



Darvai Tibor az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának adjunktusa oktatáskutatóként a nevelés-oktatás problematikáját a történelem, a szociológia és a politológia tudományainak segítségével kutatja.

A kötet az 1956-tól 1970-ig terjedő időszak magyar szocialista oktatásügyének történetét elemzi e megközelítés segítségével. Egyben az az izgalmas kérdéskör is bemutatásra kerül, hogy a politikából, oktatáspolitikából származó ideológiák hogyan jelennek meg és kerülnek hatalomra az oktatásügyi mezőben, végül pedig, egy új elképzelés hogyan számúzi a korábban győztes paradigmát.

A kötet névumának tekinthető, hogy nemcsak a makroszintű oktatásügyi folyamatokat mutatja be, hanem azt is, hogy az oktatáspolitikai döntések hogyan jelennek meg a nevelésügyi szakajtó kiadványában, a *Tanító* című folyóiratban.

Eredményeink szerint az 1956-os forradalmat követően az oktatási rendszert az oktatást művelődésügyi kérdésként értelmező megközelítés határozta meg, azonban az 1960-as évek közepén e szemléletmódot legyőzte egy gazdaságtani elképzelés. A Művelődésügyi Minisztériumhoz tartozó *Tanító* folyóirat üdvözölte és támogatta az oktatási rendszerben az ötvenes évek végén megjelenő művelődésügyi megközelítést, majd a hatvanas évek közepétől kezdve erős kritikával illette az ezt kiszorító gazdaságtani paradigmát.

A kötet az oktatástörténettel, oktatáskutatással és neveléstudománnyal foglalkozó szakembereknek szól, de szól ezenkívül doktoranduszoknak, felsőoktatási hallgatóknak is, elsősorban azoknak, akik nyitottak az inter-multidiszciplináris megközelítésre.

3950 Ft

ISBN 978 963 556 146 9



9 789635 561469



DARVAI TIBOR

# Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban, A TANÍTÓ című folyóirat elemzése alapján

DARVAI TIBOR

Oktatáspolitiká  
a korai Kádár-korszakban,  
A TANÍTÓ című folyóirat  
elemzése alapján



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM

ÚJ SOROZAT 9.

SOROZATSZERKESZTŐ

Kozma Tamás

DARVAI TIBOR

Oktatáspolitiká  
a korai Kádár-korszakban,  
A TANÍTÓ című folyóirat  
elemzése alapján

Budapest, 2022  
Gondolat Kiadó

A kötet a HERA és a Gondolat Kiadó együttműködése keretében jelent meg.

A könyv az Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar támogatásával jelent meg.



ELTE | BGGYK  
BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR

A szerkesztőbizottság tagjai

*Fehérvári Anikó*  
*Forray R. Katalin*  
*Jancsák Csaba*  
*Kéri Katalin*  
*Polónyi István*  
*Pusztai Gabriella*  
*Tóth Péter*

© Darvai Tibor, 2022

Minden jog fenntartva.

Bármilyen másolás, sokszorosítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

*www.gondolatkiado.hu*  
*facebook.com/gondolat*

A kiadásért felel Bácskai István  
Szöveggyongozó Gál Mihály  
A kötetet tervezte Lipót Éva

ISBN 978 963 556 146 9  
ISSN 2060-0194

# Tartalom

ELŐSZÓ	11
1. IDEOLÓGIAELMÉLETEK	15
1.1. Karl Marx ideológiaelmélete	15
1.2. Mannheim Károly ideológiaelmélete	17
1.3. Andrew Heywood ideológiaelmélete	19
1.4. Szabó Miklós ideológiaelmélete	20
1.5. Ideológiák kutatása a magyar neveléstudományban	23
1.6. A kutatás ideológiaértelmezése	24
2. SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK	26
2.1. A Kádár-korszak oktatáspolitikájának szakirodalma	26
2.2. A Kádár-korszak nevelésügyi folyóiratainak szakirodalma	29
3. NEVELÉSÜGYI FOLYÓIRATOK AZ OKTATÁSPOLITIKA ERŐTERÉBEN	31
3.1. Köznevelés	31
3.2. <i>Magyar Pedagógia</i>	32
3.3. <i>Pedagógiai Szemle</i>	33
3.4. <i>A Tanító Munkája – A Tanító</i>	33
3.5. <i>Óvodai Nevelés</i>	35
3.6. <i>Nők Lapja</i>	35
3.7. <i>Úttörővezető</i>	36
3.8. <i>Család és Iskola, Gyermekünk</i>	37
4. OKTATÁSPOLITIKAI ERŐTÉR AZ 1950-ES ÉVEKBEN	38
4.1. Politika és oktatás 1953–1956 között	38
4.2. Kétfrontos harc az oktatásban	42
4.3. Az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei	43
4.4. Az oktatási reform előkészületei	46

5. OKTATÁSPOLITIKAI KÜZDELMEK AZ 1960-AS ÉVEKBEN	52
5.1. Az 1961-es oktatási törvény	52
5.2. Az iskolareform korrekciója	54
5.3. A kádári politika az 1960-as évek második felében	57
5.4. Oktatáspolitikai az 1960-as évek második felében	59
6. OKTATÁSI ÉS NEVELÉSI TERVEK A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATÁBAN	62
6.1. Tantervemélet az 1960-as években	62
6.2. Az 1962-es Nevelési terv	65
6.3. A Nevelési terv embereszménye	66
6.4. Az 1963-as általános iskolai tanterv	68
6.5. A Nevelési terv a <i>Tanítóban</i>	73
6.6. A tanmenet tervezése a <i>Tanítóban</i>	76
6.7. Az iskolareform korrekciójának új narratívája	79
6.8. A tanterv implementációjával kapcsolatos problémák a <i>Tanítóban</i>	81
7. A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS ÉS ÖNKÉPZÉS SZERVEZETI VÁLTOZÁSA	85
7.1. A pedagógusok továbbképzése 1952 és 1956 között	85
7.2. Pedagógus-továbbképzés 1956-tól 1970-ig	86
7.3. A továbbképzés és önképzés kérdésköre a <i>Tanítóban</i>	92
7.4. A továbbképzés problematikája 1963 és 1965 között a <i>Tanítóban</i>	95
7.5. Miklósvári Sándor új lélektani továbbképzési koncepciója	96
8. POLITIKA, NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS PSZICHOLÓGIA AZ 1960-AS ÉVEKBEN	101
8.1. Szocialista pedagógia és lélektan az 1950-es években	101
8.2. Neveléstudományi és pszichológiai kandidátusok és akadémiai doktorok	103
8.3. A szocialista neveléslélektan az 1960-as években	121
8.4. Neveléslélektan a <i>Tanítóban</i>	123
9. AZ ISKOLÁRA VALÓ ELŐKÉSZÍTÉS PROBLEMATIKÁJA	127
9.1. Az iskolára előkészítő foglalkozások	127
9.2. Az iskolára előkészítés kérdésköre a <i>Tanítóban</i>	130
10. KÉT MATEMATIKAOKTATÁSI KÍSÉRLET AZ 1960-AS ÉVEKBEN	135
10.1. Az 1960-as évek nemzetközi matematikaoktatási kísérletei	136
10.2. A komplex matematikaoktatási kísérlet	137
10.3. A gondolkodásfejlesztő variációs matematikatanítási kísérlet	139
10.4. Matematikaoktatási kísérletek a <i>Tanítóban</i>	140

---

11. A FELÜGYELETI RENDSZER AZ 1960-AS ÉVEKBEN	145
11.1. A felügyeleti rendszer az ötvenes évek első felében	145
11.2. A felügyeleti rendszer 1956 után	149
11.3. A felügyeleti rendszer az 1960-as évek első felében	153
11.4. A felügyeleti rendszer az 1960-as évek második felében	156
11.5. A felügyeleti kérdésköre a <i>Tanító</i> ban	159
12. PEDAGÓGIAI NÉZETEK ÉS POLITIKAI IDEOLÓGIÁK AZ V. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUSON	163
12.1. A Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása	163
12.2. Az V. Nevelésügyi Kongresszus	165
12.3. A szocialista gazdaság és oktatás kérdésköre a kongresszuson	166
12.4. Az iskolai nevelés kérdésköre a kongresszuson	167
12.5. A pedagógus hivatás kérdésköre a kongresszuson	169
12.6. A neveléstudomány helyzetének kérdésköre a kongresszuson	171
12.7. A közoktatás irányításának kérdése a kongresszuson	172
12.8. Az V. Nevelésügyi Kongresszus a <i>Tanító</i> ban	174
13. ÖSSZEFOGLALÁS	175
SZAKIRODALOM	181





*Annának*



# Előszó

Kutatásunk két egymással szorosan összefüggő szálon fut. Az első szegmensben azt vizsgáltuk, hogy az 1960-as évek magyar oktatásügyi mezőjében milyen oktatáspolitikai csoportok voltak jelen, s hogy ezen érdekcsoportok milyen szociológiai jellemzők alapján írhatók le. Valamint, ami részben már ebből következik, hogy e csoportok milyen szakmai és nem szakmai nézetekkel rendelkeztek. Ezt követően, illetve ezzel párhuzamosan annak a megértésére törekedtünk, hogy a hatvanas évek igencsak tagolt oktatáspolitikai mezőjében hol helyezkedik el és milyen attribútumok jellemzik az egyik kevésbé ismert nevelésügyi periodikát, a *Tanító* című folyóiratot.

Felvetődik a kérdés, hogy miért szükséges a korai Kádár-korszak, a hosszú hatvanas évek oktatáspolitikai eseményeit és csoportjait elemezni?<sup>1</sup> Hiszen sokszor automatikusan jön a válasz: már több mint fél évszázada megtörtént eseményekre van szó, melyek a jelenből nézve kevésbé tűnnek relevánsnak. Kutatásunkban amellet érvelünk, hogy nemcsak érdemes, hanem szükséges is ezen oktatástörténeti korszakot és annak történéseit megismerni és kutatások tárgyává tenni.

Az 1956-os forradalom leverését követően megkezdődött egy új szocialista rendszer alapjainak a lerakása. E rendszer az 1989–1990-es rendszerváltozásig, vagyis több mint harminc évig egzisztált. Ebből következik, hogy amennyiben a Kádár-korszak egészét vagy annak valamely szegmensét szeretnénk megérteni, akkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a hatvanas éveket. Sőt, az 1989–1990-es demokratikus fordulat nem jelentette azt, hogy a rendszerváltók nemzedéke a Kádár-korszak minden ágazatát – így az oktatási ágazatot is – teljesen lebontotta és újraalkotta volna. Inkább az egyes ágazatok tartalmát és irányát változtatta meg. Ami egyrészt azt is jelenti, hogy bizonyos struktúrák a politikai változásoktól függetlenül tovább éltek. Így volt ez az oktatáspolitikai, az oktatásügyi esetében is. Másrészt azt is okozta, hogy a hatvanas években generálódott problémák zöme lényegében változatlanul megmaradt. E problémák egy része az oktatási ágazaton kívüli, másik része pedig

<sup>1</sup> Kutatásunkban hatvanas éveken a „hosszú hatvanas éveket”, vagyis az 1956-os forradalom leverésétől kezdődő és a hatvanas évtized végéig tartó korszakot értjük (vö. Rainer 2004).

ágazaton belüli okokra vezethető vissza. Többek között az oktatási és a gazdasági rendszer közötti konfliktus változatlanul az oktatásról szóló viták releváns tematikus része maradt. Az eltérő kifejezésektől függetlenül a hátrányos vagy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek iskolai felzárkóztatása napjainkban ugyanúgy kardinális téma, mint korábban a hatvanas években. A tanítók szakmai csoportja és a gimnáziumi tanárság közti törésvonal az idő előrehaladtától függetlenül szintén konstans téma a közoktatási rendszerben. Az oktatásirányítók és a pedagógusok közötti konfrontáció szintén nem csak a hatvanas évek egyik jellemzője. A neveléstudomány és a pszichológia tudománya közötti ellentét az ötvenes–hatvanas években alapozódott meg, s e konfliktus a mai napig hatással van a két diszciplína viszonyára. E témák mind megjelennek kutatásunkban. S úgy véljük, ha ezeket a történéseket, konfliktusokat akarjuk megérteni, akkor a problémák gyökeréhez, a hatvanas évekig szükséges visszamenni az időben.

A következő, szintén a kutatás témáját érintő releváns kérdés: Miért pedagógiai-szaksajtó-kutatás? Miért pont a *Tanító* című folyóirat? Mindkét esetben a válasz azzal magyarázható, hogy habár a hazai neveléstörténeti kutatások egyik releváns ága a pedagógiai-neveléstudományi periodikákat elemzi, mégis a kevésbé ismert és használt kutatási irányként realizálódik a neveléstörténeti kutatók körében.<sup>2</sup> Munkánkkal a pedagógiai szaksajtó kutatásában rejlő lehetőségekre igyekszünk felhívni a neveléstörténész közösség figyelmét. A folyóirat kiválasztását az ismeretlenség homályából való előhozatalon kívül az is indokolta, hogy a tanítók szakmai csoportja a pedagógustársadalom releváns része, és mégis nagyon kevés információval rendelkezünk arról, hogy milyen pedagógiai és nem pedagógiai nézetekkel rendelkeztek a hatvanas években. Donáth Péternek a tanítóképzés történetét oktatáspolitikai kontextusban vizsgáló monográfiája az ötvenes évek eseményeinek elemzésével zárul (Donáth 2008). E hiátus okán nem rendelkezünk tudományos ismeretekkel arról, hogy a tanítók szakmai csoportjai hogyan és milyen fénytörésen keresztül látták és értelmezték a hatvanas évek oktatáspolitikai változásait.

Elemzésünk során semmiféleképpen sem a leleplezésre, hanem inkább a megértésre törekedtünk, vagyis annak a „rejtvénynek” a megoldása állt a vizsgálat középpontjában, hogy a hatvanas évek oktatáspolitikai döntéseit kik hozták meg, ezen döntések mögött milyen érdekcsoportok és intenciók álltak, és hogy ezeket a változásokat az egyes oktatásügyi csoportok miként értelmezték. Továbbá kutatásunk minden pontján ragaszkodtunk a weberi értékmentesség kategóriájához, azaz az oktatáspolitikai csoportok konfliktusát nem a „jó” és a „rossz” konfliktusaként láttattuk, tehát nem a konfliktusok értékelésére, hanem leírására törekedtünk. Ami egyben azt is jelenti, hogy nem foglalkoztunk azzal a kérdéssel, hogy kinek lehetett igaza. Méghozzá azért, mert ehhez a kérdésfeltevéshez értékek és érdekek tapadnak,

<sup>2</sup> E témáról lásd a „Magyar nevelésügyi folyóiratok vizsgálata a szocialista korszakban” című fejezetet.

---

és e mozzanat zavart okozhat az objektív, tárgyilagos megismerésben. E jelenségre jó példa lehet, hogy kutatásunkban többször is használtuk a „sztálinista” vagy az „antisztálinista” kifejezéseket. Meglátásunk szerint e két kategória – legalábbis kutatásunkban – nem értékkel telített fogalmak, tehát semmiféleképpen sem normatív, hanem leíró kategóriák.

Köszönöm Forray R. Katalinnak és Kozma Tamásnak értékes szakmai segítségét. Köszönettel tartozom Sáska Gézának szakmai támogatásáért. Külön köszönöm az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karnak, hogy támogatta a kötet megjelenését.



# 1. Ideológiaelméletek

Kutatásunk első részében a vizsgálat egyik kulcsfogalmának – az ideológiának – a jelentéstartalmát és annak tudománytörténetben bekövetkezett változását mutatjuk be Karl Marx, Mannheim Károly, Andrew Heywood és Szabó Miklós eredményei alapján. Nem vállalkozunk a különböző ideológiakoncepciók teljes körű elemzésére, hanem csak arra teszünk kísérletet, hogy az egyes társadalomtudósok ideológiaelméletéből azt a mozzanatot ragadjuk meg, amely segíthet elemzésünk értelmezési erejét megnövelni. Ezt követően olyan magyar neveléstudományi kutatók munkái kerülnek bemutatásra, amelyek az oktatási rendszerben megjelenő ideológiákat vizsgálták. A fejezet utolsó részében pedig vizsgálatunk ideológiafogalmát ismertetjük.

## 1.1. KARL MARX IDEOLÓGIAELMÉLETE

Karl Marxot nevezhetjük az első jelentősebb társadalomtudósnak, aki az ideológiák kérdéskörét vizsgálta a *Német ideológia* című művében (Marx–Engels 1974), és mi is ennek segítségével, nem pedig a marxi életmű és recepció alapján mutatjuk be azt.

Marx ideológiaelméletének alapját képezte, hogy az ideológiában az adott társadalmi csoport értékei, érdekei jelentek meg. Ezen elképzeléseket a csoport társadalmi-gazdasági helyzete determinálta, és emiatt nem a társadalmi valóság egészét észlelte a közösség, hanem csak azt a szegmensét, amelyet társadalmi diszpozíciói látni és láttatni engedtek. Így a társadalmi struktúrában és a gazdasági hierarchiában elfoglalt különböző helyek alapján a társadalmi csoportok másként látták egymást, különféleképpen tükröződtek egymás számára, s ennek okán a társadalmi jelenségeket eltérő módon értelmezték és értékelték. Ez adta a „hamis tudat” bázisát (Marx–Engels 1974).

Marx az ideológia kifejezésére sokszor a „hamis tudat” metaforát használta. E mögött nem feltétlenül az rejtett, hogy az egyes társadalmi csoportok másként értékelték bizonyos társadalmi jelenségeket, hanem inkább az, hogy minden társadalmi közösség csak a saját ideológiaértelmezését tartotta igaznak, míg más



csoportok ideológiáit pedig alapvetően hamisnak fogta fel. Emiatt társadalmi konszenzus csak nehezen és csak akkor tudott kialakulni, ha az egyik ideológia győzelmet aratott a többi felett, és érdekeit, értékeit rá tudta kényszeríteni más társadalmi csoportokra. Ugyanakkor a „hamis tudat” másik, „veszélyes értelmezésében” tudatos félrevezetést, megtévesztést jelentett, melynek célja a társadalmi és gazdasági erőforrások, valamint a hatalom megszerzése voltak. A marxi fel fogásban az ideológia pejoratív jelentést kapott, amely később általánossá is vált (Marx–Engels 1974).

Marx úgy látta, hogy a társadalmi osztályok az ideológiák fegyverével, a „hamis tudat” segítségével is harcoltak egymással. A fennálló, létrejövő konszenzusban mindig a győztes társadalmi osztály ideológiája nyilvánult meg, amely minden korban az uralkodó osztály nézeteit képviselte. Ezt Marx a *Német ideológia A tudat termeléséről* című részében így fogalmazta meg: „Az uralkodó osztály gondolatai minden korszakban az uralkodó gondolatok, vagyis az osztály, amely a társadalom uralkodó anyagi hatalma, az egyszersmind uralkodó szellemi hatalma is. Az az osztály, amely az anyagi termelés eszközeit kezében tartja, ezzel egyszersmind a szellemi termelés eszközei fölött is rendelkezik, úgyhogy ezzel egyszersmind azoknak a gondolatai, akik híján vannak a szellemi termelés eszközeinek, átlagban neki vannak alávetve. Az uralkodó gondolatok nem egyebek, mint az uralkodó anyagi viszonyok eszmei kifejezése, a gondolatként megfogalmazott uralkodó anyagi viszonyok; tehát éppen azoké a viszonyoké, amelyek az egyik osztályt uralkodóvá teszik, vagyis ez osztály uralmának gondolatai” (Marx–Engels 1974: 58). Majd Marx így folytatta: „Olyan korban például és olyan országban, ahol királyi hatalom, arisztokrácia és burzsoázia vetekszik az uralomért, ahol tehát az uralom megoszlik, uralkodó gondolatként a hatalommegosztás tana jelentkezik, amelyet immár »örök törvényként« mondanak ki” (Marx–Engels 1974: 58).

Marx formációelméletében hangsúlyozta, hogy az ideológiák jelenléte minden eddigi társadalom jellemzői közé tartozott, de a kapitalizmus megszűnésével és a kommunizmus létrejöttével a különféle ideológiák el fognak tűnni. Ugyanis a kommunizmusban az osztályszerkezet is megsemmisül, tehát társadalmi osztályok sem lesznek, vagyis az ideológia értelmét fogja veszíteni (Marx–Engels 1974). Hiszen az ideológia létének alapja, hogy legyenek társadalmi osztályok, amelyek a gazdasági-társadalmi rendszer különböző fokain helyezkednek el, s emiatt különböző módon tekintenek a társadalmi valóságra. Viszont abban az esetben, ha a társadalmi osztályok megszűnnek – és a kommunizmusban ez fog történni Marx interpretációjában –, akkor már ideológiák sem lesznek, mert az ideológia minden esetben az egyes társadalmi osztályok által került megfogalmazásra.

A kutatás szempontjából azért is fontos Marx ideológiaértelmezése, mert felhívja a figyelmet arra, hogy az egyes oktatáspolitikai csoportok az oktatási mezőben elfoglalt, determinált helyzetük alapján különféle értékekkel-érdekekkel rendelkeztek, s az oktatási mező konfliktusai során ezt objektívnak, az egyetlen helyes útként

értelmezték. S ennek alapján arra törekedtek, hogy az oktatáspolitikai aréna kulcs-  
pozícióit megszerezzék és megtartsák, s ezt követően pedig szakmai-pedagógiai né-  
zetüket és ideológiájukat elterjesszék az oktatásügyben.

## 1.2. MANNHEIM KÁROLY IDEOLÓGIAELMÉLETE

Mannheim Károly új kontextusba helyezte és a tudásszociológia alapfogalmaként értelmezte az ideológia fogalmát. Mannheim ideológiaértelmezését legjobban az *Ideológia és utópia* című könyvében fejtette ki, s mi is e kötet alapján ismertetjük ideológiatipológiájának fő jellemzőit (Mannheim 1996).

Mannheim értelmezésében az ideológia szó eleinte nem jelentett ontológiai dön-  
tést, mert eredetileg az eszmékről szóló tant értették rajta. Ideológusoknak eredeti-  
leg egy filozófiai csoportot neveztek Franciaországban, akik Condillac nyomdokain  
haladva elutasították a valóság metafizikán nyugvó megismerését, s helyette a szel-  
lemtudományok antropológiai és pszichológiai megalapozására törekedtek. Ugyan-  
is ennek segítségével vélték megvalósíthatónak a társadalmi törvények feltárását. Az  
ideológia és az ideológusok modern fogalma – pejoratív használata – akkor született  
meg, amikor Napóleon ezt a filozófustársaságot megvetően, „ideológusoknak” nevez-  
te, mert nem támogatták politikai törekvéseit. Mannheim ennek a rövid történetnek  
tudásszociológiai magyarázatát adja. Mivel Napóleon politikus volt, ezért e szerepe  
okán mondta perjorativán azt, hogy ezek a filozófusok csak „ideológusok”. Ideoló-  
gusok, akik tudósi szerepük miatt csak az eszmékkel foglalkoztak, de nem magával  
a cselekvéssel, mondhatnánk a politikai cselekvéssel, amely tett a politikusi szerep fő  
jellemzője. Napóleon ezzel a kijelentéssel az ellenfél gondolkodásának irrealitását állí-  
totta. Hiszen csak „filozófálnak”, a világról gondolkodnak, de az igazi megismeréssel,  
a cselekvéssel nem foglalkoztak. Így lesz az ő gondolkodásuk a politikus szerepéhez  
és gyakorlatához képest irreális. Az ideológia és az ideológus szóhoz ettől kezdve  
mindig hozzákapcsolódott az a konnotáció, hogy a valóságot nem tudja jól repre-  
zentálni, valamifajta irrealitás mindig megjelent benne (Mannheim 1996: 90–91).

Mannheim meghatározása szerint nemcsak az ellenfél gondolkodására jellemző  
az ideologikuság, hanem saját érvelési, gondolkodási rendszerünkre is. Ennek szin-  
tén tudásszociológiai magyarázatát adta. Minden egyén és csoport társadalomba  
ágyazottan él, így ugyanazon jelenség más és más jelentésű a különböző társadalmi  
csoportok számára, attól függően, hogy a társadalmi struktúrában hol helyezkednek  
el, és ennek megfelelően milyen értékekkel, érdekekkel és habitussal rendelkeznek.  
Mannheim ezt így fogalmazta meg: „A gondolkodás mindenkor utópikus és ideo-  
logikus voltát eleddig jórészt csak pártosan (tehát csak az ellenfél gondolkodásában)  
vették észre, a saját álláspontot mindig megkímélve ettől. Itt megpróbálunk minden  
álláspontot utópikus és ideologikus eleme szempontjából megvizsgálni, hogy végre  
egyszer eljussunk egy megtisztított kérdésfeltevéshez” (Mannheim 1996: 71).

Sőt, Mannheim ezt követően felveti a következő kérdést: ha mindenfajta megismerést befolyásol a társadalomban elfoglalt helyünk – hagyományaink, szokásaink, érdekeink, értékeink stb. –, akkor lehetséges-e egyáltalán a megismerés. Ezt Mannheim így fogalmazza meg: „Csak miután elértük ennek a minket lépten-nyomon üldöző és a jelenkori helyzet szempontjából nélkülözhetetlen kérdésfeltevésnek a radikalizálását, vethetjük fel ehhez kapcsolódóan azt a kérdést, hogy a gondolkodásnak ezen a fokán miként lehetséges még egyáltalán megismerés, hogy a létnek ezen a fokán miként lehetséges még szellemi létezés” (Mannheim 1996: 71). Másképpen megfogalmazva, ha minden társadalmilag befolyásolt, akkor lehetséges-e egyáltalán a szintézis? Mannheim szerint a szintézis hordozója egy szűk értelmiségi csoport, melyet „szabadon lebegő értelmiség”-nek nevez. Ez nem azt jelentette, hogy szabadon lebeg a többi társadalmi osztály „alatt”, „mellett” vagy „fölött”, hanem ellenkezőleg, egyesítette önmagában azokat a társadalmi nézeteket, eszmerendszereket, amelyek a társadalmi teret áthatották. A „szabadon lebegő értelmiség” több osztályból és rétegből alakult ki, és ennek hatására lesz képes az egymással szemben álló érdekeket összegezni (Mannheim 1996: 182).

Mannheim ideológiaelméletében két ideológiát különböztet meg, a partikuláris és a totális ideológiát. A partikuláris ideológia esetében az egyén vagy egy társadalmi csoport egyszerűen nem hisz az ellenfél egyes érveinek, állításainak. Ezért partikuláris, nem az egészre vonatkozik, csak annak bizonyos részeire. Ebben az esetben hazugságot, elleplezést gyanítunk a másik csoport vagy osztály részéről. Ezzel szemben a totális ideológiafogalom más társadalmi csoportok, osztályok eszmerendszerének egészét kérdőjelezi meg, tartja azt hamisnak. Azért totális, mert mindenre kiterjed, minden állítást, érvet a „hamis tudat” problémájaként értelmez. Mannheim szerint a totális ideológiafogalom létrejöttének és elterjedésének társadalmi okai vannak. A modern világban olyan nagyok az egyes társadalmi csoportok közötti feszültségek, hogy a politikai harcban a felek már nemcsak arra törekednek, hogy az ellenfél egyes állításait kérdőjelezzék meg, hanem egész eszmerendszerét és annak alapjait is (Mannheim 1996).

Mannheim a partikuláris ideológiafogalom értelmezésekor egy érdekepszichológiai sémát használt. Azaz rámutatott arra a személyes diszpozícióra vagy társadalmi körülményre, amely az adott személyt ilyen vagy olyan vélemény megfogalmazására „kényszerítette”. Ettől függetlenül azonban még feltételezte, hogy a másik fél azonos koordináta-rendszerben, azonos logikai szabályok szerint gondolkodik, mint mi. Ebben az esetben „a hazugságok még leleplezhetőek, a tévedés forrásait még meg lehet tisztítani, az ideológia gyanúja végeredményben még nem „radikális” (Mannheim 1996: 76). Nem így a totális ideológiafogalom esetében. Ezzel arra utalt, hogy a másik fél teljesen más értékekkel és habitussal rendelkezik, ezért a gondolkodásmódja is teljes mértékben különbözik az enyémtől, emiatt a megértés szinte lehetetlen.

Felkai Gábor (1999) felhívta a figyelmet arra, hogy a két ideológiatípus között a jelentős distinkciók ellenére létezik egy alapvető azonosság. Mindkét ideológia-fogalom elsősorban nem a világnézetek, eszmék, gondolatok önmagában való megértésére törekszik, vagyis nem tekinti önálló entitásnak azokat, hanem ezeket az eszméket a társadalmi csoport vagy az egyén „léthelyzetének függvényé teszi” (Mannheim 1996: 75). Másképpen megfogalmazva az, hogy milyen módon gondolkodunk, milyen eszméket és érdekeket képviselünk, függ attól, hogy a társadalom szerkezetében pontosan hol is helyezkedünk el. Ami azt jelentette, hogy Mannheim a társadalmi pozíció és az ebből következő gondolkodásmód között összefüggést látott (Felkai 1999).

Mannheim Károly ideológiaértelmezése pedig azért is különösen fontos kutatásunk szempontjából, mert segítségével el tudjuk dönteni, hogy az egyes oktatáspolitikai csoportok a partikuláris vagy a totális ideológia fogalmával operálnak az oktatáspolitikai mező küzdelmei során.

### 1.3. ANDREW HEYWOOD IDEOLÓGIAELMÉLETE

Andrew Heywood *Political Ideologies* (Heywood 2007, idézi Sáska 2011b) című könyvében elsősorban a politikai ideológiákat elemezte, de ideológiaértelmezését kiterjesztette nemcsak a politika szférájára, hanem a társadalmi élet más területeire is.<sup>3</sup> Heywood az ideológiáknak az alábbi jelentésformáit gyűjtötte össze:

1. Cselekvésre irányuló olyan eszmék és vélemények együttese, amelyek valamely változtatásra, vagy éppen a változtatások elodázására, megakadályozására irányulnak.
2. Egy adott társadalmi csoport (társadalmi réteg, foglalkozási, korosztályi csoport stb.) érdekeit-értékeit megjelenítő eszmerendszer vagy világnézet (tekintet nélkül arra, hogy a csoport mekkora hatalommal rendelkezik).
3. Olyan eszmék, amelyek az egyént elhelyezik egy adott társadalmi élethelyzetben, és egyben képesek a közösségi hovatartozás érzését előidézni.
4. Egy politikai rendszert vagy kormányzatot (például oktatási rendszer berendezkedését) legitimálni hivatott és intézményesen is érvényesített eszmerendszer.
5. Átfogó igényű politikai vagy szakmai doktrína, amely az igazság monopóliumára tart igényt.
6. Politikai és szakmai eszmék elvont és magas szinten rendszerezett együttese (Heywood 2007, idézi Sáska 2011b).

<sup>3</sup> Andrew Heywood ideológiaértelmezésének bemutatása során nagyban támaszkodunk Sáska Gézának az *Educatio* folyóiratban megjelent „Ideológiák és oktatás” című tanulmányára. Lásd Sáska Géza (2011b): Ideológiák és oktatás. *Educatio*. (20)1. 3–17.

A felsorolásból is kitapintható, hogy az ideológia fogalma nem törekszik a tudományosság kritériumainak megfelelni. Nem érdekli az a kérdés, hogy tudományos értelemben mi „igaz” és mi „hamis”. Sőt, az ideológiák sokszor nem egységesek, előfordulnak bennük önellentmondások, nem úgy a tudományos elméletek. Azonban ez nem érinti az ideológia érvényességének kérdéskörét. Ugyanis az ideológia szerepe nem az, hogy tudományos értelemben is helytálló gondolati képződmény legyen. Elsődleges funkciója a meggyőzés, a befolyásolás, hogy minél szélesebb társadalmi rétegeket tudjon megszerezni egy-egy cél, politikai elképzelés vagy szakmai koncepció számára. Kutatásunk szempontjából nézve Heywood ideológiakoncepciójának ez a legfontosabb eleme. Vagyis egy-egy oktatáspolitikai csoport legfőbb célja az, hogy a hatalmi pozíciók megszerzése által elterjessze szakmai és nem szakmai – ez utóbbi esetben ideológiai – nézeteit az oktatásügyi mezőben. S a célok elérését a szakmai koncepciók mellett az ideológiák is segítik. Még akkor is, ha ez utóbbi logikai hibákat és nem szakmai koncepciókat is tartalmaz.

#### 1.4. SZABÓ MIKLÓS IDEOLÓGIAELMÉLETE<sup>4</sup>

Az ideológia fogalmának jobb megértéséhez érdemes Szabó Miklós elméletét is megismerni (Szabó 1989). Szabó az ideológiának két típusát különbözteti meg, a programideológiát és az állapotideológiát. Programideológiáknak azokat az elméleteket nevezzük, amelyek a fennálló rend, az adott társadalmi-politikai-gazdasági viszonyok gyökeres megváltoztatását tűzik ki célul, illetve ezt a szándékot igyekeznek igazolni. Ebbe a csoportba tartoznak a fasiszta, a jobboldali radikális és a szélsőbaloldali áramlatok. Állapotideológiákon pedig az olyan gondolatrendszereket értjük, amelyek egy adott politikai rendszer megőrzését, fenntartását igazolják. Ebbe a típusba a liberalizmus és a konzervativizmus eszmerendezerei tartoznak (Szabó 1989).

A programideológiák az adott társadalmi berendezkedés vagy annak egy szegmensének problémájából, tarthatatlanságából indulnak ki. Emiatt érvelésük jelentős részét a jelen állapot bírálata teszi ki. A változás és a változtatás igénye indukálja a programideológiákat, ezért az ideológiák egyik legjelentősebb része – a modernizációs ideológiák is – ehhez az ideológiatípushoz tartozik. Ezeknek az ideológiáknak a legitimációs forrása az adott társadalmi szituáció nem megfelelő volta. Emiatt a programideológiák egyik jellemzője a polemikusság (Szabó 1989).

<sup>4</sup>Ebben a fejezetben Szabó Miklós Program és állapotideológiák című tanulmánya alapján mutatjuk be az ideológiák ezen értelmezését. Lásd Szabó Miklós (1989): Program és állapotideológiák. In Tallár Ferenc (szerk.): *Politikai kultúra Magyarországon. 1896–1986*. Medvetánc könyvek, Atlantis Program. 93–108.

Mivel a programideológiák a jelent bírálják, és az adott társadalmi viszonyok ki-küszöbölését a jövőben látják megvalósíthatónak, ezért további két fő jellemzőjük, hogy rendelkeznek ellenségképpel és egy letisztult vízióval az ideális jövőről. Ennek okán a programideológiák mindig meghatározzák, hogy mi az, „ami ellen küzdenek”: az imperializmus ellen, a kizsákmányolás ellen, Versailles ellen, Trianon ellen, a baloldali intellektuel ellen, a lemorzsolódás ellen, az évismétlés ellen stb. Emiatt kombattáns oldaluk nagyon erősen kidomborodik. Idealizált jövőképük csak akkor valósulhat meg, ha ellenségüket legyőzik vagy likvidálják. De ha ez a cél teljesen megvalósulna, abban az esetben ez magának az ideológiának a halálát is jelentené. Megszűnne a harc, ami ellen küzdeni kell. Ezért a programideológiák jövőképére jellemző az utópikusság is. A megvalósítandó feladatokat mindig a messihi jövőbe tűzik ki. Az ideológiák létrehozói olyan célokat fogalmaznak meg, amelyek nem vagy nehezen valósíthatók meg, ezért mantraszerűen vissza-visszatérnek a kitűzött célokhoz, ha igazolásra van szükségük. Ez egyben az ideológia állandó fenntarthatóságát, életben tartását is jelenti.

A programideológiák következő sajátossága – ahogyan korábban említettük – a kombattáns, valamint az agitatív jelleg. Olyan ellenségképet igyekeznek kialakítani, amely „totális jelleggel bír”, s amely segítségével szinte bárkire rá lehet sütni az ellenség címkét. A programideológia a társadalmi életet, az ellenségkép alapján, két félre osztja. Vagyunk „mi”, akik az igazságot képviseljük, és vannak „ők”, akik a hazugság, a megfélemlítés oldalán állnak. Utóbbiak az ellenség. Az ideológia csak fehéren-feketén, igenekben és nemekben képes értelmezni a társadalmi élet cselekvéseit (Szabó 1989). Témánkat tekintve ez a dualitás jelent meg például az olyan ötvenes évek eleji szövegekben is, mint „aki nincs velünk, az ellenünk van”. A programideológiák ezen attribútumuk segítségével tudják megszólítani, mozgósítani híveiket, ami egyben azt is jelenti, hogy az ideológia hatására létrejön a „mozgalmár” szerep (Szabó 1989).

A programideológiák karakterisztikájának következő eleme, hogy eszmerendszerük koherens, összefüggő tanrendszert alkot. Az ideológia igyekszik az élet minden területére igazoló érveket, magyarázatokat adni. Gondolhatunk itt a két nagy totális rendszer ideológiáira: a kommunizmusra és a fasizmusra. A társadalmi élet minden szegmensét saját nézőpontjukból értelmezik, minden szociális helyzetre kész ideológiai magyarázattal rendelkeznek (Szabó 1989).

A programideológiák afirmatív funkciójából származik az a tény is, hogy az ideológia rendszerébe rosszul illeszkedő elemek azzal a kockázattal járhatnak, hogy megzavarják híveik egységes meggyőződését, hitét az ideológiában. Ezért az ideológia funkcionáriusai mindig azon dolgoznak, hogy minden területre precíz, kidolgozott álláspontjuk legyen (Szabó 1989).

Sokszor filozófiai, tudományos elméletek válnak programideológiákká, vagy nagyban merítenek ebből a szellemi szférából. A náci fajelmélet a 20. századi eugenetikához nyúlt vissza, míg a marxizmus ideológiája Karl Marx tanaihoz. Nem-

egyszer a tudományos tételek létrehozójának eredeti tanításától eltérő gondolatok nyernek ideologikus funkciót az ideológia közvetítői és követői által (Szabó 1989). Sokszor – tudatosan vagy tudattalanul – félreértelmezik az „alapító atya” tézisét. E mozzanat jelent meg Marx híres mondatában, melyet a tanai alapján kidolgozott gothai program elolvasása után mondott: „csak egy biztos, hogy én nem vagyok marxista.”

Az állapotideológiák a programideológiákkal szemben nem agitatívák. Ezért a kombattáns és polemikus jelleg hiányzik belőlük. Az állapotideológiák elsősorban a múltra és a jelenre koncentrálnak abban az értelemben, hogy legitimitásukat a már bevált, konszolidálódott intézmények működéséből nyerik. Kialakulásukra jellemző, hogy az adott társadalmi-politikai szituáció utólagos ideológiai igazolásai. Ilyen ideológiának tekinthetők a konzervatív és a liberális elképzelések (Szabó 1989).

Az állapotideológiákból hiányzik a totális jelleg, ami azt jelenti, hogy nem töreksenek az élet minden területét ellenőrzésük alá vonni, ahogyan ezt a programideológiák tették (Szabó 1989). Míg a programideológiák esetében a „horror vacui” elkerülendő, és annak ideológiai kitöltésére törekedtek, addig az állapotideológiáknál ez a jelenség előny, az ideológia rugalmasságát jelentette. A konzervativizmus vagy a liberalizmus esetében az ideológia feltételezi, megköveteli, hogy hívei mit gondoljanak a parlamentarizmusról, a szabad kereskedelemről, az emberi jogokról, az állam szerepéről, viszont közömbös az élet sok más területének kérdésében. Például ezen ideológiákra jellemző, hogy nem ítélik meg a művészeti irányzatokról. Mindenki olyan művészeti irányzatnak hódol, amely neki tetszik. Egy programideológia esetében e mozzanat elképzelhetetlen. A programideológia totális jellegéből következik, hogy a művészeti ágak felett is érték- és politikai ítéletet mond ki. Ezt jól fejezi ki a „tilt, tűr, támogató” szövege is, mely jól ismert a kommunista ideológia területéről.

Mivel az állapotideológiákból hiányzik a totális jelleg, ezért nem is rendelkeznek olyan szintetizáló művekkel, amelyekből pontról pontra meg lehetne ismerni magát a nézetrendszert. Nem úgy a programideológiák esetében. A programideológia mindig rendelkezik alappal, „szent könyvvel”. Az egyik legsikeresebb programideológia, a marxista ideológia esetében ez Marxnak *A tőke* című műve. Hasonló alkotást hiába próbálunk keresni a konzervativizmus vagy a liberalizmus esetében, nem találunk. Ez magának az ideológiának a jellegéből fakad. Hiszen az állapotideológiák saját intézményeiket annyira jelentősnek és magától értetődőnek tartják, hogy önmagukat már önnön létükből fakadólag legitimnek gondolják, ezért egzisztálásukat igazolni nem szükséges, felesleges, csak ki kell fejteni működési elvüket (Szabó 1989).

Ahogy már bemutattuk a programideológia esetén, mindig az ellenségképet és a jövőképet kell vizsgálni, ha meg akarjuk ismerni magát az ideológiát. E kutatási megközelítés az állapotideológiák esetében nem működik. Az állapotideológiák vizsgálatánál az ideológia által legitimált berendezkedés múltját szükséges vizsgálni. Így a kulcsdokumentumok az írott vagy „történelmi alkotmányok”. Mivel az állapot-

ideológia idegenkedik a programszerűségtől, ezért általában csak a „történeti alkotmányok” elemzése marad számunkra. Ilyenkor a kiindulási pont a szokásjogot összegző törvénygyűjtemény és az azt kommentáló irodalom. Az állapotideológia, mivel legitimálja a fennálló rendszer intézményeit, sokszor idealizálja azokat, ezért a valóságtól eltérő, sokkal ideálisabb képet festhet róluk (Szabó 1989).

A programideológiától eltérően az állapotideológia nem tudományos vagy filozófiai elméletre épül. Természetesen azokkal szerves kapcsolatban van, de nem a tudományos elméletek jelentik szellemi bázisát. Az állapotideológiák a közfelfogásra, a szokásra, a *common sense*-re alapoznak, ott találhatók alapjaik. A programideológiák a vulgarizálásban veszélyt látnak, mert az ideológia igazságtartalma könnyen elferdülhet. Azonban az állapotideológiák esetében ez nem történhet meg, ugyanis ezt nem presztízsvesztésként élük meg, hanem előnyként, hiszen ez meggyökereedett voltuk bizonyítékát jelenti (Szabó 1989).

Szabó Miklós ideológiakonceptiója is nagy segítséget nyújt ahhoz – Karl Marx és Mannheim Károly elméleteihez hasonlóan –, hogy segítségével a hatvanas évek oktatási csoportjait és azok ideológiáját értelmezni és tipizálni tudjuk. Kutatásunk szempontjából Szabó koncepciójának legnagyobb értéke abban rejlik, hogy segítségével szintézisben tudjuk látni azt a folyamatot, amelynek során egy oktatáspolitikai csoport programideológiája – „változtassuk meg az oktatási rendszert” – az érdekcsoport hatalomra kerülésével hogyan is válik állapotideológiává – „védjük meg az általunk felépített, vagy módosított oktatási ágazatot” –, majd hatalmának elvesztése során hogyan tér vissza régi-új programideológiájához, vagy alakít ki újat.

## 1.5. IDEOLÓGIÁK KUTATÁSA A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

A magyar neveléstudományban az ideológiák vizsgálata a kevéssé elemzett területek közé tartozik, és ha meg is jelentek az elemzésekben, akkor többnyire nem a vizsgálatok fő részeként, hanem inkább mellékszálként. Az ideológiák nemrégiben kerültek a kutatások előterébe, s ennek nagy lökést adott, hogy a 2010-ben tartott Országos Neveléstudományi Konferencia egyik szekciója foglalkozott az ideológiák témakörével. Az itt elhangzott előadások az *Educatio* folyóirat 2011-es első számában jelentek meg. Ez az összefoglalás az *Educatio* Ideológiák című tematikus számát mutatja be, leginkább abból a szempontból, hogy e szövegekből mely mozzanatok építhetők be oktatáspolitikai-történeti kutatásunkba.

Szempontunkból a tematikus szám szerkesztőjének írása leginkább azért releváns, mert Sáska Géza az ideológia fogalmi és szociológiai eredetéről értekezett (Sáska 2011b). Továbbá amellet érvelt, hogy az oktatási rendszerben minden esetben jelentek meg ideológiák, és ezeket érdemes kutatás tárgyává tenni (Sáska 2011b).



Pléh Csaba (2011) *A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete* című tanulmánya felhívta a figyelmet arra a jelenségre, mely szerint a pszichológiai iskolák tudományos eredményei legitimáló hatással rendelkeznek az oktatásról szóló szakmai és nem szakmai beszédben. Ami abban is megnyilvánulhat, hogy az oktatáspolitikai szereplők érvelésében megtalálható a pszichológiai érvelési mód.

Polónyi István (2011) szövege párhuzamba állítható Pléh írásával, hiszen Polónyi szerint nemcsak a pszichológiai, hanem közgazdasági elképzelésekre való hivatkozás is releváns érvelési módként jelent meg az oktatásügyi mezőben.

Pukánszky Béla (2011) *Gyermekideológiák a pedagógiai eszmetörténetben* című tanulmánya azért is különösen jelentős, mert az ideológiák vizsgálatát neveléstörténeti-oktatástörténeti keretben értelmezte. Pukánszky gyermekideológiának nevezte a gyermekségről alkotott elvont gondolati képződményeket, ideákat.

Pusztai Gabriella (2011) elemzése a vallásosság és a pedagógiai ideológiák kapcsolatát vizsgálta. Azonban kutatásunk szempontjából nem a két változó közötti összefüggés a releváns, hanem elemzésének azon mozzanata, mely azt állította, hogy érdemes az oktatási rendszerben megjelenő pedagógiai ideológiákat tudományos elemzésnek alávetni.

Forray R. Katalin (2011) írása azért kardinális jelentőségű, mert szerzőnk arra hívta fel a figyelmet, hogy a hátrányos helyzetre való hivatkozás a pedagógiai ideológiák szerves részét képezte, oktatáspolitikai ciklustól függetlenül. Így, ha az oktatási rendszerben megjelenő ideológiákat elemezzük, akkor nem szabad elhanyagolnunk ezen kérdéskör vizsgálatát.

## 1.6. A KUTATÁS IDEOLÓGIAÉRTELMEZÉSE

Az előző fejezetben szociológusok, filozófusok, történészek, közgazdászok, oktatáskutatók munkáira támaszkodva kerültek bemutatásra a különböző ideológia-felfogások, s az is, hogy kutatásunk szempontjából miért is fontosak a különböző ideológiakonceptiók. Ebben a részben arról lesz szó, hogy kutatásunk mit tekint ideológiának, és hogy milyen ideológiaértelmezéssel operál.

Láthattuk, hogy az ideológiának nagyon sok jelentése van diszciplínától, kutatótól függően. Kutatásunkban az ideológia „puha” felfogását (Heywood 2007, Sáska 2011b, Pukánszky 2011, Polónyi 2011) használjuk. Eszerint az ideológia nézetek összefüggő rendszerét jelenti, amely mögött lokalizálható érdekcsoportok húzódnak meg. Így az ideológia egy adott társadalmi csoport érdekeit-értékeit megjelenítő eszmerendszer vagy világgép. Az ideológiák nagyon erős kapcsolatot mutatnak a hatalommal – annak megszerzésével és megtartásával –, és egyes értelmezések szerint az oktatásügy releváns tényezője a hatalom és annak allokációja (Bourdieu–Passeron 1990; Giddens 1977; Kestere, Rubene & Stonkuvienne 2015).

Mint minden ideológiafelfogás, így ez is feltételezi, hogy a társadalom csoportokból áll, valamint a társadalmi életnek azt a konfliktuselvű felfogását, mely szerint a társadalmi csoportok a társadalmi, gazdasági és szimbolikus erőforrásokért (hatalom, pozíció, presztízs stb.) az ideológiák segítségével harcolnak, küzdenek. Továbbá az ideológiában mindig kifejeződik az az érvrendszer, amellyel az adott társadalmi csoport céljait, cselekvéseit legitimálja. Vizsgálatunk is ezzel a konfliktuselvű megközelítéssel szemléli a hatvanas évek oktatáspolitikai mezőjében és a *Tanítóban* megjelenő oktatáspolitikai érdekcsoportokat és azok összeütközéseit.

A kutatás az ideológia fogalmát tudásszociológiai értelemben használta, amely szerint a különböző társadalmi csoportok nézetrendszerét, eszméit alapvetően meghatározta az, hogy a társadalmi struktúra mely fokán helyezkednek el. Így lehetséges, hogy a különféle társadalmi csoportok ugyanazt a társadalmi jelenséget különféle képpen értelmezzék (Berger–Luckmann 1998, Mannheim 1996, Merton 2002). Ez történik az oktatás világában és magával az oktatási jelenségekkel is.

Jelen kutatás az ideológia kifejezést szigorúan a weberi értékmentesség értelmében használta, és vizsgálatunk a mannheimi szintézisben való látására törekedett (Mannheim 1996). Elemzésünk szerint a különböző ideológiák egyenrangúak, nem létezik olyan, hogy az egyik ideológia érvényesebb, mint a másik. Elemzésünk az oktatáspolitikában és a *Tanítóban* megjelent csoportokat és azok nézetrendszerét vizsgálta, és nem foglalt abban állást, hogy melyik oktatáspolitikai csoportnak lehetett igaza – ha egyáltalán lehetséges ezt megállapítani.

## 2. Szakirodalmi előzmények

Az értekezés szakirodalmi előzményeit tekintve a források két irányba vezetnek. Az első azon munkák összességét foglalja magában, amelyek a szocialista korszak oktatáspolitikai-történetével és azon belül a hatvanas évekkel foglalkoznak, a második pedig azokat, amelyek a szocialista korszak neveléstudományi szaksajtóját elemzik. Ebben a fejezetben e két vonulat neveléstudományi munkáit mutatjuk be.

### 2.1. A KÁDÁR-KORSZAK OKTATÁSPOLITIKÁJÁNAK SZAKIRODALMA

A szocialista időszak oktatáspolitikájának történetére vonatkozó neveléstudományi munkákat két részre lehet osztani, egyfelől amelyek az egész korszakot vagy annak egy részét vizsgálják – mondjuk az ötvenes éveket vagy a hatvanas éveket –, másfelől pedig amelyek egy-egy szegmensét elemzik az oktatáspolitikai-történeti eseményeknek – például a neveléstudományi tanszékek rekrutációját vagy a felnőttoktatás szerkezetét és történetét.

A hatvanas éveket szintézisben elemző tudományos közlemények közül Halász Gábor (1984a, 1988a, 1988–1989) munkáit lehet elsősorban megemlíteni. Halász Gábornak (1984a) a *Medvetánc* című folyóiratban megjelent tanulmánya a hatvanas és hetvenes évek oktatáspolitikai változásait mutatja be, különös hangsúlyt helyezve az oktatási aréna szerkezetére és az oktatáspolitikai csoportok hatalmi harcára. Halász (1988a) következő elemzésében az oktatáspolitikai és az ifjúság nevelésének összefüggéseit elemzi az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején. Halász Gábor (1988–1989) következő írásában szintén a hatvanas évek oktatáspolitikáját alakító mechanizmusokat analizálja. E munkákról összefoglalva elmondható, hogy mindhárom mű azt a hipotézist igyekszik bebizonyítani, hogy az 1958-as oktatáspolitikai ciklus kezdetén az oktatásirányítók, a politikusok és a szocialista érzelmű pedagógusok nagy része is egy radikális, a szocialista ideológia alapján álló társadalomátalakító programot hirdettek meg. Azonban ennek implementációja a Kádár-rendszer hatvanas évek elején kezdődő „enyhülése” okán csak egy kompromisszumos

formában tudott megvalósulni. Emellett fontos megjegyezni, hogy Halász Gábor (1984b, 1985a, 1985b, 1988b, 1988c, 2009) más tanulmányaiban fölvezette a hetvenes–nyolcvanas évek szocialista oktatáspolitikájának történetét is, így elmondható, hogy Halász munkásságában szinte az egész szocialista korszak oktatáspolitikájának történetét vizsgálta, kivéve a negyvenes évek végi időszakot és az ötvenes évek periódusát.

A szocialista oktatáspolitikával foglalkozó monográfiák közül ki kell emelni Kardos József (2007) kötetét, amely 1945 és 1993 között elemzi történeti megközelítésben a szocialista oktatási rendszert. Sajátos helyet foglal a szakirodalomban Timár János (1989) *Hatalom és döntésképtelenség* című könyve, hiszen oktatásgazdaságtani nézőpontból vizsgálja az oktatáspolitikai döntéseket. A könyv mondanivalója szerint az oktatáspolitikusok döntésképtelenségének, illetve szakmai alapot nélkülöző döntéseinek – Timár értelmezésében a jó szakmai döntés nem nélkülözheti a gazdaságtani megközelítést – egyenes következménye lett az oktatási reformok eredménytelensége.

Vizsgált korszakunk előzményeit, az ötvenes évek oktatáspolitikájának történetét több művében is feldolgozta Knausz Imre (1994, 1998). Knausz (1994) kandidátsi disszertációjában a fordulat évétől az 1956-ig tartó időszak közoktatását tárgyalta, míg *Történelem és oktatás* című szerkesztett könyvében szintén az ötvenes évek oktatástörténetét elemezte, kiegészítve az 1990–1998 közötti időszak iskolapolitikájával (Knausz 1998). Knausz egy 1986-os munkájában pedig a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudomány Intézet feloszlásának történetét vizsgálta (Knausz 1986).

Kelemen Elemér (1994, 2003) két tanulmányában is foglalkozik az 1945-től 1990-ig tartó időszak oktatáspolitikai irányváltásaival, valamint két másik írásában elemzi az V. Nevelésügyi Kongresszus történetét (Kelemen 2008, 2015). Báthory Zoltán (2001) *Maratoni reform* című könyvében röviden érinti a hatvanas éveket, s hosszabban tárgyalja a hetvenes–nyolcvanas évek történéseit.

Természetesen a szocialista oktatáspolitikai kérdéskörét vizsgálva nem lehet kihagyni Andor Mihály (1980, 1981) *Dolgozat az iskoláról* című klasszikus tanulmányát, amely elemzést az első MSZMP-től független oktatáspolitikai kutatásként definiálhatjuk (vö. Sáska 2001). Mihály Ottó „Fordulat és pedagógia” című, a *Köznevelés* hasábjain megjelent tanulmánya is a megkerülhetetlen elemzések közé tartozik (Mihály 1999: 234–278). Andor és Mihály tanulmányainak közös jellemzője, hogy erősen bírálták a szocialista oktatásirányítást, pedagógiát és neveléstudományt.

Trencsényi László (2011) *A maratoni sereg* című művében az 1972-ben elkezdődött, – Báthory kifejezésével élve – a maratoni reformhoz csatlakozó és abban működő pedagógusokat, oktatáspolitikusokat, tanügyigazgatási szakembereket és szakmai-pedagógiai csoportjaikat elemzi. Trencsényi művében a funkcionista megközelítést használja, és ennek során azonosítja be a „reformsereg” jelesebb képviselőit.

A szakirodalmi előzmények második nagy tematikus egységét adják azok a közlemények, amelyek az oktatáspolitikai-történetének egy-egy szegmensét mutatják be a hatvanas években vagy az egész szocialista korszakban. Itt is meg kell említeni Halász Gábor nevét, és különösen a felügyelet és oktatásirányítás összefüggéseit tárgyaló művét (Halász 1984c).

Ki kell emelni Sáska Géza (1992a) *Ciklikusság és centralizáció* című munkáját. E könyvében Sáska a felnőttoktatás ciklusai és az oktatáspolitikai változások közötti összefüggéseket tárta fel. Sáska Géza nemcsak monográfiában, hanem tanulmányokban is elemezte a felnőttoktatás ciklikusságáról alkotott elméletét (1981, 1985a, 1985b, 1987, 1988a, 1988b). Emellett kutatásai során még vizsgálta a reformpedagógia alakváltozásait az 1940-es évek végén és az 1950-es években (Sáska 2008a), a tantervpolitikában bekövetkezett változásokat 1945-öt követően (Sáska 1992b), valamint a szovjet forгатókönyv alapján kiépített általános iskola kialakulásának történetét is (Sáska 2015a, 2016a).

A kutatások között fontos helyet foglalnak el az ELTE neveléstörténeti kutatócsoportjának elemzései, melyek a magyar neveléstudományt és a tudományos elit jellemzőit vizsgálják 1945 és 1989 között (Németh–Biró 2009, Németh–Biró–Garai 2015). Kutatásaik eredményeit összefoglaló 2009-ben megjelent kötetükben Németh András (2009) a szocialista neveléstudomány kialakulásának történetét, Péntes Dávid (2009) a Debreceni Egyetem Pedagógiai Tanszék oktatóinak ötvenes évekbeli közéleti szerepléseit, Nóbik Attila és Pukánszky Béla (2009) Tettamanti Béla és Ágoston György szegedi egyetemi munkásságát, Sáska Géza (2009) a didaktika ötvenes évekbeli felemelkedését, Mikonya György (2009) pedig az 1957 és 1961 között a budapesti Berzsenyi Dániel Általános Gimnáziumban folytatott közösségi iskolakísérletet elemezte. Második kötetükben Szabó Zoltán András (2015) a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságait vizsgálta a hálózatelmélet segítségével, Garai Imre (2015) az 1948 és 1951 közötti felsőoktatás-politikát elemezte, Sáska Géza (2015b) az ötvenes évek neveléstudományi elitjét tanulmányozta, Szabolcs Éva és Golnhofér Erzsébet (2015a) Lázár György kommunikációs hálóját tárta fel, Brezsnjányszky László (2015) a kontinuitás és diszkontinuitás kérdéskörét elemezte a Debreceni Egyetem pedagógiai oktatóinak körében, és Karády Viktor (2015) a neveléstudományi kandidátusok és akadémiai doktorok jellemzőit kutatta. Harmadik kötetükben (Németh–Garai–Szabó 2016) Németh András és Biró Zsuzsanna (2016) a szocialista neveléstudományi diszciplína jellemzőit, Garai Imre (2016) a magyar felsőoktatás 1949 és 1953 közötti átalakítását, Balog Beáta és Nagy Andrea (2016) az ötvenes évek neveléstudományának intézményeit, Golnhofér Erzsébet és Szabolcs Éva (2016) a személyes visszaemlékezések szerepét, Szabó Zoltán András (2016) a tudományos minősítés alakulásának történetét, Sáska Géza (2016a) pedig a szocialista berendezkedést legitimáló általános iskola kialakulásának történetét vizsgálta.

Egy 2015-ben megjelent kötet (Baska–Hegedűs 2015) is fontos tanulmányokat tartalmazott a szocialista oktatáspolitikai-történetére vonatkozóan. E szerkesztett

kötetben Szabolcs Éva és Golnhofer Erzsébet (2015b) a Petőfi Kör 1956-os pedagógusvitáját elemezte.

Kutatásunk szempontjából szakirodalmi előzményként tekinthetünk az *Educatio* folyóirat 2006-ban megjelent 1956-tal foglalkozó tematikus számára is. E lapszám-ban Donáth Péter (2006) a Hegedűs-kormány tanítóképzési elképzelését, Bajomi Iván (2006) az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó javaslatokat, Géczi János (2006b) az 1956-os év pedagógiai szaksajtóját, Golnhofer Erzsébet (2006) az 1948–1949-es és 1956-os változásoknak a neveléstudományi elit élettörténetére gyakorolt hatását, Kéri Katalin és Varga Attila (2006) az ötvenes évek alsó tagozatos tankönyveit, Nagy Péter Tibor (2006) az ötvenes évek világnézeti nevelését, Sáska Géza (2006) az ötvenes évek felsőoktatását és Szabolcs Éva pedig az 1956-os Balatonfüredi Pedagóguskonferenciát vette górcső alá (Szabolcs 2006).

## 2.2. A KÁDÁR-KORSZAK NEVELÉSÜGYI FOLYÓIRATAINAK SZAKIRODALMA

A kutatás szakirodalmának második tematikus csomópontját a nevelésügyi folyóiratok elemzését végző neveléstörténeti munkák adják. Az ilyen jellegű vizsgálatok leginkább a 2000-es évektől kerültek a magyar neveléstörténeti kutatások homlokterébe. A szakirodalmi előzményeket tekintve a periodikákat vizsgáló kutatások két részre bonthatók, azokra, amelyek a folyóiratok szövegeit, és azokra, amelyek a periodikák fényképeit, illusztrációit tanulmányozzák.

A folyóiratok képi világát vizsgáló kutatások közül fontos megemlíteni Kéri Katalin (2008b, 2009) tanulmányait. Kéri közleményeiben a *Nők Lapja* ötvenes évekbeli címdoldalain megjelenő gyermekábrázolásokat vizsgálta az ikonográfia módszerével. Mikonya György (2006) pedagógiai életképeket elemzett az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. Géczi János több tanulmányában is vizsgálta a szocialista pedagógiai szaksajtót az ikonográfia segítségével (Géczi 2006a, 2010b, 2012). Géczi János és Darvai Tibor (2010) a *Tanító*, a *Köznevelés*, az *Óvodai Nevelés* és az *Úttörővezető* című folyóiratokban vizsgálta az 1960 és 1980 között a gyermekképben bekövetkező változásokat. Darvai Tibor (2011a, b) azt vizsgálta, hogy az oktatáspolitikai változások miként jelentek meg a *Tanító* folyóirat képi világában. Somogyvári Lajos (2013) pedig a hatvanas évek pedagógusszerepeit elemezte a neveléstudományi szaksajtó sajtófotóin.

Géczi János (2010a) *Sajtó, kép, neveléstörténet* című szerkesztett kötetében a neveléstudományi szaksajtót vizsgáló kutatásait összegezte. Géczi a neveléstudományi periodikákban megjelenő gyermekképet az antropológia és az ikonográfia segítségével tanulmányozta, s ehhez elméleti keretként megalkotta az antropológiai terek fogalmát.

A hazai neveléstörténeti indíttatású ikonográfiai kutatások irányait és tartalmát jól reprezentálja a *Gyermeknevelés* folyóirat 2010-es évek végi lapszáma (End-

ródy 2017a, b; Kéri 2017; Támba 2017; Mucsiné 2017; Somogyvári 2017; Mikonya 2017; Janek–Balog 2017).

Meglehetősen kevés az olyan mű a magyar neveléstudományi szakirodalomban, amely csak a nevelésügyi folyóiratok szövegeinek elemzése alapján készült volna el. S e kevés alkotás legtöbbször nem vizsgált korszakunkat elemezte, hanem inkább az ötvenes éveket vagy más történelmi periódusokat. A kevés ilyen jellegű tanulmány között meg kell említeni Vajda Zsuzsanna (2013) *Iskolakultúrában* megjelent írását. Vajda az anyaság és gyermeknevelés kérdéseit elemezte a *Nők Lapja* hasábjain az 1950-es években, valamint azt, hogy a kialakult totalitárius szellem mennyire hatott a gyermeknevelésre. Vajda eredményei szerint a gyermeknevelés területén történtek előrelépések a modernizációs célok felé, s ez pedig a gyermeknevelési kultúra kialakításában volt megtalálható.

Vajda Zsuzsanna írásának előzményeként tekinthetünk Kéri Katalin (2002) „Gyermekképünk az ötvenes évek első felében” című tanulmányára. Kéri Katalin korabeli pártdokumentumokat és sajtótermékeket (*Nők Lapja, Magyar Jog, Óvodai Nevelés*) is áttekintett vizsgálódása során. Kéri szerint az 1950-es évek központilag irányított sajtójában a gyermek a boldog jövő megtestesítőjeként jelent meg, és ezt az elvi gyermeket érte veszteség, ha a felnőttek nem a párt irányításának megfelelően cselekedtek.

A periodikakutatás egy másik iránya az ELTE Neveléstörténeti kutatócsoportjához fűződik. A kutatók a magyar neveléstudomány szakmai kommunikációjának jellemzőit vizsgálták a pedagógiai folyóiratok tükrében 1948 és 2006 között (Németh–Biró–Varga 2010, Biró 2010, Pap K. Tünde 2010, Bárdi 2010, Mede 2010). Péntes Dávid (2016) az 1951-ben létrehozott *Pedagógiai Szemlét*, Baska Gabriella (2015) pedig a Rákosi-korszak pedagógiai szaksajtójának rituális elemeit vizsgálta.

A neveléstudományi kutatások egy része nem a szocializmus, hanem a dualizmus időszakának sajtótörténetét elemezte. E kutatások közül kiemelhetjük Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001) kötetét, mely a *Néptanítók Lapjának* 1901. évi számait tanulmányozta. Szabolcs Éva (1999) a *Néptanítók Lapja*, a *Kisdénevelés* és a *Család és Iskola* folyóiratok gyermekképét elemezte, míg Kéri Katalin (2008a) a *Vasárnapi Újság* és az *Új Idők* című periodikák vizsgálatát is beemelte kutatásába.

### 3. Nevelésügyi folyóiratok az oktatáspolitikai erőterében

A szocialista oktatáspolitiká mindig is törekedett arra, hogy oktatási reformjait, ideológiáit, szakmai-pedagógiai nézeteit elterjessze, népszerűsítse a pedagógustársadalom és a szélesebb nyilvánosság előtt. Ennek eszközei közé tartoztak a neveléstudományi és a nevelésügyi folyóiratok is. A korszak hangsúlyos nevelésügyi periodikái a *Köznevelés*, a *Magyar Pedagógia*, a *Pedagógiai Szemle*, vizsgálatunk forrása *A Tanító Munkája*, az *Óvodai Nevelés*, a *Család és Iskola* és a mozgalmi élet kérdéseiben irányadó *Úttörővezető* című folyóiratok. Ebben a fejezetben ezeket a folyóiratokat mutatjuk be, kiegészítve a *Nők Lapjával* is, amely igaz ugyan, hogy nem pedagógiai periodika, azonban a lap tematikájában mindig is hangsúlyos szerepet képviselt a gyermeknevelés kérdése, s emiatt jól kiolvasható belőle az MSZMP család- és szülőpolitikája.

#### 3.1. KÖZNEVELÉS

A *Köznevelés* című folyóirat a szocialista korszakban az első számú nevelésügyi periodikaként volt számon tartva a magyar oktatási rendszer aktuális kérdéseinek tekintetében. A közoktatás mindegyik fokáról tudósított a folyóirat, kivéve az óvoda világát. E célra azonban létrehoztak egy másik periodikát, az *Óvodai Nevelést*. A lap hangsúlyos jellegét mutatja, hogy művelődésügyi miniszterek beszédei, írásai, párt-határozatok szövegei is megjelentek benne. Így ha valaki a korszakban a közoktatás aktuális helyzetéről akart tudakozódni, annak leginkább a *Köznevelés*ből kellett és volt érdemes tájékozódnia.

A *Köznevelés* 1945 júliusától folyamatosan jelent meg, s a hatalmi elit – és a rendszerek – változásaitól függetlenül a periodika mindig az adott kormányzat oktatásért, művelődésért felelős minisztériumának lapjaként működött (Nagy 1977: 460; Báthory–Falus 1997a II: 309). Így a folyóirat kiadója 1945-től a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, 1950-től a Közoktatásügyi, 1953-tól az Oktatásügyi és 1957-től pedig a Művelődésügyi Minisztérium lett.

1960-ban a *Köznevelés* szerkesztője Petró András, aki 1946-ban szerzett tanítói oklevelet és 1952-től a Pedagógusok Szakszervezetének tagja volt (Nagy 1978: 474).



1966-tól Balázs Mihály váltotta Petrót. Korábban Balázs Mihály 1953 és 1956 között a *Szabad Nép* munkatársaként dolgozott (Nagy 1976: 115). 1960-ban a *Köznevelés* szerkesztőbizottsági tagjai között található Bakonyi Pál, aki 1964-től a *Pedagógiai Szemle* felelős szerkesztője is lett egyben (Nagy 1976: 113). A szerkesztőségi tagok között megtalálhatók a Művelődésügyi Minisztérium fő funkcionáriusai, így Ilku Pál miniszter, Lugossy Jenő miniszterhelyettes, Miklósvári Sándor és Bencédy József is, akik ekkor főosztályvezetői titulussal rendelkeztek. 1968-tól szerkesztőségi munkatársi funkcióban dolgozott Kozma Tamás is. A szerkesztőbizottság összetételéből is jól látható, hogy az oktatásirányítás milyen erősen kontrollálta a *Köznevelést*. Erről Kozma visszaemlékezésében így írt: „A Köznevelésben ugyan közoktatásról volt főként szó – de nem az iskola és a pedagógus szemével (bármennyire próbáltuk – ámbár nem próbáltuk túlzottan), hanem a minisztérium aspektusából” (Kozma 2011: 48).

A *Köznevelésben* jelent meg 1954-től 1963-ig az *Alsótagozati nevelés-oktatás* című melléklet. A melléklet – ahogy a címe is tartalmazza – az általános iskola első négy osztályának oktatási-nevelési kérdéseit tárgyalta. Szerkesztője Szabó Ödönné volt. E melléklet tekinthető az 1963-ban megjelenő *A Tanító Munkája* című folyóirat előzményének, s a folytonosságot hangsúlyozva Szabó Ödönné lett az új pedagógiai periodika felelős szerkesztője.

### 3.2. MAGYAR PEDAGÓGIA

A *Magyar Pedagógia* a neveléstudományi folyóiratok között a legrangosabb periodika. A *Magyar Pedagógia* – korábban *Magyar Paedagogia* néven – 1892-től jelent meg, azonban a politikai transzformációk következményeként 1947 és 1961 között nem került kiadásra. 1961-től a periodika újraindult, és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága lett a folyóirat kiadója (Nagy 1978: 84). Bár a szocialista korszakban az MTA is a pártállami ellenőrzés alatt álló intézmények közé tartozott, de ettől függetlenül már az a tény is, hogy az MTA a kiadó, és nem a minisztérium – vagy valamely más vazallus intézmény –, a szakmai autonómia valamely fokáról tanúskodik.

A periodika leginkább elméleti-tudományos kérdésekkel foglalkozott, és kevésbé a pedagógiai praxis gyakorlati oldalával. Írásai nagyban befolyásolták a magyar neveléstudomány alakulását (Nagy 1978: 84). Szerkesztői mindig az adott korszak rangos egyetemi oktatói, kutatói közül kerültek ki. 1961 és 1985 között Nagy Sándor a *Magyar Pedagógia* főszerkesztője (Nagy 1978: 84). A hatvanas években a szerkesztőbizottság tagjai közé tartozott Ágoston György, Kiss Árpád, Jausz Béla, Köte Sándor és Szarka József is. A felsorolt nevek közül is jól látható, hogy a szerkesztőség a szocialista neveléstudomány képviselőiből rekrutálódott.

### 3.3. PEDAGÓGIAI SZEMLE

Ha a *Pedagógiai Szemlét* a nevelésügyi szaksajtó hierarchiájában akarjuk elhelyezni, akkor azt mondhatjuk, hogy a *Köznevelés* felett, de a Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottságának lapja, a *Magyar Pedagógia* alatt helyezkedett el. A *Pedagógiai Szemle* keletkezéstörténetének fontos része, hogy az új pedagógiai szaklapot azt követően alapították meg 1951-ben, hogy előzményét a *Magyar Paedagógiát* felszámolták. Péntes Dávid (2016) egy tanulmányában amellett érvelt, hogy az új szocialista-kommunista politikai berendezkedés ezzel az aktussal szimbolikusan azt üzenete, hogy megszakítja a folytonosságot a korábbi nem kommunista beállítottságú neveléstudományi elittel. Így az új periodika feladata a pedagógiai szakemberek – a tanítótól kezdve a felügyelőn át az egyetemi oktatóig – marxista ideológiával való felvértezése lett. A *Pedagógiai Szemle* 1951 és 1990 között jelent meg, majd a rendszerváltozást követően 1991-től *Új Pedagógiai Szemle* címmel futott tovább. 1951 és 1954 között a Közoktatási Minisztérium, 1955–1956-ban pedig a Pedagógiai Tudományos Intézet adta ki vizsgált folyóiratunkat. A periodika kiadása 1956 októberétől 1957 júliusáig szünetelt. 1957 júliusától szintén a Pedagógiai Tudományos Intézet gondozásában jelent meg a *Pedagógiai Szemle*. 1962-től a Pedagógiai Tudományos Intézet megszűntével az Országos Pedagógiai Intézet lett a periodika kiadója (Nagy 1978: 451). A felelős szerkesztői posztot Vaszkó Mihály (1951–1953), majd a neveléstudomány és a közösségi nevelés szakértője, Ágoston György (1953–1956) töltötte be, aki 1952 és 1956 között a MTA Pedagógiai Főbizottságának elnöke is volt egyben (Báthory–Falus 1997b: 10). Korszakunkban a *Pedagógiai Szemle* felelős szerkesztője Szarka József, utódja pedig Bakonyi Pál lett.

A hatvanas években kisebb változásoktól eltekintve a *Pedagógiai Szemle* az alábbi rovatokból állt: *Vezércikkek*, *A nevelés elmélete és gyakorlata*, *Neveléstörténet*, *Szemle*, *A nevelőmunka műhelyéből* és *Könyvekről – Folyóiratokról*. A rovatok címéből is látszik, hogy a *Pedagógiai Szemle* igyekezett a nevelés-oktatás minden területét lefedni. A *Vezércikkek* az oktatáspolitikai és a neveléstudomány aktuális kérdéseit tárgyalták. A *nevelés elmélete és gyakorlata* rovat a tudományos eredmények és azoknak az iskolában való felhasználásáról tájékoztatott. A *nevelőmunka műhelyéből* rovat a szocialista iskola életéről számolt be, míg a *Könyvek és a Folyóiratokról* rovatok pedig leginkább a szovjet – néha nyugati – iskolai és neveléstudományi eredményeket mutatta be.

### 3.4. A TANÍTÓ MUNKÁJA – A TANÍTÓ

A *Tanító Munkája* című folyóirat 1963 augusztusában jelent meg először a Művelődésügyi Minisztérium módszertani folyóirataként. Korábban a *Köznevelés Alsótagozati oktatás-nevelés* mellékleteként funkcionált. Nem véletlen, hogy pont 1963-ban

indult el a *Tanító Munkája*, hisz ebben az évben kezdődött meg az általános iskolákban az új tantervnek és a Nevelési Tervnek megfelelően az oktatás új formája, s a folyóirat a tanítók segítségét vállalta e feladatban. Már az MSZMP 1958-as művelődéspolitikai irányelvei is felvetette azt a problematikát, hogy „különös gonddal kell törődnünk az új pedagógusok képzésével, annál is inkább, mert a pedagógusképzésnek sok fogyatékosága van eszmei-politikai és szakmai szempontból egyaránt. Mindenekelőtt a tanítóképzésre áll ez, melynek problémáját a gimnáziumra épülő tanító- és óvónőképző intézetek rendszere, a tanítóképzés reformja hivatott megoldani” (Kardos–Kornidesz 1990: 347). E cél megvalósítását szolgálta a *Tanító Munkája* című folyóirat megalapítása. Így a periodika nemcsak szakmai-pedagógiai lapként működött, hanem vállalta a tanítók ideológiai nevelését, továbbképzését is.

1963 augusztusától a folyóirat *Tanító Munkája* címen jelent meg, majd 1968 januárjától *A Tanító* néven futott tovább. A folyóirat szerkesztői a címváltozás okát a korábbi cím nehézségével indokolták. Ugyanakkor a lap szerkesztésének tematikájában nem történt változás.

A lap felelős szerkesztője az indulás évétől 1974-ig Szabó Ödönné (Nagy 1979), majd 1974 és 1991 között Kerényi Jánosné lett (Báthory–Falus 1997a). Az 1968. szeptemberi számtól kezdve az impresszumban megjelent a szerkesztőbizottság elnöke titulus. Ezt a többször megszűnő és újraeledő posztot 1976-ig Kálmán György, a Művelődésügyi Minisztérium Általános Iskolai Osztályának vezetője, 1981-től Munkácsy Gyuláné, 1987 és 1990 között pedig Kelemen Elemér töltötte be (Báthory–Falus 1997: 459, III. kötet).

A hatvanas években a szerkesztőbizottságban megtalálható volt Majzik Lászlóné, aki ekkor az OPI munkatársaként dolgozott, s a szintén OPI-munkatárs – tanszékvezető – Tihanyi Andor is. A szerkesztőbizottság összetételéről elmondható, hogy az alsófokú oktatás minden professziója képviselve volt benne. Fábrián Zoltán, a Jászberényi Tanítóképző Intézet tanára a tanítóképzői-főiskolai kultúrát, a mozgalmi életet Nagy Gyuláné, a KISZ KB Úttörő Osztályának munkatársa, a szakfelügyelői professziót Makoldi Mihályné Kossuth-díjas vezető szakfelügyelő, az igazgatói szakmát Hunyadi Zoltán budapesti általános iskolai igazgató, az általános iskolai tanítói szerepet Réczey Miklósné budapesti tanítónő, míg az oktatáspolitikai felügyeletet Simó Gyuláné, a minisztérium Tanító- és Óvónőképző Osztályának főelőadója és Faragó László a Művelődésügyi Minisztérium Közoktatási Főosztályának csoportvezetője képviselte.

A *Tanító* folyóirat vizsgálatát leginkább az indokolta, hogy a szocialista korszak oktatásügyét a pedagógiai szaksajtó szempontjából vizsgáló elemzések horizontján a periodika vakfoltként jelent meg, s a kutatások legfőképpen csak a *Köznevelés* című folyóirat elemzéséig jutottak el. Ami egyben azt is jelenti, hogy a kevésbé ismert tematikák közé tartozott az a problematika, hogy a hatvanas években a minisztérium oktatáspolitikáját támogató tanítók szakmai csoportja miként is értelmezte az oktatásügyi változások irányát és tartalmát. Valamint eddig csak következtetésekkel

rendelkezhattünk arra nézvést, hogy a tanítók csoportját a Művelődésügyi Minisztérium milyen szakmai-pedagógiai és ideológiai nézetekkel igyekezett megszólítani. Tágabb perspektívában nézve kevésbé reflektált problematikaként artikulálódott a hazai oktatástörténet szakmai közösség előtt, hogy vizsgált korszakunkban milyen jellegű periodika is volt a *Tanító*. S elemzésünkben e hiátust igyekeztünk csökkenteni, és meglátásunk szerint e kérdésekre csak a *Tanító* folyóirat vizsgálata során kaphatunk választ.

### 3.5. ÓVODAI NEVELÉS

Az *Óvodai Nevelés* 1953-tól a Közoktatásügyi Minisztérium, majd később a Művelődésügyi Minisztérium módszertani folyóirata, s egyben a korábbi *Gyermeknevelés* című lap jogutódja volt. A lap felelős szerkesztője 1953 és 1974 között Kovásznai Józsefné volt. Kovásznainéről azt tudhatjuk, hogy 1939-ben Montessori-tanfolyamot végzett, majd az óvónői oklevelet 1948-ban szerezte meg (Báthory–Falus 1997b: 143). Szabadi Ilona 1954 és 1957 között lett a folyóirat főszerkesztője, majd a hatvanas években a szerkesztőbizottság tagjai között találjuk. Szabadi Ilona 1962 és 1978 között az Országos Pedagógiai Intézetben dolgozott, majd 1967-től a Magyar Pedagógiai Társaság kisgyermeknevelési szakosztályának elnökeként is funkcionált (Nagy 1979: 119).

A folyóirat céljaként az óvónők szakmai-ideológiai képzése és az óvodai kultúra fejlesztése lett megnevezve. E tekintetben az *Óvodai Nevelés* funkciója hasonlított a *Tanító*éra, hiszen előbbi az óvodai nevelésért, míg utóbbi az alsó tagozat kérdéseiről felelt. A minisztérium és az *Óvodai Nevelés* összhangját mutatja az is, hogy a Művelődésügyi Minisztérium által is szervezett V. Nevelésügyi Kongresszus az 1970-es évben külön rovatként jelent meg a periodikában. A folyóiratról elmondható, hogy igyekezett a tudományosság felé is nyitni, erről referált az is, hogy a vizsgált korszakban a közlemények egy része az *Elmélet és gyakorlat* című rovatban jelent meg.

### 3.6. NŐK LAPJA

A *Nők Lapja* sajátos helyet foglalt el a hatvanas évek neveléssel is foglalkozó szak-sajtójában, hiszen a magyar nők mindennapi helyzetét mutatta be a szocialista ideológiának megfelelően olvasmányos, magazin jelleggel. Ugyanakkor a lap szerkesztésében hangsúlyos szerepet kapott a gyermeknevelés kérdése, s ennek okán az egyébként nem nevelésügyi folyóirat pedagógiai jelleggel is bírt. Valamint az egész lap tematikája a szocialista-kommunista ideológia keretein belül értelmeződött. Emiatt a *Nők Lapja* vizsgálata alkalmas lehet arra is, hogy képet kaphassunk az MDP, az MSZMP nő-, család- és szülőpolitikájáról. Kéri Katalin (2002, 2008b, 2009)

és Vajda Zsuzsanna (2013) kutatásaikban szintén a *Nők Lapja* neveléstudományi felhasználhatóságáról értekeztek.

A *Nők Lapja* 1949-ben jelent meg először. 1956-ig a Magyar Kommunista Párt kezdeményezésére létrejött szervezet, a Magyar Demokratikus Nők Szövetsége (MNDSZ) adta ki a folyóiratot. Az MNDSZ főtítkára 1949 és 1952 között az a Jóború Magda lett, aki az ötvenes években a művelődésügyi miniszterhelyettesi pozíciót is betöltötte. Az MNDSZ 1956-ban megszűnt, utódja a Magyar Nők Országos Tanácsa (MNOT) lett, így az új szervezet a *Nők Lapja* kiadását is folytatta.

A többi neveléssel foglalkozó folyóirattal összehasonlítva valószínűleg a *Nők Lapja* volt a legnépszerűbb és a legolvasottabb lap. Hiszen ugyan a *Köznevelést* minden oktatási intézmény megkapta, de arról nincs adatunk, hogy a pedagógusok mennyire olvasták, illetve mennyire nem. A visszaemlékezésekből azt gyaníthatjuk, hogy a pedagógustársadalom széles rétege nem vagy csak szőrmentén forgatta a *Köznevelést* (Kozma 2010). Azt azonban valószínűsíthetjük, hogy a *Nők Lapja* a magyar nők körében a jól ismert és olvasott lapok közé tartozott, mert ilyen vagy hasonló tematikájú lap nem szerepelt a kínálati listán. A *Nők Lapja* másik nagy előnye például a *Közneveléssel* szemben, hogy hiányzott ismeretének kötelező jellege, amely a pedagógustársadalom esetében sokszor visszatetszést szült, és ezért a szándékolt oktatáspolitikai céllal szemben ellenkező jelű hatást ért el. A *Nők Lapját* ezzel szemben a magyar nők kedvtelésből, érdeklődésből olvashatták. Továbbá Kéri Katalin (2008b) kutatása szerint a *Nők Lapja* fénykorában egymillió-kétszáz ezer példányban is megjelent, s ebből is arra következtethetünk, hogy nagy lehetett a kereslet a lap iránt.

A *Nők Lapja* tematikáját tekintve a szocialista kultúra minden területét bejárta, így szólt: divatról, háztartási munkáról, receptekről, gyermeknevelésről, oktatásról, kommunista országokról és szocialista évfordulókról is.

### 3.7. ÚTTÖRŐVEZETŐ

Az *Úttörővezető* című periodika az előzőekhez képest más szerepet töltött be a neveléssel és oktatással foglalkozó szocialista szaksajtóban. A lap kizárólagosan a mozgalmi és közösségi élet kérdéseivel, az úttörők és úttörővezetők tanításával foglalkozott. A nem miniszteriális kiadványok közé tartozott – ellentétben a *Közneveléssel* vagy a *Tanítóval* –, hanem „A Magyar Úttörők Szövetségének” lapjaként funkcionált. A folyóirat 1947 májusában jelent meg először, ekkor főszerkesztője Zsigmond László volt. 1948-ban Trencsényi-Waldapfel Imre váltotta Zsigmondot a főszerkesztői pozícióban, s Trencsényi-Waldapfel így határozta meg az *Úttörővezető* feladatát: „elengedhetetlenül sürgőssé vált egy lap megindítása, amely szilárd elvi szempontok alapján, de a gyakorlati feladatokról egy pillanatra sem elfordítva figyelmét tartsa napirenden az úttörővezetők legfontosabb kérdéseit, s adjon ezekre magvas és

közérthető választ. Olyat, amelyet a pedagógiai képzettséggel még nem rendelkező ifivezető is megért, de amit a pedagógusvezető is szívesen elfogad, mert valóban élő problémát segít megoldani” (Záhonyi 1980: 86). Az idézetből is látszik, hogy a havilap feladatáknak az úttörő és úttörővezető korú népesség mozgalmi és ideológiai tudással való felvértezése lett meghatározva, így a folyóirat szerkesztői erősen törekedtek az olvassmányosságra és az olvasóközönség kiszolgálására (Darvai 2011c, Darvai 2019).

### 3.8. CSALÁD ÉS ISKOLA, GYERMEKÜNK

A *Család és Iskola* című periodika 1950 és 1968 között jelent meg, melynek utóda az 1969–1988 között folyamatosan megjelenő *Gyermekünk* című lap lett. A folyóirat első időszakában a Közoktatásügyi Minisztérium, a Magyar–Szovjet Társaság, a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége és a Pedagógus Szakszervezet lapja volt (Falus–Báthory 1997a: 243).<sup>5</sup> 1959-től 1973-ig a lapot Rudolf Steiner tanainak hazai népszerűsítője, az antropozófus Török Sándor szerkesztette (Falus–Báthory 1997a: 243).

1969-től a lap megújult, és *Gyermekünk* néven került kiadásra, s a kontinuitást hangsúlyozva a folyóirat alcímében a „*Család és Iskola Képeslapja*” kitétel szerepelt. A periodika impresszumában kiadóként a Művelődésügyi Minisztérium és a Magyar Nők Országos Tanácsa lett megnevezve. Lugossy Jenő művelődésügyi miniszterhelyettes a periodika célját a szülők és a szocialista nevelés kapcsolatának megerősítésében látta: „A GYERMEKÜNK tehát a szülőkhöz szól és az a feladata, hogy miközben formálja, gazdagítja a család pedagógiai műveltségét – egyúttal megnyerje a szülőket a szocialista nevelés számára” (Lugossy 1969: 1). A *Gyermekünk* és más folyóiratok – például *Köznevelés* – cikkírói között átfedések találhatók, így például a *Tanító*ban is többször publikáló Vekerdy Tamás is aktív munkatársa a folyóiratnak.

Az ötvenes évek elejére-közepére a nevelés minden területét lefedte a szocialista szaksajtó, s ez a centralizáló törekvés a hatvanas években tovább folytatódott és erősödött. A szakmai-pedagógiai tudományos közösséggel a *Magyar Pedagógia* és a *Pedagógiai Szemle*, a közoktatási rendszerrel a *Köznevelés*, az alsófokú oktatással és a tanítók továbbképzésével a *Tanító*, az óvoda életével az *Óvodai Nevelés*, a nők tájékoztatásával a *Nők Lapja*, a mozgalmi nevelés kérdéseivel az *Úttörővezető*, a szülőkkel pedig a *Gyermekünk* című folyóirat foglalkozott.

<sup>5</sup> A Nagy Sándor (1976–1979) által szerkesztett négykötetes *Pedagógiai Lexikon* nem tartalmazza sem a *Család és Iskola*, sem a *Gyermekünk* címszót.

## 4. Oktatáspolitikai erőter az 1950-es években

A hatvanas évek oktatáspolitikájának szerves előzményét képezik az ötvenes évek politikai és oktatásügyi történései. E mozzanat nélkül a hatvanas évek oktatási mezőjének eseményeit kevésbé lehet megérteni, így ebben a fejezetben az ötvenes évek főbb oktatáspolitikai történéseit mutatjuk be.

### 4.1. POLITIKA ÉS OKTATÁS 1953–1956 KÖZÖTT

Sztálin 1953-ban bekövetkezett halála után és a Georgij Malenkov hatalomra kerülésével elindított antisztálinista politikai-gazdasági változások végiggyűrűztek a Szovjetunióban és annak érdekszférájában, így Magyarországon is (Tucker, 1957; Heller–Nyekrics 2003). Ennek eredményeként a Sztálin embereként funkcionáló Rákosi Mátyás vezette politikai csoport megbukott, és helyette Nagy Imre alakíthatott kormányt. Az új kormány a malenkovi politikának megfelelően antisztálinista reformok sorát dolgozta ki és implementálta azt a politikai gyakorlatba. Ennek eredményeképpen változások történtek a gazdaságirányításban is. A korábbi extenzív és erőltetett iparosítás helyett a mezőgazdasági termelés fellendítése került előtérbe, valamint a lakosság életszínvonalának javítása. Ez utóbbi intézkedéscsomag egyik eszköze volt például az árleszállítás. Ezzel párhuzamosan több korábbi politikai elítélt közkegyelemben részesült, az állami szervek erőszakpolitikája csökkent, valamint a helyi igazgatási szervek nagyobb önállóságot kaptak, csökkentve a központi-bürokratikus hatalom beleszólási és ellenőrzési potenciálját (Romsics 2005).

Az antisztálinista jellegű változások alól nem kerülhetett ki az oktatási rendszer sem. 1954 februárjában oktatáspolitikai párthatározatot adott ki a Magyar Dolgozók Pártjának Központi Vezetősége (Kardos–Kornidesz 1990: 17–24, II. kötet), mely a Nagy Imre-csoport oktatásügyi elképzeléseit tükrözte, és a dokumentum szembement a Rákosi-csoport 1950-es párthatározatával (Kardos–Kornidesz 1990: 377–380, I. kötet). A párthatározatot megalkotó új antisztálinista elit az oktatási rendszer, a neveléstudomány és a pedagógia hibáiért a korábbi kurzus képviselőit tette felelőssé. Hibaként rótták fel a tanterv és a tananyag erőszakos „átpolitizálását”,

ezzel összefüggésben a világnézeti nevelés „frázisszerűségét” és a szovjet pedagógia eredményeinek automatikus átvételét (Kardos–Kornidesz 1990: 17–24, II. kötet).

Az oktatáspolitikai dokumentum a múlt hibáinak számbavétele után új célokat tűzött ki az oktatási rendszer elé.<sup>6</sup> Az új pedagógia alapja az újonnan legitimált antisztálinista, de szocialista világnézeti nevelés-oktatás lett, amely egyúttal opponálta a burzsoá és a klerikális pedagógiákat, valamint a nacionalizmust is. A párthatározat előírta, hogy új tantervekre van szükség, és a „szovjet pedagógia eredményeinek tanulmányozását össze kell kötni a magyar közoktatás gyakorlatának és problémáinak feldolgozásával” (Kardos–Kornidesz 1990: 21, II. kötet). Az egyetemi oktatásról és az egyetemi oktatók helyzetéről is értekezett a határozat. Ennek keretében a dokumentum kimondta, hogy „az egyetemi oktatók munkájának értékelésében a politikai szempontok mellett fokozott mértékben kell figyelembe venni a szakmai és tudományos felkészültséget, az oktatói és tudományos munka terén elért eredményeket” (Kardos–Kornidesz 1990: 21, II. kötet).

Az új irány eredményeinek implementálására és a pedagógusok képzésére a határozat előírta új pedagógiai lapok, folyóiratok és anketok szervezését. Létrejött a *Tanító* című folyóirat elődje, *Az alsótagozati oktatás-nevelés kérdései*, amely a *Köznevelés* mellékleteként jelent meg 1954-től. A párthatározat elrendelte a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) megalakítását, amelynek fő feladata lett a „nevelélméleti, didaktikai kérdések tudományos kidolgozása, haladó pedagógiai hagyományaink feltárása, a szovjet pedagógia alkotó alkalmazásának kidolgozása és a magyar gyakorlat értékelése, az eddig bevált eredmények általánosítása” (Kardos–Kornidesz 1990: 22, II. kötet). Az oktatáspolitikai aktorok Nagy Sándort nevezték ki a PTI igazgatójának.

Az 1952-ben létrehozott Központi Pedagógus Továbbképző Intézet élén Szokolszky István maradt, függetlenül az oktatáspolitikai irányának megváltozásától. Nagy Sándor és Szokolszky István esete is mutatja, hogy Nagy Imre oktatáspolitikai koncepciójának megvalósítása során nagyban támaszkodott az 1950-es évek elején frekvenciát pozícióba került neveléstudósokra is. Emellett Nagy Imre oktatáspolitikájának támogatói leginkább antisztálinista beállítottságú neveléstudósokból, pedagógusokból rekrutálódtak, akik később a Petőfi Kör pedagógusvitájának és a Balatonfüredi Pedagógus Konferenciának a magját alkották (vö. Sáska 2015b).

1955-ben a szovjet politikában újabb irányváltás történt. Malenkov kormányfő megbukott, és a Minisztertanács elnöke a konzervatív és „keményvonalas” Nyikolaj Bulganyin lett. Ennek hatására Magyarországon is politikai változások következtek be, és 1955. április 18-án az MDP Központi Vezetőségének április 14-ei határozata

<sup>6</sup>Érdemes megjegyezni, hogy a későbbiekben az oktatási párthatározatok felépítése megegyezik az 1954-es határozat szerkesztési elvével. Az első részben bemutatásra kerülnek a felszabadulás óta elért oktatási eredmények, a második részben az előző szocialista-kommunista ciklus hibái, a harmadik, utolsó részben pedig az új célok, a jövőkép és az odavezető út kerül felvázolásra.



alapján Nagy Imrét az országgyűlés felmentette miniszterelnöki tisztségéből, és a Rákosi-csoport emberét, Hegedűs Andrást választotta miniszterelnöknek, első helyettese pedig Gerő Ernő lett. Így 1955 tavaszán a magyar politikában a Rákosi-féle csoport került újból hatalomra, és resztalinizációs folyamatok indultak be.

A nagypolitikában bekövetkezett újabb fordulat az oktatási ágazatban ismét változásokat indukált, és a régi-új ötvenes évek eleji vonalat az MDP KV 1955. márciusi határozata legitimálta (Kardos–Kornidesz 1990: 76–84, II. kötet). A párthatározat elítélte Nagy Imre oktatáspolitikájának minden szegmensét, és követőit „jobboldali opportunisták nézetek” képviselőjének vádjával bélyegezte meg. Az 1955-ben újra megfogalmazott szocialista pedagógia képviselői az 1950-ben monopolhelyzetbe került csoport tagjai lettek. A régi-új irányvonal kezdetét, vagy inkább folytatását jelezte, hogy Székely Endréné a *Társadalmi Szemle* hasábjain elítélte az 1953 és 1955 közötti antisztálinista korszak oktatásirányítását (Székely 1956). Nagy Sándor pedig a *Pedagógiai Szemlében* tette ugyanezt (Nagy 1955). Nagy azonban nemcsak az 1953 utáni időszak oktatásirányítását bírálta, hanem szakmai-pedagógiai elképzelésében visszatért az 1950-es Országos Neveléstudományi Intézetet elmarasztaló párthatározathoz, és ennek szellemében antimarxista pedagógiai nézetnek nyilvánította a nyugati eredetű pszichológiát és a pedológiát is (Nagy 1955).

1956-ban újabb hatalmi elmozdulás történt az SZKP-n belül. Nyikita Hruscov, az SZKP főtitkára – aki ekkora már háttérbe szorította a Minisztertanács elnökét, Bulganyint – a párt XX. kongresszusán, 1956. február 25-én megtartotta híres beszédét, melyben bírálta a sztálini rendszert – többek között a személyi kultuszt és a kommunista államokon belüli terrort –, és egyben elítélte sztálinista ellenfeleit is. Ez a beszéd, habár zárt ülésen hangzott el, alapvetően megváltoztatta a szovjet blokk belpolitikáját. A XX. kongresszus döntései változást idéztek elő a politika által vezérelt szovjet és magyar neveléstudományi szakmában is. Magyarországon 1953-at követően 1956-ban ismét ideológiailag legitimálva lett az ötvenes évek eleji korszak oktatásügyi-pedagógiai gyakorlatával való kritikus szembenézés, valamint az akkor elkövetett hibák megnevezése – dogmatizmus, szektásság, a szovjet neveléstudomány eredményeinek kritikátlan átvétele. Lépések történtek arra nézvést, hogy antisztálinista alapon új szocialista neveléstudományt hozzanak létre. Az 1956-os év három jelentős neveléstudományi-pedagógiai eseménye – az MTA Pedagógiai Főbizottságának június 30-i ülése, a Petőfi Kör pedagógusvitája és a Balatonfüredi Pedagógus Konferencia – már a XX. kongresszus ideológiai bázisán szerveződött meg.

Az MTA Pedagógiai Főbizottságának június 30-ai ülésén megkezdődött a Rákosi-korszak oktatásügyi döntéseinek revideálása (Pénzes 2021). A vitaülésen a főbizottság elnökeként felszólalt Ágoston György is, aki önkritikát gyakorolva elítélte a szovjet pedagógia túlzott hangsúlyozását az 1950-es évek neveléstudományi gyakorlatában (Sz. N. 1956: 289–315). Emellett Ágoston jelentős hibaként nevezte meg a pedológia képviselőinek – például Mérei Ferencnek – a diszkreditálását.

Szabolcs Éva (2006) felhívta a figyelmet arra, hogy a Mérei-ügy a főbizottsági ülés központi témájává vált, hiszen Ágoston mellett az 1950-től oktatásügyi miniszterhelyettesként funkcionáló Jóború Magda és az ONI-ban Méreivel együtt dolgozó Ravasz János is nemtetszését fejezte ki Mérei megbélyegzésének ügyében (Sz. N. 1956: 289–315). Ugyanakkor a Mérei melletti kiállást Szabolcs (2006) erkölcsi mozzanatként értékelte.

Az 1956-os év oktatásügyi történéseinek kihagyhatatlan eseményei a Petőfi Kör pedagógusvitája, melyet szeptember 28-án és október 12-én szerveztek meg, és az ezzel párhuzamosan október 1-e és 6-a között tartott Balatonfüredi Pedagógus Konferencia. Az események résztvevői között találjuk többek között Faragó Lászlót, Kiss Árpádot, Pataki Ferencet, Zibolen Endrét, Litván Györgyöt, Mérei Ferencet és Tánzos Gábort is. Lényegében azt az antisztálinista neveléstudományi elitet, amelyet az 1956-os forradalom leverése után félreállítottak, majd később nagy részüket a kádári megbékélési politika jegyében rehabilitáltak. A két eseményen a korszak meghatározó neveléstudományi szakemberei „Canossát jártak”. Álljon erre itt egy idézet Ágoston Györgytől, aki a Petőfi Kör vitáján gyakorolt önkritikát: „Ez a szemléletmód (a dogmatizmus – D. T. megjegyzése), sajnos megnyilvánul az 1950 óta megjelent cikkeimben, tanulmányaimban. Ma, amikor újra elolvasom ezeket a cikkeket, tanulmányokat – gyakran mások is megteszik – sokszor szégyellem a leírt sorokat, szégyellem a sokszor indokolatlanul, tudományosan be nem bizonyított, az egész műből kiragadott idézetek alapján használt pejoratív jelzőket, vagdalkozásokat. Szégyellem, mert nekem több idegen nyelv birtokában módomban volt és lett volna a műveket, a szerzőket a maguk teljes egészében megismerni, tanulmányozni. A sztálini, zsdanovi kultúrpolitika rányomta bélyegét és megfertőzte egész munkásságomat. Tragikus, hogy így van, de jó, hogy visszavonhatatlanul vége van. Tragikus volt az 1950-es párthatározatnak az a következménye, hogy félreállított, állástalanná tett, tehetséges embereket. (...) Meg kell mondani, hogy nekem személyesen nem volt részem senkinek az eltávolításában. Az 1950-es párthatározat előkészületeiről sem volt semmi tudomásom, de részt vettem az eltávolítottak, a félreállítottak megragalmazásában, erkölcsi és tudományos tekintélyük aláásásában, mert azt hittem a párt érdekeit kell szolgálnom” (Hegedűs–Rainer 1992: 90).

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2006) tanulmánya a Balatonfüredi Pedagógus Konferenciáról kimutatta, hogy a felszólalók közös identitását az ötvenes évek oktatáspolitikájának bírálata és a változtatás lehetősége adta. A Balatonfüredi Pedagógus Konferencia résztvevői nem tekintették egynek a szovjet és a magyar pedagógiát, emellett az ötvenes évek eleji didaktika központú neveléstudományát opponálva gyermekközpontú pedagógiát hirdettek (Sáska 2005, 2008a, b, 2011a). E nézetüket jól fejezte ki a füredi platform zárómondata: „Soha többé semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermek ügyének bátor szolgálatától!” (Balatonfüredi 1957: 142). E három szakmai eseménnyel a neveléstudományi szakma eljutott az ötvenes évek eleji oktatáspolitikára és nevelésügyre.

elvetéséhez. Azonban az 1956. októberi események után e nézetek már nem voltak legitimek, és kiderült, hogy „volt olyan erő”, amely képessé vált a megfogalmazott szakmai-pedagógiai nézetek és elvek megváltoztatására.

## 4.2. KÉTFRONTOS HARC AZ OKTATÁSBAN

Az 1956-os forradalmat csalódásként értelmezte a szocializmushoz hű pedagógiai szakma és az oktatáspolitikai alakítói is. Az oktatásirányítók a „pedagógia egészének csődjét” (Szarka 1965: 65, idézi Halász 1988a) látták a forradalomban – szocialista terminológiával az ellenforradalomban. Nemcsak azért, mert a szocialista ideológia és a szocialista berendezkedés folytonossága, ha rövid időre is, de megszakadt, hanem azért is, mert a harcokban jelentős létszámban vettek részt iskoláskorúak, egyetemi diákok, pedagógusok és a húszas éveik elején járó munkásszarmazású és foglalkozású fiatalok is.

1957 februárjának végén megjelent az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának határozata, mely kijelölte az új kádári politika irányát (Vass-Ságvári 1973). A kádári pártvezetés „kétfrontos harcot” hirdetett a „revizionisták”, vagyis a Nagy Imre köré csoportosuló személyek és a magyarországi „dogmatisták”, vagyis a Sztálin politikájához hűek csoportja ellen is.

Az 1957. februári párthatározatra reflektált, s ennek politikai és ideológiai döntéseit szakmástitotta a neveléstudományi-pedagógiai szakma számára Szarka Józsefnek a *Pedagógiai Szemle* 1957. júliusi számában megjelent „Folytatva és mégis újrakezdve” című cikke (Szarka 1957).<sup>7</sup> Szarka József, ekkor 34 évesen, a folyóirat főszerkesztője és a Pedagógiai Tudományos Intézet osztályvezetője is volt egyben. A főszerkesztő a politikai döntést helyezte át a neveléstudomány, a pedagógiai területére akkor, amikor azt mondta, hogy „a dogmatizmus és revizionizmus ellen kell kétfrontos harcot vívni a pedagógiában is” (Szarka 1957: 2).

Szarka József cikkét követően a kétfrontos harc jegyében megindult a dogmatizmus górcső alá vétele és a revizionisták megbélyegzése. Ez utóbbi esemény neveléstudományilag intézményesült aktusa a „füredi vitában” valósult meg (Ágoston 1958, Bencze 1958, Berencz 1957, Nagy 1958a, b; Szarka 1958a, b). Nagy Sándor „A neveléstudomány mai helyzetéről” című *Társadalmi Szemlében* megjelent cikkében a Balatonfüreden elfogadott elveket revizionistának nyilvánította és veszélyesnek nevezte az ott elfogadott „autonóm pedagógiai-gondolatot” (Nagy 1958a: 79). Nagy Sándor megfogalmazta a marxista pedagógia alaptételét, mely szerint „pedagógiánkat csak mint az osztályharc tényezőjét foghatjuk fel” (Nagy 1958a: 79). Mérei Ferenc 1950-hez hasonlóan ismét a vádlottak padjára került, és Nagy Sándor

<sup>7</sup> Meg kell jegyezni, hogy az 1956. októberi forradalmat követően a *Pedagógiai Szemle* először 1957 júliusában jelent meg.

elítélte revizionizmusa miatt, mert „a dogmatizmus elleni harc ürügyén a marxizmust–leninizmust támadta” (Nagy 1958a: 73).

A „füredi vita” cikkeit elolvasva azt vehetjük észre, hogy a két ellenségesnek ítélt irányzat közül mintha a dogmatizmus kérdésköre kevésbé lett volna megbélyegezve. Ahogyan Nagy Sándor írta, „nem lehet vitás, hogy a szovjet neveléstudomány a maga egész eszmei tartalmával – a hazai alkalmazásban elkövetett dogmatikus hibák ellenére – óriási segítséget adott pedagógiai szemléletünk fokozatos átalakulásához, a polgári pedagógiából örökölt nézeteknek a pedagógiai köztudatból történő részleges kiszorításához és azok túlhaladásához” (Nagy 1958a: 77). Ugyancsak ezt a gondolatmenetet erősítette meg Szarka József is, aki azt mondta, hogy „tragikus lenne még egyszer beleegyezni abba, hogy a dogmatizmus elleni harc címén teret engedjünk a revizionista nézetek széleskörű burjánzásának” (Szarka 1957: 2).

### 4.3. AZ MSZMP MŰVELŐDÉSPOLITIKAI IRÁNYELVEI

A kádári politika fontos elemét képezte az 1956-os forradalomra adott nevelésügyi válaszként a kulturális és az oktatási ágazat újjászervezése. Az oktatási mező megreformálásának külpolitikai hátterét és kezdetének időpontját az 1955-ben megbukott, majd az SZKP élére visszatérni igyekvő Malenkov 1957-es Hruscsov elleni sikertelen puccsa adta. 1957 nyarán a Hruscsov vezette SZKP KB megszavazta a Malenkov–Molotov-féle csoportosulás felmentését a személyi kultusz felszámolásának megakadályozása miatt (Szabó 1983, Heller–Nyekrics 2003). Ez a sikertelen hatalomátvételi kísérlet adta meg a lökést Hruscsov új politikájához, melynek része volt az oktatás reformja is, s ennek hatására az egész szocialista tömbön belül oktatási reformok indultak el (Illés 1985).

A magyar iskolareform mögött egy új nevelési koncepció állt, amely szerint a társadalom radikális átnevelését egy az MSZMP irányvonalához hű szakmai közösségnek kell irányítania (Halász 1988a). A lojális szakmai közösség elsősorban a PTI és a KPTI szakembereiből került ki, ők voltak azok, akik a reform szakmai-pedagógiai dokumentumait kidolgozták.<sup>8</sup> A reform alapja a politikai feladat pedagógiai megvalósítása lett, s a korszak politikusai, szakemberei is többször hangsúlyozták a két szféra – politikum és pedagógia – közötti determinált viszonyt (Halász 1988a).

Az új oktatáspolitikai korszak elindításának és az oktatási reform előkészítésének jegyében 1958-tól kezdve az oktatáspolitikai irányításában változások történtek. A kádári vezetés eltávolította az oktatásügyi-tanügyigazgatási hierarchia éléről az ötvenes évek elején helyzetbe hozott oktatásirányítókat, és helyükre új, lojális eli-

<sup>8</sup> Az új szocialista ideológia alapján elkészült az új oktatáspolitikai korszak egyik legjellegzetesebb szakmai dokumentuma, a Nevelési terv. Erről részletesebben lásd az „Oktatási és nevelési tervek a tanítás-tanulás folyamatában” című fejezetet.

tet nevezett ki. Így 1958 januárjában leváltották Kállai Gyulát a művelődésügyi minisztérium éléről, és helyére az eredetileg tanítói végzettséggel rendelkező politikus, Benke Valéria került. Az 1950 óta miniszterhelyettesként funkcionáló és az ötvenes évek oktatáspolitikáját meghatározó Jóború Magda is elhagyta az oktatásirányítási mező színterét. Helyére a szintén tanító oklevelet szerző és korábban honvédelmi miniszterhelyettesként is funkcionáló Ilku Pál került (Polónyi 2012). 1961-ben Ilku Pál váltotta Benke Valériát a művelődésügyi miniszteri pozícióban. Feltehetőleg Ilku Pál személyével egy katonai logika is bekerült az oktatási rendszerbe. Egy korabeli anekdota szerint Ilku a közoktatás irányítását annyira „katonásan” és tervszerűen képzelte el, hogy ha a minisztériumban dolgozva bármikor ránézett az órájára, akkor mindig tudta, hogy az ország iskoláiban éppen milyen tananyagot tanulnak a diákok (vö. Polónyi 2012).

1959-ben Nagy Sándor is elveszítette ágazatirányító szerepét. Leváltották a PTI éléről és egyetemi tanári, valamint tanszékvezetői kinevezést kapott az ELTE Neveléstudományi Tanszékén (Nagy 1978: 215–216). Nagy Sándor egy vele készített interjú során a PTI-ről történt elbocsátását a Jóború–Ilku-váltással, illetve azzal magyarázta, hogy az általa vezetett Nevelélméleti Osztály nem vállalta el a Nevelési terv kidolgozását (Falus 2016: 18). Ágoston György is hasonló sorsra jutott, mint Nagy Sándor, és 1959-ben Szegeden a Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Intézetének élére került. Székely Endrénét is levették az oktatáspolitikai színpadáról. 1959-ben Székelyné a kispesti kísérleti ipari szakmunkásképző iskola igazgatója lett (Nagy 1979: 159). Szokolszky Istvántól Vadász Ferencné már 1957-ben átvette a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet vezetését, s egy évvel rá Szokolszky a PTI Módszertani Osztályára került át (Nagy 1979: 191).

A korábban oktatásirányítói pozícióba került neveléstudósok közül egyedül Szarka József tarthatta meg szerepkörét. Szarka 1959-ben Nagy Sándort váltotta a PTI igazgatói székében (Nagy 1979: 152). A jelenlegi neveléstörténeti kutatások alapján egyelőre nem lehet megállapítani, hogy miért pont Szarka Józsefet – és nem más – tartotta a kádári vezetés megfelelőnek arra, hogy a PTI igazgatójaként oktatásirányítói szerepkörrel is rendelkezzen. Érdeemes megjegyezni, hogy három év-tizeddel később az ELTE tanszékvezetői pozíciójában is Szarka József váltotta Nagy Sándort (Falus 2016: 21).

A személycserékkel párhuzamosan 1958. július 25-én az MSZMP KB ülésén elfogadásra kerültek az *MSZMP művelődéspolitikai irányelvei*. Huszár Tibor (2003) hívta fel arra a figyelmet, hogy nem a művelődésügyi miniszter Benke Valéria, hanem első helyettese, Aczél György terjesztette be a dokumentumot az MSZMP KB részére. A kutatások még nem tisztázták, hogy miért nem Benke művelődésügyi miniszter nyújtotta be a párt irányelveit. Valószínűleg a Központi Bizottságon belüli hatalmi harcnak lehetünk szemtanúi. Nem szabad elmenni amellett sem, hogy az irányelveket egy hónappal Nagy Imre kivégzése után hagyta jóvá az MSZMP Központi Bizottsága. Értelmezésünk szerint az irányelvek elfogadásának időpontja

szimbolikusan azt jelentette, hogy a kádári vezetés egy olyan új szocialista társadalmi rendszer kialakításán dolgozott, amely 1956-ot opponálta minden területen, így a kultúra és az oktatás szférájában is.

Ha az ötvenes évek végének és a hatvanas évek elejének magyar oktatási rendszerét és az oktatáspolitikai aktorok gondolkodását akarjuk megérteni – a szocialista-kommunista múlttól, jelenről és jövőről –, akkor ehhez alapvető dokumentum az MSZMP 1958-as művelődéspolitikai irányelvei (Kardos–Kornidesz 1990). Hiszen ebből a gondolatkörből bontakozik ki az 1961-es oktatási törvény és más későbbi szakmai dokumentum is, például az 1962-ben megjelent Nevelési terv. Kalmár Melinda (1998) a korai Kádár-korszak ideológiáját bemutató monográfiájában a művelődéspolitikai irányelveket a Kádár-korszak legideologikusabb dokumentumaként jelölte meg.

Az irányelvek is követik a korábban már vázolt párt-dokumentumok szerkesztési elvét. Az első pontban a fordulat éve óta bekövetkezett pozitív változások kerültek bemutatásra. A második, már hangsúlyosabb részben az ötvenes évek oktatáspolitikai hibáinak felsorolása található. Ezt követően az 1956-os események elemzésére került sor. A dokumentum készítőinek alapvető felfogása 1956-ról a következő: „Az ellenforradalom és annak ideológiai előkészítése súlyos megrázkódtatást és zűrzavart okozott kulturális életünkben” (Kardos–Kornidesz 1990: 343). Majd az MSZMP vezetői megfogalmazták, hogy mit is tettek 1956 ősze után a kulturális szférában: „1956. november 4-e után a forradalmi erők ellentámadást indítottak a kultúra frontján is, bár az előrehaladás itt nehezebb volt, mint másutt. Ám a reakció minden mesterkedése ellenére, szívós munkával sikerült az ellenforradalom erőit leverni, megtörni és visszavonulásra készíteni a kulturális életben. A legfontosabb kulcspozíciókat ismét a kezünkbe vettük: megszilárdult és tovább szilárdul a párt- és állami irányítás” (Kardos–Kornidesz 1990: 345).

Az irányelvek az ideológiai offenzíva okán az egész magyar társadalom – értelmiség, pedagógustársadalom, munkásság, parasztság, ifjúság – ideológiai átnevelését tűzte ki célul. Emiatt a határozat a kulturális munka fő feladatai közül elsőként és legfontosabbnak a világnézeti nevelést nevezte meg.<sup>9</sup> Az ideológiai átnevelés fontosságát külön kiemelte a dokumentum a pedagógusképzés területén is, hiszen: „gyermekünk szocialista szellemű nevelését (...) javarészt nem marxista szemléletű pedagógusok végzik” (Kardos–Kornidesz 1990: 347). A pedagógusképzés esetében az irányelvek szerint leginkább a tanítóképzés reformjára van szükség. E logika érthető is, hiszen az iskolarendszerbe bekerülő diákok először a tanítókkal találkoznak.

Az irányelvekben megfogalmazásra kerültek az oktatási reform megvalósítandó céljai is, így a gyakorlati oktatás bevezetése, a szakrendszerű oktatás megváltoztatása, az általános műveltség hagyományos tartalmának átírása, az iskola és az élet

<sup>9</sup> A világnézeti és a vallásos nevelés konfliktusát mutatja be Csehszlovákia szocialista korszakában Blanka Kudláčová és Nikola Šebová (2020) tanulmánya.

szorosabb kapcsolatának megvalósítása és a középfokú oktatás kötelezővé tételének lehetősége is (Kardos–Kornidesz 1990).

Halász Gábor (1988a) szerint a művelődéspolitikai irányelvekből kiolvasható az a kompromisszumos kádári politika, mely nem az erőszakos elnyomáson, hanem inkább a meggyőzésen, a társadalom megnyerésén alapult. Azonban az oktatáspolitikai dokumentum szövegét olvasva az is érzékelhető, hogy a művelődéspolitikai irányelvek mögött álló politikai erő a társadalom totális átnevelésére tartott igényt a társadalom ellenállása esetén is, ugyanakkor érezte azt is, hogy represszióhoz csak a legvégső esetben folyamodik.

#### 4.4. AZ OKTATÁSI REFORM ELŐKÉSZÜLETEI

Az MSZMP művelődéspolitikai irányelveinek megjelenését követően megindult az oktatási reform első fázisa, a reform kereteinek kidolgozása, valamint a reform megismertetése a közvéleménnyel.

A reform előzményei az SZKP XX. kongresszusához vezethetők vissza. A kongresszuson Hruscsovnek nemcsak a sztálinizmus elítéléséről szóló beszéde volt lényeges, hanem az iskolarendszert bíráló és az új oktatási elveket bemutató beszéde is. Hruscsov bírálta a szovjet iskola mellett az akadémiát, mert az oktatás elszakadt az élettől, és az iskolából kikerülő gyermekek nem lettek kellően felkészítve a termelő, fizikai munkára (Fedor 1956). Ettől kezdve vált szólammá a „*vigyük közelebb az iskolát az élethez*” jelszava (Somogyvári 2016). Ennek keretében Hruscsov megvalósítandó feladatként előírta, hogy az iskoláskorú gyermekeknek fokozatosan részt kell venniük üzemlátogatásokon, és hozzá kell szoktatni őket a fizikai munkához. A politika által megfogalmazott cél pedagógiai eszköze a politechnikai oktatás lett. Fontos megemlíteni, hogy a politechnikai oktatás programját még Sztálin hirdette meg az SZKP XIX. kongresszusán, tehát az nem a pedagógia felismerése volt (Fedor 1953). Valószínűnek tűnik, hogy a politechnikai oktatás újbóli elővétele a desztalinizáció egyik eleme lett, melynek logikája a következő volt: az eredetileg Sztálin politikájából származó oktatási formát meg kell tisztítani, ki kell belőle separálni a rossz ideológiai mondanivalót, és azt követően antisztálinista ideológiai és szakmai-pedagógiai tartalommal feltöltve megalkotható az új szocialista iskola és a szocialista ember.

Hruscsov kongresszuson elhangzott beszédében kiemelte, hogy modern, általános műveltséggel is fel kell ruházni az iskolának a diákokat, mert csak így lehet megalkotni az új szocialista embertípust (Fedor 1956: 97). Tehát az eszményi szocialista felnőtt nemcsak jó szakember, hanem egyben széles műveltséggel rendelkező egyén is. Így a reform másik jelszava a „*sokoldalúan fejlett ember*” lett. Vagyis a szocialista pedagógiának a szakemberképzés mellett az intellektus fejlesztésében is eredményeket kellett elérnie.

Hruscsov XX. kongresszusi beszédét és Malenkov 1957-ben történt félreállítását követően a Szovjetunióban és a szocialista országokban megkezdődtek az oktatási reform előkészületei. Megindultak az iskolakísérletek a politechnikai oktatás körében, és kipróbálásra kerültek az általános képzést és a fizikai munkát ötvöző oktatási formák (Ábent 1959). Ezek a kísérletek szolgálták később a szakmai alapot a bevezetendő oktatási reformhoz Magyarországon is. Ahogy korábban említettük, hazánkban a szakmai-pedagógiai dokumentumok (tankönyvek, tantervek, továbbképzési óratervek stb.) kidolgozásával az ideológiailag legitimált és személycserékkel „felfrissített” Pedagógiai Tudományos Intézet és Központi Pedagógus Továbbképző Intézet lett megbízva. Joanna Wojdon (2015) amellett érvel, hogy a szocialista mintának megfelelően Lengyelországban is hasonló algoritmusok alapján születtek meg a tantervek és a tankönyvek.

Az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei után nem sokkal Lugossy Jenő, aki 1961-től a művelődésügyi miniszterhelyettesi posztot töltötte be az új oktatáspolitikai klientúrában, a *Társadalmi Szemlében* mutatta be az iskolareform főbb eleveit az előbbiekben felvázolt hruscsovista és egyben antisztálinista koncepciónak megfelelően (Somogyvári 2019). Mint írta, az iskolareform feladata „*a sokoldalúan képzett művelt ember, aki egyszersem igen jó szakember*” megteremtése (Lugossy 1959: 21) (kiemelés az eredetiben). A reform során az alábbi három célt kellett megvalósítani: „1. A legszélesebb tömegek számára biztosítani kell a *korszerű általános műveltség megszerzését*; 2. fel kell készíteni az ifjúságot az életre, a *termelőmunkában való részvételre*, és 3. a nevelés-oktatás egész folyamatában tudatosan, tervszerűen és következetesen törekedni kell a *kommunista embertípus kialakítására*” (Lugossy 1959: 21) (kiemelés az eredetiben). Lugossy írása láthatóan jól megragadta és kiemelte a Hruscsov által megfogalmazott ideológiai és pedagógia irányelveket, az ifjúság termelőmunkára való felkészítését, az ideológiai alapú nevelést és az általánosan művelt ember képét.

A reform fő célja – az állami ideológia szférájából levezetve – a termelőmunkára való felkészítés lett. Ebből következett, hogy az ifjúság nevelésének központjába a munkára nevelés került. Ezért Lugossy felvázolta a munkán alapuló iskola képét, ahol az általános iskolai diákok egyszerűbb kézimunkát végeznek, a középiskola diákok műhelyekben, kertekben tanulják meg a gépek kezelését, illetve üzemeltetéseken is részt vesznek, és a középiskola utolsó két évében már a termelőmunka aktív segítői (Lugossy 1959). A munkára való nevelés keretében Lugossy beszámolt a gyakorlati foglalkozás nevű tanóra és az 5 + 1-es iskolai képzés kísérletéről is. Az 5 + 1-es oktatási formában a gyermekek öt napot tanultak, egy napot pedig dolgoztak (Kovács 1995). Az egy napi munka bevezetése a középiskolai rendszerbe alapvetően a reform antiintellektuális és gimnáziumellenes oldalát hangsúlyozta. A párt a munkaoktatás bevezetésével gondolta megvalósíthatónak az „ancien regime” legfőbb kulturális átörökítő helyének – a gimnáziumnak – a meggyöngyítését és ezzel együtt a társadalmi egyenlőség ideológiájának megvalósítását.



A munkára nevelés szakmai-pedagógiai és ideológiai alapjait Lugossy és a reform kidolgozói is Makarenkóban találták meg. Makarenko lett ettől kezdve az iskolareform referenciaszemélye, és ezért a miniszterhelyettes az ideológiailag legitímált szovjet pedagógustól idézett cikkében: „A munka a vele párhuzamosan haladó oktatás, valamint politikai és társadalmi nevelés nélkül semmiféle nevelési eredménnyel nem jár, hanem semleges folyamat marad” (Lugossy 1959: 28). Makarenko olyannyira fontossá vált a reform implementációja során, hogy az 1950-es évek végétől az 1960-as évek közepéig, tehát az iskolareform leállításáig tartott az úgynevezett Makarenko-reneszánsz (Boros 1966, Pataki 1964, 1965, 1966, 1969, Rókusfalvy 1960, Szokolszky 1959, Zrinszky 1964). Ugyanis a szocialista neveléstudomány Makarenkót az iskolareform támaszává tette. Így a Makarenko-reneszánsz úgy is értelmezhető, hogy az iskolareform talaján álló neveléstudósok kísérletet tettek arra, hogy a sztálini korszakban hérosszá lett Makarenkóból és tanításából lehetséges egy nem sztálinista, de szocialista pedagógiát megalkotni (Darvai 2021b, Fitzpatrick, 1976; Sáska 2021).

Az extenzív oktatáspolitikai keretében Lugossy részletezte az iskolareform oktatási koncepciójának egy fontos szegmensét, a dolgozók iskoláinak a kibővítését is. Ennek keretében a felnőttoktatás tantervének és tananyagának megváltoztatása is az iskolareform lényegi része lett. Az új tantervi koncepcióban a tananyagcsökkentés és az „*inkább kevesebbet, de alaposabban*” lenini elv megvalósulása került előtérbe (Lugossy 1959). Ebben az esetben is a politikai cél szakmáztatásának lehetünk szemtanúi. Hiszen a politika a társadalmi egyenlőség megteremtésének ideológiáját a tananyagcsökkentés pedagógiai eszközével tartotta megvalósíthatónak, különösen a dolgozók iskoláinak esetében.

Az új oktatáspolitikai koncepció offenzív ideológiai jellegét és a pedagógusok átnevelésének igényét is kihangsúlyozta a leendő miniszterhelyettes (Lugossy 1959). Lugossy a művelődéspolitikai irányelvek szellemében megállapította, hogy a „*világnézeti nevelés az iskolában sohasem volt és sohasem lehet magánügy*” (Lugossy 1959: 29) (kiemelés az eredetiben). Az ideológiákat s azok elemeit vizsgálva fontos megjegyezni, hogy a „*világnézeti nevelés nem lehet magánügy*” kitétel a művelődéspolitikai irányelveket elfogadó és propagáló 1958-as oktatáspolitikai csoport egyik jellegzetes szólamává vált az ötvenes évek végén. Ezt támasztja alá az is, hogy a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet 1957-ben kinevezett igazgatója – Vadász Ferencné – Köznevelésben megjelent cikkében is ugyanezt a szólamot használta a pedagógusok ideológiai alapú továbbképzésével kapcsolatban: „egyetlen tanárnak, tanítónak vagy óvónőnek sem lehet magánügye, hogy akar-e szocialista nevelővé válni vagy sem” (Vadász 1958: 421). E két idézet is mutatja, hogy a társadalom radikális ideológiai átnevelése lett az 1958-ban megkezdődő oktatási ciklus egyik kardinális témaköre és minden más szakmai-pedagógiai kérdés ebből az ideológiai alapvetésből bontakozott ki.

Az iskolareform elemeinek bemutatása és társadalmi elfogadtatása tovább folytatódott, így 1959-ben Ilku Pál művelődésügyi miniszterhelyettes is cikket közölt a

Köznevelésben „Az újtípusú szocialista iskoláért” címmel (Ilku 1959). Ahogy Lugossy (1959) korábbi cikkében, úgy Ilku Pál is megerősítette az iskolareform hármas célkitűzését: kommunista szellemű ifúságot nevelni, korszerű műveltséget adni, és az ifúságot felkészíteni a majdani termelőmunkára. Ilku Pál cikke Lugossy Jenő előbb elemzett közleményéhez hasonlóan arról is referált, hogy az 1958-as művelődéspolitikai irányelveknek megfelelően a pedagógiai célrendszer kialakításában és annak implementációjában az ideológiai nevelés került az első helyre, s a párt csak ezzel a szemlélettel tartotta megvalósíthatónak a társadalom szocialista módon történő átnevelését.

A politechnikai oktatás az ideológiai alapú iskolareform szerves részét képezte, s a reform ezen elemét Bori István, a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársa és Tihanyi Ferenc mutatta be a *Társadalmi Szemlében* (Bori–Tihanyi 1960). Míg Lugossy Jenő és Ilku Pál írásai oktatáspolitikai legitimitációt adtak a reformnak, addig Bori és Tihanyi közleménye a szakmai-pedagógiai racionalitás felől közelítette meg a reform egyik sarkkövét a Pedagógiai Tudományos Intézet szakmai-pedagógiai legitimitációjára támaszkodva. Bori és Tihanyi szakmai elképzelésében a politechnikai képzési formát nemcsak szaktantárgyi oktatás keretében tartotta megvalósíthatónak, hanem olyan oktatási formaként, amely több tantárgy oktatásában jelenik meg párhuzamosan, és amelyet kiegészítenek a termelési egységek látogatásai (gyár, mezőgazdasági egység stb.) is. E koncepció keretében a politechnikai oktatás elemei lettek: „1. A hagyományos (elsősorban természettudományi) tantárgyak korszerű tanítása. 2. Helyesen szervezett, tervszerű üzemlátogatások. 3. A tanulók iskolai munkaoktatása és ezzel kapcsolatos új, műszaki jellegű tantárgyak bevezetése. 4. A tanulók foglalkoztatása technikai jellegű szakkörökben. 5. A tanulók tényleges termelőmunkája” (Bori–Tihanyi 1960: 48). A szerzőpáros cikkében többször is szerepelt a „szocialista munkaiskola” kifejezés, amely az iskolareform másik jelszavává vált „a sokoldalúan fejlett ember” és a „vigyük közelebb az iskolát az élethez” szövegei mellett.

Az iskolareform megismertetésének és legitimálásának fontos lépésévé vált, hogy a *Társadalmi Szemlében* megjelent a „Hozzászólások oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének irányelveihez” című cikk (Sz. N. 1960). A reform recepcióját erősítette és egyben nagy oktatáspolitikai és szakmai legitimitációt adott az, hogy a közleményben az iskolareformot támogatta a neveléstudományi-pedagógus szakma és a politikai elit is. A hozzászólók és támogatók között volt Szarka József, a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) igazgatója, Bencédy József, a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetője, Fehérvári Gyula, az ELTE Ságvári Endre Gyakorló Iskolájának igazgatója, Erdey-Grúz Tibor akadémikus, Ortutay Gyula, az ELTE rektora és a Hazafias Népfront főtitkára, Bugár Jánosné, a Szakszervezetek Országos Tanácsának (SZOT) titkára és Zsarnóczai Sándor, az MSZMP Hajdú-Bihar megyei Bizottsága Agitációs és Propaganda Osztályának vezetője.

A hozzászólók között Szarka József a neveléstudományi szakmát képviselte a PTI vezetőjeként. Szarka szerint a neveléstudomány elsődleges célja, hogy támogassa az

iskolareformot, és ezen belül az, hogy segítsen „a tanulókat ismeretátvételtre kárhozható iskolákat szocialista értelemben vett »cselekvés iskoláivá«, szocialista munkaiskolává...” átalakítani (Sz. N. 1960: 78).

Bencédy József, a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetője oktatásirányítói szerepkörben fejtette ki véleményét az iskolareform ügyében. Hozzászólásában a reform társadalmi egyenlőtlenségeket csökkentő ideológiáját mutatta be. Kiemelte, hogy az iskolareform képes lesz megszüntetni az iskolai túlterhelést, így a munkás-paraszt családok gyermekei sikeresen fejezhetik be iskolai tanulmányukat, és ezáltal juthatnak előre a társadalmi hierarchiában (Sz. N. 1960: 79).

Fehérvári Gyula az ELTE Ságvári Endre Gyakorló Iskolájának igazgatója, aki korábban a KPTI-ben dolgozott, hozzászólásában az iskolaigazgatók szakmai csoportját képviselte. Fehérvári írása azért is bírt nagy horderővel, mert az 5 + 1-es oktatási forma rejtett ellenzékét azok a gimnáziumi igazgatók jelentették, akik a munkaoktatás bevezetésében elit jellegük és korábbi presztízsük elvesztését látták (Kovács 1995). Fehérvári az 5 + 1-es képzés bevezetése mellett állt ki, de ugyanakkor leírta, hogy „kétségtelenül egyenlőre nem látszik könnyű feladatnak a tanulók megfelelő képzéséhez szükséges üzemi kapcsolatok kiépítése” (Sz. N. 1960: 87). Habár az igazgató támogatta az új, termelőmunkán alapuló képzési forma bevezetését, felhívta a figyelmet arra, hogy még nincsenek meg a feltételek a sikeres implementációhoz. Ha finoman is, de a reform kritikáját olvashatjuk ki ebből a hozzászólásból. A hatvanas évtized közepén pont az üzemi kapcsolatok és ennek hiányának pedagógiai hatásai képezték a reform leállításának egyik indokát (vö. Kardos–Kornidesz 1990). Így azt is mondhatjuk, hogy Fehérvári már 1960-ban látta, hogy hol is található a reform gyenge pontja.

Erdey-Grúz Tibor akadémikus a magyar tudomány feladatát az iskolareform tudományos megalapozásában és támogatásában látta és láttatta. Érvrendszere nagyban hasonlított Szarka Józseféhez, aki a szocialista pedagógia feladatát szintén a reform segítségével határozta meg. A hasonlóság nem véletlen, hisz mindketten egy-egy szakmai-tudományos szerv élén álltak (Sz. N. 1960: 88).

Ortutay Gyula, az ELTE rektora és a Hazafias Népfront főtitkára a politechnikai oktatás kérdésében felmerült kritikákat oszlatta el, valamint szakmai véleménye szerint az egyetemi felvételt megelőző mezőgazdasági vagy ipari munka nem hátráltatja a fiatalokat tanulmányi előmenetelükben. Ortutay hozzászólását olvasva is látható, hogy a reform kidolgozói tisztában voltak a kritikákkal, és igyekeztek ezeket megválaszolni a létező kereteken belül (Sz. N. 1960: 95).

Bugár Jánosné, a Szakszervezetek Országos Tanácsának (SZOT) titkára arról számolt be, hogy a munkásság támogatja az iskolareformot. Valamint fontos lépésnek tartotta, hogy a reform keretében a dolgozók iskolái szélesre tárják kapuikat a dolgozó rétegek előtt. Bugár azt is kiemelte, hogy a SZOT azért is támogatja a politechnikai oktatást, mert ezen keresztül részt vehet a munkásság az iskolareformban. Hiszen a „politechnikai oktatás elképzelhetetlen az arra alkalmas, szakmájukat jól

értő és a gyerekekkel szívesen foglalkozó munkások bekapcsolása nélkül” (Sz. N. 1960: 96).

Zsarnóczai Sándor az MSZMP Hajdú-Bihar megyei Bizottsága Agitációs és Propaganda Osztályának vezetője – közvéleményért felelős funkcionáriusként – az iskolareform társadalmi támogatottságáról számolt be Hajdú-Bihar megyében. Zsarnóczai hozzászólásában azt igyekezett bebizonyítani, hogy a reform nemcsak szakmai és politikai berkekben élvez elfogadottságot, hanem szélesebb társadalmi körökben is. Mint írja: „Az irányelvekről eddig lezajlott viták – megyénkben a Debrecen városi, és a megyei vita – azt jelzik, hogy a reformtervezet a tömegeknél egyetértésre, támogatásra talál” (Sz. N. 1960: 98).

A közvélemény tájékoztatása után az oktatáspolitikai és az oktatásirányítási számára a következő feladat az új iskolatörvény megalkotása és az iskolareform implementációja lett. Erre azonban nem az ötvenes évek végén, hanem a hatvanas évek elején került sor.

## 5. Oktatáspolitikai küzdelmek az 1960-as években

Az 1961. évi III. (oktatási) törvény a konszolidálódó Kádár-korszak jelentős eseményei közé tartozott. A nagyszabású oktatási reformot legitimáló törvény jelentőségét kiemelte, hogy a szocialista korszakban korábban csak miniszteriális, illetve párttáborozati szinten szabályozták az oktatási rendszert. Azonban ahhoz, hogy az oktatási reformtörvényt elemezni tudjunk, szükséges a kor politikai helyzetének felvázolása. Ezt követően részletesebben bemutatjuk magát a törvényt, az iskolareform leállításának okait és körülményeit, illetve megemlítésre kerül az évtized végének jelentős szakmai eseménye, az V. Nevelésügyi Kongresszus is.

### 5.1. AZ 1961-ES OKTATÁSI TÖRVÉNY

1961-ben tartották meg az SZKP XXII. kongresszusát, ahol Hruscsov meghirdette a gazdasági utolérés politikáját (Fedor 1962). A kapitalista világ gazdasági legyőzésének programját szolgálták a szocialista blokk országaiban az ötvenes évek végén meginduló iskolareformok is. Ezzel párhuzamosan a hatvanas évek elején a kádári berendezkedésben nagyfokú enyhülési folyamatok mentek végbe. Kádár János a Hazafias Népfront 1961-es ülésén megfordította Rákosi Mátyás híres-hírhedt mondatát, és azt mondta, hogy „aki nincs az MSZMP ellen, az vele van”. Kádár János e szólásával azt üzent a társadalom számára, hogy a megtorlások ideje és rendszerkiépítés szakasza befejeződött. Az MSZMP 1962-ben megtartott VIII. Kongresszusán Kádár János ezt a gondolatmenetet erősítette meg, amikor azt mondta, hogy befejeződött „a szocializmus alapjainak lerakása”, és az új cél a „szocializmus teljes felépítése”. 1963-ban általános amnesztiát kaptak az 1957–1958-ban elítéltek, és ugyanebben az évben az MSZMP KB határozatot hozott a származás szerinti kategorizálás megszüntetéséről. Ebben a politikai közegben született meg az oktatási törvény 1961-ben.

A „szocializmus teljes felépítését” hirdető kádári ideológia az oktatási törvény kiemelkedő részévé vált. Ezt a törvény így fogalmazta meg: „a szocializmus építése sokoldalúan művelt embereket kíván, a jövő szocialista állampolgárai pedig joggal

várnak az iskolától olyan nevelést, amelynek segítségével erejük és képességeik szerint részt vehetnek az alkotómunkában” (1961. III. törv.). Valamint ugyanez a kép jelent meg az alábbi sorokban is: „Népünk legalapvetőbb érdeke, alkotó munkájának értelme, célja: a szocializmus felépítése hamarosan történelmi tény lesz” (1961. III. törv.).

Hruscsovnak az SZKP XX. kongresszusán megfogalmazott oktatásra vonatkozó elvárásai is értelemszerűen a törvény alapjait képezték, és szintén a gazdasági utolérés programját szolgálták. Ezek az elvek a következők voltak: legyen szorosabb a kapcsolat az iskola és a munka világa között; az iskola a gyakorlati munkára készítse fel a diákokat, de emellett az általános műveltséget is emelje; a tanítás-tanulás folyamata a szocialista világnézet és a szocialista erkölcs talaján álljon. Ezt a hruscsovi elképzelést, ideológiát az alábbi módon foglalta össze az oktatási törvény: „A Magyar Népköztársaság oktatási-nevelési rendszerének célja az, hogy tervszerű oktató-nevelő munkával gondoskodjék az általános és szakmai ismeretek elsajátításáról, a népgazdaság szakképzett munkaerő igényeinek kielégítéséről; emelje az általános és a szakmai műveltség színvonalát; kialakítsa, illetve megszilárdítsa az oktatásban részesülők marxista-leninista világnézetét és szocialista erkölcsi felfogását; öntudatos, művelt, néphez hű, hazáját szerető, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket neveljen, akik építik és védik a nép államát, híven szolgálják a népek békéjét és testvériségének ügyét” (1961. III. törv.).

A törvény az általános tankötelezettséget a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének érdekében 6 éves kortól 16 éves korig írta elő. Az iskolaköteles kor a nyolcadik osztály sikeres befejezéséig, legkésőbb pedig 16 éves korig tarthatott. Továbbá deklarálásra került az alapfokú oktatás ingyenessége is. A törvény rendelkezett a fogyatékos gyermekek oktatásáról is, amelyet gyógypedagógiai intézményekben volt szükséges megvalósítani. A törvény szerint a „képezhetetlen gyermekek iskolai látogatás alól felmenthetőek” voltak (1961. III. törv. 3. §).

A szakmunkás tanulók képzése az iskolareform és így a jogszabály központi kérdése lett. A szakmunkásképzés céljaként lett megfogalmazva, hogy az „szakmunkás képesítést nyújtson az általános iskolában szerzett alpműveltség, világnézeti és erkölcsi felfogás elmélyítése mellett” (1961. III. törv. 9. §).

A törvény három intézménytípusról rendelkezett a középfokú oktatás esetében: a gimnáziumról, a szakközépiskoláról és a technikumról. A gimnáziumok esetében a törvény határozott az 5 + 1-es oktatási forma bevezetéséről. A reform új középfokú iskolatípusként megalkotta a szakközépiskolát. A szakközépiskola céljaként lett meghatározva, hogy valamely szakmában képesítést nyújtson a tanulók szocialista világnézeti nevelése mellett (1961. III. törv. 14. §). A szakközépiskola elvégzése szakmai képesítő és érettségi vizsgával zárult. Az érettségi vizsga sikeres letétele pedig lehetőséget nyújtott arra, hogy a szakközépiskolát végzetek felvételi vizsgát tessenek valamely felsőoktatási intézményben.

A törvény a középfokú technikumokat felsőfokúvá alakította át, s ebben az intézménytípusban a szakközépiskolát és gimnáziumot végzett diákok tanulhattak tovább. A felsőfokú technikumok feladata lett, hogy a „népgazdaság egyes ágai számára... alkalmas műszaki (mezőgazdasági, egészségügyi, kereskedelmi, stb.) szakembereket képezzen” (1961. III. törv. 20. §).

Az expanzív reform keretében és a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése ideológiájának megfelelően az oktatási törvény szélesre nyitotta a dolgozók iskoláinak kapuit. Ezen iskolatípus nagy előnyeként tartható számon, hogy az itt szerzett oklevél egyenértékű lett a nappali tagozaton szerzett képesítéssel (1961. III. törv. 24. §).

Az 1958-as művelődéspolitikai irányelvek köszöntek vissza abban is, hogy a törvény az ideális pedagógus legfőbb jellemzőjének a világnézeti és politikai pártosságot írta elő. Erről a törvény így referált: „Az oktatási intézményekben olyan megfelelő képesítésű oktató működhet, aki világnézeti, erkölcsi, politikai, pedagógiai és szakmai szempontból egyaránt alkalmas arra, hogy az ifúságot szocialista szellemben nevelje és előkészítse a gyakorlati életre” (1961. III. törv. 27. §).

A következő paragrafusok már nem az iskola, hanem a társadalom feladatait írták elő a reform implementációja során. Így a törvény nemcsak ágazati, hanem össz-társadalmi szinten is artikulálta célrendszerét az 1958-ban meghirdetett elveknek megfelelően. E törekvés az alábbi módon jelent meg a jogszabályban: „A törvény célkitűzéseinek megvalósítása az egész társadalom ügye: az oktatási intézmények dolgozóinak, az illetékes minisztériumoknak, az üzemeknek, a tömegszervezeteknek és a szülői munkaközösségeknek együttes feladata” (1961. III. törv. 30. §).

Elemzésünk alapján megállapíthatjuk, hogy az 1961-es oktatási törvény szentesítette az 1958-ban hatalomra kerülő oktatáspolitikai csoport szakmai-pedagógiai, valamint ideológiai elképzeléseit. Sokáig úgy látszott, hogy ez az oktatásügyi csoport képes lehet hatalmának megtartására és a törvényben foglaltak implementációjára. Azonban az oktatási törvény elfogadása után nem sokkal már lényeges kritikák érték magát a törvényt és az annak alapján megvalósuló iskolareformot is.

## 5.2. AZ ISKOLAREFORM KORREKCIÓJA

A Pedagógiai Tudományos Intézetben már az 1950-es évek végén elkezdődött a reform szakmai-pedagógiai dokumentumainak kidolgozása, s az 1961-es oktatási törvény elfogadását követően elkezdődött az iskolareform implementációja is. 1962-ben a reform szakmai feladatainak megvalósítására létrejött a Pedagógiai Tudományos Intézet és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet összeolvasztásából az Országos Pedagógiai Intézet. 1962-ben kiadták a *Nevelési tervet* (Miklósvári 1962), majd 1963-ban a *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára* című dokumentumot (Miklósvári 1963), 1965-ben pedig a gimnáziumok részére készült tanterveket.

Az oktatási törvény elfogadása után nem sokkal – 1962-ben – a Művelődésügyi Minisztérium Középfokú Szakoktatási Főosztálya már kritizálta a reform egyik fontos új intézményét, a szakközépiszkolát (Kardos–Kornidesz 1990: 412–421). A kollégiumi előterjesztés szerint a szakközépiszkolákban a szakmai és általános tantárgyak aránya eltorzult. A dokumentum szerint a tanulók előkészületlenül kerültek ebbe az új oktatási intézménybe. Az 5 + 1-es oktatási forma is a bírálat tárgyát képezte, méghozzá azért, mert a diákok üzemi munkájának feltételei nem lettek megfelelően kidolgozva. A diákok a gyárak látogatásakor nem tudtak bekapcsolódni a munkába, és sok esetben zavarták a dolgozókat munkájuk végzése közben. Emiatt elmaradt a munkára nevelés elvárt pedagógiai hatása (Kardos–Kornidesz 1990: 412–421). A bírálatok e módja és a felsorolt hibák a reform visszavonásáig sorozatosan ismétlődtek, és egyre csak erősödtek.

1964-ben már az Országos Tervhivatal is kritizálta a reformot. Ez azért is tűnhet ellentmondásosnak, mert 1962-ben Timár János az Országos Tervhivatal szakembere *Köznevelésben* megjelent „Közoktatás – Szakképzés – Tervszerűség” című cikkében még támogatta az iskolareformot (Timár 1962), azonban 1964-ben már nem. Ebben a közleményben a Tervhivatal mögött álló érdekcsoport közgazdaságtani szempontból pártolta az iskolareform elveit, így az oktatási rendszer expanzióját is, mondván: „A népgazdaság szakmberszükségletének biztosítása tehát lényegében megköveteli a mindenkire kiterjedő középiskolai oktatás bevezetését” (Timár 1962: 299). Továbbá az 5 + 1-es gimnáziumi képzés mellett is kiállt a Tervhivatal szakembere. 1964-re azonban a támogató attitűd megváltozott. „Az Országos Tervhivatal az oktatási reform tapasztalatairól” kezdetű beszámolóban a Tervhivatal a reform minden elemét támadta (Kardos–Kornidesz 1990: 483–493). A dokumentum szerint a tankötelezettség kibővítése során az alsó- és középfokú oktatásba beáramló diákok számának emelkedése miatt jelentősen nőtt az egy tanerőre jutó tanulók száma, valamint emelkedett a pályaelhagyók aránya az alacsony pedagógusbérek miatt, továbbá nőtt a bukások száma a középiskolákban, és a szakközépiszkolák fejlesztése sem haladt előre a megfelelő ütemben. Emellett a gimnáziumokban a szakmai képzés alapjai nem lettek kidolgozva, a felsőfokú technikumok hiányos felszerelésűek, a felsőoktatási felvételihez szükséges üzemi gyakorlatok feleslegesek, valamint a reform megvalósításához az anyagi források nem álltak és nem is fognak rendelkezésre állni (Kardos–Kornidesz 1990: 483–493). Felmerül a kérdés, hogy a két Tervhivatal által jegyzett dokumentum megjelenése között mi történhetett, és mi indokolta a radikális kritikát. A legnagyobb valószínűség szerint az Országos Tervhivatal szakemberei – például Timár János – már az iskolareform bevezetése idején is látták a felmerülő gazdasági-szakmai problémákat, azonban az MSZMP iránymutatása alapján támogatniuk kellett azt a nagy nyilvánosság előtt. Emiatt jelenhetett meg a *Köznevelésben* Timár pozitív hangvételű cikke az oktatási reformról 1962-ben. Ezt az értelmezést támasztja alá Timár János (2005) önéletrajzi írása is, amelyben Timár visszaemlékezve a hatvanas évekre elmondta, hogy a reformot tel-



jesen megalapozatlannak tartotta már annak bevezetése előtt. Sőt megemlíti, hogy részt vett a Művelődésügyi Minisztériumban egy oktatási reformról szóló tájékoztatón még a reform implementációja előtt – vagyis valamikor az ötvenes évek végén vagy a hatvanas évek elején –, amelyet Bencédy József, az MM főosztályvezetője tartott tudományos intézeti vezetők számára. Itt a vita során Timár megosztotta kritikai észrevételeit a résztvevőkkel, azonban ezt követően Bencédy számon kérte őt, hogy milyen alapon avatkozik bele a minisztérium belügyeibe (Timár 2005: 171). E történetből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy valószínűleg 1964-ben azért bírálhatta a Tervhivatal legitim módon az iskolareformot, mert ekkorra olyan politikai erőviszony-átrendeződések mentek végbe az MSZMP-n és az oktatási ágazaton belül, amelyek lehetővé tették az iskolareform kritikáját.

Az oktatáspolitikai-történet politikatudományi megközelítését segítségül hívva az elemzésnek ezen a szintjén érdemes a két személy ellentéte mögött – Timár János és Bencédy József – a különböző oktatáspolitikai érdekcsoportok szembenállását is látni, mert ennek segítségével kirajzolódnak a korszak oktatási arénájának erőviszonyai és konfliktusai. A két állami szerv (Művelődésügyi Minisztérium és Országos Tervhivatal) konfrontációjából is jól látható, hogy mögöttük különböző oktatáspolitikai csoportok álltak, s ennek lett egyenes következménye az intézmények közötti konfliktus. A minisztérium egy alapvetően baloldali, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére irányuló, a munkások gyermekeinek kulturális hátrányait felszámoló és az oktatás-nevelés kérdései tekintetében a gazdasági kényszereket másodlagosnak tekintő politikát folytatott. Ezzel szemben a Tervhivatal a gazdasági racionalitás törvényei felől közelítette meg az oktatás és így az iskolareform kérdéseit, s a különböző érdekek-értékek képviselője mintegy „törvénytörően” kódolta a két érdekcsoport összeütközését az oktatáspolitikai mezőben.

Valószínűleg a megváltozott politikai helyzetet és kritikákat érzékelve a Művelődésügyi Minisztérium Középiskolai Főosztálya 1965-ös állásfoglalásában igyekezett megvédeni a reform egyik szimbolikus elemét, az 5 + 1-es gimnáziumi képzést (Kardos–Kornidesz 1990: 504–506). A főosztály szerint az anomáliák nem a reform célrendszerében találhatók, hanem az implementáció során elkövetett hibák okozták a ténylegesen is tapasztalható torzulásokat az 5 + 1-es oktatási formában. A minisztérium ennek okán amellet érvelt, hogy a továbbiakban is ki kell tartani a reform alapelvei mellett. Azonban a támogatás már későnek és eredménytelennek bizonyult. Fontos megjegyezni, hogy a reform helyes ideológiai-szakmai elveinek és ezzel együtt a hibás implementációnak a hangsúlyozása a reform támogatóinak jellegzetes érvelési technikájává vált az iskolareform korrekcióját követően, s ezen érvelési mód térhódításának lehetünk majd szemtanúi a *Tanító* című folyóiratban is.

Az 1958-ben megkezdett reform 1964-re a középiskolai beiskolázási keretszámok arányainak átalakításával és a felnőttképzés leállításával de facto bekövetkezett (Sáska 1992a). A reform végét az MSZMP PB 1965. júniusi határozata legitimálta (Kardos–Kornidesz 1990: 507–514). A korrekció a reform minden lényeges elemét kritizálta,

így a politechnikai oktatást, az 5 + 1-es gimnáziumi oktatási formát, a középfokú oktatás általánossá tételének elvét, a szakképzés és a továbbképzés új szerkezetét, a dolgozók iskoláinak kibővítését, valamint az érettségi általánossá tételének programját is. A határozat új rendszerintegrációs elvet hirdetett, mely kimondta, hogy „az oktatási hálózat fejlesztésénél a jövőben az általános kultúrpolitikai célok mellett meghatározónak kell tekinteni a *népgazdaság teherbíró képességét és biztosítani kell a munkaerő-gazdálkodás és az oktatásügy összhangját*” (Kardos–Kornidesz 1990: 511) (kiemelés – D. T.). A Kádár-korszak jellegét mutatja az is, hogy az 1961-es oktatási törvényt nem egy másik törvénnyel, hanem egy párthatározattal szüntették meg.

A reform leállításával az 1958-ban hatalomra kerülő oktatáspolitikai csoport befolyása jelentősen csökkent, de hatalomvesztésétől függetlenül továbbra is felléphetett az oktatáspolitikai arénában, és protestálhatott az uralkodó gazdaságtani megközelítést hirdető oktatáspolitikai csoport ellen. Azonban e térszertéstől függetlenül a Művelődésügyi Minisztérium kontrollja alatt álló oktatási agitációs propaganda nem számolt be. Előbbi jelenséget, hogy a leállított reform hívei továbbra is részt vehettek az oktatáspolitikai mező harcaiban, a hatvanas évek politikai kultúrájának egyik jellegzetességének tekintjük. Hiszen a Rákosi-korszakban az oktatáspolitikai irányváltások sokkal radikálisabb következményekkel jártak – lásd például az ONI felszámolásának történetét. E jelenség is azt mutatja, hogy a kádári politikai berendezkedés jelentősen különbözött a Rákosi Mátyás nevével fémjelzett korszak hatalmi-politikai viszonyaitól.

### 5.3. A KÁDÁRI POLITIKA AZ 1960-AS ÉVEK MÁSODIK FELÉBEN

Az 1956 végétől fokozatosan kiépített Kádár-rendszerben a hatvanas évek közepétől kezdve jelentős gazdasági, politikai és társadalmi változások mentek végbe. A politikai vezetés számára realizálódott, hogy az életszínvonal-emelés politikája nem valósítható meg az alapjaiban a Rákosi-korszakból örökölt, de 1957-et követően sorozatos korrekciókon átesett gazdaságirányítási rendszer radikális reformja nélkül (Berend 1974, 1983). A hatvanas évek eleji gazdasági visszaesés (Bauer 1981) azt is mutatta, hogy az ortodox szocialisták (sztálinisták) gazdaságpolitikája (tévesztés, kisipar visszaszorítása) nem hozta el a várt gazdasági eredményeket, és velük szemben jelentek meg az őket bíráló reformpárti közgazdászok és MSZMP-s gazdaságpolitikusok. Az MSZMP KB 1965. márciusi dokumentuma már jelezte a megváltozott helyzetet (Vass 1968: 132), és az ugyanezen évi novemberi MSZMP KB állásfoglalás pedig már kimondta, hogy „nem szabad... késlekednünk a szükséges reformokkal” (Vass 1968: 238). Egy évvel később – 1966 májusában – az MSZMP Központi Bizottsága határozatot hozott a gazdasági reform megvalósításáról (Vass 1974: 451–481). A gazdasági reformot a pártvezetés új gazdasági mechanizmusnak nevezte el, és 1968. január 1-jén került bevezetésre.

Az új gazdasági mechanizmus a vállalatoknak nagyobb szabadságot adott. Lazított a tervutasításos rendszeren, és a központilag megállapított árviszonyok helyett a piaci kereslet-kínálat törvénye alapján új árrendszert vezetett be. A mechanizmus lényegében piaci elemeket iktatott be a szocialista gazdaság rendszerébe, és próbálta a szocialista politikai rendszert a piacgazdasággal összepárosítani (Kornai 2005).

A politikai és gazdasági irányváltás az MSZMP-n belül is tükröződött. A párton belüli erőviszonyok megváltoztak, és a Fock Jenő, Nyers Rezső, Fehér Lajos nevével jelzett a gazdasági élet megreformálását szorgalmazó „reformpárti” politikai csoport került Kádár János jóváhagyásával az állampárt hierarchiájának a csúcsára. A gazdasági reform egyik fő kidolgozója, Fock Jenő 1967. április 14-én a Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának elnöke lett.

Azonban a gazdaság reformját támogató kádári vezetés nem volt könnyű helyzetben a szocialista táborban. 1964 októberében a Kádárt 1956 novemberében Magyarország élére tevő Nyikita Hruscsovot az SZKP-n belüli politikai ellenfelei leváltották, utóda Leonid Brezsnyev lett. Huszár Tibor (2003) könyvéből jól tudjuk, hogy ez a politikai személycseré mennyire rosszul érintette a Hruscsov embereként regnáló Kádár Jánost. Brezsnyev elődjével szemben keményvonalas sztálinista politikát hirdetett, amely ugyancsak kedvezőtlen politikai klímaként értelmeződött a magyarországi szocializmus gazdasági rendszerét megreformálni kívánó kádári vezetés számára. Továbbá az 1968. augusztusi csehszlovákiai katonai intervenció is nehezítette a reform helyzetét. Hiszen az Alexander Dubček vezette „prágai tavasz” is reformkísérletként volt értelmezhető „az emberarcú szocializmus” megteremtése érdekében. A „prágai tavasz” eltiprásával egyértelművé vált, hogy a hegemoniára törekvő sztálini típusú szocialista berendezkedés semmilyen reformkísérletet nem tűr el a szocialista blokk államain belül (Huszár 2003).<sup>10</sup> Mindezek a külpolitikai események negatívan hatottak a magyar reformra, s egyben előrevetítették későbbi, hetvenes évek eleji leállítást.

A párton belüli gazdaságpolitikai szembenállás (sztálinisták vs. reformpártiak) leképeződött a kultúra, a szellemi élet területére is. Ugyanis a mechanizmus bevezetése egyben azt is jelentette, hogy a szocializmus megreformálható. A szocialista ideológia főbb jellemzője nem a „merevség”, hanem adott korlátok között – a tulajdonviszonyok radikális átalakulása és az MSZMP politikai hegemoniájának megsértése nélkül – a változathatóság. E változást a társadalom jelentős része pozitívan fogadta (Heller 1997).

<sup>10</sup> A prágai tavasz elfojtásának a csehszlovák oktatásügyre gyakorolt hatását mutatja be Jiří Zounek, Michal Šimáně és Dana Knotová (2018) tanulmánya.

## 5.4. OKTATÁSPOLITIKA AZ 1960-AS ÉVEK MÁSODIK FELÉBEN

Az MSZMP-n belüli politikai hatalomeltolódás az oktatáspolitikai mezőben is leképeződött. Eközben a származás szerinti kategorizálás 1963-as megszüntetésének hatására a társadalmi egyenlőtlenségek tovább növekedtek, és a munkásság számára a mobilitási esélyek sem emelkedtek (Kemény 1967). Valamint szociológusok kimutatták, hogy a kádári szocialista berendezkedés nem jár kéz a kézben a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenésével (Ferge 1969).<sup>11</sup> Az oktatáspolitikai szintjén eldöntendő kérdéssé vált, hogy a szocialista berendezkedés legitimációjaként létrehozott általános iskolát elvégző, tizennegyedik életévük körül járó Ratkó-gyerekekből szakmunkások legyenek, vagy általánosan művelt érettségizettek. Ebben az összetett politikai, gazdasági és oktatásügyi helyzetben a szocialista pedagógusok nagy része a fennálló szocializmus baloldali ellenzékéhez, az offenzív ideológiát hirdető, piacellenes érdekcsoportokhoz csatlakozott.

Szarka József, aki az 1961-es iskolareform szimbolikus embereként a reformot értelmezte a nevelésügyi szakfolyóiratokban a pedagógusszakma számára, most ugyanezt tette az új gazdasági mechanizmus oktatásügyi konzekvenciát taglalva a megváltozott helyzetnek megfelelően „Nevelésügyünk helyzete és fejlesztésének távlatai” című *Köznevelésben* megjelent cikkében. Az OPI vezetője kiemelte, az oktatáspolitikai vezetői kitartanak amellett, hogy „a művelődésügy nem lehet a jövőben sem egyszerűen gazdasági szempontoknak alávetett tevékenység” (Szarka 1967: 322). Szarka interpretációja szerint a piaci logika a szocialista munkaerőkölcst erősíteni fogja, mint írta: „Ideológusok, szociológusok meggyőzően bizonyítják, hogy az anyagi érdekelttség fokozása és a szocialista öntudat erősödése nem egymást kizáró tendenciák” (Szarka 1967: 323). Az új gazdasági mechanizmus egy fontos elemét – az anyagi érdekeltséget – azért is kellett hangsúlyoznia és szocialista köntösbe öltöztetnie Szarka Józsefnek, mert az 1961-es iskolareform eszmeisége még olyan szocialista embert vizionált, amely számára nem a jövedelemszerzés számított az igazi szocialista értéknek, hanem a közösség szolgálata. S ez a közösségnek alávetett munkaetika jelent meg szakmásként a reform szakmai dokumentumaiban, például a Nevelési tervben is.<sup>12</sup> Emellett Szarka felhívta a figyelmet arra, hogy a munkaerő-gazdálkodási szempontok fokozottabban fognak megjelenni az oktatás területén. Ez, ha burkoltan is, de azt jelentette, hogy a mechanizmus piaci logikája érinteni fogja az oktatás területét, amely a társadalmi egyenlőtlenségek növekedéséhez vezethet. Az OPI igazgatója nem fogalmazott meg nyilvánosan lényeges kritikát a

<sup>11</sup> A hatvanas évek végén markánsná váló Ferge Zsuzsa által vezetett iskolakritikáról is szól Kozma Tamás *Hogyan lettem szociológus* című cikke.

<sup>12</sup> A Nevelési tervben megfogalmazott értékekről lásd „A Nevelési terv embereszménye” című fejezetet.

gazdasági reform hatásának oktatási vetületéről, azonban jól tudható, hogy az iskolareform támogatójaként ellenezte az új gazdasági mechanizmust és annak oktatásügyi következményeit. Nem szabad elfelejteni, hogy a cikkben megjelent „munkaerő-gazdálkodás” szövegszerkezet nem az iskolareform mögött álló oktatásügyi csoport terminusa, hanem inkább az Országos Tervhivatal nevével fémjelzett tábor szakki-fejezése.

Lugossy Jenő miniszterhelyettes – aki Szarka Józsefhez hasonlóan szintén az 1961-es leállított iskolareform prominens képviselői közé tartozott – ugyancsak a mechanizmus nevelésügyi hatásait elemezte a *Köznevelés* hasábjain (Lugossy 1967). Míg Szarka előző írásában tárgyilagosan igyekezett ecsetelni a mechanizmust, addig Lugossy ennél kritikusabb és erősebb hangot ütött meg. Ennek oka az lehetett, hogy Lugossy miniszterhelyettesként, vagyis politikusi szerepből beszélt, míg Szarka József az OPI vezetőjeként pedagógiai szakemberként nyilvánított véleményt. Vagyis a betöltött szerepek okán más lehetőségei voltak a kritikára a miniszterhelyettesnek és a pedagógiai kutatónak. Lugossy így írt a mechanizmusról: „Az oktatás területén nem engedhetjük érvényesülni a gazdasági folyamatok, a piaci gazdaság spontán törvényeit. Az oktatás-nevelés államilag – központi, illetve tanácski keretektől – finanszírozott tevékenység. (...) A kulturális élet hatékonyságát tehát – legalábbis a gazdasági mechanizmus bevezetésének kezdeti időszakában – nem a gazdasági erőforrások növelése révén fokozzuk, hanem az eddiginél célirányosabban használjuk föl a rendelkezésre álló eszközöket” (Lugossy 1967: 642).

A Szarka József és Lugossy Jenő által felvázolt irányvonal mellett létezett egy másik is, amely ettől eltérő módon értelmezte a hatvanas évek végén az oktatásügyben bekövetkezett változásokat. Trencsényi László (2007) amellett érvelt, hogy az új gazdasági mechanizmus bevezetésének időszakában felpeszduült a szakmai-pedagógiai élet, és ennek egyik elemeként a hazai szaksajtóban egyre többet szerepelt az „új” kifejezés. Trencsényi (2011: 20) egy másik művében Nagy József (1966) „Új utak a szovjet didaktika fejlődésében” című *Pedagógiai Szemlé*-s cikkével is illusztrálta ezt a tendenciát, melyben Nagy szovjetunióbeli tapasztalatairól számolt be. Vagyis Trencsényi megállapítása szerint a hatvanas évek végi történések lehetőséget adtak a szocialista nevelésügyi szakma számára a változásra, a fejlődésre.

Ugyanakkor az új gazdasági mechanizmusra való reflexióként a pedagógus-szakma egy része – a mechanizmus ellenzői – mozgolódásban kezdtek, és ennek eredményeképpen megalakult, vagy pontosabban inkább újra létrejött a Magyar Pedagógiai Társaság, és döntés született a szervezet reprezentatív eseményének – az V. Nevelésügyi Kongresszusnak – a megszervezéséről. A kongresszuson részt vevő pedagógusok, neveléstudósok és politikusok elleneztek az új gazdasági mechanizmust, szakmai-pedagógiai és ideológiai elképzeléseikben az 1961-es iskolareform talaján álltak, és ennek sikertelen megvalósulását kérték számon a politikai vezetéstől. Jelen elemzésünkben az V. Nevelésügyi Kongresszust az 1961-es

oktatási reform mögött álló oktatáspolitikai csoportok restaurációs kísérleteként értelmeztük.<sup>13</sup>

A hatvanas évek oktatáspolitikáját vizsgálva eljutottunk az ideológiai alapon szerveződő oktatási reform kibontakozásától annak gazdasági alapú korrekciójáig. Láthattuk, hogy az évtized végén a háttérbe szorult baloldali irányultságú pedagógus ellenzék megszervezte az V. Nevelésügyi Kongresszust, és szakmai-ideológiai elképzeléseikben visszatértek a kilenc évvel korábbi nézeteikhez.

Szabó Miklós ideológiatipológiáját felhasználva a hatvanas évek oktatáspolitikai változásait elemezve azt mondhatjuk, hogy 1958-ban a szocialista ideológia dominanciáján alapuló oktatáspolitikai elképzelés programideológiából állapotideológiává vált, s ezzel a programideológiák világába száműzött minden más rivális elképzelést. Azonban 1964–65-ben a politikai változások hatására egy gazdasági alapú programideológia vált állapotideológiává, és programideológiává minősített minden más konkurens oktatásról szóló elgondolást, így a korábban állapotideológiaként funkcionáló ideológiai alapú koncepciót is.

<sup>13</sup> A kongresszus részletesebb elemzését lásd a „Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson” című fejezetet.

## 6. Oktatási és nevelési tervek a tanítás-tanulás folyamatában

Az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején jelentős tantervelméleti kutatások indultak el a hazai szakmai műhelyekben annak érdekében, hogy az iskolareform tudományosan is megalapozott dokumentumok alapján valósulhasson meg. Kutatásunk jelen fejezetében az ekkor beinduló tantervelméleti kutatásokat, a neveléstörténeti szempontból új dokumentumot, a Nevelési tervet, az 1963-ban megjelent *Tanterv és utasítást*, valamint azt fogjuk bemutatni, hogy e problematika miként jelent meg a *Tanító* című folyóiratban.

### 6.1. TANTERVELMÉLET AZ 1960-AS ÉVEKBEN

A tantervkészítés elmélete és gyakorlata a nevelés irányíthatóságába vetett hiten alapszik. Azon, hogy az oktatási-nevelési folyamat aprólékos megtervezésével kialakítható az elvi ember. Ebben a szakmai elképzelésben a pedagógus feladata leginkább a mérnök munkájára hasonlít: ha az oktatás-nevelés folyamatát elemekre „bontjuk”, és megtervezzük a tanítás-tanulás folyamatát, akkor kiszámítható lesz annak eredménye, vagy, megfordítva, ha a tanítási tevékenységében bizonyos elemeket megváltoztatunk, akkor annak más lesz a végösszege. Mihály Ottó (1999) *Fordulat és iskola* című tanulmányában ezt a „mérnöki munkát” vetette a szocialista neveléstudomány szemére, mondván, a szocialista pedagógia a kezdetektől fogva megragadt ezen a szinten, a betanított munka szintjére süllyesztette a pedagógiai tevékenységet, és a pedagógiát az ideológiai célok megvalósítójává, vagyis a politika szolgálóleányává tette.

A tantervelmélet előtérbe kerülése nemcsak a szocialista neveléstudományt termékenyítette meg, hanem a szocialista neveléslélektan is. Hiszen e „mérnöki munka” során nem elég a pedagógus feladatát megtervezni, mert ez a nevelési folyamatnak csak az egyik oldala, hanem ismerni kell a tanítás-tanulás alanyának – a gyermeknek – a jellemzőit, ismérveit és életkori sajátosságait is. S ennek vizsgálatára és megállapítására a lélektan egyik alkalmazott ága, a neveléslélektan

képes. Emiatt indultak be és értékelték fel az ötvenes évek végétől a nevelés-  
lélektani kutatások.<sup>14</sup>

A Pedagógiai Tudományos Intézetben indultak meg az ötvenes évek végén a tantervelméleti kutatások, és itt került kidolgozásra az új tanterv és a Nevelési terv is. Faludi Szilárd volt az a PTI-munkatárs, aki nagy szerepet játszott az új tantervek koncepciójának kidolgozásában (Faludi 1960, 1961, 1963). Faludi tantervelméleti elképzelésében – a politikai célokat követve – a világnézeti nevelést, a tananyagcsökkentést, vagyis a „maximalizmus elleni harcot” és a fizikai munkára való felkészítést tette az új tantervek központi szerveződő elvévé, mintegy szűrőfunkcióval látta el ezeket (Faludi 1960). Eszerint azt a tanítási anyagot, ami a világnézeti és a munkára nevelés szempontjából fontos, benne kell hagyni a tantervben, viszont amely tananyag nem ment át ezen a világnézeti szűrőn, azt perifériára lehet helyezni. A curriculumfejlesztés ezen elvét Faludi így ábrázolta: „...jöjjenek először a társadalom igényei! A mi társadalmunk igényei! A mi társadalmi építésünk szellemére, világnézetére és gyakorlati képességeire nevelés. Ebből kiindulva jöjjön minden más is. Ne önmagáért, hanem ezért. Ne mérték nélkül, hanem ennyiben!” (Faludi 1960: 75).

Faludi értelmezésében az ötvenes években – vagyis a Rákosi-korszakban – a tantervkészítők hibás metódust használtak a curriculumok megalkotása során, ugyanis a megtanítandó tananyagból, és nem a nevelés célrendszeréből indultak ki munkájuk során (Faludi 1960). Az oktatási rendszer direkt politikai irányítása következtében a tantárgyak tananyagaiba szervesen nem illeszkedő politikai-ideológiai témák kerültek, és ez a pedagógiai szempontból szakmaiatlan lépés nagyban megzavarta, eredménytelenné tette a tanítás-tanulás folyamatát. Az új teória szerint a tantervkészítés helytelen elvét meg kell változtatni. Ez azt jelentette, hogy az új tanterv esetében a nevelési céloknak kellett alárendelni a tananyagot. Ami korábban másodlagos volt – a nevelési cél –, az most elsődleges lett, s ami korábban elsődleges volt – a tanterv tudásanyaga –, az most másodlagos lett a nevelés célrendszere szempontjából. Másképpen fogalmazva a tantervbe kerülő tananyag csak a nevelési célok szűrőjén átmenve válhatott legitim tudásanyaggá. S az ötvenes évek tantervelméletéhez képest ez utóbbi volt Faludi koncepciójának lényeges újítása. Ugyanis habár a nevelés céljait a hatvanas években is a politika határozta meg, azonban azt, hogy e célok milyen pedagógiai módszerekkel valósultak meg, az új politikai berendezkedéshez hű szocialista érzelmű neveléstudományi szakmára bízta. Ami azt jelentette, hogy a politikai ideológiák direkt módon nem voltak képesek beépülni a szocialista iskolák életébe, csak egy szakmai szűrőn átmenve. A politikum és az iskola szférája között létrejött egy „szűrőrendszer”, amely nem engedte azt, hogy a politika direkt módon beavatkozzon az iskolák életébe, ahogyan azt a Rákosi-korszakban megtette. Szarka József metaforájával élve minden ideológiai tartalomnak végig kellett menni a „pedagógiai lebontás”

<sup>14</sup> A neveléslelektan szerepéről lásd „A neveléslelektan a hatvanas években Magyarországon” című fejezetet.



folyamatán (Szarka 1964a). Ez egyben azt is jelentette, hogy a neveléstudományi szakma valamilyen szinten védőernyőt képezett a politikum és az iskola között. *Időszerű tantervelméleti kérdések* című tanulmányában a „pedagógiai lebontás” folyamatát így mutatta be Faludi: „A világnézeti nevelésnek a konkrét szaktárgyak tudományos alapismereteitől elszakított, felületes, napi politikai értelmezése önmagában véve is hiba... hangsúlyoznunk kell, hogy az oktatás útján történő világnézeti nevelés elsődrendű bázisát valóban a korszerű tudomány eredményeinek elvi általánosításában, megfelelő, világnézeti konzekvenciákkal együttjáró közvetítésében kell keresnünk” (Faludi 1960: 78) (kiemelés az eredetiben). Ez egyben azt is jelentette, hogy a pedagógiai szakma képes volt – ha csekély mértékben is, de – függetlenedni az állampárti ideológiától, és saját, önálló szakmai-pedagógiai szabályai, racionalitása szerint működni. Emiatt a PTI-ben folyó tantervi munkálatok antisztálinista éllel is rendelkeztek.

Nagy Sándor még a Pedagógiai Tudományos Intézet vezetőjeként az új tantervek és a Nevelési terv kidolgozására hat bizottságot hozott létre: tantervit, nevelésit, lélektanit, neveléstörténetit, módszertanit és az iskolarendszer továbbfejlesztésével foglalkozót (Faludi 1961). A Nagy Sándor által létrehozott rendszer jellemzője volt, hogy a különböző bizottságok nem egymástól elszigetelten dolgoztak, hanem az egyes szakterületek átfedték és befolyásolták egymás munkáját. Ezt elősegítette az is, hogy egyes szakemberek több bizottságnak a tagjai is voltak. Így a nevelési bizottságnak szoros kapcsolatot kellett tartania a tantervi bizottsággal, illetve a lélektani bizottság, ahogyan a módszertani bizottság is beleszólhatott, vagy orientálhatta más bizottságok munkáját. Ez a munkamódot valószínűleg konfliktusokhoz is vezethetett, hiszen az egyes részterületek átfedték egymást. Továbbá a nevelés központi elvén nyugvó merőben új tantárgyi koncepció kidolgozása során is akadhettek konfliktusok. Ezt támasztja alá Faludi Szilárd is, aki leírta, hogy a különböző tantárgyak tanterveit szakos tanárok készítették el, s ennek során a tanterv készítőinek nehézkes volt összeegyeztetni a szaktárgyi tudást a nevelés általános céljaival (Faludi 1961).

A hatvanas évek második felének jelentős tantervelméleti munkái Kiss Árpád nevéhez fűződtek, aki ekkor az Országos Pedagógiai Intézetben a Didaktikai Tanszéket vezette (Darvai 2021a). Kissnek ez irányú kutatásait foglalta össze az 1969-ben megjelent, a műveltség és az iskola közötti összefüggéseket vizsgáló monográfiája (Kiss 1969). Ballér Endre (1996) Kiss Árpád munkáját újszerűsége okán – például a műveltség tartalom differenciáltsága és a tudásszintmérések eredményeinek felhasználása miatt – nem is tartotta a hatvanas évekre jellemző alkotásnak. Ha Kiss Árpád tantervelméleti koncepcióját összevetjük Faludi Szilárd elméletével, akkor azt mondhatjuk, hogy Kiss Árpád munkáit nem hatotta át annyira a szocialista ideológia primátusa, mint Faludiét.

Még további kutatást igényel, de úgy tűnik számunkra, hogy az iskolareform leállításával párhuzamosan a tantervelméleti kutatások intenzitása is csökkent, és más, az új oktatáspolitikai iránynak megfelelő kutatások kerültek a neveléstudományi vizsgálatok homlokterébe, például pedagógiai távlati és gazdaságtani kérdések.

## 6.2. AZ 1962-ES NEVELÉSI TERV

Az iskolareform megvalósítása során a Pedagógiai Tudományos Intézet szakemberei kidolgoztak egy eddig a magyar pedagógiában és tantervelméletben nem ismert új szakmai dokumentumot, a Nevelési tervet. A Nevelési terv gondolata a Szovjetunióból érkezett, iránymutatónak a szovjet eredetű „Az iskolai nevelőmunka programtervezete” című dokumentumot használták fel (Miklósvári 1962). A tervező szándék ekkor terjedt ki először a nevelés területére is. A dokumentum a tanítás-tanulás folyamatának csak egy sajátos szeletét fedte le, benne a szocializációt és az attitűdök kialakítását szolgáló program lett kidolgozva, és a tantervvel szemben fogalmazták meg. Ahogyan Faludi Szilárd is írta, „a tantervnek a nevelési terv részeként és eszközeként kell funkcionálnia, »nevelésközpontúnak« kell lennie” (Faludi 1961: 284).

A Nevelési terv célja az új típusú szocialista ember kialakítása lett, aki segítséget tud nyújtani a szocializmus és későbbiekben a kommunizmus teljes felépítésében. Erről Majzik Lászlóné – a Nevelési terv egyik kidolgozója – egy vele készített interjúban azt mondta, hogy a reform és a tantervek kidolgozóinak feladata a „meggyőződéses, sőt inkább a megszállott állampolgárok nevelése” volt (Lukács–Takács 1993: 144). A Majzik Lászlóné által jelzett cél így jelent meg a Nevelési tervben: „Olyan ember nevelését [kell megvalósítani – D. T. megjegyzése], aki képes eligazodni a modern szocialista termelés viszonyai között, meggyőződésesen magáévá teszi szocialista társadalmunk célkitűzéseit, egyéni céljait, érdekeit helyesen tudja összehangolni a közösség céljaival és érdekeivel, örömet leli a munkában, tiszteli és szereti a munkást, szeretettel és becsülettel ragaszkodik szocialista rendünkhöz, igazi hazaszeretetet lobog benne, a tevékeny proletár internacionalizmus szelleme hatja át, értékes akarati jellemvonásokkal rendelkezik” (Miklósvári 1962: 5).

A Pedagógiai Tudományos Intézet nevelésméleti csoportjában kezdődtek meg 1958-ban a Nevelési terv kialakítására irányuló munkálatok. A kutatócsoportnak az általános iskola és a középiskola számára kellett a tanítás-tanulás folyamatát meghatározó nevelési tervet kidolgoznia.<sup>15</sup> A PTI-ből a következő kutatók vettek részt a munkában: Majzik Lászlóné, aki az általános iskola alsó tagozatának; Juhász Ferenc, aki a felső tagozat 5–6. osztályának; Nagy Jánosné és Jáki László, akik a 7–8. osztálynak; Dobos László, aki a középiskola 1–2. osztályának és Komár Károly, aki pedig a középiskola 3–4. osztályának nevelési tervét dolgozta ki. A testi nevelés koncepcióját Gál Erzsébet, az esztétikai nevelés kritériumrendszerét pedig Zoltai Dénes dolgozták ki külső munkatársakként (Miklósvári 1962: 10–11).

A Nevelési terv bázisát a tanórai megfigyelések adták, amelyeket az 1958–1959-es és az 1959–1960-as tanévekben végeztek el. A Nevelési terv készítői az 1960–1961-

<sup>15</sup> Témánkhoz szorosan kapcsolódik Justyna Gulczynskának (2017) a lengyel szocialista középiskolát bemutató cikke. E tanulmány elsősorban a szocialista középiskola kulturális identitást kialakító nevelésméleti hatására fókuszál.

es tanévre tervezték a végrehajtáshoz szükséges módszerek kidolgozását, azonban ezt már át kellett ütemezni egy évvel korábbra. Az 1961–1962-es tanévben próbálták ki az elkészült tervezetet általános és középiskolákban, majd az itt megszerzett tapasztalatok alapján véglegesítették azt, és az 1962-es tanév kezdete előtt adták ki végső formájában a Nevelési tervet (Miklósvári 1962).

A Nevelési terv első fejezete a nevelés tervezésének jelentőségével foglalkozott. A második fejezet a szocialista társadalom embereszményét mutatta be. A harmadik rész tartalmazta a nevelőmunka tervét, mely tartalmilag és terjedelmileg a dokumentum legjelentősebb részét képezte. Ebben a fejezetben minden korcsoportról találunk általános jellemzést, valamint a kialakítandó legfontosabb személyiségjegyek felsorolását, és a kialakításukra ajánlott tevékenységi formák is itt lettek összegyűjtve. A szerzők az ajánlott tevékenységi formákat hat területre osztották fel: *a)* A testi fejlődést szolgáló tevékenységi formák; *b)* A világnézeti és a politikai fejlődés kialakítását szolgáló tevékenységi formák; *c)* A szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus kialakítását szolgáló tevékenységi formák; *d)* A tanuláshoz, a munkához és a szocialista tulajdonhoz való helyes viszony kialakítását szolgáló tevékenységi formák; *e)* A szocialista közösséghez való helyes viszony kialakítását szolgáló tevékenységi formák; *f)* Az esztétikai fejlődést szolgáló tevékenységi formák (Miklósvári 1962: 12–13). Ez az igencsak részletes felsorolás hűen visszaadja a kutatóknak a nevelés irányíthatóságába és a gyermek alakíthatóságába vetett hitét.

### 6.3. A NEVELÉSI TERV EMBERESZMÉNYE

A Nevelési terven belül „A szocialista társadalom embereszménye” című fejezet mutatta be azt az embertípust, amelyet az iskolareform szellemében az iskoláknak ki kellett alakítania. Mivel a dokumentum a politika által megfogalmazott ideológiai célokból vezette le a megvalósítandó embereszményt, ezért az ideológiai él erősen megjelent benne. Ahogyan Szabó Miklós ideológiaértelmezésénél láthattuk, a programideológiák egyik jellemzője, hogy nemcsak azt határozzák meg, hogy miért kell küzdeni, hanem azt is, hogy mi ellen. Így minden programideológia rendelkezik „baj-listával” (Sáska 2011b). A Nevelési tervben megfogalmazott programideológiát e kettősség alapján fogjuk elemezni.

A Nevelési terv a szocialista embertípus fogalmi rendszerének kibontását a biológia, az antropológia felől közelítette meg, s csak ezt követően helyezte azt társadalmi, politikai és gazdasági közegbe. Ennek megfelelően a dokumentum első pontjában a fizikai test állami felhasználhatóságáról értekezett: „Legyen fizikailag (testileg) fejlett, legyen edzett a mindennapi élet, az esetleges rendkívüli viszonyok következtében felmerülő kellemetlenségek, nehézségek, akadályok leküzdésére. Rendelkezzen a fizikai és szellemi munka által megkívánt erőfeszítésekhez szükséges erőn-

léttel” (Miklósvári 1962: 17). Vagyis az iskolában először az egészséges, edzett test kialakítását kellett megvalósítani. Az ideológia negatív pólusára pedig az egészségre ártalmas szenvedések, szokások kerültek.

A biológiai, antropológiai megközelítési módot a dialektikus materialista világnézet bemutatása követte. Ennek megtanítására és kialakítására kellett törekednie az új szocialista iskolának. Ez volt az az értelmezési keret, amelyben a világot látnia, definiálnia kellett az új embertípusnak és az elvi gyermeknek. A dialektikus materialista szemléletmód alapján az egyénnek szeretnie kell hazáját, valamint el kellett ítélnie az ettől különböző társadalmi-gazdasági berendezkedésű országokat (Miklósvári 1962). A hazaszeretetnek nemcsak Magyarországra kellett kiterjednie, hanem a világ összes szocialista társadalmára is. Ily módon megjelent az internacionalizmus eszméje is: „Hazaszeretetének nélkülöznie kell a nacionalizmust, sovinizmust, kozmopolitizmust és a faji különbségtételt. Akik ellen küzdenie kell azok a békés fejlődés akadályozói és a háborúra bujtogatók” (Miklósvári 1962: 18).

A Nevelési terv a dialektikus materialista világnézet elsajátítása után, az 1961-es iskolareform elveinek megfelelően, a munkára nevelés elvét állította középpontba. A munkára nevelés kérdéskörében így fogalmazott a dokumentum: „Váljék meggyőződésévé, hogy a munka – mint a közösség és ezen belül az egyén boldogulásának alapja – a mi társadalmunkban minden egészséges ember kötelessége, a jól végzett munka az állampolgár legfőbb erkölcsi mércéje” (Miklósvári 1962: 18). Ebben az értelmezésben a munka erkölcsi megítélés alá esett, s ez nagymértékben hasonlított a protestáns hivatásetikára, mintegy annak laicizálása történt meg. A szaktudás mellett a morál kényszerét hirdette a Nevelési terv. A munkavégzés az egészséges ember jellemzőjévé vált, s ennek okán, aki nem dolgozott, az a szocialista ideológia értelmében nem lehetett egészséges.

A Nevelési terv a szocialista esztétikum kialakítását is a nevelés folyamatának előterébe állította. Az új szocialista embernek képesnek kellett lennie „felismerni, élvezni és helyesen értékelni a természetben, a tárgyi környezetben, a munkában, az emberi életben és a művészetekben megnyilvánuló szépséget, legyen érzéke a fel-emelő, fenséges, megható, a groteszk, taszító, csúnya jelenségek észleléséhez, megkülönböztetéséhez és helyes értékeléséhez” (Miklósvári 1962: 18–19).

## 1. táblázat. A szocialista embereszmény a Nevelési terv alapján

Amiért küzdeni kell	Ami ellen küzdeni kell
Fizikai, szellemi fejlettség	Egészségre ártalmas szenvedélyek, rossz szokások
Dialektikus materialista világnézet	Kapitalista, burzsoá politikai ideológiák
Hazaszeretet, internacionalizmus	Nacionalizmus, sovinizmus, faji megkülönböztetés, kozmopolitizmus
Munkaszeretet	Munkakerülők, karrieristák
Közösségi ember/kollektívizmus	Önzés, felelőtlenység, individualizmus
Esztétikai érzék	Esztétikai érzék hiánya

(Forrás: saját szerkesztés)

A Nevelési tervben olyan ember képe rajzolódik ki előttünk, aki a dialektikus materialista világnézet talaján állt. Alapvetői értékei közé tartozott a szocialista munka és a szocialista hazafiság, valamint az internacionalizmus eszméje. Az új iskolának és pedagógusnak pedig ezt az új szocialista embertípust kellett kialakítania.

#### 6.4. AZ 1963-AS ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANTERV

A Nevelési terv kiadását követően 1963 tavaszán megjelent az oktatás-tanítás rendjét szabályozó a *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára* című dokumentum (Miklósvári 1963). Elemzésünk során ezt a tantervet fogjuk összevetni az 1950-es évben, vagyis a Rákosi-korszakban megjelent tantervvel, még hozzá azért, hogy a változások iránya és tartalma jobban kirajzolódhasson. Ezt követően azt fogjuk megvizsgálni, hogy az 1963-as tantervben miként jelentek meg az iskolareform főbb elvei, többek között a világnézeti nevelés és a társadalmi gyakorlatra való felkészítés kérdésköre.

A két dokumentum összehasonlításakor az tűnhet szemünkbe legelőször, hogy az 1950-es tanterv mindössze 63 oldal terjedelmű, míg az 1963-as tanterv meghaladja a 650 oldalt. E nagy különbség oka abban rejlik, hogy míg a Rákosi-korszakban megalkotott tantervet sebtében, kevesebb mint fél éve alatt kellett elkészítenie a szakembereknek, addig a PTI-ben már 1958-ban elkezdődtek a tantervi kutatások, és közel négyévnyi munka után került nyomdába az új tanterv (Ballér 1981, 1996).

Az 1963-as *Tanterv és utasítás* első része az alsó tagozat, második része pedig a felső tagozat tantárgyainak részletes utasításait tartalmazta. Szerkezeti felépítése a következő módon nézett ki. A dokumentum első részében az alsó tagozat tantárgyainak tanítási feladatait jelölte ki. E rész nem haladta meg a fél oldal terjedelmet. Itt került felvázolásra, hogy mi az adott tantárgy feladata és célja. A következő részben évfolyamok és tanórák bontásában a tantárgyak tananyaga szerepelt. Ez a szerkezeti egység tartalmazta azt is, hogy a pedagógusnak a tananyag megtanítására mennyi

idő állt rendelkezésre. Az elsajátítandó ismeretek és a kialakítandó jártasságok, valamint a követelmények meghatározására is itt került sor. Az utolsó részben a tantervi utasítások kerültek kifejtésre. A befejező rész összegezte az egyes tantárgyak feladatait elsőtől negyedik évfolyamig. Ugyanakkor az is észrevehető, hogy az utolsó „Tantervi utasítások” rész gyakorlatilag a „Tanítás feladatai” és a „Tanítás anyaga” részek más szavakkal történő megisméltése volt (Székely 1972). A dokumentum második részében ezen szerkesztési elv alapján kerültek bemutatásra a felső tagozat tantárgyainak tantervi utasításai és feladatai. Ezzel szemben az 1950-es tanterv egyszerűen csak felsorolta azokat a tudástartalmakat évfolyamonkénti bontásban, amelyeket a diákoknak általános iskolai tanulmányaik során el kellett sajátítaniuk. Emiatt Ballér Endre az 1950-es tantervet az „anyagszemléletű” kifejezéssel jellemezte (Ballér 1996: 106).

A következő táblázatok (2–3. táblázat) ahhoz szükségesek, hogy láthassuk a két tantervben bekövetkezett változásokat. Érdemes megfigyelni a heti óraszámok alakulását. Ennek vizsgálata során azt vehetjük észre, hogy 1963-ban 1950-hez képest csak az első osztályban történt óracsökkenés (21 tanóráról 20-ra csökkent), a második osztálytól a hatodik osztályig változatlan maradt azok száma, sőt a hetedik és nyolcadik osztály esetében 30-ról 31-re emelkedett a heti órák száma. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a tanórák számában nem látszik a túlterhelés csökkentésének megvalósulása. Azonban ez részben érthető is, hiszen az előzőekben már láthattuk, hogy a tantervelméleti szakemberek nem feltétlenül a tantárgyi órák számának csökkentésében látták a túlterhelés megszüntetésének lehetőségét, hanem a világnézetű nevelés és a munkára nevelés szervezőelvvé válásával. Sáska Gézának egy Bakonyi Pállal készített interjúja során az is kiderült, hogy a PTI, majd később az OPI munkatársai sok esetben azért nem tudták véghezvinni az óraszámok csökkentését, mert az egyes tantárgyak tudományos képviselői tudományos és politikai befolyásukat latba vetve – például, hogy akadémikus vagy MSZMP PB-tag vagy mindkettő egyszerre – képesek voltak kiharcolni, hogy az általuk képviselt tantárgy óraszám ne csökkenjen (Sáska 1989). Ebből azt a következtetést szűrhetjük le, hogy valószínűleg a tantervelméleti szakemberek eredetileg kevesebb tanórásszámmal dolgoztak volna, azonban e céljukat külső okok miatt nem tudták megvalósítani.

A két dokumentum összehasonlításából az is jól látszik, hogy az 1963-as óraterv már nem tartalmazta a *Beszéd- és értelemgyakorlat* című órát, mely korábban a *Magyar nyelv és irodalom* tantárgyon belül létezett. Pontosabban a régi tantárgy helyét egy másik vette át, méghozzá az iskolareform új tantárgya, a környezetismeret. Ez a tantervi változás jól illett a reform koncepciójába, hiszen ezzel a lépéssel a szocialista tantervi szakemberek eltöröltek egy olyan tantárgyi tartalmat, amely intellektuális és kulturális tartalmakat hordozott. Ugyanakkor az új tantárgynak – a környezetismeretnek – megfelelő óraszámra volt szüksége, s ez csak egy régi, az új szocialista tantervbe nem illő tantárgy eltörlésével kaphatott helyet. A mindennapi iskolai életre lefordítva ez azt is jelentette, hogy a munkásszarmazású, nem középosztá-

lyi-értelmiségi társadalmi környezetből érkező gyerekeknek kevesebb ismeretet kellett megtanulniuk, s ezzel a pedagógiai szelekciós mechanizmussal csökkenhetett a gyermekek túlterhelése. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a túlterhelés ideológiája s az arra való hivatkozás a hagyományos gimnáziumi kultúra elleni fellépés egyik eleme volt.

Az óratervet vizsgálva észrevehető, hogy megemelkedett a természettudományos tantárgyak száma. Felső tagozatban megjelent az „Élővilág” tantárgy, amely az 1950-es tantervi struktúrában még nem szerepelt. Ezzel párhuzamosan, ha nem is radikálisan, de az óraterv csökkentette a humán órák (magyar nyelv és irodalom, történelem) számát. A tantervkészítőknek a humán-társadalomtudományi tananyag dominanciáját megbontó, a gimnáziumi értékrendet tagadó elképzelése szintén jól illeszkedett a munkásszarmazású gyermekek iskolai sikerességét növelő elképzeléseibe. Emellett az óratervben megjelent az „iskola és élet” kapcsolatának megerősítését szolgáló új tantárgy, a gyakorlati foglalkozás is.

2. táblázat. Az általános iskolák óraterve – 1950

Tantárgy	1. oszt.	2. oszt.	3. oszt.	4. oszt.	5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.	8. oszt.
Magyar nyelv és irodalom								
Beszélgetés	3	3	3	–	–	–	–	–
Olvasás	–	4	5	4	–	–	–	–
Írás	8	3	2	2	–	–	–	–
Fogalmazás	–	2	2	2	–	–	–	–
Nyelvtan és helyesírás	–	–	2	2	6	2	2	2
Irodalom	–	–	–	–	6	4	5	5
Történelem	–	–	–	–	–	3	3	4
Alkotmánytan és erkölcsi alapismertetek	–	–	–	–	–	–	–	2
Orosz	–	–	–	–	3	3	3	3
Számтан és mértan	6	6	6	6	6	5	4	4
Mértan	–	–	–	–	–	3	2	2
Fizika	–	–	–	–	–	–	3	2
Természetráaj	–	–	–	–	–	3	3	3
Kémia	–	–	–	–	–	–	–	3
Földrajz	–	–	–	3	5	4	3	–
Rajz	–	2	2	2	2	2	2	–
Ének	2	2	2	2	2	2	1	1
Testnevelés	2	2	2	2	2	2	2	2
Heti óraszám	21	24	26	27	29	30	30	30

(Forrás: Ballér 1996: 72)

3. táblázat. Az általános iskolák óraterve – 1963

Tantárgy	1. oszt.	2. oszt.	3. oszt.	4. oszt.	5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.	8. oszt.
Magyar nyelv és irodalom	–	–	–	–	6	5	5	5
Olvasás	10	5	4	4	–	–	–	–
Írás		2	2	2	–	–	–	–
Fogalmazás	–	–	2	2	–	–	–	–
Nyelvtan – helyesírás	–	3	3	3	–	–	–	–
Környezetismeret	1	2	2	2	–	–	–	–
Orosz nyelv	–	–	–	–	3	3	3	3
Történelem	–	–	–	–	2	2	3	2
Földrajz	–	–	–	–	2	2	3	2
Számтан – mértan	5	6	6	6	5	5	4	4
Fizika	–	–	–	–	–	2	2	2
Kémia	–	–	–	–	–	–	2	2
Élővilág	–	–	–	–	2	2	2	2
Gyakorlati foglalkozás	1	1	2	2	2	2	2	2
Rajz	–	1	1	2	2	2	2	2
Ének – zene	1	2	2	2	2	2	2	2
Testnevelés*	2	2	2	2	2	2	2	2
Osztályfőnöki óra	–	–	–	–	1	1	1	1
Heti óraszám	20	24	26	27	29	30	31	31

\* Az 1. oszt.-ban „Játék”

(Forrás: Miklósvári 1963: 5)

Ahogy korábban is említettük, a *Tanterv és utasítás* egyik funkciója a politikai célok szakmásátása lett, így az alábbiakban ez a folyamat kerül bemutatásra az alsó tagozat tantárgyaiban. E helyen csak a főbb célok kifejtésére térünk ki, s nem pedig arra, hogy a tanterv megalkotói az egyes tananyagrészek esetében miként tartották megoldhatónak a pedagógiai célrendszer implementációját, mivel az ilyen típusú részletesebb elemzés szétfeszíthetné az értekezés kereteit.

Az olvasás tantárgy feladatákként lett megjelölve, hogy „a tanulók *sajátítsák el a helyes, folyékony és értelmes olvasást*” (Miklósvári 1963: 15) (kiemelés az eredetiben). S ezen a pedagógiai feladaton túlmenően célja a tanulók „*szocialista világnézetének megalapozása*” lett (Miklósvári 1963: 15) (kiemelés az eredetiben). Ennek keretében meg kellett ismertetni a tanulókkal „történelmünk néhány jelentősebb eseményét, a felszabadulás óta elért kimagasló eredményeinket, a szocializmust építő dolgozók munkáját és életét... s mindezzel segítse a *szocialista hazafiság megalapozását*” (Miklósvári 1963: 15) (kiemelés az eredetiben). Ezen túlmenően az olvasás tantárgy további rendeltetése nemcsak abban merült ki, hogy szocialista tartalmakat közve-



títsen a tanulók felé, hanem feladataként lett kijelölve, hogy a tantárgyi koncentráció keretében a diákokat megismertesse az újonnan bevezetett környezetismeret óra tudástartalmával is.

Az írás tantárgy célja az írás tanításán túlmenően a diákok esztétikai érzékének fejlesztésében is állt. Erről a dokumentum így referált: „Állandóan növelni kell a tanulók esztétikai igényességét, hogy minden írásbeli munkájukat tisztán, gondosan és tetszetősen készítsék el” (Miklósvári 1963: 37).

A fogalmazás tantárgynak nemcsak az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésében kellett szerepet vállalnia, hanem abban is, hogy megismertesse a tanulókat a mozgalmi élettel, valamint a környezetismeret tantárgy anyagának egyes részeivel is. Ahogy a tantervben megfogalmazásra került: „...a témaválasztáskor használja fel a gyermekközösség, a kisdobosok sokszínű életét, a témák között kapjanak helyet a környezetismeretben tanultak, a lakóhely, illetve környékének élete, a felnőttek munkájának feldolgozása is” (Miklósvári 1963: 61).

A tantervben központi helyet foglalt el az iskolareform által létrehozott új tantárgy, a környezetismeret. A környezetismeret tantárgy „feladata, hogy – közös és önálló megfigyelések, azok tapasztalatainak feldolgozása, valamint az ezekhez csatlakozó gyakorlati munkák során – ismertesse meg a tanulókkal a *természeti és társadalmi valóság* elemi jelenségeit és összefüggéseit” (Miklósvári 1963: 94) (kiemelés az eredetiben). Ahogy korábban is említettük, az oktatási törvényben is megfogalmazott elv – az iskola és az élet kapcsolatának szorosabbá tétele – megvalósításának egyik zászlóshajója a környezetismeret tantárgy lett. Ennek okán rendelte el a tanterv, hogy a környezetismeret tantárgy „keltse fel a tanulók érdeklődését az életkornak megfelelő hasznos *fizikai munka* iránt, alakítsa ki az ahhoz szükséges elemi jártasságokat. Neveljen a munka, a dolgozó ember, valamint a társadalmi tulajdon megbecsülésére” (Miklósvári 1963: 94) (kiemelés az eredetiben). A szocializációs funkciók megerősítésére és az attitűdök fejlesztésére a tanterv iskolai tanításon kívüli módszereket is beemelt a környezetismeret tantárgyba, például sétákat és üzemlátogatást. A környezetismeret esetében tantárgyi koncentrációt igyekeztek megvalósítani, s ezt leginkább az olvasás és a gyakorlati foglalkozás tantárgyaival összehangoltan kellett végrehajtani (Miklósvári 1963: 94).

A pedagógiai funkciókon túl a számtan-mértan tantárgynak feladataként lett kijelölve, hogy az „életből, a természeti és társadalmi környezetből vett feladatok megoldása során tanulja meg a tanuló ismereteinek a gyakorlati életben való felhasználását, alkalmazását” (Miklósvári 1963: 143). Továbbá, hogy a számtani-mértani műveleteknek „tükröznie kell társadalmi törekvéseinket, eredményeinket” (Miklósvári 1963: 143).

Az iskolareform egyik új tantárgya a gyakorlati foglalkozás volt. Feladatai között szerepelt a fizikai munkára nevelés és a közösségi nevelés céljainak megvalósítása is. A diákok fizikai munkára való felkészítését a tanterv így fogalmazta meg: „Ismertesse meg a tanulókat az általánosan használt, könnyen alakítható anyagok

egyszerű munkaeszközökkel való kézi megmunkálásával; alakítsa ki bennük az egyszerű fizikai munkához szükséges elemi jártasságokat a megfelelő ismeretek alapján” (Miklósvári 1963: 143) (kiemelés az eredetiben). A rajz tantárgy funkciója az elemi rajzolási ismeretek átadásán túl abban is manifesztálódott, hogy „nevelje a tanulókat a természet és a műalkotások szeretetére; segítse őket azok sajátos szépségeinek felfedezésében” (Miklósvári 1963: 183). Emellett a rajz tantárgynak segítenie kellett a munkára nevelés és a világnézeti nevelés céljainak megvalósításában is (Miklósvári 1963).

Az ének-zene tantárgy egyik kiemelt céljaként lett meghatározva, hogy „járuljon hozzá a szocialista közösség kialakításához. Mélyítse el a szülők, a dolgozó nép, a szülőföld, a kisdobos és úttörőélet szeretetét, ünnepeink jelentőségének átélését” (Miklósvári 1963: 195).

A testnevelés tantárgy feladata a gyermek testének egészséges fejlesztésén túl a szocialista jellemvonások kialakításában is megfogalmazódott. E törekvést a dokumentum így definiálta: „alakítsa erkölcsi tulajdonságait, mint pl. a bátorság, határozottság stb., támogassa a közösségi élet elemi szabályainak megfelelő magatartási készségek kifejlesztését” (Miklósvári 1963: 207) (kiemelés az eredetiben).

Összegezve elmondhatjuk, hogy a politikai célok oktatási-nevelési célokká való átalakításának, illetve azok iskolai gyakorlatba illesztésének fő eszközei a *Nevelési terv* és a *Tanterv és utasítás* lettek. Az iskolareformot támogató politikusok, neveléstudományi szakemberek és oktatásirányítók e két dokumentum segítségével tartották megvalósíthatónak az új szocialista embertípus kialakítását és az iskolák életének szabályzását. Nézzük most az meg, hogy ez a két dokumentum miként jelent meg a *Tanító* című folyóiratban.

## 6.5. A NEVELÉSI TERV A TANÍTÓBAN

A Nevelési terv az 1962-es évben került kiadásra, majd felmenő rendszerben egy évvel később, az 1963-as tanévben vezették be az általános iskolákban. A *Tanító* folyóirat szerkesztősége, támogatva az iskolareformot, már a folyóirat megjelenésének első évében külön rovatot szentelt a *Nevelési terv végrehajtása* címmel az új oktatás-politikai-tanügyigazgatási dokumentumnak. Valószínűleg a *Tanító* indulásának nehézségeivel magyarázható az, hogy csak a novemberi lapszámban és nem korábban indították el az új rovatot, s a tanév kezdetéhez képest a csúszást a szerkesztők feltehetőleg azzal igyekeztek ellensúlyozni, hogy a novemberi lapszámban az új rovat keretében öt cikk is a Nevelési terv problematikájával foglalkozott.

Ha a rovatban publikáló öt szerző rekrutációját tekintjük, akkor köztük két gyakorlóiskolai tanítónő és egy-egy általános iskolai igazgató, újságíró és szakfelügyelő található. A szerzők a Nevelési terv megvalósításáért felelős pedagógiai szakemberekből kerültek ki, s az újságíró a propagandista funkcióját tölthette be. Érdekes

megjegyezni, hogy más későbbi rovatok első közleményét általában egy oktatáspolitikai vagy minisztériumi aktor írta meg, azonban ebben a rovatban ez a szerkesztési elv nem jelent meg, amely valószínűleg szintén azzal lehet kapcsolatban, hogy ekkor még csak kialakulóban volt az újonnan induló folyóirat szerkesztési gyakorlata.

Az első cikket Sasvári Tiborné debreceni gyakorlóiskolai tanítónő jegyezte (Sasvári 1963). Sasvári, ahogy cikkében írta, részt vett a Nevelési terv kísérleti kipróbálásában, és ennek tapasztalatait mutatta be a diákok neveltségi szintjének kérdéskörében. E kérdéskörön belül Sasvári azt a kérdéskört járta körbe, hogy a diákok neveltségi szintje miként mérhető. Erre a pedagógiai feladatra a cikk szerzője a kísérlet, a megfigyelés, az írásos anket, az elemzés és a beszélgetés módszereit javasolta pedagógus kollégáinak. Sasvári nem tudományos cikket közölt, hanem hasznos tanácsokat kívánt adni a mindennapi pedagógiai munkából kiindulva a tanítóknak.

A rovat következő közleményében Sallai Lajosné kaposvári gyakorlóiskolai tanítónő a Nevelési terv eredményes megvalósítása érdekében a szülőket igyekezett megszólítani (Sallai 1963). Sallai cikke jól referált az iskolareformhoz hű MSZMP-s politikusok szülőpolitikájáról is, amely pedagógiai feladatként értelmezte nemcsak a tanulók, hanem szüleik (át)nevelését is. E cél az alábbi módon jelent meg Sallainál: „a pedagógus elsőrendű kötelessége a szülők pedagógiai kulturáltságának emelése, hogy a gyermek világnézeti, erkölcsi, testi, értelmi, esztétikai nevelésében azonos követelményeket támaszthassanak és azonos módszereket, fegyelmezési eszközöket alkalmazzanak” (Sallai 1963: 11).

Nyerges Béla budapesti általános iskolai igazgató a Nevelési terv és a környezetismeret tantárgy kapcsolódási pontjainak témakörében publikált (Nyerges 1963). Nyerges cikkét a tanítókhoz intézte, és amellet érvelt, hogy a Nevelési terv ismerete önmagában kevés, a sikeres implementációhoz „*reformszemléletére*” is szükség van (Nyerges 1963).

Ferkai Lórántné – budapesti rajz-szakfelügyelő – cikkében azt hangsúlyozta ki, hogy a Nevelési terv szellemében művelt rajz tantárgy képes megvalósítani a munkára nevelés, a közösségi nevelés, az esztétikai nevelés és a világnézeti nevelés célkitűzéseit is (Ferkai 1963). Érdemes megjegyezni, hogy a felsoroltak között nem csak szakmai-pedagógiai feladatok találhatók.

A rovat utolsó írása Vekerdy Tamás nevéhez fűződik (Vekerdy 1963). A *Tanító* impresszuma Vekerdy foglalkozását újságíróként jelölte meg, s ezzel Vekerdy lett a rovat egyetlen olyan cikkírója, aki nem oktatásügyi szakemberként dolgozott. Vekerdy nem magáról a Nevelési tervről számolt be, hanem ő is a szülőket igyekezett megszólítani, és cikkének fő állítása szerint az ekkor megjelent, Kontra György *A fejlődő gyermek* című könyve nagyban tudja segíteni a szülők munkáját abban, hogy a Nevelési tervben leírtak megvalósulhassanak.

Habár nem a *Nevelési terv végrehajtása*, hanem a *Továbbképzés, önképzés* rovatban jelent meg Majzik Lászlóné *Ismerkedjünk a Nevelési tervvel* című írása, azonban

mivel elemzett témánkkal foglalkozik így nem hagyható ki vizsgálatunkból (Majzik 1963). A közlemény súlyát növeli, hogy Majzik ekkor az OPI munkatársa. Majzik szerint – ahogyan korábban Nyerges Béla is megfogalmazta – a pedagógusoknak új szemléletmódra van szükségük a Nevelési tervben foglaltak alkotó végrehajtására. A Nevelési terv szellemében működő tanító jellemzői közé tartozik, hogy „...a nevelési folyamat megtervezésénél nemcsak a nevelés célját – a szocialista ember formálását – tartja szem előtt, hanem azt mindenkor *méretezi is*: maximálisan tekintetbe veszi mind a tanulóközösségnek, mind az egyes gyermekeknek a *fejlettségét*, s a nevelés társadalmilag meghatározott *céljának* a gondjaira bízott gyermekek *neveltségi szintjével* való összevetése alapján állapítja meg a soron következő nevelési feladatokat” (Majzik 1963: 21) (kiemelés az eredetiben). A pedagógusok szakmai szabadságát erősítette Majzik azzal – próbálva tompítani a Nevelési terv kötelező jellegét –, hogy többször is használta az „*alkotó hozzáállást a nevelőmunka folyamataiban*” kifejezést.

Azary Béla – felsőzsolcai szakfelügyelő – cikke már nem 1963-ban, hanem 1964-ben került közlésre, és nem a Nevelési tervvel ismertette meg a tanítókat, hanem a bevezetés során felmerülő tapasztalatokról számolt be (Azary 1964). Azary a Nevelési terv bevezetésével kapcsolatban a legnagyobb hibának azt tartotta, hogy a tanítók többsége csak a tanév elején kezdte el tanulmányozni azt, és a hiányos ismeretek miatt akadtak nehézségek a tervszerű nevelői munkában. Értelmezésünk szerint a Nevelési terv elégtelen ismerete nem a pedagógusoknak a kádári oktatáspolitikával való szembenállásaként értelmeződött az oktatásügyi mezőben, hanem inkább azt jelentethette, hogy amint a Nevelési terv bekerült a tanügyigazgatás és az iskola világának fogaskerekei közé, az akarva-akaratlanul teherként realizálódott a gyakorló pedagógusok számára. Ne feledjük, hogy a Nevelési terv terjedelmét tekintve meghaladta a hatszáz oldalt. A rendszerváltozást követően egy Majzik Lászlónéval készült interjú is megerősítette ezt az interpretációt, és Majzik mellett érvelt, hogy az új szakmai anyag a nevelés folyamatának tervszerű megszervezése helyett a bürokratikus dokumentumok túlburjánzását okozta. A pedagógusok a Nevelési terv javaslatait mindössze mechanikusan végrehajtották, vagy rosszabb esetben a tanítók mintegy „kipipálták” a tervben megfogalmazott pedagógiai célokat (Lukács–Takács 1993).

A Nevelési tervnek a *Tanító* folyóiratbeli megjelenéséről elmondható, hogy habár a megjelent írások ugyan adtak a tanítóknak információt arról, milyen módon lehet az új dokumentum szellemében a mindennapi pedagógiai munkát jól végezni, azonban a közlemények inkább népszerűsítő és nem pedagógiai funkciót töltek be. A lap agitáló jellegét jól mutatta, hogy Vekerdy Tamás személyében egy újságíró is igyekezett meggyőzni a szülőket az iskolareform és a Nevelési terv helyes voltáról. Továbbá Majzik Lászlóné írása azért is fontos közlemény, mert a cikk szerzője olyan dokumentumként interpretálta a Nevelési tervet, mint amely nem megköti a pedagógusok kezét, hanem ellenkezőleg, segítséget nyújt a tanítás-tanulás folyamatának

megszervezésében és megvalósításában. Emellett már a bevezetés évében megjelent az oktatásirányítók részéről egy olyan érvelési mód, amely az iskolareform sikertelen implementációjáért a tanítókat tartotta felelősnek.

## 6.6. A TANMENET TERVEZÉSE A TANÍTÓBAN

Az oktatáspolitikai és az iskolareform sikeres megvalósítását szolgálta *A tanmenet tervezése* című rovat a *Tanító munkája* lapjain 1963–1964-ben. A rovat összesen 12 cikket tartalmazott 17 szerzőtől.<sup>16</sup> Az implementáció tudatos, de a megjelenés csúszása miatt a kissé megkésett tervezést mutatja, hogy az augusztusi első számban közölték az 1963–1964-es tanév sikeres felkészülését támogató módszertani írásokat, s a következő évben már a tanév utolsó hónapjában, 1964 júniusában jelentek ugyanezzel a szándékkal a rovat új írásai.

Meglátásunk szerint a *Tanterv és utasítás* című dokumentumnak két legitim értelmezése létezett a *Tanító* folyóiratban. S mivel a *Tanító* a Művelődésügyi Minisztérium folyóirataként határozta meg önmagát, ebből arra következtetünk, hogy ugyanezek az eltérő értelmezések a Minisztériumban és a mögötte álló érdekcsoportokban is megjelentek.

Az egyik megközelítés képviselői a politikai ideológiák felől tárgyalták a tanmenet tervezésének a kérdéseit, s annak lényegét a szocialista ideológia szakmáztatásában látták. Érvelési rendszerükben ideológiai és nem pedagógiai kategóriákra hivatkoztak. E nézet képviselői leginkább tanítókból, munkaoktatásért felelős szakemberekből, minisztériumi oktatásirányítókból, szakfelügyelőkől és általános tanulmányi felügyelőkől rekrutálódtak.

A másik szemlélet hívei a pedagógiai megközelítés dominanciáját képviselték. Pedagógiai nézeteik kifejtése során a „gyermekre”, a „pedagógiai módszertan”-ra és más szakmai-pedagógiai terminusokra hivatkoztak. E szemlélet reprezentánsai az OPI munkatársaiból, tanítóképzős oktatókból és szintén szakfelügyelőkől kerültek ki. A rovat cikkeinek elemzése során e szembenállás bemutatására törekszünk. Azonban mielőtt rátérünk mondandók bizonyítására, vizsgáljuk meg a rovatban publikáló szerzők foglalkozási mintázatát.

Legnagyobb számban a szakfelügyelők érdekcsoportja fogalmazta meg véleményét a tanmenet tervezésének kérdéseiben. Azonban ez nem feltétlenül jelentette azt, hogy csak ez a foglalkozási csoport szabta meg a rovat irányát, hiszen az oktatásirányítási hierarchiában a minisztériumi vezető magasabb pozíciót foglalt el. S ezért fordulhatott elő, hogy ez utóbbi kevesebb számú megszólalása hangsúlyosabbként artikulálódott az oktatási mezőben, mint az előző szakmai érdekcsoporté.

<sup>16</sup> Több esetben egy közlemény két szerzővel is rendelkezett, így lehetséges, hogy a 12 cikkhez 17 szerző tartozik.

4. táblázat. A Tanmenet tervezése rovat szerzőinek foglalkozása

Foglalkozási csoportok	Megjelenések száma
OPI-munkatárs	1
Minisztériumi vezető	1
Tanítóképző intézeti oktató	3
Szakfelügyelő	5
Iskolaigazgató	1
Tanító	3
Egyéb	3
Összesen	17

(Forrás: saját szerkesztés)

Tóth György Józsefet nevezhetjük az első olyan szerzőnek a rovatban, aki nem a pedagógia felől közelítette meg az iskolai oktatás kérdéskörét, hanem a politikum által kijelölt nevelési célt, a termelésre való felkészítés követelményét propagálta a tanítók számára. Tóth ekkor a *Fővárosi Munkaoktatási Központ* vezetőjeként funkcionált, s ennek okán a munkára nevelés kérdéskörében kompetens személyként jelenhetett meg a pedagógusok előtt (Tóth 1963).

Aradi Jenő, budaörsi rajz szakfelügyelő, szintén a politikai-ideológiai célok fontosságát hangsúlyozta a tanítás-tanulás folyamatában. Cikkében kifejtette, hogy a tanítók legfőbb feladatának e nem szakmai tartalmak pedagógiaivá tételének kell lennie a rajz tantárgy tanítása során (Aradi 1963).

Réczey Miklósné tanítónő és Fellner László tanulmányi felügyelő „Nyelvtan – helyesírás” című írásukban az új tantervnek megfelelő tankönyvek jellemzőit mutatták be. A szerzők szerint a jó tankönyvnek nemcsak szakmai-pedagógiai, hanem politikai-ideológiai szempontból is relevánsnak kell lennie. A szerzőpáros az ideológia domináns voltát az alábbi módon fogalmazta meg: „... a nyelvtan-helyesírás könyvet úgy kellett elkészíteni, hogy az ne csak ismereteket, feladatokat tartalmazó szöveganyag legyen, hanem *eszmei tartalmával* [kiemelés D. T.], metodikai koncepciójával teljes egészében a szocialista oktatás-nevelés célját szolgálja... A nyelvtan-helyesírás könyvek elkészítésénél messzemenően arra törekedtünk, hogy a tankönyv funkcióját összhangba hozzuk a szocialista nevelés célkitűzéseivel, az iskolai oktatás tantervi követelményeivel” (Réczey–Fellner 1964: 10).

Nyerges Béla és Soós Istvánné amellet érveltek, hogy a környezetismeret tanítása során nemcsak az intellektus fejlesztése a cél, hanem az új tantárgynak részt kell vállalni a tanulók szocialista világnézetének megalapozásában (Nyerges–Soós 1964). Nyerges Béla ekkor iskolaigazgató, Soós Istvánné pedig vezető szakfelügyelő volt.

Borsos Margit, az új nyelvtan-helyesírás munkafüzet egyik szerzője is publikált közleményt „Nyelvtani és helyesírási munkafüzetek” címmel. Borsos az iskolare-

form híveként antisztálinista attitűddel bírálta az 1961 előtti oktatáspolitikát és e korszak pedagógiai szakembereit. Értelmezése szerint az ötvenes években a nyelvtan tantárgy tanítása során helytelenül az elmélet dominanciája valósult meg a gyakorlat hegemoniájával szemben (Borsos 1964).

Papp Józsefné – budapesti szakfelügyelő – és Váli Dezső – a Tankönyvkiadó szerkesztője – közös cikkében a számtan-mértan tanításához nyújtott iránymutatást a tanítók számára (Papp–Váli 1964). A szerzők szerint a tananyagcsökkentés oktatáspolitikai célja sikeresen megvalósult az új tantervben a korábbi, 1956-os – tehát sztálinista gyökerekkel is rendelkező – tantervhez képest. A szerzőpáros is kiemelte, hogy az iskolareform sikeres implementációja nem történhet meg a tanítók szemléletének megváltozása nélkül (Papp–Váli 1964).

A rovat befejező és egyben összegző írását a minisztériumi csoportvezető Faragó László és a gyakorlóiskolai tanító Povázsai László jegyezte (Faragó–Povázsai 1964). A cikk szerzői kiemelték az olvasás tantárgyhoz megjelent új tankönyv kapcsán, hogy az milyen nagy segítséget tud nyújtani a tanulók szocialista világnézetének kialakításában (Faragó–Povázsai 1964).

Míg a *Tanmenet tervezése* rovat záró közleményének egyik szerzője minisztériumi vezető volt – vagyis oktatáspolitikus –, addig a rovat programadó írása Tihanyi Andorhoz, az OPI tanszékvezetőjének nevéhez fűződik. Tihanyi „Az oktatómunka tervezése és az új tanterv” című írásában Faragó Lászlóék későbbi írásával szemben nem ideológiai, hanem szakmai-pedagógiai szempontoknak vetette alá a tanítás-tanulás folyamatát (Tihanyi 1963). Tihanyi állásfoglalása szerint a környezetismeret tantárgynak kell központi helyet elfoglalnia az alsó tagozat tantárgyai között. A környezetismeret tantárgyrendező szerepét így fogalmazta meg Tihanyi: „A jelenlegi gyakorlattól eltérően az 1. és 2. osztály tanmeneteinek készítésekor *először a környezetismeret éves anyagát tervezzük meg*, ne az olvasását, miután ez az új tantárgy veszi át az olvasástól a tantárgyi koncentráció alapjául szolgáló középponti helyet” (Tihanyi 1963: 6) (kiemelés az eredetiben).

Lévay Pálné – budapesti testnevelés szakfelügyelő – és Szijj Zoltán – budapesti tanítóképzős tanár – az új tantervi követelményeknek megfelelő testnevelésóra alapelveit mutatta be (Lévay–Szijj 1963). Lévay és Szijj írása azért is különösen figyelemre méltó, mert az előbb bemutatott közlemények többségével szemben szerzőink nem politikai ideológiák, vagy szakmai-pedagógiai dokumentumok alapján, hanem a gyermek szemszögéből elemezték a pedagógiai feladatot. E logika jelent meg alábbi gondolatukban: „A tantervi anyag feldolgozásának korszerű érzékeltetése szempontjából bizonyos mértékben eltérünk a szaknyelvi közlésmódtól. Ezzel is nyomatékosan hangsúlyozni kívánjuk a testnevelés alsó tagozati oktatásának módszerét, mely a tényanyagnyújtásnál, az ismeretközlésnél a *gyermek fejlődési sajátosságait* [kiemelés – D. T.] legmesszebbmenően figyelembe vevő játékosságot, a játékos módszert követeli. Szeretnénk felhívni a kartársak figyelmét arra, hogy a játék és a játékos oktatás határozottan elválasztható fogalom. Helytelen lenne az a felfogás,

hogyan a testnevelés feladatait csupán játékkal oldjuk meg. Az azonban való igaz, hogy a 6-10 éves gyermek testnevelési tevékenysége a játékosság, az örömteli sokoldalú mozgás. Ezt igénylik, és nekünk kötelességünk ezt az igényt elméleti, módszertani és pedagógiai tudásunk széleskörű felhasználásával a lehetőségek határain belül ki is elégíteni” (Lévay–Szijj 1963: 18) (kiemelés D. T.). Ez egyben azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamatban nem a tantervi anyag az elsődleges, hanem a gyermek. Sőt a pedagógusnak alá kell rendelődnie a gyermek szempontjainak, s ezt a mozzanatot reformpedagógiai elemként értékeljük. Habár további és sokkal mélyebb kutatásokra van szükség, de úgy érzékeljük, hogy a gyermekre való hivatkozás egyben az ideológiával, a politikumnak az iskola világába behatoló gondolkodásával való szembenállását is kifejezte.

Speiser Márton nyugalmazott tanítóképzős tanszékvezető két írásában is metodológiai és nem állami-ideológiai szemszögből közelítette meg a tanmenet tervezésének problematikáját. Speiser mindegyik közleményében a *Tanterv és utasításban* előírt tantárgyi koncentráció elve alapján az olvasás és az írás tantárgyaknak a környezetismerettel való szorosabb kapcsolata mellett érvelt (Speiser 1963a, b).

Láthattuk, hogy a *Tanmenet tervezése* című rovatban két egymással szemben álló nézet kifejtésére került sor. Az egyik az állami szocialista ideológián alapuló elemeknek, míg a másik a pedagógiai megközelítési módnak szánt nagyobb szerepet a tanítás-tanulás folyamatában. E konfliktust a hatvanas évekbeli oktatási mező egyik jellemzőjének tartjuk, szemben az ötvenes évekkel, amikor is a különböző érdekcsoportokhoz tartozó eltérő nézetek kevésbé jelenhettek meg a pedagógiai szakajátóban.

## 6.7. AZ ISKOLAREFORM KORREKCIÓJÁNAK ÚJ NARRATÍVÁJA

1967-ben jelent meg Faragó Lászlónak a szimbolikus jelentéstartalommal is rendelkező „Számvetés” című cikke a *Tanító* lapban (Faragó 1967). Faragó közleménye a *Tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovat felvezető írása volt, valamint a Művelődésügyi Minisztériumban az iskolareform leállításának okairól megtartott tanácskozás állásfoglalása is egyben. A közlemény azért bírt nagy jelentőséggel, mert az iskolareformot támogató minisztériumi oktatáspolitikai érdekcsoport szemszögeből értékelte az iskolareformot és annak kudarcát, valamint magyarázattal szolgált arról is, hogy értelmezésük szerint milyen okok vezettek a reform bukásához. A közlemény szerzője nem mondta ki, hogy leállították a reformot, mivel a minisztérium alá tartozó intézmények erről nem kommunikáltak, viszont a mondanó iránya és annak jelentéstartalma egyértelművé tette, hogy mely oktatáspolitikai esemény került elemzésre a tanterv kérdésének ürügyén.

Faragó közleménye szerint az iskolareform korrekciójáért – vagyis a reform leállításáért – a pedagógusok, a tanítók okolhatók (Faragó 1967). Az új oktatási doku-



mentumokban (*Tanterv és utasítás, Nevelési terv*) megfogalmazott célok azért nem valósulhattak meg, mert a tanítók ezeket a dokumentumokat nem ismerték eléggé, és a tanítás-tanulás folyamatát nem a szakmai anyagokban foglaltak szerint szervezték meg (Faragó 1967). Ezt a jelenséget Faragó így fogalmazta meg: „Nem titkolhatjuk, hogy az oktató-nevelő munkában meglévő fogyatékoságok, hibák – annak ellenére, hogy az alsó tagozati tanítók nagy többsége tiszteletet érdemlő úgyszeretettel végzi munkáját – részben a tanterv végrehajtóit is terhelik, a tanítók egy rétegének gyengébb felkészültségére, a Tanterv és Utasítás pontatlan és hiányos ismeretére, a korszerű metodikai, neveléslélektani tudás elégtelenségére vezethető vissza” (Faragó 1967: 2). A közlemény érvelési logikája világos. Az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején kidolgozott nevelésügyi dokumentumok (*Nevelési terv, Tanterv és utasítás* stb.), továbbá az azokban lefektetett pedagógiai elvek helyesek. Az eredménytelenség oka a helytelen implementáció. Azonban ez nem az oktatásirányítók felelőssége, hanem a végrehajtásért felelős tanítóké.

Faragó argumentációjának egyik lényeges része a tanítók neveléslélektani tudásának elégtelenségéről referált. E hiátus azt is mutatja, hogy a minisztériumi oktatáspolitikai érdekcsoport nézeteinek szignifikáns részeként értelmeződött a neveléslélektani tudás. Ugyanakkor tágabb perspektívában nézve is érdemes megvizsgálni a lélektan és azon belül a szocialista neveléslélektan szerepét. Hiszen azt láthatjuk, hogy a sztálini korszak lélektanellenes attitűdjétől, a Nevelési tervnek a neveléslélektan eredményein is alapuló kidolgozásán át a hatvanas évek végére eljutottunk addig a pontig, amikor már a neveléslélektani tudás ismeretének hiánya lesz az iskolareform bukásának egyik tényezője. Vagyis kevesebb mint két évtized alatt a lélektan és annak alkalmazott, szocialista jellegű neveléslélektani ága bejárta a száműzetéstől az elfogadásáig terjedő skála minden fokát.

Az 1965-ös a reformot leállító MSZMP PB-határozatban a győztesek ideológiája szerint a realitásoktól való elrugaszkodás, a reform ideológiavezéreltsége, annak utópikus volta és a gazdasági megközelítés hiánya vezetett a reform korrekciójához (vö. Kardos–Kornidesz 1990). Ezzel szemben a *Tanító* folyóirat mögött álló érdekcsoport szerint ez az érvelés nem igaz. Értelmezésük szerint a reform leállításáért nem a reform kidolgozói, hanem végrehajtói, vagyis a pedagógusok a felelősek. Két teljesen eltérő alternatíva rajzolódik ki előttünk az iskolareform leállításának okairól. Valószínűleg ebben az esetben is nem feltétlenül a két oktatáspolitikai csoport érvelésének az igazságtartalma a lényeges, hanem annak iránya.

A neveléstudományi kutatások eddig nem tárták fel, hogy az iskolareform kidolgozói miként is vélekedtek a reform leállításáról, így az itt bemutatott magyarázat új eredménynek számít a hazai oktatástörténeti kutatásokban. Hiszen eddig a vizsgálatok csak az 1965-ös MSZMP PB-határozat narratíváját tárták fel, és csak ez az értelmezés volt ismert a szakmai-tudományos közösségben. A kutatás következő fejezetében azt vizsgáljuk meg, hogy az itt ismertetett érvelési technika miként jelent meg a *Tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovatban.

## 6.8. A TANTERV IMPLEMENTÁCIÓJÁVAL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁK A TANÍTÓBAN

*A tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovat a *Tanító* munkájában az 1967-es év június–júliusi összevont számában jelent meg. A rovat megjelenésének időpontja szimbolikus. Ugyanis 1963-ban kezdte meg és 1967-ben fejezte be alsófokú tanulmányait az az évfolyam, amely az iskolareform szellemében az új reformtanterv – a *Tanterv és utasítás* és a *Nevelési terv* – alapján részesült iskolai oktatásban. Ez az alkalom szülte az összegzés igényét. A rovat írásaiban elsősorban azt vizsgáljuk meg, hogy az előzőekben bemutatott érvelési technika, az iskolareform korrekciójának új narratívája – vagyis a pedagógusok, tanítók hibáztatása a reform sikertelenségéért – miként jelent meg.

A rovat kilenc írást tartalmazott. Az első hat cikket szakfelügyelők jegyezték, akik az egyes tantárgyak helyzetét mutatták be az általuk felügyelt megyében. Az utolsó három közlemény szerzője az OPI munkatársai közül került ki. Érdeemes megfigyelni, hogy az oktatási mező mely részéről rekrutálódtak a publikációk írói. A szerzők között nem találunk tanítót, tanítóképzős tanárt vagy az iskola ideológiai munkájáért felelős általános tanulmányi felügyelőt sem, csak a szakmai-pedagógiai dokumentumok kidolgozásért felelős OPI-munkatársat és a pedagógiai tevékenység szakmai részének ellenőrzését megvalósító szakfelügyelőt. A szerzők rekrutációjából már következtethetünk arra, hogy a cikkek írói a reform sikerességét vagy sikertelenségét szakmai-pedagógiai és nem ideológiai alapon ítélték meg. A szakmai-pedagógiai megközelítés okán az értékelésekből kimaradtak olyan témák, amelyek az ideológia fennhatósága alá tartoztak. Így a világnézeti nevelés kérdésköre az elemzések vakfoltját képezte. Egyelőre nem világos előttünk, hogy az ideológiai tematikájú elemeket miért nem tették kritika tárgyává, illetve az sem, hogy a szakfelügyelőkön és az OPI munkatársain kívül más érdekcsoportok cikkei miért nem jelentek meg a *Tanító* ezen rovatában. Egy lehetséges magyarázat szerint a világnézeti nevelés helyzetének elemzése azért nem kerülhetett terítékre, mert amennyiben a kutatások azt mondták volna ki, hogy az is eredménytelen, akkor ez gyakorlatilag az iskolareform teljes meddőségét bizonyítja be. S nagy valószínűség szerint ezt az „elégtelen bizonyítványt” a minisztérium illetékesei nem szívesen vállalták volna a nagy nyilvánosság előtt.

*A tanterv végrehajtásának tapasztalatai* rovat első cikkét Kovács Sándorné (1967) vezető szakfelügyelő jegyezte, aki az alsó tagozat tantárgyainak helyzetét mutatta be Szolnok megyében. Ahogyan Faragó László (1967) „Számvetés” című cikkében is a tanítókat terhelte a felelősség az alapfokú oktatásban elkövetett hibákért, úgy a minisztérium irányvonalát követő Kovács is ebben látta a reform sikertelenségének okát. Ez a problematika jelent meg a következő idézetben is: „Sok tanító a régi módszerrel dolgozta fel az új tantervi anyagot. A továbbképzés sem tudott ebben lényeges fordulatot elérni, mert a hagyomány elevenebben élt, mint az alakulóban levő

új módszer, a megszokást nem váltotta fel az alkotó, kutató, kereső munka” (Kovács 1967: 9). Az idézet második része azért is fontos számunkra, mert itt már nemcsak a tanítók felelőssége került elő, hanem Kovács a pedagógus-továbbképzés eredménytelenségének kérdését is felvetette. A gyakorlati foglalkozás helyzetét is vizsgálta cikkében Kovács és ennek problémáit abban látta, hogy a különböző társadalmi szervezetek, üzemek nem segítettek eléggé az iskola munkáját, különösen a tárgyi feltételek megteremtésében. Kovács érvelésének előbbi gondolata nagy hasonlóságot mutat az iskolareform leállítását kimondó 1965-ös MSZMP PB-döntéssel, hiszen a határozat egyik kritikája arra irányult, hogy a politechnikai oktatás bevezetésének még nem teremtődtek meg a tárgyi feltételei (vö. Kardos–Kornidesz 1990).

Az iskolareform egyenlőtlenségsökkentő ideológiájához hű oktatási szakemberek nemcsak a fizikai dolgozók gyermekeit igyekeztek felkarolni, hanem a cigány származású tanulókat is. Így Kovács Sándorné is úgy látta, hogy a reform bevezetése óta nem sikerült a cigány származású családok gyermekeinek iskolai hátrányait csökkenteni. Kovács amellet érvelt, hogy különösen az olvasás tantárgyban a legnagyobb a cigány származású diákok hátránya (Kovács 1967).

Varga Gyula (1967) közleményében az olvasás tantárgy helyzetét mutatta be Somogy megyében. A hibák elemzésében Varga is csatlakozott ahhoz az érvelési módhoz, amely azt állította, hogy a reform eredménytelenségének oka a tanítóknak keresendő. Erről így írt: „...az olvasási és beszédkézséget fejlesztő gyakorlatok folyamatos tervezése megindult iskoláinkban, de az órákra lebontás még nem elég tudatos. Nem veszik kellő mértékben figyelembe tanítóink a tanulók tényleges készségi szintjét. Az egyes gyakorlatokat nem bontják fel részfeladatokra, s a készségi képzés folyamatában a fokozatosság elve csak részben érvényesül” (Varga 1967: 13) (kiemelés az eredetiben). Ezen túl Kovács Sándornéhoz (1967) hasonlóan Varga is a cigány származású tanulók lemaradását jelölte meg az oktatási reform egyik olyan pontjaként, ahol nem sikerült megvalósítani a társadalmi egyenlőség és felzárkóztatás elvét.

A rovat következő cikkében Soós Istvánné (1967) szegedi vezető szakfelügyelő a fogalmazás tantárgy helyzetét elemezte Szeged város iskoláiban. Soós Istvánné is egyetértett a már jól ismert érvelési logikával, és szakfelügyelőként ő is a tanítókat tette felelőssé a tanítás-tanulás folyamatában elkövetett hibákért. Erről Soós így számolt be: „A lehetőségeket az eddiginél jobban csak akkor lehet kihasználni, ha a tanítók ismerik, helyesen értelmezik és végrehajtják a tanterv utasításait. Jobban kell ismerniök a tíz tantárgy egész évi ismeretanyagát, hogy tervszerű koncentrációval szilárdítsák az ismereteket, fokozzák az alkalmazást, a gyakorlást” (Soós 1967: 17) (kiemelés az eredetiben).

Jakab Tamásné hajdúnánási vezető szakfelügyelő cikke azért is kiemelkedően fontos, mert habár ő is a tanítók felkészültségében látta az alapvető problémát, de emellet az iskolaigazgatók pedagógiai hatékonyságában is hibákat talált (Jakab 1967). Jakab a megoldást a hatékonyabb felügyeleti munka megvalósításában látta (Jakab 1967).

A rovat utolsó szakfelügyelő által jegyzett cikkében Azary Béla (1967) a számtan-mértan tantárgy helyzetét mutatta be Borsod megyében. Azary is – akárcsak a többi szerző – a tanítók szakmai-módszertani hiányosságait nevezte meg a legjelentősebb problémaként az iskolareform implementációja során (Azary 1967).

A szakfelügyelők beszámolóit követték az OPI szakembereinek értékelései az 1967-es tanévben végzett felmérések eredményeiről. Csoma Vilmos az olvasás tantárgy eredménytelenségének okát a tanulók önálló munkájának hiányában jelölte meg: „Szinte állandóan ugyanolyan mértékben segítjük a 2. osztályosokat is, mint a 4. osztályosokat. Félünk attól, hogy ha nem mi magyarázunk meg mindent, akkor a tanulók semmit sem értenek. Nem merjük megkockáztatni azt, hogy először ők olvassák el a szöveget, és mondják el, mit értettek belőle” (Csoma 1967: 22).

Tihanyi Andor (1967), az OPI tanszékvezetője a nyelvtan-helyesírás tantárgy eredményeiről számolt be. Tihanyi is az oktatásügyi dokumentumok elégtelen ismeretében látta a tanítók legnagyobb hiányosságát. Ennek megoldásában a szakfelügyelők szerepére hívta fel a figyelmet a következőképpen: „Az eredmények további növelése érdekében tehát a felügyeletnek határozottabban kell fellépnie a tantervet még mindig nem eléggé ismerők, az új eljárásokra fittyet hányók ellen” (Tihanyi 1967: 27). Tihanyi cikkéből kiolvasható az is, hogy az OPI szakembere a tanítói és felügyeleti szakma közötti konfliktus során a felügyelők mellé állt, és a pedagógiai szakmaiság érvényre jutását nem a pedagógusok nagyobb szakmai-módszertani szabadságában látta, hanem az erősebb felügyeletben. Fontos megjegyezni, hogy e kérdéskörben az OPI munkatársai sem képviseltek egységes álláspontot, hisz a szintén az OPI-ban dolgozó Szabolcs Ottó a felügyeleti kontroll csökkentését támogató csoport egyik vezéralakja volt (Szabolcs 1964).<sup>17</sup>

A rovat utolsó írásában Csáki Imre (1967) a számtan-mértan tantárgy vizsgálata során elért eredményeket közölte, s értelmezte a lap olvasói számára. Cikkünk szerzője is a tanítók szakmai-pedagógiai tudásának elégtelenségére vezette vissza a reform sikertelenségét. Mint írta: „A tanterv ma még nem tekinthető megvalósítottnak. Ehhez jobban és szélesebb körben kellene ismernünk nemcsak a saját osztályunk anyagát, követelményeit, hanem a folyamatot is, amelynek egy-egy osztály csupán egy-egy szakaszát képezi. Enélkül az áttekintés nélkül aligha lehet a feladatok megítélésében biztos szemmel eligazodni” (Csáki 1967: 30).

Összefoglalva elmondható, hogy a *Tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovat szerzői is úgy látták, hogy az iskolareform eredménytelenségéért leginkább a tanítókat terheli felelősség. Mégpedig azért, mert nem ismerték és nem alkalmazták megfelelően az iskolareform oktatási dokumentumait (*Nevelési terv, Tanterv és*

<sup>17</sup> E témáról lásd bővebben a „Felügyeleti rendszer a hatvanas években és a Tanító folyóiratban” című fejezetet.

*utasítás* stb.). A szerzők alapfeltevése szerint az iskolareform és annak dokumentumai megfelelőek és bírálhatatlanok. Az oktatáspolitikai irányának változásaitól függetlenül a *Nevelési terv*, a *Tanterv* és *utasítás* továbbra is referenciaként szolgált számukra. Azonban fontos észrevenni, hogy a szakfelügyelők és az OPI munkatársai a tanítókkal szemben nem ideológiai alapú, hanem szakmai-pedagógiai kritikát fogalmaztak meg.

## 7. A pedagógus-továbbképzés és önképzés szervezeti változása

A szocialista oktatásirányítás mindig is nagy hangsúlyt fektetett a pedagógusok továbbképzésére, hiszen a továbbképzés rendszere segítséget nyújtott az oktatáspolitikai célok megvalósulásában. Ebben a fejezetben azt fogjuk megvizsgálni, hogy 1952-től kezdve miként változott a szocialista pedagógus-továbbképzési rendszer, mely oktatáspolitikai csoportok álltak az egyes továbbképzési koncepciók mögött, s a különböző elképzelések milyen szakmai és ideológiai tartalmakkal telítődtek, valamint azt, hogy e kérdéskör miként jelent meg a *Tanító* folyóiratban.

### 7.1. A PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSE 1952 ÉS 1956 KÖZÖTT

A Rákosi-korszak elején az oktatásirányítóknak megfogalmazódott annak igénye, hogy a pedagógusok átképzésének az egész pedagógustársadalomra ki kell terjednie (144-0349/1952. K. M. rendelet). A kidolgozott koncepció azon alapult, hogy az új továbbképzési rendszer segítségével kialakítható egy olyan homogén pedagógustársadalom, amely a szocialista ideológia és pedagógia talaján áll, s ezt a szemléletet képes átadni a tanulóknak az oktatás-nevelés folyamata során. Az oktatás irányítói számára a cél nem a pedagógusok továbbképzése, hanem teljes átképzése lett. A koncepció szerint négy év alatt megvalósítható lett volna a pedagógusok átképzése (Bakonyi 1965: 573). Az átképzés alapvetően ideológiai alapú volt, s emiatt a továbbképzési anyag középpontjába az SZKP története került (Bakonyi 1965). A sikeres implementáció érdekében szovjet mintára létrehozták a Központi Pedagógus Továbbképző Intézetet (KPTI).<sup>18</sup> Ettől kezdve a KPTI lett az az intézmény, amely a pedagógusok továbbképzéséért felelt. A pedagógusok továbbképzésének területén a KPTI monopolhelyzetét tovább erősítette az, hogy 1953-ban megszüntették a Művelődésügyi Minisztériumban a Továbbképzési Főosztályt (Bakonyi 1965: 576). Ez utóbbi két oktatásirányítói lépés értelmezhető úgy is, hogy a minisztériumi centralizáció csökkent, hiszen kikerült a minisztérium hatásköre alól a továbbkép-

<sup>18</sup> A Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának 1020/1952/VII/6. MT. határozata.

zés közvetlen irányítása, függetlenül attól, hogy a KPTI a minisztérium alárendelt szerveként funkcionált. Meglátásunk szerint e mozzanattal az oktatáspolitikai tér többszereplőssé vált – legalábbis a továbbképzési ágazatban. Vagyis az 1950-es évek legelején létrehozott monolit oktatási rendszer erodálódásaként is felfogható a KPTI létrejötte és a Továbbképzési Főosztály megszűnése.

Nagy Imre hatalomra kerülésével megváltozott az oktatáspolitikai irány, és a Nagy Imre-csoport oktatásügyi elképzeléseit tükröző 1954-es oktatáspolitikai határozat leállította a nagyívű ötvenes évek eleji továbbképzési koncepciót. Bakonyi Pál úgy látta, hogy az új kurzus „egyszer s mindenkorra levette a napirendről a tömeges és szervezett átképzés lehetőségét” (Bakonyi 1965: 577). Az oktatáspolitikai új irányítói az antisztálinista reformok szellemében a továbbképzés alapjává nem az átképzést, hanem az önképzést tették. A továbbképzés tanfolyami jellege háttérbe szorult, és a pedagógus-továbbképzés olyan új formái alakultak ki, mint az anketok rendszere, a szabad viták módszere és az üzemlátogatások lehetősége. E korszakról azt mondhatjuk, hogy a továbbképzés központi, felülről irányított jellege csökkent, és nagyobb lehetőség nyílt arra, hogy az iskolai gyakorlat alakítsa a továbbképzést.

1955 tavaszán újabb politikai fordulat történt, s ez hatással volt az oktatási rendszerre, és annak egyik szegmensére, a továbbképzésre is. Bakonyi Pál kutatása szerint ekkor 20%-kal emelkedett az ideológiai továbbképzésben részt vevő pedagógusok száma (Bakonyi 1965: 580).

1956 februárjában újabb változások történtek a nagypolitikában, és az SZKP XX. kongresszusa új irányt szabott az oktatáspolitikai számára. Ettől kezdve a dogmatizmus elleni harc lett a fő ideológiai cél az oktatási rendszerben, és így a továbbképzésben is. Azonban az 1956. októberi forradalom és annak leverése teljesen új politikai helyzetet teremtett.

## 7.2. PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS 1956-TÓL 1970-IG

Az 1956-os forradalmat követően a továbbképzés a pedagógusok ideológiai hiányosságait igyekezett pótolni, s legfőbb feladata ezért az újonnan értelmezett szocialista-kommunista ideológia propagálása lett. A továbbképzési rendszer a filozófiát és a politikai gazdaságtant hangsúlyozta, de tanfolyamokat szerveztek történelmi materializmusból, ismeretelméletből és logikából is (Bakonyi 1965: 582). Azonban a KPTI nem tudta vállalni a teljes pedagógustársadalom ideológiai átképzését, s ezt a megyei tanácsok művelődésügyi osztályai éles kritikával illették. Ugyanis 1956-ot követően elfogadhatatlannak tartottak minden olyan tervet, amely a pedagógusok egyes rétegeit nem vonta be a továbbképzés rendszerébe (Bakonyi 1965: 582). A művelődésügyi osztályok 1956-os forradalomra adott válaszáinak offenzív ideológiai jellegét jól mutatta az is, hogy több vidéki központban szembementek a központi akarattal, és a pedagógusok szélesebb rétegét vonták be a továbbképzés-

be, mint amennyit a központi szervek előírtak (Bakonyi 1965: 582). A vitában a Művelődésügyi Minisztérium a KPTI oldalára állt, és Békési Lajos „Számszerűség vagy színvonalemelés” című cikkében kihangsúlyozta, hogy „csak annyi pedagógus bevonását szabad megengedni, amennyinek színvonalas továbbképzéséről gondoskodni tudunk” (Békési 1957: 391).

A művelődéspolitikai irányelvek megjelenését követően kiadták az „Irányelvek a pedagógusok között végzendő propaganda és agitációhoz munkához” című dokumentumot, amely kifejtette az ideológiai továbbképzés új struktúráját.<sup>19</sup> Az új rendszer során a pedagógusoknak meg kellett ismerniük a marxizmus–leninizmus ismeretrendszerét. A különböző területeket három-három éves alaptanfolyamon keresztül volt szükséges elsajátítaniuk. Bevezették a leckekönyvet és a vizsgarendszert, amely Bakonyi Pál (1965) szerint erős ellenérzést váltott ki a pedagógusokból.

A KPTI marxizmus–leninizmus tanszéke „Politikai és pedagógiai kérdések” címmel kötelező előadásokat hirdetett minden szakfelügyelő és iskolaigazgató számára, s ennek keretében a következő előadások hangoztak el: *A társadalmi fejlődés mai problémái, Dogmatizmus és revizionizmus, Világnézeti nevelés és a pedagógusok világnézete, Társadalom és nevelés, Művelődéspolitikánk eszmei alapjai, Hazafiság és internacionalizmus, Világnézeti nevelés és vallásos világnézet* (Bakonyi 1965). Már maguk az előadások címei is azt mutatták, hogy az oktatáspolitikai irányítói mennyire igyekeztek az iskolák szakmai vezetői és ellenőrzői számára világos ideológiai útmutatást nyújtani, s azt is, hogy meglátásuk szerint a szakmai-pedagógiai munka csak biztos ideológiai alapon szerveződhetett meg. Ezt támasztja alá az is, hogy az ideológiai továbbképzéssel szemben a szakmai továbbképzés kibontakozása vontatottan haladt, mert a költségvetési keretet elsősorban az ideológiai és nem a szakmai továbbképzésre biztosították (Bakonyi 1965). A hároméves szakmai továbbképzési terv központi elemei a szaktárgyon belüli világnézeti nevelés, pedagógiai értékelés és a nevelés-oktatás lélektani kérdései voltak (Vadász 1958). Itt fontos megjegyezni, hogy nemcsak a tantervek készítése során vált fontossá a neveléslélektan – ahogyan ezt már a korábbi tantervekkel foglalkozó fejezetben láthattuk –, hanem a pedagógus-továbbképzés területén is.

Az 1960-as évek elején bekövetkezett politikai enyhülés nagymértékben érintette az oktatási arénát, és az 1961-es oktatási törvény végrehajtása is változásokat indukált a pedagógus-továbbképzés rendszerében. A versengő oktatáspolitikai-oktatásügyi csoportok két továbbképzési elgondolást fogalmaztak meg (Bakonyi 1965).

Az egyik koncepció szerint az iskolareform lehetőséget nyújt arra, hogy visszaállítsák azt a homogén, ideológiai alapon szerveződő egységes továbbképzési rendszert, amely az 1953-as, 1954-es oktatáspolitikai változások hatására megbomlott. Vagyis e nézet képviselői szerint a továbbképzés erodálódása a Nagy Imre oktatáspolitikáját legitimáló oktatási párthatározat idejére tehető. Érvelésükben az egysé-

<sup>19</sup> A 140/1958 KPTI számú MM Utasítás melléklete.



ges továbbképzési rendszer azért szükséges, mert az iskolareform implementációja olyan pedagógiai-metodikai és ideológiai tudást vár el a pedagógusoktól, amelyet pedagógusképző intézetek egyedül nem tudnak átadni. Elgondolásuk a decentralizáción nyugodott. Ezt úgy tartották megvalósíthatónak, ha a megyékben pedagógus-továbbképző központokat hoznak létre. Az új továbbképző intézmények a művelődési osztályok irányításával a helyi igények alapján szervezik a továbbképzés ügyét (Bakonyi 1965). Ezek alapján úgy látjuk, bár állításunk megerősítéséhez még további kutatásokra van szükség, hogy e nézetet az 1958-as irányelvek radikális ideológiája köré szerveződő oktatáspolitikai csoportok, valamint az ötvenes évek elejének pedagógiájához hű szakemberek fogalmazták meg.

A másik álláspont szerint a továbbképzésnek el kell szakadni a hagyományos formáktól, s a hangsúlyt az önképzésre és nem az átképzésre kell helyezni. Hiszen a pedagógusok az elmúlt másfél évtized során már sokat fejlődtek, és már önmaguk is el tudják dönteni, hogy milyen ismeretekre van szükségük a további fejlődésükhöz. A decentralizációt ezen elképzelés hívei is megkerülhetetlennek tartották, azonban szerintük ez nem egy új intézménytípus felállításával valósítható meg, hanem a művelődésügyi osztályok szervezettebb munkájával és a társadalmi szervek segítségével (Bakonyi 1965). Valószínűnek tűnik, hogy a koncepció támogatói elsősorban az új, az 1960-as évek elején megfogalmazott, kevésbé radikális kádári ideológiát pártoló oktatáspolitikai csoportok közül kerültek ki. Ha a támogató oktatásügyi csoportokat elemezzük, akkor a szakmai-pedagógiai csoportok azért is állhattak ezen elképzelés mellé, mert féltették az iskola autonómiáját a túlzott ideológiai, politikai kontrolltól, az oktatásirányítók pedig azért, mert többen közülük a közoktatási rendszer egyensúlyi rendszerének megbomlását láthatták az iskolareform irracionális céljaiban.

A megváltozott, enyhülő politikai viszonyok között a második koncepció valósult meg. Az új továbbképzési elgondolás alapján a minisztérium kiadta a pedagógusok 1962/63. tanévi ideológiai és szakmai továbbképzéséről szóló 2064/1962. számú utasítását (Bakonyi 1965: 588). Az új irány jegyében a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet és a Pedagógiai Tudományos Intézet összeolvasztásából 1962-ben létrejött az Országos Pedagógiai Intézet.<sup>20</sup> A pedagógus-továbbképzés két ága közül az állami ideológiai továbbképzés az OPI fennhatósága alól átkerült a Marxizmus–Leninizmus Esti Egyetemére, és csak a szakmai-tantárgyi képzés maradt az OPI-ban (Sáska 1992b). E lépés egyben azt is jelentette, hogy a pedagógus-továbbképzésben nem az ideológia felől lettek meghatározva a tantárgyak, hanem éppen fordítva, a szaktantárgyak anyagához idomultak az ideológiai tartalmak.

Az ideológiai továbbképzés során szakosított, differenciált továbbképzési rendszert vezettek be. A korábbi ideológiai tanfolyamok – például az SZKP története vagy a munkásmozgalom története – megszűntek, és a szaktárgyi tartalmakra ref-

<sup>20</sup> A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 1028/1962. számú határozata az Országos Pedagógiai Intézet létesítéséről. *Magyar Közlöny*, 1962. augusztus 12.

lektáló új képzéseket dolgoztak ki. A földrajz és történelemtanárok számára a „Korunk fő gazdasági és politikai problémái”, a matematika, fizika és kémia tanárok részére szaktárgyuk filozófiai kérdéseit, az osztályfőnökök és a bentlakásos intézmények nevelői számára pedig „Az etika kérdései” tanfolyamok anyagait készítették el (Kovács 1964). Az egyetlen kifejezetten ideológiai alapon szerveződő tanfolyam a történelmi és dialektikus materializmus tanfolyama volt. Kozma János, az OPI munkatársa *Köznevelésben* megjelent cikkében interpretálta az ideológia háttérbe szorulását, és az új oktatáspolitikai és továbbképzési irányt implementálva azt írta, hogy „az ideológiai munka nem léphet sem most, sem később a szaktárgyi munka helyébe” (Kozma 1964: 82). A továbbképzési rendszer újdonsága abban rejlett, hogy a szakmai-tantárgyi tartalmak nemcsak a továbbképzés szakmai-pedagógiai ágában, hanem az ideológiai továbbképzésben is megjelentek. S ez óriási különbség volt a Rákosi-korszakhoz és az 1957–1961 közötti korai Kádár-korszakhoz képest, és ezt a mozzanatot nevezhetjük akár a kádári fordulat lényegének is. A pedagógiai szerveződési elve megváltozott, az állami ideológiát lefokozták, és azt a tantárgyak tartalmához igazították. Habár nem a továbbképzésben, hanem a pedagógiában, de ennek a változásnak a lényegét mutatta be Szarka József „Az etika pedagógia lebontása” című tanulmányában (Szarka 1964a). Nagy valószínűség szerint azt a következtetést is levonhatjuk, hogy az MSZMP ekkor kezdte elengedni a neveléstudomány „kezét”, s e tendencia tovább erősödött egészen a nyolcvanas évek végéig.

Az új kádárista iránynak megfelelően többek között a továbbképzésben csökkentették az ideológiai konferenciák számát, a pedagógusok figyelmét felhívták a Marxizmus–Leninizmus Esti Egyetemére, fokozottabban érvényesült az önkéntesség elve, a továbbképzés fő formája az önálló tanulás és a tantestületi vita, nem pedig a tanfolyam lett. A tantestületi vita vezetője az iskola igazgatója volt. A továbbképzés témáit az Országos Pedagógiai Intézet javasolta, és az OPI dolgozott ki hozzá anyagokat. A decentralizáció értelmében az iskola tantestülete döntött arról, hogy az adott pedagógusnak, tantestületnek mely továbbképzési anyagra van szüksége. A hatvanas évek elején az alábbi témákat javasolta az OPI a tantestületek számára: *közösségi nevelés, tanulói aktivitás, az általános iskola tartalmi továbbfejlesztésének kérdései, a tanulókkal való bánásmód és értékelés, az osztályozás, az oktatási és nevelési követelmények egysége, nevelőtestületi egység–közösségi nevelés* (Bakonyi 1965). A szakmai-módszertani képzés feladatként az új tantervekkel, tankönyvekkel való foglalkozást írta elő (Bakonyi 1965). Az OPI igazgatója az alábbi gasztronómiai hasonlaltal illusztrálta az új rendszert: „a továbbképzésnek arra kell törekednie, hogy a tömegméretekben főzött »egy tál étel« helyett, sőt az étel megrágása helyett »változatos étlapon« kínálja a tartalmas szellemi táplálékot. A változatos étlap biztosítani tudja, hogy mindenki étvágyának, azaz szellemi szükségleteinek, egyéni hajlamainak megfelelően, de az oktatásügy érdekeiből kiindulva válassza meg pedagógiai táplálékát” (Szarka 1962: 458).

Azonban fontos megemlíteni, hogy a továbbképzés új rendszerével nem mindenki értett egyet, leginkább az a korábban bemutatott oktatáspolitikai csoport nem, amely a homogén továbbképzési rendszer koncepciója mellett állt ki. A korabeli közlemények referáltak erről az ellenállásról, és a *Köznevelés* egyik szerkesztőségi cikke megjegyezte, hogy elsősorban a tanácsi apparátusok munkatársainak egy része nem ért egyet a továbbképzés új formájával. Méghozzá azért, mert túl korainak tartották az önképzés elvének bevezetését (Sz. N. 1963: 388). A *Köznevelés* cikke azt ábrázolta, hogy az oktatásirányítók egy része a politikai-ideológiai kontroll gyengülését látta a továbbképzés új irányában, és úgy értelmezte az új helyzetet, hogy értékeit, elveit – az ötvenes évek eleji koncepciót – kevésbé tudja érvényesíteni a nevelők megnövekedett szakmai hatáskörével szemben.

Az 1961-es iskolareform központi elemei közé tartozott a politechnikai oktatás bevezetése is. E témakörben 1954-ben már megkezdődött a középiskolai tanárok ilyen irányú továbbképzése, valamint a KPTI-ben 1958-tól indultak meg a tömeges tanfolyamok a gyakorlati foglalkozást végző pedagógusok számára (Vadász 1960).

A hatvanas évek második felében egy új szakmai érdekcsoport jelent meg a továbbképzés arénájában: a főiskolai-tanítóképzős oktatók oktatáspolitikai csoportja. Szakmai-pedagógiai és ideológiai elképzeléseikben bírálták az iskolareform során kialakított továbbképzési formákat, különösen a tantestületi viták és az önképzés rendszerét. Koncepciójuk szerint a pedagógusok továbbképzését a pedagógusképző intézményeknek –leginkább a tanítóképzőknek – kell elvégezniük, és hibás minden olyan továbbképzési elgondolás, amely ezt az intézményi egységet igyekszik megbontani. Vagyis amellett érveltek, hogy valósuljon meg a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés egysége. Elképzelésük érthető, hiszen az 1962-ben kialakított új továbbképzési rendszerből kiszorultak a tanítóképzős-főiskolai oktatók, mert az iskolák a pedagógiai továbbképzést a tantestületi vita és az önálló tanulás formáiban valósították meg. Az egri főiskola adjunktusa *Köznevelésben* megjelent cikkében ennek a főiskolai-tanítóképzős csoportnak az érdekeit fogalmazta meg, amikor azt mondta, hogy „az általános iskolai tanárok továbbképzésének – az Országos Pedagógiai Intézet mellett – elsősorban a négy tanárképző főiskola legyen a szellemi gazdája, tehát azok az intézmények, amelyek az általános iskolai tanárokat képezik” (Pásztor 1968: 370).

Az új oktatáspolitikai csoport érdekeinek megfogalmazásával párhuzamosan 1966-ban a Művelődésügyi Minisztériumban jelentős változás történt. Létrejött a Pedagógusképzés Önálló Osztálya, amelynek vezetője Miklósvári Sándor lett. Korábban a pedagógusképző intézmények irányítása a minisztérium felsőoktatással foglalkozó osztályához tartozott. Az új osztály feladatát abban határozták meg, hogy „közoktatáspolitikánknak megfelelően és azzal összhangban gondoskodjék az általános iskolai, a gyógypedagógiai és az óvodai pedagógusképzésről, irányítsa és ellenőrizze a tanárképző főiskolák, a tanító- és óvónőképző intézetek munkáját” (Sz. N. 1966c: 492). Felhívjuk arra a figyelmet, hogy az átszervezés érintetlenül hagyta az

egyetemi szintű középiskolai tanárképzést. Az új minisztériumi osztály azért jött létre, hogy az iskola és a pedagógusképzés területe egy helyre kerüljön a minisztériumon belül. A Pedagógusképző Osztály megalakulása azért is fontos szempontunkból, mert Miklósvári Sándornak – minisztériumi pozíciója okán – szövetségese lett a tanítóképzős és főiskolai tanárok azon része, amely helyeselte ezt a minisztériumi döntést. Itt meg kell jegyeznünk, hogy az oktatók egy része presztízavesztésként élte meg a minisztériumi átszervezést, hiszen ezzel a szervezeti döntéssel a pedagógusképzés kikerült a felsőoktatással foglalkozó minisztériumi osztály hatásköréből, s ezt követően egy alacsonyabb presztízű minisztériumi szervezeti egység fogta össze a pedagógusképzés területét (vö. Sz. N. 1966c). Miklósvári Sándor az őt támogató pedagógusképzős oktatókkal karöltve létrehozta szakmai-pedagógiai és ideológiai elképzeléseik megvalósítására a tanítók továbbképzésében érdekelt „Tanítók Akadémiáját”. S a hatvanas évek második felének egyik releváns továbbképzési intézménye lett a „Tanítók Akadémiája” (Hegedűs 1966, Miklósvári 1967).<sup>21</sup>

Ugyanekkor egy 1968-as cikkében Bodó László, az OPI főigazgató-helyettese is felkarolta a pedagógusképzés és -továbbképzés egységének megteremtésén alapuló új továbbképzési elgondolását (Bodó 1968: 611). Azonban Bodó cikkéből nem derült ki, hogy itt egy rivális oktatásügyi elképzelésről van szó, vagy éppenséggel Miklósvári Sándor koncepcióját támogatja.

Így azt mondhatjuk, hogy jelentős erőként léphetett fel az oktatáspolitikai arénájában a pedagógusképző intézmények szerepét kiemelő továbbképzési koncepció, melyet támogattak a főiskolai és tanítóképzős oktatók, illetve a Művelődésügyi Minisztérium és az OPI egyes csoportjai is.

Kelemen Elemér (1985) szerint a hatvanas évek közepe táján történt meg az oktatásirányításban az önképzésből való kiábrándulás. Ennek magyarázatát Kelemen abban látja, hogy a decentralizáción alapuló továbbképzési forma nem tudta tervszerűen megoldani az oktatáspolitikai és pedagógiai feladatokat. A decentralizált forma túlságosan a helyi viszonyokra, s kevésbé a minisztériumban előírt trendekre összpontosított. Ugyanakkor megjelent az a nézet is, hogy a túlzott decentralizáció azért is kerülendő, mert ezzel létrejött az úgynevezett „*metodikai kiskirályságok*” rendszere is. Ennek kiküszöbölésére az oktatáspolitikai arra törekedett, hogy az oktatásirányítás középső szintjén létrehozzon egy szervezetet, amelynek segítségével a centralizáció és decentralizáció hibái kikerülhetők.

A 109/1969. sz. miniszteri utasítás tulajdonképpen az előbbi koncepciót valósította meg. Az utasítás új megyei intézményeket, továbbképzési kabineteket hozott létre, hogy kezelje a pedagógus-továbbképzés ügyét (Gönczöl 2011). Azonban Kelemen Elemér (1985) megjegyezte, hogy a továbbképzési kabinetek sem tudtak megfelelően funkcionálni, mert elmaradt a különböző pedagógusképző intézmények és a kabinetek közötti munkamegosztás világos szabályozása.

<sup>21</sup> A következő fejezetekben fogjuk kifejteni, hogy pontosan mi is volt a Tanítók Akadémiája.

Az 1970-es év meghatározó szakmapolitikai eseményén, az V. Nevelésügyi Kongresszuson, egy külön szekció foglalkozott a pedagógus-továbbképzés témakörével, amelyet a már korábban említett Miklósvári Sándor vezetett. A pedagógus-továbbképzéssel foglalkozó szekció résztvevői hibás döntésnek tartották a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet megszüntetését, illetve annak beolvasztását az Országos Pedagógiai Intézetbe. Mondván, ezzel a lépéssel és a továbbképzés többszereplősé válásával (OPI, megyei továbbképző kabinetek, pedagógusképző intézmények, művelődésügyi osztályok, felügyelet) megszűnt annak az esélye, hogy egy központból lehessen irányítani a továbbképzés rendszerét (Kiss 1971). Az V. Kongresszus résztvevői a továbbképzés kérdéskörében egy tartalmában a társadalmi egyenlőség ideológiáján alapuló, struktúrájában pedig az ötvenes évek elejét felidéző egységes továbbképzési rendszer kialakítását javasolták az oktatáspolitikai döntéshozók számára.<sup>22</sup>

### 7.3. A TOVÁBBKÉPZÉS ÉS ÖNKÉPZÉS KÉRDÉSKÖRE A TANÍTÓBAN

Folyóiratunkban a továbbképzésével a *Továbbképzés, önképzés* című rovat foglalkozott, amely 1963 és 1970 között jelent meg.

A vizsgált nyolc évben összesen 39 írás jelent meg rovatunkban (5. táblázat). Ha az írások számának évenkénti gyakoriságát vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a legtöbb továbbképzési tematikájú cikk 1964-ben, valamint 1966-ban és 1969-ben jelent meg. Itt meg kell jegyezni, az írások számának növekedése mindig valamilyen oktatáspolitikai változást jelez. Látni fogjuk, hogy 1964-ben azért emelkedett meg a továbbképzéssel kapcsolatos cikkek száma, mert a lap szerkesztői igyekeztek segítséget nyújtani a tanítóknak az 1963–1964-es tanévben bevezetett Nevelési terv önképzésre történő felhasználásában. 1966-ban pedig azért növekedett meg az ilyen tematikájú cikkek száma, mert a Művelődésügyi Minisztériumban a Pedagógusképzés Önálló Osztályának élére kerülő Miklósvári Sándor és szövetségesei, a tanítóképzős oktatók, ekkor fejtették ki új elképzelésüket a pedagógus-továbbképzés rendszeréről.

<sup>22</sup> Az V. Nevelésügyi Kongresszus továbbképzéssel kapcsolatos döntéseit a „Szakmai-pedagógiai nézetek és politikai ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson” című fejezet fogja részletesen tárgyalni.

5. táblázat. A továbbképzés-önképzés rovat szerzőinek foglalkozása<sup>23</sup>

	OPI munkatárs	Minisztériumi vezető	Tanítóképzős tanár	Szakfelügyelő	Iskolaigazgató	Tanító	Egyéb	Szerzők száma	Írások száma
1963	1	-	-	-	1	-	-	2	2
1964	2	-	-	7	-	2	3	14	12
1965	-	-	-	1	-	-	-	1	1
1966	1	1	1	3	1	1	1	9	8
1967	-	1	2	-	-	-	-	3	3
1968	-	-	1	3	-	1	1	6	3
1969	1	-	3	5	-	-	3	12	8
1970	-	-	-	1	-	-	1	2	2
Szumma	5	2	7	20	2	4	9	49	39

(Forrás: Saját szerkesztés)

A szerzők foglalkozás szerinti összetételét vizsgálva azt láthatjuk, hogy legtöbbször szakfelügyelők nyilatkoztak a továbbképzés-önképzés kérdéskörében (20 szerző). Őket követik a tanítóképzős tanárok (7 szerző), majd az OPI munkatársai (5 szerző), a minisztériumi vezetők és az iskolaigazgatók (2-2 szerző), végül pedig a tanítók következnek (4 szerző) (5. táblázat). Habár kutatásunkban nem vizsgáltuk, a szerzők inkább férfiak vagy nők voltak, azonban az jól látszik, hogy ahogyan haladunk felfelé az oktatásügyi hierarchiában a tanítótól kezdve egészen a minisztériumi csoportvezetőig, úgy egyre inkább növekszik a férfi és csökken a női szerzők száma. Ezt a tendenciát, vagyis hogy a tipikus szocialista pedagógus tanár nő, erősíti meg Iveta Kestere és Baiba Kalke (2018) kutatása is.

Ezen a ponton érdemes kihangsúlyozni, hogy egy szerzői csoport gyakori publikációja még nem feltétlenül jelenti azt, hogy az ő szavuk a legmarkánsabb és a legmeghatározóbb az adott kérdéskörben. Hiszen sok esetben ezek az írások csak a központilag legitimált szövegeket ismételték. Emiatt általában a kevesebb írással szereplő szerzői csoportok a véleményformálóak, például az OPI munkatársai, a minisztériumi vezetők vagy adott esetben a tanítóképzős tanárok. Táblázatunk bemutatja, hogy van egy olyan a továbbképzésben érdekelt oktatáspolitikai csoport, amely 1963 és 1965 között egyáltalán nem publikált rovatunkban, csak 1966-tól kezdve. Ez

<sup>23</sup> Az írások száma nem minden esetben egyezik meg a különböző intézményekből rekrutálódó szerzők számával, mert több esetben is előfordul, hogy egy cikknek több szerzője is van. Így lehetséges az, hogy a vizsgált időszakban összesen 39 írás jelent meg, viszont a szerzők száma 49. Abban az esetben, ha például kétszerős volt az adott cikk, akkor a két személyt minden esetben külön-külön kategorizáltuk.

az érdekcsoport a tanítóképzős-főiskolai oktatók közössége volt. Elemzésünk során látni fogjuk, hogy a tanítóképzős oktatók megjelenése kapcsolatban van Miklósvári Sándor minisztériumi kinevezésével – ahogyan ezt már korábban is említettük. Mindezek nagy változást idéztek elő vizsgált lapunk erőviszonyaiban, és ennek következményeként a képviselt szakmai-pedagógiai elképzelésekben is.

A *továbbképzés, önképzés* rovat szerkezeti felépítése azonos maradt 1963 és 1970 között, amely a következőképpen nézett ki: egy szakmailag vagy oktatáspolitikailag hangsúlyos személy, egy tekintélyes intézménnyel a háta mögött, programadó cikket közölt, amelyet a többi szerzői csoport üdvözölt, támogatott. Kritika nem merült fel, legfeljebb az irányadó elveknek a kibővítésére, kiegészítésére – szigorúan a rögzített értékek mentén – került sor.

Ahogy említettük, hangsúlyeltolódások történtek az egyes meghatározó szakmai csoportok között és azok szakmai elképzeléseiben. 1963 és 1965 között az írássok leginkább az 1960-as évek oktatáspolitikai dokumentumai (1961-es oktatási törvény, Nevelési terv) és a továbbképzés új formái (tantestületi vita, önképzés) körül forogtak. Valószínűleg a hatvanas évek elején kialakulóban lévő új, önképzésen alapuló továbbképzési rendszer jellegére referálva jelent meg rovatunk címében az „*önképzés*” kifejezés. Ekkor a meghatározó, programadó szerzők az OPI-ból kerültek ki, például Majzik Lászlóné, Csoma Vilmos és Tihanyi Andor. Az ő írásaikat támogatták a szakfelügyelők, az iskolaigazgatók és a tanítók csoportjai.

Ez a hierarchia egy új minisztériumi vezető, Miklósvári Sándor belépésével 1966-ban megváltozott. Ahogy az előző fejezetben bemutattuk, Miklósvári került a Művelődésügyi Minisztériumban újonnan létrehozott Pedagógusképző Önálló Osztály élére. Programadó cikkeiben (Miklósvári 1966, 1967) új szakmai programot hirdetett, mely nagyban eltért az eddigi OPI-munkatársak szakmai-ideológiai elképzelésétől, és egy új szakmai csoportot emelt be a *Továbbképzés, önképzés* rovatába, a tanítóképzős tanárok érdekcsoportját. Első táblázatunk jól mutatja be ezt a változást: 1966 és 1970 között OPI-munkatárs csak kétszer publikált, míg korábban a vezető cikkírók az ő csoportjukból kerültek ki. Ezzel párhuzamosan a tanítóképzős tanárok szakmai csoportja 1966-ig nem publikáltak ebben a rovatban, s ettől az időponttól kezdve válnak hangsúlyossá. A tanítóképzős tanárok a bajai, a debreceni, az esztergomi és a jászberényi intézetek oktatói közül kerültek ki, s az ő érdekeit-értékeit képviselte többek között Hegedűs András, Sütő Sándor, Füle Sándor és Fábíán Zoltán. Tehát 1966-ra az OPI munkatársainak továbbképzés-irányítási monopóliuma megtört, és helyüket a Művelődésügyi Minisztérium által is támogatott tanítóképzős oktatók csoportja vette át.

Miklósvári nívója abban rejlett, hogy a továbbképzés témakörébe beemelte a korábban mellőzött tanítóképzős tanárok csoportját. Az érdekcsoportok fluktuációja egyben a szakmai-pedagógiai elképzelésekben is jelentős változást indukált. Miklósvári megjelenéséig az OPI munkatársai a továbbképzést a pedagógia felől értelmezték. Ez a pedagógián alapuló tendencia változott meg Miklósvárral és

az általa támogatott tanítóképzős csoporttal, amely ettől kezdve a neveléslelektant tartotta annak a diszciplinának, amelynek segítségével a hatvanas évek elején felépített továbbképzési rendszer megjavítható. Természetesen az sem véletlen, hogy pont a tanítóképzős oktatók propagálták a lélektant, hiszen jól tudható az, hogy a tanítóképzői-főiskolai kultúra mindig is közelebb állt a lélektanhoz, mint az egyetemi-pedagógia szféra, amely inkább diszciplináris alapon szerveződött meg (vö. Sáska 2015c). Habár a lélektan ötvenes évek eleji diszkreditációja miatt a pszichológia jelenléte antisztálinista éllel is rendelkezett, azonban ebben az esetben ez a kritikai él nem manifesztálódott, hiszen a neveléslelektan művelői a szocialista ideológia oldalán álltak, és ennek következtében nem opponálták azt. Ugyanakkor az oktatáspolitikai irányával egyetértettek – a munkás-paraszt származású gyermekek támogatásával –, így a neveléslelektant mintegy szakmai eszközként használták az oktatáspolitikai célok implementációjára.

A tanítóképzős oktatók nemcsak cikkek formájában koordinálták a továbbképzést, hanem az ő körük hozta létre intézményesült továbbképzési formaként a Tanítók Akadémiáját, melyet foglalkoztató intézményük helyszínein – Baja, Esztergom, Debrecen – többször is megrendeztek. Ezekről a továbbképzési eseményekről mindig beszámoltak a *Tanítóban*, sőt a *Köznevelésben* is. Most pedig nézzük meg azt, hogy ez az oktatáspolitikai váltás miként jelent meg a *Továbbképzés, önképzés* rovatban.

#### **7.4. A TOVÁBBKÉPZÉS PROBLEMATIKÁJA 1963 ÉS 1965 KÖZÖTT A TANÍTÓBAN**

A folyóirat első évében – 1963-ban – a továbbképzés kérdéskörében két cikk jelent meg. Majzik Lászlóné (1963) és Somogyi Elek (1963) voltak az írások szerzői. Majzik Lászlóné ekkor az OPI munkatársa volt, Somogyi Elek pedig általános iskolai igazgatóként dolgozott. Vagyis ebben az évben egy neveléstudós és egy gyakorlati szakember fejtette ki nézeteit a továbbképzés témakörében.

Az oktatási reform által megszabott új továbbképzési iránynak megfelelően mindkettejük írása az oktatáspolitikai dokumentumokat, különösen a Nevelési tervet igyekezett bemutatni és propagálni a pedagógusok előtt. Majzik erről így írt: „A továbbképzést szolgáló nevelőtestületi értekezlet akkor látja el funkcióját, ha a Nevelési Terv színvonalas alkalmazására ad indítást, ösztönzést” (Majzik 1963: 22). Látható, hogy a Nevelési terv kidolgozásában részt vevő Majzik Lászlóné amellest érvelt, hogy az új továbbképzési formát – a tantestületi vitát – össze kell kapcsolni a Nevelési terv feldolgozásával, s ehhez nincsen szükség külsős szakemberre – például tanítóképzős oktatóra –, hanem ezt a munkafolyamatot képes elvégezni az iskola igazgatója által vezetett pedagógiai tantestület is, segítségül hívva az OPI továbbképzési anyagait.



Az 1964-es évben elsősorban szakfelügyelők számoltak be az újonnan bevezetett dokumentumok (*Nevelési terv, Tanterv és utasítás*) és az iskolareform alapelveinek implementációjáról (Azary 1964, Gönczy 1964, Géczy 1964, Kósa 1964, Pilbauer 1964, Soós 1964, Varga 1964). Nem véletlen, hogy a szakfelügyelők szakmai csoportja összegezte a tapasztalatokat, hiszen a pedagógiai szakemberek közül ez a szakmai közösség látta legjobban a reform megvalósulásának helyzetét. Már a cikkek címei is a reform fontos elemeit propagálták: „A Nevelési Terv bevezetésének tapasztalatairól” (Azary 1964), „A készségek fejlesztéséről” (Varga 1964), „Közelebb az éléhez!” (Kósa 1964).

A szakfelügyelők minden esetben kiemelték, hogy az iskolareform bevezetésének kezdeti fázisában vannak a pedagógusok – ne feledjük, hogy a Nevelési tervet az 1963–1964-es tanévben vezették be felmenő rendszerbe az általános iskolákban – és ezért még nem voltak képesek a reform minden egyes elemét beemelni a tanítás-tanulás folyamatába. Azonban a szakfelügyelők többsége felhívta arra a figyelmet, és jelezte az oktatásirányítás számára, hogy a tanítók nagy rész nem ismerte eléggé a Nevelési tervet, és az implementáció hibái ebből is fakadnak. Azary Béla, Borsod megye szakfelügyelője pedig egyenesen arról számolt be, hogy a tanítók csak szeptemberben, az új tanév megindulásakor kezdtek el foglalkozni a Nevelési terv megismerésével (Azary 1964). A tantervvel és a Nevelési tervvel foglalkozó fejezetekben már láthattuk, hogy ezt az érvelési technikát tették magukévá az iskolareform bukását követően a reformhoz hű oktatásirányítók. Egyedül Pilbauer Ottóné – Győr-Moson-Sopron megyei szakfelügyelő – hangsúlyozta ki, hogy a tanügyigazgatási szakemberek és a szakfelügyelők közötti ellentétek is leképződtek a Nevelési terv végrehajtása során, s ez a konfliktus is az iskolareform megvalósítását lassította. A két oktatáspolitikai csoport konfliktusa törvényszerűnek mondható, hiszen egy adminisztratív-bürokratikus hatalommal rendelkező oktatásirányító másképpen értelmezi a Nevelési terv egyes tételeit, mint a pedagógiai tudással is bíró szakfelügyelő (Pilbauer 1964). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a szakfelügyelők kritikájuktól függetlenül helyesnek tartották az iskolareform elveit, és ennek megfelelően nem tettek javaslatot tartalmi és szervezeti változtatásokra a továbbképzés rendszerében. A változtatás igényét 1966-ban egy másik oktatáspolitikai csoport vette fel és valósította meg.

## 7.5. MIKLÓSVÁRI SÁNDOR ÚJ LÉLEKTANI TOVÁBBKÉPZÉSI KONCEPCIÓJA

A *Továbbképzés, önképzés* rovatban megjelenő oktatáspolitikai csoportok erőviszonyainak átalakulása 1966-ra tehető. Az új korszak kezdetét Miklósvári Sándor (1966) „Tanítóképzés és továbbképzés” című cikke jelezte. Ahogyan minden programadó cikk értékelte a múltat, új célokat és új szakmai koncepciót fogalmazott meg, úgy

ezek a szerkezeti elemek szintén megtalálhatók Miklósvári írásában. Miklósvári az 1945-től 1965-ig tartó időszak tanító-továbbképzési irányát alapvetően helytelennek tartotta. Miklósvári e kritikája azért is fontos szempontunkból, mert Miklósvári szerint a Kádár-korszak továbbképzési rendszere is hibás volt. A legfőbb problémát abban látta, hogy „ez a tanítói továbbképzés inkább szándékaiban volt jó, mint elvi alapjaiban, eredményei pedig nem az általános iskola alsó tagozata szempontjából jelentkeztek, sőt e tekintetben éppenhogy hátrányosak voltak. Aki továbbképezte magát (és a tanítók ezrei tették ezt 20 év alatt) az tanár akart lenni, s igyekezett az általános iskola felső tagozatában elhelyezkedni” (Miklósvári 1966: 1). Miklósvári az alábbi példával szemléltette a kialakult helyzetet: „Az alsó tagozati oktató-nevelő munka színvonala szempontjából azonban elvileg mégis hibás volt ez a továbbképzés, mert igaz ugyan, hogy a tanítók továbbképzése révén megerősödött a szakrendszerű oktatás (azt mondják, jobbak a tanítóból lett tanárok), de meggyengült az alsó tagozat, ténylegesen »kilúgozódott« (Miklósvári 1966: 2). Miklósvári technokratikus érvelése mögött a tanítók izolációja és röghöz kötése állt. Vagyis Miklósvári koncepciójában a tanítók továbbképzését úgy kell megvalósítani, hogy a tanítók ne akarjanak tanárrá válni, hanem maradjanak továbbra is tanítók, de egyben szakmailag és ideológiailag felkészültebb pedagógusok legyenek. A szerző hozzátette, hogy e kívánalom csak a minisztérium szakmai és anyagi támogatásával valósulhat meg.

Új továbbképzési elemként Miklósvári nagy hangsúlyt fektetett az ideológiai, világnézeti oktatáson kívül a tanítók neveléslelektani tudással való felvértezésére is (Miklósvári 1966). Ezzel az állásfoglalással a továbbképzés rovatban először vált a lélektan olyan hivatkozási ponttá, mely segíthet az iskolarendszer és a tanulók eredményeinek javításában. Így ettől kezdve a *Tanító* folyóiratban a lélektan és nem a pedagógia legitimálja a tanítók továbbképzését. Ugyanakkor Miklósvári programadó cikkében nem definiálta és nem fogalmazta meg pontosan, hogy mit is ért lélektani tudáson, illetve hogy azt milyen módon szükséges integrálni a tanítók továbbképzésébe. E kérdéskörben csak annyit jegyzett meg, hogy meg kell vizsgálni azt, „...hogyan teszi hatékonyabbá a *pszichológia* új szemlélete az 1-4. osztályosok oktató-nevelő munkáját” (Miklósvári 1966: 2). Meglátásunk szerint ez azt jelentette, hogy a lélektannak elsősorban nem tartalmi-szakmai funkciója erősödött meg, hanem fő feladata az új továbbképzési elgondolás legitimálása lett. A lélektan szakmai tartalmának nem tisztázott voltától függetlenül mégis nagy jelentőségű az a tény, hogy a pszichológia referenciává, hivatkozási ponttá vált a pedagógus-továbbképzés kérdéskörében.

Hegedűs András a „Tanítók Nyári Akadémiája Baján” című cikkében Miklósvárral egy platformról bírálta a szocialista, így a Kádár-korszak továbbképzési terveit is, mondván, a továbbképzés nem tudta megvalósítani azt, hogy a kiválóbb tanítók ne váljanak tanárokká (Hegedűs 1966, vö. Miklósvári 1966). Ezt a jelenséget Hegedűs így fogalmazta meg: „Általánossá vált sajnos az a felfogás, hogy aki a tanítók közül valamennyire is értékes és tehetséges, az tovább tanul, hogy aki a tanítói

oklevél mellé nem szerzett még tanárképzős vagy egyetemi diplomát, aki csak tanító maradt, abban kevés az érték” (Hegedűs 1966: 18). S ahogyan Miklósvári, úgy Hegedűs is kiemelte a pszichológia szerepét a tanítók továbbképzésében. Miklósvárihoz hasonlóan ő sem mutatta be pontosan, hogy a lélektan mit is jelent a továbbképzésben, csak annyit jelzett, hogy a lélektani ismeretek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a tanítók „*alkotóan végezzék oktató-nevelő munkájukat*” (kiemelés eredeti) (Hegedűs 1966: 18).

A kor szellemét és a *Tanító* folyóirat jellegét jól mutatja, hogy Miklósvári Sándor és Hegedűs András írásait követően elismerő és méltató cikkek jelentek meg a minisztérium vonalát támogató pedagógusok részéről. Már maguk a címek is sokatmondók: „A megszokottságból rázott fel!” (Szabó 1966), „Köszönjük!” (Sz. N. 1966b), „Egyetlen tanító sem maradhat ki!” (N. Sándor 1966).

A Miklósvári nevével fémjelzett oktatáspolitikai csoporthoz csatlakozott Sütő Sándor is, aki ekkor a debreceni tanítóképző intézet igazgatója volt. Sütő lehetőséget látott az új intézményben a tanítók szocialista ideológiával való felvértezésére, átnevelésére. Írásában ki is mondta, hogy a Tanítók Akadémiájának célja, hogy a „helytelen politikai, ideológiai és pedagógiai szemléletek leküzdéséhez segítsük az akadémia hallgatóit” (Sütő 1967: 58). Sőt, Sütő radikális ideológiai megközelítése szerint a továbbképzés helytelen iránya nem szakmai okokra vezethető vissza – ne felejtjük el, hogy Miklósvári Sándor a továbbképzési rendszer téves irányában és hibás szakmai tartalmában látta a probléma gyökereit –, hanem arra, hogy a pedagógusok világnézetében „több káros polgári, kispolgári nézettel találkozhatunk” (Sütő 1967: 58). Látható, hogy Sütő leginkább a tanítók mozgalmi-ideológiai továbbképzését hangsúlyozta, és a baloldali-antikapitalista ideológiai nevelő szerepét töltötte be ebben az oktatáspolitikai érdekcsoportban.

Miklósvári Sándor (1967) „Tanítók Akadémiája” című cikkében már részletesen felvázolta a tanítók továbbképzésének helyes irányát. A koncepció szerint a továbbképzés idejének három évig kell tartania. Az átképzés egyik része a nyári szünetben valósulhat meg tíznapos bentlakásos tanfolyam keretében. A továbbképzés második része pedig iskolaidőben történne, és a megvalósításhoz a tanév minden hónapjában félnapos képzés lenne szükséges. A hat félév tantárgyai a következők: 1. logika, 2. általános és fejlődéslelektan, 3. didaktika, 4. szakmódszertan, 5. neveléslelektan, 6. nevelélmélet. A Miklósvári által bemutatott továbbképzési tervből jól látható, hogy a neveléslelektan mennyire központi szerepet töltött be ebben az új továbbképzési koncepcióban. Miklósvári cikke tartalmazta az 5. félév – a neveléslelektan – előadásának vázlatát, mely a következőképpen nézett ki: „1. *Bevezetés a pedagógiai pszichológiába*: A pedagógiai pszichológia helye a tudományok között és kapcsolata a pedagógiával és a pszichológiával. E tudományág fogalma és tárgya. A pedagógiai hatás lelektana. A nevelhetőség lelektani alapjai. A nevelő és tanító viszonyának lelektana. 2. *A pedagógiai pszichológia kutatási és feldolgozási módszerei*: A megfigyelés. Az explorációs módszerek. A kísérleti módszerek. A minőségi és mennyiségi

értékelés módszerei. A kutatási módszerek kombinációja. 3. *A nevelői tevékenység lélektana*: A nevelési folyamat pszichológiája. A nevelőközösségek és tanulóközösségek pszichológiai hatásai. A nevelési módszerek lélektani elemzése. 4. *Az oktatási tevékenység lélektana*: Az oktatási folyamat pszichológiája. Az oktatás szervezeti formáinak lélektani hatása. Az oktatás módszereinek lélektani elemzése. A munkalélektan és a nevelés. 5. *Bemutató tanítás és annak elemzése pedagógiai-pszichológiai szempontok alapján*” (Miklósvári 1967: 47) (kiemelés eredeti).

A Miklósvári Sándor által elkezdett új tanítói továbbképzési elgondolásba jól illettek a Jászberényi Tanítóképző Intézet oktatójának, Fábíán Zoltánnak az írásai (Fábíán 1969a, b, c). Egyrészt, mert ő is tanítóképző intézetben dolgozott, másrészt mert Miklósvárihoz és Hegedűshöz hasonlóan az oktatás-nevelés kérdéseit nem a pedagógia, hanem a lélektan felől közelítette meg. „A pedagógiai vezetés korszerű értelmezése” című cikkében Kurt Lewin vezetési stílusokkal foglalkozó kutatásának eredményeit ismertette, és ennek alapján a tanítók számára a demokratikus vezetési stílust ajánlotta fel pedagógiai munkájuk javításának érdekében (Fábíán 1969b). A Kurt Lewinre való hivatkozást tekinthetjük azon folyamat egyik lépésének, amelynek során a nyugati lélektan eredményei fokozatosan megjelentek és felhasználásra kerültek a hazai neveléstudományi kutatásokban.

Fábíán Zoltán azért is tudott jól illeszkedni a Miklósvári Sándor nevével fémjelzett tanítóképzős gárdához, mert ő is az iskolareform szakmai és ideológiai bázisán állt. Fábíán cikkeiben a tanulói aktivitáson alapuló gyermekképet propagálta a hatvanas évtized végén a tanítók számára. Fábíán leírásában az ideális gyermek a következő attribútumokkal rendelkezett: „a gyermekek fúrnak-faragnak, építenek, nyüzsögnek, valahová igyekeznek, lázasan kísérleteznek, egyhelyben alig maradnak, a felnőttekről megfélemlenek, saját »gondjaikkal« törődnek” (Fábíán 1969a: 12). Ugyanakkor antisztálinista ideológiai élt is tartalmazott elképzelése, hiszen bírálta az ötvenes évek tekintélyelvű, „gyermektelen” iskoláját. Ezt így fejezte ki: „Nemrég, ha valaki ilyenféle gyermeki viselkedést akart volna a tanítási órákon meghonosítani [tanulói aktivitáson alapulót – D. T. megjegyzése], akkor nagyon kerek szemmel néztek volna rá. Anarchistának, avantgardistának minősítették volna, de még a jobbik esetben sem úszta volna meg észbeli képességeinek leértékelése nélkül” (Fábíán 1969a: 12).

A *Továbbképzés-önképzés* rovatban az 1970-es évben is tovább folytatódott a lélektan népszerűsítése, térhódítása. Gárdonyi Lajos, a veszprémi továbbképző kabinet vezetője „A harmadik lépcső” című írásában egy nevelés-lélektanon alapuló továbbképzési formát mutatott be (Gárdonyi 1970). Makoldi Mihályné Kossuth-díjas vezető szakfelügyelő szintén a lélektan szerepét hangsúlyozta ki a pedagógiával szemben. Erről így reflektált: „a kor kihívásainak megfelelően a pedagógiai tudás nem elegendő” (Makoldi 1970: 11). Ahogyan más írások szerzői, úgy Makoldi sem részletezte, hogy pontosan milyen nevelés-lélektani műveket dolgoztak fel, és azt sem, hogy milyen módszerrel tették. Cikkében csak bizonyos lélektani témák ismertetésére került sor. Jelen esetben ez a következőt jelentette: „...egy-egy lélektani

területet is feldolgoztunk ilyen módon, s így lényegében végighaladtunk a lélektan fő fejezetein. Ez évben a 6-10 éves korú gyermek személyiségjegyeinek és fejlődésének vizsgálata, megismerésére került sorra” (Makoldi 1970: 12).

A továbbképzés rendszerében bekövetkező oktatáspolitikai változásokat a *Tanító* folyóirat is követte. Ezt láthattuk abban is, hogy az 1963 és 1965 között megjelenő cikkek a tantestületi vitát és a pedagógusok önképzésén alapuló szervezeti struktúráját tartották a helyes továbbképzési formának a hatvanas évek eleji oktatáspolitikai irányának megfelelően. Azonban 1966-tól kezdve jelentős változásnak lehettünk szemtanúi. Ugyanis ezt követően csak a tanítóképzős oktatók, illetve az ő szakmai elképzeléseikkel azonos nézeteket valló pedagógiai szakemberek által preferált továbbképzési tanfolyamok jelentek meg legitim továbbképzési mintaként. A tanítóképzős tanárok érdekcsoportjának oktatáspolitikai befolyását növelte, hogy a Miklósvári Sándor által vezetett Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Önálló Osztálya is támogatta szakmai-pedagógiai koncepciójukat, amelyben jelentős szereppel bírt a neveléslélektanon alapuló továbbképzési forma.

## 8. Politika, neveléstudomány és pszichológia az 1960-as években

A lélektan, és annak egyik alkalmazott ága, a neveléslélektan a Sztálin halálát követő korszakban a többi burzsoának tekintett diszciplínával együtt fokozatosan teret nyert, s a hatvanas évekre legitim diszciplínává vált. Ebben a fejezetben azt az utat mutatjuk be, amelyet a lélektan és a neveléslélektan járt be hazánkban a sztálini korszak diszkreditálásától kezdve az ötvenes évek végi rehabilitáción át egészen a hatvanas évek végéig. Emellett vizsgálni fogjuk a neveléslélektani kutatók társadalmi összetételét és viszonyát a népiskolai-főiskolai-tanítóképzői és egyetemi kultúrához, továbbá azt is, hogy a neveléslélektan miként jelent meg a Művelődésügyi Minisztérium *Tanító* című folyóiratában.

### 8.1. SZOCIALISTA PEDAGÓGIA ÉS LÉLEKTAN AZ 1950-ES ÉVEKBEN

A szovjet tudománypolitikát követve a Magyar Dolgozók Pártjának 1950-es határozatával Magyarországon is, mint valamennyi szovjet befolyás alatt álló országban, megsemmisítették a nyugati eredetű tudományos irányzatokat és intézményeiket, a genetikától kezdve a lélektanig és a pedológiáig (Golnhofer–Szabolcs 2013; Knausz 1986; Sáska, 2005, 2008, 2011a, 2017). A sztálini hidegháborús politika fő motívuma a Kelet és Nyugat közötti szakadék elmélyítésében, a harmadik világháborúra való felkészítés jegyében az „ők” és a „mi” közötti különbségtétel nyilvánvalóvá tételében keresendő.

1950-ben a szovjet politika jegyében a magyar politikai vezetők és híveik a Mérei Ferenc és a Faragó László által vezetett Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI) ellenségnek kiáltották ki. A burzsoá, nyugati eredetű ideológiák kiszolgáltatásával vádolták, a tankönyvkiadás zavaraiért okolták, és a munkás- és paraszt származású gyermekek magas lemorzsolódási arányáért is (Sáska 2008a). Az áprilisi oktatáspolitikai határozat egyben azt is jelentette, hogy az ötvenes évek eleji, Sztálin politikáját követő állami berendezkedés felszámolta azt a Mérei által is képviselt nyugat-európai gyermekközpontú pedagógiát, amely még a Sztálin előtti időben a Szovjetunió állami oktatáspolitikája volt. A magyar politikai vezetés ellenségkereső ideológiája

ugyanaz volt, mint Sztáliné a harmincas évek elején: a gyermek önfejlődésébe vetett hit nem egyeztethető össze az új értelmezésű marxizmussal. A lélektan mint önálló diszciplína megszűnt. E terület részben az orvostudományba, részben a neveléstudományba olvadt be, előbbi esetben a pavlovi fiziológiának (Joravsky 1977), utóbbiban pedig a szocialista irányú és tartalmú pedagógiai logikának lett alávetve.

Az oktatáspolitikai határozat elérte célját, és átrendezte a neveléstudományi mezőt. A monopolhelyzetbe hozott új neveléstudományi elit megteremtette a szocialista pedagógiát (Sáska 2015b). Az új neveléstudományon belül talán a didaktika lett a legfontosabb részdiszciplína (Sáska 2009). Másképpen fogalmazva ez azt jelentette, hogy a tanítás-tanulás folyamatának minden szegmensét a szocialista pedagógiai és nem a lélektani, pedológiai szempontok határozták meg. Következésképpen a tankönyvek írása és szerkesztése, a továbbképzések, a felügyelet szempontjai – formálisan mindenképpen – ezt a felfogást követték.

Hidegháborús szempontokból hozott döntéssel diszkreditálták a lélektan nem fiziológiai alapra építkező irányait, s benne a pedológiát is. Nem meglepő, hogy a posztsztálini „békés egymás mellett élés” korszakában lazítják fel a száműzetés szabályait. A lélektan szempontjából a kedvező történelmi pillanat Hruscsov hatalomátvételével jött el. 1956-ban az SZKP XX. Kongresszusán Hruscsov antisztálinista beszéde a Kremlben megváltozott politikai és ideológiai viszonyokat legitímálta. Az új antisztálinista politika és ideológia a szovjet oktatáspolitikai mezőt sem hagyhatta érintetlenül. A szovjet neveléstudomány régi szereplői az új pártideológiát éppen úgy szakmásították, ahogyan ezt máskor is megtették a korábbiakkal.

A hruscsovi antisztálinista politika jegyében a pedagógia és a neveléstudomány desztalinizációja is megindult (Kovai 2019). Ennek nyilvánvaló jele a *Szovjetszkaja Pedagogika* 1956/8. számában a „Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket” című tanulmány megjelentetése volt.<sup>24</sup> A *Szovjetszkaja Pedagogika* irányadó cikke szerint az új neveléstudománynak vissza kell hoznia a gyermeket a pedagógiába. A marxista elmélet keretein belül szükséges vizsgálnia a gyermek életkori sajátosságait, és reflektálnia kell az ember lelki-pszichikai fejlődésére (Sz. N. 1957). Az új szocialista neveléstudomány félfordulatot tett – helyeselte az 1936-os SZKP KB határozatát, azaz a pedológia felszámolását –, azonban részben mégis rehabilitálta a pszichológia diszciplína újraértelmezett marxista – azaz nem polgári – változatát (Ewing 2001; Johnson 1996; Sáska 2008, 2018).

A szovjet politikában és a vele szimbiózisban élő neveléstudományban bekövetkezett változások természetesen leképeződtek a magyar neveléstudományban is. Az 1956-os forradalom után megjelent *Pedagógiai Szemle* legelső, 1957-es számában a

<sup>24</sup> A *Szovjetszkaja Pedagogika* ezen cikke magyar fordításban a *Pedagógiai Szemle* 1957/1-es számában jelent meg. A továbbiakban erre a fordításra hivatkozunk. Megjegyzem, hogy ez a fordítás még a forradalom előtt elkészülhetett, s megjelenését a forradalom előtti politika dokumentumának tekinthetjük.

*Szovjetszkaja Pedagógia* folyóiratából átvett és lefordított cikk, „Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket” volt a nyitás egyik első hivatalos mozzanata.

A pszichológia a megváltozott politikai körülményeknek köszönhetően igyekezett újraintézményesülni. 1957-ben az Akadémia II. Osztályán belül létrejött a Lélektani Bizottság, amely neve 1958-ban Pszichológiára változott, melyet napjainkig használ. A pszichológiának a neveléstudománnyal szembeni emancipációját és a két tudomány elválását, illetve a pszichológia diszkreditálásának megszüntetését jól mutatja, hogy 1958-ban egyszerre indult el az évente megjelenő „Pszichológiai Tanulmányok” és a „Tanulmányok a Neveléstudományok Köréből” című könyvsorozatok. 1960-ban újraindul a *Magyar Pszichológiai Szemle*, egy évre rá pedig a *Magyar Pedagógia is*. Az önállósodás további indikátorai, hogy 1962-ben újjáalakul a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság (MPTT) és 1963-ban megindul az önálló pszichológusképzés az ELTE-n (Kovai 2016). Ugyanakkor a régi-új lélektani diszciplína igyekezett magát meghatározni a filozófiával, a pedagógiával és az orvosi-klinikum területeivel szemben (Pléh 2016).

Jelentősnek mondható a lélektan újraintézményesülését mutató változások sora, azonban nem szabad elfelejteni, hogy a hatvanas évek elején mindössze egy kis kör művelte és gyakorolta akadémiai vagy alkalmazott területen a pszichológiát (Pléh 2016). A neveléslélektan művelői, akik az alkalmazott lélektan egyik ágát gyakorolták, voltaképpen érintetlen területre léptek.

## 8.2. NEVELÉSTUDOMÁNYI ÉS PSZICHOLÓGIAI KANDIDÁTUSOK ÉS AKADÉMIAI DOKTOROK

A szocialista korszakban a kandidátusok és az akadémiai doktorok számának időbeli alakulása jól mutatta az adott tudományterület tudományos-akadémiai intézményesülésének fokát (Brezsnyánszky 2015; Karády 2015; Péntes 2013; Sáska 2016b). A neveléslélektan két diszciplína határterületén fekszik, a neveléstudományén és a pszichológiáén. Éppen ezért vizsgáltuk a neveléstudomány keretei között a lélektani területtel, a pszichológia tudományág mezőjében pedig a pedagógiával foglalkozó kandidátusok és akadémiai doktorok számának változását.

Vizsgált korszakunkban a tudományterületi besorolások képlékenyek és változékonyak, ezért nemcsak a tudományterületi kategorizációt vettük alapul elemzésünk során, hanem erősen hagyatkoztunk a szaktudományos munkásság irányára, területére is. Így fordulhatott elő az, hogy neveléslélektannal foglalkozó kutatónak tekintettünk olyan személyt is, aki egyébként akadémiai besorolása szerint más lélektani vagy neveléstudományi szakterületen – például nevelésmélet, munkalélektan vagy általános lélektan – szerezte meg tudományos fokozatát, azonban kutatásai és publikációi alapján neveléslélektani szakemberként értelmezhető. Nem feledve azt a tényt, hogy 1957 előtt pszichológiából nem, csak neveléstudományból lehetett tudományos



fokozatot szerezni. Azonban a hatvanas években lehetőség kínálkozott arra, hogy a neveléstudományi fokozattal rendelkezők átkerüljenek a pszichológia területére.

A kandidátusok és akadémiai doktorok esetében a nevelépszichológussá válás feltételeit vizsgáltuk. Vagyis azt, hogy milyen előképzettséggel rendelkeztek, hol és mikor, illetve milyen témában szerezték meg a tudományos fokozatukat, valamint az általuk elfoglalt munkahelyeket. E változók vizsgálata azért szükséges, hogy kirajzolódhasson előttünk a szocialista neveléslélektan megteremtésének folyamata.

Ma már általánosan elfogadott Ferge Zsuzsa (1976) tétele, mely szerint az iskolarendszerek két irányból építkeznek: egyrészt alulról, a népiskolából felfelé; másrészt felülről, az egyetemekből lefelé a középiskola irányába. S e két ág szinte mindenben különbözik egymástól. Az idők során a társadalmi determinánsok miatt a népiskola a tömegoktatással került kapcsolatba – nem véletlen, hogy ezen iskolatípus a tankötelezettség teljesítésének intézménye –, így a benne dolgozó néptanítók pedagógiai kultúrája (a tanítás tartalma, pedagógiai eszményeik, céljai, értékelési rendszerük stb.) teljesen más, mint az elitképzés iskolatípusaként funkcionáló gimnáziumé és gimnáziumi tanárságé. Az előbbi intézménybe a főiskolák, míg az utóbbiba az egyetemek képzik a pedagógusokat. A gimnáziumi tantárgyakban az egyetemi tudományos diszciplínák szerkezete és eredményei jelenik meg, míg a főiskolák a 19. századtól a pszichológiában találják meg legitimitásuk forrását. Mély társadalmi okai vannak annak is, hogy a főiskolai végzettségű néptanítók és a gimnáziumi tanárok különböző társadalmi közegekből verbuválódnak. Az is köztudott, hogy e két szakmai-pedagógiai csoport között kulturális és érdekellentét feszül (Sáska, 2015c).

Kutatási kérdésünk a fentiekből adódóan a következő: Honnan rekrutálódnak a kandidátusok? A népiskolával, vagyis a tömegoktatással kapcsolatban levő főiskolából, vagyis az iskolarendszer alulról felfelé; vagy az elitképzés, az egyetemi képzés területéről, vagyis az iskolarendszer felülről lefelé építkező ágából? Magától értetődően a nevelépszichológia jellegét az a szektor fogja megadni, ahonnan számszerűleg többen „érkeznek” a neveléslélektan művelői (Darvai 2020).

A fentiek szerint a főiskolai-tanítóképzős értékrend legvalószínűbb képviselőinek azokat a személyeket tekintjük, akik első végzettségüket tekintve középfokú népiskolai vagy polgári iskolai tanári oklevéllel rendelkeztek. Illetve, akik főiskola-tanítói oklevelet szereztek, vagy első munkahelyük nép- vagy általános iskolában vagy főiskolán vagy tanítóképző intézetben volt.

A tudományos fokozat megszerzésének helyét tanulmányozva a magyarországi vagy a szovjetunióbeli védés helyszínét elemezzük. Meglátásunk szerint a szovjetunióbeli sikeres védés nemcsak a szakmai kiválóság, hanem inkább a szocialista rendszerhez való hűség jele, és emellett egyfajta mobilitási csatorna indikátoraként is funkcionált.

Az intézményi beágyazottság vizsgálatával pedig képet kaphatunk a különböző felsőoktatási, tudományos és oktatáspolitikai-oktatásirányítási intézmények súlyáról és a neveléslélektani kutatók ott betöltött szerepeiről.

Forrásként az 1962-es, 1967-es és az 1970-es év adatait feldolgozó *Akadémiai Almanachok*at (1962, 1967, 1970, 1973) a Magyar Tudományos Akadémia Értesítőit (*Akadémiai Értesítő* 1952–1972), az életrajzi elemek beazonosítása esetében pedig *Pedagógiai Lexikonok*at (Báthory–Falus 1997; Nagy 1976–1979) és a *Magyar Életrajzi Lexikon*t használtuk fel.

Az 1962-ben kiadott *Akadémiai Almanach* szerint a neveléstudományok 18 kandidátussal rendelkezett. E szakmai-tudományos közösségből hat kutatót, vagyis a kandidátusi fokozatot szerzettek egyharmadát soroljuk a neveléslelektan művelői közé (*Almanach* 1962). (6. táblázat.)

Két csoportra bonthatjuk a neveléslelektan gyakorlóit: azokra, akik 1957 előtt is lélektannal foglalkoztak, és azokra, akik 1957-et követően. A régiek közé tartozott Várkonyi Hildebrand Dezső, aki a fordulat éve után a Hildebrand nevet már nem használta. Várkonyi korábban bencés paptanár volt, s 1929-től a gyermektanulmányi és neveléslelektani irányultságú Pedagógiai-Lélektani Intézetet vezette Szegeden. Várkonyit olyan, a lélektan és a pedológia felé nyitott pap, illetve szerzetes tanárok közé sorolhatjuk, mint Mester János, Bognár Cecil Pál és Koszterszitz József (Sáska 2015b). Várkonyit a Tudományos Minősítő Bizottság 1951. évi 26. számú törvényerejű rendelet értelmében életműve alapján kandidátussá minősítette.<sup>25</sup> Emiatt Várkonyit atípusosként értelmezzük. E csoporthoz soroljuk a Várkonyi-tanítvány Baranyai Erzsébetet is. Azonban e két kutató korszakunkban nem tartozik a hangsúlyos neveléslelektani kutatók közé.

Az új neveléslelektani kandidátusok között meghatározó mozzanatként realizálódik, hogy kandidátusi fokozatukat nem Magyarországon, hanem a Szovjetunióban szerezték meg. E mintától csak Kelemen László tért el. A kandidátusi értekezések címét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a Szovjetunióban védettek esetében meghatározó az ideológiai tartalom. Az opponensek esetében pedig Kardos Lajos látszik a döntő személynek.

Az új neveléslelektani kandidátusok születési adatait tekintve megállapítható, hogy a Horthy-korszakban születtek, vidéki és nem értelmiségi családban szocializálódtak.<sup>26</sup> A kommunista hatalomátvételt a húszas éveikben élték meg, és a kiépülő új társadalmi berendezkedésben a szocialista tudománypolitikai szempontok alapján kiépülő tudományos-felsőoktatási szférában igyekeztek elhelyezkedni.

<sup>25</sup> 1952-ben Várkonyi Dezső mellett Tettamanti Béla és Székács Imréné lett a neveléstudományok kandidátusa életművük alapján.

<sup>26</sup> A különböző *Pedagógiai Lexikonok* nem tartalmazzák, hogy az egyes kutatók hol születtek, és milyen családi környezetben nőttek fel. Erre inkább az életrajzok irányából következtethetünk. Azonban azt biztosan tudjuk, hogy Kelemen László Kiskunfélegyházán, Duró Lajos pedig Püspökladányban született.

6. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1962-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezéscíme	Opponensek	Tudományterület	Főiskolai-tanítóképzés kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Baranyai Erzsébet	1894	1956	Jelentések logikai relációja a kifejezésekben, kötésszavak a fogalmazásban	Kardos Lajos, Nádor György	nevelés-lélektan	1916. Polgári iskolai tanári diploma	1949–1962: MTA Lélektani Intézetét, tudományos főmunkatárs; 1963: nyugdíjazták
Bartha Lajos.	1927	1959 Szovjetunió	Hivatás-szeretetre nevelés a fegyvernemi tisztii iskolákon		fejlődéslelektan	1947. Tanítói oklevél	1959–1961: a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) munkatársa; 1960–1962: ELTE Pszichológiai Tanszék docens; 1962: MTA Pszichológiai Intézetének igazgatója
Duró Lajos	1928	1957 Szovjetunió	A proletármunkás-közhatalom nevelése az oktatás folyamatában (a történelem-tanítás alapján) a szovjet és a magyar iskolák felső osztályában		általános pszichológia	1951. Magyar-történelem szakos oklevél az Egri Pedagógiai Főiskolán	1957–1958:MM Középiskolai Főosztály – előadó; 1958–1961;PTI nevelélméleti osztály – tudományos munkatárs; 1960–1970-a szegedi egyetem Neveléstudományi és Lélektani Tanszék docense; 1970–1990: ugyanitt az önálló Pszichológia Tanszék vezetője

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezéscíme	Opponensek	Tudományterület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Kelemen László	1919	1957	A fogalmak és a gondolkodás sajátosságai az általános iskola alsó tagozatában	Kardos Lajos, Baranyai Erzsébet	neveléslélektan	1943. Tanítóképző intézeti tanári oklevél; 1945–1948. Tanár a Kiskunfélegyházi Tanítóképzőben; 1948–: Pécsi Tanárképző Főiskola oktatója	1948-tól a Pécsi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi tanszékének oktatója és vezetője; 1964–1966: Ugyanitt az önálló Pszichológia Tanszék vezetője; 1966–1981: Debreceni Egyetem Neveléstudományi, majd Pszichológiai Tanszékének alapítója s vezetője
Salamon Jenő	1930	1958 Szovjetunió (Moszkva)	Az iskolások elemi konstruktív tevékenységének életkori sajátossága (első, harmadik, ötödik osztály)		fejlesztéslélektan	1953. Leningrádi Herzen Intézet – főiskolai oklevél	1958–1961: a PTI munkatársa, 1961–: ELTE Lélektani, majd Pszichológia Tanszéken tanszékvezető; 1973–: ELTE fejlődés- és nevelépszichológiai tanszék vezetője
Várkonyi Dezső	1888	1952	életműre kapta		pedagógiai lélektan	1911. Pannonhalmi Főapátság Főiskola – oklevél	1954-ben nyugdíjazták

Ha Várkonyi Dezsőt és Baranyai Erzsébetet is idevesszük – függetlenül attól, hogy ekkor már nyugdíjazták őket –, akkor az is látható, hogy a vidéki születési hely mellett a határon túli származás is a meghatározó determinánsok közé tartozik.<sup>27</sup>

A régi és az új neveléslélektani kutatók viszonyát mutatja Baranyai Erzsébetnek Lénárt Edittel a *Pedagógiai Szemle* első számában megjelent „A logikai gondolkodás fejlesztése a számtan és a nyelvtan tanításának keretében” című tanulmánya. E munka komoly vitát indukált a *Köznevelésben* és a *Pedagógiai Szemlében* is (Lénárd–Baranyai 1951, Kerékgyártó 1952, Kardos 1952, Kelemen–Mosonyi 1952, Lénárd–Baranyai 1952, Sz. N. 1952). A kialakult vitában a *Pedagógiai Szemle* szerkesztőbizottsága „Egy neveléslélektani vita tanulságai” című cikkében elismerte, hogy hibák találhatók Baranyaiék kutatásában – például a polgári lélektan terminológiájának használata –, azonban megvédték a szerzőket, és azt mondták, hogy „nem értünk egyet azokkal a bírálókkal, akik a szerzőkben ellenséget látnak” (Sz. N. 1952: 568).

A *Pedagógiai Szemle* szerkesztőbizottságában találjuk ekkor többek között a régi, vagyis a nem szocialista gyökerű neveléstudósok közül Tettamanti Bélát, s az újak közül Ágoston Györgyöt, Lázár Györgyöt és Szokolszky Istvánt is. Vagyis azt mondhatjuk, hogy az 1950-es oktatáspolitikai párthatározat által a tudományban és a felsőoktatásban monopolhelyzetbe hozott fiatal szocialista neveléstudomány megvédte a régi, nyugati gyökerekkel is rendelkező neveléslélektani kutatókat. Azonban úgy látjuk, hogy az idő előrehaladtával a nem eredendően szocialista indíttatású neveléstudósok fokozatosan kiszorultak neveléstudomány területéről (vö. Sáska 2015b).

Az új neveléslélektani kutatók többsége a Pedagógiai Tudományos Intézetből ment át neveléslélektani kandidátusi fokozatuk segítségével a főiskolák és egyetemek pedagógiai, majd lélektani-pszichológiai tanszékére. Ebből azt a következtetést vonjuk le, hogy a PTI intézménye „dobbantóként” funkcionált, s a kandidátusi fokozat megszerzése után ebből az intézményből át lehetett kerülni a felsőoktatási rendszerbe.

A régi és az új neveléslélektani kutatók viszonyát vizsgálva a főiskolai-tanítóképzős kultúrával kapcsolatban megállapítható, hogy mindegyik neveléslélektannal foglalkozó neveléstudós kötődött valamilyen szinten ehhez a kultúrához. Ez a kötődés Kelemen Lászlónál a legerősebb, különösen korai szakmai szocializációját tekintve.

<sup>27</sup> Várkonyi Dezső a szlovákiai Kéménden, Baranyai Erzsébet pedig a mai Ukrajna területén található Nagyszőlősen született.

7. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi akadémiai doktor 1962-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek	Tudományterület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Kardos Lajos	1899	1955	Pavlov kutatásai és a lélektan	Lissák Kálmán, Mátrai László, Went István	általános lélektan		1963–1971. ELTE Lélektani, majd Pszichológiai Tanszékének vezetője

A lélektannal foglalkozó neveléstudományi doktorokról keveset tudunk mondani, hiszen 1962-ben a neveléstudomány két akadémiai doktorral rendelkezett, Nagy Sándorral a didaktika és Kardos Lajossal az általános lélektan területéről. Kardos kispolgári családból származott, a numerus clausus hatására egyetemi tanulmányait Bécsben végezte, ahol orvosi diplomát szerzett. Itt Karl Bühler tanítványaként az alaklélektannal ismerkedett meg. Ezt követően Amerikába ment, ahol a behaviorizmussal került kapcsolatba, majd hazatérve Szondi Lipót tanítványaként az analitikus szemléletet sajátította el (Hunyady 1996). Hogy Kardos az ötvenes években is meghatározó tudós lehetett, és képviselhette a pedagógia, illetve a pavlovi áramlat alá betagozódó lélektant, az kapcsolatban lehet azzal, hogy ismerte a Galilei Körből Rákosit, valamint a Rákosi-per idején a nyugati sajtó felé tolmácként támogatta a későbbi pártvezért (Hunyady 1996, Pléh 2016). Kardos az újrainézményesülő pszichológián belül az akadémiai vonalat képviselte, nyugatos beállítottságú, s ő volt a hatvanas évek elején az ELTE-n megkezdődő pszichológusképzés atyja és a tanszék vezetője.

Kardos doktori értekezésében a pavlovi irányzatnak a lélektani alkalmazhatóságát bizonyította. Mint írja: „Ezt a munkát [a pavlovi kutatások eredményeit érvényesíteni a lélektanban – D. T. megjegyzése] a lélektan egészére kiterjedően, teljes mélységig és teljes rendszerben elvégezni: a jelen disszertáció célkitűzése” (Kardos 1955: 546). Kardos értekezésének opponensei között találjuk az orvosi végzettségű akadémikus Lissák Kálmánt, aki a pavlovi kutatások eredményeit használta fel az agykutatásban, és a filozófus Mátrai Lászlót. Mátrai annak a Harkai Schiller Pálnak volt a tanítványa, aki a budapesti tudományegyetemen megszervezte a Lélektani Intézetet. A harmadik opponens Went István volt, akinek 1954-ben – tehát Nagy Imre minisztertanácsi elnökségének időszakában – állították vissza levelező tagságát a Magyar Tudományos Akadémián.

Meglátásunk szerint a lélektannak a pavlovi irányzat alá történő betagozódását Kardos esetében megkönnyíthette a lélektanon belüli orvosi irányultsága, valamint

a behaviorizmus és a pavlovi fiziológia közötti hasonlóságok. Valószínűleg a pavlovi kutatómódszertan átvétele a pedagógiai vonulat elfogadásával szemben könnyebb lehetett, és e szemléletmóddal konfliktusmentesen tudtak azonosulni a lélektani kutatók, hiszen ez előbbi kevésbé volt ideológiailag terhelt terület, mint utóbbi. Kardos egy tanítványa megemlíti, hogy Kardos szemében a pavlovi mozzanat inkább stratégia volt, mint teljes azonosulás, hiszen az új tudósnemzedéket inkább a behaviorizmus és az alaklélektan felé terelte (Hunyady 1996). Pléh Csaba (2016) értelmezése szerint Kardos pavlovi keretbe bújtatta a korabeli behaviorista kutatások eredményeit az állati tanulásról.

A pszichológia és a neveléstudomány viszonyáról sokat elárul, hogy 1962-ben Kardos Lajos még a neveléstudomány és nem a pszichológia akadémiai doktora. E tényt a neveléstudomány fennhatóságaként értelmezzük a pszichológia felett, amely az ötvenes évekből megmaradt változóként realizálódik a korai Kádár-korszakban. Értelmezésünk szerint ez egyben azt is jelenti, hogy habár a pszichológia rehabilitációja megtörtént az ötvenes évek második felében, azonban ettől függetlenül az újraintézményesülés, az elfogadás lassan haladt, és a lélektan stigmatizált volta megmaradt. Ne feledjük, hogy az 1950-es lélektan- és pedológiaellenes oktatási párhuzárral a pedagógiai elit többség egyetértett, és helyeselte azt. Továbbá a diszkreditáció okán a pszichológiai irányultság mindig is hordozott magában egy ellenzéki mozzanatot (Pléh 1998).<sup>28</sup>

1962-ben a pszichológia tudománya négy kandidátussal rendelkezett (Hepp Ferenc, Geréb György, Lénárd Ferenc, Tánzos Zsolt). Az 1962-es akadémiai almanach szerint egyedül Hepp Ferenc szerezte kandidátusi címét pedagógiai pszichológiából, akinek szakterülete – munkásságának tartalma alapján – inkább a sportlélektan és kosárlabdaspport módszertanát ölelte fel (Nagy 1977: 128). Azonban neveléslélektannal foglalkozó szakemberként értékeltük Geréb Györgyöt, aki neveléstudományból kandidált, majd átjelentkezett a pszichológiai tudományokhoz, és Lénárd Ferencet is. (8. táblázat.)

Az opponenseket vizsgálva megállapítható, hogy az 1957 után lélektani területen kandidátusi fokozatot szerzett személyek már értekezéseket bíráltak, vagyis betagozódtak a felsőoktatási rendszerbe. Továbbá az is látható, hogy az orvosi-fiziológiai területet érintő kutatások esetén az eredetileg is orvosi végzettséggel rendelkező személyek töltötték be a bíráló szerepkörét. Ebből arra következtetünk, hogy a hatvanas évek elején a szakmai kompetenciákat már nem minden esetben írta felül az állami ideológia szempontja. Geréb György esetén a bírálók között találhatjuk a fiatal szocialista neveléstudomány képviselőjét Ágoston Györgyöt és a szocialista neveléstudományi mezőből fokozatosan kiszorított Tettamanti Bélát.

<sup>28</sup> Az észtt szocialista pedagógiai mező konfliktusait mutatja be Vadim Röuk, Johannes L. van der Walt és Charl C. Wolhuter (2018) tanulmánya.

8. táblázat. Pedagógiával foglalkozó pszichológiai kandidátusok 1962-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek	Tudományterület	Főiskolai-tanítói-képzés kultura jelene	Munkahely a hatvanas években
Hepp Ferenc	1909	1960	A sportmozgások érzékelésének főbb kérdései	Lissák Kálmán; Kardos Lajos	pedagógiai pszichológia	Testnevelési Főiskolán tanult, majd a Testnevelési Főiskola Tanára, majd igazgatója (1937–1951)	1959–1969: Testnevelési Tudományos Kutató Intézet igazgatója; 1969–: Testnevelési Főiskola tanára
Geréb György	1923	1957	Comenius didaktikai nézeteinek főbb vonásai	Tettamanti Béla, Ágoston György	munkalélektan	1949-től a Szegedi Tanárképző Főiskolán tanít, tanszékvezető	1949–1963: Szegedi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanaszékén oktató 1963–1982: Ugyanitt megszervezi a Pszichológia Tanszékét és annak vezetője lesz (főiskolai tanár 1974-től)
Lénárd Ferenc	1911	1961	A problémamegoldó gondolkodás	Bartha Lajos, Kelemen László	általános pszichológia		1954–1962: PTI munkatársa; 1962–1972: MTA Pszichológiai Intézet



Az idősebb neveléstudósok háttérbe szorulását jól mutatja, hogy 1959-ben a szegedi egyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetének élére a nyugdíjazott Tettamanti Béla helyére Ágoston György került (Nóvik–Pukánszky, 2009). Ezt követően Tettamanti nemsokára meghalt.

A munkahelyeket tekintve megjelenik Lénárd Ferencen keresztül az MTA Pszichológiai Intézete is, amelynek később Bartha Lajos lesz a vezetője. Ez a mozzanat azért is fontos, mert a Pszichológiai Intézetben keresztül a szocialista neveléslélektani kutatók nemcsak a felsőoktatási, hanem az akadémiai rendszerbe is sikeresen beintegrálódtak.

A főiskolai értékrenddel való kapcsolatot Hepp Ferenc és Geréb György esetében közvetlenül, Lénárd Ferenc esetében pedig közvetetten látjuk, hiszen utóbbi az 1960-as években szervezte meg az OPI kísérleti iskoláját a budapesti Arany János Iskolában (Nagy 1978: 24). Sőt Lénárd fő kutatási témakörét – a problémamegoldó gondolkodást – elsősorban általános iskolai diákok körében vizsgálta.

1970-re a neveléstudományi kandidátusok száma 46-ra növekszik az 1962-es 18-ról (*Almanach* 1970). Azonban a lélektannal foglalkozó kandidátusok száma pedig 1970-re hatról háromra csökken (vö. 6. táblázat). Sőt, ha jobban megvizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a lélektani irányultságú neveléstudományi kandidátusok alatt egyedül Pataki Ferencet érthetjük, hiszen Várkonyi Dezső és Baranyai Erzsébet is már elérte a nyugdíjkorhatárt. Vagyis annak lehetünk szemtanúi, hogy a neveléstudomány területéről eltűnnek a lélektani beállítottságú kutatók, s mint később látni fogjuk, átmennek a pszichológia területére. E tény támogatja alá az is, hogy 1970-re a neveléstudományi akadémiai doktorok között nem találunk lélektani területtel foglalkozó személyt.<sup>29</sup> (9. táblázat.)

Pataki Ferenc bírálói között találhatjuk Székely Endrénét, aki az ötvenes évek eleji oktatásirányítói szerepét már elveszítette, s a kispesti kísérleti szakmunkásképző igazgatói éveit után a Műszaki Egyetem Pedagógiai Tanszékének vezetője ekkor. Pataki másik bírálója Petrikás Árpád, aki a Leningrádi Herzen Intézetben volt aspiráns. Petrikás 1963-ban – a Szovjetunióban – védte meg kandidátusi értekezését *Középiskolás tanulók közössége és személyiségük nevelésének egysége* címmel (*Értesítő* 1963). Úgy látjuk, hogy a két bíráló a szocialista pedagógia két különböző megközelítését képviselte, míg Székely Endréné az ötvenes évek eleji, addig Petrikás Árpád inkább a hatvanas évek konzolidált szocialista rendszerébe jobban illeszkedő „kárdarista” szemléletű neveléstudományt.

<sup>29</sup> 1970-ben a neveléstudomány három akadémiai doktorral rendelkezik. Földes Éva (neveléstörténet) 1963-ban, Nagy Sándor (didaktika) 1961-ben, Szarka József (nevelélmélet) pedig 1970-ben szerzi meg címét.

9. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1970-ben\*

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek	Tudományterület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Baranyai Erzsébet	1894	1956	vö. 6. táblázat	Kardos Lajos nevtud. dokt.;- Nádor György filozófiai tud. kand.	nevelés-lélektan	vö. 6. táblázat	vö. 6. táblázat
Várkonyi Dezső	1888	1952	vö. 6. táblázat		pedagógiai lélektan	vö. 6. táblázat	vö. 6. táblázat
Pataki Ferenc	1928	1968	Makarenko élete és pedagógiája	Székely Endréné, Petrikás Árpád	nevelélmélet, szociál-pszichológia	1949–1953: Moszkvai Lenin Pedagógiai Főiskola ped.-pszich. szak. <sup>1</sup> 1955–1956: Az MDP Politikai Főiskoláján aspiráns. 1956–1961: általános iskolai tanár	1955–1961: általános iskolai tanár; 1961–1965: PTT, majd Országos Pedagógiai Intézet és Fővárosi Pedagógiai Szeminarium-főiskolai adjunktus; 1965–1975: MTA Pszichológiai Intézet munkatársa, 1975–1993: igazgatója

<sup>1</sup> Hovanyecz László (2011): *Gazdálátlan ország. Beszélgetés Pataki Ferenc társadalompszichológussal*. Kossuth Kiadó, Budapest.

\* A jobb átláthatósága miatt a 9. táblázattól kezdve azoknál a személyeknek, akiknek már szerepeltek korábbi táblázatainkban, nem írjuk ki ismét az „Értekezés címe, a Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte” és a „Munkahely a hatvanas években” kategóriát, hanem annak a táblázatnak a számát adjuk meg, ahol ez megtalálható. A „Független” tartalmazza az eredeti, teljes táblázatokat.

Pataki Ferenc esetében nem feltétlenül a főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenlétét tartjuk a legfontosabb mozzanatként, hanem a szovjetunióbeli szakmai szocializációs közeget, amely mint láthattuk, más neveléstudományi kutatók esetében is megtalálható. Ugyanakkor úgy látjuk, hogy Pataki Ferenc életpályája jól tükrözi a szocialista-kommunista rendszer egyes szakaszait, „kilengéseit”. Hiszen Pataki életútjában jelen van a nékoszos indulás, a szovjetunióbeli kapcsolat, a Nagy Imre politikájához való csatlakozás, az 1956-os forradalmat követő félreállítás, majd a kádári konszolidációs politika részeként a kutatói pálya elindulása. Pataki esete is megerősíti a neveléslélektani irányultságú kutatók jelenlétét az MTA Pszichológiai Intézetében.

1970-re a pszichológiai kandidátusok száma 24 főre emelkedett az 1962-es négy főről, ezzel párhuzamosan a neveléslélektani irányultságú kutatók száma pedig háromról 11-re (*Almanach* 1970). Ami azt jelenti, hogy a pszichológia területén majdnem minden második kandidátus foglalkozott neveléslélektani témával. A növekedésének két összetevője van. Az egyiket az alkotja, hogy a korábban neveléstudományi kandidátus Duró Lajos és Salamon Jenő átkerült a pszichológia területére. Ez a tendencia számszerűleg nem jelentős, azonban a változás irányát, vagyis a neveléstudományból a pszichológia felé történő átvándorlást jól mutatja. A másik szál, s ez a jelentősebb, hogy belépett a pszichológia tudományos mezejébe egy olyan korosztály, amely az 1920-as évek végén, vagy az 1930-as évek elején született és a hatvanas évek közepén szerezte meg kandidátusi fokozatát. Az új belépőknél meghatározó marad a főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte, ahogyan a szovjetunióbeli szakmai szocializációs mozzanat is. Láthattuk, hogy ez a mintázat a korábbi generációnál is fennállt. Ebből arra következtethetünk, hogy a szovjet kapcsolat nemcsak az ötvenes években volt meghatározó, hanem az antisztálinista időszakban is. Valószínűleg a politika irányvonalának megváltozásával párhuzamosan a pedagógiai és pszichológiai tartalmak is ennek megfelelően cserélődhettek ezekben az intézményekben. (10. táblázat.)

Az új kandidátusi értekezéseinek címeit elemezve az látszódik, hogy a „kérdés” ideológiai témák háttérbe szorultak, s helyettük a tanítás-tanulás folyamatának egy-egy szakmai ágense vált a kutatás tárgyává. Értelmezésünk szerint ez nem azt jelenti, hogy a marxista ideológia teljes eltűnt és helyét az ideológia-mentes szakmai megközelítés váltotta fel, hanem inkább azt, hogy az ideológia beépült a kutatás tárgyába, s innentől már nem kellett azt külön hangsúlyozni. Vagyis – meglátásunk szerint – a hatvanas évektől már nem a marxista ideológia legitimálja a lélektani kutatást, hanem a marxista pszichológiák lesznek a legitimáció forrásai. Tehát az állami ideológia széttöredezik, és a különböző tanszékek, kutatóintézetek megkapják azt a jogot, hogy ugyan bizonyos keretek között, de önnön értékeik, érdekeik, hagyományaik alapján artikulálják a marxista pszichológiát.

10. táblázat. Pedagógiával foglalkozó pszichológiai kandidátusok 1970-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek	Tudományterület	Főiskolai-tanító-képzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Domján Károly	1930	1965	Az ok és okozati összefüggés megértésének fejlődése és sajátosságai az általános iskola alsó tagozatában	Lénárd Ferenc, Salamon Jenő	pedagógiai pszichológia	1952-: Pécsi Tanárképző Főiskola oktatója, tanszékvezető	1952–1964:Pécsi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi tanszékének oktatója és főigazgató-helyettese; 1964–1966:Ugyanitt az önálló Pszichológia Tanszék oktatója és főigazgató-helyettese; 1966–:Ugyanitt tanszékvezető
Duró Lajos	1928	1957 Szovjetunió	vö. 6. táblázat		általános pszichológia	vö. 6. táblázat	vö. 6. táblázat
Geréb György	1923	1957	vö. 8. táblázat	Tettamanti Béla, Ágoston György	munkálélektan	vö. 8. táblázat	vö. 8. táblázat
Hepp Ferenc	1909	1960	A sportmozgások érzékelésének főbb kérdései	Lissák Kálmán, Kardos Lajos	pedagógiai pszichológia	Testnevelési Főiskolán tanult; 1937-: Testnevelési Főiskola tanára	1959–1969:Testnevelési Tudományos Kutató Intézet igazgatója; 1969-: Testnevelési Főiskola tanára

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek	Tudományterület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
S. Molnár Edít	1934	1963	Szépirodalmi szöveg megértésének nevelés-leléktani vizsgálata	Kardos Lajos, Duró Lajos	pedagógiai pszichológia		1957-: Budai Gimnázium pszichológiát és logikát tanít; 1960-as évek: Arany János Általános iskola – tanár, részt vesz Lénárd Ferenc kutatásában; 1960-as évek második fele: Magyar Rádió
Molnár István	1928	1965 Szovjetunió	A pubertások önállóságának néhány sajátosságai (az ítéleteik alapján)		pedagógiai pszichológia	1950. tanítóképzői oklevél, 1954. tanári oklevél: Leningrádi Herzen Pedagógiai Főiskola	1959–1961: tanítóképző intézeti tanár; 1965-: MTA Pszichológiai Intézetében tudományos munkatárs
Nagy László	1932	1965	Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának pszichológiai sajátosságai fizikai feladatok megoldásában	Lénárd Ferenc, Duró Lajos	pedagógiai pszichológia	1957. Leningrádi Herzen Pedagógiai Intézet, 1958- Tanítóképző Intézeti tanár, 1959-: aspiráns	1958-: Tanítóképző Intézeti tanár, 1962-1965: ELTE Pszichológia Tanszék 1966-: OPI-főiskolai docens
Putnoky Jenő	1928	1965	A közvetítő folyamatokra utaló explicit szövegek szerepe a generalizáció és a differenciáció fejlődésében 6–10 éves korban	Tánczos Zsolt, Kelemen László	általános lélektan	1952. matematika-kémia szak, Pécsi Tanárképző Főiskola	1952–1960: általános és középiskolai tanár, szakfelügyelő; 1963–1973: ELTE Általános Pszichológia Tanszék – adjunktus; 1973–1981: ugyanítt docens

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek	Tudományterület	Főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Rókusfalvy Pál	1931	1966	Pályaválasztó tanulók pályaválasztási érettsége. A pályaválasztás előkészítésének pszichológiai problémái	Horváth L. Gábor Radnai Béla	munkáléktan		1956–1960: MÁV Pályaválasztási Vizsgáló Állomás – pszichológus; 1960–1963: Autóközlekedési Alkalmasságvizsgáló Laboratóriumának vezetője; 1963–1970: MTA Pszichológiai Intézet – tudományos munkatárs; 1970–: Testnevelési Főiskola
Salamon Jenő	1930	1958 Szovjet-unió	vö. 6. táblázat		fejlesztélektan	vö. 6. táblázat	vö. 6. táblázat
Tóth Béla	1913	1966	Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata	Radnai Béla Molnár Edit	pedagógiai pszichológia	1939. Szegeden tanítóképző intézeti tanári és bölcsész-doktori oklevél; 1939–: tanítóképzős tanár	1952–1959: Budapest tanítóképző intézeti tanár; 1967–1978: OPI Pedagógiai Tanszék: továbbképzés vezetője

A neveléslélektannal foglalkozók legújabb generációja már attól a nemzedéktől tanulja a neveléslélektant, amely az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején szerezte meg e területen tudományos fokozatát. Ez egyben értelmezésünk szerint azt jelenti, hogy azok a pszichológusok, akik már 1957 előtt is pszichológusként definiálták magukat – például Kardos Lajos –, kivonultak a neveléslélektan területéről, és ezt a mezőt meghagyták az 1957 után érkező generációnak. Érvelésünket alátámasztani látszik az ELTE Pszichológiai Intézetének hetvenes évek eleji története. Kardos Lajos nyugdíjba vonulását követően Radnai Bélát nevezik ki az intézet vezetőjének,<sup>30</sup> azonban ő hirtelen elhunyt, és ezután két tanszék létesül, egy általános lélektani és egy neveléslélektani-fejlődésszociológiai. Ahogy Hunyady György írja: „...egy a nyugati, egy a keleti szakmai orientációnak, egy az informális, egy a formális pártállami befolyásnak” (Hunyady 1996: 9). Előbbi vezetője Barkóczi Ilona, utóbbi pedig Salamon Jenő. Az ideológiai és szakmai ellentétre utal, hogy a Barkóczi vezette tanszéket nevezték a hallgatók „A Tanszéknek” (Hunyady 1996, Pléh 2016). Meg kell jegyeznünk, hogy a kettős vagy párhuzamos tanszékek mozzanata nem egyedülálló jelenség, és nem csak az enyhülő Kádár-korszak egyik jellegzetessége. Az 1920-as években a szegedi egyetemen is párhuzamos tanszékek létesültek, csak akkor a törésvonal nem a keleti–nyugati szembenállás alapján formálódott, hanem a katolikus–protestáns törésvonal alapján (Fizel 2014, 2018). E mintából úgy tűnik számunkra, hogy a pedagógia és a lélektan közötti konfliktus politikai berendezkedéstől független rendszerjellemző.

A neveléslélektani kandidátusok munkahelyét vizsgálva megállapítható, hogy az új szocialista neveléslélektan képviselői fokozatosan betagozódtak a felsőoktatási és akadémiai rendszerbe, és az MTA Pszichológiai Intézetéhez való tartozás mozzanata továbbra is megmaradt.

1962-ben a pszichológia tudománya még nem rendelkezett akadémiai doktorral, 1963-ban Horváth László Gábor (munkalélektan) lett az első. 1970-re számuk öt főre emelkedett (*Almanach* 1970). Ebből ketten – Bartha Lajos, Kelemen László – a neveléstudomány területéről érkeztek. A neveléstudományból történő átvándorlás tendenciáját tovább erősíti, hogy Salamon Jenő 1972-ben lesz szintén a pszichológia doktora (*Almanach* 1973). Valamint az 1973-as akadémiai almanach szerint Duró Lajos már a pszichológia és nem a neveléstudomány kandidátusa (*Almanach* 1973). Bartha Lajos esetében látható, hogy nemcsak kandidátusi, hanem doktori címét is a Szovjetunióban szerezte meg. A vizsgált személyek közül e mozzanat egyedül csak rá jellemző. (11. táblázat.)

<sup>30</sup> Radnai Béla kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy jól illeszkedett a vidéki születési hely, a főiskolai-tanítóképzős kultúra és a (nevelés)lélektanon belül a szovjet irányultság mintázathoz. Radnai 1914-ben Eleken született, a Budai Tanítóképzőben szerez tanítói oklevelet, majd Eleken tanító. 1963-ban lesz a pszichológiai tudományok kandidátusa (általános lélektan), értekezésének címe: *Neveléslélektani kísérletek a pedagógiai tevékenység tudatosítására*. Opponensei: Bartha Lajos és Kelemen László (*Értesítő* 1963: 846).

11. táblázat. Pedagógiával foglalkozó pszichológiai akadémiai doktorok 1970-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve/helye	Értekezés címe	Opponensek	Tudomány-terület	Főiskolai-tanító-képzős kultúra jelenléte	Munkahely a hatvanas években
Bartha Lajos	1927	1970 Szovjetunió	A beszéd szerepének néhány elméleti és kísérleti problémája a magasabb pszichikus folyamatok kialakulásában		fejlődéslelektan	vö. 6. táblázat	vö. 6. táblázat
Kardos Lajos	1899	1955	vö. 7. táblázat	Lissák Kálmán,- Mátrai László,- Went István	neveléslelektan		vö. 7. táblázat
Kelemen László	1919	1969	Tudásszint, gondolkodás és gondolkodás-fejlesztés az általános iskolában	Kardos Lajos, Horváth László Gábor Lénárd Ferenc	neveléslelektan	vö. 6. táblázat	vö. 6. táblázat
Lénárd Ferenc	1911	1969/1971	A gondolkodás rugalmassága és a variációk	Szász Gábor; Marx György; Salamon Jenő; Horváth Márton	általános lélektan, gyermek- és neveléslelektan		vö. 8. táblázat



A Lénárd Ferenc–Varga Tamás-vita egyik állomása Lénárd Ferenc doktori védeése lesz. A *Magyar Tudomány Akadémiai Értesítője* 1969/10. száma közli Varga Tamás „A gondolkodás rugalmassága és a variációk” című írását, melyben bírálja Lénárd kísérletét, és ennek kapcsán formálisnak nevezi az akadémiai viták rendszerét (Varga 1969). Lénárd még ugyanebben a lapszámban válaszol Varga bírálatára, és cikkének utolsó részében látnoki módon azt mondja, hogy a gyakorlat fogja eldönteni, hogy kettőjük matematikatanítási kísérletének kérdéskörében kinek is van igaza (Lénárd 1969).

Ahogy a pedagógiai területtel foglalkozó pszichológiai kandidátusoknál is megfigyelhető volt, úgy az akadémiai doktorok esetében is jól látható, hogy az ideológiai tartalom eltűnt a doktori értekezések címéből. Mivel a személyek változatlanok maradtak, így a főiskolai-tanítóképzős kultúra jelenléte szintén megmaradt a neveléslélektani mezőben. Valamint az a tendencia is jól kirajzolódik, hogy a neveléslélektani kutatók a hatvanas évek közepére-végére a lélektani tanszékek vezetői lesznek, s innentől kezdve ők szabják meg intézetük-tanszékük irányát és tartalmát.

Kardos Lajos esetében nem világos, hogy tudományközi besorolása 1962-höz képest miért változott általános lélektanról neveléslélektanra. 1973-ban már Kardos neve mellett az általános lélektan, speciális lélektan, állatlélektan területeit látjuk (*Almanach* 1973). Úgy látszik, hogy egyes esetekben a besorolások képlékenyek maradnak, valószínűleg tudományon belüli vagy azon kívüli okokból.

Megállapíthatjuk, hogy az ötvenes évek végi politikai és oktatásügyi változások megteremtették az alkalmat arra, hogy létrejöhessen a magyar szocialista neveléslélektan. Az e lehetőséget kihasználó neveléslélektani kutatóknak sikerül kiszakítani egy területet a lélektan tudományos mezőjéből. E tény két egymással oksági összefüggésben lévő folyamat eredménye. Egyrészt a lélektani területtel foglalkozó neveléstudományi kandidátusok a hatvanas évek végére átkerültek a pszichológia területére, és itt szerezték meg akadémiai doktori címüket. Másrészt, ezzel párhuzamosan, az 1957-et megelőzően is magukat pszichológusoknak valló szakemberek kivonultak erről a területről, és szabadon hagyták azt a „homo novusoknak”.

A magyar szocialista neveléslélektan megteremtői a lélektan tudományos-akadémiai mezőjében önálló identitást, „mi tudatot” hoztak létre. Ezzel sikerült egy új és stabil szakmai-tudományos programot kialakítaniuk, amely rendelkezett ideológikus jegyekkel is. A „mi tudat” eleme az előképzettséget tekintve a főiskolai-tanítóképzős kultúra mozzanata, és hangsúlyos mintaként jelent meg a szovjetunióbeli szakmai szocializációs közeg is.

Természetesen a magyar szocialista neveléslélektan megteremtése nem mehetett végbe konfliktusok nélkül, és ennek hatásaként megváltozott a dinamika a neveléstudomány és az emancipálódó pszichológia között, illetve magán a pszichológián belül is. Míg az ötvenes években a fiatal szocialista neveléstudomány ignorálta a nyugati típusú lélektant, addig ezzel szemben, vagy inkább ezzel párhuzamosan, a

hatvanas évektől kezdve az „elhallgattatásból” frissen szabaduló pszichológia nyugati ágának képviselői tettek ugyanígy a neveléstudománnyal és a szocialista neveléslélektannal marxista kapcsolata okán.

### 8.3. A SZOCIALISTA NEVELÉSLÉLEKTAN AZ 1960-AS ÉVEK BEN

A szocialista neveléslélektan fokozatos térnyerése az 1957-es „Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket” című *Pedagógiai Szemlé*-s tanulmány után nagy erővel megkezdődött a szovjet antisztálinista mintának megfelelően. Nagy Sándor a Balatonfüredi pedagóguskonferencia résztvevőinek revizionizmusát elítélő *Társadalmi Szemlé*ben megjelent cikkében már felhívta a figyelmet a lélektan szerepére az újonnan értelmezett szocialista neveléstudomány számára (Nagy 1958a). Ugyanakkor a szovjet minta hatására leszögezte, hogy a pedagógiát nem lehet egyszerűen lélektannal helyettesíteni, s a lélektani kutatások csak a pedagógia irányítása alatt működhetnek (vö. Pléh 2010, Sáska 2015b).

A hazai neveléstudományi kutatások reprezentatív kötetének tekinthetjük az 1958-tól folyamatosan megjelenő *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* című kötetet. Az 1958-as első kötetben már három cikk is a neveléslélektan témaköréből származott. Lénárd Ferenc a gondolkodás fejlesztésének hazai kutatási eredményeit (Lénárd 1958), Molnár Imre a lélektani intézetek munkásságát (Molnár 1958), Némedi Lajos pedig a pedagógiai főiskolák lélektani kutatásait mutatja be (Némedi 1958). Idesorolhatjuk még a Művelődésügyi Minisztérium Tanító- és Óvónőképző Osztályát vezető Bizó Gyula (Nagy 1976: 165) tanulmányát is, aki a tanítóképzés 1958-as reformterveit elemzi (Bizó 1958). Bizó tanulmányában amellet érvel, hogy a tanítóképzésnek az új oktatási rendszerben határozottan a lélektan felé kell orientálnia, és a képzésnek „gyermekközelibbé” kell válnia (Bizó 1958). Meglátásunk szerint ebben az oktatáspolitikai kontextusban a „gyermekközelség” azonos az antisztálinizmussal, ugyanakkor az elvi gyermek egyben a főiskolai-tanítói értékrend szerves eleme is. Vagyis egy kifejezés egyszerre szakmai-pedagógiai és állami-ideológiai tartalommal is telítődhet. Az, hogy három tanulmány is megjelent e kötetben, jól jelezte a lélektan és a neveléslélektan újragondolt szerepét a forradalom utáni felsőoktatási struktúrában és neveléstudományban. Bizó cikke arról is tanúskodott, hogy a tanítóképzés és a lélektan mennyire kéz a kézben járt egymással, s más alrendszerekkel egyetemben mennyire is politikavezérelt mezőként egzisztált a szocialista korszakban.

A legitim és szocialista irányultságú nevelésszichológiának a szocialista neveléstudományon belül és a neveléstudomány által kijelölt fogalmi rendszerrel kellett operálnia, ahogyan ezt láthattuk Nagy Sándor (1958a) korábban elemzett cikkében is. Az állami ideológia szakmáztatását az előző fejezetből már megismert két rendszerkonform nevelésszichológus végezte: Kelemen László és Lénárd Ferenc. A *Pe-*

*dagógiai Szemlében* a neveléstudósok és a pedagógusok részére Kelemen László, a *Pszichológiai Szemlében* a lélektan szakemberei számára pedig Lénárd Ferenc jelentetett meg publikációt (Kelemen 1959, Lénárd 1960). Kelemen érvelése szerint a neveléslélektan tárgya a nevelés, ezért azt nem a lélektan, hanem a neveléstudomány fogalmi rendszere alapján kell felépíteni (Kelemen 1959). Lénárd Ferenc is úgy látja, hogy a lélektannak a pedagógiai tevékenységből kell kiindulnia, hiszen ha nem ezt tenné, akkor joggal merülhetne fel a pedológia vádja (Lénárd 1960).

A meginduló oktatási reformban is nagy szerepe lett a szocialista neveléslélektannak és a gyermek tudományos megismerésének. Bakonyi Pál (1959) *Pedagógiai Szemlében* megjelent „A tanulók személyiségének megismerése” című tanulmánya már ki is mondta a reform azon elvét, mely szerint annak a gyermek tulajdonságain, életkori sajátosságain kell nyugodnia. Szarka József egy 1965-ös tanulmányában Bakonyi cikkét a gyermektelen pedagógia felszámolásához vezető út első lépésének nevezte (Szarka 1965).

A lélektannak, illetve a szocialista neveléslélektannak az iskolareformban betöltött fontos szerepét mutatja az is, hogy Nagy Sándor még a Pedagógiai Tudományos Intézet vezetőjeként a Nevelési terv megalkotására létrehozott hat bizottság közül az egyiket lélektani bizottságnak nevezte el. A bizottságnak a Nevelési terv kidolgozása során kellett érvényesítenie a lélektan és az elvi gyermek szempontjait (Faludi 1961).

Az 1960-as évek elején tovább folytatódott a lélektan és a neveléslélektan propagálása a pedagógusok és a nevelők között, s ezt a célt szolgálta a *Pedagógiai Szemle* 1960-as számában megjelent, szovjet szerzőktől származó „Az iskolareform és a pszichológia feladatai” című tanulmány is (Leontyev–Galperin–Elkonin 1960). Faragó László 1962-es cikkében pedig a lélektani szempontok figyelembevételét javasolta a matematikát tanító pedagógusoknak (Faragó 1962). Sőt, Faragó írását már-már didaktikaellenes jelzővel is illethetnénk, hiszen amellet érvelt, hogy a didaktika és a szakmódszertani ismeretek összessége kevés a sikeres matematikaoktatáshoz (Faragó 1962).

A determinizmus problematikája nemcsak a neveléslélektan, hanem általában a pszichológia fontos kérdései közé tartozott a hatvanas években (Pléh 1998a, b). A kérdés akörül forgott, hogy a külső, társadalmi hatások „terméke” az egyén, vagy pedig pont fordítva, az egyén aktív, önálló lényként cselekedetei által alakítja a társadalmi valóságot. Természetesen a determinizmus problematikája nemcsak szakmai, hanem egyben politikai jellegű kérdésként is értelmeződött. A passzív emberképnek a szovjet típusú társadalmi berendezkedés, míg az aktív emberképnek a nyugati típusú társadalmak feleltek meg. E kérdéskörben szintén Lénárd Ferenc mutatta be a hivatalos, ideológiailag és szakmailag legitimált értelmezést. Lénárd, a zsdanovi kultúrpolitika egyik elszenvedőjére és az 1956-ot követően rehabilitált marxista pszichológia emblematikus személyévé váló Rubinsteinre hivatkozva azt mondta, hogy a külső hatások mindig a belső adottságok közvetítésével érvényesülnek (Lénárd 1960). Pléh Csaba egy a hatvanas évek magyar pszichológiáját vizsgáló tanul-

mányában ezt a Rubinsteinen alapuló értelmezést „iskolás marxizmusnak” nevezte (Pléh 1998b).

Az iskolareform 1964–1965-ös leállításával párhuzamosan a lélektannal foglalkozó írások fokozatosan eltűntek a *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* kötetéből, s majd csak az 1970-es évek elején kerülnek elő újból (Kelemen 1972). A lélektan hetvenes évek eleji megjelenésének oka, hogy új, az oktatás kérdéseivel is foglalkozó tudományok tűnnek fel a szocialista pedagógia határán, vagy inkább az-azal szemben – például a Ferge Zsuzsa nevével fémjelzett szociológia –, s e kihívásra a szocialista neveléstudománynak reflektálnia kellett.

Érdemes megfigyelni, hogy a determinizmus elvéhez képest 1972-re hova jutott el a szocialista neveléslélektan egyik képviselője: „Maga a személyiség önálló, önszabályozó rendszer, amely bizonyos szükségletektől hajtva, célok közt válogatva vezérli saját cselekvéseit” (Kelemen 1972: 265). Ha Kelemen László állítását történetiségében vizsgáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy míg a hatvanas évek elején a nevelésben a külső tényezők voltak az elsődlegesek, addigra a hetvenes évek elejére megfordult ez a logika, és a gyermek, a gyermeki gondolkodáshoz való nevelői „alkalmazkodás” lett a sikeres pedagógia alapja.

A hatvanas évtized végén megszervezett V. Nevelésügyi Kongresszus fontos pedagógiai nézetei közé tartozott a szocialista neveléslélektan problematikája. Mivel a kongresszuson részt vevő neveléstudósok az 1961-es iskolareform szakmai-pedagógiai és ideológiai elvein álltak, ezért Lénárd Ferenc és Kelemen László voltak azok a szakemberek, akik a neveléslélektan nagyobb szerepe mellett álltak ki, s mindketten a pedagógia kontrollját hirdették a lélektan fölött (Kiss 1971).

#### 8.4. NEVELÉSLÉLEKTAN A TANÍTÓBAN

Az 1961-es iskolareform irányelveinek megfelelően már a folyóirat második évfolyamában – 1964-ben – megindult *A tanulók személyiségének megismerése és fejlesztése* című rovat, amely lélektani szempontból vizsgálta a gyermek problematikáját. A rovat 1968-ig jelent meg a *Tanító* hasábjain, és összesen 37 közleményt tartalmazott (12. táblázat). A szerzők intézményi rekrutációját tekintve túlnyomó többségbe kerültek a tanítóképzős tanárok, így lényegében ez a szakmai csoport fejtette ki nézeteit. Ahogy korábban már említettük, ez kapcsolatban lehet azzal, hogy a főiskolai-tanítóképzői kultúrának mindig is szerves része volt a lélektan és az arra való hivatkozás (lásd Sáska 2015c).

E rovat eltért attól a szokásos struktúrától, mely szerint egy minisztériumi funkcionárius programadó cikket közölt, és azt követően a különböző pedagógiai szakemberek a megadott elveket, értékeket fejtették ki saját területükön. Ez jelenthette egyrészt a tanítóképzős tanárok szakmai önállóságát, másrészt e csoport hűségét a minisztérium egyenlőségpárti ideológiájához is.

12. táblázat. A tanulók személyiségének megismerése és fejlesztése rovat szerzőinek foglalkozása

	OPI munkatárs	Minisztériumi vezető	Tanítóképzős tanár	Szakfelügyelő	Iskolaigazgató	Tanító	Egyéb	Szerzők száma	Írások száma
1964	-	-	9	-	-	-	2	6	11
1965	-	-	11	-	-	-	-	4	11
1966	-	-	7	-	-	-	-	4	7
1967	-	-	2	-	-	-	1	3	3
1968	-	-	3	-	1	-	1	3	5
Szumma	-	-	32	-	1	-	4	20	37

A rovat meghatározó szerzői közé tartozott Fábíán Zoltán, a Jászberényi Tanítóképző Főiskola, Kiss Tihamér, Kiss Lajos és Baló József, a debreceni tanítóképző intézet oktatói (Báthory–Falus 1997), valamint a korábban már bemutatott Lénárd Ferenc is.

A rovat írásaiban tervszerűség vehető észre. Az 1964-ben megjelent írások a tanulók megismeréséről és a tanítás-tanulás lélektani alapjairól szóltak (Fábíán 1964, Gáspár 1964, Kiss 1964, Szilágyi 1964). Az 1965-ös év írásai az érzelmi nevelés köré csoportosultak (Kiss 1965a, b, c, d, e, f). Az 1966-os év cikkei az értelmi neveléssel (Fábíán 1966a, b, c; Szeléndi 1966), az 1967-ben és 1968-ban publikált közlemények pedig a gondolkodás fejlesztésével és a problémamegoldás kérdéskörével foglalkoztak lélektani-neveléslélektani szempontból (Lénárd 1967, Baló 1968a, b, c).

A rovat programadó írását Fábíán Zoltán (1964) jegyezte, aki ekkor nemcsak tanítóképzős oktatóként, hanem a *Tanító Munkája* egyik szerkesztőjeként is funkcionált. Fábíán írásában jelezte, hogy ez a rovat lélektani írásokat fog közölni, még hozzá azért, mert „meggyőződésünk szerint erre feltétlenül szükség van, ha az új tanterv és nevelési terv követelményeit, az iskolareform célkitűzéseit eredményesen akarjuk megvalósítani” (Fábíán 1964: 4) (kiemelés az eredetiben). Ahogy a *Tanító* más rovataiban úgy itt is a politikai célokból fakadó pedagógiai feladat szakmá-sítása ment végbe, csak ebben az esetben a lélektan segítségével. Fábíán az alábbi idézetben összegezte a lélektan szerepét a pedagógiában: „A pedagógus azonban nem állhat meg ennél a pontnál [a tanulók megismerésénél – D. T. megjegyzése], a tanulók megismerését nem öncélúan, hanem a nevelőmunka érdekében végezzük. (Köztudott, hogy a pedagógia itt, a »gyermek tanulmányozásánál« lényegében megállt.) Az előbbi séma – viselkedés-tulajdonság-várható viselkedés – munkánk lélektani tudatosításának csupán egyik összetevője. A másik: a gyermek fejlesztésének, nevelésének az elemzése. Lélektani szempontból ugyanis a nevelés bonyolult folyamatát – nagyon leegyszerűsítve – így lehet jellemezni: amikor már előre látjuk,

hogy a gyermektől milyen viselkedés várható, ezt összehasonlítjuk a nevelési feladatainkban rögzített kívánt viselkedéssel és teljesítménnyel; illetve a gyermek meglévő tulajdonságait a kívánt tulajdonságokkal. Attól függően, hogy életkoronként és egyénenként milyen fokú ez az eltérés az embereszmény, s a valóságos helyzet között, aszerint kell megválasztani nevelési eljárásainkat. Ez megint nagyfokú pedagógiai és lélektani tudatosságot kíván meg, hiszen egy adott tulajdonságot nem lehet akárminő eljárással kialakítani. Ez az a másik kritikus pont, ahol a lélektan ismét sokat segítheti a gyakorlati nevelőmunkát” (Fábián 1964: 4–5). Vagyis a Fábián Zoltán által képviselt tanítóképzős oktatói gárda szerint – az iskolareformot kidolgozó neveléstudósok nézeteivel megegyezően – a lélektan a tanulók megismerésében és a helyes pedagógiai-lélektani eljárások kiválasztásában képes segíteni a gyakorló pedagógusokat.

Még ugyanebben az évben – 1964-ben – jelent meg Gáspár Kálmánnénak a budapesti tanítóképző főiskola tanárának „Az eredményes tanulás lélektani feltételei” című közleménye (Gáspár 1964). Gáspár Kálmánné is a gyermekek életkori sajátosságainak megismerésére hívta fel a tanítók figyelmét. E tanulmánya azért is nagy jelentőségű, mert a gyermek személyiségfejlődésének bemutatásakor hivatkozott az ötvenes évek végén rehabilitált Nagy Lászlóra (Sáska 2008a). Az utalás arról referálhat, hogy 1957-et követően a tanítóképző intézetek kultúrájának szerves és legitim része lehetett az egyébként tanítóképző intézetben oktató Nagy László és munkássága.

Ahogy korábban már említettük, az 1965-ös év írásai leginkább az érzelmi nevelés témakörével foglalkoztak. A közlemények legfőbb megállapítása, hogy az érzelmi nevelésnek az iskolareform legfőbb elvével összhangban a gyermek aktivitására kell épülnie (Kiss–Nagy–Szarka–Szokolszky 1962). Ezt Kiss Lajos, a debreceni tanítóképző tanára így foglalta össze: „A tevékenység közben tehát alakul, formálódik a személyiség, jobban mintha a szó, az ismeret, a gondolat segítségével csak a tudatra hatnánk. Ennek felismerése (a pavlovi pszichológiai szemlélet alapján való felismerése) érvényesül a cselekvés, a munka pedagógiai elvében. *Az érzelmeket elsősorban a gyermeki tevékenység megfelelő szervezésével és a kívánatos igények felkeltésével lehet fejleszteni*” (Kiss 1965a: 18) (kiemelés az eredetiben).

Az 1966-os év írásai már az értelmi nevelés problematikáját dolgozták fel (Fábián 1966a, b, Gáspár 1966). Míg az érzelmi nevelésnél a tanulói aktivitást hangsúlyozták a rovat szerzői, addig az érzelmi nevelés témakörénél Fábián Zoltán már a csoportmunka jelentőségét emelte ki (Fábián 1966a).

A rovat 1967-es és 1968-as írásai a problémamegoldás és a gondolkodás fejlesztésének kérdéseit mutatták be (Lénárd 1967, Baló 1968a, b, c.). Lénárd Ferenc 1967-es írásában a gondolkodási műveleteket vizsgálta (Lénárd 1967). Lénárd szerint, ha a gyermekek értelmi képességét akarjuk fejleszteni, akkor szükséges őket megtanítani a főbb gondolkodási műveletekre (analízis, szintézis, összehasonlítás, kiegészítés, rendezés), és ennek segítségével a tanítók képesek lesznek az iskolareform elveit megvalósítani.

Mivel az iskolából való kimaradást vagy az iskolába való késői bejutást a szocialista oktatáspolitikai aktorok a szocialista oktatási rendszer negatív fokmérőjeként értelmezték, ezért az iskolaérettség kérdésköre is fontos pedagógiai, oktatáspolitikai problémaként artikulálódott a *Tanítóban*. Ennek megfelelően az oktatáspolitikai és lap szerzői abban voltak érdekeltek, hogy lehetőleg minél több gyermek jusson be az iskolába az oktatási törvény által előírt életkorban, illetve minél kevesebb gyermek kezdje megkésve iskolai tanulmányait. Az oktatáspolitikai által meghirdetett cél pedagógiai megvalósítója a *Tanítóban* Réti László pszichológus lett. Réti László (1968) írásában az *iskolaérettség* helyett az *iskolaképesség* kifejezést ajánlotta fel a pedagógusok számára. Mondván, az iskolaérettség mindössze a gyermek fejlődésének biológiai feltételeit hangsúlyozza, míg az iskolaképesség ennél sokkal tágabb fogalom, amely magában foglal más, elsősorban társadalmi tényezőket, például a családi és az óvodai környezetet is. Jól érzékelhető, hogy a két fogalom jelentéstartalmában jelentős különbség van. Az iskolaérettség sokkal egzaktabb, kézzelfoghatóbb, biológiailag-orvosilag meghatározhatóbb, mint a többértelmű és többdimenziójú iskolaképesség kifejezés. Logikus az is, hogy a magas beiskolázási számban érdekelt, baloldali elkötelezettségű, egyenlőtlenségek csökkentését hirdető minisztériumi érdekcsoport és hívei számára melyik terminus használata volt kézenfekvőbb: természetesen az „iskolaképesség” kifejezése.

Az állami ideológia implementációja során Réti nemcsak fogalmi terminusok megváltoztatásával operált (iskolaérettség vs. iskolaképesség), hanem javasolta az óvodások iskolai előkészítését, hogy csökkenjen az „iskolaképtelen” gyermekek száma. Ez az érvelés lényegében az iskola expanzióját hirdette meg, s bizonyos keretek között értelmezhető az iskola logikájának az óvoda racionalitása fölé való kiterjesztéseként is. Ezután felmerülhet a kérdés, hogy miért pszichológus s miért nem pedagógus írt ebben a témában. A válasz egyszerű: az iskolai előkészítő tanfolyamok vezetőinek pszichológiai és nem pedagógiai tudással kell rendelkezniük, s emiatt a cikk írójának is szükségszerűen pszichológus végzettségűnek kell lennie. A lélektan térnyerését Réti így argumentálta: „Mindez természetesen nem képzelhető el megfelelő tantervi előkészítés, az óvónők, tanítók szakszerű pszichológiai felkészítése nélkül” (Réti 1968: 6).

Összefoglalva megállapítható, hogy az iskolareform elveit terjesztő *Tanító* című folyóiratban is hangsúlyos elemként jelent meg a lélektani tudás népszerűsítése, melynek fő kifejtési helye a *Tanulók személyiségének megismerése és fejlesztése* című rovat lett.

## 9. Az iskolára való előkészítés problematikája

A szocialista oktatáspolitikai eredményességét és legitimitását a magas beiskolázási számokban és a társadalmi egyenlőtlenségek iskola általi csökkentésének ideológiájában találta meg. Ennek az oktatáspolitikai célnak szerves részét képezte az iskolára előkészítő foglalkozások megszervezése annak érdekében, hogy a kevésbé iskolázott – elsősorban munkás- – családok gyermekei is sikeresen – lemorzsolódás, évismétlés nélkül – elvégezhesék az általános iskolát. E fejezetben azt fogjuk megvizsgálni, hogy az 1960-as évek végén, vagyis az új gazdasági mechanizmus idején, a baloldali irányultságú Művelődésügyi Minisztérium hogyan szervezte meg, milyen tartalommal töltötte fel az iskolára előkészítő foglalkozásokat és azt, hogy ez a tematika miként jelent meg a *Tanítóban*.

### 9.1. AZ ISKOLÁRA ELŐKÉSZÍTŐ FOGLALKOZÁSOK

A *Művelődési Közlöny* 1970-es évfolyamában jelent meg a 154/1970. (M. K. 19–20.) MM számú utasítása, amely előírta az általános iskolai tanulmányokra előkészítő foglalkozások megszervezését.<sup>31</sup> Ezen utasítással a minisztérium és a minisztérium mögött álló alapvetően baloldali beállítottságú, az 1961-es oktatási törvény talaján álló csoport azt kívánta elérni, hogy a hátrányos helyzetű munkáscsaládok gyermekei is minél könnyebben tudjanak integrálódni – kevesebb legyen a lemorzsolódás és az évismétlés – a szocialista általános iskolába. Az utasítás megjelenésének évszáma nem véletlen. 1970-ben vagyunk. Az új gazdasági mechanizmus piacelvű logikája az, amely áthatja, befolyásolja a társadalom, így az oktatási rendszer egészét is. A minisztérium vezetése és az akkori pedagógiai elit az MSZMP piacellenes, baloldali elkötelezettségű, társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését szorgalmazó oktatáspolitikai csoportjának oldalán foglalt állást, és az ő oktatáspolitikai elképze-

<sup>31</sup> Az utasítás forrásának helye: *Művelődésügyi Közlöny* 1970. 19–20. sz. 355–356.



léseik, ideológiáik jelentek meg az iskolára előkészítő tanfolyamok szervezését előíró utasításban (Darvai 2016).<sup>32</sup>

Az utasítás célja az volt, hogy csökkentse a kulturális, iskolázottsági és társadalmi hátrányokat az olyan leendő első osztályos gyermekek között, akik nem tudnak óvodába járni, vagy akik hátrányos helyzetű családokból származnak. Ezt a célt a dokumentum így fogalmazta meg: „1. Azokban a helységekben, ahol nem működik óvoda, illetőleg férőhely hiányában nem biztosítható az arra rászoruló valamennyi gyermek óvodai nevelése, az óvodai nevelésben részesülő gyermekek általános iskolai 1. osztályos tanulmányainak megkönnyítéséről előkészítő foglalkozások szervezésével kell gondoskodni” (M. K. 1970: 356). A minisztériumi oktatásirányítók és az V. Nevelésügyi Kongresszuson részt vevő pedagógia elit közötti kapcsolatot jól mutatja Járó Miklósnének, az OPI főiskolai docensének kongresszusi felszólalása, aki a következőket mondta ezekről a hátrányos helyzetű gyermekekről: „Ez a gyermekanyag – néhány iskola kiemelkedő példájától eltekintve – ma iskoláinkban tehetetlenként jelentkezik, amelytől legtöbbször szabadulni igyekeznek az iskolák” (Kiss 1971: 91, II. kötet).

Az utasításból kiderül, hogy az oktatáspolitikai eredetileg sokkal bővebbre és általánosabbra tervezte az előkészítést, de anyagi, férőhelyi és munkaerőbeli hiányosságok miatt csak a leginkább rászoruló rétegekre lett az kiterjesztve (M. K. 1970: 356). Így a felzárkóztatás elsősorban a fizikai dolgozók gyermekeire vonatkozott: „Hasson oda [a tanító – D. T. megjegyzése], hogy a fizikai dolgozók hátrányos helyzetben lévő gyermekei a foglalkozásokon rendszeresen részt vegyenek” (M. K. 1970: 356). Látható, hogy az iskolára előkészítő foglalkozásokon való részvétel bekerülési feltétele a szülők foglalkozási sturktúrában való elhelyezkedése alapján történt. Ugyanakkor a dokumentum hangsúlyos témaként jelölte meg a cigány származású gyermekek felzárkóztatását is. A dokumentum külön kihangsúlyozta a cigány gyermekek részvételét a tanfolyamokon: „...ahol nagyobb számban élnek olyan cigánygyermekek, akik számára a magyar nyelv tanulásának a lehetőségét is biztosítani kell, a részükre alakított előkészítő csoport foglalkozásait már január 15-én meg lehet kezdeni” (M. K. 1970: 356).

A cigány gyermekek felzárkóztatásának kérdését a dokumentum elsősorban nyelvi kérdésként értelmezte. A magyar nyelv elsajátításában látták az oktatáspolitikai szakemberek az iskolázottságbeli különbségek csökkentésének fő útját. Emlékezzünk vissza, hogy *A tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovatban a szakfelügyelők is a legnagyobb pedagógiai nehézségként a cigány gyermekek magyar nyelvi képességeinek deficitjét nevezték meg.<sup>33</sup> S ez az azonosság a két érdekcsoport

<sup>32</sup> A pedagógiai elit és az MSZMP baloldali szárnyának kapcsolatáról lásd a „Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson” című fejezetet.

<sup>33</sup> E kérdésről lásd „A tanterv végrehajtásának tapasztalatai című rovat A Tanítóban” kezdetű fejezetet.

– szakfelügyelők és minisztériumi oktatásirányítók – kapcsolatáról és közös ideológiai-szakmai bázisáról referált. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a cigány gyermekekre való hivatkozás a szocialista oktatáspolitikai dokumentumokban kevésbé vagy egyáltalán nincsen jelen, és emiatt is jelentős, hogy itt hangsúlyos tematikaként jelent meg (Forray–Hegedűs 2003).

A nevelés és oktatás kérdéskörét tekintve az utasításban ellentmondás található. A dokumentum célként elsősorban az érzelmi nevelést, a nevelés szocializáló funkcióját hangsúlyozza, nem pedig az oktatást, az intellektus fejlesztését. Ezt az utasítás így fejezte ki: „Az előkészítő foglalkozások célja, hogy a gyermekek értelmi képességeik, beszédkészségük, valamint érzékszerveik és mozgáskészségük fejlesztésével együtt sajátítsák el

- a környezet megfigyelése és összefüggésének felismerése útján a természetre és a társadalomra vonatkozó legegyszerűbb ismereteket;
- a helyes magatartási és legfontosabb egészségügyi szokásokat;
- a közösségben való együttélés, a feladatvégzés, a közös játék alapvető jártasságait.

Nem terjedhetnek ki a foglalkozások az 1. osztály tantervi anyagának – akárcsak részleges – előzetes feldolgozására” (M. K. 1970: 356).

Világos, hogy az oktatás-nevelés (ellentét)párjában a nevelő, a szocializáló funkció került előtérbe még akkor is, ha az utasítás megemlítette az értelmi képességek fejlesztését (M. K. 1970: 356). Sőt, ahogyan az idézet utolsó mondatában is olvashatjuk, az iskolai tananyag előzetes feldolgozása tiltólistára került a foglalkozások során. Ezek alapján akár azt is mondhatjuk, hogy elveiben az iskolára előkészítő foglalkozás nem az intellektus fejlesztésére, hanem a szocializációs folyamat elősegítésére vállalkozott.

Ugyanakkor, ha az iskolára előkészítés területeit nézzük – amelyet a dokumentum részletesen bemutatott –, akkor a tanítás-tanulás folyamatának szocializációs funkciói egyértelműen háttérbe szorultak. A hangsúly az értelmi fejlesztés felé tolódott el. Hiszen az utasítás az alábbi fejlesztendő területeket nevezte meg: „anyanyelv és környezetismeret; számolás; ábrázolás és kézimunka; ének és testnevelés” (M. K. 1970: 356). Továbbá a „tanmenetet”, „tantervet” olvasva leginkább egy iskolai napirend rajzolódik ki előttünk. Az elveket, eszményeket tekintve a tanítás-tanulás folyamatának szocializálós jellege jelent meg a dokumentumban, de a praxisban a tradicionális jelleg, az intellektus kimunkálása.

Az előbbiektől függetlenül azonban az óvoda és iskola ellentétét látjuk abban a kérdéskörben, hogy a tanulás lexikális tudásátadást vagy inkább attitűdfejlesztést jelentsen. Hiszen az óvoda, az óvodai szakemberek kompetenciája leginkább a szocializációs funkció javításában, míg az iskola, a tanítók feladata legfőképpen az értelem fejlesztésében jelenik meg. Ennek megfelelően a tanítók az előkészítésben az iskolai jelleget, az óvónók pedig az óvodai jelleget akarják hangsúlyozni. Vagyis a

kérdés akörül forgott, hogy inkább az iskolának – az alsófokú oktatásnak – kell az óvoda irányába elmozdulni, vagy éppen fordítva, inkább az óvodának – az óvodai felső csoportnak – az általános iskola tudáskészletei felé. Más szóval az iskola legyen óvodaszerű, vagy az óvoda legyen iskolaszerű.

Ennek a „vetélkedésnek” létezik egy olyan oktatáspolitikai vetülete is, amely abban nyilvánul meg, hogy az oktatásért-nevelésért felelős – amúgy is rétegzett – pedagógustársadalom mely része kapjon oktatáspolitikailag nagyobb hangsúlyt. Az „oktatáspolitikai hangsúlynak” presztízsbeli, anyagi és nem utolsósorban oktatáspolitikai tőkében mérhető előnyei is vannak. A dokumentumból kivehető, hogy a minisztérium az értelem és a nyelvi készségek fejlesztésének a hangsúlyozásával az általános iskolai értékrend képviselőinek oldalán állt. Ennek megfelelően az utasítás a tanítókat bízta meg az előkészítő foglalkozások megszervezésével, vezetésével. Lehetőséget ugyan adott az óvodai szakembereknek, hogy részt vegyenek a foglalkozásokon, de nem kötelezte őket: „Szükség esetén az igazgató az előkészítő foglalkozások vezetésével a felügyelete alatt álló óvoda óvónőjét is megbízhatja, illetőleg arra az önálló óvoda óvónőjét is felkérheti” (M. K. 1970: 356). Ezzel az oktatáspolitikai aktussal a felkészítés tekintetében a mérleg nyelve a tanítók felé mozdult el.

Ezt követően nézzük meg azt, hogy az alábbiakban bemutatott minisztériumi csoport és a pedagógiai elit által képviselt baloldali értékrend miként jelenik meg a *Tanító* folyóiratban.

## 9.2. AZ ISKOLÁRA ELŐKÉSZÍTÉS KÉRDÉSKÖRE A TANÍTÓBAN

A Művelődésügyi Minisztérium érdekeit képviselő *Tanító* folyóiratban az 1969–1970-ben megjelenő *Az iskolára előkészítés* című rovat foglalkozott az óvodából az iskolába való átmenet kérdéskörével. E témában az oktatási alrendszer szinte majdnem minden szereplője megszólalt, és szakmai véleményt alkotott. A hozzászólók között található minisztériumi oktatáspolitikus, főiskolai oktató, szakfelügyelő, iskolaigazgató, óvodai szakember, pszichológus és tanító is. Látható, hogy az Országos Pedagógiai Intézethez tartozó szakemberek nem közöltek írásokat ebben a rovatban. Így itt is szemtanúi lehetünk annak a tendenciának, amely az OPI-munkatársak háttérbe szorulását mondja ki a *Tanító* folyóirat hasábjain a hatvanas évek második felében.

13. táblázat. Az Iskolára előkészítés rovat szerzőinek foglalkozása

	OPI munka-társ	Minisztériumi vezető	Tanítóképzős tanár	Szak-felügyelő/ Óvodai felügyelő	Iskolaigazgató	Tanító	Óvónő	Egyéb	Szerzők száma	Írások száma
1969	-	2	1	4	-	2	-	7	16	16
1970	-	2	2	3	2	4	3	2	18	17
Szumma	-	4	3	7	2	6		12	34	33

E rovat is mutatja azt a centralista hierarchián alapuló szervezeti elvet, mely a legtöbb rovatra jellemző volt. E séma szerint először a Művelődésügyi Minisztériumban dolgozó oktatáspolitikus nyilatkozott, kijelölte a témakört és annak irányvonalát. Ezt követően az oktatási aréna többi szereplője foglalt állást az oktatáspolitikai eredőnek megfelelően. Jelen esetben Kálmán György lett az az oktatáspolitikus, aki programadó cikket közölt (Kálmán 1969). Ekkor Kálmán a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetője és a *Tanító* szerkesztőbizottságának tagja is volt. E cikkében Kálmán bemutatta – az iskolai előkészítés tekintetében – a legitimált, társadalmi egyenlőtlenséget csökkentő, a munkások és a hátrányos társadalmi rétegek felzárkóztatásán nyugvó oktatáspolitikai irányvonalát.

Mivel a hátrányos helyzetű gyermekek iskolára való előkészítése az óvoda és az iskola jó kapcsolatától is függött, ezért Kálmán György cikkének címében – *Közös felelősséggel!* – a két intézmény elvi és gyakorlati egységére hívta fel a figyelmet. Kálmán írásában először az oktatáspolitikailag legitimált eszményi óvoda jellemzőit mutatta be. A nevelő-oktató óvoda dilemmájában Kálmán – és az általa képviselt oktatáspolitikai – az óvoda nevelő, szocializáló funkcióját emelte ki: „...óva szeretnék inteni mindenkit attól, hogy oktató óvodát csináljunk. Az óvoda funkciója nem az, hogy ismeretek nyújtásával elébe menjen az iskolai nevelésnek-oktatásnak, hogy így könnyítsen rajta, hanem az, hogy kialakítson a közösségi életben nélkülözhetetlen szokásrendszereket, fejlessze a gyermekek kifejezőképességét, gondolkodását, különböző érzékszerveit” (kiemelés az eredetiben) (Kálmán 1969: 12).

Az óvoda fő jellemzőjének bemutatása után Kálmán György az eszményi általános iskola képét is felvázolta. Az iskola esetében szintén felvetődött az oktatói-nevelői funkciók szembeállítás. Ebben az esetben is – ahogy az óvodánál is – az iskola nevelői, készségfejlesztői rendeltetése került domináns helyzetbe, nem pedig az iskola ismeretátadó szerepe. Ezzel Kálmán György szakmai-pedagógiai nézeteiben visszatért a hatvanas évek eleji reform alapjaihoz. Ezt az elképzelést így fejtette ki a cikk írója: „Egész nevelési rendszerünkben központi helyre került a képességek fejlesztése (...) Az ember minőségét nemcsak az ismeretek, illetve az ismeretek korszerűsége határozza meg, hanem erkölcsi jelleme és világnézete is, továbbá képessé-

geinek szintje. Az iskola csak korlátozottan tudja követni a tudományok új eredményeit, vagyis a tantervi változásokat csak időszakonként lehet végrehajtani. Éppen ezért roppant jelentős a tanulók képességeinek kiművelése, melyek birtokában mindenkor képesek lesznek az új és új információkat megszerezni. Ehhez persze hozzátartozik az is, hogy az iskolai nevelés fontos feladata az új megismerése iránti igény és érdeklődés kifejlesztése” (Kálmán 1969: 12). Vagyis a Kálmán György nevével fémjelezhető oktatáspolitikai érdekcsoport nyolc évvel az iskolareform bevezetését követően is – 1969-ben – az 1961-ben megfogalmazott oktatáspolitikai értékeket és elveket hirdette. Eszerint az iskolának nem ismereteket, „száraz” tananyagot kell átadnia, hanem ezzel szemben nevelnie, szocializálnia, készséget fejlesztenie és a gyermek világnézetét szükséges fejlesztenie.

Nemcsak az oktatáspolitikai célokban tért vissza Kálmán az 1961-es reform alapelveihez, hanem annak megvalósítási módjában, a módszerekben is. A tanórai munkának a gyermekek játékos tanulásán, a tanulók és nem a pedagógus aktivitásán kell alapulnia. Kálmán György ezt így fogalmazta meg: „Meggyőződésem, hogy a tanítási óra is csak akkor tudja elérni nevelő hatását, hogyha abban a tanulói aktivitás sokkal nagyobb arányú, mint azt ma tapasztaljuk. Mert ez a természetes, ez felel meg gyermekeink életkorának. *Csak a tevékenykedő tanuló juthat el a siker- és örömmélményhez, amely szárnyat ad és szilárd motivációs bázist biztosít a további tanulás számára.* A siker és örömmélmény és egyáltalában a tanulás folyamatának érzélemszférája nem erős oldala egyes iskoláknak” (Kálmán 1969: 12) (kiemelés az eredetiben).

Kálmán György mellett Faragó László minisztériumi főelőadó is közölt cikket ebben a témában (Faragó 1969). Így már két hangsúlyos minisztériumi oktatásirányító is megszólalt az iskolázottsági egyenlőtlenségek csökkentésének és a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásának problematikájában. Faragó cikke azért is említésre méltó, mert nemcsak oktatáspolitikai elveket közölt, hanem a már meghozott irányelveket magyarázta, statisztikákkal támasztotta alá. Nemcsak kinyilatkoztatott az oktatáspolitikai aktor szerepéből, hanem értelmezett, már-már tudományosan interpretált a tanítók számára.

Faragó László a minisztérium ideológiai-politikai nézeteit képviselve oktatáspolitikusként és pedagógiai szakértőként a különböző szociális közegekből érkező tanulók közötti kulturális különbségként értelmezte az óvodából az iskolába való átmenet problémáját. Amint írta: „Mert ott vannak az első osztályokban az óvodába jártak és nem jártak, a nem jártakon belül a különböző kulturális szokásokkal rendelkező családokban szocializálódott gyermekek, az évfolyamismétlők, a kisegítő iskolából áthelyezettek, sokszor ott vannak még az iskolaéretlenek is” (Faragó 1969: 1).

Ahogy az előző fejezetben bemutatott 1970-es minisztériumi utasítás is kitért a cigány tanulók iskolai nehézségeire (M. K. 1970: 356), úgy ezen koncepció minisztériumi képviselőjeként Faragó László is így tett: „A kedvezőtlen környezeti hatásokból, az ingerszegény környezetből, számos esetben nyelvi problémákból ere-

dően külön nehézséget jelent 1. osztályainkban a *cigány tanulók* oktatása-nevelése. Az eddig végrehajtott áldozatos erőfeszítések nem veszttek kárba. Egyre több cigány gyermek jut el a felső osztályokba, sőt – bár még kevesen – vannak, akik a 8. osztályt is elvégzik. Egyes iskolákban (községekben, városokban) példamutatóan (szociális segítséget is nyújtva) törődnek a cigány tanulókkal, s ennek a munkának az eredményei kimutathatók. Mindezek ellenére a rendszeres iskolába járásuk nincs megoldva. A cigány tanulók az alsó négy osztályban, és ezen belül is »beszólnak« a tanulmányi elégtelenségből és az osztályozatlanság miatt évfolyamismétlők számának alakulásába” (Faragó 1969: 1–2) (kiemelés az eredetiben). A minisztériumi utasítással párhuzamosan Faragó is propagálta a magyar nyelv tanításának középpontba állítását az iskolára előkészítő foglalkozások során. Továbbá Faragó jó megoldásnak tartotta azt is, ha a cigány származású tanulók számára külön tanulócsoporthat szerveznek a tanítók (Faragó 1969: 3).

A problémák azonosítása során Faragó kitért a tanítói társadalom szakmai felkészültségének heterogén voltára is. A legnagyobb szakmai-pedagógiai problémát Faragó abban látta, hogy egyes tanítók még nem ismerik, illetve nem használják a különböző szocialista oktatáspolitikai és szakmai dokumentumokat. Ezzel Faragó írásában visszatért a minisztérium ideológiájának ama hangsúlyos eleméhez, amely azt mondja ki, hogy az 1961-es iskolareform alapelvei és szakmai dokumentumai (tantervek, Nevelési terv) megfelelőek. A hibákat az implementáció során a tanítók, a pedagógusok követték el, s ez vezetett végül ahhoz, hogy az évtized eleji egyébként helyes reform alapelvei nem tudtak megvalósulni.<sup>34</sup>

Az óvodai szakemberek és óvodai szakfelügyelők adták az *Iskolára előkészítés* rovat egyik jelentős szakértői gárdáját, akik az óvoda értékrendjére hívták fel a tanítók figyelmét. Az óvodai munka sikerességének bemutatása és ajánlása az általános iskolák számára már a cikkek címeiben is visszaköszönt: „Kár, hogy az iskolában nincs folytatása” (Berkó 1970), „A bábokat is hívjuk segítségül!” (Barna 1970). Sőt, ehhez a trendhez az általános iskolai tanítók és szakfelügyelők egy része is csatlakozott. Ez szintén észrevehető a közlemények címeiben: „Módosítsuk a tanítási órák szerkezetét és szervezetét” (Soós 1969), „Építsünk jobban az óvoda munkájára!” (Lovász 1970).

A rovatban megjelent közlemények jelentős része a lélektan és a neveléslélektan kapcsolatos témák fontosságát hangsúlyozta ki az iskolára előkészítő foglalkozások kapcsán (Gáspárné 1970, Gerő 1969, Molnár 1970, Réti 1970). Vagyis a minisztérium által preferált neveléslélektani tudás elterjesztésének és propagálásának lehetünk szemtanúi a *Tanító* folyóirat ezen rovatában is.

Faragó László (1970) „Közkinccsé tesszük” című írásában foglalta össze a rovatot, és mutatta be a minisztérium döntéseit az iskolára előkészítés kérdéskörében. Ebben a közleményében Faragó gyakorlatilag megismételte egy évvel korábban megjelent

<sup>34</sup> Erről lásd „Az iskolareform korrekciójának új narratívája a Tanítóban” című fejezetet.

cikkének minden fontosabb állítását (vö. Faragó 1969). Kihangsúlyozta, hogy a minisztérium célja az, hogy segítse a fizikai dolgozók gyermekeinek iskolai eredményességét az iskolára előkészítő foglalkozással, hogy *a lehető legkisebbre csökkentsük azt a hátrányt, amellyel iskolai életüket kezdik*” (Faragó 1970: 5) (kiemelés az eredetiben).

Ebben a fejezetben azt vizsgáltuk meg, hogy az óvodából az iskolába való átmenet kérdéskörében a Művelődésügyi Minisztérium értékrendjét képviselő és az iskolai előkészítő foglalkozást szorgalmazó oktatáspolitikai csoport szakmai-pedagógiai és politikai elképzelése hogyan jelent meg a *Tanító* folyóirat hasábjain. E koncepció szerint az iskolára előkészítő foglalkozások feladata a fizikai dolgozók hátrányos helyzetű gyermekeinek és a magyarul nem vagy nem jól beszélő cigány családokból származó gyermekek segítése volt. Azt is érzékelhettük, hogy tovább folytatódott az OPI-munkatársak kiszorulása a *Tanító* folyóirat szerzői gárdájából, hiszen e témakörben sem jelentettek meg közleményeket az OPI munkatársai.

## 10. Két matematikaoktatási kísérlet az 1960-as években

A matematikaoktatás megváltoztatásáról, reformjáról szóló viták a hatvanas évek oktatáspolitikai-történetének egy speciális szegmense. Ebben az évtizedben Magyarországon két kiemelkedő matematikaoktatási kísérlet is elkezdődött. Az egyik a Varga Tamás nevével fémjelzett komplex matematikaoktatási, a másik pedig a Lénárd Ferenchez köthető variációs matematikaoktatási kísérlet. Természetesen a matematikaoktatás reformjáról szóló vitának nemcsak szakmai, hanem ideológiai jellegű olvasata is lehetséges. Meglátásunk szerint Lénárd Ferenc személyében, szakmai tevékenységében, tudományos beágyazottságában és matematikai kísérletében a keleti, a szocialista szakmaiságot és értékrendet képviselte. Varga Tamás személyes életútja – az Országos Neveléstudományi Intézet munkatársa volt, majd 1942–43 között Pisában a Scuola Normale Superiore matematikatanár-képző intézetben töltött el másfél évet, és Dienes Zoltán hatása – inkább a nyugati értékrendet reprezentálta a szocialista környezetben (Dancs 2016). Ebből a versengésből a Varga Tamás-féle koncepció került ki győztesen azzal, hogy 1978-ban felmenő jelleggel kötelezővé tették a komplex matematikatanítás módszerén alapuló új tantervet.<sup>35</sup> Kutatásunk jelen fejezetében azt akarjuk bemutatni, hogy az oktatáspolitikai aktorok – leginkább a Művelődésügyi Minisztériumhoz közel álló oktatáspolitikai csoportok – nem véletlenül hagyták jóvá és engedélyezték e két matematikaoktatási kísérletet. Leegyszerűsítve: az oktatáspolitikai-történetre alkalmazott politikatudományi megközelítést használjuk fel arra, hogy szakmai-pedagógiai koncepciókat elemezzünk.

Mielőtt bemutatjuk a két matematikaoktatási kísérletet, meglátásunk szerint szükséges annak felvázolása, hogy milyen változások mentek végbe a nemzetközi matematikaoktatásban a hatvanas években, hiszen ezek nagy hatással voltak a hazai oktatásügyi folyamatokra.

<sup>35</sup> A neveléstudományi kutatások vakfoltját képezik a matematikaoktatás körüli konfliktusok. Így nem tudjuk többek között azt, hogy miként zajlott a Varga–Lénárd-konfliktus, vagy azt sem, hogy milyen oktatáspolitikai döntésmechanizmus hagyta jóvá a Varga-féle koncepciót. A hazai kutatók közül Dancs Gábor foglalkozik a téma feldolgozásával.



## 10.1. AZ 1960-AS ÉVEK NEMZETKÖZI MATEMATIKAOKTATÁSI KÍSÉRLETEI

A nyugati országokban – leginkább az Egyesült Államokban – az 1957-es szputnyik-sokk hatására indult meg a matematikaoktatás újragondolása és újraszervezése. Az Egyesült Államok és a többi nyugati ország az űrversenyben való lemaradásának okát a természettudományos oktatásban és a matematikaoktatás gyengeségében látta. Ennek hatására új mozgalom jött létre a matematikaoktatás megreformálására. Ezt a mozgalmat nevezték „New Mathematics”, vagy rövidebben „New Math” mozgalomnak. Természetesen a „New Math Movement” sem volt egységes, különböző iskolákra, tudományos-szakmai csoportokra szakadt. Klein Sándor (1980) hat koncepciót emelt ki a „New Math Movement”-ből:

1. Halmazelméleti megközelítés: Ezen iskola képviselői a halmaz fogalmát tekintették olyan alapvető egységnek, amely a matematika minden területének megértéséhez szükséges.
2. Aritmetikai megközelítés: Az ehhez az iskolához tartozók az aritmetikai műveletek elsajátítását különféle eszközök segítségével igyekeztek megkönnyíteni, például Cuisenaire-féle színes rudakkal, Dienes-blokkokkal.
3. Geometriai megközelítés: A brüsszeli Papy iskolája a geometrián keresztül igyekezett megreformálni a matematikaoktatást.
4. Természettudományos megközelítés: E koncepció hívei a matematika és a természettudomány kapcsolatát használták fel a matematikaoktatás megújítására. E módszer egyik jelentős intézménye a California Elementary Science Project volt.
5. Szimbolikusjáték-megközelítés: Ez a metódus a szimbólumok felhasználásában látta annak lehetőségét, hogy fejlesszék a tanulók matematikai képességeit.
6. Tárgyakkal való játék megközelítés: Dienes Zoltán nevéhez fűződik e koncepció kidolgozása és népszerűsítése. Alapja, hogy a matematika különböző ágait a gyermekek játékok segítségével ismerjék meg. A módszer egyik kulcsfogalma a „*deep end principle*” elve azt fogalmazza meg, hogy a matematikatanulása és tanítása során nem mindig célszerű az egyszerűtől a bonyolult feladatok irányába haladni. Ellenkezőleg, érdemes az összetettebb feladatokkal kezdeni, és csak utána érdemes kitérni az egyszerűbb példákra. Leginkább azért, mert a gyermekek gondolkodási struktúrájában az iskolai tanévek alatt kialakul az a mentális séma, mely szerint az egyszerű unalmas, a bonyolult pedig érdekes (Klein 1980).

## 10.2. A KOMPLEX MATEMATIKAOKTATÁSI KÍSÉRLET

Varga Tamás új matematikatanítási kísérletének fontos előzményei közé tartozott, hogy 1961-ben Dienes Zoltán tanfolyamot tartott a Bolyai János Matematikai Társulat felkérésére, ahol ismertette új matematikaoktatási modelljét. A tanfolyam érdekessége volt, hogy nemcsak elméleti részből állt, hanem bemutató tanítást is tartalmazott. Ez nagy hatást gyakorolt Varga Tamásra, aki Dienes módszerében saját nézeteinek megerősítését látta. Varga Tamás 1961 szeptemberében egy budapesti általános iskolában elkezdte azt a matematikaoktatási kísérletet, amely a komplex matematikaoktatási kísérlet közvetlen előzményének tekinthető (Dancs 2016, Klein 1980). Azonban Vargának kísérletét a tanév végén – annak eredménytelensége miatt – abba kellett hagynia. A hibák abban rejlettek, hogy Varga módszerei jelentősen eltértek a szokványos pedagógiai gyakorlattól és az új oktatási metódussal az osztálytanítók sem tudtak azonosulni, s ez konfliktusok sorozatához vezetett (Dancs 2016: 169).

A következő évben az UNESCO szervezésében és a Művelődésügyi Minisztérium támogatásával Nemzetközi Matematikatanítási Szimpóziumot tartottak Budapesten. A konferencián Varga Tamást és Willy Servais-t kérték fel arra, hogy készítsék el a konferencia tapasztalatait összefoglaló dokumentumot (Dancs 2016). A matematikaoktatási kísérlet szempontjából azért is volt oly fontos e konferencia, mert nemzetközi elismertséget hozott Varga Tamásnak (Dancs 2016). 1963 szeptemberében a nemzetközi siker hatására is, illetve a Művelődésügyi Minisztérium határozata alapján és az Országos Pedagógiai Intézet Matematika Tanszékének irányításával megindulhatott az új matematikaoktatási kísérlet Budapesten a Váci utcai 43. sz. Általános Iskolában (Dancs 2016).

Az OPI Matematikai Tanszékének vezetői és a kísérlet irányítói a következő szakemberek voltak: Varga Tamás, Cser Andor, Gádor Endréné, Pálffy Sándor (Báthory–Falus 1997a: 266–267). A matematikaoktatási kísérletben részt vevő Váci utcai Általános Iskola pedagógusai voltak: Barabás Lajosné, Tiszai Zoltánné, Eglesz Istvánné és Reményi Gusztávné (Báthory–Falus 1997a: 266–267).

Varga matematikaoktatási kísérlete azért volt újszerű, mert többek között megváltoztatta a tantárgy szerkezetét, a tanítás módszertanát, új taneszközöket vezetett be (színes rudak, lyukas tábla stb.), újragondolta a tanár–diák viszonyt, és nagy hangsúlyt helyezett a pedagógusok továbbképzésére is. Varga a tanítás-tanulás folyamatának újraértelmezése okán nevezte el matematikaoktatási metódusát komplex matematikaoktatási kísérletnek (Klein 1980).

Az 1967–68-as tanévben bekapcsolódott a matematikaoktatási kísérletbe az első nem budapesti közoktatási intézmény is, a székesfehérvári Schönherz Zoltán Általános Iskola. A komplex matematikaoktatási kísérlet következő fontos dátumát az 1974–75-ös tanév jelentette, amikor is az általános iskolákban bevezetésre került a Varga koncepcióján nyugvó ideiglenes matematika tanterv. 1978-ban pedig már az

ország összes általános iskolájában a komplex matematikatanítás modelljén alapuló tanterv alapján oktatták a matematika tantárgyat (Klein 1980).

A komplex matematikaoktatási kísérletet feldolgozó művek elsősorban magából a kísérlet jellemzőiből – annak önnön szakmai logikájából – indulnak ki, s kevésbé vizsgálják azt, hogy mi okozta a kísérlet oktatáspolitikai legitimitációját (Dancs 2016, Klein 1980). Kutatásunk szerint az oktatásügyi mezőben végbemenő szakmai-pedagógiai folyamatok a korszak oktatáspolitikai döntéshozatalának megismerése nélkül kevésbé érthetők meg.

Vizsgálatunk alapján azt mondhatjuk, hogy Varga matematikaoktatási kísérlete azért is nyerhette el az oktatáspolitikai áldását, mert kísérlete jól illeszkedett az 1961-es oktatási reform szakmai-pedagógiai és ideológiai elképzeléseibe. A Varga-féle módszer a tanulók aktivitásán, a tanítás-tanulás folyamatának játékos elvén alapult. A matematikaoktatás lényege a pedagógusi szemléltetésről áthelyeződött a diák belső motivációs bázisára, a felfedezés örömére. S ebből új tanár szerep is következett, melynek fontos elemei közé a gyermeki aktivitás kibontakoztatása. Így a diáknak az oktatási folyamat során nemcsak lehetősége, hanem joga is volt kérdezni. A tankönyvek mellett a kísérlet fontos eleme volt a játékok és munkalapok használata is. A matematikai feladatok reflektáltak a tanulók egyéni szükségleteire és arra is, hogy minden tanuló más-más szintű matematikai tudással rendelkezik. A feladatok differenciáltak voltak, ami ebben az esetben azt jelentette, hogy egy-egy feladatnak több megoldása is lehetett. Varga értelmezésében ebből következett az is, hogy a fejlesztési folyamat különböző fokain elhelyezkedő tanulók kognitív képességeiknek megfelelően más-más utakon juthattak el a helyes megoldáshoz. A kísérletvezetők nemcsak a tanulók képességei, hanem életkori sajátosságai alapján is igyekeztek differenciálni (Klein 1980). Ha a kísérlet újításait, elveit jól szemügyre vesszük, akkor elmondható, hogy egytől egyig egybeestek az 1961-es iskolareform pedagógiai elképzeléseivel, alapelveivel.

Meglátásunk szerint a Varga-féle koncepció valamennyire kötődhetett a tanítói-főiskolai értékrendhez. E jelenség valószínűleg abból fakadhat, hogy először az alsó tagozatban találkoznak a tanulók a matematikaoktatás kérdéskörével, s így a kísérletnek is adaptálódni kellett e szektor jellemzőihez. Ennek kapcsán érdemes megvizsgálni, hogy milyen jellegű kritikák érték Varga Tamás kísérletét. A bírálatok kiemelték, hogy a kísérlet vakfoltját képzí a klasszikus matematikai műveltség hiánya, továbbá a játékos eszközök gátolják a fogalmi absztrakciók kialakulását, valamint a tananyagszervezés spirális szerkezete és a nézőpontok gyors változása nem engedi meg azt, hogy a diákok elmélyüljenek az egyes matematikai kérdésekben (Dancs 2016). Ha jól megfigyeljük az egyes elemeket, akkor jól látható, hogy mind-egyik a főiskolai-tanítói értékrendet tagadó egyetemi-diszciplináris alapú gimnáziumi műveltségkép összetevője (vö. Sáska 2015c).

### 10.3. A GONDOLKODÁSFEJLESZTŐ VARIÁCIÓS MATEMATIKATANÍTÁSI KÍSÉRLET

Ha azt állítottuk, hogy a neveléstudományi szakirodalom még nem dolgozta fel a Varga-féle komplex matematikaoktatási kísérlet történetét, akkor ez a kijelentés hatványozottan elmondható a Lénárd Ferenc névvel fémjelzett matematikaoktatási kísérletről. Nagy valószínűség szerint ennek oka az lehetett, hogy a komplex matematikaoktatás általánossá válásával a gondolkodásfejlesztő variációs koncepció elvesztette jelentőségét, valamint az egyetemi-akadémiai rendszerbe betagozódó matematikaoktatással foglalkozó oktatók-kutatók is a Varga-féle paradigmát oktatták, így a későbbiekben csak neveléstörténeti szempontból válhatott érdekessé a hatvanas évek ezen matematikaoktatási kísérlete.

Ahogy korábban említettük, Lénárd Ferenc életútjában és tudományosságában a szovjet–keleti mintát testesítette meg. 1954-től a PTI munkatársa volt, és e minőségében 1956 után többször is járt a Szovjetunóban, és tanulmányozta a szovjet pszichológia főbb tendenciáit (Lénárd–Surányi 1959). Emellett Lénárd a PTI neveléslélektani bizottságának vezetőjeként az 1961-es iskolareform kidolgozói között is szerepelt. Lénárd kandidátusi fokozatát – amint a neveléslélektannal foglalkozó fejezetben is láthattuk – 1961-ben szerezte meg a lélektan és nem a neveléstudomány területén. Valamint a szocialista neveléslélektan legitimált képviselőjének számított a korszakban. Lénárd ebben a kontextusban szervezte meg matematikaoktatási kísérletét a hatvanas években.

Lénárd Ferenc matematikaoktatási kísérletét az 1963–1964-es tanévben indította el a budapesti Arany János Kísérleti Iskolában (Lénárd 1982). Vagyis ugyanabban az évben, amikor Varga Tamás is. A kísérletben részt vevő első osztály tanítónője Cserna Józsefné volt (Lénárd 1978). Lénárd számításai szerint „az 1972–73-as tanév befejezésig a kísérleti tanításban részt vett 6–10 éves tanulók száma az általános iskola első osztályában kerekén 8000 fő, a második osztályban 6000, a harmadikban 3000 és a negyedikben pedig 1000 fő” (Lénárd 1982: 28).

Lénárd kísérletében az azonos megoldásokhoz vezető különböző gondolkodásmeneteket nevezte variációnak, s ennek alapján adott nevet kísérletének (Lénárd 1978). Lénárd értelmezése szerint a variációs képességek fejlesztésével sikeresen lehet a tanulók problémamegoldó gondolkodási képességét fejleszteni. Vagyis a diákok képességeinek fejlesztésén keresztül csatlakozott Lénárd kísérlete az iskolareform fő alapelvehez.

A Lénárd által megalkotott variációs tanítási módszer első alaptétele szerint „lehetővé kell tennünk azt, hogy a tanulócsoporthoz valamennyi tanulója a tanítási óra egészében olyan tevékenységet végezzen, amely a képességeik fejlesztése szempontjából értékes” (Lénárd 1978: 266). Ennek megoldására vezette be Lénárd a tanulóperc fogalmát, mely szerint minden tanulónak negyven percig tevékenyen részt kellett vennie a tanórai munkában az egyéni vagy a csoportfeladatok elvégzésének

segítségével (Lénárd 1978). Jól látható, hogy az új matematikaoktatási kísérlet is a tanulói aktivitáson alapult, ahogyan korábban ezt már bemutattuk a Varga-féle kísérlet esetében is. Azt is tudjuk, hogy a képességfejlesztő attitűd mellett az iskola-reform másik módszertani alapelveként a tanulói aktivitás lett meghatározva (vö. Kiss–Nagy–Szarka–Szokolszky 1962).

A tanulói szerepből automatikusan következett a hagyományostól eltérő pedagógusi szerep is. Lénárd szakmai elképzelése szerint, amely megegyezett az iskola-reform egyik elvével is, a pedagógus legfőbb feladatának az irányításnak, a szervezésnek és a vezetésnek kellett lennie. Lénárd e pedagógusi attitűdöt a karmester tevékenységéhez hasonlította (Lénárd 1978).

Lénárd kísérletében a variációk tanulók általi megalkotása nemcsak a gyermekek gondolkodását fejlesztette, hanem a megoldások bemutatása és alkotó megvitatása egyben az osztályközösséget is. Így a matematikaoktatás képessé válik arra, hogy az iskolareform másik értékét, a szocialista közösségre nevelés elvét is megvalósítsa (Lénárd 1978). A közösségi nevelés elvét hangsúlyozta az is, hogy az egyéni feleltetés helyett a tanulói tudás kollektív módon történő értékelését javasolja a módszer kidolgozója (Lénárd 1978).

A matematikaoktatási kísérletben szerepet kapott a szabadság-kényszer filozófiai kérdésköre is. A pedagógiai feladatban a kényszer – vagy ahogyan Lénárd nevezte, a szükségszerűség – képviselői a matematikai feladatok, problémák lettek. A szabadságot a tanulók, illetve a tanulóknak a feladatokra adott megoldásai jelentették. Lénárd ezzel a tematikával az iskolán kívüli életre próbálta felkészíteni a tanulókat, mondván, az iskola falain túl szintén találkoznak külső kényszerekkel, és ezeket csak problémamegoldási képességük latba vetésével képesek megoldani. Így vált Lénárd elképzelésében a szabadság-kényszer filozófiai ihletettséggű kérdésköre a pedagógiai folyamat részévé (Lénárd 1978). A kísérlet ezen elve pedig a reform azon általános célkitűzésére reflektált, amely kimondta, hogy „hozzuk közelebb egymáshoz az iskolát és az életet”.

#### 10.4. MATEMATIKAOKTATÁSI KÍSÉRLETEK A TANÍTÓBAN

A *Tanítóban* 1968 és 1972 között jelent meg a *Korszerű matematikaoktatás* című rovat, mely különböző szakemberek matematikaoktatási kísérleteit, módszereit és tapasztalatait mutatta be (14. táblázat).

A rovat szerzőinek foglalkozását tekintve legtöbbször szakfelügyelők publikáltak (22 közlemény). Azonban téves következtetés levonására vezetne, ha azt állítanánk, hogy a legmeghatározóbb szerzők a szakfelügyelők lennének. Hiszen e 22 publikációból 17 cikk egy szerzőhöz, Balogh Viktóriához köthető, aki ekkor matematika–fizika szakos szakfelügyelő Egerben. Mi több, Balogh írásainak többsége nem is közlemény, hanem óravázlat vagy matematikai feladatlap.

14. táblázat. A Korszerű matematikaoktatás rovat szerzőinek foglalkozása

	OPI munkatárs	Minisztériumi vezető	Tanítóképzős tanár	Szakfelügyelő	Iskolaigazgató	Tanító	Egyéb	Szerzők száma	Írások száma
1968	3	–	2	–	–	–	1	6	6
1969	2	–	8	2	–	2	1	15	15
1970	3	–	5	–	–	3		11	8
1971	1	1	3	17	–	11	2	24	25
1972	–	–	–	3	–	2	–	5	4
Szumma	9	1	18	22	–	18	4	61	68

(Forrás: saját szerkesztés)

Azt láthatjuk még a szerzők rekrutációját tekintve, hogy a tanítók száma is megemelkedett, különösen a többi rovathoz képest. Azonban ezt a képet árnyalja, hogy Balogh szerzőtársai tanítók – és azon belül kizárólag tanítónők – voltak. Az a tendencia is jól érzékelhető, hogy a tanítóképzős oktatók a rovat meghatározó szakmai csoportjai közé tartoztak.

A többi rovattól eltérően jelentősnek mondható az OPI-munkatársak száma. Jelenlétük arra vezethető vissza, hogy Varga Tamás 1967-től már az OPI-ban dolgozott, és ő, valamint munkatársai – például Pálffy Sándor – több közleményükkel is népszerűsítették a *Tanítóban* a komplex matematikaoktatási kísérletet. Ebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy az OPI domináns pozíciója egyedül a matematikaoktatás területén maradt meg a *Tanítóban*. Ettől függetlenül a tanítóképzős tanárok monopol helyzete nem rendült meg, ahogy ezt láthattuk a periodika más rovataiban.

A rovat első írását Göndöcs László (1968) budapesti tanítóképzős tanár jegyezte, aki beszámolt a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya által szervezett konferenciáról. Ne feledjük, hogy a Pedagógusképző Osztály élén ekkor Miklósvári Sándor állt. A konferencián részt vettek a minisztérium irányvonalához lojális és a matematikaoktatás korszerűsítésében érintett fontosabb szakmai-tudományos szakemberek és oktatásirányítók is. Így a szakmapolitikai rendezvényen jelen voltak tanítóképzős matematikatanárok, gyakorlóiskolai tanítók, OPI-munkatársak, a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete Pedagógiai Pszichológiai Osztályának munkatársai, matematikai kísérleteket végző pedagógusok és minisztériumi főelőadók is. A konferencia legfontosabb célja az volt, hogy a matematikaoktatási kísérleteket végző szakemberek bemutathassák eredményeiket a minisztériumi támogatók és a szakmai közösség előtt.

A konferencia előadói részt vettek mind a Lénárd-féle, mind a Varga-féle matematikaoktatási kísérlet tanítási óráin is. Számos jel arra utal, hogy a konferencián

rögzített elvek határozták meg a hatvanas évek végének és a hetvenes évek egészének alsó tagozati matematikaoktatását. A konferencián az alábbi irányelvek születtek meg Göndöcs (1968) beszámolója alapján:

1. Az általános iskolában nem számtant-mértant kell tanítani, hanem matematikai ismereteket és matematikai gondolkodást.
2. A tanári tanítás helyett a tanulók tanulásának kell dominálni a matematikaoktatásban.
3. Az oktatáspolitikai által támogatott matematikaoktatási kísérletek eredményeit fel kell használni az alsó tagozatban, és a vidéki iskolákat is be kell vonni a kísérletekbe. A komplex matematikaoktatási kísérletben használt munkaeszközök (színes rudak, lyukas tábla stb.) felhasználása a tanítási órákon fokozottan szükséges.
4. A komplex matematikaoktatással kapcsolatban kritikák is merültek fel. A bírálat szerint az csak oktat, és nem nevel. A minisztérium vezetői úgy látták, hogy a kísérlet során az ideológiai nevelés nem vált hangsúlyossá, és ezen mindenképpen szükséges változtatni. Ahogy Göndöcs írta: „a matematikaoktatás nem térhet ki az *egységes nevelési feladatok* elől. Több szöveges feladat megoldása látszik szükségesnek. A feladatok tárgya nem lehet csak elméleti, *fokozottabban figyelembe kell venni a tanulót környező természeti és társadalmi valóságot is*” (Göndöcs 1968: 34) (kiemelés – D. T.).
5. A tanítóképző főiskolák matematikaoktatási képzését korszerűsíteni kell. E feladat implementációjára felhatalmazást a pedagógusképző főiskolák matematikai szakbizottságai kaptak (Göndöcs 1968).

A matematikaoktatási kísérletek közül először a komplex matematikaoktatási kísérlet került bemutatásra (Pálffy 1968). Pálffy Sándor ekkor az OPI matematika tan-székén docensként dolgozott, és egyben Varga Tamás munkatársa is volt. A *Tanító* következő számában maga a komplex matematikaoktatási kísérlet alapítója „Játékos matematika” című írásában ismertette kísérletét (Varga 1968). Közleményében Varga módszerét játékos matematikának nevezte el. Kísérletének alapelveként azt fogalmazta meg, hogy a diákok az oktatás folyamata során „maradjanak gyerekek, ne legyenek belőlük koravén kisokosok. Játsszanak, mert a játék a lételemük” (Varga 1968: 20). Ahogyan már korábban is láthattuk, a tanítás-tanulás folyamatának játékos, tanulói aktivitáson alapuló felfogása az 1961-es reform egyik alapelveivel esett egybe.

Lénárd Ferenc a folyóirat 1968. szeptemberi számában mutatta be matematika-tanítási kísérletét (Lénárd 1968). A cikk a kísérlet négyéves fennállásának kapcsán született meg, és Lénárd itt ismertette kísérletének alapelveit a tanítókkal. Meglátása szerint a matematikai műveletek ismerete és gyakorlati használata megakadályozza a gondolkodás megmerevedését, és a gondolkodást rugalmassá teszi. Ebben a koncepcióban a magoláson alapuló tantárgyi tanítás rossz, mert a diákok gondolko-

dási struktúráját rugalmatlanná formálja. A variációs technikát használó módszer jó, mert elősegíti a problémamegoldó gondolkodás kialakulását, fejlesztését. Mint írta: „Ha ezt elértük, akkor máris megelőztük a gondolkodás megmerevedését, pontosabban a merev gondolkodás kialakulását. A merev gondolkodás kialakulásának táptalaja valamely matematikai művelet egyetlen, meghatározott formában való elsajátítása és a típus feladatok mechanikus gyakoroltatása” (Lénárd 1968: 9).

Ezen a ponton meg kell említeni, hogy a *tanítós* cikkekből nézve nem látszódtott a Varga Tamás és a Lénárd Ferenc közti konfliktus. Sőt, Lénárd hivatkozott is a Varga-féle kísérlet eredményeire (Lénárd 1968). Értelmezésünk szerint ez nem a konfliktus enyhülését vagy negligálását mutatja, hanem inkább azt, hogy az oktatáspolitikai szempontból azonos platformon levő személyek közti ellentét artikulálásának helye nem a minisztérium folyóiratában, hanem más fórumokon volt.

Mérő László (1969) cikke azért is kiemelendő, mert a Kaposvári Tanítóképző Intézet igazgatójaként írása egyben ideológiai és szakmai jelleggel is bírt. Tanítóképzősként pedagógiai és ezen belül matematikai elképzelését az iskolareform céljaiból vezette le. Mint írta, az iskola és így a matematika tantárgy célja, „hogy alapozza meg a kommunista ember személyiségének kialakítását és ennek érdekében – többek között – tegye képessé a tanulókat arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának *minden oldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá és védelmezőivé válhassanak*” (Mérő 1969: 25) [kiemelés D. T.]. Vagyis az ideológiából következik a pedagógiai módszer, melynek lényege, hogy „ne ismereteket, helyesebben ne csak ismereteket nyújtsunk a tanulóknak, hanem arra tegyük őket képessé, hogy önállóan tudjanak újabb, korszerűbb ismereteket szerezni, és a megszerzett ismereteket alkotó módon tudják felhasználni” (Mérő 1969: 25). E módszert Mérő „felfedezései tanulásként” nevezte el. Ezt követelte meg az újfajta matematikaoktatástól is, és „ezért kívánatos volna, hogy az alsó négy osztályos matematikatanítás tantárgyi célkitűzései között kiemelten szerepeljen ez is: alapozza meg a tanulóknak a matematikai gondolkodás és a matematikai módszerek elsajátítását, valamint ennek részeként segítse elő az önálló felfedezés képességének a kifejlesztését” (Mérő 1969: 25). S ebből következik, hogy Mérő támogatható tantárgykísérletként tekintett a komplex matematikaoktatási kísérletre.

Mérő cikkének ideológiai jellegét jól mutatta, hogy elítélte az 1950-es évek eleji tanterveket, mert az általa felsorolt kritériumoknak – „felfedezései tanulás”, a diák domináns szerepe a tanítás-tanulás folyamatában – a korábbi matematikaoktatási koncepciók nem feleltek meg. Sőt, logikáját kiterjesztette nemcsak az általános, hanem a középiskolát végzett fiatalokra is, ahogyan írta: „...nemcsak az általános iskolát végzett, de az érettségizett fiatalok többsége sem képes az önálló ismeretszerzésre, az értelmes helyes tanulásra, mert őket is inkább csak tanítottuk, és nem készítettük arra, hogy az önálló felfedezések útján járjanak” (Mérő 1969: 26).

A Mérő-féle antisztálinista ideológiai vonulathoz sorolható Borsodi István 1970-es cikke is, aki ekkor a Bajai Tanítóképző Intézet igazgatóhelyettese (Borsodi 1970).



A kádári állami ideológia talaján állva Borsodi a dialektikus materialista módszer jelentőségét hangsúlyozta a matematikatanítás során, és kritizálta a korábbi tanterveket ennek hiánya miatt. E kérdéskört Borsodi így látta: „Felszabadulásunk után az 1950-es tanterv már a marxista világnézeti nevelést követelte meg, de egyoldalúan csak *materialista* alapok megadását emelte ki. Gyakorlatilag még elsikkadt a *dialektikus módszer* követelménye. Először az 1956-os tanterv írta elő határozottan az *alapvető összefüggések* keresését, a dialektikus szemléletet, s ezt a követelményt a ma érvényben lévő tanterv is tartalmazza” (Borsodi 1970: 9) (kiemelés az eredetiben).

Láthattuk, hogy a *Korszerű matematikaoktatás* című rovat a hatvanas években megindult és a Művelődésügyi Minisztérium által támogatott matematikaoktatási kísérleteket és új módszereket mutatta be. A kísérletek vezetői és támogatói az 1961-es iskolareform talaján álltak, és új kísérleteikben hangsúlyosan megjelent a tanulói aktivitás és a gyermeki sajátosság kérdésköre, amely kiegészült a radikális antisztálinista ideológiával is. Érzékelhettük azt is, hogy a matematikaoktatást ideológiai vértességgel leginkább a tanítóképzős tanárok ruházták fel. Ugyanakkor Varga Tamás matematikaoktatási kísérlete révén újból hangsúlyossá váltak az OPI munkatársai a *Tanítóban*.

## 11. A felügyeleti rendszer az 1960-as években

Nagy valószínűség szerint a szocialista oktatáspolitikai mező talán egyik legösszetettebb területének a felügyeleti rendszert nevezhetjük. Ennek oka abban rejlik, hogy a mező többszereplős volta miatt nem elég az oktatási aréna szakmai-pedagógiai szereplőit beazonosítani, és érdekeiket-értékeiket megállapítani, hanem szükséges az államigazgatásban részt vevő érdekcsoportokat is felismerni. Hiszen a felügyeleti rendszer az államigazgatás része. Vizsgálatunk során az alábbi a felügyeletben érdekelt oktatáspolitikai csoportokat azonosítottuk be: maguk a felügyelők, a pedagógusok-nevelők, az iskolaigazgatók, az oktatásért felelős minisztérium, a tanácsai szervek (művelődésügyi osztály, járási osztály stb.), valamint az oktatásirányítási funkcióval is rendelkező Országos Pedagógiai Intézet. Ugyanakkor ahhoz, hogy megérthessük a felügyelet jellemzőit a hatvanas években, elengedhetetlen a szocialista felügyeleti rendszer kialakulásának és ötvenes évekbeli történetének ismerete.

### 11.1. A FELÜGYELETI RENDSZER AZ ÖTVENES ÉVEK ELSŐ FELÉBEN

A fordulat évében, 1948-ban, megalkotott XXXIII. törvénycikk legitimálta az iskolák államosításának tényét, amely esemény a kialakuló pártállam időszakának egyik jelentős fejleménye volt. Ezzel a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium politikai potenciálja jelentősen megnőtt, hiszen korábban a kommunista párt az oktatási ágazatot az egyik legellenségesebb területként nevezte meg. A siker elismeréseként a középfokú szakoktatási intézmények (mezőgazdasági és ipari iskolák) a VKM fennhatósága alá kerültek (Halász 1984c). Ezzel egy időben az oktatásirányítás rendszeréről is új rendelet született, amely lehetőséget adott arra, hogy a főbb oktatásirányítói pozíciókba is az MDP káderei kerüljenek (Halász 1984c). A kormányrendelet az országot megyei alapon tankerületi főigazgatóságokra osztotta, élükön a Vallás- és Közoktatásügyi Miniszternek alárendelt főigazgatók álltak. Feladatuk a nevelés-oktatás irányítása, valamint a tanügyigazgatás vezetése lett. Ugyanezen rendelet átvette a Hóman Bálint minisztersége alatt létrehozott iskolafelügyelői intézményt,

valamint megalkotta a szakfelügyelet rendszerét is. Az általános iskolák felügyelőit a főigazgatók, a középiskolákét pedig a VKM nevezte ki. Ennek következményeként már nemcsak az oktatásirányítás csúcán, hanem annak alsóbb szintjein is megtörténhetett a politikai személycserék sora. Az iskolafelügyelő feladata lett az iskola – általános és középfokú – általános felügyelete, vagyis az igazgató, a tantestület, a tanulók és az ifjúsági szervezet ellenőrzése. A szakfelügyelő pedig egy-egy tantárgycsoport ellenőrzését és felügyeletét látta el. A felügyelők feladata elkülönült, és az iskolafelügyelők az iskola életében a politikai-ideológiai funkciók megvalósulását vizsgálták, míg a szakfelügyelők, akik maximum heti 14 órát oktathattak iskoláikban, a szaktárgyak oktatásának szakmai-pedagógiai ellenőrzését végezték el. A felügyeleti rendszer megalkotásával az 1949-es év végére kialakult az oktatásirányításnak egy rendkívül centralizált formája, ami azt jelentette, hogy minden közoktatással kapcsolatos fontos döntés jogköre a VKM hatáskörébe került (Halász 1984c).

Az 1950-es tanácstörvényt követően a tankerületi főigazgatóságok szinte változatlan formában kerültek be a tanácsi szervezetbe, és megmaradt az oktatásirányításnak a VKM által birtokolt erős kontrollja. Azonban már 1950-ben jelentős változások mentek végbe a politika és az oktatáspolitikai területén. Az 1950-es oktatási párthatározat az Országos Neveléstudományi Intézetben és a VKM-ben zajló ellenséges tevékenységről számolt be. Emellett a negyvenes évek végén elkezdődött a gazdaságirányítás sztálinista módon történő átszervezése (téteszítés, nehézipar támogatása stb.), és az ötéves terv elindítása felülírta az eddigi prioritási viszonyokat. Ennek egyik eredménye lett, hogy a gazdasági szaktárcák pozíciója jelentősen megnőtt. 1950-ben a Földművelésügyi Minisztérium irányítása alá kerültek a mezőgazdasági középfokú iskolák, majd 1951-ben pedig a középfokú ipari iskolák jutottak erre a sorsra, és az ipari szaktárcák irányítása alá helyezték őket (Halász 1984c).

A Közoktatásügyi Minisztérium hatalmának szűkítését észelve olyan oktatásirányítási és felügyeleti modell kidolgozásába kezdett, amelynek segítségével felügyeleti jogkörét az elveszített iskolatípusok felett is fenntarthatta. Mivel a különböző szaktárcák (gazdasági, földművelésügyi stb.) a szaktárgyak oktatásának felügyeletéért voltak felelősek, ezért a minisztérium csak olyan szabályozást dolgozhatott ki, amely ezeket nem érintette, és ennek okán a politikai és ideológiai nevelés felügyeletének kérdéskörére esett az ellenőrzés hangsúlya. A Közoktatásügyi Minisztérium centralizáción alapuló és az elveszített oktatási intézmények ellenőrzésének jogát fenntartó rendeletét 1951-ben adta ki (Halász 1984c). A minisztérium a nagyobb felügyeleti kontroll elvének megfelelően nem a szakfelügyelet, hanem az iskolafelügyelet helyébe lépő általános tanulmányi felügyelet feladatait fogalmazta meg leginkább az oktatáspolitikai dokumentumban.

A politikai-ideológiai ellenőrzés sikeres implementációjának érdekében az általános tanulmányi felügyelet hierarchikus rendszerét dolgozta ki a minisztérium. A járási tanulmányi felügyelő – csak általános iskolai volt – a járási tanács oktatási

csoportján belül működött, munkáját a járási tanács oktatási csoportjának vezetője irányította, de a megyei tanulmányi felügyelő is ellenőrizte. A megyei tanulmányi felügyelő – általános és középiskolai – a megyei tanács oktatási osztályához volt rendelve, így feladatait a megyei tanács oktatási osztályának megfelelő csoportja – általános és középiskolai – ellenőrizte, de ugyanakkor munkáját a Közoktatásügyi Minisztérium megfelelő központi tanulmányi felügyelői csoportja – általános és középiskolai – is irányította és ellenőrizte (Mezei 1974: 80–81). A kidolgozott felügyeleti rendszer egy a minisztériumból irányítható struktúrára nyugodott. A járási és a megyei tanulmányi felügyelői is „kettős irányítás” alatt dolgozott, s ezáltal a minisztérium, ha közvetett módon is, de a megyei tanulmányi felügyelő segítségével irányítani tudta a hierarchia legalsó szintjén dolgozó járási tanulmányi felügyelő munkáját is. Ebből következik, hogy a minisztérium szempontjából a rendszerben központi helyen szereplő megyei tanulmányi felügyelő és az őt irányító megyei tanács oktatási osztálya volt a legfontosabb szereplő és szervezeti egység. Így a minisztérium arra törekedett, hogy ezeket a kulcspozíciókat a hozzá lojális káderekből töltsse fel (Halász 1984c).

A Közoktatásügyi Minisztérium céljait és az egységes szocialista nevelés elveit kifejező tanulmányi felügyelő döntött a nevelői szakma által legelleneszenvesebbnek tartott brigádlátogatásokról. Ugyancsak az általános felügyelő jogkörébe tartozott kiválasztani, hogy a brigádokat kiből szervezze: szakfelügyelőkből, az oktatási osztály munkatársaiból, vagy adott esetben kiváló, tapasztalt nevelőkből. Az általános felügyelő hatalmának nagyságát és annak autoriter jellegét jól mutatta az is, hogy az ellenőrzés során tett javaslatai ellen nem nyílt lehetőség fellebbezni, döntései a tantestület egészére kötelező érvényűek voltak (Mezei 1974: 82).

A tantárgyi felügyeletért felelős szakfelügyelet struktúrája az általános tanulmányi felügyelethez képest is centralizáltabbnak lett megszervezve (Katona 2016). Ugyanis a minisztérium rendelete kimondta, hogy a szakfelügyelők a Közoktatásügyi Minisztérium állományába tartoznak. Azonban a decentralizálás irányába tett lépésként értelmezhető az a mozzanat, hogy a megyei oktatási osztály vezetője havonta egyszer összehívhatta a megye területén működő szakfelügyelőket (Katona 2016).

1952-ben a mezőgazdasági, az ipari és a közgazdasági gimnáziumokat a szaktárcák technikumokká alakították át, szakosították őket, és ezáltal igyekeztek a Közoktatásügyi Minisztérium felügyeleti jogát csökkenteni. A minisztérium ezt a változást észlelve egy 1952-es rendeletében kimondta, hogy a „szaktárcák részére átadott technikumok felett a középiskolai nevelés-oktatás általános elvi szempontjainak egységes érvényesítése céljából felügyeletet a Közoktatásügyi Minisztérium gyakorol” (Halász 1984c). Ugyanebben a rendeletben a minisztérium, érezve a szaktárcák felől érkező nyomást, és kedvezve a tanácsoknak, már nemcsak a saját szakfelügyelőiről beszélt, hanem „a tanácsi oktatási osztályok szakfelügyelőiről” is (Mezei 1974: 91). E tény engedménynek értékelhetjük a tanácsok felé, hiszen láthattuk, hogy a

minisztérium 1951-es rendeletében még csak a tőle függő szakfelügyelőről beszélt. Természetesen a minisztérium leszögezte, hogy a tanácsi oktatási osztályok szakfelügyelőinek munkáját a Köznevelési Minisztérium szakfelügyeleti elvei alapján kell megszervezni. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a Köznevelési Minisztérium a szaktárcákkal való konfliktusai során szövetségese a tanácsi oktatási osztályokban látott, és bizonyos jogosítványok átadásával igyekezett őket a saját oldalára állítani.

Az 1953-ban megalakult Nagy Imre-kormány antisztálinista politikát hirdetett a politika minden szférájában. Ennek keretében a politikai kontroll bizonyos mértékben gyengült, és ez kedvezett a szakmai autonómiák megjelenésének is. E hullám természetesen az oktatási mezőt és annak részét, az oktatásirányítást és a felügyeleti rendszert is érintette. Az „enyhülés” hatására a *Köznevelésben* a felügyeleti rendszert bíráló cikkek jelentek meg. A cikkek írói között nemcsak nevelőket találhatunk, hanem iskolaigazgatókat is, akik ugyancsak a felügyeleti struktúra elszennvedői voltak. Halász Gábor egy elemzése szerint a nevelői és vele együtt az iskolaigazgatói szakma az autoriter felügyelőt opponálta, s helyette olyan elvi felügyelői típust ajánlott fel az oktatásirányítóknak, amelynek jellemzői a pedagógiai szakmaiság, a nevelőkkel és az igazgatókkal való partneri együttműködés és a tapintatos stílus is (Halász 1984c).

A Nagy Imre politikáját tükröző 1954-es tanácstörvény kettéválasztotta a tanácsok – mint államhatalmi szervek – és a végrehajtó bizottságok – mint államigazgatási szervek – kormányzati irányítását. A tanácsok központi irányítása az Országgyűlés és a Népköztársaság Elnöki Tanácsának, míg a végrehajtóbizottságok a Minisztertanács jogkörébe kerültek (Beér 1962, Csépainé 2011). A tanácstörvény megalkotói figyelembe vették a demokratikus centralizmus politikai elvét és a kettős alárendeltség jogi-igazgatási formáját (Csépainé 2011). A demokratikus centralizmus azt jelentette, hogy az alsóbb szervek alá vannak vetve a felettük álló szerveknek, vagyis a felsőbb szervek utasításai kötelezők a hierarchiában alattuk álló szervek számára, azonban az implementációban érvényesülhetett helyi kezdeményezés. A kettős alárendeltség szerint nemcsak a vertikális, hanem a horizontális ágazati alárendeltség is szabályozta az adott szervet, azonban általában az előbbi felülírta az utóbbit.

A tanácstörvény elvei alapján dolgozta ki a Darvas József vezette Köznevelési Minisztérium helyébe lépő Erdey-Grúz Tibor által irányított Oktatásügyi Minisztérium az új oktatásirányítási-felügyeleti rendszert. A megyei tanács oktatási osztálya ellenőrizte a járási és járási jogú városi oktatási osztályok működését, a középiskolák szakfelügyeletét, a különböző szaktárcák irányítása alatt álló szakközépiskolák általános felügyeletét és a közismereti tárgyak tanulmányi felügyeletét is (Mezei 1974). A kettős alárendeltségnek és a demokratikus centralizmus elvének megfelelően a megyei oktatási osztály a minisztérium irányítása alatt állt, míg a járási tanács végrehajtó bizottságának oktatási osztályát a megyei tanács végrehajtó bizottságának oktatási osztálya felügyelte és ellenőrizte (Mezei 1974).

## 11.2. A FELÜGYELETI RENDSZER 1956 UTÁN

Az 1956-os forradalom leverésével hatalomra jutó kádári vezetés számára világos volt, hogy az ötvenes évek elejéből származó hatalomtechnikai eszközökkel nem lehet irányítani az országot. Ez természetesen az oktatási mezőre és a felügyeleti rendszerre is igaz volt. Ezért az oktatásirányítás olyan koncepciót dolgozott ki, amelyben a politika a pedagógiai szakma felett teljes kontrollt gyakorolt, azonban a politikaalkotók hagytak egy olyan önálló szakmai-pedagógiai mezőt, amelyen belül a pedagógusi szakma viszonylag szabadon mozoghatott. A szakmai lehetőségek és a politikai kényszerek kényes egyensúlyáról beszélt Kállai Gyula 1957 májusában: „A cél és a feladat eléréséhez vezető utat szabadon keresheti a pedagógus, választhat a különböző pedagógiai módszerek között, (...) a tanterv állami törvény, melynek betartása kötelező” (Kállai 1957). Érdeemes észrevenni, hogy a politika és pedagógia kapcsolatának újradefiniálása a Kádár-rendszer fő jellemzője a Rákosi-korszakkal szemben. Hiszen az ötvenes évek elején a politika az oktatási mező totális irányítására törekedett, s ezzel szemben az ötvenes évek második felében kiépülő antisztálinista és revizionizmusellenes szocialista berendezkedés céljai elérése érdekében a pedagógiai szféra totális kontrolljáról lemondott. Természetesen a „kényszerítés joga” fennmaradt, de ezt a hatalom csak szélsőséges esetekben használta, és inkább a meggyőzés, a ráhatás eszközeihez fordult.

1957-ben és 1958-ban a Művelődésügyi Minisztérium két dokumentumot is kiadott a felügyelet szabályozására. A középiskolák felügyeletét egy miniszteri utasításon alapuló szabályzat,<sup>36</sup> az általános iskolák ellenőrzését pedig a minisztérium Általános Iskolai Főosztálya által kiadott útmutató szabályozta (Útmutató 1958).<sup>37</sup> A dokumentumok nem egységesek voltak (szabályzat vs. útmutató) is jól mutatta, hogy még magában az oktatásirányítás fő intézményében, a minisztériumban, sem alakult ki egységes elképzelés az alsó- és a középfokú oktatás irányításáról. A középiskolát szabályozó dokumentum a felügyeleti tevékenység szervezeti kérdéseit állította előtérbe, míg az általános iskolák életét koordináló útmutató a szervezeti kérdések helyett inkább a felügyeleti munka tartalmi részére helyezte a hangsúlyt (Halász 1984c, Mezei 1979). Egy megközelítés szerint a középiskolai szabályzatot kidolgozó minisztériumi oktatáspolitikai érdekcsoport úgy tekinthetett a középiskolára – és azon belül is leginkább a gimnáziumra –, mint amely iskolatípus esetében a tartalmi munkát – vagyis a szaktudományok eredményein alapuló oktatást – kevésbé tudja koordinálni, s ezért inkább jogi, szervezeti formák segítségével próbálta az oktatási-nevelési tevékenységet körülbástyázni (Halász 1984c). Az általános

<sup>36</sup> A művelődésügyi miniszter 72/1957. (MK. 13.) MM. sz. utasítása a Középiskolai felügyeleti szabályzatról.

<sup>37</sup> Útmutató a tanulmányi és a szakfelügyelők, valamint a művelődésügyi osztályok iskolalátogató dolgozói részére, MM Általános Iskolai Főosztály, Budapest, 1958.

iskolák felügyeletét kidolgozó minisztériumi oktatáspolitikai csoport azért állíthatta előtérbe az általános iskola tartalmi kérdéseit, mert úgy gondolhatta, hogy az elvi gyermek nevelésében az ideológiai és a nevelés kérdései élveznek előnyt, és nem az iskola szervezeti kérdései (Halász 1984c).

A középiskolai felügyeleti szabályzat előírása szerint az általános felügyelőt a megyei, illetve a megyei jogú város művelődésügyi osztálya nevezi ki. Általános felügyelő csak olyan személy lehet, aki egyetemi végzettséggel, valamint 6-8 éves középiskolai tanári gyakorlattal is rendelkezett. Ugyanakkor az általános felügyelőnek a művelődésügyi osztályon igazgatási feladatokat is kellett végeznie. Az általános felügyelő minden típusú középfokú iskolát ellenőrizhetett minisztériumi fenntartótól függetlenül, azonban a nem a Művelődésügyi Minisztérium alá tartozó középiskolák esetében leginkább az egységes nevelési elv szempontjainak érvényesülését vizsgálhatta, valamint pénzügyi kihatású utasítást nem adhatott ki az iskolák számára (Mezei 1974).

Az ötvenes évek elejének autoriter felügyeleti rendszeréhez képest a kiépülőben lévő új struktúrában jelentős változtatások történtek, s az oktatásirányítók fékeket építettek be az új rendszerbe, amelyek szabályozták a felügyelők hatalmát a pedagógusokkal, iskolaigazgatókkal szemben. A szabályzat előírta, hogy az iskola dolgozóinak kitüntetésére, vagy adott esetben áthelyezésére a felügyelő csak a szakfelügyelő és az iskolaigazgatóval történt megbeszélés után tehet javaslatot. Az oktatásirányítók az ellenőrzést végző személyek számának maximalizálásával próbálták elkerülni, hogy a Rákosi-korszakot idéző brigádlátogatásokkal vádolhassa őket a pedagógus-szakma. Ennek megfelelően a teljes körű vizsgálat során legfeljebb három személy ellenőrizhetett egyszerre az adott iskolában. További fékként realizálódott, hogy az általános felügyelőnek az iskolavezetés munkáját nyilvánosan kellett értékelnie a tantestület előtt, azonban a szabályzat lehetőséget adott arra, hogy amennyiben súlyos hiányosságokat talál, akkor azokat az igazgatóval kell megbeszélnie a nyilvános értekezlet előtt (Mezei 1974).

A középiskolai általános felügyelőhöz hasonlóan a szakfelügyelő is csak egyetemi oklevéllel rendelkező és legalább 6-8 éves középiskolai tanári tapasztalattal rendelkező tanár lehetett, aki egyben nemcsak felügyelői, hanem tanári munkát is végzett. Azonban szaktárgyát maximum heti tíz órában oktathatta. A minisztériumhoz tartoztak olyan szakfelügyelők is, akik teljesen függetlenített státuszban dolgoztak, azaz nem voltak gyakorló pedagógusok felügyeleti munkájuk mellett. A szakfelügyeleti munkát minisztériumi és megyei szakfelügyelők is végezheték. Ugyanakkor a kettős irányítást és a minisztérium oktatásirányítói szerepét mutatta az is, hogy még a megyei szakfelügyelőket is a Művelődésügyi Miniszter nevezte ki. Az általános tanulmányi felügyelő és a szakfelügyelő közötti hierarchiát jól ábrázolja, hogy a művelődésügyi osztályokon a szakfelügyelők munkáját az általános tanulmányi felügyelő koordinálta (Mezei 1974). Ebből következik, hogy az általános felügyelőnek inkább adminisztratív-bürokratikus teendőket, a szakfelügyelőnek pe-

dig szakmai-pedagógiai feladatokat szántak. Ahogyan Mezei Gyula írta, ezért alakult ki a pedagógiai szakmában az a nézet, mely szerint az általános felügyelő csak egy „ezerfelé rángatott” igazgatási szakember, míg az igazi felügyelő a szakfelügyelő (Mezei 1974: 95).

Az általános iskolák felügyeletét szabályozó útmutató először 1957-ben jelent meg, de az útmutatót ért kritikák hatására azt visszavonták, és 1958-ban új dokumentumot adott ki a Művelődésügyi Minisztérium Általános Iskolai Főosztálya *Útmutató a tanulmányi- és szakfelügyelők, valamint a művelődésügyi osztályok iskolalátogató dolgozói részére* címmel. Mezei Gyula (1974) szerint az útmutató első változatát azért kellett érvényteleníteni, és új szabályzatot kidolgozni, mert a szakfelügyelet és az általános felügyelet feladatai nem különültek el egymástól megfelelően.<sup>38</sup>

A középiskolai szabályzathoz hasonlóan az általános iskolai útmutató is elítélte a felügyelet autoriter formáját, s helyette új, kevésbé „parancsoló”, kevésbé a pedagógus és az iskolavezetés hibáit kereső felügyelői képpel operált. Ennek eredményeképpen kihangsúlyozásra került, hogy a felügyelő nemcsak ellenőrző, hanem tanácsadói szereppel is rendelkezik. A pedagógusszakmánál tett engedményként az útmutató kihangsúlyozta, hogy a felügyelet eredményessége nem a felügyelők számától és az ellenőrzések magas voltából fakad, hanem a felügyelői munka minőségéből (Útmutató 1958). A felügyeleti munka színvonalának hangsúlyozása egyben azt is jelentette, hogy amennyiben a tanfelügyeleti rendszerben és a felügyelők stílusában hibák lesznek, vagy megnő a pedagógusi ellenállás a felügyelőkkel szemben, akkor az oktatásirányítók a felelősséget a felügyelőkre fogják hárítani. Mondván ők azok, akik nem végzik megfelelően munkájukat a pedagógusok között az egyébként helyes oktatáspolitikai dokumentumok alapján. Vagyis a kialakuló új felügyeleti rendszerben az oktatásirányítók ütközőszerepet szántak a felügyelőknek a pedagógusok és az oktatásirányítók között. Később, a hatvanas évek vitáiban látni fogjuk, hogy ezzel a felelősségáthárító érveléssel és az ütközőszerep kihangsúlyozásával az oktatásirányítók élni is fognak.

A Művelődésügyi Minisztérium offenzív oktatáspolitikáját fejezte ki azzal is, hogy az útmutatójában leszögezte: az általános felügyelő munkája kiterjed valamennyi általános iskolára, tekintet nélkül a különböző iskolatípusok különleges nevelési elveire, céljaira (Mezei 1974). Így például a zenei általános iskolák ellenőrzése is az általános felügyelet jogkörébe került. A minisztériumi politikaalkotók racionalitása szerint a minden általános iskolára kiterjedő egységes felügyelői munkára azért van szükség, mert e nélkül nem valósulhat meg az egységes szocialista nevelés, és ha más szakminisztériumok alatt is működne általános felügyelet, akkor ez az egységes, a politika által legitimált állami ideológia bomlana meg. Habár a miniszté-

<sup>38</sup> Az 1957-ben megjelent általános iskolai útmutatóhoz nem tudtam hozzájutni, így ennek elemzésétől eltekintettem.



rium jogot formált az általános felügyelők teljes irányítására, azonban a művelődésügyi osztályoknak az oktatásirányításban betöltött fontos szerepéről referált az is, hogy a tanulmányi felügyelő a művelődésügyi osztály által jóváhagyott terv alapján végezhet csak a munkáját (Mezei 1974). A kettős irányítottság már eleve magában hordozta a minisztérium és a tanácsi szervek közötti konfliktus lehetőségét.

Az autoriter felügyelettől a pedagógiai szakmaiság felé való elmozdulásként értelmezhetjük, hogy az útmutató lehetőséget adott a felügyelőnek arra, hogy bemutató tanítást tartsanak (Útmutató 1958). Vagyis az oktatásirányítók a szakmaiság ezen elvével azt várták el a felügyelőktől, hogy a „nevelők nevelői” is legyenek egyben.

Az autoriter és „mindenható” felügyelet képének oktatáspolitikai negligálását talán az fejezte ki a legjobban, hogy az útmutató lehetőséget adott arra, hogy amennyiben a pedagógus vagy az igazgató nem ért egyet a felügyelő észrevételeivel, akkor rögzíthette kritikáját, megjegyzéseit az ellenőrzést regisztráló jegyzőkönyvben (Útmutató 1958). Úgy látjuk, és számos jel arra utal, hogy ezzel az aktussal az oktatásirányítók végleg szakítottak a tévedhetetlen és a minden tekintetben a pedagógusok felett álló felügyelői képpel. Ugyanakkor jogalapot adtak a pedagógusszakma számára, hogy megalapozott vagy megalapozatlan nemtetszésüket bármikor legálisan kifejezhessék a felügyelői szakmával szemben.

A szakmai kiválóságot hangsúlyozó modell mellett megjelentek olyan elemek is a felügyelők munkájában, amelyek a pedagógusok szakmai szabadságát, önállóságát támogatták az 1957-ben meghirdetett elveknek megfelelően (vö. Kállai 1957). A dokumentum javasolta, hogy a felügyelő az óralátogatást az igazgatóval vagy helyettesével együtt tegye meg. Továbbá az óralátogatás tényét legkésőbb az órát megelőző szünetben köteles volt a felügyelő közölni a pedagógussal. Emellett az útmutató azt is javasolta, hogy az ellenőrzött tanár tanítása közben a felügyelő ne szólaljon meg, ne tegyen megjegyzéseket, és csak az óra végén intézhet kérdéseket a tanulókhoz, amennyiben erről már előzetesen megállapodtak a pedagógussal (Útmutató 1958).

Az útmutató előírja, hogy a felügyelő látogatása során ellenőriznie kell a pedagógus tanítási, órai vázlatait. Azonban a vázlat külső alakja, belső tartalma a pedagógus szabad elhatározásától függ, és biztosítani kell a pedagógus egyéni felfogásának, önállóságának kibontakozását. Azt is leszögezi, hogy a tanmenet és a tanítási óra vázlatok több éven keresztül is használható, ha azt a pedagógus a gyakorlatban szerzett tapasztalataival, újabb adatokkal rendszeresen kiegészíti, tökéletesíti (Mezei 1974: 116). Szebenyi Péter megjegyzi, hogy az ötvenes évek elején a legkemenyebb rendelkezések sem említették meg az óravázlatok ellenőrzését, azonban több esetben a szakfelügyelők „elkérték” azokat a pedagógusoktól (Szebenyi 1993: 122). Láthatjuk, hogy a tanítási vázlatok ellenőrzésének esetében is változás történt a Rákosi-korszakhoz képest. Ebben az esetben is a Kállai Gyula miniszter által 1957-ben elmondott politikai szükségszerűségről és a pedagógusok módszertani szabadságáról szóló beszédének implementációját érhetjük tetten (vö. Kállai 1957). Az óravázlatok vizsgálata a felügyeleti ellenőrzés egyik legradikálisabb eleme – az 1935-

ős Hóman Bálint-féle felügyeleti rendszert idézi –, és a politikaalkotó ezt érzékelve engedményeket tesz a pedagógusok felé. Egyúttal megköti a felügyelő kezét, és azt mondja, hogy ezzel az eszközzel csak óvatosan és nagyon tapintatosan lehet élni. Ezt a Kádár-korszakra igencsak jellemző mozzanatot a „húzd meg, ereszd meg” metaforájával tudjuk érzékeltetni.

1956-ot követően az oktatásirányítók olyan felügyeleti rendszert alakítottak ki, amely elvetette az ötvenes évek eleji korszak autoriter felügyeletét. A létrehozott új rendszert paternalista és szakmai-pedagógiai elemekkel kevert struktúráként jellemezhetjük. E berendezkedés ugyan a szocialista nevelés céljait elfogadó attitűdöt kívánt meg a pedagógusoktól, azonban a lojalitásért cserében a pedagógusok bizonyos mértékű pedagógiai-módszertani szabadságot, valamint lehetőséget kaptak arra – az ötvenes évek elejétől eltérően –, hogy artikulálhassák a felügyelettel szembeni aggályukat.

### 11.3. A FELÜGYELETI RENDSZER AZ 1960-AS ÉVEK ELSŐ FELÉBEN

A hatvanas évek elején a nagyívű iskolareform és az egységes szocialista nevelés okán a minisztérium egységesítette főosztályi szinten az általános és a középiskolák szervezeti irányítását. Ugyanekkor a Művelődésügyi Minisztérium decentralizálásba kezdett, mert így látta megvalósíthatónak az 1961-es oktatási törvény által legitimált offenzív oktatáspolitikáját. Ne feledjük, hogy a decentralizálás az egész oktatási mezőre kötelező érvényű volt, s ezt az irányt láthattuk a továbbképzés kérdéskörében is. A decentralizálás célszerűséget az is növelte, hogy a minisztérium a kettős irányítás miatt a helyi művelődésügyi osztályokra olyan szervezetként tekinthetett, amelyek implementálják központi akaratát. Sőt, egyes esetekben a művelődésügyi osztályok vezetői radikálisabb oktatásirányítást vártak el, mint amelyet a minisztérium hivatalosan is képviselt. Egy Lugossy Jenő miniszterhelyettes által megyei művelődésügyi vezetők számára tartott értekezleten az egyik hozzászóló azt mondta, hogy érezhetően a pedagógusok közhangulatát nagyban javította a brigádlátogatások megszüntetése, azonban hangot adott abbeli kétségének is, hogy a brigádlátogatások nélkül nem lehet megfelelően ellenőrizni a pedagógusok munkáját (Sz. N. 1962). Valószínűleg az érintett művelődésügyi vezető nem az ötvenes évek eleji időszak felügyeleti apparátusát és annak módszereit hiányolta, hanem technokrata szemmel nézve inkább attól félt, hogy a pedagógusok ellenállásán megtörhetnek az 1961-es oktatási törvény elvei és céljai.

Itt érdemes megjegyezni, hogy a tanácsok az államigazgatás részeként az elsősorban igazgatási funkcióval rendelkező általános felügyeletet jobban preferálták, mint az állami tantervet és a szaktárgyi tudást ellenőrző szakfelügyeletet. A minisztérium is osztotta ezt az álláspontot, azonban, mint korábban láttuk más okból, az egységes szocialista nevelés implementálása miatt. Ugyanis a szakfelügyelettel szemben

az általános felügyelet képviselte a nevelésnek azt az egységes ideológiai funkcióját, amellyel a minisztérium egységesíteni akarta a többszereplős oktatási rendszert. Így a minisztérium és a helyi művelődésirányító szervek is támogatták a szakfelügyeletnek az általános felügyelet alá történő besorolását (Halász 1984c).

A hatvanas években a társadalomban végbemenő enyhüléssel párhuzamosan került bevezetésre az a Nevelési terv, amely az állami tantervekhez hasonlóan kötelezően szabályozni kívánta a szocialista nevelés elveit. Így az oktatásirányítás az iskola világának egy olyan szeletében kívánt tervszerűen beavatkozni, amely eddig a pedagógusok vagy az iskola speciális attitűdjeitől függött. Így nem véletlen az sem, hogy a Nevelési terv ellenállást váltott ki azokból a pedagógusokból, akik nem az 1961-es oktatási törvény talaján álltak, vagy azokból a nevelőkből, akik bürokratikus teherként élték meg az új, nevelést szabályozó dokumentumot. A pedagógusszakma ellenállása pedig – értelemszerűen – a Nevelési terv előírásait ellenőrző felügyelői szakmán csapódott le, s ez a konfliktus vitát indukált a *Köznevelésben*.

A felügyeleti vita „Ne legyen félreértés” című cikkében Szarka József, az OPI igazgatója próbálta csillapítani a pedagógusoknak a Nevelési tervvel szembeni elégedetlenségét. Szarka József a Nevelési terv kötelező érvényűnek olvasható élet igyekezett enyhíteni, és kihangsúlyozta: „*az anyagban* [a Nevelési tervben – D. T. megjegyzése] stiláris okokból és nem elvi megfontolásokból túlságosan sok a »kell«, és ennek következtében keletkezhetett olyan benyomás, hogy utasítani, nem pedig ajánlani kívánunk. Nagyon kérjük kollégáinkat, hogy fogalmazzanak át egy kicsit minden ilyen sort maguknak és a »kell« helyett ezt olvassák, így értsék, a tervszerűen dolgozó pedagógus ezt teszi, vagy ha nem tud jobbat, ezt teheti. De teheti másképpen, jobban is” (Szarka 1964b: 681). Látható, hogy Szarka igyekezett puhítani a Nevelési terv előíró jellegén, és ezáltal próbálta a pedagógustársadalmat visszairányítani a Nevelési tervben megfogalmazott nevelési célok felé. Lényegében az OPI igazgatója a pedagógustársadalom nyomására engedményeket tett a nevelői szakma számára az iskolareform megvalósulásának érdekében. Ugyanakkor Szarka József előbbi sorai nagyban összecsengenek a többször már említett pedagógusok szabadságáról és kötelezettségeiről referáló 1957-es Kállai Gyula idézettel (vö. Kállai 1957).

Azonban a felügyeleti vita Szarka cikkével nem ült el. A vitának nagy lökést adott a szintén OPI-ban dolgozó Szabolcs Ottó „Felügyelet és papír” című közleménye (Szabolcs 1964). Szabolcs Ottó a Nevelési terv bírálatától eljutott egészen a felügyelő szakmai képességének megkérdőjelezéséig. Mint írta: „a felügyelő valószínűleg nem ért a dolgok lényegéhez, ezért nem mer hozzászólni, ezért vizsgálja csupán a tanári munka formális részét” (Szabolcs 1964: 868). Szabolcs cikke azért is releváns, mert az 1957-et követően kialakult felügyeleti apparátus egészét és annak szakmaiságát kérdőjelezte meg. Vagyis azt a rendszert, amelyet az oktatásirányítók az ötvenes évek felügyeleti rendszerét opponálva hoztak létre. Ugyanakkor a hatvanas évekről is jól referál, hogy ilyen erős kritika korábban, a Rákosi-korszakban nem jelenhetett volna meg, nem úgy mint a konszolidált Kádár-korszakban.

Szabolcs Ottó cikke rendelkezett szimbolikus tartalommal is, ami túlmutatott a közlemény címében megjelenő és egyébként a pedagógusokat minden korban boszszantó túlzott papírmunkától. Szabolcs Ottó az OPI történelem tanszékének vezetőjeként nemcsak a pedagógusszakma elbürokratizálódása és a bürokratikus kontroll ellen lépett fel, hanem – s ez igazán fontos szempontunkból – az akadémiai érdekek érvényesítőjeként és a világnézeti dominancia túlzott előtérbe kerülése ellen szerveződő oktatásügyi csoport képviselőjeként is (Nagy 2014). Vagyis az elbürokratizálódásra való hivatkozás mögött – látens módon – a pedagógiai szakmaiság és az iskolában megjelenő állami-ideológia közötti konfliktus húzódott meg. Ezen értelmezést megerősíti Szebenyi (1993) írása is, aki szintén amellet érvel, hogy Szabolcs Ottó az Országos Pedagógiai Intézet szakembereként a felügyeleti rendszerben a felügyelet szakmai és nem állami-ideológiai oldalát képviselte (Szebenyi 1993).

A vitában a nevelők is megfogalmazták érdekeiket a felügyelettel szemben, és elhangzottak olyan vélemények is, amelyek nem fogadták el a felügyelői ellenőrzések jogalapját sem, mondván, a felügyelő is ugyanúgy pedagógus, mint az ellenőrzött nevelő (Bors 1964: 946). Ez a pedagógusi érvelési mód azért is figyelemre méltó, mert nemcsak az oktatásirányítók felügyelőket kiválasztó eljárását negligálja, hanem egyben nem fogadja el az 1957-es, 1958-as dokumentumok szakmai-pedagógiai kiválóságon alapuló felügyelő képét sem, s helyette a felügyeleti munkában a kollegialitás elvét hangsúlyozza ki.

Nemcsak a pedagógusok, hanem a felügyelők is kifejtették ellenérzésüket a felügyelet szabályzásának visszás oldalairól. Kritikáik az irracionális követelményekről és szerepelvárásokról, az oktatásirányítók és a pedagógusszakma közötti ütközőszerepükről, a túlterheltségről és a felügyelői létszám növelésének szükségességéről referáltak (Bálint 1965, Tari 1965).

A felügyeleti vita lezárásaként a Művelődésügyi Minisztérium ideiglenes szabályzatot bocsátott ki, és annak tartalmát a *Köznevelés* lapjain Fekete József, a minisztérium Általános Iskolai és Középiskolai Főosztályának egyesítéséből létrejött Közoktatási Főosztályának és Hernádi Konrád, a Művelődéspolitikai Főosztályának vezetői ismertették (Sz. N. 1966a). A minisztériumi irányítói nem hallgatták meg a felügyelők létszámemelési kérelmét, és lényegében megismételték az 1957-es középiskolai felügyeleti szabályzat ezzel a kérdéssel foglalkozó pontját, és azt mondták, hogy „az iskolák és gyakorló nevelők korrekt ellenőrzését és támogatását nem elsősorban a felügyelők száma, hanem a felügyelet minősége, segítőkészsége, igényessége és az igazgatókkal való együttműködése fémjelzi” (Sz. N. 1966a: 151). A felügyelői létszámemelést a pedagógusszakma valószínűleg sérelemként élte volna meg, ugyanakkor ez egyben az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején kiépített rendszer egyensúlyának megszűnésével is járhatott volna. Másfelől a felügyelői létszámemelés elmaradásának költségvetési okai is lehettek.

A felügyeleti vita pedagógusok által írt cikkeire reagálva a minisztériumi vezetők a felügyelő tanácsadó, segítő és csak végső esetben utasító szerepét kihangsúlyozva

elutasították az autokrata, „parancsoló” felügyelői stílust. Egyben megerősítették, hogy a felügyelőnek joga van a „nevelőket nevelni”, ellenőrizni, függetlenül attól, hogy maga a felügyelő is pedagógus. Azonban a felügyelő jogosan rendelkezik nagyobb hatáskörrel, hiszen munkáját a minisztérium és a tanácsok megbízása és útmutatása alapján végzi (Sz. N. 1966a: 151). Ugyanakkor a minisztériumi vezetők kiemelik az igazgatók közvetítő, segítő szerepét is. Fekete József és Hernádi Konrád 1966-as cikkéből kiderült, hogy a Művelődésügyi Minisztérium lényegében nem változtat az 1957–58-ban kialakított felügyelői képen és a felügyeleti apparátuson sem.

#### 11.4. A FELÜGYELETI RENDSZER AZ 1960-AS ÉVEK MÁSODIK FELÉBEN

A hatvanas évek második felében tovább folytatódott az a decentralizálási hullám, amely már az évtized elején megkezdődött a politikai és államigazgatási rendszerben. Ezt a tendenciát csak tovább növelte az 1968 elején bevezetett új gazdasági mechanizmus is. Természetesen az oktatási mezőt, így az oktatásirányítást és a felügyeleti rendszert is érintette ez a folyamat.

Egy 1967-es kormányhatározat megszüntette a tanácsi osztályok kettős alárendeltségét, és ezeket a tanácsi végrehajtó bizottságok rendelkezése alá helyezte (Halász 1984c). Ez azt jelentette, hogy az ágazati minisztériumok közvetlen irányítása alól kikerültek a tanácsi szervek és azokkal szinte egyenrangú államigazgatási, politikaintegráló és generáló szervvé váltak. A minisztériumok nem tudták közvetlenül irányítani a tanácsokat, csak normatív jellegű utasításokat, általános érvényű szakmai irányelveket és elvi állásfoglalásokat adhattak ki. Azonban a határozat a művelődésügyi miniszternek lehetőséget adott arra, hogy közvetlen kontrollt gyakoroljon a fennhatósága alá tartozó intézményeknél.

A kormányhatározat megjelenésétől kezdve a felügyelet feladatait nem a minisztérium, hanem a tanácsi szervek irányították, s ezzel jelentősen csökkent a minisztérium érdekérvényesítő és oktatáspolitikai-alkotó képessége. Mivel a tanácsi szervek elsődlegesen államigazgatási és nem pedagógiai-oktatásügyi szervek voltak, ezért racionalitásuk szempontjából logikusan a felügyelőket inkább igazgatási-politikai és nem pedagógiai jellegű feladatokkal terhelték. A minisztérium és a tanácsok közötti érdekellentétet nagyban növelte, hogy a működési állományban lévő felügyelők, akárcsak a pedagógusok, a Művelődésügyi Minisztérium fennhatósága alá tartoztak (Halász 1984c). Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy ez a decentralizációs folyamat milyen nehézséget okozhatott annak az oktatásüggyel foglalkozó minisztériumnak, amely már az 1950-es évek eleje óta hajlamos volt a centralizált oktatásirányítás preferálására.

Az oktatásirányításban történt változásokkal párhuzamosan 1969-ben újabb vita alakult ki a felügyeletről a *Köznevelésben*, amely 1971-ig tartott. Az új felügyeleti

vita abban különbözött a korábitól, hogy ebben túlnyomó többségben csak szakfelügyelők és iskolaigazgatók fejtették ki véleményüket. A vitát Tari János, a kaposvári megyei tanács szakfelügyelője indította el „Népszerűtlen emberek az iskolában” című cikkével. Tari arról számolt be, hogy a pedagógusok és az iskolaigazgatók részéről növekszik az ellenállás a szakfelügyelőkkel szemben. Különösen akkor, ha a felügyelet az ellenőrzési formák közül hosszabb, alaposabb vizsgálatot és nem csak óralátogatást tart (Tari 1969). Érvelésében az igazgató az ellenőrzés során a „védópajzs” szerepét látja el a pedagógus és a szakfelügyelet között. Tari úgy látja kikerülhetőnek ezt a „védópajzs” funkciót, ha a felügyelet nem a tanárt és a tanórát vizsgálja, hanem a diákokat. Tari elképzelésében a felügyeleti munka lényegében a tanulók mérésére, a diákok eredményvizsgálatára koncentrálódna. Vagyis a cikk írója úgy látja kiküszöbölhetőnek a felügyelet és a pedagógusszakma közti sorozatos konfliktusokat, hogy a felügyelet mintegy megkerüli, minimalizálja a két szakma közötti személyes érintkezést, és – ahogy Halász Gábor (1984c) is írta – a felügyelet technikai jellegűvé teszi az ellenőrzést. Azonban érdemes észrevenni, hogy ez a technokrata jellegű új koncepció – kimondva-kimondatlanul – kritizálta az 1957–1958 körül kialakult felügyeleti rendszert.

Tari János tanulói eredményvizsgálatán alapuló koncepciójával a pedagógusszakma nagy része nem értett egyet. Egy értelmezés szerint az elutasítás oka abban rejlett, hogy ugyan a vizsgálatok objektíven feltárták a tanulók tudását, azonban ez nem minden esetben vetett jó fényt a pedagógusszakmára (Szebenyi 1993). Vagyis, ahogyan Szebenyi Péter írta, az eredményvizsgálatokban éppen az kellett visszatetszést, amiért megalkották: a tanulók tudásának felmérése (Szebenyi 1993).

Benkő Istvánné (1969) veszprémi szakfelügyelő – Tari Jánossal szemben – a már kialakult felügyeleti struktúrát megfelelőnek tartotta. Mindössze annyit javasolt, hogy a felügyelőknek még tapintatosabbnak és szakmaiabbnak kell lenniük. Vastagh Zoltán (1970) debreceni egyetemi adjunktus szintén Benkőnével értett egyet, és „Ember a felügyelet mérlegén” című cikkében szintén azt hangsúlyozta, hogy a felügyeletnek mindig emberségesnek kell lennie. Benkő és Vastagh írásai arról tesznek tanúbizonyságot, hogy értelmezésükben a hatvanas évek felügyeleti rendszere előnyös a pedagógusok iskolai munkájának javítása és ellenőrzésének szempontjából. Különösen akkor, ha a felügyeleti apparátus elhagyja munkája során a még meglévő autoriter elemeket, illetve ha a paternalista viszonyokat tovább „lágýtja”.

A két bemutatott koncepció közül az első a fennálló struktúra radikális kritikájából indul ki, és annak reformját szorgalmazta, míg a második a meglévő viszonyok megtartását javasolta, finom korrekcióval.

Egy győri általános iskolai igazgató a felügyelet munkáját elemezve a Rákosi-korszakot idéző brigádlátogatásokról írt. Közleményében arról számolt be, hogy iskoláját az átfogó ellenőrzés során a „pincétől a padlásig” ellenőrizték (Zalka 1970). Látható, hogy az iskolaigazgató a felügyeletben tovább élő, ötvenes évek elejéről származó mozzanatot kritizálta, ahogyan Halász Gábor is kimutatta elemzése so-

rán (Halász 1984c). Azonban kutatásunk alapján úgy látjuk, hogy nem ez a cikk fő mondanivalója, hanem az, hogy a közlemény írója szerint a felügyeletet egy ellenőrzési joggal nem rendelkező szakmai-pedagógiai tanácsadói rendszernek kellene felváltania. A felügyelet történetét ismerve jól tudjuk, hogy a felügyeleti rendszer és a tanácsadói nézőpont küzdelmében ez utóbbi a nyolcvanas években kerül ki győztesen. S számunkra úgy tűnik, hogy a tanácsadói rendszer koncepciója a hatvanas években alapozódott meg.

Kisbalázs György pécsi szakfelügyelő saját felügyeleti munkájáról számolt be „Mire való a szakfelügyelet?” című cikkében (Kisbalázs 1971). Halász Gábor (1984c) a paternalista elemek kritikáját olvassa ki Kisbalázs írásából. Azonban meglátásunk szerint a cikk írójának van ennél radikálisabb észrevétele is. Ehhez lássuk Kisbalázs cikkének egy részletét: „Két héttel korábban elmentem az iskolába, megbeszéltem a kollégákkal, hogy munkájuk milyen területéről lenne jó képet kapnunk. Aztán – mert szerencsém volt: szívesen vállalták – rájuk bízam a tájékozódás módjának megválasztását, a kapott eredmények *elemzését*, sőt az ebből adódó *tennivalók meghatározását* is. Amikor látogatásra sor került, kész tervekkel, elképzelésekkel vártak” (Kisbalázs 1971: 11) (kiemelés az eredetiben). Első olvasásra talán nem is tűnik olyan radikálisnak a javasolt felügyeleti eljárás. Hiszen a felügyelő vezető szerepe megmarad az ellenőri munka során, s mindössze a tanárokat igyekszik jobban bevonni, érdekelttöbbé tenni az ellenőrzés folyamatában. Azonban a pécsi szakfelügyelő koncepciójában a felügyelő nem úgy jelenik, mint aki a minisztérium vagy a tanácsok megbízásából végzi felügyelői munkáját, hanem olyan pedagógiai szakemberként, vagy egyszerű pedagógiai „technikusként”, akinek teendői kimerülnek a tanári vélemények összesítésben. Vagyis, mintha maga a szakfelügyelői szakma egyes csoportjai is abban lennének érdekelték, hogy lebontsák a fennálló felügyeleti rendszert.

A hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején lezajlott felügyeleti vitában, mint láttuk, két oktatáspolitikai csoport nézetei versengtek egymással. Az egyik elképzelés híveinek megfelelt a már meglévő felügyeleti struktúra. A felügyeleti munka során realizálódó hibákat kijavíthatónak tartották a paternalista elemek „emberségessé” tételével. A második érdekcsoport azt állította, hogy az ötvenes évek végén kiépített és a hatvanas években „bejáratott” paternalista jellegű felügyeleti rendszerben alapvető problémák vannak, amelyek csak ezen paternalista és hierarchikus elemek megszüntetésével és a kollegialitás elvének alkalmazásával javíthatók ki. Sőt, e csoport képviselői már a felügyeleti rendszer megszüntetését és szakmai-tanácsadói rendszerré való átformálását is szorgalmazták.

A Köznevelésben zajló vitával párhuzamosan a Magyar Pedagógiai Társaság szervezésében 1970-ben megrendezésre került az V. Nevelésügyi Kongresszus is. A kongresszus szakmai-pedagógiai, politikai és szakszervezeti résztvevői az 1961-es oktatási reform támogatói és az új gazdasági mechanizmus ellenzői közül kerültek ki. A kongresszuson a „Közoktatási irányítás korszerűsítése” nevű szekció foglalko-

zott az oktatásirányítás és ezen belül a felügyelet kérdéskörével. A szekció résztvevői között megtaláljuk többek között Báthory Zoltánt, az OPI főiskolai adjunktusát, Kálmán Györgyöt, a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetőjét és a fővárosi oktatásirányítás egyik vezetőjét, Hantos Jánost is. A szekció tagjai a hatvanas évek eleji iskolareform szakmai-ideológiai bázisán állva kritizálták a felügyeleti rendszer minden elemét. Többek között a felügyelők magas létszámát és a felügyelet iskolatípusonkénti differenciálatlanságát is. Így az V. Nevelésügyi Kongresszuson megjelent egy olyan oktatáspolitikai érdekcsoport, amely a fennálló felügyeleti rendszert radikálisan kritizálta, azonban nem kívánta azt megszüntetni, és nem óhajtotta kiiktatni annak paternalista elemeit. A felügyeletben tapasztalható torzulások kijavításának lehetőségét az általuk létrehozandó nem normatív jellegű, az oktatásirányítás és a felügyelet kérdéseivel foglalkozó tudományág létrehozásában látták (Kiss 1971).<sup>39</sup>

Megállapíthatjuk, hogy az ötvenes évek centralizált, minisztériumból irányított felügyeleti rendszere a hatvanas évek végére jelentősen decentralizálódott. E folyamattal szinkronban az oktatáspolitikai térben megjelentek olyan csoportok, amelyek az 1957–1958-ban kiépített felügyeleti rendszert opponálták, és annak megváltoztatását vagy radikális reformját szorgalmazták.

## 11.5. A FELÜGYELET KÉRDÉSKÖRE A TANÍTÓBAN

A felügyelet problematikájával a *Tanítóban* a *Szakfelügyelők naplója* című rovat foglalkozott. A rovat két alkalommal jelent meg, először 1965-ben és 1966-ban, majd 1970-ben. A szerkesztők egy alkalommal sem magyarázták és indokolták, hogy miért is ekkor lett aktuális a felügyelet problematikája. Azonban a megjelenés éveit nem lehetnek véletlenek. Hiszen, ahogyan az előző fejezetben is láthattuk, ezekben az években zajlottak viták a felügyeletről a *Köznevelésben*. Emiatt a felügyeleti vita szemüvegén keresztül érdemes olvasni a *tanító*s közleményeket.

Habár a *Közneveléssel* szinkronban jelent meg vizsgált rovatunk, azonban a *Tanító* közleményei nem reagáltak a szintén minisztériumi fennhatóságú folyóiratban közölt írásokra. Amíg a *Köznevelésben* többszereplős vita jött létre – felügyelők, tanítók, iskolaigazgatók, OPI-munkatársak részvételével –, addig ez a *Tanítóban* nem így történt. Csak felügyelők publikálták írásaikat, és vita vagy párbeszéd nem alakult ki. Ebből azt a következtetést vonjuk le, hogy a *Tanítóban* a minisztériumhoz lojális felügyelők a minisztérium irányvonalának megfelelő és jóváhagyott cikkeket jelentettek meg, és a felügyelői szakma egységét igyekeztek mutatni a tanítói szakma felé.

A rovat induló évében, 1965-ben, 10 cikk jelent meg, 1966-ban és 1970-ben kettő-kettő. Bár a cikkek mennyiségüket tekintve nem jelentős számúak, de témájuk

<sup>39</sup> Az V. Nevelésügyi Kongresszus és a Közoktatási irányítás korszerűsítése szekció munkájának részletesebb kifejtését lásd az V. Nevelésügyi Kongresszussal foglalkozó fejezetben.



mégis elemzésre érdemes, hiszen ezekben az években a felügyelet problematikája az oktatáspolitikai kiemelt területei közé tartozott. Tágabb perspektívából nézve, amíg a *Köznevelésben* megjelenő felügyeleti vita a felügyeletnek az oktatási rendszerben elfoglalt általános helyzetét mutatta be, addig a *tanítós* cikkek speciálisan csak az alapfokú oktatás perspektívájából referáltak erre a kérdéskörre.

A megjelent 14 cikk szerzői rekrutációját tekintve többségében szakfelügyelők publikáltak (11 cikk), és mindössze három esetben fordult elő, hogy általános tanulmányi felügyelő közölt írást. A szakfelügyelet felülreprezentáltságának oka egyelőre nem tisztázott.

A rovat első írása Sárközy Sándorné budapesti szakfelügyelő nevéhez fűződik. Sárközy már írásának címében – *Baráti légkörben* – is utalt az oktatásirányításnak a nevelői szakmával kiegyezést kereső 1957–1958-ban megkötött új szerződésére. Ezt követően Sárközy – szintén az 1957–1958-as elvek alapján – a szakmailag felkészült, tapintatos, a pedagógusokat értő és velük bánni tudó felügyelő képét rajzolta fel (Sárközy 1965). Felügyelői munkájában fontos helyet foglal el annak a vizsgálata, hogy a tanító használja-e, illetve miként használja a tantervet. Mint írja: „Az előrelátást, a tanterv távolabbi céljainak a látását szeretném megértetni, gyakorlattá tenni ezekkel a követelményekkel. Azt, hogy a kartársak *ne óráról órára, napról napra, hanem távlatokban tervezzenek és gondolkodjanak!*” (Sárközy 1965: 10) (kiemelés az eredetiben). Jól látható, hogy Sárközy az iskolareformhoz hű szakfelügyelőként az új tanterven alapuló nevelői munkát kérte számon a tanítókon, és nem általánosságban a pedagógusi munkát. Ugyanakkor Sárközy antisztálinista beállítottságáról reflektált az, hogy elítélte a Rákosi-korszakban bevezetett brigádlátogatások intézményét (Sárközy 1965).

1965-ben még kilenc írás jelent meg a *Szakfelügyelők naplójában* (Azary 1965, Bálint 1965, Békés 1965, Bíró 1965, Marsai 1965, Somogyi 1965, Sütő 1965, Sz. N. 1965, Tóth 1965), de elmondható, hogy ezek a cikkek nem a szakfelügyelet lényegi kérdéseit mutatták be, hanem inkább propaganda jellegük domborodott ki. Céljuk kimerült a minisztérium nézeteinek terjesztésében a felügyeleti apparátus és a tanítók között. Már a cikkek címei is beszédesek: „Úgy érzem, jó úton járunk” (Bálint 1965), „Egymástól tanulni” (Sz. N. 1965).

Csete József két írása azért is fontos szempontunkból, mert 1966-ban és 1970-ben is, vagyis a *Köznevelésben* zajló mindkét felügyeleti vita idején publikált közleményt a *Tanítóban*. Így meg tudjuk figyelni, hogy történt-e változás Csete felügyeletről alkotott koncepciójában. Ugyanakkor korábban láthattuk, hogy a *Tanítóban* elsősorban szakfelügyelők közöltek cikkeket, azonban Csete általános felügyelői és nem szakfelügyelői minőségben fogalmazta meg észrevételeit.

A békéscsabai általános felügyelő 1966-os írásában az ötvenes évek végén megfogalmazott felügyeleti elvek alapján mutatta be a tanfelügyelő ideális képét. Ennek alapján kiemelte, hogy a felügyeleti munka során a tanítók módszertani szabadságát meg kell hagyni (vö. Kállai 1957). Erről így számol be: „A szakfelügyelő, aki szem-

léli, bírálja, ellenőrzi, irányítja a tanító munkáját és követel, tartsa szem előtt: *nem fontos az, hogy minden tanító úgy dolgozzon, ahogy a felügyelő elgondolta*. Útját állná így a módszer fejlődésének. A lényeges az, hogy a tanterv alapján adott tanácsaival *nyerje meg a tanítót* a tanterv céljának szolgálatára. *A legkiválóbbak eljárásait általánosítsa, s részesítse őket a legnagyobb tiszteletben, megbecsülésben*” (Csete 1966: 5) (kiemelés az eredetiben). A tantervre való hivatkozás itt is megjelent, ahogy korábban Sárközynél is láttuk, s ennek jelentése ugyanaz: a tanítás-tanulás folyamatának a szakmailag és ideológiailag legitimált tanterven és a Nevelési terven kell alapulnia, és e kereten belül a tanító élhet módszertani szabadságával.

Csete József 1970-ben megjelent cikkében nem található alapvető változás az 1966-os közleményéhez képest. Mindössze annyi elmozdulás történt, hogy kihangsúlyozta az igazgató szerepét, valamint kiemelte, hogy meg kell vizsgálnia a felügyelőnek, hogy a tanító munkája során használja-e a lélektani megközelítést (Csete 1970). Szempontunkból ebben az esetben is nem az a fontos, hogy a lélektan szerepét milyen tudományos vagy nem tudományos példákon keresztül mutatta be a cikk szerzője, hanem inkább az, hogy a minisztériumi elvárásoknak megfelelően a lélektanra hivatkozott, és ezt a speciális tudást igyekezett elterjeszteni a tanítók között.

Habár Kálmán Györgynek, a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetőjének „Egy beszámoló tanulságai” című közleménye nem a *Szakfelügyelők naplójában* jelent meg, azonban mégis érdemes elemzés tárgyává tenni, mert jól referált a felügyelt és a helyes iskolavezetés kérdésköréről (Kálmán 1968). A cikk legfontosabb oktatás-irányítást érintő részlete a következő: „A felügyelő ill. szakfelügyelő nem lehet réme az igazgatónak vagy a nevelőnek. Éppen ezért bizalmat érdemelnek. Az említett vezetők ugyanakkor ellenőrző funkciójukat a nagy cél érdekében kell végezzék. Vagyis az elvek és feladatok megvalósításának elősegítésében. Ennek kapcsán újra és újra felmerül, hogy vajon az igazgató és helyettese milyen jellegű funkciót töltenek be. Politikai káderek vagy szakmai vezetők? Részünkről egyértelműen úgy foglalunk állást, hogy az igazgató és helyettese (a helyettese is!) az iskola politikai vezetői és egyben szakmai vezetői. Ez az »és«-sel megfogalmazott mondat nem szerencsés és csak igazodni kíván e probléma kérdésében elhangzó megfogalmazásához. Ugyanis a szakmai tartalmat nem lehet politika, vagy ideológiamentes jelenségnek tartani. A helyes megfogalmazás mind az igazgató, mind a tanszék esetében az, hogy mindnyájan politikai-szakmai káderek. Helyesebben egy sajátos területen, a nevelés területén működő káderek” (Kálmán 1968: 3). A szöveg mondanivalója egyértelmű: az iskolavezetés során az állami ideológiának a pedagógiai szakmaiságot teljesen fel kell ölelnie. A legitimált szocialista állami ideológia nélkül nem létezik pedagógiai szakmaiság. E nézet az 1957–1958-ban megfogalmazott új szocialista oktatáspolitikai alapvető téziseként realizálódott. Ugyanakkor az is jól érzékelhető, hogy ezt az ideológiai irányultságot várta el a minisztérium nemcsak az iskolaigazgatótól és a felügyeleti apparátustól, hanem a pedagógusi szakma egészétől is.

Kálmán György cikkénél azért is érdemes elidőzni, mert közleménye 1968-ban az új gazdasági mechanizmus bevezetésének évében jelent meg. A gazdaságirányításban végbemenő változásnak nemcsak gazdasági következményei voltak, hanem politikai konzekvenciái is. A mechanizmusnak létezett egy olyan értelmezése is, amely azt mondta ki, hogy a szocialista ideológia és maga a szocializmus is megreformálható, megváltoztatható. Viszont Kálmán cikkéből jól látszik, hogy a szocializmus újradefiniálásáról a Művelődésügyi Minisztérium köré csoportosuló oktatásirányítók és szakmai csoportok nem vettek tudomást, negligálták azt, és változatlanul hirdették az ötvenes évek végén megfogalmazott állami ideológián alapuló értékeket tíz évvel később is, 1968-ban.

A *Szaksfelügyelők naplójában* megjelent cikkekről összegzésként megállapíthatjuk, hogy alapvetően az 1957–58-ban meghirdetett szocialista pedagógia és felügyelet elvei alapján fogalmazódtak meg, és ennek következtében nem reflektáltak a hatvanas évek során megváltozott politikai, gazdasági és társadalmi környezetre.

## 12. Pedagógiai nézetek és politikai ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson

Az V. Nevelésügyi Kongresszus az 1970-es év meghatározó szakmai-politikai eseményei közé tartozott. Könyvünk jelen fejezetében azt vizsgáljuk meg, hogy a kongresszuson milyen szakmai-pedagógiai és politikai ideológiai nézetek jelentek meg, és hogy ezen koncepciók miként artikulálódtak a *Tanítóban*.

### 12.1. A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÚJJÁALKULÁSA

Az MSZMP reformszárnyának hatalomra kerülésével és az új gazdasági mechanizmus bevezetésével egy időben 1967. április 21–22-én újjáalakult a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) (Nagy 1978: 85–86). Az MPT elnöke a Kossuth Lajos Tudományegyetem korábbi rektora és egyetemi tanára, Jausz Béla, alelnöke az OPI főigazgatója, Szarka József, főtitkára pedig a neveléstörténész Simon Gyula lett. Az MPT felett a felügyeleti jogot a Pedagógusok Szakszervezete gyakorolta, ennek titkára az új gazdasági mechanizmust ellenző Péter Ernő volt.

A neveléstudományi szakirodalom ellentétesen ítéli meg az MPT megalakulását. Mészáros István (1992) szerint a Magyar Pedagógiai Társaság a pártállam és a szocialista ideológia legitimációját végezte el. Ezzel szemben Trencsényi László (2007) amellelt érvel, hogy az MPT létrejötte többszereplőssé tette az oktatáspolitikai mezőt, vagyis az MSZMP által vezérelt oktatási rendszer monolit jellegét oldotta e szakmai szervezet. Ugyanakkor Trencsényi László (2011) Báthory Zoltán (2001) metaforáját felhasználva a maratoni sereg egyik táboralapító helyének is tekinti a kongresszust. Kelemen Elemér egy tanulmányában olyan civil szerveződésként jellemzi a Magyar Pedagógiai Társaságot, amely felett az állam és a szakszervezet is gyámkodott (Kelemen 2015: 195). Báthory Zoltán az „oktatási reformszellő” első jeleként értelmezi az MPT megalakulását (Báthory 2001: 132).

Az MPT főtitkárának 1979-es visszaemlékezése szerint az MPT életében az első tematikus csomóponttá az 1970-es V. Nevelésügyi Kongresszus vált (Simon 1979: 9). Az első elképzelések szerint 1968-ra tervezték összehívni a kongresszust, de végül 1970 szeptemberében került megrendezésre az esemény. Az 1970-es időpont

azért is tűnt megfelelőbbnek, és vált is azzá, mert az 1945-ös események negyedszázados évfordulója is erre az évre esett. Valamint novemberben tartotta az MSZMP X. Kongresszusát, s az MSZMP új gazdasági mechanizmust ellenző, „rendpárti” erőinek hivatkozási pontként szolgált a Nevelésügyi Kongresszus.

A kongresszus szervezőbizottságának elnöke a korábban említett szakszervezeti vezető, Péter Ernő volt. A bizottság tagjai között megtalálhatjuk Nagy Sándort, az ELTE Neveléstudományi Tanszékének professzorát; Ágoston Györgyöt, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének tanszékvezetőjét; Erdey-Grúz Tibort, az első Nagy Imre-kormány oktatásügyi miniszterét, aki 1970-től az MTA elnökeként is funkcionált; a tantervelméleti szakember Faludi Szilárdot, aki ekkor a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont tudományos főosztályvezetője és az 1950-es évek elején a Közoktatásügyi Minisztérium és a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársa volt; a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont igazgatóját, Zibolen Endrét, aki az ötvenes években szintén a PTI munkatársa volt; Szarka Józsefet, az OPI főigazgatóját; Kiss Árpádot, az OPI főiskolai tanárát; Miklósvari Sándort, aki ekkor a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetője és a korábban már említett Simon Gyulát is. A kongresszus elnöke pedig az ELTE egyetemi tanára és akadémikusa, Ortutay Gyula lett. A felsorolt nevekből olyan kép rajzolódik ki előttünk, amely szerint a kongresszus résztvevői az 1950-es évek oktatásirányítói és az 1961-es iskolareform kidolgozói, támogatói közé tartoztak. E csoport fő jellemzőjének azt tartjuk, hogy egyik részük már az 1958-as oktatáspolitikai változásokkor, másik részük pedig az iskolareform 1964–1965-ös korrekcióját követően elveszítette ágazati-irányítói szerepét.

Ahogy a Magyar Pedagógiai Társaság, úgy az V. Nevelésügyi Kongresszus szerepét is különféleképpen értékeli a hazai neveléstudományi szakma. Kelemen Elemér szerint a kongresszus „tartalmi irányt és szervezeti keretet adott a pedagógusszakma önvizsgálatának” (Kelemen 2015: 195). Báthory Zoltán azt hangsúlyozza ki, hogy a reform igényét a neveléstudományi és nem a politikai szakma kezdeményezte, valamint Báthory a kongresszus ajánlásai és az 1972-es párthatározat között összefüggést lát. Halász Gábor (1988c) szerint a kongresszus tevékenységében a szakmai-pedagógiai munka mellett megjelent az oktatási rendszer politikai-ideológiai alapú politikaintegrációja, s a nagy újítás pedig az oktatás ügye melletti társadalmi mozgósítás lett. Kutatásunk alapján úgy látjuk, hogy a baloldali MSZMP-s politikusok támogatása okán, illetve a felsorolt neveléstudományi szakemberek korábban már bemutatott szakmai-pedagógiai nézetei miatt a kongresszus az 1961-es iskolareform érdekeit-értékeit védte, és a részt vevő tagok igyekeztek az új gazdasági mechanizmus oktatásügyre gyakorolt hatását csökkenteni.

## 12.2. AZ V. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS

Ahogy korábban említettük, az V. Nevelésügyi Kongresszus után nem sokkal került megrendezésre az MSZMP X. Kongresszusa. Mindkét eseményen a fő referátumot Aczél György<sup>40</sup> tartotta, aki 1967-től a kulturális élet ellenőrzésével lett megbízva. Nevelésügyi kongresszusi beszédében Aczél beszélt a mechanizmus eredményeiről és arról, hogy a mechanizmusnak oktatásügyi következményei is vannak (Kiss 1971: 252, II. kötet). A kádári vezetés politikájának üzenete egyértelmű volt az egyébként mechanizmusellenes pedagógusok, oktatásügyi szakemberek számára: a társadalmi-gazdasági élet minden területén a helyes, legitimált utat – az új gazdasági mechanizmust – az MSZMP már kijelölte, ettől eltérni nem szabad. A nevelésügyi munkatársainak feladata nem lehet más, mint a párt által kiszabott feladatok implementációja. Minden, ami a kongresszuson történik, az csak a párt jóváhagyásával valósulhat meg. A X. Kongresszuson és a V. Nevelésügyi Kongresszuson elmondott aczéli ideológia szerves része volt a fizikai dolgozók és a munkás-paraszt származású gyermekek egyetemi továbbtanulásának segítése és ennek a fényében értelmezhető értelmiségellenes ideológia is, amely azt mondta ki, hogy az értelmiségi családból származó gyerekeknek nem kell feltétlenül a felsőoktatásba kerülniük (Kiss 1971: 259, II. kötet, Aczél 1971).

Szimbolikus az is, hogy Aczél György mellett, vagy inkább Aczéllal szemben, Gáspár Sándor,<sup>41</sup> az új gazdasági mechanizmus egyik legfőbb ellenzője is referátumot tartott. Gáspár szerint ahhoz, hogy a szocialista iskolát fejleszteni lehessen, nem a pedagógiát kell elsősorban megváltoztatni, hanem „fokozni kell valamennyi nevelési tényezőben a szocialista eszmeiséget, tudatosságot” (Kiss 1971: 14, I. kötet). Eszerint nem a pedagógiai tudás az alapvető feltétele a jó iskolának, hanem a szocialista ideológia. Vagyis az ideológiai pártosságnak meg kell előznie a pedagógiai szakmaiságot, és a pedagógiai önmagában nem értelmezhető, csak szocialista köntösben.

Péter Ernő pedagógus-szakszervezeti vezetőként referátumában felvázolta azt az ideológiát, amelyben a kongresszusnak mozognia kell. Ennek egyik legfontosabb eleme a hatvanas évek eleji iskolareform ideológiájának elfogadása és a munkás-paraszt származású tanulók iskolai eredményességének elősegítése. Péter reflektált az iskolareform leállítására, s annak egyik mozzanatára is, és kijelentette, hogy „az élet követelményeinek tettünk eleget akkor is, amikor megszüntettük a gimnáziumokban az 5 + 1-es oktatást, mert nem volt realitása” (Kiss 1971: 22, I. kötet). Ellentmondásosnak tűnhet az, hogy az 1961-es iskolareform ideológiáját hirdető Péter

<sup>40</sup> Aczél György 1958 és 1967 között a művelődésügyi miniszter első helyettese volt, 1996-tól az Agitációs és Propaganda Bizottság tagja, majd 1969-től annak vezetője lett. 1967–1974-ig kulturális KB-titkár, 1970-től pedig az MSZMP PB tagja.

<sup>41</sup> Gáspár Sándor ekkor a Szakszervezetek Országos Tanácsának (SZOT) elnöke.

helyesli az 5 + 1-es oktatási forma eltörlését. Azonban felvetődik a kérdés, hogy Péter Ernő 1970-ben mondhatta volna-e azt a nagy nyilvánosság előtt – ahol Aczél György is jelen volt a résztvevők között –, hogy alapjában hibás a kádári politika? Természetesen nem, s így már könnyen feloldható Péter koncepciójában a két egymásnak ellentmondó gondolat. Péter Ernő kerülte, illetve alig beszélt az új gazdasági mechanizmus politikájáról, s csak annyit említett meg, hogy az oktatási rendszerben nem szabad automatikusan alkalmazni ugyanazokat az intézkedéseket, amelyeket a népgazdaságban (Kiss 1971: 24, I. kötet).

A kongresszus munkáját öt szekcióban végezte, és a szekciók végül a kongresszus ajánlásaiban foglalták össze mondanivalójukat. Emellett témabizottsági jelentéseket is megfogalmaztak a résztvevők, azonban ezek – a témabizottságok jelentései és a kongresszus ajánlásai – a nyilvánosságnak szóltak. A szekcióban elmondott beszédek kevésbé, és emiatt a szekció voltaképpen a mondanivaló fő kibontásának a helye volt. Az első témabizottságot Erdey-Grúz Tibor vezette. A szekció témája „A gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődésnek az iskolai nevelésre és oktatásra kiható fő tényezői” lett. A második szekció elnöke Ágoston György volt, a szekció neve pedig „Korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése” lett. A harmadik szekció elnöke Miklósvári Sándor volt, a szekció pedig „A pedagógus hivatás és továbbképzés” kérdéskörével foglalkozott. A negyedik szekció elnöke Nagy Sándor volt, a bizottság pedig „A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, kapcsolatai más tudományokkal” témát dolgozta fel. Az utolsó, ötödik szekció elnökeként Hantos János funkcionált. A bizottság „A közoktatási irányítás korszerűsítése” témakört vizsgálta. Most pedig nézzük meg azt, hogy az egyes szekciókban milyen szakmai-pedagógiai nézeteket, ideológiákat képviseltek a résztvevők.

### 12.3. A SZOCIALISTA GAZDASÁG ÉS OKTATÁS KÉRDÉSKÖRE A KONGRESSZUSON

Az MTA elnöke, Erdey-Grúz Tibor által vezetett szekció felszólalói között megtalálhatjuk többek között Kalmár László akadémikust, a JATE matematikaprofesszorát, Bakonyi Pált, az OPI főigazgató-helyettesét, Pirisi Jánosné szigetvári szakfelügyelőt, Csoma Gyula OPI tanszékvezetőt, Bíró Verát, a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetőjét, Kálmánchey Zoltánt, a pécsi Tanárképző Főiskola igazgatóhelyettesét, Kakucsi Gézát, a debreceni dolgozók általános iskolájának igazgatóját, Kilián Józsefet, a Budapesti Műszaki Egyetem docensét és Kövér Árpád miskolci szakközépiskolai tanárt is. A szekció résztvevői munkájuk során igyekeztek az 1961-es oktatási reform elveit és a tudományos-technikai fejlődésben végbement változásokat összeegyeztetni. Ez utóbbira reflektálva itt található a legtöbb nem bölcsész-pedagógus képzettségű kongresszusi tagot.

A politechnikai oktatás kérdésköre a szekció munkájának permanens eleme volt, hisz az iskolareform talaján állva úgy vélték, hogy az általános műveltség mellett a politechnikai oktatás készítheti fel a gyermekeket a társadalomban bekövetkező gazdasági-technikai változásokra (Kiss 1971: 56, I. kötet). Vagyis a szekció résztvevői a hatvanas évek eleji iskolareform elveit összeilleszthetőnek találták a megváltozott gazdasági, társadalmi környezettel.

Reflektálva az iskolareform korrekciójára, 1970-ben már másképp látták a szekció résztvevői a politechnikai oktatás helyzetét. A politechnikai oktatás elve alapvetően helyes, azonban annak nem egy bizonyos szakmára kell felkészítenie a gyermekeket – ahogyan korábban gondolták –, hanem a képzés lényege, hogy olyan általános tudást adjon, amelynek segítségével a felnövekvő generáció reflektálni tud a mindennapi életben bekövetkező változásokra. Az új ideológia szerint a politechnikai oktatásnak nem szaktudást, hanem általános képzettséget kell adnia. Ezt az elvet a szekció résztvevői így fogalmazták meg: „Bizonyára Marx és Lenin elgondolásainak vulgarizálása volt az, amikor a politechnikai képzést meghatározott szakmára való előkészítésként fogtuk fel, és nem – eredeti értelemben – mint a koronként változó technikai kultúra alapelemeinek elsajátíttatását” (Kiss 1971: 58, I. kötet).

Ugyanakkor nemcsak a hatvanas évek eleji szakmai nézetek és ideológia átértelmezésének, felfrissítésének lehetünk szemtanúi, hanem a korábbi elvek védelmezésének is. Bakonyi Pál felszólalásában az egyes iskolatípusok tartalmáról és azok struktúrájáról beszélve megállapította, hogy a hatvanas évek elején megalkotott új szakközépiskola szervezeti struktúrája helyes volt, és helyes 1970-ben is. Az implementáció során tapasztalható hibák abból következtek, hogy az új iskolatípus tartalmi megalapozása a hatvanas évek elején még nem volt képes szinkronban lenni a kialakított iskolatípus struktúrájával – hiszen annyira új volt –, azonban ez a tartalmi hiba meg fog szűnni, ahogyan egyre több lehetőség lesz az új módszerek és eredmények összegzésére (Kiss 1971: 20–22, II. kötet).

## 12.4. AZ ISKOLAI NEVELÉS KÉRDÉSKÖRE A KONGRESSZUSON

Az Ágoston György vezette szekció munkájában többek között részt vett Petrikás Árpád, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem docense, Illés Lajosné, az OPKM osztályvezető-helyettese, aki korábban az ONI munkatársa és az ötvenes években a Közoktatási Minisztérium csoportvezetője volt, Szabadi Ilona, az OPI főiskolai docense és az MPT Kisgyermeknevelési szakosztályának tagja, Lénárd Ferenc, az MTA Pszichológiai Intézetének tudományos osztályvezetője, és Kelemen Elemér is, aki ekkor Kaposváron a megyei továbbképzési kabinet vezetője volt.

A szekció munkájáról sok mindent elárul, hogy elnevezésében a „nevelés” és nem az „oktatás” kifejezés szerepelt. Ez is reflexió az 1961-es iskolareformra, hisz a



reform kidolgozói úgy gondolták, hogy a munkás-paraszt származású diákok hátrányait a nevelőiskolával lehet csökkenteni, és a világnézeti nevelés is ebben a formájában lehet hatékonyabb. Ennek fényében érthető, hogy a szekció tagjai kritizálták koruk iskoláját, mondván, a tananyag elsősorban a tanulók intellektusát formálja, és „a világnézeti, morális, az egész ember formálásának integráló szerepe alig dombozik ki iskoláink nevelőmunkájában” (Kiss 1971: 86, I. kötet).

A bizottság ajánlotta azt is – az 1961-es iskolareform talaján állva –, hogy a gimnáziumi tanulók is részesüljenek gyakorlati képzésben, mondván, amennyiben nem tanulnak tovább, akkor ez az elhelyezkedésüket nagymértékben tudja javítani (Kiss 1971: 77, I. kötet). Ha nem is az 5 + 1-es képzés visszaállítását javasolta az Ágoston György vezette bizottság, de a gimnáziumi munkaoktatás hangsúlyos nézetté vált a kongresszuson részt vevő szakembereknek.

A képviselt ideológiának megfelelően, ha burkoltan is, de a szekció résztvevői reagáltak az új gazdasági mechanizmusra, és ennek keretében elfogadták az anyagi motiváció szerepét a munkavégzésben. Viszont kiemelték, hogy erkölcsi szempontból megkerülhetetlen a tanulók önzetlen társadalmi munkája (Kiss 1971: 74, I. kötet).

Lénárd Ferenc referátuma azért is fontos témánk szempontjából, mert Lénárd a marxista pszichológia és a fejlődéslelektan eredményeit ajánlta a kongresszusnak és a pedagógusoknak a közoktatás továbbfejlesztésére (Kiss 1971: 93, II. kötet). Ez azt mutatja, hogy a marxista keretek között értelmezett pszichológia a kongresszus szakmai elképzeléseinek szerves részei közé tartozott. Ebben a kontextusban nemcsak antisztálinista éllel, hanem az új gazdasági mechanizmust ellenző és egyenlőt-lenségcsökkentő ideológiai funkcióval is rendelkezett.

Petrikás Árpád a szocialista munkaiskola témájával foglalkozott beszámolójában. Mint mondta, „az oktatás változatlan struktúrája mellett mintegy »illesztéssel« nem iktatható be az iskolába semmiféle termelési viszony vagy politechnikai elem” (Kiss 1971: 62, II. kötet). Itt Petrikás, ha nem is mondja ki nyíltan, de a megszüntetett 5 + 1-es oktatási formát kritizálja. Megoldásként az első bizottság által is felajánlott megoldást szorgalmazza. Tehát olyan munkaiskola megvalósítását javasolja, amely a politechnikai képzésen túl a termelőtevékenységet, a gazdálkodást és a munkához való szocialista viszonyt együttesen értelmezve alakítja ki az iskolareform által definiált „mindenoldalúan fejlett szocialista embert”.

A nevelés témakörén belül a közösségi nevelés is az elemzett tematikák közé került. Ezen belül felbukkant a Nékosz problematikája is. A kongresszuson megjelent neveléstudósok az 1949-ben feloszlatott Nékoszt és a kádári megtorlás idején ismét megbélyegzett népi kollégisták szervezetét már nem negatívan, hanem bizonyos mozzanatok kapcsán pozitívan is értékelték. Azonban a Nékosz Kádár-korszakbeli felemás rehabilitációja, a „voltak hibák, de...” érvelési mód a kongresszus témabizottsági jelentésében konzekvensen megmaradt (Pataki 2005: 462). A dokumentum kiemelte, hogy „Nevelési rendszerünkben jól szintetizálták hazai haladó hagyomá-

nyainkat, köztük a *NÉKOSZ pozitív tapasztalatait...*” (Kiss 1971: 90, I. kötet) (kiemelés D. T.). Az érvelési technika annyiban változott, hogy a Nékosz jó tulajdonságai kihangsúlyozásra kerültek, ami egyben – látenszen – azt is jelentette, hogy létezik a Nékosznak hibás, káros olvasata is, s azt a kongresszus ideológiája, szakmai nézetei és egyben a Kádár-rendszer logikája felől kerülni kell. Itt megjegyezzük, hogy a Nékosz recepciója nagy hasonlóságot mutatott Nagy László felemás rehabilitációjával (lásd Sáska 2008a). Ez egyben a Rákosi- és a Kádár-korszak kontinuitását, illetve a két rendszer közötti finom distinkciót hangsúlyozza abban az értelemben, hogy amely szervezetet, vagy személyt az ötvenes években megbélyegeztek, azt az antisztálinista kádári politikai berendezkedés nem vagy felemás módon rehabilitálta.

Makarenko is a hivatkozott szerzők közé került a szekció témabizottsági jelentésében (Kiss 1971: 90, I. kötet). A kongresszus szakmai és nem szakmai nézeteihez híven Makarenko munkásságából elsősorban a fizikai munkára nevelés és a közösségi nevelés pedagógiájának kérdésköre került kiemelésre. Ahogyan korábban az iskolareform kapcsán is említettük, Makarenko megemlézése kapcsolatban lehetett a hatvanas években kibontakozó Makarenko-reneszánsszal, illetve azzal a törekvéssel, amely a szovjet tanítóból antisztálinista pedagógiai ikont próbált létrehozni (Hillig, 1995; Malinin 1994; Pataki 2005).

A kongresszuson képviselt szakmai-pedagógiai nézetek és ideológia hangsúlyos része volt a fizikai dolgozók gyermekeinek támogatása. Ennek érdekében szólalt fel Kelemen Elemér is, aki a nevelés és a könyv fontosságát hangsúlyozta, valamint szorgalmazta az iskolai könyvtárak kiépítését a kulturális hátrányok csökkentése érdekében (Kiss 1971: 121–123, II. kötet).

## 12.5. A PEDAGÓGUS HIVATÁS KÉRDÉSKÖRE A KONGRESSZUSON

„A pedagógus hivatás és továbbképzés” nevű szekciónak az a Miklósvári Sándor volt az elnöke, aki ekkor a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetőjeként és a *Tanító* folyóirat szerkesztőségi tagjaként is funkcionált. Miklósvárin kívül felszólalt még többek között Székely Endréné, Drien Károly, a Szegedi Tanárképző Főiskola főiskolai tanára, Benkő Loránd, az ELTE egyetemi tanára és rektorhelyettese, Hegedűs András, a Szegedi Tanárképző főiskola igazgatója, valamint Lugossy Jenő, a Művelődésügyi Minisztérium miniszterhelyettese is.

A szekció résztvevőinek nagy többsége a pedagógusok „rendi sérelmeit” tette szóvá és nevezte meg a pedagógus lét legnagyobb kerékkötőjének. Idetartozott a pedagógusok túlterhelése, az adminisztratív teendők növekedése és emiatt a nevelésre fordítható idő csökkenésének kérdése, valamint az anyagi és erkölcsi megbecsültség hiánya (Kiss 1971: 127–162, II. kötet).

Lugossy Jenő miniszterhelyettesként a pedagógia és a neveléstudomány védelmére kelt, és beszédében a szaktudományokat vonta felelősségre, amiért azok nem

segítették a pedagógiát az egyes oktatáspolitikai döntések implementációjában, például a tanulói túlterhelés megszüntetésének végrehajtásában (Kiss 1971: 157, II. kötet).

Ahogy az egész kongresszuson, így ebben a szekcióban is a felszólalók a nevelésügy legitimációs alapjának az 1961-es oktatási törvényt tekintették. Az 5 + 1-es oktatási forma hibáit ebben a szekcióban is elismerték, de azt nagy jelentőségű szakmai és ideológiai eseményként értékelték, mondván, az új rendszer bevezetésével visszaadták a munkára nevelés tiszteletét, valamint sikerült rést ütnie a hagyományos gimnáziumi nevelés bástyáján (Kiss 1971: 137, II. kötet). Jól látszódik, hogy az iskolareformot támogató oktatáspolitikai csoport a gimnáziumi műveltség visszaszorításában látta megvalósíthatónak az iskolai és társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének végrehajtását. Egy gyöngyösi szakközépiskolai igazgató, folytatva és megerősítve ezt a gimnáziumellenes gondolatmenetet, azt mondta, hogy „a szakközépiskolai képzési forma akkor válhatik oktatási rendszerünk egészséges és erőteljes ágazatává, ha mennél hamarabb leveti az őt szülő gimnáziumi burkot” (Kiss 1971: 137, II. kötet).

A nagy nyilvánosságnak szóló témabizottsági jelentés helyesnek tartotta azt, hogy 1962-ben létrejött az Országos Pedagógiai Intézet a Pedagógiai Tudományos Intézet és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet összeolvasztásából. Továbbá azt az oktatáspolitikai döntést is, amely kimondta, hogy az ideológiai továbbképzés az OPI fennhatósága alól kerüljön át a Marxizmus–Leninizmus Esti Egyetemére, és csak a szakmai-pedagógiai elem maradjon az OPI-ban (vö. Sáska 1992b). Azonban a szekcióüléseken az oktatáspolitikai előbb ismertetett döntéseit a résztvevők kritizálták, és a továbbképzésben is megjelenő decentralizációs hullámot a Rákosi-korszakban kialakult monolit továbbképzési rendszer erodálásaként értelmezték (Kiss 1971: 143, II. kötet). Korábban Bakonyi Pál (1965) írt arról, hogy az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején két rivális elképzelés versengett a továbbképzési rendszer kiépítésére vonatkozóan az oktatási mezőben. Az egyik szerint visszaállítható az a homogén továbbképzési rendszer, amely az 1953-as, 1954-es oktatáspolitikai változások hatására megbomlott. Vagyis e nézet szerint a romlás Nagy Imre miniszterelnökségének és a Nagy Imre oktatáspolitikáját legitimáló 1954. februári oktatási párthatározat idejére tehető. A másik szerint az új továbbképzési rendszernek a decentralizáción és az önképzésen kell nyugodnia. Nem nehéz kitalálni, hogy az első továbbképzési forma a sztálinista, míg a második az antisztálinista csoport érdekeit tükrözte. S ennek nyomán érthető az is, hogy az iskolareform idején csak az egyik elképzelés győzhetett, s ez a második a koncepció volt.<sup>42</sup> Azonban jól látható, hogy az V. Nevelésügyi Kongresszuson megjelenő oktatáspolitikai csoport a továbbképzés kérdéskörében inkább az ötvenes évekbeli elképzelést támogatta.

<sup>42</sup> E kérdéskörrel bővebben lásd „A továbbképzés és önképzés szervezeti változása és ideológiája a hatvanas években” című fejezetet.

## 12.6. A NEVELÉSTUDOMÁNY HELYZETÉNEK KÉRDÉSKÖRE A KONGRESSZUSON

Szimbolikus jelentéstartalommal bír az is, hogy vizsgált szekciónk elnöke Nagy Sándor, az ELTE Neveléstudományi Tanszékének tanszékvezető professzora volt. Hiszen számunkra úgy tűnik, mintha ezzel a funkcióval Nagy Sándor visszakapta volna az ötvenes évek végén elveszített oktatásirányítói szerepét. Nagy mellett felszólalt többek között Kelemen László, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem egyetemi tanára, Zibolen Endre, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont igazgatója, Arató Ferenc, az OPKM vezetője, Mészáros István, az ELTE adjunktusa, a volt népi kollégista és a Testnevelési Főiskola főiskolai tanára, Köte Sándor, Durkó Mátyás, a Kossuth Lajos Tudományegyetem docense, Komlói Sándor, a Pécsi Tanárképző Főiskola főiskolai tanára és Gordosné Szabó Anna, a Gyógypedagógiai Főiskola docense is.

Nagy Sándor szekciónyitó referátumában definiálta az igazi szocialista neveléstudományt. Nem meglepő módon – a kongresszuson képviselt értékeknek és érdekeknek megfelelően – a szocialista neveléstudománynak az 1961-es oktatási törvény által képviselt elveken kellett állnia. A neveléstudomány tárgyában is ez az elképzelés csengett vissza, ahogyan Nagy Sándor mondta: „a szocialista pedagógia tárgya nem más, mint a fejlődő személyiségnek a célirányosan szervezett közösségi élet feltételei között történő tervszerű alakítása és önalakítása, a személyiségnek a szocialista kultúra alapvető javai útján történő meghatározása és önmeghatározása, mindezek útján pedig a fejlődő, demokratizálódó életre, az alkotó, munkás tevékenységre való képessé tétele” (Kiss 1971: 168, II. kötet).

Míg az Ágoston György vezette második szekcióban – „Korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése” – Lénárd Ferenc volt az a neveléstudós, aki a pszichológia szerepét hangsúlyozta a pedagógia területén, addig ezt a szerepet a negyedik bizottságban Kelemen László töltötte be. Kelemen kiemelte a lélektan szerepét az iskolaügy területén, elsősorban a programozott oktatásra és a szovjet kísérletekre hivatkozva. Azonban hangsúlyozta, hogy a lélektani eredmények áttemelését a pedagógiába csak neveléstudósok végezhetik el (Kiss 1971: 176). Kelemen ezzel az aktussal a pedagógia kontrollját hirdette meg a pszichológia felett, s ennek értelmében a lélektannak a neveléstudomány jármában kellett működnie. A megváltozott szakmai-politikai helyzetet mutatja, hogy míg Nagy Sándor az ötvenes évek elején a didaktikát ellendisziplínaként fogalmazta meg a bukott pedológia és nyugati eredetű lélektannal szemben (Sáska 2009: 120), addig 1970-ben már ebben a Nagy Sándor vezette szekcióban szólalt fel a szocialista lélektan érdekében Kelemen László. Ettől függetlenül azonban az is észrevehető, hogy az ötvenes évek elején diszkreditált lélektan és főleg annak szocialista ága a hatvanas évtized végére már az oktatásügy szerves részévé vált. Különösen az V. Nevelésügyi Kongresszus szakemberei számára.

A szocialista ideológia agitatív képviselete a szekcióban Zibolen Endre neveléstörténeti felszólalását követően került előtérbe. Zibolen referátumában kiemelte a neveléstörténet szerepét a korszerű pedagógiai kutatások között (Kiss 1971: 186, II. kötet), és erre reflektálva Földes Éva – aki ekkor az MTA Pedagógiai Bizottságának tagja – kifejtette, hogy „a neveléstörténet harci eszköz, amelyet a párt ideológiai harcaiban is mindenkor fel lehetett és fel kell használni” (Kiss 1971: 187, II. kötet). Értelmezésünk szerint ez azt jelenti, hogy a neveléstudomány művelése közvetlen politikai tevékenység, amelynek a kongresszus adott színteret.

## 12.7. A KÖZOKTATÁS IRÁNYÍTÁSÁNAK KÉRDÉSE A KONGRESSZUSON

Az V. Nevelésügyi Kongresszus történetében talán „A közoktatási irányítás korszerűsítése” nevű szekció helyzete az egyik legérdekesebb fejezet. A kongresszus eredeti koncepciója szerint ilyen szekció nem is szerepelt a programban. A MPT-n belül megalakult Pedagógiai Vezetési Szakosztály kezdeményezte, hogy vegyék fel a kongresszus programjába az oktatásirányítás mikro- és makroszintű kérdését tagláló szekciót. Azonban a társaság tagjai ezt ellenezték, és csak az MPT vezetőségének segítségével sikerült az önálló szekcióként való részvételt kiharcolni (Kiss 1979: 89). Az MPT-ben megjelenő konfliktus forrása egyelőre nem tisztázott. Egy lehetséges értelmezés szerint a neveléstudomány más területének képviselői és az oktatásirányítók egy részének nem állt érdekében, hogy ez az új diszciplína és megközelítési mód a szocialista neveléstudomány része legyen (Halász 1984c).

A szekciót Hantos János, Budapest Főváros Tanácsának V. B. elnökhelyettese vezette. A szekció résztvevői között megtalálhatjuk Báthory Zoltánt, az OPI főiskolai adjunktusát, Kálmán Györgyöt, a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetőjét, Mezei Gyulát, a fővárosi oktatási osztályvezetőt, és Kerékgyártó Imrét is, aki ekkor vezető szakfelügyelőként dolgozott. Habár a szekcióban felszólltak nem budapesti szakemberek is – például miskolci művelődésügyi osztályvezető vagy nyíregyházi általános iskolai igazgató –, azonban a tagok többnyire a főváros oktatásirányítói voltak. Ebből következik, hogy a szekcióban a csoport oktatásirányítási, szakmai-pedagógiai és ideológiai elképzelései artikulálódtak (Halász 1984c). Nézeteik legfőbb mozzanatai az oktatásirányítási rendszer radikális kritikájában és az oktatásirányítás-tanügyigazgatás új, tudományos alapokra való helyezésében található meg.

A bizottság munkáját a szekció vezetőjének kádári korszakban illesztett antisztalinista ideológián alapuló referátuma alapozta meg. A fővárosi oktatásirányító elítélte az 1945 előtti társadalmi-politikai berendezkedést, az ötvenes évek oktatásirányítását, és üdvözölte az 1961-es oktatási törvényt (Kiss 1971: 214, II. kötet).

A kongresszus hangvételének jellemző elemei közé tartozott, hogy amennyiben a résztvevők bíralták a fennálló politikai berendezkedést, és annak oktatáspolitiká-

ját, akkor azt igyekeztek burkoltan, rejtett formában megtenni, különösen az MPT prominens képviselői. Azonban ez a finom distinkció kevésbé volt jellemző a közoktatás irányításával foglalkozó szekcióra. A szekció tagjai kritizálták a szakfelügyelet magas létszámát, a felügyelet iskolatípus szerinti differenciálatlanságát, a felügyelők igazgatási és nem pedagógiai státuszát, a felügyelők pénzbeli megbecsültségének hiányát, az oktatásirányítás nevelésközpontú deficitjét, az oktatáspolitikai ciklusok gyors változását, ezzel összefüggésben az oktatásirányítás elveiben megjelenő egység hiányát – főleg a középfokú oktatásban – és az oktatásirányítói rendszer szereplőinek pontos feladatmeghatározásának elmaradását (Kiss 1971: 129–147, I. kötet, Kiss 1971: 211–247, II. kötet). Látható, hogy a szekció résztvevőinek „baj-listája” jelentős volt, és lényegében az egész oktatásirányítási rendszert kritika tárgyává tették.

A szekció elnöke az oktatásirányítás nyelvezetének tudományalapú egységesítését javasolta, mondván, a különböző érdekcsoportok más-más nyelvezetet használnak, és ez jelentősen megnehezíti az oktatásirányítás egységességének kialakítását (Kiss 1971: 244, II. kötet). Meglátásunk szerint e mozzanat nemcsak a tudomány dominanciáját jelentette az oktatásirányítás felett, hanem az egységes nyelvezet megteremtőinek hatalmát a tanügyigazgatás-oktatásirányítás többi csoportjával szemben. E jelenség manifesztálódott akkor is, amikor Báthory Zoltán a szakfelügyeleti munkát a tudomány kritériumai felé igyekezett orientálni, és azt mondta: „a felügyelőknek kicsit kutatóknak is kellene lenniök, akik jól ismerik az oktatás korszerű eszközeit, a hatékony módszerek alkalmazására tanítják az iskolában dolgozó kollégákat” (Kiss 1971: 221, II. kötet).

Összegzésként azt mondhatjuk, hogy a kongresszus résztvevői egységesen tudták artikulálni társadalmi különbségeket csökkenteni kívánó, az új gazdasági mechanizmust ellenző, 1961-es oktatási reformon alapuló szakmai-pedagógiai és politikai-ideológiai koncepciójukat. A kongresszuson megjelenő oktatásügyi csoportok nem értettek egyet a hatvanas évek elején elkezdődött enyhüléssel, mivel számukra ez a folyamat az állami ideológia gyengülését jelentette az oktatási mezőben. Ezzel magyarázható, hogy a kongresszus ötvenes években szocializálódott résztvevői a szocialista pedagógiát csak erős ideológiai keretben, állami befolyás mellett tartották elképzelhetőnek és megvalósíthatónak. A kongresszus lényegében az 1961-ben győzelemre vitt iskolareform megvalósulásának sikertelenségét kérte számon a kádári politikai vezetéstől (vö. Halász 1988–1989). A kongresszuson jelent meg az a generáció is, amely majd a hetvenes-nyolcvanas években, illetve a rendszerváltozást követően lett az oktatásirányítás és a neveléstudomány meghatározó csoportja.

## 12.8. AZ V. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS A TANÍTÓBAN

Habár az V. Nevelésügyi Kongresszus pedagógusszakmai és oktatáspolitikai szempontból is a korszak jelentős eseményei közé tartozott, azonban a *Tanító* folyóiratban nem jelent meg ennyire hangsúlyos témaként. A *Tanító* mindössze három cikkben számolt be a kongresszus eseményeiről (Sz. N. 1968, Gledura 1970, Petró 1970). Az 1968-as cikk rövid felhívás, amely tartalmazta a konferencia időpontját, témáit és annak fontosságát hangsúlyozta (Sz. N. 1968). A második közlemény Gledura Lajos (1970) jászberényi tanítóképzős tanár írása volt, aki a tanítók továbbképzéséről és önképzéséről írt. Gledura a kongresszusra való hivatkozással próbálta a tanítók továbbképzésének témáját hangsúlyossá tenni. A harmadik és egyben utolsó közlemény Petró András nevéhez fűződik, aki ekkor a Művelődésügyi Minisztérium Általános Iskolai Osztályának vezetőjeként funkcionált (Petró 1970). Írásában nem bemutatta, hanem inkább méltatta a kongresszus munkáját. Az alábbi mondatok hűen adják vissza a cikkének stílusát: „Itt a hozzáértés párosult a felelősséggel, a reális elemzés a merész fantáziával, a jövő, a perspektíva jelen valóságára, társadalmi, gazdasági lehetőségeire épített. (...) A kongresszusra visszagondolva a résztvevő még most is elsősorban annak felemelő ünnepességét érzi” (Petró 1970: 2–3). Ezt követően nem jelent meg olyan közlemény, amely a kongresszus eredményeit vagy annak hatását taglalta volna. Egyelőre még nem tisztázódott előttünk, hogy e jelenségnek mi lehet az oka. Azonban kutatásunkból jól látszik, hogy vizsgált lapunknál ebben az esetben is nem a pedagógiai-szakmai funkció, hanem inkább a propagandajelleg domborodott ki.

## 13. Összefoglalás

A Kádár-korszak hatvanas éveinek oktatáspolitikai arénájában két csoport harcolt egymással. Az első csoport többsége a szocialista neveléstudomány és a szocialista pedagógia szakembereiből rekrutálódott. E csoport az MSZMP 1958-as művelődés-politikai irányelveinek talaján állva támogatta az 1961-es oktatási törvénnyel fémjelzett iskolareformot, amelyben döntő többségük tevőlegesen is részt vett. Politikai nézeteiket tekintve a szovjet eredetű, de túlnyomó részben posztstálini szocialista ideológiát képviselték: a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését megvalósíthatónak tartották, és a munkás-paraszt származású gyermekek támogatását hirdették. Pedagógiai nézeteikben ezt a szocialista állami ideológiát szakmásították, a viszonylag alacsony, de a Rákosi-korszakhoz képest magasabb szintű szakmai-autonómiai közegben.

A másik nagy oktatáspolitikai csoport nem pedagógusokból, hanem olyan közgazdászokból állt, akik az oktatásügy kérdéseit elsősorban nem kulturális-művelődésügyi kérdésként értelmezték, hanem mindezeket a szocialista gazdaság szempontjainak vetették alá. Ez az oktatáspolitikai csoport leginkább az Országos Tervhivatal szakemberei köré csoportosult. Vezetőjüknek Timár Jánost nevezhetjük meg. Elképzeléseik legmarkánsabb megnyilvánulási formájának az oktatási reformot leállító 1965. júniusi MSZMP PB-határozatot tekinthetjük.

A két nagy oktatáspolitikai csoport harcát nem az oktatási arénában történtek döntötték el, hanem az aréna küzdelseit körbefogó kül- és belpolitikai helyzet. Következésképpen az oktatás területe csupán függő és alárendelt szerepet kapott az ágazatok és nemzetek közötti politikai játszmaiban. Így amikor az ötvenes évek végén a sztálinista gyökerű magyar pártvezetők dönthettek a tervgazdálkodáson alapuló gazdaságfejlesztés irányáról, akkor a hasonló ideológiai nézeteket valló oktatáspolitikai csoport került hatalomra. Megalkották azt a társadalom átnevelésére és a beruházásra építő gazdaságfejlesztést szolgáló iskolareformjukat, amely jól illeszkedett a hruscsovi oktatási reform célkitűzéseéhez. Az e célokat követő oktatáspolitikai csoportnak lehetőség kínálkozott arra, hogy szakmai-politikai nézeteit monopolisztikus módon terjesszesse el az oktatási ágazaton belül. S amikor nem sokkal a hatvanas évek közepe előtt ez a politika megbukott, akkor az a politikai csoport



kerekedett felül, amelyik a szocialista piacgazdaságon alapuló új gazdasági mechanizmus híve volt. E váltást követte az oktatáspolitikai is. Ekkor az oktatási arénában az iskoláztatás gazdasági racionalitását hangsúlyozó csoport került az oktatásügyi mező hierarchiájának csúcsára.

Ha az itt megfogalmazott eredményt – az oktatásügyi problematikájának gazdasági és kulturális-művelődésügyi megközelítései és e nézetek konfliktusa – próbáljuk meg nem történeti, hanem általánosabb perspektívába helyezni, akkor azt mondhatjuk, hogy nagy valószínűség szerint e mozzanat nem csak a szocialista oktatásügyi jellemzője. Hiszen politikai berendezkedéstől függetlenül szinte mindig léteztek olyan oktatásügyi csoportok, amelyek az oktatásban a társadalmi egyenlőtlenségek, a hátrányok csökkentésének politikáját látták. S ezzel szemben mások számára e kérdéskör kevésbé volt releváns, s ők inkább azt hangsúlyozták ki, hogy az oktatásügyet a mindenkorai gazdasági rendszer igényeinek kell alávetni. Az a következő tény, hogy a magyar oktatásügyi felülről irányított – de idesorolhatjuk a kontinentális Európa államainak jó részét –, szintén nem ismeretlen a neveléstudósok számára. Különösen azok között, akik az oktatás-nevelés kérdéseit a politikatudományi megközelítéssel vizsgálják, hiszen kutatásaikban azt hangsúlyozzák, hogy a szakmai-pedagógiai nézetek teljes megértéséhez nélkülözhetetlen a politológiai módszertan használata. Ennek fényében azt is mondhatjuk, hogy kutatásunk megerősítette az oktatáskutatók nemzedékének főbb állításait, valamint két olyan változóra – különböző nézetek az oktatásügyről és a centralizált jelleg – bukkantunk, amelyek rendszerfüggetlen elemnek is tekinthetők.

A Kádár-korszak oktatáspolitikai harcaiban az 1963-ban induló *Tanító* című folyóirat szerkesztői az egész évtizedben az 1961-es iskolareform pártján álltak, annak elveit, szakmai elképzeléseit támogatták és propagálták a tanítók, valamint a hozzájuk kapcsolódó oktatásügyi szakemberek körében. A *Tanító* szerkesztői és szerzői olyannyira az iskolareform támogatói közé tartoztak, hogy a Művelődésügyi Minisztérium fennhatósága alatt álló lap nem vett tudomást az iskolareform 1965-ös leállításáról. Vagyis a *Tanító* folyóirat és a hozzá kapcsolódó szakmai-pedagógiai közösség az oktatáspolitikát egyes egyedül a Művelődésügyi Minisztérium érdekein keresztül látta. Ami ezen a szférán kívül létezett, az számukra nem volt releváns. Nem vállalunk nagy kockázatot, ha az állítjuk, hogy az oktatáspolitikai egyik fő intézménye és egy pedagógiai lap közötti hierarchikus viszony értelmezési keretként szolgálhat a mindenkorai oktatási térben az oktatáspolitikai döntések terjedésének interpretálása során.

A *Tanító* folyóirat szövegeinek szakmai-pedagógiai nézeteit és ideológiáit vizsgálva az iskolareform leállítása kapcsán új, eddig nem ismert eredményre jutottunk. Az iskolareform leállításának interpretációját eddig csak az 1965-ös MSZMP PB-határozat szemszögéből ismerhettük meg, amely azt mondta ki, hogy az 1961-es oktatási reformtörvény politikája a gazdasági megközelítés hiánya okán bukott meg. Ezzel szemben az iskolareformot támogató tanítós szerzők (minisztériumi vezetők,

szakfelügyelők, OPI-munkatársak stb.), amellel érveltek, hogy a reform során kidolgozott szakmai-pedagógiai dokumentumok helyesek voltak és helyesek maradtak az évtized végén is. Egyedül az iskolareform implementációja nem volt megfelelő, amiért a legnagyobb felelősség a pedagógusokat, s azon belül a tanítókat terhelte, akik nem értették meg a reform lényegét.

Az iskolareformot támogató és a *Tanító* folyóirattal is fémjelvezhető oktatáspolitikai csoport szakmai-pedagógiai nézeteinek szerves részét képezte nemcsak a munkás-paraszt családok gyermekeinek felzárkóztatása, hanem a cigány-roma származású gyermekek iskolai hátrányainak csökkentése is. S mi több e tematika a *Tanító* folyóirat hangsúlyos részei közé is tartozott. A cigány-roma származású diákok iskolai helyzetét vizsgálta a *Tanítóban* az *Iskolára előkészítés*, valamint a *Tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovatok is. Ez utóbbi rovatban az iskolareform implementációjáért felelős tanítók hibájaként éppen azt rótták fel az oktatásirányítók és a pedagógiai szakemberek, hogy nem voltak képesek a cigány-roma származású diákok iskolai sikerességét elősegíteni. E felfedezést azért is tartjuk reveláció értékűnek, mert jól ismert, hogy a Kádár-korszakban a cigány-roma népesség felzárkóztatásának kérdése mennyire a kevéssé nyilvános tematikák közé tartozott.

Szabó Miklós ideológiatipológiáját felhasználva a hatvanas évek oktatáspolitikai arénájáról azt mondhatjuk, hogy 1958-ban az állami szocialista ideológia dominanciáján alapuló oktatáspolitikai elképzelés programideológiából a reform kibontakozásának éveiben konzervatív, a reformeszmét őrző állapotideológiává vált, s ezzel a programideológiák világába száműzött minden egyéb rivális elképzelést. 1964–65-ben a politikai változások következtében egy már létező gazdasági alapú programideológia vált állapotideológiává, és programideológiává minősített minden más konkurens oktatásról szóló elgondolást, így a korábban állapotideológiaként funkcionáló ideológiai alapú oktatáspolitikai koncepciót is.

A mannheimi ideológiakoncepció alapján a két oktatáspolitikai csoport nézeteiről azt jelenthetjük ki, hogy mindkét esetben a szemben álló csoportok nem a partikuláris, hanem a totális ideológia fogalmával operáltak. Aminek következtében a két összeütköző koncepció teljesen kizárta egymást, nem volt bennük olyan pont, ahol egymáshoz tudtak volna kapcsolódni, és kompromisszumra már ezért sem nyílt lehetősége. Vagyis a szemben álló felek nemcsak a másik csoport érveinek, állításainak egy részét, hanem annak egészét kérdőjelezték meg, és a „hamis tudat” problémájaként értelmezték azt. Ezzel az egymást kizáró szembenállással magyarázható az is, hogy nem volt átjárás, „személycseré” a két oktatáspolitikai csoport között.

A két ideológiakoncepció azért releváns számunkra, mert egymástól függetlenül azt mondták ki, hogy a Kádár-korszak oktatási rendszerben megjelenő két konkurens nézet kizárta egymást. Leginkább azért, mert az egyik koncepció csak akkor juthatott hatalomra, ha a másikat legyőzte, vagy az oktatáspolitikai mező periferiára sodorta azt. Nem tévedünk nagyot, habár még további kutatásokat igényel, ha eb-

ből azt a következtetést vonjuk le, hogy e mozzanat történeti korszaktól függetlenül szintén segíthet abban, hogy jobban megértsük az oktatásügyről szóló különböző diskurzusokat és a közöttük megjelenő konfliktusokat.

Úgy látjuk, hogy a két oktatáspolitikai csoport szakmai nézeteiben és ideológiáiban alapvető változásokat nem eredményeztek a hatvanas évek nagy oktatáspolitikai eseményei – az 1961-es oktatási törvény, az iskolareform, s annak 1964–1965-ös leállítása és az V. Nevelésügyi Kongresszus. A szakmai-pedagógiai és ideológiai nézetek változatlansága-merevsége különösen az 1961-es iskolareformot támogató oktatáspolitikai csoportra jellemző. Lényegében ugyanazt a munkáscsaládok gyermekeit támogató, egyenlőtlenséget csökkentő ideológiát hirdették a hatvanas évek elején, mint az évtized végén, amely a származás nyilvántartását eltörlő kádári politika bírálataként is értelmezhető. Ezen ideológia keretében támogatták és dolgozták ki az iskolareform elveihez hű neveléstudósok az oktatás-nevelés ellentétpárjában a nevelést kihangsúlyozó Nevelési tervet, és a közösségi nevelés szolgálatába pedig az újraértelmezett Makarenkót állították. Ezen szakmai kritériumok és irányok érvényesek voltak 1961-ben, az oktatási törvény évében és az V. Nevelésügyi Kongresszus alatt is, 1970-ben. Ez utóbbi szakmai-politikai esemény a leállított iskolareform híveinek restaurációs kísérleteként is értelmezhető.

Az iskolareformot támogató oktatáspolitikai csoport szakmai nézeteiben mindössze egy kisebb változást találtunk: méghozzá a politechnikai oktatás kérdéskörében. A sztálini, majd a hruscsovi értelmezésű munkaiskola koncepciója különböző politikai célok mentén, de mindkettő az állami gazdaságpolitikának alávetetten jelent meg. Mindebből az V. Nevelésügyi Kongresszuson részt vevők azt látták, hogy a politechnikai oktatás elve alapvetően helyes, azonban a hatvanas évtized elején még rosszul értelmezték annak szerepét. Ugyanis a képzés lényege nem az, hogy egy konkrét szakmára készítse fel a tanulókat, hanem inkább az, hogy olyan általános tudást adjon a felnövekvő nemzedék számára, amelynek segítségével hasznos tagja tud lenni a szocialista társadalomnak. Azonban a politechnikai oktatás felfogásában bekövetkezett változást nem tartjuk lényegi módosulásnak, hiszen az nem jelentette a politechnikai oktatás irányának és tartalmának teljes megváltoztatását, hanem mindössze korrekcióját. A sztálini és hruscsovi felfogást elvető, de mély-marxista munkaiskola koncepciója később vált legitimé.

Ahogy az oktatási aréna egészében sem történt jelentős változás az ideológiai tekintetében, úgy ugyanez a változatlanság jelent meg a *Tanító* folyóiratban is. A *Tanító* folyóirat indulásának évében – 1963-ban – és vizsgált korszakunk utolsó évében – 1970-ben – is ugyanúgy a Művelődésügyi Minisztérium egyenlőségpárti ideológiáját hirdette a tanítók számára.

A *Tanító*ban képviselt ideológia változatlan maradt, azonban a vezető szerepet játszó csoportok részben kicserélődtek. A hatvanas évtized közepéig az OPI munkatársai a periodika legfőbb szerzői, és ők szakmástitották az iskolareform elveit. Azonban 1966-tól egy minisztériumi osztályvezető – Miklósvári Sándor – megje-

lenésével az OPI munkatársai lassan kiszorultak a szerzői gárdából, és helyüket a tanítóképzők oktatói vették át. Ettől kezdve már ők szabták meg a *Tanító* tartalmát és irányát. A tanítóképzős háttérű oktatók az OPI munkatársaihoz képest agitatívabban képviselték az antisztálinista szocialista ideológiát. A szocialista pedagógiáról alkotott felfogásuk is jelentősen eltért az OPI munkatársai által képviseltéktől és szakmai nézeteik a neveléslélektanon alapultak. Ez a szakmai kör az OPI csoportjával szemben emancipálódott, és minisztériumi segítséggel foglalta el a *Tanító* lapot.

Az oktatási ideológiák változatlanóságáról szóló eredményünkéből minden bizonnyal levonhatjuk azt a következtetést, hogy e mozzanat szintén az oktatási mező általános jellemzőjének tekinthető. Hiszen ha megfigyeljük az oktatásról szóló koncepciók lényegét, akkor azt láthatjuk, hogy legtöbbször az érvelések iránya nem változott, legfeljebb azok megvalósítási módja. Például a kulturális egyenlőtlenségek csökkentése mindig is releváns célként jelent meg az oktatási mezőben, s legtöbbször csak az implementáció módjában találhatunk különbségeket, de sok esetben annak tartalma sem változott.

Kutatásunk egyik legjelentősebb eredménye a szocialista neveléslélektan hatvanas évekbeli legitimált megjelenésével kapcsolatos. Az 1950-es száműzetést követően a lélektan tudományát minden tekintetben a szocialista pedagógia alá rendelték, majd a szovjet antisztálinista mintának megfelelően az ötvenes évek közepétől-végétől fokozatosan, de hullámozó ütemben rehabilitálták. S a hatvanas évek során kezdett az elfogadott, de részleges autonómiájú tudományok közé tartozni.

Kutatásunkban amellet érveltünk, hogy a hatvanas években a neveléstudományon belül a neveléslélektannak (legalább) két értelmezése létezett. Az elsőt talán „akadémiai neveléslélektannak” nevezhetjük, melyet a neveléstudományi elit használt. A második neveléslélektani irányzat pedig a minisztérium egyik, a tanítók ügyeivel foglalkozó osztályához, a *Tanító* folyóirathoz és a tanítóképzők oktatóihoz kapcsolódott.

Az „akadémiai neveléslélektan” irányát és jelentőségét a lélektannal foglalkozó neveléstudományi és a pedagógiai területen dolgozó pszichológiai kandidátusok és akadémiai doktorok száma jelezte. A hatvanas években nagy volt az átjárás a neveléstudomány és a pszichológia tudományának művelői között. Az évtized végére a neveléstudományi kandidátusok az idők folyamán átkerültek a pszichológia területére, és már ott szerezték meg akadémiai doktori címüket.

Az „akadémiai neveléslélektantól” eltérő új, gyakorlatias elemeket hordozó lélektani irányzat létrejött a Miklósvári Sándor vezette Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Önálló Osztályának köszönhető. 1966-ban itt fogalmazódott meg a formájában szakmai, de céljaiban politikai koncepció, amely a hangsúlyt a pedagógiai szemléletű tudásról a lélektani és neveléslélektani ismeretekre helyezte át. Az új oktatáspolitikai elképzelés kifejtésének helye a *Tanító* című folyóirat lett.

A *Tanító*ban megfogalmazott új lélektani koncepciót Miklósvári politikai-szervezeti dimenzióba helyezte, és elsősorban a tanítók képzésére és továbbképzésére

összpontosított. Másképpen megfogalmazva: a neveléslélektant a tanítói kultúrába integrálta, s ezzel egy új és stabil szakmai ideológia született. Ez a politika a minisztériumi osztály és a *Tanító* periodika hatáskörének keretei között maradt, és nem kívánta az oktatási mező egészét befolyásolni, csak a tanítók képzésére koncentrált. E tevékenységből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy egy minisztériumi osztály képes volt az oktatási rendszerből egy részt kiszakítani, és egy szakmai közösségnek önálló ideológiát, identitást, „mi tudatot” adni. Ez a tény a központosított tanügyigazgatásról alkotott általános képet árnyalta.

A pszichológia tudományának hatvanas évekbeli története segíthet megérteni azt az utat, amit a lélektan az ötvenes évekbeli száműzetésétől napjainkig bejárt, amikor is megszerezte magas presztízsét a tudományok rendszerében. Tágabb perspektívából nézve a pszichológia újraintézményesülése és a különböző neveléslélektani megközelítések megléte arról referáltak, hogy amennyiben egy puhuló diktatúrában – amilyen a hatvanas évek is volt, főleg az ötvenes évek elejével szemben – csökkent a társadalom feletti állami-politikai kontroll, akkor az megjelent a tudomány területén is. S ennek egyik következményeként értelmeződik az, hogy egy korábban diszkreditált tudományterület legitimé válik, vagy olyan új területek integrálódnak a tudományos mezőbe, amelyek korábban még illegitimként léteztek. Vagyis a társadalomban végbemenő változások nem hagyják érintetlenül a tudományos mezőt.

# Szakirodalom

- Ábent F. (1959): A szovjet közoktatás átszervezésének néhány tapasztalata. *Pedagógiai Szemle*, (9)9. 859–876.
- Aczél Gy. (1971): *Eszmének erejével*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Ágoston Gy. (1958): Küzdjük le az ellenséges, revizionista nézeteket. *Pedagógiai Szemle*, (8)1. 1–15.
- Akadémiai Almanach (1962). *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Akadémiai Almanach (1967). *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Akadémiai Almanach (1970). *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Akadémiai Értesítő (1952–1972). *A Magyar Tudományos Akadémia Értesítője*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Andor M. (1980): Dolgozat az iskoláról I. *Mozgó Világ*, (10)12. 5–21.
- Andor M. (1981): Dolgozat az iskoláról II. *Mozgó Világ*, (11)1. 16–31.
- Aradi J. (1964): Rajz. *A Tanító Munkája*, (1)1. 13–18.
- Azary B. (1964): A Nevelési Terv bevezetésének tapasztalatairól. *A Tanító Munkája*, (2)2. 17–18.
- Azary B. (1965): Jól van ez így? *A Tanító Munkája*, (3)3. 12–13.
- Azary B. (1967): A számтан-mértan tanításáról (Borsod megye). *A Tanító Munkája*, (5)6–7. 18–20.
- Bajomi I. (2006): Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó javaslat. *Educatio*, (15)3. 492–510.
- Bakonyi P. (1959): A tanulók személyiségének megismerése. *Pedagógiai Szemle*, (9)11. 1011–1019.
- Bakonyi P. (1965): A pedagógusok átképzése és továbbképzése. In Simon Gy. (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve. 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Budapest, Tankönyvkiadó, 559–600.
- Balatonfüredi Pedagógus Konferencia (1957)*. Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet.
- Bálint A. (1965): Úgy érzem, jó úton járunk! *A Tanító Munkája*, (3)3. 12.
- Bálint B. (1965): Szakfelügyelői gyakorlatom. *Köznevelés*, (21)10. 385–386.
- Ballér E. (1981): *Tantervelmélet és tantervi reform*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Ballér E. (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Balog B. – Nagy A. (2016): A neveléstudomány helyzete az 1949–1957 közötti időszakban a személyügyi és háttérintézmények tükrében. In Németh A. – Garai I. – Szabó Z. A. (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 161–184.
- Baló J. (1968a): Problémalátás – problémamegoldás I. *A Tanító*, (6)2. 4–6.
- Baló J. (1968b): Problémalátás – problémamegoldás II. *A Tanító*, (6)3. 7–9.
- Baló J. (1968c): Problémalátás – problémamegoldás III. *A Tanító*, (6)4. 3–5.
- Bárdi E. (2010): Referenciaszemélyek a magyar, német, és a francia neveléstudományi diskurzusokban. In Németh A. – Bíró Zs. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–245.
- Barna L. (1970): A bábokat is hívjuk segítségül. *A Tanító*, (8)2. 4–5.
- Baska G. (2015): Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In Baska G. – Hegedűs J. (2015) (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE, Budapest. 344–358.
- Baska G. – Nagy M. – Szabolcs É. (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra, Veszprém.
- Baska G. – Hegedűs J. (2015) (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE, Budapest.
- Báthory Z. (2001): *Maratoni reform*. Önkönet, Budapest.
- Báthory Z. – Falus I. (szerk.) (1997a): *Pedagógiai Lexikon I–III*. Keraban, Budapest.
- Báthory Z. – Falus I. (szerk.) (1997b): *Pedagógiai ki kicsoda*. Keraban, Budapest.
- Bauer T. (1981): *Tervgazdaság, beruházás, ciklusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Beér J. (1962): *A helyi tanácsok kialakulása és fejlődése Magyarországon (1945–1960)*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Békés F. (1965): Fényes csíkok. *A Tanító Munkája*, (3)2. 11.
- Békési L. (1957): Számszerűség vagy színvonalemelés. Hozzászólás a pedagógusok állami ideológiai továbbképzéséhez. *Köznevelés*, (13)17. 391–392.
- Bencze Gy. (1958): Néhány megjegyzés a balatonfüredi konferencián elhangzottakhoz. *Pedagógiai Szemle*, (8)1. 99–113.
- Benkő I. (1969): Szakfelügyelet – tudás – emberség. *Köznevelés*, (25)20. 11–12.
- Berencz J. (1957): A dogmatizmus és revizionizmus jelenségeiről a magyar pedagógiában. *Pedagógiai Szemle*, (7)3. 14–29.
- Berend T. I. (1974): *A szocialista gazdaság története Magyarországon: 1945–1968*. Kossuth Kiadó, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Berend T. I. (1983): *Gazdasági útkeresés 1956–1965: a szocialista gazdaság magyarországi modelljének történetéhez*. Magvető, Budapest.
- Berger, P. – Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Jászöveg Műhely, Budapest.
- Berkó G. (1970): Kár, hogy az iskolában nincs folytatása. *A Tanító*, (8)3. 3–4.
- Bíró J. (1965): A szaksajtó az önképzés eszköze. *A Tanító Munkája*, (3)2. 11–13.
- Bíró Zs. H. (2010): A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői. Tudományszociológiai elemzés a központi pedagógiai folyóiratok szerzőiről (1997–2006). In Németh A. – Bíró Zs. H. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 168–209.

- Bizó Gy. (1958): A magyar tanítóképzés reformjának munkálatai. In Kiss Á. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 495–513.
- Bodó L. (1968): A pedagógus továbbképzés Romániában. *Köznevelés*, (24)15–16. 610–611.
- Bori I. – Tihanyi F. (1960): A politechnikai oktatásról. *Társadalmi Szemle*, (15)5. 42–58.
- Borsodi I. (1970): A relációk elemi értelmezése és ábrázolása. *A Tanító*, (8)6–7. 9–11.
- Boros F. (1966) (szerk.): *Makarenkóra emlékeziünk*. Pedagógusok Szakszervezete, Táncsics Kiadó, Budapest.
- Bors J. (1964): Miben segíthet a felügyelet...? *Köznevelés*, (20)24. 946.
- Borsos M. (1964): Nyelvtani és helyesírási munkafüzetek. *A Tanító Munkája*, (1)6–7. 37–40.
- Bourdieu, P. – Passeron, J. C. (1977/1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publication.
- Brezsnyánszky L. (2015): Kontinuitás és diszkontinuitás a debreceni egyetem pedagógia oktatóinak rekrutációjában 1940–1970. In Németh A. – Biró Zs. H. – Garai I. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 225–251.
- Csáki I. (1967): Számтан-mértan. *A Tanító Munkája*, (5)6–7. 27–30.
- Csépainé Sz. P. (2011): A helyi tanácsok rendszere Magyarországon (1950–1990). *Hadtudományi Szemle*, (4)4. 135–141.
- Csermely P. – Fodor I. – Eva J. – Lámfalussy S. (2009): *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsök Tanácsa Alapítvány.
- Csete J. (1966): Egységes álláspont – egységes munka. *A Tanító Munkája*, (4)4. 5–7.
- Csete J. (1970): Korszerűsítsük a tanítási órák elemzését. *A Tanító Munkája*, (8)5. 11–13.
- Csoma V. (1967): Olvasás. *A Tanító Munkája*, 5(6–7). 21–23.
- Dancs G. (2016): A matematikus abszolút pedagógusról, Varga Tamásról. In Hudra Á. (szerk.): *Abszolút pedagógusok*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 162–180.
- Darvai T. (2011a): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata 1963, 1970. *Iskolakultúra*, (20)6–7. 71–86.
- Darvai T. (2011b): Társadalmi nemek A Tanító c. neveléstudományi folyóirat fényképein. 1963, 1970. <http://digitalia.tudaskozpont-pecs.hu/books/keri-katalin-szerk-tarsadalmi-nem-es-oktatas-2011/htm/darvaitibor.htm>
- Darvai T. (2011c): Rítusok az Úttörővezetőben 1953–1983. In Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010. Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 255–264.
- Darvai T. (2012): Ideologies in the Pedagogical Journal „The School-Teacher” 1963–1970. *HERJ*, (2)3. 40–55.
- Darvai T. (2016): Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson. *Neveléstudomány*. (4)3. 49–61.
- Darvai T. (2019): A magyar szocialista pedagógiai szaksajtó ikonográfiai vizsgálata 1950 és 1989 között az Úttörővezető című folyóirat példáján. In Novák Géza Máté (szerk.): *Részvétel és együttműködés a művészetpedagógiában, fókuszban a dráma- és színházpedagógia. Konferenciakötet*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 160–175.
- Darvai Tibor (2020): A nevelésléktan a korai Kádár-korszakban. *Educatio*, (29)4. 582–591. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.4>



- Darvai T. (2021a): Kiss Árpád a szocialista oktatásügyben. In Rébay Magdolna (szerk.) *Pedagógia a (pre)szocializmus korában*. (Gyűjteményi füzetek 3.) Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 25–42.
- Darvai T. (2021b). Makarenko-értelmezések Magyarországon a hosszú 1950-es években. *Iskolakultúra*, (31)5. 27–40. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.05.27>
- Donáth P. (2006): Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben. *Educatio*, (15)3. 461–491.
- Endrődy O. (2017a). A gyermekkortörténeti ikonográfia kiáltványa. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (5)1. 1–3.
- Endrődy O. (2017b). A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (5)1. 110–122.
- Ewing, E. T. (2001). Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936. Denunciation of Pedology. *History of Education Quarterly*, 41(4), 471–493.
- Fábián Z. (1964): Tanítványaink megismeréséről. *A Tanító Munkája*, (2)1. 4–6.
- Fábián Z. (1966a): Differenciális oktatás és csoportmunka az értelmi nevelés szolgálatában. *A Tanító Munkája*, (4)5. 13–14.
- Fábián Z. (1966b): Az értelmi fejlesztő hatások tervezése. *A Tanító Munkája*, (4)11. 7–8.
- Fábián Z. (1966c): Óravarációk tervezése és az értelmi hatások. *A Tanító Munkája*, (4)12. 2–3.
- Fábián Z. (1969a): A tanulói önállóságról. *A Tanító*, (6)8. 12–14.
- Fábián Z. (1969b): A pedagógiai vezetés korszerű értelmezése. *A Tanító*, (7)9. 16–18.
- Fábián Z. (1969c): Az önállóság fejlesztésének lehetőségei „hagyományos” eljárásokkal és új módszerekkel. *A Tanító*, (7)10. 17–19.
- Faludi Sz. (1960): Időszerű tantervelméleti kérdések. In Kiss Á. – Nagy S. – Szarka J. – Szokolszky I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 63–112.
- Faludi Sz. (1961): Tantervi kutatások a Pedagógiai Tudományos Intézetben. In Kiss Á. – Nagy S. – Szarka J. – Szokolszky I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 281–316.
- Faludi Sz. (1963): A tantervek készítését megalapozó pedagógiai kutatások. In Kiss Á. – Nagy S. – Szarka J. – Szokolszky I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 117–154.
- Falus I. (2016): Nagy Sándor önképe. In Falus I. – Kálmán O. (szerk.): *Nagy Sándor nyomdokain*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9–22.
- Faragó L. (1962): Lélektani szempontok érvényesítése a matematikatanítás metodikájában. In Kiss Á. – Nagy S. – Szarka J. – Szokolszky I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 485–518.
- Faragó L. – Povázsai L. (1964): Olvasás. *A Tanító Munkája*, (2)6. 2–10.
- Faragó L. (1967): Számvetés. *A Tanító Munkája*, (5)6–7. 1–2.
- Faragó L. (1969): Első osztályaink jelenlegi helyzete: komplex probléma. *A Tanító*, (7)11. 1–4.
- Faragó L. (1970): Közkincsé tesszük! *A Tanító*, (8)10. 4–5.
- Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) (2008): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Oktatás És Gyermekesély Kerekasztal. Budapest, ECOSTAT.
- Fedor J. (szerk.) (1953): *A Szovjetunió Kommunista Pártjának XIX. kongresszusa*. Szikra, Budapest.

- Fedor J. (szerk.) (1956): *Az SZKP XX. kongresszusa: 1956. február 14–25.* Szikra, Budapest.
- Fedor J. (szerk.) (1962): *Az SZKP XXII. kongresszusa: 1961. október 17–31.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Felkai G. (szerk.) (1999): *Mannheim Károly.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Ferge Zs. (1969): *Társadalmunk rétegződése.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Ferkai L. (1963): A rajz és a nevelési terv. *A Tanító Munkája*, (1)4. 10–11.
- Fitzpatrick, S. (1976). Culture and Politics under Stalin: A Reappraisal. *Slavic Review*, 35(2), 211–231. DOI: 10.2307/2494589
- Fizel N. (2014). Sík Sándor szerepe a párhuzamos tanszékek megalakulásában a Ferenc József Tudományegyetemen. In Miklós Péter (szerk.), *Sík Sándor eszmekörei.* Szeged: Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány. 63–75.
- Fizel N. (2018). *A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947).* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Forray R. K. (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai *Educatio*, (20)1. 62–73.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai.* Új Mandátum Kiadó – Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Garai I. (2015): Tudománypolitika és felsőoktatás Magyarországon, 1948–1951. In Németh A. – Biró Zs. H. – Garai I. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében.* Gondolat Kiadó, Budapest. 165–176.
- Garai I. (2016): A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949–1953 közötti időszakban. In Németh A. – Garai I. – Szabó Z. A. (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában.* Gondolat Kiadó, Budapest. 119–160.
- Gárdonyi L. (1970): A harmadik lépcső. *A Tanító*, (8)9. 14–15.
- Gáspár K. (1964): Az eredményes tanulás lélektani feltételei. *A Tanító Munkája*, (3)5. 10–11.
- Gáspárné Z. É. (1970): Az első osztályosokról a pedagógiai pszichológus szemével. *A Tanító*, (8)4. 1–3.
- Géczi J. (2006a): A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Magyar Pedagógia*, (106)2. 147–168.
- Géczi J. (2006b): A pedagógiai sajtó. 1956. *Educatio*, (15)3. 511–538.
- Géczi J. (2010a): *Sajtó, kép neveléstörténet.* Iskolakultúra, Veszprém–Budapest.
- Géczi J. (2010b): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra*, (20)1. 79–91.
- Géczi J. (2012): Pedagógiai lapok sajtófotói a cigány tanulókról. In Orsós A. – Trendl F. (szerk.): *Útjelzők: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére.* Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs. 99–109.
- Géczi J. – Darvai T. (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szak-sajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, (20)3–4. 201–237.
- Géczy E. (1964): Tanítás és tanulás. *A Tanító Munkája*, (2)6–7. 58–59.
- Gerő Zs. (1969): A problematikus gyermekekről. *A Tanító*, (7)10. 5–7.
- Giddens, A. (1977): *Studies in Social and Political Theory.* London: Routledge.
- Gledura L. (1970): Továbbképzés és önképzés. *A Tanító*, (8)5. 9–10.
- Golnhofer E. (2006): Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*, (15)3. 539–552.
- Golnhofer E. – Szabolcs É. (2013): Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 113(3). 133–151.

- Golnhofer E. – Szabolcs É. (2016): Az 1945 utáni korszak neveléstudományának kutatása: Kutatásmetodológiai megfontolások a személyes dokumentumok forrásértékéről. In Németh A. – Garai I. – Szabó Z. A. (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185–203.
- Gönczöl E. (2011): Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének a működésében. In Sági M. (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: Nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 87–132.
- Gönczy G. (1964): Alkotó munkaközösségek. *A Tanító Munkája*, (2)4. 21–22.
- Göndöcs L. (1968): Vita a számtan-mértan tanításáról. *A Tanító*, (6)6–7. 33–35.
- Gulczynska, J. (2017): The student in the Polish socialist secondary school (1945–1989): a cultural context, *Paedagogica Historica*, (53)1–2. 170–188.
- Halász G. (1984a): Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években. *Medvetánc*, (4)2–3. 73–96.
- Halász G. (1984b): *Az oktatáspolitikai szerkezete a hetvenes években (Elemzések a középfokú oktatás megyei irányításáról)*. Tervezéshez Kapcsolódó Kutatások 79. Oktatókutató Intézet. Budapest.
- Halász G. (1984c): *Felügyelet és oktatásirányítás: történeti – szociológiai elemzés 1945-től napjainkig*. Oktatókutató Intézet. Budapest. [http://halaszg.ofi.hu/download/Felugyelet\\_es\\_oktatasiranyitas.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Felugyelet_es_oktatasiranyitas.htm)
- Halász G. (1985a): A nyolcvanas évek reformfolyamatai és a közoktatás irányítása. *Ifjúsági Szemle*, (5)5. 96–106.
- Halász G. (1985b): *Az oktatásirányítás reformja és az oktatás irányítói – oktatáspolitikai elemzés*. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 104. Oktatókutató Intézet. Budapest. [http://halaszg.ofi.hu/download/Reform\\_es\\_iranyitok.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Reform_es_iranyitok.pdf)
- Halász G. (1988a): *Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején – történeti politikai elemzés*. Oktatókutató Intézet. Budapest. [http://halaszg.ofi.hu/download/Ifjusag\\_nevelese.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Ifjusag_nevelese.htm)
- Halász G. (1988b): *Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes és nyolcvanas évek elején*. MSZMP KB TTI. [http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika\\_60-70-es\\_evек.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evек.htm)
- Halász G. (1988c): *Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a hatos főirány története*. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 9. [http://halaszg.ofi.hu/download/Hatos\\_foirany.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Hatos_foirany.pdf)
- Halász G. (1988, 1989): Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején. *Medvetánc*, (8–9)4–1. 243–252.
- Halász G. (2009): *A nyolcvanas évtized a magyar oktatásban*. <http://halaszg.ofi.hu/download/MTV%20tanulmany.htm>
- Hegedűs A. (1966): Tanítók Nyári Akadémiája Baján. *A Tanító Munkája*, (4)8. 18–19.
- Hegedűs B. A. – Rainer M. J. (szerk.) (1992): *A Petőfi-kör vitái. VI. Pedagógusvita*. Műzsák, 1956-os Intézet, Budapest.
- Heller Á. (1997): 1968. *Beszélő*, 11. szám. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/1968>
- Heller, M. – Nyekrics, A. (2003): *Orosz történelem*. Budapest, Osiris.
- Heywood, A. (2007): *Political Ideologies: An Introduction*. Palgrave Macmillan.
- Hillig, G. (1995). Makarenko and Stalinism. Comments and reflections on a controversial topic. (Opuscula Makarenkiana, Nr. 16.) Makarenko-Referat, 1–22.

- Hovanyecz L. (2011): *Beszélgetés Pataki Ferenc társadalompszichológussal*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Hunyady Gy. (1996): A budapesti tudományegyetem és a pszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (52)1–3. 3–16.
- Huszár T. (2003): *Kádár János politikai életrajza*. Szabad Tér – Kossuth, Budapest.
- Ilku P. (1959): Az újtípusú szocialista iskoláért. *Köznevelés*, (15)17. 377–380.
- Illés L. (1985): *Az európai szocialista országok közoktatásügye a második világháború után*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jakab T. (1967): A környezetismeret tanításáról (Hajdú-Bihar megye). *A Tanító Munkája*, (5)6–7. 17–18.
- Janek, N. – Balog, B. (2017): Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (5)1. 85–109.
- Johnson, Mark S. (1996): From delinquency to counterrevolution. Subcultures of Soviet youth and the emergence of Stalinist pedagogy in the 1930s. *Paedagogica Historica*, (32)1. 283–303.
- Joravsky, D. (1977). The Mechanical Spirit: The Stalinist Marriage of Pavlov to Marx. *Theory and Society*, (4)4. 457–477.
- Kállai Gy. (1957): Előadás az országos pedagógus pártaktíván. *Köznevelés*, (13)10. Melléklet. 8.
- Kálmán Gy. (1968): Egy beszámoló tanulságai. *A Tanító*, (6)8. 1–4.
- Kálmán Gy. (1969): Közös felelősséggel. *A Tanító*, (7)9. 11–13.
- Kalmár M. (1998): *Ennivaló és hozomány: a kora kádárizmus ideológiája*. Magvető, Budapest.
- Karády V. (2015): Egy szocialista értelmiségi „államnemesség”? Kandidátusok és akadémiai doktorok a hazai társadalomtudományokban. In Németh A. – Biró Zs. – Garai I. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 251–281.
- Kardos J. (2007): *Iskola a politika sodrásában, 1945–1993*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kardos L. (1952): Hozzászólás egy neveléslélektani tanulmány vitájához. *Pedagógiai Szemle*, (2)1–2. 102–119.
- Kardos L. (1955): Pavlov kutatásai és a lélektan. Doktori Értekezés tézisei. *Pedagógiai Szemle*, (5)5–6. 546–549.
- Kardos J. – Kornidesz M. (szerk.) (1990): *Dokumentumok az oktatáspolitikai történetéből. 1–2. kötet. 1950–1972*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Katona A. (2016): Az iskolai felügyelet története Magyarországon II. (1935-től a rendszerváltoztatásig). *Történelemtanítás*, (7)1–2. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/katona-andras-az-iskolai-felugyelet-tortenete-magyarorszagon-ii-1935-tol-a-rendszervaltoztatasi-07-01-04/>
- KDNP Oktatási Munkacsoportja (2009): *Iskola–Erkölc–Tudás. A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése*. Kereszténydemokrata Néppárt programja.
- Kelemen E. (1985): A pedagógus-továbbképzés négy évtizede. *Pedagógiai Szemle*, (35)4. 307–317.
- Kelemen E. (1994): A magyar oktatási törvénykezés története – Problématörténeti vázlat. In Kelemen E. – Setényi J. (szerk.): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Fővárosi Pedagógiai Intézet. Budapest. 40–67.

- Kelemen E. (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, (23)9. 25–32.
- Kelemen E. (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Új Pedagógiai Szemle*, (25)2. 76–85.
- Kelemen E. (2015): Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai határozatról. In Donáth P. (szerk.): *Filozófia-Művelődés-Történet 2015*. Trezor Kiadó, Budapest. 191–221.
- Kelemen J. – Mosonyi K. (1952). Számítan és logika. *Pedagógiai Szemle*, (2)1–2. 119–129.
- Kelemen L. (1959): A neveléslelektani kutatások feladatairól. *Pedagógiai Szemle*, (9)2. 142–153.
- Kelemen L. (1972): A pedagógiai interdiszciplináris kérdései. In Kiss Á. – Nagy S. – Szarka J. – Faludi Sz. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 267–296.
- Kemény I. (1967): *A mobilitás társadalmi összefüggései*. Statisztikai Kiadó, Budapest.
- Kerékgyártó Imre (1952): A logikus gondolkodás fejlesztése a nyelvtan tanításának keretében. *Pedagógiai Szemle*, (2)1–2. 90–101.
- Kéri K. (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra*, (11)3. 47–59.
- Kéri K. (2008a): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmuskori Magyarországon 1867–1914*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- Kéri K. (2008b): Gyermekábrázolás az 1950-es években a *Nők Lapja* címoldalain. In Kozma T. – Perjés I. (szerk.): *Új Kutatások a Neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 203–211.
- Kéri K. (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a *Nők Lapja* címoldalain az 1950-es években. In Szabolcs É. (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 111–166.
- Kéri K. – Varga A. (2006): Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. *Educatio*, (15)3. 553–565.
- Kéri K. (2017). Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmus kori karikatúrákon. Ikonográfiai kutatások a neveléstörténetben Pécsen. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (5)1. 4–16.
- Kestere, I. – Kalke, B. (2018) Controlling the image of the teacher's body under authoritarianism: the case of Soviet Latvia (1953–1984), *Paedagogica Historica*, (54)1–2. 184–203.
- Kestere, I. – Rubene, Z. – Stonkuvienne, I. (2015) Introduction: power – invisible architecture of education. *Paedagogica Historica*, (51)1–2. 5–10.
- Kisbalázs Gy. (1971): Mire való a szakfelügyelet. *Köznevelés*, (27)13. 10–11.
- Kiss Á. (1969): *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiss Á. (szerk.) (1971): *V. Nevelésügyi kongresszus*. Budapest, 1970. szeptember 28–30. I–II. kötet.
- Kiss L. (1965a): A gyermek tevékenysége és az érzelmek. *A Tanító Munkája*, (3)4. 16–18.
- Kiss L. (1965b): A gyermek tevékenysége és az érzelmek. *A Tanító Munkája*, (3)5. 16–18.
- Kiss L. (1965c): Érzelmi típusok a 6–10 éves korban. *A Tanító Munkája*, (3)10. 13–16.
- Kiss T. (1964): A siker örömeinek hatása a tanulási folyamatra. *A Tanító Munkája*, (2)6–7. 41–42.
- Kiss T. (1965d): A 6–10 éves gyermek általános érzelmi sajátosságai. *A Tanító Munkája*, (3)3. 5–8.
- Kiss T. (1965e): A felnőttek iránti érzelmek fejlődése. *A Tanító Munkája*, (3)6–7. 12–15.
- Kiss T. (1965f): A tanulóközi kapcsolatok érzelmi átélése. *A Tanító Munkája*, (3)9. 11–13.

- Kiss Á. – Nagy S. – Szarka J. – Szokolszky I. (1962): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Klein S. (1980): *A komplex matematikaoktatási módszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Knausz I. (1986): A magyar „pedológia” pere. *Pedagógiai Szemle*, (36)11. 1087–1102.
- Knausz I. (1994): *A közoktatás Magyarországon 1945–1956*. Kandidátusi disszertáció. <http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf>
- Knausz I. (1998): *Történelem és oktatás*. Fővárosi Pedagógiai Intézet. Budapest.
- Kornai J. (2005): *A gondolat erejével*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Kozma T. (2011): *Erdei séta*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (2016): Kiss Árpádtól a PISA-ig. In Buda A. – Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása. A IX. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata-Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 104–116.
- Kozma T. (é. n.): Hogyan lettem szociológus. [https://www.academia.edu/10807420/Hogyan\\_lettem\\_szociol%C3%B3gus\\_As\\_I\\_became\\_a\\_sociologist](https://www.academia.edu/10807420/Hogyan_lettem_szociol%C3%B3gus_As_I_became_a_sociologist)
- Kovács É. (1995): Öt nap tanulás – egy nap munka. Munkaoktatás a Kádár-korszak elején. *História*, (16)9–10. 44–46.
- Kovács F. (1964): A szakosított ideológiai továbbképzésről. *Köznevelés*, (20)14–15. 584.
- Kovács S. (1967): Szolnok megyei helyzetkép. *A Tanító Munkája*, (5)6–7. 3–12.
- Kovai M. (2016): *Lélektan és politika: pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945–1970*. KRE–L’Harmattan, Budapest.
- Kovai, M. (2019). The Social Roles and Positions of the Hungarian Psychologist-Intelligentsia between 1945 and the 1970s: A Case Study of Hungarian Child-Psychology. In Borghos, A. – Erős, F. – Gyimesi J. (eds.): *Intersections of Science and Ideology in the History of Psy-Sciences*. Central European University Press.
- Kozma J. (1964): Új ideológiai továbbképzés – új módszerek, új feladatok. *Köznevelés*, (20)21. 825–827.
- Kudláčová, B. – Šebová, N. (2020) Illegal confessional education of children in Slovakia in the period of Socialism (political and religious context), *Paedagogica Historica*, 56:4, 481–502.
- Lénárd Edit – Baranyai Erzsébet (1951): A logikai gondolkodás fejlesztése a számtan és nyelvtan tanításának keretében. *Pedagógiai Szemle*, 1(1–2), 46–100.
- Lénárd Edit – Baranyai Erzsébet (1952): Válasz újabb hozzászólásokra és a vita tanulságai. *Pedagógiai Szemle*, 2(3), 247–263.
- Lénárd F. (1958): A gondolkodás fejlesztése. In Kiss (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 275–323.
- Lénárd F. (1960): A nevelélektan problémái. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (1)1. 20–29.
- Lénárd F. (1967): A gondolkodási művelek és gyakorlásuk. *A Tanító*, (5)3. 3–4.
- Lénárd F. (1968): Matematikatanítási kísérletünk négy éve. *A Tanító*, (6)9. 9–12.
- Lénárd F. (1969): A gondolkodás merevsége és a vitaszellem. *Magyar Tudomány. A Magyar Tudományos Akadémia Értesítője*, 18(10), 648–656.
- Lénárd F. (1978): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lénárd F. (1982): *A képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Lénárd F. – Surányi G. (1959): Adatok a szovjet pszichológia jelenlegi helyzetéhez. *Pedagógiai Szemle*, (9)4. 362–382.

- Leontyev, A. N. – Galperin, P. J. – Elkonin, D. B. (1960): Az iskolareform és a pszichológia feladata. *Pedagógiai Szemle*, (10)10. 898–909.
- Lévay P. – Szijj Z. (1963): Testnevelés. *A Tanító Munkája*, (1)1. 18–24.
- Lovász I. (1970): Építsünk jobban az óvoda munkájára! *A Tanító*, (8)1. 10–12.
- Lugossy J. (1959): Köznevelésünk néhány időszerű problémája. *Társadalmi Szemle*, (14)10. 19–31.
- Lugossy J. (1967): Közoktatáspolitikánk néhány időszerű kérdéséről. *Köznevelés*, (23)17. 641–645.
- Lugossy J. (1969): Huszadik évfolyam. *Gyermekünk*. (1)1. 1.
- Lukács J. – Takács G. (1993): Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné III. *Pedagógiai Szemle*, (3)7–8. 134–146.
- Majzik L. (1963): Ismerkedjünk a Nevelési Tervvel. *A Tanító Munkája*, (1)3. 21–22.
- Makarenko A. (1948): *Az új ember kovácsa: pedagógiai hősköltevény*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest.
- Makarenko A. (1952): *Pedagógiai művek: kiadatlan tanulmányok, cikkek és előadások*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Makarenko, A. (1963): *Pedagógiai hősköltevény: az új ember kovácsa*. Európa, Budapest.
- Makoldi M. (1970): A fővárosi alsó tagozatos továbbképzésről. *A Tanító*, (8)11. 10–11.
- Malinin, V. I. (1994). Makarenko and Stalinism. *Russian Education & Society*, (36)8. 61–75.  
DOI: 10.2753/res1060-9393360861
- Mannheim K. (1996): *Ideológia és utópia*. Atlantisz, Budapest.
- Marsai A. (1965): Továbbképzés után. *A Tanító Munkája*, (3)6–7. 23–24.
- Marx, K. – Engels, F. (1974): *Német ideológia*. Magyar Helikon, Budapest.
- Mede P. (2010): Személyek, akikről a szövegek szólnak – interjúalanyok és recenzált szerzők a magyar pedagógiai szaksajtóban. In Németh A. – Biró Zs. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó. Budapest. 245–265.
- Mérfő L. (1969): Új célok és feladatok a matematikatanításban. *A Tanító*, (7)3. 25–26.
- Merton, R. K. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris, Budapest.
- Mészáros I. (1992): *Neveléstörténeti füzetek 10*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Mezei Gy. (1974): *A magyar közoktatásirányítás (különösen az iskolafelügyelet) fejlődésének történeti áttekintése*. OPKM, Budapest.
- Mihály O. (1999): *Az emberi minőség esélyei: pedagógiai tanulmányok*. Okker, Budapest.
- Miklósvári S. (szerk.) (1962): *Nevelési terv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Miklósvári S. (szerk.) (1963): *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Miklósvári S. (1966): Tanítóképzés és továbbképzés. *A Tanító Munkája*, (4)10. 1–2.
- Miklósvári S. (1967): Tanítók akadémiaja. *A Tanító Munkája*, (5)8. 47–48.
- Mikonya Gy. (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In Szabolcs É. (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 59–113.
- Mikonya Gy. (2009): Egy elfelejtett közösségi iskolakísérlet. In Németh A. – Biró Zs. H. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó. Budapest. 131–147.
- Mikonya G. (2017). Ikonográfia és életképek a 20. század eleji Magyarországról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (5)1. 64–84.

- Molnár Gy. (1970): Pszichés vizsgálat az V. kerületben. *A Tanító*, (8)5. 1–3.
- Molnár I. (1958): Neveléslélektani kutatások a hazai lélektani intézetekben. In Kiss Á. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 539–552.
- Mucsiné Isaszegi, I. (2017). Középkori gyermekgondozási szokások és eszközök korabeli képzőművészeti alkotások tükrében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (5)1. 43–54.
- Művelődésügyi Minisztérium (1958): *Útmutató a tanulmányi és a szakfelügyelők, valamint a művelődésügyi osztályok iskolalátogató dolgozói részére*. MM Általános Iskolai Főosztály, Budapest, 1958.
- Nagy J. (1966): Új utak a szovjet didaktika fejlődésében. *Pedagógiai Szemle*, (16)7–8. 699–706.
- Nagy P. T. (2006): Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio*, (15)3. 566–592.
- Nagy P. T. (2014): Szabolcs Ottó (1927–2013). Taní-tani Online. [http://www.tani-tani.info/szabolcs\\_otto](http://www.tani-tani.info/szabolcs_otto)
- Nagy S. (1955): Harcban az antimarxista pedagógiai nézetek ellen. Bevezető előadás a pedagógia szakos tanárok országos ankétján. *Pedagógiai Szemle*, (5)3. 232–248.
- Nagy S. (1958a): A neveléstudomány mai helyzetéről. *Társadalmi Szemle*, (13)4. 68–81.
- Nagy S. (1958b): Még egyszer a balatonfüredi konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*, (8)5. 407–415.
- Nagy S. (szerk.) (1976): *Pedagógiai Lexikon I*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy S. (szerk.) (1977): *Pedagógiai Lexikon II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy S. (szerk.) (1978): *Pedagógiai Lexikon III*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy S. (szerk.) (1979): *Pedagógiai Lexikon IV*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Némédi L. (1958): A pedagógiai főiskolák neveléstudományi munkássága. In Kiss Á. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 539–552.
- Németh A. (2009): A magyar neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása az 1945–1953 közötti időszakban. In Németh A. – Biró Zs. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 26–56.
- Németh A. – Biró Zs. H. (2009) (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh A. – Biró Zs. H. – Varga K. (2010): Kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. In Németh A. – Biró Zs. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 147–167.
- Németh A. – Biró Z. (2016): A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh A. – Garai I. – Szabó Z. A. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7–119.
- Németh A. – Biró Zs. – Garai I. (2015) (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh A. – Garai I. – Szabó Z. A. (szerk.) (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nóbik A. – Pukánszky B. (2009): A tudományos nomenklatúra kialakulása a szegedi egyetemen Tettamanti Béla és Ágoston György példáján. In Németh A. – Biró Zs. H. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 73–97.
- N. Sándor L. (1966): „Egyetlen tanító sem maradhat ki!” *A Tanító Munkája*, (4)10. 18.
- Nyerges B. (1963): A nevelési terv és a környezetismeret. *A Tanító Munkája*, (1)4. 8–10.



- Nyerges B. – Soós I. (1964): Környezetismeret. *A Tanító Munkája*, (1)6–7. 15–22.
- Pálfy S. (1968): *A komplex matematikaoktatási kísérlet néhány módszerének ismertetése. A Tanító*, (6)6–7. 35–38.
- Pap K. T. (2010): Folyóirat-hivatkozások a neveléstudományi folyóiratokban. In Németh A. – Biró Zs. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 210–226.
- Papp J. – Váli D. (1964): Számтан – mértan. *A Tanító Munkája*, (1)6–7. 23–33.
- Pásztor E. (1968): Megjegyzések a pedagógus továbbképzésről. *Köznevelés*, (24)10. 370.
- Pataki F. (1964) (ford.): *Makarenko és a mai iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pataki F. (1965) (szerk.): *A. Makarenko nevelélméleti művei*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Pataki F. (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Pataki F. (1969): Makarenko élete és pedagógiája. A kandidátusi disszertáció tézisei. *Pedagógiai Szemle*, (19)5. 407–422.
- Pataki F. (2005): *A Nékosz-legenda*. Osiris, Budapest.
- Pénzes D. (2009): A Debreceni Egyetem Pedagógiai Tanszékének részvétele az országos pedagógiai (köz)életben az ötvenes évek első felében. In Németh A. – Biró Zs. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 57–72.
- Pénzes D. (2016): A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány*, (4)3. 36–48.
- Pénzes D. (2021): *A neveléstudományi elit átalakulása a Rákosi-korszakban*. Doktori Disszertáció. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Petriné F. J. – Szabolcs É. (2016): Nagy Sándor (1916–1994). In Falus Iván – Kálmán Orsolya (szerk.): *Nagy Sándor nyomdokain*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 129–158.
- Petró A. (1970): Az V. Nevelésügyi Kongresszus után. *A Tanító*, (8)11. 1–2.
- Pléh Cs. (1979): A magyar pszichológia fejlődésének néhány jellemzője a publikációk mennyiségi elemzésének tükrében 1958–1975. *Magyar Tudományos Akadémia II. Társadalomtörténeti Tudományok Osztályának Közleményei*. 1. Általános Társadalomtudományi Sorozat 28. 209–231.
- Pléh Cs. (1998a): Pszichológia, szimbolika, diktatúra. *Buksz*, 3. <http://www.c3.hu/scripta/buksz/98/3/04.htm>
- Pléh Cs. (1998b): A pszichológia szimbolikája egy slampos totalitárius rendszerben. A magyar pszichológia a hatvanas években. In Pléh Cs. (szerk.): *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Balassi Kiadó, Budapest. 91–111.
- Pléh Cs. (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Cs. (2011): A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete. *Educatio*, (20)1. 18–37.
- Pléh Cs. (2016). Intézmények, eszmék és sorsok a magyar pszichológia fél évszázadában 1960–2010. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (71)4–5. 691–723.
- Polónyi I. (2011): Az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiái. *Educatio*, (20)1. 74–87.
- Polónyi I. (2012): Terv és piac az oktatásban. Magyar Szociológiai Társaság éves konferenciája. 2012. november 9–10.
- Pukánszky B. (2011): Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében. *Educatio*, (20)1. 37–48.
- Pusztai G. (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, (20)1. 48–61.

- Rainer M. János (2004). A „hatvanas évek” Magyar-országon. (Politika)történeti közelitések. In Rainer M. János (szerk.): *„Hatvanas évek” Magyarországon*. 1956-os Intézet. 11–30.
- Réczey M. – Fellner L. (1964): Nyelvtan – helyesírás. *A Tanító Munkája* (1)6–7. 10–14.
- Réti L. (1968): Iskolaképesség, iskolaérettség. *A Tanító*, (6)9. 3–6.
- Réti L. (1970): Az iskolaképesség fejleszthető és irányítható. *A Tanító*, (8)1. 4–6.
- Rókusfalvy P. (1960): A személyiségnevelés néhány kérdése Makarenko pedagógiai gyakorlatában. *Pedagógiai Szemle*, (10)5. 399–411.
- Röuk, V. – Johannes L. van der Walt – Wolhuter, Charl C. (2018) The science of pedagogy in Soviet Estonia (1944–1991): resilience in the face of adversity, *History of Education*, 47:1, 108–124.
- Romsics I. (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
- Sallai L. (1963): Együtt a szülőkkel. *A Tanító Munkája*, (1)3. 11–12.
- Sárközy S. (1965): Baráti légkörben. *A Tanító Munkája*, (3)2. 9–10.
- Sáska G. (1981): Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, (10)2. 116–124.
- Sáska G. (1985a): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről I. *Pedagógiai Szemle*, (35)6. 501–517.
- Sáska G. (1985b): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről II. *Pedagógiai Szemle*, (35)7–8. 645–652.
- Sáska G. (1987): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről. *Andragógia*, (5)5. 42–61.
- Sáska G. (1988a): Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata. *Magyar Pedagógia*, (88)1. 373–391.
- Sáska G. (1988b): Felnőttoktatás a negyvenes és az ötvenes években: a „hőskor” felnőttoktatása. *Medvetánc*, (8)1. 91–111.
- Sáska G. (1989): Tantervkészítés és tantárgygondozás a 60-as években: Beszélgetés Bakonyi Pállal, az OPI nyugállományú főigazgató-helyettesével. *Pedagógiai Szemle*, (39)3. 237–256.
- Sáska G. (1992a): *Ciklikusság és centralizáció: a központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete*. Educatio, Budapest.
- Sáska G. (1992b): A reform reformjának reformja: Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*, (33)1. 183–193.
- Sáska G. (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, (22)2. 45–62.
- Sáska G. (2005): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, (105)1. 83–99.
- Sáska G. (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, (15)3. 593–608.
- Sáska G. (2008a): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Iskolakultúra*, (28)1–2. 3–23.
- Sáska G. (2008b): Régi és új szövegek értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. *Új Pedagógiai Szemle*, (18)11–12. 161–187.
- Sáska G. (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In Németh A. – Biró Zs. H. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó. Budapest. 98–130.
- Sáska G. (2011a): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Gondolat Kiadó. Budapest.
- Sáska G. (2011b): Ideológiák és oktatás. *Educatio*, (20)1. 3–17.

- Sáska G. (2015a): Az általános iskola és az emlékezetpolitika – a szovjet forgatókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio*, (24)4. 11–35.
- Sáska G. (2015b): A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In Németh A. – Biró Zs. H. – Garai I. (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177–212.
- Sáska G. (2015c): Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdelmei, kreditekben elbeszélve. *Magyar Tudomány*, (176)7. 819–827.
- Sáska G. (2016a): Az oktatási rendszer reformja a negyvenes években és a kommunista identitáspolitika. In Németh A. – Garai I. – Szabó Z. A. (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 235–276.
- Sáska G. (2016b): A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952–1962 között. In Tóth P. – Holik I. (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2015*. MTA Pedagógiai Bizottsága–ELTE Eötvös Kiadó–Óbudai Egyetem, Budapest. 255–262.
- Sáska G. (2017). Embernek lenni sötét időkben. A neveléstudomány marxizmus–leninizmus a sztálini korban. In Németh A. – Pukánszky B. (szerk.): *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 165–176.
- Sáska G. (2018): *Igény az igazság monopóliumára I–II.: A politikai és a világnézeti marxizmus–leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában*. *Pedagógiaitörténeti Szemle*, (4)1–2. 1–52.
- Sáska G. (2021). A pedagógia és a pszichológia a sztálini korban: A Makarenko-jelenség. *Iskolakultúra*, (31)5. 6–26.
- Sasvári T. (1963): A neveltségi szint felméréséről. *A Tanító Munkája*, (1)4. 6–8.
- Simon Gy. (szerk.) (1979): *Egy évtized a szocialista nevelésügyért*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Somogyi E. (1963): Segítsük a gyakorlati foglalkozás oktatását. *A Tanító Munkája*, (1)4. 23–24.
- Somogyi I. (1965): Munkánkról röviden. *A Tanító Munkája*, (3)1. 21–22.
- Somogyvári L. (2013): Pedagógusképek és -szerepek az 1960-as évek Magyarorszáján. *Magyar Pedagógia*, (113)1. 29–52.
- Somogyvári L. (2016): Oktatáspolitikai irányváltás a Szovjetunióban: egy iskolareform anatómiája (1958–1960). *Pedagógiaitörténeti Szemle*, (2)1–2. 23–39.
- Somogyvári L. (2017). Lenin, a gyermek – Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, (5)1. 55–63.
- Somogyvári, L. (2019). Political decision-making in socialist education: a Hungarian case study (1958–1960). *History of Education*, (48)5. 664–681, DOI: 10.1080/0046760X.2019.1590651
- Soós I. (1969): Módosítsuk a tanítási órák szerkezetét és szervezetét. *A Tanító*, (9)8–10. 12–13.
- Speiser M. (1963): Írás. *A Tanító Munkája*, (1)1. 11–12.
- Sütő J. (1965): Látogatás Budapesten. *A Tanító Munkája*, (3)2. 12–14.
- Sütő S. (1967): Tanítóképző intézetünk kisugárzó hatásáról. *A Tanító Munkája*, (5)6–7. 24–26.
- Szabó Á. (1966): „A megszokottságból rázott fel...” *A Tanító Munkája*, (4)9. 22–23.
- Szabó M. (1983): *A Szovjet Kommunista Párt története*. Szeged.
- Szabolcs É. (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- Szabolcs É. (2006): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőihez fog szólni”. Az 1956-os Balatonfüredi Pedagógus-Konferencia. *Educatio*, (15)3. 609–622.
- Szabolcs É. – Golnhofer E. (2015a): A kommunikációs háló feltárásának lehetőségei és korlátai a neveléstörténeti kutatásokban. In Németh A. – Biró Zs. H. – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcs É. – Golnhofer E. (2015b): Szempontok egy elfelejtett diskurzus értelmezéséhez: a Petőfi Kör pedagógusvitája. In Baska G. – Hegedűs J. (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE, Budapest. 359–370.
- Szabolcs O. (1964): Felügyelet és papír. *Köznevelés*, (20)22. 868.
- Szabó M. (1989): Program és állapotideológiák. In Tallár Ferenc (szerk.): *Politikai kultúra Magyarországon. 1896–1986*. Medvetánc könyvek, Atlantis Program. 93–108.
- Szabó Z. A. (2015): Hálózat – tudomány – történet. Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságainak feltárásához. In Németh A. – Biró Zs. H. – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 83–113.
- Szabó Z. A. (2016): A jogalkotói szándék egy lehetséges feltérképezési útja a tudományos minősítés szabályozási rendszerében – az előterjesztői indoklások köre (1949–1989). In Németh A. – Garai I. – Szabó Z. A. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 203–235.
- Szarka J. (1957): Folytatva és mégis újrakezdve. *Pedagógiai Szemle*, (7)1. 1–2.
- Szarka J. (1958a): A szovjet pedagógiáról. *Pedagógiai Szemle*, (8)4. 301–309.
- Szarka J. (1958b): Vitánk a revizionista nézetekkel. *Köznevelés*, (13)12. 269–270.
- Szarka J. (1962): Az Országos Pedagógiai Intézetről. *Köznevelés*, (18)15–16. 457–458.
- Szarka J. (1964a): Az etika pedagógiai „lebontásáról”. In Kiss Á. – Nagy S. – Szarka J. – Szokolszky I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1963*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 47–66.
- Szarka J. (1964b): *Ne legyen félreértés!* *Köznevelés*, (20)18. 681–683.
- Szarka J. (1965): A nevelés elméletének fejlődése. In Simon Gy. (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 81–108.
- Szarka J. (1967): Nevelésügyünk helyzete és fejlesztésének távlatai. *Köznevelés*, (23)9. 323–323.
- Szebenyi P. (1993): *Válaszúton a szakfelügyelet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szebenyi P. (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, (3)3. 345–354.
- Székely E. (1956): A marxista pedagógiatudomány helyzete és feladatai hazánkban. *Társadalmi Szemle*, (11)2. 66–82.
- Székely E. (1972) (szerk.): *Szokolszky István. Pedagógiai tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szeléndi G. (1966): Értelmi nevelés az új anyag feldolgozásakor. *A Tanító Munkája*, (4)3. 10–13.
- Szilágyi I. (1964): A tanulás egyik előfeltétele az érdeklődés. *A Tanító Munkája*, (2)3. 7–8.
- Szokolszky I. (1959): A szocialista pedagógia „logikája” Makarenko műveiben. *Pedagógiai Szemle*, (9)4. 344–361.
- Sz. N. (1952). Egy neveléslektani vita tanulságai. *Pedagógiai Szemle*, (2)6. 562–572.
- Sz. N. (1956): A magyar pedagógiai kibontakozás útján. *Pedagógiai Szemle*, (6)4. 289–315.

- Sz. N. (1957): Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket. *Pedagógiai Szemle*, (7)1. 8–14.
- Sz. N. (1960): Hozzászólások oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének irányelveihez. *Társadalmi Szemle*, (15)10. 77–99.
- Sz. N. (1962): Nyugodtabb ritmusú munka nélkül nem lehet eredményesebben dolgozni. A művelődésügyi osztályvezetők országos tanácskozása. *Köznevelés*, (18)13. 391–398.
- Sz. N. (1963): Az 1962–63. tanév értékelése és az új tanév főbb feladatai. *Köznevelés*, (19)13–14. 385–390.
- Sz. N. (1965): Egymástól tanulni. *A Tanító Munkája*, (3)2. 12–13.
- Sz. N. (1966a): Az ideiglenes felügyeleti szabályzatról. *Köznevelés*, (22)4. 150–152.
- Sz. N. (1966b): A Hajdúnánási tanítók: Köszönjük! *A Tanító Munkája*, (4)9. 23.
- Sz. N. (1966c): Napirenden az általános iskolai pedagógusképzés. *Köznevelés*, (22)13–14. 492–493.
- Sz. N. (1968): V. Nevelésügyi Kongresszus. *A Tanító*, (6)2. 1–3.
- Tari J. (1965): A jó felügyelő portréja. *Köznevelés*, (21)5. 183–185.
- Tari J. (1969): „Népszerűtlen” emberek az iskolában. *Köznevelés*, (25)13. 15–16.
- Támba R. (2017). A gyermek a természetben. A fürdés és a víz motívuma a 19. század második felének, illetve a Szolnoki Művésztelep néhány alkotójának gyermekábrázolásain. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 5(1), 17–42.
- Tihanyi A. (1963): Az oktatómunka tervezése és az új tanterv. *A Tanító Munkája*, (1)1. 6–8.
- Tihanyi A. (1967): Nyelvtan-helyesírás. *A Tanító Munkája*, (5)6–7. 24–27.
- Timár J. (1962): Közoktatás – Szakképzés – Tervszerűség. *Köznevelés*, (28)10. 299–300.
- Timár J. (1989): *Hatalom és döntésképtelenség: az oktatáspolitikai és az oktatástervezés négy évtizede, 1948–1988*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Timár J. (2005): *Életregény: szubjektív adalékok a XX. század objektív történelméhez*. Noran, Budapest.
- Tóth Gy. J. (1963): Gyakorlati foglalkozás. *A Tanító Munkája*, (1)1. 8–10.
- Tóth K. (1965): Félévi eredményvizsgálatok. *A Tanító Munkája*, (3)2. 26–27.
- Trencsényi L. (2007): Autonómia és/vagy transzmisszió? A Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es újjáalakulásának tanulságai. In Kiss E. – Buda A. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai: az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. 169–173.
- Trencsényi L. (2011): *A maratoni sereg*. Önkönet, Budapest.
- Tucker, C. R. (1957). The Politics of Soviet De-Stalinization. *World Politics*, (9)4. 550–578.
- Vadász F. (1958): Új utakon a pedagógus továbbképzés. *Köznevelés*, (14)18. 420–423.
- Vadász F. (1960): A pedagógus továbbképzés és az iskolareform. *Köznevelés*, (26)15. 345–349.
- Vajda Zs. (2013): „Legdrágább kincsünk a gyermek!”. Anyaság és gyermeknevelés az ’50-es években Magyarországon a Nők Lapja című folyóiratban. *Iskolakultúra*, (23)2. 65–81.
- Vallás- és Közoktatási Minisztérium (1950): Tanterv az általános iskolák számára.
- Varga Gy. (1967): Az olvasás tanításáról (Somogy megye). *A Tanító Munkája*, (5)6–7. 12–14.
- Varga T. (1968): Játékos matematika. *A Tanító*, (6)8. 20–23.
- Varga T. (1969). A gondolkodás rugalmassága és a variációk. *Magyar Tudomány. A Magyar Tudományos Akadémia Értesítője*, (18)10. 637–647.
- Vass H. (szerk.) (1968): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1963–1966*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Budapest.

- Vass H. (szerk.) (1974): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1967–1970*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Budapest.
- Vass H. (szerk.) (1978): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1963–1966*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Kossuth, Budapest.
- Vass H. – Ságvári Á. (szerk.) (1973): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1956–1962*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Vastagh Z. (1970): Ember a felügyelet mérlegén. *Köznevelés*, (26)1. 6–7.
- Vekerdy T. (1963): Segíti a nevelési terv végrehajtását. *A Tanító Munkája*, (1)4. 13.
- Wojdon, J. (2015) The system of textbook approval in Poland under communist rule (1944–1989) as a tool of power of the regime, *Paedagogica Historica*, (51)1–2. 181–196.
- Záhonyi E. (1980): *A magyar úttörősjajtó három évtizede 1946–1976*. Ifjúsági Lapkiadó, Budapest.
- Zalka Gy. (1970): A szakfelügyeletről – igazgatói szemmel. *Köznevelés*, (26)1. 5–6.
- Zounek, J. – Šimáně M. – Knotová, D. (2018): „You have betrayed us for a little dirty money!” The Prague Spring as seen by primary school teachers, *Paedagogica Historica*, 54:3, 320–337.
- Zrinszky L. (1964): *Makarenko etikai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

