

- (42) DESCARTES: *Értekezés a módszerről*. Bp, 1992. 35. old. (ALEXANDER Bernát ford.)
- (43) POPPER, Karl: *A historicizmus nyomorúsága* című könyvében kimutatta, hogy a huszadik század katasztrófájáért éppen ez a világfelfogás felelős.
- (44) PASCAL: *Gondolatok*. Bp, 1978. 7. old. (PÓDÓR László ford.)
- (45) KALMÁR László: *A matematikai exaktság fejlődése*. In: *A másik ember felé*. Debrecen, 1942. 51. old.
- (46) A fő hivatkozásai: GUARDINI, R.: *Grundlegung der Bildungslehre*, 1928. Würzburg, 1965. *Der Gegensatz*. Mainz, 1955. BUBER, M.: *Über das Erzieherische*, 1925. Heidelberg, 1960. Ezidőtájt, a huszas évek végén, már KARÁCSONY Sándor is építette a maga nevelésmélettét.
- (47) vizsgált mű, 113. old.
- (48) GUARDINI: *Der Gegensatz*. In: vizsgált mű, 113. old.
- (49) Sajátságos hasonlóság figyelhető meg itt a SANKHYA ismeretelméletével. vö. HAMVAS Béla: *Sankhya Karika-kommentár*.
- (50) Századunk magyar gondolkodói, FÜLEP Lajostól KARÁCSONY Sándorot át HAMVAS Béláig figyelemre méltóan e gondolat körül helyezkednek el, de utalhatnák BOCSKAI Istvánra is: „Sem az retoricához, sem az dialecticához mi nem értünk, hanem a dolgot úgy látjuk, amint van.”
- (51) Ez lényegében megfelel CUSANUS „coincidentia oppositorum” tanításának, amely szerint a létező világ nem egyéb, mint ellentétek metszéspontja.
- (52) GUARDINI: *Der Gegensatz*. In: vizsgált mű, 116. old.
- (53) vizsgált mű, 116. old.
- (54) GUARDINI: *Grundlegung der Bildungslehre*. In: vizsgált mű 118. old.
- (55) *Máté evangéliuma*. 16.25.
- (56) vizsgált mű, 120. old.
- (57) KARÁCSONY Sándor: *A másik ember*. Debrecen, 1942. 5. old.
- (58) KARÁCSONY Sándor: i. m. 19. old.

- (59) KARÁCSONY Sándor: i. m. 11. old.
- (60) Az érvényesítéséhez szellemin kívüli eszközökhöz is hajlandó folyamodni. Végül csak a brutalitás marad.
- (61) KARÁCSONY Sándor: *Ocsúdó magyarság*. Bp, 1942. 24. old.
- (62) PASCAL: *Gondolatok*. 31. old.
- (63) GUARDINI: *Grundlegung der Bildungslehre*. In: vizsgált mű. Würzburg, 1965. 121. old.
- (64) vizsgált mű, 121. old.
- (65) KARÁCSONY Sándor: *A magyar észjárás*. Bp, 1985. 411. old.
- (66) LANGER, W.: *Vorwort*. A vizsgált mű előszava.
- (67) STEINER, idézi a vizsgált mű, 393. old.
- (68) VÁRKONYI Nándor: *Varázstudomány, II*. Bp, 2000. 68. old.
- (69) KARÁCSONY: *Ocsúdó magyarság*. Bp, 1942. 102. old.
- (70) vizsgált mű, 403. old.
- (71) GIERGENSOHN, a tartui vallásszociológus megállapítása a századelőn. (*Der seelische Aufbau der religiösen Erlebnis*. Berlin, 1930.)
- (72) KARÁCSONY: *A magyarok Istene*. Bp, 1943. 298. old.
- (73) KARÁCSONY: *A hatalom alá vetett ember*. Kolozsvár, 1995.
- (74) vizsgált mű, 395. old.
- (75) NB a Primo Evangéliumi Kiadónál 1991-ben *A spiritizmus fertőjében* című kötet német protestáns kortárs szerzői, így elsősorban Traugott KÖGLER írásukban az antropozófiát, a Steiner-i Waldorfpedagógiát mint az „igazi” vallástól eltávolított veszélyes mákonyt ismertetik vö. TRENCSENYI László: *Alternatív iskolatulajdonosok – alternatív pedagógiák? Új Pedagógiai Szemle 1991/3. sz. 100. old.*
- (76) *II. Korinthusi levél*. 10.5. In: *A magyarok Istene*. 294. old.
- (77) KARÁCSONY: *A magyarok istene*. 310. old.
- (78) KÖVENDI Dénes: *Karácsony Sándor, az oktató*. Magyar Szemle 2000. június 97. old.

Miklós Endre

Indoktrináció és/vagy szociális nevelés?

A neveléstörténet legsokszínűbb és legizgalmasabb korszaka az utóbbi száz esztendőre esik. Nemcsak azért, mert ez a korszak – legalábbis elméletben s néhány példaadó gyakorlatban – kiszabadította a gyermekeket a hagyományos iskolák merev és tradicionális rendszeréből, hanem azért is, mert alternatívákat állított fel. A választás lehetőségét kínálta és kínálja ma is. Számos írás született már, amely csoportosítani ígyezett ezt a rendkívüli sokszínűséget. Írásomban

Mihály Ottó tipológiáját (1) kívánom kiindulópontként felhasználni. Mihály, amikor a nevelési ideológiákat csoportosította, nem kizárólag a reformpedagógia korszakát rendszerezte. Modelljében helyt kap a tradicionális iskola (az iskola mint „töltő-állomás”) és a (klasszikusan reformpedagógiai, pszichologista) „melegház” típusú iskola is, ezt a két ideológiát azonban mostani vizsgálódásomból kizárom.

Mihály, mielőtt az alapvető nevelési ideológiákról szóló álláspontját részletesen ki-

fejtené, felhívja a figyelmet egy fontos momentumra: nem az iskolákat, hanem az iskolákat igazoló és magyarázó ideológiákat rendezi típusokba. (2) Ebből a szempontból talán kicsit erőszakoltnak tűnik, hogy most mégis konkrét iskolákon keresztül fogom bemutatni azt, amit Mihály Ottó nagyon óvatos szóhasználattal nevelési ideológiáknak nevez. Ennek nyilvánvalóan lehet az a következménye, hogy a bemutatott iskolák nem hordozzák az összes jegyét annak a típusnak, ahová uralkodó ideológiájuk alapján besorolhatók.

Ahogy azt a legtöbb csoportosításnál már megszokhattuk, a csoportok gyakran egyben ideáltípusokat is jelentenek. Vagyis tiszta példákkal nem vagy csak nagyon nehezen igazolhatók. Feltételezhető, hogy lesznek az egyes típusoknak olyan jellemzői, amelyek jelenlétét nehezen lehet kimutatni. Ez nyilván adódhat abból is, hogy nem a megfelelő példákon keresztül ragadom meg a kérdéseket.

Az iskola mint „eszköz” (3)

Ez az ideológia leginkább akkor bukkan fel, amikor az iskola a tudásátadáson és nevelésen túl egy harmadik, mindennél fontosabb funkciót kap. Ebben az esetben a hangsúly „felfelé” tolódik el, vagyis az egyének szintjéről átkerül a társadalom szintjére. Ha úgy tetszik, akkor ez a nevelési ideológia politizál. Kiindulópontul az a tézis szolgál, hogy a társadalmi rend nem megfelelően működik, a nevelés célja pedig nem lehet az, hogy egy rendellenes társadalom érdekeit szolgálja ki. A gyermek ebben a koncepcióban úgy jelenik meg, mint a társadalmi változás ágenese, az iskola feladata pedig az, hogy az új társadalom építőköveit, az „új embereket” hozza létre. A módszer meglehetősen egyszerű: a fiatalokat kivezetni a terepre, ahol ők a cselekvés révén – az aktuális politikai akarat szája íze szerint való cselekvés révén – szerzik meg azokat a tapasztalatokat és képességeket, amelyek az új társadalom embereivé teszik őket. A gyermek tehát – csakúgy, mint az iskola – eszközzé válik egy nemesebbnek tartott cél megva-

lósítása érdekében. (4) A gyermek immáron nem a pedagógiai tevékenység középontja, habár ő hordozza magában az „új társadalom” csíráit. A tudás forrása sem belülről jön, hanem külső források lépnek be: a lényeg, hogy az iskola az új rendszer politikai és gazdasági igényeit minél jobban kielégítse. Az új renchez ugyanis új típusú ember szükséges, és az iskola legfőbb feladata, hogy ezt az új embert állítsa elő. Ha egy kicsit sarkosan fogalmazunk, akkor ebben az ideológiában még az is benne van, hogy nem annyira a minőség (5) (mint tartalom), mint inkább a mennyiség a fontos. Vagyis: minél több olyan emberre van szükség, aki az új ideológiának megfelelően gondolkodik a társadalomról. A tanulók – e modell ideál-típusos megvalósulásában – az alapvető doktrínákat tanulják, valamint azokat a módszereket, amelyek elengedhetetlenül fontosak a társadalom megváltoztatásának szempontjából. A hangsúly a társadalmi-politikai közös öntudaton van. Mindehhez persze, mint minden politikai jellegű változtatáshoz, szükség van egy adag autoritásra mind az iskola, mind a tanár szintjén. Hiszen valakinek – egy tekintély-személynek – mutatnia kell az utat, és vinnie a lobogót, hogy a gyermekek – okulva a jó példából – kövessék őt a gyakran nagyon is rögös úton. Ez az ideológia a környezetet a változtatás tárgyának tekinti, olyan terepnek, amelyet alkalmassá kell tenni arra (vagyis át kell formálni), hogy az új emberek életének színteréül szolgálhasson. A cél az, hogy az iskolából kikerülő diák a változások élére álljon, hiszen ő már elsajátította azt a tudást, amelynek alkalmazásával képes jó példát mutatni a társadalom többsége számára.

Az iskola mint „piac” (6)

Ha az előző nevelési ideológia leginkább (bármilyen) forradalomhoz és a társadalom átalakításához köthető, akkor ez leginkább a demokráciához és a fennálló társadalmi rend megtartásához és legitímálásához, legalábbis organikus előrehaladásához. A gyermek e modellben úgy je-

lenik meg, mint egy önálló, problémamegoldó lény. A tudás forrása pedig mind külső, mind belső tényezőkből eredeztethető.

Vitatni ezt az álláspontot nem áll szándékomban, egy megjegyezni valóm viszont van. Ha az a megállapítás, amely szerint az iskolát piacként, a gyermeket pedig egyezkedő, konfliktusokat megoldó lényként kell felfogni, akkor nem teljesen alaptalan azt feltételezni, hogy a gyermekek a demokráciát tanulják az iskolában. Márpedig ha ez így van, akkor a tudás iránti belső igény csak annyiban értelmezhető, amennyiben az a demokrácia értékei mentén szerveződik. Ebből csak az a következtetés vonható le, hogy ez a nevelési ideológia legalább annyira átpolitizált, mint az iskolát eszköznek tekintő

„forradalmi” ideológia. (7)

Az iskola fő feladata ennek megfelelően olyan környezetet kreálni, amely táplálja a tanuló és a társadalom közötti természetes konfliktust és egyezkedéseket. A diákok így saját maguk tapasztalhatják és tanulhatják meg, hogyan kell megoldani bizonyos

konfliktusokat. A tanulók a problémák megoldása érdekében együtt is működhetnek, de a problémák megoldásába egyénileg kapcsolódhatnak be. Ebből a szempontból jelentős szerepe van az egyéni autonóm döntésnek. Ennek megfelelően alakulnak az iskolán belüli formális struktúrák is. Egyes döntések konszenzus alapján születnek, mások pedig felülről származnak. A lényeg, hogy a tanulók tisztában legyenek azzal, hogy milyen esetben ki hozza a döntéseket, és mindegyik döntési szituációra kifejlesszék magukban a leghatékonyabb döntéshez szükséges stratégiát. A környezetet is a kompromisszumkötés és a kooperáció készségeinek kifejlesztése jegyében használják. Fontos eleme a környezet felhasználásának, hogy a döntésho-

zatalba a szülőket is bevonják. A cél az, hogy az iskolából kikerülő diák képes legyen bármilyen szituációt megoldani.

Makarenko és az „eszköz” típusú iskola

Anton Szemjonovics Makarenko (1888–1939) pedagógiája nagymértékben összefügg a korabeli ukrainai társadalom problémáival. Az októberi forradalom, majd az iszonyúan sok áldozatot követelő polgárháború utáni Ukrajnában különösen nagy gondot okozott a csavargó, bűnöző, árván maradt gyermekek hatalmas tömege. A gondok enyhítésére 550 gyermekotthont létesítettek, ahol mintegy 45 ezer gyermeket lehetett elhelyezni. A poltavai tanító-

képző főiskolán 1917-ben végzett Makarenko 1920-ban azt a feladatot kapta, hogy szervezzen munkatelepet fiatalok számára. Ez a telep, amely később Gorkij nevét vette föl, ismertté tette Makarenko nevét.

A csavargó gyermekekkel való bánásmódról éles vitabontakozott ki korabeli pedagóguskörökben. Makarenko határozottan szembeszállt az elméleti nevelés-

A századforduló táján jelentkező pedagógiai irányzatok egyre koncentráltabban a gyermekekre mint a nevelés tárgyára fordítják figyelmüket. Makarenko ott lépte túl ezeket az alapjában véve indokolt felismeréseket, hogy az egyes gyermek (és az egyes pedagógus) helyébe a gyermekek és a pedagógusok közösségét tette, s ez a közösség már nemcsak a nevelés tárgya, hanem alanya is lett.

tan „pedagógiai Olimposzán” lakozó olyan hivatalnokokkal, akik nem voltak képesek kapcsolatot teremteni a hétköznapi gyakorlattal. (8) A rousseau-i elveket valló pedagógusok, akik gyönyörködnek a gyermekben, mint egy virágban, illetve nem hajlandók beavatkozni a „természet rendjébe”, Makarenko véleménye szerint nem mást, mint gyomot nevelnek.

Nem csoda, hogy Makarenko ekképpen vélekedett, ugyanis a korabeli Ukrajnában és a későbbi Szovjetunióban politikai okokból a forradalmár típusú, de legalábbis jó példát mutató ember értéke nőtt meg jelentősen. Más típusú ember neveléséhez pedig új szemléletű pedagógiára volt szükség.

A századforduló táján jelentkező pedagógiai irányzatok egyre koncentráltabban a gyermekre mint a nevelés tárgyára fordítják figyelmüket. Makarenko ott lépte túl ezeket az alapjában véve indokolt felismeréseket, hogy az egyes gyermek (és az egyes pedagógus) helyébe a gyermekek és a pedagógusok közösségét tette, s ez a közösség már nemcsak a nevelés tárgya, hanem alanya is lett. Makarenko ezt a következőképpen fogalmazta meg:

„Ne felejtjük el: a tanárok közössége és a gyermekek közössége nem két közösség, hanem egy, és ezenfelül: pedagógiai közösség. Amellett, szerintem nem az egyes embert kell nevelni, hanem az egész közösséget. Ez a helyes nevelés egyetlen útja. Én magam tizenhét éves koromtól lettem tanító, és sokáig azt hittem, hogy a legjobb, ha előveszem az első gyermeket és megnevelem, azután pedig sorban megnevelem a másodikat, a harmadikat, a tizediket és így tovább; és amikor valamennyi gyermek megnevelődött, akkor már meg is van a jó közösség. De később eljutottam a felismeréshez, hogy olykor nem az egyes növendékhez kell beszélnünk, hanem valamennyihez, és olyan formákat kell felépítenünk, hogy valamennyi neveltünk kénytelen legyen részt venni az általános fejlődésben. Ily módon közösséget, erős, összeforrott közösséget nevelünk, amely aztán maga válik hathatós nevelőerővé. Erről szilárdul meg vagyok győződve.” (9)

Makarenko nem csak azt ismerte föl, hogy a gyermekközösség nem lehet meg jól szervezett tevékenységek nélkül, hanem azt is, hogy a fő veszély nem a növendékek és a telep közötti ellentmondás, hanem az, ha a növendékek tevékenységi vágya ellentmondásba kerül tevékenységi lehetőségeikkel. Ilyen esetekben lépnek fel olyan jelenségek, amelyek veszélyeztetik a közösség vagy akár a társadalom érdekeit is.

Az a tevékenység, amelynek Makarenko különös jelentőséget tulajdonított, a munka volt. Mint oly sokan mások, eleinte ő is magának a munkának tulajdonított nevelőerőt. Hamarosan fel kellett azonban ismernie, hogy a munkafolyamat önmagában semleges hatású a nevelés szempont-

jából. Csak a tervszerűen szervezett munka képes arra, hogy neveljen. „Az orosz iskola alapja ne a munka mint fizikai erőki-fejtés legyen, hanem a munka mint öntudatos, felelősségteljes tevékenység. Csak akkor lesz az iskola szocialista, ha gazdasági egységként szervezzük meg.” (10) Egy nevelési intézményben azonban a munka legfeljebb a tevékenységek egyike lehet. A szocialista munkaiskola koncepciója az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásán alapszik, s ebben az összefüggésben az oktatás nem rendelődhet alá a termelőmunkának.

A makarenkói intézmények nevelési rendszerében a munka és a tanulás mellett fontos szerepet játszik a közéleti tevékenység is, amely a közösségi önkormányzatokban, illetve környezettel való aktív politikai kapcsolatban ölt testet. A Gorkij-telep vezető önkormányzati szerve (a parancsnokok tanácsa) az osztagok (elsődleges közösségek) választott és állandóan váltakozó vezetőiből (parancsnokaiból) állt, akik egyrészt az osztagot képviselték a teljes közösség vezető szervében, másrészt a közösségi meghatalmazottak testületét osztagbeli társaik előtt, akik egyaránt felelősek voltak munkájukért saját osztaguknak és a teljes közösséget képviselő vezető szervnek.

A közösségi élet másik fontos eleme az összevont osztag volt, amely egy-egy feladat teljesítésére alakult alkalmi, időszakos szervezeti egység, független az állandó osztagok rendszerétől, s parancsnokaik megválasztása is független a pillanatnyi közösségi hierarchiában betöltött szerepüktől. Makarenko az összevont osztagok rendszerében a közösségi demokrácia fontos tényezőjét látta.

„Korunkhoz és forradalmunkhoz csupán egyetlen szervezési feladat lehet méltó; olyan módszer kialakítása, amely egységes és átfogó ugyan, de ugyanakkor minden személyiségnek lehetőséget ad arra, hogy kifejlessze sajátosságait, megőrizze egyéniségét.” (11) Mindez egyben azt is jelenti, hogy egyén és közösség viszonyában nem csupán arról van szó, hogy az egyén alárendeli érdekeit a közösség ér-

dekeinek, hanem arról is – és ez teszi a közösséget igazán pedagógiai közösséggé –, hogy a közösség a maga egészében valamennyi tagja egyéni fejlődésének érdekeit szolgálja.

A pedagógiai közösség a pedagógusok és a növendékek közössége, amelyen belül a – magukat a közösség tagjaként artikuláló – pedagógusoké a vezető szerep. Ezt a vezető szerepet a pedagógusok a tekintélyükön keresztül érvényesítik. A nevelők vezetői tekintélye a közösségben végzett munkájukon alapszik. Tekintélyt nem lehet szerezni, csak kiérdemelni lehet, és az engedékeny nevelői magatartás kevésbé eredményez tekintélyt, mint a nevelő egyéni magatartása által megalapozott követelés.

Makarenko a nevelői tekintély egyik legfontosabb komponensének a mesterségbeli tudást tekinti. Jól tudja, hogy a nevelők között lényeges különbségek lehetnek képzettség, tapasztalat vagy egyéniség tekintetében, de úgy véli, hogy ezek a különbségek egy pedagógusközösségben kiegyenlítődnek. Makarenko nem bízik a vele született pedagógiai tehetségben, de annál inkább bízik a pedagógus mesterségbeli tudásában. A nevelést nézete szerint éppen úgy meg lehet tanulni, mint bármely más mesterséget. Ahhoz, hogy valaki jó nevelő legyen, a mesterségbeli tudáson túl meg kell tanulnia használnia a hangját, az arcát. Tudnia kell, hogyan kell beszélni a gyermekekkel egyes szituációkban, és arc kifejezéseit éppúgy uralnia kell, mint hangulatát. A nevelőnek tudnia kell szervezni, gyermekek közt mozogni, tréfálkozni és haragudni is.

Értek némi bizonytalanságot e típus kapcsán a fogalomhasználat terén. Egyik helyen „forradalmi” e típusnak a jelzője, más hol pedig egyszerűen csak „eszköz”-ként jelenik meg. Bár az eltérő fogalomhasználat a többi nevelési ideológia-típusnál is megtalálható. A „melegház” és a „reformiskola” kifejezések, illetve a „piac” és „egyezkedés” fogalmak használata kapcsán még sincs olyan érzésem, mintha a szerző óvatos fogalomhasználatra törekedne.

Miben áll ez a bizonytalanság? Véleményem szerint minden rezsím tekintheti (és

rendszerint tekinti is) eszköznek az iskolát. Nem szeretnék nagyon előre szaladni, de ez az egyezkedésre tanító nevelési ideológia kapcsán is fel fog merülni. Az alapvető tézisem az, hogy az „eszköz” típusú iskolának nem feltétlenül kell „forradalmi” iskolát is jelentenie. A demokratikus országok is felhasználják az oktatási rendszert arra, hogy a rendszernek megfelelő polgárokat neveljenek. Ennek során azokra az értékekre kerül a hangsúly, amelyek a demokratikus rendszer szempontjából elengedhetetlenül fontosak. Ha tetszik, akkor azt is mondhatjuk, hogy a demokráciák is bizonyos szempontból eszköznek tekintik az iskolákat. Pedig itt szó sincs forradalmár-képzésről vagy a fennálló társadalmi rend megváltoztatásáról. Úgy gondolom, ebből a szempontból szerencsésebb lenne az „eszköz”-típus helyett valami egyértelműbb fogalmat használni, amelyben sokkal inkább benne van a változás igénye. Ilyen lehetne például a „társadalmi változást gerjesztő” iskolatípus elnevezés. (De lehet, hogy ennél még jobbat is lehet találni.)

Azt mindenesetre elfogadom és bizonyítottak is tekintem, hogy a „forradalmi” iskola ideológiája mint nevelési ideológia létezik. Bár Mihály Ottó is utal arra, hogy a típus szabatos leírása helyenként még gyenge lábakon áll. (12)

Mennyiben felel meg Makarenko iskolája a Mihály Ottó által felállított „az iskola mint eszköz” ideológiájának? Úgy érzem, Mihály „eszköz” típusú nevelési ideológiájában kevésbé van jelen a tanulás és a munka, mint ahogy ezek a tevékenységek Makarenkónál megjelennek. Ez nyilván annak tudható be, hogy Mihály az „eszköz” típusnál (és a „piac” típusnál is) inkább a nevelési ideológiák fennálló társadalmi rendszerhez való viszonyulását tartotta szem előtt.

Ennek tükrében megállapítható, hogy Makarenko iskolája, „telepe” bár nem felel meg minden elemében – például abban, hogy Makarenko iskolájában nem kizárólag a változáshoz szükséges doktrínákat tanulják a gyermekek – a „forradalmi” iskolának, mégis egyértelműen az „eszköz”-

ideológia mentén szerveződik. (Az egyszerűség kedvéért most tekintsünk el attól, hogy az „eszköz” elnevezést az előzőekben vitattam.)

A makarenkói pedagógiai gyakorlat meglehetősen pragmatista. Gyakorlati képességeket, már-már technikákat sajátítanak el a növendékek. Nevelésük nem „ideologisztikus” abban az értelemben, hogy eszméket sajátítottak volna el kognitív úton. Az anticipált „új társadalom”-nak megfelelő képességalkalmazás kerekei teremődtek meg a kommunában, és közvetlen társadalmi környezetében, a szovjet társadalomról alkotott ideológia kottájára érvényesültek a csoportközi, s a csoport-társadalmi környezet viszonyára jellemző egyéni és társas aktivitások. E tapasztalatok válhattak az „új ember” ideológiájának alapjaivá – s e tapasztalatokból szőtt viszonyrendszer működtette a kommunát magát. A kommunából távozó növendékek sorsa a „nagy társadalomban” igen árnyalt elemzést igényelne: nem véletlen, hogy a Honvédő Háború hősei s a gulagok foglyai is lettek az egykori növendékekből.

Dewey és az „egyezkedésre alapuló” iskola

John Dewey (1859–1952) 1896-ban nyitotta meg Egyetemi Elemi Iskolájának kapuit. Ez kísérleti iskola volt, amely céljával azt tűzte ki, hogy olyan nevelési elveket és pedagógiai ötleteket próbáljon ki, amelyek lényegében elméleti meggondolásból származtak, s amelyek e kipróbálás előtt csak munkahipotézisként szolgáltak. Bár ez az iskola (és az itt követett módszer) soha nem vált a szó szoros értelmében a tömegoktatás számára elérhető intézménnyé, azért az tény, hogy évről évre egyre több diákot vonzott. (A munka két tanítóval kezdődött, de 1902-ben már 23 pedagógus és 10 asszisztens – végzett egyetemi hallgató – dolgozott az iskolában.) Nincsenek adatok arról, hogy milyen társadalmi rétegek járták gyermekeiket ebbe az iskolába, de azt tudjuk, hogy a szülők gyermekeik után tandíjat fizettek. E tandíjat az iskola fenntartási

költségeinek kb. a felét fedezték, a másik felét adományokból biztosították.

Dewey újfajta iskolát akart, amely szakít a tradíciókkal. Olyan nevelést akart megvalósítani, amely nem konvencionális. Azt a célt tűzte ki, hogy az iskola ne csak a tanulás, a lecke feladás színhelye legyen, hanem teremtsen szoros kapcsolatot azzal a környezettel, amelyben a gyermek él, és a tanítás legyen összhangban ennek a környezetnek a tapasztalataival. Nem vonta kétségbe, hogy az iskolázás hagyományos alapismereteire (olvasás, írás, számolás) szükség van, de ezeket eszköznek tekintette a világ megismerésében. Arra törekedett, hogy felkeltse az érdeklődést a világ különböző jelenségei iránt, s ezáltal rávegye a gyermekeket a megismerésükhöz szükséges technikák elsajátításának szükségességére. Mindezt Dewey 8–10 főnyi csoportokban, egyéni foglalkozással kívánta elérni. Egy-egy csoportba nagyjából azonos értelmi fejlettségi színvonalon álló gyermekek kerültek. Bizonyos ismeretkörok, illetve tevékenységek oktatására kialakultak az iskolán belül sajátos részlegek, s a tanítási anyagban feltűntek olyan tevékenységek (háztartás, fa- és fémmunka, zene stb.), amelyek az időben nem voltak hagyományosnak tekinthetők.

Dewey egyaránt felfigyel a nevelés társadalmi és pszichológiai aspektusaira. Összefüggést lát e két oldal között, s felhívja a figyelmet arra a kölcsönhatásra, amely a nevelés folyamatában jelentkezik. „A szellemi erőket akkor tudjuk megítélni, ha ismerjük céljukat, hasznukat, funkciójukat, ezt azonban csakis abban az esetben tehetjük meg, amennyiben az egyént a társadalmi viszonyok aktív részesének tekintjük. Ugyanakkor azonban a gyermeknek a társadalomba való beilleszkedését a jelenlegi feltételek között azzal segíthetjük elő, hogy maximálisan fejlesztjük erőit.” (13)

A gyermek tehát a társadalmi viszonyok részesévé válik, a feladat, hogy elősegítsük a gyermek beilleszkedését a társadalomba. De melyik társadalomba? A jelenlegibe vagy abba a jövődi társadalomba, amelyben majd felnőttként élni

fog? A pedagógia egyik nagy kérdése ez: egy majdani (feltételezett) jövőre nevelünk vagy arra az életre, amely körülveszi a gyermeket. Dewey válasza egyértelmű: „A demokrácia és a modern termelési feltételek kialakulása miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre felkészíteni, ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésre legyen képes.” (14)

Mindebből már következnek az iskola feladatai: „... Az életre nevelünk, és nem a jövő életre készítünk fel. [...] Az iskolának a mát kell képviselnie; olyan valóságos, igazi életet kell nyújtania, mint amilyet a gyermek otthon, a környezetében, a játszótéren lát. [...] Az iskolának mint intézmény-

nek le kell egyszerűsítene a mostani társadalmi életet egy úgynevezett embrióformára. A mai élet annyira összetett, hogy a gyermek nem kerülhet vele kapcsolatba anélkül, hogy ne zavarodna össze. [...] Az iskolai életnek, mely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, a családi életből kell fokozatosan kinőnie. Át kell vennie azokat a cselekvésformákat, amelyekkel a gyermek már otthon megismerkedett. [...] Az iskolának úgy kell bemutatnia és reprodukálnia ezeket a cselekvésformákat, hogy a gyermek fokozatosan ismerje meg azok értelmét, s legyen képes aktív részvételre.” (15)

Ennek megfelelően: „A pedagógusnak nem az a feladata, hogy adott gondolatokat közöljön vagy hogy a gyermek szokásait formálja, hanem az, hogy mint a közösség tagja segítse a hatásokra való reagálásban. [...] A pedagógusnak csak az a feladata, hogy a több tapasztalat és érettebb tudás birtokában meghatározza, hogyan sajátítsa el a gyermek a fegyelmet. [...] A gyermek osztályba sorolásának és felsőbb osztályba lépésének kérdését ugyanilyen alapról kell meghatározni. Csak annyiban van a vizsgáknak létjogosultságuk, amennyiben a gyermeknek a társadalmi életre való alkalmasságát mérik, és feltárják, hol nyújthatja a gyermek a legtöbbet és hol kaphatja a legtöbb segítséget.” (16)

Az „eszköz” típusú iskolának nem feltétlenül kell „forradalmi” iskolát is jelentenie. A demokratikus országok is felhasználják az oktatási rendszert arra, hogy a rendszernek megfelelő polgárokat neveljenek. Ennek során azokra az értékekre kerül a hangsúly, amelyek a demokratikus rendszer szempontjából elengedhetetlenül fontosak. Ha tesszük, akkor azt is mondhatjuk, hogy a demokráciák is bizonyos szempontból eszköznek tekintik az iskolákat. Pedig itt szó sincs forradalmár-képzésről vagy a fennálló társadalmi rend megváltoztatásáról.

Az iskola szerepe tehát Dewey szerint mindenekelőtt abban rejlik, hogy szervezetté, tudatosá teszi mindazokat a hatásokat, amelyek a gyermekeket az iskolán kívül érik. Az iskolának elsősorban szervező funkciója van. Az iskolai nevelés azokat a társadalmi erőket egyszerűsíti le, amelyek a társadalomban rendkívül bonyolult módon

hatnak. Az iskola a társadalmi hatások tömegéből kiválasztja azokat, amelyeket értékesnek, a nevelés szempontjából kívánatosnak tart, és ezeket teszi szervezetté. S végül az iskola általános társadalmi hatásokban részesíti a gyermeket, s ezáltal – feltételezése szerint – megszünteti azokat a különbségeket, amelyek a gyermekek eltérő otthoni környezetéből erednek.

Dewey a nevelésben a társadalmi fejlődés és a társadalmi reform eszközét látja. (17) Hisz a társadalom megújulásában, és ezt a megújulást a neveléstől várja. „Mindenkinek, akinek köze van a neveléshez, arra kell törekednie, hogy az iskola a társa-

dalomfejlődés és a megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszközévé váljon. Minderre azért van szükség, hogy a társadalmat ráébredesse az iskola feladatára, és arra készítse, hogy a nevelőt ellássa mindazokkal az eszközökkel, amelyek segítségével a legjobban láthatja el hivatását. [...] A pedagógus feladata nem egyszerűen az egyének nevelése, hanem magának a társadalom életének formálása. [...] Minden pedagógusnak rá kell ébrednie hivatása méltóságára, arra, hogy ő a társadalom szolgálója, akinek feladata a társadalmi rend fenntartása, a megfelelő társadalmi fejlődés biztosítása. [...] Ily módon a pedagógus Isten prófétája, és elvezet Isten igazi országába.” (18)

A nevelési folyamat – Dewey szerint – akkor éri el célját, ha az egyén hozzáigazodik a társadalmi feltételekhez, ráadásul, mint láttuk, a változó társadalmi feltételekhez. Feltételezi, hogy a társadalom állandóan halad, fejlődik, és szükségesnek tartja, hogy az ember együtt haladjon a társadalmi fejlődéssel. A tanuló konkrét, cselekvésre épülő feladatmegoldása során találkozhat csak problémahelyzettel, problémával, amit egyénileg kell megoldania. Hipotéziseket kell felállítania, majd ezeket a gyakorlatban ki kell próbálnia, csak így juthat el a helyes megoldáshoz. Mindezek által nem csak új ismerethez jut, hanem gyakorlatias, életszerű tudásra tesz szert, amelynek segítségével problémamegoldó képessége is fejlődik. Éppen erre a problémamegoldó képességre van szüksége ahhoz, hogy együtt tudjon haladni a társadalmi fejlődéssel.

Dewey és követői pedagógiájukat progresszivistá pedagógiának, irányzatukat pedagógiai progresszivismusnak nevezik. A progresszív pedagógia lényegét a következőképpen lehetne definiálni: „olyan nevelési mozgalom, amely a demokráciát, a megfontolt és alkotó tevékenységet, a tanulók valóságos életszükségleteit, az iskola és a közösség közötti szorosabb kapcsolatot hangsúlyozza.” (19)

Amikor kiemeljük, hogy Dewey egyik alapvető kiindulópontja a társadalmi haladás feltételezése, nem feledkezhetünk meg arról, hogy ő és követői a társadalmi hala-

dást kizárólag a tőkés társadalom keretei között értelmezik.

A korabeli általánosan elterjedt iskolai oktatással kapcsolatban Dewey kritikája a hagyományos iskolaterem lehetőségeinek és funkcióinak elemzéséből indul ki. Kimutatja, hogy az csak figyelésre, hallgatásra, olvasásra, egyszerűen befogadásra alkalmas, és nem ad teret a gyermek tevékenységének, munkájának, alkotásának. Ehhez igazodik a tananyag és a módszer is. Dewey szerint az iskolának egy eszményi otthont kellene megközelítenie, ahol a nevelés egy széles látókörű, művelt, s tegyük hozzá, jó pedagógiai érzékkel rendelkező szülő irányításával folyik. Ha az iskola ilyen eszményi otthonná válik, akkor megteremtettük az ideális iskolát.

A nevelés legalapvetőbb hibájának az iskolarendszer izoláltságát, szétforgácsoltságát tekinti. Nem csak azért marasztalja el kora iskoláit, mert nincsenek kapcsolatban a gyermekek iskolán kívüli környezetével (az étellel), hanem azért is, mert az iskolai nevelés maga céljaiban, rendszerében, belső struktúrájában stb. nélkülözi az egységes alapot.

Dewey egyezkedésre alapuló iskolájánál is ugyanaz az érzésem van, mint a „forradalmi” iskolánál volt. Vagyis Mihály, amikor e nevelési ideológia jellemzőit egy csoportba fogta, leginkább a fennálló társadalmi rendhez való viszonyt tartotta szem előtt. E típussal kapcsolatban egy megjegyezni valóm van. Mihály Ottó szerint ezen ideológia a tudás forrását az interakciókban keresi. Mégpedig az interakciók „belül és kívül” (20) folynak. Ezzel vitatkozni nem lehet, de egy kiegészítés itt is elkelne. Véleményem szerint ha a tudás forrásáról beszélünk, akkor nem csak a pedagógia módszeréről kell hogy szó essék. (Mert az „interakció” inkább módszer. És bár Dewey-nál is megfigyelhető, hogy a gyermekek a problémák megoldása során az interakciókból szűrik le tapasztalataikat, az „interakció” mégsem jelöli meg a tudás valódi forrását.) Amikor Mihály a másik három nevelési ideológia esetében a tudás forrásáról beszél, akkor azt vizsgálja, hogy a gyermekből, vagy kívülről a társadalomból érkezik-e a

tudás. A „piac”-típusnál azonban erre a kérdésre nem kapunk választ.

Arra nincs bátorságom, hogy önkényesen kiegészítsem Mihály elméletét (hiszen itt egy kategória megváltoztatásáról lenne szó), de Dewey iskolájának konkrét példája alapján (amennyiben ez elfogadható) szerintem a következőket írhatnánk be ebbe a tipológiába. Két lényeges tényből kell kiindulni. Az egyik, hogy Dewey-nál a lényeg, hogy a gyermek iskolai szinten, az intézmény szintjén találkozzék a társadalom problémáival, és ott tanulhassa meg, hogy az egyes problémákat miképp lehet a leghatékonyabban megoldani. A másik fontos momentum, hogy ezeket a problémákat az iskola válogatja és állítja össze, valamilyen külsődleges szempont szerint. (A demokrácia szempontja szerint.) Tehát ha ezt a „rubrikát” Dewey iskolájának megfelelően egészítenénk ki, akkor az kerülne bele, hogy a tudás forrása itt is kívülről származik, de ez a külsődleges cél inkább a fennálló társadalmi rend bebetonozását kívánja elősegíteni.

Egy feladat – három megoldás?

Megdöbrentő, ha belegondolunk: mindkét bemutatott iskola (nevelési intézmény), illetve nevelési ideológia végső soron ugyanazzal a céllal jött létre. A századfordulón sokakban nyilvánvalóvá vált, hogy a „hagyományos”, „töltőállomás”-típusú iskola nem képes alkalmazkodni a megváltozott s folyton változó társadalom igényeihez. Az első kérdés, ami felvetődik: milyen főbb változások mentek végbe ekkor a társadalomban?

Mit tartok fontosnak megjegyezni ennek kapcsán? Az ipari forradalom hatására beindult, városok felé irányuló migráció, illetve a nagyipar és a modern tömeggyártás átalakította a társadalmakban addig megszokott munkamegosztást. Ráadásul ezzel párhuzamosan ment végbe az a folyamat, amely az olcsóbb, de szakképzetlenebb női (és sokáig még gyermek) munkaerő felhasználását, illetve kihasználását „tűzte ki célul”. A nagyüzemekben dogozó nők számára lehetetlenné vált hagyományos szere-

peik további betöltése. A családok szocializációs funkciója átalakult, s ezzel a társadalom működése vált bizonytalanná.

A családok és szomszédságok évszázadokon át betöltötték azt a funkcióikat, amelyek a következő generációk szocializálására és a szolidaritás kialakítására vonatkoztak. Az, hogy gyermekek és anyák százezrei és milliói kerültek hirtelen új helyzetbe, a társadalom számára nagy veszélyt jelentett. A produktív és reprodukciós feladatok nagy része – amelyeket eddig a család és a szomszédság látott el – átkerült a gazdaság szférájába. A nőknek dolgozniuk kellett, hogy az így megnövekedett költségeket a családok fedezni tudják. Ezáltal azonban kiszolgáltatott helyzetük csak fokozódott. A családok egyre inkább rá voltak – és sok helyen ma is rá vannak – utalva a nők keresetére.

Ameddig a család betöltötte eredeti, az egészséges társadalom számára elengedhetetlenül fontos funkcióit, addig megfelelt a hagyományos „töltőállomás” iskola az emberfők kiművelésének, a (*Ferge Zsuzsa* kifejezésével) „vasárnapi tudás” közvetítésének, hiszen a társadalomba való sikeres beilleszkedéshez szükséges tudást és értékeket a családok biztosították. (21) Azzal, hogy a családok, a természetadta közösségek szétestek, vagy szétesésük megindult, olyan társadalmi probléma keletkezett, amellyel a világtörténelem során eddig még nem kellett az emberiségnek szembenéznie.

Erre a gondra születtek különböző válaszok, amelyek közül most csak a neveléstudomány számára releváns javaslatokkal fogok foglalkozni. Véleményem szerint két alapvető megoldási típus lelhető fel a századelő nevelélméleti irodalmában. Az egyik megoldási javaslat szerint (ennek talán Dewey az első jelentős képviselője) az iskoláknak a megváltozott társadalom igényeihez kell alkalmazkodniuk, és gyakorlatilag részben vagy egészben át kell venniük azokat a szocializációs funkciókat is, amelyeket a családok a megváltozott körülmények között nem vagy csak részben képesek kielégíteni. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek a társadalmi beilleszkedéshez alapvető-

en szükséges értékek egy jó részét már nem a családban, hanem az iskolában sajátíthatják el. Ez persze azt is jelenti, hogy a tudás forrása már nem magából a gyerek érdeklődéséből fakad, hanem egyre inkább előtérbe kerülnek a politikai-ideológiai szempontok is. (Ezt figyelhetjük meg mind Makarenkónál, mind Dewey-nál.)

A másik megoldási javaslat *Ellen Key* nevéhez fűződik. Ezzel jelenleg ugyan nem foglalkoztunk, de a kérdés alaposabb körüljárása érdekében úgy vélem, ezen a ponton érdemes rá kitérni. Itt nem a társadalom megváltozott igényeinek történő megfelelésről van szó, hanem arról, hogy

Az oktatásnak és a nevelésnek mi az elsődlegesebb funkciója: a gyermek individuummá nevelése, akár annak az árán is, hogy képtelen lesz zökkenőmentesen beilleszkedni a társadalomba, vagy inkább a társadalmi életre való praktikus nevelés, amely pedig azt a veszélyt rejtí magában, hogy a felnövekvő nemzedék a fennálló rendszer rabja marad? Tisztán persze egyik nevelési „ideológia” (vagy ha tetszik: inkább prioritás) sem érvényesül. A pedagógiának és a pedagógusnak az a feladata, hogy megtalálja azt a keskeny sávot, amelyben ez a két tényező megfelelő egyensúlyban van egymással.

amikor a gyermeket a családi otthon neveli az életre.” (22) Persze ennek az lett a vége, hogy a családi nevelést – a gyermek számára legjobb nevelést – nem a családban, hanem az iskolában kell kivitelezni, de legalább a célok a régié maradtak. Erre a koncepcióra épül például *Montessori* iskolája is. Ezekben az iskolákban nem az az elsődleges cél, hogy tevékeny, önálló állampolgárt vagy hithű forradalmárt neveljünk, hanem az, hogy a gyermek érdeklődéséből, tehetségéből induljunk ki.

A fejezetemben emlegetett „három megoldás”-t így két alaptípusra sikerült re-

dukálni. Ez persze nem jelenti azt, hogy a Makarenkóhoz és Dewey-hoz köthető nevelési ideológiákat is össze lehet vonni. Csupán azt lehet megállapítani, hogy ez a két ideológia alapvetően egy töről fakad. Akkor hogy lehet, hogy ilyen nagy eltéréseket mutatnak? Véleményem szerint erre annak a két országnak a társadalmi, politikai és gazdasági háttere ad választ, ahol az a két koncepció megszületett.

Nem csoda, hogy egy világháború utáni zűrzavaros, forradalmas, inséges korszakot átélő Ukrajna, illetve Oroszország – később Szovjetunió – olyan válaszokat adott, amilyeneket. Az elmaradottság, az éhezés

és a létbizonytalanság szülte bűnözés meghatározta a nevelés területén történő (ki)útkeresést is. Ilyen körülmények között csak egy szigorú fegyelemre és kemény munkára építő pedagógiának lehetett létjogosultsága. Hogy ezen még a politikai helyzet és politikai ideológia is csak lökött egyet, az már csak a pont volt az „i”-re.

Jó néhány ezer kilométerrel távolabb, az Egyesült Államokban teljesen mások voltak a társadalom problémái, és a politika is más típusú pedagógiát igényelt. Az USA-ban akkortájt az identitás megteremtésére és a demokráciának megfelelő öntevékeny „talpraesett” polgárok „tömegtermelésére” volt igény. Ennek megfelelően alakult az iskolarendszer is. Itt nem a harcok forradalmár és önzetlen munkás, hanem az öntevékeny problémamegoldó polgár megteremtése céljának rendelték alá, illetve ennek megfelelően alakították ki az iskolák eszközrendszerét.

Ha Mihály Ottó leírásából indulunk ki, és az iskola fő feladatait vizsgáljuk, akkor kiderül, hogy mind az „eszköz”, mind a

„piac” típusú iskola feladatai a társadalomra vonatkozólag definiálhatók. (23) Ezzel szemben a „melegház” modellben nem vetődik fel annak a kérdése, hogy a gyermeket a társadalom igényeinek megfelelően kell-e nevelni. Ebből a szempontból jogosnak érzem Makarenko azon kritikáját, amely szerint a rousseau-i elvekre épülő pedagógia haszontalan, de csak abból a szempontból, hogy nem lát el azon ismeretekkel, gyakorlati készségekkel, amelyekre a társadalomba való beilleszkedésre szükség van. Ha abból indulunk ki, hogy az iskolából kikerülő gyermeknek a társadalomban s annak modern módra tagolt intézményrendszeri hálójában kell majd leélnie az életét, akkor ez a hiányosság valóban végzetes lehet.

Az mindenesetre megállapítható, hogy minél nagyobb szerepe van a nevelésben a politikának, annál kevésbé mutatható ki a gyermekkel szembeni alázat. Ahogyan az iskola eszközzé válik, éppen úgy válik eszközzé maga a gyermek is.

A rendszerváltást alig megelőzően készült egy érdekes felmérés, amely jól rimél a fenti állításra. (24) A szóban forgó írásban *Trencsényi László* azt találta, hogy 1868 óta a magyar elemi olvasókönyvekben alig van igazi, gyermekeknek való szépirodalom, habár effajta írásokban a magyar líra rendkívül gazdag. Ezzel szemben viszont nyomasztó a nemzeti klasszika és a politikai publicisztika túlsúlya: vagyis már akkor megkezdődik a nemzeti (vagy politikai) identitás kialakítása, amikor a gyermeknek jóformán még saját identitása sincs, illetve ami már van, az is még formálódik. Ez talán egy ékes példa arra, hogy mi a valóban fontos az éppen aktuális politikai rendszereknek. Rendszerint nincs elegendő idő – vagy inkább elegendő türelem – a gyermeki lélek megnyerésére. Eltekintve néhány viszonylag konszolidált korszaktól – amikor került gyermekeknek való irodalom is a kisiskolásoknak szóló tananyagba –, az a jellemző, hogy a politikai akarat rövidtávon kívánja „megcivilizálni” az egész új generációt.

A kérdés az, hogy az oktatásnak és a nevelésnek mi az elsődlegesebb funkciója: a

gyermek individuummá nevelése, akár annak az árán is, hogy képtelen lesz zökkenőmentesen beilleszkedni a társadalomba, vagy inkább a társadalmi életre való praktikus nevelés, amely pedig azt a veszélyt rejti magában, hogy a felnövekvő nemzedék a fennálló rendszer rabja marad. Tiszán persze egyik nevelési „ideológia” (vagy ha tetszik: inkább prioritás) sem érvényesül. A pedagógiának és a pedagógusnak az a feladata, hogy megtalálja azt a keskeny sávot, amelyben ez a két tényező megfelelő egyensúlyban van egymással. Az ideális egyensúly persze minden helyen és minden időben más és más.

Talán nem is kellene erőlködni, ha egy olyan skálán akarnánk ábrázolni az iskolákat, amely a társadalmi hasznosság és az individuális nevelés függvényében mutatná az egyes intézmények helyét. Ennek tükrében a rousseau-i ihletésű iskola az egyik végleten (vagy inkább ahhoz nagyon közel) helyezkedik el ezen a képzeletbeli skálán, míg Makarenko iskolája a másik véglethez van közel. Dewey és a „piac”-iskola pedig valahol a kettő között, de inkább Makarenkóhoz közel található. Hogy milyen arányban kell ezt a két komponenst vegyíteni, az attól függ, hogy mire akarjuk használni az iskolákat. De az, hogy melyik a társadalom és az egyén számára egyaránt ideális arány, nos, az valószínűleg a pedagógia egyik nagy dilemmája marad.

Jegyzet

(1) MIHÁLY Ottó szerint négy alapvető nevelési ideológiát különböztethetünk meg. A tipológia megtalálható: MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker, Bp, 1998.

(2) i. m. 127. old.

(3) MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. i. m. 134. old.

(4) A pontosság kedvéért jegyzem meg, hogy MIHÁLY Ottó csak az iskola eszközzé válásáról beszél. Azt, hogy a gyermek is eszközzé vált, én tettem hozzá, hiszen a hangsúlyeltolódás véleményem szerint annyira nyilvánvaló, hogy ez a kijelentés sem tekinthető túlzásnak.

(5) A minőség persze nagyon is fontos addig a pontig, amíg arról van szó, hogy az „új ember” ideális része legyen az új társadalomnak.

(6) i. m. 135. old.

(7) Ez természetesen nem tekinthető anomáliának,

hiszen a oktatás és nevelés minden kultúrában a szekunder szocializáció része.

(8) PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998. 550. old.

(9) MAKARENKO: *Művei*. Ötödik kötet. Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó, Bp, 1955. 216. old.

(10) MAKARENKO, A. Sz.: *Felvételi kérelem a Közoktatási Szervezők Központi Főiskolájára*. In: MAKARENKO, A. Sz.: *Neveléseméleti művei*. Második kötet. Tankönyvkiadó, Bp, 1965. 10. old.

(11) MAKARENKO: *A nevelés célja*. In: MAKARENKO, A. Sz.: *Neveléseméleti művei*. Első kötet. Tankönyvkiadó, Bp, 1965. 326. old.

(12) MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. i. m. 137. old.

(13) DEWEY, John: *Pedagógiai hitvallásom*. In: DEWEY, John: *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976. 98. old.

(14) i. m. 98–99. old.

(15) i. m. 100–101. old.

(16) i. m. 101–102. old.

(17) Itt most szeretnék visszautalni arra a megjegyzésemre, amit még MAKARENKO kapcsán tettem. Ezen az alapon DEWEY iskolája legalább annyira eszközként működik, mint MAKARENKO-é. Csak míg MAKARENKO a társadalmi rend megváltoztatására törekedett elsősorban, addig DEWEY nem ezt tekintette a nevelés elsődleges céljának.

(18) i. m. 110. old.

(19) DE YOUNG, Chris A. – WYNN, Richard: *American Education*. 6th edition. McGraw-Hill Book Company, New York, 1968. 521. old.

(20) Lásd: MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. i. m. 131. old.

(21) Joggal vehető fel ezen a ponton a következő kérdés: miért volt szükség a „töltőállomás”-iskolákra, ha a társadalomba való sikeres beilleszkedéshez elegendő útravalóval szolgál a család? Nos, azért, mert már ez az iskola is mutatta a politikai indoktrináció jegyeit. Volt valami, amit a gyermek nem sajátított el a családban, de amire az államnak igénye volt: az „államreazon” interiorizálásáról van szó.

(22) KEY, Ellen: *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976. 94. old.

(23) Lásd MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. i. m. 131. old.

(24) Bővebben lásd: TRENCSENYI László: *Az irodalom mint tananyag*. Magyar Pedagógia 1989/3–4. sz. 314–321. old.

Irodalom

DE YOUNG, Chris A. – WYNN, Richard: *American Education*. 6th edition. McGraw-Hill Book Company, New York, 1968..

DEWEY, John: *Pedagógiai hitvallásom*. In: DEWEY, John: *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976.

GÁSPÁR László – KELEMEN Elemér: *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker, Bp, 1999.

KEY, Ellen: *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976.

MAKARENKO, A. Sz.: *Felvételi kérelem a Közoktatási Szervezők Központi Főiskolájára*. In: MAKARENKO, A. Sz.: *Neveléseméleti művei*. Második kötet. Tankönyvkiadó, Bp, 1965.

MAKARENKO: *A nevelés célja*. In: MAKARENKO, A. Sz.: *Neveléseméleti művei*. Első kötet. Tankönyvkiadó, Bp, 1965..

MAKARENKO: *Művei*. Ötödik kötet. Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó, Bp, 1955.

MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker, Bp, 1998.

NÉMETH András: *A reformpedagógia múltja és jelene 1889–1989*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1993.

PATAKI Ferenc: *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Bp, 1966.

PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.

TRENCSENYI László: *Az irodalom mint tananyag*. Magyar Pedagógia 1989/3–4. sz. 314–321. old.

VÁG Ottó: *Reformmémlekek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1985.

Kisvárdai Zsolt

Az átírt Ady és a kisajátított Hésziodosz

A Magyarországi Tanácsköztársaság irányítói a rendszer megszilárdítása, eszméik győzelme érdekében határozottan törekedtek arra, hogy a fiatalokkal minél előbb elfogadtassák a diktatúra szellemiségét, az új világszemléletet. A Szocialista-Kommunista Munkások Magyarországi Pártjának 1919 júniusában

elfogadott programja kimondta: „Az iskolának, amely eddig a burzsoázia osztályuralmának támasztéka volt, a szocializmus megvalósítására lelkileg kell alkalmassá tenni az új nemzedéket”. (1) Az új eszmék terjesztésében a diktatúra illetékesei nagy szerepet szántak egy újfajta ifjúsági irodalomnak is.