

Gyermekjáték, embernevelés, igazságosság

Mérei Ferenc pedológiai kísérlete a köznevelés demokratikus megújítására (1945–1948)

K. Horváth Zsolt 

Budapesti Metropolitan Egyetem
khzs@g.mome.hu

Rezümé. Az 1945 utáni magyar történelem sok kényes kérdése mellett ez a tanulmány azt vizsgálja, hogy a köznevelési reformban megjelenő demokratikus, gyermekközpontú pedagógiai tendenciák miképpen árnyalják az 1948–1949-ig tartó rövid időszakról alkotott elképzeléseinket. A szovjetizáció számunkra lezárt történelmi tény, az akkor tevékenykedő pedagógiai szakembereknek azonban még a jövőhöz tartozott. Ebből a szempontból korántsem mellékes az, hogy a köznevelési reform brit (*Education Act*) és francia (*Langevin-Wallon-terv*) mintára az igazságosságot és a demokratizmust tette meg vezérelvnek, ez pedig ellentmond a korszakról alkotott kognitív sémáinknak. Noha az 1945-ös köznevelési reformot eredeti formájában soha senki nem fejezte be (hiszen a szovjetizáció 1949-ban egyszerűen kisiklatta, szorgalmazóit partvonalra helyezte), mégis érdemes közelebbről megvizsgálni, hogy Mérei Ferenc, Stolmár László, Kiss Árpád, Faragó László és mások milyen pedagógiai, gyermeklélektani, oktatásszociológiai elveket szerettek volna adaptálni, s eme törekvéseikkel hogyan szerették volna az új demokratikus társadalmat regenerálni. Ha figyelmünk arra is kiterjed, ami a múltban *befejezetlen* maradt, akkor az útfüggőség gondolatának (*path dependence*) tudatosításával együtt a történelmi gondolkodásnak vissza tudjuk adni a komplex, nem-lineáris idő fogalmát, s ezzel el tudjuk oldani a történelmi szükségszerűség naiv realizmusától.

Kulcsszavak: köznevelési reform, gyermekközpontú pedagógia, gyermeklélektan, játszóutca, igazságosság, demokratizmus

„Öntóház utca, szépnevű, / két várfal közt keskeny terű / játszóhelyünk! Mit hallani / rólad. Kispálya, hajdani? / Két-két téglá volt két kapunk, / s volt hozzá csaknem fél napunk / minden nap! Kora délután / már loholtunk labdánk után, / mely néha rom-terekre szállt / a görbült rácsú kapun át, / a várkapun... Másztunk utána, / vagy Papp Zoliék udvarába;”¹

(Tandori Dezső: *A szépnevű játszóutca*)

A játszóutcák dilemmája az 1950-es években

1954 tavaszán több országos napilap is arról számolt be, hogy a gyermekek védelme érdekében Budapesten ún. játszóutcákat létesítenek. Az intézkedés lényege röviden az, hogy közlekedési táblákkal hivatalosan is lezárnak 9 és 21 óra között egy-egy belvárosi utcát a forgalom elől. A cél az volt, hogy a fővárosi gyermekek is biztonságosan játszhassanak, használhassák a városi tereket, anélkül, hogy az autóforgalom veszélyeztetné testi épségüket.

„A VII. kerületi Barát utcában” – írja 1954. április 17-én a *Magyar Nemzet* – „péntek délelőtt kacagó gyermekcsoportok gyülekeztek óvó nénik és tanítónők felügyelete alatt. Nagy eseményre érkeztek a Barát utcába. Most adják át a gyermekbirodalomnak Budapest első játszóutcáját. Magukkal hozták labdáikat, építőkockáikat, rollereiket, tálgaikat is, hogy az ünnepség után birtokba is vegyék tulajdonukat. Boldog szülők állják körül a gyermekhadat, most már nyugodtak, nem történhet baj a kicsinyekkel az utca forgatagában. Erre nem száguldanak majd motorkerékpárok, nem robognak autók – a játszóutca csak a gyerekeké. Figyelmeztető tábla közli az utca két torkolatában, hogy tilos az átmenő forgalom.”²

Az esemény horderejére jellemző, hogy a korabeli mozikban a játékfilmek előtt vetített *Filmhíradó* mozgóképen is beszámolt a gyermekek számára örömteli pillanatról.³ Július elején a *Magyar Nemzet* mellett a *Népszava* is közzétette a hírt, miszerint Budapesten újabb 19 játszóutcát jelöltek ki a gyermekek számára, s a lista jól mutatja, hogy elsősorban olyan utcaszakaszokat igyekeztek a játszódozó gyermekek számára biztonságossá tenni, ahol amúgy is viszonylag kicsi volt az átmenő forgalom.⁴

1954 nyarán arról számolt be az *Autó-Motor* című lap, hogy a játszóutcák ötletét vidéki nagyvárosokban is bevezették, így – a teljesség igénye nélkül – Sztálinváros, Szeged és Szolnok is magáénak tudhatott egy-egy lezárt, gyermekek számára kijelölt utcát.⁵ Jóllehet a kezdeményezés mindenképpen progresszív,

¹ TANDORI, 1984.

² A budapesti gyerekek birtokba vették az első játszóutcákat. *Magyar Nemzet*, (1954. április 17.) 4.

³ Gyermekjátszó-utca. *Filmhíradó*, (1954. április), URL:

<https://filmhiradokonline.hu/watch.php?id=11644> (Utolsó letöltés: 2025. január 12.)

⁴ Új játszóutcák Budapesten. *Magyar Nemzet*, (1954. július 8.) 4; Újabb játszóutcák a fővárosban. *Népszava*, (1954. július 8.) 3.

⁵ *Autó-Motor*, (1954. július 15.) 4; Játszóutca. *Délmagyarország*, (1958. április 22.) 5; *Szolnok Megyei Néplap*, (1954. június 15.) 3.

a megvalósítás azonban újabb problémákat termelt. A játszóutcák ugyan valóban lezártak minősültek, de ezzel együtt akarva-akaratlanul kialakult egy körzeti kis gyermektársadalom, mely távrolól sem volt konfliktusoktól mentes. Egy hónappal a Barát utca lezárása után, a *Magyar Nemzet* drámai hangú cikkben tudósított arról, hogy a lapban név szerint feltüntetett kisfiúk bepanaszolták a nagyfiúkat, akik nem hagyják őket játszani, s úgyszólván kisajátították az egész játszóutcát.

„A Barát utca ugyanis játszóutca” – fejtegeti a napilap –, „ami annyit jelent, hogy az úttest tarka a legsikerültebb krétarajzoktól. Legtöbbsje: kör, benne két pont, egy merőleges és egy vízszintes vonáska, ezek jelzik a szemeket, az orrot és a száját, lejjebb nagyobb kör a test s végződök a rajz két pipaszárnnyi vonással, ezek a lábak. A fejen két nagy számárfül éktelenkedök, felette az írás: »Ez Kovács Pista!« [...] Egyik falra hatalmas, két méter magas futballkaput rajzoltak, közepén a két büszke szám emlékezik a magyar-angol mérkőzésre: 6:3! Ezt már a nagyfiúk rajzolták.”⁶

A *Magyar Nemzet* szerint más veszélyt is rejt magában az a tény, hogy a 15–16 éves fiúk megszállták a játszóutcát, nevezetesen azt, hogy ezek a serdülök fiúk testi erejüknel és kamaszos érdeklödésüköl fakadóan borsot törnek a felnött társadalom orra alá: a Barát utcai varrónök, Peresztegi Józsefnök egy hónap alatt háromszor üvegeztette be üzlete kirakatát, mert a fiúk minduntalan betörték azt. Hiába futott a biztosítóhoz, ott közölték vele, hogy játszóutcai ablakokra nem kötnek biztosítást. Az újságírök abban látja a megoldást, hogy minden játszóutcabá *felügyelök* kellene kirendelni, vagyis olyan hivatalos személyt, aki életkorából és státuszából fakadóan elejét tudná venni a kamaszok helytelenkedésének. Hasonlök diszfunkcióról számol be Sztálinváros kapcsán Horváth Sándor tanulmánya is: a helyi képviselök is a játszóutcaban látták a játszóterek helyett a megoldást, ám a bandákba verödök fiatal „utcagyerekek” nem sokat törödtek eme magasztos törekvéssel, s leginkább utcai lámpák betörésével hívták fel magukra a figyelmet.⁷ Innen már tényleg egy lépés csak az, amikor Szabó Lászlök, nem sokkal később a *Népszabadság* belpolitikai rovatvezetökje, a Magyar Televíziök *Kék Fény* címük bünügyi riportázsának mősorvezetökje azzal az ötlettel áll elő a XI. kerületi Baranyai utcai új általános iskola kapcsán, hogy forgalomcsökkenítés és a gyermekek épsége érdekében játszóutcává kellene alakítani azt.⁸

Az imént bemutatott szörványos példáköl is láthatök, hogy egy mégoly szimpatikus kezdeményezés is gyorsan rendészeti-felügyeleti kérdéssé válhat. Az eredeti ötlet abból indult ki, hogy a nagyvárosi gyerekeknek, főleg azoknak, akik a beépített, kevés zöldterülettel bírök belsök részeken laknak, nagyon kevés szabad terület jut a városi térböl, pedig együttes játékaik és mozgásigényük nyilvánvalóan indokolttá tennök ezt. A növekvök autóforgalom értelemszerűen emelkedök parkolási lehetőséget kíván, márpedig az utcán hagyott kocsik tereptárgyként rengeteg területet foglalnak el.⁹ A játszóutca szándéka szerint egyrészt a parkolök, másrészt

⁶ Kisfiúk panasza a nagyfiúkra. *Magyar Nemzet*, (1954. május 16.) 6.

⁷ HORVÁTH, 2000. 30–40., különösen 35.

⁸ SZABÓ, 1959. 7. Szabó pozíciójára lásd: SUHA (SZERK.), 1976. 26.

⁹ Játzóutcák Hamburgban. *Városi Szemle*, 18. (1932) 477–478.

az oda behajtó autóktól óhajtotta tehermentesíteni a területet a gyermekek javára, azzal azonban az ötlet megvalósítói nem számoltak, hogy a városi teret sohasem csak arra használják a társadalom tagjai, amire azt az íróasztal mellett kitalálták. Az eredeti koncepció középpontjában a gyermek – az ő játéka, fejlődése, szocializációja – állt.

A gyermektanulmányozást, a pedológiát az 1930-as évek derekától egyre következetesebben képviselő Mérei Ferenc pszichológus *A gyermek világnézete* című kismonográfiájában úgy fogalmaz, hogy a „játék nem ok, nem cél, nem eszköz, hanem maga a gyermeki cselekvés”.¹⁰ A könyv azt vizsgálja, hogy az eltérő életkorú és nemű gyerekek között a szabadon választott játékok hogyan tagolják a Városliget sarkán álló ún. Fáskör gyermektársadalmát. Mérei elválasztja egymástól a kisgyermekkorú magányt és horda-fokot, a társas magányt (5–8. év), a tagolatlan bandákat (9–10. év), a keret-intézményeket, valamint a szervezett bandákat (11–15. év), s azt pertraktálja, hogyan működik a Fáskör gyermektársadalmában a *szabadon választott játéktevékenység révén* a normaképzés, a szabálykövetés és a törvények lefektetése. A játék komplexitása és társassága (szociabilitása) a gyermeki értelemmel együtt fejlődik, ezért a gyermeket nem a felnőtt világ normáihoz kell idomítani, hanem társas tevékenységét, szervezettségét, belső logikáját megfigyelni, s az együttes önszerveződésben megbúvó demokratizmust erősíteni, tudatossá tenni.

1954 után azonban a játszóutcák esetén nem ez a szemlélet érvényesült. Láttuk, hogy az alapvetően jó ötlet egyre bürokratikusabb megoldásokba torkollott, s már egyáltalán nem tartották be a gyermeki értelem fejlődésének sajátosságait, a játék-központú világ belső autonómiáját. Ez a koncepció nem az együttes gyermeki játéktevékenységben megbúvó önszerveződés erejét szándékozott tudatosítani, s konstruktívan felhasználni, hanem akarva-akaratlanul idomítani akart. Persze önmagában az is elgondolkodtató, hogy 1954-ben a vezető napilapok ennyit írnak a gyermekről, a játékról vagy a játszóutcaról, hiszen kognitív sémáink szerint az ötvenes évek finoman szólva sem az emberközpontú gondoskodásról adnak számot. Sémáink szintjén logikusnak tűnik, hogy a szovjet típusú berendezkedés mellett optáló kommunisták kíméletlenül rendpártiak voltak, így kedvenc eszközük a folytonos felügyelet és ellenőrzés, melyet még a gyermekek esetében is érvényesíteni kell. Ám a helyzet nem ilyen egyszerű. A látszólagos ellentmondás ugyanis abban áll, hogy az 1945 utáni köznevelési reform nem egy tagja (Mérei Ferenc, Faragó László, Binét Ágnes) utóbb a Magyar Kommunista Párthoz kötődött, a méltányosságként felfogott igazságosság és az interszubjektív emberi kapcsolatokon nyugvó demokratizmus elvét pedig nyugat-európai tanulmányaik során szívótták magukba.¹¹ (Szemben a szovjet típusú sztálinista koncepcióval, szocializmusfogalmukat a később Perry Anderson által leírt nyugati marxista gondolkodásnak tudhatjuk be).¹² De még ez sem ad önmagában magyarázatot, hiszen Makarenko maga is úgy vélte, hogy a felnőtt vezető által adott keretek mellett a gyermekek legjobb

¹⁰ MÉREI, 1945. 8. (Kiemelés az eredetiben.)

¹¹ *A Langevin-Wallon-tervezet*, 1966. Később még tárgyaljuk. A méltányosságként felfogott igazságosságra lásd: RAWLS, 1997. 31.

¹² ANDERSON, 1979.

nevelői maguk a gyermekek, ezért áll pedagógiai gondolkodása középpontjában az öngazgató közösség.¹³

1954-ben – négy évvel az ún. pedológiai határozat után, melynek nevében a Magyar Dolgozók Pártja „aknamunkára” és „kártevő tevékenységre” hivatkozva kiakolbolított egyes vezető pedagógusokat a köznevelés területéről (Merei, Faragó) – a helyzet az volt, hogy nem maradt olyan szakpolitikus, aki a játszóutcákhoz hasonló projektet szakértelemmel tudott volna menedzselni.¹⁴ A pedológiai határozat következménye nemcsak abban az értelemben volt pusztító, hogy a peremre szorított vezető szakembereket (ebben az időszakban a politikai arénában dolgozó politikusok sokkal nagyobb büntetéseket kaptak), hanem a hosszabb időtartamban azért volt módfelett destruktív, mert a hazai neveléstudományból kiirtotta az önszerveződésnek és az autonómiának még a lehetőségét is. A Lázár György és Ágoston György által jegyzett személyi támadásokon túl Székely Endréné tudományos írásnak leplezett tanulmányai emelték úgyszólván a vádbeszéd szintjére az igazságosság és a demokratizmus jegyében fogant gyermektanulmányozás elleni uszítást.¹⁵ Érdemes megjegyezni, hogy a háború után kibővített létszámmal, komplex pedagógiai, didaktikai, neveléstörténeti és lélektani profillal, Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet (SZNI) néven induló intézmény már 1946–1947-ben foglalkozott az együttes gyermekjáték és a városi tér metszéspontjában elhelyezkedő játszóterek kérdésével. Lenkei Andorné beadványban rögzítette a svédországi játszóterekkel kapcsolatos tapasztalatait, melynek egyik legfontosabb megállapítása az volt, hogy a hazánkban rutinszerűen működő felügyeleti és fegyelmezési hagyományt célszerű lenne elfelejteni, s helyette a megengedő bánásmódot bevezetni. Lenkeiné kiemeli, hogy míg nálunk a *Fűre lépni tilos! Labdázni tilos! Virágot szedni tilos!* tiltást megfogalmazó táblák szegélyezik a gyermekek tereit, addig a svéd példa arra buzdít, hogy épp fordítva kellene eljárunk. „Barátságos sárga bádóg napraforgók a játszótéren, hirdetőtáblája felirata: *gyerekek, itt minden a tiétek! Gyerekek, itt mindent szabad! Úgy használjátok a játékokat, hogy mindnyájatoknak öröme legyen benne! Míg nálunk karszalagos, bottal fenyegető rendőr, addig Svédországban a mosolygó tanítónő a jellemző.*”¹⁶ Tapasztalatai Lenkeinét arra vezetik, hogy a mellérendelő viszonyt bevezető, továbbá a túlszabályozást és az esztelen tiltást félretevő pedagógiai modell a demokratikus nevelés alapja.¹⁷

A játszóutcák és a játszóterek problémájától távolodva ebben a tanulmányban azt szeretném bemutatni, hogy 1945 és 1948 között, a fővárosban elsősorban, de nem kizárólag az SZNI komplex tevékenységéhez, kutatásaihoz kapcsolódóan megindult az igazságosság, az együtteség és a demokratizmus elveire épülő pedagógia kidolgozása, mely a köznevelési mezőben 1949-ben kibontakozó szovjetizáció

¹³ Talán Csobot esete a legjobb példa, lásd: MAKARENKO, 1973. 54–58.

¹⁴ Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, M-KS-276-53-48. ő. e., pp. 4-12., itt: 10. Az irat tetejére ceruzával rávezetve: „PB50III23 Rákosi” Lásd még Az MDP KV határozata a Vallás- és Közoktatási Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről (1950. március 29.), In: *A Magyar Dolgozók Pártja*, 1951. 175–181. Az ügy részleteit bővebben tárgyalom: K. HORVÁTH, 2021b. 297–311.

¹⁵ SZÉKELY, 1955. 252–262; SZÉKELY, 1956. 66–92., itt: 68.

¹⁶ Budapest Főváros Levéltára, VIII.761. 10. d. 238/ 1947 – Isk. sz.

¹⁷ LENKEI, 1947. 11.

miatt sosem tudott kiteljesedni. Ezzel együtt mégis úgy gondolom, hogy a történelemtudománynak nemcsak az a feladata, hogy azt tárja fel, ami megtörtént, s ami az utókor számára megváltoztathatatlanak tetszik, hanem azt is, ami egykor pusztán terv, elképzelés vagy hasztalan törekvés maradt. Ha figyelmünket arra is összpontosítjuk, ami a múltban befejezetlen maradt, akkor – az útfüggőség gondolatának (*path dependence*) tudatosításával együtt – a történeti gondolkodásnak vissza tudjuk adni a komplex, nem-lineáris idő fogalmát, s ezzel el tudjuk oldani a *történeti szükségszerűség* naiv realizmusától.¹⁸

Az 1945-ös köznevelési reform mint vakfolt

Az 1945-ben megkezdett, s 1949-ben megtorpantott demokratikus köznevelési reformnak a mai Magyarországon nincs túl jó sajtója. Noha az oktatásszociológusok manapság is sokat beszélnek a társadalmi egyenlőtlenségeket a műveltséggel, a csoportmunkával és a képességefejlesztéssel csökkentő finn komprehenzív iskola hatásairól, az egységes és egyenlősítő általános iskola úgyszólván soha nem merül fel analógiaként.¹⁹ E mögött egyrészt a történetietlen gondolkodás, ahogy Norbert Elias némileg marasztalóan mondta, a „szociológusok visszahúzódása a jelenbe”, másfelől a hazai reform ismeretlensége áll.²⁰ Úgy is mondhatnánk, utóbbi egyfajta vakfolt maradt. Az 1960–1970-es évek oktatás- és neveléstörténete nem igazán tudott mit kezdeni vele, mivel szorgalmazóit, Mérei Ferencet, Kiss Árpádot, Faragó Lászlót, Zibolen Endrét, Binét Ágneszt és másokat 1950, illetve 1956 után kiszorították a neveléstudomány területéről, esetleg megtúrták annak peremén. Mivel a köznevelés végtelenül ideologikus terület, mely nagyban függ az adott korszak domináns beszédrendjétől, így az 1970-es évek végén, az euroatlanti térségben végbemenő neokonzervatív-neoliberális váltás hatása az államszocialista országokban, jelesen Magyarországon is érzékelhető volt.

Az emancipatorikus iskolát ért korabeli oktatásszociológiai kritikák – James Colemantól a Pierre Bourdieu–Jean-Claude Passeron szerzőpárosig – mind azt állapították meg, hogy az 1945 után az igazságosság elvét szem előtt tartó iskola intézménye sajnos képtelen csökkenteni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az 1966-ban készült nagy mintás Coleman-jelentés egyebek mellett azt rögzítette, hogy nem az iskola, hanem a gyermek szocializációjának színterei (család, szomszédság, kortárs-csoport) határozzák meg az iskolai előmenetelt.²¹ Bourdieu és Passeron kutatása fogalmazta meg első ízben azt a tézist, miszerint az iskola intézménye nemhogy nem képes a társadalomban meglévő egyenlőtlenségeket csökkenteni, de egyenesen újratermeli a gazdasági, kulturális, társadalmi és szimbolikus különbségeket.²² Egyszerűbben fogalmazva, a közoktatás nem volt képes betölteni azt a sze-

¹⁸ Lásd: LORIGA, 1991. 228–229.

¹⁹ Lásd: SMID, 2015. 138–141.

²⁰ ELIAS, 1987. 223–247.

²¹ COLEMAN, 1966. A kutatás kormányzati megbízás nyomán végezték el, így a mai kutatásokhoz képest döbbenetesen nagy (500 ezer tanuló és mintegy 60 ezer tanár) mintával dolgoztak. Értékeléséhez lásd: ALEXANDER–MORGAN, 2016.

²² Lásd: BOURDIEU–PASSERON, 1964; BOURDIEU–PASSERON, 1970.

repet, melyet 1945 után a politikai elit szánt neki. Ez azonban nem a pedagógiai, didaktikai, módszertani elvek finomítása felé, hanem az addig dívó oktatásszociológiai elvek szanálásához vezetett. Ha az emancipatorikus oktatási rendszer nem képes az egyenlőtlenségeket csökkenteni, spekulálnak a jobboldali tudósok, akkor feltehetően azért nem, mert a különböző képességek eloszlása nem egyenletes – ez a hipotézis készítette elő azt a biológiára alapozott megközelítést, melyet utóbb Bruno Latour a naturalizmus modelljének nevezett.²³

Ennek kiindulópontja talán Arthur Jensen óriási vitát kiváltó 1969-es cikke volt, mely az intelligenciakutatás nevében érvelt amellett, hogy az értelmi képességek az egyenlősítő iskolarendszerrel nem közelíthetők egymáshoz. Ennek következtében szerinte nem zárható ki az sem, hogy az újratermelődő egyenlőtlenségek biológiai, genetikai eredetűek.²⁴ Ezt követte 1971-ben Richard Herrnstein egy írása, mely azt vetítette előre, hogy az „*esélyegyenlőség növekedése egy IQ szerint rétegzett társadalmat fog eredményezni, amelyben a régi társadalmi osztályok helyett kognitív képességek szerinti osztályok lesznek*”.²⁵ E gondolati sort tetőzte be Edward O. Wilson, akinek a szocio-biológiáról szóló könyve mintegy nevet és irányt adott annak a szaktudós körökben már érlelődő mozgalomnak, melyet utóbb a biológiai determinizmus fogalmával szokás körülírni.²⁶ Amikor Herrnstein az ismert jobboldali tanácsadóval, Charles Murray-vel közös könyvet írt, melyben – Loïc Wacquant kifejezésével élve – a „tudományos fajelmélet” nevében azt állítják, hogy az „*amerikai osztály- és faji egyenlőtlenségek a »kognitív képességekben« megmutatkozó egyéni eltéréseket tükrözik*”, akkor nehéz politikailag ártatlannak nevezni a biológiai nézőpontot.²⁷ Márpedig, ha eme kognitív képességek természettudományos egzaktsággal kimutathatóak, akkor logikusan következik az, hogy az egyenlősítő iskola programja, melybe rengeteg pénzt fektetettek a fejlett országokban, fabatkát sem ér.²⁸ Az esszencialista tudományképből lényegében elég könnyen politikailag motivált, normatív társadalmpolitika lesz.²⁹ A neokonzervatív-neoliberális jobboldal a természettudomány autoritására hivatkozva sürgeti az oktatásból való forráskivonást, míg az egyenlőtlenségeket a társas környezetre visszavezető baloldali szociológusok éppen ezért szorgalmazzák az iskola reformját, hogy megelőzzék a társadalmi olló végzetes szétnyílását: az elszegényedést, a nyomor terjedését, az elesettek kiszolgáltatottságának fokozódását. Ám a jóléti állam válságára épülő jobboldali fordulat oly mértékig átformálta, s saját szótárával átította a politikai és közgazdasági beszédrendet, hogy a „növekedés” fogalmával szemben nehéz mondjuk a „szolidaritással” érvelni.³⁰ A megváltoztatandók megváltoztatásával eme törekvések az államszocializmus válságával küszködő Magyarországra is eljutottak.³¹ Az 1980-as években, a fentebbi névsor által szorgalmazott emancipatorikus, programja

²³ LATOUR, 1999. 19.

²⁴ JENSEN, 1969.

²⁵ LAKATOS, 2008. 170.

²⁶ VÖ. SAHLINS, 1976.

²⁷ WACQUANT, 2001. 18.

²⁸ HERRNSTEIN–MURRAY, 1994.

²⁹ KELLER, 2008.

³⁰ MASSEY, 2013.

³¹ Lásd például: PÁSTOR, 1990. 22. és SZÉCHY, 1984. 393.

középpontjába a társadalmi igazságosság fogalmát állító terv okafogyottá vált; ezt a pillanatot sűríti magába az 1985. évi I., *Az oktatásról* szóló törvény, amely lehetővé tette a szabad iskolaválasztást.³² Ez azért fordulópont a hazai nevelés történetében, mert a terület úgyszólván minden szakértője egyetért abban, hogy a szabad iskola-választás nyitotta meg az utat a mai döbbenetesen egyenlőtlen és igazságtalan, kifejezetten elitista iskolarendszer létrehozása előtt.³³

Annak azonban, hogy az 1945-ös köznevelési reform vakfolt maradt, van egy másik fő oka is, ez pedig a korszak egyértelműen negatív megítélése. Az 1945 utáni történelem képe a rendszerváltás után túl gyorsan és differenciátlanul képződött meg. Az államszocializmussal kapcsolatban, elsősorban a hazai sztálinizmus és a forradalom utáni megtorlás vitathatatlan és tagadhatatlan bűnei miatt 1990 után gyors, egynemű és holisztikus ítélet született. Ez az ítélet nem igazán tett különbséget a máskülönben politikailag, közjogilag is jól leválasztható 1945 és 1948 közötti, valamint a kommunista hatalomátvétel utáni időszak között. Részletkutatások híján a politikatörténet-központú látásmód azzal érvelt, hogy a Vörös Hadsereg jelenléte és a Szovjetunió képviselőinek formatív szerepe eleve kizárta a demokrácia létrehozásának esélyét (ez az útfüggőség megerősítése), így a „demokratikus átmenet” vagy a „koalíciós időszak” kifejezések is illegitimé váltak. De biztos-e, hogy a politikai akaratképzés a társadalmi élet teljes területét, annak összes alrendszerét és az ebben élő emberek mentalitását, gondolkodását azonnal, hatékonyan eléri? Biztos-e, hogy a politikacentrikus látásmód jogosult egy komplex társadalomban egy-egy több-kevesebb autonómiával rendelkező „mező” exkluzív leírására?³⁴ A továbbiakban amellet fogok érvelni, hogy az újabb kutatások nyomán jól látható, korábban milyen egyoldalú képet festett a történelemtudomány. Az újabb, korszerű szempontokat érvényesítő, forrásokon nyugvó kutatások (Standeisky Éva, Kalmár Melinda, Baráth Magdolna) jóval differenciáltabb képet adnak a korszakról, érveim többnyire az ő eredményeikkel harmonizálnak.³⁵

A neveléstudomány területéről 1958-ban másodszer, s ezúttal végleg eltávolított Mérei Ferenc pedagógusnak, pszichológusnak 1971-ben nagy hatású könyve jelent meg, *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés* címmel. Amikor

„1945-ben régóta érelődő terek és szórványos próbálkozások alapján hozzáfogtam a nagyobb kiterjedésű szociometriai felméréshez, [...] a feladat világnézeti kiindulását tekintve egyértelmű volt: egy félféudális, tekintélyelvi társadalomban kibontakoztatni

³² 1985. évi I. törvény az oktatásról. *Magyar Közlöny*, (1985) 19. sz. 461–492. A pedagógusként és szakpolitikusként is ismert Báthory tanulmánya e tárgyban rendkívül súlyos és jellegetes félreértéseket tartalmaz, lásd: BATHORY, 1993. 27–33. Az 1945-ös köznevelési reformhoz hasonló egységes iskolarendszert Finnországban csak 1968-ban alakítottak ki. Az intézkedés okai között ugyanazok az érvek szerepeltek, mint a magyarországi esetben (antidemokratikusság, az egyenlőtlen ségek figyelmen kívül hagyása, túl korai pályaválasztás stb.). (NYBERG, 1970. 21. Lásd még: SEBENYI, 1972. 25–27.)

³³ BERÉNYI-BERKOVITS-ERŐSS, 2008.

³⁴ Lásd: BOURDIEU, 1991. 3–46.

³⁵ E kérdéskört nem tárgyalhatjuk itt részletesebben. Lásd: BARÁTH, 2014; BARÁTH, 2017; KALMÁR, 2014; STANDEISKY, 2015.

a tömegek társadalmi alkotóerejét, felkutatni a demokratizmus gócait, ezeknek segítségével kifejleszteni, menetkész állapotba hozni a demokratikus közösségeket, amelyek a szocialista átalakulás hordozói lehetnek. [...] Azokban a csoportvizsgálatokban, amelyekkel 1945-ben munkatársaimmal együtt az új életet elkezdtük, a fő kérdésünk – nem mi találtuk ki, ezt sugallta a történelem, a magyar politikai átalakulás problémavilága – így hangzott: hogyan lehet demokratikus tapasztalatok nélkül, az együttes döntés gyakorlása nélkül felnőtt ifjúság társas mezőiben felkutatni és megerősíteni a közösségi cselekvést, az együttességet. Hogyan lehet nevelni és fejleszteni azt a motivációt, amelyből a szocializmus demokratizmusa fakadhat.”³⁶

Ez az akkor rendkívül korszerűnek számító ún. mikroszociológiai megközelítés ugyan megtöltötte az észak-amerikai és francia tudományos folyóiratok egy részét – Jacob Lévy Moreno, Georges Gurvitch, továbbá Mérei egyik évfolyamtársa, René Zazzo nevét érdemes itt megemlíteni –, Magyarországon úgyszólván ismeretlen maradt.³⁷ Mindössze Csécsy Imre és Csikós Mihály értő ismertetése vezette be őket a köztudatba az újraindított *Huszádik Században*.³⁸ Ám ha ennyire szűk körben dívott csak eme gondolat, hogyan hivatkozhatott rá Mérei Ferenc? Miért tekintette ezt a megközelítést megkerülhetetlennek, s miért a gyermekek világában vélte megtalálni a befolyástól mentes választott közösségi cselekvést és alkotást?

Az igazságosság elve a háború utáni Európában

Az I. világháborút követő években, az általános és titkos választójog bevezetésével, azzal, hogy egy bizonyos életkori cenzus felett mindenkit választóvá, azaz politikai szubjektummá tettek, megérlelődött a gondolat, hogy a tudás újraelosztásának intézménye, az iskola is reformra szorul. Ha minden hibája ellenére a képviseleti demokráciát tekintjük a politikai akaratképzés legitim formájának, úgy nehéz lenne azzal az arisztokratikusnak tűnő érveléssel hitelteleníteni a választójog kiterjesztését, hogy a mégoly fontos közügyek illetéktelen „tudatlanok” kezébe kerülnek. Társadalmi mozgalmak és a nagy háború tapasztalatai nyomán ugyanis olyan társadalmi nagycsoportok is politikai szubjektummá váltak, mint a nők vagy a munkásság.³⁹ A közügyek feletti rendelkezés tehát nem a fehér, hímnemű, több-kevesebb vagyonnal rendelkező – valójában – kisebbség privilégiuma, hanem minden felnőtt állampolgár joga és kötelessége. A korszakban talán Mannheim Károly tudásszociológiája volt az első olyan kísérlet, mely számot vetett az alulról szerveződő demokratikus akaratképzés és a tudományos tudás újraelosztásának társadalmi technikái közötti összefüggésekkel. Egyfelől igyekezett rámutatni arra, hogy demokrácia nem létezhet a döntéshozatal teljessége nélkül, másfelől azt is hozzáfűzte, hogy ehhez egy komplex társadalomban tudásra van szükség.

³⁶ MÉREI, 1971. 147; 148.

³⁷ Lásd: MORENO, 1934; GURVITCH, 1947. 24–67; ZAZZO, 1949. 43–61.

³⁸ CSÉCSY, 1948; CSIKÓS, 1949.

³⁹ ROSANVALLON, 1992; ROSANVALLON, 1993; KEYSAR, 2000.

„Az új az” – írja az 1932-ben –, „hogyan az akarat teljessége a modern kor szellemében csakugyan alulról teremthető meg. [...] Ha nem akarjuk, hogy ez az adottság, a modern társadalom építő, konstruktív kiegyensúlyozottságával »értelmi demokrácia« helyett »hangulat-demokráciára« vezessen, amelyben a legtöbben pillanatnyi hangulatok hatása alatt cselekszenek, akkor a demokráciával előbb vagy utóbb a tömegek felvilágosításának és iskolázásának kell párosulnia.”⁴⁰

A Mannheim által megfogalmazott, a köznevelés, a demokrácia és az egyenlőség eszméje mellett lándzsát törő fejtegetéseken túl, említsünk meg két példát. Az egyik a Mannheim által is látogatott londoni Moot-kör volt, melynek tevékenysége és ajánlásai nem hullottak terméketlen talajra, hisz részben ezekből építkezett az 1944-es *Education Act*.⁴¹ Szűkebb témánkra szorítkozva pedig megemlítenéd, hogy Mérei Ferenc párizsi professzora, Henri Wallon pszichológus, valamint a Paul Langevin fizikus által jegyzett, 1944-es tervezetének egyik legfontosabb alapelve szintén az igazságosság volt.⁴²

„Ennek” – írják – „két egyáltalában nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő oldala van: az egyenlőség és a különbözőség. Minden gyermeknek, bármilyen is legyen családi, társadalmi, nemzeti származása, egyenlő joga van a személyiségében rejlő lehetőségek maximális kifejlődésére. Ennek képességein kívül semmi más nem szabhat határt. A közoktatásnak tehát mindenki számára egyenlő fejlődési lehetőségeket kell nyújtania; mindenki számára meg kell nyitni a műveltséghez vezető utat; demokratizálódnia kell, nem annyira a szelekció alkalmazásával [...], mint inkább az egész nemzet kulturális szintjének állandó emelésével. Az igazságosságot az iskolában elv érvényesítése a közoktatás demokratizálása útján – a köz legnagyobb hasznára – mindenkit arra a helyre vezet, amelyet képességei jelölnek ki számára.”⁴³

Ha idekapcsoljuk a manheimi koncepciót a tudás újraelosztásáról, mint a demokratizálódás alapfeltételéről, akkor látnunk kell, hogy ez általánosnak mondható törekvés volt a háború utáni Európában; ez még akkor is lényeges, ha tudjuk, mindennek akkor is komoly ellenzői voltak. Talán erre vonatkozott a magyar köznevelési reform egyik vezetőjének, Kiss Árpádnak az a kissé rejtélyes megjegyzése, miszerint „kül- és belpolitikai okok tették szükségessé” a közoktatás gyökeres reformját. Egy 1948-ban megjelent összefoglalóban megjegyzi, hogy a változás szellemi háterszágát Decroly, Dewey, Claparède, Piaget, Montessori és mások jelentették, majd hozzáteszi, hogy „a Szovjetunió és a weimari Németország számos kísérleti iskolája sem voltak ismeretlenek Magyarországon”.⁴⁴

A magyar olvasó itt feltehetően összevonja a szemöldökét, mivel a demokratikus értékpolitika és a társadalmi igazságosság nem azok a fogalmak, amelyekkel

⁴⁰ MANNHEIM, 2000. 365. Lásd még: MANNHEIM, 1943; MANNHEIM, 1951. Magyarul mindkettőből részletek: MANNHEIM, 1999. 157–216; 217–279.

⁴¹ Lásd: *The Moot Papers*, 2010.

⁴² MÉREI, 1971. 21.

⁴³ *A Langevin-Wallon-tervezet*, 1966. 17–18. Lásd még: NAGY M., 2000. 74–81. Vö.: KAHN-GUTIERREZ, 2016.

⁴⁴ KISS Á., 1948. 23.

a Vörös Hadsereg által megszállt Magyarországot értelmezni szoktuk. Persze a politikai döntéshozók primátusa a tárgyalt korszakban kétségtelen, de ez nem jelentheti automatikusan azt, hogy az egyes társadalmi alrendszerek, intézmények, szervezetek, a bennük dolgozó sok-sok ember (beleértve a kommunistákat és szimpatizánsaikat is), továbbá a fővárostól távolabb eső települések társadalma homogén módon kezelhetőek. Ezzel csak azt szeretném mondani, hogy a korszak kutatása, főleg a társadalmi alrendszerek területén, nem tart ott, hogy a politikai döntéshozatal exkluzív nézőpontjából az egész országra nézve érvényes általános véleményt lehessen kialakítani.

Új iskola – új társadalom: demokrácia és igazságosság

Ahogy fentebb említettük, a köznevelési reformot tartalmilag előkészítő, s annak megszervezésében komoly szerepet játszó Mérei Ferenc és Faragó László pro forma az MKP égisze alatt dolgozott, Kiss Árpád pedig a változás mellett álló elkötelezett polgári szakember volt, ám az általuk javasolt komplex reform jóformán nem kapcsolódott a szovjet neveléstudományhoz. Mind Mérei, mind Faragó Nyugat-Európában végezte egyetemi tanulmányait, előbbi egészen bizonyosan más mozgalmi kultúrát és baloldal-képet tett magáévá politikai szocializációja során, mint az itthon maradt barátai (akik 1945-ben kivétel nélkül, s nyilván nem véletlenül a Szociáldemokrata Párt mellett optáltak). A Mérei által javasolt program ugyanis egy a nyugati baloldalt általában jellemző demokráciaközpontú, emancipatorikus, az egyenlőség mellett lándzsát törő szocialista–szociáldemokrata program, melynek vajmi kevés köze volt a szovjet típusú neveléspolitikai elképzelésekhez. Sáska Géza egy összehasonlító jellegű írásában kimondatlanul is az oktatásról alkotott szemlélet rejtett ideológiai függőségéről beszél: közvetlenül 1945 után a központosítás és az állami szerepvállalás révén szavatolt igazságosság baloldali eszméje dívott, s csak 1980-as években bekövetkező neokonzervatív–neoliberális váltás nyomán váltak szitokszóvá a fenti kifejezések, melyeket a decentralizáció és a közszolgáltatásokból kivonuló állam eszméje váltott fel.⁴⁵

Kiss Árpád annak idején is hangot adott annak, hogy a demokrácia szempontjából nem volt szerencsés az, hogy az érzelmileg túlfűtött politikai aréna ellentmondást nem tűrően fogalmazta meg az új iskola ügyét, mely azonban nem pusztán ideológiai szinten volt megalapozva, de az akkori nemzetközi gyermeklélektani mint a nevelélméleti koncepciók is maximálisan támogatták.⁴⁶ Az 1945-ös köznevelési reformhoz persze egyik oldalt hiányzott a demokratikus legitimitás, hiszen a kormány, s főleg a szaktárca rendeletei nyomán alakult ki, pontosabban Kovács Máté, a VKM III. (oktatási) ügyosztályának munkatársa készítette elő. Ám a másik oldalt azonban azt sem felejtethetjük el, hogy 1945-ben, a veszített háború után sem megfelelő békés körülmények, sem a tervezet széles körű demokratikus egyeztetéséhez szükséges gyakorlat nem volt meg az akkori Magyarországon.

⁴⁵ SÁSKA, 2001.

⁴⁶ Ezt a rendszerváltás után is alátámasztja például: ZÁTONYI, 2006. Vö. KELEMEN, 2002.

Knausz Imre monográfiája szerint az általános iskoláról szóló 1945-ös eszmecserék középpontjában nem is annyira az iskolai tárgyi tudás, ismeretszerzés vagy a képességfejlesztés állt, hanem a *jellemnevelés*, az új ember kialakításának igénye; ebben is konszenzus volt a kor politikusai és szakpolitikusi között.⁴⁷ Nem pusztán játék vagy behelyettesítés tehát az, hogy a „közoktatás” helyett a „köznevelés” kifejezést preferálta az akkori politikai elit: törekvésük magában foglalta azt, hogy a nevelés mindig értéktelített, míg a szaktárgyak oktatása (főleg a reáltárgyak esetében) eszmeileg semlegesebb. A nevelés lényege ebben az esetben túlmutat az ismeretek átadásán, oktatásán, s talán a – humboldti gyökerű – német *Bildung* fogalommal rokonítható, mely képzést, formálást, alakítást, művelést egyszerre jelent.⁴⁸ A másik közmegegyezésnek örvendő elem, folytatja Knausz okfejtését, az oktatás *nemzeti* jellegének hangsúlyozása, mely egyfelől a háborús vereségben és veszteségben megrendült öntudat rekonstrukciója volt, másfelől pedig annak sűrítése, gazdagítása a népi-paraszti tartalommal.

Az 1945-ben berendezkedő új, demokratikus rezsim még az oktatás világára szűkítve is rengeteg problémával küszködött. Egyértelműen pozitívum, hogy a két háború közötti tanügyi igazgatás monolit rendszerét megszüntetette a hatalom, s minden nehézség ellenére bevezetette az általános iskolát. Az Országos Köznevelési Tanács reprezentatív grémiuma támogatta az új iskola ügyét, elfogadta az átfogó és minden gyermeknek kijáró ingyenes oktatás elképzelését, ugyanakkor – a vallás- és lelkiismereti szabadság elvének megfelelően – érintetlenül hagyta a hitvallásos iskolák létét; mindazonáltal a modern felvilágosult államhoz méltó módon preferálja a laikus oktatást. A közoktatás terén az állam és az egyház a hosszú időtartamba íródó összefonódása, a kialakult hatalmi erőterek, privilégiumok várható átalakulása azonban látható módon még kisebb ügyekben is hatalmas sérelemként tűnt fel.⁴⁹

Mindmáig sokan az általános iskola ellen vetik, hogy kivitelezése elkapkodott volt, országos bajok és súlyos traumák között kellett létrehozni. Ez részben nyilvánvalóan igaz, de nem logisztikai képtelenségek sora jellemezte-e ezt az időszakot? Vajon kétségbe vonható-e az új világot és jövőt anticipáló általános iskola létrehozása egy olyan korszakban, amikor a szellemi és politikai elit új korszakot akart, s ennek egyik sarkalatos pontja a földreform mellett az új iskola volt? Az egységes tanterv és az új tankönyvek nyilvánvaló hiányán túl vajon pedagógiai és gyermeklélektani szempontból mennyire volt előkészítve a változás? Ha az Országos Köznevelési Tanács nem szakemberekből állt, akkor *tartalmilag* vajon *hol* és *hogyan* készült az új demokratikus iskola? A vonatkozó neveléstörténeti és oktatáspolitikai munkák megítélésem szerint mindeddig kevesebb figyelmet fordítottak arra, hogy *hol* és *hogyan* készül, tudományosan miképpen van megalapozva az új iskola és az új nevelés? Milyen tartalmi jegyei és jellegzetességei vannak mindennek? Így meglepően kevés közlemény tárgyalja az 1945-ben létesített, korábban már említett Székesfevárosi Neveléstudományi Intézet három éves fennállását és munkásságát.

⁴⁷ KNAUSZ, 1994.

⁴⁸ Lásd: HUMBOLDT, 1985. Ahogyan Fehér M. István értelmezi Humboldt Bildung-konceptcióját, az „nem csupán szaktudás, szakismeretek elsajátítása, de mindenekeelőtt és elsősorban emberformálás”. FEHÉR M., 2009. 51.

⁴⁹ VÖ. NAGY P. T., 1992.

A Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet mint laboratórium

A Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet szerkezete (SZNI) és tevékenysége alig-alig tárgyalt a neveléstudományi vagy a pszichológiai szakirodalomban, noha távolról sem előzmények nélküli az intézmény. Elődjét, a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot (FPSZ) Bárczy István liberális várospolitikus, polgármester, majd főpolgármester (1906–1919) fejlesztési elképzeléseinek köszönhetjük, neki köszönhetően nyílt meg az intézmény 1912-ben; célja a „továbbképzés folyamatos biztosítása” volt.

„Az iskolai munka tartalmi fejlesztését, az itt folyó oktatás színvonalát irányítását nagymértékben akadályozta, hogy ebben az időben az iskolák közvetlen felügyeletét a tanfelügyelőségek végezték, s ezek nem szakemberek kezében voltak, hanem jószerevel jogászok irányították, akiknek kevés kivételtől eltekintve nem volt közelebbi kapcsolatuk a pedagógiával, még kevésbé a lenézett, lekezelt pedagógusokkal.”⁵⁰

Vagyis Bárczy arra törekedett, hogy központosítsa és szakmaivá tegye az iskolák pedagógiai felügyeletét, valamint arra, hogy gondoskodjon a gyakorló pedagógusok folyamatos tudományos továbbképzéséről. Már induláskor rendelkezett fizikai, pszichológiai és pedagógiai laboratóriummal, továbbá a Gyermektanulmányi Múzeum és a Pedagógiai Könyvtár segítette a munkát, mindemellett egy gyakorló iskola is kapcsolódott hozzá.⁵¹ A lélektani laboratórium lehetővé tette azt, hogy a tanító megismerkedjen a pszichológia és a pedagógia kapcsolatával; a kettő közötti viszonyt azonban nem pusztán elméletben hirdették, de plasztikussá tették a lélektani tételek pedagógiai alkalmazásának hatásait.⁵² Mivel a kezdetektől részt vett az FPSZ tudományos jellegének kimunkálásában a hazai gyermektanulmányozásban is fontos szerepet játszó Wessely Ödön, így korántsem meglepő, hogy az intézet nem érte be az oktatás szakmai felügyeletével és a továbbképzéssel, hanem a lélektani laborban komoly pszichológiai háttérutatások folytak.

Az 1945 és 1948 között működő, bővített, átalakított SZNI is megérdemli, hogy szóljunk róla pár szót.⁵³ Az intézmény új nevét a háború után, a 90.246/1945–VII. sz. rendelet nyomán nyeri el: a Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet azonban nemcsak szimpla névváltoztatás volt, hanem átszervezett, kibővített tevékenységi kört is hozott magával, vagyis a kiterjesztett hatókör kifejezte a fővárosnak azon igényét, hogy szakmailag támogassa az új politikai elit köznevelési ambícióit. A hivatkozott rendelet előkészítendő Budapest Székesfőváros polgármestere 90.169/1945–VII. számon (1945. augusztus 17.) a következőképpen rendelkezett:

„A korszerű nevelési kérdésekkel kapcsolatos problémák megoldása, az iskolák reformja, a tankönyvek kérdése, a tehetség- és képességvizsgálat, a pályaválasztás, az ifjúsági könyvtárak ügye stb. egy központi szerv felállítását tette szükségessé. Ezért a közoktatási ügyosztály előterjesztésére, véleményező, javaslattevő és végrehajtó hatáskörrel

⁵⁰ KÉTYI, 1979. 221.

⁵¹ CSER, 1988.

⁵² KÉTYI, 1979. 244.

⁵³ 90.246/1945. VII. szám, a Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet szervezése. *Fővárosi Közlöny*, 56. (1945) 53. sz. 535.

Székesfővárosi Neveléstudományi Intézetet állítom fel, s az Intézet vezetésével dr. Stolmár László igazgatót bízom meg. Az Intézet hatáskörébe tartozik a nevelés egész területéről való állandó tájékozottság megszerzése, adatgyűjtés és feldolgozás (statisztika) is. Felhívom dr. Stolmár László igazgató urat, hogy a Neveléstudományi Intézetet haladéktalanul szervezze meg és az intézet szervezetét, valamint az egyes szemináriumok részletes munkaprogramját, jóváhagyás végett mutassa be. Felhívom továbbá, hogy az intézet elhelyezésére, valamint az intézet működését biztosító alkalmazottak megbízására sürgős előterjesztést tegyen. [...] Megbízom dr. Stolmár László igazgató urat, hogy az iskola-reformokat előkészítő bizottságok munkálatait irányítsa. Erről dr. Szoboszlai Ferenc h. tanácsnok urat, a polgármesteri VII. ügyosztályt, a tankerületi főigazgatóságot és a budapesti tanfelügyelőséget, a felügyelő igazgató urakat, a községi iskolák vezetőit, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetét és dr. Stolmár László igazgató urat értesítem.”⁵⁴

Ha megnézzük Vas Zoltán polgármester budapesti hatókörű, 90.085/1945–VII. számú rendeletét, akkor jól látszik, hogy hangsúlyosan megjelenik benne a *szociális elem*. Nevezetesen az, hogy a nyolcosztályos iskolára, a kötelező és ingyenes köznevelésre alapvetően úgy tekintettek az új politikai mező szereplői (még ha nem is használja e kifejezéseket a szöveg), mely elősegíti a társadalmi mobilitást, esélyegyenlőséget biztosít a szegényebb társadalmi csoportból származó diákoknak is. Ez a mai oktatásszociológiai szempontból egyértelműen a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére tett utalás a korábbi oktatáspolitikai nyilatkozatokból nem, vagy csak részlegesen tűnik ki.

Ezért rendkívül fontos, hogy ezt a rosszhiszeműen nézve akár pusztán taktikainak tűnő megjegyzést alaposabban megvizsgáljuk. Egyrészt azért nem gondolnám, hogy egyszerűen taktikai húzás lenne, mert, mint látni fogjuk, komoly szakpolitikai érvek sora húzódik meg mögötte. Másrészt pedig azért érdemes görcső alá tenni a rendeletet, mert kontextusba helyezve megérthetjük belőle azt, hogy milyen az új rezsimnek a *szubjektumról* alkotott világképe. A neveléstudomány, a pszichológia, a pszichoterápia, a pszichiátria vagy a pszichoanalízis, vagyis – Nikolas Rose kifejezését átvéve – a pszi-tudományok emberképe ugyanis korántsem állandó és neutrális, hanem a társadalmi valóságot szabályozó politikai, társadalompolitikai, kulturális, esztétikai stb. normákkal együtt változik. A pszi-tudományok (*psy disciplines*) kapcsán Rose amellet tör lándzsát, hogy e tudományszakoknak az emberről alkotott világképe korántsem semleges jószág, sőt éppenséggel ezer szállal kapcsolódik ahhoz az uralomgyakorlási formához, melyet Michel Foucault *gouvernementalité*-nek nevezett.⁵⁵ A pszi-tudományok emberképe, szűkítve például a lelki higiéné vagy a kreativitás fogalmairól való gondolkodás, továbbá az oktatás és nevelés funkciójának, helyének a kérdése tehát nem pusztán szaktudományos probléma, hanem összefügg a mindenkori hatalomnak a szubjektumról alkotott képével.⁵⁶ Vagyis eme tudományos elképzelések például „a” gyermekről igenis ideologikusak, amennyiben rezonálnak saját koruk társas-társadalmi értékvilágára, ugyanakkor formálják, alakítják is azt. Annak a neveléspolitikai fordulathoz

⁵⁴ Budapest Főváros Levéltára VIII.761. 8. d. 90.169/1945 – VII. sz. (1945. augusztus 17.).

⁵⁵ ROSE, 1999.

⁵⁶ KOVAL, 2016.

a középpontjában, mely az 1945 utáni néhány évben megindult a *gyermek, az iskola, a politikai és társadalmi egyenlőtlenségek* elleni küzdelem állt a középpontjában. Jóllehet már korábban is bőven találhatunk a gyermekközpontságára példát, ám eddig nem volt olyan oktatáspolitikai, mely a fentebbi fogalmak közötti viszonyt ilyen radikálisan újragondolta volna.⁵⁷

Méreseinek az első hosszabb, az általános iskola súlyát, fontosságát tárgyaló cikke 1947 januárjában jelenik meg a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete tudományos szakfolyóiratában, az *Embernevelésben*. Már a felütésből látható, hogy a közlemény félúton áll a szaktudományos érvelés és az új köznevelést támadók elleni filippika között. Az általános iskola bírálói ugyanis leggyakrabban a minőségi elvre hivatkoznak, s azt kifogásolják, hogy az általános iskola *egységes oktatása* nivellálni törekszik az egyéni különbözőségeket, vagyis egy szintre akarja hozni a gyermekeket, nem törődve az adottságokkal. Az azonos tananyagot, azonos tempóban, azonos módszerekkel kell elsajátítani, mintha egy adott korosztályban mindenkinek azonos lenne az érdeklődése, a ritmusa, a felfogóképessége stb. Egyszerűbben fogalmazva azért tartják károsnak az egységes oktatást, mert attól tartanak, hogy a gyengébb képességűek visszatartják a tehetségesebb gyerekeket, vagyis az iskola akarva-akaratlanul *lefelé uniformizál*.

Mérei mellett érvel, hogy a nyolcosztályos általános iskola *a priori* azért jó, mert megszüntette a magyar iskolarendszernek azt a kényszerét, hogy a gyermek 10 éves korban válasszon a népiskola, a polgári és a gimnázium között. Ez a felnőttkori életét determináló választás azonban nem a képességek, nem az érdeklődés iránya és nem is az értelmi színvonal figyelembe vételével történt, hanem többnyire a szülők döntése volt. A három iskolatípus, tehát a népiskola, a polgári és a gimnázium különbsége két szempont szerint írható le:

„1. A képesítés, amit 14 éves korban nyújtanak. Ezzel azonban már 10 éves korban elhatárolják, hogy a gyerekeknek egy kisebb része a legmagasabb végzettséget is megszerezheti, egy nagyobb részük már csak felső szakképzésben részesülhet, a legnagyobb részük előtt pedig 14 éves korban lezárul a továbbképzés lehetősége. 2. A társadalmi összetétel, vagyis, hogy milyen rétegekből kerülnek ki e három iskolatípus tanulói. Erre vonatkozólag rendelkezésünkre áll a következő táblázat, amely azt mutatja, hogy 1945-ben Budapesten, hogy oszlanak meg a tanulók a gimnázium és a polgári negyedik és a népiskola nyolcadik osztálya között a szülők foglalkozása szerint.”⁵⁸

	Gimnázium IV. o.	Polgári IV. o.	Népiskola VIII.	Budapest kereső lakosságának megoszlása
Tisztviselő	37	10	3	12
Egyéb értelmiségi (orvos, ügyvéd)	24	1	0	3
Önálló dolgozó (kisiparos, kertész)	9	44	42	17
Munkás	6	36	50	60
Egyéb	4	1	0	3

⁵⁷ Vö. SÁSKA, 2004. A cikkben nem érintett nem-marxista skandináv szocializmus társadalomképére lásd például: CASTLES, 1978.

⁵⁸ MÉREI, 1947a.

1945 előtt a három iskolatípus valamelyikének a választásában a származás, a társadalmi helyzet döntött. Ahogyan évtizedekkel később – a francia iskolapszichológia eredményeiből kiindulva – Pierre Bourdieu oktatásszociológiája kimutatta, leginkább az iskolarendszer a felelős a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséért, amennyiben az iskolatípus választása, az előmenetel sikeressége szinte elválaszthatatlan a család osztályhelyzetétől, vagyis a kulturális, a társadalmi és a gazdasági tőkével való felszereltségüktől, valamint a tőkekonverziós képességétől.⁵⁹ A hazai iskolarendszer a társadalmi tagozódás tekintetében elitista, Mérei szótárában „rendi jellegű” volt, amennyiben a legmagasabb képesítést nyújtó gimnáziumba a szegény családok gyermekei az összlakosságban való arányuk egytizedét kitevő számban jártak. Ezek az adatok alátámasztják azok felfogását, akik a régi típusú gimnáziumot „úri iskolának” tekintik és az általános iskolában a demokratizálás előfeltételét látják.

Munkamegosztás, csoportmunka, önkormányzatiság

Ez tehát az egyenlősítő általános iskola bevezetésének társadalmpolitikai és politikai oka. Az első a társadalmi mobilitást szorgalmazza, amennyiben az iskolarendszer szavatolja azt, hogy a gyermek felfelé tudjon lépni a társadalmi hierarchiában, a második pedig a korábban Mannheim által is javasolt szempontokat foglalja magában, nevezetesen a tudáshoz való egyenlő hozzáférés jogát, továbbá a tudás demokratizáló hatását, mely végső soron a tömegdemokrácia meggyökereződésének fundamentuma. Mérei érvrendszerének következő mozzanata már szorosabban kapcsolódik szakmai ethoszához. Ugyanis a fejlődéslélektan tapasztalata azt mutatja, hogy mind az alkat, mind a személyiségstruktúra 14–16 éves korig számtalan változáson megy át.

„Elenyészően kicsi a valószínűsége annak, hogy a 10. életévben mutatkozó konstitúcióban a serdülése zártáig ne történjék olyan változás, amely 10 éves korban előre nem látható. Ugyanez áll a készségek arányára is. [...] A folyamatban lévő magyar iskolareform elvi célkitűzése: az embernevelés. Ez a készségek harmonikus és sokirányú kiművelését jelenti.”⁶⁰

Az embernevelés programja tehát arra épül, hogy a későbbi életét megalapozó iskola választása valóban a gyermek, s nem a szülők joga és lehetősége legyen. A 4+8-as rendszerben épp a Mérei által bírált, a fejlődéslélektan számára módfelett problematikus 10. életévben kell és lehet iskolát választani, tehát a legrosszabb pillanatban, amennyiben a gyermeki intelligencia, valamint a készségek nem érték el azt a szintet, ahol a döntés valóban előkészíti, segíti a felnőtt életet.

Az általános iskolai akkori ellenzői – leginkább Szombatfalvy György tanügyi főtanácsos – rendszerint azt az érvet hozzák fel, hogy az egységes nevelés nem

⁵⁹ BOURDIEU-PASSERON, 1964; BOURDIEU-PASSERON, 1970.

⁶⁰ MÉREI, 1947a. 20; 22.

veszi tekintetbe az eltérő képességű gyermekek szempontjait.⁶¹ Mérei szerint felesleges azon aggódni, hogy az átlagos vagy gyengébb képességűek visszahúzzák a legjobbakat, s így nem képződik újra az elit, hisz az iskolai munka – az egyetemekhez hasonlóan – differenciál, vagyis a képességek megmutatkozhatnak, ezt nem akadályozza az általános iskola. Másképpen fogalmazva, ez nem az iskolatípus problémája, hanem az oktatás *módszertanának* kérdése.⁶² A valóban észlelhető színvonalkülönbség problémájának pedagógiai megoldása nem az elit kiemelése, izolálása, hanem az iskolai élet átalakítása. Így az általános iskola bevezetése nem merülhet ki annyiban, hogy ugyanabba az épületbe járnak azok a gyerekek, akik korábban három különbözőt látogattak.

„Az általános iskola új típusú iskola s így módszerének is alapjaiban újnak kell lenni. Ez a megújulás az életszerűség irányába mutat. Mint a valóságos életben, itt is különböző színvonalúak vannak együtt. Ennek feltétele a munkamegosztás. Munkamegosztás csak ott lehet, ahol együttes csoportos munka van. A színvonal-különbségekből fakadó nehézségeket az általános iskola csak akkor tudja áthidalni, ha a csoport-munka módszere és az önkormányzati rendszer felé fejlődik. Csak ezen a módon biztosíthatja a képességtöbblettel rendelkezők számára a teljesítmény-többlet lehetőségét és az alacsonyabb szintre való nivellálás elkerülését. Az általános iskola felépítésében és módszereiben alkalmas különböző típusú és különböző színvonalú tanulók befogadására az uniformizálás és a nivellálás veszélye nélkül. A szabadon választott tárgyak az irányulási különbözőségek, az önkormányzati rendszer és a csoportmunka pedig színvonalbeli eltérések továbbfejlesztő feloldását biztosítja.”⁶³

Azért volt szükséges hosszabban idézni Mérei érvelését, mert közvetlenül a háború után, az iskola és a gyermek társas szempontú fejlődéslélektani összefüggésében kiváltképpen fontos dolgokat mond ki. Az egyik a „munkamegosztás” gondolata, melyet előfeltételez az, hogy az iskolai osztályokat „kiscsoportokra” kell bontani, és ezeknek a kiscsoportoknak a működését az „önkormányzatiság”, vagyis a közösen született demokratikus döntés felelősségét racionalizáló módszer felé kell fejleszteni.⁶⁴ A szociálpszichológia és a társas szempontú gyermeklélektan ugyanis azt hangsúlyozza, hogy biológiai szempontból a készségek és a képességek egyenletesen oszlanak el, így a nevelésnek és az oktatásnak *kulcsszerepe* van a gyermeki értelem kibontásában, fejlesztésében. Márpedig ha kulcsszerepe van, akkor a modern állam oktatási intézményeinek (az óvodától és az iskoláktól az óvónők és a tanárok képzéséig) tartalmi fejlesztése és intézményi fenntartása döntő politikai szempont. Egyszerűbben fogalmazva, a fentebb hosszabban idézett, az általános iskola bevezetése mellett szociális szempontból is érvelő polgármesteri határozat, még ha magából a textusból ez nem is derül ki, ezt a komplex igényt fejezi ki. E törekvés szakpolitikai háttérének jelentős részét pedig a SZNI adja;

⁶¹ Szombatfalvy maga is részt vett a köznevelés reformjának egyes részeiben, például a tanárok átképzésében. Lásd: SIMON, 1965. 396–397. Tanár-átképző tanfolyam 1945 nyarán. Cikkeire lásd például: SZOMBATFALVY, 1946; SZOMBATFALVY, 1947.

⁶² LUKÁCS, 1947.

⁶³ MÉREI, 1947a. 23–24.

⁶⁴ KISS T., 1947.

ennek az intézetnek a fővárosi politikai támogatás miatt nem kell olyan ellenállással küzdenie, mint a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumnak vagy az Országos Köznevelési Tanácsnak, ily módon az SZNI egyfajta köznevelési és pszichológiai laboratóriumnak is tekinthetjük, ahol az új politika a szaktudományokon keresztül dolgozza ki, formálja meg emberképét. A Főpolgármesteri Hivatalban Szoboszlay Ferenc vezeti a VII. köznevelési ügyosztályt, aki maximálisan támogatja a szcéna átszervezését, fejlesztését.

„A Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet [...] célja, a tudományos pedagógiai munkásság mellett, a fővárosi nevelésügy alakulásának állandó figyelése és ennek alapján tanácsadás a főváros iskolapolitikájának irányításához. Olyan szerv ez, amely egyúttal módot és eszközt nyújt a székesfővárosi pedagógusok továbbképzésére. Mintaiskolája, könyvtára, munkaprogramja egyaránt alkalmassá teszik arra, hogy célját hiánytalanul megvalósítsa. Ebben az intézményben iskolapolitikai intézet, pedagógusok továbbképzését szolgáló pedagógiai szeminárium, gyermektanulmányi osztállyal, képességvizsgálati és pályaválasztási tanácsadóval, valamint kísérleti iskolával kibővített lélektani intézet, fizikai-, biológiai-, valamint föld- és néprajzi laboratóriumok, rajz- és kézimunkaosztályok nyernek elhelyezést. Feladata szakfolyóiratok kiadása, állandó és időszakos didaktikai kiállítások rendezése, vele szoros kapcsolatban működik a bemutató óvoda, valamint általános és középiskola. [...] A közoktatásügy és a korszerű szociálpolitika szoros összetartozását tanúsítja az a székesfőváros által már megvalósított nevelésügyi újítás [...]. E sorok írása közben már megvalósult a tandíj és a beiratkozási díj eltörlése a székesfőváros összes iskoláiban. Az igazi demokráciának természetszerű velejárójaként, a székesfővárosnál már beállott az a helyzet, hogy a kultúrát minden rája szomszjas tanuló pénzbeli térítés nélkül kaphatja, s így a nincstelen dolgozók gyermekei sem szenvedhetnek hátrányt a pénzszerző és birtokló osztályokkal szemben. Megemlítjük, hogy a rászoruló tanulók részére ingyen adunk tankönyveket és tanszereket.”⁶⁵

Szoboszlay nemegyszer jegyez közleményt valamelyik pedagógiai lapban, s cikkei a politikai oldaláról egyértelműen támogatják a köznevelés baloldali átszervezését, áthangolását.⁶⁶ Budapest és az SZNI azért is érdekes, mert mint a fentebb idézett cikk szerzője megjegyzi, az 1947–1948-as tanévre a fővárosban befejeződött az általános iskolai rendszerre történő átállás. Az egykori tanítványával jó kapcsolatot ápoló Stalmár László szervezőmunkájának köszönhetően 1945 őszére kialakul az új, kibővített feladatkörrel működő Neveléstudományi Intézet szervezete. Témánk szempontjából az SZNI azért is rendkívül fontos, mert ennek az egyik osztályaként működő Lélektani Intézetében készítette el munkatársai és tanítványai segítségével Mérei Ferenc azokat a társas szempontú gyermeklélektani kutatásait, melyek egyrészt tudományos pályafutásának talán legnagyobb hatást kiváltó műveit foglalják magukban. Másfelől pedig e vizsgálatok az új iskola belső, tartalmi működés módjára vonatkoztak, melyekben az iskolát nem pusztán oktatáspolitikai döntések végrehajtási helyszínének tekintette Mérei, hanem komplex, jövőt formáló közegnek, melyben a gyermek szempontja (képességei, ambíciói, kreativitása stb.),

⁶⁵ DR. SZOBOSZLAY, 1946.

⁶⁶ Lásd: DR. SZOBOSZLAY, 1945.

a nevelés hatékonysága és demokratikus jellege, továbbá a megfelelő mentálhigiénés környezet kitüntetett szereppel bírtak.

A gyermek világnézete és a demokrácia mint kultúra

Mérei már ekkor is hangot adott annak, hogy az intézményrendszer önmagában kevés, ha nem egészül ki a társadalmi mobilitás és a kulturális hozzáférés esélyével, vagyis az egyenlőtlenségek csökkentése radikálisan javítja a demokrácia meggyökeresedésének esélyeit. *A gyermek világnézete* című kisonográfiajának megszületése nem választható tehát el attól a fejlődési ívtől, melynek legfontosabb pontjait a párizsi egyetemi évek és az 1935-ös hazatérést követő közleményei jelentették.⁶⁷ A gyermeki világ sajátos, autonóm belső logikáját finoman feltáró Mérei-szövegek rámutatnak arra: a gyermek ítéletei, okfejtései a valóság különös minőségű átélésében, tapasztalatában rejlenek.

„A gyerekek világa nem abban különbözik a felnőttek világától – írja –, hogy méretei kisebbek, határai szűkebbek, lehetőségei zártabbak. Nem abban, hogy kevesebb, gyengébb, vagy tudatlanabb, hanem abban, hogy szerkezetében, törvényszerűségeiben más. A különbség nem mennyiségi, hanem minőségi. A gyermek világa nem hiányos felnőtt világ, élete nem házagos felnőtt élet: önkörében teljes világ ez és csorbítatlan egészet alkot, sajátos törvényszerűségekkal és sajátos valóságokkal. [...] Eredményes csak az a nevelési befolyás lehet, amely számol a gyermeki világgal, mint sajátos realitással. A felvilágosodás korának társadalombölcselei vetették fel ezt a gondolatot, ami ott lappangott a múlt század minden haladó szellemű pedagógiai áramlata mögött.”⁶⁸

A gyermeki világ lényegévé, legfőbb vonásává és belső logikájához vezető úttá lényegül a játék praxisa, melyet nem valamilyen különálló cselekvésként értelmez Mérei, hanem olyasminek, mely minden tevékenységét átszövi, átítatja – vagyis a játék nem külsődleges eszköz, hanem maga a gyermeki cselekvés. A gyermek fogalma egyfelől tudományos tárgy lesz, mely a pszichológia és a pedagógia érdeklődésének kereszteződésében helyezkedik el, másfelől azonban a tudományos kutatás ebbéli tevékenysége mindig valamiféle társadalomjobbító teleológiát kap. A korszerű nevelés leglényegesebb eleme tehát a gyermeki világ tiszteletben tartása. Ha nem értjük meg annak sajátságosságát, belső logikáját, úgy a nevelés: idomítássá válik. Okfejtését oda futtatja ki, hogy a közösségi, nevelési, normaképzési szint az az elsődleges szintér, mely a gyermeket akaratlanul is megtanítja a körülötte lévő absztrakt fogalom, azaz a társadalom szabályaira. A gyermeki világ tiszteletében és megértő formálásában *demokratikus garanciákat* lát: amit kiskorában közösségi szinten megtanul a gyermek, azt felnőttként komplexebb, társadalmi-politikai szinten alkalmazni, sőt kamatoztatni fogja.

Mérei a játék minőségi átalakulásán keresztül (rajzolás, gombozás, gyűjtés, társasjátékok, bandázás) a gyermeki értelem fejlődését és a gyermeki lét társasságát

⁶⁷ Bővebben: K. HORVÁTH, 2021a. 226–254.

⁶⁸ MÉREI, 1945. 6.

vizsgálta. Az 5–6 éves gyermek már képes szabályhoz kötött játékok játszására, ám megmarad annak egocentrikus formájánál (ennek ideáltípusa a „csoportos magány” jellegű falka), s csak 7–10 éves kortól jellemző a valódi együttműködés, ezen belül pedig a 9. év a fordulópont. Ekkortól a játék kezd munkává, alkotássá formálódni, kialakul benne a létrehozás igénye és öröme. Tehát nemcsak az oktatás során kapott minták, modellek formálják, hanem a saját gyermeki szempontjából újra is alkotja a szabályokat, segítve ezzel azok habituálissá válását. A szocializáció szempontjából ezt azért tartja perdöntőnek Mérei, mert a gyermektársadalmakban felgyülemelő társas, közösségalkotó energia *választott cselekvésként* nyilvánul meg. Ez tudatos szabályalkotással társul, s az ebben való részvétel hozzásegít a közösségi szellem, a később kidolgozott *együttesség* megéléséhez: kialakul az építő jellegű, kooperatív „mi” tudat.⁶⁹ A csoportalakítás, intézményszervezés, közösségi szellem, választás és a törvényesség tehát olyan tulajdonságok, elsajátított képességek, melyekre a demokratikus állampolgári nevelésnek szüksége van, így kézenfekvő módon kínálkozik az, hogy ami spontán módon megvan a gyermektársadalomban, azt a demokratikus társadalom nevelése tudatosan áttemelje.

A demokratikus iskola mint sziszifuszi vállalkozás

Így a gyermekek társadalma a gyermekközpontú, demokratikus iskola szabályával, ugyanakkor spontaneitásával és önkéntességével a társadalom demokratikus nevelésének modelljévé lényegült Mérei Ferenc szemléletében. Dacára annak, hogy 1947-től Mérei szakemberként az MKP égisze alatt dolgozott, szakpolitikai programja egyértelműen a nyugati típusú szocialista–szociáldemokrata neveléspolitikai elveket tükrözték (demokratikus szellem, nem-hierarchikus szerveződés, csoportmunka, társadalmi igazságosság). A *Szabadságról* című esszéjében fogalmazott úgy Márkus György, hogy a

„modern világban vált először lehetségessé a történelem során [...] küzdeni az autonóm cselekvés elemi feltételeinek egyenlőtlensége ellen – és ezt a minden embert megillető és oszthatatlan egyetemes szabadság illuzórikus eszméjének nevében tehetjük meg. [...] A modern világ története nem egyéb, mint folyvást megújuló kísérlet, hogy lépésről-lépésre kiküszöbölve különféle partikuláris korlátokat, igazságtalanságokat és sérelmeket, előrehaladjunk ennek az ideának a megvalósítása felé, amely úgy távolodik tőlünk, ahogy mi közelítünk hozzá [...]. Modern világunk addig marad fenn, ameddig képes folytatni ezt a sziszifuszi vállalkozást.”⁷⁰

1948 őszén a Magyar Dolgozók Pártja Mérei Ferencet nevezi ki az Országos Neveléstudományi Intézet élére, s a politikai arénában kevésbé tájékozott pszichológus titkon abban reménykedik, hogy közeli munkatársaival az új helyen folytatni tudják eddigi munkájukat. Ez a szakpolitikai vakhit nem vette észre, vagy ha észrevette, nem számolt azzal, hogy a szovjetizálás következtében radikálisan megváltozó

⁶⁹ MÉREI, 1947b. Egy évre rá változatlan kiadásban újra megjelent a kötet.

⁷⁰ MÁRKUS, 1997.

helyzetben tudományos autonómiája is jelentősen csökkent. Hiába Mérei az ONI főigazgatója, gyorsan fogyni kezd körülötte a levegő, az ÁVH 1949-től munkahelyén is megfigyelteti, egyes munkatársai jelentenek róla, melynek következtében 1950 kora tavaszán, a fentebb említett pedológiai határozat nyomán elbocsátják. Rövid, 1956-os rehabilitációját nem tekintve Mérei Ferenc érdemben soha nem térhetett vissza a neveléstudomány területére. A tanulmány elején bemutatott ját-szóutcák rendszere formailag ugyan emlékeztet az 1945 után megkezdett, s 1950 után leállított gyermekközpontú pedagógiai programra, szakemberek híján tartalmát gyorsan elvesztette, s átkerült a fegyelmező társadalom felügyeleti logikájába, majd 1963-ban végleg megszüntették. Az azonban, hogy a gyermek szabad választásain alapuló demokratikus és igazságos iskola, nem valósult meg sem 1956, sem 1989 után, már igazán nem Mérei Ferenc hibája. Az 1945-ös köznevelési reform tehát hatalmi szóval véget ért, de örökre befejezetlen maradt. Múltunk ismerete abból a szempontból is hasznos lehet, hogy a jelenlegi mély köznevelési válságban ötleteket merítsen az utókor a majdani lehetséges folytatáshoz vagy gyökeres újrakezdéshez.

Felhasznált irodalom és rövidítések

Levéltári források

- | | |
|-----------------|--|
| BFL | Budapest Főváros Levéltára |
| VIII.761. | Fővárosi Pedagógiai Szeminárium iratai, 8. doboz, 10. doboz. |
| MNL OL | Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, |
| M-KS-276-53-48. | |
| ő. e | MDP Politikai Bizottság |

Sajtó

Autó-Motor
Délmagyarország
Filmhíradó
Fővárosi Közlöny
Magyar Közlöny
Magyar Nemzet
Népszava
Szólnok Megyei Néplap

Nyomtatott források és szakirodalom

- ALEXANDER**
 2016 ALEXANDER, Karl and MORGAN, Stephen L.: The Coleman Report at Fifty: Its Legacy and Implications for Future Research on Equality of Opportunity. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2. (2016) 5. sz. 1-16.

ANDERSON

1979 ANDERSON, Perry: *Considerations on Western Marxism*. London, Verso, 1979.

A Langevin-Wallon tervezet

1966 *A Langevin-Wallon-tervezet*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1966.

A Magyar Dolgozók Pártja

1951 *A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének, Politikai Bizottságának és Szervező Bizottságának fontosabb határozatai*. Budapest, Szikra, 1951. 175–181.

BARÁTH

2014 BARÁTH Magdolna: Szovjet elképzelések a második világháború utáni Magyarországról. In: UÓ.: *A Kreml árnyékában. Tanulmányok Magyarország és a Szovjetunió kapcsolatainak történetéhez, 1944–1990*. Budapest, Gondolat, 2014. 21–40.

2017 BARÁTH Magdolna: *A szovjet tényező. Szovjet tanácsadók Magyarországon*. Budapest, Gondolat, 2017.

BÁTHORY

1993 BÁTHORY Zoltán: Az „északi” modell hatása a magyar oktatásügyi reformokra. *Iskolakultúra*, 3. (1993) 12. sz. 27–33.

BERÉNYI-BERKOVITS-ERŐSS

2008 BERÉNYI Eszter – BERKOVITS Balázs – ERŐSS Gábor: *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Budapest, Gondolat, 2008.

BOURDIEU

1991 BOURDIEU, Pierre: Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1991) 89. sz. 3–46.

BOURDIEU-PASSERON

1964 BOURDIEU, Pierre – PASSERON, Jean-Claude: *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit, 1964.

1970 BOURDIEU, Pierre – PASSERON, Jean-Claude: *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 1970.

CASTLES

1978 CASTLES, Francis G.: *The Social Democratic Image of Society. A Study of the Achievements and Origins of Scandinavian Social Democracy in Comparative Perspective*. London, Routledge and Kegan Paul, 1978.

COLEMAN

1966 COLEMAN, James S.: *Equality of Educational Opportunity*. Washington, US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.

CSÉCSY

- 1948 CSÉCSY Imre: Mikroszociológia és szociometria. *Husadik Század Társadalomtudományi és Politikai Szemle*, 36. (1948) 216–221.

CSER

- 1988 CSER János: A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriuma szervezetének kialakulása. In: *Tanulmányok a pszichológia hazai gyakorlati alkalmazásának múltjáról*. Szerk.: KISS György. Budapest, BME Mérnöktovábbképző Intézete, 1988. 116–121.

CSIKÓS

- 1949 CSIKÓS Mihály: Társadalmi kapcsolatok képe számokban. *Husadik Század Társadalomtudományi és Politikai Szemle*, 37. (1949) 5. sz. 385–386.

DR. SZOBOSZLAY

- 1945 DR. SZOBOSZLAY Ferenc: Mit vár a főváros a Pedagógusok Szabad Szakszervezetétől? *Embernevelés*, 1. (1945. szeptember–október) 1–2. sz. 40–45.
- 1946 DR. SZOBOSZLAY Ferenc: Budapest a magyar közoktatásban. *Köznevelés*, 2. (1946) 24. sz. 1–3.

ELIAS

- 1987 ELIAS, Norbert: The Retreat of Sociologists into the Present. *Theory, Culture & Society*, 4. (1987) 2–3. sz. 223–247.

FEHÉR M.

- 2009 FEHÉR M. István: Az egyetem humboldti eszméje. In: *Jacques Derrida szakmai hitvallása*. Szerk.: ORBÁN Jolán. Veszprém, [K. n.], 47–57. (*Iskolakultúra-könyvek*)

GURVITCH

- 1947 GURVITCH, Georges: Microsociologie et sociométrie. *Cahiers internationaux de sociologie*, (1947) 3. sz. 24–67

HERRNSTEIN-MURRAY

- 1994 HERRNSTEIN, Richard J. – MURRAY, Charles: *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, NY, The Free Press, 1994.

HORVÁTH

- 2000 HORVÁTH Sándor: A parasztság életmódváltozása Sztálinvárosban. *Mozgó Világ*, 26. (2000) 6. sz. 30–40.

HUMBOLDT

- 1985 HUMBOLDT, Wilhelm von: A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről. In: *Wilhelm von Humboldt válogatott írásai*. Ford.: RAJNAI László. Szerk.: TELEGDY Zsigmond – ARA-KOVÁCS Attila. Budapest, Európa Könyvkiadó, 247–267.

JENSEN

- 1969 JENSEN, Arthur R.: How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39. (1969) 1. sz. 1–123.

KAHN–GUTIERREZ

- 2016 KAHN, Pierre – GUTIERREZ, Laurent: *Le Plan Langevin–Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2016.

KALMÁR

- 2014 KALMÁR Melinda: *Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer, 1945–1990*. Budapest, Osiris, 2014.

KELEMEN

- 2002 KELEMEN Elemér: A magyar oktatási törvényhozás története. In: *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest, Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, 2002. 17–70.

KELLER

- 2008 KELLER, Johannes: A gének, amelyekben bízunk. A pszichológiai esszencializmus biológiai komponense és hatása a társas megismerésre. In: *Rasszizmus a tudományban*. Szerk.: KENDE Anna – VAJDA Róza. Budapest, Napvilág, 2008. 199–231.

KÉTYI

- 1979 KÉTYI Andrásné: A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium megalakulása. In: *Budapest Főváros Levéltára Közleményei 1978*. Budapest, Budapest Főváros Levéltára, 1979. 217–249.

KEYSSAR

- 2000 KEYSSAR, Alexander: *The Right to Vote. The Contested History of Democracy in the United States*. New York, NY, Basic Books, 2000.

K. HORVÁTH

- 2021a K. HORVÁTH Zsolt: *Mérei Ferenc*. I. kötet. *Peremhelyzet és a remény szocializmusa, 1909–1945*. Budapest, Korall, 2021.
- 2021b K. HORVÁTH Zsolt: *Mérei Ferenc*. II. kötet. *Szocialista felvilágosodás és törzsi avantgárd, 1945–1986*. Budapest, Korall, 2021.

KISS Á.

- 1948 KISS Árpád: A magyar köznevelési reform. In: *A Köznevelés Évkönyve*. Budapest, Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, 1948. 23–48.

KISS T.

- 1947 KISS Tihamér: A különösen tehetségesek nevelése az általános iskolában. *Embernevelés*, 3. (1947) 9. sz. 399–403.

KNAUSZ

1944 KNAUSZ Imre: *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956*. Budapest, 1994. Kandidátusi értekezés.

KOVAI

2016 KOVAI Melinda: *Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945–1970*. Budapest, KRE – L'Harmattan, 2016.

LAKATOS

2008 LAKATOS László: Biológiai imperializmus. In: *Modern szociológiai paradigmák*. Szerk.: NÉMEDI Dénes. Budapest, Napvilág, 2008. 157–202.

LATOUR

1999 LATOUR, Bruno: *Sohasem voltunk modernek*. Budapest, Osiris, 1999.

LENKEI

1947 LENKEI Andorné: Miből lesz a demokrata? Séta egy stockholmi játszótéren. *Szívárvány*, 2. (1947) 23. sz. 11.

LORIGA

1991 LORIGA, Sabina: *Soldats. Un laboratoire disciplinaire: l'armée piémontaise au 18e siècle*. Paris, Mentha, 1991.

MAKARENKO

1973 MAKARENKO, Anton: *Pedagógiai hősköltevény. Az új ember kovácsa*. Uzsgorod-Budapest, Kárpát – Európa, 1973.

MANNHEIM

1943 MANNHEIM, Karl: *Diagnosis of Our Time. Wartime Essays of a Sociologist*. London, Routledge – Kegan Paul, 1943.

1951 MANNHEIM, Karl: *Freedom, Power and Democratic Planning*. London, Routledge – Kegan Paul, 1951.

1999 MANNHEIM Károly: Korunk diagnózisa; Szabadság, hatalom és demokratikus tervezés. In: FELKAI Gábor: *Mannheim Károly*. Budapest, Új Mandátum, 1999. 157–216; 217–279.

2000 MANNHEIM Károly: A jelenkori szociológia feladatai. In: Uő.: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest, Osiris, 2000. 345–379.

MÁRKUS

1997 MÁRKUS György: A szabadságról. *Beszélő*, 3. folyam, 2. (1997) 8–9. sz. 28.

MASSEY

2013 MASSEY, Doreen: Neoliberalism has hijacked our vocabulary. *The Guardian*, (2013. június 11.)

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jun/11/neoliberalism-hijacked-vocabulary> (Utolsó letöltés: 2024. november 11.)

MÉREI

- 1945 MÉREI Ferenc: *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány.* Budapest, Anonymus, 1945.
- 1947a MÉREI Ferenc: A minőségi elv és az általános iskola. *Embernevelés*, 3. (1947) 1. sz. 19–24.
- 1947b MÉREI Ferenc: *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken.* Budapest, Officina, 1947.
- 1971 MÉREI Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés.* Budapest, KJK, 1971.

MORENO

- 1934 MORENO, Jacob Lévy: *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations.* Washington D. C., Nervous and Mental Disease Publishing, 1934.

NAGY M.

- 2000 NAGY Mária: A Langevin–Wallon-tervezet francia- és magyarországi fogadtatása. In: *Hatszáz év neveléstörténetéből. Neveléstörténeti tanulmányok, 1997–1998.* Szerk.: BALOGH László. Budapest, OPKM, 2000. 74–81.

NAGY P. T.

- 1992 NAGY Péter Tibor: *A magyar oktatás második államosítása.* Budapest, Educatio Kiadó, 1992.

NYBERG

- 1970 NYBERG, René: *Educational Reform in Finland in the 1970s.* Helsinki, Munkkiniemen Kopioliitos, 1970.

PÁSZTOR

- 1990 PÁSZTOR György: A pedagógusok bérezése és a béralkuk folyamata a nyolcvanas években Angliában és Walesben. *Pedagógiai Szemle*, 40. (1990) 1. sz. 20–37.

RAWLS

- 1997 RAWLS, John: *Az igazságosság elmélete.* Budapest, Osiris, 1997.

ROSANVALLON

- 1992 ROSANVALLON, Pierre: *Le sacre du citoyen. L'histoire du suffrage universel en France.* Paris, Gallimard, 1992.
- 1993 ROSANVALLON, Pierre: L'histoire du vote des femmes. Réflexion sur la spécificité française. In: *Femmes et histoire.* Éd.: DUBY, Georges – PERROT, Michelle. Paris, Plon, 1993. 81–86.

ROSE

- 1999 ROSE, Nikolas: *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self.* 2nd edition. London–New York, NY, Free Association Books, 1999.

SAHLINS

- 1976 SAHLINS, Marshall: *Use and Abuse of Biology. An Anthropological Critique of Sociobiology.* Ann Arbor, MI, University of Michigan Press, 1976.

SÁSKA

- 2001 SÁSKA Géza: Összevetés: a közműveltség kiterjedtsége, a szakmai autonómia foka, a társadalmi egyenlőség kívánatos mértéke és hatása az iskola szervezetére 1945-ben és 1985-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. (2001) 6. sz. 33–47.
- 2004 SÁSKA Géza: A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a 20. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 104. (2004) 4. sz. 471–497.

SIMON

- 1965 SIMON Gyula: Köznevelési dokumentumok a felszabadulás évéből. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1965. 396–397.

SMID

- 2015 SMID Dávid: A komprehenzív iskola Európában: élet és utóélet. *Educatio*, 24. (2015) 4. sz. 138–141.

STANDEISKY

- 2015 STANDEISKY Éva: *Demokrácia negyvenötben.* Budapest, Napvilág, 2015.

SUHA (SZERK.)

- 1976 SUHA Andor (szerk.): *A Magyar Újságírók Évkönyve, 1976.* Budapest, MUOSZ, 1976.

SZEBENYI

- 1976 SZEBENYI Péter: Iskolarendszer és oktatási reform Finnországban. *Köznevelés*, 28. (1972) 4. sz. 25–27.

SZÉCHY

- 1984 SZÉCHY Éva: Az oktatás fejlesztésének mai nemzetközi tendenciái I. *Pedagógiai Szemle*, 34. (1984) 5. sz. 388–396.

SZÉKELY

- 1955 SZÉKELY Endréné: A szovjet pedagógia tudományos eredményeinek alkotó felhasználása a magyar pedagógiatudományban. In: *A Magyar Tudományos Akadémia Társadalmi–Történeti Osztályának Közleményei*, 6. (1955) 3–4. sz. 252–262.
- 1956 SZÉKELY Endréné: A marxista pedagógiatudomány helyzete és feladatai hazánkban. *Társadalmi Szemle*, (1956) 2. sz. 66–92.

SZOMBATFALVY

- 1946 SZOMBATFALVY György: Tehetségszelekció. *Köznevelés*, 2. (1946) 3. sz. 13.
- 1947 SZOMBATFALVY György: Egy elhibázott kísérlet – az általános iskola. *Magyar Nemzet*, (1947. február 2.) 5.

TANDORI

1984 TANDORI Dezső: A szépnevű játszóutca. *Kincskereső*, 11. (1984) 7. sz. 22.

The Moot Papers

2010 *The Moot Papers. Freedom, Faith and Society.* Ed.: CLEMENTS, Keith. London, T & T Clark, 2010.

WACQUANT

2001 WACQUANT, Loïc: *A nyomor börtönei. A zéró tolerancia világméretű terjedése.* Budapest, Helikon, 2001.

ZÁTONYI

2006 ZÁTONYI Sándor: Hatvan éves az általános iskola. *Iskolakultúra*, 16. (2006) 2. sz. 49–58.

ZAZZO

1949 ZAZZO, René: Sociométrie et psychologie. *Cahiers internationaux de sociologie*, (1949) 7. sz. 43–61.