

Sáska Géza

oktatókutató

A kelet európai szocialista oktatáspolitikai szovjet gyökerei

*A szovjet kommunizmus pedagógiájának két útja:
Herbart kiátkozásától a herbartianizmus rehabilitálásáig*

(Bevezetés az oktatáspolitikába)

Első rész: A totális alternativitás felé¹

Csoma Gyula (1932–2024) emlékének ajánlom

„Az öreg Ádám haldoklik, az első halál a földön, nem mindennapi dolog, különben is elkerülhető lett volna, ha nem eszik az élet fájáról, de hát evett [...], ezért büntetésül bután pusztul el, nem tudja, hogy mi volt az egésznek az értelme...”

Szentkuthy Miklós (1962. 313.)

„Nem is nagyon neveltünk.”

Esterházy Péter (2017. 132.)²

A 19. század vége és a 20. eleje a nagyhatású ideológiák kora. A rendkívül színes antikapitalista mozgalmak, a polgári liberális államot és demokratizmusát tagadó, a társadalmi egyenlőséget akár a polgársággal és a társadalmi elittel megvívott osztályharccal kikényszerítő eszmék és politikák ideje ez.

Elég felidézni az Internacionálé³ kezdő sorait: „Föl, föl, ti rabjai a földnek, föl, föl, te éhes proletár, a győzelem napjai jönnek, rabságodnak vége már. A múltat végképp eltörölni, rabszolgahad indulj velünk”. A múlt felszámolása és a jövő új alapon való felépítésének célja nemcsak a munkás-, vagy az avantgárd képzőművészetek egyedüli sikeres mozgalmában, az életreform-kísérletekben jelentek meg, hanem az iskolaátalakítás hívei körében is, akik az egyenlőtlenséget újratermelő, verseny- és teljesítményelvű régi iskolát és a megterhelő, tudományalapú tantárgyi logika megszüntetését

¹ Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Neveléstörténeti Albizottság 2023. január 13-i konferenciáján elhangzott előadás jelentősen bővített változata, ami részben a korábban megjelent tanulmányaimra támaszkodik (Sáska, 2011, 2015, 2018, 2021). A tanulmány második részét a szerkesztőség *Vissza a porosz útra* alcímmel az *Iskolakultúra* 2024/12. számában közli.

és helyükbe különféle alternatív megoldásokat javasoltak. Közös vonásuk, hogy a valamennyi gyermekben a születésétől meglévő természettől kapott potenciál kibontakoztatásával meghaladhatók a történelem során kialakult felnőttek társadalmának elutasított elemei. A múlt és iskolájának az eltörlése óhatatlanul az általános szabadság létrejöttéhez vezet. Következésképpen az új társadalom és iskolája felépüléséhez elkerülhetetlen a régi lerombolása.⁴

Ezen eszmék képviselői csak az I. világháború utáni rövid forradalmi időszakban, a bajor és magyar Tanácsköztársaságokban kerültek egy kis időre a közhatalom birtokába, megszerezve az államhatalmat, illetve az oktatási rendszer és az iskola átalakításának az eszközeit, az első tartós sikert azonban az oroszországi Nagy Októberi Szocialista Forradalom 1917-es győzelmével aratták. A későbbiekben a az akkor még szocialista Mussolini és a nemzetiszocialista Hitler oktatáspolitikájában, az iskola munkájának újfajta megszervezésében jelentek meg az alternatív pedagógiai ideák és technikák (Sáska, 2011). Totalitárius államokról beszélünk itt, melyek permanens teremtő aktivitása iszonyú pusztítással járt (Arendt, 1992. 377–640.).⁵

Az első szocialista állam kísérlete a proletárdiktatúrában

Az alternatív modernitás az oktatásban

A proletárdiktatúra államában az amerikai és nyugat-európai antikapitalista, piacellenes, szocialista, természeti értékek felé forduló politikai mozgalmak pedagógiai-pszichológiai ideológiáit és technikáit kötelező hatállyal vezették be, amelyeket marxistának tekintettek, majd a szintén rugalmasan kezelt leninizmus kánonjába építették (Ewing, 2001; Somogyvári, 2016). Ezek a nyugat-európai pedagógiai eszmék a 19. századi szocialista mozgalmakban gyökereztek, amelyek a társadalmi egyenlőséget, a kizsákmányolás megszüntetését a termelőerők államosításában látták, elvezetve ezzel a gondolatmenetet az új termelési viszonyok között működő osztály nélküli társadalomhoz (Mills, 1991. 153–210.). Az alternatív pedagógiai mozgalmak eszmerendszerében az előbbivel közös a polgári társadalom, a kapitalista gazdasági rendszer és kiszolgálója, az iskola bírálata, elsősorban az állami irányítású, porosz-herbarti iskola elutasítása. A hitük is azonos: a jövő generáció céltudatos és alternatív nevelése nélkülözhetetlen az új társadalom létrejöttéhez. Az említett kapitalizmust meghaladó, emancipatorikus, modernizációs pedagógiai-lélektani mozgalmak ideológiája egy töről fakad, ám a javasolt nevelési-iskolaszervezési megoldások módozataiban jelentősen különböznek. Többségük a világ leggazdagabb, legfejlettebb oktatási infrastruktúrájú és legiskolázottabb országainak békés reformjaiban gondolkodott. A cselekvés forradalmi tere azonban nem itt, hanem Európa elmaradott keleti felén nyílt meg, ahol 100 lakosból 73 nem tudott sem írni, sem olvasni (Szerebrjennikov, 1943. 16.), az iskolák hiánya, nagy szegénység, csekély teljesítményű gazdaság, és többnyire középkorias népi kultúra közegében. E viszonyok között a szocialista munka- vagy más fordításban termelőiskola (*trudovaja skola*) egyszerre szolgálta volna a gazdasági és a társadalmi modernizálást, a jólétet és a kommunizmus megteremtését. A cári rendszer leváltását azonban az irányt mutató és cselekvést kikényszerítő brutális totalitárius állam hajtotta végre. Ez a szovjet típusú reformpedagógia specifikuma.

A szovjet-orosz állam közigazgatási logikája – a szakapparátus, a párt és a belbiztonság hármasa –, az oktatáspolitikai centrumának totális birtoklása különbözteti meg a szovjet állami reformpolitikát a magántulajdonon és a piaccgazdaságon alapuló kapitalista és polgári demokratikus berendezkedésű országok radikális pedagógiai-pszichológiai mozgalmaitól és képviselőitől, akik legfeljebb egy-egy magániskolában, városi önkormányzatokban valósíthatták meg elképzeléseiket. Ideáikat főként tanszékeken,

társaságokban, politikai mozgalmakban, újságjaikban terjesztették, ütköztették, fejlesztették, kisebb-nagyobb mértékben befolyásolták a közpolitikát, ahogy az a polgári demokráciákban ismert. Az eszmék gyakorlatba ültetése azonban kis léptékűnek és rövid életűnek, ám precedensként tartósan példaadónak bizonyult.⁶

Másképpen: Európa nyugati felén az alternatív – köztük a pedagógiai – mozgalmak ideológiai és aktív képviselői a forradalmi, polgárháborús időktől eltekintve sehol sem veszélyeztették a demokratikus rendszer berendezését. Közhatalomba sehol sem kerültek, kivéve a skandináv országokat, ahol a folyamatosan hatalmon lévő szociáldemokraták baloldali társadalom- és oktatáspolitikát tudtak folytatni (K. Horváth, 2018), ami ma is népszerű magyarországi liberális és baloldali körökben.⁷ Itt sikerült ötvözni a magántulajdonon alapuló piacgazdaságot a társadalmi egyenlőség növelésének és megtartásának rendszerével. Békésen építették fel a kapitalista jellegű jóléti államot, benne a versenyt, az erőfeszítést mellőző, a herbarti pedagógia alternatíváját jelentő iskolákat, és velük együtt az iskolák működését szabályzó, erősen központosított, hivatali szemléletű tanügyigazgatást (Adler-Karlsson, 1967; Hancock, 1977; Heckscher, 1948; Lindbeck, 1975; Myrdal, 1971; Elvander, 1979; Scase, 1977; Tingsten, 1973).

A Szovjetunióból sokan a kapitalizmus meghaladását, a társadalmi, emberi igazságosságot hozó jövőt látták, az állami terrort pedig szükségszerűnek és ideiglenesnek tekintették – ekkor és majd a második világháború után sokáig Európa mindkét felében, itt és ott is, főként persze a kommunisták. A jobb jövő eljövetele reményében indokoltnak tartották a totális állam gyakorlatát, a haladás, a progresszió bővületében elfogadták, vagy nem ismerték, vagy ha igen, vakok voltak a minden tekintetben szörnyű hétköznapiakra.

A nyugati társadalomátalakító eszmék hatása Keleten

A liberális demokráciában és a kapitalizmusban egyaránt csaldódtak jelentős része a kapitalista rend romjain épülő szép és új világ eljöttét, a cselekvés terét látta a győztes októberi forradalomban (Furet, 2000). A baloldali értelmiség, köztük a reformpedagógia jelei tömegével zárandokoltak a Szovjetunióba, hogy lássák eszméik csodás megvalósulását (Hollander, 1996). Sokak mellett az 1917-es forradalom vezéralakjai közül a közoktatásért felelős népbiztos Lunacsarszkij⁸ barátja és Trockij⁹ híve, John Dewey¹⁰ is járt a Szovjetunióban, 1928-ban (Dewey, 1929; Kilpatrick, 1939. 471.; Mcintosh, é. n.). Az említetten kívül a reformpedagógia vagy az „Új Pedagógia” számtalan jele közül Célestin Freinet 1923-ban, pedagógusokkal közösen nézte meg az új, tudományosan felépített világ új iskoláját (Acker, 2000, 2007). Azt látták, hogy a Szovjetunió állami oktatáspolitikája megvalósította a közös szocialista pedagógiai eszméjüket, ahogyan Dewey megfogalmazta: az iskola már nem önmagába zárkózik, hanem a társadalom életéhez idomul,¹¹ amihez igazodik a tananyag és a pedagógiai módszerek kiválasztása (Dewey, 1929. 85–86.).¹²

A Szovjetunióból sokan a kapitalizmus meghaladását, a társadalmi, emberi igazságosságot hozó jövőt látták, az állami terrort pedig szükségszerűnek és ideiglenesnek tekintették – ekkor és majd a második világháború után sokáig Európa mindkét felében, itt és ott is, főként persze a kommunisták. A jobb jövő eljövetele reményében indokoltnak tartották a totális állam gyakorlatát, a haladás, a progresszió bővületében elfogadták, vagy

nem ismerték, vagy ha igen, vakok voltak a minden tekintetben szörnyű hétköznapiakra (Aron, 2005. 215–230.).

Dewey is örömmel fogadta a szocializmus győzelmét, mint mondta, az orosz „forradalom kapóra jött a pedagógia újtóinak: soha nem voltak ilyen helyzetben más országok reformerei” (idézi Etkind, 1999. 253.).¹³ Még 1929-ben is azt mondta Dewey, amikor már egy éve tartott a milliók halálát okozó kulákok elleni osztályharc és a szövetkezetek szervezése, munkatáborok építése (Johnson, 2000. 306–310.), hogy „csak egy kooperatív elvre alapozott társadalomban lehet a nevelési reformerek eszméit adekvát módon megvalósítani” (Dewey, 1929. 89.).

Dewey szakmai és politikai szempontja teszi érthetővé számunkra, hogy miképpen váltak a reformpedagógia egyes képviselői meggyőződéses forradalmárokká, a nevelési forradalom híveiből a társadalmi forradalom harcosaivá (Illés, 1975. 131), majd később új utakat keresve mélységesen csalódtottá. A nyugat-európai baloldali híveik szocialista eszméiket továbbra is fenntartották, ám a szovjet típusú szocializmust megtagadták. Freinet 1939-ben lépett ki a Kommunisták Pártból, miután a nemzetiszocialisták és a kommunisták felosztották egymás között Kelet-Európát a Molotov–Ribbentrop-paktumban. Dewey korábban adta fel a szovjet modellbe vetett illúzióit: Lunacsarszkij leváltása és Trockij száműzetése után lett a szovjet szocializmus és a sztálini politika engesztelhetetlen ellensége (Engerman, 2006), amit a kelet-európai népi demokráciák neveléstudománya évtizedeken folyamatosan hangoztatott, elhallgatva, hogy Dewey, igaz, a másfajta értelmezésű marxista neveléstudomány egyik bábája volt.

Már a polgárháború éveiben az új társadalom tervét terjesztette a bolsevik propaganda (amiért érdemes harcolni a fehérek ellen), amit Dewey oroszra fordított könyveivel támasztottak alá (Kengor, 2018): a *Holnap iskolája* 1918-ban, a *Hogyan gondolkodunk* 1919-ben, *Az iskola és a társadalom* 1920-ban jelent meg. Dewey szavait a kor jelentős reformpedagógusa és magas hivatalt viselő oktatáspolitikusa, Sztanyiszlav Tyeofilovics Sackij¹⁴ fordításában ismerte meg a nagyközönség: 1921-ben a *Forradalom és nevelés* című Dewey-könyvből részletek jelentek meg (Illés, 1975. 130.).

Alig pár hónappal a novemberi forradalom után, 1918 tavaszán megnyílt Moszkvában az világ első állami Gyermekkutató Intézete (Etkind, 1999. 340.), ami a Lunacsarszkij vezette gyermekközpontú oktatáspolitikai munkaiskola-szervezésének ideológiai és módszertani hátterét adta. A tudomány és a politika szorosan összefonódott ekkor.

A sztálini kor neveléstörténései a magyarul kiadott *A szovjet iskola vázlatos története* című könyvükben közlik, hogy 1918-ban a legelső, a szellemi és fizikai munkát emancipáló iskolát a közoktatásügyi népbiztosról, Lunacsarszkijról nevezték el. A Lunacsarszkij-telepet a Szentpétervár (később Leningrád) puskinski kerületéhez tartozó Pavlovszkban szervezték, amit a propagandaértékű *Gyermekfalvának* neveztek (1918 és 1944 között még Szluck volt e hely neve). Az iskolát később az új fővárosba, Moszkvába költöztették (Konsztyantinov-Medinszkij, 1952. 213.). A munkaiskola és képviselőjének állami kultusza ugyanarról a töről fakadt, ami a szovjet szocializmus jellegzetessége.

A fiatal szovjet állam a rá jellemző autoritással minden iskola számára kijelölte a haladás irányát. Szintén kötelezővé tette az észak-amerikai *Granville Stanley Hall* pedagógiájának megismerését és követését. Hall a kor legnagyobb hatású pszichológusa, pedagógusa, az *American Journal of Psychology* (1887) alapítója, a gyermektanulmányozás elindítója volt, egyben az evolúcióelvű fejlődéslélektan atyja. Az állam koordináló erejének növelését szorgalmazta, amelynek az élén az erős vezető áll, mindkettőt a vezér-elv posztulátumából vezette le. Hall szerint az erős állam visszaszorítja az individualizmust, aminek következtében az önzetlenségen alapuló közösségek előtt nyílik tér. Az erényes önzetlenség lélektanára építette pedagógiáját. Hall nem szobatudós, hanem az eszméit tudatosan terjesztő ideológus és a gyakorlati megvalósításukon töretlenül fáradozó politikus és pedagógus volt. A gyermektanulmányozás eszméit és gyakorlatát az általa

szervezett, jellegzetesen amerikai kultúrába illő „Hall Klubok” hálózata tanulmányozta, melyek célja Hall tanításainak népszerűsítése és terjesztése volt ebben az alulról szerveződő, következképpen gyenge államiságú Egyesült Államokban a 19. század vége felé. Világszerte évtizedeken keresztül hatott az ekkor felfedezett serdülőkort tárgyaló *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Serdülőkör: pszichológiája és kapcsolatai a fiziológiával, antropológiával, szociológiával, szex-szel, bűnözéssel és vallással) című műve (Hall, 1904). Ugyanabban az aurában élt, dolgozott és szerzett hallatlan népszerűséget, mint a kor sztár-pszichoanalitikusai, Freud, Jung és Ferenczi.

A húszas évek legelején a bolsevik párt lapjának, a *Pravdának* a főszerkesztője, a párt Központi Bizottságának tagja, *Nyikolaj Buharin* (1888–1938) kedveskedve „gulliveri” tudománynak, azaz a törpék tanulmányozásának nevezte a pedológiát, aminek a tárgya valóban a gyermek. Buharin oktatáspolitikai szemléletének ideológiai alapja azonos vagy rokon Stanley Hall anti-individualizmusával, maga is az erős állam építését szorgalmazta. E két halli elvből Buharin a másodjára említett elvet tekintette fontosabbnak: a gyermek nem a szülőké, hanem azé a társadalomé, amelybe született. A társadalmat az állam szervezi, erőit az államérdek szolgálatába állítja, amelynek az egyik eszköze a pedológia elvén működő iskola. A szocializmusban a pedológus és a pedagógus – marxi fogalommal élve – *termelőerő*, amely a jövő társadalom építésének szempontjai szerint a gyermekeket és az embert alakítja, voltaképpen teremti (Etkind, 1999. 340.). Hill feltehetően nem ilyen berendezésűnek képzelte az Egyesült Államok államát és vezetőinek hatalmát.

A futurizmus az oktatásban

Évszázados távlatból nézve a szovjet pedológia, azaz a gyermektanulmányozáson alapuló kísérleti pedagógia,¹⁵ miképp a művészetek és különféle társadalmi mozgalmak jövőbe, a technikai haladásba vetett hite, már az első háború idején elkezdett kiépülni Európában. Futurizmusként Olaszországban, majd 1923-ban *Maria Montessori* (1870–1952), illetve *Rosa* (1866–1951) és *Carilina Agazzi* (1870–1945) apácák¹⁶ gyermekközpontú elveiben és új pedagógiai technikáiban jelent meg, melyeket először az első stabil despotikus-fasiszta olasz állam fogadott be. A művelt, fasiszta *Giovanni Gentile* (1875–1944)¹⁷ oktatási miniszter 1923-ban elfogadott népoktatási törvénye a pedagógiai futurizmusra hagyatkozott (K. Farkas, 2011a).¹⁸

Az orosz és az olasz (majd később a német) állam vezetőinek jövőképe alapvetően különbözött, de a haladást szolgáló technikába, az új módszerekbe vetett töretlen hitük közös. A szovjet kommunista oktatási reform összehasonlíthatatlanul radikálisabb és totálisabb volt, mint az olasz fasiszmusé, ami csak az alapfokú népoktatásra korlátozódott, a szovjet viszont a közoktatás egészére. A harmincas évekre mindkét országban a jelen szempontjai kerültek előtérbe, a remélt jövő valóra váltásának az időpontja egyre távolabbra került, s ezzel együtt a jövőt szolgáló gyermekelví reform pedagógiai képviselői közel egy időben mindkét országban ellenségekké váltak. Montessori emigrációba ment, az oroszok sorsa komorabb, erről majd később.

Az ígéretes és a veszélyes gyermek

Az Ellen Key által *A gyermek évszázada* című könyvében meghirdetett, a jövő zálogának, profán megváltónak tekintett gyermek eszméje a kommunista forradalom első pillanataiban az állami oktatáspolitikai pillére lett. Am ezzel egy időben a forradalom és a polgárháború éveiben elhagyott milliónyi csavargó gyerek ügye nem a megálmodott

jövő ígérete volt, hanem az akadály, akut belbiztonsági probléma volt, aminek a kezelése az állami terror intézményére, a politikai rendőrségre, a Cseka (Összoroszországi Különleges Bizottság) megalapítójára, *Felix Edmondovics Dzerzsinszkijre* (1877–1926) hárult (Béládi és Krausz, 1987. 45–53.; Hatos, 2021. 279.).

A 20. század elején általános lehetett, hogy a gyermektanulmányozás tág eszméjében egymásra lett a pedagógia és a gyermekvédelem.¹⁹ 1913-ban, az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszuson megvitatták „Az erkölcsileg züllött gyermek élettani s lélektani szempontból” problémakört (Répay, 1913. 30–32.). A magyarországi felfogás és gyakorlat (Révész, 1913, 1916, 1918) és az orosz azonban alapvetően másleányegű. Míg a magyarországi Kongresszuson egy járásbíró, egyben kriminálpedagógus, a Pestalozzi-otthonot szervező Kármán Elemér (1876-1927) kifejtette „*A gyermek züllöttségének külső okai*” című előadásában, hogy „a züllöttség egyenlő a társadalomellenes lét fogalmával” (Kármán, 1913. 9–10.), addig a forradalmi Oroszország büntetésfelfogása és nevelése megkettőzte a ’társadalomellenes lét’ fogalmát: kétfajta ember-, következésképpen két különböző gyermekképpel dolgozott. Az 1922-es büntető törvénykönyv és a Szovjetunió 1924-es büntetőjogi alapelvei megkülönböztették az ellenforradalminak tekintett cselekedetek elkövetőit azoktól, akik, noha ugyanazt követték el, mint az előbbiek, ám ők nem osztályhelyzetükből fakadóan, hanem a szocializmusba való átmenet idején még fennmaradt társadalmi hatások miatt. Az ez utóbbi kategóriába tartozókat átnevelhetőnek tekintették, s a jó társadalom védelme érdekében „*szociális védelmi intézkedésnek*” vetették alá, ami a rehabilitációt, a társadalmilag tudatosnak tekintett polgárok nevelő hatásának megszervezését jelentette, míg a nép javíthatatlan ellenségeit ki kellett iktatni. E szocialista felfogás szerint a jövőben a kapitalista berendezkedés és hívei káros hatásaitól mentes körülmények között már nem tud a bűn újratermelődni, ebből fakadóan a szocializmusban csak orvosolható vétkek lehetnek. Az átmenet idején éppen ezért a vétkesekkel szemben nem a büntetés, hanem a meggyőzés eszközével kell élni, a munka általi neveléssel, ami a szocializmus lényegéből fakadóan nem kényszer, nem is hierarchikus felépítésű, hanem öngazgatáson alapul, mert a szocialista közösség önmagában követendő és fegyelmező értékrendet hordoz és teremt. A közösség kialakítása és a vétkes gyermek sikeres átnevelésének feltétele a gyermek ismeretén alapuló tudatos pedagógiai ráhatás.

Az épülő szocialista társadalom védelmi intézkedései a kényszerszermunkavégzés és a kényszernevelés intézményi rendszerében teremtődtek meg. Makarenko Gorkij-, majd Dzerzsinszkij-telepe, valamint a Gulag táborok szervezeti formáinak (Szolzsenyicin, 2018; Applebaum, 2004. 179–240.; Sáska, 2021) hasonlósága nem lehet véletlen. Az öngazgatás doktrínáját, a munkaversenyt, a kollektív fegyelem, az irányított közösségi hatások tudatos alkalmazását Makarenkótól tanulhatták a ma már névtelen csekisták, amikor együtt tevékenykedtek. Nem kizárt, hogy az 1922-es és 1924-es jogalkotás szelleme alakíthatta Makarenko gondolkodását, noha ő maga e munkában nem is vehetett részt, de e szerint írt és cselekedett (Vavokhine, 2004).²⁰

Az alternatív oktatás és az alternatív politika

Kalmár Melinda kifejezésével élve (2014) Lenin *alternatív* modernizációs stratégiáját az *alternatív* despotikus politikai rendszerbe illesztette, a társadalmi egyenlőség és a gazdasági fejlődés jelszavával. Ebben a világban kapott helyet az alternatív pedagógia. Másképpen fogalmazva: az alternatív despotikus politikai berendezés tette lehetővé az alternatív pedagógia győzelmét Oroszországban. Az alternatív pedagógiát követő oktatáspolitikában könnyű az elhivatottságot, az erős hitet, az elkötelezettséget, a körültekintés, a következmények felmérésének a hiányát leírni, ezért érthető, hogy hatalmi szóval miért

utasítják önállóságra az államtól függő iskolákat. Erre az a magyarázat, hogy az egyetemes társadalmi egyenlőség megteremtésének első logikus lépése az önálló, független iskolák léte. Ez az intézkedés taktikai, hiszen a kommunizmus építése során előbb-utóbb az iskolák elhalnak az állammal együtt. E gondolkodásmód gyakorta jellemzi az autoriter-diktatórikus államok elitjét, ami mögött a helyesen berendezett társadalomról és fejlődéséről alkotott meggingathatatlan kép és a társadalom akarati-szakmai irányíthatóságába vetett erős hit áll.

Az iskola elhalása felé

Marx következtetéseit Lenin igazolt tényként kezelte. Esetünkben, amint megszűnik a társadalmi-gazdasági viszonyok tökéletes jellege, meg kell szűnnie a burzsoá államnak is (Marx, 1975), következésképpen létre kell jönnie a kizsákmányolás nélküli, egyenlőkből álló társadalomnak (Bihari, 1996). A forradalom után azonban az állam vezető ideológusai már a szocializmus programja valóra váltásának kezdeti időszakában, gyakorlatias megfontolásokból, későbbi időszakra tették az állam (szocializmusban elkerülhetetlen) elhalásának időpontját, mint amit Marx és a forradalom előtti Lenin jóslott meg. A szörnyű gazdasági helyzetben, polgárháború közepette a politikai elit a hatalom koncentrációján, az uralmuk alatt álló állam erősítésén fáradozott.²¹

A gyermektanulmányozás (pedológia) az újszülött gyermekben lakozó, társadalmi hatásoktól mentes lehetőségekre mint kompetenciára hagyatkozik, amelyek sikeres kibontakoztatásától függ az új társadalom létrejötte. Ebből a posztulátumból fakad, hogy a gyermeket mint önmaga törvényei szerint fejlődő és élő autonóm lényt emancipálni kell a felnőttek társadalma alól. Következésképpen, amennyiben az állam kiszűri, meggyengíti, és végül kizárja a lassan lelépő generáció szocializáló hatását, lehetőségessé válik az új emberek nevelése, akik majd egy eddig még sohasem volt társadalmat fognak alkotni. Amint ez az állapot létrejön, feleslegessé válik maga az állam és iskolája. Ezen okokból az iskola életében nincs helye az államérdeknek. E logikusan felépített érvelést számos alternatív mozgalom fogadta el és követte, amelyek azonban aligha illeszthetők a despotikus alternatív állam fennmaradásához. Paradox helyzet alakult ki. Az oktatáspolitikai központját elfoglaló csoport őszintén képviselte a hatalmat és hierarchiát tagadó iskola eszméjét. Az államtól szabadulni, a személyiséget kibontakoztató vágyó pedológusok azonban az államhatalom céltudatos gyakorlóihoz képest igencsak eszköztelennek és meglehetősen naivnak bizonyultak.

Lenin jóslatát, az iskola, illetve az állam elhalásának korábban gyakran hangoztatott, sokakat meggyőző ideológiáját Sztálin fanyar humorral fordította ellenkező jelentésűvé: „az állam elhalása az állam erősítésén keresztül valósul meg” (Bihari, 1996. 47.), de addig még pár évnek el kellett telni, amikor a kívánt haladást az állam brutális szigorral kísérlete meg kikényszeríteni. A kommunista társadalom megteremtésének célja ugyan továbbra is megmaradt, a gyakorlat azonban ezzel épp ellentétes volt; a célok valóra váltásának ideje egyre később időpontra tolódott, majd 1989-ben végképp feladták, ami a szovjet rendszer és birodalom összeomlását is jelentette.

A Lunacsarszkij-korszakban az államhatalommal élve betiltották mindazt, ami a 18–19. század állami racionalitás (rezon) tanából és javarészt jezsuita eredetű technikájából, valamint a herbarti gondolatrendszerből fakadt. A központi tantervekben kodifikált bürokratikus műveltség kijelölését, a tantárgyakat és a rájuk fordítandó időt éppúgy értelmetlennek és feleslegesnek tekintették a gyermeki szükségletek felől, mint az iskolának a jog logikája (rendeletek, utasítások eszköze) szerinti irányítását. A korábban az iskola szabályainak alávetett atomizált diákok az új rendszerben közösségekben élhettek, a szabadon választott önkormányzatok, a tanulók érdekeit képviselő szervezetek komoly szerepet kaptak az iskola életének irányításában. Az igazgató többé már nem az iskola élén álló személy volt, csupán a tantestület közösségének egy tagja, aki a kollektív

döntéseiket hajtja végre a kollektív (ezért elszámoltathatatlan) felelősség rendszerében. A szakfelügyelők (az inspektorok) sem a központi utasítások végrehajtását végezték a kezdeti tervek szerint, helyükbe az iskolában dolgozókkal egyenrangú szaktanácsadók, azaz instruktorok léptek volna (Szebenyi, 1986, 1993. 75.).²²

Az előadás jellegű frontális oktatás és az ismereteket, tudást számonkérő eljárások helyébe a csoportmunka lépett, az értékelés diagnosztikus szándékú lett. A nevelés, későbbi szóhasználattal a szocializáció kapott nagyobb hangsúlyt az oktatással szemben. A forradalommal kézzelfogható közelségbe került az egyenlőségelvű társadalom iskolája, amiben a pedagógus és a tanítványai között évszázadok óta fennálló hierarchikus viszonyt szimmetrikussá igyekeztek formálni, amelyben a gyermek már szabad, és önmaga szabályai szerint fejlődik, a pedagógus nem irányít többé, nem is lehet tekintélye. Az ismert reformpedagógiai érv szerint a 'régie tekintélyelvű iskola akarja megtörni a gyermek akaratát'. Ez már kijelöli a haladás és a reakció közötti határt, egyben megnevezi a politikai ellenséget is: „a tekintélyi iskola tehát minden régi rendnek a támasza” (Kiss, 1948. 13.). A most tárgyalt korszaknál később keletkezett, de jellemző ez az oktatáspolitikai szövegrész, amivel érzékeltetni lehet a gyermekközpontú szempontokat követő oktatáspolitikai irányítóinak realizmushíányos gondolatvilágát.

Az Oktatási Népbiztosság és az Állami Tudományos Tanács

A Lunacsarszkij vezette Oktatási Népbiztosság hozta meg a politikai döntéseket, az állami politika végrehajtása a tudomány, a művészet, az oktatás és a szocialista nevelés területén az Állami Tudományos Tanácsra (Государственный Учёный Совет, GUS) mint egyfajta minisztériumra hárult, aminek az élén Mihail Nyikolajevics Pokrovszkij (1868–1932)²³ állt, aki egyben az Oktatási Népbiztosság helyettes vezetője is volt. A polgári demokrácia rendjét e téren is meghaladták, mivel nem követték a döntéshozó politikai és a végrehajtó hatalom szervezeti elkülönítésének elvét. Lenin leírása szerint

„[a]z Oktatási Bizottságban két, és csak két elvtárs van, kivételes jellegű feladatokkal. Az egyik a népbiztos, Lunacsarszkij elvtárs, aki általános vezetést gyakorol, és a másik Pokrovszkij elvtárs, aki először a Népbiztos helyetteseként, másrészt kötelező tanácsadóként (és vezetőként) tudományos kérdésekben, általában a marxizmus kérdéseiben döntött.” (Lenin, 1981. 553.)

Pokrovszkij a szocialista állam oktatása és tudományos nézetei fölött ideológiai kontrollt gyakorolt. A marxizmus helyes értelmezése is a jóváhagyásától függött, csakúgy, mint a pedológia léte – amíg hatalomban volt, amíg bizonytalan források szerint meg nem ölték, vagy a rák vitte el.

Az Állami Tudományos Tanács 1924-ben kelt módszertani levele közli, hogy a marxista felfogásnak érvényt szerezve az egyetemi diszciplínák ismeretanyagán és logikáján alapuló iskolai tantárgyakat lecserélik a gyermekek érdeklődéséhez igazodó elemekből összeállított, ún. komplex tárgyakkal (Szebenyi, 2001); ezek szerint az iskolai tananyag kiválasztásában a gyermekek tudományos alapon megállapított tulajdonságai nagyobb súllyal estek latba, mint a szaktudományok szempontjai. Ez pedig a pedológusok jelentős győzelmét jelenti az akadémiai értékrend képviselői felett, akik elveszítették a hivatalos tananyag kijelölése feletti hatalmukat, ezzel együtt a herbarti filozófia is érvényét veszítette. Az emberi történelem során felhalmozott tudás jelentősége másodlagossá vált.

Alternatív modernitás a termelésben

A munkaiskola és a gyár, a termelés megszervezésének az eszméje és gyakorlata ugyanabból a gyökérből sarjadt (Szebenyi, 1997. 285.). Az USA bizonyítottan sikeres termelési rendjét és munkakultúráját, modelljét választotta ki a forradalom győztes értelmisége, amelynek csupán az egyik, de jól ismert eleme volt a Dalton-terv alapján szervezett termelőiskola. Ezen kívül az átvétel tárgya volt a munkatermelékenységet növelő és a cári gyári viszonyokhoz képest munkásbarát taylorizmus. E rendszer lényege, hogy a gyártást egy-egy munkafázisra bontották, és egymást követő rendszerbe szervezték, azaz kiépítették a szalagmunka-rendszert. A munkások minden mozdulatát, szabványosított munkaeszközét és az ezekhez szükséges megfelelő munkakörülményt is gondosan megtervezték a Ford autógyárban. A Szovjetunióban a Ford-rendszer adaptálása a húszas évek elejétől kezdődött meg, számos amerikai szakértőt alkalmaztak ebben az évtizedben (Kalmár, 2014. 33–35.; Makó, 1985. 47–84.).

A Taylor módszerén alapuló alternatív termelés elméleti és gyakorlati alapjainak szocialista implementálását állami feladatként a Központi Munkaintézet látta el, amelyet a Szovjetunió Szakszervezeti Központja a húszas évek elején hozott létre (Makó, 1985). A Munkaintézet élére a forradalmár és proletár költő, a 'szovjet Taylor', *Alekszej Gasztyev*,²⁴ a szocialista tudományos és emberközpontú munkaszervezésnek, a munkamozdulatok tervezésének szakértője került. A Munkaintézetben az ember, azaz a munkások és a gépek minél szorosabb kapcsolati módját kutatták a humanizált termelés növelése érdekében. Az ember biológiai és szociális kompetenciáinak és a céltudatos mérnöki munka szintézisének megtalálása volt a feladat. Az Intézethez kötődött a gyáron belüli munkaversenyek módszertanának kidolgozása, a munkásmozgalmak kultúráját követő brigádok szervezésének az ötlete, a gyárak közötti (később Sztahanovról elnevezett), termelékenységet növelő versengés módszerének a bevezetése; Gasztyev a sportversenyekhez hasonló szegecselő és egyéb bajnokságokat is tervezett.

A szocialista ipari termelés munkarendjét és a művészetet ötvözte ekkor az állam és a munkások érdekeit képviselő szakszervezeti intézet. A Munkaintézethez tartozott a moszkvai Projekciós Színház is, amely azt hirdette, hogy a művészi tevékenység többé ne a megvalósult műalkotásban jelenjen meg, hanem a művészek és a műélvező közönség közös tervezésében és kivitelezésében, amelynek keretében megszületik az a darab, amit minden részvevő egyaránt átél. A színelőadások *projektek* sorozatából álltak, éppen úgy, ahogy az iskolai tananyagokat állították össze. Kétségtelen, hogy a Dewey tanulásról és oktatásról alkotott elméletét (Kiss, 2009) követő William Kilpatrick módszerét adaptálták az iskolában és a gyárban is.

A művészet, a pedagógia, a gyári (szalag)munka filozófiai síkú összekapcsolása, az azonos módszertan használata ma már szokatlannak tűnik, de akkoriban a lelki, társadalmi, gazdasági felszabadulás, a fejlődés megteremtéséhez kézenfekvő megoldást kínált. A színpadi mozgást elemeire bontva éppen úgy igyekeztek azt analizálni, mint a szalagmunka fázisait, amelyek célja, hogy a rendszeres gyakorlással kialakított, összetett mozgássorok a munka világában hasznosuljanak. A nagy hatású fotóművész, *Dziga Vertov*²⁵ szerint a projektmódszer lényege az a tudatosan elemző folyamat, amely „a piszmogó embertől a gép költészetén át a százszázalékosan elektromos emberig vezet”, ez pedig maga a haladás, a jobb jövő (Rauschenberger, 2011). A Munkaintézet, az Európában a 20. század első felében elterjedt proletkult-felfogás²⁶ és a szocialista munkaiskola avantgardizmusa nem állt távol egymástól, ideológiai gyökereik ugyanonnan fakad, és ugyaninnen ered a pedagógiai innováció forrása is.

A projektmódszer a herbarti felfogás alternatívájaként megjelent, a közoktatásban ma is népszerű (Varga, 2010) irányzat.²⁷ Az általánosan összefoglalható alapelve régi

szocialista felfogás szerint egyetemes: a tanuláshoz mindig közvetlen személyes tapasztalaton kell alapulnia, a tanítást végzőknek figyelembe kell vennie a tanulás folyamatában lévők fejlődési szükségleteit, továbbá a résztvevőknek aktívan részt kell venniük saját tanulási folyamataik alakításában. E módszer használatának célja, hogy a résztvevők közösségük ügyeiben aktívak legyenek, ezáltal a közösségükért felelősséget érző emberekké váljanak (Németh és Skiera, 1999).

A munkaiskola eszmei-politikai háttere

A szovjet szocialista munkaiskola megteremtése mögött, a fentebb említetten kívül számos, egy irányba mutató, nem szükségszerűen pedagógiai természetű eszmei, illetve ideológiai szál mutatható ki, melyek gyökerei az angol ipari forradalomig, a kapitalizmusig, a modern gyárig és vele az elnyomott munkásokat emancipáló első kísérletekig vezethetők vissza. A marxista tétel szerint a társadalmi egyenlőség megteremtésének alapvető feltétele a fizikai és a szellemi munka közötti különbség megszüntetése, ekképpen kibontakozik az emberi nembeliség, megszűnik az elidegenedett munka, teljessé válik maga az ember (Marx, 1962). Mindezek mellett a gazdasági fejlettség és jólét eléri, majd meghaladja a kapitalizmus szintjét. Kalmár Melinda érvelése szerint Lenin ezt a Marxtól és Engelstől származó eszmét igazította az orosz viszonyokhoz (Kalmár, 2014. 23–41.).

E programideológia valóra váltásának természetesen pedagógiai igazolása is lett a szocializmus éveiben: a gazdaság fejlődésének, a modernizációnak emberi feltétele a termelés változó szükségleteihez rugalmasan alkalmazkodni képes munkásság léte, amihez a munkaiskola oktató-nevelő tevékenységének eredményeképpen a jövő munkásai az előre nem látható feladatokat is képesek lesznek ellátni (Vág, 1967, 1971). A 20. század első felében úgy látszott, ezen az úton haladva lehetővé válik az elmaradott kelet-európai térség gazdasági modernizálása.

Lenin politikai stratégiája harmonizált azzal az Európában és az Amerikai Egyesült Államokban egyre népszerűbb, polgárság- és elitellenes reformpedagógiai vízióval, amely szerint az intellektuális erényekre épülő tanulóiskola, vagy szakmai nyelven fogalmazva az értelmi nevelésre fókuszáló képzés alternatívájaként jelent meg a munkaiskola eszméje a 19. és 20. századi európai, észak-amerikai pedagógiai mozgalmában. Ezek a század eleji kritikák többnyire egyfelé vágtak: a polgárság iskolakultúrája, az elméletorientált oktatás ellen, ezzel szemben a kéz műveltségéből eredő alkotómunkát állították a tömegoktatás pedagógiájának a középpontjába,²⁸ aminek az eszméjét még akkor is sokan képviselték a század végén, amikor a gazdaság fejlettsége feleslegessé tette a gyermekmunkát, és az egyre hosszabb ideig tartó népoktatásból egyre magasabb életkorban egyre kevesebben léptek a fizikai munka világába Európában.

A harmincas évek éles szemű és tárgyyszerű elemzőjének, Ozorai Frigyesnek, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium vezetőjének, a reformpedagógia egyik népszerűsítőjének a megfigyelése szerint (Ozorai, 1938. 19–27.) a 20. század reformpedagógiai mozgalma a művészi nevelés központba állításával kezdődött, majd később a munkaiskola elméleti alapjainak a megteremtésével vált uralkodóvá. Az elmélet követői két táborra szakadtak. Az egyik irány a kétkezi munkát *külön tantárgyként* képzelte el a tantervben. Dewey, Kerschensteiner és az azóta elfeledett, közelebről nem ismert Pubst képviselte ezt az irányt, amit később politechnikai oktatás néven és formájában be is vezettek az ötvenes évek végén Európa keleti felében (Somogyvári, 2021). A másik irány szerint, a mérésékellen ismert Scherer, Denzer, Seinig felfogásában, a kétkezi munka gyakorlatának *mind egyik tantárgyban* meg kellett volna jelennie (Ozorai, 1938. 20.). Ez utóbbi felfogás a gyári és a mezőgazdasági munka világát kapcsolta össze az iskolával, ami olyannyira szorosra sikerült a Szovjetunióban, hogy már a gyárakban szervezték meg az iskolákat,

s a falvakban a tanulók termelte növények, gyümölcsök részben az iskola pedagógusainak javát is szolgálták.

Elsőként a Szovjetunióban fordult elő – ismereteim szerint –, hogy a gyermek családi gazdaságban felhasznált munkaerejének egy részét az állami-közösségi szférába transzformálták. A munkaiskolát szorgalmazó pedagógiai ideológia egyszerre legitimálta a dolgos szocialista felnőtt ember nevelését, illetve a szervezett gyermekmunka alkalmazását az állami szocialista munkaiskola rendszerében. A progresszív gondolat iránya a praxisban a visszájára fordult, különösképpen Sztálin időszakában, amikor a gyermekmunka alkalmazásának kezdetét az 1922-ben rögzített 16 éves kortól (Stephenson, 2002) 14 éves korra csökkentették 1940 novemberében, háromnegyed évvel a német támadás előtt (Wright, 1940).

Az alternatív állami iskola létrejötte politikai értelemben a Népbiztosok Tanácsa 1918 szeptemberében elfogadott, egységes munka-, más fordításban termelőiskoláról (*trudovaja skola*) szóló rendeletéhez köthető, amit a Kommunista Párt Központi Végrehajtó Bizottsága még ebben az évben jóvá is hagyott, később az Oroszországi Kommunista (bolsevik) Párt VIII. kongresszusa (ami 1919. március 18. és 23. között ülésezett) el is fogadott.²⁹ Lunacsarszkij fogalmazta meg az egységes munkaiskola alapelveit, kijelentve, hogy „az új iskolának [...] egységesnek és munkaiskolának kell lennie” (Lunacsarszkij, 1973. 15.).

Az állami politika szakmai indoklását, a cári időszakban politikai okokból történő üldözése közepette, a moszkvai egyetem 1913 óta filozófiát-pszichológiát oktató tanára, Pavel Blonszkij³⁰ készítette, előttem ismeretlen forrásokat felhasználva. Egy évvel a Központi Bizottság döntése után jelent meg *Trudovaja skola* című könyve (Németh, 1998. 122.), amit a világforradalom vagy világmozgalom hívei-aktivistái számára adtak ki, *Pädologie. Ein Lehrbuch für die pädagogischen Fachhochschulen* címmel, tankönyvként, 1925-ben Moszkvában. Itt a szakértői és politikai szféra egymásba olvadásának jelenségével találkozunk.

Utópisztikus, vagy inkább propagandisztikus elem, hogy a korábbi 6 osztályos képzéshez kötött tankötelezettség felső határát a polgárháború alatt, a 86%-os analfabétizmus (Szilágyi, 2017) viszonyai közepette illuzórikusan magasra, 17 éves korra emelték, amit termelőmunkát végző munkaiskolában kell teljesíteni (Vág, 1977. 25–30.). Hitük szerint az iskola és az élet ezáltal szerves kapcsolatba került: mivel lebontották az iskolában a szellemi és fizikai munka közötti korlátokat, az iskola immár az ember teljességét szolgálta. A munkaiskola lélektani hatása is kedvezőbb a meghaladotthoz képest: Lunacsarszkij szerint a munkaiskola

„kedvezően hat a tanulók pszichikus fejlődésére is: jelentős mértékben fejleszti a figyelmet, a pontosságot, a találékonyságot stb. [sic!]. A kezűgyesség fejlesztése automatikusan eredményezi bizonyos fontos [sic!] agyközpontok fejlődését” (Lunacsarszkij, 1973. 17.).

A szovjet közoktatás ekkori vezetőjének gyermekfelfogása szerint a tanulók (fejlődés) lélektani tekintetben lényegében egyformák, egylényegűek, akiket az állam, illetve a tanügyiigazgatás egységesen képes oktatni, nevelni. Másképpen szólva: az állami progresszió bejelentette igényét a pszichikum tudatos alakítására.

A cári Oroszországban, a XIX. század végi, XX. század elején elvéve ugyan voltak a szokványostól eltérő szellemiségű és szervezésű (munka)iskolák, ám a forradalom számára nem ezek egyike lett a követendő minta, hanem egy amerikai: *Helen Parkhurst*-nek a hagyományos iskolát jelentősen átalakító terve lett az, amit a Massachusetts állambeli Dalton város (innen ered a program neve) Senior High Schooljában, azaz felső középiskolájában próbáltak ki (Nearing, 1926). Lunacsarszkij köréből ezt ismerhették a legjobban.

A Dalton-terv bevezetésének vitáján felmerült, hogy a szűkös tanórai keretből a munkaoktatásra szánt nagy óraszám a többi tantárgy hatékonyságát gyengítheti, tudáscsökkentést vonva maga után. Lunacsarszkij munkaiskola mellett szóló érvei a Dalton-terv ismeretére utalnak:

„az amerikaiak, akik heti tíz órát szánnak a munkaoktatásra, megbizonyosodtak arról, hogy a gyerekek ahelyett, hogy lemaradtak volna a többi tárgy tanulásában, előbbre jutottak [...] a munka bevezetése időmegtakarítást jelent” (Lunacsarszkij, 1988. 17.).

Nem tudjuk természetesen, hogy valójában mi is az igazság, de az értelmiségi szempontok a politikában lényegtelenek.

Az osztálytermeket szakkabinettké alakították át a földrajz, történelem, a természettudományok és a matematika oktatásának igényei szerint. Az öntevékeny egyéni munkára alapozott délelőtti tevékenységet délutáni csoportos foglalkozások (testgyakorlás, zene, rajz, barkácsolás) és diákönkormányzati tevékenység egészítette ki (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003. 207.). Iskolai műhelyek alakultak, amelyekben nem eladásra szánt dolgokat csináltak, hanem a közügyesség-fejlesztés szándékával dolgoztak valamin. A Dalton-terv nemzetközi népszerűsége rövid ideig tartott. A programot Angliában, Hollandiában egy-egy magániskola vette át, azonban az állami oktatás sehol sem követte – húsz évvel később viszont már sehol sem alkalmazták. Az okok nem ismertek, az európai kommunisták között népszerű volt ez a terv.

A társadalmi és ebből fakadóan az iskolai hierarchia elutasító voltából fakadt, hogy a diákok és pedagógusok mint egyenragú felek szabad akaratukból munkaszerződést (*contract*) kötöttek, amelyben a diákok vállalták a számukra kijelölt feladat elvégzését. Egy-egy tárgyból mindenki egy-egy feladatlapot kapott, amin az elvégzendő feladaton kívül a megoldáshoz szükséges időtartam is szerepelt. A tanulók a rendelkezésükre bocsátott szaktantermeket, illetve segédeszközöket használva a feladatlapjukon önállóan dolgoztak. Szükség esetén a jelenlévő szaktanár segítségét is kérhették. A szerződésben vállalt feladat teljesítése után vizsgára jelentkezhetnek. A vizsga sikeres letétele után már magasabb szinten újabb feladatok következtek, melyek teljesítését újabb szerződéssel erősítették meg. A tanulók teljesítményét tanulmányi táblázatuk (*the pupils' contract graph*) alapján bármikor ellenőrizhették (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003. 207.).

A Dalton-terv alapján szervezett szovjet iskola életébe remek betekintést enged egy, a hatvanas évek végén Magyarországon újra kiadott könyv (Ognyev, 1968), aminek első kiadását Balázs Béla előszavával, *Kosztya Rjapceva tanuló naplója* címmel (Balázs, 1929)³¹ Romániában a kolozsvári *Korunk* folyóirat jelentette meg. A lapot a kommunista párt tagjai, Dienes László,³² majd Lukács György egykori politikai biztos katonai tanácsadója, Gaal Gábor³³ vezette, akik mély szimpátiával viseltettek a progresszív pedagógia és a szovjet kísérlet iránt (Danziger 1928a, 1928b). Az ideológiai tekintetben ez időben is mélyen megosztott világban a német nemzetiszocialisták számára az ilyen iskola világa olyan ellenszenvesnek és kártékonynak mutatkozott, hogy a nácik elégették ezt a könyvet is.³⁴

A pedológusok és a pedagógusok konfliktusa

A forradalom utáni gyermekközpontú szovjet oktatáspolitikai a hagyományos tanítói-tanári foglalkozás mellé, pontosabban fölé az eddig nem létező, rendszerspecifikus szakmát teremtett: a gyermektudomány művelőjét, a *pedológust*. A pedológus dolga volt, hogy a tudomány módszereivel feltárja egy-egy gyermek állapotát (diagnosztizálja

a gyermeket), és előírja a terápiát, a legmegfelelőbb *pedagógiai* eljárást, azaz előírja a pedagógus teendőit.³⁵

Blonszkijnak, ezen időszak meghatározó szereplőjének a *Pedológia a népiskolában* című munkájában a tanító és a pedológus közötti hierarchikus munkamegosztásról írt. A pedológusok által tudományosan igazolt eredményeket kell alkalmazniuk a tanítóknak, mert a kutatási módszerek terén a tanítók képzetlenek, s ezért nem is szabad kutatniuk, s gyermeket sem tudnak tanulmányozni, mert nem értenek hozzá – idézik Blonszkijt a sztálini kor neveléstudósai (Konsztantinyinov és Medinszkij, 1952. 239–240.). Igazat mondhattak, hiszen a bűnbakká tett, később rehabilitált, szintén a Lunacsarszkij-ideaszakban meghatározó szerepet játszó pszichológus-pedológus Aron Zalkind³⁶ is lenézte a pedagógusokat, „szegénynek”, „naivnak” tartotta őket (Vág, 1975. 232.).

A pedológusok a gyermeket többnyire az 1905 és 1916 között kidolgozott Binet-Simon-Terman IQ teszt (Becker, 2003) alapján vizsgálták meg, s a mért (objektívnek tekintett) eredmények alapján két csoportra osztották őket. Amennyiben bármelyik gyermek alulteljesített a teszten, egy hosszabb képzési idejű, hatéves kiegészítő iskolába küldték. Ezekben az iskolákban már gyógypedagógusok foglalkoztak a normának tekintett szintet el nem érő gyerekekkel (Etkind, 1999. 494–496.). Aki teljesítette a tesztet, továbbra is az iskolában maradt.³⁷

A teszttel a gyermek természeti eredetű állapotát, fejlettségi szintjét gondolták mérni, amivel azonban akaratlanul a tanulók társadalmi helyzetét is megállapították. Ma már szociológiai közhely, hogy a tanuló iskolai teljesítménye és családi háttere között szoros a kapcsolat. Az IQ-skálán alacsony pontot szerzett, és ezért kiegészítő iskolába utalt gyerekek nagyobb részben munkás- és parasztszármazásúak lehetnek, amit abból lehet sejteni, hogy a sztálini fordulatot követő tisztogatások idején, 1936-ban az SZK(b)P KB a „pedológia perverziójáról”³⁸ hozott határozatot – ami az érzékenyebb magyar pedagógus fűlekhöz ’eltévelyedés’ formájában jut el. A határozat a pedológia szakmai-politikai bűnének róttá fel egyebek mellett a szociális szelekció tényét (Konsztantinyinov és Medinszkij, 1952. 245.). Nehezen tudnánk alaptalannak vélni a politikai bírálatot. Szinte biztos, hogy a gyermeki képességek kibontakoztatásának progresszív módszerei az esetek döntő többségében nem írták felül a diákság környezetének hatásait. A valóság nem illeszthető a néphatalom országáról alkotott marxista-leninista ideológiába, hiszen e logika szerint az osztályharcban győztes nép eleve nem szenvedhet hátrányt.

A munkások-parasztok forradalom utáni államában az új szovjet neveléstudomány képviselőiként a pedológusok uralták az irányítási posztokat, így pedológus-pszichológus diplomájú emberek sokasága dolgozott a pedagógus-továbbképző intézetek növekvő hálózatában is. A továbbképzések célja az új gondolkodásmód hatékony implementációja és fejlesztése volt. A jó gyakorlatok ismertetésével, az innováció terjesztésével különösképpen a szakmai és ideológiai tekintetben a hagyományos herbarti felfogást képviselő tanító- vagy tanárképzésben végzett pedagógusok átképzésére és ellenőrzésére fektettek nagyobb súlyt (Vág, 1975. 221–223.). Hatékonyságukról nincs adat, az viszont tudható, hogy a továbbképzés intézményi hálózatának egésze a munkaiskola, a pedológia felfogását képviselte. E téren sem volt legitím alternatíva, az eltérő pedagógiai módszereket és elméleteket a totalitárius állam tanügyvizsgatása, az oktatáspolitikai kiszorította, ahogy Makarenko esetében ismerjük (Sáska, 2021).

Az oktatási ágazatban kialakult hierarchia csúcsára a forradalom előtti progresszív értelmiségi elit került, és ezáltal létrejött a pedagógusok fölötti befolyásos, nagy tudású értelmiségi háterő irányító réteg, akikkel szemben a mérsékelten iskolázott nép irigységgel vegyes ellenszenvvel viseltetett. Ebben az elrendezésben a pedagógusok a proletárok szerepében, a pedológusok által lenézve, kizsákmányolva látták önmagukat, őket fogja majd Sztálin emancipálni, a szovjet érdekszférába került országok pedagógusai tőlük fogják tanulni a kommunista oktatás, nevelés mibenlétét és módszertanát, az iskola szervezési módját.

A pedológia és a szülők

A szocialista forradalom előtti társadalmakban többnyire elfogadott, hogy a gyerek jövője tekintetében a szülői szerep a meghatározó, a gyermek biológiai szükségleteinek kielégítésén túl is: ők és az iskolai szempontból laikus környezetük erősen befolyásolja, míg felnőtté nem válik, a felnövekvő gyerek társadalmi beilleszkedését (Arendt, 1995. 181–203.). A progresszív és hivatásos pedagógiai-pszichológiai felfogás szerint a bajok forrása éppen ez: a felnövekvő generációt éppen a szülők és a szűkebb környezetük rontja el. Nemcsak azért, mert tudatlanságukban nem tudják kibontani a gyermekükben rejlő lehetőséget, hanem azért is, mert végső soron veszélyeztetik a jövő társadalmának építését, hiszen gyermekeik óhatatlanul az elavult, meghaladó szemléletben és életvitelben nőnek fel, azt tanulják; a rossz mintát fogadják el, és nem a gyermeknek és a társadalomnak egyaránt jók akaró iskoláét. Következésképpen növelni kell az iskolában eltöltendő időt (szakkörökkel, egész napos oktatással), ezáltal csökkenteni lehet az ellenőrizhetetlen szülői, környezeti eredetű hatásokat, amire többnyire a tömegoktatás jelentős kiterjedése között került sor, nem számítva a kollégiumokat és a legtágabb értelemben vett gyermekvédelmi és egyéb társadalmi mobilitást segítő intézményeket.

A szülők hatásától megvédett iskola eszménye általánosan elterjedt a 20. század környékén, ám cselekvésre Oroszországon kívül csak egy kis időre és néhány helyen nyílt lehetőség: az 1919-es magyar Tanácsköztársaság Közoktatásügyi Népbiztosság Gyermekszociális Osztályának vezetője szavai is ezt a felfogást mutatják: a szülők az új társadalom létrejöttét hátráltatják, ezért a gyerekeket el kell venni szüleiktől, mert „a szülők egyáltalán nem nyújtanak garanciát az új társadalomban a gyerekek helyes nevelése szempontjából” (Hatos, 2021. 281–282.).³⁹

A második kommunista-modernizációs kísérlet⁴⁰

Mérei Ferenc, ekkor még a szovjet szocializmust igen, de a sztálini politikát mélységében még nem ismerő kommunista életszakaszában (K. Horváth, 2021), 1947–48 fordulóján készült, posztumusz kiadott tanulmányában arról írt, hogy az oroszországi forradalom után bevezetett, az új ember nevelését szolgáló reformpedagógia és munkaiskola lényegében értelmiségi spekuláción, íróasztalok mellett kiagyalt rendszeren, külföldön bevált eredmények átültetésén alapult, és nem a realitásokon. Mint írja, a

„svájci luxusiskolák, amerikai kísérleti telepek eredményeit próbálták hasznosítani. E próbálkozások kudarcral végződtek, a polgárháború dúlta földeken, sok milliós írástudatlan tömegekkel szemben a kísérleti üvegházak módszerei hatástalanok maradtak. A szovjet nevelő szellem – Makarenko pedagógiai regénye mutatja a legjobban – a közvetlen feladatok megoldásából fakad.” (Mérei, 1985. 11.)

A közvetlen feladatok megoldására az eszközökben mérsékelten válogató Sztálin vállalkozott, ekkor még többnyire (Makarenko kivételével) ismeretlen pedagógus hívei helyeslése mellett.

Noha az első és a második szocialista kurzus gyermekfelfogása, az iskola szervezete és pedagógiája, a hivatalos tudás tartalma, a tanügyigazgatás jellege totálisan különbözött, azonban változatlan maradt a nevelés célja, az iskola dolga: Marxra különbözőképpen hivatkozva az állam iskolája továbbra is kommunista embert neveljen. Ez az ideológiai rugalmasság jellegzetes a merev dogmákra épülő államokban.

Az iskolát az Összorosországi Kommunista Párt VIII. kongresszusa 1919-ben (Illés, 1969. 471.), majd később Sztálin is, az államügy részének tekintette. Lenin 1917–1918-as szavai évtizedekig érvényesek maradtak: az iskolai élet megváltoztatását „a burzsoá és kispolgári pedagógiai képviselői ellen folytatott éles eszmei harc közepette kellett végrehajtani” (Koroljev, 1955. 9.). A feladat Sztálin alatt is ugyanaz, csak hogy az iskola átalakítása az első szakasz meghatározó pszichológusai, pedológusai, vezető tisztviselői ellen folytatott kíméletlen harc közepette zajlott.

Az oktatáspolitikai új iránya a Lenin halála óta tartó belharc kimeneteléből fakadt. A „XVI. kongresszuson [1929] kezdődött el az az éles bolsevik harc, amelyik a trockisták, a zinovjevisták, a jobboldaliak és mindazok ellen irányult, akik ezt a gyilkos bandát megszervezték” – tudhatták meg a magyar pedagógusjelöltek egy 1948-as, szovjet kiadású, a pedagógusképzés számára íródott pedagógiatörténeti munkából (Konsztantynov és Medinszkij, 1952. 234.). Pörén fogalmazva arról szolt a tankönyv, hogy a valaha Lenin és Trockij képviselte bel- és külpolitika, s velük az oktatáspolitikai megbukott, a világforradalom eszméje lekerült a napirendről, és a szocializmus építésének ügye a Szovjetunióra korlátozódott. A váltás ellenére Sztálin a lenini politika folytatójának, örökösének mutatta magát, s a fő ellenség Trockij lett, akit meg is gyilkoltak Mexikóban.

A befelé fordulás azonos az orosz nacionalizmussal, a fordulat értelemszerűen ellenségkép-váltással is járt: ezentúl, ami a nyugati volt, az lett a rossz, míg a jó az, ami az orosz. Az új világkép szerint az oroszokat ellenséges világ vette körül, mindenkivel szemben egyedül maradtak. A „szocializmus egy országban” szlogen együtt járt a nemzeti bezárkózás politikájával és a terrorral (Conquest, 1989). Az új szocializmus ideológiáját orosz nemzeti szocializmusként is értelmezik (Nolte, 2003; Furet, 2000), hiszen minden eszmét, ami nem-orosz volt (főként, ha nyugat-európai vagy amerikai eredetű), kriminalizáltak, híveit üldözték.

A rendszerváltás kezdete

A Lenin utódlása körüli küzdelmek az elmaradott ország modernizációjának a módjáról, a szocialista forradalom exportálásáról, a proletár-avantgárd értékekről és a szocialista kultúráról folytatott viták, a belpolitikai hatalmi harcok következményei óhatatlanul megjelennek az oktatási ágazat területén, hiszen a politika uralta közügyek egyike az intézményes oktatás-nevelés területe.⁴¹

Utalásképpen itt annyi elég, hogy 1927 decemberében, a szovjet kommunista párt XV. kongresszusán Sztálin jobboldalinak tekintett ellenzékét, Zinovjevét és Kamenyevet kizárták a pártból, majd kivégezték őket. Két évvel később, a XVI. kongresszuson a baloldali ellenzék: Buharin és két társa is ugyanerre a sorsra jutott.⁴² A megvalósítható utópiából kiinduló pedagógiai eszme és gyakorlat ezzel el is veszítette legfőbb támogatóját. A Buharin szimpátiáját élvező pedológia, a kicsik nevelésének „gulliveri” tudományterülete Buharinnal együtt bukott és pusztult el.⁴³ Korábban ugyanez történt Trockijjal és a támogatását élvező pszichológiával és a pszichoanalízissel, melyek a káros társadalmi hatások lélektani kezelésének új módját és szemléletét képviselték. A pszichológia és a pszichoanalízis megsemmisült (Etkind, 1999; Pléh, 2023. 215-277).

A demokratikus centralizmus sztálini formájából egyenesen következik, hogy a párt vezetői politikai harcának kimenete és következménye az ideológiai-értelmisségi háttérnek tekintett tudományterületekre, a filozófia, az irodalomkritika, a művészetek, a politikai gazdaságtan (Szamuely, 1971), a természettudományok és a pszichológia területére is kiterjedt (Etkind, 1995, 1999).

A pedagógiai vita és a pedológia ereje

A pedagógiai-pedológiai elit körében is kimutatható a párton belüli megosztottság, ami kivehető az 1928-ban kezdődő „pedagógiai vit[á]”-ban (Illésné, 1973. 91.). *A tudományos pedagógia problémái* beszélő nevet viselő orgánum⁴⁴ I. Sulgin⁴⁵ vitaindítóját közölte, amire Lunacsarszkij a járási közoktatási osztályvezetői tanfolyamokon tartott előadásában utalt. Szavai szerint a párton belüli küzdelemben az oktatáspolitikai-szakmai elit kivette a részét:

„tudománypedagógiai gondolkodásunk területe az utóbbi időben viharos volt. Csoportok alakulnak, amelyek harcolnak egymással. Egyesek jobboldali elhajlással vádolják ellenfeleiket, mások arra utalnak, hogy maguk a vádlók is a baloldaliság gyermekbetegségében szenvednek.” (Lunacsarszkij, 1929)

Két, egymásnak feszülő csoport léteire következtethetünk mindebből.

Sulgin a marxizmust kérte számon a forradalom utáni oktatáspolitikán, ami a népbiztos szerint eleve jobboldali nézet, hiszen ő képviseli a marxizmust:

„jobbra kanyarodó, vélhetően meghatározó pedagógiai iskola elleni fő támadást Sulgin elvtárs vezette [...] szerinte még nincs marxista pedagógia [...]”

A marxista ideológiai monopóliumon alapuló egypártrendszerben eretnek az, aki nem igazi marxista, ezért el kell távolítani a pártból, a hatalomból. A politikai csata éles fegyvere az, ami utólag címkézésnek tűnik.

Majd Lunacsarszkij folytatja a vitacikk ismertetését:

„Igaz, vannak »tanfolyamok« – mondja Sulgin elvtárs –, nagy, kövérkés pedagógiai kurzusok, de senki sem vitathatja komolyan, hogy ez a marxista pedagógia rendszere: annyi minden van bennük a múltból, annyit képeztek ki bennük a polgári pedagógiából, oly kevéssé átgondolt, elemzett, a miénk [...]”

Ez már kétszeresen az orosz nacionalizmus hangja: a polgári pedagógia – a pedológia – átvétele nem lehet marxista, hiszen nyugati, aminél az orosz hagyományokat jobban lehet ismerni, mert az a „mienk”.

„És létezik olyan, hogy pedagógia? [...] Az Iskolai Munkamódszerek Intézetének vezetői, V. I. Sulgin és M. V. Krupenina⁴⁶ értelmezésében a pedagógia lényegében elvesztette tárgyát és határait; az az iskola, amelyben a polgári előítéletek egyikét látták, halálra volt ítélve, és [azóta] megszűnt a kulturális forradalom hatékony tényezője lenni.”

A vitában a pedológia és a pedagógia ideológiája ütközik, s érthető, hogy a vitaindító pedagógiai alapú munkaiskola híve, ami a következmények felől nézve fél siker: a patológia és a munkaiskola egyaránt elbukik, magával rántva híveit.

A szovjet munkaiskola és a nemzetközi proletárpedagógia

Ez a vita az egymásnak feszülő táborok létét mutatja, amikor még nem dőlt el, hogy melyik győz, mi lesz a győztesek és a vesztesek sorsa. A Sztálin győzelmét hozó pártkongresszus után időnkben még úgy tűnt egy ideig, hogy a pedológia művelői, és a termelő-iskola szakma-politikai irányítói biztonságban vannak, többé-kevésbé a régi kerékvágásban mentek a dolgok.

1928-ban a politikai és szakmai elfogadottság és hatalmi beágyazottság jeleként megjelent a *Pedológia* nevet viselő folyóirat első száma, a főszerkesztője a pedológia vezéralakja, a pszichológus Aron Zalkind lett. A stabilitás jelének tekinthető, hogy Zalkind kezdeményezésére és elnökségével megtartották az Első Össz-szövetségi Pedológiai Kongresszust 1927 decembere és 1928 januárja között, amelyen a Lunacsarszkij korszak vezető szakemberei, szakpolitikusi szinte teljes körben, aktívan részt vettek (Krupszkaja, 1979. 167-169). A pedológia-alapú iskola és gondolkodás jövője a komor felhők ellenére még biztosnak és ragyogónak látszott.

A forradalom utáni kurzus állandóságának kétségtelen jele: moszkvai irányítással erősítik a proletár nemzetköziséget és részt vesznek a világforradalom előkészítésében. E globális politika részeként szervezték meg 1928-ban a Művelődésügyi Munkások Internacionáléját (Internationale der Bildungsarbeiter) *Proletárpedagógia* címmel Lipcsében.⁴⁷ Az Internacionálé 1920–1939 között valójában a nyugat-európai, kommunista irányítású szervezetek és osztályharcos pedagógusok ernyőszervezete volt (Vág, 1973; Illésné, 1973.). Az előadások címei koncepciózus előkészítő munkát sejtetnek, témái emlékeztetnek a szovjet oktatáspolitikai témákra. Németországból: *A proletárgyermek anyagi helyzete; A proletárgyermek pszichológiai helyzete; Az iskola és a vallás; Az iskolaiügy szervezete Németországban; A munkaiskola Németországban; Az iskolai közösség.* Görögországból: *A proletárgyermek és a jog.* Japánból: *A proletárgyermek Távol-Keleten.* Belgiumból: *A nevelés célja.* Angliából: *A nevelés célja; Fegyelem az iskolában.* Spanyolországból: *A népiskola [tantervek].* Svédországból: *A svéd tantervek.* A nem-szovjet előadók közül a legismertebb volt Freinet Franciaországból: *Fegyelem az iskolában* (Vág, 1971). A Szovjetunióból az előadások címei: *A proletárgyermek társadalmi és jogi helyzete a Szovjetunióban és a tőkésállamokban; Az iskola és a társadalom; A közoktatási rendszer a Szovjetunióban; A szovjet elemi iskola elmélete és gyakorlata* (Vág, 1971).⁴⁸ Pinkevics⁴⁹ előadást tarthatott, azonban a többi küldött (Epstein,⁵⁰ Pisztrak,⁵¹ Sackij, Sulgin), minthogy nem kaptak német vízumot, írásban

A Sztálinnal hűvös viszonyban álló Lunacsarszkij vesztett, a Sztálin hatalomátvétele utáni első kultúr- és oktatáspolitikát irányító népbiztost 1929-ben leváltották. Helyébe Andrej Szergejevics Bubnov került, aki ezt megelőzően az agitációs és propaganda ügyekért felelős népbiztos volt, jelentős hatalomtechnikai ismeretekkel és gyakorlatlaltal. Bubnov nyilvánosságot kapott első mondatai szerint az iskola idegen elemekkel volt túlterhelve, amivel az addig terjedő amerikai reformpedagógia és a Lunacsarszkij képviselte forradalmi iskolarendszer felszámolásának a tervét jelentette be. Az idegenellenesség, a nemzeti bezárkózás, a nacionalizmus melletti új politikát képviselte, kijelentve, hogy a „szabad nevelés” valójában kispolgári nézet, és nem a világproletáriátusé.

elküldött előadásaikban ismertették (az akkor még helyes álláspont szerint) a szovjet nevelésügy helyzetét és feladatait.⁵²

Az Internacionálén mutatták be a szovjet proletárdiktatúra első korszaka gyermekelví munkaiskolájának gyakorlatát és szervezési elveit az országukban a szovjet minta átvételére kész kommunista hallgatóságnak. A minta azonban értékét veszítette, érvénytelené vált.

Az alternatív korszak vége

A Sztálinnal hűvös viszonyban álló Lunacsarszkij veszített, a Sztálin hatalomátvétele utáni első kultúr- és oktatáspolitikát irányító népbiztost 1929-ben leváltották. Helyébe Andrej Szergejevics Bubnov⁵³ került, aki ezt megelőzően az agitációs és propaganda ügyekért felelős népbiztos volt, jelentős hatalomtechnikai ismeretekkel és gyakorlattal. Bubnov nyilvánosságot kapott első mondatai szerint az iskola idegen elemekkel volt túlterhelve, amivel az addig terjedő amerikai reformpedagógia és a Lunacsarszkij képviselte forradalmi iskolarendszer felszámolásának a tervét jelentette be. Az idegenellenesség, a nemzeti bezárkózás, a nacionalizmus melletti új politikát képviselte, kijelentve, hogy a „szabad nevelés” valójában kispolgári nézet, és nem a világszocializmus (Szamborszkyné Nagy, 2013. 31.). Bubnov adminisztratív úton zárta le a pedagógiai vitát, olyképpen, hogy az Oroszországi Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Oktatásiügyi Népbiztossága nevében kiadta a „pedológiai munkának a köztársaságban való megszervezéséről” szóló rendeletet (1931. március 7.). A steril bürokratikus megfogalmazás a pedológia korszakának a végét jelentette és a pedológia reneszánszának kezdetét jelezte.⁵⁴ Az oktatáspolitikai fordulatában a pedológia képviselőivel olyan durván bántak el, ahogyan egymással szoktak a politikusok a totalitárius rendszerekben.⁵⁵

A pedagógiai vitában részt vevők és a lipcsei *Proletárpedagógia* konferencián a már érvényét veszítő szocialista munkaiskolát proponálók mind-mind állásukat veszítették, s közülük az évtized végét is kevesen éltek meg (Krupenyina például tíz évet kapott, Sulgin pedig hat évet töltött munkatáborban, s ezt követően, távol az oktatás területétől, agitációs propagandamunkát végzett). A Lunacsarszkij által megdicsért későbbi oktatási miniszter (1946–1949 között töltötte be ezt a tisztséget), Alekszej Georgijevics Kalasnyikov⁵⁶ is részt vett a pedológia vitában, *A szovjet pedológia tárgya és feladatai az átmeneti időszakban* című tanulmányával. Ő is kikerült egy időre az elitből, 1932 és 1938 között középiskolában fizikát tanított, csak 1938-ban került vissza a szakmai közéletbe, majd a háború után oktatási miniszter lett. Epsteint ellenséges terrorszervezetben való részvétel vádjára alapján kivégezték; Sackij elkerülte az erőszakos végzet, a szíve korábban már elvitte, mondják: nem bírta a rettenést. Blonszkij sokakkal együtt azáltal lehetett túlélő (miképpen arról Kőte Sándor értesült), hogy a pedológia terén végzett munkásságában önnön hibáit magától felismerte. A megalázására 1931-ben került sor.⁵⁷

A forradalom után a hatalomba került avantgárd, progresszív erők politikai-hatalmi értelemben már 1929–1930-ban, fizikai tekintetben pedig a nagy terror valamelyik hullámában semmisültek meg. Sokakkal együtt a szocialista tudományos és emberközpontú munkaszervezésnek, a munkamozdulatok tervezésének szakértőjét, Gasztyevet is ez idő tájt érte el a végzet. Sorsában osztozott a Lunacsarszkij-korszak futurista irányzatainak, kultúrájának számos képviselője.

Az oktatáspolitikai fordulat hatalmi-ideológia építménye

Az erőltetett gazdasági fejlesztés, a tömegek mozgósítása, terrorizálása, a technikailag jól felépített agitáció és propaganda rendszere és a totális ideológiai kontroll gyakorlata e korszak jellemző eleme volt.

A tudatos, irányított, tervezhető társadalom és az államérdek képviselője minden területen megjelent. Értelemszerűen kizártak minden ellenakaratot, de még a kiszámíthatatlan spontaneitást is, amelyekről feltételezhető, hogy akadályozzák a központi tervek megvalósítását. A gyermekközpontúság eszméjét a vezérközpontúság váltotta fel. Ugyanez a gondolat korábban a gazdaságpolitikát hatotta át: a némileg piacszerű NEP (Új Gazdaságpolitika) gazdaságirányítási rendszerét már 1929-ben fokozatosan felváltotta a tervgazdaság (Nove, 1969), amiről Berlinből Dienes László elsőként tudósított a *Korunk* 1929/11–12. és 1930/1. számaiban *Az orosz szocialista tervgazdaság* címmel.

Az újrafogalmazott, a pőrén képviselt birodalomépítés céljaihoz igazított marxizmus-leninizmushoz, az orosz nacionalizmushoz, és az ezzel együtt járó durva Nyugat-ellenességhez másfajta neveléstudományt és tanügyigazgatást építettek fel, a korábbiakat pedig eltiporták.⁵⁸ Az 1934-ben tartott XVII. „győztesek kongresszusa” után, a terror általános légkörében,⁵⁹ a szocialista pedológia felkarolójának, Buharinnak halálos ítélettel záruló tárgyalása elé időzítették az SZK(b)P KB 1936. július 4-i, a pedológiát perverzióknak nevező határozatát (ONI, 1949).

A korábbi politikával ellentétes társadalomfelfogásbéli fordulatot jelentett be az idézett párthatározat: a spontán átalakulás helyébe a tudatosan irányított társadalomfejlesztés eszméje lépett, ahogyan a korábbi iskolai felfogást bíráló rész fogalmazott. A párthatározat szerint a szabad iskola képviselői *tévesen* tételezik fel, hogy

„a gyermek – különösebb nevelői vagy éppen társadalmi beavatkozás nélkül – felnőtt társadalmi lényé fejlődik, csak el kell hárítani a fejlődés útjában álló akadályokat. Ezért a szabad iskola nem tűz ki határozott célt a nevelés elé, nem fogalmazza meg egyértelműen a nevelő teendőit, a gyermek kötelességeit, nem szabja meg pontosan a tanítás anyagát, hanem a véletlenségekre, esetlegességekre, a választásra bízta azt: mi történjék az iskolában.” (ONI, 1949. 5.)

A párthatározat nem üres beszéd: „a téves feltételezés” ekkor gyakorta halálos büntetéssel járt. Az új normának megfelelően a forradalom előtti porosz eredetű rendszerre állt át ezután az ország tanügyigazgatása, az iskolák rendje. A szovjet típusú szocialista rendszerben a pártpolitikai-hatalmi harc végén a szocialista nevelésnek és iskolának a kelet-európai típusa született meg.⁶⁰

A közoktatás a fegyver

A Kommunista Párt vezérkara tudatában volt annak, hogy a közoktatási rendszernek nemcsak távlati, hanem közvetlen politikai-hatalmi-gazdasági jelentősége van, amit a gyermekközpontú szemléletük másként érzékelték. Sztálin kijelentette, hogy „az oktatás ereje fegyver, amelynek hatása attól függ, hogy ki tartja a kezében és kire céloz” (Stalin és Wells, 1945. 20.). Bár az idézet nem említi, de Sztálin igencsak jól tudta, hogy az agitáció és propaganda hálózata, az újságok, a rádió, a filmek, plakátok, könyvek az oktatásnál gyorsabban és fájóbban ható fegyverek. Nehéz eldönteni, hogy Mussolinit, Hitlert, Lenint vagy Sztálint illeti meg e felismerésben az elsőbbség, ám biztos, hogy az ellenség morális

megsemmisítésében, a velük szemben tehetetlen emberek következmény nélküli megalázásában komoly eredményeket értek el. Itt a gonoszság félreérthetetlen illata.

A felvilágosult abszolút uralkodók államát kiszolgáló, a liberális polgári demokráciák által is átvett porosz rendszer hasznos és ügyes eszközzé vált Sztálin kezében. A tömegoktatás iskoláinak működése kiszámíthatóbbá vált. A pártkontroll és a politikai rendőrség, a tanügyigazgatás és a neveléstudomány stabilizálta az oktatási ágazatot. Kialakítható lett a tömegek egységes gondolkodása, a közös ellenség megnevezhetővé vált, a nép identitásának és mozgósításának fontos eszköze lett a szocialista nevelőiskola, ami egyben az állam gazdaságpolitikájához szorosan igazodó munkaerőképzés intézményrendszere lett. Kormányzati tekintetben ez a gyakorlatias hasznok megszerzésének a technikája: a technika elutasítottá vált a diktátor halála után, de a cél nem. Fennmaradt a szovjet típusú szocialista rendszer összeomlásáig az egypártrendszer, az ideológiai monopólium és az állami, párt és belügyi hármas ellenőrző rendszer az államban, következésképpen az oktatási ágazatban is.⁶¹

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Laki Mihály értékes észrevételeit.

Irodalom

- A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai* (2007). Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Ügyek Főosztálya.
- Adler-Karlszon, G. (1967). *Functional Socialism. A Swedish theory for democratic socialization*. Bokförlaget Prisma.
- Arendt, H. (1992). *A totalitarizmus gyökerei*. Európa Kiadó.
- Arendt, H. (1995). *Az oktatás válsága múlt és jövő között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén*. Osiris – Readers International.
- Aron, R. (2005) *Az elkötelezett szemlélő. Beszélgetések Jean-Louis Missikával és Dominique Woltonnal*. Európa Kiadó.
- Becker, K. A. (2003). *History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics*. Riverside Publishing.
- Béládi, L. & Krausz, T. (1987). *Életrajzok a bolsevizmus történetéből*. Belső használatra. Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Állam- és Politikatudományi Intézet.
- Bihari, M. (1996). A szocialista állam. *Rubicon*, 7(4–5), 45–50.
- Blossing, U. (2021). *The Origin and Development of Comprehensive School Reforms in Sweden and Other Nordic Countries*. Oxford University Press.
- Castles, F. G. (1978). *The Social Democratic Image of Society. A Study of the Achievements and Origins of Scandinavian Social Democracy in Comparative Perspective*. Routledge.
- Conquest, R. (1989). *A nagy terror*. AB Független Kiadó.
- Danilchenko, M. G. (1993). Pavel Petrovich Blonsky, 1884–1941. *Prospects*, 23, 113–124.
- Danziger, K. (1928b). Kísérleti iskolák Ausztriában és Németországban. *Korunk*, 2(7–8), 514–520.
- Danziger, K. (1928a). Az orosz iskolareform. *Korunk*, 2(10), 705–710.
- Dewey, J. (1929). *Impressions of Soviet-Russia and the Revolutionary World*. New Republic.
- Dewey, J. (1976). *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó.
- Donáth, P. (2007a). *Adalékok Nagy László pályájához 1918–1922*. Trezor Kiadó.
- Donáth, P. (2007b). Nagy László beszámolója az iskolareform, a gyermekvédelem és a gyermektanulmányozás ügyeiről – 1919 augusztus. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(7–8), 164–178.
- Donáth, P. (2020). *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számokérés idején*. Trezor Kiadó.
- Elvander, N. (1979). *Scandinavian Social Democracy: Its Strength and Weakness*. Acta Universitatis Upsaliensis.

- Engerman, D. C. (2006). *John Dewey And The Soviet Union: Pragmatism Meets Revolution*. Cambridge University Press.
- Esterházy, P. (2017). *Egyszerű történet vessző száz oldal – kardozós változat*. Magvető Kiadó.
- Etkind, A. (1995). The Reception of Psychoanalysis in Russia until the Perestroika. In Kutter, P. (szerk.), *Psychoanalysis International: A Guide to Psychoanalysis throughout the World. Vol. 2*. Bad Cannstatt.
- Etkind, A. (1999). *A lehetetlen Erosza. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Európa Könyvkiadó.
- Ewing, T. E. (2001). Restoring Teachers to Their Rights: Societ Education and the 1936 Denunciation of Pedology. *History of Education Quarterly*, 41(4), 471–493.
- Fitzpatrick, S. (1976). Culture and Politics Under Stalin: A Reappraisal. *Slavic Review*, 35(2), 211–231.
- Furet, F. (2000). *Egy illúzió múltja*. Európa Könyvkiadó.
- Gáspár, L. (1983). A marxizmus reneszánsza és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 83(3), 223–233.
- Hall, S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton.
- Hancock, M. D. (1977). Sweden's Emerging „Labor Socialism”. In Brown, B. E. (szerk.), *Eurocommunism and Eurosociatism: The European Left Confronts Modernity*. Cyrcos Press. 316–338.
- Hatos, P. (2021). *Rossz fiúk világforradalma. Az 1919-es magyarországi Tanácsköztársaság története*. Jaffa Kiadó.
- Heckscher, G. (1948). Pluralist Democracy: The Swedish Experience. *Social Research*, 15(4), 417–461.
- Hollander, P. (1996). *Politikai zárandokok Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978*. Cserépfalvi Kiadó.
- Illés, L. (1973). Utószó. In Vág, O. (szerk.), *Az első évtized után. Szovjet pedagógusok előadásai 1928-ban*. Tankönyvkiadó. 89–97.
- Illés, L. (1975). *A szovjet pedagógiai története 1917–1972*. Tankönyvkiadó.
- Illés, A. Zs. & Albert, B. G. (2020). Kegyesített pedológusok. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 47–53.
- K. Farkas, C. (2011a). Giuseppe Lombardo Radice pedagógiája. *Képzés és Gyakorlat*, 9(1–2), 155–162.
- K. Farkas, C. (2011b). Giovanni Gentile oktatási reformja. *Képzés és Gyakorlat*, 9(3–4), 106–112.
- K. Horváth, Zs. (2018). Köznevelés és demokratikus értékpolitika: emancipáció és igazságosság a második világháború utáni oktatáspolitikában. *Új Egyenlőség*. <http://ujegyenloseg.hu/kozneveles-es-demokratikus-ertekpolitika/> Utolsó letöltés: 2024. 10. 06.
- K. Horváth, Zs. (2019). Új iskola – új társadalom. Mérei Ferenc és a demokratikus iskola kísérlete Magyarországon, 1945–1948. In Koloh, G. (szerk.), *„Eloszta bőkezűen; és termő fa gyantáit”*. RODOSZ. 281–297.
- K. Horváth, Zs. (2021). *Mérei Ferenc I–II*. Korall.
- Kalmár, M. (2014). *Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer, 1945–1990*. Osiris Kiadó.
- Kármán, E. (1913). A gyermek züllöttségének külső okai. In Répay, D. (szerk.), *Első magyar Országos gyermektanulmányi kongresszus és kiállítás értesítője. Az előadások kivonatai és határozati javaslatok (befejezés). II. füzet. A Kongresszus Előkészítő Bizottsága*. 9–10.
- Kengor, P. (2018). *Dupes. How America's Adversaries Have Manipulated Progressives for a Century*. ISI Books.
- Kilpatrick, W. H. (1939). *The Philosophy of John Dewey*. Evanston and Chicago Press.
- Kiss, Á. (1948). A nevelő magatartása. In Béki, E., Kiss, Á. & Takács, I. (szerk.), *Társadalmi nevelésünk kérdései (Szabad beszélgetés). Nevelői kézikönyv*. Székesfehérvári Irodalmi Intézet. 9–75.
- Kiss, L. (2009). A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 113–121.
- Koerrenz, R., Blichmann, A. & Engelmann, S. (2017). *Pavel Petrovich Blonsky and the Labor School*. In Koerrenz, R., Blichmann, A. & Engelmann, S. (szerk.), *Alternative Schooling and New Education*. Springer. 69–86.
- Konsztantinyov, N. A. & Medinszkij, E. N. (1952). *A szovjet iskola vázlatos története*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Krupszkaja, N. K. (1979). Megjegyzések az I. Össz-szövetségi Pedológiai Kongresszus előadásainak téziseihez. In Vág Ottó (szerk.), *Az új pedagógia nyomában*. Tankönyvkiadó, 167–169.
- Ленин, В. И. (1981). *Полное собрание сочинений*. Том 34.
- Ligeti, Gy. & Varga, I. (1998). *A magyarországi cigányok*. Kortánc Egyesület.
- Lindbeck, A. (1975). *Inequality And Redistribution Policy Issues (Principles And Swedish Experience)*. Institute for International Economic Studies.
- Lunacsarszkij, A. V. (1929). A járási oktatási osztályok vezetőinek tanfolyamain elhangzott előadás 1929 januárjában. *Pedagógiai Képesítés*, 6, 3–8. https://lunacharsky-newgod-su.translate.google/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/k-voprosu-o-diskussii-v-pedagogike/?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=ru&_x_tr_tl=hu&_x_tr_hl=hu&_x_tr_pto=sc Utolsó letöltés: 2023. 02. 16.

- Lunacsarszkij, A. V. (1973). *Az egységes munkaiskola alapelvei*. Tankönyvkiadó.
- Makó, Cs. (1985). *A taylorizmustól a munkaszervezeti reformokig*. Akadémiai Kiadó.
- Marx, K. (1962). *Gazdasági-filozófiai kéziratok*. Kossuth.
- Marx, K. (1975). *A gothai program kritikája*. Kossuth.
- Mcintosh, A. (é. n.). *The Soviet Educational Model: Russia's Communist Legacy in Schools Past & Present*. https://www.academia.edu/2259784/The_Soviet_Education_Model_Russia_s_Communist_Legacy_in_Schools_Past_and_Present Utolsó letöltés: 2021. 05. 11.
- Mérei, F. (1985). *Demokrácia az iskolában*. Országos Pedagógiai Intézet.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003). *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó.
- Mills, J. S. (1991). Fejezetek a szocializmusról In Ludassy, M. (szerk.), *Az angolszász liberalizmus klasszikusai I*. Atlantisz. 153–210.
- Milosz, Cz. (1992). „*A rabul ejtett értelem*”. Európa Könyvkiadó.
- Myrdal, A. (1971). *Towards Equality*. Bokförlagat Prisma.
- Nagy, S. (1978, szerk.). *Pedagógiai lexikon III*. Akadémiai Kiadó.
- Nearing, S. (1926). *Education in Soviet Russia*. International Publishers.
- Németh, A. & Skiera, E. (1998). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, A. (2005). Reformpedagógia és életreform. *Iskolakultúra*, 15(2), 3–4.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2023). Az oktatás tartalmi szabályozása. In Falus, I. (főszerk.) és Szűcs, I. (szerk.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. 419–454.
- Nolte, E. (2003). *A faszizmus korszaka*. XX. Század Intézet – Kairosz Kiadó.
- Nove, A. (1969). *An Economic History of the U.S.S.R*. Penguin Books.
- Opnev, Ny. (1968). *Kosztja Rjabcev naplója*. Európa Könyvkiadó.
- ONI (1949). *A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottsága 1936. július 4-én kelt határozata a peodológiai eltévelyedésekről. A „szabad iskola” felszámolása. A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottsága 1931. szeptember 5-i határozata*. Különlenyomat az Országos Neveléstudományi Intézet Értesítőjének 1. számából (1949. június 2.). Sokszorosítás.
- Orzoi, F. (1938). Modern pedagógiai irányok, törekvések. In Hefty, Gy. (szerk.), *Magyar tanítók albuma. Tanulmányok a nemzetnevelés jegyében folyó elemi népoktatás, népiskolával kapcsolatos intézmények és népművelés legfőbb kérdéseiről*. May János Nyomdai Műintézet Részvénytársaság.
- Péter, A. (1954, szerk.). *A SZKP, A szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Pléh, Cs. (2023). *Diversification and Professionalization in Psychology: The Formation of Modern Psychology Volume 2*. Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9781032625805
- Rauschenberger, P. (2011). Kiállítás – Az Emberegéneke – Z generáció – A hangművészet és a zene technika orosz úttörői 1910-től az 1930-as évekig. *Magyar Narancs*, (június 16.). https://magyarnarancs.hu/tudomany/kiallitas_-az_emberegeneke_-z_generacio_-a_hangmuveszet_es_a_zenetechnika_orosz_uttoro_i_1910-tol_az_1930-as_evekig-76321 Utolsó letöltés: 2024. 10. 06.
- Répay, D. (1913, szerk.). *Első magyar Országos gyermektanulmányi kongresszus és kiállítás értesítője*. A kongresszus előkészítő bizottsága.
- Reyhner, J. & Eder, J. (2017). *American Indian Education: A History*. University of Oklahoma Press.
- Rozsnyai, E. (1994). *Forradalmi és ellenforradalmi Szovjetunió*. Magánkiadás.
- Rozsnyai, I. (1968). *Közösség születik*. Tankönyvkiadó.
- Sáska, G. (2004). A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 471–499.
- Sáska, G. (2005). *A szocialista és polgári nevelés radikális alternatívái: A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Sáska, G. (2011). *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenléspárti és antikapitalista pedagógiákról*. Gondolat Kiadó.
- Sáska, G. (2015). A pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában. *Pedagógia-történeti Szemle*, 1(1).
- Sáska, G. (2016). Az egységes és általános iskola megteremtése. *Iskolakultúra*, 26(6), 44–66.
- Sáska, G. (2018). Igény az igazság monopóliumára I–II. A politikai és a világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógia-történeti Szemle*, 4(1–2), 1–52.
- Sáska, G. (2021). A pedagógia és a pszichológia a sztálini korban: A Makarenko-jelenség. *Iskolakultúra*, 31(5), 6–26.

- Sass, K. (2022). *The Politics of Comprehensive School Reforms*. Cambridge University Press.
- Scaglia, E. (2023). *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*. Peter Lang.
- Scase, R. (1977). *Social democracy in capitalist society*. Croom Helm.
- Somogyvári, L. (2016). Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz-szovjet előtörténet (1917–1958). *Iskolakultúra*, 26(1), 82–92.
- Somogyvári, L. (2021). „Iskolareformok” a szocialista blokkon belül (1958–1965). In Maisch, P., Molnár-Kovács, Zs. & Szabó, H. P. (szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben VIII*. PTE BTK. 36–43.
- Stalin, J. & Wells, H. G. (1945). *Marxism vs. Liberalism. An Interview*. New Century Publishers.
- Stephenson, S. (2002). *Child Labour in the Russian Federation*. International Labour Office.
- Szabó, M. (1983). *A Szovjet Kommunista Párt története. Előadás-sorozat*. <https://mek.oszk.hu/02100/02129/02129.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 10. 06.
- Szabó, M. (2003). *Az orosz nevelés története (1888–1917)*. Akadémiai Kiadó. <http://mek.oszk.hu/03600/03657/html/> Utolsó letöltés: 2020. 02. 16.
- Szamuely, L. (1971). *Az első szocialista gazdasági mechanizmusok. Elvek és elméletek*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Szebenyi, P. (1986). *Felügyelet és pedagógus-továbbképzés a Szovjetunióban*. OPI.
- Szebenyi, P. (2001). A 1920-as évek szovjet tantervei. In Horánszky, N. (szerk.), *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban. A tantervmélet forrásai 23*. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény. 573–584.
- Szebenyi, P. (1988). Állami Tudományos Tanács: A komplex rendszerű oktatásról. Módszertani levél. In Báthory, Z. & Szebenyi, P. (szerk.), *A „Nagy Pedagógiai Kísérlet” A húszas évek szovjet tantervei. A tantervmélet forrásai 10*. Országos Pedagógiai Intézet. 33–48.
- Szerebrjennikov, G. N. (1943). *A nő a Szovjetunióban*. Idegennyelvű Irodalmi Kiadó.
- Szilágyi, Á. (2017). *Az 1917-es Nagy Orosz Forradalom Archaikus népi „szmuta” és modern forradalom, a Történelemtanárok (27.) Országos Konferenciáján elhangzott előadás szövege*. <https://tte.hu/se-nem-nagy-se-nem-oktoberi-konferencia-1917-rol/> Utolsó letöltés: 2022. 09. 27.
- Szolzsenyicin, A (2018) *A Gulag-szigetvilág 1-3*. Helikon Kiadó.
- Tingsten, H. (1973). *The Swedish Social Democrats*. The Bedminster Press.
- Tóth, P. (2005). Mária Terézia cigánypolitikája. In Márfi, A. (szerk.), *Cigánysors. A cigányság történeti múltja és jelene*. Emberháza Alapítvány – Erdős Kamill Cigánymúzeum – Cigány Kulturális és Köz-művelődési Egyesület. 39–44.
- Urhegyi, A. (1913). Az alkotómunka oktatástana. In Répay, D. (szerk.), *Első magyar Országos gyermektanulmányi kongresszus és kiállítás értesítője. Az előadások kivonatai és határozati javaslatok (befejezés). II. füzet*. A Kongresszus Előkészítő Bizottsága. 3–4.
- Vág, O. (1971, szerk.). *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A munkásmozgalom pedagógiai törekvései a tőkésországokban*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Vág, O. (1973). A Művelődésügyi Munkások Internacionáléja és a lipcei pedagógiai konferencia. In Vág, O. (szerk.), *Az első évtized után. Szovjet pedagógusok előadásai 1928-ban*. Tankönyvkiadó. 77–85.
- Vág, O. (1975). *A szovjet pedagógia teoretikusai 1917–1945*. Tankönyvkiadó.
- Vág, O. (1977, szerk.). Bevezetés. In Vág, O. (szerk.), *A marxista pedagógia története dokumentumokban III*. Tankönyvkiadó. 7–12.
- Varga, A. (2010, szerk.). *Projektpedagógia. Tematikus bibliográfia*. PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola.
- Vavokhine, Y. (2004). The (post)-soviet prison subculture faced with the use of self-management doctrines by the corrections administration. *Champ Pénal/Penal Field*, 1(1), 399. <https://journals.openedition.org/champpenal/399> Utolsó letöltés: 2024. 01. 21.
- Wright, J. G. (1940). Stalin’s New Labor Laws. *Socialist Appeal*, 4(37), 4.

Jegyzetek

² A mottó előtt az ismert mondat áll: Ahogy a költő mondja: „a probléma az, ugyan elmentek az oroszok, de itt maradtunk mi” (Esterházy, 2017, 132.).

³ Az 1888-ban megzenésített *Internacionálé* indulója a Szovjetunió himnusza volt 1944-ig, amit egy másik, Oroszországot és a kommunista pártot dicsőítő nacionalista himnusz váltott fel. Az első sorok így szóltak: „Szövetségbe forrt szabad köztársaságok, a nagy Oroszország kovácsolta frigy”.

⁴ Az iskola, illetve az iskolarendszer megreformálását sürgető radikális ideológiák többnyire a regnáló rendszer ellenzékének szóltak, akiket nem elégítettek ki a kisebb, módszertani léptékű kormányzati változtatások,

a rendszer lényegének a lecserélésénél nem adtak alább, ami akár az előző elpusztításával jár. Az újrakezdés ígérete általánosan vonzó az emberek többségének, a rombolást legfeljebb az előnyök megszerzése szükséges velejárójának tekintik. Az oktatáspolitikai, szakmai programideológiák sohasem említik a pusztítás óhatatlanul káros következményeit, és azt sem, hogy e művellet megtételéhez mérlegelni képtelen forradalom vagy igen jelentős hatalomkoncentráció szükséges, amivel a Szovjetunió proletárdiktatúrája rendelkezett.

- ⁵ Ezzel egy időben a polgári demokratikus állami berendezkedés keretei között lassan egy évszázada működő antikapitalista, egyenlőségpárti fejlődési forma is kiépült (Castles, 1978). A skandináv országokban folyamatosan hatalmon lévő szociáldemokrata és kommunista pártok társadalom- és oktatáspolitikájáról van szó (K. Horváth, 2018), amelyek eszmei gyökerei a német és a szovjet–orosz munkaiskolából erednek, majd a *komprehenzív iskolák formájában valósultak meg* (Blossing, 2021; ld. még Norvégia esetét: Sass, 2022). A skandináv modellben az új iskola nagyon lassan épült fel, s a régeből sok mindent elmaradt, de nem rombolták le. Itt említem meg, hogy a két háború közötti polgári demokratikus Csehszlovákiában ilyenképpen terjedt el a gyermektanulmányozás eszméje mint a lehetséges felfogások egyike, s komolyabb kormánytámogatást is élvezett, ám legjobb tudomásunk szerint a reformpedagógia eszméje nem mutatható ki sem az állami (hivatalos) tananyag kiválasztásában és elrendezésében, sem az iskolai munka megszervezésében – az új iskolák tervezésében már igen.
- ⁶ Ismert, hogy az első világháborút követő forradalmak rövid időszakában, a hatalom mámorában, megkezdődött számos utópikus célokat kijelölő terv utóbb félbemaradt megvalósítása (Donáth, 2007a, 2007b), melyekre a későbbi korokban a politikai marketing szívesen hivatkozott. A második világháború után, az újrászerveződő államigazgatás időszakában a főként értelmiségi szülők, pedagógusok, egyesületek kezdeményezésére számos alternatív (jellegű) iskola szerveződött Nyugat-Európában is, melyek többsége azonban a konszolidáció rendje szerint rövid életűnek bizonyult (Castles, 1978; Németh és Pukánszky, 1996; Sáska, 2011).
- ⁷ Magyarországon a hetvenes-nyolcvanas években számos reformer követendő példának és a szocialista rendszerrel összeegyeztethetőnek vélte az erősen centralizált skandináv szociáldemokrata, illetve a decentralizált brit modellt, elutasítva a Sztálin előtti és utáni szovjet szocialista modellt. A rendszerváltás utáni években a meglévő iskolakultúra alternatíváját sokan a demokratikus, jóléti államok (Finnország, Svédország) antiherbartianus, reformpedagógiai gyökerű, a politikai harcoktól megkímélt és pedagógiai alapú gyakorlatában találták meg, szorgalmazva ezek implementációját.
- ⁸ Anatolij Vasziljevics Lunacsarszkij (1875–1933) magas rangú tisztviselő fia. 1892-ben, még a kijeivi gimnázium tanulójaként csatlakozott a munkásmozgalomhoz, 1895 és 1898 között a zürichi egyetemen hallgatott természettudományokat és filozófiát, itt került kapcsolatba Plehanovval és Akszelroddal. 1898-ban hazatért Moszkvába, illegális propagandaterjesztésért letartóztatták, börtönbe került. Itt ismerkedett meg Bogdanovval, aki filozófiai fejlődésére is hatással volt. 1904-ben kiszabadult, külföldre utazott, a *Vperjod és a Proletarij* című újságokban dolgozott, Leninnel is ekkor ismerkedett meg, jó barátok is maradtak. Az 1905-ös felkelés hírére hazasiert, agitált, újra letartóztatták, 1907 nyarán megint emigrált. A tudatos istenépítés politikáját képviselte az Orosz Szociáldemokrata Munkáspárt bolsevik frakcióján belül, amit részletesen kifejtett az 1908–1911 között kiadott, *Ateizmus Vallás és szocializmus* című könyvében. A Katolikus lexikon szerint az Istenépítés (*bogosztrojtyelsztvo*): a marxizmuson belül a 20. század elején kialakult irányzat, amely új, „proletár” vallás megteremtésére, a marxizmus és az egyház egyesítésére, a szocialista tanítások vallásos hiedelemmé tételére törekedett, s a szocializmusért folytatott harcot a vallás legmagasabb formájának, „isten-teremtésnek” tekintette (<https://lexikon.katolikus.hu/I/isten%C3%A9p%C3%ADt%C3%A9s.html>). A proletár vallás, meglehetősen marxista tanokat Bibliaként kezelő, a kommunizmus eljövetelebe vetett hite alapultott, amit a későbbi szocialista agitációs propaganda tevékenysége hihetővé tett, ám ennek ellentmond, hogy a Lunacsarszkij frakció tagjaira a francia forradalom ész kultusza hatott August Comte interpretálásában *'Az emberiség vallása'* című könyvével. A proletár vallást képviselő csoport kisebbségben maradt Leninnel és híveivel szemben. 1913-ban a *Pravda* publicistája lett. A világháború alatt békepárti volt, publikált Trockij lapjában, a *Golos*-ban, a *Novij Mir*-ben, a *Vperjod*-ban. 1917-ben kibékült Leninnel, és belépett a bolsevik pártba a VI. pártkongresszuson. Az októberi forradalom után az egyik legbefolyásosabb kultúrpolitikus lett, 1929-ig közoktatásügyi népbiztos volt. 1929-ben előbb a Tudományos Bizottság elnöke lett, majd egyfajta száműzéseként spanyolországi nagykövetnek nevezték ki, szolgálati helyére utazva a dél-franciaországi Mentonban halt meg (ld. még Béládi és Krausz, 1987. 274–275.).
- ⁹ Lev Davidovics Trockij (1879–1940) ukrán származású marxista politikus, forradalmár, az 1905-ös oroszországi forradalom, majd az 1917-es októberi orosz forradalom egyik vezéralakja, a Vörös Hadsereg megalapítója. Sztálin 1940-ben Mexikóban meggyilkoltatta (ld. még Béládi és Krausz, 1987. 54–77.).

- ¹⁰ John Dewey (1859–1952), a funkcionális pszichológia úttörője, a demokrácia innovatív teoretikusa és az oktatás progresszív mozgalmának vezetője az Egyesült Államokban született. Dewey 1884-ben végzett a Johns Hopkins Egyetemen, majd filozófiát és pszichológiát kezdett tanítani a Michigani Egyetemen. Érdeklődése Georg Wilhelm Friedrich Hegel filozófiájától fokozatosan a G. Stanley Hall és William James képviselte új kísérleti pszichológia felé fordult. Ezen a szellemi bázison a változó demokratikus társadalom igényeihez igazodó oktatásfilozófiát és nevelélméletet dolgozott ki, amelyet a Chicagói Egyetem filozófiai iskolájában ültetett át gyakorlatba, később a Columbia Egyetemen dolgozott.
- ¹¹ Meglehet, hogy a „Hozzuk közelebb az iskolát az élethez!” hruscsovi szlogen a Lunacsarszkij-korszakra utal, ekképpen fejezve ki oktatáspolitikájának antisztálinista jellegét (ld. Hruscsov és mtsai, *Javaslatok az iskola és az élet közti kapcsolat szorosabbá tételére és a közoktatási rendszer fejlesztésére eljegyések és idevonatkozó cikkek a szovjet szakirodalomból*, Magyar-Szovjet Baráti Társaság, 1959).
- ¹² John Dewey *A nevelés jellege és folyamata* című tanulmánya Magyarországon 1976-ban jelent meg könyvként, ami a magyar neveléstudományból való kiátkozása végének és óvatos feloldozása első jelének tekinthető (Dewey, 1976). A könyv szerkesztője, Vág Ottó megjegyzése erre utal, szerinte ugyanis a progresszív pedagógiának a kapitalizmusban nincs helye, csak a kommunista társadalom államában. Ez maga a korszellem: eltávolodás a sztálini szocializmusba integrált neveléstudománytól és közeledés a hajdani progresszióhoz.
- ¹³ A világtörténelem eddigi legnagyobb jelentőségű és léptékű reménykeltő pedagógiai kísérletének látták a Szovjetunió első éveit még a 20. század végén is az egyre tágabban értelmezett marxi értékrendet követő neveléstudósok is (Szebenyi, 2001. 573.).
- ¹⁴ Sz. T. Sackij (1878–1934) még az első háború előtt az „Eleven élet” nevű telepén, reformpedagógiai tervek alapján szervezte meg a forradalom éveit az ugosztko-zavodszki és a borovszki járáskori iskolai életét. Később a Közoktatásügyi Népbizottság Sackij tervei alapján szervezte meg a többi állomás munkáját is (Konsztantyinov és Medinszkij, 1952. 213–215.).
- ¹⁵ Claparède, Stanley Hall egyik követője szerint a *pedológia* a tudományok egész sorát foglalja magában: a gyermekpszichológiát, a gyermek patológiáját, a gyermek fiziológiáját etc., szóval mindama tudományokat, melyek közvetlenül a gyermekekre vonatkoznak. A pedológiai ismeretek alkalmazása a *pedotechnika*, amelynek orvosi ágazata a *pediatria*. Álláspontja szerint „azért akarjuk ismerni a gyereket, hogy ítéletet mondhasunk felette, ha kihágást követ el, javítás céljából: ez a *jogi pedotechnika*. Ha azért akarjuk megismerni a gyermeket, hogy neveljük: ez a *kísérleti pedagógia*” (Claparède, 1915).
- ¹⁶ A nővérek 1882-ben alapították meg a felénk mérsékeltlen ismert Ferdinand Aporti (1891–1858) és a neves Friedrich Froebel (1782–1852) elvei szerint a játékon keresztül a gyermek öntevékenységére alapozó óvodájukat.
- ¹⁷ Gentile, a Pisai egyetem magántanára, a filozófus a Nagy Sándor által szerkesztett *Pedagógiai lexikon* szócikke szerint pedagógus volt (20. o.), ami annyiban igaz, hogy a pedagógiai hagyományosan a filozófia egyik eleme volt. Giovanni Gentile kezdetektől Mussolini mellett állt, még a német fegyverekkel fenntartott salói köztársaságban is, ahol Akadémiájának az elnöke volt. A kommunista partizánok meggyilkolták, ezt a tényt nem tartalmazza a *Pedagógiai lexikon* szócikke.
- ¹⁸ Az 1923-as népiskolai törvény részleteinek kidolgozója valójában a nagy hatású filozófus-pedagógus, Giuseppe Lombardo Radice (1879–1938) volt (K. Farkas, 2011b). Ismert volt Svájcban, Spanyolországban és Magyarországon is. Intenzív kapcsolatban állt Adolphe Ferrière-rel (1879–1960) és a felénk mérsékeltlen ismert, marxista, de nem kommunista Spanyol Szocialista Párt (PSOE) emigrációba kényszerített tagjával, a pedagógus Lorenzo Luzuriagával (1889–1959, ld. Scaglia, 2023). Radice és Luzuriaga nem szerepelt egyébként a Nagy Sándor főszerkesztette *Pedagógiai lexikon*ban. Radice alapvetően Montessori, az Agazzi nővérek és Pestalozzi pedagógiai elfogására és a populáris kultúrára építkező szociális értékrendet követett. A törvény elfogadását követően eltávolodott a fasizmustól, és kiszorult a közéletből, miképp Montessori is. Ismert, hogy a Montessori Társaság első elnöke az akkor még szocialista Mussolini volt.
- ¹⁹ A felmagasztalt (elvi) gyermek képzetét mint oktatási ideológiát megmosolyogták Magyarországon. Elég itt Dohnányi Ernő gyermekkultusz-parafrázisára, a nagy sikerű, 1914-ben született *Opusz 5. Változatok egy gyermekdalra* c. műre utalnunk.
- ¹⁹ Lásd pl. Nagy László 1919. augusztusi beszámolóját az iskolareform, a gyermekvédelem és a gyermektanulmányozás ügyeiről (Donáth, 2007), továbbá az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus és Kiállítás értesítőjében: *Az erkölcsileg züllött gyermek élettani s lélektani szempontból* (Répá, 1913. 30–32.).
- ²⁰ Köszönöm Bajomi Ivánnak, hogy Jurij Vavohin a szovjet típusú büntetésvégrehajtás és közoktatás közös metszetét bemutató tanulmányára (2004) felhívta a figyelmemet. A tárgyalt időszakban Európában a

gyermektanulmányozásnak két, egymásnak ellenmondó értelmezése volt bizonyosan: az egyik a jobb jövő érdekében a gyermek felszabadítását hirdette a felnőttek rossz társadalma alól, a másik pedig a bármilyen (demokratikus vagy diktatórikus) társadalom, egyben az állam védelméből indult ki.

- ²¹ Az állam, illetve iskola elhalásának anarchokommunista marxi teóriája még a 21. században is él. Az 1968-as évek légkörében Ivan Illich az *Deschooling society* (Iskolátlanított társadalom) című nagyhatású művében tette közismertté (Illich, 1970). Más is észrevehette, hogy e felfogást a 21. században az OECD (is) képviselte a (nemzet)államok felett szerveződő, globalizációt támogató oktatáspolitikájában (Sáska, 2015). Az OECD CERI *Schooling for Tomorrow* (A Jövő Iskolája) projektje magyar változatában ugyanez olvasható: „Az iskola elhalása a gyermek- és ifjúság gondozás új formáit is magával hozza, megnő a szerepe a sportegyesületeknek, kulturális tevékenységeket végző és más egyéb közösségi csoportoknak” (*A jövőről való gondolkodás...*, 2007. 48.).
- ²² A korai szovjet minta sokáig hatott: a magyarországi 1985-ös oktatási törvényben rögzített, a szakfelügyeletet felváltó – intézkedési jogot mellőző – szaktanácsadói rendszer gyökere innen ered. 1986. (VII. 27.) MM sz. rendelet a szaktanácsadásról. *Művelődési Közlöny*, 21(22), 1271–1275.
- ²³ Mihail Nyikolajevics Pokrovskij (1868–1932) 1905 óta volt a bolsevik párt tagja, Lenin barátja, 1908 és 1917 között emigrációban élt. 1918-tól az oktatásért felelős szovjet–orosz népbiztosnak, Lunacsarszkijnak a helyettese, a tudomány és a felsőoktatás ügyeinek felelőse. Jelentős részt vállalt a szovjet történettudomány megeremtésében, egyik szervezője volt a Szocialista Akadémiának (1918-tól és 1924-től a Kommunista Akadémiának), az Állami Akadémiai Tanácsnak (1919), a Történeti Intézetnek és a Vörös Professzorok Intézetének (1921). Az évek során a Kommunista Akadémia Elnökségének elnöke, a Vörös Professzorok Intézetének rektora (1921-től), a Marxista Történészek Társaságának vezetője lett (1925-től), a Központi Archivum vezetője (1920-tól), és számos más szervezetet vezetett a tudomány és az ideológia területén. Emellett szerkesztője volt a *Vörös Archivum*, *A Marxista Történész*, az *Osztályharc* történelmi folyóiratoknak, aktívan részt vett a Lenin Intézet és sok más tudományos intézmény tevékenységében. Ő volt a Tudományos Akadémia megtisztításának kezdeményezője, és nevéhez fűződik az úgynevezett „akadémiai eset”, amikor az OGPU letartóztatta a történészek nagy csoportját: „Minden tudományos fronton át kell menni a támadásra. A burzsoá tudománnyal való békés együttélés időszaka teljesen idejétmúlt.” (Krausz, 1980. 627.; további források: Béládi és Krausz, 1987. 29–36.; Siklósné, 2016).
- ²⁴ Alekszej Kapitanovics Gasztyev (1882–1939) apja tanító volt, eredeti szakmája lakatos. Rövid szociáldemokrata múlt után a bolsevik párt tagja lett. Több évet töltött Franciaországban, ahol a Renault-művekben is dolgozott. 1917-ben megválasztották az Összoroszági Fémipari Dolgozók Szakszervezetének első titkárává. Kezdeményezésére 1924-ben létrehozták a Központi Munkaintézetet (CIT). Az intézet működésének célja a tudományos vezetéssel kapcsolatos elméleti és gyakorlati kutatások fellendítése és az eredmények gyakorlati népszerűsítése, terjesztése volt (Makó, 1985. 59–69.). Köszönönöm Rauschenberger Péternek (2011), hogy Gasztyev művészeti tevékenységére felhívta a figyelmemet.
- ²⁵ Dziga Vertov, eredeti nevén Gyenyisz Arkagyijevics Kaufman (1896–1954) filmrendező, a dokumentumfilmmezés, a *cinema verité*, a filmhíradó egyik klasszikusa. A montázstechnika egyik kidolgozója, teoretikusa és megvalósítója.
- ²⁶ Proletkult műhelyek jöttek létre az 1920-as években Csehszlovákiában, Németországban és más közép-európai országokban. Magyarországon a legjelentősebb proletkult-programot Komját Aladár lapja, az *Egység* munkatársai dolgozták ki. Jelentős korai magyar proletkult műhely volt a *Kassai Munkás* köre (Kassai Géza, Mácza János, Hidas Antal és mások).
- ²⁷ Az 1980-as évektől a projekt módszer konstruktivista pedagógiaelméleti ágát ismét népszerűsítik (Nahalka, 2002). Az érvelés zárt logikája és polémikus volta számos hívet szerzett. Az ideológia agitatív kritikái erje általában erősebb, mint a javasolt tanulás hatékonysága, amit a massachusettsi kísérlet és a korai szovjet praxis alátámasztani látszik.
- ²⁸ Magyarországon a gyermektanulmányi mozgalom első kongresszusán, 1913-ban Urhegyi Alajos állami tanítóképző tanár *Az alkotómunka oktatástana* címet viselő előadásában a régi verbalisztikus irányzatról, a káros gyermekpasszivitásáról beszélt, ellenszerként a kétkezi munka bevezetését javasolta. A szülőjé lett volna a többi tantárgyat segítő-élnéki eszköz a népoktatásban (Urhegyi, 1913).
- ²⁹ A szovjet oktatáspolitikai dokumentumait, a Szovjet Kommunista Párt Központi Bizottságának, a szovjet kormányának, az OSZSZSZK Oktatásügyi Minisztériumának és a Komszomol vezetőségének a szovjet iskoláról szóló, 1952-ben a legfontosabbnak tartott dokumentumait adta ki a Neveléstudományi Akadémia N. I. Boldirev szerkesztésében oroszul. E gyűjteményből válogatás jelent meg 1954 júniusa (Sztálin halála) után magyar fordításban, 2000 példányban Péter Anna szerkesztésében, *Az SZKP, A szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról* címmel, a Szocialista nevelés könyvtára 92. számaként,

- a Tankönyvkiadó Vállalat kiadásában. A könyv, miképp az előszóban olvasható, „megismerteti a magyar olvasót a szovjet szocialista iskola fejlődéstörténetével, e fejlődés legfontosabb állomásaival, azzal a harccal, amelyet a párt, a szovjet iskola a helyes ideológiai alapjaiért és legcélszerűbb szervezeti formái megvalósításáért vívott”. Ténynek tekintem a szovjet típusú szocializmus oktatáspolitikájának sztálinista értelmezésű szakaszolását, magam is követem kronológiáját. A Kelet-Európára kiterjedő szovjet hatás dokumentumának tekinthető ez a kiadvány, amire az *Előszó* szavai hatalmaznak fel: „Az itt közölt határozatoknak azért van nagy jelentősége ma is, és azért alkalmasak arra, hogy segítségükkel mindenki, aki a közoktatás frontján dolgozik, munkájában még hatékonyabban tudja felhasználni a szovjet iskola több évtizedes tapasztalatait”.
- ³⁰ Pavel Petrovics Blonszkij (1884–1941) pedagógus és pszichológus. A szocialista forradalom győzelme után meghatározó jelentőségű elméleti munkát végzett az új iskola és pedagógia megalapozásában. Krupszkaja támogatásával 1921-től tagja az Állami Tudományos Tanács (Gorszudarsztvennij Ucsonnij Szovjet, GUSZ) pedagógiai bizottságának. Részt vett az új tantervek kidolgozásában, a szocialista munka-, termelőiskola elméleti megalapozásában. 1924-től érdeklődése a pedológia (projekt módszer a munkaiskolában) felé fordult. A párt sztálini fordulat után megjelent (OK(b)P KB, 1931), pedológia felé vágó határozata után megbírálták, hogy túlságosan nagy teret engedett a gyermekek érdeklődésének. 1932-ben feloszlatták az Állami Tudományos Tanácsot, ezután ő is elveszítette szakmapolitikai intézményi háttérét, befolyását, és az Állami Pszichológiai Intézetbe került, ahol tanácsadói beosztásban dolgozott 1931 és 1941 között, tuberkulózis okozta haláláig. Blonszkijt az 1936-os, a pedológiát leleplező párhathatározat megjelenése után zaklatták, felmondólevelének benyújtása mellett nyilvánosan önkritikát is gyakorolt, két fiát letartóztatták (Danilchenko, 1993; Illés és Albert, 2020; Koerrenz és mtsai, 2017).
- ³¹ A Tanácsköztársaság utáni években a kommunista politikát és a szovjet mintát ellenszenvvel kezelő Magyarországon a könyv cselekményét Amerikába helyezték, és idegen szerző neve alatt, Ognjev nevét Ognere módosítva az Európa Könyvkiadó 1929-ben *Mr. Dalton és én. Egy amerikai diák naplója* címmel adta ki.
- ³² Dienes László (1889–1953), a Kommunista Magyarországi Pártjának alapító tagja, a Tanácsköztársaság alatt népbiztos volt. Erdélyben kommunista orientációjú lapként alapította meg a *Korunk* című folyóiratot. Radikális gondolkodása miatt magyarellenes, antiszemita és antikommunista vasgárdisták véresre verték, ezt követően 1928-ban családjával Berlinbe költözött, a Szovjetunió kereskedelmi kirendeltségének tanácsadója volt. A *Korunk* társszerkesztőjeként szerepelt 1931-ig, ekkor a Szovjetunióba emigrált. Feleségét letartóztatták, és a börtönben kapott tifuszban 1941 végén meghalt. 1945-ben onnan jött vissza Dienes László Magyarországra, mint ugyanebből a körből Balázs Béla is; ezt követően Dienes a budapesti Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár igazgatója lett (https://hu.wikipedia.org/wiki/Dienes_László, <https://tudosnapar.kfki.hu/g/o/gotz/gotzpant.html>).
- ³³ Gaal/Gál Gábor (1891–1954) több ízben és számos helyen üldözött szocialista aktivista és irodalmár, a marxista művelődés nagy hatású képviselője Magyarországon és Romániában. A Kriterion.hu szerint szektás és dogmatikus pozíciókra szorult az 1930–33-as, valamint a 1947–52-es években. Az '50-es évek tisztogatási hulláma során, 1950 márciusától sajtókampány folyt ellene, kegyvesztetté vált a világ első női külügyminiszterével, Ana Paukerrel egy időben, akit a „moszkovita klikk” vezetőjeként kizárták a pártból.
- ³⁴ <http://www.myworldmyword.com/nikolai-ognew/>
- ³⁵ Noha a deklarált elvek szerint a pedagógusok és növendékeik között a szimmetrikus viszony megteremtése volt a cél, ám a pedagógusok és pedológusok között a tudatosan felépített aszimmetrikus viszony vált normává az egyenlőséget hirdető szovjet iskolában.
- ³⁶ Aron Boriszovics Zalkind (1888–1936) orvos, pszichiáter, pszichológus, pszichoanalitikus és pedológus. A pedológiai mozgalom egyik vezetője, V. M. Behtyerov tanítványa. 1917-től 1919-ig orvos és petrográdi Pszichoneurológiai Kórház vezetője. 1919–1921-ben a petrográdi (leningrádi) egyetemi Munkásfakultás vezetője és az Oktatási Népbizottság Felsőfokú Munkásfakultás Osztály vezetőhelyettese. 1922–1923-ban a Kommunista Oktatási Intézet kutatója volt, és *Bevezetés a kommunista pedagógiába* címmel kurzust tartott a Felsőfokú Népi Pedagógiai Tanfolyamokon, valamint módszertani munkát végzett az Oktatási Dolgozók Szakszervezetének Központi Bizottságában. 1928-ban Zalkind lett a tárcaközi tervezési pedológiai bizottság elnöke az Oktatási Népbizottság keretében; ugyanebben az évben kinevezték az újonnan alapított *Pedológia* című folyóirat első főszerkesztőjének. 1930-ban Zalkind kezdeményezésére és elnöklétével megtartották az Egyesítő Viselkedési Kongresszust, a két világháború közötti időszak elméleti és alkalmazott pszichológiai (és kapcsolódó tudományokat képviselő) szakembereinek ez volt az utolsó kongresszusa a Szovjetunióban. 1931-ben Zalkindot nevezték ki a Pszichológiai, Pedológiai és Pszichotechnikai Intézet első igazgatójává. Ugyanebben az évben megváldolták „mensevik-idealista eklektika” bűnével, tudományos és pártvizsgálatot indítottak ellene. Zalkind nyilvánosan elismerte tudományos és társadalmi munkájának tévedését, különösen a pszichoanalízis és a freudizmus területén. Mindazonáltal decemberben Zalkindot eltávolították a

- Pszichológiai, Pedológiai és Pszichotechnikai Intézet igazgatói posztjáról, és állítólag kizárták a Pszichoneurológusok-Materialisták Társaságának elnökségéből is; a *Pedológia* folyóirat főszerkesztői feladatai alól is felmentették (Etkind, 1999. 495–503.; Naiman, 1997. 126.).
- ³⁷ Nem orosz jelenség, hogy a pedagógusok objektívnek tekintett eszközökkel szűrik ki a nekik valamely szempontból problematikus gyerekeket az iskolából. Ezekben az években az iskolák tömegesen kértek IQ-tesztet az állami pedológiai központokból, s küldték el iskolájukból a gyenge IQ-teljesítményt mutató növendékeket.
- ³⁸ A párthatározat oroszul *O педологических извращениях* fogalmazásban jelent meg, ami szó szerinti magyar fordításban így hangzik: *A pedológia perverziójáról*. A politikai agitáció/propaganda világában nem ritka az ellenségek szexuális eltévelyedésével szembeni védelmet nyújtó szerep eljátszása.
- ³⁹ Nem orosz forradalmi innováció az alacsonyabb fejlettségűnek és az állam egészére nézve károsnak tartott szülői és környezeti hatások kiküszöbölésének gondolata és gyakorlata. A „helyes nevelés” intézményes megszervezésének állami politikája valójában a felvilágosodás terméke. Ismert, hogy Mária Terézia a vándorcigányoktól erőszakkal elvett gyermekek nevelését jobbágycsaládokra bízta 1763-ban (Ligeti és Varga, 1998. 50.; Tóth, 2005), és tudunk a 19–20. században az Amerikai Egyesült Államokban és Kanadában az őslakosok (*natives*) elszakított gyermekeinek drámai kimenetelű iskolai szocializációs kísérletéről (Reyhner és Eder, 2017).
- ⁴⁰ Sztálin totálisan átalakította a szovjet szocialista (kommunista) *policyt* és *politics*et. Ezt az irányváltást lehet mechanikai értelemben teljes fordulatnak nevezni, de radikális reformnak is, hiszen a kommunizmus megteremtésének ideológiai célja változatlan maradt, noha az állam totalitárius jellege érintetlen maradt, még hatékonyabb is lett. A szó szoros értelmében rendszerváltozásnak tekinthetjük Sztálin politikájának eredményét, hiszen a proletárdiktatúra továbbra is fennmaradt, noha a pragmatikus kül- és belpolitikai célok a korábbihoz képest ellentétes irányba fordultak. A fogalmi bizonytalanságot kikerülve a ’fordulópont’ értelmében fogjuk a (teljes) ’fordulat’ kifejezést használni.
- ⁴¹ Az iskola vagy az osztály, a tanítás és tanulás szintjéről nézve nehezen vehető észre, hogy a bel-, gazdaság-, társadalom- és egyéb politikának szinte minden alávetett az oktatáspolitiká. A pedagógiai, lélektani megközelítéssel kevésbé lehet megérteni a magasabb szintű eseményeket, ezzel magyarázható a hatástalan érzelmi, olykor indulati válaszok gyakorisága a pedagógiában, mindaddig, amíg racionális cselekvés nem szerveződik a helyzet megváltoztatására, ami már maga a politika. Tisztázni kell itt a szakma és a politika helyét és kapcsolatukat legalább a közpolitika, illetve az iskolarendszer léptékében. A szakmainak tekintett állítások érvelése (esetünkben a pedagógia és lélektan), ameddig e körben marad, valóban szakmai, hiszen e jól körülírható körben jelenik meg, más nézetekkel különböző kimenettel ütközik. Ám ha a szakmainak tekintett érvelés kikerül ebből a körből, és a közéletben jelenik meg, a szakmaiság elveszíti tudományos jellegét, és politikaiává válik. Ideológiává (*policyvá*) válik, egyfajta, általában a vonzó célok elérését és a megvalósítás módját (technikáját) körülíró programideológiává szervezik, hogy híveket és támogatókat nyerjenek, akik ezt követve valamit megváltoztatnak. Ám megfordul a helyzet, amint ezen nézetek képviselői állami döntéshozói vagy politikai döntéseket végrehajtó pozíciókba, esetünkben a tanügyigazgatásba kerülnek, és hitük szerint alakítják az oktatási rendszer egészének, az iskolák működésének szabályait. A diktatórikus rendszerekben minden egyéb, velük ellentétes szakmai felfogások iskolai, tanórai stb. érvényesülését korlátozzák, tiltják. Következésképpen rájuk már nem a szakmai közösség, hanem a politika logikája az érvényes. Az, ami szakmai vitának, az oktatáspolitikák ütközésének látszik, az valójában a *politics* feletti uralom megszerezése, ami által a maguk felfogásával cserélik fel a korábbi.
- ⁴² Rikovról (1881–1938) és Tomszkijról (1880–1936) van szó. Alekszej Ivanovics Rikov Lenin utódja a Népbiztosok Tanácsa elnöki székében. Buharinnal ellentétben követelte Kamenyev és Zinovjev kivégzését, majd 1938-ban ő is erre a sorsa jutott a Buharin-per egyik vádlottjaként (Béládi és Krausz, 1987. 110–116.). Tomszkij munkásmozgalmi név, a születési neve: Mihail Pavlovics Jefremov. A Kamenyev–Zinovjev-per kapcsán merült fel a neve, öngyilkos lett (Béládi és Krausz, 1987. 103–109.).
- ⁴³ A pedológia legjobb esztendei éppen a húszas évek végére, a harmincas évek elejére estek, amikor ezen a területen találtak menedéket a trockistának tekintett és Trockij személyével együtt felszámolt szovjet pszichoanalitikus irányzat és a bezárt intézet, óvoda nagyjai, mint például a Vigotszkijra vagy Piaget-re is nagy hatást gyakorló jeles analitikus-pedagógus Sabina Spielrein (Etkind, 1999).
- ⁴⁴ https://www.researchgate.net/profile/Elena-Ovsyanikova/publication/338611785_Psichologiceskie_osobnosti_vliania_virtualnoj_sredy_na_licnost_podrostka/links/5e1f6b52a6fdcc10156c1c4a/Psichologiceskie-osobnosti-vliania-virtualnoj-sredy-na-licnost-podrostka.pdf
- ⁴⁵ Viktor Nyikolajevics Sulgin (1894–1965) gazdag kereskedőcsaládban született, a rjazanyi Első Férfi Gimnáziumban érettségizett, majd a Moszkvai Egyetem Történelmi és Filológiai Karán tanult. Részt vett a rjazanyi

szociáldemokraták munkájában, 1917 októberében csatlakozott a bolsevik párthoz. 1918-ban beszédet mondott az 1. regionális közoktatási kongresszuson Moszkvában; Krupszkaja javaslatára a Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Oktatási Népbiztosságon dolgozott 1918 és 1922 között. Az Iskolareform Osztály helyettes vezetője, az Egységes Munkaiskola osztályvezető-helyettese volt. Tagja volt az Állami Tudományos Tanács Tudományos és Pedagógiai Osztályának (1921–1931) és az Oktatási Népbiztosság igazgatótanácsának, emellett 1922–1931 között az Iskolamódszertan Fejlesztő Intézetének igazgatója volt.

- ⁴⁶ Marija Vasziljevna Krupenyina (1892–1950) tanfolyami végzettséget szerzett a háború előtt. 1922-ben részt vett az Iskolai Munkamódszerek Intézetének létrehozásában. 1926-ban kinevezték az intézet igazgatójává (Sulginnal együtt), 1927–1931 között az intézet igazgatóhelyetteseként dolgozott. Támogatta a munkaiskolák megteremtését, az intézet 1931-es feloszlása után kinevezték a P. N. Lepesinszkij kísérleti iskola igazgatójává. 1935 szeptemberében Szibériába száműzték, a Tomszki Állami Pedagógiai Intézet Pedagógiai Tanszék vezetője lett, az 1936-pedológiai perverzioról szóló határozat után kizárták a pártból. 1938-ban letartóztatták „az ellenforradalmi jobb-trockista szervezetben való aktív részvételért az Oktatási Népbiztosságban”. 10 év börtönbüntetésre ítélték, szabadulása után, száműzöttként 1948 és 1950 között tanárként dolgozott az észak-kazahsztáni régióban, majd vezette a regionális oktatási osztály módszertani irodáját. 1950-ben egy kamcsatkai kórházban halt meg, 1955-ben rehabilitálták.
- ⁴⁷ A proletárpedagógia jelentése a hetvenes évek első felében már távolról sem volt olyam általánosan használt pozitív fogalom, mint a sztálini fordulat előtti években. Magyarországon a hatvanas évek végén már a fizikai dolgozók gyermekeinek segítéséről szolt a közbeszéd (Sáska, 2021). Talán a korszellemhez igazodva hagyta el Vág Ottó az 1928-as Művelődésügyi Munkások Internacionáléjának a szlogenjét, a proletárpedagógiát az általa szerkesztett *Pedagógia Forrásai*-sorozat e számából (1973), és került a részt vevő baloldaliak közötti mély különbségek bemutatását az anarchistáktól kezdve a kommunistákon keresztül a moderált szociáldemokratákig. Negyven évvel később a szerkesztő marxista pedagógusokról, pedagógiáról beszélt, ami jóval tágabb és megengedőbb a proletárpedagógia fogalmánál.
- ⁴⁸ A marxista világnézetű pedagógusok nemzetközi szervezetének 1929-es konferencia-résztevőihez, előadóihoz ld. Vág, 1973. 81–82. <https://www.filosofia.org/urss/ite/index.htm>. E kötetben a szovjet előadások fordításai szerepelnek, míg a többieké itt olvasható: Vág, 1971. 287–336.
- ⁴⁹ Albert Petrovics Pinkevics 1924 és 1930 között a Moszkvai Állami Pedagógiai Egyetem rektora volt, 1939-ben munkatárborban halt meg. Személyéhez kötődik az 1924–25-ben közölt legelső, akkor még marxistának tekintett *Pedagógika I–II.* című munka. A sztálini értékrend szerinti bűne alól még a netvenes években sem nyert feloldozást: „Nem tudott szabadulni néhány divatos elméleti hatástól (freudizmus, eugenika, morgанизmus)”, miképpen azt az 1978-ban kiadott *Pedagógiai lexikon* megállapítja (Nagy, 1978. 478.). A Báthory Zoltán és Falus Iván szerkesztette, a kilenvenes években megjelent *Pedagógiai lexikonban* Kóte Sándor szócikkében nem szerepel, hogy Pinkevics a politikai terror áldozataként, munkatárborban pusztult el.
- ⁵⁰ Mojszej Salamonovics Epstein (1890–1938) a lengyel és litván szociáldemokráciának, a zsidó munkások érdekvédelmi szövetségének, a Bundnak volt a tagja. 1919-ben csatlakozott a bolsevik párthoz, 1920-ban a Kaukázusi Front 9. hadserege Forradalmi Katonai Tanácsának volt a tagja, majd különböző kommunista párttisztviselőket töltött be. 1923. májustól az Oroszországi Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Oktatási Népbiztossága Politikai Oktatási Főigazgatóságának helyettes vezetője, Igazgatási és Szervezeti Osztályának vezetője, a Szociális Oktatási Főigazgatóságának vezetője, az *Eredményeink* című folyóirat szerkesztője. 1929 és 1937 között az oktatási népbiztos új helyettese, ebbéli minőségben ment volna Lipcsébe. Epstein már a poszt-Lunacsarszkij korszak embere volt, 1937-ben letartóztatták, 1938-ban kivégezték, 1956-ban rehabilitálták (<http://lists.memo.ru>, DB „A politikai terror áldozatai a Szovjetunióban”; Moszkva, kivégzési listák – Kommunarka, Utolsó letöltés: 2024. 02. 24.)
- ⁵¹ Mojszej Mihajlovics Pisztrak (1888–1937) a Varsói Egyetem Fizikai és Matematikai Karán diplomázott 1914-ben, 1906-ban kezdte tanári karrierjét, Varsó magániskoláiban tanított. Az októberi forradalom után 1918–1931 között a Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Oktatási Népbiztosságánál dolgozott, és ezzel egyidejűleg vezette a moszkvai Pantelejmon Nyikolajevics Lepesinszkijről (1968–1844), Lenin odaadó hívéről, történésről még életében elnevezett kísérleti iskolai közösséget. Az Állami Akadémiai Tanács (GUSZ) tudományos és pedagógiai szekciójának program- és módszertani alszakaszát és az iskolai bizottságot vezette. Bubnov időszakának kezdetétől száműzték Moszkvából, 1931–1936 között az Észak-Kaukázusi Egyetemen tanszékvezető, majd kutatási rektorhelyettes és rektor, 1934-től az Észak-Kaukázusi Pedagógiai Kutatóintézetet vezette. 1936–1937-ben a Felsőfokú Kommunista Oktatási Intézet Központi Pedagógiai Kutatóintézetének igazgatójaként dolgozott Moszkvában. Ellenforradalmi tevékenység vádjával letartóztatták, majd 1937 decemberében kivégezték, 1956-ban rehabilitálták (https://ru.wikipedia.org/wiki/Пистрак,_Моисей_Михайлович). Neve nem szerepelt sem a Nagy Sándor szerkesztette hetvenes évekbeli *Pedagógiai lexikonban*, sem a rendszerváltás után megjelent változatban.

- ⁵² Az előadások szövegét Piszkevic gondozásában 1929-ben Moszkvában, spanyolul 1930-ban adták ki: *Proletárpedagógia. A Művelődésügyi Munkások Nemzetközi Szervezete által szervezett lipcsei pedagógiai napok beszámolóí, tézisei és vitái*. 1928 hűsvétja, a Művelődésügyi Munkások Internacionáléja 8, Avenue Shu Mathurin-Moreau, Párizs-XIX^e Párizs 1930, La Cootypographie Société Ouvrière de l'Imprimerie 11, Rue de Metz, Courbevoie. <https://www.filosofia.org/urss/ite/pp30.htm>, Utolsó letöltés: 2023. 02. 16.
- ⁵³ Andrej Szergejevics Bubnov (1883–1938, 1939, vagy 1940?), az 1917-es forradalom aktív szereplője, a kronstadti matrözfelkelés leverője, előbb Trockij-, majd 1924-től Sztálin-párti politikus, a Központi Bizottság tagja. Mint történész és a Politikai Bizottság tagja részt vett a történelemlkönyvek bírálatában. 1937-ben kizárták a Politikai Bizottságból, majd mint a nép ellenségét kivégezték (Conquest, 1989. 104.). Hruscsov alatt rehabilitálták, 1957-ben a Szovjetunióban kiadták beszédeit, ami magyar fordításban is megjelent (Vág, 1975. 231.). Az orosz és a magyar kiadás jelzi, hogy a pedológia rehabilitációja meg tud akadni (bővebben: Béládi és Krausz, 1987. 153–158.).
- ⁵⁴ Vitathatatlan, hogy a vére menő „pedagógiai vitában” a vezető helyzetű, befolyásos pedagógusok, pedológusok eszmecseréje valójában hatalmi-politikai küzdelem volt, amit szakmai beszédmódban folytattak (Vág, 1973. 77–87.; Illésné, 1973. 89–97.). Ez ne tévesszen meg senkit, hiszen a közoktatás mindig a közpolitika eleme volt, ami az értékválasztás miatt nem lehet tisztán technikai-rationális, azaz szakmai ügy. A pedagógiai vita során a maga teljességében válik láthatóvá, hogy az állami közzsféra ágazataiban a szakmai érvelés súlyát éppen az állami és pártszférában birtokolt hatalom mértéke adja meg, ami kitetszik az erősen központosított despotikus rendszerek belpolitikai fordulataiból. Kétségtelen, hogy az (oktatási) ágazaton kívüli politikai küzdelmek részvevői szövetségeseiket találnak a különböző szakmai felfogások képviselői között: a szakma és a politika közötti vékony mezsgyét mindkét oldalról könnyen át lehet lépni.
- ⁵⁵ A polgári demokráciákban is megesis, hogy a politikussá váló pedagógusok, pszichológusok versenget szerveznek, ez azonban sehol sem járt olyan elképesztően végzetes következményekkel, mint a sztálini oroszországban, vagy kisebb léptékben 1948 után a birodalomhoz csatolt kelet-európai országokban.
- ⁵⁶ Alekszej Georgijevics Kalasnyikov (1893–1962) a fizika és a matematika doktora. A Szovjetunió Pedagógiai Tudományok Akadémiája tagja és oktatási minisztere (1946–1948). 1918-tól a Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Oktatási Népbiztosságának intézményeiben és egyetemeken dolgozott, 1919-től a Moszkvai Szakképzési Osztály vezetője; az Állami Könyvkiadóban vezetői állásokban tevékenykedett 1921 és 1923 között. A 2. Moszkvai Állami Egyetemen nem pedagógiát, hanem tantárgyi módszertant tanított, 1926-ban lett professzor. Majd 1932–38 között, egyfajta büntetésként fizikát tanított két középiskolában. Később, távol az oktatástól a Szovjetunió Tudományos Akadémia Elméleti Geofizikai Intézetében a Föld állandó mágneses terének természetével kapcsolatos kérdésekkel, valamint műszertechnikai problémákkal foglalkozott. Miniszterként eltöltött évei után 1948-tól az Oktatási Módszertani Intézetben, 1953-tól a Művészeti Intézetben dolgozott. A Pedagógiai Tudományos Akadémia Általános és Politechnikai Oktatási Intézetének Politechnikai Képzési Laboratóriumának a vezetője. Művei: *Наука и школа для труда* (Tudomány és iskola a munkáért), 1921; *Индустриально-трудовая школа* (Ipari munkaiskola), 1922; *Об индустриальной школе* (Az ipariskoláról), 1925. https://mpgu-su.translate.google/scientists/kalashnikov-aleksey-georgievi-ch/?x_tr_sch=http&x_tr_sl=ru&x_tr_tl=hu&x_tr_hl=hu&x_tr_pto=sc Utolsó letöltés: 2024. 02. 24.
- ⁵⁷ A szocializmus sztálini korszakában általánosan használták a középkorias nyilvános megalázás technikáját, a bűnöst önkritikára, bűnbánatra kényszerítették, mint esetünkben Blonszkijt, majd 1948 után ugyanabban a tisztogatási hullámban Magyarországon Mérei Ferencet, Faragó Lászlót, Csehszlovákiában a történész Jaroslav Kopačot és a reformpedagógus Václav Přichodát.
- ⁵⁸ Az 1929–30-as évek sztálini bel- és külpolitikai fordulata (amit Fitzpatrick semleges tudományos nyelven a politika újragondolásának nevez, ld. Fitzpatrick, 1976) választás elé állította a kommunista, szocialista tanok meggyőződéses híveit és követőit. Húsz évvel később ugyanilyen helyzetbe kerültek az elfoglalt államok baloldali hívei a kelet-európai proletárdiktatúrákban. A magyar, lengyel, cseh különféle, de baloldali értelmiségiek útjai ekkor váltak el (Miłosz, 1992), ahogy azt Mérei Ferenc esete is mutatja. A szocializmus és az ideológiai bázis adó marxizmus értelmezése is megkasadt: megkülönböztetik a Sztálin előtti „forradalmi” és utáni „ellenforradalmi” időszakot (Rozsnyai, 1994). Az ős-jó képében jelenik meg a Sztálin előtti időszak, az akkori gazdasági rendszer (Szamuely, 1971) vagy a reformpedagógia-alapú oktatáspolitiká (Sáska, 2004, 2005), a tiszta marxizmus keresése egyfajta baloldali konzervativizmusként értelmezhető. Az iskolai gyakorlatban és a neveléstudományban a Sztálin előtti torzítatlan marxizmus képviselői közül Magyarországon különösképpen Rozsnyai Istvánné (1968) és Gáspár László (1983) nevét fontos kiemelni. Ők mint a torzítottan marxizmus képviselői szemében nem a progresszív pedagógia (a pedológia) felé tájékozódtak, nem a a Lunacsarszkij-korszak jeleseihez fordultak, hanem az ő ellenük felé: a sztálini agitáció-propaganda által példaképeknek stilizált Makarenkót választották. Jellegetes kelet-európai képlet.

- ⁵⁹ A kongresszus Sztálin elleni nyílt lázadás volt. A KB megválasztásakor a küldöttek negyede Sztálin ellen szavazott, míg Kirov csak 3 ellenszavazatot kapott. A Kaganovics és Zatonszkij vezette szavazatszámoló bizottság meghamisította az eredményt. A kongresszuson megválasztott 139-tagú KB tagjai közül Sztálin 1938 végéig 98-at végeztetett ki, a küldöttek közül pedig 1108-at (Béládi és Krausz, 1987. 253–256.; Conquest, 1989). 1936-ban elkezdődött az első moszkvai per, a **Zinovjev–Kamenyev-frakciók pere** (Béládi és Krausz, 1987. 117–147.) és Zinovjev harmadik pere, akit ezúttal kivégeztek. A vád nem egyszerűen csak frakciózás volt, hanem az, hogy a frakciózás álcájában imperialista ügynök volt (Szabó, 1983).
- ⁶⁰ Nem is lehet biztosan megállapítani, hogy a pedológia végzetes bukását működésbeli diszfunkcionalitása (hiper-progresszivitása) okozta-e, vagy pedig a totalitárius rendszer belső politikai küzdelmeinek az áldozata lett, aminek a születését köszönhette – esetleg mind a kettő. A progresszív pedagógia hatalmi beágyazottsága igencsak kockázatosnak bizonyult. A polgári demokráciákban a kormányváltásokkal együtt járó oktatáspolitikai fordulatok összehasonlíthatatlanul békésebbek. Az 1944-es az angol Education Act (az állami politika mindenki előtt szélesebbre nyitotta a középfokú oktatást) végrehajtását a később hatalomra került konzervatív, tory párt hosszú ideig elhúzta, megakadályozni nem volt azonban elég ereje, a fékek és ellensúlyok rendszere stabilizálódott. A másik, felénk mérsékeltlen ismert és értelmezett eset a komprehenzív iskolák ügye (Sass, 2022). A nyugat-európai polgári demokratikus berendezkedésben a politikai megosztottság, a társadalmi egyenlőség, a túlterhelés, az ismeretszökkenés, a diák lelki szükségleteihez (az érdeklődéshez és az erőfeszítés minimalizálásához) igazított szakma-politikai reformok egy új iskolatípust, a komprehenzív iskolát hoztak létre az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején. Az oktatási rendszer korábbi elemei kisebb-nagyobb részben megőrizték korábbi ethoszukat, főként az alapfokú oktatásban jelentek meg a reformpedagógiai eredetű módszerek. A kompromisszum kényszere alatt élő európai demokratikus polgári liberális rendszerekben fel sem merült, hogy bármelyik pedagógiai felfogás kriminalizálódjék, vagy hogy képviselői bármilyen tekintetben veszélybe kerültek volna.
- ⁶¹ A közoktatás tartalmi szabályozásának állami módszerei nyilvánvalóan jelentősen befolyásolják a közoktatás telítettségéig növekvő számú pedagógusok munkáját. Nem meglepő, hogy a porosz állami bürokratikus módszertant az uralkodók, a diktátorok, a polgári demokratikus berendezkedésű államok tanügyi hivatalnokai egyaránt használják, hogy az államérdekből hivatalossá tett tananyagot a szuverén állam valamennyi iskolája kövesse. A didaktikai szempontok e tekintetben akkor és csak akkor lesznek elsődlegesek, ha a közügyeket pedagógiai szempontok alapján értelmezik és intézik. Más esetben a didaktika, még ha jó minőségű is, mégiscsak korporációs ideológia, mert nem a megismerést, hanem a kívánatos kormányzati cselekvés leírását szolgálja (Nahalka, 2023), még akkor is, ha a használt neveléstudományi szemléleti síkról nem érzékelhető vagy nem érthető a 18. század óta kiépült államok önálló logikája.

Absztrakt

A szovjet politikai befolyás gyengülése óta az oktatás értékrendje, módja iránti érdeklődés mifelénk a nyugati demokrácia irányába tájékozódik, hátat fordítva a legelső szocialista állam ideológiájának és módszereinek, elfeledve, hogy a szovjetizáció során mindkét szakasz néhány eleme mélyen beépült a kelet-európai közoktatás kultúrájába. Az 1917-es szocialista forradalmat követő szovjet totalitárius állam oktatási kormányzata hevesen elutasította a polgári demokráciák iskoláinak korábbi porosz eredetű szellemét, oktatásrendszerük irányítási módját, ezzel együtt Herbart fegyelmző pedagógiáját, s ennek helyébe valamennyi gyermek és iskolája önállóságában látta az egyenlőség alapú új társadalom létrejöttét. A proletárdiktatúra viszonyai között a majdani szocialista társadalom építői nevelési ideológiájuk és módszertanuk meghatározó mintáit a rendszerkritikus amerikai, illetve európai gyermektanulmányozóktól és pszichológusoktól kölcsönözték. A Lenin által értelmezett marxizmusba integrált eszmeimplementációs kísérlet kivívta a kor és a későbbi időszak politikai baloldalának csodálatát. A proletár nemzetköziség eszméje ugyan elenyészett az osztályharc programjával együtt, ám a szocialista nevelési elvek alapján szervezett új állami iskolák valóban létrejöttek, de csak a marxizmus-leninizmust mellőző szociáldemokrata és kapitalista közegű jóléti államokban.

Kulcsszavak: szovjet pedológia, gyerekközpontosság, Herbart, Lunacsarszkij, Dewey, proletárdiktatúra, egy-pártrendszer