

K. HORVÁTH ZSOLT

## Új iskola - új társadalom. Merei Ferenc és a demokratikus iskola kísérlete Magyarországon, 1945-1948\*

*„Magyarországon ma politikai indulat, melyből a demokratikus kormányzással komolyan szembe forduló politikai erők kinőhetnek, három van: a zsidóellenesség, a kommunistaellenesség és az az indulat, mely a parasztság, főleg a szegényparasztság feltörése ellen fordul.”<sup>1</sup>*

Bibó István:  
*Összeesküvés és demokratikus évforduló (1947)*

### Az igazságosság elve a háború utáni Európában

Az első világháborút követő években, az általános és titkos választójog bevezetésével, azzal, hogy egy bizonyos életkori cenzus felett mindenkit választóvá, a közügyek intézésében érdekelt politikai szubjektummá tettek, megérlelődött a gondolat, hogy a tudás újraelosztásának intézménye, az iskola is reformra szorul. Ha minden hibája ellenére a képviseleti demokráciát tekintjük a politikai akaratképzés legitim formájának, úgy nehéz lenne azzal az elitistának tűnő érveléssel hitelteleníteni a választójog kiterjesztését, hogy a közügyek illetéktelen „tudatlanok” kezébe kerülnek. Társadalmi mozgalmak és a nagy háború tapasztalatai nyomán ugyanis olyan társadalmi nagycsoportok is politikai szubjektummá váltak, mint a nők vagy a munkásság.<sup>2</sup> A közügyek feletti rendelkezés tehát nem a fehér, hímnemű, több-kevesebb vagyonnal rendelkező - valójában - kisebbség privilégiuma, hanem minden felnőtt állampolgár joga és kötelessége lett. A korszakban talán Mannheim Károly tudásszociológiája volt az első olyan kísérlet, mely számot vetett az alulról szerveződő demokratikus akaratképzés és a tudományos tudás újraelosztásának társadalmi technikái közötti összefüggésekkel. Egyfelől igyekezett rámutatni arra, hogy demokrácia nem létezhet a döntéshozatal teljessége nélkül, másfelől azt is hozzáfűzte, hogy ehhez egy komplex társadalomban tudásra van szükség.

\* A tanulmány írásakor a szerző Bolyai János Kutatói Ösztöndíjban részesült.

<sup>1</sup> Bibó 1947: 176.

<sup>2</sup> Rosanvallon 1992, Keyssar 2000.

„Az új az – írja 1932-ben –, hogy az akarat teljessége a modern kor szellemében csakugyan alulról teremthető meg. [...] Ha nem akarjuk, hogy ez az adottság a modern társadalom építő, konstruktív kiegyensúlyozottságával »értelmi demokrácia« helyett »hangulat-demokráciára« vezessen, amelyben a legtöbben pillanatnyi hangulatok hatása alatt cselekszenek, akkor a demokráciával előbb vagy utóbb a tömegek felvilágosításának és iskolázásának kell párosulnia.”<sup>3</sup>

A Mannheim által megfogalmazott, a köznevelés, a demokrácia és az egyenlőség eszméje mellett lándzsát törő fejtegetéseken túl említsünk meg két példát.<sup>4</sup> Az egyik a Mannheim által is látogatott londoni Moot-kör volt, melynek tevékenysége és ajánlásai nem hullottak terméketlen talajra, hiszen részben ezekből építkezett az 1944-es *Education Act*.<sup>5</sup> Szűkebb témánkra szorítkozva pedig megemlítendő, hogy Mérei Ferenc párizsi professzora, Henri Wallon pszichológus, valamint a Paul Langevin fizikus által jegyzett, 1944-es tervzetnek egyik legfontosabb alapelve szintén az *igazságosság* volt.<sup>6</sup>

„Ennek – írják – két egyáltalában nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő oldala van: az egyenlőség és a különbözőség. Minden gyermeknek, bármilyen is legyen családi, társadalmi, nemzeti származása, egyenlő joga van a személyiségében rejlő lehetőségek maximális kifejlődésére. Ennek képességein kívül semmi más nem szabhat határt. A közoktatásnak tehát mindenki számára egyenlő fejlődési lehetőségeket kell nyújtania; mindenki számára meg kell nyitni a műveltséghez vezető utat; demokratizálódnia kell, nem annyira a szelekció alkalmazásával [...], mint inkább az egész nemzet kulturális szintjének állandó emelésével. Az igazságosságot az iskolában elv érvényesítése a közoktatás demokratizálása útján – a köz legnagyobb hasznára – mindenkit arra a helyre vezet, amelyet képességei jelölnek ki számára.”<sup>7</sup>

Ha idekapcsoljuk a mannheimi koncepciót a tudás újraelosztásáról mint a demokratizálódás alapfeltételéről, akkor látnunk kell, hogy ez általánosnak mondható törekvés volt a háború utáni Európában; ez még akkor is lényeges, ha tudjuk, mindennek akkor is komoly ellenzői voltak. Talán erre vonatkozott a magyar köznevelési reform egyik vezetőjének, Kiss Árpádnak az a kissé rejtélyes megjegyzése, miszerint „kül- és belpolitikai okok tették szükségessé”

<sup>3</sup> Mannheim 2000: 365. Lásd még Mannheim 1943, Mannheim 1951. Magyarul mindkettőből részletek Mannheim 1999a: 157-216 és Mannheim 1999b: 217-279.

<sup>4</sup> Mannheim szerepére lásd K. Horváth 2018.

<sup>5</sup> Clements 2010. Jogilag a R. A. Butler és – a Moot-körben is aktív – Sir Fred Clarke nevéhez kapcsolt reform foganatosította az iskolarendszer és a társadalmi változás szoros összefüggésrendszerét. A megnövelt oktatási költségvetésnek hála, a törvény egyebek mellett eltörölte a korábban rendszeresített tandíjat, így a munkásosztály gyermekeinek is megnyílt az út a felsőbb iskolák felé. Barber, 1994.

<sup>6</sup> Mérei 1971: 21.

<sup>7</sup> A Langevin-Wallon-tervezet 1966: 17-18. Lásd még Nagy 2000.

a közoktatás gyökeres reformját. Egy 1948-ban megjelent összefoglalóban úgy fogalmaz, hogy a változás szellemi háttérét Decroly, Dewey, Claparède, Piaget, Montessori és mások jelentették, majd hozzáteszi, hogy „a Szovjetunió és a weimari Németország számos kísérleti iskolája sem voltak ismeretlenek Magyarországon”.<sup>8</sup>

A magyar olvasó itt feltehetően összevonja a szemöldökét, mivel a demokratikus értékpolitika és a társadalmi igazságosság nem azok a fogalmak, amelyekkel a Vörös Hadsereg által megszállt Magyarországot jellemezni szoktuk. Jóllehet Romsics Ignác és Ungváry Krisztián nyomán sokan az azonnali szovjetizáció fogalmával írják le a korszak Magyarországot, ám az újabb, a társadalmi alrendszerekre is irányuló vizsgálatok sokkal pontosabbá tették az eddig túl általános és metaforikus fogalom jellegét, irányát és tartalmát.<sup>9</sup> Standeisky Éva kimondva-kimondatlanul a *korszaktudat* szempontjából mond ellent a fenti kánon túlzott homogenitásának, amennyiben emellett érvel, hogy azért, mert az utókor szempontjából egyértelmű, hogy 1948–1949 után mi következett, korántsem magától értetődő az, hogy a korszak tanúi ezt tudhatták, érzékelhették (hiszen számukra az még a jövőhöz tartozott). Az a demokratikus hevület, mely akkor a magyar társadalom egy részét, az értelmiséget és az új politikai elitet mozgatta, a következményektől függetlenül igenis tartalmaz ma is megfontolásra érdemes törekvéseket – vagyis a szovjetizáció hatalomgyakorlásra értett tézise korántsem fedi le a korszak egészét.<sup>10</sup>

Baráth Magdolnának az orosz levéltárakban végzett kutatásai arra az álláspontra helyezkednek, miszerint a háború befejezésének időszakában ugyan már elkészültek a térség újrendezésének szempontjai, de ebben Magyarország és Jugoszlávia nem volt különösebben érdekes a szovjet vezetés számára. Ivan Mihajlovics Majszkij külügyi népbiztoshelyettes terjedelmes memoranduma hazánkkal kapcsolatban csak a háború utáni nemzetközi elszigeteltséget és a Szovjetunióknak fizetendő jóvátételt említi. A szovjet vezetés meglehetősen szenvtelennek tűnt a magyar kommunista emigráció 1944 őszén lefolytatott egyeztetései során, s így az ott megfogalmazódó – nemzeti, területi – kérdésekre sem sietett választ adni. Konkrétabb megállapodásra csak akkor került sor, amikor a Vörös Hadsereg a magyar határ közelébe ért: ekkor Sztálin a magyar kommunista vezetés azon szándékát támogatta saját munkatársaival szemben, hogy Ideiglenes Nemzeti Kormány alakuljon, mert az inkább megfelel nemcsak a nemzeti hagyományoknak, de az aktuális helyzetnek is.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Kiss 1948: 23.

<sup>9</sup> Romsics 1999: 271.: „Az 1944 és 1949 közötti időszakot »népi demokráciának« vagy »koalíciós éveknél« nevezni [...] eufemizmus”. Ungváry 2003.

<sup>10</sup> Standeisky 2015.

<sup>11</sup> Baráth 2014b: 21–40.

Az 1945 után a szovjet érdekszférába került Kelet-Közép-Európával kapcsolatos diplomáciai, külpolitikai, geopolitikai, gazdasági döntések értelmezésének historiográfiáját tárgyalva Baráth Magdolna úgy fogalmaz, hogy a nemzetközi kutatás is inkább a Truman-doktrínához és a Marshall-tervhez köti a fordulatot, vagyis e kettő volna a döntő pont, miután a szovjet külpolitika a szovjetizáció mellett dönt a térségben.<sup>12</sup> A fentebbiekhez hasonlóan Kalmár Melinda globális történelmi megközelítésmódja 1947 mellett optál, ő is ezt hajlamos fordulópontnak tekinteni a kelet-európai politikát illetően.<sup>13</sup>

A szovjetizáció jelenségének mélyebb megértésében kulcs lehet a szovjet tanácsadók magyarországi szerepének tisztázása, mivel az ő emphatikus jelenlétük és működésük magyarázná meg azt, hogyan kerül váratlanul egy-egy területre egy korábban ott nem alkalmazott uralmi technika, szakmai eljárás, sőt ideológiai fordulatokkal tűzdelt nyelvezet. E kérdéskört tárgyaló monográfiájában Baráth Magdolna megjegyzi: az eddig ismert források szerint 1945–1946 táján a szovjet vezetés maga sem támogatta a tanácsadók létrehozásának intézményét a térség országaiban, így Magyarországon sem. Azok megjelenése újfent az 1947–1948-as politikai fordulattal kapcsolható össze, innen datálható az az igény, hogy a politikában, a gazdaságban, a kultúrában és a propagandában is bevezessék a szovjet tapasztalatokat.<sup>14</sup> Ám az ország életének szervezésében, irányításában korántsem ugyanazzal a súllyal vettek részt a szovjet tanácsadók. Leginkább az állambiztonsági szervek, a hadsereg és a hadiipari fejlesztések iránt érdeklődtek, ezeken a területeken épültek be a legkorábban, majd a pénzügyminisztérium, az állami ellenőrzés, az adózás és a statisztika szervezetei keltették fel a figyelmüket. A hatalom gyakorlásának közvetlen, stratégiai helyszínei tehát nagyobb súllyal estek latba, mint a politika vagy a társadalmi élet szféráinak egyéb területei.

Persze a politikai döntéshozók primátusa kétségtelen, de ez semmilyen körülmények között sem jelentheti azt, hogy az egyes társadalmi alrendszerek, intézmények, szervezetek, a bennük dolgozó sok-sok ember (beleértve a kommunistákat és szimpatizánsaikat is), továbbá a fővárostól távolabb eső települések társadalmi homogén módon kezelhető. Kérdéses továbbá, hogy mit jelent a szovjetizálás gyakorlata az egyes életutakban, mit a társadalom-, a kultúra- és a mentalitástörténet számára, hogyan alkalmazható a társadalmi kommunikáció területén? Ezzel csak arra szeretnék rámutatni, hogy a korszak kutatása főleg a társadalmi alrendszerek területén nem tart ott, hogy a politikai döntéshozatal *exkluzív* nézőpontjából az egész országra nézve érvényes általános véleményt lehessen kialakítani.

<sup>12</sup> Baráth 2014a: 7–19.

<sup>13</sup> Kalmár 2014: 43.

<sup>14</sup> Baráth 2017: 31.

## Új iskola – új társadalom: a demokrácia kísérlete

Visszakanyarodva tehát a dolgozat elején felvetett fogalmakra, láthatjuk, hogy sem a korszak, sem az abban minden kétséget kizáró Magyar Kommunista Párt (MKP) nem egységes. A köznevelési reformot tartalmilag előkészítő, s annak megszervezésében komoly szerepet játszó Mérei Ferenc és Faragó László *pro forma* az MKP égisze alatt dolgozott, Kiss Árpád pedig a változás mellett álló elkötelezett szakember volt, ám az általuk javasolt komplex reform jóformán nem kapcsolódik a szovjet neveléstudományhoz. Mind Mérei, mind Faragó Nyugat-Európában végezte egyetemi tanulmányait, előbbi egészen bizonyosan más mozgalmi kultúrát és baloldalképet tett magáévá politikai szocializációja során, mint az itthon maradt barátai, akik 1945-ben kivétel nélkül, s nyilván nem véletlenül, a Szociáldemokrata Párt mellett optáltak. A Mérei által javasolt program ugyanis egy, a nyugati baloldalt általában jellemző demokráciaközpontú, emancipatorikus, az egyenlőség mellett lándzsát törő szocialista (szociáldemokrata) program, melynek vajmi kevés köze volt a szovjet típusú neveléspolitikai elképzelésekhez.<sup>15</sup>

Sáska Géza egy összehasonlító jellegű írásában kimondatlanul is az oktatásról alkotott szemlélet rejtett ideológiai függőségéről beszél: közvetlenül 1945 után a központosítás és az állami szerepvállalás révén szavatolt igazságosság baloldali eszméje dívott, amely csak az 1980-as években bekövetkező neokonzervatív-neoliberális váltás nyomán vált szitokszóvá, amikor is azt a decentralizáció és a közszolgáltatásokból kivonuló állam eszméje váltotta fel.<sup>16</sup>

Kiss Árpád annak idején is hangot adott annak, hogy a demokrácia szempontjából nem volt szerencsés az, hogy az érzelmileg túlfűtött politikai aréna ellentmondást nem tűrően fogalmazta meg az *új iskola* ügyét. Még akkor problematikus volt ez az eljárás, ha tudjuk, hogy a köznevelési reform nem pusztán ideológiai szinten volt megalapozva, de az akkori nemzetközi gyermeklélektani és neveléseméleti koncepciók is maximálisan alátámasztották létjogosultságát.<sup>17</sup> Az 1945-ös reformhoz persze egyik oldalon hiányzott a demokratikus legitimitás, hiszen a kormány, s főleg a szaktárca rendeletei nyomán alakult ki, pontosabban Kovács Máté, a VKM III. (oktatási) ügyosztályának munkatársa készítette elő. Ám a másik oldalon azonban azt sem felejtethetjük el, hogy 1945-ben, a veszített háború után sem a megfelelő békés körülmények, sem a tervezet széles körű demokratikus egyeztetéshez szükséges gyakorlat nem volt meg az akkori Magyarországon.

Knausz Imre monográfiája szerint az általános iskoláról szóló 1945-ös eszmecserék középpontjában nem is annyira az iskolai tárgyi tudás, ismeret-

<sup>15</sup> A MKP-n belüli különbözőségek mélyebb megértéséhez érdemes összevetni Mérei politikai identitását Losonczy Gézáéval. Utóbbiról részletesen: Kövér 2014.

<sup>16</sup> Sáska 2001.

<sup>17</sup> Ezt a rendszerváltás után is alátámasztja Zátonyi 2006. Vö. Kelemen 2002.

szerzés vagy a képességfejlesztés állt, hanem a *jellemnevelés*, az új ember kialakításának igénye; ebben is konszenzus volt a kor politikusai és szakpolitikusai között.<sup>18</sup> Nem pusztán játék vagy behelyettesítés tehát az, hogy a „közoktatás” helyett a „köznevelés” kifejezést preferálta az akkori politikai elit: törekvésük magában foglalta azt, hogy a nevelés mindig értéktelített, míg a szaktárgyak oktatása (főleg a reáltárgyak esetében) eszmeileg semlegesebb. A nevelés lényege ebben az esetben túlmutat az ismeretek átadásán, oktatásán, s talán a – humboldti gyökerű – német Bildung fogalommal rokonítható, mely képzést, formálást, alakítást, művelést egyszerre jelent.<sup>19</sup> A másik közmegegyezésnek örvendő elem, folytatja Knausz okfejtését, az oktatás *nemzeti* jellegének hangsúlyozása, mely egyfelől a háborús vereségben és veszteségben megrendült öntudat rekonstrukciója volt, másfelől pedig annak sűrítése, gazdagítása a népi-paraszti tartalommal.

Az 1945-ben berendezkedő új, demokratikus rezsim még az oktatás világára szűkítve is rengeteg problémával küszködik. Egyértelműen pozitívum, hogy a két háború közötti tanügyi igazgatás rendszerét megszünteti a hatalom, és minden nehézség ellenére *bevezeti* az általános iskolát. Az Országos Köznevelési Tanács reprezentatív grémiuma támogatja az új iskola ügyét, elfogadja az átfogó és minden gyermeknek kijáró ingyenes oktatás elképzelését, ugyanakkor – a vallás- és lelkiismereti szabadság elvének megfelelően – érintetlenül hagyja az egyházi iskolák létét; mindazonáltal a modern felvilágosult államhoz *méltó* módon preferálja a laikus oktatást. A közoktatás terén az állam és az egyház összefonódása, a kialakult hatalmi erőterek, privilégiumok várható átalakulása még kisebb ügyekben is hatalmas sérelemként tűnt fel.<sup>20</sup>

Mindmáig sokan az általános iskola ellen vetik, hogy kivitelezése elkapkodott volt, országos bajok és súlyos traumák között kellett létrehozni. Ez részben nyilvánvalóan igaz, de nem logisztikai képtelenségek sora jellemezte-e ezt az időszakot? Vajon kétségbe vonható-e az új világot és jövőt anticipáló általános iskola létrehozása egy olyan korszakban, amikor a szellemi és politikai elit új korszakot akart, s ennek egyik sarkalatos pontja – a földreform mellett – az új iskola volt? Az egységes tanterv és az új tankönyvek nyilvánvaló hiányán túl vajon pedagógiai és gyermeklélektani szempontból mennyire volt előkészítve a változás? Ha az Országos Köznevelési Tanács nem szakemberekből állt, akkor *tartalmilag* vajon *hol* és *hogyan* készült az új demokratikus iskola? A vonatkozó neveléstörténeti és oktatáspolitikai munkák megítélésem szerint mindaddig kevesebb figyelmet fordítottak arra, hogy hol

<sup>18</sup> Knausz 1994.

<sup>19</sup> Lásd Humboldt 1985. Ahogyan Fehér M. István értelmezi Humboldt Bildung-koncepcióját: az „nem csupán szaktudás, szakismeretek elsajátítása, de mindenekelőtt és elsősorban emberformálás”. Fehér 2009: 51. Az oktatás önértéke és célélvősége közötti társadalomelméleti jelenlegi dilemmákról lásd még Beck 2003: 275. skk.

<sup>20</sup> Vö. Nagy 1992.

és hogyan készül, tudományosan miképpen van megalapozva az *új iskola* és az *új nevelés*? Milyen tartalmi jegyei és jellegzetességei vannak mindennek? Így meglepően kevés közlemény tárgyalja az 1945-ben létesített, korábban már említett Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet hároméves fennállását és munkásságát.

## A Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet mint laboratórium

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

„A korszerű nevelési kérdésekkel kapcsolatos problémák megoldása, az iskolák reformja, a tankönyvek kérdése, a tehetség- és képességvizsgálat, a pályaválasztás, az ifjúsági könyvtárak ügye stb. egy központi szerv felállítását tette szükségessé. Ezért a közoktatási ügyosztály előterjesztésére, véleményező, javaslattevő és végrehajtó hatáskörrel Székesfővárosi Neveléstudományi Intézetet állítom fel, s az Intézet vezetésével dr. Stolmár László igazgatót bízom meg. Az Intézet hatáskörébe tartozik a nevelés egész területéről való állandó tájékozottság megszerzése, adatgyűjtés és feldolgozás (statisztika) is.

Felhívom dr. Stolmár László igazgató urat, hogy a Neveléstudományi Intézetet haladéktalanul szervezze meg és az intézet szervezetét, valamint az egyes szemináriumok részletes munkaprogramját, jóváhagyás végett mutassa be. Felhívom továbbá, hogy az intézet elhelyezésére, valamint az intézet működését biztosító alkalmazottak megbízására sürgős előterjesztést tegyen. [...] Megbízom dr. Stolmár László igazgató urat, hogy az iskolareformokat előkészítő bizottságok munkálatait irányítsa. Erről dr. Szoboszlay Ferenc h. tanácsnok urat, a polgármesteri VII. ügyosztályt, a tankerületi főigazgatóságot és a budapesti tanfelügyelőséget, a felügyelő igazgató urakat, a községi iskolák vezetőit, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetét és dr. Stolmár László igazgató urat értesítem.”<sup>21</sup>

<sup>21</sup> BFL. VIII. 761. 8. d. 90.169/1945 – VII. sz. (1945. augusztus 17.)

Ha megnézzük a budapesti hatókörű, 90.085/1945 – VII. számú, Vas Zoltán polgármester rendeletét, akkor jól látszik, hogy hangsúlyosan megjelenik benne a *szociális elem*. Nevezetesen az, hogy a nyolcosztályos iskolára, a kötelező és ingyenes köznevelésre alapvetően úgy tekintettek az új politikai mező szereplői (még ha nem is használja e kifejezéseket a szöveg), mely elősegíti a társadalmi mobilitást, esélyegyenlőséget biztosít a szegényebb társadalmi csoportból származó diákoknak is. Ez a mai oktatásszociológiai szempontból egyértelműen a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére tett utalás a korábbi oktatáspolitikai nyilatkozatokból nem, vagy csak részlegesen tűnik ki.<sup>22</sup>

Ezért rendkívül fontos, hogy ezt a rosszhiszeműen nézve akár pusztá taktikainak tűnő megjegyzést alaposabban megvizsgáljuk. Egyrészt azért nem gondolnám, hogy egyszerűen taktikai húzás lenne, mert mint látni fogjuk, komoly szakpolitikai érvek sora húzódik meg mögötte. Másrészt pedig azért érdemes görcső alá helyezni a rendeletet, mert kontextusba helyezve megérthetjük belőle azt, hogy milyen az új rezsimnek a *szubjektumról* alkotott világképe. A neveléstudomány, a pszichológia, a pszichoterápia, a pszichiátria vagy a pszichoanalízis, vagyis – Nikolas Rose kifejezését átvéve – a pszitudományok emberképe ugyanis korántsem állandó és neutrális, hanem a társadalmi valóságot szabályozó politikai, társadalompolitikai, kulturális, esztétikai stb. normákkal együtt változik. A pszitudományok (*psy disciplines*) kapcsán Rose amellet tör lándzsát, hogy e tudományszakoknak az emberről alkotott világképe korántsem semleges jószág, hanem éppenséggel ezer szállal kapcsolódik ahhoz az uralomgyakorlási formához, melyet Michel Foucault *gouvernementalité*-nek nevezett.<sup>23</sup> A pszitudományok emberképe, szűkítve például a lelki higiéné vagy a kreativitás fogalmairól való gondolkodás, továbbá az oktatás és nevelés funkciójának, helyének a kérdése tehát nem pusztán szaktudományos probléma, hanem összefügg a mindenkori hatalomnak a szubjektumról alkotott képével.<sup>24</sup>

Vagyis ezek a tudományos képek például „a” gyermekről igenis ideológikusak, amennyiben rezonálnak saját koruk társas-társadalmi értékvilágára, ugyanakkor formálják, alakítják is azt. Annak a neveléspolitikai fordulatnak a középpontjában, mely az 1945 utáni néhány évben megindult, a *gyermek*, az *iskola*, a *politikai és társadalmi egyenlőtlenségek* elleni küzdelem állt a középpontjában. Jóllehet már korábban is bőven találhatunk a gyermekközpontúságra példát, ám eddig nem volt olyan oktatáspolitikai, mely a fentebbi fogalmak közötti *viszonyt* ilyen radikálisan újragondolta volna.<sup>25</sup>

<sup>22</sup> A magyar iskoláztatás társadalomtörténetéhez megkerülhetetlen: Kövér 2006.

<sup>23</sup> Rose 1999.

<sup>24</sup> Lásd Kovai 2016.

<sup>25</sup> Vö. Sáska 2004. A cikkben festett ideológiai-pedagógiai panorámából kimarad egy fontos rendszer, mégpedig a nem marxista skandináv szocializmus társadalomképe, lásd pl. Castles 1978.



Méreinek az első hosszabb, az általános iskola súlyát, fontosságát tárgyaló cikke 1947 januárjában jelenik meg a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete tudományos szakfolyóiratában, az *Embernevelésben*. Már a felütésből látható, hogy a közlemény felúton áll a szaktudományos érvelés és az új köznevelést támadók elleni filippika között. Az általános iskola bírálói ugyanis leggyakrabban a minőségi elvre hivatkoznak, s azt kifogásolják, hogy az általános iskola *egységes oktatása* nivellálni törekszik az egyéni különbségeket, vagyis egy szintre akarja hozni a gyermekeket, nem törődve az adottságokkal. Az azonos tananyagot, azonos tempóban, azonos módszerekkel kell elsajátítani, mintha egy adott korosztályban mindenkinek azonos lenne az érdeklődése, a ritmusa, a felfogóképessége stb. Egyszerűbben fogalmazva, azért tartják károsnak az egységes oktatást, mert attól tartanak, hogy a gyengébb képességűek visszatartják a tehetségesebb gyerekeket, vagyis az iskola akarva-akaratlanul *lefelé uniformizál*. Mérei mellett érvel, hogy a nyolcosztályos általános iskola, *a priori* azért jó, mert megszüntette a magyar iskolarendszernek azt a kényszerét, hogy a gyermek 10 éves korban válasszon a népiskola, a polgári és a gimnázium között. Ez a felnőttkori életét determináló választás azonban nem a képességek, nem az érdeklődés iránya és nem is az értelmi színvonal figyelembe vételével történt, hanem többnyire a szülők döntése volt. A három iskolatípus, tehát a népiskola, a polgári és a gimnázium különbsége két szempont szerint írható le:

„1. A képzés, amit 14 éves korban nyújtanak. Ezzel azonban már 10 éves korban elhatárolják, hogy a gyerekeknek egy kisebb része a legmagasabb végzettséget is megszerezheti, egy nagyobb részük már csak felső szakképzésben részesülhet, a legnagyobb részük előtt pedig 14 éves korban lezárul a továbbképzés lehetősége.

2. A társadalmi összetétel, vagyis hogy milyen rétegekből kerülnek ki e három iskolatípus tanulói. Erre vonatkozólag rendelkezésünkre áll a következő táblázat, amely azt mutatja, hogy 1945-ben Budapesten hogy oszlanak meg a tanulók a gimnázium és a polgári negyedik és a népiskola nyolcadik osztálya között a szülők foglalkozása szerint.”<sup>26</sup>

1945 előtt a három iskolatípus valamelyikének a választásában a származás, a társadalmi helyzet döntött. Ahogyan évtizedekkel később – a francia iskolapszichológia eredményeiből kiindulva – Pierre Bourdieu oktatásszociológiája kimutatta, leginkább az iskolarendszer a felelős a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséért, amennyiben az iskolatípus választása, az előmenetel sikeressége szinte elválaszthatatlan a család osztályhelyzetétől, vagyis a kulturális, a társadalmi és a gazdasági tőkével való felszereltségétől, valamint az ún. tőkekonverziós képességétől.<sup>27</sup> A hazai iskolarendszer a társadalmi

<sup>26</sup> Mérei 1947a.

<sup>27</sup> Lásd Bourdieu – Passeron 1964, Bourdieu – Passeron 1970.

tagozódás tekintetében elitista, Mérei szótárában „rendi jellegű” volt, amennyiben a legmagasabb képesítést nyújtó gimnáziumba a fenti „negyedik rend” gyermekei az összlakosságban való számarányuk egytizedét kitevő számban jártak. Ezek az adatok alátámasztják azok felfogását, akik a régi típusú gimnáziumot „úri iskolának” tekintik, s az általános iskolában a demokratizálás előfeltételét látják.

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

„Elenyészően kicsi a valószínűsége annak, hogy a 10. életévben mutatkozó konstitúcióban a serdülése zártáig ne történjék olyan változás, amely 10 éves korban előre nem látható. Ugyanez áll a készségek arányára is. [...] A folyamatban lévő magyar iskolareform elvi célkitűzése: az embernevelés. Ez a készségek harmonikus és sokirányú kiművelését jelenti.”<sup>28</sup>

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

Az általános iskola kortárs ellenzői – leginkább Szombatfalvy György tanügyi főtanácsos – rendszerint azt az érvet hozzák még fel, hogy az egységes nevelés nem veszi tekintetbe az eltérő képességű gyermekek szempontjait.<sup>29</sup> Mérei szerint felesleges azon aggódni, hogy az átlagos vagy gyengébb képességűek visszahúzzák a legjobbakat, s így nem képződik újra az elit, hiszen az iskolai munka – az egyetemekhez hasonlóan – differenciál, vagyis a képességek megmutatkozhatnak, ezt nem akadályozza az általános iskola. Másképpen fogalmazva, ez nem az iskolatípus problémája, hanem az iskolai oktatás *módszertanának* kérdése.<sup>30</sup> A valóban észlelhető színvonalkülönbség problémá-

<sup>28</sup> Mérei 1947a: 20., 22.

<sup>29</sup> Szombatfalvy egyébként maga is részt vett a köznevelés reformjában, pl. a tanárok átképzésében. Lásd Simon 1966: 396–397. Cikkeire lásd pl. Szombatfalvy 1946 és Szombatfalvy 1947.

<sup>30</sup> Lukács 1947.

jának pedagógiai megoldása nem az elit kiemelése, izolálása, hanem az iskolai élet átalakítása. Így az általános iskola bevezetése nem merülhet ki annyiban, hogy ugyanabba az épületbe járnak azok a gyerekek, akik korábban három különbözőt látogattak.

„Az általános iskola új típusú iskola, s így módszerének is alapjaiban újnak kell lenni. Ez a megújulás az életszerűség irányába mutat. Mint a valóságos életben, itt is különböző színvonalúak vannak együtt. Ennek feltétele a *munkamegosztás*. Munkamegosztás csak ott lehet, ahol együttes, *csopartos munka* van. A színvonalkülönbségekből fakadó nehézségeket az általános iskola csak akkor tudja áthidalni, ha a csoportmunka módszere és az *önkormányzati rendszer* felé fejlődik. Csak ezen a módon biztosíthatja a képességtöbblettel rendelkezők számára a teljesítménytöbblet lehetőségét és az alacsonyabb szintre való nivellálás elkerülését. Az általános iskola felépítésében és módszereiben alkalmas különböző típusú és különböző színvonalú tanulók befogadására az uniformizálás és a nivellálás veszélye nélkül. A szabadon választott tárgyak az irányulási különbözőségek, az önkormányzati rendszer és a csoportmunka pedig színvonalbeli eltérések továbbfejlesztő feloldását biztosítja.”<sup>31</sup>

Azért volt szükséges hosszabban idézni Mérei érvelését, mert közvetlenül a háború után, az iskola és a gyermek társas szempontú fejlődéslelektani összefüggésében kiváltképpen fontos dolgokat mond ki. Az egyik a durkheimi hatást mutató „munkamegosztás” gondolata, melyet előfeltételez az, hogy az iskolai osztályokat „kiscsoportokra” kell bontani, és ezeknek a kiscsoportoknak a működését az „önkormányzatiság”, vagyis a közösen született demokratikus döntés felelősségét racionalizáló módszer felé kell fejleszteni.<sup>32</sup>

A szociálpszichológia és a társas szempontú gyermeklelektan ugyanis azt hangsúlyozza, hogy biológiai szempontból a készségek és a képességek egyenletesen oszlanak el, így a nevelésnek és az oktatásnak *kulcsszerepe* van a gyermeki értelem kibontásában, fejlesztésében. Márpedig ha kulcsszerepe van, akkor a modern állam oktatási intézményeinek (az óvodától és az iskoláktól az óvónők és a tanárok képzéséig) tartalmi fejlesztése és intézményi fenntartása döntő politikai szempont. Egyszerűbben fogalmazva, a fentebb hosszabban idézett, az általános iskola bevezetése mellett szociális szempontból is érvelő polgármesteri határozat, még ha magából a textusból ez nem is derül ki, ezt a komplex igényt fejezi ki. E törekvés szakpolitikai hátterének jelentős részét pedig az SZNI adja; ennek az intézetnek a fővárosi politikai támogatás miatt nem kell olyan ellenállással küzdenie, mint a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumnak vagy az Országos Köznevelési Tanácsnak, ily módon az SZNI-t egyfajta köznevelési és pszichológiai „laboratóriumnak” is tekinthetjük, ahol az új politika a szaktudományokon keresztül dolgozza ki, formálja meg

<sup>31</sup> Mérei 1947a: 23–24. (Az én kiemeléseim.)

<sup>32</sup> Lásd még Kiss 1947.

emberképét. A Főpolgármesteri Hivatalban Szoboszlai Ferenc vezeti a VII. köznevelési ügyosztályt, aki maximálisan támogatja a szcéna átszervezését, fejlesztését.

„A Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet [...] célja, a tudományos pedagógiai munkásság mellett, a fővárosi nevelésügy alakulásának állandó figyelése és ennek alapján tanácsadás a főváros iskolapolitikájának irányításához. Olyan szerv ez, amely egyúttal módot és eszközt nyújt a székesfővárosi pedagógusok továbbképzésére. Mintaiskolája, könyvtára, munkaprogramja egyaránt alkalmassá teszik arra, hogy célját hiánytalanul megvalósítsa. Ebben az intézményben iskolapolitikai intézet, pedagógusok továbbképzését szolgáló pedagógiai szeminárium, gyermektanulmányi osztállyal, képességvizsgálati és pályaválasztási tanácsadóval, valamint kísérleti iskolával kibővített lélektani intézet, fizikai, biológiai, valamint föld- és néprajzi laboratóriumok, rajz- és kézimunkaosztályok nyernek elhelyezést. Feladata szakfolyóiratok kiadása, állandó és időszaki didaktikai kiállítások rendezése, vele szoros kapcsolatban működik a bemutató óvoda, valamint általános és középiskola. [...]

A közoktatásügy és a korszerű szociálpolitika szoros összetartozását tanúsítja az a székesfőváros által már megvalósított nevelésügyi újítás [...]. E sorok írása közben már megvalósult a tandíj és a beiratkozási díj eltörlése a székesfőváros összes iskoláiban. Az igazi demokráciának természetszerű velejárójaként, a székesfővárosnál már beállott az a helyzet, hogy a kultúrát minden rája szomjas tanuló pénzbeli térítés nélkül kaphatja, s így a nincstelen dolgozók gyermekei sem szenvedhetnek hátrányt a pénzszerző és birtokló osztályokkal szemben. Megemlítjük, hogy a rászoruló tanulók részére ingyen adunk tankönyveket és tanszereket.”<sup>33</sup>

Szoboszlai nemegyszer jegyez közleményt valamelyik pedagógiai lapban, s cikkei a politika oldaláról egyértelműen támogatják a köznevelés baloldali átszervezését, áthangolását.<sup>34</sup> Budapest és az SZNI azért is érdekes *laboratórium*, mert mint a fentebb idézett cikk szerzője megjegyzi, az 1947–1948-as tanévre a fővárosban befejeződött az általános iskolai rendszerre történő átállás. Az egykori tanítványával jó kapcsolatot ápoló Stolmár László szervezőmunkájának köszönhetően 1945 őszére kialakul az új, kibővített feladatkörrel működő Neveléstudományi Intézet szervezete. Témánk szempontjából az SZNI azért is rendkívül fontos, mert ennek egyik osztályaként működő Lélektani Intézetében készítette el munkatársai és tanítványai segítségével Mérei Ferenc azokat a társas szempontú gyermeklélektani kutatásait, melyek egyrészt tudományos pályafutásának talán legnagyobb hatást kiváltó műveit foglalják magukban. Másfelől pedig e vizsgálatok az új iskola belső, tartalmi működés-módjára vonatkoztak, melyekben az iskolát nem pusztán oktatáspolitikai

<sup>33</sup> Szoboszlai 1946.

<sup>34</sup> Lásd Szoboszlai 1945.

döntések végrehajtási helyszínének tekintette Mérei, hanem egy komplex, a jövőt formáló közegnek, melyben a gyermek szempontjai (képességei, ambíciói, kreativitása stb.), a nevelés hatékonysága és demokratikus jellege, a megfelelő mentálhigiénés környezet kitüntetett szereppel bírtak.

### *A gyermek világnézete és a demokrácia mint kultúra*

Mérei már ekkor is hangot adott annak, hogy az intézményrendszer önmagában kevés, ha nem egészül ki a társadalmi mobilitás és a kulturális hozzáférés esélyével, vagyis az egyenlőtlenségek csökkentése radikálisan javítja a demokrácia meggyökeresedésének esélyeit. *A gyermek világnézete* című kismonográfiájának (1945) megszületése nem választható tehát el attól a fejlődési ívtől, melynek legfontosabb pontjait a párizsi egyetemi évek és az 1935-ös hazatérést követő közleményei jelentették.<sup>35</sup> A gyermeki világ sajátos, autonóm belső logikáját finoman feltáró Mérei-szövegek rámutatnak arra: a gyermek ítéletei, okfejtései a valóság különös minőségű átélésében, tapasztalatában rejlenek. A felnőttek és a gyermekek világa között megjelenő különbség nem mennyiségi, de minőségi természetű.

„A gyerekek világa nem abban különbözik a felnőttek világától, hogy méretei kisebbek, határai szűkebbek, lehetőségei zártabbak. Nem abban, hogy kevesebb, gyengébb vagy tudatlanabb, hanem abban, hogy szerkezetében, törvényszerűségeiben más. A különbség nem mennyiségi, hanem minőségi. A gyermek világa nem hiányos felnőtt világ, élete nem hézagos felnőtt élet: önkörében teljes világ ez és csorbítatlan egészet alkot, sajátos törvényszerűségekkal és sajátos valóságokkal. [...] Eredményes csak az a nevelési befolyás lehet, amely számol a gyermeki világgal, mint sajátos realitással. A felvilágosodás korának társadalombölcselei vetették fel ezt a gondolatot, ami ott lappangott a múlt század minden haladó szellemű pedagógiai áramlata mögött.”<sup>36</sup>

A gyermeki világ lényegévé, legfőbb vonásává és belső logikájához vezető úttá lényegül a játék praxisa, melyet nem valamilyen különálló cselekvésként értelmez Mérei, hanem olyasminek, mely minden tevékenységét átszövi, jellemzi. „A játék nem ok, nem cél, nem eszköz, hanem *maga a gyermeki cselekvés*.”<sup>37</sup> A gyermek fogalma egyfelől *an sich* tudományos tárgy lesz, mely a pszichológia és a pedagógia érdeklődésének kereszteződésében helyezkedik el, másfelől azonban a tudományos kutatás ebbéli tevékenysége mindig valamilyenféle társadalomjobbító, -formáló teleológiát kap. A korszerű nevelés leglényege-

<sup>35</sup> Bővebben lásd K. Horváth 2017.

<sup>36</sup> Mérei 1945: 6.

<sup>37</sup> Mérei 1945: 8. (Kiemelés az eredetiben.)

sebb eleme tehát a gyermeki világ tiszteletben tartása. Ha nem értjük meg annak sajátosságát, belső logikáját, úgy a nevelés idomítássá válik. Okfejtését oda futtatja ki, hogy a közösségi, nevelési, normaképzési szint az az elsődleges színtér, mely a gyermeket akaratlanul is megtanítja a körülötte lévő absztrakt fogalom, a társadalom szabályaira. A gyermeki világ tiszteletében és megértő formálásában *demokratikus garanciákat* lát: amit kiskorában közösségi szinten megtanul a gyermek, azt felnőttként komplexebb, társadalmi-politikai szinten alkalmazni, sőt kamatoztatni fogja.

Mérei a játék minőségi átalakulásán keresztül (rajzolás, gombozás, gyűjtés, társasjátékok, bandázás) a gyermeki értelem fejlődését és a gyermeki lét társasságát vizsgálta. Az 5-6 éves gyermek már képes szabályhoz kötött játékok játszására, ám megmarad annak egocentrikus (ideáltípusa a „csoportos magány” jellegű falka) formájánál (lépésről lépésre átalakítja azokat, ha neki úgy kedvezőbb), s csak 7-10 éves kortól jellemző a valódi együttműködés, ezen belül pedig a 9. év a fordulópont. Ekkortól a játék kezd munkává, alkotássá formálódni, kialakul benne a *létrehozás* igénye és öröme. Tehát nemcsak az oktatás során kapott minták, modellek formálják, hanem a saját gyermeki szempontjából újra is alkotja a szabályokat, segítve ezzel azok habituálissá válását.

A szocializáció szempontjából ezt azért tartja perdöntőnek Mérei, mert a gyermektársadalmakban felgyülemelő társas, közösségalkotó energia *választott* cselekvésként nyilvánul meg. Ez tudatos szabályalkotással társul, s az ebben való részvétel hozzásegít a közösségi szellem, a később kidolgozott *együttesség* megéléséhez: kialakul az építő jellegű, kooperatív „mi” tudat.<sup>38</sup> A csoportalakítás, intézményszervezés, közösségi szellem, választás és a törvényesség tehát olyan tulajdonságok, elsajátított képességek, melyekre a demokratikus állampolgári nevelésnek szüksége van, így kézenfekvő módon kínálkozik az, hogy ami spontán módon megvan a gyermektársadalomban, azt a demokratikus társadalom nevelése tudatosan áttemelje.

Így a gyermekek társadalma a gyermekközpontú, demokratikus iskola szabályaival, ugyanakkor spontaneitásával és önkéntességével a társadalom demokratikus nevelésének modelljévé lényegült Mérei Ferenc szemléletében. Dacára annak, hogy - mint említettük - a tárgyalt időszakban Mérei szakemberként az MKP égisze alatt dolgozott, szakpolitikai programjai egyértelműen a nyugati típusú szocialista (szociáldemokrata) neveléspolitikai elveket tükrözték (demokratikus szellem, nem hierarchikus szerveződés, csoportmunka, társadalmi igazságosság). Ugyan 1948 őszén még kinevezik a már sztálinista szellemben működő Országos Neveléstudományi Intézet élére, de 1949-től munkahelyén megfigyelik, jelentenek róla, s 1950 kora tavaszán elbocsátják. Rövid, 1956-os rehabilitációját nem tekintve Mérei érdemben soha nem térhetett vissza a neveléstudomány területére. Az, hogy a „demokrácia az iskolában”,

<sup>38</sup> Mérei 1947b.

a „csoportmunka”, az „önkormányzatiság” gyakorlata széles körben nem váltak praxissá az iskolarendszerben sem 1990 előtt, sem az után, már igazán nem Mérei Ferenc hibája.

## Források

Budapest Főváros Levéltára (BFL). VIII. 761: Fővárosi Pedagógiai Szeminárium  
*A Köznevelés Évkönyve*, Budapest, Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, 1948.  
*Embernevelés*, 1945–1947.  
*Köznevelés*, 1946.  
*Magyar Nemzet*, 1947.  
*Pedagógus Értesítő*, 1947.  
*Válasz*, 1947.

## Hivatkozott irodalom

*A Langevin-Wallon-tervezet* 1966: Budapest.

Baráth Magdolna 2017: *A szovjet tényező. Szovjet tanácsadók Magyarországon*. Budapest.

Baráth Magdolna 2014a: Előszó. In: *Tanulmányok Magyarország és a Szovjetunió kapcsolatainak történetéhez, 1944–1990*. Budapest, 7–19.

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

Barber, Michael 1994: *The Making of the 1944 Education Act*. London – New York.

Beck, Ulrich 2003: *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Budapest.

Bibó István 1947: Összeesküvés és demokratikus évforduló. *Válasz* (7.) I. kötet. 176–183.

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

Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude 1964: *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris.

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

Clements, Keith (szerk.) 2010: *The Moot Papers. Freedom, Faith and Society in 1938–1944*. London.

Fehér M. István 2009: Az egyetem humboldti eszméje. In: Orbán Jolán (szerk.): *Jacques Derrida szakmai hitvallása*. Veszprém, 47–57.

Felkai Gábor 1999: *Mannheim Károly*. Budapest.

Humboldt, Wilhelm von 1985: A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről. In: *Válogatott írásai*. Budapest, 247–267.

K. Horváth Zsolt 2017: A devianciától a prevencióig. A gyermeki világ társas szempontú értelmezése a magyar pszichológiában: Mérei Ferenc. *Sic Itur ad Astra* 66. 309–346.

K. Horváth Zsolt 2018: Köznevelés és demokratikus értékpolitika: emancipáció és igazságosság a második világháború utáni oktatáspolitikában. *Új Egyenlőség*. Hálózati közlés: <http://ujegyenloseg.hu/koznevelés-es-demokratikus-értékpolitika/>

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

- Kelemen Elemér 2002: A magyar oktatási törvényhozás története. In: *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Budapest, 17-70.
- Keyssar, Alexander 2000: *The Right to Vote. The Contested History of Democracy in the United States*. New York.
- Kiss Árpád 1948: A magyar köznevelési reform. In: *A Köznevelés Évkönyve*. Budapest, 23-48.
- Kiss Tihamér 1947: A különösen tehetségesek nevelése az általános iskolában. *Embernevelés* (3.) 9. 399-403.
- Knausz Imre 1994: *A közoktatás Magyarországon, 1945-1956*. Kandidátusi értekezés. Budapest.
- Kovai Melinda 2016: *Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945-1970*. Budapest.
- Kövér György (szerk.) 2006: *Zombékok. Középosztályok és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig*. Budapest.
- Kövér György 2014: Reformált kommunizmus és büntudat. In: *Biográfia és társadalomtörténet*. Budapest, 252-268.
- Lukács Sándor 1947: A kultúrpolitikai reakció szervezett támadása az általános iskola ellen. *Pedagógus Értesítő* (3.) 4. 1-3.
- Mannheim Károly 2000: A jelenkori szociológia feladatai. In: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest.
- Mannheim Károly 1999a: Korunk diagnózisa. In: Felkai Gábor: *Mannheim Károly*. Budapest, 157-216.
- Mannheim Károly 1999b: Szabadság, hatalom és demokratikus tervezés. In: Felkai Gábor: *Mannheim Károly*. Budapest, 217-279.
- Mannheim, Karl 1943: *Diagnosis of Our Time. Wartime Essays of a Sociologist*. London.
- Mannheim, Karl 1951: *Freedom, Power and Democratic Planning*. London.
- Mérei Ferenc 1945: *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány*. Budapest.
- Mérei Ferenc 1947a: A minőségi elv és az általános iskola. *Embernevelés* (3.) 1. 19-24.
- Mérei Ferenc 1947b: *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyerekeken*. Budapest.
- Mérei Ferenc 1971: Henri Wallon élete, munkássága, pszichológiája. In: Henri Wallon: *Válogatott tanulmányok*. Mérei Ferenc (szerk.) Budapest, 13-55.
- Nagy Mária 2000: A Langevin-Wallon-tervezet francia- és magyarországi fogadtatása. In: *Hatszáz év neveléstörténetéből. Neveléstörténeti tanulmányok, 1997-1998*. Budapest, 74-81.
- Nagy Péter Tibor 1992: *A magyar oktatás második államosítása*. Budapest.
- Romsics Ignác 1999: *Magyarország története a 20. században*. Budapest.
- Rosanvallon, Pierre 1992: *Le sacre du citoyen. L'histoire du suffrage universel en France*. Paris.
- Rose, Nikolas 1999: *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London - New York, 2. kiadás.
- Sáska Géza 2004: A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a 20. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia* (104.) 4. 471-497.
- Sáska Géza 2001: Összevetés: a közműveltség kiterjedtsége, a szakmai autonómia foka, a társadalmi egyenlőség kívánatos mértéke és hatása az iskola szervezetére 1945-ben és 1985-ben. *Új Pedagógiai Szemle* (51.) 6. 33-47.
- Simon Gyula 1966: Köznevelési dokumentumok a felszabadulás évéből. In: Kiss Árpád - Nagy Sándor - Szarka József - Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a nevelés-*



*tudomány köréből, 1965. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye.* Budapest, 396–397.

Standeisky Éva 2015: *Demokrácia negyvenötben.* Budapest.

Szoboszlai Ferenc 1946: Budapest a magyar közoktatásban. *Köznevelés* (2.) 24. 1–3.

Szoboszlai Ferenc 1945: Mit vár a főváros a Pedagógusok Szabad Szakszervezetétől? *Embernevelés* (1.) 1–2, 40–45.

Szombatfalvy György 1946: Tehetségselekcio. *Köznevelés* (2.) 3. 13.

Szombatfalvy György 1947: Egy elhibázott kísérlet - az általános iskola. *Magyar Nemzet* 1947. február 2., 5.

Ungváry Krisztián 2003: Magyarország szovjetizálásának kérdései. In: Romsics Ignác (szerk.): *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről.* Budapest, 279–308.

Zátonyi Sándor 2006: Hatvanéves az általános iskola. *Iskolakultúra* (16.) 2. 49–58.