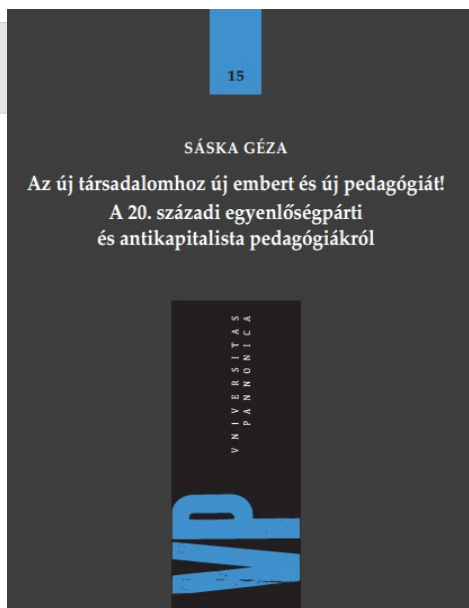


# Diktatúrák oktatási kisokosa

Pénzes Dávid\*



Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Gondolat Kiadó, Budapest.<sup>1</sup>

Aligha lehet mondani, hogy nincs érdeklődés a XX. század – második felének – magyar oktatási rendszereinek történeti olvasata iránt. Erről tanúskodik a már megjelent számtalan szöveg (például *Knausz*, 1986; *Mikó*, 2008; *Golnhofer* és *Szabolcs*, 2013 stb.), kisebb-nagyobb monografikus igényvel megírt, vagy szerkesztett munka (a teljesség igénye nélkül: *Knausz*, 1994; *Golnhofer*, 2004; *Szabolcs*, 2006a stb.). *Sáska Gézá*nak sem ez az első „nekifutása”, hogy megértse és megértesse az oktatás makroszintjét az érdeklődő olvasókkal (*Sáska*, 2005, 2007a). Vizsgált kötete sajátos felépítésű, formáját tekintve kismonográfia, méretéből adódóan inkább „mikromonográfia”, tartalmát tekintve az oktatás makroszintjével foglalkozó szöveg.

A kötet ugyan a szerző két korábbi cikkén alapul (9. oldal), de azokat jelentősen átírva és újragondolva kínálja az olvasónak. Nehéz témát – pontosabban témákat – vet fel, nagyon röviden. Olyan komplex rendszereket és a bennük lezajlott – sokszor ellentmondásos – folyamatokat, mint a nemzeti szocializmus, a fasizmus vagy a sztálinizmus oktatáspolitikája, valamint a magyar oktatásügy 1945 utáni helyzete. Ezen rendszereket ilyen „röviden” ismertetni önmagában véve nagy kihívás.

További érdekessége a kötetnek, hogy nem a pedagógia felől közelít a témához, hanem a politikai mozgalmak felől. Teszi mindezt azért, „mert nem a pedagógiai gondolatok a kiindulópontjai a radikális társadalmi változásokat céljával kitűző mozgalmak eszméinek” (10. oldal). Véleménye szerint „a racionalitás eszményét követő tudomány szempontjából célszerű leírni ezeket a folyamatokat, meg kell és meg is lehet érteni azokat, akik elkötelezték magukat egy-egy – időközben illúzióknak bizonyult – eszme és pedagógiája mellett.” – ez a kis kötet pedig erre tesz kísérletet (10. oldal).

A szerző kiindulópontja, hogy lényegében véve két – alapvetően versengő – modellről beszélhetünk: 1. a *prokapitalista*, amelyik elfogadja a társadalmi egyenlőtlenségeket és hierarchiát (nyilván ezek árnyalataival), 2. az *antikapitalista* és antidemokrata marxi felfogás, amely „*forradalmi robbanással*” (12. oldal) kíván új rendszert bevezetni. *Sáska Géza* kissé sommásan állapítja meg, hogy a marxi iskolafelfogások ugyan különbözőek, de az ellenségük – ellenségképük – közös.

Az első nagyobb fejezetben, amelynek *A polgári társadalom és iskolájának kritikája* címet adta ez olvasható: „*A polgári társadalom verseny-, következképpen teljesítményelvű.*”, a verseny a piacon folyik és csak a győzelem számít, az elbukottakkal senki sem foglalkozik vagy csak alig (13. oldal). A káros tünetek felsorolásából a városiasodás, az elmagányosodás, az erkölcsi világ megroppanása sem marad ki.<sup>2</sup> Nem felejt el számba venni a tünetekre adott válaszokat: az antialkoholista mozgalmakat, a kommunákat, az ezoterikus körök megjelenését

\* Pénzes Dávid: doktorjelölt, az ELTE PPK óraadója, valamint a Vakok Iskolájának Siketvak- és B tagozatának gyermekfelügyelője. E-mail: penzes\_david@yahoo.com

1. A kötet a Magyar Elektronikus Könyvtárban olvasható: <http://mek.oszk.hu/14000/14077/>

2. Ezek a társadalmi problémák megjelentek a filmművészetben, például *Fritz Lang* 1927-es *Metropolis*ában is.

és a reformpedagógiákat sem (13–14. oldal). Véleménye szerint: „*az antikapitalista társadalomkritikát szakmá-sítja az iskolakritika, ugyanazokat a hibákat rója fel az iskolának, különösképpen a társadalmi elit szerepére fel-készítő gimnáziumnak, mint a többiek, csak pedagógiai nyelven.*” (14. oldal). Kiemeli, hogy a polgári társadalom iskolája „*ismeretalapú értékrendet követ, lebecsüli a gyakorlatiasságot, a kéz műveltségét*” (14. oldal). Itt azonban felmerül a kérdés, hogy pontosan a kapitalizmus mely korszakára érti ezt igaznak a szerző? *Sáska Géza* idő-ben nem határolja le a szövege tárgyát ennél a fejezetnél. Ugyanis az elmúlt 25–30 év iskolával kapcsolatos dis-kurzusait is egyre inkább jellemzi – reformpedagógia felől érkező kritikától függetlenül –, hogy az iskola, amely immár a demokratikus és kapitalista berendezkedésű Magyarországon sem készít fel a „való életre”, nem nyújt gyakorlatias ismereteket és nem is demokratikus. A „kompetencia” alapú oktatás pedig a felmerült kritikára adott – megvalósulását tekintve – felemás válasz. Hogy ennek komoly reformpedagógiai gyökerei vannak két-ségtelenül igaz (annak ellenére, hogy az érveléskor ez nem jelenik meg a kurrens szerzőknél). A polgári társada-lom ideál-tipikus felemelkedési módja valóban az iskolán át vezetett; csakhogy a hangsúly a múltidőn van.<sup>3</sup>

A *progresszív pedagógia* című fejezet alatt a szerző a reform- és alternatív pedagógiákat immár részletezve tárgyalja. Véleménye szerint közös bennük, hogy „*elvetik a polgári társadalom polgári iskoláját, értékrendjét*” (19. oldal). Lényegében véve két, a reformpedagógia szempontjából kiemelkedően fontos nézőpontot ismertet: „*A gyermek mint megváltó*” (19. oldal) és „*A gyermek mint természeti lény*” (21. oldal) nézőpontját. Ezzel a re-formpedagógia gyermekközpontúságának két lényegi elemét ragadja meg. A megváltó szerepével felruházott gyermekhez istennek járó tisztelet dukál, hiszen legalább annyira fontos – minden gyermek –, mint maga Jézus. Míg a természeti lényként kezelt gyermek – és ezek egymást nem kizáró felfogások –, a természet romlatlansá-gát jeleníti meg; a civilizáció által meg nem fertőzött gyermek lényegében véve a társadalom korábbi – fejletlen – állapotát éli át. Ez utóbbinak – amelyet szociál-darwinista elméletnek nevez a szerző (22. oldal) – többféle ki-sugárzása is volt, többek között a fajelmélet.

Az első világháborút követő időszakban sajátos válasz született az új világrendre, ennek új fejezetet szentel *Sáska*. Kelet-Európában például – egy-egy rövidebb periódustól eltekintve, lényegében véve – továbbéltek a korábbi tekintélyelvű rendszerek. Ezzel ellentétben ahol fennmaradt a polgári parlamentarizmus intézménye, például az USA-ban vagy Angliában, a reform- és alternatív pedagógiák nem értek el nagy sikereket, ahogy írja: „*Egy-egy nagy hatású magániskola, újság, társaság, tanszék megalapítása vagy elfoglalása volt a legtöbb...*” (25. oldal). Ezzel szemben a – régi-új – diktatúrákban a tömegek többek között a régi iskolában látták a harctéri kudarcok okait. A tehetséget figyelembe nem vevő, elvont, a gyakorlati életben haszontalan tananyag tanítása – felesleges magoltatása – a régi elit kiváltságaira épülő oktatás kudarcot vallott a gyakorlatban (28. oldal). A szerző a továbbiakban az antikapitalista és antidemokratikus fordulat pedagógiáinak bemutatásával támasztja alá gondolatmenetét.

Az *olasz fasiszta oktatáspolitiká* bemutatása kapcsán felmerül az olvasóban, hogy mennyivel árnyaltabb ké-pet kaphattunk volna, ha eredeti olasz forrásokat is használ a kötet írója. Így maximum annyit lehet megállapíta-ni, hogy a korabeli magyar kutató (illetve a korabeli érdeklődő olvasó) miként láthatta az olasz fasiszta oktatás-politikát. *Giovanni* iléről kissé röviden emlékezik meg a szerző (29. oldal, 12. lábjegyzet), hiszen nem pusztán pe-dagógus, majd oktatáspolitikus volt, hanem filozófus is, *Benedetto Croce* ellenfele (bővebben lásd: *Madarász*, 2008). Többek között a kettejük politikai harcának köszönhető a *Croce* által – száműzetésben írt – „Az antifa-siszta értelmiségiek kiáltványa” című munka is (*Croce*, 2004.).

3. Ma már több szerző bizonyította ennek az ellenkezőjét is (vö. *Nagy*, 2010).

A német nemzetiszocialista oktatás eszméjének bemutatásakor *Sáska Géza Hitler* Harcom című írásából indul ki és némi iróniával, „pedagógusnyelvre” fordítja le *Hitlerrel* kapcsolatos megállapítását: „a szerző jó eszű, bár felületesen olvasott, ám a kreatív és szabad asszociációs képességek erényével rendelkezik” (33. oldal). Nagyon is sokatmondó az a megállapítás, hogy *Hitler*, mint az „új idők új embere” nem végzett egyetemet és lám-lám milyen jól boldogul (33. oldal). Kétségtelen tény, hogy – ahogy a 34. oldalon fogalmaz – a tudás és a társadalmi hierarchia között szoros összefüggés volt és van napjainkban is, ugyanakkor mára ez már egy többdimenziós kérdéssé vált (vö. *Nagy*, 2010).

A fajnemesítés kapcsán külön kifejezetten tárgyalja a tehetségek és a sérültek viszonyát. Ugyanis – látja meg *Sáska* – a tehetségek kiválogatása csak az egyik oldal, az értelmi fogyatékosok – vagyis akik a fajnemesítés képviselői szerint a társadalom számára nem hasznosak – „kiszelektálása” a másik. Ennek a történelem során – sajnálatos módon – számtalan „elfogadott formája” volt az Egyesült Államoktól (vö. Racial Integrity Act és a Sterilization Act) kezdve, Anglián át egészen a náci Németországig.

A fejezeten belül tárgyalt másik téma az iskolai túlterhelés korabeli kérdése. A tehetséges gyermekek kiválogatása és képzése, a tananyag csökkentése, vagyis a túlterhelés csökkentése – a szerző által már másutt is (vö. *Sáska*, 2007a) „antiintellektuális” pedagógiának hívott irány –, valamint az alsóbb társadalmi rétegek mesterséges felemelése, amely majd Magyarországon is az oktatáspolitikai homlokterébe kerül, de csak 1948-at követően. Mindez nyílt elitellenességgel (korábbi vezető nemesi réteg), valamint a náci Németországban elsősorban biológiaiilag – külső jegyek alapján – megítélt tehetségfogalommal párosult.

A reform- és alternatív pedagógiák magyarországi vetülete a korszakban jóval szerényebb volt a nyugat-európaihoz képest. A szerző mindössze néhány tucat személyre (42. oldal) becsüli azokat, akik valamilyen formában kötődtek az új, reformpedagógiai eszmeáramlatokhoz. Ezen körök – írja *Sáska* – a Tanácsköztársaság idején jutnak közelebb a hatalomhoz (43. oldal), erről átfogóan ír, ahogy arról is, miként sikerült a pedagógiai nézetrendszereket a különféle politikai rendszereken átvinni, azzal „kompatibilissé” tenni. Hogy ez miként volt lehetséges arra a szerző – a kötetben sajátosan ambivalensen kezelt – tehetségfogalom, illetve az ezzel azonosítható kreativitás, alkotás, beleérző képesség biológiai fundamentumainak megkérdőjelezése révén jut el. Véleménye szerint ugyanis ezen fogalmaknak nincs értékíránya, így mindegyik politikai oldal egyaránt feltölthette saját eszmei tartalmaival (47. oldal).

A korabeli hazai oktatáspolitikával kapcsolatban nagyon sommásan jelenti ki, hogy „a gyermekközpontúságot és a közalkalmazottak kötelező érzelmi irányultságát állami vezető rendelte el Magyarországon 1926-ban” (49. oldal). Mindezt *Klebensberg* egyik 1926-os beszédére alapozva teszi. A megállapítást két szempontból is problematikusnak érzem: 1. ez pusztán egy politikai beszéd volt és nem jogszabály, a politikai beszédek *funkciója* nem sokat változott az elmúlt 100–120 évben, talán és finomhangoltabb lett, 2. egy ilyen érzelmi azonosulást megszabni – leszámítva extrém diktatórikus helyzeteket – gyakorlatilag lehetetlen. Ezért a szerző megállapítását túlzónak gondolom.

Az Oroszországból a Szovjetunióba való átmenet esetében (is) sajátos értelmiségi lelkesedést mutat be. Még *Dewey* is úgy látja, hogy az októberi forradalom új lehetőségeket rejt magában. Ami igazán érdekes – és éppen ezért nem véletlenül emeli ki a szerző –, hogy még 1929-ben is a forradalom mellett foglalt állást (58. oldal), amikor Sztálin már egyértelműen a – Lenin utáni – „győztes örökös”. Ugyanitt esik szó a mindenkori diktatúrák és a tudomány azon sajátos vonásáról is, melyben egy-egy politikus/politikai személy „veresége magával rántja a politikai támogatóit és az általa támogatott [tudomány] területet” (60. oldal). Ennek illusztrálására a pszichoanalízist és *Trockij*t hozza fel példaként: hiszen *Trockij* feketelistára kerülésével a pszichoanalízist is betiltották. A sztálini fordulattal párhuzamosan zajló szovjet pedagógiai fordulatot is bemutatja röviden, kiemelve

*Makarenkót*, akinek felértékelődése *Sztálimak* köszönhető. Végül egy – utólag evidensnek tűnő – konzekvenciával zárul a fejezet: „*Bebizonyosodott, hogy nem csak a polgári berendezkedés iskolája lehet terhelő, szorongást okozó, azaz távolról sem gyermekközpontú, hanem a szocialista is.*” (64. oldal). Ennek a folyamatnak a hátterében – ebben az esetben – a gyermekközpontúság utópiájának felmorzsolódása és az államközpontúság ideológiájának előretörése állt.

A második világháborút követően a magyar „remények és erények” egyaránt megmutatkoztak az 1945-ös rendszerváltásnál.<sup>4</sup> Az a sajátos helyzet állt ugyanis elő – és ezt remekül érzékelteti is a szerző az általam is idézett példával –, hogy egy platformra – jobban mondva térfélre – került a „keleties” *Karácsony Sándor* és a „nyugatos” *Mérei Ferenc* – ennek oka többek között a rendszerváltások sajátossága. A személyi sajátosságokon túl meghatározó volt az iskolarendszer átalakítása is. A nyolcosztályos, egységes általános iskola eszménye azon alapult<sup>5</sup> – és lényegében véve nagyon sokáig meghatározó volt ez az eszme –, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolása úgy lehetséges az iskolarendszer által, ha az új iskolában mindenki ugyanazt az ismeretanyagot kapja (66. oldal). Értelemszerűen a tananyag nem a középiskolák alsó 4 osztályához, hanem a polgári iskola műveltséganyagához lett igazítva (lásd a korábban hivatkozott antiintellektuális pedagógia kifejezést), mely kétségtelenül a műveltség eszmény korábbi eszményével ellentétes irányba hatott (ahogy a latin és ógörög nyelvek „kivezetése” is). Az 1950-es évek magyar „felszámolási” sajátosságait jól érzékelhetjük a 69. oldalon az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) önellentmondásos szerepében.

A balatonfüredi konferenciát a szerző (*Balatonfüredi jegyzőkönyv, 1957*; utóéletéről lásd: *Géczi, 2005*) politikai dimenzióban, a politika erőterében értelmezi és nem pedagógiai szempontból vizsgálja. Ezzel véleményem szerint a „füredi platform” lényegére tapint rá (vö. *Szabolcs, 2006b*).

A szerző elsőként tesz kísérletet arra, hogy a hazai neveléstörténetben az 1950-es éveket valamilyen szempontból tipologizálja. A történettudományban már jól ismert fogalmakat alkalmazza a pedagógia világára: sztalinizáció és posztsztalinizáció, melyeket értelmez is, hiszen egy-egy eseménysort társít hozzájuk. Így például a posztsztalini gondolkodás a marxizmus reneszánszán keresztül a pedagógia reneszánszához vezetett. (Például *Makarenko* újraértelmezése.) Ám a pedagógiai reneszánsz nem a szakmai fejlődés eredményeképpen jött létre, hanem *Nagy Imre* és *Kádár János* politikájának következménye volt (73. oldal). Ez pedig azt jelenti, hogy nem a szakma (pedagógia) felől közelíti meg a kérdést, hanem ismét – véleményem szerint helyesen – a politikai eseményekből vezeti le a változásokat. Nyilván a szakpolitika és a politika elkülönülése, egymásmellettsége szám-talan kérdést felvet, de jól látszik *Sáska* munkájából – és ezt ki is fejti –, hogy a szakmai érdekérvényesítés kizárólag a politika(i) aktorok) és a szakma személyi kapcsolatain múlott. Ez pedig felveti a szakma „súlyának” és „te-kintélyének” kérdését, hiszen az előbb tárgyalt folyamatokból ez mindvégig kimaradt.

A szocializmus iskolája nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, ahogy a szerző is írja: a szocializmusban ugyanúgy tagolt maradt a társadalom, mint előtte – még akkor is, ha a Kádár-rendszerben többeknek sikerült felemelkedni – és az iskola végül visszatért a polgári (és sztalini) gyökerekhez: a nem-gyermekközpontú, bukta-tó, az iskolázottak érdekeit szolgáló intézményhez (74. oldal). Ennek oka *Sáska Géza* és a hivatkozott irodalom szerint a polgári hagyományok szocialista továbbélése és a sztalini modell volt (74. oldal). Az iskolakísérletek továbbra is megpróbálták a szocialista iskola eszményi ideáját megvalósítani, melyek rendre elbuktak a napi

4. Az eddigi rendszerváltásokkal kapcsolatban – az oktatáspolitikai tekintetében – mindenféleképpen igaz, hogy „a szép remények, szerény eredményeket szültek”. Ezt azonban sokáig nem lehetett kifelé kommunikálni. Jó példa erre az 1948-as reformot 20 év távlatából taglaló kötet (*Simon, 1965*) mely kötelezően csak a pozitívumokat mutatta be. Egészen más a helyzet az 1989-es fordulatot követően (sőt azt közvetlenül megelőzően is), hiszen akkor már a kortárs oktatáskutatók szabadon fejthették ki véleményüket és juthattak más konzekvenciákra, mint amit a mindenkor oktatáspolitikai képviselt (*Sáska, 2009, 2014*).

5. Legexplicittebb módon az Magyar Kommunista Párt 1947-es hároméves tervében (lásd bővebben: *Sáska, 2001*).

gyakorlaton (75. oldal). Az eszményi szocialista iskola hívei – írja – „*ciklikus sikereket*” (76. oldal) értek el a nagy reformok idején (1961, 1972, 1985) „*az elvtelen, de pragmatikus gyakorlatot képviselő realistákkal szemben*” (76. oldal). A tananyagcsökkentés, a buktatás- és bukásmentes iskola eszményképe megjelent ugyan a pártdokumentumokban, de végül a mindennapi gyakorlat – az általában szakmájukból fakadóan is inkább konzervatív beállítódású pedagógusok, tanárok révén – megbuktatta.

A 76. oldal alja nem pusztán a kötet végét – utolsó teljes oldalát – jelöli, hanem a lap alján a csillaggal egy éles cezúrát is. 1990 után – és ez már jelenkortörténet – azon személyek kerültek politikai pozícióba, akik a létező szocializmus belső ellenzékeként egy, neveléstörténeti szempontból nézve valóban reformpedagógiai alapozású oktatáspolitikai koncepcióval álltak elő. (vö. 2002–2006. közti oktatáspolitikai reformok, vagy (Sáska, 2006a, 2006b, 2007b) (77. oldal)). Azért neveléstörténeti szempontból, mert a „valóságban” nem a reformpedagógia volt számukra a referenciapont, hanem azon nyugati országok oktatáspolitikája, amelyek az általuk vágyott – ideálisnak tartott – oktatási rendszert hozta létre (vö. Sáska, 2006c, 2007c). Ezt mi sem bizonyítja jobban, minthogy szövegeikben nyoma sincs a reformpedagógiai gondolkodókra történő hivatkozásoknak, ellenben gyakorta hoznak föl nyugati vagy finn példákat. Ezen reformtörekvések azonban ellentétesek voltak a pedagógusok mindennapi gyakorlatával (és hagyományával), így a „lepapírozott” reformokon túl 2010-ben ezekre „mély-konzervatív” (77. oldal) válasz érkezett<sup>6</sup> egyfajta „restauráció”, mely elsősorban a pedagógusok számára kedvezett (buktatás a szöveges értékeléssel szemben, a tankötelezettség 18-ról 16 éves korra történő leszállítása – ezzel lehetővé téve a „renitens” tanulók eltávolítását stb.). Ugyanakkor a kesernyés befejezésre: „*Ennek az időszaknak [mármint a 2010 utáni időszaknak – P. D.] a tárgyyszerű elemzése még várat magára, amelynek ideje akkor jön el, ha a közvetlen politikai érdekek elenyésznek, és sérelmek eltompulnak. Ha eljön egyáltalán.*” (77. oldal) – önellentmondóan – éppen a kötet maga cáfol rá, hiszen a szerző maga is oktatáskutatóként definiálta magát két politikai rendszerben is, mégis képes tárgyilagosan és valódi összefüggéseket feltáróan értelmezni korábbi oktatáspolitikai döntések hátterét még akkor is, ha kerüli a hosszas elemzéseket és inkább az események bemutatására vállalkozik, általános megállapításokat téve, mintegy „időtlen” téve a szövegét. Érdekes – példákra („bizonyítékokra”) alapozott – megállapításai közül az egyik legfontosabb, hogy a pedagógiai-politikai nézőpont szerinte érzékenyebb, mint a tudományos norma felől érkező. Mert a tudományos normája éppúgy relatív, mint bármilyen más norma. Nem időtlen és legfőképpen nem egységes.

## Szakirodalom

1. *Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. október 1–6: Rövidített jegyzőkönyv.* (1957): URL: <http://mek.oszk.hu/04200/04283> Utolsó letöltés: 2014. október 6.
2. Croce, B. (2004): Az antifasiszta értelmiségiek kiáltványa. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1. 529–537.
3. Géczy János (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, 3. 241–261.
4. Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949.* Iskolakultúra, Pécs.
5. Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – Mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 3. 133–151.
6. Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere – 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1087–1102.
7. Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956.* Kandidátusi értekezés. Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/10000/10080/> Utolsó letöltés: 2013. május 18.

6. A „konzervatív oktatáspolitikai” lényegében véve egy nagyon homályos, tudományos szempontból tisztázatlan fogalom.

8. Madarász Imre (2008): Gentile meggyilkolása. In: Madarász Imre (szerk.): *Kultusz, vita, feledés. Olasz irodalom- és kultúrtörténeti tanulmányok*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 177–195.
9. Mikó Zsuzsanna (2008): Az iskolák államosításának politikai előkészítése. *Kommentár*, 6. 40–49.
10. Nagy Péter Tibor (2010): A felsőfokú végzettségűek státus-inkonzisztenciája. *Educatio*, 3. 402–418.
11. Sáska Géza (2001): Összevetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 33–47.
12. Sáska Géza (2005): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/09800/09844/> Utolsó letöltés: 2015. április 25.
13. Sáska Géza (2006a): Az oktatási ideológiák változékonyságáról: a 19. és a 20. századi liberális oktatáspolitikák. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 36–55.
14. Sáska Géza (2006b): Két rendszerváltó nemzedék. *Politikatudományi Szemle*, 2–3. 251.
15. Sáska Géza (2006c): Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik. *Iskolakultúra*, 1. 3–16.
16. Sáska Géza (2007a): *Rendszerek és váltások*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
17. Sáska Géza (2007b): Két rendszerváltó nemzedék – a liberális oktatáspolitiká néhány eleméről. In: *Rendszerek és váltások*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 142–159.
18. Sáska Géza (2007c): Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik. In: *Rendszerek és váltások*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 78–92.
19. Sáska Géza (2009): Nevelésügyünk húsz éve. *Educatio*, 4. 492–508.
20. Sáska Géza (2014): Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép. *Iskolakultúra*, 2. 3–18.
21. Simon Gyula (1965, szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve, 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
22. Szabolcs Éva (2006a, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
23. Szabolcs Éva (2006b): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőjéhez fog szólni”. *Educatio*, 3. 609–622.