseit elemezték vagy a nevelés praktikus lélektani és szociológiai összefüggéseit vizsgálták. Utolsóként említem, de valószínűleg a leginkább meghatározó tényező az volt, hogy az MKP már 1946 elejétől harcot indított közvetlenül az egyházi iskolák, közvetve a katolikus egyház ellen. 1947 elejétől a hatalmi, politikai harcokban egyre kifejezettebb kételyek merültek fel a kommunista párt részéről az egyházak iskolaállítási jogával és a vallásos neveléssel kapcsolatban. Így a pedagógiai szaksajtóban inkább az ezzel összefüggő problémák kaptak nyilvánosságot.

A vallásos életszemléletre alapított nevelés kirekesztésének korai veszélyét idézte fel a vallásos nevelők és az egyházak számára egy 1945/46-os vita a Köznevelésben. Az ellentétek a természetes etika és a vallás erkölcs tanításához kapcsolódva artikulálódtak. Az erkölcsi nevelésért aggódó Árpás Ferenc úgy gondolta, hogy ha a vallásos hit csökken, az iskolákban a természetes etika tanításával kell megalapozni az erkölcsi nevelést. A vallásos hívők támadást éreztek e gondolat felvetésében és a vallás erkölcs magasabbrendűségét hangsúlyozták, el-

utasították a természetes etika tanítását. Mások mindkettő jelenlétét lehetségesnek, sőt hasznosnak tartották. A vitát végül ez utóbbi állásponttal egyetértő cikkel zárta a VKM lapja.¹⁴

A vallás erkölcsi nevelés mellett állást foglaló cikkek a kereszténység eszmei alapjáról indultak, nem foglalkoztak az egyházakkal mint politikai tényezőkkel, azok konkrét politizálásától függetlenül vizsgálták az erkölcsi nevelést. Amennyiben kitértek az egyházakra, a szociális egyházak megteremtése mellett érveltek. A miniszteri székben Teleki Gézátt követő Keresztury Dezső (1945. nov. 15. – 1947. márc. 14.) is a krisztusi szocializmusért küzdő egyház mellett szólt, amely őrzi az egyházak évszázados hagyományait, de tevékenységébe és eszméibe beépíti a tömegek vágyait és igényeit is.¹⁵ A Köznevelés vitájában sem fogalmaztak meg ellenvetéseket a keresztény gondolkodás és a demokratikus társadalom összeférhetőségével kapcsolatban. A megnyilatkozó egyházi vezetők, Bereczky Albert és Beresztóczy Miklós, akik egyben fontos tisztségviselők is voltak a VKM-ben, kifejtették, hogy szerintük a vallásos keresztényi nevelésben magas szinten lehet realizálni a polgári és a nemzeti eszményeket.

Kezdetől fogva igazgatta – jogosan – az értelmiséget a kereszténység és a szocializmus kapcsolata. A háború után közvetlenül a szellemi életben többen érveltek amellett, hogy a jelen helyzetben szükség van a kereszténység és a szocializmus kiegyezésére. Moór Gyula így írt erről: „A jövőből felénk meredő kérdőjelek bizonytalansága mellett is bizonyosnak látszik azonban az, hogy a lezajlott háborús mérkőzés zűrzavarából két nagy társadalmat formáló vezérelv került diadalmasan és megerősödvé, az egyik a keresztény etika, a másik a szocializmus gondolata. Ennek a két elvnek döntő szerepe lesz az eljövendő világrend kialakításában, s az emberiség sorsa jórészt attól függ, hogy a kereszténység és a szocializmus vállvetett munkával fogják-e az emberi boldogulást szolgálni, avagy egymást nem értve fogják híveiket két ellenséges táborként harcba vinni.”¹⁶ A tanulmány írója öncsaló naivitással elfogadta a szovjet berendezkedés önlegitimációját (például a szovjet alkotmányt), azt írta, hogy a bolsevizmus, sőt a leninizmus is magában foglalja a szabadság eszmét.¹⁷

1946-ban és 1947-ben hasonló szellemben foglalkoztak a kereszténység és a demokrácia, illetve a szocializmus viszonyával különböző szakmai anyagokban is. Hangot kapott az a nézet, hogy e viszony kapcsán nem lehet szó „ellenségekről”: a szocializmus megfér az idealista világnézettel. Az összekapcsolhatóság mellett szóló érvek között találkozni lehet, döntően Faragó László közvetítésében, Karl Mannheim ilyen irányú gondolataival is.¹⁸ Hajnal István történész egy, a nevelőknek írt, 1947-ben megjelent tanulmányában mindenféle európai és keresztény gondolkodás között az összekötő kapcsot az osztály nélküli társadalom mint végső ideál megteremtésében látta, még akkor is, ha a

hozzá vezető átalakulások menetét egyelőre vitásnak, problémákkal teletítettnek vélte.¹⁹ A vallásos életszemlélet egészen 1948 közepéig a szaksajtóban nem jelent meg „gondként”, még 1948-ban is teret kaptak vallásos nézetek a nevelés céljaival és feladataival kapcsolatban a VKM és az OKT által kiadott szakmai anyagokban.

Az egyházi iskolák számára tanítókat, tanárokat képző közép- és felsőfokú intézményekben a háború előtt készült és vallásos életszemléletű pedagógiakönyveket használják a minisztérium engedélyével 1949-ig.²⁰ A felszínen meglévő pluralizmus mellett a politikában és az oktatáspolitikában már korábban megjelentek a vallásoktatás megváltoztatásához, az egyházi iskolák államosításához kapcsolódóan olyan felvetések és kezdeményezések, amelyek közvetve a keresztény pedagógia háttérbe szorítására utaltak.

A gyakorlati együttműködés lehetőségét, a lelkiismereti, a vallás- és gyülekezeti szabadságot már 1946-ban megkérdőjelezte az, hogy az MKP követelésére számos katolikus társadalmi és ifjúsági szervezetet rendeleti úton feloszlattak.²¹ Eltűntek azok a szervezetek is, amelyek a kereszténység és a szocializmus gondolatának egyesítését képviselték a szovjet mintájú szocializmussal szemben. Kísérletek történtek a falusi kisiskolák állami felügyelet alá vonására, a tankönyvkiadás államosítására is. A vallásos nevelés, illetve az egyházi iskolák létének bizonytalanságát 1946-ban, majd 1947-ben a fakultatív vallásoktatás vitája, az egységes állami tankönyvek bevezetése és a további egyházi nevelői szervezetek megszüntetése (megszűnése) jelenítette meg. Ugyanakkor a pedagógiai szakirodalomban még nem merült fel, az ún. marxista pártok sem vetették fel az egyházak és az állam szétválasztásának, valamint az egyházak iskolaállítási jogának kérdését.

1947-ben a polarizálódó nemzetközi élet következtében radikalizálódott az MKP politikája, és szovjet támogatással a kommunista párt vált egyre inkább hatalmi központtá. 1947 végére a politikai életből eltűntek az ellenzéki pártok, a koalícióban lévők átalakultak, erősen alkalmazkodtak az MKP radikalizálódott politikájához. A pártállam sztálini modellje felé haladó MKP számára a hatalom legitimálásában alapvető szerepe lett az ideológiának, annak, amely elfogadtatja, hogy a kommunista párt van egyedül birtokában a társadalom fejlődését biztosító elméletnek és programnak.²² Az MKP hatalmának ideológiai legitimálását akadályozták az egyházak, ezért 1947 végétől az MKP számára elsőrendű kérdéssé vált az egyházak, majd a vallásos ideológia háttérbe szorítása, jelentéktelenné tétele. Ekkorra teljesen időszerűtlenné vált a kereszténység és az ún. népi demokrácia összeférhetőségének gondolata. Hatalmi harc keretében vetődött föl és oldódott meg a vallásszabadság, az egyházak iskolaállítási joga és a vallásos nevelés problémája. Ennek főbb szakaszai az iskolák államosításának problémájához kötődően jelentek meg. Az államosítás folyamata sokfélekép-

pen és alaposan leírt már a történeti és a neveléstörténeti szakirodalomban, így csak jelzem a főbb állomásokat, amelyek kereteit adták a keresztény nevelés megjelenési lehetőségeinek, pontosabban ellehetetlenülésének.²³

Keresztury Dezső miniszter, aki többször hangoztatta, hogy szakminiszterként kíván dolgozni, aki többször kifejezésre juttatta, hogy békés viszonyban kíván lenni az egyházakkal, aki arra törekedett, hogy az állam segítse helyreállítani az egyházi intézményeket, hogy az egyházak bekapcsolódjanak az iskolareformba, az egyre fokozódó kommunista beavatkozások (a fakultatív hitoktatásnak, az egyházi iskolák államosításának felvetése) és a heves támadások következtében 1947 márciusában lemondott. Mások sem tudták vállalni az oktatáspolitikának ilyen irányú változását, lemondott például az Országos Köznevelési Tanácsban betöltött ügyvezető alelnöki tiszteről Sík Sándor, a katolikus nevelés elméletének és gyakorlatának jeles képviselője. Az új, kispárti (valójában MKP-tag, kriptokommunista) miniszter, Ortutay Gyula (1947. márc. 14. – 1950. febr. 25.) vállalta a koalíciós pártok megegyezése alapján a fakultatív vallásoktatás bevezetésével kapcsolatos vitát. Ekkor ez még az egyházak ellenállása és a kibontakozó tömegmozgalom miatt 1947. május végén, június elején lekerült a napirendről, de a kérdés felvetésének fontos jelzésértéke volt az egyházak és a vallásos emberek számára.

A hitoktatás fakultatívvá tétele helyett az egyházi iskolák államosítására koncentrált a kommunista párt 1947 végétől, 1948 elejétől. A nevelők Révai József 1947. december 12-i beszédéből értesülhettek arról, hogy az MKP milyen ideológiai problémákat lát a közneveléssel kapcsolatban.²⁴ Az előadó közvetve fölvetette az iskolák államosításának gondolatát, tudniillik fellépett az egyházi iskolák monopóliuma ellen, támadást intézett az iskolák „klerikális” (értsd „reakciós”) szelleme ellen. Elítélte azt a valláserkölcst, amely az osztálykülönbségek megváltoztathatatlanságát és a világ megismerhetetlenségét hirdeti. Az egyházat mint – véleménye szerint – feudális intézményt ki kell rekeszteni az államügyek intézéséből. Kifejtette, hogy a fejlődés a világ minden országában abba az irányba halad, hogy az iskolaügy állami feladattá válik. A beszéd az iskolák szekularizálását követelte, s bár voltak a polgári demokratikus érvelés keretei között mozgó érvek is benne, alapvetően osztályharcos aktuálpolitikai szemlélettel ítélte meg az egyházakat és a vallást. A polgári előzményekre való hivatkozás részben joggal, részben jogtalanul történt. Európa számos országában már régebben szétválasztották az államot és az egyházat, de voltak olyan országok is, ahol ez nem történt meg. A szétválasztásra, illetve együttélésre különböző modellek alakultak ki. A szovjet blokk országában, így Magyarországon is a negyvenes évek végén az orosz mintát, az egyházak államosítását vették alapul, s ez határozta meg az események menetét.²⁵

1948. március 15-én még több egyházi személy, illetve egyházakhoz kötődő szakember Kossuth-díjat kapott, így Sík Sándor és Öveges József. Ugyanakkor 1948. április 27-én az MKP Köznevelési Bizottsága határozatot hozott az egyházi iskolák államosításáról. Május 9-én mutatta be a sajtó a Magyar Dolgozók Pártjának programtervezetét, amely többek között kimondta az iskolák államosításának szükségességét az egyházak hitoktatási jogának sérelme nélkül. Május 15-én Ortutay Gyula sajtófogadást adott, s bejelentette, hogy a kormány napirendre tűzi az iskolák államosítását. Ezzel a nyilvánosság elé került a probléma, megindult a nyílt küzdelem már nem általában az egyház iskolapolitikája ellen, hanem az iskolák államosításáért.

A két munkáspártot egyesítő és a Magyar Dolgozók Pártját megalakító kongresszuson (1948. június 1-14.) az iskolák államosításának tervével együtt meghirdetik az ún. kulturális forradalmat is. Június 15-én Ortutay Gyula benyújtja az iskolák államosításáról szóló törvényjavaslatot, amelyet a nemzetgyűlés 230 igen és 63 nemleges szavazat mellett elfogadott. A kommunista hatalomátvétel aktuálpolitikai eredményeként realizálódott az államosítás. Az állam részvételének a növekedése az oktatásban jogi eszközzel, az egyházi iskolák államosításával, azaz Margaret S. Archer kifejezésével élve kizorítós modellben valósult meg.²⁶ Magyarországon a kontinentális európai országoktól eltérően az államosítás erőszakos, torz módja érvényesült: a cél a teljes ideológiai megsemmisítés, illetve az ideológiai kontroll volt. A kommunista párt saját ideológiájának elterjesztése, hatalmának legitimálása érdekében az állam és az egyház olyan jellegű szétválasztására törekedett, amely az egyház államosítását, a társadalom és a vallás elválasztását is jelentette. E folyamat egyik legfontosabb eszköze az oktatás teljes „egyházatlanítása”, „vallástalanítása” lett. A meghirdetett kulturális forradalom, illetve harc végül az egyházi iskolák drasztikus államosításához, teljes ellenőrzés alá vételéhez vezetett.

A vallásos emberek a marxisták számára idealisták, de a szovjet marxizmus, a zsdánovista logika szerint már a klerikális reakció ügynökei, ezért nemcsak elemezni kell tételeiket, de le is kell leplezni őket és el kell távolítani a tudomány, az oktatás stb. területéről.²⁷ A hatalmi szempontú totális egyház-, illetve vallásellenesség fokozatosan behatolt a pedagógiai szakirodalomba is. A megjelenő anyagokban 1948 második felében már nincs szó a transzcendentális értékekhez kapcsolódó pedagógiai gondolkodás lehetőségéről és annak eszmei jellegű értékeléséről.

1948-ban már a múltból visszamaradt anakronizmusnak tűnt egy, a fővárosi nevelők politikai akadémiáján elhangzott előadásból készült tanulmány, amelynek szerzője nem feledkezik meg a kereszténység és a marxizmus közötti ideológiai különbségekről, de azt hirdeti, hogy az eltérések ellenére az egyenlőséget és a szabadságot megvalósító prog-

ramban megegyezhetnek. Az ideológiai kényszert elutasítja, hiszen a marxizmus alapvető eszménye a szabadság, tehát „a marxista alapon felépülő társadalom ... lelki és szellemi kényszerrel nem fog élni.”²⁸

A sztálini értelmezésű szocialista fordulat kiteljesedése érezttette hatását a IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus 1948. július 20-án tartott előadásain is. Az előadók olyan fordulatot igényeltek a pedagógiában, amely összhangban van az MDP programjával. Ennek sokféle vonását emelték ki az előadók, de a fordulat lényegét leginkább Alexits György államtitkár fogalmazta meg, amikor az új, szocialista társadalom új ideológiájának megteremtését tekintette a kongresszus fő feladatának.²⁹ Az iskolák államosítását ellenző tömegek (nevelők és szülők) megnyugtatóására az államosítás körüli erőszakos cselekedetek légkörében Ortutay Gyula miniszter és vele együtt más szakemberek (valószínűleg különböző szándékkal, háttérrel) nyomatékkal hangsúlyozták, hogy az államosítás nem jelentheti a vallásszabadság megcsonkítását. Különbséget tettek a vallás és az egyházak politikája között, hangoztatták, hogy a vallásos ember is őszinte híve lehet a haladásnak.³⁰ Ezekben a deklarációkban tehát nincs szó leegyszerűsített vallásellenességről, de bizalomkeltő tartalmukat a valóság nem igazolta. Hiszen a társadalmi haladás értelmezésében előtérbe került a kommunista párt politikájával való azonosulás, és az iskolák államosításával kapcsolatos agitációt vezető MDP a meggyőzésen túl megfélemlítést, egzisztenciális fenyegetést és erőszakot is alkalmazott.

A Köznevelés 1948 szeptemberében közölte Révai József szeptember 16-i beszédét, amelyből világossá válhatott minden olvasó számára, hogy a szocialistának nevezett kulturális fordulatban a párt fontos szerepet tulajdonít a materialista gondolkodásnak. A cikk gondos tanulmányozása után azt is megérthették a nevelők, hogy a helyes kérdésfeltevés osztályharcos megközelítést jelent, tudniillik Révai szerint a párt számára a materializmus jelenti a munkásosztály vezető szerepének biztosítását az ideológiában.³¹

Az MDP 1948. szeptember 25-26-i országos oktatási értekezletén Révai állami területen is meghirdette az ideológiai harcot, melynek egyik fő iránya a klerikalizmus (értsd vallásosság; egyházi befolyás) elleni offenzíva volt. Ezt a szemléletet képviselte Ortutay is, aki 1948 őszén az iskolaügyről mint elsőrendű politikai és hatalmi ügyről beszélt.³² A nevelés elméletéhez és gyakorlatához kapcsolódva az ideológiai váltást a nevelőkkel szemben támasztott ideológiai követelményekben, a tananyag átalakításában és a neveléstudományban is végre akarták hajtani. 1948 őszétől az MDP-ben megkezdték „Az ideológiai harc a pedagógia területén” című téma kidolgozását, amelyben fontos szerepe volt Mérei Ferencnek. E harcot, illetve ideológiai fordulatot tükrözte az Országos Köznevelési Tanácsot felváltó Országos Neveléstudományi Intézet deklarált célja és tevékenysége. Vezetője, Mérei

1948 őszi Köznevelés-beli cikkében csak azoknak a szakembereknek kínálta fel az együttműködést, akik ideológiai alapon és pártosan vállalják az általuk értelmezett szocializmus építését.³³ Az ideológiáról szólva Mérei nem tette nyílttá, hogy a marxizmusra gondol, így az olvasók számára inkább az alkalmazkodás aktuálpolitikai igénye, mint a konkrét ideológiai váltás követelménye fogalmazódhatott meg szavai alapján. Direkt formában az irracionalizmust utasította el, de olyan szövegekörnyezetben, amelyből az olvasók a vallásos nézetekre gondolhattak.³⁴

A kialakult sajátos helyzetben, amikor általánosnak mondható a vallásos hit, annak ellenére, hogy közvetett adatok a szekularizáció kiterjedésére utalnak³⁵, amikor az államosított iskolákban még kötelező volt a hitoktatás, amikor a lelkiismereti és a vallásszabadság alkotmányos jogok voltak, nehezen lehetett az ideológiai offenzíva mellett érvelni. Faragó László, a hazai pedagógiának ekkor még még fontos szereplője, 1948 decemberi – feltehetően kényszerű alkalmazkodásból született – Köznevelés-beli cikkében úgy vélekedett, hogy az iskolák államosításával nincs szó ideológiai, világnézeti harcokról, de hangsúlyozta, hogy az egyedüli tudományos világnézet a marxizmus-leninizmus. Szerinte a nevelőknek nem kell feladni hitüket, világnézetüket, de ezeket a tanítástól el kell különíteniük és az iskolában tudományos nézeteket kell közvetíteniük.³⁶ A tudományos világnézet a materializmussal azonos világnézetet jelentette, s bár a cikk kissé nehézkes érvelésében világnézeti toleranciát jelzett a magánszférában, az egységesítést hirdette marxista-leninista elvek alapján a tanításban, ami a pluralizmus végéig is jelezte. Kompromisszum-keresésként is értelmezhetjük a magán- és a hivatalos szféra elválasztására tett kísérletet, amely azonban visszhang nélkül maradt.

Az ideológiai váltás halvány nyoma jelent meg az 1945 utáni első, Faragó László és Kiss Árpád által írt nagyobb lélegzetű összefoglaló műben, „Az új nevelés kérdései” című könyvben. A kötet csak 1949-ben került forgalomba, de a szerzők a bevezetésben jelezték, hogy 1948 novemberében fejezték be munkájukat. Az ideológiai váltást három közvetlen mozzanat mutatja a könyvben: Faragó, bár csak egy bibliográfiai hivatkozásban, de utal arra, hogy könyvük koncepciója ellentétes az idealizmus pedagógiájával³⁷; Kiss a neveléstan és a filozófia kapcsolatát tárgyalva a marxizmus válaszainak érvényességét sejteti³⁸; Kiss foglalkozott a valláserkölcsi nevelés problémájával is, amelynek során nem került el a „korszellem” hatását, tudniillik elemzésében kiemelte a vallási, de főként az egyházi irányú nevelés társadalmi igazságtalanságot leplező, elrejtő voltát.³⁹ Nincs biztos támpontunk, de a szerzők szakmai előélete arra enged következtetni, hogy a fentiek kényszerszülte vélekedések, illetve olyan kompromisszumok, amelyek lehetővé tették számos pedagógiai elv, megközelítés kifejtését, védelmét 1948 végén.⁴⁰

1948 őszén a pedagógiai szakirodalomban már csak a kritikákban kaptak nyilvánosságot a vallásos nézetek. A politikai változások, a monopolisztikus, centralizált szocialista fordulat világossá tették a pedagógusok számára, hogy nem kívánatos a keresztény eszmeiség a nevelési kérdések megközelítésében.

A Köznevelés 1949-es első számának első oldalát olvasva láthatták a nevelők, hogy miniszterük, Ortutay Gyula a közoktatást a „reakció” és a „klerikális aknamunkák” elleni harc fő területének tekinteniillik. Ez azt jelezte, hogy a vallásos nevelés, illetve az ehhez kapcsolódó nevelési törekvések nem fognak csendben eltűnni a pedagógiai szakirodalomból, a szakmából, hanem megindul a harc ellenük, illetve képviselőik ellen. Sík Sándort, aki 1948-ban még Kossuth-díjat kapott, 1949-ben már megfosztották akadémiai tagságától, publikálási lehetőségeit korlátozták, az olvasástanítással foglalkozó műve már nem jelenhetett meg. Bognár Cecilt, a szegedi egyetem ny. rendes tanárát, a lélektani tanszék vezetőjét az MTT intenciói alapján nyugdíjazzák, hiszen nézetük szerint az „öreg, teljesen elmaradott tudományos felfogású pap” nem taníthat.⁴¹ Mester Jánost 1949-ben, Karácsony Sándort, Várkonyi Hildebrand Dezsőt 1950-ben helyezték nyugállományba.

A politikai jellegű bírálatban a vallásos alapú pedagógiai gondolatok, irányok – tényleges tartalmuktól eltekintve – teljes egészében klerikális-soviniszta kötöttségű, reakciós, antidemokratikus, a gyermeket eredendően rossznak tekintő, oktatáscentrikus, formalista nézetekké alakultak át és így „szakmailag” hosszú időre elvetendőek lettek.

4.2. A KULTÚRPEDAGÓGIA JELENLÉTE, SÚLYA

A két világháború között, különösen a harmincas évektől jelentős irányzat volt a hazai pedagógiában a kultúrpedagógia, illetve a szellemtudományos alapvetés.⁴² E megközelítési mód két nagy hatású – bár más árnyalatú – képviselője Kornis Gyula és Prohászka Lajos volt. 1945 utáni szakmai és mindennapi életük alakulása e tudományos irányzat sorsát is jelképezi.

Kornis Gyula (1885–1958) történetfilozófus, pszichológus, kultúrpolitikus, politikus meghatározó egyénisége volt a hazai pedagógiának, pszichológiának, főként munkásságának első felében. Tudományos tevékenységének elfogadottságát jelzi többek között, hogy 1914-től egyetemi tanár, 1916-tól a Magyar Tudományos Akadémia tagja, 1926-tól 1938-ig a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke. Sokoldalú tudományos munkásságában – a pozitivista felfogásokkal szemben – szellemtörténeti orientációjú pszichológiát, pedagógiát művelt, ugyanakkor lélektani munkáiban sokat tett a kísérleti pozitivista pszichológia megismertetéséért, összevetve a szellemtudományos iránnyal, illetve a

kulturális fenomenológia megjelenítésével. Munkái hozzájárultak a korszerű nyugati gondolkodás megismeréséhez és a felzárkózáshoz a korabeli magyar társadalomtudományok területén.⁴³ Tudományos tekintélye következtében, illetve, hogy 1939-től visszavonult az aktív politizálástól s 1944-ben a Gestapo letartóztatta, rövid ideig (1945 tavaszától október végéig) a Magyar Tudományos Akadémia elnöke lehetett. 1945 után a filozófia területére vonult vissza, 1947-ig filozófiát oktat a Pázmány Péter Tudományegyetemen. Előadásai azt mutatták, hogy eltávolodott a kultúrfilozófiától, az egzisztencializmus felé tájékozódott. Pedagógiai munkák híján azonban nem lehet megállapítani, hogy ez a változás befolyásolta-e és miként a neveléssel kapcsolatos nézeteit. 1945 után nem jelent meg a magyar pedagógiai szakirodalomban, ezért a háború utáni kultúrpedagógia elemzésénél részletesen nem foglalkozom munkásságával. A pedagógiai nyilvánosságban kezdetben, 1945-ben Kemény Gábor értékelése volt jellemző – ha egyáltalán ilyesmire sor került –, vagyis pozitívan értékelte Kornis művelődéstörténeti munkásságát, de élesen bírálta – Kornis nevét nem említve – az 1945 előtti közoktatáspolitikát.⁴⁴ A kritika azonban nem maradt meg szakmai, illetve oktatáspolitikai szinten, az 1939 előtti politikai szerepvállalás elítélése egyben teljes egzisztenciális ellehetetlenítéssel járt, Kornis folyamatosan kiszorult az akadémiai és az egyetemi életből. 1948. április 16-án akadémiai tagságát, majd tanári állását is megszüntették, 1951-ben a Heves megyei Poroszlóra, majd Hajdúszoboszlóra internálták. Ott élt 1958-ig, rövid, budapesti kórházi ápolás után bekövetkezett halálig.

Magas szinten művelte a kultúrfilozófiát, illetve azzal szorosan összefonódó kultúrpedagógiát Prohászka Lajos (1897–1963), a Pázmány Péter Tudományegyetem professzora, a harmincas, negyvenes években a magyar filozófiai gondolkodás talán legjelentősebb akadémiai személyisége.⁴⁵ 1937-től az MTA levelező tagja, 1939-től a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke, folyóiratának, a Magyar Paedagogiának szerkesztője, a Magyar Filozófiai Társaság titkára és az Athenaeum című folyóiratának szerkesztője (1931–1940). A nagytekintélyű pedagógia professzor, Fináczy Ernő naplójában 1934-ben így írt róla: „Határozott tehetség, aminő ritkán akad... éles és elmélyedő elme, a gondolkodás ereje és finomsága, a kutatás lelkiismeretessége, rendkívüli szorgalom, szóban és írásban jó (habár kissé elvont) előadó képesség jellemzi.” Kiemelte becsületességét, rendkívüli személyiségét, jellemességét.⁴⁶

Prohászka 1945 utáni szakmai helyzete értelmezhetetlen neveléssel kapcsolatos nézeteinek ismerete nélkül, így röviden összefoglalom azok lényegét.

A kultúra 20. századi válságjelenségeivel szembenézve jutott el Prohászka a kultúrfilozófiához. Nézetei több forrásból táplálkoztak. Élete végéig megőrizte mesterének, Pauler Ákosnak a hatását, a klasz-

szikus görög kultúra jelentőségének elismerését, a tiszta igazság elméletének tekintett filozófiáfelfogást, a német filozófiai idealizmus eszmeköréhez való ragaszkodást. Hatott rá Dilthey szellemtudományos, szellemtörténeti gondolkodása, az újhegelianizmus és a hozzá legközelebb álló Eduard Spranger. Prohászka és az említett szerzők, irányzatok képviselői a kor életfilozófiai ösztönzéseit az újkantiánus értékelméleti iskola gondolatkörével kapcsolták össze, hogy kialakítsanak egy olyan szemléletet, amely képes leküzdeni a kor tudomány- és kultúrafelfogásának relativizmusát és megválthatja a válságba süllyedt polgári kultúrát. Egyensúlyteremtésre, valamiféle klasszikus harmónia kialakítására törekszik Prohászka, s erre épül kultúrafelfogása és pedagógiai szemlélete is.⁴⁷ A társadalmakban és az egyéneknben kibontakozó értékválság feloldásában alapvető szerepet tulajdonított a nevelésnek. Hiszen – vélte – ez a tevékenység teszi lehetővé, hogy az egyének találkozzanak a szellem által teremtett, felismert érték- és kultúrvilággal, hogy a kultúra lelket, egyéniséget formáló erővé váljék. E megközelítés szerint a lélek fejlődése az objektív tartalmak elsajátításán, a képzésen, a művelődésen (Bildung) keresztül történik, hangoztatta.⁴⁸ A nevelést e filozófiai alapon olyan tevékenységnek tekintette, amely tudatosan előidézi és rendezzi a lélekben a műveltség kialakulását. Ezzel a gondolatmenettel nemcsak általában a kultúra 20. századi válságára reagált, hanem bírálta a reformpedagógia⁴⁹ szubjektivizmusát, a gyermeket felszabadító parttalanságait és a külső politikai céloknak alárendelő pedagógiai törekvéseket is.⁵⁰ Elméleti pedagógiai tevékenysége során arra törekedett, hogy megragadja a kultúra, a műveltség lényegét, létrehozza a műveltségi javaknak olyan fogalom- és keretrendszerét, amely szelektív tartalommal megtöltve a humanista nevelés alapját adja az iskolákban.⁵¹

1945 előtt Prohászka a kultúrpedagógia rendszerének formába öntésén túl több, a nevelők gondolkodása szempontjából lényeges kérdésben is kifejtette véleményét a pedagógiai szakirodalomban.

A kultúra primátusában gondolkodó Prohászka aggodalommal tekintett 1940-ben a Magyar Paedagogiában megjelent egyik cikkében azokra a külföldi példákra, amelyek a népi elv korlátlan alkalmazása révén, a vér és a föld jelszava alapján kételkedtek az iskola szerepében és falusi munkatáborokra, katonai jellegű ifjúsági egyesületekre bízta az ifjúság nevelésének feladatait.⁵² Humanizmusa, neohegelianizmusa egyaránt szembeállította őt a nemzeti szocializmussal, a fasizmussal és a bolsevizmussal, a militarizmussal. 1942-ben, mélyen a háborús években, a Magyar Paedagógiai Társaság 50. ünnepi nagygyűlését megnyitó beszédében („A korszellem és nevelői felelősség” címmel) felhívta a nevelők figyelmét arra, hogy ne adják fel humanista eszméiket, az ókori görög kalokagathia eszményébe vetett hitüket, ne higgyenek abban, hogy faji alapon közösség szervezhető, hogy a vitális értékek előbbre

valók a szellemi értékeknél, hogy a jellemet a szellemen kívül lehet fejleszteni, hogy a harciasság szelleme jogosan kerekedett felül a polgári értékeken, hogy a nevelésben feladhatják az egyéniség tiszteletét.⁵³

Munkái azt jelezték, hogy a jobb- és baloldali diktatúrák mellett elutasította az egységesítő oktatáspolitikát, az egységesítő nemzet- és állampolgári nevelést, hiszen ezek a tendenciák a humanisztikus nevelés ellenében az aktuálpolitikai szemléletet erősítették.

Prohászka Lajost 1945. július 26-án nehézség nélkül „igazolták”, továbbra is tanára maradhatott a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemnek. Tudományos tekintélye töretlenül látszott. 1946 júliusától igazgatótagja volt a Magyar Tudományos Akadémiának, elnöke maradt a Magyar Paedagogiai Társaságnak és társelnöke lett az újonnan alakult Magyar Pszichológiai Társaságnak.⁵⁴ Ezen kívül betöltötte a Magyar Filozófiai Társaság elnöki tisztét is. Szakmai tekintélyét, aktivitását azonban nem tükrözte a pedagógiai szakirodalomban való jelenléte, kevés munkája jelent meg, s a hivatkozásokban is ritkán találkozhattak a nevével. 1945 és 1949 között három pedagógiai témájú cikket olvashatták az érdeklődők, és tanulhattak néhány „jegyzetéből”, amelyeket gazdag művelődéstörténeti (neveléstörténeti) előadásai alapján állítottak össze tanítványai.⁵⁵ A pedagógiai szakirodalomra gyakorolt direkt hatása csekély volt ezekben az években.

Prohászka a háború éveit sem szakította neohegeliánus elveivel, továbbra is hitt a bensőséges szeretetre építő szociális humanizmusban. Humanizmusa, kereszténysége, szuverén erkölcsben való hite alapján utasította el a harmincas, negyvenes években a fasizmust, a bolsevizmust, és saját értékeihez ragaszkodva 1945 után sem adta fel a kritika jogát, a totális államszervezést tagadó elveit, a kultúra- és értékközpontú minőségeszményét.* 1946. május 18-án, a Magyar Paedagogiai Társaság megnyitóján „Demokrácia és humanizmus” címmel megtartott beszéde is jelezte, hogy a két eszme lényegi azonosságát vallja, ugyanakkor rezignáltan figyelmeztet a hatalom gyakorlásának azt a módját, amelyben a kisebbség erőszakos törekvése, illetve a nyers tömegmozgalmak hatása érvényesül.⁵⁶

A nevelők szélesebb köre megismerhette Prohászka kételyeit a formálódó magyar demokráciával kapcsolatban egy 1946-os Köznevelésbeli cikkéből. Gondolataival Kemény Gábor a Magyar Pedagógus Szabad Szakszervezet elnöke szállt vitába az Embernevelés hasábjain.⁵⁷ Kemény, bár ismerte Prohászka szakmai tevékenységét, súlyát és humanizmusát, mégis egyoldalúan arisztokratizmusát, tömegellenességét

*Lackó Miklós szerint bár Prohászka többször kiemelte, hogy a kultúrterületek között [vallás, tudomány, művészet, társadalmi gondolkodás stb.] a vallásnak nagy szerepe van, hogy harmóniát nyújtó kultúra csak vallásos kultúra lehet, de a vallás pusztán spirituális formáját lényegében a szubjektív szférába sorolta, a teológia kérdéseivel nem foglalkozott, így nem tarthatjuk katolikus gondolkodónak. (Lackó, 1998. i. m.)

bírálta. A magasabb műveltségi fokon álló kisebbség társadalmi szerepe melletti állásfoglalás kapcsán a kritikus nem figyelte arra, hogy Prohászka nem politikai jelleggel fogalmazta meg a véleményét.⁵⁸ A modern kor válságaival foglalkozó kultúrfilozófus tömegtársadalmat bíráló nézeteiben a tömeg nem osztálykategória volt, hanem magatartásmód, amely a sodródó, a kiszolgáltatott, a cél nélküli átlagemberekhez kötődött. 1945-ben Prohászka a világháború tapasztalatai alapján még inkább jogosnak érezte azt az elvet, hogy csak az értékekkel telítődött, azokat integráló személyiség lehet igazán társadalomszervező erő. Számára a tömeguralommal szembeállított minőségszempont megfogalmazása egyben a tömegek humanizálásához kapcsolt nevelési feladatok végiggondolását is jelentette a konzervatív értékörzés jegyében.

Kemény politikai célú bírálatában azt is Prohászka szemére vetette, hogy nem látta meg a formálódó szocializmusban meglévő humanista törekvéseket. A kritikus úgy vélte, hogy a hazai politikai-társadalmi fejlődés egy szociális, egyenlőséget megvalósító ideális társadalom irányába halad. Kemény e politikai helyzetmegítélés alapján bírálta Prohászka valóságos folyamatokra érzékenyebben reagáló, a történelem által később visszaigazolt gondolatait. Kemény Gábor, aki híve volt az egyén és a tudomány szabad fejlődését biztosító társadalomnak, nem vette észre, hogy Prohászka éppen ezt féltve fogalmazta meg kritikusi gondolatait. Prohászka korábbi könyve, „A mai élet erkölcsé” és e vitát kiváltó cikke nem hagyott kétséget afelől, hogy a szerző eszméileg és politikailag is szemben áll minden totális államszerveződési törekvéssel, továbbra is híve a szellem, a tudomány szabadságának, és ezért aggodva nézi az átpolitizálódó tudományos életet.⁵⁹

Helyzetét, a magyar viszonyokat és ezzel kapcsolatos gondolatait megismerhetjük egy, Eduard Sprangerhez írt levelének részleteiből: „... életben maradtam én is. Ehhez természetesen rögtön hozzá kell fűznöm: amilyeneknek a viszonyok manapság tűnnek, kételkednem kell, javamra szolgál-e ez bármiben. ... pokoli nyűg volt két teljes hónapot a pincében tölteni. ... Vízzel, világítással nélkül, szinte élelem nélkül. ... pergőtűz és repülőátadások ... szünet nélkül... Körülöttem minden romokban hever. Az ablakom előtt 3 méter átmérőjű bombatölcsér volt; a háznak az a része, ahol lakom – mintegy csoda folytán – mégis sértetlen maradt.

Mégsem ezt volt a legnehezebb elviselni, hanem a mély megalázást, ami mindezzel együtt járt, és amit – másfél esztendeje mindig újra éreznem kell – még egyre fokozni lehet.

Helyzetemet a karon, ... sejtetni fogja. Súlyos pozícióharc ez, amelyet konok politikai eszközökkel vívnak. Természetesen jó adag ellen-szenv is közrejátszik benne. Minthogy adódott a kedvező lehetőség, hogy ezt a levelet baráti közvetítés révén Önhöz juttathatom, eredetileg erről is akartam mondani egyet és mást, de talán mégis bölcsőbb, ha

hallgatok róluk. Ön ezt egyébként is ismeri a húszas és azután még inkább a harmincas évek személyes tapasztalataiból.”⁶⁰

Érzékletesen fejezi ki Prohászka helyzetét „A mai élet erkölcsse” című könyvének sorsa is. A mű már 1944-ben elkészült, de a német megszállás alatt az Egyetemi Nyomda igazgatója, Máté Károly retorziótól tartva, elhalasztotta a kiadást. A könyv háború utáni életéről így írt Prohászka Sprangernek: „A mai erkölcsről szóló könyvemet ... a rendőrség csakhamar lefoglalta egy, a szociális mozgalmakról szóló fejezete miatt. A marxista pártok, mondták, nálunk még nem elég erősek, hogy az olyan éles bírálatot, mint az enyém el tudják viselni. Azóta még csak egy alkalommal mertem humanizmusról és demokráciáról beszélni, de akkor is rögtön megtámadtak. Ebből megítélheti helyzetemet.”⁶¹

Prohászka Lajos a háború után nagyon hamar szembetalálta magát azzal, hogy a harmincas években kialakított kultúrpedagógiája korszerűtlennek minősül. 1945-ben Kemény Gábor, visszatekintve az 1945 előtti neveléstudományra, még hiányolta, hogy a kultúrfilozófia nem kapott jelentősebb szerepet az elméleti pedagógiában, azonban ez az igény 1946-tól kifejtett formában már nem jelent meg a szakirodalomban. Néhány szakember még kifejezte tiszteletét Prohászka iránt, méltányolták humanizmusát, etikai tisztaságát, a faszizmus megvetését, például Faragó László, Kemény Gábor, Lázár György, Mándy Stefánia, Mátrai László, Vajda György Mihály. Ugyanakkor még a legnagyobb tisztelet hangján írók is felvetették, hogy rosszul értelmezi a szocializmust, nyers tömegkultusznak látja, figyelmen kívül hagyja a benne rejlő humanista szabadságtörekvéseket.⁶² Tanítványainak, szellemi társainak nagy része azonban eltávolodott tőle ideológiai és pedagógiai téren is. A neveléstudomány s talán Prohászka Lajos szempontjából is a legfontosabbnak vélhetjük tanítványának, tanársegédének, Faragó Lászlónak a szellemi, politikai mozgását. A harmincas, negyvenes években Faragó szellemtörténeti irányhoz tartozó kultúrfilozófiai és természetfilozófiai tanulmányokat írt. A háború után, mint nemzedékének sok képviselője a baloldal felé tájékozódott, (öncsaló módon) bízott a társadalom demokratikus átalakulásában, s a tudomány területén egyre inkább a természettudományos alapozású funkcionális lélektan és pedagógia felé fordult. A tisztelet a mesternek, a tudósnak szólt, s az eltávolodás a kényszerű vagy meggyőződésen alapuló alkalmazkodásból fakadhatott.

Azt is lehetett érzékelni, hogy Prohászka kultúrfilozófiája egyre távolabb került a szakirodalomban uralkodóvá váló nézetektől. Kultúrpedagógiája erősen különbözött az 1946-tól eléggé általánossá váló gyermekközpontú, pozitivistá, empirikus irányultságú lélektani és szociológiai megalapozású nevelési nézetektől. Közvetlen vita nem robbant ki Prohászka és e nevelési irányzat hívei között, de a megjelenő cikkek többségének tendenciája vagy ellentétben volt Prohászka nézeteivel vagy alapvető kérdésekben máshová helyezte a hangsúlyokat.

Régóta érlelődött a hazai pedagógiában az a szándék, hogy a neveléstudományt kiszabadítsák a „filozófia szolgátlánya” státusából. Ennek érdekében a pedagógiai valóság empirikus megismerésére törekedtek és ebben kiemelkedő szerepet szántak a különböző természettudományos lélektanoknak és szociológiai megközelítéseknek. Ez azonban nem járt együtt azzal, hogy elvetették volna a nevelés filozófiai megalapozásának szükségességét, de elhatárolták magukat attól, hogy a neveléstudományt azonosítsák bármelyik filozófiai iránnyal. Ezzel szemben Prohászka nem tekintette önálló tudománynak a pedagógiát, hanem a kultúrfilozófia egyik terepének. A tudományosság alapfeltételének látta, hogy egyetemes érvényű elvekre támaszkodjék a tudomány, mert ez teszi lehetővé szisztematikus felépítését. Ezt az egyetemességet Prohászka a kultúrában találta meg, pedagógiája kultúrpedagógia lett. Ennek ellenére nem lehet azt állítani, hogy a kultúrpedagógia keretében mellőzte volna a szociológiai és a lélektani szempontokat. Fontosnak tartotta a pedagógia elméletének azokat a törekvéseit, amelyek a gyermeki lélek széles körű tudományos (pszichológiai és szociológiai) vizsgálatának eredményeit felhasználják és ebből a szempontból pozitívan értékelték a gyermekekről felhalmozott tudást. Számára ugyanakkor a sprangeri kultúrfilozófiához kapcsolódás a sprangeri szellemtudományos lélektanhoz való kötődést is jelentette.

Ez a „megértő” lélektan, amely a priori fogalmakkal élt és az értékekből következtetett a lelki életre, megszületésétől kezdve szembenállt a magyarázó természettudományos lélektannal. (Spranger is az oppozíciót hangsúlyozta.) Ezeket az irányzatokat – az összebékítésükre tett kísérletek ellenére – a negyvenes években is ellentétesnek tekintette a szakemberek többsége, köztük Prohászka is. A háború után beszűkült a szintéziskeresés lehetősége, a szakemberek nagy része elfordult a német kultúrterületről kiinduló szellemtudományos lélektantól. Sokan a francia, valamint angol-amerikai területen elterjedt, nálunk is ismert, de a hazai pedagógiát kevésbé megtermékenyítő természettudományos, pozitívista lélektanokra (funkcionális lélektan, pszichoanalízis, behaviorizmus stb.) támaszkodva próbálták megújítani a magyar pedagógiát. A Prohászka által képviselt szellemtudományos lélektan nem illeszkedett be a természettudományokat mintának tekintő megújítási törekvésekbe.⁶³

A reformpedagógiai tendenciák megerősödése és a tudományos élet egyre fokozódó átpolitizálása ellenére Prohászka Lajos cikkei és előadásai arról tanúskodnak, hogy kitartott a kultúrpedagógia, az objektív értékek, a nevelés tárgyi oldalának hangsúlyozása mellett. A gyermeki sajátosságokat, illetve a gyermeket középpontba állító, a gyermeki öntevékenységre építő nevelés gondolatával szemben a művelődési javakat helyezte középpontba, a gyermekek szabadságával szemben a kötöttségeket hangsúlyozta, a tanításnál az átszármasztásra, a tanuláskor a recepti-

vításra koncentrált. Tudom, leegyszerűsítő, sőt Prohászka művelődésértelmezését meghamisító és szélsőséges ez a szembeállítás, de szeretném jelezni, hogy a koncepcionális háttérrel nem foglalkozó, az elmélet gyakorlati felhasználhatóságára praktikus koncentráció nevelők számára miképpen jelenhettek meg a különbségek e két koncepció között.

A hazai pedagógia megújítására törekedve nem alakult ki 1945 után olyan szakmai vita, amely többek között hozzájárult volna a reformpedagógia és a kultúrfilozófia árnyalt értelmezéséhez. Nem elemezték a felvetődött kritikai szempontokat, így például, hogy a reformpedagógia egyes irányai mennyire szubjektivizálták a nevelést, hogy a kultúrpedagógia értékközpontúsága mennyiben egyéniség-, illetve gyermekellenes, hogy mit eredményezett a nevelés pozitívista, illetve historikus megközelítése, hogy milyen előnyei, illetve hátrányai vannak a természettudományos és a szellemtudományos élettani felfogásnak. A szakmai vita elmaradását több tényező befolyásolta. Fontos okként említhető, hogy a társadalom valós nevelési szükségleteire érzékenyen reagáló reformpedagógia offenzívát kezdeményezett 1946-ban a hazai pedagógiában. Képviselőinek aktivitása azonban sajátos szituációban jelentkezett, az egyre inkább átpolitizálódó tudományos életben a szakmai ellentétek nem szakmai ügyként vetődtek fel és oldódtak meg.

1948 végére Prohászka kultúrpedagógiai nézetei a kommunista párt által meghirdetett és vezetett ideológiai harc céljaivá váltak, amint ezt ő és más szakemberek is világosan kiolvashatták Mérei Ferenc 1948. novemberi Köznevelés-beli cikkéből. A cikk logikája egyszerű: a neveléstudomány válságban van és ennek egyik oka, hogy kultúrfilozófiává vált, elszakadt a közoktatástól. A filozófiai és pedagógiai szakmai elemzést nélkülöző kritika a régi rossz (kultúrfilozófia) elvetését és az új, szocialista pedagógia kialakítását látta megoldásnak.⁶⁴ Ez az ideológiai és politikai célzatú bírálat még csak az irányzatot érintette. Prohászka nevéhez kapcsolt kritika csupán „Az új nevelés kérdései” című könyvben jelent meg, de csak jegyzetben, tehát egyáltalán nem hangsúlyos formában. A mű egyik szerzője Faragó László nem javasolta Prohászka pedagógiáját a nevelőknek, mert idealista és háttérbe szorultak benne a lélektani és a szociológiai szempontok. Prohászka humanizmusa helyett Faragó Makarenko harcos humanizmusát ajánlotta a tanároknak 1948 őszén. E rövid, bűjtatott kritika ideológiai jellegű volt, hiszen a kultúrpedagógia idealizmusa volt az a szempont, amely e nézetrendszer elutasításához vezetett.⁶⁵ Ezen túl egy „ferdítés” is megjelent a kritikai megjegyzésben. A bíráló – Prohászka szellemtudományos lélektanának kritikája helyett – általában szólt a lélektani szempontok mellőzéséről Prohászka pedagógiájában. Az írás kapcsán a politikai körülményekre, a helyzet ellentmondásaira, a kényszerhelyzetben való mozgás „lehetőségeire” utal két tény is: egyrészt Faragó László csak külső nyomásra ajánlotta Makarenkót, másrészt, a budapesti

Pedagógiai Főiskola igazgatójaként előadások tartására hívta meg Prohászka Lajost, volt professzorát.

Prohászka számára az első bírálatokat követő 1949-es esztendő már a „visszavonulás éve”. 1949-ben nem vállalta a hagyományos rendben őt megillető dékáni tisztséget a Pázmány Péter Tudományegyetemen. A kialakult hatalmi és politikai helyzet sajátosságai és a koncepcióját ért újabb bírálatok jelezték, hogy az általa képviselt értékek inkongruensek a hatalom számára. A Magyar Tudományos Tanács döntése alapján nemcsak az akadémiai tagságától fosztják meg, de bekerült a nyugdíjazandó tanárok körébe is. Az MTT-ben található irat szerint az ő rovására írták, hogy olyan tanárokat képeztek a bölcsészettudományi karokon, akik alig tanultak pedagógiát, s amit tanultak, az is hasznavelhetetlen volt. Az MTT Káderosztályán még érdesebbre fogalmazták az elbocsátás indokát, tudniillik nemcsak szélsőséges idealistaként jellemezték, aki elzárkózik a haladó tudomány befogadása elől, hanem antimarxistaként is, aki „klerikális” kapcsolatokkal rendelkezik.⁶⁶ 1949. december 12-én nyugdíjazták és teljes létbizonytalanságba taszították. Szakmai pályafutása 52 éves korában befejeződött. Személyével együtt gyakorlatilag eltűnt a hazai pedagógiából a kultúrfilozófia megközelítés.

Kornis Gyula és Prohászka Lajos akadémiai tagságát 1989-ben az MTA közgyűlése helyreállította.

4.3. IMRE SÁNDOR NEMZETNEVELÉSE A DEMOKRATIKUS NEVELÉS ELMÉLETE?

Imre Sándor (1877–1945) a kolozsvári református főgimnázium tanára, a budapesti polgári iskolai tanítóképző filozófia-lélektan tanára, igazgatója, a VKM államtitkára 1919-ben, a Magyar Paedagogia szerkesztője (1913–1918), a szegedi egyetem (1925–1934), a József Nádor Műszaki és Gazdasági egyetem (1934–1945) pedagógia professzora.⁶⁷ Fináczy Ernő, a Pázmány Péter Tudományegyetem pedagógia professzora, így írt feljegyzéseiben 1934-ben kortársáról: „... a becsületesség és a jellemesség mintaképe. Kiváló tudós és író. Nagyon szerettem volna az Akadémiában is látni, de sajnos, abban az irányban tett tapogatózásaim hidegséggel és közönnyel találkoztak. ... A proletárdiktatúra alatt viselt államtitkári tisztt emléke volt akadályos felkarolásának, holott a szerep, ... igaz hitem szerint nem volt felforgató, még kevésbé forradalmi jellegű, sőt túlzottan radikális sem... Imre Sándor, talán kissé naiv hittel, de legjobb meggyőződése szerint segíteni akart szolgálataival a magyar közoktatás dolgán, melynek sorsát szíven viselte...”⁶⁸

Egy évtizeddel később, 1945-ben Tettamanti Béla az Embernevelés című folyóiratban professzorának, Imre Sándornak a munkásságát a

következőképpen értékelte: „A tudományos magyar nevelésügyi közvélemény s velük együtt a gyakorlati iskolai nevelők nagy része – azt a meggyőződést vallja, hogy az az egyetlen sajátosan magyar művelődéstudományi rendszervázlat, amely a nemrég elhunyt Imre Sándor műveiben kapott formát, a demokratikus világnézet követelményeinek minden tekintetben megfelel.”⁶⁹ Imre Sándor szakmai munkásságát, emberi kvalitásait nagyra becsülve, más cikkek szerzői, így például Barankay Lajos, Drozdik Béláné, Juhász Béla, Kiss Zoltán, Vajda László, Váradi József, Vincze Frigyes is kifejezték különböző helyeken, hogy Imre Sándor nemzetnevelési koncepciója alkalmas filozófiai és nevelésméleti alapját adhatja a demokratikus nevelésnek.⁷⁰ Nézeteinek továbbvitelét megkönnyítette, hogy Imre Sándor kritikusan szemben állt a nemzetiszocializmussal és a fasiszmissal. Már 1932/33-ban Szegeden, egyetemi szemináriumain elutasította az olasz fasiszta nevelésben az erőszakot, a kényszert, az idomítást. A hitlerista nevelést tragédiának minősítette mind az egyén, mind az emberiség szempontjából. A harmincas és negyvenes években különböző nevelőcsoportok előtt tartott előadásain a tiszta tudomány nevében elvetette az átpolitizált pedagógiát, a „lelki egység” elve alapján formálódó nemzet értelmezésében elutasította a fajbiológiai megközelítéseket, a faji kizárólagosságot és a sovinizmust, szemben állt a Kriek-féle nemzetpolitikai neveléssel. Tisztelte az egyéniséget, az értékektől átítatódott személyiséget és elvetette annak feloldódását az államban, nem fogadta el az állami totalitás gondolatát, károsnak tartotta az erős testű, egy akaratnak engedelmessé embereszményt, az értelmi nevelés háttérbe szorítását, a művelődésellenességet. Őrizte a kirekesztés nélküli, mindenkire kiterjedő demokratikus oktatási rendszerben való hitét.⁷¹ Nemzetnevelési koncepciója tehát nem alakult át egy militarizált, totalitárius nemzetnevelési koncepcióvá a harmincas, negyvenes években.

Tettamanti Béla, aki 1945 előtt sok szállal kapcsolódott Imre Sándor koncepciójához, tanítványa, majd munkatársa volt, a folytathatóság legfőbb érveként „Világnézet és nevelés” című írásában azt emelte ki, hogy szociális irányú koncepcióról van szó. Olyan nézetrendszerrel, amelyet a társadalomelméleti és nevelésügyi humanizmus jellemez, mentes az egyoldalú nacionalizmustól és meghaladta az általa ugyancsak egyoldalúnak vélt liberális individualizmust.⁷² Imre koncepciója régi, század eleji volt, sőt gyökereiben 19. századi, hiszen lényegét döntően meghatározták Széchenyi István nemzeti közösségre irányuló gondolatai, az egyéniség szabad érvényesülési jogát hirdető individuális és a szociális nevelést összefoglaló schnelleri személyiségpedagógia, valamint a natorpi szociálpedagógia elvei. Ez a „régí” nemzetnevelési koncepció azonban a II. világháború után élőnek, aktuálisnak látszott, hiszen ekkor ugyancsak problémává lett a nemzet értelmezése, alakítása és ezzel együtt a társadalmi fejlődés iránya, módja. A múlt és a jövő miatt is ál-

lást kellett foglalni a nevelés területén a nacionalizmus, a sovinizmus és az antinacionalista internacionalizmus kérdésében, szembe kellett nézni a nemzeti és az általános emberi, valamint az egyéni és a közösségi szempontok viszonyával. A nemzetnevelés felvetette ezeket a problémákat és az ellentétek kiegyenlítésére tett kísérletet.⁷³

Az aktualitás érzése e koncepcióval kapcsolatosan abban is kifejezésre jutott, hogy a cikkekben nincs szó semmiféle módosításról vagy kritikai szempontok érvényesítéséről, inkább a nemzetnevelési koncepció korrekt összefoglalásáról a nevelők számára. A cikkek szerzői fontosnak tartották, hogy ebben a pedagógiai elméletben állandó feladat a nemzetnévelés, a nemzet kulturális felemelkedésének biztosítása a nemzet tagjainak személyiségekké, tudatos és nemes egyéniségekké formálása által. Hangsúlyozták, hogy a nemzet minden tagjának kulturális felemelésével a nevelés egyben a szerves társadalmi fejlődés előmozdítását is szolgálja. A nevelést a közösség életéből fakadó és azt alakító tevékenységként fogták fel, de nem feledkeztek meg Imre Sándornak arról a gondolatáról sem, hogy a nevelőmunka közvetlenül mindig csak az egyén fejlődését segíti elő. Ugyanakkor felhívták a pedagógusok figyelmét, hogy amikor „a nevelés céljával az egyéniség kialakítását, az egyes ember lehető legteljesebb kifejtését tűzzük ki célul, akkor azt vállaljuk feladatunkul, hogy olyan sajátosan egyéni jellemet alakítsunk ki, amelynek leglényegesebb meghatározó jegye éppen a közösséggel, a nemzeti kollektívummal, s ezen túl, s ezáltal az egész emberiséggel való teljes elkötelezettség.”⁷⁴ A nemzet olyan központi kategóriaként jelent meg, amely biztosítja „egyrészt a kollektív humanizmus és nacionalizmus, másrészt pedig a társadalomelméleti kollektívizmus és individualizmus nagyobb egységben meglátott szintézisét.”⁷⁵

E nemzetnevelésben hívók – vélték a szerzők – úgy lehettek az országban zajló demokratikus nemzetépítés nevelői, hogy elkerülték a sovinizmust és a nemzeti törekvéseket, nemzeti értékeket lebecsülő internacionalizmust. Hiszen ebben a koncepcióban az egyén fejlesztése a nemzet és azon keresztül az emberiség fejlődését szolgálja, a nemzeti törekvések érvényesítése az európai távlatokhoz kapcsolódik. Ez a nemzetnevelés az egyéni és a nemzeti önismeretet, a saját értékek tudatosítását, megbecsülését jelenti, nem fér össze a provincializmussal és más nemzetek lebecsülésével.

Imre úgy oldotta fel az egyéni és a kollektív valóság ellentétét koncepciójában, hogy egyrészt a közösség (a nemzet) adja az individuális sajátosságok kibontakozásának a lehetőségét és biztosítékát, másrészt az egyén azzal szolgálja a közösséget, hogy a maga sajátos értékeit kibontakoztatja. Az egyéni és a közösségi szempontok e harmonikus összefonódásának gondolata vonzó volt a nevelők számára, hiszen lehetőséget adott a nemzeti és a szociális szempontok, így a nemzet és a demokrácia összekapcsolására, de reményt keltő volt a társadalmi és az

egyéni fejlődés szempontjából is. Oktatáspolitikai és nevelésméleti elvei több vonatkozásban is összhangban voltak a különböző pártprogramokban megjelenő és a VKM által támogatott korabeli társadalmi-politikai törekvésekkel. Alapvető jelentőséget tulajdonított ugyanis a kultúrának és az azt átadó, fejlesztő nevelésnek a nemzet felemelkedésében. Demokratikus nézetei voltak a művelődés kiterjesztéséről, a közoktatás szerkezetének és az iskola belső életének az átalakításáról, elfogadta a munkaiskolát, a dolgoztatás útján való tanulás elvét, tolerálta a reformpedagógia keretében létrejött reformiskolákat, sőt a folyamatos megújulás eszközeiként tekintett rájuk. Ez utóbbinak az érvényességét nem gyengíti, hogy munkáiban kevésbé támaszkodott a gyermektanulmány és fejlődéslélektan empirikus eredményeire, illetve, hogy bizonyos távolságtartás jellemezte, tudniillik nem azonosult a gyermekközpontúságot abszolutizáló törekvésekkel.⁷⁶

Mind az oktatáspolitikusok, mind a nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozók számára időszerűnek tűnt, eligazodási pontokat adott Imre Sándor nemzetnevelési koncepciója. Az oktatáspolitikus szemszögéből fontos lehetett, hogy a tekintélyes tudóstanárról nézeteiben megjelenő értékekre hivatkozni lehetett, legitímálta törekvéseit. A nevelők egy részénél megkönnyítette az átalakuló társadalomban, a közoktatásban való tájékozódást, a változások szükségességével való azonosulást, hiszen nem kellett teljesen szakítaniuk a pedagógiai múlttal: a nemzetnevelés mint világnézeti alap a folyamatosságot jelenthette számukra. A nézetrendszer szociális iránya az oktatás kiterjesztéséhez és szociális összetételének megváltoztatásához adhatott támaszpontot, az egyén szabad fejlődése, fejlesztése pedig a gyermeki sajátosságokra figyelő nevelés megerősítéséhez, illetve elfogadásához.

A demokrácia és a nemzetnevelési koncepció összekapcsolása társadalomelméleti, társadalomfilozófiai szempontból legtöbbször eléggé felszínes volt. A pedagógiai szakirodalomban a háború után 1947 őszéig különféle, de nem túlságosan egyértelmű demokrácia-felfogások jelentek meg: polgári (nyugat-európai parlamentáris); paraszti-polgári; népi (a szocialista és a polgári erők összefogásán alapuló, de szovjet forma nélküli); magyar; jelző nélküli demokrácia. A demokráciát mint politikai rendszert csak nagyon kevesen artikulálták. Közös értelmezési alapot leginkább az az elv jelentette, hogy a demokratikus társadalom kialakításában rendkívül nagy szerepe van a demokratikus, az esélyegyenlőséget minél nagyobb mértékben biztosító köznevelésnek.⁷⁷ A nemzetneveléssel foglalkozó cikkekben is ezekkel a különböző demokrácia-értelmezésekkel, illetve a fenti konszenzussal lehet találkozni. Tehát amikor a nemzetnevelés mint a demokratikus nevelés elmélete jelenik meg ezekben az években, nem szabad megfeledkezni a demokrácia elnagyolt, esetenként torz értelmezéséről, illetve a helyzet megítélésében megjelenő illúziókról sem.

Nemcsak pozitív vélemények láttak napvilágot a nemzetnevelés lényegéről. A politikai nyilvánosságban már 1946-ban közvetlen támadás is érte a nemzetnevelést, illetve annak egyik interpretálóját, Vajda Lászlót a szociáldemokrata Justus Pál részéről.⁷⁸ A bíráló a nemzet- és emberneveléssel foglalkozó Vajda-cikkben csak fasiszta nemzetnevelő fráziszuhatagot, ellenforradalmi maradványokkal teletűzdelt gondolat-sort és bizonytalan kérdésfelvetést látott, valódi válaszok nélkül. A koncepciót félreismerő politikai támadásra nem születhettek szakmai válaszok. A cikk hatását nem lehet egyértelműen megítélni a szakirodalom alapján, csak az nyilvánvaló, hogy 1946/47-től Imre Sándor nézeteinek fokozatos háttérbe szorulását láthatták a nevelők. 1947 után nem jelentek meg már olyan cikkek, amelyek ezt a nemzetnevelési koncepciót az alakuló új társadalom pedagógiájának elméleti bázisaként kezelték volna. Kivételnek tekinthető Barankay Lajosnak a már említett két írása, amelyekben a demokrácia, a vallás és a nemzetnevelés összeegyeztetésére Imre koncepciója szolgáltatta az elvi alapot. Az eltűnés nem tekinthető véletlennek, hiszen 1947 őszén felerősödtek a kommunista törekvések, a demokrácia egyre inkább szovjet típusú szocializmust, szovjet mintára alakuló népi demokráciát takart az MKP politikájában. 1946/47-ben a demokrácia pedagógiáját egyre inkább a különböző lélektani és szociológiai alapozású pedagógiai irányzatokkal azonosították, a nemzetnevelési koncepció háttérbe szorult. Nem bírálták, de főképpen a múlttal való kapcsolattartást, a múltteremtést szolgálta, legtöbbször már csak a hivatkozás szintjén.

1947-ben felerősödik Imre nézeteinek aktuálpolitikai felhasználása. Kilúgozzák koncepcionális alapjait és szinte csak módszertani elvei, megoldásai kerülnek előtérbe. Ennek egyik jele Mérei Ferenc pszichológusnak, kommunista párti oktatáspolitikusnak egy 1947/48 fordulóján írt tanulmánya. A korabeli pedagógiai életről nagy áttekintéssel rendelkező szerző Imre Sándor egy-két növendékét (név nélkül) a magyar pedagógiai reformcsoport körébe sorolta, azok közé, akik látják, hogy a társadalmi átalakulás megérlelte a közoktatásban a módszerbeli reformokat is.⁷⁹

Imre pedagógiai nézeteinek elvetése nem volt olyan drasztikus, mint a vallásos szemléletű pedagógiáé vagy a kultúrpedagógiai alapvetésű megközelítéseké, a nemzetnevelés ebben az időben nem vált a hatalmi harc eszközévé. Az okok között, úgy vélem, fontos szerepet játszott, hogy Imre Sándor már nem élt, nem kellett számolni személyes hatásával, tevékenységével. Ezen kívül nemzetnevelésének egyes vonatkozásait eszközként is lehetett használni, megnyerni embereket, illetve néhány szakember számára alkalmas volt arra, hogy őrizzenek, ameddig lehet, néhány fontos értéket. Az utóbbira példa Faragó László és Kiss Árpád, akik közös könyvükben még 1948 őszén is Imre pedagógiai nézeteinek pozitívumaként emelték ki, hogy az egyéni és a társa-

dalmi szempontok kiegyenlítésére törekedett és felvetette egy szociális magyar művelődéspolitikai szükségességét.⁸⁰

1948 végén a pedagógián belüli ideológiai harcot „bejelentő” Mérei-cikk nem említette név szerint Imre Sándort, csak az vált nyilvánvalóvá, hogy mint nem marxista, nem szocialista iránynak nincs perspektívája a hazai neveléstudományban. A polgári értékekben, az egyéniség szabad kibontakozását biztosító társadalomban, illetve a pedagógiában való hit szembekerült a formálódó bürokratikus szocializmus értékeivel és jelenségeivel. Ekkor szociális jellege miatt még mint haladó hagyományra lehetett hivatkozni rá, de az MDP Kultúrpolitikai akadémiáján 1949 elején elmondott Mérei-beszéd már ezt az esélyt sem adta meg. Imre Sándor, illetve koncepciója nem szerepelt az előadó által felsorolt haladó, forradalmi pedagógiai hagyományok között.⁸¹ Koncepciója valóban nem volt forradalmi, de az elemzés szempontjából nem ez a minősítés a lényeges, hanem az, hogy Mérei nem alakította át forradalmi hagyománnyá Imre koncepcióját, amit megtett Apáczaival, Tavasival, Eötvössel, Nagy Lászlóval, Kemény Gáborral. Túl közeli volt még Imre Sándor pedagógiai tevékenysége, túlságosan ismertek voltak a polgári létforma magas szintű szervezéséhez kapcsolt nézetei, ennek következtében olyan ideológiai versenytársként funkcionálhatott volna a pedagógiában, amelyre nem volt szüksége a hatalomnak, az egy ideológiára felépített politikai rendszernek.

4.4. KARÁCSONY SÁNDOR ÉS A PEDAGÓGIA 1945 UTÁN

A háború után a nevelők egy csoportja számára Karácsony Sándorban, illetve nézeteiben való hit jelentette az elméleti alapot egy demokratikus köznevelés megteremtéséhez. Úgy tekintettek rá, mint a magyar, a szociális és a keresztyén, illetve a demokratikus nevelés legfőbb képviselőjére. Nagyra értékelték az autonómia elvére építő nevelési gondolatait, pszichológiailag és logikailag megalapozott magyar pedagógiaként kezelték társaslélektani nevelési rendszerét. Kiemelték gyermekismeretét, jó szándékú, őszinte gondolatait. Mások azonban az 1945 előtti helyzethez hasonlóan kételkedtek szakember voltában, inkább társadalmi reformnézeteit értékelték, de azt is mint tettet, magatartást. Gyorsan megszületett stigmája is: reformkoncepciója ködösítés; Karácsony nem koalíciós lélek, tudniillik tiszteletre méltó világnézetét pozíciói révén kívánja terjeszteni, tanítványai nem szakemberek, inkább hívei, követői.⁸² Az elméleti szakemberek körében általános volt az a megközelítés – még ha tisztelték is reformátorságát –, hogy kétségbe vonták a neveléstudományt megalapozni szándékozó társas-lélektanának tudományos voltát. Nézeteivel a pedagógiai szakajtóban ritkán találkozhattak a nevelők, főként régebbi munkáiból való részletekkel jelentkezett.⁸³

Vessünk egy pillantást a fenti sokféle véleményt kiváltó személyiség életének néhány fontos, jellemző tényére. Karácsony Sándor (1891–1952) a Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészkarán szerzett oklevelet 1918-ban magyar-német szakon, a latin és a görög mellett hat modern nyelven beszélt. Genfben, Münchenben, Bécsben, Grazban volt hosszabb, rövidebb tanulmányutakon, ahol megismerkedett többek között Saussure nyelvészeti és Wundt pszichológiai nézeteivel. Hadirokkantként tért haza az első világháborúból. A kommün alatt oktatási előadó volt, Nagy László mellett dolgozott a nyolcosztályos népiskolai tanterven. A húszas években Kassán és Budapesten középiskolai tanár. 1919 decemberétől munkát vállalt a Keresztyén Ifjúsági Egyesületben, a Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség aktív tagja, vezetője volt, pedagógiai szemináriumokat, bibliaköröket tartott, folyóiratokat szerkesztett, fáradhatatlan energiával szervezte a vidéki cserkészmozgalmat, nyári táborokat, ifjúsági összejöveteleket. 1929-ben a debreceni tudományegyetemen filozófiából, pedagógiából, nyelvészetből doktorált, 1934-ben habilitált, egyetemi magántanár lett, majd 1942-ben Mitrovics Gyulát követte a pedagógiaprofesszori székben. Szemléleti hasonlóság alapján szoros kapcsolatot tartott az individuálpeszichológusokkal, kapcsolatban állt a Magyar Gyermektanulmányozási Társasággal, az Új Nevelés reformpedagógiai mozgalommal. Országos hírű személyiség volt, akinek tudományos munkássága előadásáiban és gazdag publikálási tevékenységében öltött testet.⁸⁴

Karácsony sokfelé tájékozódott a külföldi, a hazai pszichológiában és pedagógiában (például Wundt, Piaget, Nagy László), de erőszakoltás nélkül egyik modern pedagógiai, pszichológiai irányba sem lehet sorolni munkásságát. Többen állítják, hogy műve nem tekinthető valójában eklektikusnak, mert a harmincas évektől kialakított koncepciója természetes rendszer, egy sajátos népi reformációban gyökerező, protestáns ideológia alapján kidolgozott, filozófiai alapú magyar társaslélektan.⁸⁵ Ez a koncepció a „mellérendelés” társadalmi és politikai ideáját követve az egyéni és a társadalmi autonómia lehetőségeit kereste Magyarországon. Nem militarizált, nem diktatórikus, hanem demokratikus reformprogramot képzelt el a magyar nép számára. Nemzetkarakterológiájában elkerülte a faji megnyilvánulásokat. A magyarság nála társaslelki kategória, relációfogalom, ezért elhatárolódott a rasszista faj- és lélekmitológiáktól és a szellemtudományos nemzetkarakterológiáktól is. A nemzetnevelő irányzatok közül Imre Sándor állt hozzá a legközelebb, de számára nem létezett igazi nemzetnevelés, tudniillik a nevelés „magyar és református módon a másik ember felől mehet ... végbe s nem kollektíve.”⁸⁶ Legközelebbi barátja és eszmetársa, Fehér Gábor 1938-ban így jellemezte Karácsony Sándor elveit: „a protestáns egyéniségkultuszt veszi alapul akkor, amikor a kollektív szellem érvényesül minden téren, a lelkiismereti szabadságra, mint va-

lami egészen magától értetődőre épít, amikor a felülről diktált gondolatok Európa-szerte a legfőbb polgárerény. Az evangélium realitását hirdeti ma, amikor olyan hatalmas antikrisztianus irányzat van...”⁸⁷

A szerves magyar fejlődés segítésében és ezzel együtt a szociális problémák feloldásában alapvető szerepet szánt az egységes magyar kultúra megteremtésének. Többekhez hasonlóan a 16–18. század óta szétszakítottnak tekintett magyar kultúra egységét Bartók és Kodály példája nyomán szeretné visszaállítani, az európai kultúra teljes birto­kában alámerülni az alsó néposztály kultúrájába, és ezzel megszüntetni a magas (eleven, modern) és a népi kultúra („kövült vagy dermedt”) elszigeteltségét.⁸⁸ Úgy vélekedett, hogy ha erre a magyar kultúrára épül az iskolai nevelés, akkor a nép sem tartja távol gyermekeit az iskolától, akkor a nép is megérti, követi a tudományt, és így lesz a nevelés magyar és hatékony. Hatékony az egyén és a társadalom szempontjából, hiszen a nevelés a nép lelki alkatának átformálásával felemeli a társadalmon kívülre rekedt parasztságot is.

Keresztyén, magyar és szociális szemlélete alapján bírálta műveiben a magyar közoktatási rendszert és nevelést, formálta saját társaslélek­tanához kapcsolt nevelési gondolatait.

A rövid összegzés alapján is felmerülhet az a kérdés, hogy miért nem a keresztyén pedagógia keretei között foglalkozom Karácsony pedagó­giai gondolataival. Valláserkölcsi alapon álló radikális keresztyén felfo­gása volt, de ezzel együtt önálló, sajátos rendszert alkotott. Az is felfe­dezhető, hogy sok szempontból kapcsolódott a népi írókhoz, a népi mozgalomhoz. A két világháború közötti társadalommal kapcsolatos kritikai gondolkodása, a magyar műveltség, a magyar „észjárás” miben­létének elemzése és a tehetségmentő népfőiskolai kezdeményezésekben való részvétele, valamint szociográfiai munkák ösztönzése, segítése kapcsolta őt és tanítványait a népiekhez.* A népiek közül sokan becsül­ték, de nem láttak benne reális politikai alternatívát és ezentúl egyes né­piektől elválasztotta keresztyénsége, s ezért nem a harmadik, hanem – Lányi Gusztáv megfogalmazásában – a negyedik oldal képviselőjeként gondolhattak rá.⁸⁹

Karácsony a kiegyensúlyozott történelmi-társadalmi fejlődés szor­galmazója volt, így a háború után olyan szerves reformra gondolt, amely a történelmi fejlődés ismeretében megtett lépésekre ad lehetősé­get. 1945-öt, a nagy sorsfordulót fölszabadulásként élte meg, s tanítvá­nyai is így vélekedtek. Új időköt reméltek, a saját közösségeikben meg­valósított öntevékeny társadalom kibontakozását várták.⁹⁰ Karácsony dolgozni kívánt az átalakulás érdekében, hatni szeretett volna, erre utal az is, hogy intenzív társadalmi, szakmai életet élt 1945-től, szövetsége-

* Lükő Gábor közvetítette a népi írók felé a román szociológus, Dimitrie Gusti módsze­rét. A Kemse-monográfia [1936] elkészítésének ösztönzője volt Karácsony Sándor.

se lett a népi és a polgári baloldali törekvéseknek. Együttműködött a Nemzeti Parasztpárttal és a Magyar Kommunista Párttal. Elnöke lett az Országos Szabadművelődési Tanácsnak, tagja az Országos Köznevelési Tanács elnökségének, a középiskolai szakosztály elnöke. Újra aktívá vált a cserkészmozgalomban, a Magyar Cserkészszövetség díszelnöke, majd a laicizált, a baloldal által „elfoglalt” Cserkészfiúk Szövetségének elnöke lett. 1946-ban a MADISZ elnöki tisztét is elfogadta. Tagja lett a Népi Kollégiumokat Építő Mozgalom elnökségének, részt vett a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) munkájában. Főszerkesztője az „Új Szántás” című szabadművelődési lapnak, szerkeszti a „Neveléstudományi dolgozatok társaslélektani és logikai alapon” című sorozatot az Exodus Kiadónál. A Debrecenben alapított Gyermeklélektani Társaság elnöke, továbbra is tanított a debreceni egyetemen, kiterjedt kapcsolatot tartott fenn tanítványaival és követőivel.* Látható, hogy tevékenységében keveredett a funkcionista-gyakorlatias tudós és a mozgalmár szerep, így nemcsak elszenvedője, elviseelője lett a történelmi-politikai változásoknak, de aktív közéleti szereplője is 1947-ig.⁹¹

Karácsony Sándor erőteljes vélemény-befolyásolóként szakmai életét társas hálózatokban élte, itt bontakoztatta ki pszichológiáját, amely tartalmában is a szocialitás elmélete volt.⁹² Követői, illetve tanítványai voltak többek között Barczán Endre, Dankó Imre, Domokos Sámuel, Jánosi Sándor, Juhász Géza, Kállai József, Koczogh Ákos, Komlói Sándor, Komjáthy István, Kontra György, Kovács Ferenc, Kövendi Dénes, Lakatos Imre, Lükő Gábor, Szabó Imre, Szathmáry Lajos, Széchy András, Ujfalussy József, Vargha Balázs, Vekerdi József, Vekerdi László, ifj. Victor János, Székácsné Vida Mária.

Társadalmi indíttatású reformkoncepciója nem változott meg lényegesen ezekben az években, de Karácsony maga is jelezte, hogy a történelmi tapasztalatok hatására hangsúlyváltásra van szükség a vallásos és a magyar jelleg értelmezésében. A háború utáni világtörténelmi helyzetben új filozófiára van szükség, amely Kelet és Nyugat, Európa és Ázsia szintézisét fejezi ki. Ebben a megközelítésben Karácsony ezentúl kevésbé hangsúlyozta koncepciójának vallásos, protestáns gyökerét. Ennek következtében mind saját, mind tanítványainak írásaiban kevésbé tudatosul a koncepciójának lényegét kifejező autonóm ember transzcendens mivolta, a szentség általi szabad ember organikus egysége a másik emberrel. A „magyar” értelmezésekor pedig arról ír, hogy a „magyar” számára nem csak magyar immár, hanem egyetemes emberi.⁹³ Ez nem jelentett éles fordulatot Karácsony megközelítésében, hiszen írásaiban a „magyar” kategória kezdettől hordozott egyetemes tartal-

*Kiss Tihamér: Kiss Árpáddal együttműködöm. In: Kiss Endre [2003, szerk.]: Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. Kiss Á. Archivum Könyvtára, Debrecen. 806.

mat. A fordulat inkább abban jelentkezett, hogy nemcsak a nyugati világnézettől eltérően mutatta be a világot és az embert, hanem a Nyugat világnézetének meghaladásaként. Már nem egyszerűen másnak látta a magyar lelket, észjárását, életet és társaslogikumot, mint az indogermán (kapitalista) világét, „de olyan világtörténelmi kísérlet terepéneként szemlélhette Kelet-Európát és ezen belül Magyarországot, mely prekapitalista viszonyokból indulva juthat el a nyugati civilizáció posztkapitalista meghaladásához.”⁹⁴

A pedagógiai szakirodalomban megjelent munkáiban háttérbe szorult nevelési koncepciójának filozófiai gyökere, inkább területi jegyeit emelték ki, miszerint magyarrá és modernné (demokratikussá) kell tenni a nevelést. Különösen az utóbbi jellegét erősítették, nevelési gondolatainak reformpedagógiai és szociális oldalát tárták a nevelők elé. Így azt olvashatták a pedagógusok, hogy Karácsony Sándor nevelési koncepciójában alapvetően fontos az egyéniség, hogy a nevelést továbbra is társas viszonyként értelmezi, a nevelő és a növendék szabad, organikus társas viszonyaként, amelyben az őszinte odaadás és az elfogadás szabadsága érvényesül. Kifejezésre jutott rendszerének az a lényeges eleme, hogy a társadalom szerves fejlődésének meghatározó feltétele a nevelési, illetve társadalmi igazságtalanságok felszámolása, a hazai iskolarendszer szociális jellegének hangsúlyozása.⁹⁵

Karácsony a háború utáni években is hitet tett a pedagógia, a közoktatás átalakítása mellett, de nem egy felülről vezényelt reformban gondolkodott. Az alulról induló kezdeményezéseken túl fontosnak látta a reformok előfeltételeinek megteremtését is.⁹⁶

Korábbi nézeteivel egyezően számára a valódi pedagógiai modernséget az autonóm ember tisztelete jelentette. A Fórum című társadalomtudományi folyóiratban, amely köré kommunista és marxista értelmiségiek gyülekeztek, 1946-ban – amikor a folyóirat még valamenyire mentes a kinyilatkoztató hangnemtől – nagyon határozottan, egyértelműen kifejtette ez irányú gondolatainak lényegét: „A pedagógiában ott mutatkozott meg a forradalom vívmánya, az autonóm másik ember, mikor a nevelési alapreakció vált nyilvánvalóvá. Nem az a probléma többé, kinek az akarata győzedelmeskedjék, a mindenható Iskolamesteré-e, vagy gyermek öfelségéé, hanem az, hogyan viszonyulhat a nevelő és a növendék egymáshoz úgy, hogy mindkettőjük autonómiája biztosíttassék. Az iskolavárosok, farmok és táborok (köztük a cserkész tábor is), a munkaiskola különféle megvalósulási formái (nálunk az Új Iskola) a növendék autonómiájának a jegyében születettek. A gyermeklélektan újabb formái, a fejlődéslélektani gondolat előretörése, már nem ismerni és kiismerni óhajtják az „ősellenséget” (gyermeket), hogy azután elbánhassanak vele, hanem hozzájárulni tanulságaikkal a másik ember, a gyermek felszabadításához, azaz autonómiája biztosításához”.⁹⁷

Az autonóm ember elve bármennyire is összezsengett a reformpedagógiai szemlélettel, mégis inkább azt tükrözte, hogy Karácsony a „melérendelés” ideája alapján kereste az eltorzult külső és belső függőség alóli felszabadulás lehetőségeit, mint azt, hogy támaszkodott például Claparéde, Dewey, Ferrière és Bovet gondolataira. Ugyanakkor az utóbbiak, illetve tágabban a reformpedagógia és a pszichológia hatását sem lehet figyelmen kívül hagyni Karácsony munkásságában. 1945 előtt tagja volt a Magyar Gyermektanulmányozási Társaságnak, folyóiratukban is publikált, előadott a Szülők Iskolájában, bemutató nyelvtanórákat tartott a Családi Iskolában. Jelentősnek mondható az individuálpszichológiához való kötődése is. Rokonszenvezett az individuálpszichológia nevelési felfogásával, az egyéni bánásmód, a nevelői passzivitás, a gyermeki szabadság, önállóság tisztelete, a közösség önmozgásában érvényesülő önnevelés elveivel. Mindezekhez való ragaszkodását jelzik az 1945 után megjelent vagy újra megjelent művei. Tehát nemcsak a szabadság lehetőségeit kutató társaslélektani rendszerével, de a saját rendszerén megszürt korszerű pszichológiai és pedagógiai irányzatokhoz, törekvésekhez való csatlakozásával is kereste a nevelés demokratikus megújulásának lehetőségeit egy szerves reform keretében. Szabadművelődési tevékenységét és kisebb arányú nevelésméleti munkásságát is ennek a szolgálatába állította.

1947 nyaráig vállalta a baloldallal, azon belül a kommunistákkal az együttthaladást (bár ő maga nem, csak néhány tanítványa volt az MKP tagja), de a szerves fejlődésen túllépő „vagy-vagy” forradalmi attitűddel nem azonosult. Az autonóm politizálás híve, a politikát az egyéni szabadság szolgálatában vélte megalapozni.⁹⁸ Sajátos, minden akarnokságot elutasító nézetei ellenére a kommün oktatáspolitikájában vállalt szerepe, antifasiszta múltja, a parasztság és az ingyenes oktatás iránti elkötelezettsége, a társadalmi egyenlőtlenségekre megoldást kereső Marx iránti rokonszenve alapján és az ifjúság, valamint a vidéki értelmiség körében gyakorolt hatása miatt a kommunisták hatalmi törekvéseik megvalósításában szövetségest láttak benne 1945 után egy ideig.⁹⁹ A kortárs Mátrai László visszaemlékezése alapján a kommunistáknak Karácsony Sándorhoz való viszonyát Révai József szavai fejezték ki: „Karácsony az ifjúságot jelenti, a pártnak szüksége van az ifjúságra, tehát szüksége van Karácsony Sándorra is.”¹⁰⁰ Együttthaladási készségére, illetve annak „jutalmazására” utal az a tény, hogy amikor az MKP képviselője, Lukács György 1946 végén, majd 1947 februárban listát terjesztett be a Magyar Tudományos Akadémia vezetőségéhez azokról a tudósokról, akiket az akadémia tagjai közé kívántak választatni, ebben Karácsony Sándor is szerepelt. Nem vállalta azonban a képviselőjelöltséget, amelyet az MKP ajánlott föl neki és tíz tanítványának. Ezek után az addigi csipkelődések, kisebb kritikák helyébe kemény politikai bírálatok léptek és megszületett a „magyar

alexandrizmus” stigmája. Valószínűleg plebejus demokrata elkötelezettsége, reformmentalitása, tenni akarása, a helyzet rossz megítélése tartotta egy darabig a diktatúra felé haladó kommunisták szövetségében Karácsony Sándort, de többé-kevésbé el tudta határolni magát a politikai erőtértől.¹⁰¹ Nem változtatta meg társaslélektani rendszerének alapértékeit. Így részben politikai állásfoglalása, részben pedig transzcendens, autonóm emberfelfogása veszélyeztette a teret nyerő voluntarista-dogmatikus, szocialista ideológia legitimitását, egyre inkább szabadulni akartak tőle.

A pedagógiai szakirodalomban a „szabadművelődés” „népművelés” alakításáról tudósítottak, de sem 1947-ben, sem 1948-ban nem vitták Karácsony nézeteit. Ő eközben (nemcsak betegsége következtében) fokozatosan visszahúzódott a gyakorlat terepéről.

Bár a tudományos közvéleménynek voltak bizonyos fenntartásai Karácsony Sándorral szemben, sokféle szálból szövődő, esetenként ellentmondásokat tartalmazó rendszerének lényegét nehéz volt megismerni. A pedagógiai szakirodalomban 1945 és 1948 között képviseltette magát. 1948 után azonban már támadások keresztüztübe került. A „Nagykorúak és a felnőttek” című művének kiadását 1949-ben már nem engedélyezték. Erre a sorsra jutott tanítványának, Komlósi Sándornak a „Hogyan nevelhetünk szabad embereket” című pályanyertes műve, amelyet pedológiai szemlélete miatt 1949-ben a nyomdában koboztak el.¹⁰² A pedagógia területéről látványos politikai szempontú bírálattal üzte ki Karácsonyt Bóka László az MDP Kultúrpolitikai Akadémiáján tartott 1949. február 4-i előadásában.¹⁰³ Kritikájának lényege szerint Karácsony Sándor világnézete szemben áll azzal a törekvéssel, amely a parasztságot a szocializmus (a kollektivizálás) felé vezeti, ezért reakciós. Az előadó szerint Karácsony vallásossága, antimaterializmusa, romantikus parasztszemlélete, folklorisztikus kultúrértelmezése negatív hatású, mert bagatellizálja az osztályharcot, az égető termelési kérdések helyett a transzcendens problémák felé fordítja az emberek figyelmét, a paraszti életforma továbbélését szolgálja, kibogozhatatlan kapcsolatba vonja a vallást, a kultúrát, a parasztságot és a magyarságot. Erre a káros ideológiára (narodnyikizmusra) támaszkodó pedagógia csak is a reakciót szolgálhatja, állapította meg az előadó.

1948 végétől, 1949 elejétől a pedagógiára rátelepedő politika már nemcsak hallgatásra kárhoztatta, hanem nézeteit „reakciós” jellegűnek nyilvánította, így még a lehetőségét is elvetette, hogy a szakma saját szempontjai alapján értelmezze és értékelje koncepcióját. A politika ösztönözte a szakmainak álcázott, de valójában vulgáris ideológiai és politikai bírálatot.

Karácsony Sándor egy sikertelen önbírálat után kénytelen volt teljesen visszavonulni. 1950. március 28-án „önként” megírta miniszterének, Darvas Józsefnek, hogy egészségi állapota miatt nyugdíjaztatását kéri. Halála előtt nyugdíját is megvonták.

Hosszú ideig szinte teljesen elfelejtették, nézetei csak tanítványai szellemiségében, alkotó munkájában éltek bűvópatakként. Hatására utal az a tény is, hogy az 1940 előtt született 60 magyar pszichológussal készült interjúkban 22-en említették, hogy Karácsony Sándor hatott életpályájukra, gondolkodásukra.¹⁰⁴ A rendszerváltás szabaddá tette a karácsonyizmust mint eszmét és mint mozgalmat.¹⁰⁵ Napjainkban újra sok szó esik róla, sok szempontból foglalkoznak munkásságával, filozófiai, pszichológiai, pedagógiai elemzések jelennek meg róla, s életműve politikai-ideológiai csatározások eszközévé is vált.¹⁰⁶ Újra megjelennek művei. Kitüntetést neveztek el róla, alapítvány, iskola, művelődési központ viseli nevét. 1989 óta működik a Karácsony Sándor írói nevét viselő Csökmei Kör, amely évente két konferenciát szervez valamelyik Karácsony-mű, tanulmány megbeszélésére. A Sándor Kör Ökumenikus Pedagógus Egyesület Sík Sándor és Karácsony Sándor nevében tevékenykedik. Karizmája tovább él.

4.5. A NÉPI MOZGALOM A NEVELÉSRŐL

A népi mozgalom az I. és a II. világháború közötti magyar szellemi élet egyik fontos áramlata. Képviselői olyan szociográfusok és írók, akik elsődleges feladatuknak a szegényparasztság nyomorúságos helyzetének bemutatását és egy radikális földreform kikövetelését, valamint a parasztfiatalok számára tanulási lehetőségek biztosítását tartották. A mozgalom sokrétű, kiterjedt, de laza szerveződés volt, sem ideológiailag, sem politikailag nem volt egységes. Közéjük tartozott a szocializmus irányába tájékozódó Veres Péter, Darvas József, Szabó Pál, Illyés Gyula, Erdei Ferenc, az antiszemita szélsőjobbal rokonszenvező Erdélyi József, Sinka István, Matolcsy Mátyás, a polgári demokrata centrumhoz tartozó Kovács Imre, Bibó István, Szabó Zoltán és a politikai irányzatokhoz alig köthető Németh László. A „Magyarország felfedezése” című sorozatukban megjelent kötetek a „magyar pokol” ábrázolásával felkavarták a társadalmat.¹⁰⁷

Neveléssel kapcsolatos elképzeléseik sem konceptualizálódtak egységes rendszerré, főként a társadalom, illetve a nemzet megújulását szolgáló társadalompolitikai nézeteik részeként foglalkoztak a közoktatás, a művelődés, a műveltség kérdéseivel. Megközelítéseik, elveik nem integrálódtak a hazai szaktudományba sajátos koncepcióként, de a nevelők egy része a magyar és a szociális nevelés megteremtéséről gondolkodva a népi írók, a népi mozgalom társadalompolitikai, ideológiai keretekben megfogalmazott nevelési nézeteihez fordult a harmincas években.

A népiek sokfelé ágazó törekvéseinek központi gondolata – a rövid áttekintés következtében erősen leegyszerűsítve –, hogy a magyarság csak akkor maradhat fenn, ha az ország egész népe önmagáért helytál-

ló nemzetté válik. Ennek alapfeltétele, hogy a társadalom alá szorított paraszti rétegek gazdaságilag, politikailag és kulturálisan is felszabaduljanak. Többségük a parasztságot azonosította a magyarsággal, illetve azt vallották, hogy ez a társadalmi réteg etnikailag a legépebb megtestesítője a magyarságnak.¹⁰⁸ Felfokozott magyarságérzetük szociális tartalommal párosult. A parasztság kulturális felemelésével, az új magyar középosztály létrehozásával a társadalmi megújulás, a szociális átalakulás lendítőerejét kívánták megteremteni. Elutasították mind a kapitalista, mind a szovjet típusú társadalomfejlődést, és ha többféleképpen is, de reális társadalmi alternatívaként élték át a harmadik utas fejlődést. Sokan hittek abban, hogy megteremthető a kapitalizmus és a szocializmus ellentmondásait egyszerre meghaladó Magyarország. Politikai értelemben – lásd a parasztság felszabadítása – modernizációs attitűdű gondolatnak tekinthető a népi mozgalom,¹⁰⁹ amelyet azonban súlyosan megterhelt a harmincas évek közepétől a kibontakozó népi – urbánus vita, illetve az, hogy a szegényparasztság helyzetének javítása, a radikális földreform érdekében – a helyzettől függően – egyes tagjai nyitottak voltak a jobb és a baloldali radikalizmussal való szövetségre. (Lásd Új Szellemi Front 1934–1936; Márciusi Front 1937.)¹¹⁰

E szellemi mozgalom egyes képviselőinek gondolkodása nem volt mentes attól az ellentmondásosságtól, amely Magyarország elmaradt fejlettségéből, konkrétan a demokratizmusnak és a nacionalizmusnak Közép- és Kelet-Európában megbillent egyensúlyából fakadt. E két törekvésből egyeseknél a nemzetire került a hangsúly, esetenként úgy, hogy a demokrácia követelményeit nemcsak elhanyagolták, hanem szinte a nemzeti ellentétéként fogták fel. A sajátos magyar társadalomfejlődésben számukra a demokrácia valamilyen nem kapitalista és nem bolsevista közösségi társadalmat jelentett, amelyben a demokráciát biztosító jogállam kereteire, a politikai demokráciára kevésbé figyeltek. Ezért is alakulhatott úgy többeknél, hogy amikor az etnikai alapon megfogalmazott népi nacionalizmusuk elvét követve elutasították a zsidó, a német asszimiláció jogosságát, akkor kétségbe vonták az állampolgárok egyenjogúságát. Jó néhányan eljutottak a nép-nemzet zárt fogalmáig, amelyben az etnikum és a történelem alapján megfogalmazott kritériumokhoz kapcsolták a nemzethez tartozást. A hitlerizmus árnyékában, a politikai antiszemitizmus megerősödése és a zsidótörvények idején tévutat jelentett a „nem magyar” népek asszimilációjának elutasítása vagy korlátozott engedélyezése, amint Bibó István több helyen is kifejtette.¹¹¹

Ezt a drámai csapdát, a nemzet védelmének és a szociális progresszióknak az összekapcsolását az asszimiláció elutasításával a harmincas és negyvenes években nem kerülte el a pedagógiai szakemberek egy része sem. A tekintélyes és a magyar neveléstudományt reprezentáló Magyar Paedagogia azonban csak a reflexió szintjén adott teret a népi mozgalommal kapcsolatos gondolatoknak úgy, hogy közben a szerzők jelez-

ték az e problémakörhöz kapcsolódó szélsőséges nézetekkel szembeni ellenvéleményüket. E szempontból jelentősek Prohászka Lajosnak és Jankovits Miklósnak 1940-ben és 1941-ben megjelent tanulmányai.¹¹² Elvetették többek között a népi és paraszti kultúra azonosítását magával a kultúrával, a műveltség átalakítását tisztán és kizárólag a népi eszme jegyében, valamint e szűkített műveltség iskolai közvetítését. Érveltek műveltségünk, kultúránk európaisága mellett. Elutasították a magyarság túlhangsúlyozását, jelszószerűvé válását a nevelésben, és tiltakoztak a sovíniszta gondolatok ellen is.

A népiek a sajátos magyar út keresése közben bírálták a magyar közoktatási rendszerbe épített társadalmi szelekciót, a szociális igazságtalanságot. Alapvető problémaként azt emelték ki, hogy közoktatásunk idegen (német) minta alapján épült ki, így nem érvényesül benne a magyar szellem. A megoldást főként egy olyan iskolarendszer kialakításában vélték megtalálni, amely egyrészt biztosítja a parasztság iskoláztatását, másrészt az egységes magyar kultúra közvetítésével érvényesíti a magyar jelleget, s szorosan kötődik a népi kultúrához. A szociális és a magyar jelleggel együtt ez a nevelési elképzelés kollektív irányultságú volt, a nép (a magyarság) állt a nevelés középpontjában.

A II. világháború után a népiek, mint a korabeliek többsége nagyobb lehetőséget látott a helyzetben, mint ami valójában megnyílt az ország számára, így ha különbözőképpen is, de reménykedtek abban, hogy elindulhat a népi szocializmus építése. Helyzetüket részben a háború alatti szerepük határozta meg, részben a hatalmi, politikai körülmények alakulása s saját önmeghatározásuk alakította. 1945-től ugyanúgy, mint a harmincas években, változatos, nem egységes csoportként lehetett definiálni őket, hiszen közéjük tartozott a háborús bűnösként elítélt Erdélyi József, az MKP-vel szoros szövetségben tevékenykedő Darvas József, Erdei Ferenc, Veres Péter, a politikai integritását és demokrata elveit őrző Bibó István, Kovács Imre, Szabó Zoltán, hogy csak az ismertebbeket említsem. A változatok, az eszmei pluralizmus ellenére összegezve azt lehet mondani, hogy az 1945 és az 1949 közötti időszak a népi mozgalom, a régi rendtől elhatárolódó népi írók különböző szintű társadalmi, politikai szerepvállalásának és fokozatos kiszorításának története.¹¹³

1945-ben a VKM által kinyilvánított oktatáspolitiká, amely magyarrá és demokratikussá akarta tenni a nevelést, összhangban volt a népi mozgalom szélsőségektől megtisztított, alapvetően szociális gyökerű nevelési elveivel. Az 1945 előtti társadalom- és iskolakritikai hozzáállásuk elvi tőkét adott, hogy részt vegyenek a köznevelés demokratikus átalakításában, kiterjesztésében. E szellemi mozgalom több tagja döntően az MKP szövetségeseként funkcionáló Nemzeti Parasztpárt közvetítésével különböző pozíciókba került az oktatásirányításban. Mindez ahhoz is hozzájárult, hogy a neveléssel, főként az oktatás kiterjesz-

tésével kapcsolatos nézeteik, az általuk képviselt megközelítési módok jelen voltak a szakmai orgánumban.

A háború utáni első jelentős szakmai publikációban, a „Demokrácia és köznevelés” című kötetben, amely a pedagógus-átképzések alapanyaga volt, fontos szerepet kapott „a népi irányzat”- részben a demokrácia és nevelés kapcsolatát tárgyaló Veres Péter-tanulmány, részben a kultúra népi gyökereit bemutató, elemző cikkek megjelentetésén keresztül. A meginduló pedagógiai folyóiratokban is nyilvánosságot kaptak a népiek törekvéseit kifejező írások. Ezekben a munkákban leggyakrabban a következő elveket, igényeket adták közre. A gyerekeket a lelki és a kulturális közösségként felfogott nemzet (magyar demokrácia) hasznos tagjává kell nevelni. A nevelés minden szintjén arra kell törekedni, hogy az ifjúságnak reális magyarságismerete, reális nemzet-tudata alakuljon ki. Mindennek érdekében az iskolának őriznie kell a sajátos magyar értékeket, tehát a nevelésben fel kell használni a népi kultúrát. Ugyanakkor a kultúra közvetítésében ügyelni kell a magyarság, az európaiság és az emberiség helyes arányaira. Olyan iskolarendszert igényeltek, amely biztosítja a hátrányos helyzetű parasztyermekek művelődését és ezen keresztül társadalmi felemelkedésüket. Szerzetileg, tartalmilag és metodikailag olyan iskolákat, intézményeket – például paraszt általános iskolákat, tájiskolákat, népi kollégiumokat – kell létrehozni, amelyek intenzíven igazodnak a parasztság társadalmi, gazdasági és kulturális igényeihez.¹¹⁴

Ezek a pedagógiai törekvések, elvek, ugyanúgy, mint 1945 előtt, beilleszkedtek szerzőik szerint a nyugati és a keleti fejlődés közti, illetve azt meghaladó harmadikutas társadalmi fejlődésbe vetett hitbe és kiegészültek azzal a tudattal, hogy a magyar társadalom és politika ezen az úton teszi meg a kezdeti lépéseket. Ezért az 1945 után bekövetkező változások nem készítették e nézetek képviselőit arra, hogy alapvetően megváltoztassák nevelési törekvéseiket, de az átélt történelmi tapasztalatok és a változásokban rejlő lehetőségek és kényszerek hangsúlyváltásra, illetve alkalmazkodásra ösztönözték őket.

A népi írók, illetve a hozzájuk kapcsolódók köznevelési törekvéseiben felerősödött a szociális jelleg. A nemzet és a demokrácia fogalom-pár értelmezésében kiegyensúlyozottabb megközelítésre törekedtek. Központi problémává vált, hogyan lehetne olyan köznevelési rendszert létrehozni, amely a demokrácia megvalósítását és ezzel együtt a parasztság kulturális felemelkedését biztosítja. A nemzeti törekvéseket fenntartva, módosult nézeteikben a „magyar” jelleg. Nem jelent meg a népi kultúra kizárólagosságának gondolata (amely 1945 előtt sem kapott teret a komoly pedagógiai szakirodalomban), hangsúlyosabbá vált a magyar és az európai jelleg összekapcsolása a kultúra értelmezésében, határozottan elutasítva a provincializmust és a sovinizmust. A magyar értékek őrzése mellett szólni nem foglalkoztak a magyarság kulturális

főlényének hirdetésével. Eltűnt a nemzetkarakterológia és a disszimiláció problémája. E „hiányok” mögött e témák kompromittálódását és a múlttal való szembenézés elmaradását láthatjuk. Az önvizsgálat, a felelősségvállalás helyett elhárítási, önvédelmi reflexek működtek, tabu témákká váltak a fenti problémák.

A népi írók körében az 1945 utáni években sem jött létre koncepcionális nevelési program. A különböző szétszórt törekvések közül a legfigyelemreméltóbb az az oktatási reformmal foglalkozó munka, amelyet Németh László 1945 őszén készített Illyés Gyulának, a Magyar Népi Művelődési Intézet igazgatójának a felkérésére.

A népi írókhoz, a népi mozgalomhoz sok szállal kapcsolódó, de függetlenségét bizonyos mértékig megőrző író „A tanügy rendezése” című munkájában már korábban, a harmincas-egyvenes években kifejtett nézeteit foglalta össze kisebb módosításokkal. A német harmadik utas koncepcióhoz sok szempontból kötődve Németh László az osztályellentétektől szabdalt társadalom és nemzet fejlődésének olyan útját látta ígéretesnek, amelyben a társadalom minden tagja értelmiséggé válik.¹¹⁵ A folyamat eredményeként a társadalomban munkajelleg szerint alakulnak ki a különböző társadalmi csoportok, amelyek intellektualizálódásuk következtében közelednek egymáshoz. Németh László az általa elképzelt értelmiségi társadalom felépítésének gyakorlati lépéseként írta le a tanügy rendezésének teendőit, az iskolaszervezet, a tananyag, a tanítási formák és módszerek átalakításával járó feladatokat. A felszínen megjelenő megoldásmód az iskolaszervezet demokratizálását, a tananyag történeti alapú integrálódását jelentette, amely a polgári és a paraszti kultúra kettősségét meghaladó egységes értékrend kialakítását és az európaiságot hivatott biztosítani, módszertanilag pedig a munkaiskola megszervezésével az eltérő individuumokból szerveződő közösség létrejöttét segíteni.¹¹⁶

Németh László koncepciója tehát összecsengett az iskolarendszer demokratikus átalakításának igényével. Bár az ismertetések szerint a könyv feltűnést keltett, egy-két recenziótól eltekintve gyakorlatilag visszhangtalan maradt. Mi lehetett ennek az oka?

Németh koncepciójának egyik korabeli ismertetője, Hamvas Béla az Embernevelés hasábjain, 1946 elején azon tünődött, hogy abban a politikai, társadalmi helyzetben, amikor világszerte fontosabbnak látszik a szociális megújulás, mint a műveltség megújítása, akkor választhatjuk-e a Németh László-féle megoldást. A szovjet példát, amely színvonalcsökkenéssel oldotta meg a tömeg- és az egyéni műveltség kiegyenlítését, nem tartotta Hamvas a magyar viszonyok között megfelelő megoldásnak. Szimpatizált a Németh László-i úttal, de a szerzőhöz hasonlóan kifejtette, hogy az csak a fokozatos megvalósítás keretei között jelenthet reális lehetőséget.¹¹⁷ Az oktatás minél előbbi kiterjesztését támogató közoktatáspolitikai törekvések azonban kiszorították azt az el-

képzést, hogy a tömegeket magas szellemi színvonalra kell emelni a fokozatosan átalakított, minőséget képviselő iskolarendszer által.

A hatás elemzésekor arról sem feledkezhetünk meg, hogy Németh László nem a 8+4-es struktúrában gondolkodott a tanügy rendezésekor. Iskolaszervezeti elképzelései nem illeszkedtek sem az örökségként kapott 1945 előtti struktúrához, sem a gyorsan kialakított, egységes nyolc osztályos általános iskolára épülő iskolarendszerhez.

Németh Lászlónak az iskola belső életéhez kapcsolt pedagógiai reformgondolatait (tantárgyi integráció, osztálykeretek felbontása, új tanár-diák viszony, csoportmunka, munkaiskola) a nevelők megtalálhatták a korabeli reformpedagógiai nézetekben, mozgalmakban is. Az utóbbiak 1946-ban, 1947-ben egyre nagyobb teret kaptak a pedagógiai szakirodalomban, ennek ellenére Németh László hasonló törekvéseivel nem foglalkoztak. Feltételezhető, hogy a szakma idegenkedése is hozzájárult ehhez, ugyanis Németh László koncepciójának lényege nem annyira a pedagógiai törekvésekben rejlik, mint társadalmi ideológiájában, a harmadik út lehetőségét feltételező modellben. Ennek következtében az író pedagógiai reformgondolatai nemcsak beépültek „az értelmiségi társadalom”, a sajátos magyar út koncepciójába, hanem ezáltal szinte utópiává (illúzióvá?) formálódtak. Valószínűleg az előbbieken túl leginkább politikai jelenségek befolyásolták Németh László koncepciójának visszhangtalanságát. 1945 májusától folyamatos támadások, kritikák érték Németh Lászlót főként különböző pártlapokban, hogy engedményeket tett a nemzetiszocialista faji gondolatoknak. A széles nyilvánosságot kapott támadások politikailag nem tették kívánatossá, hogy Németh László tanügyi reformnézeteivel, azoknak nagyobb jelentőséget tulajdonítva, foglalkozzanak a különféle pedagógiai orgánumok.

A támadások elől Hódmezővásárhelyre távozott, ahová Keresztury Dezső miniszter nevezte ki középiskolai tanári képesítés nélkül tanárnak a református gimnáziumba. Egészségtant, magyar és történelem tárgyakat tanítva a gyakorlatban próbálta ki pedagógiai elveit többek között a tudományok (tantárgyak) közötti integráció megteremtését, a problémaérzékenység, a szellemi nyitottság, egy újfajta polihisztorság kialakítását, amely világnézetet teremt. A miniszter elismerésként megbízta tankönyvek írásával is a Dolgozók Iskolái számára. Emellett tagja volt az Országos Szabadművelődési Tanácsnak, a Magyar Népi Művelődési Intézetnek és országjáró körútra, „eklézsia-járásra” ment Illyés Gyulával.¹¹⁸ Vásárhely a pedagógiai kísérlet fontos színhelye volt az író számára, vagy ahogy 1962-es visszaemlékezésében jellemzi, „a kísérletező kedv legnagyobb tombolása” volt az életében. Belső emigrációként élte meg ugyanakkor ezt az időszakot, ahol az intenzív munka mellett felerősödött az 1944. március 19. óta magával mérget hordozó íróban az öngyilkosság gondolata.¹¹⁹

A hatalmat egyre inkább birtokló MKP ambivalensen viselkedett Németh Lászlóval, de kitágíthatjuk a kört általában a népi írókkal, a népi mozgalom képviselőivel. Bírálták, sőt támadták őket, ugyanakkor szerették volna szövetségesnek megnyerni őket, hiszen szükségük volt a népszerűségükre saját legitimitációjuk erősítésében. Németh László és általában a népiek a nemzeti és szociális törekvések alapján létrejött népi bázissal összekötő kapcsot jelenthettek volna – az MKP szempontjából – az ún. népi demokrácia és a tömegek között.¹²⁰ Tehát annak ellenére, hogy a népiek a harmadikutas fejlődést hangoztatták, az MKP úgy vélte, hogy hozzájárulhatnak törekvéseik legitimálásához a társadalmi élet minden területén, így az oktatásban is.

Az eltaszítás és a befogadás momentumaiamban megragadható ambivalencia abban is megnyilvánult, hogy míg a népi mozgalom, a népi írók elvei megjelentek főleg az oktatási, közművelődési rendszer demokratikus átalakításával, az intézményes nevelés funkciójával, céljaival, tartalmával foglalkozó cikkeken, addig 1947-ben a VKM által kiadott egyik tantestületi továbbképzési anyag már bírálta a harmadikutas társadalmi modellben hívó nevelőket.

A kultúrához, az oktatáshoz közvetlenebbül kapcsolódó népieknek szólt egy, a pedagógiai szakirodalomban 1947-ben megjelent kritika, amelynek nyelvezete kettős. Faragó László egyrészt Prohászka Lajosnak a negyvenes években megjelent érveit hangoztatta nevének említése nélkül, elítélte a paraszti és a városi kultúra szembeállítását, elvetette azt a megoldásmódot, hogy a parasztság kulturális felemelkedését a népi műveltség (kultúra) keretei között oldják meg. Másrészt egy társadalompolitikai szempontú kritika jelent meg, amelynek központi gondolata az volt, hogy a parasztság és a munkásság számára a kulturális fejlődés útja azonos. „A munkásosztály már azon az úton jár, hogy a polgárság által egykor meghódított szellemi kultúra birodalmát magáévá tegye és megújítsa, nem kétséges, hogy a parasztság felemelkedésének is csak az lehet az egyetlen lehetséges és járható ösvénye.”¹²¹ Ez a gondolat beilleszkedett a baloldal egy részét jellemző törekvésekbe. Úgy vélték, hogy a felszabadult munkás- és paraszttömegek új kultúrát alkotnak és követelnek ki maguknak a hagyományok erejére támaszkodva.¹²²

A népiek szociális és közösségi jellegű pedagógiai nézeteit a bírálatok ellenére még 1948-ban is felhasználhatónak tartották az MKP körében. Ezt jelzi, hogy egy, a pedagógia átalakításával foglalkozó MKP-tervezet progresszív előzményként hivatkozott a népi mozgalom társadalomkutatóinak nevelési szempontból is lényeges gondolataira.¹²³ Szimbólumértékűnek tekinthetjük, hogy Illyés Gyula, a népi mozgalom jeles személyisége munkásságának elismeréseként 1948. március 15-én – az 1848-as forradalom 100. évfordulóján először kiosztott – Kossuth-díjban részesült.

Az 1948-as egyesítési kongresszus után az MDP számára az ideológiai harc egyik legfontosabb terepévé vált a közoktatás, s ennek részeként a népiek elleni bírálóat is felerősödött. Ortutay Gyula miniszter 1948 nyarán a IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszuson felhívta a nevelők figyelmét arra, hogy harcolni kell a „kártékony parasztmítosz” ellen. Az ellen a felfogás ellen, mely szerint a parasztság hagyományos műveltsége az egyetemes magyar műveltség összegzése.¹²⁴ A pedagógiai szakirodalomban ez a radikálisan leegyszerűsítő megközelítés – amint már jeleztem – nem kapott teret sem 1945 előtt, sem 1945 után, így ezt a kritikát a hatalmi harc részeként lehet értelmezni. A miniszter az eltorzított, szélsőséges formában megjelenített műveltségértelmezéssel alapot nyújtott a politika által szükségesnek ítélt kritikához.

Révai József 1948 szeptemberében az MDP országos értekezletén elmondott beszéde szerint már az ellenséges ideológiák közé került a népi ideológia, olyan ideológiák közé, amelyek ellen harcolni kell. Az „átfutás” azonban időt vett igénybe, illetve feltehetően a fontosabb, a pedagógiában jelentősebb nézetek elleni harc elsőbbséget élvezett: a pedagógiai szakirodalomban még 1948 őszén sem jelent meg a népiek nézeteit elemző, bíráló cikk. Mérei Ferenc novemberi Köznevelés-beli cikke azonban kifejezte, hogy nincs helye a szakmában a nem marxista nézeteknek, így a „spekulatív” neveléstudomány mellett a népi romantikának sem.¹²⁵

A kiátkozással is felérő 1949-es bírálókat Bóka László „Népiesség és népnevelés” című előadása vezette be.¹²⁶ Egyértelműen elvetette a lekicsinylően népiesnek nevezett pedagógiát, összekapcsolva Karácsony Sándor, Németh László, Illyés Gyula és mások nevelésre vonatkozó nézeteit. Bár méltányolta 1945 előtti társadalomkritikai tevékenységüket, Révai nyomán csak egy érdemüket tudta kiemelni: nem voltak antimarxisták. Hangsúlyozta, hogy a pártban a népieseket egy levitézlett, pusztuló mozgalomként kezelték, ezért feleslegesnek vélték az ellene való harcot. Tömören úgy lehet összefoglalni pártszemponitú, politikai jellegű véleményét, hogy sovíniszta, fasiszta, utópista gondolatokkal telített eszmerendszernek látta a népiek felfogását. Elítélte képviselőit, mert nem hisznek a munkásság forradalmában, menekülnek a valóságtól és a parasztromantika jellemzi őket. Olyannyira zavaros világnézetnek tekintette a népiek felfogását, hogy egy erre épülő pedagógiát szakmai veszedelemnek minősített.

Miért foglalkozott a kommunista párt külön a népi írókkal, illetve az általuk leginkább népiesnek nevezett pedagógiai irányzattal? A bírálóat aktualitását részben a NÉKOSZ felszámolása adta, hiszen a parasztromantika kritikája egyben az autonómiát őrző népi kollégiumok elvi kritikájához nyújtott „elméleti” hátteret.¹²⁷ Emellett azonban úgy vélem, hogy ez a kritika illeszkedett a nem marxista ideológiák és pedagógiai nézetek kiüzetésének folyamatába. Bóka László egyértelműen fogalma-

zott előadásában: hiába hívei a népiesek a szocializmusnak, a demokráciának, régi nézeteiket nem emelhetik át a „szocializmusba.”¹²⁸

A népi íróknak nem volt összefüggő pedagógiai koncepciójuk, eltérések is voltak közöttük a neveléshez fűzött nézeteikben, nem sorolhatjuk közéjük Karácsony Sándort sem, és Németh László sem tartozott a szekértáborba. A Bóka-kritika azonban megkerülte a különféle megközelítési módok tartalmi elemzését, így a felületi egyezést teljes azonoságként kezelve lehetővé vált, hogy együtt tárgyalja a különféle árnyalatokat, nézeteket, és együttesen ítélje el azokat részben eltorzított értelmezésük, részben vulgáris marxista, illetve politikai szempontok alapján. Bóka László nem tette kétségessé, hogy politikai jellegű bírálatról van szó. Kijelentette: csak az a népiség tartozik a népi demokrácia pedagógiai alapvetésébe, amely a megtett forradalmi átalakulást szolgálja. Tehát a népiek harmadik utas koncepciója és az ehhez szervesen kapcsolódó pedagógiai elvek csak zavarnák az MDP által, a szovjet minta alapján vezényelt társadalom-átalakítást.

A népiek által elfogadott kollektívum, a nép, a nemzet nem volt összegeztethető az osztálykoncepcióval és a proletár nemzetköziséggel, illetve a szocializmus mint közösség-felfogással a teret nyelő szovjet típusú szocializmus kereteiben. Az egyént elnyelő közösség középpontba állítása nem tűrte Karácsony Sándor egyéniségkultuszát vagy Németh László hitét az értékes egyénekből álló közösségben. A forradalmi hagyományokból építkező, osztály alapú kirekesztő jellegű kultúrafelfogás nem harmonizált a magyarság és az európaiság egymást kiegészítő, összefüggő kapcsolatára figyelő kultúraértelmezéssel. Egy dimenzió volt, amelyben közös pontokat találhattak, és ez a parasztság kulturális felemelkedése, de ez a gondolat, mivel különböző társadalomképbe illeszkedett, nem jelenthetett hosszú távon valódi összekötő kapcsolatot.

4.6. A REFORMPEDAGÓGIAI NÉZETEK TÜNDÖKLÉSE ÉS BUKÁSA

4.6.1. AZ ELŐZMÉNYEK ÉS AZ INDULÁS

A II. világháború után Európában a demokratizálási folyamatban újra aktuálissá váltak a reformpedagógiai gondolatok. (Amint a 4.2. fejezetben jeleztem, a reformpedagógiát szélesen értelmezem, egyaránt beletartozónak értem a gyermekközpontú pedagógiák lélektani és szociológiai gyakorlati és elméleti vonulatait.) Montessori pedagógiája megőrizte világmozgalmi jellegét, újabb és újabb Waldorf-iskolákat alapítottak, főként Hollandiában és Németországban a negyvenes évek végén Jena Plan iskolákat szerveztek, a Dalton Plan Ausztriában, majd Hollan-

diában hatott, Németországban, a későbbi NSZK területén a szövetségek támogatásával figyelemreméltó kezdeményezések indultak a reformpedagógia német tradícióinak felélesztésére.¹²⁹ Magyarországon is megjelent ez a tendencia, feléledtek a reformpedagógiai hagyományok, de az ország szovjetizálása elvágta a folyamat kiteljesedését.

Milyen hazai előzményei voltak a reformpedagógiának a háború előtti időszakban? A kortársak közül a fiatal, ígéretes tudós, Faragó László, aki kultúrfilozófiai, természetfilozófiai jellegű tanulmányokat írt a harmincas években, 1939-ben a hazai pedagógiai irányzatokat áttekintve úgy vélte, hogy az I. világháború után virágzó reformpedagógiai mozgalom – a harmincas évek hazai eredményeinek ellenére is – hanyatlóban van, csak a pedagógia múltjaként értelmezhető. A jelenség okát abban látta, hogy a reformpedagógiát „olyan szellemi erők hordozzák amelyek ... végképp kimerültek: tagadhatatlan ugyanis, hogy az új nevelés mozgalma a polgári létforma keretein belül teljesedett ki, és hogy világnézeti gyökerei az individuális-liberális polgári világnézet talajáról erednek.”¹³⁰ Kifejezésre jutatta többeknek azt a véleményét, hogy az I. világháború után a forradalmakért és a veszteségekért felelőssé tett liberalizmus válságba jutott, konzervatív és radikális antiliberális tendenciák hódítanak Európa-szerte és hazánkban is. A nemzeti sérelmekről felerősödő nacionalizmus is elhagyta a liberalizmust és a radikális eszmékhez kapcsolódott.¹³¹

A húszas évek végén a világgazdasági válság, majd a harmincas és negyvenes évek gazdasági, társadalmi, politikai fejleményei csak felerősítették azt a gondolatot, hogy a liberalizmus a szociálisan érzéketlen 19. század világa, hogy a 20. század az etatizmus és a kollektivismus százada. Emellett a társadalomtudományokban háttérbe szorult a racionalista és a pozitivisták megközelítési mód. Mindez megérintette a nevelés elméletét is, válságba jutott az individuum-központú, az autonóm ész irányította szabad önkibontakozás liberális-racionalista eszménye, és sok gondolkodó számára a hozzá kapcsolt nevelési elképzelések, törekvések nem tűntek igazán aktuálisnak. Magyarországon a gyermekszempontú, racionalista, pozitivisták pedagógia ellenében megerősödtek a tárgyközpontú és kollektivisták pedagógiái, a „hivatalos” (a hegemoniát kereső) tudományban a kultúrfilozófiai és a nemzetnevelési irányzatokat tekintették modern nevelési elméleteknek. Részben ezt a helyzetet tükrözte, hogy a gyermektanulmányból kibontakozó reformpedagógia nem kapott képviselőt a Magyar Tudományos Akadémián.¹³²

A magyar pedagógiában a két világháború között a húszas években intenzívebben, a harmincas években inkább vékony szálként volt jelen a reformpedagógia, de egyáltalán nem volt ismeretlen. A korabeli szakirodalom arról tanúskodik, hogy a szakemberek nagy része széles nemzetközi tájékozottsággal rendelkezett, jól ismerték a világszerte jelentkező reformpedagógiai törekvéseket. A doktori disszertációk is – fő-

ként a szegedi egyetemen – azt jelezték, hogy jelentős gyermek- és pedagógiai lélektani munka bontakozott ki a reformpedagógiai törekvésekkel kapcsolatban. Claparède, Dewey, Freinet, Decroly, Ferrière, Kerschensteiner, Lay, Montessori, Piaget neve ismerősen csenghetett az érdeklődő olvasók, nevelők előtt. Emellett arról sem lehet megfedkezni, hogy hazai képviselői, terjesztői, gyakorlati megvalósítói közül, főként Nagy László, Kenyeres Elemér, Várkonyi Hildebrand Dezső, Dolch Erzsébet, Domokos Lászlóné, Baranyai Erzsébet, Nemesné Müller Márta, Bélaváry Burchard Erzsébet, Göllner Mária, Vajkai Júlia Éva munkássága, ha nem is átütő erővel, de hatott a hazai nevelésre. A munkaiskola gondolata, néhány elve, módszere, az érdeklődés didaktikai szerepe, a fejlődés és a cselekvés elve, a problémaközpontú ismeretfeldolgozás, a tananyag szociális értelme, a közösségi szempontok érvényesítése a reformpedagógiai mozgalomnak, irányzatoknak olyan mozzanatai voltak, amelyek beszivárogtak a magániskolák, az egyházi és az állami iskolák tanterveibe, útmutatóiba, a tanítóképzők és a polgári iskolai tanárképzők anyagába.¹³³ A harmincas években sokan joggal vélekedtek úgy, hogy már csak a herbarti keretek maradtak meg, s azokat modern tudományos tartalommal töltötték ki.

A gyakorlati hatást az is segítette, illetve azzal is együtt járt, hogy a reformpedagógiai nézetekkel foglalkozó szakemberek egy része a hazai ideológiai és filozófiai igényekhez igazodva, valamint a nevelés társadalomalakító feladatait szem előtt tartva közösségi-nemzeti és nemzeti-vallási háttérrel adott e törekvéseknek. A liberális-individuális és a demokrata-szociális irányba széttartó reformpedagógia értékei a hazai közegben esetenként módosultak, ami egyrésztől tompította hatásukat, másrésztől azonban hozzájárult részleges befogadásukhoz. A szakemberek közül többen is úgy vélekedtek, hogy a reformpedagógia magyarországi változatait a józanság és a realitások figyelembevétele határozta meg. Kissé leegyszerűsítve úgy is jellemezhető a helyzet, hogy a reformpedagógia hatása – néhány magániskolát kivéve – inkább csak „technológiai” szinten, módszerbeli korszerűsítésekben érvényesült.

Annak ellenére, hogy számos, különösen metodikai elv, eljárás közkinccsé vált, a kortársak nagy része csak „néhány lelkes emberbarát magánügyeként” kezelte az e körbe tartozó pedagógiai törekvéseket a harmincas évek végén.¹³⁴ Miért válhatott mégis meghatározó tényezővé ez a pedagógiai gondolkör, pedagógiai mozgalom, ha rövid időre is, a háború után a magyar neveléstudományban? Valószínűleg megelőlegezhető a válasz: a politikai tényezők voltak a döntőek, de azok összefonódtak sajátos társadalmi, tudományos és személyi konstellációkkal.

A többi európai országhoz hasonlóan Magyarországon is új szerepet kapott a reformpedagógia az oktatás demokratizálási folyamatában. 1945-ben a tájékozódás, a keresés időszakában a baloldali Kemény Gábor (1883–1948) nevelésügyi mérlegében sokféle pedagógiai hagyó-

mányt tartott vállalhatónak egy hite szerint formálódó demokratikus ország neveléstudománya szempontjából. Ezek között fontos helyet biztosított a reformpedagógia több képviselőjének. Többek között a gyermektanulmánynak, Nagy László nézeteinek, tudományos munkásságának, a különböző iskolakísérleteknek, így Nemesné Müller Márta Családi Iskolájának, Vajkai Júlia munkaiskolájának, a pedagógiai szeminárium gyakorlóiskoláinak Stoltmár László irányítása alatt, Nagy Miklós szeghalmi reáliskolájának, „A Cselekvés Iskolája” (szerk. Kratofil Dezső) és a „A Jövő Útjain” (szerk. Nemesné Müller Márta és Baloghy Mária) című lapoknak. Kiemelkedő szerepet tulajdonított néhány pszichológus munkásságának, így Ranschburg Pálnak, Schnell Jánosnak, Szondi Lipótnak, Máday Istvánnak, Baranyai Erzsébetnek és Petrovich Ilonának.¹³⁵ Úgy emelte ki Kemény ezeket a pozitív tradíciókat, hogy hozzákapcsolta mindegyiket a liberális eszmékhez, az egyenlőség és a szabadság követelményeihez, amelyeket a két világháború közötti posztliberális korszak a pedagógiában is eltorzított. Nagy Lászlót nemcsak gyermektanulmányi és didaktikai munkássága miatt állította követendő példaként a formálódó, reményei szerint demokratikus pedagógia elé, hanem azért is, mert Eötvös József társadalomteremtő szellemének folytatóját látta benne.

A gyermekszempontú (korabeli szóhasználattal: anyai) pedagógia mellett régóta vagy újonnan elkötelezett szakemberek több szempontból gondolták végig választásukat. A szakemberek egy része (megjelenő munkáik alapján) az elképzelt, a remélt, a vállalt társadalomfejlődéshez, mások a neveléstudomány fejlődéséhez vagy mindkettőhöz kapcsolták a reformpedagógiai megközelítés érvényességét és szükségességét.

A háború után többen úgy értelmezték a kialakult helyzetet, hogy lehetőség nyílik a megtorpant magyar polgárosodás továbbvitelére. Ez egy olyan európai társadalomfejlődés vállalását jelentette, amely a szabad egyének kölcsönösségéből szervezett társadalmat eredményezi, amely az egyéni érdekeken és az azokat védő törvényeken nyugszik. Tehát mindenekelőtt a jogegyenlőségen alapuló polgári (civil) létforma kiteljesedését, realizálódását hozza magával. Ehhez a társadalomfejlődéshez szervesen illeszkedett a felvilágosodás eszméihez kötődő, majd a liberalizmussal összefonódó reformpedagógiai eszmekör. A szakemberek egy része úgy vállalta döntően a gyermeki szabadságra építő új nevelést, hogy a pedagógiai liberalizmus vívmányának tekintette és a pedagógia polgárosodásaként kezelte.¹³⁶ Ez azonban nem a marxista értelemben vett polgárosodás, nem egy osztály, a polgárság (burzsoázia) felemelkedéséhez és a kapitalista gazdasági rendhez kötött polgárosodás-értelmezés volt, hanem a nyugat-európai civil society-konceptiója, amelyben a szabad, független egyének egyenlőségén alapuló kapcsolatának és közös intézményeinek a jogelve érvényesül.¹³⁷ A pedagógiai szakemberek is joggal tartották a szabad individuumok fejlődő-

dését a feltételek biztosításával segítő mozgalmat, irányzatot a pedagógia polgárosodásának.

A reformpedagógiai tájékozódást ösztönözhetette az irracionális és a durva, biológiai kollektívizmussal való szembenállás is. Ilyen irányú gondolatait jelentette meg Faragó László 1946-ban. Az egyénben és az értelemben való hite alapján a racionalista világnézet és az e világnézethez kapcsolt pedagógiai individualizmus mellett kötelezte el magát. A nevelést nemcsak aszerint vélte megközelíthetőnek, hogy a gyerekeket egy közösség tagjává kell nevelni, hanem döntően aszerint, hogy miként tudja biztosítani az egyén számára személyisége kialakulásának feltételeit.¹³⁸

A reformpedagógiai gondolkörnek a liberalizmushoz, illetve a modern tudományos pedagógiákhoz való kapcsolása nem jelentette azt, hogy a szakemberek ezzel megtagadták volna a nevelés nemzeti jellegét és vallásos alapját, amelyet 1945 előtt fontosnak tartottak, de nem ezek a vonások, különösen nem a vallásos jelleg kérdése vált hangsúlyossá a gyermekközpontú, tudományos pedagógia kialakítása, elterjesztése kapcsán.

Nem mindenki tartotta fontosnak a reformpedagógiai nézetek liberális hátterét, vagy annak kiemelését. A szakirodalomban erőteljesen érvényesült, a korabeli társadalmi változások pozitív irányát feltételező gondolat, amelyet az Országos Köznevelési Tanács által megjelentetett 1945-ös tanártovábbképzési kötetben Kiss Árpád (1907–1979), az OKT ügyvezető igazgatója írt le. A tudományok (lélektan, biológia, társadalomtudományok) forradalmasították a nevelést, úgy, hogy egyben meghonosították a demokráciára való nevelés szervezetét, módszereit és eljárásait.¹³⁹ A demokrácia megteremtésére irányuló, támogató magyarországi törekvéseknek tehát a modern tudományos pedagógiákhoz kell fordulniuk, vagyis a gyermekszempontú, alanyi pedagógiákhoz, amelyeket különböző tudományos kutatások eredményei támogatnak.

A marxi ideológia kevés híve közül néhány pedagógus, pszichológus számára a proletáriátus felszabadítása természetszerűen jelentette a gyermek felszabadítását, amelyben kitüntetett szerepet tulajdonítottak a gyermeki erő spontán kibontakozásának, a spontán fejlődés segítésének.¹⁴⁰ Központi alakja, meghatározó véleményalkotója e körnek Mérei Ferenc volt, aki 1945-től fontos politikai és szakmai pozícióból, baloldali elkötelezett értelmiségként, ideológusként, széles körű szakmai tájékozottsággal szervezőként, pszichológusként, pedagógusként vett részt az öt korábban kirekesztő társadalom átalakításában. 1945 és 1948 között számos gyermekközpontú pedagógiát támogató művel jelentkezett, amelyek a kor szükségleteinek megfelelően sajátos ideológiai szerepet is betöltöttek. Például: a gyermek spontán módon alakuló világnézetében a szervesen kinövő demokratizmust és a demokratikus

átalakulás feltételét látta és az általa leírt együttes élmény a közösségi társadalom igazolásaként is funkcionált.¹⁴¹

A gyermekszempontú pedagógiai törekvések közül erőteljesen hatott 1945 előtt a funkcionális nevelés. 1945 után is ez a szemléletmód erősödött fel. Gyökerei a funkcionális lélektanban, főként Claparède nézetrendszerében találhatók meg. Ez a megközelítés határozta meg a hazai gyermektanulmányi mozgalmat és Nagy László, illetve követőinek munkásságát. Ez volt az a tudományos tradíció, amelyre alapvetően támaszkodhattak a szakemberek 1945-ben.

Ez a biológiai (evolúciós, funkcionális) szemléletű pszichológia az embert az élővilág tagjaként szemlélte, életben maradásának alapfeltételét abban látta, hogy alkalmazkodik az állandóan megbomló belső (szervezeti) és külső (természeti és társadalmi) egyensúlyi helyzetekhez. Az egyensúly megbomlása az élőlény, így az ember számára is szükségletek formájában jelentkezik, amelyeket az élőlény aktivitással (cselekvéssel) elégít ki (a szükséglet-érdek törvénye). Tehát annak a nevelésnek, amelyik nemcsak látszatevékenységet akar kiváltani, a gyermek biológiai érdekeiből kell kiindulnia. Ebben a koncepcióban a gyermek átélheti sajátos világát, alkalmazkodhat saját szükségleteihez és körülményeihez. A fejlődő gyermek nem tökéletlen lényként készül a felnőtt életre, hanem „tökéletes” gyermekként, hiszen a fejlődés minden egyes fokán összhang van szükségletei és képességei között (a funkcionális autonómia elve). Ennek következtében csak az a nevelés lehet megfelelő, amely lehetőséget ad a gyermeknek arra, hogy teljesen és zavartalanul kiélhesse gyermekiségét. Csak a belülről bontakozó fejlődésre (a gyermeki sajátosságokra) figyelő, a kibontakozást segítő, a gyermek teljes életének színteret adó nevelés lehet emberi.¹⁴² A régi asszociációs lélektanhoz képest nemcsak funkcionális szemléletben hozott újat ez a lélektan, hanem abban is, hogy az embert egységnek tekintette, egységes megnyilvánulásait szemlélte, az emberi cselekvést vizsgálta. A funkcionális lélektan nem a lelki élet elemeit kutatta, hanem az oszthatatlan, egységes embert, közelebbről azt, hogy egy adott pszichikus jelenség miért jelenik meg, milyen célt szolgál, mi a szerepe a viselkedésben.

A szakemberek a hagyományos asszociációs lélektan által alátámasztott értelmi, érzelmi és akaratnevelés helyett a cselekvést és a személyiség egészét helyezték a nevelés középpontjába.¹⁴³ A funkcionális elvet elfogadva alapvető igénynek látszott a nevelésben a gyermek természetének és egyéni fejlődésének a megismerése, ezért a szakemberek egy része a gyermekszempontú pedagógia kialakulását a lélektani irányú pedagógia kibontakozásával azonos folyamatnak tekintette. A szakirodalom alapján általánosnak látszott az a vélemény, hogy nincs igazi nevelés és neveléstudomány a gyermeki szabadság figyelembevételével, ennek következtében a gyermekről, a gyermekeségről informáci-

ókat adó lélektan nélkül sem. Ezért nem meglepő, hogy a pedagógiai szakemberek a neveléstudomány és a köznevelés korszerűsítésében komolyan számítottak a különböző lélektani irányzatok eredményeire.

1945 után sokféle lélektani irányzat kapott új erőre. A különböző lélektanok művelői szembesültek az ország megváltozott helyzetével és erőfeszítéseket tettek, hogy a pszichológia segítségével megértsék, segítsék a társas és társadalmi folyamatokat. Ez fejeződött ki a szociális felelősségérzet vállalásában, a pszichológia társadalmi relevanciájának hangsúlyozásában és a pszichológusok aktív részvételében különböző társadalmi intézmények korszerűsítő folyamataiban. Felelősödött a „hivatás-központú” szemlélet, tudniillik, hogy a tudományt nemcsak önmagáért kell művelni, nemcsak az egyének, hanem a társadalom jólétéért is.¹⁴⁴ A pszichológusok növekvő figyelemmel fordultak a nevelés, a közoktatás felé éppen olyan időszakban, amikor a pedagógiát is fokozott mértékben jellemezte a lélektanok felé irányuló nyitottság. A közoktatás irányítói sokféle formában támogatták a pszichológia és a pedagógia kapcsolatát. A különböző pszichológiai témájú könyvek, cikkek megjelentetésén túl lélektani tanfolyamokat szerveztek, országszerte hozzákezdtek az Állami Gyermeklélektani Állomások kialakításához, felvetették az iskolapszichológus-hálózat megteremtésének szükségességét.¹⁴⁵

Mindegyik lélektani irányzatra számítottak a nevelési szakemberek, így a cselekvéslélektanra, az alaklélektanra, a mélylélektanra, az individuálpszichológiára, a gyermeklélektanra, a fejlődéslélektanra, a szociálpszichológiára. Kivételnek tekinthető szinte kezdettől a szellemtudományos alapú lélektan, amelyet eleinte csend vett körül. Ezt szimbolizálja Várkonyi Hildebrand Dezső lélektani antropológia és pedagógia viszonyával foglalkozó tanulmányának visszhangtalansága. A cikkben kifejtett emberfelfogás olyan koncepcionális alapot jelentett Várkonyinak, amelyre építve a modern lélektanok (például a cselekvéslélektan) eredményeit közvetíthette a pedagógia felé s ösztönözhetette a szellemtudományos és a pozitivistá lélektanok szintézisét.¹⁴⁶ Sajnálatos, hogy a cikkben felvetett személyiségértelmezésre, a magyarázó igényű természettudományos és a bergsoni alapokon nyugvó megértő, értelmező pszichológia közötti kapcsolatteremtésre a szakma nem reagált a pedagógiai szakirodalomban. (Lásd még a 4.1. fejezetben.)

Kiemelt szerepe volt Kiss Árpádnak (az OKT ügyvezető igazgatójának) és Mérei Ferencnek (a Fővárosi Lélektani Intézet vezetőjének) a pszichológiai kultúra terjesztésében. Szakmai, intézményi háttérükkel, személyes tekintélyükkel, szervezőmunkájukkal, írásaikkal hozzájárultak, hogy Piaget, Wallon, Moreno és Lewin munkássága szélesebb körben ismertté váljék Magyarországon, valamint hogy alkalmazzák az általuk felismert elveket és módszereket a pedagógiai problémák vizsgálatakor.

Piaget munkásságát sokan ismerték, módszereit és eredményeit 1945 előtt is alkalmazták.¹⁴⁷ 1945 után széles körben váltak ismertté mun-

kásságának első szakaszában született eredményei. A gyermek- és fejlődéslélektani, döntően Piaget-hoz kötődő kutatások pedagógiai alkalmazásának lehetőségeit demonstrálta a „Tanítás és értelmi fejlődés” című kötet „A Köznevelés Könyvtára” sorozatban.¹⁴⁸ Ez a Kiss Árpád bevezetésével ellátott mű eljutott a Köznevelés összes előfizetőjéhez, így minden iskolába is. Kiss Árpád szerkesztésével több pedagógiai sorozatban Piaget- és Wallon-szemelvények jelentek meg. Wallon munkássága főként Mérei Ferenc közvetítésével különböző, a Fővárosi Lélektani Intézet munkatársai által végzett fejlődés- és szociálpszichológiai jellegű kutatásokra hatott.¹⁴⁹

Várkonyi Hildebrand Dezső is sokat tett a különböző pszichológiák, de főként a funkcionális szemléletű cselekvéslélektani megközelítések korszerű eredményeinek közvetítéséért. Egyrészt az 1945 előtt született gyermeklélektani munkáit kézikönyvként használták a szakosító és a továbbképző tanfolyamokon, másrészt a Köznevelésben, az Embernevelésben több cikkben ismertette a modern cselekvés- és személyiséglélektani törekvéseket, úgy, hogy nevelési következtetéseket is megfogalmazott.¹⁵⁰

Ezek alapján érzékelhető, hogy 1945 után nemcsak az intenzívebb kapcsolat létrejött, de egy fontos hangsúlyeltolódás is jellemezte a pszichológiák és a pedagógiák viszonyát. Háttérbe szorult a szellemtudományos megközelítés, egy rövid időre meghatározóvá vált a funkcionális lélektani irány és ezzel együtt a természettudományos alapú empirikus kutatás. Az utóbbi szerepének felértékelése természetesen következett a nagyobb teret kapó gyermekszempontú pedagógiának abból az igényéből, hogy a tudományosan megszerzett tapasztalatok adhatnak csak hasznos információkat a gyermekek és gyermekcsoportok sajátosságairól. Ez jelentkezett a már említett, a Lélektani Intézet munkatársai által végzett kutatásokban is, amelyekben Mérei Ferenc szerint „a szaktudomány szigorával ellenőrizték a pedagógiai ideológia feltevéseit”.¹⁵¹

A szociálpszichológia harmincas és negyvenes években született eredményei és a nevelés szociális, demokratikus jellegének előtérbe állítása arra készítette a szakembereket, hogy a gyermek- és fejlődéslélektani vizsgálatokból azokra figyeljenek, amelyek együttesen érvényesítik a fejlődés- és a szociálpszichológiai szempontokat, amelyek döntően az egyén és hovatartozási csoportja közötti interakciók empirikus kutatásából születtek. A demokráciára nevelés, a demokratikus iskolai nevelés igénye is ösztönzően hatott az egyéni és a társas folyamatok szociálpszichológiai jellegű megközelítésének vizsgálatára. A szociális (társas) lélektan súlyának növekedésére hívta fel a figyelmet többek között Faragó László, Kiss Árpád, Lénárd Ferenc, Mérei Ferenc, Várkonyi Hildebrand Dezső.¹⁵²

Az 1945 után másodvirágzását élő mélylélektan a háború előtti évekhez képest aktívabban kapcsolódott a nevelési problémák megvi-

tatásához. A háború előtt eléggé zárt volt a pszichoanalitikusok társasága, gyakorlati tevékenységük kismértékben intézményesült. A pedagógiában a teljes elutasítástól az egyértelmű elfogadásig terjedően reagáltak a pszichoanalitikus kérdésfeltevésekre. Kiegyensúlyozott, elemző válasza törekedett a pedagógia és a mélylélektan viszonyát illetően a hazai neveléstudomány jeles képviselője, Weszely Ödön. Úgy vélte, hogy korlátozottan szabad alkalmazni a pszichoanalízist a nevelésben, de minden pedagógusnak meg kell ismernie.

A pszichoanalízis 1945 utáni térnyerését Magyarországon több tényező is kedvezően befolyásolta. A rövid időre szabad tudományos életben a baloldaliság visszfénye is erősítette pozícióit, hiszen társadalmilag elkötelezett volt a szegénység problémái és a nevelésügyi reformok iránt. Képviselői bírálták a hagyományos nevelés drilljellegét, hangsúlyozták a társadalom és intézményeinek szerepét az egyén alakulásában. Többségük 1945 előtt a zsidó törvények által jogfosztott, létében fenyegetett üldözött volt, s az átélt tragédiák után a felszabadulás friss élményével az új rend felé fordult. Valószínűleg többek életérzését fejezte ki a megváltozott helyzet kínálta lehetőségekről Hermann Alice 1946-ban megjelent könyvének előszavában: „...bizonyára sokat köszönhetek az időnek, ami végül eljött, a levegőnek, amiben élni, a szabadságnak, amiben gondolkodni lehet.”¹⁵³ A háború után sok olyan problémával – szökött gyermekek, gyermeköngyilkosságok – kellett szembenézni, amelyekre nem találták elegendőnek a hagyományos pedagógiai tudást. Nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a tendenciát sem, hogy a modern társadalmakban előtérbe került az egyén, akit külső korlátok helyett belső szabályozói irányítanak. Az erre épülő nevelésben alapvető fontossága van a lelki szerkezet megismerésének, s erre alkalmasnak tűnt egy olyan pszichológia, amely természettudományos szemléletű, célja az egyetemes és természetes emberi sajátosságok megtalálása.¹⁵⁴ A papírhány ellenére 1946-ban két olyan nevelési vonatkozású könyv is megjelent, amelyben vezérfonalként a pszichoanalízis érvényesült. Hermann Alice és Kertész-Rotter Lillian műveiről írtak a pedagógiai folyóiratokban, s a pozitív fogadtatás mellett az utóbbi mű kapcsán jelent meg Vajda György Mihály tollából az a szakmai jellegű kritikai észrevétel, hogy az iskoláskorra kevésbé használható a gyermek fejlődésének a leírása, mert az iskolát mint társadalmi jelenséget másodlagosnak tartja.¹⁵⁵

A sokféle pszichológiára, illetve azok empirikus eredményeire támaszkodó gyermekszempontú pedagógia képviselői a gyermek, illetve a gyermekcsoportok minél differenciáltabb megismerése alapján kívánták megszervezni a nevelést. Nemcsak általában hangoztatták a gyermekközpontúságot, hanem normaként (nem kényszerzubbonyként) kezelték a fejlődés- és neveléslélektan eredményeit. E normákhoz igazodva kívánták megszervezni az iskolát, annak érdekében, hogy fej-

lesztő környezetet hozzanak létre. Ez a szemlélet sem volt új, de meghatározóbb, sőt uralkodó tendenciaként jelent meg a szakirodalomban 1946-ban, 1947-ben.

A lélektanokhoz való szorosabb kapcsolódás hatására kifejezettebbé vált az a törekvés, hogy a nevelés és ezen belül a tanítás-tanulás eredményességét a gyermek intellektuális és a fizikai sajátosságain túl döntően határozzák meg a gyermekkori tapasztalatok, a motivációk, az érzelmek, az attitűdök és a társas kapcsolatok is.

A lélektanok korszerű eredményeit felhasználva olyan iskolát képzeltek el a pedagógiai szakemberek, amelyben elismerik a gyermekkor jelentőségét, a nevelői tevékenység központjába a gyermeket helyezik, a tanterveket és a módszereket hozzá igazítják. A nevelés rugója ebben az iskolában az érdeklődés és az ehhez kapcsolt képességfejlesztés. Figyelembe veszik a gyermekek hajlamait és képességeit a tantárgyakban való elmélyedés mértékében és az előrehaladás ütemében is. Ez az iskola nem tanulóiskola (a verbális és a befogadó tanulás értelmében), hanem cselekvőiskola, amelyben fontos szerepe van a játéknak és a társadalomszemléletű munkának, tananyagának. Cselekvésre készítető derűs környezetet jelent a gyermek számára, amelyben külső fegyelem helyett belső fegyelem alakul ki. A nevelő szerepe is megváltozik: nem kész ismereteket közvetítő személy, hanem személyes kutatásra, munkára ösztönző, segítséget nyújtó felnőtt.¹⁵⁶

Ebben a szemléletben különböző nevelési stratégiák, módszerek születtek a 20. század elejétől, amelyek ismertek voltak a hazai szakirodalomban 1945 előtt, és ezekkel foglalkoztak 1945 után is: Claparède, Decroly, Ferrière, Montessori nézetei, Cousinet módszere, a Dalton-terv (Helen Parkhurst), Freinet rendszere, a jénai terv (Peter Petersen), a projekt módszer (Dewey), a Winnetka-terv (C.W. Washburne). Sok szakember hozzájárult ahhoz 1945 után, hogy e gyermekszempontú, lélektani megalapozású pedagógia kibontakozzék. Közülük a legjelentősebbek Barra György, Baróti (Kratochfill) Dezső, Baranyai Erzsébet, Bélaváry Burchard Erzsébet, Faragó László, Hermann Alice, Kemény Gábor, Kiss Árpád, Kovács Máté, Kratofil Dezső, Máday István, Mérei Ferenc, Molnár Imre, Nánay Béla, Nemesné Müller Márta (Londonból), Noszlopi László, Schnell János, Várkonyi Hildebrand Dezső, Vértes O. József voltak.¹⁵⁷

Nemcsak a szakirodalomban éltek a reformpedagógiai szemléletű stratégiák, a rossz tárgyi és személyi feltételek ellenére a gyakorlatban is kísérletet tettek ezek realizálására. A front elvonulása után gyorsan megjelentek a szociális nevelés részeként a különböző munkaiskolai mozgalmakhoz kapcsolódó gondolatok és gyakorlati törekvések. A munkáltatás elvét valló elképzeléseknek voltak hagyományai, így a szakirodalomban a szegedi polgári gyakorlóiskola tanárai cikkek sorában közvetítették az ún. cselekedtető tanítási eljárások leírásával a

munkáltatás elvét. Az ismertetések gyakran a negyvenes évek elején tartott tanítási órák alapján készültek. Ferriére és Nagy László elveihez hű megfogalmazás (az öntevékenységre építő oktatás) folyamatosan jelen maradt 1945-től 1948-ig a pedagógiai szakirodalomban úgy, hogy nem feledkeztek meg az 1945 előtt is ható kerschensteineri céltudatos munkáról sem.¹⁵⁸ A VKM közlése szerint ugyanakkor már 1945-ben seregestül jelentkeztek nevelők a kísérleti munkaiskolák felállításának tervével. A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete és a VKM is támogatta azokat a törekvéseket, amelyek főként a tanyai és a falusi szegény gyermekek bentlakásos intézményeit kívánták létrehozni. A tervek szerint, illetve a néhány létrejött intézményben az iskolai életet igyekeztek összekapcsolni a gazdálkodással.

A munkaiskolai törekvéseken túl egyéb, a hagyományos iskolától eltérő kísérletek is voltak. Továbbra is működött Domokos Lászlóné iskolája, Ádám Zsigmond tanuló öntevékenység és önkormányzat kialakítására törekedett Hajdúhadházán Nagy László iskolakoncepciója és amerikai elvek alapján, Sztehlo Gábor Budán családias gyermekotthon (Gaudiopolist) szervezett. Egyes iskolákban, osztályokban különböző reformokkal próbálkoztak, például gazdálkodó tevékenység keretében működő szakképzés kialakításával, csoportmunka alkalmazásával, önkormányzat szervezésével, a globális olvasztanítás bevezetésével.¹⁵⁹ Voltak azonban elvetett kezdeményezések is. Baráthné Doctor Edit és Justné Kéri Hedvig a Dalton-terv alapján kívánt iskolát működtetni, kérésüket azonban kategorikusan visszautasították.¹⁶⁰ Hatástalanok maradtak a Magyar Individuálpszichológiai Egyesület beadványai is az individuálpszichológiai alapon megszervezett kísérleti iskolák alapítására.¹⁶¹

A gyermekszempontú, lélektani alapozású pedagógia alakításakor a szakemberek írásaikban a kor igényeihez igazodva – önáltatóként, alkalmazkodóként, reménykedőként – állandóan szem előtt tartották, hogy egy formálódó demokratikus társadalomban élnek, és a nevelésnek, valamint a neveléstudománynak is ebben kell betöltenie társadalmi szerepét. Ezért többen Dewey rendszere felé fordultak, amely olvasatukban egyesítette a lélektani és a társadalomszemléletű megközelítést. Vonzó volt Dewey nyitott társadalomképe, hite a társadalom fejlődésében és az a felfogás, hogy a társadalom tökéletesedésében az iskolának kiemelkedő szerepe van. Azt értékelték ebben a koncepcióban, hogy látja a nevelés társadalmi funkcióit, társadalmi jellegét, ugyanakkor figyelembe veszi a gyermekkor szerepét, funkcionális autonómiáját is. Másképpen fogalmazva: elvetették azt a társadalomszemléletű pedagógiát, amely a gyermekkorban csak előkészítést lát a felnőtt életre, így az iskolai tevékenységnek csak a jövőbeli hasznosságát kutatja és értékeli, nem engedi elmerülni a gyermeket saját korának megfelelő tevékenységében, ebből fakadóan a gyermekkor és az iskola elveszti

örömteli alkotó jellegét.¹⁶² Tehát látható, hogy a reformpedagógiának az ún. demokratikus-szociális iránya is jelen volt.

Dewey nézetei mellett gyakran társították a funkcionális lélektani pedagógiai elképzelésekhez Emile Durkheim gondolatait a társadalom és a nevelés összefüggéseiről. Durkheim és Dewey nézetei nem voltak ismeretlenek, elismerően írtak társadalomszemléletű nevelésfelfogásukról, Deweynek több könyve magyarul is megjelent a háború előtt. 1945 után a szakmai közleményekben gyakran hivatkoztak nézeteikre, jelentőségük felismerése megerősödött. Velük ellentétben kevesen ismerték Karl Mannheim munkásságát, de hatása mégsem hanyagolható el, tudniillik Faragó László személyében nagyszerű közvetítőt nyert.¹⁶³ E három szakemberhez való fordulás korszerűnek mondható, a háború után – Georg Herber Meaden kívül – e kutatók pedagógiára gyakorolt hatását lehetett érzékelni.

A társadalmi szemléletű pedagógiához kapcsolódó szakemberek nem akartak megállni az általánosságok szintjén a nevelés társadalmi jellegének megfogalmazásánál; fel kívánták használni a szociológia által feltárt tudományos eredményeket. Ennek következtében a lélektanokhoz hasonlóan 1945 után felértékelődött a szociológia és a pedagógiai szociológia szerepe a neveléstudományban, a pedagógiai gondolkodásban.

A korabeli hazai és nemzetközi tudományos életben a szociológia és a pedagógia kapcsolatáról, a pedagógiai szociológia funkcióiról, témáiról különböző vélemények alakultak ki. Egy, a szakosító tanító képzés területéről megmaradt szakanyag azt jelzi, hogy a harmincas években kialakult megközelítési módok éltek tovább kisebb változtatásokkal. Garai József szegedi pedagógiai előadásain 1948-ban öt megközelítési módot különített el. Úgy látta, hogy tovább él az a nézet, amelyben a szociológiai szemléletű pedagógiát azonosítják a szociálpedagógiával, a különböző közösségeket szem előtt tartó pedagógiával (például Natorpéval). Mások a társadalom (a környezet) nevelésre gyakorolt hatásának elismerésével kimerítettnek vélik a szociológiai gondolkodás pedagógiai érvényesülését. Vannak olyan megközelítések is, amelyekben a szocialista pártok pedagógiájára korlátozzák a szociológiai pedagógiát. Esetenként pedig a fogalom az intézményes nevelés szervezeti kérdéseinek vizsgálatát jelent. Tudniillik az újabb megközelítésekben – jelezte Garai – a szociológia eredményeinek alkalmazásáról van szó a nevelés különböző problémáinak megfogalmazásában és megoldásában.¹⁶⁴

Leggyakrabban az a szociálpedagógiai szemléletmód jelent meg 1945 után a hazai neveléstudományi szakirodalomban, amely elsősorban a nevelői tevékenység céljának kitűzésében kívánta érvényesíteni a társadalmi szempontokat az ember eredendő társas természetére utalva. Hatott az iskola társas viszonyaira és társadalmi környezetének vizsgálatára koncentrálni megközelítés, amelynek előzményei a harmincas évek szociográfiai munkáiban, szűkebben az iskolai szociográfiaikban lelhetők fel.¹⁶⁵ Voltak azonban olyan szakemberek, akik a ne-

velés és a társadalom, illetve a neveléstudomány és a szociológia kapcsolatáról összetettebb képet alakítottak ki. Munkájukban nem támaszkodhattak komoly hagyományokra sem a hazai szociológiában, sem a hazai neveléstudományban vagy pedagógiai szociológiában (az utóbbi valójában nem is létezett, inkább csak katedraszociológiaként vagy szociográfiaként, társadalomrajzként élt). Lehetett találkozni olyan törekvéssel is, amely ugyancsak a harmincas évek fejleményeire figyelve azonosította a nevelésszociológia témaköreit. Zibolen Endre a Testnevelési Főiskolán tartott pedagógiai előadásain a nevelésszociológia szempontjából öt vizsgálandó területet említett: A nevelési eszmény; Az iskolarendszer szervezete és felépítése; Az iskola által közvetített művelődési javak; A nevelés illetékessége; Az iskola, mint szervezet. Ezen kívül fontos területnek látta a nevelők és a tanulók, valamint a tanuló-társadalom (társaság, közösség) szociológiáját is.¹⁶⁶ Voltak, akik – döntően a marxizmus irányába való tájékozódás alapján – az előzőeken túl a nevelési, oktatási módszereket is bevonták a társadalmilag meghatározott, szociológiailag vizsgált körbe (például Faragó László, Kemény Gábor, Mérei Ferenc).

Bár eltérő szociológiai tájékozódásról beszélhetünk a pedagógiai szakemberek körében, e különbözőségek együttesen erősítették azt a gondolatot, hogy a nevelés konkrét társadalomban folyik, attól nem függetlenedhet. Ennek következtében a nevelés számos kérdésére valódi választ csak a társadalmi jelenségeket tudományosan feltáró szociológia alapján lehet adni.

A különböző nevelési problémák vizsgálatánál azonban ritkán érvényesült a szociológiai szemléletmód; ezek sorából kiemelkedik Faragó László „Iskola és társadalom” című könyve.¹⁶⁷ Volt néhány empirikus vizsgálat is. Készültek kérdőíves felmérések, főként a közvéleményt szondázó funkcióval. A szociológiai szempontok tudatos alkalmazására főleg azokban a munkákban törekedtek, amelyekben a tanulók iskolai teljesítményét meghatározó társadalmi feltételeket kutatták és azokban, amelyekben az egyén számára áttekinthető társas viszonyokat elemezték.¹⁶⁸

A gyenge szociológiai és nevelésszociológiai háttér mellett komoly erőfeszítéseket igényelt a szociológiai szemléletmód elfogadtatása és gyakorlati alkalmazása. Az áttörést megnehezítette, hogy e szempontok néha összekapcsolódtak, összekeveredtek politikai aspektusokkal, szándékokkal, ami a szociológiai vizsgálatok eltorzulásaihoz vezethetett. A szociológia és a politika összefonódása következtében a pedagógiai szakemberek egy része a politikamentes tudományhoz ragaszkodva eljuthatott a szociológia elutasításához is. Mások elfogadták a politikához kapcsolt szociológiát, ennek veszélyeit nem ismerték fel vagy elfedték önmaguk előtt is.¹⁶⁹ Az óvatosságot, az esetenkénti averziót az is táplálta, hogy a nevelők egy része számára a szociológia egyre inkább marxizmusként, ideológiaként, sőt politikumként jelent meg. Er-

re utal többek között, hogy az általános iskolai tanítók 1947-es nyári szakosító tanfolyamán a társadalomtudomány (szociológia) anyagának nagy részét marxista ismeretek adták. A „Nevelők könyvtára” sorozatban Szalai Sándor szociáldemokrata elkötelezettségű szociológia professzor széles történeti és nemzetközi kitekintésű könyve a társadalomtudományról szintén marxista szemléletet közvetített. Különböző helyeken megjelenő cikkekben a szociológiai szemlélet alkalmazására utaló szerzők a nevelés, illetve az iskola és a társadalom kapcsolatát általában az alap és felépítmény viszonyának marxista elve vagy az osztályszemlélet alapján vizsgálták.¹⁷⁰

E rövid áttekintés is jelzi talán, hogy az erősebb hagyományokkal rendelkező lélektan megtartotta pozícióját a gyermekszempontú pedagógiában 1945 után is. Ugyanakkor az is látható, hogy a szociológiai szemléletmód nyomatékosabbá vált, de érvényesülését gátolta gyors átpolitizálódása.

Az új pedagógia (reformpedagógia) képviselői a gyermeket úgy akarták – Kiss Árpád szóhasználatával élve – tényezőként elismerni, hogy a természethez és a társadalomhoz való viszonyára egyaránt ügyeljenek. Ez együtt járt a gyakorló pedagógusok, az irányítók és az elméletformáló szakemberek körében annak az igénynek a megfogalmazásával, hogy eljött az ideje az ellenőrzött pszichológiai és szociológiai tudományos eredményekre támaszkodó szaktudományos neveléstan kialakításának.¹⁷¹ Az egykorúak szerint ez eltávolodást jelentene nemcsak a tárgyi szempontú pedagógiáktól, hanem a deduktív építkezésű, gyakran csak viselkedéseken, feltételezéseken, illúziókon alapuló pedagógiáktól és a csak filozófiai pedagógiáktól. Erőteltjes hangot kapott az a nézet, hogy a tapasztalati (egzakt) tudományokra támaszkodó nevelés lehet valóban szociális nevelés, mert az egyén kibontakozását és a társadalom fejlődését csak ismeretük alapján szolgálhatja a pedagógia. Ez az elképzelés egy optimista antropológián, egy funkcionálisan és harmonikusan működő társadalom ideálján alapult, amelyben a szabadságkultuszt össze lehet egyeztetni a közösségi társadalommal (a demokráciával; a szocializmussal). A háború utáni helyzetben a demokratikus átalakulást áhító pedagógusok körében vonzó lehetett a társadalom, a gyermek (az ember) fejlődésére épülő, a társadalmat, az iskolát demokratizáló, a társadalom és a gyermek sajátosságaihoz igazodó szakszerű (valóság-) pedagógia.

4.6.2. OFFENZÍVA ÉS GYENGE BÍRÁLAT

A tudományos gyermekszemléletű pedagógia határozta meg döntően 1947-ben és részben 1948-ban a magyar pedagógiai szakirodalmat. A széles körű megjelenés, illetve az ideológiai és politikai jellegű megközelítések feltűnése következtében kissé agresszív „bevezetesként” is

lehet értelmezni a reformpedagógia hazai jelenlétét rövid ideig. 1947-ben a VKM lapjában, a Köznevelésben feltűnően sok a gyermektanulmány és a reformpedagógia szellemében született cikk, „A Köznevelés könyvtára” sorozatának 3. kötete alapvetően gyermeklélektani munkákat közöl, ennek ellenére mégsem mennyiségi növekedésről van szó. A dominancia inkább abból érzékelhető, hogy alig kapott terepet más pedagógiai megközelítés, komoly szakmai tekintélyű szakemberek elemzéseikben a reformpedagógiát a magyar társadalom demokratizálásához kapcsolták, a szelektív iskolarendszer átalakításában fontos szerepet tulajdonítottak a gyermeki sajátosságokat figyelembe vevő pedagógiának és a tudományos (valóságról egzakt adatokat adó) pedagógiával azonosították. (Lásd az előző alfejezetet.) Ezt a folyamatot mindezeket túl erőteljesen meghatározta, hogy számos baloldali értelmiségi, esetenként hatalmi eszközökkel is rendelkező képviselte a gyermekközpontú, alanyi pedagógiát.

E folyamat kibontakozásában fontos szerepet töltött be Mérei Ferenc, de nemcsak szakmai, hanem a tudós, az ideológus és a politikus keverékéből álló szerepet. Wallon és Szondi Lipót tanítványa, baloldali értelmiségi, Marx műveinek olvasója, kommunistaszimpatizáns, kommunista, majd az MKP elit tagja, aki 1945 után úgy érzi, hogy rendelkezik azokkal a szakmai (fogalmi), gyakorlati és hatalmi eszközökkel, amelyek lehetővé teszik a társadalom átalakítását.¹⁷² Ő maga a hetvenes évek végén a következőképpen fogalmazott tevékenységének erről az aspektusáról egy interjúban: „rögeszmém volt és maradt, hogyha komolyan változtatni akarunk az embereken, akkor elsősorban magában a pedagógiában kell változtatni. ... Kérdésként, munkásságom mindig a homo politicusé volt: ezért kutattam a pedagógiai hatással elérhető változás lehetőségét.”¹⁷³ A megfelelő pedagógiai hatás elérésében döntő szerepet tulajdonított a gyermekkor és a szabad fejlődés elismerésének, ehhez kötődően a gyermektanulmánynak, a pedológiának, a gyermekközpontú pedagógiának. Ezt a szemléletmódot a meglévő szakmai, intézményes és politikai hatalmával sokféle módon támogatta, így saját és munkatársai témaválasztásával, kutatótevékenységével, publikációkkal, szakemberek kiválasztásával, támogatásával, politikai, pénzügyi háttér megszerzésével.

Rövid idő alatt intézetében számos, a lélektan és a pedagógia szempontjából is fontos kutatást végeztek. Tudománytörténetileg a legnevezetesebbek az együttesélmény-kísérletek és a többszempontú szociometriai vizsgálatok, de lényegesek voltak a gyermeki gondolkodás- és világnépkutatások, valamint az iskolaérettségi vizsgálatok. Ugyancsak említésre méltó az élményközelibb tanítás kedvező hatásának kimutatása a sablonokkal, a sztereotípiákkal folyó tanítással szemben.¹⁷⁴ Sokak számára e kutatásokban játszott szerepe miatt ebben az időben Mérei Ferenc testesítette meg a haladó tudóst. Reformersége a szakmai

aktivitáson túl az intenzív mozgalmi, politikai tevékenységében is megjelent, tehát mozgalmárként is tevékenykedett, illetve így is látták őt a kortársak. Egyes megnyilatkozásaiban a társadalom-átalakító hevíletben összezsúsztak a szakmai, az ideológiai és a politikai szempontok. Erre egy korai példa: Mérei 1945-ban megjelent munkájában, „A gyermek világnézeté”-ben kifejtette, hogy a gyermek természeti adottságait és fejlődését figyelembe vevő nevelés progresszív társadalmi rendszerhez, a demokráciához kapcsolódik. Vele szemben áll az önkény rendszere, amely nem tiszteli a gyermeki világot.¹⁷⁵ A gyermekszempontúság és a társadalmi, illetve politikai demokrácia rövidre zárt összekapcsolása felvethette azt a problémát a szakemberek számára, hogy vajon lesz-e helye a demokráciában más pedagógiai nézetnek, gondolatnak. Ezt az érzést, értelmezést felerősíthették – egyéb tapasztalatok mellett – a pedagógusok, a neveléstudományt művelők körében, hogy a kommunista párt politikai reprezentásának is tekintett Mérei Ferenc képviseli a gyermekközpontúságot.¹⁷⁶

A gyermekközpontú pedagógiáról kialakult képet azonban 1946-tól alapvetően ideológiai és politikai indíttatású kritikus jelzés, elemzés árnyalta.

1946-ban sajátos bírálat jelent meg Faragó Lászlótól. A kritika lényegének megismerése előtt hasznos néhány, a szerző véleménynyilvánítására feltehetően ható életrajzi tény megidézni. Faragó erre az időre már túljutott majd nyolc hónapos munkaszolgálaton, szökésen, bujkáláson, kb. hat hónapos, civilként elszenvedett szovjet fogságon, 1945 augusztusában belépett a kommunista pártba, a Filmművészeti Iskola szociológia tanszékén tanított, elkezdett dolgozni a budapesti egyetemen a magántanári habilitációs dolgozatán, az Athenaeum, a Magyar Paedagogia szerkesztője volt, előadásokat tartott szabadegyetemen, szakszervezeti fórumokon. „A gyermek felfedezése” címmel népszerű előadássorozata ment a rádióban.¹⁷⁷ Különböző alkalmakkor, különböző helyeken foglalkozott a Szovjetunió nevelésügyével, s ennek kapcsán jelent meg 1946 decemberében egy fontos tanulmánya, amelyben a pedagógiai forradalom (gyermekszempontúság) és a szovjet iskola szellemét összehasonlítva értelmezte a reformpedagógiai törekvéseket.¹⁷⁸ Medinszkij szovjet professzornak a szovjet közoktatásról szóló, Bécsben németül megjelent könyve alapján egyetértően írta le, hogy a Szovjetunióban túljutottak a liberális individualisztikus pedagógiai (pszichológiai) forradalmon, visszajutottak (magasabb szinten) a szervezet, a rend, a forma fogalmához és érvényesítéséhez. A gyermek felszabadítása szükséges volt, amelyen azonban túl kell lépni, mert ez a felfogás a polgári szabadságmozgalom része. Az utóbbi eredménye, hogy lélektanivá tette a módszert, előtérbe állította a gyermek szempontjait, de most, mikor a népi erők vívják harcukat, hangsúlyozta Faragó, „a nevelést ismét magasabb fokú renddé kell szervezni, hogy az új, öntudatos és társadalmiasított ember kialakítása biztosítható

legyen.”¹⁷⁹ Számos olyan szovjet példát hozott a nevelő irányító, oktató, értékelő szerepének megnövekedéséről, az oktatás és a teljesítményközpontúság preferálásáról, amelyek nehezen voltak összeegyeztethetők a szerző által is vállalt reformpedagógiai törekvésekkel. Faragó vélhetően látta a szovjet példában és saját elemzésében rejlő veszélyeket a gyermekközpontú pedagógia szempontjából, ezért nyomatékkal kiemelte, hogy „a rend újra biztosított uralma nem a régi nevelés uralmának a visszacsempészése, hanem iskola és élet, szabadság és kööttség, öntevékenység és irányítás, belülről fakadó fejlődés és külső vezetés új szintézisének megteremtése.”¹⁸⁰ Az ellentmondást úgy oldotta fel, hogy az iskolai élet szabadabb formáinak megteremtését nem végcélnak, csupán egy újabb szintézis szükségszerű előkészítő lépésének tekintette.

Ezek alapján érzékelhető, hogy Faragó egyrészt elhagyta kultúrfilozófiai alapvetéseit, másrészt kontinuitást akart biztosítani a reformpedagógia és a szovjet pedagógia között, ugyanúgy, mint társadalmi, politikai szinten a liberalizmus és a szocializmus között. Az önáltató gondolatmenet szerint, amint a szocializmus magasabb szinten magába zárja a liberalizmust, ugyanúgy a szovjet nevelés rendje sem ellenhatás a reformpedagógiára, hanem szintézis.¹⁸¹ Nincs információnk arról, hogy mennyire volt tájékozott a szerző a szovjet pedagógiáról, de a tanulmányból kompromisszumkeresés olvasható ki. Faragó úgy bírálta a gyermekközpontú pedagógia lényeges vonásait és úgy nyitott a szovjet pedagógia felé, hogy közben törekedett a reformpedagógia megtartására. Cikkének nem volt számottevő hatása a korabeli pedagógiai szakirodalomban.

A bírálat került előtérbe „Az új nevelés ligájá”-nak 1946-os világtársaságkongresszusáról készült beszámolóban is. A szerző, Dobossy László az „Új nevelés mozgalom” franciaországi válságáról tudósított 1947 elején a baloldali szakszervezet folyóiratában, az Embernevelésben. Véleménye szerint a válság oka az, hogy maradi világnézetet közvetít, erősít ez az irányzat.¹⁸²

A kommunista párti Alexits György közoktatáspolitikai kérdésekbe ágyazva foglalkozott a reformpedagógiai nézetekkel. 1947 januárjában az MKP elméleti folyóiratában, a Társadalmi Szemlében, tehát nem pedagógiai szaklapban sürgetett radikális változásokat az iskolarendszerben.¹⁸³ Abból indult ki, hogy Magyarországon a társadalom szerkezete oly mértékben átalakult a földreformmal és a nagytőke egyeduralmának megszüntetésével, hogy ezt a köznevelésnek a céljaiban, a szerkezetében, tartalmában és metodikájában is követnie kell. Az igényelt változások irányát és tartalmát a marxi társadalomfelfogás központi elve, a társadalmi folyamatok osztálymeghatározottsága alapján gondolta végig. Ezt a szempontot érvényesítette, amikor a reformpedagógiai törekvések (Dewey, Dalton, Montessori, Petersen) felhasználási lehetőségeit vizsgálta. Lényegében nem tudta elfogadni őket, mert szerinte a

polgári osztály művelődési szükségleteire reagáltak és a helyes pszichológiai alapok ellenére túlzottan tisztelték a pszichikus individualitást. A szabad individuumban csak az individualizmust látta a szerző, mégpedig egy osztályhoz, a kizsákmányoló polgársághoz kapcsolva. A marxi történetfelfogás alapján érvelésének központi magja a következő volt. A kapitalizmus után szükségszerűen következő kollektív szocialista társadalom felé haladva a munkásság és a parasztság szükségleteihez igazodó nevelést kell megteremteni, abban pedig csak néhány módszerbeli elemét lehet felhasználni a polgárság pedagógiájának. Ezek a módszerek csak akkor tudják szolgálni a munkásság és a parasztság szükségleteihez igazodó embertípus kialakítását, ha azokat demokratikus tartalommal töltik meg. Erre alkalmasnak találta a diákönkormányzatokat, mert az autonóm diáktársadalomban átélt közösségi élményekkel lehet a kollektivitást és az egyéni jellemet fejleszteni. Ez a kollektivitás erősen különbözik a reformpedagógia törekvéseitől, mert ebben az egyén feloldódik úgy, hogy minden sajátossága döntően osztály-meghatározottságú és szándékaiban is osztályhoz kötött lesz. Az önálló kritikájú és a kollektív felelősségtől (lásd munkásság és parasztság szükségletei) áthatott ember nevelésében nagy jelentőséget tulajdonított az öntevékeny ismeretszerzésnek. Ezért a tanításban a szellemi és a testi munka végzésére a hagyományos osztálykeret helyett munkacsoportok szervezését javasolta.

Tehát a szerző egy ideológiai és nem szakmai jellegű kritika keretében lényegében elutasította a reformpedagógiai törekvéseket és csak technikai szinten kívánt megőrizni néhány elemet (diákönkormányzat, munkacsoportok). Sajátos akusztikát kapott elemzésében a lélektan és a szociológia felhasználása a nevelési koncepció, illetve gyakorlat kialakításában. A lélek fejlődésében az osztályhoz tartozásnak döntő szerepet tulajdonított, így annak ellenére, hogy fontosnak tartotta a különböző lélektanok eredményeinek hasznosítását, mégis másodlagossá tette e tudományok jelentőségét. Hangsúlyozta a nevelés társadalmi funkcióit, de úgy, hogy leszűkítette a nevelés osztályfunkcióira. Ez a gondolatsor előrevetítette azt a megközelítést, amelyben a nevelés egyre inkább „marxista”, konkrétan leegyszerűsített osztályszempontú elemzések tárgya lesz.

Az 1947 januárjában, a nem szakmai lapban megjelenő cikkben még nem volt szó a „pedológia” peréről, amint azt Knausz Imre is jelzi a pert körültekintően feldolgozó tanulmányában.¹⁸⁴ Hozzáteszem, hogy rejtve arról azonban szó esett, hogy a neveléstudomány a jövőben majd azonosul a neveléshez kapcsolt ideológiával, konkrétan a Szovjetunióban elfogadott, marxista ideológiával.

1947 végén láthatóvá vált (lásd Révai József beszédét), hogy az MKP az ún. szocialista kultúra kialakításában ideológiai váltásra törekszik. 1948 elején a párton belül megfogalmazódott egy tervzet, amely

a neveléstudományt új alapokra akarta helyezni. (Lásd 4.1. fejezet). Ebben felhasználható előzményként jelent meg a gyermektanulmány (főleg Nagy László munkássága) és figyelemreméltó, hogy az anyag összeállítói a francia, angol, de leginkább szovjet példákból kívántak meríteni.¹⁸⁵ A tervezetben az ideológiai váltás sürgetése még nem társult a reformpedagógia egyértelmű elvetésének szükségességével.

A politika által igényelt váltás szükségességét még kevesen érzékelték, legalábbis a korlátozott nyilvánosságban ez az elvárás nem tükröződött. Az egyéni és a társaslélektan, valamint a korszerű szociológia eredményeit felhasználó nevelési koncepció és gyakorlat kialakítására törekvő írásokkal jelent meg 1948-ban Barra György, Faragó László, Kemény Gábor, Kiss Árpád, Szávai Nándor, Várkonyi Hildebrand.¹⁸⁶ Faragó László folytatta az egyeztető, szintézist kereső gondolkodást. Egyik, 1948-ban megjelent munkájában a társadalmi szemlélet érvényesítése kapcsán arról írt, hogy meg kellene oldani a marxizmus és a reformpedagógia összekapcsolását.¹⁸⁷

Mérei Ferenc 1947 végén, 1948 elején is fontos szerepet tulajdonított a gyermekközpontú nevelésnek s ezzel együtt a gyermektanulmánynak, a pedológiának. Még döntően a funkcionális szemlélet jegyében született meg 1948-ban „Gyermektanulmány” című munkája, amely pedagógiai főiskolai tankönyvnek készült. A szerző a genetikus lélektan és a pszichoanalízis eredményeit is magában foglaló pedológiai munkáját közvetítőnek szánta a korszerű lélektan és a nevelési gyakorlat között.¹⁸⁸ A gyermeki gondolkodás főbb vonásait (világkép, formális gondolkodás, erkölcsi felfogás) a genetikus gyermeklélektan eredményei, Piaget és Wallon munkássága alapján mutatta be. Felhasználta a pszichoanalízis eredményeit is a gyermeki magatartás ösztönös meghatározóit leíró részben. A társas kapcsolatok és az iskolai közösségek jellegzetességeivel saját kutatásai alapján, míg a társaslélektani szemlélet kialakításával Gleimann Anna munkái alapján foglalkozott. A szerző ebben a munkájában még úgy vélte, hogy a gyermektanulmány az európai kultúrkörben olyan új ismeretág, amely a társadalmi haladás hívei révén kivívta a gyermekkor elismerését. Hatására tudomásul vették, hogy a gyermek fejlődik és meg kell adni a fejlődés szabadságát, hogy a gyermek világa alapvetően más, mint a felnőttké, hogy a nevelés nem tudja fejlesztő feladatait ellátni az életkori és az egyéni sajátosságok megértése nélkül.

Faragó László egy 1947-es cikkében a nevelői módszerek szociológiai, ideológiai vizsgálatára vállalkozott.¹⁸⁹ Bemutatta, hogy a gyermek szabadságára építő új nevelési mozgalom hogyan kötődött a liberális polgári társadalom kibontakozásához. Felhívta a nevelők figyelmét, hogy bár a liberalizmus az iskolázás kiterjesztésével járt együtt, a pedagógiai forradalom elsősorban a magániskolákat, a társadalmi elitet nevelő iskolákat érintette. Az egyenlőség elvén alapuló demokráciák olyan

társadalmi és gazdasági alapokra akarják helyezni az iskolarendszert, hogy minden polgár gyermeke élvezhesse a pedagógiai forradalmat, a gyermeki szabadságelv érvényesülését biztosító pedagógiai eljárásokat. Az egyenlőséget kiteljesítő társadalom számára alapvető lehetőségnek tartotta a szabadságot realizáló nevelést, és optimistán (naivan?) a korabeli magyar társadalom számára is. Kritikája nem érintette magát az új nevelési mozgalom koncepcióját és módszereit, hanem a keretet adó kapitalista társadalmat, illetve az esélyegyenlőtlenséget.

1946-hoz hasonlóan 1947-ben is úgy látszott, hogy egy demokratikus társadalomban a választóvonal a tekintélyelvű, a valóságra (a gyerekek, az iskolai élet, a társadalom sajátosságaira) kevesebb gondot fordító, a realitásnak másodlagos jelentőséget tulajdonító és a gyermekközpontú, valóságra építő, realista pedagógiák között húzódik.¹⁹⁰ Ez a vagy-vagy értelmezés szélsőséges formában is megjelent, például esetenként a nem gyermekközpontú pedagógiákat azonosították a megfélemlítés eszközeit alkalmazó pedagógiákkal.¹⁹¹

A bírálatok ellenére 1947-ben, egy ideig 1948-ban olyan szituáció tárul elénk, amelyben a lélektanilag és szociológiailag megalapozott gyermekszempontú szaktudományos pedagógia elfogadása, kidolgozása meghatározó jelentőségű volt. Bármennyire is indokoltnak látszott ez a megközelítés, nem lehet megfélemlíteni arról, hogy e pedagógiai irány azonosítása a pedagógiával nemcsak az autoriter és a valóságra nem vagy kevésbé érzékeny nevelésemelvények, nézetek kiszorítását jelentette, de hozzájárult minden reformpedagógián túli nézet háttérbe szorításához is.

4.6.3. A BÍRÁLAT KITELJESÉDÉSE

1948-ban új helyzetet tükrözött a pedagógiai szakirodalom. Még megjelentek lélektani és szociológiai alaposítású, funkcionális szemléletű pedagógiai munkák, de nyomatékosabbá vált a reformpedagógiai irányok bírálata. Képviselői és az irányzattal rokonszenvezők részben utóvédharcot folytattak, részben védekezésre kényszerültek. A gyermekközpontú pedagógiai irány képviselője nem volt egyszerű. A nehézségek közepette követett egyik lehetséges szakmai magatartásra a következőképpen emlékezett vissza Kiss Árpád, az egyik főszereplő: „Türelmesen, az egymást követő átalakulások okainak és következményeinek mérlegelése közben próbáltunk alapozni, vigyázva arra, hogy ne tegyünk pontot befejezetlen mondat végére.”¹⁹²

A hatalmi és a politikai változással együtt járó ideológiai váltás igényéről, a marxista-leninista ideológiai alapvetésről nemcsak az MDP 1948. június 12-én tartott első kongresszusának híreiből szerezhetek információkat a nevelők. A pártkongresszus után július 20-án üléselő IV. Nevelésügyi Konferencia előadói is kinyilvánították, hogy az új társada-

lom, a „szocializmus” új ideológiát jelent a nevelésben is. Lukács Sándor, a Pedagógusok Szakszervezetének főtitkára, országgyűlési képviselő ezt úgy fejezte ki, hogy a nevelésben is fordulatra van szükség.¹⁹³ Ebbe az ideológiai váltásba illeszkedett a reformpedagógia bírálata is.

A kritikus fellépések egy részében még nem támadták közvetlenül a reformpedagógiát, de már nem említették mintaként. Alexits György 1947-es nézeteihez hasonlóan még hasznosnak találták pedagógiai eljárásainak egy részét, a csoportmunkát és az egyéni munkát. E módszerek elfogadásában fő szempontként az jelent meg, hogy felhasználhatóak a társadalmi hátrányok iskolai felszámolásában. Az esélyegyenlőség megteremtésében, a szociális igazságtalanságok megszüntetésében betöltött szerepük, tehát társadalmpolitikai és hatalmi okok miatt maradhattak meg a nevelés eszköztárában. Nemcsak a reformpedagógiáról választották le ezeket a módszereket, de elhatárolták a külföldön alkalmazottaktól is, sajátos, magyar változat kialakításáról szóltak. Mérei Ferenc ugyancsak ezt a megoldást választotta 1948 nyarán, amikor a Magyarországon kitalált csoportmunka alkalmazása mellett érvelt.¹⁹⁴

A bírálatok nem hagyták érintetlenül a munkaiskolai törekvéseket sem, hangsúlyváltás következett be mind a munkáltatás, mind a munkaiskolai törekvések értelmezésében. Kevésbé hivatkoztak vagy elhagyták az addig elfogadott polgári gyökerekre. A munkáltatás elvénél, gyakorlatánál a még „progresszív” Nagy László-i hagyományokkal, a munkaiskolánál pedig Makarenko, illetve Marx gondolataival való összecsengés került előtérbe. Már 1947 végén, 1948 elején – igaz, nem a pedagógiai szakirodalomban – Makarenko termelőmunkát középpontba állító elméletének és gyakorlatának pozitív értékelése a reformpedagógia munkaiskolai törekvéseinek bírálatához is elvezetett.¹⁹⁵ A marxi gondolkodás hatására előtérbe került az ember mint termelő, és ez szintén a reformpedagógia kritikájára ösztönzött.¹⁹⁶

A bírálatoknak egy másik vonulatában a reformpedagógiai törekvések lélektani irányultságával kapcsolatos kételyeiket, ellenvéleményeiket fogalmazták meg a szerzők.

Mérei Ferenc a Köznevelés 1948-as évkönyvében elhelyezett cikkében már túlhaladottnak látta a genetikus gyermeklélektant. Véleménye szerint a nevelés számára a társaslélektani szempontok a mérvadóak, mert az embert mint társas viszonylatok hordozóját és alakítóját vizsgálják. A nevelés elméletének Mérei szerint e társaslélektani eredményekre kell támaszkodnia. E szempontváltás eredményeként a pedagógiai realizmus iskolaszempontúvá válik, szemben a gyermek- és felnőttközpontú felfogásokkal.¹⁹⁷ Praktikus következtetése szerint az iskolákban megnő az iskolai önkormányzat és a csoportmunka szerepe. A cikkben Mérei Ferenc a szociológia és a társaslélektan térhódítására, iskolai alkalmazásuk jelentőségére hívta fel a nevelők figyelmét, de úgy – feltehetően politikai, ideológiai megfontolások alapján –, hogy

az addig általa is fontosnak, tudományosnak tartott genetikus lélektani és gyermekközpontú szemlélet ellenében formálta nézeteit. Az ember (gyermek) társas jellegének egyoldalú hangsúlyozása, a társaslélektan felértékelése Alexits György már említett cikkének következtetéseihez juttatta el Mérei Ferencet, a csoportmunka és a diákönkormányzat preferálásához.

A sokat hangsúlyozott lélektani alapozást gyengítette 1948-ban az is, hogy a funkcionális lélektanon túl megjelent a többi lélektani irány ideológiai, politikai jellegű kritikája. A bírálatok szerzői hiányolták, hogy az individuálszociológia nem veszi figyelembe a nevelés társadalmi, gazdasági hátterét, individualistának, szocialista-ellenesnek nyilvánították. Felvetették, hogy a pszichoanalitikus iskola szélsőségesen individualista, dogmatikus. A pedagógiai szaklapok (Köznevelés, Embernevelés) átveszik a pszichoanalízist bíráló cikkeket vagy ismertetik tartalmukat. Mindebből a nevelők megtudhatták, hogy a mélylélektan polgári, illetve fokozva az elítélést, reakciós, szélsőségesen idealista nézetrendszer, sőt burzsoá idealista áltudomány.¹⁹⁸ Ez nem volt teljesen új jelenség, már a húszas-harmincas években kodifikálódott a marxista ideológia pszichológia-ellenessége. Ekkor született meg a „freudizmus” ideológiai fantomja, amely a marxizmus fő ideológiai ellensége lett, a fasizmus szálláscsinálói közé került.¹⁹⁹ Az „egyideológiáért” folytatott kampány keretében az MDP vezetése elutasító álláspontot alakított ki. Bár ez a lélektani irány a többihez viszonyítva kevésbé befolyásolta a hazai nevelésre vonatkozó gondolatokat, kiűzése a tudományos élet területéről a szakmai károk mellett erőteljes figyelmeztetés volt a másként gondolkodók számára.

Konkrétan nevelési nézetekhez kapcsolva a pedagógiai szakirodalomban 1948 nyarán Mérei Ferenc egyik recenziójában került sor a mélylélektani szemléletmód bírálatára. Hermann Alice „Embernevelés” című könyvét ismertetve Mérei méltányolta a szerző iskolakritikáját és a környezet hatásának felismerését, de ezeken túl már nem vagy alig talált pozitív elemeket a pszichoanalitikus irányban.²⁰⁰ Feláldozta a pszichoanalízist, hogy mentse Wallont és Piaget-t? Ez egy lehetséges magyarázat, de a pedagógiai szaksajtóban csak a bírálat jelent meg.

A lélektani alapok elvetésében Kemény Gábor – a tudományos, az ideológiai és a politikai szempontok összekeverésével – egészen messze jutott. Úgy vélte, hogy „a lélektani koncepció a polgári osztályuralomnak felel meg, éppen úgy, mint ahogy a szociológiai koncepció a népuralomnak, a demokráciának.”²⁰¹ 1948 őszén posztumusz cikkeiben Kemény elismerte a lélektani koncepció pozitívumait is (a tudományos nevelélmélet jelentőségének megalapozását, a széles néprétegekre kiterjedő nevelés igényét), de a nevelés elméleti megalapozásában a marxizmussal azonosított szociológiának szánt döntő szerepet. A helyzet ellentmondásaira, illetve kényszerjellegére utal, hogy Kemény

Gábor kéziratban maradt cikkeiben inkább Schneller és Nagy László hatását lehet érzékelni.²⁰²

A pszichológiák elvetése természetesen nem egyszerű ellenszenv volt, hanem a kialakult politikai, hatalmi rendszer logikájából és ideológiájából fakadt. Az egyes irányzatoknak, de különösen a pszichoanalízisnek az ambíciói az ember egységes és átfogó magyarázatára riválist jelentettek a marxista hegemonia-törekvések számára, s ez megpecsételte sorsukat. Azt is érdemes figyelembe venni, hogy pszichológiák szerint az embernek adott, lassan változó jellegzetességei vannak, amelyeket először a tudománynak kell megismerni ahhoz, hogy a befolyásolás kérdése egyáltalán felmerülhessen. Ez a szemlélet élesen szemben áll a „holnapra megforgatjuk a világot” jelszavával, a voluntarista politikának azzal a meggyőződésével, hogy az ember korlátlanul alakítható. A voluntarizmushoz kapcsolható a pszichológia visszaszorítása, maradványainak beteretése a pedagógia meglehetősen ideologikus uralma alá. A negyvenes évek végére visszaemlékező pszichológusok, elemzők e folyamat kiteljesedését abban látták, hogy a pszichológia a politika és a pedagógia szolgálólányává vált.²⁰³

Nemcsak az egyes lélektani irányokhoz való kötődéssel volt gond a reformpedagógiában a kritikusok szerint, hanem a liberális alappal is. Lányi Ottó szerint az „Új nevelési mozgalom” válsága kézzelfogható a II. világháború után, és ennek okát abban kell keresni, hogy képviselői sajnálatos módon még mindig a háború előtti liberális-progresszív gondolkörben élnek.²⁰⁴ Kifejtette Lányi, hogy 1948 elején Magyarországon már a társadalmi-politikai fejlődés átlépte ezt a szakaszt, és a gyermek szükségleteit a közösségben igyekezett megkeresni. Tehát az ún. népi demokrácia kollektív nevelési koncepciója került szembe a liberális reformpedagógiával úgy, hogy a „közösségellenes individualizmusal” azonosította a reformpedagógiai törekvéseket.

1948 nyarán az MDP által ösztönzött szocialista fordulatot a kultúrában és a nevelésügyben élesen közvetítette a pedagógusok felé a pedagógus-szakszervezet lapjának, az Embernevelésnek a melléklete, a Pedagógus Értesítő. Révai József szeptemberi beszéde nyomán a lapban többen, így Lukács Sándor, Ágoston György, Mérei Ferenc a marxizmus-leninizmus elsajátítását igényelték a nevelőktől, és szocialista fordulatot sürgettek a pedagógiában az MDP útmutatása alapján.²⁰⁵ A Köznevelésben, az Embernevelésben is hasonló, a „szocializmus” szükségleteihez igazodó köznevelés elméleti és gyakorlati követelményeivel foglalkozó cikkek jelentek meg.²⁰⁶ Ez a hatalom igényeihez igazodó fordulat határozta meg 1948 ősztől a reformpedagógia sorsát a pedagógia egészében.

A fordulat érdekében az MDP 1948 ősztől hozzálátott az ideológiai harc fő irányainak, elemeinek kidolgozásához, illetve realizálásához a pedagógia területén is. Komoly szerepet játszott – amint azt már

említettem – a politikus, az ideológus, a mozgalmár Mérei Ferenc ebben a harcban. 1948 decemberére elkészített egy anyagot az MDP Köznevelési Bizottsága számára, majd az átdolgozott mű az Agitációs és Propaganda Bizottság elé került. Az itteni vita alapján ugyancsak Mérei fogalmazott meg egy összefoglalót, amelyet 1949. február 18-án el is mondott az MDP Kultúrpolitikai akadémiáján. Ebben az anyagban Mérei a marxista, illetve a szocialista pedagógia megteremtésének feltételeként – a pártbeli viták, útmutatások alapján – a reformpedagógia kemény bírálatát adta.²⁰⁷

Mérei, de nyugodtan állíthatjuk, a párt véleménye szerint ez a pedagógia elvesztette racionalista irányultságát, eluralkodott benne a pszichologizmus, hiszen a nevelést azonosították az emberrel vele született spontán erők fejlődésével, az ösztönneveléssel, illetve a gyermek szükségleteihez való alkalmazkodással. Hívei feladták a nevelő pozíciót, passzív megfigyelővé tették a pedagógusokat. E pedagógia képviselői nem látták a nevelés társadalmi jellegét, sem a nevelés célja, sem a tényleges nevelési folyamat szempontjából. Mérei szerint a társadalmi erők tagadása, a pedagógiai pesszimizmus, a befelé fordulás és a céltalanság jellemzi a polgári liberális pedagógiát. E pedagógiák sajátosságait szélsőségesse formáló, egyoldalúan felnagyító, szakmai köntösben megjelenő bírálat végül ideológiai-politikai minősítéshez vezetett, amelyben Mérei haladásellenes irányzatként utasította el ezt a pedagógiát. Az adott politikai szituációban ez a politikai jellegű megítélés lehetetlenné tette, hogy bárki is elutasítsa ezt az ítéletet, illetve, hogy szakmai megmérést igényeljen.

A pedagógia ideológiai minősítésével kapcsolatos véleményének Mérei Ferenc más, állampárti szervezetben is hangot adott. A Gerő Ernő által vezetett MTT Társadalomtudományi Szakosztályának 1949. május 19-i ülésén a jegyzőkönyv tanúsága szerint a következőképpen vélekedett a magyar pedagógiáról: „A tudományos élet különböző területei közül a pedagógia az a terület, ahol a magyar reakció ideológiailag kitűnően meggyökeredzhetett. A reakció ideológiai meggyökeredzéséhez hozzátartoznak mindazok a misztikus, irracionális és más típusú elméletek, amelyek teljes polgárjogot nyertek a pedagógiában, és amelyek a felszabadulás után jelentkeztek és feltalálhatók. Ezért rendkívül lényegesnek tartjuk, hogy a pedagógia ideológiai kérdései a neveléstudományi vizsgálódások előterében álljanak.”²⁰⁸ Mérei jól ismerte a pszichológia és a pedagógia területét, a szakembereket, az intézményeket, ezért nehezen érthető ez a leegyszerűsítő, téves megközelítés, még akkor is, ha figyelembe vesszük személyes felszabadulásának élményét, a társadalom átalakításhoz kötődő őszinte meggyőződését. Sokan egyetértenek egy kortárs visszaemlékezésében megjelent véleménnyel: „Rejtély, hogy ez az okos ember legalább annyit nem vett észre, maga alatt is vágja a fát.”²⁰⁹ Jelzései már lehettek, hiszen 1949

tavaszn az MTT tagjait intézményesen az MTA újonnan felveendő tagok sorába emelte, de három tag, köztük Mérei nem került be, azzal az indoklással, hogy tudományos munkássága jelentéktelen, politikailag komoly kifogásokat lehet megfogalmazni vele kapcsolatban.²¹⁰

Megteremtődik az ideológiai váltáshoz az intézményes keret is, „szüneteltetik” az OKT működését és megszervezik az ONI-t, amelynek alapvető feladata a marxizmus alkalmazása a neveléstudomány területén. (Ld. 3.1. fejezet.) A változás szükségességét az ONI igazgatójának, Mérei Ferencnek ma már elhíresült, 1948-as novemberi Köznevelés-beli cikke közvetítette a pedagógusok felé. A „szocializmus” igényeit kielégítő pedagógia kialakításáról szólt, bírálta a konzervativizmust, a kultúrfilozófiává vált valóságidegen neveléstudományt és a pszichologizmust. Megállapításaival előrevetítette a szakítást az ún. polgári pedagógiákkal, így a reformpedagógiával is.²¹¹

Mérei a naturalista (gyermekközpontú, pozitívista) pedagógiáknak ekkor már csak egy szempont alapján tulajdonított némi pozitív vonást: tudniillik kritikusan szemlélték az intézményes nevelést a kapitalista viszonyok között. Egyébként olyan formabontó irányzatok voltak Mérei szerint, amelyek hadat üzentek az oktatásnak, a tananyagnak és a magas követelményeknek. Helytelenül célkategóriává emelték a gyermeki spontán erők fejlődését, ezzel kiküszöbölték a való életet az iskolákból. A pszichologizmus üvegházivá tette ezt a nagypolgárság gyermekei számára szervezett nevelést. A haladó nemzeti hagyomány megteremtése érdekében Mérei még különböző csúsztatásokkal igyekezett leválasztani erről a koncepcióról Nagy Lászlót, aki szerinte szemben állt a hivatalos neveléstudománnyal, mert nem az ún. tiszta tudományt művelte, hanem a gyakorlat számára fontos tanterveket alkotott. Elkülönítette Nagy Lászlót híveitől is, azzal az érveléssel, hogy velük ellentétben nem a polgárság, hanem az egész nép számára dolgozta ki koncepcióját. Mérei ítélete szerint a két világháború közötti reformpedagógia elszakadt a közoktatástól, pszichologizmussá vált, ezért két „módszerét”, az egyéni és csoportmunkát kivéve felhasználhatatlan.

Mérei Ferenc kritikájában figyelmen kívül hagyta a hazai reformpedagógia jellegzetességeit, különösen a gyermekközpontúság és a nevelési célok viszonyának kérdésében. Nem törekedett szakmai szempontok érvényesítésére, még a jogosan felvetett szempontoknál sem (lásd a spontán erők fejlődése és a nevelés viszonyát). Az osztályálláspont kizárólagos szemüvegén át vizsgálta, értékelt a reformpedagógia társadalmi funkcióit és lényegét.

A bírálat nyomán visszamenőleg is értelmetlenné vált a szakembereknek az a törekvése, hogy munkájukkal megalapozzák a modern lélektani és szociológiai alapvetésű, gyermekközpontú pedagógiát. Mérei, az egyetlen pszichológiai és pedagógiai tudományos intézet igazgatója kijelentette, hogy a pedagógia 1945 és 1948 között nem tu-

dott szembenézni a közoktatásügy demokratizálásának feladataival, ezért „könnyűnek” találtatik, tehát az addigi neveléstudományt teljes egészében meg kell újítani. Az átalakításban, a szakemberekkel való együttműködésben alapvető feltételként tekintett a szocialista ideológiai irányultságra és pártosságra. Cikkével, a kisebb engedmények ellenére, nyilvánosan lezárult az a rövid időszak a magyar pedagógiában, amikor a korszerűsített reformpedagógiai szemléletmód, a lélektani és a szociológiai szintézisre törekvő pedagógia jelentős szerepet töltött be a pedagógiai közvéleményben, amikor a megnyilatkozó szakemberek nagy része ebben a pedagógiai megközelítésben látta a hazai nevelésügy megújításának elvi alapját. E cikk nyilvánvalóvá tette, hogy a szakmában maradás feltétele az ideológiai váltás, a pártosság és a nem szocialista pedagógiák, így a reformpedagógiai irányok elutasítása.

E cikket követően már csak a reformpedagógia elleni harc kiteljesedéséről beszélhetünk. A szakembereknek a kialakult hatalmi-uralmi helyzetben tudomásul kellett venniük, amit Alexits György 1948 decemberében a pedagógus szakszervezet III. küldöttközgyűlésén mondott: Marxizmus-leninizmus nélkül egyetlen értelmes szót sem lehet kimondani a pedagógiában.²¹²

A lélektanok kiszorítása mellett a reformpedagógia és a szakemberek rossz helyzetére számos egyéb tény utalt. Nem jelenhetett meg Várkonyi Hildebrand Dezső „A cselekvés lélektana” című kötet.²¹³ Úgy tűnik, hogy többen fáziskésében voltak, illúzióik alapján ítélték meg a helyzetet. Faragó László „Demokrácia és nevelés” címmel olyan tanulmánykötettel jelentkezett rábeszélésre, amely tartalmazott egy 1943/1944 fordulóján s néhány 1945 után készült tanulmányt. Ma már tudjuk, hogy téves helyzetértékelésen alapult a Montessori elemzésében kinyilvánított reménye, hogy „talán nincs messze az az idő, amikor a gyermek századának az ígérését a mi századunk valóra váltja.”²¹⁴ Az ONI-ban készült gimnáziumi pedagógia tankönyvből, amelynek írásában több gyermekközpontú pedagógiával rokonszenvező szakember vett részt (például Faragó László, Kiss Árpád, Mérei Ferenc, Zibolen Endre) már hiányzott a gyermek szempontja. A szakmai hangulat jellemzőeként érdemes feleleveníteni Zibolen Endre 1949-es történetét, amit nem szívesen mondott el 1988-ban készült interjújában a tankönyvtervezet első megbeszéléséről. „... Amikor ... a tematikát ismertette Faragó Laci, a magam módján szóvá tettem, hogy ebből a tematikából hiányzik a gyerek. Erre Mérei az asztalfőről: Hát az meg mi csoda? Nem biztos, hogy ezekkel a szavakkal, de a tartalma ez volt.”²¹⁵

A szovjet minta másolására kényszerült magyar pedagógia nem kerülhette meg az SZKP KB 1936. július 4-i határozatát a pedológiai elvélyedésekről. Ez az 1949 májusában az ONI Értesítőjében megjelent párthatározat egyértelművé tette, hogy csak a pedológia, e polgári irányzat teljes leküzdése révén lehet kialakítani a marxista pedagógi-

át.²¹⁶ Ez a kritika ellenséggé tette a funkcionális nevelési koncepciót, illetve annak híveit.

A szovjet minta nyomán kritika és önkritika hulláma öntötte el 1949-ben, 1950-ben a magyar pedagógiai szakirodalmat, amelyben politikai forgatókönyv alapján elvázelt a lélektani és szociológiai megalapozású gyermekközpontú pedagógia.

Mérei Ferenc, aki 1948 végétől már a reformpedagógia bírálójaként lépett fel, aki különböző pártfórumokon vállalta az ideológiai harcot, aki a közoktatás egyik legbefolyásosabb tényezője, 1949 decemberében önkritikára kényszerült az ONI gondozásában megjelent, átalakított és általa főszerkesztőként jegyzett Magyar Pedagógiában. Elkülönítette a burzsoá és a szocialista lélektant, s az előbbit az osztályelnyomás hitelesítésének eszközeként kezelte, az utóbbit az új ember kialakításáért folyó megfeszített harc egyik eszközeinek tartotta. Alapvető hibaként róta fel magának, hogy nem alkalmazott ideológiai kritikát a polgári pszichológia eredményeivel kapcsolatban, nem vette észre a burzsoá és a szocialista társadalomban élő gyermekek közötti különbségeket. Új gyermeklélektan szükségességét emelte ki, amelyik a céltudatos, szocialista nevelő hatások eredményeit vizsgálja.²¹⁷

1949 közepére elvesztette aktualitását Faragó László és Kiss Árpád „Az új nevelés kérdései” című munkája, amely – több engedmény, alkalmazkodás ellenére – döntően gyermekközpontú szemléletet képviselt. Szabolcsi Miklós és Tettamanti Béla bírálta a művet egy-egy Köznevelés-beli cikkben.²¹⁸ Alapvető hiányként jelenik meg a Szabolcsi bírálatban, hogy a szerzők nem jutottak el a szocialista nevelésig. Tettamanti hiányolta a társadalmi haladásban hívő, a nevelést tudatos tevékenységként értelmező megközelítést. Faragó László 1950-ben kényszerült megalázó önkritikára ugyancsak a Magyar Pedagógiában.²¹⁹

Az önkritikák nem bizonyultak elegendőnek. 1950-ben szélsőséges hangú vádirat jelenik meg Lázár György tollából Mérei Ferenc ellen, Ágoston György pedig Faragó László nézeteivel számol le, s Sziklai Imre foglalja össze Faragó ideológiai hibáit.²²⁰ Mérei Ferencet 1949-ben még Kossuth-díjjal tüntették ki, de 1950-ben már a pedológia mint burzsoá ideológia becsempészése vádjával félreállították. Kegyesített lett, kizárták a kommunista pártból, elvesztette központi szerepét, intézetét, az ONI-t feloszlatták. Az ötvenes években főként fordításokból élt. Faragó Lászlót 1950-ben szorították ki a neveléstudomány területéről, 1950-től középiskolai tanárként működött és a matematika-tanítás kérdéseivel foglalkozott. Kiss Árpádot már 1948 végétől viszaszorították, 1949-ben félreállították, 1951-ben koholt vádak alapján internálták.

Az 1948 végétől megindult bírálatok, önbírálatok és az ezekhez kapcsolt egzisztenciális fenyegetések, tragédiák – amelyek nem kerültek el a kezdeti bírálókat sem – hosszú időre „megalapozták” a reformpeda-

gói, a lélektani és szociológiai megközelítésű nézetek, törekvések eltűnését a pedagógiából.

4.7. A „SZOCIALISTA” PEDAGÓGIA KIZÁRÓLAGOSSÁ VÁLÁSA

1945 előtt a marxizmus nem volt számottevő szellemi tényező Magyarországon, s a hazai szakembereknek kevés ismeretük volt a szocialista pedagógiáról. Elenyésző számuk szocialistaként ismerkedett meg a munkásmozgalmon belül kibontakozott gyakorlati nevelési tevékenységgel és az elméleti, illetve ideológiai és politikai megközelítésekkel. A szovjet közoktatásügyről és pedagógiáról, a két világháború között szűk olvasóréteghez eljutó folyóiratok közvetítették az információkat (a Korunk, a Társadalmi Szemle, a 100%). Többen a húszas évek reformtörekvéseiről német pedagógiai folyóiratokból szereztek információkat.²²¹ A hazai pedagógiai lapok főleg a húszas és a harmincas évek törekvéseit ismertették, gyakran párhuzamot vonva a fasiszta és a bolsevik típusú totális államszervezés kereteiben megvalósított közoktatási szándékok, intézkedések között. Egyéb szocialista törekvésekről, leginkább a velük vitatkozó, azokat bíráló anyagokból szerezhettek értesülést a nevelők, amelyek közül a legjelentősebb Reitzer Béla munkája.²²² A szocialista pedagógiát nem szűkítették le a „létező szocializmus”, a Szovjetunió pedagógiájára; beletartozónak vélték Marx, illetve más szocialisták pedagógiai gondolatait, a szocialista pártok ilyen irányú nézeteit. Ez az értelmezés érvényesült 1945 után rövid ideig.²²³ A pedagógiai szakirodalom azt tükrözte, hogy a hazai szakemberek Nyugatra és Keletre egyaránt fordultak, amikor a nevelésügy megújításának lehető legjobb formáit keresték. A cikkek azt jelezték, hogy a II. világháború után kialakult helyzetben, a hatalmi szituációhoz igazodva az előző évekkel szemben a szovjet berendezkedést is demokráciának tekintették, és nemcsak a nyugati demokráciák pedagógiáitól kívántak tanulni, hanem a keletitől is. A megszállt országban a pedagógiai szakirodalomból eltűntek azok az 1945 előtti vélekedések, amelyek a szovjet valóságra figyelve, a Szovjetuniót totális államként értelmezték, és azok is, amelyek baloldali elkötelezettség alapján a szocializmus tévútra jutását látták a szovjet szocializmusban. A szakirodalomban – valószínűleg megszürt – emigrációs benyomások bemutatásával és egy 1945-ös tudományos delegáció nyomán közvetlen – feltehetően ugyancsak szelektált – élmények leírásával, valamint szovjet cikkek, könyvek ismertetésével próbálták különböző politikai irányultságú szakemberek, tudósok bemutatni a szovjet pedagógiát alapvetően pozitív hangvétellel. Ebben gesztusértékű szerepet vállaltak a szovjet emigrációból hazatért baloldaliak, így például a Tanácsköztársaságban, majd

a szovjet oktatásban szerepet vállaló Berzeviczy Gizella vagy 1945-ben a baloldal mellé állók, balra tolódók, többek között Faragó László, Tettamanti Béla, vagy az antifasiszta, a demokrata, a tudományos közéletben szerepet játszó, Nobel-díjas Szent-Györgyi Albert, az OKT elnöke.²²⁴ Az 1945-ben, 1946-ban megjelenő cikkekben döntően a szovjet közoktatási törekvésekkel foglalkoztak, kiemelve a tömegoktatás megteremtésének pozitívumait, de emellett többen hangsúlyozták, hogy az eltérő gazdasági, társadalmi és kulturális háttér miatt Magyarországon szó sem lehet e rendszer utánzásáról.

1947 végéig a sokirányú nemzetközi információszerzés körébe tartozott a szovjet pedagógiában való tájékozódás. Az 1945 előtti értékelésekkel ellentétben, amint már jeleztem, a hatalmi helyzet kívánalmait érzékelve, a cikkekkel megjelenő szakemberek nem egy totalitárius, hanem egy demokratikus társadalom és állam pedagógiájaként fogadták a szovjet pedagógiáról szóló híreket, tájékoztatásokat. Ekkor még nem merült fel a mintakövetés kényszere, „csak” esetenként a magasabbrendűség elismerése, néhány nem pedagógiai, nem szakmai baloldali elkötelezettségű folyóiratban. Kezdetben még a hatalmi szférában meghatározó szerepet játszó kommunista párt is elhatárolta magát a kényszertől a nyilvánosság előtt. A szovjet emigrációból hazatért Lukács György filozófus 1945 őszén az orosz tudományos életről tartott előadásában, amely az „Embernevelés”-ben is megjelent 1946 elején, még a következő véleményének adott hangot: „legyünk tisztában azzal, hogy számos vonása a Szovjetunió általam vázolt tudományos fejlődésének olyan, amit nem akarhat senki megvalósítani olyan társadalomban, amelynek a szerkezete egész más. Mi, kommunisták volnánk az utolsók, akik azt hinnénk, hogy a Szovjetunió tudományos életének tapasztalatai egyszerűen áttehetőek magyar talajra”.²²⁵ Még 1947 közepén is arról írt a kommunista párti Fogarasi Béla a „Társadalmi Szemlé”-ben, hogy a marxizmus hívei nem törekednek egyedulomra. Ortutay Gyula, a VKM minisztere, olyan kultúr- és oktatáspolitiká mellett érvelt, amely egyaránt kifejezésre juttatja a marxista és nem marxista magyarok szellemei igényeit.²²⁶ Az 1945 és 1947 közötti viszonylagos sokszínűség azt az illúziót táplálta a szakemberek jó részében, hogy az MKP nem sérti a tudomány pluralizmusát, csak a fasizmus ellen lép fel. 1947 végétől – az átmenetre vonatkozó szovjet vélemény megváltozását követve – azonban már más irányvonal érvényesült az MKP-ben: a nyílt és gyorsabb ütemű hatalomszerzés került előtérbe. Ez nem hagyta érintetlenül a kultúrát és ezen belül az ún. szocialista pedagógiát sem.

A sajátos kommunista pedagógia mint probléma Révai József „A demokratikus nevelés szelleme” című 1947 decemberi beszédében jelent meg, melyekben deklarálta a stratégiaváltás szükségességét. Ismertette a demokratikus nevelés új elveit, amelynek középpontjába a régi ellen

harcoló, fegyelmezett, felelősségteljes közösségi ember nevelését állította. A váltás megvalósításához Makarenkóban találta meg a mintát.²²⁷ Ugyancsak ebben a szemléletben szólt Alexits György, kommunista államtitkár is néhány hónap múlva, 1948. április 17-én, a Zene-művészeti Főiskola nagytermében tartott Makarenko-vitán. Ideológiai és politikai érvekkel készítette elő a pedagógiai fordulatot. Kijelentette, hogy a polgári társadalom kultúridealjai hamisak, mert a polgárság osztályérdekeit szolgálják, ezért a régi rend nevelésügyétől alig tanulhatunk. A pedagógiát gyökeresen át kell alakítani, vélte Alexits, és Révaival összhangban Makarenko kollektívizmusa jelölte ki mintaként. Ebben a közösségi nevelésben „az individuum sokkal erőteljesebben fejlődik, mint ott, ahol az individuális nevelést folyton hangoztatják”.²²⁸ Makarenko pedagógiáját már nem a szociális nevelés egyik lehetséges útjaként értelmezte, hanem a régi, a polgári, az individualista pedagógiával való szakítás kontextusában, az új közösségi pedagógia mintájaként.

Nézzük meg, hogyan is jelent meg Makarenko a magyar pedagógiában. Pedagógiai regényét, a „Hősköltevény”-t, magyar változatban „Az új ember kovácsá”-t 1947-ben publikálták, és hamarosan a széles közönség számára a szovjet pedagógia reprezentáns művévé vált. Az év közepén már érzékelné lehetett, hogy egyre inkább érvényesülnek a kommunista párt törekvései a hatalom kizárólagos birtoklására, s ez nagy valószínűséggel hatott Makarenko fogadtatásának tartalmára, jellegére is. A pedagógiai szakirodalomban és az azon kívül megjelenő nagyobb számú ismertetésekben pozitívan fogadták a „Hősköltevény”-t,²²⁹ de az elemzések többségéről elmondható, hogy keveredtek bennük a szakmai, az ideológiai és a politikai szempontok.

A „Hősköltevény”-hez szakmai bevezetőt író Várkonyi Hildebrand Dezső a szociális nevelés egyik alternatívájaként üdvözölte Makarenko művét, beillesztette az európai pedagógiai gondolkodás natorpi vonalába. Mások is részben a szociális nevelési koncepció keretei között keresték a közös pontokat Makarenkóval. Pedagógiai optimizmusa, az egyéni és a közösségi nevelés dialektikája, az egyéni és a társadalmi távlatok szerepének megítélése, pontosabban annak a hazai szakemberek általi értelmezése összecsengett a szociális nevelést igénylő hazai pedagógiai gondolatokkal. Sok nevelő szakmai identitását erősítette ez a szovjet pedagógia, hiszen segítségével átélhették a hazai, illetve saját szociális nevelési elveiknek folytathatóságát, megerősítését.²³⁰

Az 1947 végén, 1948 elején megjelent ismertetések, elemzések többségében a pozitív megítélésben dominált a mű szocialista jellegének hangsúlyozása, különösen a baloldali szerzők körében. Mérei Ferenc az MKP folyóiratában, a Társadalmi Szemlében 1947-ben olyan reformpedagógusnak látta Makarenkót, aki az utópista szocialisták, és Marx gondolatait folytatva mindenfajta nevelés legfőbb eszközének a

termelőmunkát tekintette. Ennek következtében a termelőmunkát és ezen keresztül a jól szervezett önkormányzatot, a közösséget tette az erkölcsi és az állampolgári nevelés legfontosabb mozzanatává.²³¹ Kemény Gábor a dialektikus gondolkodásmódban, az egyén és a közösség viszonyában, a társadalmi valósághoz való igazodásban és a társadalmi távlatokban találta meg Makarenko nézeteiben az értékelendő szocialista sajátosságokat.²³²

Az ismertetések nagy részében a szocialista jelleg hangsúlyozása egybeesett a makarenkói pedagógia magasabbrendűségének direkt vagy indirekt kifejezésével. Várkonyi Hildebrand Dezső naivan egy új, osztály nélküli társadalom, a Szovjetunió nevelésméleteként, a szocialista humanista nevelés megvalósulásaként értelmezte Makarenko pedagógiáját. A baloldalhoz kötődő nem szakmai lapokban (Válasz, Valóság, Népi Kollégista) néhányan, például Major László, Ravasz János, Varga Imre a marxista történetfelfogást alkalmazva jutottak el e minősítéshez, tudniillik ezt a pedagógiát a kapitalista társadalom válságát meghaladó magasabb rendű szocialista társadalom pedagógiájának látták.²³³ A szerzők egy része, így Kemény Gábor, Mérei Ferenc, Nádor György marxista ideológiai megfontolások alapján az ún. polgári reformpedagógiákkal való összehasonlításban adott pozitív minősítést Makarenkónak.²³⁴

A változó politikai helyzetben és az egyre inkább domináns „marxista” ideológiához való kötődés mellett (annak ellenére?) kialakuló lelkes fogadtatás, rácsodálkozás légkörében a pedagógiai szakirodalomban a feltételezhetően létező nézetkülönbségek nem igazán artikulálódtak. Az elismeréshez kapcsolódó néhány kritikai észrevétel nem pedagógiai szaklapban jelent meg.

Kifejezetten pozitívan viszonyult Karácsony Sándor a „Hősköltemény”-hez, hiszen saját küzdelmeinek igazolását látta benne. Az „Új Szántás” című szabadművelődési folyóirat 1948. első számában megjelent ismertetése szerint lelkesen ismerte fel Makarenko nézeteiben a számára alapvetően fontos transzcendenciát, a „holnap örömét”. Ezzel a gondolattal Karácsony szerint Makarenko túlmutat önmagán, hiszen eposzának ezt az alapeszméjét még a kollektíva tényénél is magasabbra helyezi.²³⁵ Ugyanakkor Karácsony művei azt mutatták, hogy távol állt tőle „az új ember kovácsa” típusú bolsevik radikalizmus. A neveléssel kapcsolatos motívumai és céljai nem egyeztek Makarenkóéival, azt azonban Karácsony fontosnak tartott megjegyezni, hogy Makarenko következtetései a nevelési technikákról igazak, de csak a „züllött gyerekek speciális esetéből fakadóak.”²³⁶ Ezt a gondolatát Makarenko által is megerősítve érezte, aki szintén megfogalmazta, hogy normális esetben szövevényesebb taktikára van szükség. Ez utóbbiról szívesen olvasott volna Karácsony, bár tárgyilagosan megjegyezte, hogy a műben rejtve több pedagógiai nézet is található az ún. normál esetekre vonatkozóan.

Karácsonynál kritikusabb elemző volt Makay Gusztáv, aki a Vigíliában fejtette ki 1947 őszi véleményét.²³⁷ Ismertetésében nem azonosította – jogosan – Makarenko pedagógiáját általában a szovjet neveléssel, egy különleges területre korlátozott pedagógiaként kezelte. Nem tekintette egységes pedagógiai rendszernek (ami a mű alapján szintén indokolt észrevétel), inkább egy nagyszabású pedagógiai kísérlet leírásának, amelyből sajátos gyakorlati pedagógia képe bontakozik ki. Nem tartotta forradalmian újnak a bemutatott nevelési technikákat sem. A harc, a kötelességteljesítés közösségi pedagógiájának látta Makarenko nézeteit, olyan pedagógiának, amely elkerülhetetlenül militarizálódik és ami a fasiszmushoz hasonló heroizmusra nevel. Makay hiányolta a lélek és a vallás jelenlétét ebből a pedagógiából, hiszen a társadalom humanizálását és erkölcsössé tételét ezek nélkül nem lehet megoldani. Kritikai megjegyzései ellenére csodálta Makarenko egyéniségét, pedagógiai értékét, optimizmusát. Sikereinek titkát nem a csalhatatlan elvekben, a tervszerű nevelői módszerekben fedezte fel, hanem egy nevelői egyéniség és a feladat szerencsés egymásra találásában.

Sík Sándor ugyancsak a Vigíliában foglalkozott, de már 1949-ben Makarenko pedagógiájával. A pedagógiai hatyúdalában, ahogy Mészáros István értelmezte, modern nevelési kísérletekbe tartozó nevelési gyakorlatként elemezte Makarenko tevékenységét. Megfogta őt a közösségi nevelés, a nevelői hatások átfogó rendszere, a természetes erkölcsi nevelés, bár a keresztény megközelítést hiányolta. Egy leegyszerűsítő ideológiai megközelítés alapján úgy látta, hogy sok szempontból rokon saját nevelési elveivel, hiszen csak a keresztény szót kellene a dialektikus, a marxizmus, a szocialista forradalom helyébe tenni. Értékelésében Makarenko kiemelkedő pedagógusként, szerves nevelési rendszer megalkotójaként, ösztönös, művészi nevelőként jelent meg.²³⁸

Révai és – Alexits az előzőekben leírt – megnyilatkozásai jelezték, hogy a hatalom belépett a nevelés elméletének területére, és az átpolitizálódási folyamatban Makarenko pedagógiája célként és eszközként is funkcionálni kezdett. Révaiék a népi demokrácia új pedagógiájának bázisaként, illetve a régi, a polgári pedagógia elvetésének eszközeként kezelték. A szocialista, a dialektikus materialista jelleg hangsúlyozása 1947-ben, 1948 első felében nem párosult még nyíltan minden más pedagógiai törekvés elutasításával, annak ellenére, hogy e jelleg kiemelésével többen a pedagógiai fejlettség magasabb szintjeként értelmezték Makarenko pedagógiáját. A hatalom részéről igényelt váltás és abban Makarenko nézeteinek középpontba állítása nem jelentkezett azonnal és intenzíven a pedagógiai szakirodalomban. Bár kiadták az „Igor és társai”-t, valamint egy válogatott cikkgyűjteményt Makarenko műveiből, ezeknek nem volt nagyobb visszhangjuk 1948-ban.²³⁹

Makarenko megjelent munkáiból és a különböző ismertetésekből, értelmezésekből azt a következtetést lehet levonni, hogy sem a szovjet,

sem a hazai viszonyok nem tették lehetővé, hogy Makarenko nézetei a maga valóságában, a húszas és a harmincas évek közötti különbségeket is megismerve, kritikusan, szakmailag elemezve táruljanak fel a nevelők előtt. A sztálini harmincas években konceptualizálódott pedagógia szűrőjén át érkezett Makarenko a magyar pedagógiába, így döntően a sztálini bürokratikus pártállam időszakának jegyeit magán viselő munkái jelentek meg,²⁴⁰ és értelmezése is ebbe az irányba tolódott el. Előtérbe került többek között a nevelés osztályjellegének kiemelése, az állampolgári (a munkásosztály diktatúráját szolgáló) nevelés, a harcoss, fegyelmezett ember mint nevelési cél, a kollektivitás mint érték az egyénnel szemben, a termelőmunka mítosza a nevelésben (különösen az erkölcsi nevelésben), a politikai célszerűségnek alárendelt pedagógiai logika, a fegyelem és a munkaverseny nevelési jelentőségének túlhangsúlyozása, torzítása. 1948-ban a makarenkói pedagógia már szerepet kap – néhány cikken keresztül – a pedológiai törekvések, a spontán gyermeki tevékenységet középpontba állító nézetek, a reformpedagógia munkaiskolai és munkáltatási kezdeményezéseinek bírálatában.²⁴¹ A válogatás és az értelmezés következtében felerősödtek a makarenkói pedagógia ideológiai-politikai elemei. Az elmélyült szakmai elemzés hiánya miatt nem tudatosult a szakmában, hogy Makarenko miképpen kapcsolódott újkantiánus gyökerekhez, Lenin messianisztikus gondolataihoz, ateista embermegváltó hitéhez, államelméletéhez, a permanenciában lévő forradalom szükségleteihez, hogyan alakultak a makarenkói gondolatok a sztálinizmus időszakában.²⁴²

Makarenko művei mellett 1948-ban még M. I. Kalinin agitatív cikkeiből összeállított válogatás jelezte, hogy milyen irányba fordulhat majd a magyar pedagógia. Megismerhették a nevelők annak a kommunista nevelésnek az alapelveit, amely legfontosabb feladatának az osztályharc maximális segítségét tekintette.²⁴³ A Makarenko-művekből való válogatások, a Kalinin-könyv, a szakemberek által ismertként jelzett szovjet szerzők (I. Medinszkij, A. G. Konsztantyinov, Jeszipov-Goncsarov) német nyelvű munkái, majd azok fordításai azt mutatták, hogy a szovjet pedagógiában való tájékozódás az államszocializmus ideologikus és bürokratikus igényeihez igazodó művekre a minden nem marxista nézetrendszert elvető, elítélő, döntően a harmincas évektől kialakult szovjet pedagógiára korlátozódott.

A szocialista pedagógián, mint már jeleztem, nemcsak a szovjet pedagógiát értették a hazai szakemberek; egy részük – valószínűleg az alkalmazkodás szükségszerűségét felismerve – megpróbált tájékozódni a marxizmusban, illetve általában a szocialistának tekintett pedagógiában. Várkonyi Hildebrand Dezső például úgy vélekedett, hogy a valódi szociális nevelés kialakításakor elő kell venni a „sokszor félreismert és félremagyarázott szocialista-marxista elveket is, és meg kell vizsgálnunk azok pedagógiai vonatkozásait.”²⁴⁴ Mások, például Kiss Árpád

és Faragó László is kísérletet tettek arra, hogy értelmezzék a korai marxista pedagógiát, vizsgálják annak 20. századi érvényességét.

Kiss Árpád a Köznevelés évkönyvében 1948-ban a munkaiskola gondolatára reagálva pedagógiai forradalomként értelmezte, hogy Marx szeme előtt a felszabadult, a művelt, a kizsákmányolás ellen védekezni tudó dolgozó osztály lebegett. Ezért követelte Marx az egészséges testi és szellemi fejlődés lehetőségeit a gyermekek számára az ún. technikai-ökonómiai munkaiskolák létrehozásával. Pozitívan értékelt Kiss, hogy Marx és a munkásmozgalom a társadalom oldaláról is vizsgálta a nevelést, de hiányosságként jelezte, hogy csak a társadalmi szempontokat érvényesítették. Ugyanakkor megértően, az akkori tudományos állapotok kifejeződéseként kezelte, hogy Marx nem vette figyelembe a gyermek és az ifjúkor funkcióit a nevelési célok és a módszerek kiválasztásánál, illetve, hogy a fejlődést csak a kiteljesedett egyéni és közösségi élet szempontjából értékelt. Ezenkívül felvetette, hogy a Marx által igényelt iskolai produktív munka túl korai specializációval járna és nem adna kellő műveltséget a gyerekeknek.²⁴⁵

Faragó László is hasonló gondolat körben mozgott ugyancsak a Köznevelés 1948-as évkönyvében megjelent tanulmányában. A korai marxista felfogásokat elemezve elutasította a leegyszerűsített munkaiskolai törekvéseket. Úgy vélte, hogy a marxizmus hőskorában a vulgáris materializmus azonosította az életet a termeléssel. Ennek alapján született meg a munkaiskola gondolata termelőiskola formájában: váljék az iskola az életben folyó valóságos termelőmunka színhelyévé. Az ezzel kapcsolatos kritikai észrevételeinek lényegét Faragó a következőkben foglalta össze: „A dialektika alkalmazása helyett a korai marxista pedagógia – nyilván a hagyományos, pszichológiátlan pedagógiai felfogás hatására – épp egy statikus élettelen szemlélet színvonalán reked meg, amikor a gyermeket felnőtties, termelőmunkára kényszerítvén, lényegében a felnőtt kicsinyített másának tekinti. Haladást a nevelői elmélet és gyakorlat szempontjából – a társadalmilag szervezett munka elvének a nevelés síkjára való átvitelével – a gyermeki munkaközösségek gondolatának felfedezésével és követelésével képvisel. Pszichológiai vaksága természetesen érthető, hiszen a produktív munkaiskolai irány a gyermeklélektan felfedezésének későbbi tényéről még nem szerezhetett tudomást.”²⁴⁶ A biológiai-funkcionális gondolkodás jelentőségét éppen ez adta – írta Faragó –, tudniillik pótolta a lélektani oldalt, de szociológiai vakság jelentkezett benne. A vulgáris marxista nézetek helyett Faragó a marxizmus és a reformpedagógia szintézisét biztosító realiztikus, társadalmi szempontú pedagógiát tekintette modern pedagógiának.²⁴⁷ Nem egyszerűen társadalmi jellegű pedagógiát igényelt marxista alapon, hanem a világnézeti váltás igénye mellett még óvni akarta a reformpedagógiai (főként lélektani) gyökereket. (Lásd 4.6.1. fejezetet.)

Kiss és Faragó eléggé szűk körű marxista irodalom alapján fogalmazta meg értékelő észrevételeit, ennek ellenére felvetett gondolataik relevánsak, fontosak. Egyértelműen tükrözik azt a szándékot, hogy a szerzők a nevelés kérdésében fenn akarták tartani szakmai jellegű vizsgálódásukat, ragaszkodtak a tudomány, így a neveléstudomány megismerő szerepéhez. Esetenként rövid ténymegállapításokban rejtve jelentek meg kritikai észrevételek: a szocialista pedagógiában pártpolitikai szempontok keverednek pedagógiaiakkal; a marxista pedagógia a proletariátusé, tehát osztályszempontú; a polgári pedagógiákkal ellentétben a szocialista (szovjet) pedagógia fő értéke nem a szabadság, hanem az egyenlőség, mégpedig az állami tömegoktatás (egységes általános középiskola, dolgozók iskolái, népi kollégiumok), a gyermekvédelem és a szocialista szellemű nevelés-oktatás megszervezése értelmében.²⁴⁸ A felvetett kritikai szempontok lényeges összetevőit érintették a marxista, illetve a szovjet pedagógiának, de kifejtésükre és a belőlük fakadó elméleti és gyakorlati konzekvenciák megfogalmazására a politika nem hagyott időt és lehetőséget. 1948 végétől a szocialista pedagógiával kapcsolatos szakmai kételyek a szocialistának nevezett hatalmi-politikai viszonyok következtében kimondhatatlanokká váltak.

1948-ban a nevelők már találkozhattak a szakirodalomban a szocialista pedagógia kimunkálására irányuló hazai kísérlettel Kemény Gábor két posztumusz cikkében.²⁴⁹ Kemény úgy vélte, hogy a magyarországi politikai, gazdasági, társadalmi változások alapján szükség van a szellemi értékstruktúrák átalakítására. A szocializmusra mint osztály nélküli, a kapitalizmusnál magasabb rendű társadalmi berendezkedésre tekintett, és erre, az általa elgondolt kollektív, harmonikus társadalomra alapozva kívánt egy kollektív pedagógiát kialakítani. Meg akarta haladni az általa humanisztikusnak, pszichologikusnak, idealisztikusnak, utópisztikusnak tartott polgári nevelési koncepciókat egy szocialista társadalomhoz illeszkedő tudományos nevelés kereteinek felvázolásával. Megközelítésében ideológiai alapon élesen elkülönítette a szocializmust és a kapitalizmust, s ehhez kapcsolódóan a szocializmus és a szocialista neveléstudomány magasabbrendűségét hangsúlyozta.

Kemény egy illúzió foglyaként 1948-ban a Magyarországon formálódó államszocializmust azonosította az osztály nélküli, kollektív szocialista társadalommal, és e harmonikus, ellentmondásoktól mentes társadalom pedagógiájaként gondolt a szocialista neveléstudományra. E gondolat jegyében fogalmazta meg a szocialista társadalom nevelésének fő jellemzőit: 1. összhang alakul ki a tervezés és a gyakorlat között, mert az eszméket meg lehet valósítani; 2. egységbe kerül az irányítás és a spontaneitás a nevelésben, hiszen az egyéni és a társadalmi érdekek azonosak lesznek; 3. a nevelés önnevelés lesz.²⁵⁰ Gondolataiban az osztály nélküli, igazságos társadalomban való hit és a dialektika érvé-

nyesítése mellett felfedezhető a felvilágosodásig visszanyúló optimista társadalom- és emberkép keveredése a marxista nézetekkel.

A szocialista neveléstudomány középpontjába a szociális didaktikát helyezte, amelyet véleménye szerint több nemzedék kollektív munkában fog kidolgozni, tudniillik a szocialista társadalom dinamikus társadalom, amelyben nem lehet végleges megoldásokra törekedni. Így érvelt: „Ez a társadalom nem építhet ún. „örökérvényű” tételekre és elvekre, hanem a mindenkori történeti helyzetből indul ki és a valóban örökérvényű igazságok számára korhű megoldásokat teremt. Semmi sem áll oly távol a szocialista társadalomtól, mint a dogmatikus berendezkedés. Ez a neveléstudományra fokozottabb mértékben áll, mint bármilyen más tudományra”.²⁵¹ Ugyanakkor hozzáteszi: „A legnehezebb és leginkább problematikus mozzanat ebben a szocialista didaktikában az lesz, hogy ne legyen dogmatikus”.²⁵² Láttá-e már az utóbbinak a jeleit? A válasza a cikkből nem lehet következtetni.

Kemény véleménye szerint az általa elképzelt és vágyott szocialista társadalomban létrejön az osztályérdek nélküli objektív neveléstudomány megteremtésének feltételrendszere. Ez a „kollektív termelés” eredményeként létrejövő kollektív pedagógia leküzdí a kapitalizmusból eredő egyoldalú individualitást, áthatja majd a termelőeszközök közösségi tulajdona, a szocialista termelési viszony. A tudomány objektívítását nem szakmai, hanem ideológiai feltételekhez kötötte. Objektívítást igényelt, de osztályszempontok alapján különítette el a polgári és a szocialista neveléstudományt, és ugyancsak e szempontok alapján vette el a „polgári osztályuralomnak megfelelő” lélektani és fogadta el a „népuralomnak megfelelő” szociológiai pedagógiát.

Kemény két posztumusz-szocialista pedagógia kereteit felvázoló cikke nem hatott a hazai korabeli szocialistának nevezett pedagógia kialakítására, annak ellenére, hogy sok ponton azonos volt az átvett szovjet pedagógiával (például az ideológiai, illetve osztályszempontok érvényesítésében). A cikkek egyetlen kidolgozottsága mellett a „felejtést” döntően az határozta meg, hogy a szovjet minta átvételébe nem fért bele egy bármennyire is idomuló, de az adott ideológiai keretek között némi önálló feldolgozást sejtető koncepció. E két posztumusz cikk értelmezésénél arról sem lehet megfeledkezni, hogy Kemény hagyatékában található egy kézirat ebből az időből, amely erőteljesen Nagy László és Schneller nézeteihez kötődik. (Lásd a 4.6.3. fejezetben.)

Az ún. szocialista pedagógia jelenlétét vizsgálva ki kell térni a – ma már szinte a feledés homályába merült – népi kollégiumokra is. Munkámban nem e szervezetek életét, Pataki Ferenc megjelölésével élve, „a szociális, a pedagógiai, a kulturális, a politikai és az életforma vállalkozás” sajátosságait, a hozzájuk kapcsolódó heroizáló és deheroizáló narratívákat kívánom feleleveníteni, csak elméleti pedagógiai vonatkozásait vizsgálom történeti aspektusból.

A népi kollégiumok 1946 és 1949 közötti tevékenységét körülvevő mítoszok körébe tartozik többek között az is, hogy a szocialista pedagógia felhalmozását jelentette.²⁵³ Ha az utókor, főként a hetvenes és a nyolcvanas évek megítélésétől eltekintünk és a korabeli szakmai értelmezést kutatjuk, akkor más kép tárul elénk. A pedagógiai szakirodalomban nem foglalkoztak intenzíven a népi kollégiumokkal mint pedagógiai műhelyekkel. Elsősorban úgy jelentek meg mint a népi értelmiség nevelését szolgáló, a tehetséges paraszt- és munkásgyerekek továbbtanulási lehetőségeit biztosító demokratikus intézmények, amelyekben nagy szerepe van az önkormányzatnak, különösen a felsőoktatáshoz kötődő kollégiumokban.²⁵⁴

Nem vált szakmai problémává, hogy a népi kollégiumok hordoznak-e pedagógiai szempontból újdonságot, hiszen nem kristályosodott ki nevelési-oktatási rendszerük, illetve nevelési koncepciójuk. Inkább irányelvekről vagy kísérletezésről beszélhetünk, semmint nevelési rendszerről, amint azt a népi kollégisták is jelezték a pozitív példaként való kiemelés ellenére.²⁵⁵

A szakmai értelmezés elmaradásához az is hozzájárulhatott, hogy a népi kollégiumi mozgalom erőteljesen politikai kérdéssé vált. Egyrészt a népi értelmiség megteremtése felvetette a régi értelmiség kirekesztésének gondolatát, gondját, másrészt a népi kollégisták (alapvetően a felsőoktatási intézményekben tanulók) a politikai élet aktív „elemeivé” váltak. A kollégiumok a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének (NÉKOSZ) irányításával nemcsak a régebbi, főként protestáns önkormányzati hagyományokat vitték tovább, hanem azt kiegészítették, illetve szervesen összekapcsolták a politikai mozgósítással, a „holnapra megforgatjuk az egész világot” jellegű társadalmi, politikai szándékkal és cselekvéssel. A NÉKOSZ politikai és ezzel együtt kommunista (esetleg szocialista) jellegét a közvélemény előtt alátámasztotta, hogy a kezdetben több párthoz is kapcsolódó mozgalomra és vezetőségére 1946/47 fordulójától erőteljesebben hatott az MKP, a népi kollégisták több akciót szerveztek a kommunista párt politikájának támogatására. A pedagógiai szakma került – jogosan – a politikai aspektus elemzését, de ezzel együtt a kollégiumokon belüli nevelés, illetve önkormányzat vizsgálatát is. A politikai jelleg, illetve a politikától kapott autonómia nem fért bele a szakmai vizsgálódás körébe. A NÉKOSZ pedagógiájának népi demokratikus, majd szocialista jellegét főképpen az a politikai demonstrációkra mozgósító ideológia adta, amely az MKP, később az MDP gyakorlati politikai céljait és eszközeit szolgálta. A koalíciós időben tehát a szakma többsége nem úgy tekintett a népi kollégiumokban folyó nevelésre, mint valamilyen merőben új, szocialista nevelésre.

A kommunista politikusok, közoktatás-politikusok és maguk a népi kollégisták kezdték összekapcsolni tevékenységüket, elveiket az álta-

luk elképzelt szocialista pedagógiával. E szempontból Mérei Ferenc tevékenységét érdemes kiemelni, aki intenzív kapcsolatban volt a népi kollégiumokkal 1945-től. Az itt végzett munkájában is látható, hogy ebben az időszakban mennyire keveredettek a mozgalmár, a pszichológus, a pedagógus szerepek, s miként kerültek felülre, váltak dominánsá a politikusi elemek. Látogatásai mellett 1947 januárjától előadásokat tartott a NÉKOSZ nevelésügyi konferenciáin, részt vett táborozásain, tanulmányozta az ott folyó munkát. 1947 őszén kidolgozta a NÉKOSZ pedagógiai szemináriumainak programját, amelynek célja a NÉKOSZ-pedagógia szakszerű, tudományos megalapozása volt.²⁵⁶ Változatos a pedagógiai alapozás (Rousseau, Pestalozzi, Makarenko, Földes Ferenc), de a lényeg az az elv adja, hogy az új pedagógia a pedagógiai realizmus, amely a társadalmi valóságból meríti az oktatási rendszer, a tananyag, a módszer problémáinak a megoldását. Alapvető sajátosságként jelentkezik a közösségi jelleg, az együttes élmény és az önkormányzatiság. Fontos ideológiai, politikai szerepet játszott Mérei a NÉKOSZ második konferenciáján is 1948 januárjában. A magyar köznevelés problémáit tárgyalva kereste a saját út kereteit. Erre utal az a kijelentése, hogy a Szovjetunió tapasztalatait csak közvetve, tanulságai alapján lehet felhasználni. A másik oldal felé azonban egyértelmű kritikát is megfogalmazott, hangsúlyozta, hogy a modern polgári pedagógia különböző törekvései nem használhatók a mi körülményeink között (például a Dalton-terv).

Egy másik vonalat is meg kell említeni. A kommunista párt a stratégiaváltásával összefüggésben 1947 végétől, amikor már keményen folyt a többpártrendszer, a társadalom autonóm intézményeinek felszámolása, az MKP-ban folyamatosan bírálták a NÉKOSZ-t. E vonulatba tartozott Révai Józsefnek a NÉKOSZ ifjúsági akadémiáján 1947. december 12-én tartott előadása is, amelyben kifejtette, hogy nem elég a közösség, az önkormányzat, a szellem a lényeges, tudniillik a régi világ elleni küzdelem adja meg a közösségi nevelés funkcióját.²⁵⁷ A közösségi nevelésben Makarenkót állította példaként a népi kollégisták elé. Közülük többen örömmel üdvözölték Makarenko „Höskölte-mény”-ét, mint a szocialista pedagógia hírnökét, azt a pedagógiát, amellyel belső rokonságot éreztek a társadalomalakító szándék és az önkormányzati jelleg miatt.²⁵⁸ A NÉKOSZ-t 1948 elején a Szabad Népben már Makarenko magyarországi megvalósulásaként említik, olyan mozgalomként, amely új nemzetet kovácsol.²⁵⁹ A Makarenkóval való özszevetések, akár negatív, akár pozitív előjellel történtek, a népi kollégiumok pedagógiájának szocialista irányvonalát húzták alá.

Más irányból is épült a népi kollégiumok nevelésének szocialista jellege. Kardos László, aki 1947 őszétől volt a NÉKOSZ főtitkára, aki az 1947-es választásokon az MKP országos listáján indult, akit 1948-ban Kossuth-díjjal tüntettek ki, 1948 márciusában már úgy vélekedett,

hogy nem voltak pedagógiai elméleteik, egyetlen komoly irányelvük a szocializmus ideológiája volt.²⁶⁰

1948 nyarától a politikai fejlemények hatására megindult a népi kollégiumok pedagógiájának intenzív átalakítása a szovjet típusú szocialista pedagógia irányába. A kommunista párt betagozódást igényelt a népi kollégiumoktól, így a NÉKOSZ-tól is a szigorú hierarchiába. A politikai harcokban már nem volt szüksége a népi kollégisták akcióira, autonómiájuk, az alárendelődés elutasítása zavarta a monolit egység kialakítását. Az MDP egy albizottságot hozott létre, amely elemezte a NÉKOSZ helyzetét, s előkészítette államosítását. 1948. szeptember 1-jén az MDP titkársága elhatározta a NÉKOSZ államosítását, de ezt nem hozták nyilvánosságra. Az 1948. szeptember 19-i PB-határozat azt a látszatot keltette, hogy a párt a hibáit (a párt szerepének leértékelését, a pártszerűtlen nevelőmunkát, az ifjúsági szervezetek elhanyagolását) kijavító népi kollégiumi mozgalomnak nagy jövőt jósol.²⁶¹ A bírálat után átalakított NÉKOSZ-vezetőség hozzálátott, hogy a marxizmus-leninizmus, illetve a szovjet pedagógia fényében elemezze, értékelje addigi tevékenységét és ebben az irányban keresse a szocialista utat. Megkezdődött Makarenko, Lenin, Marx, Engels, Sztálin, Kalinyin elvei alapján a népi kollégiumok elveinek, tevékenységének átszervezése. 1949 tavaszán Mérei Ferenc, aki részt vett a párt által felállított különböző NÉKOSZ-t elemző bizottságokban s ekkor az ONI igazgatója, úgy vélte, hogy a pártkritika átsegítette a NÉKOSZ-t a romantikus népiességen és a polgári avantgardizmuson, így most értékes tradícióit kell felhasználhatóvá tenni.²⁶² A Méreitől szokatlanul szürke stílusban megírt cikk talán még azt a reményt fejezte ki, hogy a kollégiumi közösségek képesek lesznek ellenállni a külső nyomásnak.²⁶³ Paradox módon akkor vált igazán intenzívvé a népi kollégiumok átalakítása, amikor már csak néhány hónap volt hátra a NÉKOSZ államosításának befejezéséig, 1949. július 10-ig.

A nevelők, a szakemberek – miként az előző fejezetekben jeleztem – az igényelt szocialista fordulatról már értesülhettek a IV. Nevelésügyi Kongresszus 1948. július 20-i előadásaiból, majd ősszel Révai József beszédéből, Mérei Ferenc Köznevelés-beli cikkéből és a különböző gyakorlati megoldásokból (lásd a centralizációs törekvéseket a 4.2.1. fejezetben). A pártosságot hangoztató, a polgári pedagógiákat bíráló cikkek és a marxista pedagógia jelszavával létrehozott új intézmény, az ONI tevékenysége alapján a szakemberek 1948 végére már érezhették, hogy a szocialistának tekintett nézetek fogják uralni a szakmát és azt is, hogy e pedagógia kialakításához a „polgári” pedagógiák bírálatán keresztül lehet eljutni.

1948 végén, 1949 elején még nem volt teljesen világos, hogy milyen lesz ez a hatalomváltással kieroszakolt szocialista pedagógia. A szakemberek azt tapasztalhatták, hogy nem jelennek meg a szakirodalomban ún. polgári nézetek és kimaradnak azok a gondolatok is, amelyek

a marxizmus, illetve pedagógiai elveinek kritikus megközelítését adták. Látványossá vált a „szocialista fordulat”, amikor 1949 elején a Köznevelés hasábjain a Kiss Árpádot felváltó új főszerkesztő, Ortutay Gyula miniszter kifejtette, hogy a köznevelési rendszer politikai funkcióinak alapvető jelentőséget tulajdonít a kommunista párt vezetőivel együtt. Ugyancsak egyértelművé tette a helyzetet az a kijelentés, hogy a magyar közoktatásügy ideológiája a marxizmus és a pedagógiát csak a marxizmus talaján lehet művelni.²⁶⁴ A tudomány, a tudós szabadságáról már egyáltalán nincs szó, a hatalom, illetve az illetékesek mondják ki a végső ítéletet a szaktudományok területén.

A magyar pedagógiai kutatóintézet, az ONI vezetője, Mérei Ferenc és munkatársainak többsége vállalta meggyőződéssel vagy távolságtartással a „szocialista pedagógia” kidolgozásában való részvételt, s ebben a folyamatban szerepet kapott a gyermekközpontú pedagógiával szembeni fellépés a tárgyközpontúnak nevezett didaktika szellemében, a tantervek átalakítása szovjet példa nyomán. Ugyanakkor Mérei Ferenc 1948 végén, 1949 elején még azt feltételezte – amint erről az előző fejezetben már szóltam –, hogy a „haladó” magyar hagyományokat (többek között Nagy László, Kemény Gábor munkásságát) és az élenjáró szovjet pedagógia eredményeit ötvözni lehet, tehát ki lehet dolgozni a magyar fejlődés sajátos feltételeihez igazodó szocialista pedagógiát.²⁶⁵ A politika hatására azonban 1949 elejére előtérbe került a szovjet minta másolása, s a hatalmi központban a marxizmust azonosították a szovjet ideológiai, politikai nyelvezettel. A szakirodalmat elárasztotta a szovjet pedagógia szelleme, illetve maga a szovjet pedagógia. A tudományos életet uraló MTT Társadalomtudományi Szakosztályának ülésén 1949. május 9-én külön foglalkoztak a szovjet tapasztalatok feldolgozásával, és az ONI kapcsán is elvi kérdésként kezelték a szovjet tapasztalatok folyamatos tanulmányozását.²⁶⁶

Magyar kezdeményezésre a Magyar-Szovjet Művelődési Társaság szovjet kulturális hónapot szervezett, amelynek keretében szovjet elemzők, tanácsadók látogatták meg a tudományos és művészeti intézeteket.

A szovjet pedagógia orientációs pontként jelent meg, ennek következtében egyre inkább a szovjet pedagógiai munkák átvétele, alkalmazása jellemezte a hazai szakirodalmat. 1949-ben a Köznevelés cikkeinek 28,5 százalékát szovjet szerzők írták. Ekkortól már nemcsak a kritikus hangvételű cikkek szorultak ki a szaksajtóból, hanem a hazai sajátosságokra utalók is. A szovjet pedagógiát átvéve nem volt szükség az „egyéni” hangvételre. Az ONI Értesítőjének első számában, 1949 májusában, még a nagy tisztogatás előtt közlik azoknak a könyveknek és brossúráknak a listáját, amelyek egyrészt a szovjet pedagógia eredményeit ismertetik, másrészt a magyar nevelés ideológiai és gyakorlati vonalán lefolyt harcokat tükrözik.²⁶⁷ Az ajánlott művek sorába főleg a reformpedagógiához kapcsolódó kritikák és önkritikák mellett még bele-

fért Faragó László és Kiss Árpád közös könyve, Mérei Ferencnek az együttes élménnyel foglalkozó munkája is.

1948 végétől, 1949 elejétől már szó sem volt az ún. polgári pedagógiák felhasználásáról, a tudományos viták lehetőségéről, általában a neveléstudomány autonómiájáról. Az államhatalommal összefonódó párhatalom az élet olyan területeit is maga alá gyűrte, amelyek más helyzetben viszonylagos önállósággal rendelkeznek. A pedagógiában minden kimondott szót a proletariátus ügyével azonosított pártálláspont szemszögéből ítélnék meg. A túlkoncentrált hatalmi mechanizmusban az osztályharcos, a pártos és az egyedül autentikus szovjet szocialista/kommunista pedagógia válik egyszuralkodóvá. Még a különböző ún. polgári pedagógiák bírálatában és a „szocialista pedagógia” kimunkálásában, a szovjet pedagógia megmutatásában meghatározó szerepet játszó ONI és munkatársai sem sokáig éltek túl a fordulat éveit. (Lásd a 4.6.3. fejezetet.)

•

A kialakuló totális hatalmi rendszerben a pedagógia funkciója alapvetően az lett, hogy legitimálja a politika által képviselt hatalmi konstrukciót és az általa elképzelt társadalmi fejlődést.²⁶⁸ A legitimációt csak a szovjet vagy vulgármarxizmusból levezetett pedagógia adhatta, így a szakmai autonómiával együtt a pluralitás is eltűnt a pedagógiából. A politika nyomására a magyar pedagógia a negyvenes évek végétől szovjet minta alapján homogenizálódott, uniformizálódott. A többfélességet jelentő pedagógiai múltból már semmit sem tudtak folytatni a szakemberek, és a jövő nyitottsága, alakíthatósága is elveszett. Az átadott/átvett pedagógiai koncepció „elméleti” bázisát a sztálini szocializmus és emberfelfogás adta, amely a kollektív nevelés etatista, antiindividualista változatát jelentette. Ez a revolucionalista „szocialista” pedagógia – a koalíciós időszakkal ellentétben – a teljes ember, a harmonikus személyiségfejlesztés helyett a termelőembert és a fegyelmezett, engedelmes állampolgárt helyezte a nevelés középpontjába. Az oktatásban a politika és az ideológia által meghatározott ismeretközpontú tanulás, reprodukció és tekintélyelvűség érvényesült.

Az ideológia, illetve a politika expanziója következtében a szellemi élet átszervezése során egy elméletileg alacsony szintű, antihumánus, inkoherens, a közvetlen politikai és ideológiai érdekeknek folyamatosan kiszolgáltatott, az államszocializmus bürokratikus igényeihez igazodó nevelőoktatás, prakticista pedagógia jött létre.²⁶⁹ A hatalom szankcionálta és/vagy korrumpálta a pedagógiai szakemberek egy részét. Nagy tudású szakemberek kerültek ki a szakmából, és sok fiatal, a pedagógia területén kellően nem képzett nevelő kapott komoly szakmai státust, akik elfogadták a szovjet pedagógiát. Tehát a szubjektív feltételek is megteremtődtek ahhoz, hogy a tudománytól idegen (poli-

tikai, ideológiai) elvek szerint formálódjon a pedagógia. Érvényesülhetett az az elv, hogy ha „a hatalom tudás, a hatalomé kell, hogy legyen minden tudás, és nem lehet tudás az, ami nem a hatalomé.”²⁷⁰ Ez az elv olyan fokú korlátozást jelentett, hogy a neveléssel kapcsolatos engedélyezett és elismert tudás jóval kevesebb lett a hazai neveléstudományban, mint amennyi a tudható tudás lehetett volna a 20. század közepén.

4.8. JEGYZET

BEVEZETŐ GONDOLATOK

- 1 Kiss Endre (1990): Bevezetés. In: Kiss Endre – Tütő László (szerk.): *A magyar gondolkodás 1944 és 1948 között*. Tankönyvkiadó, Budapest. 4.
- 2 Uo.
- 3 Szent-Györgyi Albert megnyitó beszéde. (1945) *Köznevelés*, 3. 1.
- 4 Golnhofer Erzsébet (2001): Folyamatosság és megszakítottság a magyar neveléstudományban 1946 és 1948 között. In: Kiss Endre: *Interdiszciplináris pedagógia*. Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.

A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA SORSA

- 5 Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány katolikus hagyományai*. Neveléstörténeti füzetek 19. OPKM, Budapest. 69–75. Pukánszky Béla (2002): *Magyar neveléstudomány – protestáns pedagógiai hagyományok*. Neveléstörténeti füzetek 19. OPKM, Budapest. 75–94.
- 6 Tőkéczi László (1989): *Prohászka Lajos*. OPKM, Budapest. 11. Balassa Pál L.: *Katolikus pedagógia*. Kemény Ferenc (1934, szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. Révai Irodalmi Intézet, Budapest. 27–29.
- 7 A felsorolt szerzők néhány jelentős munkája: Bognár Cecil (1943): *Lélektan és nevelés*. Budapest. Imre Sándor (1942): *Neveléstan*. Studium, Budapest. Karácsony Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Exodus K., Budapest. Marczell Mihály (1931–1935): *A bontakozó élet*. (Sor.) Élet Ny., Budapest. Sík Sándor (1925): *A magyar cserkészvezetők könyve*. Egyetem Ny., Budapest. Az e témakörrel foglalkozó művek közül néhány: Bognár Cecil (2002): *Tudós tanárok – tanár tudósok*. Sorozatszerk. Jáki László. OPKM, Budapest. Kontra György (1995): *Karácsony Sándor: Magyar pedagógusok*. Szerk.: Balázs Mihály. OPKM, Budapest. Kőte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. OPKM, Budapest. Mészáros István (1989): *Katolikus iskoláink nevelőmunkája 1920–1948 között*. In: Mészáros István: *Iskolatörténeti kaleidoszkóp*. Artemis K., Budapest. 126–138. Mészáros István (1989): *Sík Sándor: Magyar pedagógusok*. Szerk. Balázs Mihály. OPKM, Budapest. *A szociális nevelés az iskolában*. (1942) Esztergom. Elemzi: Zibolen Endre (1957): *Felfogások az iskolai közösségekről az ellenforradalmi korszak pedagógiájában*. In: *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. 1848–1994*. Akadémiai K., Budapest. 281–315.
- 8 Teleki Géza (1945): *Lapunk indulásakor. Köznevelés*, 1–2. 2. Az egyház és az állam viszonyáról: Mészáros István (1989): *Mindszenty és Ortutay. Iskolatörténeti vázlat: 1945–1948*. A szerző magánkiadása. OKI Ny., Budapest.
- 9 Mészáros István (1996): *Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990. Neveléstörténeti tanulmány*. Eötvös József K., Budapest. 7. Mészáros István – Németh András –

- Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris K., Budapest. 403–408.
- 10 Moór Gyula (1945): A fasizmus és a nemzetiszocializmus ideológiájának bírálata. In: *Köznevelés és demokrácia*. Egyetemi Ny., Budapest. 484–502. Prohászka Lajos (1944–1946): Demokrácia és humanizmus. *Magyar Pedagógia*, 1–11.
- 11 Bereczky Albert: A magyar nevelés történelmi értékei. = *Köznevelés*, 1945. 8. sz. 1–3.
- 12 Barankay Lajos (1947): A demokratikus nevelés filozófiai alapjai. *Embernevelés*, 7–8. 366–371. Baránszky-Jób László (1945): Az egész emberért. A művészi nevelés jelentősége a demokráciában. *Embernevelés*, 1–2. 21–26. Sik Sándor (1945): Bevezető. In: *Demokrácia és nevelés*. Budapest. Vajda László (1946): Embernevelés vagy nemzetnevelés? Imre Sándor emlékének. *Embernevelés*, 1–2. 40–44. Várkonyi Hildebrand (1944–1946): A lélektani antropológia emberfelfogása. *Magyar Paedagogia*, 11–26.
- 13 Várkonyi Hildebrand Dezső: *A lélektani antropológia*. I. m. 16.; Várkonyi munkásságának e részéhez lásd: Pukánszky Béla: Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen. In: Németh A. – Tenarh, H. (2000): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris K., Budapest. 203–227.
- 14 Árpás Ferenc (1945): Valláserkölc és természetes etika. *Köznevelés*, 9. 6–7. Hozzászólások: Básti László: Az etika tanításáról. *Köznevelés*, 11. 12.; Beresztóczy Miklós: Szellemi devalváció felé? *Köznevelés*, 11. 2–3. Dukai József, P.: Valláserkölc és természetes etika. *Köznevelés*, 12. 6–7. Szenes László (1946): Etika és köznevelés. *Köznevelés*, 1–2. 6–8. Árpás Ferenc válasza a hozzászólásokra. *Köznevelés*, 10. 7.
- 15 Keresztury Dezső (1946): *Mai magyar művelődéspolitiká*. Egyetemi Ny., Budapest. 29.
- 16 Moór Gyula (1945–46): *Kereszténység és szocializmus*. Atheneum, 17–26.
- 17 Percz László (1998.): *A pozitívizmustól a szellemtörténetig. 1892–1947*. Athenaeum, Osiris K., Budapest.
- 18 Csapody Vera (1947): Tanítási vázlat a leánygimnáziumi neveléshez. *Köznevelés*, 8. 174. Faragó László (ismertetés): Jacks, M. L. (1947): Total Education. *Magyar Paedagogia*, 1. 49. (E könyv Karl Mannheim gondolataira épít.) Karl Mannheim: (1945): *Diagnosis of our Time. Wartime Essays of a Sociologist*. Kegan, London. Ism.: Faragó László (1946): *Embernevelés*, 7–8. 300–303. Szabó Magdolna (1947): A nevelés szerepe a béke szolgálatában. *Embernevelés*, 12. 539–543.
- 19 Hajnal István (1947): Új történetiszemlélet. In: Kemény Gábor (szerk.): *Továbbképzés és demokrácia*. Egyetemi Ny., Budapest. 248.
- 20 Néhány példa a Szent István Társulat által kiadott tankönyvekből, amelyeket 1949-ig használhattak az iskolákban: Bognár Cecil (1941): *Lélektan és gondolkodástan*. Budapest. Németh Imre (1945): *Neveléstörténet*. Budapest. Sebes Gyula (1947): *Neveléstörténet*. Budapest. Somos Lajos – Zentay Károly (1945): *Az ember lelkivilága*. Budapest. Somos Lajos – Zentay Károly (1941): *A nevelés alapelvei*. Budapest. A tankönyvekről lásd Mészáros István (1989): A koalíciós időszak iskolatörténetéből – Sik Sándor az Országos Köznevelési Tanácsban 1945–1948. *Pedagógiai Szemle*, 1. 43–56.
- 21 A belügyminiszter 7.330/1946. 163. sz. (júl.) 7–9.
- 22 Knausz Imre (1985): *A szocialista közoktatáspolitiká kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. ELTE, BTK, dok. disszertáció, Budapest. 266. Mihály Ottó (1988): Politika, ideológia és pedagógia elmélet. *Köznevelés*, 38. 13–15.
- 23 Drahos Péter (1996): *A katolikus iskolák államosítása és a következmények*. Neveléstörténeti füzetek 16. OPKM, Budapest. Fűrj Zoltán (1990): A protestáns egyházak és a fakultatív hitoktatás kérdése (1946–1947). *Pedagógiai Szemle*, 2. 112–127. Iskola és egyház. (1992) *Educatio*, 1. Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon 1945–1956*. Kand. disszertáció. Budapest. 51–57. Knausz Imre: Vázlat a Magyar Kommunista Párt közoktatási törekvéseiről 1945–1948 In: Kiss E. – Tütő L. (1990,

- szerk.): *A magyar gondolkodás 1944 és 1948 között*. Tank., Budapest. 413–433. Kovács É. – Pöcze G. (1988): *Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon*. Neveléstörténeti füzetek 9. OPKM, Budapest. Mészáros István (1991): Állami és egyházi iskolák a magyar iskolatörténetben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 23–36. Nagy Péter Tibor (2000): Hittanoktatás az ötvenes években. *Iskolakultúra*, 2. 38–47.
- 24 Révai József (é. n.): *A demokratikus nevelés szelleme*. MINSZ K. 38–52. (1947. dec. 12-i előadás.) Szikra K., Budapest. 1947.
- 25 Kozma Tamás (1992): Egyház és demokrácia. *Educatio*, 1. 4–5.
- 26 Drahos, i. m. 31–33.
- 27 Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói*. Magyar Tudományos Tanács 1948–1949. Akadémiai K., Budapest. 163.
- 28 Síró Ödön (1948): *A korváltó nemzedék. Négy tanulmány a fővárosi nevelők részére rendezett politikai akadémia anyagából*. FPI, Budapest. 77.
- 29 IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus. Béki Ernő megnyitó beszéde. – Ortutay Gyula: Ünnepi beszéd. – Lukács Sándor: Demokratikus nevelésügyünk irányelvei – a kongresszusi év programja. – Horváth Mihály, Alexits György, Várhegyi György hozzászólása. *Embernevelés*, 1948. 8. 291–318.
- 30 Faragó László (1948): Népi demokrácia – állami iskola. *Köznevelés*, 11. 240–241. Ortutay Gyula (1948): A vallás- és közoktatásügyi miniszter az iskolák államosításáról. *Köznevelés*, 10. 223.
- 31 Révai József (1948): Munkásifjakat a középiskolákba és főiskolákba! *Köznevelés*, 18. 429–431.
- 32 Ortutay Gyula (1949): *Művelődés és politika*. VKM, Budapest. 291. (1948. okt. 29-i beszéd) Ld.: Knausz, i. m. 173–176. Mészáros István: *Mindszenty és Ortutay*, i. m.
- 33 Mérei Ferenc (1948): Falakon belül. A neveléstudomány feladata. *Köznevelés*, 22. 552.
- 34 Uo. 549.
- 35 Nagy, i. m. 39.
- 36 Faragó László (1948): Iskolaállamosítás és valláserkölcsei nevelés. *Köznevelés*, 24. 614.
- 37 Faragó László – Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. (Állami Pedagógiai Főiskola Neveléstudomány Intézete). Egyetemi Ny., Budapest. 23. A szerzők munkásságáról: Horváth Márton (1990): *Kiss Árpád*. Magyar pedagógusok sorozat. Szerk. Balázs Mihály, OPKM, Budapest. Zibolen Endre (1990): *Faragó László*. Magyar pedagógusok sorozat. Szerk. Balázs Mihály, OPKM, Budapest. 38.
- 39 Uo. 172–173.
- 40 Faragó Klára: Mi lenne, ha... Tudománytalan gondolatok Faragó László kapcsán. In: Kiss Endre (2001, szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia*. Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata, Debrecen. 292–299. Kiss Árpád (1999): *Igazság költészet nélkül*. Teleki László Alapítvány, Budapest.

A KULTÚRPEDAGÓGIA JELENLÉTE, SÚLYA

- 41 Huszár, i. m. 146.
- 42 A kultúrfilozófia, illetve kultúrpedagógia elemzéséhez különböző megközelítések: Faludi Szilárd (1967): *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában*. Kandidátusi disszertáció. Faragó László (1939): Az újabb magyar neveléstudományi irodalom. *Erdélyi Múzeum*, 3. füzet, 303–305. Galicza Péter (1983): Két kísérlet. A két világháború közötti magyar katedrafilozófia történetéhez. *Magyar Filozófiai Szemle*, 4. 529–543. Hanák Tibor (1993): *Az elfelejtett reneszánsz*. Göncöl K., Budapest. Kóte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. OPKM, Budapest. 201–221. Lackó Miklós (1998): Egy nemes konzervatív kultúrfilozófus. *Történelmi Szemle*, 3–4. 277–298. Mihály Ottó (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Akadémiai K., Budapest. 122–125. Nagy

- Sándor (1988): *Mába nyúló történelem: A harmincas évek pedagógiai irányai*. Budapest. 159–224.; Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány katolikus hagyományai*. Neveléstörténeti füzetek 19. OPKM, Budapest. 69–75. Percz László (1998): *A pozitívizmustól a szellemi történetig*. Osiris K., Budapest. Tökéczki László (1989): *Prohászka Lajos*. OPKM, Budapest.
- 43 Mészáros István (1984): Bevezetés. In: *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. OPI, Budapest. 5–13. Zibolen Endre (1988): Eduard Spranger magyarországi kapcsolatai. *Magyar Pedagógia*, 3. Kováts Gyuláné (1989): *Kultúra és politika Kornis Gyula közoktatáspolitikai tevékenységében*. Győr. Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet*. Gondolat K., Budapest. 126. Kőte, i. m. Hunyady György (1998): *Történeti bevezetés a szociálpszichológiába: a meghonosítás lépései*. ELTE Eötvös K., Budapest. 41., 50–52. Németh, i. m. Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris K., Budapest. 326–377.;
- 44 Kemény Gábor (1945): Demokratikus iskolareform. *Embernevelés*, 1. 2–21.
- 45 Lackó, i. m.
- 46 Jáki László (2000., sor.szer.): *Fináczy Ernő feljegyzései*. Tudós tanárok tanár tudósok. OPKM, Budapest.
- 47 Lackó, i. m.
- 48 Prohászka Lajos (1929): A pedagógia mint kultúrfilozófia. *Magyar Paedagogia*, 23–42., 109–124. *Az oktatás elmélete*. (1937) Orsz. Középisk. Tanáregyesület, Budapest.
- 49 A reformpedagógiát többféleképpen értelmezik a nemzetközi és a hazai szakirodalomban is. Munkámban a tág értelmezéshez alkalmazkodtam, tehát olyan gyűjtőfogalomként használtam, amelybe beletartoznak mindazon nézetek, irányzatok, mozgalmak, amelyek a századfordulótól megváltozott gyermekfelfogáshoz és társadalmi igényekhez igazodva új pedagógiát kívántak kialakítani. Így nemcsak a gyermeklélektani alapon megszervezett új iskolákat fedi e terminus technicus, hanem a kísérleti pedagógiát, az állampolgári nevelést, a munkaiskolai törekvéseket stb., általánosabban a lélektani és a szociológiai alapú megközelítéseket is. Az értelmezési problémák összefoglalását lásd például: Nagy, i. m. 229–233.; Prohászka Lajos (1933–1934): Újkori (legújabbkori) nevelés története. *Magyar Paedagogiai Lexikon*. II. 846–864.
- 50 E kétirányú kritikáról lásd Tökéczki, i. m. 12., 15. Prohászka reformpedagógiával kapcsolatos nézeteiről összefoglaló: *Magyar Paedagogiai Lexikon*, II. rész. i. m.
- 51 Tökéczki, i. m. 21–22.
- 52 Prohászka Lajos (1940): Nevelés és hagyomány. *Magyar Paedagogia*, 2. 97–119.
- 53 Prohászka Lajos (1942): A korszellem és nevelői felelősség. *Magyar Paedagogia*, 4–5. 193–207.
- 54 Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének története 1900–1949 között. III. *Magyar Pedagógia*, 2. 202.
- 55 Prohászka Lajos (1944–1946): Demokrácia és humanizmus. Elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaság 52. nagygyűlésén, 1946. máj. 18-án. *Magyar Paedagogia*, 1–11. Ld. még: *Köznevelés*, (1946) 11. 2–4. Prohászka Lajos (nyilatkozata) Schneller Istvánról. *Köznevelés*, (1947) 15. 321–324. Prohászka Lajos (1948): *A tanterv elmélete*. Egyetemi előadásai alapján összeállította Jesch László, Budapest. Stachora sok.; *A hellenizmus kor nevelésének története*. (1947); *A római nevelés*. (1948); *A nevelés története a középkorban*. (1948); A Köznevelés Könyvtára 5. kötet tanulmány. Nem pedagógiai jellegű mű (1946): *Történet és kultúra*. Budapest.
- 56 Prohászka Lajos: *Demokrácia és humanizmus*. i. m.
- 57 Kemény Gábor (1954): Őszinte beszélgetés Prohászka Lajossal a demokráciáról és humanizmusról. *Embernevelés*, 7–8. 260.
- 58 Tökéczki, i. m. 26–28.
- 59 Prohászka Lajos (1945): *A mai élet erkölcse*. Egyetemi Ny., Budapest. 237. Prohászka Lajos: *Demokrácia és humanizmus*, i. m. 9.; i. m. 494.

- 60 A levelet közzétette, fordította: Zibolen Endre (1992): *Megjegyzések – Prohászka Lajos az MPT 1946-os újraindulásának körülményeiről*. Neveléstörténeti füzetek 10. OPKM, Budapest. 68.
- 61 Zibolen, 1992. 69.
- 62 Mátyás Stefánia (1944–1946): ism. *Magyar Paedagogia*, 53–55.
- 63 Prohászka Lajos: újkori (legújabbkori) nevelés története. In: *Magyar Paedagógiai Lexikon*. 852. A szellemtudományos lélektan elemzéséhez: Péter Zoltán (1933): *Spranger, a pszichológus*. Szerzői kiadás, Debrecen. Pléh Csaba (1992): *Pszichológiai történet*. Gondolat K., Budapest. 138–142.
- 64 Mérei Ferenc (1948): A falakon belül. A neveléstudomány feladata. *Köznevelés*. 22. . 550. Mérei már 1947/1948 fordulóján bírálta egy, csak 1985-ben megjelent munkájában az elméleti pedagógia spekulatív jellegét. Ld. Mérei Ferenc (1985): *Demokrácia az iskolában*. é.n. *Nevelésselmélet és iskolakutatás*, 3.
- 65 Faragó László – Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. I. m. 23.
- 66 Javaslat a Bölcsészkaron sürgősen leváltandó professzorokról. In: Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói*. Budapest. 145. 146.

IMRE SÁNDOR NEMZETNEVELÉSE A DEMOKRATIKUS NEVELÉS ELMÉLETE?

- 67 Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris K., Budapest. 342.
- 68 *Finácz Ernő feljegyzései*. (2000) OPKM, Budapest. 142–143.
- 69 Tettamanti Béla (1945): Világnézet és nevelés. *Embernevelés*, 3–4. 90.
- 70 Néhány példa: Barankay Lajos (1947): A demokratikus nevelés filozófiai alapjai. *Embernevelés*, 7–8. 366–369. Drozdik Béláné (1945): Modern nemzetnevelés. *Köznevelés*, 8. 4–5. Juhász Béla (1945): A nevelés mai célja. *Köznevelés*, 6. 3–5. Kiss Zoltán (1945): Szociális nevelés, új módszerek. *Köznevelés*, 12. 12–13. Tettamanti Béla (1944–46): Imre Sándor. *Magyar Paedagogia*, 49–51. Vajda László (1946): Embernevelés vagy nemzetnevelés? Imre Sándor emlékének. *Embernevelés*, 11–12. 40–44. Váradi József (1945): Imre Sándor. *Köznevelés*, 1. 5–6. Vincze Frigyes (1947): *Közösségszolgálat a neveléstörténet tükrében*. Hungária K., Budapest.
- 71 Berezky Sándor (1985): *Imre Sándor gondolatai a tanárról és a tanárképzésről*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Szeged. 13–21. Berezky Sándor (1986): Imre Sándor gondolatai a családi nevelésről. *Módszertani Közlemények*, 26. évf. 45–50. Hecks Ágnes (1969): *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest. 239. Kőte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti kérdései*. OPKM, Budapest. 123–147. Mészáros István (1992): Nemzetnevelés. *Magyar Tudomány*, 3. 323–326. Pukánszky Béla (1995): Utószó. In: *Imre Sándor Neveléstan*. (reprint) OPKM, Budapest. Ravasz János (1987, szerk.): *Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései*. Vál. Írások. OPI, Budapest. Ronkoviczné Faragó Eszter (1999): *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában*. Pécs. Ronkoviczné Faragó Eszter (2002): Imre Sándor nézetei a reformpedagógiáról. In: *Reformpedagógiai-történeti tanulmányok*. Szerk. Németh András. Osiris K., Budapest. 92–101. Varsányi Péter (1979): Az iskolák államosításának kérdése Imre Sándor pedagógiai rendszerében. *Magyar pedagógia*, 1. 176–182.;
- 72 Tettamanti Béla: *Világnézet és nevelés*, i. m.
- 73 A kiegyezési törekvéseket már a harmincas években nyugtázta a pedagógiai szakirodalom is, lásd például a *Magyar Paedagógiai Lexikon* I. köt. Szerk. Kemény Ferenc, Révai Irodalom. Int. Ny., 907–908. Faragó László (1939): Az újabb magyar neveléstudományi irodalom. *Erdélyi Múzeum*, 3. füzet, 307.
- 74 Tettamanti, i. m. 50.
- 75 Tettamanti, i. m. 90–91.

- 76 Az utóbbi gondolatra lásd: Nagy Sándor (1988): *Mába nyúló történelem: A harmincas évek pedagógiai irányai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 130–134. Rankovicsné Faragó Eszter i. m.; Kőte Sándor i. m.; Pukánszky Béla. *Pedagógiai és pszichológiai iskolák a szegedi egyetemen*. In: Németh A. – Tenarth, H.-E. (2000, szerk.): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Budapest. 203–228.
- 77 Golnhofer Erzsébet (1991): *Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945 és 1948 között*. Kandidátusi disszertáció, Budapest.
- 78 Justus Pál (ism.) Vajda László (1946): *Embernevelés vagy nemzetnevelés? Embernevelés, 1–2. Szocializmus*. (1946). 5–6. 267–271.
- 79 Mérei Ferenc (1985): *Demokrácia az iskolában, é. n. Neveléstudomány és iskolakutatás*, 3. 55.
- 80 Faragó László – Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Ny., Budapest. 153., 325.
- 81 Mérei Ferenc (1949): *Utópia és valóság a magyar nevelésben. Embernevelés, 2.* 49–73.

KARÁCSONY SÁNDOR ÉS A PEDAGÓGIA 1945 UTÁN

- 82 Interjú Kiss Árpáddal. *Néplap*, 1945. ápr. 12. Az interjú után Kiss Á. szabadkozó levelet írt Lükő Gábornak. Lásd Lányi Gusztáv (2000/a): *Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében*. Osiris K., Budapest. 38. Lányi Gusztáv (1987): *A „karácsonyizmus” tudásszociológiai vázlatok. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében*. ELTE Szociológiai Intézet. Kézirat. Budapest. 23–24., 139–141.
- 83 A neveléstudomány társas-lélektani alapjai c. sorozatból: Karácsony Sándor (1945): *A magyar demokrácia. Függetlenségre (autonómiára) nevelés*. Exodus K., Budapest. *A magyar béke. Háborúból békére nevelés*. (1947) Exodus K., Budapest. *Magyar ifjúság. Tett-rendszer és etika*. (1946) Exodus K., Budapest. *Demokrácia és cserkészlet*. (1946) Exodus K., Budapest. *A diákélet mindennapos problémái*. (1946) 1–8. Exodus K., Budapest. *A nekünk való Pestalozzi*. (1946) *Embernevelés, 1–2.* 1–10. *Új nevelői magatartás*. (1947) In: *Nevelőmunka az általános iskolában*. VKM, Budapest. 5–13. *Kísérleti parasztgimnázium Földesen az 1919–20. tanévben*. (1948) In: *A Köznevelés évkönyve*. VKM Egyetemi Ny., Budapest. 92–99. *A Fel nőttek nevelése*. (1948) *Új Szántás, 4.* 8–9. 193–202., 257–263., 321–327., 385–391., 449–455., 577–585. *A szakemberek érdeklődését tükrözték a következő, megjelent ismertetések: Köznevelés, 1946. 18. 13. (n. n.); 1.b. (Lengyel Balázs, Köznevelés, 1946. 20. 15.); (Kiss Árpád, Köznevelés, 1948. 13. 312.)*
- 84 Kontra György (1995): *Karácsony Sándor*. Magyar pedagógusok sor. Szerk. Balázs Mihály, OPKM, Budapest. Kontra György: Karácsony Sándor. In: Báthory Z.–Falus I. (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Keraban K., Budapest. 169–170. Lányi, 2000/a i. m. Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris K., Budapest. 357–359.
- 85 Bardócz T. András (2003): *Shokásrendszer és a pedagógia. Új Pedagógiai Szemle, 7–8.* 248–250. Boros Dezső: *Kísérlet Karácsony Sándor pedagógiájának rendszerezésére. Acta Paedagogica Debrecina, 92.*; Gyulai Árpád (1999): *Karácsony Sándor társaslélektani rendszeréről. Új Pedagógiai Szemle, 3.* 17–32. Karikó Sándor ism. (2003): *Karácsony Sándor: Magyarság és nevelés. Tanulmányok*. Vál., szerk. Lendvai L. Ferenc. *Iskolakultúra, 11.* Kontra György (1990): *Karácsony Sándor műveltségfelfogása*. kézirat, Budapest. Kontra György (1992): *Karácsony Sándor műveltségfelfogása*. OPI, Budapest. *A tantervelmélet forrásai, 13.* Kontra György (1995): *Karácsony Sándor*. Magyar pedagógusok sor. Szerk. Balázs Mihály., OPKM, Budapest. Kontra György (2003): *Karácsony Sándor, a nagy hírű professzor*. BIP, Budapest. Kőte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapjai*.

OPKM, Budapest. 223–245. Lányi, i. m. 190–197. Lányi Gusztáv (1991): Szociálpszichológia vagy „magyar társaslélektan”? In: *Tanulmányok a magyar pszichológia köréből*. Budapest. 106–134. Lányi Gusztáv (2000/b): Szent(ségtelen) barmunk: Karácsony Sándor és a politika. *Valóság*, 9. 28–44. Lendvai L. Ferenc (1986): *Protestantizmus, forradalom, magyarság. Történefilozófiai tanulmány*. Akadémiai K., Budapest. Lendvai L. Ferenc (1990): Magyar – magyar demokrácia. Karácsony Sándor a felszabadulás után. In: *A magyar gondolkodás 1944 és 1948 között*. Szerk. Kiss E. – Tütő L. Tankönyvkiadó, Budapest. 334–346. Karácsony Sándor 1945 előtti pedagógiai gondolatai megismerhetőek „A neveléstudomány társaslélektani alapjai” c. sorozatból, amelyet az Exodus Kiadó jelentetett meg: *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon*. (1938) Budapest. *A könyvek nyelve. Irodalmi nevelés. Jelrendszert és jelképrendszert*. (1941) Budapest. *A magyar világnézet. Világnézetű nevelés*. (1941) Budapest. *Ocsúdó magyarság. Vallásos nevelés*. (1943) Budapest. *A magyarok kincse. Értékrendszert és axiológia*. (1944) Budapest. *Magyar nevelés*. (1944) Budapest. Magyar Élet.

86 Lányi, i. m. 175.

87 Idézi Lányi, i. m. 171.

88 Karácsony Sándor (1994): *A magyar nevelés jellemzői*. Exodus K., Budapest. 11. Részletesen: Karácsony Sándor: A magyar alsó néposztály lelki alkata és a népiskolai reform (1922). In: (1939): *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Budapest. é. n. 13–62.

89 Lányi Gusztáv: A negyedik oldal – Karácsony Sándor a szárszói konferencián. In: Sipos Levente – Tóth Pál Péter (1997): *A népi mozgalom és a magyar társadalom*. Napvilág K., Budapest. 194.

90 Lányi, i. m. 316.; Lányi, 2000/a 187.

91 Lányi, 2000/b, i. m.

92 Pléh Csaba (1999): *A magyar Pszichológia kétféle hagyománya: a természeti és a közösségi ember*. MTA előadás, <http://www.staff.u-szeged.hu/pleh/magyar/cikkek/hagyv.html>

93 Karácsony Sándor (1945): *A magyar demokrácia*. Exodus K., Budapest. 11–12.

94 Lendvai L. Ferenc (1985): *Utószó*. – Karácsony Sándor: *A magyar észjárás*. Magvető K., Budapest. 520–522., 523.

95 Ld. a 2. jegyzetben felsorolt Karácsony-munkákból a „Kísérleti parasztagimnázium...” és az „Új nevelői magatartás” címűeket.

96 Karácsony Sándor: *A magyar béke*. I. m. 9–14. *Magyar demokrácia*. i. m. 89. E kérdésről lásd: Kontra György: *Karácsony Sándor műveltségfelfogása*, i. m. 33–34.

97 Karácsony Sándor: Tudományos életünk reformja. *Forum*, 1946. dec. 291.

98 Lányi, 2000/b, 34.

99 Lendvai Ferenc (1993): *Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor*. Akadémiai K., Budapest.

100 Mátrai László: Reformpedagógia – alulnézetben. In: Mátrai László: *Műhelyeim története*. Budapest., 1982. Szépirodalmi K., 54.

101 Lányi Gusztáv: A rejtőzködő (politikai) pszichológia. Politikai pszichológia Magyarországon a fordulat évétől a rendszerváltásig. In: László János (szerk.): *Élettörténet és megismerés. Tanulmányok Pataki Ferenc tiszteletére*. Scientia Humana Társulás, Budapest. 224–249.

102 A Karácsony mű betiltásáról: Kontra, i. m. 39. Komlói Sándor munkájáról: Komlói Sándor önarcképe. In: Bodor P. – Lányi G. – Pléh Cs.: *Önarckép háttérrel. Magyar pszichológusok önéletrajzi írásai*. Pólya K., Budapest. 153.

103 Bóka László (1949): *Népiesség és népnevelés*. Szikra K. Budapest. 28–29.

104 Bodor – Lányi – Pléh, i. m. 308.

105 Kontra, 1995.

106 Lányi, 2000/b; Szenczi Árpád: *Karácsony Sándor pedagógiai nézeteinek érvényesü-*

lése és továbbfejlesztése. Kovátsné Németh Mária (2000, szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Kaposvár.

A NÉPI MOZGALOM A NEVELÉSRŐL

- 107 Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris K., Budapest. 208. A Magyarország felfedezése című sorozat szociográfiái: Szabó Zoltán: *Cifra nyomorúság*. Kodolányi János: *Sülyedő világ*. Féja Géza: *Viharsarok*. Erdei Ferenc: *Futóhomok...* Kovács Imre: *A néma forradalom*. A sorozaton kívül lásd Illyés Gyula: *Puszták népe*. Illyés Gyula – Kozmutza Flóra (1938): *Lélek és kenyér*. Budapest.
- 108 Borbándi Gyula (1983): *A magyar népi mozgalom. A harmadik reformnemzedék*. Püski – Corvin, New York. Gombos Gyula (1989): A harmadik út és a népi mozgalom. *Hitel*, 3. 17. Lackó Miklós: A népi gondolat a szárszói konferenciák tükrében. In: Sipos L. – Tóth P. P. (1997): *A népi mozgalom és a magyar társadalom*. Napvilág K., Budapest. 23–30. Juhász Gyula (1983): *Uralkodó eszmék Magyarországon 1939–1944*. Kossuth K., Budapest. Salamon Konrád (1989): *A harmadik út kísérlete*. Eötvös K., Budapest. Salamon Konrád (2002): *A harmadik út küzdelme: népi mozgalom 1945–1987*. Kner Ny. – Korona K., Gyomaendrőd. Népiek és urbánusok. – Egy mítosz vége? (1990) *Századvég*, 2. 307. Alaptájékoztatóhoz lásd: Varga Rózsa – Paty Sándor (1972): *A népi írók bibliográfiája*. Akadémiai K., Budapest.
- 109 Lásd: Borbándi, i. m.; Monostori Imre (2000): A Németh László-recepció történetének főbb kérdései 1945 előtt. *Kortárs*, 2. 51–72. Salamon, 1989. Szegedy-Maszák Mihály: *Konzervativizmus, modernség és népi mozgalom a magyar irodalomban*. <http://nyitott-egyetem.phil-inst.hu/lit/konz.htm>
- 110 Romsics, i. m. 209.
- 111 Bibó István (1986): Levél Borbándi Gyulához. In: *Válogatott tanulmányok*. III. köt. Magvető K., Budapest. 295–375. Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem. In: *Válogatott tanulmányok*. II. köt. I. m. 569–621. Csepeli György: A népi gondolkodás paradox antiszemizmusa. In: Sipos, 180–186. Faragó Béla (1988): Magyar liberalizmus. Egy elhalás története. *Századvég*, 6–78. 41–55.
- 112 Jankovits Miklós (1941): Jelszavak a nevelésben. *Magyar Paedagogia*, 5. 329–344. Prohászka Lajos (1935): Népiség és műveltség. *Magyar Paedagogia*. Prohászka Lajos (1940): Nevelés és hagyomány. *Magyar Paedagogia*, 2. 97–119.
- 113 Salamon, 2002. N. Pál József (2004): Népi gondolat a negyven évben. *Kortárs*, 4. 80–89.
- 114 Bálint Sándor (1948): Néprajz és nevelés. In: *A Köznevelés évkönyve*. Egy. Ny., Budapest. 161–162. Benőcs József (1945): Vádlottak és vádlók. *Köznevelés*, 6. 8–9. Értekezlet a Magyar Népi Művelődési Intézetben. (1947) *Köznevelés*, 4. 61. (Tájtanítóképző intézetekről.) Illyés Gyula (1946): Kiáltvány a parasztság művelődése ügyében. *Köznevelés*, 6. 2–4. Jócsik Lajos (1947): A szövetkezet mint pedagógiai tényező. *Embernevelés*, 559. Keresztury Dezső (1945): Szabó Dezső. *Embernevelés*, 33–35. Manga János (1946): Népi műveltségünk útjain. *Köznevelés*, 7. 15. Molnár István (1947): A parasztság és az általános iskola. *Köznevelés*, 372–373. Pillér Ernő (1948): Táj – és népiségkutatómunka munkaközösségek középiskoláinkban. *Köznevelés*, 122. Varga Ferenc (1947): A parasztnévelés és oktatás időszerű kérdései. *Embernevelés*, I. 12–18. Veres Péter (1945): Demokrácia és nevelés. In: *Demokrácia és köznevelés*. OKT Egy. Ny. Nevelők könyvtára I., Budapest. 7–21. Mit vár a parasztság az új iskolától? (1946) *Embernevelés*, 1–2. 37–40. Ismertetések Veres Péter munkáiról a pedagógiai szakirodalomban: (n. n.) (1946) *Köznevelés*, 18. 13–14. (Kiss Árpád), (1946) *Köznevelés*, 21. 18. Völgyesi József (1947): A tájáltalános iskolák. *Köznevelés*, 17. 369–376.
- 115 Az 1945 előtti pedagógiai jellegű munkáiból lásd *A Medve utcai polgári*. (1937) Magyar Élet, Budapest. (1943) *Lányaim*. (1943). Budapest. (1962) A függetlenség kér-

déséről lásd: Szegedy-Maszák Mihály (1985): Az esszéista Németh László értékrendjéről. In: *A mindentudás igézete. Tanulmányok Németh Lászlóról.* Magvető K., Budapest. 7–31. A német hatásról: Szabó Miklós (1990): A parasztrómantikus harmadik út gondolata. *Századvég*, 2. 67–68. Lackó Miklós (1985): Minőségyszocializmus, magyarság, korszerűség. In: *A mindentudás igézete. Tanulmányok Németh Lászlóról.* Magvető K. Budapest. 39–46.

- 116 Németh László (1945): *A tanügy rendezése.* Sarló K., Budapest. 32. Ir.: Mészáros István (1982): Kodály, Németh László és a reformpedagógia. *Magyar Pedagógia*, 4. 307–322. Vécsey Beatrix: Németh László műveltségképe. In: Horánszky Nándor (1991, szerk.): *Műveltségfelfogások Magyarországon.* OKI, Budapest. 107–129.
- 117 Hamvas Béla: Németh László tanulmánya: A tanügy rendezése. *Embernevelés*, 1946. 1–2. 62–64. Hamvas Bélához hasonlóan veti fel a problémákat: Bíró Lajos Pál, (1946) *Köznevelés*, 1–2. 15. (n. n.) 23. 547.
- 118 Németh László (1963): *A kísérletező ember.* Magvető K., Budapest. 10. Az első csonka félévéről készült beszámoló: Óraadók királysága., ill. az integrációról készült beszámoló: In: Németh László: *A kísérletező ember.* i. m. 159–181., 219–303. Szakmai feldolgozások például: *Németh László konferencia.* (1988) Hódmezővásárhely, ápr. 8. Németh László Társaság és Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. Budapest., 1988. 72; Mészáros István (1989): Németh László, a pedagógus. *Pedagógiai Szemle*. 11. 1056–1080. Ballér Endre: *Németh László.* Báthory Z.– Falus I. (1997, főszerk.): *Pedagógiai lexikon.* Keraban K., Budapest. 550–551.
- 119 Domokos Mátyás (1998): Mi (nem) lett volna, ha... *Kortárs*, 10.
- 120 Fejtő Ferenc (1989): Pont egy vizsály után – avagy: Új fejezet a magyar szellem történetében. *Élet és Irodalom*, ápr. 21. 6–8. (Eredetileg: Párizs, 1947. febr. 1.)
- 121 Faragó László: Műveltség és társadalom. In: *Demokrácia és nevelés.* Budapest., é. n. Irod. és Műv. Int. 13.
- 122 Vitányi Iván 1983: *Vitairat a mai magyar művelődésről.* Gondolat K., Budapest. 84.
- 123 Knausz Imre (1985): *A szocialista közoktatáspolitikai kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után.* ELTE BTK, Budapest. Dok. dissz. 40.
- 124 Ortutay Gyula (1948): A IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus megnyitása. *Köznevelés*, 15. 367.
- 125 Mérei Ferenc (1948): Falakon belül. A neveléstudomány feladata. *Köznevelés*, 22.
- 126 Bóka László (1949): *Népiesség és népnevelés.* Szikra K., Budapest. 1–22.
- 127 Knausz, i. m. 134. Bóka, i. m. 28–29.
- 128 Bóka, i. m. 25.

A REFORMPEDAGÓGIAI NÉZETEK TŰNDÖKLÉSE ÉS BUKÁSA

- 129 Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvk., Budapest. 141.
- 130 Faragó László (1939): Az újabb magyar neveléstudományi irodalom. *Erdélyi Múzeum*, 3. füzet, 302.
- 131 Faragó Béla (1988): Magyar liberalizmus. *Századvég*, 6–7. 41–55.
- 132 Kelemen Elemér (1992): A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 119–130.
- 133 Buzás László (1989): *A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra.* Tankönyvkiadó. Budapest. Mérei Ferenc (1966): *Nagy László élete és munkássága.* TNK, Akadémiai K., Budapest. 1967. 419. Nagy Sándor (1988): *Mába nyúló történelem.* Tankönyvkiadó, Budapest. 226–288. Németh András (2002): Fejezetek a reformpedagógia hazai múltjából. In: *Reformpedagógia-történeti tanulmányok.* Osiris K., Budapest. 77–92. Pukánszky Béla (2002): Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In: *Reformpedagógia-történeti tanulmányok.* Osiris K., Budapest. 101–121.

- 134 Faragó, i. m. 303.
- 135 Kemény Gábor (1945): Egy negyedszázad nevelésügyi mérlege. *Demokrácia és köznevelés*. Egy. Ny., Budapest. 35–50.
- 136 Faragó László (é. n.): A nevelői módszer és a társadalom /1947/. In: *Demokrácia és nevelés*. Irod. és Műv. Int., Budapest. 43.
- 137 A polgárosodás értelmezését ill. magyarországi alakulását lásd például: Péter László (1989): Volt-e magyar polgárság a XIX. században? *Valóság*, 5. 1–24.
- 138 Faragó László: A francia művelődési hagyomány: a „culture française” szelleme. In: *Demokrácia és nevelés*. I. m. 8. jegyzet, 84–87.
- 139 Kiss Árpád (1945): A demokrata nevelők szerepe a diáktársadalom életében. In: *Demokrácia és köznevelés*. OKT Egy. Ny., Budapest. 81.
- 140 Nemes Livia: A gyermekközpontú pszichológia bővületében. In: Bagdy E. – Forgács P. – Pál M. (1989, szerk.): *Mérei Ferenc emlékkönyv*. MPT Animula Egy, Budapest. 59.
- 141 Erős Ferenc: *A marginális identitás problémája Mérei Ferenc életművében*. Bagdy E. – Forgács P. – Pál M. (1989, szerk.): i. m. 27–31. Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete*. Budapest. *Az együttes élmény*. (1947) Budapest. Lásd még a köv. fej.-ben.
- 142 Faragó László (1948): Az élet fogalma a pedagógiában. In: *A Köznevelés évkönyve*. Egy. Ny., Budapest. 86. A funkcionális szemléletet összefoglalja például: Várkonyi Hildebrand (1947): A nevelés funkcionális fogalma. *Embernevelés*, 11. 481–485. Tanulás az új iskolában. (1947) *Embernevelés*, 7–8. 289–292.
- 143 Véleményük összefoglalását lásd Faragó László–Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egy. Ny., Budapest. 53.
- 144 Pataki Ferenc (1982): A magyar pszichológia történeti útja. In: *Nevelés és társadalom*. Tankönyvkiadó, Budapest. 106. Pléh Csaba (1985): Társadalmi változások és a pszichológia négy évtizede. *Világosság*, 4. 212. Pléh Csaba: *Magyar hozzájárulások a modern pszichológiához*. Bloomington, 1997-es előadás.
- 145 Kiss Árpád (1948): A lélektani tényező a nevelésben. *Köznevelés*, 19. 461. Németh, 1996. Máday István (1946): A nevelési tanácsadók. *Embernevelés*, 3–4. 123–126.
- 146 Várkonyi Hildebrand Dezső (1944–1946): Lélektani antropológia és pedagógia. *Magyar Paedagogia*, 11–21.
- 147 Az 1920-as években Kenyeres Elemér a Néptanítók Lapjában és a Kisdednevelésben ismertette Piaget korai munkásságát. Az 1930-es években Nemes Mária és köre vállotta magáénak Piaget munkásságát, Várkonyi Hildebrand gyermeklélektani kézikönyvében, egyetemi óráin ismerteti Piaget tevékenységét. Tanítványai, Blaskovich Edit és Halász Margit ismertetésekét írtak Piaget munkáiról, Harkai Schiller Pál vezetésével számos munka készült Piaget módszerével a Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézetében. Két magyar tanítványa is volt Piaget-nak: Binét Ágnes és Kiss Tihámér. Ld. Mérei Ferenc (1989): *Gyermeklélektan és ismeretelmélet: Piaget életműve*. In: Mérei Ferenc: *Freud fényében és árnyékában*. Budapest. 113–114.
- 148 *Tanítás és értelmi fejlődés*. (1947) Bev. Kiss Árpád. VKM Budapest (A Köznevelés könyvtára 3.)
- 149 E kísérletekben részt vettek: Justné Kéri Hedvig, Binét Ágnes, Förster Vera, Nemes Livia, Szűcs Anna, Fenyő Andor, Marton Imre, Wolkenstein Gertrud. Közli Mérei Ferenc (1948): *Gyermektanulmány*. Budapest.
- 150 Várkonyi Hildebrand (1938): *A gyermekkor lélektana*. I. köt. Szeged. 244. II. köt. (1940) 274. Ezt a munkát Mérei Ferenc kézikönyvként ajánlotta a pedagógusoknak 1947-ben. 1934 és 1944 között 37 tanulmánya jelent meg *A cselekvés iskolája* című folyóiratban. Várkonyi Hildebrand Dezső (1947): Az ösztönök kérdése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 1–14. A cselekvéslélektan vezető gondolatai. (1947) *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4. 89–101.

- 151 Mérei, i. m. 113–114.
- 152 Az egyéni és a szociális lélektan jelentőségére hívták fel a figyelmet például az *Új magyar köznevelés* c. tervezetben. (1945) Budapest. 11. A szociális lélektan súlyát mutatta be Lenárd Ferenc (1947): *A lélektan útjai*. Budapest. Ezenkívül lásd még például Mérei Ferenc, Faragó László, Kiss Árpád, Várkonyi Hildebrand idézett műveit.
- 153 Hermann Alice (1998): *Emberré nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest. 11. (Az 1946-os kiadás második, felújított kiadása.)
- 154 Erős Ferenc (1986): *Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus*. Gondolat, Budapest. 2–21. Harmat Pál (1986): *Freud, Ferenczi és a magyarországi pszichoanalízis. A budapesti mélylélektani iskola története*. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Bern. Vajda Zsuzsanna (1990): A pszichoanalízis pedagógiai fogadtatása a két világháború közötti Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 6. 524–535. Vajda Zsuzsa: A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetéről és a nevelésről. *Magyar Pedagógia*, 4. 329–341.
- 155 Hermann Alice (1946): *Emberré nevelés*. Irod. Int., Budapest. Kertész-Rotter Lilián (1946): *A gyermek lelki fejlődése*. Cserépfalvi K., Budapest. Vajda György Mihály ism.-je. (1944–1946) *Magyar Paedagogia*, 59.
- 156 Összefoglalásukat lásd: Faragó – Kiss, 1949. 105–106.
- 157 Munkáikról a bibliográfiát lásd (1983): *Magyar pedagógiai irodalom 1945–1950*. OPKM, Budapest. Szerzői névmutató. 301–326.
- 158 Kratofil Dezső (1947): A cselekvő iskola gyakorlati problémái. *Köznevelés*, 21. 472–474.
- 159 *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról (1945–1948)*. (1957) Kossuth K. (Budapest) 160–179. Merényi Zsuzsa (1991): Gyermekváros a Budakeszi úton (1945–1950) – Sztello Gábor emlékére. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 37–47. Merényi Zsuzsa (1993): *Sztello Gábor, a gyermeknevelő*. AKG Alapítvány, Budapest.
- 160 Pukánszky Béla: Reformpedagógia Magyarországon. Báthory Z. – Falus I. (1997, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. Keraban K., Budapest. 256–258.
- 161 Arató Ottó – Kiss György (1991): *Az individuálpszichológia és hatása Magyarországon*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 69–70.
- 162 Összefoglalja Kiss Árpád: A lélektani és a társadalmi szempont együttes érvényesítése. In: Faragó László – Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. I. m. 106–115. Garai József (1947): Az új nevelés néhány alapvető problémája. *Evangélikus Iskola*, 3. körlevél, dec. 4–8. Jöcsik Lajos (1948): Hogyan tanítsunk szociológiát? *Köznevelés*, 19. 2–3.
- 163 Faragó László (1945, ism.): Mannheim Karl: Diagnosis of our time. Wartime Essays of a Sociologist. *Embernevelés*, 1946. 7–8. 300–303.
- 164 Garai József (1948): *Pedagógiai előadások. (A szegedi szakosító tanító tanfolyamon tartott előadások vázlat.)* 1–2. Városi ny. (soksz.), Szeged.
- 165 1945 előtt a neveléstudományban csak kezdeti törekvések voltak a szociológiai szemléletmód alkalmazására. A társadalmi hatásokat jelezte például Nagy László is pedagógiájában, voltak miliókutatások (Vértes O. József, Jankovits Miklós, Fekete József, Molnár Imre, Nemes László), vizsgálták az elemi iskolások családi hátterét (például Somos Lajos), orvosi, szociológiai jellegű tapasztalatait foglalta össze Németh László *A Medve utcai polgári* c. könyvében 1937-ben. Lélektani kutatásokra épülő szociográfia: Illyés Gyula: *Lélek és kenyér* c. munkája. Sok szempontból propagandacélú társadalmi háttérelmézés is megjelent (Földes Ferenc). Hatott például Aloys Fischer szervezetszociológiája például Prohászka Lajosra. Pedagógiai szociológiával foglalkozott egyetemi előadásain Dékány István. Ir.: Kozma Tamás: Iskolai szociográfia. *Pedagógiai Lexikon*. i. m. II. köt. 105. Az 1945 utáni helyzetről lásd: Tamás Pál (1985): Az új magyar szociológia útjai. *Világosság*, 4. 219–226.
- 166 Zibolen Endre (1947): *Neveléstan*. Budapest. Stachora soksz. (Nem autorizált jegyzet); V.ö.: Dékány István: Pedagógiai szociológia. In: *Magyar Pedagógiai Lexikon*.

- Fináczy E. – Kornis Gy. (1933–1934) közreműködésével szerk. Kemény Ferenc. II. rész. Révai Irodalmi Intézet, Budapest. 497–500.
- 167 Faragó László (1946): *Iskola és társadalom*. Az angol demokrácia neveléspolitikája. Egy. Ny., Budapest.
- 168 Fekete Gyula (1947): Középpiskolás diákságunk arca. *Valóság*, 8–9. 590–615. Gacsáji Sándor (1947): Társadalmi helyzet és tanulmányi előmenetel. *Embernevelés*, 5. 199–206. Mérei Ferenc (1947): A minőségi elv és az általános iskola. *Embernevelés*, 1. 19–24. Nagy László (1947): Egy népi kollégium szociográfiája. A Budapesti Dózsa György Kollégium. *Valóság*, 3. 238–243. Noszlopi László (1947): A budapesti ifjúság és demokrácia. *Köznevelés*, 9. 176–182.
- 169 A helyzetről: Mérei Ferenc (1947): Az ember élete, mint tantárgy. In: *Nevelőmunka az általános iskolában*. VKM, Budapest. 124.
- 170 Szalai Sándor (1948): *Bevezetés a társadalomtudományba*. Egy. Ny., Budapest. (Nevelők könyvtára 4.) Ezenkívül lásd Faragó László, Kemény Gábor, Mérei Ferenc, Simon László cikkeinek szociológiai szempontjait. A szakosító tanfolyamok és a pedagógiai főiskolák pedagógia tantervébe bekerült a társadalompedagógia, ill. szociológia. Ld.: az általános iskolai tanítók nyári szakosító tanfolyamának tanterve. *Köznevelés*, (1947) Melléklet 93.
- 171 Kiss Árpád: Beszámoló az Országos Köznevelési Tanács munkájáról. In: *Beszámoló művelődéspolitikánk mai helyzetéről*. Az OKT teljes ülése, 1947. febr. II. VKM, Egy. Ny, Budapest. 8.
- 172 Erős Ferenc (1989): A marginális identitás problémája Mérei Ferenc életművében. In: *Mérei Ferenc emlékkönyv*. MTA Soros Alapítvány, Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 29. *Életutam*. Beszélgetés Mérei Ferencel. Huszár T.– Vitányi Iván (1974) *Valóság*, 100–108.
- 173 Györi György (1977): Küzdelem a lélektannal és a világgal. Beszélgetés Mérei Ferencel. *Kortárs*, 4. 629–644.
- 174 Herskovits Mária – Horányi Annabella: *Mérei Ferenc emlékkönyv*. i. m. 40–41.
- 175 Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete*. Anonymus K., Budapest. 10–11.
- 176 Lányi Gusztáv: A rejtőzködő (politikai) pszichológia. Politikai pszichológia Magyarországon a fordulatévétől a rendszerváltásig. In: László János (1997, szerk.): *Élettörténet és megismerés*. Scientia Humana Társulás, Budapest. 224–249.
- 177 Zibolen Endre (1990): *Faragó László. Magyar Pedagógusok*. OPKM, Budapest.
- 178 Faragó László (é. n.): A pedagógiai forradalom és a szovjet iskola szelleme. In: *Demokrácia és nevelés*. Irod. és Műv. Int. 155. Budapest. (Eredetileg: *Köznevelés*, 1946. 23. 10–11.)
- 179 Uo. 159.
- 180 Uo. 164.
- 181 Uo. 157–158.
- 182 Dobossy László (1947): Az új nevelés ligájának kongresszusa. *Embernevelés*, 1. 35. (Az 1946. júl. 25. – aug. 11. közötti ülésről.)
- 183 Alexits György (1947): Köznevelésünk demokratizálásának alaproblémái. *Társadalmi Szemle*, 1. 40–43. Bár többen ismertették, elemezték már ezt a cikket, de saját értelmezésem és a reformpedagógia jelenlétének alakulása miatt magam is kissé részletesebben foglalkozom vele.
- 184 Knausz Imre elemzését lásd (1986): A magyar „pedológia” pere – 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1087–1102.
- 185 Knausz Imre (1985): *A szocialista közoktatáspolitikai kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. ELTE BTK, dokt. dissz., Budapest. 164–165. Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás*. FPI, Budapest. 101–127.
- 186 Ld. A *Köznevelés* 1948-as évkönyvének tanulmányait, vagy Kemény Gábor (1947): *Gyermektanulmány és pedagógia*. *Köznevelés*, 11. 230–232. Kemény Gábor (1948): Nagy László életműve mai szemmel. *Embernevelés*, 6. 247–257. Kiss Árpád (1948):

A lélektani tényező a nevelésben. *Köznevelés*, 19. 460. Szávai Nándor (1948): A mai középiskola. *Embernevelés*, 3–4. 139–146. Várkonyi Hildebrand Dezső (1948): Szempontok a szociális nevelés lélektanához. *Embernevelés*, 10. 433–440. Faragó – Kiss, i. m. 105–106. stb.

- 187 Faragó László (1948): Az élet fogalma a pedagógiában. In: *A Köznevelés évkönyve*. Egy. Ny., Budapest. 89.
- 188 Mérei Ferenc (1948): *Gyermektanulmány*. (Új Nevelés Könyvtára 3.) Szerk.: Faragó László és Vajda György Mihály. Egy. Ny., Budapest. 3.
- 189 Faragó László: A nevelői módszer és a társadalom. In: *Demokrácia és nevelés*, i. m. 38–48.
- 190 Részben ezt a választóvonalat jelzi Mérei Ferenc a feltehetően 1947/1948 fordulóján írt, de akkor kiadatlan munkájában: Demokrácia az iskolában. *Neveléstudomány és iskolakutatás*, (1985) 3.
- 191 Mérei Ferenc (1947, ism.): A. Makarenko: *Az új ember kovácsa*. *Pedagógiai hősközltemény*. Új Magyar K.n, Budapest. *Társadalmi Szemle*, (1947) 11. 828.
- 192 Interjú Kiss Árpáddal. *Pedagógiai Szemle*, (1964) 3. 290.
- 193 IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus. *Embernevelés*, (1948) 7–8. 291–318.
- 194 Mérei Ferenc (1948): Az általános iskolák sorsa a tanítók kezében van. *Embernevelés*, 7–8. 358.
- 195 Nádor György (1948): Makarenko és az embernevelés. *Társadalmi Szemle*, 4–5. 369–373.
- 196 Mérei Ferenc (1947, ism.): Makarenko, A.: *Az új ember kovácsa*. Budapest. *Társadalmi Szemle*, 11. 828–830.
- 197 Mérei Ferenc (1948): Csoportosulás és társas szerkezet az általános iskolában. In: *A Köznevelés évkönyve*. I. m. 114–134.
- 198 Walkó György (1948): Egy könyv és egy elmélet – Jegyzet Szondi Lipót Svájcban megjelent munkájához. *Köznevelés*, 13. 303. (A mélylélektan szélsőségesen individualistának tartott jellege mellett foglalkozott a szerző a pszichoanalízis értékörző jellegével is.) Pálóczi Horváth György (1948): Freud, vagy egy illúzió eredete I–II. *Fórum*, 1. 2. 25–38., 106–125. Ezt a cikket ismerteti Kratofil Dezső (1948): *Köznevelés*, 3. 799–804. Mérei Ferenc (1949): A pszichologizmus a nevelésben. *Fórum*, . 3. 209–215.
- 199 Erős Ferenc (1986): *Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus*. Gondolat K., Budapest. 2–21.
- 200 Mérei Ferenc (1947, 1948, ism.): Hermann Alice: Emberré nevelés. *Embernevelés*, 7–8. 380–383.
- 201 Kemény Gábor (1948): A nevelés fogalmának tudományos és szociális megalapozása. *Embernevelés*, 9. 401.
- 202 Kéziratban maradt cikkeiben azonban inkább Schneller és Nagy László hatását lehet érzékelni, illetve a dialektika (Marxra utaló) felhasználását. E kéziratok közül elemzett néhányat Kőte Sándor (1986): Az új nevelés elméleti kérdései Kemény Gábor munkáiban. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 359–374.
- 203 Pléh Cs. – Bodor P. – Lányi G.: Egy társadalomtudomány elnyomtatása és újjászülése: a magyar pszichológia sora az egyéni sorsok tükrében, 1945–1970. In: Bodor P. – Lányi G. – Pléh Cs. (1998): *Őnarckép háttérrel*. Pólya K., Budapest. 304.
- 204 Lányi Ottó (1948): Egy nemzetközi nevelésügyi konferencia margójára. *Embernevelés*, 3–4. 180–182.
- 205 Lukács Sándor (1948): Új feltételek között. *Pedagógus Értesítő*, 18. 1. Ágoston György (1948): Emeljük a színvonalat. *Pedagógus Értesítő*, 19. 1. Révai József (1948): Munkásifjakat a középiskolákba és főiskolákra. (1948. szept. 16-i előadás) *Köznevelés*, 18. 429–431.
- 206 Ld. például Ágoston György, Gyalmos János, Lukács Sándor, Mérei Ferenc, Ortutay Gyula, Simon László és Szávai Nándor cikkeiket.

- 207 Az MDP ideológiai offenzívájának előkészítéséről lásd Knausz, i. m. 170–176. Mérei Ferenc (1949): Utópia és valóság a magyar nevelésben. *Embernevelés*, 2. 49–73.
- 208 Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói. Magyar Tudományos Tanács 1948–1949.* Akadémiai K., Budapest. 95–96.
- 209 P. Balay Éva önarcképe. In: Bodor P. – Lányi G. – Pléh Cs.: *Önarckép háttérrel.* i. m. 213.
- 210 Huszár, i. m. 230–231.
- 211 Mérei Ferenc (1948): A falakon belül. A neveléstudomány feladata. *Köznevelés*, 22. 549–552. E cikk gyakori említése szükségszerű, hiszen ez jelentette meg az ún. polgári pedagógiákkal valló szakítást.
- 212 Alexits György (1949): Iskola és politika. *Embernevelés*, 1. 30–33. Az MPSZSZ III. küldöttközgyűlésén elmondott beszéde, 1948. dec.
- 213 Várkonyi Hildebrand Dezső: Az emberi viselkedések és cselekvések rendellenességei a normalitás körében. In: Zakar András (1988, szerk.): *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet.* JATE K., Szeged. 5–149.
- 214 Faragó László (1948): *Demokrácia és nevelés.* Irodalmi és Műv. Int., Budapest. 231.
- 215 Zibolen Endre (1990): *Faragó László.* OPKM, Budapest. 23–27.
- 215 *Beszélgetés Zibolen Endrével.* (1988) Az interjút készítette Sarkadi László. Oktatókutatató Intézet, Budapest. 168.
- 216 A pedológia. *Értesítő*, (1949) 1. 2–3.
- 217 Mérei Ferenc (1949): A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. *Magyar Pedagógia*, 68–78. (A szerző önbírálat) Lásd: Knausz, 1985. i. m.
- 218 Szabolcsi Miklós (1949): Az új nevelés kérdései. *Köznevelés*, június 309.
- 219 Tettamanti Béla (1949): A nevelés szocialista fogalma. – Kritikai megjegyzések Faragó László és Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései c. könyvéhez. *Köznevelés*, 19. 533–534.
- 219 Faragó László: A „koalíciós neveléstudomány” bukása. *Magyar Pedagógia*, 1. 66–77.
- 220 Lázár György (1950): A magyar pedológia visszavonulási taktikája. *Társadalmi Szemle*, 3–4. 250–276. Ágoston György (1950): Harc a magyar szocialista neveléstudomány elméletért (Faragó László pedagógiai elméletének bírálata) *Köznevelés*, 16. 479–483. Sziklai Imre (1950): Az új nevelés kérdései. *Magyar Pedagógia*, 1. 77–87.
- 221 Simon József (1967): A szovjet nevelésügy hírforrásai Magyarországon a két világháború között. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1037–1049. Vág Ottó (1969): Mararenkóval kapcsolatos információk Magyarországon 1945 előtt. *Pedagógiai Szemle*, 5. 423–426.
- 222 Ebből a szempontból jelentős és még ma sem kellően méltányolt, elemzett Reitzer Béla: *A proletárnevelés kérdései* (Szeged, 1935. 107) című műve, amelyben a szerző Edwin Hoernle: *Grundfragen der proletarischen Erziehung* című könyvét bírálta. A mű eredetileg Imre Sándor pedagógiai szemináriumára készült, majd Várkonyi Hildebrand ösztönzésére alakult ki a végleges formája. Megjelenését ugyancsak Várkonyi támogatta. (lásd: Baróti Dezső. Várkonyi, a professor. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkönyv.* i.m. Kritikájára a pedagógiai szakmából Kemény Gábor és Tettamanti Béla reagált, azon túl Bibó István.
- 223 Lásd például (1949): Faragó László – Kiss Árpád: *Az új nevelés kérdései.* Egy. Ny., Budapest. 95–98., 136–153. Garai József (1948): *Pedagógiai előadások.* Városi ny., Szeged. 17–19.
- 224 Aktíván részt vett a szovjet pedagógia bemutatásában a Magyar–Szovjet Művelődési Társaság Pedagógiai Szakosztálya, 1946-ban előadássorozatot szerveztek e témakörben. Előadók: Faragó László (a Pedagógiai Szakosztály titkára), Kampis Antal, Kovács Gyula, Tettamanti Béla, Zsirai Miklós. Néhány jellegzetes cikk, könyv e témában: Berzeviczy Gizella (1946): Társadalmi munka a Szovjetunióban. *Embernevelés*, 9–10. 353–358. Bíró Lajos Pál (1945): Mít tanulhatunk a Szovjetunió neve-

lésügyétől? *Köznevelés*, 6. 7–8. Faragó László: A Szovjetunió iskolaszervezete. *Magyar Paedagogia*, 1944–1946. 44–48. Szentgyörgyi Albert (1945): Kulturális törekvések a Szovjetunióban. Előadása a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetében, 1945. júl. 23. *Embernevelés*, 1–2. 54–61. Jóval későbbi cikk: Boldizsár Iván (1949): *Fortocska (Élménybeszámoló a szovjet iskolákról.)*. Cserépfalvi K., Budapest. 238;

- 225 Lukács György előadása az orosz tudományos életről (1945. szept. 22.). *Embernevelés*, (1946) 1–2. 53–54.
- 226 Fogarasi Béla (1947): Tudomány és demokrácia. *Társadalmi Szemle*, 7–8. 525.
- 227 Révai József (1947): A demokratikus nevelés szelleme. Előadás a NÉKOSZ ifjúsági akadémiáján (1947. dec. 12.). In: *A valóság pedagógiája. Közösségi nevelés a népi kollégiumokban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 356.
- 228 Összefoglalás Alexits György előadásáról (1948): A demokratikus kultúráért és nevelésért. *Köznevelés*, 9. 199.
- 229 Makarenko, A. Sz. (1947): *Az új ember kovácsa*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest. 336., 313. A könyv fogadtatásáról lásd Gáspár László: „A szocialista neveléstan eredeti felhalmozása” (1948–1956). In: Baló Gyöngyi – Bárdossy Ildikó – Gáspár László (1988): *A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez*. Művelődési Min. – OPKM, Budapest. 7–39.
- 230 Várkonyi Hildebrand: Makarenko és eszméi. In: A. Makarenko: *Az új ember kovácsa*, i. m. VI. A szociális neveléssel való gondolati kapcsolatra utalt: Karácsony Sándor (1948): A növekedés eposza. *Új Szántás*, 1. 1–9. Kemény Gábor (1947): Az új nevelés drámája. *Embernevelés*, 10. 433–438. és *Fórum*, (1947) 11. 885–888. Kováts Gyula (1947): *Köznevelés*, 23. 531. Makay Gusztáv (1947): A „fiúk városa” szovjet-orosz változatban. *Vigília*, 9–10. sz. 647–652. Sík Sándor (1949): Makarenko. *Vigília*, 9–10. 325–330.
- 231 Mérei Ferenc (1947, ism.): Makarenko hőskölteményéről. *Társadalmi Szemle*, 11. 828–830.
- 232 Kemény, 1947. A szociális és a szocialista jelző gyakran keveredett cikkeiben – ami nem volt ritka más szakembernél sem –, így nem mindig egyértelmű e fogalmak tartalma.
- 233 Ravasz János (1947): Az új ember kovácsa. Sz. Makarenko könyve. *Válasz*, 12. 565–568. Varga Imre (1947): A. Makarenko: Az új ember kovácsa. *Valóság*, 8–9. 666–667. Major László (1947): A. Makarenko: Az új ember kovácsa. *Kollégista*, 1–2. 11.
- 234 Mérei, Kemény, Ravasz, i. m.; Nádor György: Makarenko és az embernevelés. *Társadalmi Szemle*, 1948. 4–5. 381–384.
- 235 Karácsony, i. m. 7. Lendvai L. Ferenc (1986): *Protestantizmus, forradalom, magyarság*. (Történetfilozófiai tanulmány) Akadémiai K., Budapest. 281.
- 236 Karácsony, i. m. 6.
- 237 Makay, a 6. jegyzetben i. m.
- 238 Sík, i. m.; Mészáros István: Sík Sándor. Budapest., OPKM, 44.
- 239 Makarenko, A. Sz. (1948): *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Medinszkij, E. bevezetőjével. Előszó: Várkonyi H. Dezső. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest. Makarenko, A. Sz. (1948): *Igor és társai*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest. Naumova, A. (1947): Makarenko pedagógiai rendszere. *Embernevelés*, 3. 112–125. Kiss Árpád (1948): *Nevelés és neveléstudomány Pedagógiai olvasókönyv*. Egy. Ny., Budapest (Nevelők könyvtára 3.) is közöl részleteket Makarenko: *Jellem és kultúra* c. munkájából.
- 240 Érdemes lenne tovább árnyalni a Makarenko-képet. Fel kellene tárnunk többek között, hogy a harmincas években írt és megjelent munkáiban mennyi a saját, az eredeti és mennyi a lektorok által átírt, átigazított szöveg. Ld. Hillig, G. (1988): A. Sz. Makarenko művek kiadásának helyzete. Gondolatok a marburgi és a moszkvai új kiadások megjelenéséről. *Magyar Pedagógia*, 1. 52–65. Ld. még: Pataki Ferenc (1988): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- 241 Makarenko, A. Sz.: Válogatott pedagógiai tanulmányok, i. m.; Gmurman, V. (1948): Makarenko kiadatlan írásaiából. *Köznevelés*, 19. 472.; Szentirmayné Kary Erzsébet (1948): Makarenko pedagógiája. *Köznevelés*, 4. 56–57. Zimányi Lajos (1948): Makarenko könyvének tanulságai. *Embernevelés*, 10. 474–477. Faragó László–Kiss Árpád, i. m.; *Részletek Makarenko műveiből*. 142–152.; Nádor György (1948): Makarenko és az embernevelés. *Társadalmi Szemle*, 4–5. 381–384.
- 242 Lendvai, 238–239.
- 243 Kalinin, M. I. (1948): *A kommunista nevelésről*. Szikra K., Budapest. 288. Ebből közölt részletek a szovjet pedagógia illusztrálására Faragó László és Kiss Árpád könyve (i. m.) 139–142. oldalain.
- 244 Várkonyi Hildebrand (1948): Szempontok a szociális nevelés lélektanához. *Embernevelés*, 10. 433.
- 245 Kiss Árpád (1948): A nevelés eszményei. In: *A Köznevelés évkönyve*. VKM, Budapest, 75–76. Faragó – Kiss, i. m. 95–98.
- 246 Faragó László: Az élet fogalma a pedagógiában. In: *A Köznevelés évkönyve*. i. m. 88. 247 Uo. 89.
- 248 Garai, i. m. 3. Faragó – Kiss, i. m. 137–138.
- 249 Kemény Gábor (1948): A nevelés fogalmának tudományos és szociális megalapozása. *Embernevelés*, 9. 399–407. Kemény Gábor (1948): A szociális didaktika kialakulása. *Köznevelés*, 13. 290–293. Kemény Gábor 1945 utáni neveléstani gondolkodásáról: Kőte Sándor (1984): *A pedagógus Kemény Gábor*. Tank.–Békés Megyei Tanács, Budapest – Békéscsaba. 394–414.
- 250 Kemény, 1948. 403–405.
- 251 Kemény, 1948. i. m. 290.
- 252 Uo. 291.
- 253 Gáspár, 1988. Lukács György: Makarenko, A. Sz. (1952): Az új ember kovácsa. In: *Nagy orosz realisták. Szocialista realizmus*. Szikra K., Budapest. 153. Papp István (2002): A NÉKOSZ legendája és valósága. In: *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Osiris K., Budapest. 309–339.
- 254 Gombos Imre: Szervezzünk népi kollégiumokat! A népi kollégiumi mozgalom történelmi okai. A magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 91 291/ 1946. 3. sz. körrendelete alapján rendezendő tájékoztató értekezletek ötödik előadói vázlata. *Köznevelés*, (1947) 6. melléklet, 37–39. Zoltán Péter (1946): Száz ifjú otthona. *Köznevelés*, 1–2. 12. Simon László (1946): „Középiskolai kollégiumok”-ról. *Embernevelés*, 3–4. 111–117. Szabolcsi Miklós (1948): Látogatás a főiskolán és kollégiumában. *Köznevelés*, 10. 211–213.
- 255 Hegedűs Géza (1948): A népi kollégiumok nevelési-oktatási rendszere. *Embernevelés*, 2. 53–63. Kardos László (1948): Eredmények és kívánságok. Felszólás a vallás- és közoktatásügyi tárca költségvetési vitájában (1948. febr. 24.) *Valóság*, 4. (Ld. *A Valóság pedagógiája*. 375.)
- 256 Kőte Sándor (1989): Mérei Ferenc és a népi kollégiumok. In: *Mérei Ferenc emlékkönyv*. Magyar Pszichológiai Társaság – Animula Egyesület, Budapest. 81–84.
- 257 Révai, 356–360.
- 258 Ld. a NÉKOSZ-osok írásait Makarenko szocialista jellegéről (Varga Imre, Ravasz János, Nádor György).
- 259 Kállai Gyula: *Szabad Nép*, 1948. jan. 18.
- 260 Kardos László igazgatói beszéde 1948. márc. 5-én a Györfly-kollégium önfelosztató közgyűlésén. In: (1978) *A fényes szelek nemzedéke*. Népi kollégiumok 1939–1949. Akadémiai K. I. köt., Budapest. 776.
- 261 Huszár István (1987): A NÉKOSZ évfordulója. *Magyar Pedagógia*, 1. 3–21. Strassenreiter Erzsébet (1985): Rajk László és a NÉKOSZ (1945–1949). *Ifjúsági Szemle*, 2. 80–94. Svéd László (1994): *Megfórgatott világmegfórgatók. A népi mozgalom ismeretlen dokumentumai*. Politikátörténeti Alapítvány, Budapest.

- 262 Mérei Ferenc (1949): Új feladatok előtt. *Népi Kollégiumi Nevelő*, 3. 3–9.
- 263 Litván György: Mérei Ferenc. In: *Mérei Ferenc emlékkönyv*. i. m. 114.
- 264 Ortutay Gyula (1949): Újesztendő. *Köznevelés*, 2. 1–2.
- 265 Mérei Ferenc (1949): Utópia és valóság a magyar nevelésben. *Embernevelés*, 2. 49–73. Az ONI keletkezéséről, megszűnéséről lásd Knausz Imre: *Történelem és oktatás*. FPI, Budapest. 101–147.
- 266 Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett igézetében*. Akadémiai K., Budapest. 96–103.
- 267 A pedológia. *ONI Értesítő*. (1949) 1. 2–3.
- 268 Mihály Ottó (1988): A bürokratikus szocializmus és a pedagógia. *Köznevelés*, 29. 6–8. Politika, ideológia és pedagógiai elmélet. *Köznevelés*, (1988) 38. 13–15.
- 269 Faludi Szilárd (1975): a történeti szempont a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 4. 445. Loránd Ferenc (1985): Az iskola belső világa. *Pedagógiai Szemle*, 10. 1020. Mihály Ottó (1989): Válság és útkeresés a magyar pedagógiában. In: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. 11. Közoktatási Kutatások Titkársága. Budapest. 23–37.
- 270 Lányi András: Hagyomány, azonosság. In: Szalai Júlia (1988, szerk.): *Arat a magyar*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest. 18.

NÉHÁNY ÖSSZEFOGLALÓ MEGÁLLAPÍTÁS

A második világháború utáni kezdőpontban az lett az alapkérdés a pedagógiai szakma számára, hogy milyen lehet, milyen lesz az adott nemzetközi és hazai helyzetben a pedagógia. A kérdés pontosabban megfogalmazva úgy merült fel, hogy mi az, ami folytatható, mi az, ami elvetendő, elfelejtendő és mi az, ami átalakítható az 1945 előtti pedagógiából.

1945-től Magyarország lakóinak nagy része hosszabb, rövidebb ideig várakozások és illúziók között élt. A kezdeti időszakban az ország modernizálása, demokratizálása értelmes, vonzó célokat jelentett, és a szellemi élet változatossága – a jelentős háborús veszteségek ellenére – ugyancsak reményeket keltett. Történeti kutatások alapján ma már tudjuk, hogy a mozgáster minden területen jóval szűkebb volt, mint az akkor élők hitték.¹ Vélhetően az illúziókból fakadóan 1945-ben a pedagógiai szakirodalomban erőteljesen hangsúlyozták a nyilvánosságot kapott szakemberek, hogy az új demokratikus társadalom új pedagógiát igényel, de az új kialakítása nem jelentheti a teljes szakítást a réggel, az 1945 előtti pedagógiával. A radikális szakításra több szempontból sem volt szükség, illetve lehetőség, tudniillik 1945 után is többségében a régi szakemberek működtek, korlátozottan, de a felelevenedtek a neveléstudomány művelésének intézményes keretei. Feléledtek különböző pedagógiai irányzatok, megközelítések: az 1945 előtt alapvető szerepet játszó vallásos életszemléleten alapuló pedagógia, a szellemtudományos kultúrpedagógia, Imre Sándor nemzetnevelése, Karácsony Sándor nézetei, a népi írók és a népi mozgalom elvei, a reformpedagógiai irányok. A nemzetközi hatások felé is nyitottak voltak. Tehát feléledt az 1944/45 előtt is létező pluralizmus a szakirodalomban.

1945-től 1949-ig tartó időszakban az ország eljutott a korlátozott demokráciából a diktatúrába, a pluralizmusból a monolitikus sztálinizmusba. Ez az átmeneti időszak a pedagógiában is a változatosság megszüntetését hozta, s a folyamatosság helyett a diszkontinuitás érvényesülését. Elevenítsük fel e folyamatnak néhány elemét, sajátosságát!

A neveléstudomány intézményes keretei rövid ideig sok területen a régi folytatásaként jelentek meg, de kezdettől fogva érvényesültek változások és korlátozások is. A kontinuitás a régi intézmények folyamatos működésében, a régi személyzet megtartásában volt érzékelhető, míg a kezdeti kisebb változásokat személycserék, névváltozások és új intézmények, új folyóiratok megjelenése jelezte. A diszkontinuitás erősebben érvényesült a pedagógiai szaklapok területén, tudniillik a pedagógiai társaságok, egyesületek korlátozása, megszüntetése révén radikálisan csökkent a pedagógiai szaklapok száma. Az intézményi keretek

1946-tól külső politikai nyomásra, különböző adminisztratív intézkedések hatására fokozatosan, majd 1947/1948-tól drasztikusan megváltoztak. Átalakultak, eltűntek az ún. szocialista pedagógiába be nem illeszthető pedagógiát művelő, támogató intézmények és háttérbe szorították, kiszorították, egzisztenciálisan ellehetetlenítették az ún. nyugati vagy polgári nézeteket valló szakembereket.

Már kezdetben bizonyos megszakítottságot jelzett az is, hogy a felelevenedő, nyilvánosságot kapó nézetek nagy része hangsúlyváltozásokon ment keresztül. A pedagógiai szaklapokban megjelenő cikkekben megnőtt néhány kifejezés gyakorisága, így például: demokrácia, népi demokrácia, szociális egyenlőség. Ez arra utalt, hogy a szakemberek koncepciójuk kezei között maradva, a vélt demokratikus társadalom – bár nem eléggé pontosan definiált – kialakításának szolgálatát vállalták, és ennek alapján gondolták újra az iskolarendszer funkcióját, struktúráját, működési elveit, szervezeti formáit és módszereit érintő nézeteiket. Az aktuális feladatok, így a közoktatás átalakítása erőteljesen befolyásolta a pedagógiai szakírók munkáját. Az időszerű feladat nyomása és a rövid idő alatt kevés lehetőséget adott az elmélyült neveléstudományi munkák megalkotására.

Nem érvényesült a folyamatosság egyértelműen abban sem, hogy mely irányzatok, nézetek váltak meghatározóvá. A szakirodalomban megjelenő szakemberek nagy része szinte a felfedezés örömeivel fordult a társadalom és a gyermek sajátosságaira, szükségleteire figyelő, a gyermekek önkibontakozását középpontba állító pedagógiai gondolatok felé. Felfokozott érdeklődés mutatkozott a francia, az angol és az amerikai pedagógiai nézetek és gyakorlat iránt. Különösen azon pedagógiai koncepciók iránt, amelyek felszabadultak a filozófia gyámködsz alól és az empirikus kutatások eredményeire támaszkodtak. 1946-ra a szakirodalomban paradigmaváltást lehetett érzékelni a háború előtti helyzethez viszonyítva. Egy gyermekközpontú, erőteljes empirikus alapozású gondolkodásmód érvényesült, amely a gyermeki és a társadalmi valóságra ügyelő pedagógia átvételére, kialakítására törekedett. Ez a „váltás” beilleszkedett egy olyan demokratikus gondolkodásba, amely a társadalmi igazságosság, társadalmi szolidaritás, az egyenlő esélyek és a szabadság értékeit kívánta érvényesíteni a közoktatás reformjában és a neveléstudomány fejlesztésében.

A fent leírt paradigmaváltás nem egyszerűen a pedagógia belső fejlődéseként, a tudományos minták versenyeként alakult ki, mint ahogyan az egy plurális rendszerben történt volna. Egyes nézetek elfelejtése vagy kiszorítása, mások felemelése a politika függvényében zajlott. Az előretörő baloldali politika ítélete alapján elsőként a keresztény pedagógia és a kultúrfilozófia, kultúrpedagógia, valamint képviselői váltak elfogadhatatlanná, kényelmetlenné. Majd a kommunista párt által kezdetben szövetségként kezelt és ezt a szerepet egy ideig többé-kevésbé vállaló Karácsony Sándor és a népi mozgalom került a kiszorítandók listájára. E fo-

lyamattal párhuzamosan zajlott a szélesen értelmezett (gyermekközpontú, lélektani és szociológiai alapvetésű) reformpedagógia előre törése. E folyamatból két fontos tényrt tartok kiemelésre méltónak. Az egyik, hogy több pedagógiai szakember a nyugati típusú politikai demokrácia kialakulásának reményében hitt abban, hogy kedvező feltételek alakulnak ki a lélektanilag-szociológiailag megalapozott reformpedagógiai nézetek megerősödéséhez. Úgy vélték, hogy elérkezett a lélektanilag, szociológiailag jól megalapozott neveléstudomány művelésének az ideje. A megerősödés másik oka, hogy centrális politikai helyzetben lévő, baloldali pedagógiai és pszichológiai szakemberek erőteljesen képviselték, s felhasználhatónak vélték ezt a paradigmát az új pedagógia kialakításában.

A pedagógia külső meghatározottsága megváltozott jelleggel felerősödött 1947 második felétől. A hatalmi törekvéseit egyre erőteljesebben érvényesítő kommunista párt elvetette az ún. polgári pedagógiákat és a kommunista párti szakemberek közvetítésével kezdte beilleszteni a pedagógiát mint szaktudományt egy vulgarizált marxista ideológiába és voluntarista politikába. A kibontakozó monolitikus társadalom eltüntette a szakmai autonómiát, a szakmai kritikát, lebecsülte a szaktudományosságát és éles cezúrát teremtett a magyar pedagógiában.

1948 végétől, 1949 elejétől a pedagógiai szakirodalomban az ún. polgári pedagógiák nemcsak kevésnek, de társadalmi, ideológiai funkcióik alapján károsnak, reakciónak, esetenként fasisztának minősültek a hatalom részéről. A szovjet pedagógiával azonosított szocialista pedagógia átvétele, a politikából eredő, támogatott mintakövető magatartás és ezzel együtt a polgári múlt és jelen tagadása talaján megszakadt a nyilvános szakmai életben a folytonosság. E revolucionista „fejlődés” következtében 1948/49-től a neveléstudománynak évtizedekre meghatározó jegye lesz a diszkontinuitás.² Ezzel a tagadással nemcsak a pedagógia múltját számolták fel a politikai-hatalmi erők, de a jövő nyitottságát is.

Sajnálatos módon a hazai pedagógia a negyvenes évek végétől e ráerőszakolt „fejlődéssel” elvesztette a „történeti folytonosság többrendbeli tanulságait”³, amelyek pedig jelentős szerepet játszhattak volna a szakmaiság fenntartásában. Megszakadtak különböző hagyományok a neveléstudományban, így a mester és tanítvány kapcsolatok is. A tagadás nemcsak a pedagógiai tudat folytonosságát kezdte ki, de az értékrombolással a pedagógusok körében olyan bizonytalanságot, identitás-zavarokat indukált, amelyek hatását még csak részben mértük fel.

A zűrzavaros átmeneti időszak történéseire a pedagógia művelői ugyanúgy, mint a társadalom különböző csoportjai, egyénei, többféleképpen reagáltak. A korlátozott nyilvánosságot jelentő szaksajtó mint forrás alapján nehéz a tipikus válaszokat megragadni, de néhány jellemző magatartás elkülöníthető.

Nagyon egyértelműen, tisztán áll előttünk Prohászka Lajos kompromisszumot nem kötő, etikus lény, magatartása, amely egzisztenciális

és szakmai ellehetetlenüléssel járt. A szinte elfeledett Kövendi Dénes méltán búcsúztatta 1963-ban temetésén Prohászka Lajost a következő szavakkal: „Az igazságkeresés hatyúlovagja, Isten veled.”⁴

Sokan voltak naivak, akik, bár látták a demokrácia hiányosságait, aggodalmaik ellenére azt hitték, hogy a háború utáni kényszerhelyzet megfordítható vagy akik a napi politikában kevésbé igazodtak el. Az ő gondolataikat tükrözte talán Kiss Árpád naplójában 1950-ben: „1945-ben elindultunk. Nagyon tanulatlanok voltunk. Nem ismertük az államhatalmat, és nem ragadtuk meg annak valódi fogantyúit. Nem tudtunk semmit a rólunk már meghozott döntésekről. Abban a meggyőződésben terveztünk és cselekedtünk, hogy magunk alakítjuk életünket. Tájékozatlanok voltunk a minket fokozatosan hatalmába kerítő nagyhatalom és mozgalom valódi természetéről...”

A történelem folyamának medrét kezdtük ásogatni, és sejtelmünk sem volt annak az áradatnak az irányáról, ellenállhatatlan erejéről, amelynek útját befolyásolni kívántuk.

Őt cselekvő esztendőre volt szükség ahhoz, hogy felismerjük fáradozásaink hiábavalóságát.”⁵

Sokan élték át az elfogadás kényszerét azok közül is, akik naivak voltak és azok közül is, akik világosan látták, hogy számolni kell a szovjet birodalom hosszabb szomszédságával, hadseregének jelenlétével. Politikai nyomás volt, és alkalmazkodtak hozzá. Zibolen Endre egy 1988-ban készült interjúbán több olyan eseményt is elmesélt életének ebből az időszakából, amelyek önvédelmi reflexének működését bizonyítják. Például a pártokhoz való viszonya a következőképpen alakult: „... jött egy bizonyos időszak, valamikor 1948-ban, amikor szólt ... az akkori igazgató (értsd TF), hogy már elvárják attól, aki egyértelműen tisztázni akarja a rendszerhez való viszonyát, hogy lépjen be egy demokratikus pártba. Akkor beléptem a Parasztpártba. 1949-ben ismét szólt az MDP alapszervezet titkára, hogy a vezetőség foglalkozott az ügyemmel, és úgy látják, itt volna az ideje, hogy kérjem a felvételemet. ... Tehát 1949-ben kértem a felvételemet, egy időben alapszervezeti titkár is voltam.”⁶ Szakmai területének védelmére kialakított egyik taktikájára (ezt a kifejezést Zibolen Endre nem alkalmazta) így emlékezett: „Jött a rendelkezés (1948-ban), hogy be kell szüntetni a gyanús gyermektanulmány, a nevelésszociológia stb. oktatását. Én gyorsabban figyeltem fel bizonyos jelekre, ... Ezeket a kollégiumokat már töröltem.” Tanította a szabványpedagógiát, de néhány év alatt...” már megtanultam annyit a szakirodalomból, hogy a marxizmus fogalomrendszerében is ki tudtam fejezni saját véleményemet...”⁷ Voltak olyanok, akik a szövetséges szerepét vállalták a baloldallal. Ez rendkívül sokszínű „csoport”. Közéjük tartoztak azok, akik demokratikus platformon álltak s rövid ideig reménykedtek a demokratikus átalakulásban vagy akik a népi szocializmus építésében hittek (lásd például a népi mozgal-

mat) vagy a Horthy-rendszerben stigmatizált baloldali és/vagy zsidó értelmiség, vagy korábban a társadalmi peremen élők és a mobilitási lehetőségeket látók, kihasználók. A szövetségi szerep esetenként azt is jelentette, hogy támogatott, elfogadott volt a szövetséges pedagógiája is addig, ameddig tart a szövetség. (Lásd Karácsony Sándor és a népi írók pedagógiai nézeteinek és képviselőiknek a sorsát.) A szövetség vállalásában néhányan eljutottak a kommunista párttagság vállalásáig és az ideológiai, pedagógiai paradigma váltásáig is. Az utóbbi kapcsán két, kiemelkedő tudóshoz kötötteen tudunk példát említeni. A fiatal Faragó László kultúrfilozófiai alapvetését elhagyva a gyermekközpontú, lélektani és szociológiai alapozású pedagógia támogatójává vált Mérei Ferenc oldalán, és lépéseket tett a „szocialista pedagógia” irányába is. E váltás keretei között igyekezett őrizni humanizmusát, szociális elkötelezettségét. Nem tudjuk, hogy fért bele az önkéntes tudományos paradigmaváltásba és milyen szerepe volt az élethelyzetnek, a külső nyomásnak. A kommunizmussal kapcsolatos kalandjáról, belső vívódásokról a korabeli nyilvánosságban nem írhatott Faragó, csak jelzéseink vannak erről.⁸ Pedagógiai paradigmaváltás történt Tettamanti Bélánál is, Imre Sándor nemzetnevelését a „szocialista” pedagógia követte munkásságában. A sort még lehetne folytatni, de az már átvezetne az ötvenes évek pedagógiai, tágabban politikai történéseinek világába.

Kevesen voltak marxista meggyőződésű és kommunista párttagok, akik különböző intézetekben és szervezetekben aktív szerepet tölthettek be. (Lásd Berzeviczy Gizella, Kemény Gábor, Mérei Ferenc, Béki Ernő, Lukács Sándor stb.) Az ő tevékenységükben összefonódott a politikai és a tudós szerepe, a társadalomalakító és a valóságot megismerő, kutató szerep. A pedagógia és a pszichológia területén meghatározó jelentőségű volt Mérei Ferenc tevékenysége, hiszen centrális szerepet töltött be a politikában, részt vett olyan politikai anyagok előkészítésében és végrehajtásában, amelyeknek célja többek között a pedagógia és a pszichológia területén az ideológiai és politikai szelekció volt. E csoportból néhányan kikerültek – a negyvenes évek végén, az ötvenes évek elején – és egzisztenciális gondokkal, szakmai háttérbeszorítással küszködtek, valamint az ellenőrzés tárgyává váltak.

Az eddigi kutatások azt jelzik, hogy nem voltak tiszta típusok, különböző időszakokban, különböző helyzetekben változtak a reakciók, az alkalmazkodásnak a motívumai (félelem, karrierépítés), a meggyőződésből vagy kényszerű alkalmazkodásból fakadó megoldások. Joggal nevezhetjük többek pályafutását tragikusnak, azokét is, akiknek derekba tört a pályájuk, azokét is, akik maszkot öltöttek és rövid ideig meghatározó szerepet tölthettek be, azokét is, akik meggyőződéses marxisták voltak, de kiábrándultak.

Az átmeneti időszakot különbözőképpen megélt szakemberek egy része a negyvenes évekre, az ötvenes évek elejére azonos helyzetbe ke-

rült. Kiss Árpád szavai így írják le a történetet: A hatalom birtokosai „pártosak a tényekre való tekintet nélkül. Könyörtelenül sajátítják ki nemzedékek sorának meghasonlások és harcok árán elért eredményeit, durva kézzel értékelik át vagy semmisítik meg évszázadok apró munkával létrehozott, gyermekségünkötől fogva szívünkhöz nőtt létesítményeit és alkotásait. Idegenek és idegenek vagyunk számukra. Maguk méltatják művüket, azonnal könyvbe foglalják történetüket – és csak nekik van történetük. Cenzúrájuk elutasít, kritikájuk megsemmisít. Nem a mi nyelvünkön beszélnek és nem velünk beszélnek. Nagy táboruk van azokból a nyomorultakból, akik távollétünkben írógépünkön fogalmaznak lázadó szövegeket és nyitva hagyott íróasztalfiókunkba rejtik: elmondják bennük mindazt, amiért sokéves rabság jár, ha nyomozás közben írásainkat átvizsgálják. És írnak névtelen leveleket, gyalázó cikkeket, amelyekben mindig újból bebizonyítják, hogy olyan ellenség vagy haladó világban, akinek élete teher. Légy hálás, hogy elviselnek és dolgozni engednek. Dolgozz és hallgass.”⁹

A fordulat éveinek történései a szakemberek egy részének szakmai és magánéleti egzisztenciáját is mélyen érintette. Pedagógiai kutatásunk adós még azzal, hogy teljes mélységében bemutassa, kiket milyen mértékben negligált ez a kor, kik, miért és hogyan alkalmazkodtak, illetve alakultak át ezekben az években. További kutatási téma lehet még az is, hogy milyen terheket rótt a dogmatikus, voluntarista pedagógia az elmélettel foglalkozó szakemberekre és a gyakorló pedagógusokra. Fel kellene tárnunk, hogy az egyéni sorsok megtörése hogyan hatott a neveléstudomány szakmai színvonalának alakulására.

JEGYZET

- 1 Ständeisky Éva: A kígyó bőre. Ideológia és politika. In: Ständeisky É. – Kozák Gy. – Pataki G. – Rainer M. J. (1998): *A fordulat évei. Politika, képzőművészet, építészet 1947–1949*. Open Art, 1956-os Intézet., Budapest. Ungváry Krisztián: Magyarország szovjetizálásának kérdései. In: Romsis Ignác (2002, szerk.): *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemlről*. Osiris K., Budapest. 279–308.
- 2 Zibolen Endre (1983): Hagyományos és új a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, 4. 351–355.
- 3 Faludi Szilárd (1975): A történeti szempont a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 4. 45.
- 4 Lackó Miklós (1998): Egy nemes konzervatív kultúrfilozófus. *Történelmi Szemle*, 3–4. 296.
- 5 Kiss Árpád (1999): Igazság költészet nélkül. (Szerk. Kiss Endre). Teleki László Alapítvány, Budapest. 376.
- 6 Sarkadi László (1988): *Beszélgetés Zibolen Endrével*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 152–153.
- 7 U. o. 140.
- 8 Faragó Klára: Tudománytalan gondolatok Faragó Lászlóról. In: Kiss Endre (2001, szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia*. Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 292–299.
- 9 Kiss, i. m. 379.

