

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Darvai Tibor

Oktatáspolitikai és a Tanító című folyóirat a hatvanas években Magyarországon

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők:

Prof. Em. Dr. Forray R. Katalin, DSc.

Dr. habil. Géczi János

Pécs, 2017



## Tartalomjegyzék

<b>Bevezetés</b> .....	7
<b>I. A kutatás elméleti kerete, kérdései, módszerei és forrásai</b> .....	11
1.1. A kutatás elméleti kerete .....	11
1.2. A kutatási kérdései .....	13
1.3. A kutatás módszerei és forrásai .....	15
<b>II. Az ideológiáról</b> .....	18
2.1. Karl Marx ideológia-fogalma és a „hamis tudat” problémája.....	18
2.2. Mannheim Károly ideológiafogalma.....	20
2.3. Andrew Heywood ideológiaértelmezése .....	22
2.4. Szabó Miklós ideológiaértelmezése: program- és állapotideológiák .....	23
2.5. Ideológiák kutatása a magyar neveléstudományban .....	27
2.6. A disszertáció ideológiafogalma .....	30
<b>III. Szakirodalmi előzmények</b> .....	34
3.1. A szocialista korszak oktatáspolitikájának szakirodalma.....	34
3.2. Magyar nevelésügyi folyóiratok vizsgálata a szocialista korszakban .....	37
<b>IV. Nevelésügyi folyóiratok az oktatáspolitikai erőterében a hatvanas években</b> .....	39
4.1. Köznevelés .....	39
4.2. Magyar Pedagógia.....	40
4.3. Pedagógiai Szemle .....	41
4.4. A Tanító Munkája – A Tanító .....	42
4.5. Óvodai Nevelés .....	43
4.6. Nők Lapja.....	44
4.7. Úttörővezető .....	45
4.8. Család és Iskola, Gyermeink .....	45
<b>V. Oktatáspolitikai előzmények: Oktatáspolitikai az ötvenes években</b> .....	47
5.1. Politika és oktatás 1953-1956 között.....	47
5.2. Az 1956-os forradalom és következményei: kétfrontos harc az oktatásban.....	51
5.3. Az új nevelési stratégia, személycserék az oktatáspolitikában és az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei.....	53
5.4. Az oktatási reform előkészületei .....	56
<b>VI. Oktatáspolitikai ideológiák, célok és küzdelmek a hatvanas években</b> .....	63
6.1. Az 1961-es oktatási törvény .....	63
6.2. Az iskolareform korrekciója.....	66
6.3. Az 1961-es iskolareform értékelése .....	69
6.4. A kádári politika az 1960-as évek második felében.....	70

6.5. Oktatáspolitikai a hatvanas évek második felében .....	72
<b>VII. Oktatási és nevelési tervek a tanítás-tanulás folyamatában a hatvanas években .....</b>	<b>75</b>
7.1. Tantervelmélet a hatvanas években.....	75
7.2. Az 1962-es Nevelési Terv .....	79
7.3. A Nevelési Terv embereszménye.....	80
7.4. Az 1963-as Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára.....	83
7.5. A Nevelési Terv a Tanítóban.....	88
7.6. A Tanmenet tervezése a Tanítóban .....	91
7.7. Az iskolareform korrekciójának új narratívája a Tanítóban.....	96
7.8. A tanterv végrehajtásának tapasztalatai című rovat A Tanítóban .....	98
<b>VIII. A továbbképzés és önképzés szervezeti változása és ideológiája a hatvanas években .....</b>	<b>102</b>
8.1. A pedagógusok továbbképzése 1952 és 1956 között .....	102
8.2. Pedagógus-továbbképzés 1956-tól 1970-ig.....	103
8.3. A továbbképzés és önképzés kérdésköre a Tanítóban.....	110
8.4. A továbbképzés problematikája 1963-1965 között a Tanítóban .....	113
8.5. Miklósvári Sándor lélektanon alapuló új továbbképzési koncepciója.....	114
<b>IX. A neveléslélektan a hatvanas években Magyarországon .....</b>	<b>119</b>
9.1. Az SZKP XX. kongresszusa és annak neveléstudományi, lélektani következményei.....	119
9.2. Neveléslélektani kandidátusok és akadémiai doktorok a neveléstudomány és a pszichológia területén.....	122
9.3. A neveléslélektan a hatvanas években .....	130
9.4. Neveléslélektan a Tanító lapban.....	132
<b>X. Az óvodából az iskolába való átmenet kérdése .....</b>	<b>138</b>
10.1. Az iskolára előkészítő foglalkozások 1970-ben .....	138
10.1. Az iskolára előkészítés kérdésköre a Tanítóban.....	141
<b>XI. Matematikaoktatási kísérletek a hatvanas években Magyarországon .....</b>	<b>148</b>
11.1. Az 1960-as évek nemzetközi matematikaoktatási kísérletei .....	149
11.2. A komplex matematikaoktatási kísérlet rövid története és kapcsolódása az oktatáspolitikához .....	150
11.3. A gondolkodásfejlesztő variációs matematikatanítási kísérlet: A Lénárd Ferenc-féle modell .....	152
11.4. Matematikaoktatási kísérletek a Tanítóban .....	154
<b>XII. A felügyeleti rendszer a hatvanas években és a Tanító folyóiratban.....</b>	<b>160</b>
12.1. Felügyelet az ötvenes években .....	160
12.2. A felügyeleti rendszer 1956 után.....	164
12.3. A felügyeleti rendszer a hatvanas évek első felében .....	169

12.4. Felügyeleti rendszer a hatvanas évek második felében.....	172
12.5. A felügyelet kérdésköre a Tanítóban.....	176
<b>XIII. Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson .....</b>	<b>181</b>
13.1. A Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása és az V. Nevelésügyi Kongresszus .....	181
13.2. Az V. Nevelésügyi Kongresszuson megjelenő szakmai-politikai nézetek, ideológiák.....	183
13.3. A gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődésnek az iskolai nevelésre és oktatásra kiható fő tényezői szekció munkája .....	184
13.4. A korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése című szekció munkája	186
13.5. A pedagógus hivatás és továbbképzés kérdésköre az V. Nevelésügyi Kongresszuson.....	188
13.6. A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, kapcsolatai más tudományokkal című szekcióban megjelenő szakmai és ideológiai nézetek .....	190
13.7. A közoktatási irányítás korszerűsítése című szekció szakmai és politikai nézetei, ideológiái	192
13.8. Az V. Nevelésügyi Kongresszus témája a Tanítóban.....	194
<b>XIV. Összefoglalás.....</b>	<b>196</b>
14.1. A kutatás eredményei .....	196
<b>Köszönetnyilvánítás.....</b>	<b>203</b>
<b>Felhasznált irodalom.....</b>	<b>204</b>
<b>Ábrajegyzék .....</b>	<b>225</b>
<b>Táblázatok jegyzéke .....</b>	<b>225</b>



## Bevezetés

A doktori értekezés kettős céllal készült. A kutatás első célja arra irányult, hogy megvizsgálja azt, hogy a hatvanas évek magyar oktatási mezőjében milyen oktatáspolitikai csoportok voltak jelen és ezek az érdekcsoportok milyen szociológiai jellemzőkkel rendelkeztek, valamint ami részben már ebből következik, hogy e csoportok milyen szakmai, politikai és ideológiai nézetekkel bírtak. Ez azért is látszott szükségesnek, mert ugyan egyre több neveléstörténeti mű foglalkozik a szocialista korszak oktatáspolitikájának elemzésével, s azon belül a legtöbb kutatás az ötvenes évekkel, azonban a hatvanas évek oktatáspolitikai-tanügyigazgatási-oktatásirányítási történéseiről meglehetősen kevés szakmai-tudományos tudással bír a hazai neveléstudományi professzió. A hatvanas évekkel foglalkozó kevés szakirodalomból elsősorban Halász Gábor (1984a, c, 1985b; 1988a, b; 1988-1989), Sáska Géza (1981, 1985a,b; 1987, 1988a, 1992b, 2016b), Kelemen Elemér (1994, 2003, 2008, 2015), Trencsényi László (2007) és az ELTE Neveléstörténeti kutatócsoportjának munkáit (Brezsnyánszky 2015, Karády 2015, Németh-Biró-Garai 2015, Németh-Biró 2016, Németh-Garai-Szabó 2016) lehet és kell kiemelni.<sup>1</sup> Az értekezés írása során a szerző törekedett arra, hogy e kutatók politológiai, szociológiai és történeti megközelítését továbbvigye és egyben a korábbi eredményeket kiegészítse. Kutatásunk elsősorban a közoktatáspolitikában érdekelt oktatáspolitikai csoportok leírására törekedett, emiatt nem kerültek tárgyalásra olyan – egyébként fontos – témák, mint a felsőoktatás és a felnőttoktatás problematikája. Valószínűleg egy ilyen jellegű vállalkozás szétfeszítette volna az értekezés kereteit, valamint, a hatvanas évek oktatáspolitikájának átfogó-komplex vizsgálatát elősegítő kutatások eddig még nem születtek meg. Jelen dolgozat sem vállalkozott arra, hogy a korszak teljes oktatáspolitikai-történeti leírását adja. Arra azonban mindenféleképpen, hogy bemutassa a hatvanas évek oktatáspolitikai-történeti elemzésének főbb jellemzőit és egy lehetséges irányát.

A kutatás második célja egy hatvanas évekbeli periodika, méghozzá a Tanító című folyóirat feltárására irányult. Kutatásunkban amellet érvelünk, hogy ez a kevésbé ismert, az alsó tagozati oktatás és nevelés kérdéseivel foglalkozó, a Művelődésügyi Minisztérium által kiadott folyóirat sokat segít abban, hogy kiegészíthessük és új eredményekkel gazdagíthassuk a szocialista oktatáspolitikával foglalkozó neveléstörténeti kutatásokat. Sőt, úgy látjuk, hogy ameddig nem vizsgáljuk a pedagógiai szaksajtó e speciális szeletét, addig nem tudjuk feltérképezni és csak hipotézisekkel rendelkezünk afelől, hogy a minisztériumi

---

<sup>1</sup> A szocialista oktatáspolitikai problematikájának szakirodalmi áttekintését lásd a „Szakirodalmi előzmények” című fejezetben.

oktatásirányítók és a minisztérium irányvonalát támogató oktatáspolitikai csoportok hogyan is gondolkodtak, milyen nézetekkel rendelkeztek az alsó tagozatról, a pedagógiai szakma egyik jelentős csoportját alkotó tanítókról, valamint a hozzájuk kapcsolódó szakmai-pedagógiai közösségekről, például a tanítóképző főiskolákról és a felügyeletről.

Az előzőekben megemlítettük, hogy kevés kutatás vizsgálja a hatvanas évek oktatáspolitikáját, akkor ez a kitétel sokszorosan érvényes a szocialista korszak pedagógiai folyóirat-kutatásaira. A nevelésügyi szaksajtó vizsgálata a kétezres évek elején indult el hazánkban. Ezen kutatásoknak több iránya figyelhető meg. Az egyik a dualizmuskori periodikákat elemzi (lsd. Szabolcs 1999, Baska-Nagy-Szabolcs 2001), a másik pedig inkább a szocialista szaksajtóra figyel (Németh-Garai-Szabó 2016, Darvai 2012, Péntes 2016), s azon belül az egyik vonulat inkább a lapok (fény)képi világára összpontosít (Darvai 2011a,b; Gécz 2006, 2010a, b, 2012; Kéri 2008b, 2009, Somogyvári 2013).<sup>2</sup> Habár korábban e szöveg írójának is jelentek meg olyan tanulmányai, amelyek a folyóiratok fényképeit elemezték, azonban az értekezés a Tanító folyóirat szövegeit és nem fényképeit vizsgálja. Ennek legfőbb oka abban rejlik, hogy tapasztalatunk szerint a pedagógiai szövegek, cikkek és nem a fényképek vizsgálata a megfelelőbb az oktatáspolitikában bekövetkezett változások elemzésére. Természetesen a fényképek is árulkodhatnak és árulkodnak is oktatáspolitikai döntésekről, azonban komplex oktatásirányítási kérdések megválaszolására ezek – meglátásunk szerint – kevésbé alkalmasak, mint a közlemények elemzésén alapuló vizsgálatok. Példának okáért, ha csak a fényképeket elemezzük, akkor igencsak nehéz megválaszolni azt a kérdést, hogy a felügyelet problematikája hogyan jelent meg a Tanító folyóirat fényképein. Illetve egy másik sokrétű és nehezen értelmezhető kérdés a fényképi vizsgálat szemszögéből, hogy a *Tanulmányok a neveléstudományok* 1963-as kötetében, Szarka József tollából megjelent, a Rákosi-korszak oktatásirányítási rendszerét opponáló és a konszolidálódó Kádár-rendszer oktatási mezőjének jellegzetességeit kiemelő „*Az etika pedagógiai lebontása*” című tanulmányának eredményei hogyan jelentek meg a periodika fényképi világában (Szarka 1964a). Meglátásunk szerint az ilyen és hasonló jellegű összetett kérdések megválaszolására megfelelőbb az a metodológia, amely a folyóiratok és az oktatáspolitikai dokumentumok szövegének tanulmányozását állítja előtérbe.

A pedagógiai folyóirat-kutatások harmadik ága az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájához köthető. E kutatási irány a magyar neveléstudomány szakmai kommunikációjának jellemzőit vizsgálja a pedagógiai folyóiratok tükrében 1948 és 2006 között (Bárdi 2010, Biró

---

<sup>2</sup> A szocialista nevelésügyi szaksajtó elemzésével foglalkozó kutatások összegző elemzését lásd a „Szakirodalmi előzmények” című fejezetben.



2010, Mede 2010, Németh – Biró 2009, Németh-Biró 2016, Németh-Biró-Varga 2010, Pap K. Tünde 210). Látható, hogy a felsorolt kutatások ellenére is a neveléstudományi szaksajtó elemzése a neveléstörténeti kutatások vakfoltját képezi. A nevelésügyi periodikák kutatásában látható hiátus is igényelte a kevésbé ismert Tanító című folyóirat felé való fordulást, s annak vizsgálatát.

Az értekezés az oktatási rendszerrel foglalkozó kutatások megközelítési módjai közül az oktatáspolitikai-történetre alkalmazott politikatudományi megközelítést alkalmazza (vö. Nagy 1997).<sup>3</sup> Ez az értelmezési keret, amelyben kutatásunk az oktatáspolitikai mezőben és a Tanító folyóiratban végbemenő változásokat vizsgálja. Ezért a kutatás nem használja a neveléstörténeti kutatásokra jellemző pedagógiai antropológiai szemléletet (vö. Géczi 2010a, Németh András – Pukánszky 2004, Pukánszky 2002, Szabolcs 1986, 1995). Mégpedig azért, mert az antropológiai szemlélet elfedné a politológiai megközelítés legfőbb erényét, még hozzá azt, hogy beazonosíthassuk és megérthessük az oktatáspolitikai érdekcsoportokat és azok szakmai és politikai nézeteit. Természetesen az antropológiai nézőpont közvetetten megjelenik vizsgálatunkban, hiszen a pedagógiai cikkek és maguk az oktatáspolitikai dokumentumok is referálnak az antropológiai kutatások oly kedvelt témaköréről, az elvi gyermekről, azonban elemzésünk elsősorban az oktatáspolitikai változásokat és az ebben érdekelt oktatáspolitikai csoportokat elemzi.

A vizsgált pedagógiai szövegek egyik legfőbb jellemzője, hogy egyfajta belső szakmai beszédmóddal éltek. E logika nem engedte, hogy a zárt szakmai-ideológiai rendszer sémáit kívülről bárki is megsértse, valamint a „szaknyelv” használata egyben kizárta azt is, hogy bizonyos témák említésre kerüljenek. Ugyanakkor a kádári establishment nyelvére jellemző a többértelműség is. S e három jellemző megnehezítette az oktatáspolitikai szövegek értelmezését. Ennek feloldására a történeti megközelítést is integrálnunk kellett a vizsgálat során. E jelenségre talán az egyik legjobb példát az V. Nevelésügyi Kongresszus anyagainak elemzése szolgáltatja. Ugyanis a Kongresszus munkáját bemutató két kötetes anyagban egyszer sem találhatjuk meg az „Új Gazdasági Mechanizmus” kifejezést, azonban a Kongresszuson elhangzott beszédekből, bizottsági jelentésekből, a Kongresszust támogató politikusok összetételéből és a történeti megközelítés segítségével jól kiolvasható, hogy a szakmai-politikai rendezvény résztvevői ellenezték a mechanizmust és annak nevelésügyi következményeit. Ezért a vizsgálat során határozottabban kellett élni a történeti módszerrel, amely segítette a pedagógiai szakszövegek értelmezésében és a többértelműség felfejtésében.

---

<sup>3</sup> Erről lásd részletesebben „A kutatás elméleti kerete, kérdései, módszerei és forrásai” című fejezetet.

Az előbbiekhez szorosan kapcsolódik, hogy a pedagógiai szövegekből igencsak nehéz értelmezni a nagypolitikai történéseket, azaz az ágazaton-korporáción kívüli akaratot. Ez például határozottan igaz volt a felügyelet hatvanas évekbeli történetét vizsgáló fejezetre. Ugyanis a felügyeleti rendszer megértéséhez nem elégséges az oktatásirányításban-oktatásigazgatásban végbement változások elemzése, hiszen az csupán csak egy része az államigazgatási reformoknak, s emiatt szükséges volt az ágazatok feletti szint bemutatása is. Így a kutatás egy bizonyos fokán nélkülözhetetlenné vált a többnyire jogi szempontból megírt államigazgatás-történeti munkák megismerése és beemelése a kutatás folyamatába.

A doktori értekezés 14 fejezetre tagolódik. Az első nagyobb tematikus egységben (I-II. fejezet) a kutatás alappillérei kerülnek bemutatásra, így az értekezés elméleti kerete, kérdései módszerei és forrásai, valamint az értekezésben felhasznált ideológiafogalom is. A következő egységben (III-IV. fejezet) ismertetjük az elemzett korszak oktatáspolitikájának és nevelésügyi folyóiratainak szakirodalmát, valamint bemutatjuk a hatvanas évek jelentősebb nevelésügyi periodikáit. A következő két fejezet az értekezés azon részét tartalmazza, amelyek a magyar oktatáspolitikai aréna általános oktatáspolitikai-történeti elemzését tartalmazza. Ezért az ötödik fejezet az ötvenes évek oktatáspolitikáját, kutatásunk tárgyának, a hatvanas évek oktatáspolitikájának előzményeit mutatja be. A hatodik fejezet pedig a hatvanas évek oktatáspolitikai döntéseit szintetizálja. A hetedik fejezettel kezdetét veszi a Tanító című folyóirat elemzése, s innentől az értekezés felépítése, szerkezeti elve megváltozik. Ezt követően az egyes fejezetek első része az oktatáspolitikai, a neveléstudomány egy-egy szegmensét vizsgálja a hatvanas években, a fejezet második része pedig azt, hogy ez a kérdéskör hogyan is jelenik meg a Tanító folyóiratban. Így a hetedik-től a tizenharmadik fejezetig az alábbi tematikus csomópontokat mutatjuk be: oktatási és nevelési tervek kérdésköre, a továbbképzés-önképzés helyzete, a neveléslélektan problematikája, az óvodából az iskolába való menet kérdései, a hatvanas évek főbb matematikaoktatási kísérletei, a felügyeleti rendszer kérdései és az V. Nevelésügyi Kongresszus történései. Az utolsó fejezet pedig a kutatás eredményeit összegzi.

## I. A kutatás elméleti kerete, kérdései, módszerei és forrásai

### 1.1. A kutatás elméleti kerete

Értekezésünkben a hatvanas évek oktatáspolitikájának érdekcsoportjait és ezen csoportok ideológiai-szakmai nézeteit vizsgáljuk az oktatáspolitikai mező egészében és annak egy speciális szegmensében, a Tanító című folyóiratban. Ahhoz, hogy ezt a két egymással szorosan összefüggő és egymásból következő témát elemezni tudjunk két megközelítési módot használunk: az oktatáspolitikai-történeti és a politikatudományi megközelítést.

Az egy adott korszakot (például az ötvenes éveket, vagy a szocialista érárt) vizsgáló hagyományos oktatáspolitikai-történeti kutatások általában megelégednek azzal, hogy leírják a vizsgált időszak oktatással foglalkozó törvényeinek – vagy, ha ilyen nem volt rendeleteinek, határozatainak – keletkezési történetét. E megközelítési mód alkalmazása érthető, hiszen jól tudjuk, hogy a jogszabály megalkotása politikai küzdelmek végeredményét mutatja, eltörlésük, vagy új jogszabály létrehozása és végrehajtása politikai fordulatot jelent. Értekezésünkben az oktatáspolitikai-történetre alkalmazott politikatudományi megközelítést használjuk, amely azonban nemcsak a szűken értelmezett oktatáspolitikai-történettel foglalkozik, hanem azzal is, hogy a jól körülhatárolható oktatáspolitikai csoportok (minisztériumi oktatásirányítók, gimnáziumi igazgatók, tanítóképzős oktatók, gazdasági szakemberek, tanítók, stb.) hogyan politizálnak, vagyis hogyan harcolnak az oktatási arénában a hatalom megszerzéséért és megtartásáért. S ennek a politikai cselekvéssorozatnak csak egyik, végső eleme a törvények megalkotása és azok végrehajtása. Nagy Péter Tibor (1997) értelmezésében az oktatáspolitikai-történetre alkalmazott politikatudományi megközelítés során a kutató a társadalmi valóságot úgy értelmezi, hogy közben újrarekonstruálja azt.

Az oktatáspolitikai-történet politikatudományi megközelítése alapvetőnek veszi, tehát axiómaként értelmezi azt, hogy az oktatáspolitikai mező alapvetően tagolt, még a legtotalitáriusabb diktatúrákban is, és benne különféle társadalmilag meghatározott csoportok küzdenek egymással. Az érdekcsoportok célja a hatalmi pozíciók megszerzése és megtartása (például a művelődésügyi miniszteri cím megszerzése, szakmai szervezetek lojális emberekkel való feltöltése, stb.).

A hagyományos oktatáspolitikai-történeti kutatások szerint az egyes szövegek – például miniszteri beszédek, törvények – önmagukban is értelmezhetők, vagyis bizonyos értelemben „önjárók”. Már az is információértékű, ha ezeket elemezzük. A politikatudományi megközelítés szerint az értelmezés eredményét, érvényességi körét nagymértékben növeli, ha

a megnyilatkozásokra (beszéd, cikkek, rendeletek, stb.) az oktatáspolitikai érdekcsoportok megnyilvánulási formáiként tekintünk. Ezen értelmezés szerint az oktatáspolitikai mezőben szereplő személy véleménye egyben az adott oktatáspolitikai érdekcsoport megnyilvánulása is (Nagy 1997). Így, ha egy minisztériumi oktatásirányító – például miniszter, vagy annak helyettese – nyilatkozik, akkor az nemcsak az oktatáspolitikai egy szereplőjének az érdekét mutatja, hanem magának az intézménynek és a mögötte álló csoportét is. Saját kutatásunkra lefordítva, ha az Országos Pedagógiai Intézet egyik munkatársa szólal meg a Köznevelés című folyóiratban egy pedagógiai-szakmai kérdésben, akkor ezzel egyben az Országos Pedagógiai Intézet érdekcsoportjának érdekeit-értékeit fejt ki. Természetesen előfordulhat és többször is előfordul az, hogy ugyanazon intézmény – például az Országos Pedagógiai Intézet – két munkatársa más-más véleményt fogalmaz meg ugyanarról a szakmai kérdéstről. Azonban a politikatudományi elemzés ilyenkor is jól használható, mivel az alkalmazott megközelítési mód azt mondja ki, hogy ekkor is oktatáspolitikai csoportok érdekeit fogalmazzák meg a szereplők, csak ebben az esetben egy szakmai intézményen belül létezik több érdekcsoport is, s ők ezen érdekcsoportok érdekeit-értékeit artikulálják. Vagyis az egy intézményen belül létező különböző érdekcsoportok megléte és rivalizációja nem hozza zavarba a politikatudományi megközelítési módot, sőt ilyen esetekben lehet a legjobban felhasználni, hogy azonosítsuk a csoportokat és érdekeiket.

Az érdekcsoportok beazonosítása mellett az oktatáspolitikai-történet politikatudományi megközelítése azt is kimondja, hogy az egyes oktatáspolitikai csoportok politikai csatározásaik során szakmai-pedagógiai nézeteket is magában foglaló ideológiákat használnak. A megnyilvánuló érdekeket-értékeket nevezi a megközelítés ideológiáinak. Úgy is értelmezhetjük az oktatáspolitikai mezőben történő konfliktusokat, mint ahol érdekcsoportok és azok ideológiai versengenek egymással a hatalom megszerzésének és megtartásának érdekében.

Amikor az érdekekben megnyilvánuló ideológiákat vizsgáljuk, akkor értelemszerűen a tudásszociológiai megközelítési módot is használjuk. Hiszen ahogyan az érdekek úgy az ideológiák és a szakmai-pedagógiai nézetek is társadalmilag meghatározottak, nagyban függenek az egyes társadalmi csoportok „társadalmi létbe ágyazottságától”.<sup>4</sup> Ez azt jelenti, hogy másként gondolkozik egy-egy szakmai-pedagógiai problematikáról – mondjuk a munkás családok gyermekeinek lemorzsolódásáról – a neveléslélektani, a didaktikai, a neveléstörténeti és az oktatást a közgazdaság felől megközelítő szakember. S e distinkció oka

---

<sup>4</sup> E kérdéskör bővebb kifejtését lásd „Az ideológiáról” című fejezetben.

az egymástól eltérő szakmai szocializációs mintákban és a pedagógiai professzióban elfoglalt különböző szerepekre és pozíciókra vezethető vissza.

Az eddigiekből már valószínűleg kiderült, hogy a két nagy társadalomtudományos paradigma közül a szerző a konfliktuselméleti modellt használta kutatása során. A konfliktusos paradigma alkalmazásának egyik oka az, hogy a szerző szerint a társadalmi csoportok érdekei, érdekellentétei alapján jobban leírható a társadalmi valóság, mint a társadalomban betöltött funkciókra alapozott funkcionista megközelítési móddal. A másik ok egy pragmatikus ok, a hazai oktatáspolitikai-történészek, neveléstörténészek, iskolatörténészek többsége is a konfliktusos modellt alkalmazza munkái során, s ez a közös elméleti keret nagyban megkönnyíti egymás munkáinak használatát és a tudományos párbeszédközösség kialakítását is.

## **1.2. A kutatási kérdései**

Mivel az értekezés a hatvanas évek oktatáspolitikájában bekövetkezett változásokat, a változások mögött álló csoportokat és azok szakmai-pedagógiai és ideológiai nézeteit vizsgálja az oktatási aréna egyes szintjein, valamint a Tanító című folyóiratban, ezért a kutatási kérdések is e két tényező összefüggéseire kérdeznek rá. Ennek függvényében az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- 1. Milyen szakmai-pedagógiai és ideológiai nézetek jelentek meg a hatvanas évek oktatáspolitikájában és a Tanító folyóiratban? Továbbá a hatvanas évek politikájában bekövetkezett változások hogyan írhatók le a disszertációban felhasznált ideológiafogalom segítségével?*

Ahhoz, hogy erre a kérdésre válaszolni tudjunk, először azt kellett megvizsgáljunk, hogy milyen oktatáspolitikai csoportok voltak jelen a hatvanas évek oktatási arénájában. Ezt követően azt volt szükséges elemezni, hogy melyek voltak azok az intézmények, amelyek köré csoportosultak az egyes oktatáspolitikai csoportok. Majd azt vizsgáltuk meg, hogy milyen szakmapolitikai jellemzőkkel rendelkeztek az egyes csoportok. Ezen belül pedig szükséges volt annak elemzése, hogy milyen társadalmi közegekből érkeztek és milyen iskolai végzettséggel rendelkeztek. Itt különösen azt vizsgáltuk meg, hogy az egyetemi, vagy a főiskolai-tanítói értékrendet képviselték a csoportok. Illetve, hogy milyen egyéb szakmai-társadalmi-politikai csoportoknak voltak tagjaik. Ezen kérdések után már megragadhatók és szintézisben láthatók az egyes oktatáspolitikai csoportosulások. Ezzel párhuzamosan elemeztük szakmai és

politikai megnyilvánulásait is. Ez ahhoz volt nélkülözhetetlen, hogy jól láthassuk kikristályosodott szakmai nézeteiket és ideológiáikat. Az itt felvázolt kérdések nemcsak általánosságban véve a hatvanas évek oktatáspolitikai mezőjére érvényesek, hanem annak egy sajátos területére, a Tanító című folyóíratra is.

2. *Az oktatáspolitikában bekövetkező átalakulások hatására voltak-e változások, és ha igen miben, a képviselt ideológiákban és szakmai-pedagógiai nézetekben?*

E kérdés során azt vizsgáltuk, hogy a főbb oktatáspolitikai változások – például az 1961-es oktatási törvény, az iskolareform 1964-1965-ben történt leállítása, az V. Nevelésügyi Kongresszus – hatására hogyan változott meg az oktatáspolitikai csoportok oktatási mezőben elfoglalt hatalmi pozíciója és ezzel összefüggésben szakmai-pedagógiai és ideológiai nézeteikben történtek-e változások. S, ha történt módosulás, akkor ez hogyan érhető tetten magában az ideológiában és a szakmai-pedagógiai nézetekben. Vagyis lényegét tekintve azt elemeztük, hogy milyen irányban történtek változások, ha egyáltalán történtek módosulások. Ezeket a kérdéseket vizsgáltuk az oktatáspolitikai rendszer egészének elemzésével párhuzamosan a Tanító folyóiratban is.

3. *Az ötvenes évek közepén-végén rehabilitált lélektan egy speciális része, a neveléslélektan, milyen szerepet töltött be a hatvanas évek neveléstudományában és a Tanító folyóiratban?*

A hatvanas évek oktatáspolitikájának és neveléstudományának egy igen érdekes kérdése a pedagógia és lélektan viszonya. E kérdéskör azért is került érdeklődésünk homlokterébe, mert a hazai kutatások nem, vagy kevéssé terjedtek ki a két tudományág – pedagógia és lélektan – közötti kapcsolat vizsgálatára (Sáska 2008a, 2015b). Mindössze annyit tudunk, hogy a sztálinista mintának megfelelően a nyugati eredetű pszichológiát és pedológiát a pedológia perében 1950-ben száműzték a hazai sztálinista neveléstudományból és annak maradványait a pedagógia fennhatósága alá helyezték. Majd 1957-ben, a desztalinizáció keretében rehabilitálták a lélektant, de a pedológiát nem (Sáska 2008a). Azonban azt követő időszakról, vagyis a hatvanas évekről, nem rendelkezünk ismerettel tekintetben, hogy mi történt a lélektannal és különösen a neveléslélektannal. Ezen ismeretek függvényében elemeztük azt, hogy milyen funkciója volt a lélektan egy sajátos ágának, a neveléslélektannak, a pedagógiában és az oktatáspolitikában. Megvizsgáltuk, hogy milyen szakmai-pedagógiai és ideológiai csoportok álltak a neveléslélektan mögött, és, hogy a neveléslélektan milyen tartalommal telítődött. Lényeges volt számunkra az is, hogy

változott-e a neveléslélektan és a neveléstudomány viszonya az ötvenes évekhez képest? Ha változott, akkor milyen irányban? Különösen fontos volt annak vizsgálata, hogy sikerült-e a (nevelés)lélektannak kiszabadulni a pedagógiai jármából, vagy sem?

### **1.3. A kutatás módszerei és forrásai**

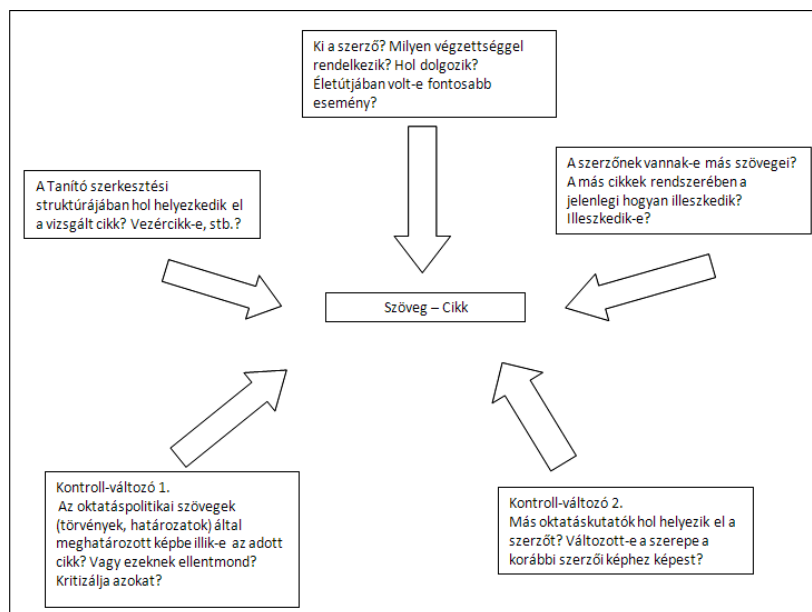
A korábbi fejezetben felvázolt kutatási kérdések megválaszolására vizsgálatunk során alapvetően kvalitatív kutatási módszert használtunk. A doktori értekezés oktatáspolitikai szövegeket elemez kvalitatív módszerrel a magyar oktatáspolitikát vizsgáló és a Tanító című folyóiratot kutató fejezetekben is. Azonban a Tanító folyóirat cikkeinek elemzése során a vizsgálat elmozdult a kvantitatív elemzés felé, ugyanis kísérletet tettünk arra, hogy a különböző rovatok cikkeit számszerűsítsük, mérhetővé tegyük. Ennek során a kutatás azt tárta fel és tette mennyiségileg – tehát kvantitatíve – megfoghatóvá, hogy mennyi cikk jelent meg az adott kérdéskörben, a cikkek szerzői milyen szakmai-pedagógiai, ideológiai csoportokból rekrutálódtak és, hogy milyen szakmai-ideológiai nézeteket képviseltek. A szerzői rekrutáció kérdésköre azért is különösen fontos, mert ennek segítségével tudtuk tanulmányozni azt, hogy mely oktatáspolitikai csoportok dominánsak a periodikában, s melyek nem.

A vizsgálat maga és a kutatási kérdések megválaszolása alapvetően a klasszikus szövegelemző-filologizáló forráselemzés módszerével történt. A szövegelemzés folyamatát mutatja be az 1. ábra. Az elemzés a következő lépésekből állt:

1. Először azt vizsgáltuk, hogy ki a szöveg szerzője? A szerző életútjában milyen fontosabb események történtek? Milyen oktatáspolitikai csoporthoz tartozott? Milyen végzettséggel rendelkezett? E kérdések megválaszolása azért is volt különösen fontos, mert ezek a tényezők nagyban determinálták, hogy az oktatáspolitikai szereplők mit gondoltak, milyen érdekeket-értékeket képviseltek az egyes pedagógiai kérdésekben.
2. Az adott oktatáspolitikai szöveg (cikk, határozat, törvény) miről szólt? Mi volt a fő állítása és azt hogyan, milyen ideológiai, politikai és pedagógiai érvekkel támasztotta alá?
3. Ezt követően az vizsgáltuk meg, hogy az adott oktatáspolitikai dokumentum az oktatáspolitikai térben hol helyezkedett el? A Tanító folyóirat esetében pedig azt elemeztük, hogy az adott cikk vezércikk, vitaindító, vagy vitazáró közlemény volt-e? Esetleg egy kevésbé fontos rovaton kívüli írás?

4. Az elemzés következő lépése során azt tanulmányoztuk, hogy az adott szöveg mennyire illeszkedik, vagy illeszkedik-e egyáltalán abba a szerzői koncepcióban, amelyet eddig megismertünk? Amennyiben egy adott szerző esetében a korábbi szövegekhez képest nagy eltérés mutatkozott, akkor arra kerestük a választ, hogy ennek a distinkciónak mi lehetett az oka?
5. A szövegek vizsgálata során kontroll változóként más oktatáspolitikai szövegek kerültek bevonásra. Például az adott cikk ellentmond, támogatja, vagy más szempontot javasol az oktatás fejlesztésére, mint az 1961-es évi oktatási törvény, stb.?
6. Második kontroll változóként pedig nemcsak neveléstörténettel, oktatáspolitikatörténettel foglalkozó kutatók tudományos munkái kerültek felhasználásra. A nem oktatáspolitikatörténeti jellegű tudományos művek közül fontos megemlíteni a szocialista korszak politikatörténetével és gazdaságtörténetével foglalkozó munkákat. Példának okán gazdaságtörténeti művek – itt gondolhatunk Berend T. Iván és Bauer Tamás kutatásaira – nélkül nehéz azt megérteni, hogy a szocialista pedagógusok és neveléstudósok hogyan, és miért pont úgy reagáltak, ahogyan az új gazdasági mechanizmus adta nevelésügyi kihívásokra. Továbbá a Kádár-korszak politikatörténetével foglalkozó tudományos művek nem, illetve kevéssé reflektálnak az oktatási rendszer sajátosságairól, azonban mégis e politikatörténeti elemzések nélkül az oktatáspolitikában bekövetkező változások kevéssé érthetők meg. E tudományos szövegek leginkább a tudományos interpretáció erejét és hatáskörét növelték. Emellett – természetesen – oktatáspolitikatörténettel és neveléstörténettel foglalkozó műveket is használtunk kontroll változóként kutatásunk során. Valamint a pedagógiai szövegek elemzésében nagy segítséget nyújtottak a szocialista korszakot átélő kutatók visszaemlékezései (Kozma 2011; Timár 2005), valamint a visszaemlékezéseket tudományosan elemző vizsgálatok is (vö. Golnhofer–Szabolcs 2014, Falus 2016, Petriné-Szabolcs 2016).





1. ábra. A disszertációban használt szövegelemzési módszer (saját szerkesztés)

A kutatás elsődleges forrásként a *Tanító* című folyóirat 1963 és 1970 közötti cikkeit használta fel. Ez összesen 1422 közleményt jelentett. Emellett a korszak oktatáspolitikai dokumentumait,<sup>5</sup> valamint a *Köznevelés*, a *Pedagógiai Szemle* és a *Művelődésügyi Közlöny* 1956 és 1970 közötti cikkeit is elemeztük. Legfőképpen azokat, amelyek az oktatáspolitikai folyamatokat tárgyalták és, amelyek a *Tanító* folyóiratban kirajzolódó egyes speciális témákra reflektáltak.

Másodlagos forrásként pedagógiai és életrajzi lexikonokat vontunk be a kutatásba, mint például a *Pedagógiai Lexikonokat* (Nagy 1976, 1977, 1978, 1979, Báthory-Falus 1997a, b), amelyek leginkább az egyes szerzők, vagy oktatáspolitikai-tanügyigazgatási szakemberek életrajzának feldolgozásában segítettek. Továbbá neveléstörténészek, politikatörténészek, gazdaságtörténészek műveit is felhasználtuk elemzésünk során.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Az ötvenes-hatvanas évek oktatáspolitikai dokumentumainak egyik fontos forráshelye a Kardos József és Kornidesz Mihály által szerkesztett *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. 1950-1972.* című kötet volt.

<sup>6</sup> E témához lásd a „Szakirodalmi előzmények” című fejezetet.

## II. Az ideológiáról

A disszertáció második fejezetében a kutatás egyik kulcsfogalma, az ideológia jelentésstartalma és annak tudománytörténetben bekövetkezett változása kerül bemutatásra. Itt elsősorban Karl Marx, Mannheim Károly, Andrew Heywood és Szabó Miklós ideológia-értelmezését fogjuk tárgyalni. Azonban meg kell jegyeznünk, hogy nem vállalkozunk a különböző ideológiakoncepciók teljes körű elemzésére, vagyis például arra, hogy a marxi ideológiafogalmat, hogyan értelmezték az egyes szerzők, hanem csak arra teszünk kísérletet, hogy az egyes társadalomtudósok ideológiaelméletéből azt ragadjuk meg, amely segíthet kutatásunk értelmezési erejét megnövelni. Ezután kerül sor a magyar neveléstudomány olyan kutatásainak az elemzésére, amelyek az oktatási rendszerben megjelenő ideológiákat vizsgálják. A fejezet utolsó részében pedig a disszertáció ideológiafogalma kerül bemutatásra. Meglátásunk szerint az ideológiák elemzése és azok oktatástörténeti kutatásokba emelése új, eddig nem ismert eredményekre vezethet, ezért érdemes az ideológiák kérdéskörét a vizsgálatok középpontjába helyezni.

### 2.1. Karl Marx ideológia-fogalma és a „hamis tudat” problémája

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

Marx ideológiaelméletének alapját képezi, hogy az ideológiában az adott társadalmi csoport világszemlélete jelenik meg, melyet a csoport társadalmi-gazdasági helyzete determinál, és emiatt nem a világ egészét látja, hanem csak azt a szegmensét, amelyet társadalmi diszpozíciói látni és láttatni engednek. Így a társadalmi struktúrában és a gazdasági hierarchiában elfoglalt különböző helyek alapján a társadalmi csoportok másként látják egymást, különféleképpen tükröződnek, s emiatt a társadalmi jelenségeket eltérő módon értelmezik, értékelik. Ez adja a „hamis tudat” bázisát. Vagyis a teljes, objektív igazságot az egyes társadalmi csoportok nem észlelik, csupán annak bizonyos részleteit (Marx-Engels 1974).

Marx az ideológia kifejezésére sokszor a „hamis tudat” metaforát használja, amelynek nem feltétlenül az az oka, hogy a társadalmi csoportok másként értékelnek bizonyos társadalmi jelenségeket, hanem inkább az, hogy a „hamis tudat” alapját az képezi, hogy a

társadalmi csoportok csak a saját ideológiaértelmezésüket tartják igaznak, míg más csoportok ideológiáit pedig alapvetően hamisként fogják fel. Emiatt társadalmi konszenzus csak nehezen és csak akkor tud kialakulni, ha az egyik ideológia győzelmet arat a többi felett és érdekeit, értékeit rá tudja kényszeríteni más társadalmi csoportokra. Ugyanakkor a „hamis tudat” másik, „veszélyes értelmezésében”, tudatos félrevezetést, megtévesztést jelent, melynek egyik célja a társadalmi és gazdasági erőforrások, valamint a hatalom megszerzése. A marxi felfogásban az ideológia pejoratív jelentést kapott, amely később általánossá is vált (Marx-Engels 1974).

Marx úgy látja, hogy a társadalmi osztályok az ideológiák fegyverével, a „hamis tudat” segítségével is harcolnak egymással. A fennálló, létrejövő konszenzusban mindig a győztes társadalmi osztály ideológiája nyilvánul meg, amely minden korban az uralkodó osztály érdekeit-értékeit képviseli. Ezt Marx a *Német ideológia* című művének *A tudat termeléséről* című részében így fogalmazza 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 folytatja: „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 kihangsúlyozza, hogy az ideológiák jelenléte minden eddigi társadalom jellemzője volt – leginkább a kapitalista társadalomé –, de a kapitalizmus megszűnésével és a kommunizmus létrejöttével a különféle ideológiák meg fognak szünni. Ugyanis a kommunizmusban az osztályszerkezet is megsemmisül, tehát társadalmi osztályok sem lesznek, vagyis az ideológia értelmét fogja veszíteni. Hiszen az ideológia létének alapja, hogy legyenek társadalmi osztályok, akik a gazdasági-társadalmi rendszer különböző fokain helyezkednek el, és, akik ennek okán különbözőféleképpen tekintenek a társadalmi valóságra. Viszont abban az esetben, ha a társadalmi osztályok megszűnnek – és a kommunizmusban ez

fog történni –, akkor már ideológiák sem lesznek, mert az ideológia minden esetben az egyes társadalmi osztályok által kerül megfogalmazásra.

Az értekezés szempontjából azért is fontos Marx ideológia-értelmezése, mert felhívja a figyelmet arra, hogy az egyes oktatáspolitikai csoportok az oktatási mezőben elfoglalt, determinált helyzetük alapján különféle értékekkel-érdekekkel rendelkeznek, s ezt objektívnak, az egyetlen helyes útként értelmezik. Továbbá az oktatáspolitikai csoportok arra törekednek, hogy az oktatáspolitikai aréna kulcspozícióit megszerezzék és megtartsák, s ezt követően pedig szakmai-pedagógiai nézetüket és politikai ideológiájukat (érdekeiket, értékeiket, normáikat, nézeteiket) megvalósítsák.

## **2.2. Mannheim Károly ideológiafogalma**

Marxot követően Mannheim Károly volt az, aki tovább vizsgálta az ideológia fogalmát, új kontextusba helyezte és a tudásszociológia alapfogalmaként értelmezte azt. Mannheim ideológiafogalmát legjobban az *Ideológia és utópia* című könyvében fejti ki, s mi is e kötet alapján ismertetjük ideológiatipológiájának fő jellemzőit.

Mint Mannheim írja, az ideológia szó eleinte nem jelentett ontológiai döntést, mert eredetileg az eszmékről szóló tant, gondolkodást jelentette. Ideológusoknak, eredetileg egy filozófiai csoportot neveztek Franciaországban, akik Condillac nyomdokain haladva elutasították a valóság metafizikán nyugvó megismerését, s helyette a szellemtudományok antropológiai és pszichológiai megalapozására törekedtek, s ennek segítségével vélték megoldhatónak a társadalmi törvények feltárását. Az ideológia és az ideológusok modern fogalma – pejoratív használata – akkor született meg, amikor Napóleon ezt a filozófustársaságot megvetően, „ideológusoknak” nevezte, mert nem támogatták politikai törekvéseit. Mannheim ennek a rövid történetnek tudásszociológia magyarázatát adja. Mivel Napóleon politikus volt, ezért politikusi szerep okán mondta azt, hogy ezek a filozófusok csak „ideológusok”. Ideológusok, akik tudósi szerepük miatt csak az eszmékkal foglalkoznak, de nem magával a cselekvéssel, mondhatnánk a politikai cselekvéssel, amely tett a politikusi szerep fő jellemzője. Napóleon ezzel a kijelentéssel az ellenfél gondolkodásának irrealitását állítja. Hiszen csak „filozófálnak”, a világról gondolkodnak, de az igazi megismeréssel, a cselekvéssel nem foglalkoznak. Így lesz az ő gondolkodásuk a politikus gyakorlatához képest irreális. Az ideológia szóhoz ettől kezdve mindig hozzákapcsolódik az a konnotáció, hogy a valóságot nem tudja jól reprezentálni, valamifajta irrealitás mindig megjelenik benne (Mannheim 1996: 90-91).

Mannheim meghatározása szerint nemcsak az ellenfél gondolkodására jellemző az ideologikusság, hanem saját érvelési, gondolkodási rendszerünkre is. Ennek tudásszociológiai magyarázatát adja. 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 rendelkeznek. Mannheim ezt így fogalmazza meg: „A gondolkodás mindenkori utópikus és ideologikus 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 ezután felveti azt az igazán meghökkentő kérdést: ha mindenfajta megismerést befolyásol a társadalomban elfoglalt helyünk – kötöttségeink, 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). Vagyis, 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 jelenti, hogy szabadon lebeg a többi társadalmi osztály „alatt”, „mellett”, „fölött”, hanem ellenkezőleg, egyesíti önmagában azokat a társadalmi nézeteket, eszmerendszereket, amelyek a társadalmi teret áthatják. A „szabadon lebegő értelmiség” több osztályból és rétegből alakul ki, és ennek hatására lesz képes az egymással szemben álló érdekeket, nézeteket 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 gyanítok 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, mindent 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 érdekszichológiai sémát használ. Azaz rámutat arra a személyes diszpozícióra, vagy társadalmi körülményre, kötöttségre, amely az adott személyt ilyen, vagy olyan vélemény megfogalmazására „kényszeríti”. Ettől függetlenül azonban még feltételezi, hogy a másik fél azonos koordinátarendszerben, azonos logikai szabályok szerint gondolkodik, mint én. 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. Ez arra utal, hogy az ellenfelem teljesen más kultúrával, történelmi hagyománnyal rendelkezik, ezért a gondolkodásmódja is teljes mértékben különbözik az enyémtől, emiatt a megértés szinte lehetetlen.

Felkai Gábor (1999) felhívja a figyelmet arra, hogy a két ideológiatípus között a jelentős distinkciók ellenére azonban van egy alapvető azonosság. Mindkét ideológiafogalom elsősorban nem a világnézetek, eszmék, gondolatok önmagában való megértésére törekszik, nem tekinti önálló entitásnak azokat, hanem ezeket az eszméket a társadalmi csoport, vagy az egyén „léthelyzetének függvényé teszik” (Mannheim 1996:75). Vagyis, az, hogy milyen módon gondolkodunk, milyen eszméket és érdekeket képviselünk, függ attól, hogy a társadalom szerkezetében pontosan hol is helyezkedünk el. Mannheim a társadalmi pozíció és az ebből következő gondolkodásmód között összefüggést lát (Felkai 1999).

Mannheim Károly ideológiaértelmezés pedig azért is különösen fontos doktori értekezésünk szempontjából, mert segítségével el tudjuk dönteni, hogy az egyes oktatáspolitikai csoport a partikuláris, vagy a totális ideológia fogalmával operál az oktatáspolitikai mező küzdelmei során.

### **2.3. Andrew Heywood ideológiaértelmezése**

Andrew Heywood *Political Ideologies* (Heywood 2007, idézi Sáska 2011b) című könyvében elsősorban a politikai ideológiákat elemzi, de ideológiaértelmezését kiterjeszti nemcsak a politika szférájára, hanem a társadalmi élet más területeire is. 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).

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. Azonban ez nem érinti az ideológia érvényességét. Ugyanis az ideológia feladata nem az, hogy tudományos értelemben is helytálló gondolati képződmény legyen, hanem elsődleges funkciója a meggyőzés, a befolyásolás, hogy minél szélesebb társadalmi rétegeket tudjon megszerezni egy-egy cél, szakmai koncepció, vagy politikai elképzelés számára. Heywood ideológiakoncepciójában – szempontunkból – ez a legfontosabb elem. Vagyis egy-egy oktatáspolitikai csoport ideológiai elképzelései tartalmazznak szakmai és nem szakmai elemeket, s leginkább ez utóbbiakon belül akár oksági hibák, tévedések is lehetnek, azonban ez az ideológia érvényességi kritériumából nem von le semmit, hisz az ideológia lényege a meggyőzés, nem pedig a szigorú tudományos kritériumoknak való megfelelés.

#### **2.4. Szabó Miklós ideológiaértelmezése: program- és állapotideológiák<sup>7</sup>**

Ahhoz, hogy az ideológia fogalmát jobban megérthessük felhasználjuk Szabó Miklós ideológiakoncepcióját. Ahogy Szabó írja, az ideológiának két típusát különböztethetjük meg, a programideológiát és az állapotideológiát (Szabó 1989). Programideológiáknak azokat az

---

<sup>7</sup> Ebben a fejezetben erősen támaszkodtam Szabó Miklós Program és állapotideológiák című tanulmányára. Lásd Szabó Miklós (1989): Program és állapotideológiák. In: Tallár Ferenc (szerk.): *Politikai kultúra Magyarországon. 1896-1986.* Medvetánc könyvek, Atlantis Program. 93-108.

elméleteket nevezzük, amelyek a fennálló rend, az adott társadalmi-politikai-gazdasági viszonyok gyökeres megváltoztatását tűzik ki célul, illetve ezt igyekeznek igazolni. Ebbe a csoportba tartoznak a fasiszta, a jobboldali radikális és a szélsőbaloldali áramlatok. Állapotideológiának pedig az olyan ideológiákat nevezzük, amelyek egy adott társadalmi-politikai-gazdasági rendszer megőrzését, fenntartását igazolják. Ebbe a típusba a liberalizmus és a konzervativizmus ideológiái 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 tesz ki. A változás és a változtatás igénye indukálja a programideológiákat, ezért az ideológiák egyik legjelentősebb része – a modernizációs ideológiák – is ehhez az ideológiatípushoz tartoznak. Ezeknek az ideológiáknak a legitimációs forrása az adott társadalmi szituáció nem megfelelő volta. Emiatt a programideológiák egyik jellemzője a polemikusság (Szabó 1989).

Mivel a programideológiák a jelent bírálják és az adott társadalmi viszonyok kiküszöbölését a jövőben látják megvalósíthatónak, ezért 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 évisméltés ellen, stb. Emiatt kombattáns oldaluk nagyon erősen kidomborodik. Idealizált jövőképük csak akkor valósulhat meg, ha ellenségüket likvidálták. De, ha ez sikerülne, abban az esetben ez magának az ideológiának a halálát is jelentené. Megszűnne a harc, ami ellen küzdeni kell. Ezért a programideológiák jövőképre jellemző az utópikusság is. A megvalósítandó feladatokat mindig a messzi jövőbe tűzik ki. Az ideológiák létrehozói olyan célokat fogalmazznak 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 másik jellemzője a kombattáns jelleg – ahogy azt már korábban említettük. Olyan ellenségképet igyekeznek kialakítani, amely úgymond 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 oldalán állnak. Utóbbiak az ellenség. Az ideológia csak fehéren-feketén, illetve igenekben és nemekben képes értelmezni a társadalmi



élet cselekvéseit (Szabó 1989). Ez a dualitás jelenik meg például az olyan sztálinista-rákosista szólamokban is, mint „aki nincs velünk, az ellenünk van”.

A programideológiák további jellemzője, hogy nézetük, 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 marxizmusra és a fasizmusra. A társadalmi élet minden szegmensét saját nézőpontjukból értelmezik, minden szociális helyzetre kész ideológiai magyarázattal rendelkeznek (Szabó 1989).

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

A programideológiák további jellemzője az agitatív funkció is, amely abból származik, hogy mindig rendelkezik ideáltipikus ellenségképpel. Ez az ellenségkép az, amely alapján meg tudják szólítani, vagy éppen mozgósítani tudják híveiket (Szabó 1989).

Sokszor filozófiai vagy tudományos elméletek válnak programideológiákká, vagy nagyban merítenek ebből a szellemi szférából. A náci fajelmélet a huszadik századi eugenetikából jött létre, míg a marxizmus ideológiája Karl Marx tanaiból. Nemegyszer a tudományos tételek létrehozójának eredeti tanától eltérő gondolatok nyernek ideologikus funkciót az ideológia közvetítői és követői által (Szabó 1989). Sokszor félreértelmezik az „alapító atya” téziséét. Ez jelenik meg Marx híres mondatában, melyet a marxista tételek alapján kidolgozott gothai program elolvasása után mondott: „csak egy biztos, hogy én nem vagyok marxista.”

Ezzel szemben az állapotideológiák leginkább affirmatívak és nem agitatívak. 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 tekinthetőek a konzervatív és a liberális ideológiák is (Szabó 1989).

Az állapotideológiákból hiányzik a totális jelleg, nem törekszenek az élet minden területét ellenőrzésük alá vonni, ahogyan ezt a programideológiák teszik (Szabó 1989). Míg a programideológiák esetében a „horror vacui” elkerülendő és annak ideológiai kitöltésére törekednek, addig az állapotideológiáknál ez a jelenség előny, az ideológia rugalmasságát jelenti. Azt, hogy vannak az életnek olyan területei, amelyre az ideológia hatásköre nem terjed

ki. 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 területének kérdésében. Például ezen ideológiákra jellemző, hogy nem ítélik meg a művészeti irányzatokról. Mindenki olyan művészeti irányzatnak hódol, amelyik neki tetszik. Ez egy programideológia esetében 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 hiányzik az állapotideológiából a totális jelleg, ezért ezen ideológiák nem is rendelkeznek összegző, szintetizáló művekkel, amelyből pontosan, pontról pontra meg lehetne ismerni magát a nézetrendszert. Nem úgy a programideológiák esetében. A programideológia mindig rendelkezik alapművel, „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 vélik, hogy önmagukat már önerejükben legitimnek tartják, ezért létüket 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 az ideológiát. Ez a kutatási megközelítés az állapotideológiák esetében nem működik. Az állapotideológiák vizsgálatánál a kulcsdokumentumok az írott, vagy „történelmi alkotmányok”. Mivel az állapotideológia idegenkedik a programszerűségtől, ezért általában csak a „történelmi alkotmányok” elemzése marad számunkra. Ezért ilyenkor a kiindulási pont a szokásjogot összegző törvénygyűjtemény és az azt kommentáló irodalom. Az állapotideológia, mivel legitimálja a fennálló rendszer intézményeit, sokszor idealizálja azokat, a valóságtól eltérő képet rajzolhat róluk (Szabó 1989).

Továbbá a programideológiától eltérően az állapotideológia nem tudományos, vagy filozófiai elméletekre 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 található alapjaik. A programideológiák esetében a vulgarizálásban veszélyt látnak, mert az ideológiai igazság így könnyen elferdülhet, azonban az állapotideológiák esetében ez nem történik meg, ezt nem presztízvesztésként élik meg, hanem előnyként, mert ez meggyökeresedett voltuk bizonyítékát jelenti (Szabó 1989).

Szabó Miklós ideológiakoncepciója is nagy segítséget nyújt ahhoz – Mannheim Károly elméletéhez hasonlóan –, hogy segítségével a hatvanas évek oktatási csoportjait és azok ideológiát értelmezni és tipizálni tudjuk. E koncepció legnagyobb értéke abban rejlik, hogy alkalmazása során szintézisben tudjuk látnia azt, hogy egy oktatáspolitikai csoport programideológiája hatalomra kerülésével hogyan is válik állapotideológiává, majd a politikai körülmények megváltozását követően hogyan „süllyed vissza” a programideológiák világába.

## 2.5. Ideológiák kutatása a magyar neveléstudományban

Az ideológiák kutatása a magyar neveléstudományban a kevésbé elemzett területek közé tartozik és, ha meg is jelentek a kutatásokban, akkor nem a vizsgálatok fő részeként, hanem inkább mellékszálként, áttételesen. Az ideológiák nemrégiben kerültek a kutatások előterébe, ennek nagy lökést adott az, hogy a 2010-ben tartott Országos Neveléstudományi Konferencia egyik szekciója foglalkozott az ideológiák témakörével, illetve az *Educatio* folyóirat 2011-es első száma vizsgálta az oktatási rendszerben jelenlévő ideológiákat. Ez az összefoglalás az *Educatio* Ideológiák című tematikus számát mutatja be.

Sáska Géza (2011b) *Ideológiák és oktatás* című írásában az ideológia fogalmi és szociológiai eredetéről értekezik, majd a kétezres évek első évtizedének végén megjelenő oktatáspolitikai ideológiákat vizsgálta. Sáska szerint az ideológia „cselekvésre irányuló olyan eszmék és vélemények együttese, amely változtatásra, vagy éppen a változtatások elodázására, megakadályozására irányulnak (Sáska 2011b:3). Ennek fényében a kétezres évek első évtizedének második felében három nagy oktatási ideológia tűnt fel, melyek a változtatás igényét tartották fent. Elsőként az akkori miniszterelnök, Gyurcsány Ferenc, kezdeményezésére létrejött Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal javaslati jelentek meg a *Zöld könyvben* (Fazekas, Köllő & Varga 2008). Másodikként az akkori köztársasági elnök, Sólyom László, felkérésére elkészült a Bölcsek Tanácsa által elkészített *Szárny és Teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére* című munka (Csermely 2009). Harmadikként pedig elkészült a Kereszténydemokrata Néppárt *Iskola-Erkölcs-Tudás* című programja, amelyet Hoffman Rózsa a későbbi oktatás ügyeiért felelős államtitkár koordinált. Sáska elemzésében megállapítja, hogy a *Szárny és teher* ajánlásai és a KDNP *Iskola-Erkölcs-Tudás* című programjai ugyanazt az ideológiát építették ki, a *Zöld könyv* pedig tagadásuk közös bázisát adta.

Pléh Csaba (2011) *A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete* című tanulmányában a pszichológia emberképi szerepét vizsgálta a nevelés folyamatában. Pléh

kutatása szerint az 1920-as évek pszichológiájában megjelent az ember környezet általi átalakíthatóságába vetett hit és a társadalmi optimizmus összekapcsolása, mely segítségével megvalósíthatónak tartották a jobb társadalom kialakítását. Ez az optimizmus már megjelent korábban az amerikai Dewey pragmatista neveléelméletében és az európai Claparede funkionalista felfogásában is. Később, az amerikai és szovjet pszichológiájában, Pavlov és az amerikai behavioristák hatására, szintén megjelent az ember átalakíthatóságába, plaszticitásába vette hitt, melynek alapja az inger-válasz mechanizmus, illetve a reflex lett. E mozzanat a társadalom és a politika szintjén is feltűnt. Ez az időszak Amerikában a New Deal, míg a Szovjetunióban a forradalom időszaka, amikor is az emberek világképét kellett lehetőleg minél gyorsabban radikálisan átalakítani. Ebből következett, hogy ez az ideológiai optimizmus olyan pszichológiát és pedagógiát kívánt meg, amely az embert teljesen átalakíthatóként, nevelhetőként értelmezte. Az 1970-es évek modern pszichológiájában előtérbe kerültek a nativista felfogások. Az egyik az egyéni különbségek öröklődéséből indult ki, ezen elmélet hirdetői közé tartozik Hans Eysneck és Arthur Jensen. A másik univerzalizmust hirdetett, például Noam Chomsky, aki szerint az ember legkülönlegesebb vonásai minden embert jellemeznek. Ilyen a nyelv és a fejlődési lehetőség. Majd később a szakaszosság és minőség problematikája került előtérbe a pszichológiai elméletekben, ennek talán egyik leghíresebb képviselője Erikson és pszichoszociális elmélete.

Szemponktunkból azért is különösen jelentős Pukánszky Béla (2011) *Gyermekideológiák a pedagógiai eszmetörténetben* című tanulmánya, mert az ideológiák vizsgálatát neveléstörténeti keretben értelmezi. Pukánszky gyermekideológiának nevezi a gyermekiségről alkotott elvont gondolati képződményeket, ideákat. Ennek alapján három gyermekideológia fejlődéstörténetét mutatja be a középkortól a huszadik századig. Az első gyermekideológia szerint „a gyermek bűnben fogant és bűnre hajlamos”. Ezen gyermekideológiai felfogáshoz olyan pedagógiai gondolkodók tartoznak, mint Szent Ágoston, Luther Márton, John Locke, Immanuel Kant, Heinrich Pestalozzi és Johann Friedrich Herbart. A második gyermekideológiai elképzelés hívei szerint „a gyermek jónak születik”. Pelagius, Rotterdami Erasmus, Johannes Amos Comenius és Jean-Jacques Rousseau is ezt a koncepciót fejtette ki munkásságában. Ugyanakkor Pukánszky felhívja a figyelmet arra, hogy a testi fenyték, illetve a pedagógiai teendők szempontjából szinte mindegy, hogy a gyermek bűnben fogant, vagy ártatlan. Hiszen a testi fenytés alkalmazásának indoklására – akár „preventív”, vagy „exorcizáló” módon – mindkét gyermekideológia alkalmas. Johann Gottfried Herder, Ernst Moritz Anrdt, Jean Paul Richter, Friedrich Fröbel pedagógiai

elképzelései pedig a harmadik gyermekideológiát testesítik meg, mely szerint a „gyermek a felnőttek megmentője” (Pukánszky 2011).

Pusztai Gabriella (2011) *Vallásosság és pedagógiai ideológiák* című tanulmányában a vallásos emberek és a felekezeti oktatási intézményekhez kötődők pedagógiai nézetrendszerét, ideológiáját vizsgálja az 1990-es évektől napjainkig. Eredményei alapján a vallásos nevelés ideológiájának alapeleme a hivatásszerű nevelés koncepciója és az evolucionista felfogás. Az egyházakhoz szorosan kötődők tradicionálisabb, közösségi értékeket hangsúlyoznak, a maguk módján vallásosak pedig az egyéni boldogulásuk eszközeként tartják az iskolát. A magukat vallásosnak tartók nézetrendszerének egyik fontos eleme a tanárközpontúságon és a tanári tekintély. Szociálpolitikai szempontból nézve a vallásos ideológia fő jellemzői a szociális érzékenység és a magas teljesítményt megbecsülő felfogás. A különböző hátrányos helyzetű csoportok (szegények, fogyatékkal élők, romák) iskolai integrációjának szempontjából a vallásos emberek integrációpártiak.

Forray R. Katalin (2011) *Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai* című tanulmányában a cigányság helyzetének problémáit, a cigány-roma népesség belső tagoltságát, valamint a cigányság helyzetén javítani tudó európai és amerikai programokat mutatja be. Az elemzés hangsúlyt fektet a magyar kormány Európai Unió elnökségének idején keletkezett roma tematikájú programok vizsgálatára is. Forray elképzelése szerint a romastratégiáknak bátrabban kellene keresniük az európai példák nyomán fogant és az európai példákra válaszokat adó alternatív megoldásokat. Egy európai cigány-roma stratégiának az európai roma közösségek politikai és kulturális identitásából kell kiindulnia, túl kell lépni az egyoldalú gazdasági megközelítésen, amely a cigány=szegény és a cigány probléma=szegénység probléma szerint gondolkodik. Továbbá, magukat az érintetteket is be kell kapcsolni a meglévő és kialakítandó programokba (Forray 2011).

Polónyi István (2011) *Az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiai* című tanulmányában az oktatáspolitikában érvényre jutó közgazdaságtani ideológiákat elemzi. Az egyik domináns oktatási ideológia szerint, az oktatás, mint az egyéni kereset növelésének módjaként jelent meg az első közgazdaságtani elméletalkotók munkásságában. Ezt az elképzelést, ideológiát vallja Adam Smith és Gary Becker is. Ugyanakkor ezzel egyidőben megjelent az a teória is, amely szerint az oktatásra úgy kell tekinteni, mint a gazdasági progresszió egyik legfőbb meghatározójára. Itt olyan elméletalkotókat nevezhetünk meg, mint a korábban említett Adam Smith, Friedrich List, P. H. Douglas és Ch. W. Cobb. Erre a klasszikus megközelítésre épülve fejlődött ki az emberi tőke elmélete, amelynek legjelesebb képviselője a Nobel-díjas Theodore W. Schultz. Schultz elmélete szerint az oktatási

ráfördítések megtérülését az egyén megnövekedett termelékenységén lehet lemérni. Az oktatásra mint beruházásra kell tekinteni és ez a beruházás az, amely az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét adja. Ezen közgazdasági iskola nagy hangsúlyt fektet az oktatás pozitív társadalmi hatásainak kibontására. Itt szokás a demokratikusan működő intézmények hatékonysága, a magasabb iskolai végzettség és egészség, iskolázottság és bűnözés, stb. kapcsolata mellett érvelni. Az oktatási vetülettel rendelkező közgazdasági elméletek közül megkerülhetetlen a marxi elmélet. Marx lesz az, aki összekapcsolja a termelőmunkát és az oktatást, és Marxnál jelenik meg hangsúlyosan az a nézet, mely szerint az iskola képes leginkább arra, hogy a felnövekvő nemzedékekbe beleplántálja a fennálló társadalmi és politikai viszonyokat. Polónyi cikkét azzal a gondolattal fejezi be, hogy ma már nincs olyan oktatáspolitikai dokumentum, amelyben a közgazdasági megközelítés ne lenne domináns. Viszont ezekben a közgazdasági programokban a gazdaságtani ideológiák nem jelennek meg, ami előfordul bennük az csupán egy gazdasági tervzet a bevételekről és kiadásokról (Polónyi 2011).

## **2.6. A disszertáció ideológiafogalma**

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

Láthattuk, hogy az ideológiának nagyon sok jelentése van diszciplínától, kutatótól függően. A disszertáció az ideológia „puha” felfogását (Heywood 2007; Sáska 2011b; Pukánszky 2011; Polónyi 2011) követi. E szerint az ideológia nézetek összefüggő rendszerét jelenti, amely mögött lokalizálható érdekcsoportok húzódnak meg. Így az ideológia egy adott társadalmi csoport érdekeit-értékeit megjelenítő eszmerendszer, vagy világkép. Az adott társadalmi csoport lehet szakmai csoport (pl. pedagógusok, pszichológusok, stb.), társadalmi réteg (pl. underclass, középosztály, elit, stb.), vagy akár korosztályi csoport (pl. fiatalok, idősek, stb.) is. A társadalmi érdekcsoportok pedig ideológiájuk segítségével a hatalom megszerzésére és megtartására törekednek.

Mint minden ideológia-felfogás, 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 (pénz, hatalom, pozíció,

tekintély, stb.) az ideológiákon keresztül harcolnak, küzdenek. A disszertáció is ezzel a konfliktuselvű megközelítéssel szemléli a hatvanas évek oktatáspolitikai mezőjében és a *Tanítóban* megjelenő oktatáspolitikai érdekcsoportokat. Az ideológiák arra valóak, hogy rajtuk keresztül a társadalmi csoportok a hatalmat megszerezzék, vagy azt megtartsák. Az ideológiában mindig kifejeződik az az érvrendszer, amellyel az oktatáspolitikai csoport igazolja, legitimálja azt, hogy ő az, aki az oktatás fejlesztésének kérdéskörében a megoldás, az igazság birtokosa. Hétköznapi nyelven ezt úgy szokták mondani, hogy „megideologizálják” céljaikat.

Ugyanez fejeződik ki az oktatáspolitikai arénában és a *Tanító* című folyóiratban is. Jól kirajzolódnak olyan oktatáspolitikai csoportok, amelyek felvázolják politikai, pedagógiai, pszichológiai stb. nézetrendszerüket, más szóval ideológiájukat. Ezen elképzelések szerint a magyar alsó fokú oktatásban lévő problémák leginkább az ő nézetrendszerük, ideológiájuk megvalósításával orvosolhatók. Illetve az egyes oktatáspolitikai csoportok azt állítják, hogy az oktatáspolitikai által kitűzött célok, például az évfolyamisméltlések csökkenése, egyedül az ő ideológiájuk hatalomra jutása által érhető el.

Az értekezés ideológia fogalmára jellemző, hogy az ideológia és a tudomány fogalma nem egymást kizáró entitások, hanem inkább egymás komplementerei, uniói. A tudományos eredmények megjelennek a szakmai-pedagógiai ideológiákban.

A disszertáció az oktatáspolitikában és a *Tanítóban* megjelenő szakmai, politikai ideológiákat elemzi. Lássuk akkor röviden két példát a kirajzolódó ideológiákból és oktatáspolitikai csoportokból. A hatvanas évek első felében az *Országos Pedagógiai Intézet* (OPI) tagjai a *Tanító* periodika legjelentősebb szerzői. Ők egy jól körülrajzolható szakmai érdekcsoport, akik az OPI, korábban a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet (KPTI) szakmai intézményeiből rekrutálódtak. Ebben az esetben az ideológia első feltétele, a meghatározott társadalmi csoport, amely egyben szakmai csoport is, megtalálható. Az ideológia második feltétele, hogy ennek a szakmai-társadalmi csoportnak legyen nézetrendszere, ideológiája, amellyel képes egy társadalmi alrendszerben, az oktatási aréna „harcaiban” részt venni. Ez az ideológia, vagy tudományos nézetrendszer az OPI munkatársai esetében a pedagógia prioritása más szakmai elképzelésekkel szemben, például neveléslelektan, pedagógia, stb. Az OPI köré szerveződő személyek *Tanító*s cikkeikben amellet érvelnek, hogy az általuk hirdetett pedagógia az a diszciplína, amellyel a politika által kitűzött oktatási célok megvalósíthatók. Ideológiájuk a pedagógiai-tudományos eredmények köré szerveződik. Hatalmuk domináns voltát jól prezentálja, hogy más szakmai

csoportok, például a pedagógusok, beszámolnak arról, hogy az OPI munkatársak által leírt módszereket milyen szép eredménnyel alkalmazták a pedagógiai gyakorlatban.

1965-1966 körül változások történnek a megjelenő ideológiák és a körük szerveződő csoportok erőviszonyaiban. Felbukkan egy új szerzői gárda, a tanítóképzős tanárok, akik már egy más szakmai nézetrendszert és ideológiát hirdetnek, mint az OPI munkatársai. Ebben az esetben is megtalálható a jól lokalizálható társadalmi-szakmai csoport, amely az ideológiaképződés első feltétele. Ez a társadalmi csoport – szintén professzionális csoportról van szó, mint az OPI esetében – a tanítóképzős tanárok közössége. Itt már nem egy intézmény köré csoportosulnak a szerzők, mint az OPI esetében, hanem több intézmény, a tanítóképző főiskolák köré. Az ideológia másik feltétele, hogy az adott társadalmi csoportnak legyen olyan nézetrendszere, amellyel képes bekapcsolódni egy társadalmi alrendszer, jelen esetben az oktatási aréna „harcaiba”. A tanítóképzős oktatók esetében ez a nézetrendszer, szakmai elképzelés a lélektan és a neveléslélektan dominanciáját hirdeti a pedagógiával szemben. Ők már nem a pedagógiai módszerek átvételében látják az oktatási rendszer javításának lehetőségét, hanem a lélektan és a neveléslélektan eredményeinek felhasználásában. Ezzel együtt a tanítás-tanulás folyamatának nem pedagógiai, hanem lélektani magyarázata kerül előtérbe.

Az értekezés az ideológia fogalmát tudásszociológiai értelemben használja, amely kimondja, hogy a különböző társadalmi csoportok nézetrendszerét, eszméit alapvetően meghatározza az, hogy a társadalmi struktúra mely fokán helyezkednek el, mely gazdasági, szakmai pozíciókat birtokolják, vagy birtokolják-e egyáltalán. Így lehetséges az, hogy a különféle társadalmi csoportok ugyanazt a társadalmi jelenséget különféleképpen értelmezik (Berger-Luckmann 1998; Mannheim 1996; Merton 2002). Ez történik az oktatás világában és magával az oktatási jelenségekkel is. Visszatérve oktatáspolitikai témánkhoz emiatt objektívan lehet értelmezni és elemezni azt, hogy egyes társadalmi csoportok miért a pedagógiában látják azt a szakmai elképzelést, amellyel az oktatási eredmények javíthatók, és más szakmai csoportok pedig miért pont éppen a neveléslélektanban és nem a pedagógiában. Ennek oka, hogy egy alapvetően egyetemi pedagógiai végzettséggel rendelkező személy nagyobb valószínűséggel gondolkodik tudományos pedagógiai kategóriákban, mint az az egyén, aki főiskolai környezetből érkezik. Hiszen a főiskolai kultúra mindig is fogékonyabb volt a lélektani ismeretekre, mint az egyetemi közeg, mely hagyományai szerint mindig is inkább a pedagógia felől és felé tájékozódott.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> A főiskolai és az egyetemi értékrend közötti különbséget jól mutatja be Sáska Géza „Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdései kreditekben elbeszélve” című tanulmánya (Sáska 2015c).



A disszertáció ideológiaértelmezésének másik jellemzője, hogy az ideológia fogalmát nemcsak a politikai elemzésben tartja alkalmazhatónak, hanem a társadalmi élet más területén, így akár a pedagógia, a neveléstudomány szférájában is. Ennek a felfogásnak elméleti alapját az a korábban már bemutatott jelenség adja, hogy az ideológiák mögött mindig jól körülhatárolható érdekcsoportok húzódnak meg, melyek arra törekednek, hogy ideológiájuk győztesen kerüljön ki a többi ideológiával folytatott „harcban”. Ezek az érdekcsoportok a pedagógia arénájában is megtalálhatók. A szakmai csoportok – itt is – azért küzdenek, hogy szakmai nézetük, ideológiájuk dominánssá tudjon válni és a fontos hatalmi pozíciókat meg tudják szerezni. Ezen értelmezési keret szerint az ideológiák érvényességi, magyarázó kerete túlnő a politika felségterületén és a szociális élet más ágenseiben is a tudományos elemzés számára fontos lehetőségeket, új utakat rejt.

Jelen kutatás az ideológia kifejezést szigorúan a weberi értékmentesség értelmében használja és az értekezés a mannheimi értelemben az ideológiák szintézisben való látására törekszik (Mannheim 1996). Eszerint a szakmai, politikai ideológiák egyenrangúak, nincs jobban, vagy kevésbé preferált ideológia. A kutatásban nem létezik olyan, hogy az egyik ideológia érvényesebb, tudományosabb, kevésbé érvényesebb, vagy kevésbé tudományosabb, mint a másik. A disszertáció mindössze az oktatáspolitikában és a *Tanítóban* megjelenő csoportokat és nézetrendszerüket vizsgálja és nem foglal abban állást, hogy melyik oktatáspolitikai közösségnek lehetett igaz – ha egyáltalán lehetséges ezt megállapítani.

### III. Szakirodalmi előzmények

Az értekezés szakirodalmi előzményeit tekintve a források két irányba vezetnek. Az első azon munkák összességét foglalja össze, 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.

#### 3.1. A szocialista 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 Gábor (1984a) *Medvetánc* című folyóiratban megjelent tanulmányában 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 tanulmányában az oktatáspolitikai és az ifjúság nevelésének összefüggéseit elemzi az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején. Halász Gábor (1988-1989) következő tanulmánya szintén a hatvanas évek elejének oktatáspolitikai alakításának mechanizmusait mutatja be. 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 pedagógusok nagy része is egy radikális, a szocialista ideológia alapján álló társadalom átalakító programot hirdettek meg, azonban ennek implementációja a Kádár-rendszer hatvanas évek eleji „enyhülése” okán csak egy kompromisszumos formában tudott megvalósulni. Emellett fontos megjegyezni, hogy Halász Gábor (1985a, 1988b, 1984b, 1985b, 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 végének és az ötvenes évek elejének-közepének időszakát.

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. Timár interpretációja 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, változtatások eredménytelensége.

Vizsgált korszakunk előzményeit, az ötvenes évek oktatáspolitikájának történetét több művében is feldolgozta Knausz Imre (1994, 1998). Knausz (1994) kandidátusi 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 Imre 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 kérdéskörében nem lehet nem megemlíteni 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 s abban működő pedagógusokat, oktatáspolitikusokat, tanügyigazgatási szakembereket és szakmai-pedagógiai csoportjaikat mutatja be. Trencsényi művében a funkcionalista elemzést használja, s 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, melyben a szerző a felnőttoktatás ciklusait és az oktatáspolitikai változások közötti összefüggéseket tárja fel. E munkájában Sáska amellet érvelt és azt mutatta be, hogy valamennyi politikai ciklus elején „adminisztratív eszközökkel csökkentették a végzettség megszerzésének nehézségét (Sáska 1992:79)”. Sáska Géza nemcsak monográfiában, hanem tanulmányokban is elemezte a felnőttoktatás ciklikusságáról alkotott elméletét (1981, 1985a, 1985b, 1987, 1988a, 1988b). Sáska Géza emellet kutatásai során még vizsgálta a reformpedagógia alakváltozásait az 1940-es évek végén és 1950-es években (Sáska 2008a), a tantervpolitikában bekövetkezett változásokat 1945-öt követően (Sáska 1992b), valamint a szovjet forgatókönyv alapján kiépített általános iskola kialakulásának történetét (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 évekbéli közéleti szerepléseit, Nóbik Attila és Pukánszky Béla (2009) Tettamanti Béla és Ágoston György szegedi egyetemi munkásságát, Sáska Géza (2009) a didaktika ötvenes évekbéli felemelkedését – mely egyben a szocialista neveléstudomány politika általi függőségét is eredményezte –, 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 (2015) az ötvenes évek neveléstudományi elitjét tanulmányozta, Szabolcs Éva és Golnhofer Erzsébet (2015a,b) Lázár György kommunikációs hálóját tárta fel, Brezsnjanszky László 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, Golnhofer 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 oktatáspolitikátörténetére vonatkozóan. E szerkesztett kötetben Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2015) az 1956-ban megrendezett Petőfi-kör pedagógusvitáját elemezte.

Kutatásunk szempontjából szakirodalmi előzményként tekinthetünk az *Educatio* folyóirat 2006-ban megjelent 1956-al foglalkozó tematikus számára is. E lapszámban Donáth Péter (2006) a Hegedűs-kormány tanítóképzési elképzelését, Bajomi Iván (2006) az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó javaslatokat, Gézi János (2006) 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).

### **3.2. Magyar nevelésügyi folyóiratok vizsgálata a szocialista korszakban**

A doktori értekezés szakirodalmának második tematikus csomópontját a nevelésügyi folyóiratok kutatását végző neveléstörténeti munkák adják. Az ilyen jellegű elemzések leginkább a 2000-es évektől kerültek a magyar neveléstörténeti kutatások homlokterébe. A szakirodalmi előzményeket tekintve a periodikákat vizsgáló kutatások két részre bonthatók, azokra, amelyek folyóiratok szövegeit és azokra, amelyek a periodikák képi világát (is) elemzik.

A képi kutatások közül fontos megemlíteni Kéri Katalin (2008b, 2009) tanulmányait. Kéri közleményeiben a *Nők Lapjának* címlapjain megjelenő gyermekábrázolásokat vizsgálta az ötvenes években az ikonográfia módszerével. Mikonya György (2006) pedagógiai életképeket elemzett az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. Gécz 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 más kutatásaiban (2011a, b) azt kutatta, hogy az oktatáspolitikai változások hogyan 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 az elemzéshez kereteként megalkotta az antropológiai terek fogalmát.

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 párt dokumentumokat 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 periodika-kutatás 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 Edit 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 korszakának, 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 *Kisdédnevelés* és a *Család és Iskola* folyóiratok gyermekképet elemezte, míg Kéri Katalin (2008a) a *Vasárnapi Újság* és az *Új idők* című periodikákat is beemelte kutatásába.

## IV. Nevelésügyi folyóiratok az oktatáspolitikai erőterében a hatvanas években

A szocialista oktatáspolitikai 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.

### 4.1. Köznevelés

A *Köznevelés* című folyóirat a szocialista korszakban az elsőszámú nevelésügyi periodikaként volt számon tartva a magyar oktatási rendszer aktuális kérdéseinek tekintetében. A közoktatás mindegyik fokáról tudósított a folyóirat, kivéve az óvodai nevelés kérdéskörét, azonban ennek funkcióját egy a későbbiekben bemutatandó lap látta el, az *Óvodai nevelés*. A lap hangsúlyos jellegét emelte ki, hogy művelődésügyi miniszterek beszédei, írásai, párthatározatok szövegei és magyarázatai is jelentek meg benne. Így, ha valaki a korszakban a közoktatás aktuális helyzetéről akart tudakozódni annak leginkább a Köznevelésből kellett és volt érdemes tájékozódnia.

A Köznevelés 1945 júliusától folyamatosan jelent meg, s a hatalmi elit – és a rendszerek – változásaitól függetlenül a lap mindig az adott kormányzat oktatásért, művelődésért felelős minisztériumának a lapja volt (Nagy 1977:460; Báthory-Falus 1997a II. 309.). Így a lap 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 lap 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 Petróét. Korábban Balázs Mihály 1953 és 1956 között a Szabad Nép munkatársaként dolgozott (Nagy 1976:115). 1960-ban a szerkesztőbizottság tagjai között található Bakonyi Pál, aki 1953-tól a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet, majd

utódintézményének az Országos Pedagógiai Intézetnek a munkatársa és, aki 1964-től a Pedagógiai Szemle felelős szerkesztője is (Nagy 1976:113). A szerkesztőségi tagok között megtalálhatók a Művelődésügyi Minisztérium fő funkcionáriusai, Miklósvári Sándor és Ilku Pál is. 1970-ben a szerkesztőbizottság tagjai között találjuk a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetőjét Bencédy Józsefet (Nagy 1976:139) és Lugossy Jenő művelődésügyi miniszterhelyettest is (Nagy 1978:51). 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 Tamás 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.

## **4.2. Magyar Pedagógia**

A Magyar Pedagógia a neveléstudományi folyóirataink közül 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 lap kiadója és nem a minisztérium, vagy más vazallus intézmény, a szakmai autonómia valamely fokáról tanúskodott.

A periodika leginkább elméleti, tudományos kérdésekkel foglalkozott és kevésbé a pedagógiai praxis gyakorlati oldalával. Írásai nagyban befolyásolták a magyar neveléstudomány alakulását. Szerkesztői mindig az adott korszak rangos egyetemi oktatói, kutatói közül kerültek ki. 1961 és 1985 között a didaktikus Nagy Sándor a Magyar Pedagógia főszerkesztője (Nagy 1978:84). A hatvanas években a szerkesztői bizottság tagjai közé tartozott Ágoston György, aki az ötvenes évek elején a Pedagógiai Szemle felelős szerkesztői posztját is betöltötte, Kiss Árpád is, aki az ONI didaktikai osztályának vezetője volt korábban



és az 1970-es V. Nevelésügyi Kongresszus egyik szervezője közé tartozott. A szerkesztőség tagja volt még Jausz Béla a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének vezetője, a korábban NÉKOSZ tag Köte Sándor, aki 1949 és 1952 között a leningrádi Herzen Pedagógiai Intézetében tanult, s aki később a Magyar Pedagógia főszerkesztője is lett (1986-1990) és Szakra József is, aki a Pedagógiai Tudományos Intézet, majd az Országos Pedagógiai Intézet igazgatói posztját töltötte be. A felsorolt nevekből is jól látható, hogy a szerkesztőségben nincsen minisztériumi tag – a Közneveléssel szerkesztőségével szemben – azonban az is érzékelhető, hogy az MSZMP-hez, s leginkább annak baloldali szárnyához lojális neveléstudományi szakemberek közül kerültek ki a Magyar Pedagógia szerkesztőbizottsági tagjai.

### **4.3. 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. Pénzes Dávid (2016) egy tanulmányában amellettt 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 és 1956 között 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 nevelélmélet 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 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 példákat mutatta be.

#### **4.4. A Tanító Munkája – A Tanító**

*A Tanító Munkája* című folyóirat 1963 augusztusában jelent meg először a Művelődésügyi Minisztérium módszertani folyóirataként, korábban pedig 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 a feladatban. Már az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei is felvetette azt a problematikát, hogy „különös gonddal kell törődnünk az új pedagógusok képzésével, annál is inkább, mert a pedagógusképzésnek sok fogyatéksége 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 ideológia 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-as szeptemberi számtól kezdve az impresszumban megjelent a szerkesztőbizottság elnöke titulus. Ezt a többször megszűnő és újraéledő 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 alsó fokú oktatás minden professziója képviselve volt benne. Fábrián Zoltán a Jászberényi Tanítóképző Intézet tanára prezentálta 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.

#### **4.5. 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 kisgyermek-nevelési szakosztályának elnökeként funkcionált (Nagy 1979:119).

A folyóirat feladata az óvónők szakmai-ideológiai képzése és a minisztérium óvodai nevelést érintő határozatainak szakmástitása lett az óvónők felé. E tekintetben az *Óvodai Nevelés* funkciója hasonlított a *Tanító* folyóiratéra, hiszen előbbi az óvodai nevelésről, míg utóbbi az alsó tagozat szakmai-ideológiai 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.

#### 4.6. Nők Lapja

A *Nők Lapja* sajátos helyet foglalt el a hatvanas évek neveléssel is foglalkozó szaksajtójában, hiszen a magyar nők mindennapi helyzetét mutatta be a szocialista ideológiának megfelelően olvasmányos, magazin jelleggel. Ugyanakkor a lap szerkesztésében hangsúlyos szerepet kapott a magyar szocialista-kommunista nő egyik legfontosabb attribútumaként a gyermeknevelés, s ennek okán az egyébként nem nevelésügyi folyóirat már pedagógiai jelleggel is bírt. Valamint az egész lap tematikája a szocialista-kommunista ideológia keretein belül értelmeződött. Emiatt a *Nők Lapjának* vizsgálata alkalmas lehet akár arra is, hogy a szocialista ideológiáról, s annak változásairól képet kaphassunk a nő- és gyermekképzési kérdéskörében. Kéri Katalin (2002, 2008b, 2009) és Vajda Zsuzsanna (2013) kutatásaikban szintén a *Nők Lapjának* neveléstudományi felhasználhatóságáról értekeztek.

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 viszont 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* (Isd. 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 Lapjának* 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 ellenkezőjelű hatást is elérhetett. 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* 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 főtitkára 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 Lapjának* kiadását is folytatta.

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.

#### **4.7. Úttörővezető**

Az *Úttörővezető* című periodika az előzőekhez képest más szerepet töltött be a neveléssel és oktatással foglalkozó 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 így határozta meg az *Úttörővezető* feladatát: „elengedhetetlenül sürgössé 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 feladatának az úttörő és úttörővezető korú népesség mozgalmi és ideológiai tudással való felvértezése lett meghatározva, így a folyóirat szerkesztői erősen törekedtek az olvasmányosságra és az olvasóközönség kiszolgálására (Darvai 2011c).

#### **4.8. Család és Iskola, Gyermekünk**

A *Család és Iskola* című periodika 1950 és 1968 között jelent meg, 1969-ben utóda a *Gyermekünk* című lap lett, amelynek utolsó számát 1988-ban adták ki. 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>9</sup> 1959-től 1973-ig a lapot az antropozófus és Rudolf Steiner tanainak hazai népszerűsítője 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

---

<sup>9</sup> A Nagy Sándor (1976-1979) által szerkesztett négykötetes Pedagógiai Lexikon nem tartalmazza sem a *Család és Iskola*, sem a *Gyermekünk* címszót.

periodika impresszumában kiadóként a Művelődésügyi Minisztériumot és a Magyar Nők Országos Tanácsát nevezték meg. 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* – cikk írói között átfedések találhatók, így a Tanítóban 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 alsó fokú 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.

## V. Oktatáspolitikai előzmények: Oktatáspolitiká az ötvenes években

A hatvanas évek oktatáspolitikájának szerves előzményét képezik az ötvenes évek politikai és oktatási 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.

### 5.1. Politika és oktatás 1953-1956 között

Sztálin 1953-ban bekövetkezett halála után Georgij Malenkov hatalomra kerülésével elindított antisztálinista politikai-gazdasági változások végiggyűrűztek a Szovjetunióban és annak érdekszférájában, így Magyarországon is (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. Változások történtek a gazdaságirányításban, 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. Több korábbi politikai elitelt közkegyelemben részesült, az állami szervek erőszakpolitikája csökkent, valamint a helyi igazgatási szervek nagyobb önállóságot kaptak, csökkentve a központi-bürokratikus hatalom beleszólási és ellenőrzési potenciáját (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 Nagy Imre politikáját tükrözte és a dokumentum szembement a Rákosi-csoport 1950-es párthatározatával (Kardos-Kornidesz 1990:377-380. I. kötet). Az oktatási rendszer, a neveléstudomány és a pedagógia hibáiért a párthatározatot megalkotó és hatalomra kerülő új antisztálinista elit a rákosista-sztálinista csoportot 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 sztálinista múlt hibáinak számbavétele után új célokat tűzött ki az oktatási rendszer elé.<sup>10</sup> Az új pedagógia alapja az újonnan legitimált

---

<sup>10</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

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 az 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 feladata lett a „neveléseméleti, 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 a didaktikus Nagy Sándort nevezték ki a PTI igazgatójának.

Az 1952-ben, tehát a Rákosi-korszak közepén létrehozott Központi Pedagógus Továbbképző Intézet élén az oktatáspolitikai irányának megváltozásától függetlenül a sztálinista beállítottságú Szokolszky István maradt. Nagy Sándor és Szokolszky István esete is mutatja, hogy Nagy Imre oktatáspolitikai koncepciójának megvalósítása során nagyban támaszkodott az 1950-es évek elején frekvenciát pozícióba kerülő sztálinista nézeteket valló 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 1955. április 18-án az MDP Központi Vezetőségének április 14-ei határozata alapján Nagy Imrét az országgyűlés felmentette miniszterelnöki tisztségéből és a Rákosi-csoport emberét, Hegedűs Andrászt választotta miniszterelnöknek, első helyettese

---

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.



pedig Gerő Ernő lett. Így 1955 tavaszán a magyar politikában a sztálinista 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 sztálinista irányt az MDP KV Vezetőségének 1955-ös márciusi határozata legitimálta (Kardos-Kornidesz 1990: 76-84. II. kötet). A párthatározat elítélte Nagy Imre oktatáspolitikájának minden szegmensét és követőit „jobboldali opportunistá nézetek” képviselőjének vádjával bélyegezte meg. Az 1955-ben újra megfogalmazott sztálinista pedagógia képviselője az 1950-ben helyzetbe hozott sztálinista-rákosista beállítottságú csoport lett. Legjelentősebb képviselőik Ágoston György, Nagy Sándor, Szarka József, Székely Endréné és Szokolszky István közül kerültek ki. Székely Endréné a Társadalmi Szemle hasábjain ítélte el az 1953 és 1955 közötti anti-sztálinista korszak oktatásirányítását (Székely 1956), Nagy Sándor pedig a Pedagógiai Szemlében tette ugyanezt (Nagy 1955). Nagy Sándor azonban nemcsak az 1953 utáni időszak oktatásirányítását bírálta, hanem szakmai-ideológiai elképzeléseiben 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-en belül. Nyikita Hruscsov 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-rendszer bűneit – 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 idézett elő a politika által vezérelt szovjet és magyar neveléstudományi szakmában is. Magyarországon 1953-at követően 1956-ban ismét ideológiailag legitimálva lett a rákosista korszak oktatásügyi-pedagógiai gyakorlatával való kritikus szembenézés, valamint az akkor elkövetett hibák megnevezése – dogmatizmus, szektásság, a szovjet neveléstudomány eredményeinek kritikátlan átvétele – is. 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-kor Pedagógusvitája és a Balatonfüredi PedagógusKonferencia – már a XX. kongresszus ideológiai bázisán szerveződött meg.

Az MTA Pedagógiai Főbizottságának június 30-ai ülésén megkezdődött a Rákosi-korszak oktatásügyi döntéseinek revideálása. A vitaülésen a Főbizottság elnökeként felszólalt

a sztálinista értékrendű 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 Ferenc – meghurcolását. 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 és október nyolcadika között szerveztek meg és az ezzel párhuzamosan október elseje és hatodika 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 Tanczos Gábort is. Lényegében azt az antisztálinista neveléstudományi elitet, amelyet az 1956-os forradalom leverése után félreállítottak, munkahelyükről eltávolítottak, majd később nagyrészüket a kádári megbékélési politika jegyében rehabilitáltak. Sőt, a két eseményen a sztálinista 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 megrágalmazásában, 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 Pedagóguskonferenciáról kimutatatta, 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 magyar pedagógiát, emellett a sztálinista korszak gyermekképét opponálva gyermekközpontú pedagógiát hirdettek (Hegedűs B. András-Rianer M. János 1992; 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 a rákosista-sztálinista oktatáspolitiká és nevelésügy elvetéséhez. Azonban az 1956-os októberi események után e nézetek már nem voltak legitimek és kiderült, hogy „volt olyan erő”, amely a megfogalmazott elveket megváltoztatta.

## **5.2. Az 1956-os forradalom és következményei: 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 szocialista berendezkedés folytonossága, ha rövid időre is, de megszakadt, hanem azért is, mert a harcokban jelentős létszámban iskoláskorúak, egyetemi diákok, nevelők és a húszas éveik elején járó munkás származású és foglalkozású fiatalok is részt vettek.

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” csoportja, vagyis a Nagy Imre köré csoportosuló személyek ellen és a magyarországi „sztálinisták”, a „dogmatisták”, vagyis a „rákosisták” ellen is.

A februári párthatározatra reflektált, s ennek politikai és ideológiai döntéseit szakmáította a pedagógiai szakma számára Szarka József a Pedagógiai Szemle, 1956-ot követően először megjelenő, 1957-es júliusi számában közölt „*Folytatva és mégis újrakezdve*” című cikkében (Szarka 1957). Szarka, 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 és azt mondta, hogy „a dogmatizmus és revizionizmus ellen kell kétfrontos harcot vívni a pedagógiában is” (Szarka

1957:2). Ahogy a nagypolitikában úgy a neveléstudomány területén is a dogmatista irányt a sztálinista neveléstudomány reprezentánsai, míg a revizionistákat Nagy Imre oktatáspolitikájának hívei jelentették.

Szarka 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 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 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 bélyegzett irányzat közül a dogmatizmus kérdésköre kevésbé lett elítélve. 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)”. A dogmatizmus enyhébb elmarasztalásának oka az lehetett, hogy a vita során a Rákosi-korszakban előtérbe került neveléstudósok nyilvánították ki szakmai és ideológiai véleményüket az új politikai irányvonalnak megfelelően és bíráltak a pedagóguskonferencia résztvevőit, még abban az esetben is, ha közöttük volt olyan, aki aláírta a füredi platformot, például Szarka József (vö. Balatonfüredi 1957:142).

A „füredi-vita” alapján levonható az a következtetés, hogy 1956-ot követően az 1958-as oktatáspolitikai változásig a sztálinista pedagógia megalapítói képviselték a helyes politikailag is legitimált szocialista pedagógiát. E csoport az alábbi nevekkel fémjelezhető: Ágoston György, Nagy Sándor, Szokolszky István, Székely Endréné és Szarka József (vö. Sáska 2015b).

### **5.3. Az új nevelési stratégia, személycserék az oktatáspolitikában és az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei**

Az új 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, kezdetének időpontját az 1955-ben megbukott, majd az SZKP élére visszatérni igyekvő Malenkov 1957-es Hruscsov elleni sikertelen puccsa adta. 1957 nyarán az 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 kerültek ki, ők voltak azok, akik a reform szakmai-pedagógiai dokumentumait kidolgozták.<sup>11</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 és a reform megteremtésének jegyében 1958-tól kezdve az oktatáspolitikai irányításában változások történtek. A kádári vezetés eltávolította az oktatásügyi-tanügyigazgatási hierarchia éléről a sztálinista-rákossista oktatásirányítókat és helyükre új, lojális elitet 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, a pufajkásokat megszervező és korábban honvédelmi miniszterhelyettesként is funkcionáló Ilku Pál került (Polónyi 2012). Később Ilku az 1961-ben távozó Benke Valéria helyett művelődésügyi miniszteri pozícióba került. Feltehetőleg Ilku Pál személyével egy katonai logikai 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

---

<sup>11</sup> Az új szocialista ideológia alapján elkészült az új oktatáspolitikai korszak egyik legjellegzetesebb szakmai dokumentum a Nevelési terv. Erről részletesebben lásd az „Oktatási és nevelési tervek a tanítás-tanulás folyamatában” című fejezetet.

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 Neveléseméleti 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 és Lélektani 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 sztálinista korban pozícióba került neveléstudósok közül egyedül Szarka József tarthatta meg oktatásirányítói 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 mást – tartotta a kádári vezetés megfelelőnek arra, hogy a PTI igazgatójaként oktatásirányítói szerepkörrel is rendelkezzen. Érdemes megjegyezni, hogy három évtizeddel 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 került 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). Hisz 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)”. 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. Az ideológiai átnevelés fontosságát külön kiemelte a dokumentum a pedagógusképzés területén is, hiszen: „gyermekeink 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 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. A disszertáció írója azonban nem látja ezt a kompromisszumos formulát az irányelvek többszöri átolvasása után sem. Azonban valószínű, hogy Halász mikor ezt a kijelentését tette, nem önmagában az irányelvekre gondolt elsősorban, hanem inkább kontextusában szemlélte a határozatot. Valószínűleg a politikai és társadalmi környezetet tekintette mérvadónak Halász, amelynek során Kádár már 1957 elején több olyan politikai és gazdasági intézkedést rendelt el, amely a társadalom kibékítését, az életszínvonal emelését szolgálta. Ilyen intézkedések közé tartozott többek között az ipari munkások, bányászok és a pedagógusok bérének emelése, a mezőgazdasági termények kötelező beszolgáltatásának eltörlése, az adókulcsok csökkentése és a gyermektelenségi adó megszüntetése (Romsics 2005). E szemlélet hozzáadásával kiolvasható a megegyezésre törekvő kádári kompromisszum. Azonban ezt a komplex megközelítési módot árnyalja, hogy ez az időszak a kádári megtorlás ideje, amelynek során kivégezték Nagy Imrét és társait, az 1956-os forradalomban résztvevő fiatalok egy részét, továbbá kilakoltattak több ezer embert, azonfelül sokan elvesztették munkájukat, egyúttal többen börtönbe kerültek és nagyszámban emigráltak a megtorlás elől (Romsics 2005). Ezen összefüggésrendszer segítségével már egy összetettebb politikai kép rajzolódik ki előttünk és ebbe sokkal jobban illik egy offenzív ideológián alapuló reform képe, amely ugyan a társadalom átnevelésére törekszik, de tanulva a Rákosi-korszak hibáiból célját igyekszik nem erőszakos eszközökkel megvalósítani. Tovább árnyalja az irányelvek megítélését az, ha összevetjük az 1950-es Rákosi-féle oktatásügyi párthatározattal. Ebben az esetben jól látható, hogy habár az 1958-as dokumentum a szocialista ideológia agitatív voltát hangsúlyozta ki, azonban kevésbé ellenséges és kevésbé „büntető” jellegű, mint az 1950-es párthatározat. Mindezen nézőpontokat mérlegelve a disszertáns a 2010-es évek második felében úgy látja, 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.

#### **5.4. 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 Hruscsovnak nemcsak a sztálinizmus elítéléséről szóló beszéde volt revolútív,



hanem az iskolarendszert bíráló és az új oktatási elveket bemutató beszéde is. Hruscsov bírálta a szovjet iskola mellett a szovjet 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. 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 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 sztálinista eredetű oktatási formát meg kell tisztítani, ki kell belőle seprűzni a rossz sztálinista ideológiai-szakmai-pedagógiai mondanivalót és ezt követően antisztálinista ideológiai tartalommal feltöltve megalkotható az új szocialista iskola és a szocialista ember.

Hruscsov kongresszuson elhangzott beszédében kiemelte azt is, 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.

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 elveit az előbbieken felvázolt hruscsovista és egyben antisztálinista koncepciónak megfelelően. Mint írta az iskolareform feladata „*a sokoldalúan képzett művelt ember, aki egyszersmind igen jó szakember*”

megteremtése (Lugossy 1959:21) (kiemelés eredeti)”. 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 eredeti)”. Lugossy írása láthatóan jól megragadta és kiemelte a Hruscsov által megfogalmazott ideológiai és pedagógia irányelveket, az ifjúság termelő munkára való felkészítését, az ideológiai alapú nevelést és az általánosan művelt ember képét.

A reform fő célja, az ideológia szférájából levezetve, a termelő munkára 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 üzemlátogatásokon is részt vesznek és a középiskola utolsó két évében már a termelőmunkának 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 és egy napot pedig dolgoztak (Kovács 1995). Az egynapi 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 átörökítőhelyének – 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 munkássága lett ettől kezdve az iskolareform referenciaszemélye és ezért a miniszterhelyettes az ideológiailag legitimált Makarenkótól 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 sztálinista ideológiai nehezéktől megszabadítva Makarenkót az antisztálinista pedagógiai erők az iskolareform támaszává tették. Így a Makarenko-reneszánsz úgy is értelmezhető, hogy az iskolareform talaján álló neveléstudósok kísérletet tettek arra, hogy a sztálini korszakban

hérosszá lett Makarencóból és tanításából lehetséges egy nem sztálinista, de baloldali-szocialista pedagógiát megalkotni.

Az extenzív oktatáspolitikai keretében Lugossy részletezte az iskolareform oktatási koncepciójának egy fontos szegmensét, a dolgozók iskoláinak a kibővítését is. S ennek keretében a felnőttoktatás tantervének és tananyagának megváltoztatása is az iskolareform lényegi része lett. Az új tantervi koncepciójában a tananyagcsökkentés és az „*inkább kevesebbet, de alaposabban*” lenini elv megvalósulása került előtérbe (Lugossy 1959). Ebben az esetben is a politikai cél szakmásváltásának 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 eredeti)”. 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 szövegevé 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 szöveget 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 ifjúságot nevelni, korszerű műveltséget adni és az ifjúságot 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 legitimációt adtak a reformnak, addig Bori és Tihanyi közleménye a szakmai-pedagógiai racionalitás felől közelítették meg a reform egyik sarkkővét a Pedagógiai Tudományos Intézet szakmai-pedagógiai legitimációjára támaszkodva. Bori és Tihanyi szakmai elképzelésében a politechnikai képzési formát nemcsak szaktantárgyi oktatás keretében tartotta megvalósíthatónak, hanem olyan oktatási formaként képzelték el, 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*” szólamai mellett.

Az iskolareform megismertetésének 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 legitimációt adott az, hogy a közleményben az iskolareformot támogatta a politikai és a szakmai elit jelentős része. 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 Népfrent 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 gyakorlatilag lefedték a magyar politika, kultúra és gazdaság, ha nem is teljes, de legfontosabb részeit.

Szarka József mint ideológiailag és szakmailag legitimált neveléstudós a neveléstudomány feladatait ismertette írásában. Szarka szerint a neveléstudomány elsődleges célja, hogy támogassa az iskolareformot és ezen belül az, hogy segítsen abban, hogy „a tanulókat ismeretátvételre kárhóztató iskolákat szocialista értelemben vett „cselekvés iskoláivá”, szocialista munkaiskolává...” alakítsa át (Sz. N. 1960:78).

Bencédy József a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetője oktatáspolitikusi hozzászólásában a reform társadalmi egyenlőtlenségeket csökkentő ideológiáját mutatta be. Kiemelte, hogy az iskolareform képes lesz megszüntetni az iskolai túlterhelést, így a munkásparaszt 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 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, termelő munkán 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 található a reform gyenge pontja.

Erdey-Grúz Tibor akadémikus a magyar tudomány feladatát az iskolareform tudományos megalapozásában és támogatásában látta. 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 felvételi előtti 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 és a munkásosztály szempontjából lényegi elemként értékelte, hogy a dolgozók iskolái szélesre tárják kapuikat a dolgozó rétegek előtt. Bugár kiemelte azt, hogy a SZOT támogatja a politechnikai oktatást is, mert ezen keresztül az

iskolareformban részt vesznek a dolgozó rétegek is. 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 közleményével 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 oktatásirányítás 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.

## VI. Oktatáspolitikai ideológiák, célok és küzdelmek a hatvanas években

Az 1961. évi III. (oktatási) törvény a konszolidáló Kádár-korszak jelentős eseményei közé tartozott. A nagyszabású oktatási reformot legitimáló törvény jelentőségét kiemelte, hogy a szocialista korszakban korábban csak miniszteriális, illetve párthatározati 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 megemlítsük az évtized végének jelentős szakmai eseménye az V. Nevelésügyi Kongresszus is.

### 6.1. 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-hírheft mondatát és azt mondta, hogy „aki nincs az MSZMP ellen, az vele van”. Kádár János e szövegével azt üzent a társadalom számára, hogy a megtorlások ideje és rendszerkiépítés szakasza befejeződött. Az 1962-ben megtartott MSZMP 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.)”. A törvény egy jövőre irányuló utópikus ideológiára épült, mely ideológia a törvény alkotói számára nem utópiaként, hanem létrehozható valóságként materializálódott. Erről referált a törvény alábbi része 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 ideológiáját 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. 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 intézményben volt szükséges végezni. 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 „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 végzettek felvételi vizsgát tehessenek 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 csökkentésének ideológiájának megfelelően az oktatási törvény szélesre nyitotta a dolgozók iskoláinak kapuit. A dolgozók iskoláinak nagy előnyei közé tartozott, hogy az itt szerzett oklevél egyenértékű lett az intézmények nappali tagozatán szerzett képesítéssel (1961. III. törv. 24. §).

Az 1958-as művelődéspolitikai irányelvek köszöntek vissza a jogszabályban azzal, hogy a törvény az ideális pedagógus legfőbb jellemzőjének a világnézeti és politikai pártosságot írta elő. Hiszen az irányelvekben került megfogalmazásra az, hogy az oktatási rendszerben többségében nem szocialista világnézetű pedagógusok oktatnak, s ennek következtében nem könnyen megvalósítható cél a „szocialista embertípus” kialakítása (vö. Kardos–Kornidesz 1990:347). 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 ifjúságot 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 osztársadalmi szinten is artikulálta célrendszerét az 1958-ban meghirdetett offenzív ideológiának megfelelően: „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. §)”.

Az 1961-es oktatási törvény szentesítette az 1958-ban hatalomra kerülő oktatáspolitikai csoport szakmai-pedagógiai, valamint ideológiai elképzeléseit. Sokáig úgy látszott, hogy hatalmukat sokáig fenn tudják tartani a kialakult oktatáspolitikai struktúrában. Azonban az oktatási törvény elfogadása után nem sokkal már lényeges kritikák érték magát a törvényt és az annak alapján megvalósuló iskolareformot is.

## 6.2. 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. A dolgozók iskolái megnyitották a kapukat a dolgozó felnőttek előtt, a pedagógusok részére új, decentralizáción alapuló továbbképzési rendszert vezettek be (Bakonyi 1965). 1962-ben kiadták a Pedagógiai Tudományos Intézet és az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai által készített 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 el a tantervek.

Ezzel párhuzamosan a reformtörvény elfogadása után nem sokkal – 1962 márciusában – bírálat érte a reform egyik legfontosabb elemét a középfokú szakoktatást – és így az új típusú intézményt, a szakközépiskolát – a Művelődésügyi Minisztériumon belül 1961-ben megalakult Középfokú Szakoktatási Főosztály részéről (Kardos–Kornidesz 1990:412-421.). A kollégiumi előterjesztése szerint a szakközépiskolákban a szakmai és általános tantárgyak aránya eltorzult. A tanulók előkészületlenül kerültek ebbe az új oktatási intézménybe, továbbá magas a képesítés nélküli pedagógus száma is, hiszen sok esetben a szakmai tantárgyak oktatói nem rendelkeztek pedagógiai oklevéllel. Az 5+1-es oktatási forma is a bírálat tárgyát képezte, méghozzá amiatt, mert a diákok üzemi munkájának lehetősége nem lett megfelelően kidolgozva. A diákok a gyárak látogatásakor nem tudtak bekapcsolódni a munkába és sok esetben zavarták a dolgozókat munkájuk elvégzése közben. Emiatt a munkára nevelés pedagógiai hatása a tervezettel szemben negatív előjelű lett (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 Tervhivatala szakembere Köznevelésben megjelent „*Közoktatás – Szakképzés – Tervszerűség*” című cikkében még támogatta az iskolareformot (Timár 1962). Ebben a közleményben a Tervhivatal mögött álló érdekcsoport közgazdaságtani szempontból pártolta az iskolareform elveit, így az oktatási rendszer expanzióját is, mondván: „A népgazdaság szakemberszükségletének 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. Bár Timár kritikát fogalmazott meg még hozzá abban a tekintetben, hogy ne helyi, hanem központi döntés határozza meg azt, hogy a fizikai munkára való nevelésben milyen társadalmi csoportok vegyenek részt. Azonban ettől függetlenül a cikk szerzője helyesnek tartotta az iskolareformot. 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, emelkedett a pályaelhagyók aránya az alacsony pedagógusbérek miatt, nőtt a bukások száma a középiskolákban és a szakközépiskolák fejlesztése sem haladt előre a megfelelő ütemben. Továbbá 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 teljesen megalapozatlannak tartotta. Sőt, megemlíti, hogy részt vett a Művelődésügyi Minisztériumban egy oktatási reformról szóló tájékoztatón is, amelyet Bencédy József az MM főosztályvezetője tartott tudományos intézeti vezetők számára. Itt azonban Bencédy számon kérte Timárt, hogy milyen alapon avatkozik bele a Minisztérium belügyeibe (Timár 2005:171). Visszatérve az 1964-es Tervhivatalos kritikához, valószínűleg ekkor azért bírálhatta a Tervhivatal legitim módon az iskolareformot, mert már 1964-65 körül olyan politikai erőviszony-átrendeződések mentek végbe az MSZMP-ben, amelyek opponálták azt az 1957-58-tól hatalmi pozícióba került elitet, amely politikai- és gazdaságirányítási technikáiban és gyakorlatában a Rákosi-korszakból átörökített módszerekkel operált.<sup>12 13</sup>

---

<sup>12</sup> Ezt a politikai átrendeződést mutatjuk be a „A kádári politika az 1960-as évek második felében” című fejezetben.

Az oktatáspolitikai-történet politikatudományi megközelítését segítségül hívva az elemzésnek ezen a szintjén érdemes a két személy ellentéte mögött – Tímár 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, míg a Tervhivatal a gazdasági racionalitás törvényei felől közelítette meg az oktatás és így az iskolareform kérdéseit, s a különböző érdekek-értékek képviselője mintegy „törvényszerűen” kódolta a két érdekcsoport összeütközését az oktatáspolitikai mezőben.

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 okozzák a ténylegesen is tapasztalható torzulásokat az 5+1-es oktatási formában. A minisztérium ennek okán amellettt 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-ben a középiskolai beiskolázási keretszámok arányainak átalakításával és a felnőttképzés leállításával – egy évvel a párthatározat megjelenése előtt – de facto bekövetkezett (Sáska 1992a). A reform leállítását az MSZMP PB 1965-ös 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

---

<sup>13</sup> A Kádár-korszakban továbbélő rákosista gazdaságirányítási módszerről lásd Berend T. Iván (1983): Gazdasági útkeresés 1956-65 c. könyvét.

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.)”. Az oktatás gazdaságtani megközelítésének dominanciáját mutatta az is, hogy a határozat szövegében a „szocialista ideológia”, vagy a „szocialista világnézet” kifejezések nem szerepeltek. 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 hatalomvesztésüktől függetlenül továbbra is felléphetek az oktatáspolitikai arénában és protestálhattak az uralkodó gazdaságtani megközelítést hirdető oktatáspolitikai csoport ellen. E térvésztről azonban a Művelődésügyi Minisztérium kontrollja alatt álló oktatási agitációs propaganda nem számolt be. E jelenség, hogy továbbra is részt vehettek az oktatáspolitikai mező harcaiban, a hatvanas évek politikai kultúrájának része, hiszen korábban, főleg a Rákosi-korszakban az oktatáspolitikai irányváltások sokkal radikálisabb következményekkel járhattak – 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.

### **6.3. Az 1961-es iskolareform értékelése**

A neveléstudományi szakirodalom alapvetően helytelennek ítéli meg az 1958-ben megfogalmazódott új oktatáspolitikai irányvonalat és a kibontakozó iskolareformot. Halász Gábor (vö. Halász 1988a) szerint a hatvanas évek elejének oktatáspolitikája elhibázott koncepción alapszik. Az iskolareform az oktatási rendszer ideológiai alapú integrációján szerveződött, s ennek okán az oktatásirányítók irracionális, megvalósíthatatlan célokat tűztek ki – lásd a középfokú oktatás általánossá tételének igényét. Halász értelmezésében az oktatáspolitikusok a szocialista ideológia torzító szemüvegén keresztül tekintettek az oktatási rendszerre, figyelmen kívül hagyták a realitásokat, s ennek egyenes következménye lett a reform bukása. Timár János (1989) az oktatás gazdaságtani megközelítés elhanyagolásában és az oktatáspolitikusok szakmaiatlanságában látja a reform elhibázott voltát. Kelemen Elemér (2003) egyenesen „álreformnak” nevezi a teljesíthetetlen célok okán az iskolareformot. Az itt röviden ismertetett kutatások az iskolareform célja és az implementáció felől értékelték az oktatási reformot. A disszertáció írója itt viszont a történeti megközelítést használja arra, hogy a reform egy lehetséges értékelési módját bemutassa. A disszertáns kutatásai alapján

úgy látja, hogy – bizonyos értelemben – nem választhattak más utat az oktatásirányítók 1958-ban az oktatási rendszer megváltoztatására, mint az ideológián alapuló reformot. A politika mozgáspályát nagyban behatárolta az, hogy Moszkva parancsára kötelező jelleggel és iránnyal a szocialista blokk minden országában elindult az oktatási reform. Azonban, ha e tényezőt figyelmen kívül hagyjuk, akkor is ugyanarra a következtetésre juthatunk: csak az újonnan megfogalmazott szocialista ideológián alapuló reform lehetősége volt az egyetlen reális választás a politikaalkotók számára. Ne felejtjük el, hogy ha a művelődéspolitikai irányelveket kiadását tekintjük a reform kezdő évének, akkor azt mondhatjuk, hogy valamivel több, mint másfél év telt el 1956 őszétől. E dátum azért is fontos, mert 1956 októberében, ha rövid időre is, de megszakadt a kontinuitás a korábbi szovjet típusú társadalomfejlődési modellel és a szocialista ideológia folytonosságában is töredezettség jelentkezett. S ezt a diszkontinuitást a politikum szférájának kellett megszüntetnie. Ez csak egy offenzív, a társadalom – és a nevelésért leginkább felelős pedagógusok – ideológiai átnevelésen alapuló reform keretében volt elképzelhető. Hisz milyen más alternatíva jöhetett volna szóba? Halász Gábor (1988a) egy tanulmányában bemutatta, hogy a Pedagógiai Tudományos Intézetben 1957 elején megszületett egy olyan koncepció, amely az iskola depolitizálásában és a pedagógiai szakma racionalitásán alapuló elképzelésben látta a szocialista nevelés megoldásának kérdését. Azonban ez a koncepció a pedagógiai szakma nagyobb önállóságán és a politikum háttérbe szorításán alapult, s az oktatáspolitikai irányítói jól látták, hogy a szocialista nevelés nagyrészt olyan nevelői szakmára van bízva, amely nem szocialista érzelmű, és szocialista beállítottságú pedagógusok hiányában minden szocialista reform bukásra van ítélve. Emiatt a PTI koncepciója elfogadhatatlan volt az új politikai vezetés számára. Így – logikusan – nem jöhetett szóba csak olyan oktatáspolitikai elgondolás, amely azt mondta ki, hogy olyan iskolareformra van szükség, amely a szocialista ideológia dominanciáján nyugszik, s ezt az MSZMP-hez hű szakmai közösségnek kell kidolgoznia. Vagyis a lojális szakmai-pedagógiai közösség feladata az ideológiai elvek szakmáztatása lett. Ebből a szempontból már érthetőnek tűnik, hogy reális tervként csak egy felülről irányított ideológiai bázisú reform lehetett a megfelelő válasz az 1956-os forradalomra.

#### **6.4. 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 mutatatta, hogy az ortodox szocialisták (sztálinisták) gazdaságpolitikája (téteszesítés, 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-ös márciusi állásfoglalása már jelezte a megváltozott helyzetet (Vass 1968:132), s az 1965. 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. Lényegében a mechanizmus piaci elemeket iktatott be a szocialista gazdaság rendszerébe és megpróbálta a kommunista politikai rendszert a piacgazdasággal összepárosítani (Kornai 2005).

A politikai és gazdasági irányváltás az MSZMP-én belül is letüköröződött. 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-én belüli politikai ellenfelei leváltották és utóda Leonid Brezsnyev lett. Huszár Tibor (2003) könyvéből jól tudjuk, hogy ez a politikai személycsere mennyire rosszul érintette a Hruscsov embereket 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-as augusztusi csehszlovákiai katonai intervenció is nehezítette a reform helyzetét. Hisz az Alexander Dubček vezette „prágai tavasz” is reformkísérletként értelmezhető kísérlet volt „az emberarcú szocializmus” megteremtésére. A „prágai tavasz” eltűnésével egyértelművé vált, hogy a hegemoniára

törekvő sztálini típusú szocialista berendezkedés semmilyen reformkísérletet nem tűr el a szocialista blokk államain belül (Huszár 2003). Mindezek a külpolitikai események negatívan hatottak a magyar reformra, s egyben elővetíttek későbbi, hetvenes évek eleji leállítást.

A párton belüli gazdaságpolitikai szembenállás (sztálinisták vs. reformpártiak) leképeződött a kultúra, a szellemi élet területére is. Hiszen a mechanizmus bevezetése egyben azt is jelentette, hogy a szocializmus reformálható. A szocialista ideológia főbb jellemzője nem a „merevség”, hanem adott korlátok között – a tulajdonviszonyok radikális átalakulása és az MSZMP politikai hegemoniájának megsértése nélkül – a változtathatóság. Ez nagy újtásként jelent meg a társadalom jelentős része előtt (Heller 1997).

### **6.5. Oktatáspolitikai a hatvanas évek második felében**

Az MSZMP-én belüli politikai változás az oktatáspolitikai mezőben is megjelent. Eközben a származás szerinti kategorizálás 1963-as megszüntetésének hatására a társadalmi egyenlőtlenségek tovább növekedtek, 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 a különböző rétegek számára (Ferge 1969).<sup>14</sup> Az oktatáspolitikai szintjén eldöntendő kérdéssé vált, hogy a szocialista berendezkedés legitimitációjaként létrehozott általános iskolát elvégző, tizennegyedik életévük körül járó Ratkó-gyerekekből szakmunkások legyenek, vagy általánosan művelt érettségizettek. Ebben az összetett politikai 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 pedagógus szakma számára, most ugyanezt tette az új gazdasági mechanizmus oktatásügyi konzekvenciát taglalva a megváltozott helyzetnek megfelelően. Szarka „*Nevelésügyünk helyzete és fejlesztésének távlatai*” című Köznevelésben megjelent cikkében végezte el ezt a feladatot. Szarka kiemelte, hogy 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 munkaerőpiacot erősíteni fogja, mint írta:

---

<sup>14</sup> A hatvanas évek végén markánsá váló Ferge Zsuzsa által vezetett iskolakritikáról is szól Kozma Tamás: *Hogyan lettem szociológus* című cikke.

[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)



„Ideológusok, szociológusok meggyőzően bizonyítják, hogy az anyagi érdekeltség 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, 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 munkaetika jelent meg szakmásítva, pedagógizálva a reform szakmai dokumentumaiban, például a Nevelési Tervben is.<sup>15</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 gazdasági reform hatásának oktatási vetületéről, azonban jól tudható, hogy az iskolareform embereként ellenezte az új gazdasági mechanizmust és annak oktatásügyi következményeit. Nem szabad elfelejteni, hogy Szarka József cikkében megjelent „munkaerő-gazdálkodás” kifejezés a Tervhivatal szakmai dokumentumaiból származik (vö. Kardos-Kornidesz 1990:483-493). Ebből is látható, hogy a Tervhivatal az oktatás gazdasági alapú integrációját hirdető oktatáspolitikai csoport egyik fontos szakmai intézménye volt.

Lugossy Jenő miniszterhelyettes – aki szintén az 1961-es leállított iskolareform prominens képviselői közé tartozott Szarka Józsefhez hasonlóan – szintén 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 Jenő miniszterhelyettesként, vagyis politikusi szerepből beszélt, míg Szarka József az OPI vezetőjeként pedagógiai szakemberként nyilvánított véleményt. 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 tanácsi keretből – 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)”.

---

<sup>15</sup> A Nevelési Tervben megfogalmazott értékekről lásd a „A Nevelési Terv embereszménye” című fejezetet.

Azonban az előbb felvázolt irányvonal mellett létezett egy másik is, amely másként értelmezte a bekövetkezett politikai változásokat. Ahogy Trencsényi László (2007) is írta az új gazdasági mechanizmus bevezetésének időszakában és már előtte is, az 1966-1967-es évben felpetzdült a szakmai-pedagógiai élet és a hazai szaksajtóban egyre többet szerepelt az „új” kifejezés. Trencsényi (2011:20) Nagy József (1966) *„Új utak a szovjet didaktika fejlődésében”* című Pedagógiai Szemlélés cikkével is illusztrálja ezt a tendenciát, melyben a szerző – Nagy József – Szovjetunióbeli tapasztalatairól számolt be.

Ugyanakkor az új gazdasági mechanizmusra való szakmai 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 résztvevő nevelésügyi szakemberek 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 értelmezzük.<sup>16</sup>

A hatvanas évek oktatáspolitikáját vizsgálva eljutottunk az ideológiai alapon szerveződő oktatási reformtól annak gazdasági alapú korrekciójáig, s 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 iskolareform alapjaihoz.

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>16</sup> A kongresszus részletesebb elemzését lásd a *„Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson”* című fejezetet.

## **VII. Oktatási és nevelési tervek a tanítás-tanulás folyamatában a hatvanas években**

A szocialista oktatáspolitiká mindig is törekedett arra, hogy kontrollt gyakoroljon az iskolák életére, a pedagógus és a gyermek tudata felett. A Rákosi-korszak politikai-társadalmi berendezkedése lehetőséget adott arra, hogy a kontroll közvetlenül valósulhasson meg, például a pedagógusok által ellenszenvesnek tartott brigádlátogatások által. Azonban a kiépülőben lévő és a fokozatosan konszolidálódó Kádár-rendszerben a hatalomgyakorlás ezen formája az illegitim formák közé tartozott, ezért szükséges volt kidolgozni egy sokkal közvetettebb, kevésbé indirekt módszert. A szocialista neveléstudósok számára kézenfekvő volt, hogy a didaktika és a neveléstudomány mellett a tantervelmélet a pedagógiának az a területe, amely képes ezt az irányítói és kontrollmechanizmust végrehajtani, valamint ennek segítségével megalkotható az új szocialista embertípus. Joggal gondolhatták ezt, mert a tantervszabályozás volt az a pedagógiai elem, amelynek segítségével befolyásolni lehetett azt, hogy milyen pedagógiai és ideológiai tudást tartalmak határozzák meg az iskola mindennapi életét. Ezzel magyarázható, hogy az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején – tehát az iskolareform időszakában – jelentős tantervelméleti kutatások indultak el a hazai szakmai műhelyekben. Ebben az esetben a tantervelmélet hazai fejlődését a politika indukálta. Azt mondhatjuk, hogy a tantervelmélet feladat lett a politika által megfogalmazott és elvárt ideológiai célok szakmásképzése. Így kutatásunkban a tanterv problematikája elsősorban hatalmi és csak másodsorban módszertani kérdésként értelmeződik. Az értekezés jelen fejezetében az ötvenes évek végén beinduló tantervelméleti kutatások irányát, a neveléstörténeti szempontból új dokumentumot a Nevelési Tervet, az 1963-ban megjelent Tanterv és Utasítást, valamint azt fogjuk bemutatni, hogy e problematika – tanterv és Nevelési Terv – hogyan jelent meg a Tanító című folyóiratban.

### **7.1. Tantervelmélet a hatvanas években**

A tantervkészítés elmélete és gyakorlata a nevelés irányíthatóságába vetett hiten alapult. Azon, hogy az oktatási-nevelési folyamat aprólékos megtervezésével kialakítható az elvi ember. Ebben a szakmai elképzelésben a pedagógus feladata leginkább a mérnök munkájára hasonlított: ha az oktatás-nevelés folyamatát a legaprólékosabb elemekre „lebontjuk” 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. E racionalitás nemcsak a szocialista tantervkészítőkre, hanem a

nyugati, nem szocialista tantervelméleti szakemberekre is jellemző volt. 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 mellett a szocialista pedagógia jármában működő neveléslélektannak is kedvezett a nevelési folyamat tervezhetőségébe vetett hit. Hiszen e „mérnöki munka során” nem elég a pedagógus feladatát megtervezni, mert ez a nevelési folyamatnak csak az egyik oldala, annak érdekében, hogy sikeres legyen a gyermekek pedagógiai irányítása, ahhoz elengedhetetlen a tanítás alanyának, a gyermeknek az ismerete. Tudni kell azt, hogy a gyermek milyen jellemzőkkel rendelkezik, a gyermeknek milyen fejlődési szintjei vannak és milyen életkori sajátosságokkal bír. S ennek megállapítására, vizsgálatára a lélektan egyik alkalmazott ága a neveléslélektan képes. Emiatt az összefüggés miatt is lesz az ötvenes évek végétől nagy szerepe a neveléslélektani kutatásoknak a szocialista neveléstudományban.<sup>17</sup>

Ahogy korábban is említettük a Pedagógiai Tudományos Intézet feladata lett a politikai célok pedagógiai implementációja, így az új tantervek elkészítése is. Itt 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 munkatársa, akinek nagy szerepe volt 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 azokat (Faludi 1960). Eszerint azt a tanítási anyagot, ami a világnézeti és a munkára nevelés szempontjából fontos, azt 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 a megtanítandó tananyagból indultak ki a tantervkészítők és nem a nevelés célrendszeréből (Faludi 1960). Az oktatási rendszer direkt politikai irányítása következtében a tantárgyak tananyagaiba szervesen nem illeszkedő

---

<sup>17</sup> A neveléslélektan szerepéről lásd „A neveléslélektan a hatvanas években Magyarországon” című fejezetet.

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 minden új tanterv esetében a nevelési céloknak kell alárendelni a tantervi anyagot. 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. Vagy másképpen mondva 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 politika határozta meg, de a nevelési célok szakmailag koherens, pedagógiai egésszé való transzformálását a neveléstudományi szakma kritériumrendszere alapján alkották meg a pedagógiai szakemberek, 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” 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 eredeti).” 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. Lényegében ezzel a neveléstudományi szakemberek azt mondták ki, hogy az új társadalomhoz új pedagógia és azon belül új tantervek is kellenek.

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 munkamódszer 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 tantervkészítőinek nehézkes volt összeegyeztetni a szaktárgyi tudást a nevelés általános céljaival (Faludi 1961).

A bizottságok közül érdemes megemlíteni a lélektani bizottság szerepét. A lélektani bizottság azért is annyira jelentős az új szocialista pedagógiában, mert a munkaközösség szakemberei a gyermeket önálló tulajdonságokkal rendelkező rendszerként értelmeztek és e szakmai felfogás ekkora már megengedett volt a szocialista neveléstudományon belül. Ami azt jelentette, hogy a marxista ideológia és az önálló sajátosságokkal rendelkező gyermek képe között nem létezett ellentmondás. Ez azért is hangsúlyos eleme az új szocialista pedagógiának, mert 1950-ben a Mérei Ferenc vezette ONI-t elítélő párthatározatból az derült ki, hogy a Rákosi nevével fémjelzett sztálinista neveléstudományban és ideológiában a Mérei által képviselt gyermekközpontú pedagógiának, pedagógiának és a nyugati típusú lélektanoknak nincsen helye. Ezzel szemben az 1960-as évekre kiépülő Kádár-rendszer neveléstudományában már volt jogosultsága a gyermekközpontú megközelítésnek – ha korlátozottan is. Természetesen ez a gyermek sajátosságaira reflektáló pedagógia nem volt azonos a Mérei-féle pedagógia gyermekképpel, sőt elítélte azt. Vagyis a rákosista-sztálinista pedagógiát felváltotta az új nevelésközpontú antisztálinista szocialista pedagógia, amelyben már megnövekedett a gyermekre reflektáló szocialista lélektan szerepe.

A hatvanas évek második felének jelentős tantervelméleti munkái Kiss Árpád nevéhez fűződtek, aki ekkor az Országos Pedagógiai Intézetében a Didaktikai Tanszékét vezette. 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 hatja 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.

## **7.2. Az 1962-es Nevelési Terv**

Az iskolareform megvalósítása során a Pedagógiai Tudományos Intézet szakemberei kidolgoztak egy új szakmai dokumentumot, a Nevelési Tervet. A *Nevelési Terv* gondolta a Szovjetunióból érkezett, iránymutatónak az „*Az iskolai nevelőmunka programtervezete*” című dokumentumot használták fel a PTI szakemberei (Miklósvári 1962). Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelési programját az 1962-ben kiadott Nevelési Terv foglalta össze (Miklósvári 1962). A tervező szándék ekkor terjedt ki először a nevelés területére is. A dokumentum az oktatásnak csak egy sajátos szeletét fedte le, s ebben a szocializációt és az attitűdök kialakítását szolgáló programról volt szó, s az intellektuális tartalmak fejlesztése nem képezte részét a Nevelési Tervnek. Az értelmi képességek gondozása az új tanterv feladata lett. Ahogyan Faludi Szilárd is írta a két szakmai dokumentum közül a Nevelési terv volt a meghatározó és „a tantervnek a nevelési terv részeként és eszközeként kell funkcionálnia, „nevelésközpontúnak” kell lennie. (Faludi 1961:284)”. Ahogy az előző fejezetben láthattuk a világnézeti és a munkára nevelésen alapuló „nevelőiskola” koncepciójának középpontba állításával tartották végrehajthatónak a politikai célok szakmai megvalósítását a tantervkészítő szakemberek.

A Nevelési Terv célja az új típusú szocialista ember kialakítása lett, aki segítséget tud nyújtani a szocializmus és a későbbiekben a kommunizmus teljes felépítésében. Erről Majzik Lászlóné, a Nevelési Terv egyik készítője egy vele készített interjúban azt mondta, hogy a reform és a tantervek kidolgozóinak feladata „meggyőződéses, sőt inkább 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 neveléelméleti csoportjában kezdődtek meg 1958-ban a Nevelési Terv kialakítására irányuló munkálatok. A kutatócsoport feladata az általános iskola nyolc és a középiskola négy osztályára szóló nevelési terv kidolgozása volt.<sup>18</sup> A PTI-ből a következő kutatók vettek részt a munkában: Majzik Lászlóné, aki az általános iskola alsó tagozatának tantervéért volt felelős; Juhász Ferenc, aki a felső tagozat 5-6. osztályáért, Nagy Jánosné és Jáki László a 7-8. osztályért; Dobos László a középiskola 1-2. osztályáért, Komár Károly pedig a középiskola 3-4. osztályért. Külső munkatársként a testi nevelés tantervét Gál Erzsébet, az esztétikai nevelés kritériumrendszerét pedig Zoltai Dénes dolgozta ki (Miklósvari 1962:10-11).

Az elfogadott munkaterv szerint az iskolai, tanórai megfigyelésekre, amelyekre építették a Nevelési Tervet az 1958-1959-es és az 1959-1960-as tanévben került volna sor. A harmadik évre, 1960-61-re, tervezték a Nevelési Terv végrehajtásához szükséges módszerek kidolgozását. A harmadik év feladatait azonban már a második évre kellett átütemezni. Majd az 1961-1962-es tanévben került sor a Nevelési Terv kipróbálására különböző általános és középiskolákban. A Nevelési Terv véglegesítésére 1962 második felében került sor (Miklósvari 1962).

A *Nevelési Terv* első fejezete a nevelés tervezésének jelentőségével foglalkozott. A második fejezet a szocialista társadalom embereszményét mutatta be. A harmadik fejezet tartalmazta a nevelőmunka tervét, mely a dokumentum tartalmilag és terjedelmileg legjelentősebb részét képezte. Ebben a fejezetben minden korcsoportról találunk általános jellemzést, a kialakítandó legfontosabb személyiségjegyek felsorolást és kialakításukra ajánlott tevékenységi formákat. A szerzők az ajánlott tevékenységi formákat hat területen jelölték meg: *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 (Miklósvari 1962:12-13).

### **7.3. A Nevelési Terv embereszménye**

A Nevelési Terven belül „*A szocialista társadalom embereszménye*” című fejezet mutatta be azt az embertípust, amelyet a szocialista iskolának ki kellett alakítania. Mivel a dokumentum

---

<sup>18</sup> Az értekezés nem foglalkozik a középiskolai nevelési tervvel, hiszen ez nem témája kutatásunknak.



a politika által megfogalmazott ideológiai célokból vezette le a megvalósítandó embereszményt, ezért erős ideológiai jelleggel is rendelkezett. Az ideológiákra pedig alapvetően jellemző, hogy nemcsak azt határozzák meg, hogy milyen pozitív célokért kell küzdeni, hanem azt is, hogy mi ellen szükséges harcolni. Ennek értelmében minden ideológia rendelkezik „baj-listával” (vö. Sáska 2011b). A megfogalmazott szocialista embereszményt az ideológia e kettős oldala felől mutatjuk be. Elemezzük azt is, hogy mi volt az a pozitív cél, amit el kellett érni az ideológia szerint és azt is, hogy mit kellett elkerülni, mi ellen kellett küzdeni.

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 erőnléttel. Legyen képes és kész elért eredményeink, a dolgozó nép, a szocialista haza védelmére (Miklósvári 1962:17)”. Vagyis az iskolában először is az egészséges, edzett test kialakítását volt szükséges megvalósítani. Az ideológia negatív pólusára pedig az egészségre ártalmas szenvedések, szokások kerültek.

Az egyén testének állami ideológia általi uralmát követte az egyén tudatának uralása. Az erre alkalmas politikailag legitimált világnézet a dialektikus materialista világszemlélettel volt azonos. Ennek megtanítására 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 elsajátítása után az egyénnek fel kellett ismernie, hogy szeretnie kell hazáját és annak társadalmi-gazdasági berendezkedését, valamint el kellett ítélnie az ettől különböző társadalmi berendezkedésű országokat (Miklósvári 1962:18). Ennek a hazaszeretetnek nemcsak szűkebb hazájára 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)”. Ellenségnek az Egyesült Államok és a kapitalista tábor lett megnevezve, s Hruscsovnak az SZKP XXII. kongresszusán meghirdetett ideológiája szerint a Szovjetunióknak és a szocialista blokk országainak a kapitalista világot kell utolérnie és legyőznie.

A helyes világnézet elsajátítása után az 1961-es iskolareformnak megfelelően az elvi szocialista embernek a munkavégzés feladatával kellett megismerkednie, így ezt követően a dokumentum a munkára nevelést állította a szocialista ideológia középpontjába. A munkára nevelés elvét így fogalmazta meg a Nevelési Terv: „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. Mivel az erkölcs is beépült a munka gyakorlásának megítélésébe, ezért a dokumentum nagy hangsúlyt helyezett a munkakerülők elleni küzdelemre. Ez azt is jelentette, hogy a munkavégzés az egészséges ember jellemzőjévé vált, s ennek okán, aki nem dolgozott az a szocialista ideológia értelmében nem lehetett egészséges.

A következő elvárás, amelynek a szocialista embertípusnak meg kellett felelnie az a szocialista esztétikum követelménye lett. 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 felemelő, 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

<b>Amiért küzdeni kell</b>	<b>Ami ellen küzdeni kell</b>
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 Terv alapján egy olyan ember képe rajzolódik ki előttünk, aki a dialektikus materialista világnézet talaján állt, akinek gondolkodásában a munka, a szocialista hazafiság és az internacionalizmus központi helyet foglalt el. A szocialista iskola és pedagógus feladata pedig ennek az embertípusnak a megvalósítása lett.

#### 7.4. Az 1963-as Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára

Az új tantervi koncepciónak megfelelően 1963 tavaszán megjelent az oktatás-tanítás rendjét szabályozó dokumentum a *Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára* (Miklósvári 1963). Elemzésünk során az 1963-as tantervet fogjuk összevetni az 1950-es évben, vagyis a Rákosi-korszakban megjelent tantervvel. Az összehasonlítás módszere abban segít, hogy jobban kirajzolódjanak számunkra a tantervi változások és azok irányai. Ezt követően azt fogjuk megvizsgálni, hogy az 1963-as tantervben hogyan jelentek meg az iskolareform főbb elvei, többek között a világnézeti nevelés és a társadalmi gyakorlatra való felkészítés.

A két dokumentum összehasonlításakor az tűnhet legelőször szemünkbe, hogy az 1950-es tanterv mindössze 63 oldal terjedelmű, míg az 1963-as tanterv pedig meghaladja a 650 oldalt. E nagy különbség oka abban rejlik, hogy a Rákosi-korszakban megalkotott tantervet sebtében, kevesebb mint fél éve alatt kellett elkészítenie a szakembereknek, addig ezzel szemben a PTI-ben már 1958-ban elkezdődtek a tantervi kutatások és közel négy évnyi 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 tantervi utasításait tartalmazta. Szerkezeti felépítése a következő módon nézett ki. Először az egyes tantárgyak tanítási feladatait jelölte ki 1-4. osztályig a dokumentum. Ez semmilyen esetben sem haladta meg a maximum fél oldal terjedelmet. Ebben a részben felvázolásra került, hogy mi az adott tantárgy feladata és célja. A következő részben osztályonkénti és azon belül óránkénti bontásban az adott tantárgy tananyaga szerepelt. Ez a szerkezeti egység tartalmazta azt is, hogy a pedagógusnak az adott anyag rész megtanítására mennyi idő állt rendelkezésre. Ez a rész definiálta azt is, hogy milyen ismereteket és jártasságokat kell kialakítani a diákokban, illetve a követelmények meghatározása is itt történt meg. Az utolsó részben pedig a tantervi utasítások kerültek kifejtésre. A befejező rész összegezte az egyes tantárgyak feladatait az elsőtől a negyedik osztályig. 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 pedig ezen szerkesztési elv alapján kerültek bemutatásra a felső tagozat tantárgyainak tantervi utasításai. Ezzel szemben az 1950-es tanterv egyszerűen csak felsorolta azokat a tudástartalmakat, amelyeket a diákoknak az egyes osztályokban tudniuk kellett az általános iskola nyolc osztályában. Ahogy Ballér Endre megfogalmazta, emiatt az 1950-es tanterv „anyagszemléletűvé” vált (Ballér 1996:106).

A következő táblázatok (2-3. táblázat) ahhoz szükségesek, hogy láthassuk a két óratervben bekövetkezett változásokat. Érdeemes megfigyelni a heti óraszámok alakulását, mert amennyiben ezt vizsgáljuk, akkor azt vehetjük észre, hogy 1963-ban 1950-hez képest csak az első osztályban történt óracsökkenés (21 órától 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 heti órák számában nem látszik a túlterhelés csökkentésének megvalósulása. Azonban ez részben érthető is, hiszen az előzőekben már láttuk, hogy a tantervelméleti szakemberek nem feltétlenül a tantárgyi órák számának csökkentésében látták a túlterhelés megszüntetésének lehetőségét, hanem abban, hogy a világnézeti nevelés és a munkára nevelés szervezőelvvé válásával valósítsák meg azt. 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 volt, vagy mindkettő egyszerre – képesek voltak kiharcolni, hogy az általuk képviselt tantárgy óraszama ne csökkenjen (Sáska 1989). Ebből azt a következtetést szűrhetjük le, hogy valószínűleg a tantervelméleti szakemberek kevesebb heti órással dolgoztak volna, azonban e céljukat objektív okok miatt nem tudták megvalósítani.

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 alapismeretek	–	–	–	–	–	–	–	2
Orosz	–	–	–	–	3	3	3	3
Számтан és mértan	6	6	6	6	6	5	4	4
Mértan	–	–	–	–	–	3	2	2
Fizika	–	–	–	–	–	–	3	2
Természetrájl	–	–	–	–	–	3	3	3
Kémia	–	–	–	–	–	–	–	3
Földrajz	–	–	–	3	5	4	3	–
Rájl	–	2	2	2	2	2	2	–
Ének	2	2	2	2	2	2	1	1
Testnevelés	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>Heti órássám</b>	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		5	4	4	–	–	–	–
Írás	10	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
<b>Heti óraszám</b>	20	24	26	27	29	30	31	31

\* Az 1. oszt.-ban „Játék”

(Forrás: Miklósvári 1963:5)

A két dokumentum összehasonlításából az is jól látszik, hogy az 1963-as óraterve 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 munkás származású, nem középosztályi-értelmiségi társadalmi környezetből érkező gyerekeknek kevesebb ismeretet kellett megtanulnia, 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 rend elleni fellépés egyik eleme volt.

Az óratervet vizsgálva észrevehető, hogy megemelkedett a természettudományos tantárgyak száma, például felső tagozatban már megjelent az „*Élővilág*” tantárgy, amely az 1950-es tantervi struktúrában még nem szerepelt. Ezzel párhuzamosan, ha nem is radikálisan, de az óraterve csökkentette, a humán órák (magyar nyelv és irodalom, történelem) számát. A

tantervkészítőknek a humán-társadalomtudományi tananyag dominanciáját megbontó, a gimnáziumi értékrendet tagadó elképzelése jól illeszkedett a munkás származású gyermekek iskolai sikerességét növelő szakmai-pedagógiai és ideológiai elképzelésébe. Emellett az órateremben megjelent az „iskola és élet” kapcsolatának megerősítését szolgáló új tantárgy a gyakorlati foglalkozás is.

Ahogy korábban is említettük a *Tanterv és Utasítás* feladata az ideológiai tartalmak szakmástitása 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 hogyan tartották ideológiailag és szakmailag helyesnek a pedagógiai célrendszer implementációját, mivel az ilyen típusú részletesebb elemzés szétfeszíthetné az értekezés kereteit.

Az olvasás tantárgy feladata volt, hogy „a tanulók *sajátítsák el a helyes, folyékony és értelmes olvasást* (Miklósvári 1963:15) (kiemelés eredeti)”. S ezen pedagógiai feladaton túlmenően az olvasás tantárgy célja a tanulók „*szocialista világnézetének megalapozása*” lett (Miklósvári 1963:15) (kiemelés eredeti)”. Továbbá, hogy „ismertesse meg a tanulókkal történelmünk néhány jelentősebb eseményét, a felszabadulás óta elért kimagasló eredményeinket, a szocializmust építő dolgozók munkáját és életét. Ápolja a világ dolgozói együvértartozásának érzését, s mindezzel segítse a *szocialista hazafiság* megalapozását (Miklósvári 1963:15) (kiemelés eredeti).” Ezen túlmenően az olvasás tantárgy további rendeltetése nemcsak abban merült ki, hogy szocialista tartalmakat közvetítsen a tanulók felé, hanem az is, hogy a tantárgyi koncentráció keretében a diákokat ismertesse meg az újonnan bevezetett környezetismeret óra tudástartalmával is.

Az írás tantárgy célja az írás tanításán túl 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 a diákok helyes írásbeli kifejezési módjának választékossá tételében kellett szerepet vállalnia, hanem abban is, hogy megismertesse a tanulókat az iskolán belüli mozgalmi élettel is. Ahogy a dokumentumban 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 eredeti)”. Ahogy korábban is említettük az oktatási törvényben is megfogalmazott elv – az iskola és az élet közelebb vitele egymáshoz – 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 eredeti).” 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 a koncentrációt leginkább az olvasás és a gyakorlati foglalkozás tantárgyaival összehangoltan kellett végrehajtani (Miklósvári 1963:94).

A számtan-mértan tantárgynak szintén feladataként lett kijelölve a pedagógiai funkciókon túl, 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).” Valamint, hogy a számtani-mértani műveleteknek „tükröznie kell társadalmi törekvéseinket, eredményeinket (Miklósvári 1963:143).”

A gyakorlati foglalkozás szintén az iskolareform új tantárgya 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 eredeti).” A rajz tantárgy funkciója az elemi rajzolás 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.

Az ének-zene tantárgy egyik kiemelt célja volt az is, 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* kifejlését (Miklósvári 1963:207) (kiemelés eredeti)”.

A politikai célok nevelési célokká való átalakításának 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 hogyan jelent meg a Tanítóban.

### **7.5. 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 oktatáspolitikai-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. Látható, hogy a szerzők a Nevelési Terv megvalósításért felelős pedagógiai szakemberekből kerültek ki, s az újságíró a propagandista funkcióját töltötte be. Érdeemes megjegyezni, hogy más későbbi rovatok első közleményét általában egy oktatáspolitikai, vagy minisztériumi szakember írta, 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 írja, részt vett a Nevelési Terv kísérleti kipróbálásában és ennek tapasztalatait mutatta be a diákok neveltségi szintjének kérdéskörében. Sasvári azt a kérdéskört járta körbe, hogy a diákok neveltségi szintje hogyan mérhető. Vagyis a Nevelési Tervben leírt pedagógia feladatok eredményességét milyen módszerekkel lehet mérni. Erre a pedagógiai feladatra a cikk szerzője a kísérlet, a megfigyelés, az írásos ankét, 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 második cikkét a kaposvári gyakorlóiskolai tanítónő Sallai Lajosné írta (Sallai 1963). Sallai közleményében a szülőket igyekszik megszólítani és a Nevelési Terv mellé állítani, mondván bármilyen pedagógiai cél, így a Nevelési Terv eredményes végrehajtásához is szükséges a szülők támogatása. Sallai cikke emellett jól referált az iskolareformhoz hű pedagógusok, oktatásirányítók és MSZMP-s politikusok szülőpolitikájáról is, hiszen Sallai érvelési logikájában a pedagógus szakma hatáskörét kiterjesztette az iskola falain túlra és a szülők nevelését is pedagógiai feladatként értelmezte, mint írta: „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 cikket (Nyerges 1963). Nyerges, mint az iskolai szakmai vezetője, azt mutatta be, hogy az iskolareform új pedagógiai dokumentumainak segítségével – tanterv, Nevelési Terv, környezetismeret kézikönyv – hogyan tudta segíteni a tanítás-tanulás folyamatának fejlesztését az általa vezetett budapesti általános iskolában. Nyerges cikkét a pedagógusokhoz intézi, és amellett érvel, hogy a Nevelési Terv ismerete önmagában kevés, a sikeres implementációhoz a tanítók „*reformszemléletére*” is szükség van (Nyerges 1963).

Ferkai Lórántné, budapesti rajz-szakfelügyelő, cikkében azt hangsúlyozta ki, hogy a rajz tantárgy hogyan képes megvalósítani a Nevelési Terv pedagógiai-ideológiai célkitűzéseit. Ahogy írta, a rajz tantárgy képes a munkára nevelés, a közösségi nevelés, az esztétikai nevelés és a világnézeti nevelés értékeit is megalapozni (Ferkai 1963).

A rovat utolsó írása Vekerdy Tamás nevéhez fűződik (Vekerdy 1963). A lap impresszuma Vekerdy foglalkozását újságíróként jelölte meg, s ezzel Vekerdy volt 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 az volt, hogy az ekkor megjelenő Kontra György „*A fejlődő gyermek*” című könyve nagyban tudja segíteni a szülők munkáját abban, hogy a Nevelési Tervben leírtak megvalósulhassanak.

Nem a *Nevelési Terv végrehajtása*, hanem a *Továbbképzés, önképzés* rovatban jelent meg Majzik Lászlóné *Ismerkedjünk a Nevelési tervvel* című írása, de mivel elemzett

témánkkal foglalkozik így nem hagyható ki vizsgálatunkból, valamint a cikk súlyát tovább növeli, hogy Majzik ekkor az OPI munkatársa (Majzik 1963). Majzik szerint, ahogy korábban Ferkai is írta, a pedagógusoknak új szemléletmódra van szüksége a Nevelési Tervben foglaltak alkotó végrehajtására. Az eszményi tanító jellemzője, hogy a „...tervszerűséget úgy értelmezi, hogy a pedagógus 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 eredeti).” Látható, hogy Majzik igyekszik azt a pedagógustársadalomban kialakult téves meggyőződést cáfolni, hogy a Nevelési Terv olyan dokumentum, amelyet a tanítónak lépésről lépésre kellene követni, s ezzel pedagógiai, bürokratikus béklyóba kötné őket. A pedagógusok szakmai szabadságát tovább erősíti a Nevelési Tervvel kapcsolatban Majzik, és ezért cikkében többször is használja az „*alkotó hozzáállást a nevelőmunka folyamatában*” kifejezést.

Azary Béla cikke már nem 1963-ban, hanem 1964-ben került közlésre a Tanítóban és már nem a Nevelési Tervvel ismertette a tanítókat, hanem a bevezetés során felmerülő tapasztalatokról számolt be (Azary 1964). A felsőzsolcai szakfelügyelő, Azary, a Nevelési Terv bevezetésével kapcsolatban a legnagyobb hibának azt tartja, hogy a tanítók többsége csak a tanév elején kezdte el tanulmányozni azt, és így a Nevelési Terv hiányos ismerete okán értelemszerűen problémák akadtak a nevelői munkában. Azary e cikkéből a pedagógustársadalom ellenállása olvasható ki a Nevelési Tervvel és a bevezetésre kerülő iskolareformmal kapcsolatban. Habár még nem bizonyított, de kutatásunk ezen a pontján azt feltételezzük, hogy a pedagógusok ilyenén való reakciója nem feltétlenül az ideológiai, politikai szembenállást tükrözte, vagyis a korai Kádár-korszak oktatáspolitikájával való ellenérzést és ezzel egyetemben a sztálinista pedagógia melletti kiállást, hanem inkább azt, hogy amint bekerült a Nevelési Terv a tanügyigazgatás és az iskolák világának fogaskerekei közé az teherként realizálódott a nevelés szakemberei számára. Valamint Majzik Lászlóné egy vele készült interjúban is megerősítette ezt az interpretációt. Eszerint a pedagógusok a Nevelési Tervben csak plusz terhet láttak. S ennek során az új dokumentum a nevelés tervszerű fejlesztése helyett a tervezés írásos dokumentumainak túlburjánzását okozta. A Nevelési Terv utasításait mindössze mechanikusan végrehajtották, vagy rosszabb esetben a tanítók mintegy „kipipálták” a tervben megfogalmazott pedagógiai célokat (Lukács–Takács 1993).

A Nevelési Terv megjelenéséről a Tanítóban elmondható, hogy habár a megjelent írások ugyan adtak a tanítóknak információt arról, hogy milyen módon lehet a Nevelési Terv szellemében a mindennapi pedagógiai munkát jól végezni, azonban a közlemények inkább népszerűsítő és nem pedagógiai funkciót tölthettek be. A lap agitáló jellegét jól mutatja, 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 a tanítók számára, mint amely nem megköti a pedagógusok kezét, hanem ellenkezőleg, amely segítséget nyújt a tanítás-tanulás folyamatának megszervezésében és megvalósításában.

## **7.6. A Tanmenet tervezése a Tanítóban**

A Tanítóban megjelent *A Tanmenet tervezése* című rovat közvetlenül nem magáról az újonnan bevezetett tantervről referált, azonban elemzésre érdemesnek tartjuk témánk szempontjából, mivel a pedagógusok által elkészített tanmenetek tervezésében tanácsokat adott jelen rovatunk, s ezen tanmeneteknek az új tanterven kellett alapulniuk. Így, ha közvetett módon is, de értékes információkat szerezhetünk – a tanítóknak segítséget nyújtó cikkírók szakmai-pedagógia és ideológiai elképzelésein keresztül – magáról a tantervről is.

Az oktatáspolitikai és az iskolareform sikeres megvalósítását szolgálta *A tanmenet tervezése* című rovat a *Tanító munkája* lapjain 1963 és 1964 között. A rovat összesen 12 cikket tartalmazott 17 szerzőtől.<sup>19</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. A rovat cikkeinek ismertetése során arra törekszünk, hogy bemutassuk azt, hogy nemcsak az oktatáspolitikában, hanem magában a Tanítóban, az iskolareform elveihez hű Művelődésügyi Minisztérium lapjában is többfajta értelmezés konkurált egymással a *Tanterv és Utasítás* című dokumentummal kapcsolatban. Két megközelítési módot jelenlétét látjuk a *Tanmenet tervezése* rovatban. Az első megközelítés hívei a politikai ideológiák felől közelítették meg a tantervet és a tanmenetet, s annak lényegét az ideológiák szakmáskodásában látták. Érvelési rendszerükben a szocialista ideológiára hivatkoztak, annak segítségével szemlélték a társadalmi, jelen esetben az iskolai valóságot. A másik szemlélet a pedagógiai megközelítés dominanciáját mondta ki az ideológiáival szemben. Ennek során a gyermekre, a módszertanra

---

<sup>19</sup> Több esetben egy közleménynek két szerzője is van, így lehetséges, hogy a 12 cikk 17 szerzővel rendelkezik.

és egyéb pedagógiai terminusokra hivatkoztak. Az ideológiai megközelítést vallók leginkább tanítók, munkaoktatásért felelős szakemberek, minisztériumi oktatásirányítók és általános tanulmányi felügyelők közül kerültek ki, míg a pedagógián, vagy az elvi gyermekén nyugvó szemléletet pedig inkább az OPI munkatársai, tanítóképzős oktatók és szakfelügyelők képviselték. Azonban mielőtt rátérünk fő mondandók bizonyítására nézzük meg a rovatban publikáló szerzők foglalkozási mintázatát.

Ha a rovatban publikáló szerzők foglalkozását vizsgáljuk, akkor legnagyobb számban – öt esetben – szakfelügyelők cikkeit tartalmazta a rovat. Három-három esetben tanító és tanítóképzős oktató is jegyzett közleményt és egy-egy esetben minisztériumi vezető – Faragó László – és OPI munkatárs – Tihanyi Andor – is (4. táblázat). Vagyis úgy tűnik, hogy jelen esetben a szakfelügyelők érdekcsoportja az a domináns közösség, amely meghatározta a rovat irányvonalát.

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
<b>Összesen</b>	<b>17</b>

(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 fordította le és propagálta a pedagógiai számára. Tóth György ekkor a *Fővárosi Munkaoktatási Központ* vezetője, s ennek okán olyan szakemberként jelent meg a nevelők előtt, aki a munkára nevelés kérdéskörében kompetens személy. Szerepe által meghatározva Tóth a gyakorlati foglalkozás tantárgy szerepét emelte ki a diákok munkára nevelésének kérdéskörében (Tóth 1963).

Aradi Jenő budaörsi rajz szakfelügyelő szintén a szocialista ideológiát hangsúlyozta a rajz tantárgy tanítása során, s kifejtette, hogy a tanítóknak az ideológia pedagógiai transzformációját kell megvalósítaniuk munkájuk során (Aradi 1963).

Réczey Miklósné tanítónő és Fellner László tanulmányi felügyelő „*Nyelvtan – helyesírás*” című írásukban az új tantervnek megfelelő tankönyvek jellemzőit mutatták be. A cikkszerzők szerint a jó tankönyveknek nemcsak szakmai, vagyis pedagógiai szempontból kell kiválóknak lenniük, hanem ezen a szűk pedagógiai keresztmetszeten túl politikai-ideológiai céloknak is meg kell felelniük. Vagyis a szocialista, materialista világnézetet is erősen szükséges propagálniuk. 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, 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). A nevelési folyamat ideológiai meghatározottsága mellett a szerzőpáros a környezetismeret tantárgy keretében végrehajtandó tartalomstrukturálási új formára, a tantárgyi koncentráció jelentőségére is felhívta a tanítók figyelmét.

Nyerges Béla és Soós Istvánné a környezetismeret tantárgy feladatát nemcsak a diákok intellektusának fejlesztésében látta, hanem szocialista világnézetük megalapozásában is (Nyerges-Soós 1964). Nyerges Béla a rovat egyetlen olyan szerzője, aki iskolaigazgatóként funkcionált, Soós Istvánné, ekkor pedig vezető szakfelügyelő volt.

Borsos Margit az ekkor megjelenő új nyelvtan-helyesírás munkafüzet egyik szerzője is publikált közleményt „*Nyelvtani és helyesírási munkafüzetek*” címmel. Borsos az iskolareform híveként antisztálinista attitűddel bírálta az 1961 előtti oktatáspolitikát és az ötvenes évek nyelvtani szakembereit is, mondván korábban a nyelvtan tantárgy tanítása során helytelenül az elmélet dominanciája valósult meg a gyakorlat hegemoniájával szemben (Borsos 1964).

A budapesti szakfelügyelő Papp Józsefné és Váli Dezső a Tankönyvkiadó szerkesztőjének publikációja a számtan-mértan tanításához nyújtott iránymutatást a tanítók számára (Papp-Váli 1964). Az antisztálista ideológiát szakmásítva a cikk szerzői megállapították, hogy az 1956-os tantervhez képest tananyagcsökkenés valósult meg az új tantervben és ezzel teljesítették az iskolareform egyik legfőbb elvét. Emellett a szerzők kihangsúlyozták, hogy az oktatás feltételei adottak, megfelelő tantervek és tankönyvek készültek el, de ez azonban kevés a reform sikeréhez. A sikeres implementációhoz szükséges a tanítók szemléletének és oktatási metódusainak megváltozása is. A tanítókra való hivatkozás kapcsán érdemes megfigyelni, hogy az új oktatáspolitikai nagy felelősséget helyezett a tanítók

szemléletének fejlesztésére, s ezzel a reform sikerességében érdekelt csoportok visszatértek a művelődéspolitikai irányelvek egyik fundamentumához a tanítók tudatának megváltoztatásához (Kardos–Kornidesz 1990). A tanítók felelősségét hangsúlyozó érvelési módban már felsejlett – ami a hatvanas évek közepén meg is történt –, hogy a reform esetleges bukásáért a helytelen pedagógiai módszerekkel és szemlélettel operáló tanítók lesznek okolhatók.

A rovat befejező és egyben összegző írását a minisztériumi csoportvezető Faragó László és a gyakorlóiskolai tanító Povázsai László jegyezte. A szerzőpáros szintén a tanítás-tanulás folyamatának ideológiai oldalát hangsúlyozta közleményében és az új olvasás tankönyvnek nem szakmai-pedagógiai bemutatását végezték el, hanem a világnézeti nevelésben nyújtott segítségét emelték ki (Faragó-Povázsai 1964).

Míg a *Tanmenet tervezése* rovatot egy minisztériumi vezető ideológiai alapú közleménye zárta le, addig a rovat programadó írása, amely szakmai-pedagógiai tárgyú volt, Tihanyi Andor nevéhez fűződött, aki ekkor az Országos Pedagógiai Intézet tanszékvezetője volt. Tihanyi Andor már nem a szocialista ideológiát vette alapul „*Az oktatómunka tervezése és az új tanterv*” című írásában, hanem szakmai-pedagógiai feladatként értelmezte az oktatás-nevelés folyamatát. Tihanyi állásfoglalása szerint a környezetismeretnek, mint új tantárgynak, az oktatómunka tervezésben központi helyet kell elfoglalnia és ennek következményeként eköré szükséges, hogy rendeződjenek az egyéb alsó-tagozatos órák tanmenetei. Tihanyi a környezetismeret tantárgyrendező szerepét a következőképpen fogalmazta meg: „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 eredeti)”. Továbbmenve Tihanyi még azt is fontosnak tartotta, hogy más tantárgyak átadják helyüket heti egy-egy óraszámában a környezetismereti séták számára (Tihanyi 1963).

Lévay Pálné és Szijj Zoltán az új tantervi követelményeknek megfelelő testnevelés óra alapelveit mutatta be (Lévay és Szijj 1963). Lévay Pálné foglalkozását tekintve testnevelési szakfelügyelő volt Budapesten, míg Szijj Zoltán a Budapesti Tanítóképző Intézet tanára. A szerzőpáros írása azért is különösen figyelemre méltó, mert az előző írások mindig az oktatáspolitikai dokumentumok szakmai, vagy politikai ideológiáiból indultak ki – a Nevelési Tervből, vagy a Tanterv és Utasításból – és az ezekben megfogalmazott normatív célokból vezették le a gyermek, vagy a pedagógia jelentéstartalmát. Ebben a cikkben már megfordult a szerzők pedagógiáról, nevelésről alkotott elképzelése és az elvi gyermek lett a kiindulópont a testnevelés szemszögéből. E fordított relációt mutatta be a testnevelés játékos oktatásáról

szóló cikkészletük: „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 tényanyaggyűjtésnél, az ismeretközlésnél a gyermek fejlődési sajátosságait 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, hogy 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 és Szijj 1963:18)”. A szerzők szerint a játék, a gyermek játékosság iránti vágya az a gyermeki tulajdonság, amelyre a tanítónak építenie, alapoznia kell. Vagyis a testnevelés oktatásának új felfogásban a gyermek alapvető jellemzőjéből a játék és játékosság alapelvéből kell kiindulnia, erre kell építeni a tanítás-tanulás folyamatát.

A szerzőpáros cikkében az iskolareform alapvető elveinek kifejtését láthatjuk. Ezek az önálló tulajdonságokkal, jellemzőkkel bíró gyermek képe és az ezzel szorosan összefüggő tanulói aktivitáson alapuló pedagógia összekapcsolása volt. Ahogy korábban is írtuk a Nevelési Terv megalkotása során a Pedagógiai Tudományos Intézet nevelésméleti csoportján belül a harmadik, a lélektani bizottság foglalkozott az önálló rendszerként értelmezett gyermekkel és az ötödik, a módszertani bizottság pedig az aktivitás kérdésével, melynek az alsó tagozatban leginkább játékos tanulásból kellett állnia.<sup>20</sup> Valószínűnek tűnik, hogy e két elvre és bizottsági munkára reflektált Lévay Pálné és Szijj Zoltán közleménye. Így *A Tanító* hasábjain megjelent az a pedagógiai elképzelés, amely a gyermeki szerepből fakadó sajátosságokra építette a tanítás-tanulás folyamatát, s nem pedig politikai ideológiákra, vagy szaktárgyi jellemzőkre.

Speiser Márton nyugalmazott tanítóképzős tanszékvezető két írásában is metodológiai és nem ideológiai szempontból közelítette meg a tanmenet tervezésének problematikáját. Speiser mindkét közleményében a *Tanterv és Utasításban* előírt tantárgyi koncentráció keretében az olvasás és az írás tantárgyaknak a környezetismerettel való szorosabb kapcsolata mellett érvelt. Speiser – szintén a *Tanterv és Utasítás* előírásainak megfelelően – az írástanítás esetében felhívta a figyelmet arra, hogy e tantárgy elsődleges feladata az írás-olvasáshoz szükséges jártasságok és készségek kialakítása és nem az intellektus fejlesztés. Ezt így

---

<sup>20</sup> Lásd a „Tantervemélet a hatvanas években” című fejezetet.

fogalmazta meg: „Az írástanítás tervezésénél alapvető szemléletként fokozottabban kell kiemelnünk a jártasságok kialakításának, a készségek fejlesztésének előtérbe állítását. Hiszen minden tartalmi és konstrukciós változás arra irányul, hogy az írás biztonságos eszközzé váljék a tanulók számára minden írásbeli munka elvégzéséhez.” (Speiser 1963:11)

Láthattuk, hogy a tanmenet implementációjának kérdéskörében a Tanítóban publikáló szerzők egymástól különböző, érdekcsoportjaiknak megfelelő nézeteket képviseltek. A szerzők egy része a szocialista ideológia nagyobb jelenlétét kérte számon a tanmenetekben, másik része pedig a pedagógiai megközelítési módoknak (a gyermek sajátosságai, pedagógiai módszertan, stb.) szánt nagyobb szerepet. E kettőséget, a két konkuráló vélemény jelenlétét, „harcát” a hatvanas évek oktatási mezőjének egyik jellemzőjének tartjuk, szemben az ötvenes évekkkel, ahol ez a fajta distinkció a szocialista-kommunista ideológia „egyoldalúsága” okán nem jelenhetett meg a nyilvánosság előtt.

### **7.7. Az iskolareform korrekciójának új narratívája a Tanítóban**

1967-ben jelent meg Faragó Lászlónak a szimbolikus jelentéstartalommal is rendelkező *Számvetés* című cikke vizsgált folyóiratunkban (Faragó 1967). Faragó közleménye egyben a *Tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovat felvezető írása, valamint a Művelődésügyi Minisztériumban az év elején az iskolareform korrekciójának okairól megtartott tanácskozás állásfoglalása is volt egyben. Vagyis a közlemény azért bírt nagy jelentőséggel, mert az iskolareformot támogató minisztériumi oktatáspolitikai érdekcsoport szemszögéből értékelte az évtized elején megkezdődő reform kudarcát, s magyarázattal szolgált arra, hogy milyen okok vezettek ehhez a reform bukásához. Természetesen a közlemény nem mondta ki, hogy leállítottak a reformot, mivel a minisztérium alá tartozó intézmények erről nem kommunikáltak, viszont a mondandó iránya és annak jelentéstartalma egyértelművé tette, hogy mely oktatáspolitikai eseményt elemezte a minisztériumi oktatáspolitikai csoport.

Faragó közleménye szerint az iskolareform korrekciójáért, a kitűzött célok meg nem valósulásáért, a reform hibáiért a pedagógusok, a tanítók okolhatók (Faragó 1967). Az új oktatási dokumentumokban (*Tanterv és Utasítás, Nevelési Terv*) megnevezett 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 ügyszeretettel 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.) és az azokban lefektetett pedagógiai és ideológiai elvek helyesek, az eredménytelenség oka a helytelen implementáció, azonban ez nem az oktatásirányítók felelőssége, hanem a végrehajtásért felelős tanítóké. Az argumentáció egyik lényeges része a tanítók neveléslélektani tudásának elégtelenségéről referált. Ez a hiátus azt is mutatja, hogy a minisztériumi oktatáspolitikai érdekcsoport ideológiájának és szakmai nézeteinek szignifikáns részeként értelmeződött ekkora a neveléslélektani tudás. Ugyanakkor tágabb perspektívában nézve is érdemes megvizsgálni a lélektan, és azon belül a neveléslélektan szerepét. Hiszen a sztálini korszak lélektanellenes attitűdjétől a Nevelési Tervnek és a Tantervnek a neveléslélektan eredményein alapuló kidolgozásán át eljutottunk a hatvanas évek közepére-végére arra a pontra, amikor már a lélektani tudás ismeretének hiánya lesz az iskolareform bukásának egyik tényezője. Vagyis kevesebb, mint két évtized alatt a lélektan bejárta a száműzetéstől az elfogadásig terjedő skála minden fokát.

Ugyanakkor míg az 1965-ös a reformot leállító PB határozatban a győztesek ideológiája szerint a realitásoktól való elrugaszkodás, a reform ideológiavezéreltsége, utópikus volta és a gazdasági megközelítés hiánya vezetett a reform korrekciójához (vö. Kardos-Kornidesz 1990), addig itt a Tanítóban 1967-ben kiderült, hogy a legyőzöttek – az 1961-es reformot kidolgozó oktatáspolitikai csoport – szerint a kudarcot nem az előbbiektől okozták, hanem az, hogy a pedagógusok – jelen esetben a tanítók – nem fektettek kellő hangsúlyt a kidolgozott dokumentumok szakmai megismerésére. Két teljesen eltérő alternatíva rajzolódik ki előttünk az iskolareform korrekciójának okairól. Az első értelmezés szerint a reformban érdekelt oktatáspolitikai csoport túlságosan is az ideológia felől közelítette meg az oktatás kérdéseit és ezért ez az oktatásirányítói garnitúra felelős a reform leállításért, a másik szerint pedig a reform végrehajtói voltak a hibásak, mert nem vették figyelembe a tanítás-tanulás folyamata során a kidolgozott szakmai-pedagógiai dokumentumokat. 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 hogyan is vélekedtek a reform leállításáról, így az itt bemutatott magyarázat új eredménynek számít a hazai oktatástörténeti kutatásokban, hiszen a vizsgálatok csak az 1965-ös MSZMP PB határozat narratíváját tárták fel és csak ez az értelmezés volt ismert a szakmai-tudományos

közösségben. A disszertáció következő fejezetében vizsgáljuk meg azt, hogy ez itt ismertetett érvelési technika hogyan jelent meg a *Tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovatban.

### **7.8. A tanterv végrehajtásának tapasztalatai című rovat 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 alsó fokú tanulmányait az az évfolyam, amely az iskolareform szellemében az új reformtanterv – a *Tanterv és Utasítás* és a *Nevelési Terv* – alapján részesült oktatásban. Ez az alkalom szülte az összegzés igényét.

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 szerzői az OPI munkatársai közül kerültek ki, akik az OPI által szervezett felmérések eredményeit közölték. 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 is felelős általános tanulmányi felügyelőt sem, csak a szakmai-pedagógiai munka kidolgozásért felelős OPI munkatársakat és a pedagógiai tevékenység szakmai részének ellenőrzéséért felelős szakfelügyelőket. A szerzők intézményi beágyazottságából már következtethetünk arra, hogy a reform sikerességét szakmai-pedagógiai és nem ideológiai alapon ítélték meg. Ennek megfelelően a szakfelügyelők és az OPI munkatársai az iskolareform sikertelenségét olyan pedagógiai kudarcként értelmezték, amely nem tudta megvalósítani a politikum által kitűzött és a nevelői szakma egy része által is elfogadott az ideológia szférájából levezetett célokat, például a hátrányos helyzetű munkás családok gyermekeinek iskolai felzárkóztatását. A szakmai-pedagógiai megközelítés okán az értékelésekből kimaradtak olyan témák, amelyek az ideológia fennhatósága alá tartoztak. Így a reform olyan fontos eleme, mint a világnézeti nevelés kérdésköre az elemzések vakfoltját képezte. Egyenlőre nem világos előttünk, hogy az ideológiai tematikájú elemeket miért nem elemezték, 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 mondják ki, hogy az is eredménytelen volt, akkor ez gyakorlatilag az iskolareform meddőségét bizonyította volna be és ezt az „elégtelen bizonyítványt” a minisztérium illetékesei nem szívesen vállalták volna a nagy nyilvánosság előtt. S ennek okán egyszerűbb volt a felelősséget, a reform kudarcát a nevelői szakmára tolni.

*A tanterv végrehajtásának tapasztalatai* rovat első cikkét Kovács Sándorné (1967) vezető szakfelügyelő jegyezte, aki az alsófok tíz tantárgyának helyzetét mutatta be Szolnok megyében. Egyedül Kovács írásának jellemzője, hogy az összes tantárgy elemzését tárgyalta, mert minden más későbbi szakfelügyelői elemzés csak egy-egy tantárgy helyzetét vállalta fel. Ahogyan Faragó László (1967) *Számvetés* című korábban elemzett 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 Sándorné a pedagógus-továbbképzés eredménytelenségének kérdését is felvetette. A gyakorlati foglalkozás helyzetét is vizsgálta cikkében Kovács és ennek problémáit abban látta, hogy a különböző társadalmi szervek, üzemek nem segítettek eléggé az iskola munkáját, különösen a tárgyi feltételek megteremtésében. Kovács érvelése nagy hasonlóságot mutat az iskolareform leállítását kimondó 1965-ös PB határozattal, hiszen a határozat egyik kritikája arra irányult, hogy a politechnikai oktatás bevezetésének még nem teremtődtek meg a tárgyi és egyéb feltételei (vö. Kardos-Kornidesz 1990).

Az iskolareform egyenlőtlenségcsökkentő 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 tanulók iskolai hátrányait csökkenteni. Kovács amellet érvelt, hogy különösen az olvasás tantárgyban a legnagyobb a cigány származású gyerekek 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, mely azt mondta ki, hogy a reform eredménytelenségért a legnagyobb felelősség a tanítókat terheli. Erről így írt Varga: „... az olvasási és beszédképességet 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 eredeti). 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 felzárkózás ideológiáját.

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 eredeti).

Jakab Tamásné hajdúnánási vezető szakfelügyelő cikke azért is kiemelkedően fontos, mert habár ő is a tanítók felkészültségében látta az alapvető problémát, de emellett az iskolaigazgatók pedagógiai hatékonyságában is hibákat talált. Jakab Tamásné megoldásként hatékonyabb felügyelői munkát várt el a felügyelőktől, mivel a pedagógiai hibák kijavításában sokat segíthet az iskolaigazgatók eredményesebb ellenőrzése (Jakab 1967:18)

A rovat utolsó szakfelügyelő által jegyzett cikkében Azary Béla (1967) a számtan-mértan tantárgy helyzetét mutatta be Borsod megyében. Azary is a tanítóknál, a tanítók szakmai-módszertani hiányosságában látta a tanulók iskolai sikertelenségének okát. A cikk szerzője leginkább a reform egyik alapelveként, a tanulói aktivitás megvalósulásának hiányosságait kérte számon a tanítókon. Erre a problémára utalt a következő idézet is: *„Többen nem veszik azonban észre, hogy munkájukban eluralkodott a kérdés-felelet forma, s ez károsan hat a tanulók gondolkodásának fejlődésére, mert a túlzásban vitt támogatás miatt csupán 1-1 következő lépést képesek önállóan megtenni. Az ilyen eljárás nem vezet a célhoz: a tantervben követelményként megfogalmazott önállósághoz!”* (Azary 1967:19) (kiemelés eredeti).

A szakfelügyelők beszámolóit követték az OPI szakembereinek értékelései az 1967-es évben elvégzett felmérések eredményeiről az olvasás, a nyelvtan-helyesírás és a számtan-mértan tantárgyakban. Csoma Vilmos az olvasás tantárgy eredménytelenségét 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). Látható, hogy ez az érvelés nagyban hasonlít Azary Béla tanulói aktivitást hiányoló cikkének tartalmára.

Tihanyi Andor (1967) az OPI tanszékvezetője a nyelvtan-helyesírás tantárgy eredményeiről számolt be. Tihanyi is az oktatásügyi dokumentumok nem kellő 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 nevelői és felügyeleti szakma közötti konfliktus során a felügyelők mellé állt és a pedagógiai szakmaiság érvényre jutását nem a nagyobb nevelői szabadságban 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>21</sup>

A rovat utolsó írásában Csáki Imre (1967) a számtan-mértan tantárgyban végzett felmérés eredményeit közölte és értelmezte a lap hasábjain. A korábbi írásokhoz hasonlóan e tantárgy esetében is a tanítóknak az új oktatásügyi dokumentumokon alapuló szakmai-pedagógiai felkészületlenségét jelölte meg a legnagyobb problémának. 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 szakfelügyelői és az OPI munkatársai úgy látták, hogy az alsó tagozat oktatási-nevelési hibáiért és ezzel együtt az iskolareform sikertelenségéért leginkább a tanítókat, a nevelő szakmát terheli a felelősség. Mégpedig azért, mert nem ismerték és nem alkalmazták megfelelően az iskolareform oktatási dokumentumait (*Nevelési Terv, Tanterv és utasítás, stb.*). A szerzők alapfeltevése szerint az iskolareform és annak dokumentumai megfelelőek és bírálhatatlanok. Az oktatáspolitikai változásaitól függetlenül a *Nevelési Terv*, a *Tanterv és utasítás* továbbra is referenciaként szolgált számukra. Azonban fontos észrevenni, hogy mind a szakfelügyelők és mind az OPI munkatársai a tanítókkal szemben nem ideológiai, hanem szakmai-pedagógiai kritikát fogalmaztak meg.

---

<sup>21</sup> E témáról lásd bővebben a „Felügyeleti rendszer a hatvanas években és a Tanító folyóiratban” című fejezetet.

## **VIII. A továbbképzés és önképzés szervezeti változása és ideológiája a hatvanas években**

Az oktatáspolitikai irányváltásaitól függetlenül a pedagógusok továbbképzés mindig is kulcsfontosságú része volt a szocialista oktatáspolitikának, hiszen a továbbképzés magában rejtette a lehetőséget arra, hogy az oktatáspolitikai irányítói befolyásolhassák a pedagógusok tudatát a továbbképzés és önképzés rendszerének segítségével. Ebben a fejezetben azt fogjuk megvizsgálni, hogy 1952-től kezdve hogyan változott a szocialista pedagógus-továbbképzési rendszer, milyen oktatáspolitikai csoportok álltak az egyes továbbképzési koncepciók mögött és a különböző elképzelések milyen szakmai és ideológiai tartalmakkal telítődtek, valamint azt, hogy ez a kérdéskör hogyan jelent meg a Tanító folyóiratban.

### **8.1. A pedagógusok továbbképzése 1952 és 1956 között**

A Rákosi-korszak közepén a minisztérium offenzív ideológiai irányításának hatására megfogalmazódott annak igénye, hogy az átképzésnek 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 sztálinista-rákosista értelmezését vallja és ezt a szemléletet képes átadni a diákságnak a nevelés folyamata során. Az oktatás irányítói számára a cél nem a pedagógusok továbbképzése, hanem teljes átképzése lett. A koncepció lényege az volt, hogy négy év alatt átképezzék a pedagógusok tudatát és szaktárgyi tudását a sztálinista-rákosista ideológiának megfelelően (Bakonyi 1965:573). Az átképzés alapvetően ideológiai alapú képzés volt, s emiatt a továbbképzési anyag középpontjába az SZKP története került (Bakonyi 1965:573). A sikeres implementáció érdekében szovjet mintára létrehozták a Központi Pedagógus Továbbképző Intézetet (KPTI).<sup>22</sup> Ettől kezdve a KPTI lett az az intézmény, amely a pedagógusok továbbképzéséért felelt, s ezt a monopolhelyzetet erősítette az is, 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 továbbképzés közvetlen irányítása, függetlenül attól, hogy a KPTI a minisztérium alárendelt szerveként funkcionált és az oktatáspolitikai tér többszereplőssé vált, vagyis a sztálinista monolit oktatási rendszer erodálásaként is felfogható a KPTI létrejötte és a Továbbképzési Főosztály megszűnése.

---

<sup>22</sup> A Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának 1020/1952/VII/6. MT. határozata.

Nagy Imre hatalomra kerülésével megváltozott az oktatáspolitikai iránya és a Nagy Imre csoport oktatási elképzeléseit tükröző 1954-es oktatáspolitikai határozat leállította a nagyívű rákosista 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 antisztálinista ideológiának megfelelően a továbbképzés alapjává nem az átképzést, hanem az önképzést tették az oktatáspolitikai új irányítói. A továbbképzés tanfolyami jellege háttérbe szorult és a pedagógus továbbképzés olyan új formái alakultak ki, mint az ankétok 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 szegmensére a továbbképzésre is. A rákosista-féle továbbképzés elleni hangulatot egy támogató attitűd váltotta fel a rákosista oktatásirányítók újbóli pozícióba kerülésével és Bakonyi Pál kutatása szerint 20%-al emelkedett az ideológiai továbbképzésben résztvevő 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-os októberi forradalom és annak leverése teljesen új politikai helyzetet teremtett.

## **8.2. 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 továbbképzés a szakmai gyakorlat világnézeti megalapozását ölelte fel, ahogyan már 1952-ben a KPTI megalakításakor is ez volt a cél, ám most már az új kádári berendezkedésnek megfelelő antisztálinista és revizionizmussal szembe fordított ideológiának megfelelően. A továbbképzés 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 illeték, mondván 1956-ot követően elfogadhatatlan minden olyan terv, amely a pedagógusok egyes rétegeit nem vonja be a továbbképzés rendszerébe (Bakonyi 1965:582). A művelődésügyi osztályok 1956-os forradalomra adott válaszuk offenzív ideológiai jellegét

mutatatta az, hogy több vidéki központban szembementek a központi akarattal és a pedagógusok szélesebb réteg vonták be a továbbképzésbe, mint amely előirányozva volt (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).

1958 nyarára megváltozott az oktatáspolitikai irány és a művelődéspolitikai irányelvek offenzív ideológiai jellegét tükrözte az „*Irányelvek a pedagógusok között végzendő propaganda és agitációhoz munkához*” című dokumentum, amely kifejtette az ideológiai továbbképzés új struktúráját.<sup>23</sup> Az új rendszer során a pedagógusoknak meg kellett ismerniük a marxizmus-leninizmus három ágát. A különböző területeket három-három éves alaptanfolyamon keresztül volt szükséges elsajátítani. Bevezették a leckeönnyvet 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 hangzottak 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 mennyire igyekeztek az iskolák szakmai vezetői és ellenőrzői számára világos ideológiai útmutatást nyújtani az oktatáspolitikai irányítói, s azt is, hogy úgy gondolták, hogy a szakmai-pedagógiai munka csak biztos ideológiai alapon teremthető meg. Ezt támasztja alá az is, hogy az ideológiai továbbképzéssel szemben a szakmai továbbképzés kibontakozása vontatottan haladt, mert költségvetési keretet elsősorban az ideológiai és nem a szakmai továbbképzésre biztosították (Bakonyi 1965). A három éves szakmai továbbképzési terv központi elemei voltak a szaktárgyon belüli világnézeti nevelés, a pedagógiai értékelés és a nevelés-oktatás lélektani kérdései (Vadász 1958). Itt fontos megjegyezni, hogy nemcsak a tantervek készítése során vált fontossá a neveléslélektan – ahogyan ezt már a korábbi tantervekkel foglalkozó fejezetben láttuk –, 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

---

<sup>23</sup> A 140/1958 KPTI számú MM Utasítás melléklete.



pedagógus-továbbképzés rendszerében. A versengő oktatáspolitikai csoportok két továbbképzési elgondolást fogalmaztak meg (Bakonyi 1965).

Az első 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 egységes továbbképzési rendszerre azért van szüksége, mert az iskolareform implementációja olyan pedagógiai, ideológiai, metodikai tudást vár el a pedagógusoktól, amelyet a pedagógusképző intézetek sem tudnak nyújtani. Elgondolásuk a decentralizáción nyugodott, amelyet úgy tartottak 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 (pedagógusok, oktatásirányítók, politikusok), valamint a rákosista-sztálinista pedagógia hívei fogalmazták meg.

A másik álláspont szerint a továbbképzésnek el kell szakadni a hagyományos formáktól, s a hangsúlyt az önképzésre és nem a tanfolyamokra kell helyezni. Hiszen a pedagógusok az elmúlt másfél évtized során már sokat fejlődtek és már önmaguk is el tudják dönteni, hogy milyen ismeretekre (pedagógiai, lélektani, stb.) 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 támogató oktatáspolitikai csoportok közül kerültek ki. Ha a támogató oktatáspolitikai csoportokat elemezzük, akkor a szakmai-pedagógiai csoportok (pedagógusok, neveléstudósok) azért is állhattak ezen elképzelés mellé, mert féltették az iskola autonómiáját a túlzott ideológiai, politikai kontrolltól, az oktatásirányítók pedig azért, mert többen közülük a közoktatás 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>24</sup> A pedagógus-továbbképzés két ága közül (ideológiai és szakmai-pedagógiai) 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 szaktárgyak 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 reflektáló 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, s ezt nevezhetjük akár a kádári fordulat lényegének is. A pedagógiai szerveződési elve megfordult, az állami ideológiát lefokozták és azt a tantárgyak tartalmához igazították. Habár nem a továbbképzésben, hanem általában 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 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 és nem a tanfolyam lett. A tantestületi vita vezetője az

---

<sup>24</sup> A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 1028/1962. számú határozata az Országos Pedagógiai Intézet létesítéséről. Magyar Közlöny, 1962. augusztus 12.

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 hasonlattal 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, egyén 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 is 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, s még hozzá 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 1958-ban megfogalmazott ideológiát – 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 bíralták 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, amellet érveltek, hogy valósuljon meg a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés egysége. Elképzelésük érthető, mert az 1962-ben kialakított új továbbképzési rendszerből kiszorultak a tanítóképzős-főiskolai oktatók, hiszen 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 – szövetségesei lettek a tanítóképzős és főiskolai tanárok azon része, amelyek helyeselték ezt a minisztériumi döntést. Itt meg kell jegyeznünk, hogy az oktatók egy része presztízsveszteségként élte meg a minisztériumi átszervezést, hiszen ezzel a szervezeti döntéssel a pedagógusképzés kikerült a felsőoktatással foglalkozó minisztériumi osztály hatásköréből, s ezt követően egy alacsonyabb presztízssű 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>25</sup>

---

<sup>25</sup> A következő fejezetekben fogjuk kifejteni, hogy pontosan mi is volt a Tanítók Akadémiája.

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 csoportja 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-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.

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 pedagógusok 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 többszereplőssé 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

felidézõ egységes továbbképzési rendszer kialakítását javasolták az oktatáspolitikai döntéshozók számára.<sup>26</sup>

### 8.3. A továbbképzés és önképzés kérdésköre a Tanítóban

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

5. táblázat. A továbbképzés-önképzés rovat szerzőinek foglalkozása<sup>27</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 vizsgált 8 évben összesen 39 írás jelent meg vizsgált 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. Itt meg kell jegyezni, az írások számának növekedése mindig valamilyen oktatáspolitikai változást jelez. Látni fogjuk, hogy az 1964-ben azért emelkedett meg a továbbképzéssel kapcsolatos cikkek száma, mert a lap szerkesztői igyekeztek segítséget nyújtani a tanítóknak abban, hogy milyen

<sup>26</sup> Az V. Nevelésügyi Kongresszus továbbképzéssel kapcsolatos döntéseit a „Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson” című fejezet fogja részletesen tárgyalni.

<sup>27</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.

módon is tudják felhasználni az 1963-1964-es tanévben bevezetett Nevelési Tervet önképzésük során, 1966-ban pedig azért, 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.

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) (5. táblázat). 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 véleményformálók, 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 az érdekcsoport a tanítóképzős-főiskolai oktatók közössége volt. Elemzésünk során látni fogjuk, hogy a tanítóképzős oktatók megjelenése kapcsolatba van Miklósvári Sándor minisztériumi kinevezésével és ez nagy változást idézett elő vizsgált lapunk erőviszonyaiban és 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 elképzeléseiben. 1963 és 1965 között az írások 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-ből 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 érdekeiket-értékeiket képviselte többek között *Hegedűs András, Sütő Sándor, Füle Sándor* és *Fábián 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. Azonban az érdekcsoportok fluktuációja egyben a szakmai-pedagógiai elképzelések jelenlétében 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, akik ettől kezdve a neveléslélektant tartották annak a diszciplínának, amelynek segítségével az 1962-1963-ban 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-pedagógiai szféra (vö. Sáska 2015c). Valószínűleg előretörésüket elősegíthette az is, hogy a tanítóképzős oktatók a hatvanas években lettek a felsőoktatás dolgozói, s ekkor tagozódtak be az „akadémiai értelmiségbe” és ennek okán nagyobb érdekérvényesítői potenciállal is rendelkezhettek. Ugyanakkor a lélektan megjelenésének a szocialista ideológia szempontjából is nagy jelentősége volt. A sztálini száműzetés okán a pszichológia jelenléte anti-sztálinista éllel is rendelkezett, amelyet áthatott a sok szocialista és marxizáló hatás.

A tanítóképzős oktatók nemcsak cikkek formájában koordinálták a továbbképzést, hanem az ő körük hozta létre intézményesült továbbképzési kezdeményezésként a *Tanítók*



*Akadémiáját*, melyet foglalkoztató intézményük helyszínein – Baja, Esztergom, Debrecen – többször is megrendeztek. Ezekről a továbbképzési eseményekről mindig beszámoltak *A Tanítóban*, sőt, ahogy előző fejezetünkben is láthattuk a *Köznevelésben* is. Most pedig nézzük meg azt, hogy ez az oktatáspolitikai váltás hogyan jelent meg a *Továbbképzés, önképzés* rovatban.

#### **8.4. A továbbképzés problematikája 1963-1965 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 résztvevő Majzik Lászlóné mellett 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 véve 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 élethez!* (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 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 iskolareformot 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.

### **8.5. Miklósvári Sándor lélektanon alapuló új 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 éppen hogy 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 szemléltetette 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 érvelésében a tanítók izolációja és röghöz kötés áll a technokratikus érvelés mögött. 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. S a szerző hozzá tette, hogy e kívánalom csak a minisztérium szakmai és anyagi támogatásával valósulhat csak meg.

Új továbbképzési elemként Miklósvári nagy hangsúlyt fektetett az ideológiai, világnézeti oktatáson kívül a tanítók neveléslélektani 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 hogyan is szükséges integrálni a tanítók továbbképzésébe, csak annyit írt, hogy meg kell vizsgálni azt, hogy „... hogyan teszi hatékonyabbá a *pszichológia* új szemlélete az 1-4. osztályosok oktató-nevelő munkáját (Miklósvári 1966:2).” Így a lélektannak nem elsősorban tartalmi-szakmai funkciója erősödött meg, hanem 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 *Tanítók Nyári Akadémiája Baján* című cikkében Miklósvárral egy platformról bírálta a szocialista, így a Kádár-korszak továbbképzési tervezeteit 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 sokat mondóak: „*A megszokottságból rázott fel!*” (Szabó 1966), „*Köszönjük!*” (Sz. N. 1966a), „*Egyetlen tanító sem maradhat ki!*” (N. Sándor 1966).

A Miklósvári nevével fémjelzett oktatáspolitikai csoporthoz csatlakozott Sütő Sándor a debreceni tanítóképző intézet igazgatója is. Sütő 1967-es cikkében támogatta a Tanítók Akadémiáját, de ő elsősorban nem amiatt, mert azonos szakmai-pedagógia, vagy lélektani nézeteket vallott, mint Miklósvári, vagy Hegedűs, hanem, mert 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 felejtsük 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 tíz napos bentlakásos tanfolyam keretében. A továbbképzés második része pedig iskolaidőben történne és a tanév minden hónapjában fél napos képzésre lenne szükség a megvalósításhoz. A hat félév tantárgyai a következők: 1. logika, 2. általános és fejlődéslélektan, 3. didaktika, 4. szakmódszertan, 5. neveléslélektan, 6. nevelésemélet. A Miklósvári által bemutatott továbbképzési tervből jól látható, hogy a neveléslélektan mennyire központi szerepet töltött be ebben az új továbbképzési koncepcióban. Miklósvári cikke tartalmazta az 5. félév – a neveléslélektan – 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 lélektana. A nevelhetőség lélektani alapjai. A nevelő és tanító viszonyának

lélektana. 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 1969, a, 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 ajánlott fel pedagógiai munkájuk javításának érdekében (Fábíán 1969b). A Kurt Lewinre való hivatkozást tekinthetjük annak a 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 megfedkeznek, saját „gondjaikkal” törődnek” (Fábíán 1969a:12). Ugyanakkor anti-sztálinista ideológiai élt is tartalmazott elképzelése, hiszen bírálta a sztálinista korszak tekintélyelvű, „gyermektelen” iskoláját. Ezt így fejezte ki: „Nemrég, ha valaki ilyenféle gyermeki viselkedést akart volna a tanítási órákon meghonosítani (tanulói aktivitáson alapuló 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. Gárdonyi Lajos a veszprémi továbbképző kabinet vezetője „*A harmadik*

*lépcső*” című írásában egy neveléslélektanon alapuló továbbképzési formát mutatta be. Veszprémben a továbbképzés három évében a „*Lélektani alapok a tanítás-tanulás folyamatában*” című tanfolyam segítségével képezték tovább a tanítókat. Az első évben az oktatás lélektani elméletével, a második évben ennek gyakorlati alkalmazásával, a harmadikban pedig a pedagógiai mérés, értékelés pszichológiai módszereivel ismertették meg a pedagógusokat (Gárdonyi 1970). A veszprémi továbbképzési forma egyértelműen a tanítók pszichológiai képzésen alapult és a kabinet vezetői számára fel sem merült annak lehetősége, hogy a továbbképzésnek a pedagógia talaján kellene állnia.

Makoldi Mihályné Kossuth-díjas vezető szakfelügyelő szintén a lélektan szerepét hangsúlyozta ki a tanítók továbbképzésében, mert ahogyan írta „a kor kihívásainak megfelelően a pedagógiai tudás nem elegendő” (Makoldi 1970:11). Ahogyan más írások szerzői sem, úgy Makoldi sem részletezte, hogy pontosan milyen neveléslélektani műveket dolgoztak fel és azt milyen módszerrel tették, hanem cikkében csak az egyes 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, megismerése 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 megfelelő továbbképzési formának a hatvanas évek elején bekövetkezett oktatáspolitikai döntésnek 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 és tartott 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.

## **IX. A neveléslélektan a hatvanas években Magyarországon**

A lélektan, és annak egyik alkalmazott ága, a neveléslélektan a Sztálin halálát követő korszakban a többi burzsoának tekintett diszciplínával együtt fokozatosan tért nyert, s a hatvanas évekre legitim diszciplínává vált, olyannyira, hogy a hatvanas évek elején beinduló iskolareform indoklásában is szerepet kapott. 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 kultúrához, továbbá azt is, hogy a neveléslélektan hogyan jelent meg a Művelődésügyi Minisztérium Tanító című folyóiratában.

### **9.1. Az SZKP XX. kongresszusa és annak neveléstudományi, lélektani következményei**

A szovjet sztálinista mintának megfelelően 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, 2008a, 2011a). A sztálini 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. E politika jegyében a rákosista vezetők és híveik Mérei Ferencet és az általa vezetett Országos Neveléstudományi Intézetet (ONI) okolták a burzsoá, nyugati eredetű ideológiák kiszolgálásáért, a tankönyvkiadás zavaraiért és a munkás- és paraszt származású gyermekek magas lemorzsolódási arányáért is (Sáska 2008a). Az oktatáspolitikai határozat egyben azt is jelentette, hogy a sztálinista típusú politikai berendezkedés felszámolta azt a Mérei által képviselt nyugat-erurópai gyermekközpontú pedagógiát, amely a Szovjetunió állami oktatáspolitikája volt az Sztálin előtti időben. Ez egyben azt jelentette, hogy a rákosista-sztálinista politikai vezetés szerint a gyermek önfejlődésébe vetett hit nem összeegyeztethető a marxista ideológia sztálinista értelmezésével. Az új sztálinista neveléstudományi elit (Ágoston György, Nagy Sándor, Szokolszky István, Székely Endréné) a nyugati eredetű lélektannal és pedológiával szemben a monopol helyzetbe hozott didaktikát fogalmazta meg olyan ellendiszciplínaként, amely képes létrehozni a szocialista embertípust és a párt irányítása alapján megvalósíthatja a társadalmi

egyenlőség ideológiáját (Sáska 2009). Másképpen fogalmazva a tanulás-tanítás folyamatának értelmezése és alkalmazása kizárólag a didaktika nyelvén fogalmazódott meg.

Láthattuk, hogy nagypolitikai döntés kellett a pedológia és a lélektan száműzéséhez, így a diszkreditálás feloldásához is a nagypolitika irányának megváltozására volt szükség. A lélektan szempontjából a kedvező történelmi pillanat Hruscsov hatalomátvételével jött el. 1956-ban az SZKP XX. Kongresszusán Hruscsov anti-sztálinista beszéde a Kremlben megváltozott politikai és ideológiai viszonyokat legitímálta. Az új anti-sztálinista politika és ideológia a szovjet oktatáspolitikai mezőt sem hagyhatta érintetlenül. A szovjet neveléstudomány szereplői az új ideológiát éppen úgy szakmásították, ahogyan ezt korábban is tették a korábbi párthatározatok alapján. A pedagógia és a neveléstudomány desztalinizációja is megindult, amelynek első jele a Szovjetszkaja Pedagogika 1956-os 8. számában megjelent tanulmány *„Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket”* volt.<sup>28</sup> A cikk szerzői elítélték a személyi kultuszt, a dogmatizmust és annak következményeit a neveléstudományban (Sz. N. 1957). Bírálták a sztálinista pedagógiát „gyermektelensége” miatt, „a nevelés mindenre képes elvét”, vagyis az ember plaszticitásába vetett túlzott hitet (Pléh 2011), és a neveléstudományban megjelent „pszichofóbiát” is (Sz. N. 1957). A cikk a kialakult helyzet felelősei között nevezte meg az OSZSZSZK Közoktatásügyi Minisztériumának vezetőit, akik félreértelmezték az 1936-os – a cikk szerzői szerint egyébként helyes – pedológiai határozatot és száműzték a gyermek pszichológiai tanulmányozását a pedagógia területéről (Sz. N. 1957). A felelősök közé kerültek a pszichológusok is, akik nem igyekeztek a hibákat kijavítani, hanem ehelyett inkább az adminisztratív határozat szakmai-tudományos alapját készítették el. Lényegében a sztálini korszak pszichológusainak legfőbb tévedését a sztálinista oktatásirányítás döntéseire való feltétlen hűségben, a sztálini ideológiai elvek neveléstudományi elméletté és gyakorlattá formálásában látták.

A Szovjetszkaja Pedagogika irányadó cikke szerint az új neveléstudománynak vissza kell hoznia a gyermeket a pedagógiába, vizsgálnia kell a gyermekek életkori sajátosságait és reflektálnia kell az ember lelki-pszichikai fejlődésére a marxista elmélet keretében (Sz. N. 1957). Az új szocialista neveléstudomány félfordulatot tett, – helyeselte az 1936-os SZKP KB határozatát, azaz a pedológia felszámolását –, azonban rehabilitálta a pszichológia diszciplína újraértelmezett marxista (azaz nem a polgári) változatát (Sáska 2008a).

---

<sup>28</sup> A Szovjetszkaja Pedagogika ezen cikke magyar fordításban a Pedagógiai Szemle 1957/1-es számában jelent meg. A továbbiakban erre a fordításra hivatkozom.



A szovjet politikában és a vele szimbiózisban élő neveléstudományban bekövetkezett változások természetesen leképeződtek a magyar neveléstudományban is. A forradalom után megjelent Pedagógiai Szemle legelső 1957-es számában a Szovjetszkaja Pedagógia folyóiratából átvett és lefordított cikk „*Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket*” volt a nyitás első hivatalos jele. Ezt követően megkezdődött hazánkban a lélektan intézményesülése és vele együtt a kutatások is, amelyet a tudományos minősítettek növekvő száma jól mutat.

A pszichológia a megváltozott politikai körülményeknek köszönhetően igyekezett (újra)intézményesülni. 1957-ben az Akadémia II. osztályán belül létrejött a Lélektani Bizottság, 1958-ban az egyébként orvosi végzettséggel rendelkező, de a pszichológia tudományát támogató Gegesi Kiss Pál akadémikus kiharcolta, hogy 1958-tól elinduljon a Pszichológiai Tanulmányok könyvsorozata (Kovai 2016). 1960-ban újraindult a Magyar Pszichológiai Szemle, 1962-ben újjáalakult a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság (MPTT) és 1963-ban pedig megindult az önálló pszichológusképzés az ELTE-n. Ugyanakkor a régi-új lélektani diszciplína igyekezett magát meghatározni a filozófiával, a pedagógiával és az orvosi-klinikum területeivel szemben. Habár jelentősnek tűnik – és az is – a lélektanban végbemenő változás, azonban nem szabad elfelejteni, hogy a hatvanas évek elején egy kisebbség – pár tucat ember – művelte és gyakorolta a rehabilitált pszichológiát annak akadémiai, vagy alkalmazott területén.

A hatvanas évek pszichológiájának irányát két csoport határozta meg. Az első csoportot a „konzervatívok” alkották, akik sikeresen intézményesültek az akadémiai hierarchiába (Pléh 1998 a,b). Alapjában russzofilek voltak – leginkább Pavlovra és a rehabilitált Rubinsteinre hivatkoztak (Pléh 1979) – és kutatásaikban a politikai megrendeléseket szakmástitották. E csoport képviselte a „hivatalosságot”. Velük szemben határozták meg magukat a „progresszívek”. Műveltségük angломán irányultságú volt, a nyugati, legfrissebb szakirodalmat informális kapcsolatokon keresztül szerezték be, dolgozták fel és a marxista szakzsargon használva igyekeztek megszabadulni az ideológiai sallangoktól és leginkább az alkalmazott lélektan területén dolgoztak (Pléh 1998 a,b). E differenciáció okán a nem hivatalos pszichológiát képviselő szakmai csoporthoz tartozás egyben egyfajta ellenzéki szereppel, attitűddel is járt.

## **9.2. Neveléslélektani kandidátusok és akadémiai doktorok a neveléstudomány és a pszichológia területén**

A szocialista korszakban a kandidátusok és az akadémiai doktorok számának időbeli alakulása jól mutatta az adott tudományterület tudományos-akadémiai intézményesülésének fokát. Így ebben a fejezetben a neveléslélektannal foglalkozó kandidátusok és akadémiai doktorok számának változását fogjuk megvizsgálni, valamint azt, hogy e tudományközi terület szakemberei mennyiben kapcsolódtak a tanítói-főiskolai kultúrához.

A népiskolai-főiskolai értékrend kritériumainak tekintjük a polgári iskolai tanári diplomát, a főiskolai-tanítói oklevelet és a főiskolai-tanítóképzői munkahelyet. A neveléslélektan két diszciplína határterületén fekszik – neveléstudomány és lélektan – ezért mindkét tudományterületre kiterjedt kutatásunk. Mivel a tudományterületi besorolások képlékenyek és változékonyak, ezért nemcsak a tudományterületi kategorizációt vettük alapul elemzésünk során, hanem erősen hagyatkoztunk a szaktudományos munkásság irányára is. Így fordulhatott elő az, hogy neveléslélektannal foglalkozó kutatónak tekintettünk olyan személyt is, aki egyébként akadémiai besorolása szerint más lélektani, vagy neveléstudományi szakterületen – például nevelélmélet, munkalélektan, vagy általános lélektan – szerezte meg tudományos fokozatát. Forrásként vizsgálatunkban az 1962-es, 1967-es és az 1970-es év adatait feldolgozó Akadémiai Almanachokat, az életrajzi elemek forrásaiként a Pedagógiai Lexikonokat használtuk fel (Nagy 1976-1979; Báthory-Falus 1997; Almanach 1962, 1967, 1970).

6. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1962-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve	Tudományterület	Népiszkolai-főiskolai kultúra
Baranyai Erzsébet	1894	1956	neveléslélektan	1916. Polgári iskolai tanári diploma
Bartha Lajos	1927	1959	fejlődéslélektan	1947. Tanítói oklevél
Duró Lajos	1928	1957	általános pszichológia	1951. magyar-történelem szakos oklevél az Egri Pedagógiai Főiskolán
Kelemen László	1919	1957	neveléslélektan	1943. Tanítóképző intézeti tanári oklevél; 1945-. Tanár a Kiskunfélegyházi. Tanítóképzőben; 1948 - Pécsi Tanárképző Főiskola oktatója
Salamon Jenő	1930	1958	fejlődéslélektan	1953. Leningrádi Herzen Intézet főiskolai oklevél
Várkonyi Dezső	1888	1952	pedagógiai lélektan	1911. Pannonhalmi Főapátság Főiskola - oklevél

(Forrás: saját szerkesztés)

Az 1962-ben kiadott akadémiai almanach szerint a neveléstudományok 18 kandidátussal rendelkezett (Almanach 1962). Közülük Baranyai Erzsébet és Kelemen László megvédték címüket a neveléslélektan, vagy a pedagógiai lélektan területén, Várkonyi Dezső pedig életművére kapta a kandidátusi fokozatot. Azonban neveléslélektannal is foglalkozó kutatóként tekintünk Bartha Lajosra – aki egyébként korábban katona volt –, Duró Lajosra és Salamon Jenőre is, akik mindannyian a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársai voltak az ötvenes évek végén. Számításaink alapján azt mondhatjuk, hogy a neveléstudományi kandidátusok 1/3-ának munkássága érintette a neveléslélektan területét. A táblázat üzenete, hogy mindegyik neveléslélektannal foglalkozó neveléstudós kötődött valamilyen szinten a főiskolai kultúrához. Ez a kötődés Kelemen Lászlónál a legerősebb, különösen fiatalkori szakmai szocializációját tekintve, hiszen 1943-ban tanítóképző intézeti tanári oklevelét a szegedi Apponyi Kollégiumban szerezte, majd 1945-től oktató lett a kiskunfélegyházi tanítóképzőben és 1948-tól pedig a Pécsi Tanárképző Főiskolán tanított (Nagy 1977:335).

Salamon Jenő életútjában jelen van az oly sok hazai neveléstudós szakmai pályáját meghatározó Leningrádi Herzen Pedagógiai Főiskola. A kandidátusok születési idejét tekintve többségük – a dualizmus idején született Baranyai Erzsébetet és Várkonyi Dezsőt nem számítva – a Horthy-korszakban, vagy Kelemen László esetében egy évvel korábban, a Tanácsköztársaság bukása után egy hónappal, 1919-ben született. Tehát többségük a Horthy-korszakban szocializálódott. Táblázatunkból kiolvasható, hogy kandidátusi címüket mindannyian – Várkonyit kivéve – az 1956-al kezdődő antisztálinista korszakban nyerték el. Ez az adat is jól bizonyítja, hogy a Kremelben bekövetkezett politikai fordulat – Hruscsov háttérbe szorította sztálinista ellenfeleit – a tudományban, így a neveléstudományban is változást idézett elő.

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

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve	Tudományterület	Népiskolai-főiskolai kultúra
Kardos Lajos	1899	1955	általános lélektan	

(Forrás: saját szerkesztés)

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. Habár a Karl Bühler és Szondi Lipót tanítvány Kardos Lajos az 1950-es évek elején publikált tanulmányokat a Pedagógiai Szemlében, azonban munkássága alapvetően az általános pszichológiához és nem a neveléstudományhoz köthető. Többek között ezt a lélektani vonalat erősíti meg az is, hogy az 1970-es almanach Kardost már a pszichológiai tudományok doktorai közé sorolta (Almanach 1970).

8. táblázat. Pszichológiai tudományok kandidátusai, akik pedagógiai területtel foglalkoztak  
1962-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve	Tudományterület	Népiskolai-főiskolai kultúra
Hepp Ferenc	1909	1960	pedagógiai pszichológia	Testnevelési Főiskolán tanult, majd a Testnevelési Főiskola Tanára (1937-)
Geréb György	1923	1957	munkalélektan	1949-től a Szegedi Tanárképző Főiskolán tanít, tanszékvezető
Lénárd Ferenc	1911	1961	általános pszichológia	

(Forrás: saját szerkesztés)

1962-ben a pszichológia tudománya négy kandidátussal rendelkezett (Hepp Ferenc, Geréb György, Lénárd Ferenc, Tánczos Zsolt) és az akadémiai almanach szerint egyedül Hepp Ferenc szerezte kandidátusi címét pedagógiai pszichológiából. Azonban neveléslélektanral foglalkozó szakemberként értékeltük Geréb Györgyöt, aki neveléstudományból kandidált, majd átjelentkezett a pszichológiai tudományokhoz és Lénárd Ferencet (általános pszichológia) is, attól függetlenül, hogy az 1962-es akadémiai almanach egyikük neve után sem tüntette fel a neveléslélektan, vagy a pedagógiai pszichológia tudományterületét. Ezt az „átsorolást” részünkről indokolja, hogy Geréb György 1949-től 1962-ig a Szegedi Tanárképző Főiskolán a Neveléstudományi Tanszéket, s ezt követően a pszichológia tanszéket vezette (Nagy 1977:24). Lénárd Ferenc pedig a Pedagógiai Lexikon szócikkszerzője szerint is a pedagógiai pszichológia kérdéseinek szakembere (Nagy 1978:24). Valamint később látni fogjuk, hogy Lénárd 1960-ban a Pszichológiai Szemlében megjelent „A neveléslélektan problémái” című cikkében a rehabilitált neveléslélektan irányát, feladatait fogalmazta meg a neveléstudósok és pszichológusok számára. Továbbá Lénárd 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. Hepp Ferencnél a tanulmányok és a munkahely (Testnevelési Főiskola), Geréb Györgynél a munkahely (Szegedi Tanárképző Főiskola), Lénárd Ferenc esetében pedig a kutatási helyszín és téma (Arany János Iskola és

problémamegoldó gondolkodás) okán látjuk a főiskolai értékrendhez való kapcsolódást. Számításaink szerint a négy pszichológiai kandidátusból három személy kötődött a pedagógiához, vagyis 1962-ben a lélektani kandidátusok között meghatározó volt a pedagógiai kapcsolat, amelyet csak megerősített, hogy 1962-ben a pszichológia tudománya nem rendelkezett akadémiai doktorral (Almanach 1962). Ez is mutatja, hogy a hatvanas évek elején a lélektan mennyire a neveléstudomány jármába volt hajtva (Pléh 1998a, 2010).

9. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1970-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve	Tudományterület	Népiskolai-főiskolai kultúra
Baranyai Erzsébet	1894	1956	neveléslélektan	1916. Polgári iskolai tanári diploma
Várkonyi Dezső	1888	1952	pedagógiai lélektan	1911. Pannonhalmi Főapátság Főiskola - oklevél.
Pataki Ferenc	1928	1968	nevelésméлет, szociálpszichológia	1949-1953: Moszkvai Lenin Pedagógiai Intézet. 1955-1956: Az MDP Politikai Főiskoláján aspiráns. 1956-1961: általános iskolai tanár

(Forrás: saját szerkesztés)

Míg 1962-ben hat neveléslélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátust találtunk, addig 1970-ben már csak három személyt (Almanach 1970). Közülük új kandidátus a neveléstudomány és a lélektan határterületén tevékenykedő Pataki Ferenc. Pataki esetében nem feltétlenül a főiskolai kultúra hangsúlyos, attól függetlenül, hogy ez a minta megtalálható pályájában, hanem NÉKOSZ-os múltja – a Győrffy István Kollégium tagja volt, majd a NÉKOSZ főtitkára lett – a Szovjetunióbeli szakmai szocializációs közeg és kapcsolatai – a moszkvai Lenin Pedagógiai Főiskolán tanult, ahol pedagógia-pszichológia szakon 1953-ban szerzett diplomát (Nagy 1978:424) – valamint az MDP-hez fűződő viszonya – az MDP Politikai Főiskoláján aspiráns 1955 és 1956 között (Hovanyecz 2011). A Kádár-rendszer konszolidációjának részeként Pataki 1961-től az Országos Pedagógiai Intézetben, majd 1965-től az MTA Pszichológiai Intézetében dolgozik (Nagy 1978:424). Pataki életpályája jól

ábrázolja az egyén és a politika kapcsolatát vizsgált korszakunkban, amelyből kirajzolódik a negyvenes évek végi népi indulás, az ötvenes évek elején a szovjet minta befolyása, 1956-ot követően a háttérbe szorítás, majd a hatvanas évek elején a rehabilitáció és a kutatói karrier elindulása. A korábbi neveléstudományi kandidátusok közül Kelemen László 1969-ben, Bartha Lajos pedig 1970-ben lett a pszichológiai tudományok akadémiai doktora (11. táblázat). Duró Lajost és Salamon Jenőt az 1967-es almanachban már a pszichológiai kandidátusok között találjuk (Almanach 1967). Salamon 1972-ben szerezte meg a pszichológiai tudományok akadémiai doktora címet (Almanach 1973). 1970-ben a három neveléstudományi akadémiai doktor között (Földes Éva: neveléstörténet, Nagy Sándor: didaktika, Szarka József: neveléstudomány) nincsen egyetlen neveléstudományi kandidátus sem. Az adatok azt mutatják, hogy a korábban neveléstudományi kandidátusok átkerültek a pszichológiai tudományokhoz és ott lettek később akadémiai doktorok. A másik, ezzel párhuzamosan végbemenő tendencia szerint a neveléstudomány területén a neveléstudomány „súlytalanná” vált, s 1970-re többségében olyan személyek rendelkeztek ilyen típusú kandidátusi címmel, akik már elérték a nyugdíjkorhatárt (9. táblázat).

10. táblázat. Pszichológiai tudományok kandidátusai, akik pedagógiai területtel foglalkoztak  
1970-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve	Tudományterület	Népiskolai-főiskolai kultúra
Domján Károly	1930	1965	pedagógiai pszichológia	1952- Pécsi Tanárképző Főiskola oktatója, tanszékvezető
Duró Lajos	1928	1957	általános pszichológia	1951. magyar-történelem szakos oklevél az Egri Pedagógiai Főiskolán
Geréb György	1923	1957	munkalélektan	1949-től a Szegedi Tanárképző Főiskolán tanít
Hepp Ferenc	1909	1960	pedagógiai pszichológia	Testnevelési Főiskolán tanult; 1937- Testnevelési Főiskola tanára
Lénárd Ferenc	1911	1961	általános pszichológia	
S. Molnár Edit	1934	1963	pedagógiai pszichológia	
Molnár István	1928	1965	pedagógiai pszichológia	1950. tanítóképzői oklevél, 1954. tanári oklevél: Leningrádi Herzen Pedagógiai Főiskola
Nagy László	1932	1965	pedagógiai pszichológia	1957. Leningrádi Herzen Pedagógiai Intézet, 1958- Tanítóképző Intézeti tanár, 1959 – aspiráns
Putnoky Jenő	1928	1965	általános lélektan	1952. matematika-kémia szak, Pécsi Tanárképző Főiskola
Rókusfalvy Pál	1931	1966	munkalélektan	Testnevelési Főiskola tanára, tanszékvezető
Salamon Jenő	1930	1958	fejlődéslélektan	1953. Leningrádi Herzen Intézet: főiskolai oklevél
Tóth Béla	1913	1966	pedagógiai pszichológia	1939. Szegeden tanítóképző intézeti tanári és bölcsészdoktori oklevél

(Forrás: saját szerkesztés)



1970-re 25-re emelkedett a pszichológiai kandidátusok száma az 1962-es négy főről (több mint hatszoros növekedés), a neveléslélektannal foglalkozók száma pedig háromról 12-re emelkedett. Korábban említettük, hogy egy részük a neveléstudomány területéről érkezett (Duró Lajos, Salamon Jenő), azonban megjelent egy olyan korosztály, amelynek zöme a húszas évek végén és a harmincas évek elején született és diplomáját a negyvenes évek végén, vagy az ötvenes évek elején szerezte meg (Domján Károly, S. Molnár Edit, Molnár István, Nagy László, Rókusfalvy Pál), viszont abban hasonlított az idősebb generációra, hogy ebben a csoportosulásban is domináns a főiskolai értékrend.

11. táblázat. Pszichológiai tudományok doktorai, akik pedagógiai területtel foglalkoztak 1970-ben

Név	Születési dátum	Fokozat megszerzésének éve	Tudományterület	Népiskolai-főiskolai kultúra
Bartha Lajos	1927	1970	fejlődéslélektan	1947. Tanítói oklevél
Kardos Lajos	1899	1955	általános lélektan	
Kelemen László	1919	1969	neveléslélektan	1943. Tanítóképző intézeti tanári oklevél; 1945-. Tanár a Kiskunfélegyházi. Tanítóképzőben; 1948 - Pécsi Tanárképző Főiskola oktatója
Lénárd Ferenc	1911	1969	általános lélektan, gyermek- és neveléslélektan	

(Forrás: saját szerkesztés)

1970-ben a pszichológiai tudományok öt akadémiai doktorral rendelkezett (Bartha Lajos, Horváth László Gábor, Kardos Lajos, Kelemen László, Lénárd Ferenc), s közülük Horváth László Gábor kivételével mindannyian erősen kötődtek a lélektan pedagógiai ágához. Illetve, ahogy korábban is említettük Bartha Lajos és Kelemen László a neveléstudománytól jött át a pszichológia területére.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy vizsgált korszakunkban a neveléslélektan kapcsán nagy volt az átjárás a neveléstudomány és a pszichológia között. Legfőbb tendenciaként azt látjuk, hogy a neveléslélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok az évtized végére átkerültek a pszichológia területére és ott szereztek meg akadémiai doktori címüket, s ez egyben azt is jelentette, hogy a neveléstudomány területén a neveléslélektan háttérbe szorult. E jelenséget a lélektannak, illetve a neveléslélektannak a

neveléstudománytól való függetlenedéseként értelmezzük, viszont az önállósodás folyamata csak részlegesnek tekinthető, hiszen a neveléslélektannal foglalkozó pszichológiai kandidátusok és akadémiai doktorok nagy része a neveléstudomány területéről érkezett. A főiskolai kultúra domináns volta mindkét neveléslélektannal foglalkozó tudományterület esetén kimutatható.

### **9.3. A neveléslélektan a hatvanas években**

A neveléslélektannak a hazai neveléstudományba való integrálása az 1957-es „*Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket*” című Pedagógiai Szemlés tanulmány után nagy erővel megkezdődött a szovjet anti-sztálinista mintának megfelelően. Nagy Sándor a Balatonfüredi pedagóguskonferencia résztvevőinek revizionizmusát elítélő Társadalmi Szemlében megjelent cikkében már felhívta a figyelmet a lélektan szerepére az újonnan intézményesülő szocialista neveléstudomány számára (Nagy 1958a). 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), Némédi Lajos pedig a pedagógiai főiskolák lélektani kutatásait mutatta be (Némédi 1958). Ide sorolhatjuk még a Művelődésügyi Minisztérium Tanító- és Óvónőképző Osztályát vezető Bizó Gyulának (Nagy 1976:165) a tanulmányát is, aki az 1958-as tanítóképzés reformterveit elemezte (Bizó 1958). Bizó tanulmányában amellet érvel, hogy a tanítóképzésnek az új oktatási rendszerben határozottan a lélektan felé kell orientálnia és a képzésnek „gyermekközeli” kell válnia (Bizó 1958). Meglátásunk szerint ebben az oktatáspolitikai kontextusban a „gyermekközeli” azonos az anti-sztálinizmussal, ugyanakkor a főiskolai-tanítói értékrend szerves eleme is volt. Az, hogy három tanulmány is megjelent a „Tanulmányok 1958-as” kötetében jól jelezte a lélektan és a neveléslélektan újragondolt szerepmegosztását a forradalom utáni oktatási struktúrában és neveléstudományban, illetve Bizó cikke is tanúskodott arról, hogy a tanítóképzés és a lélektan mennyire kéz a kézben járt egymással.

A legitim nevelépszichológiának – a szakmai ideológia szerint – a szocialista neveléstudományon belül és a neveléstudomány által kijelölt fogalmi rendszerrel kell

operálnia. Az állami ideológia szakmásítását az előző fejezetből már megismert két rendszerkonform pszichológus végezte: Kelemen László és Lénárd Ferenc. A Pedagógiai Szemlében a pedagógusok részére Kelemen László, a Pszichológiai Szemlében a lélektan szakemberei számára Lénárd Ferenc jelentett meg publikációt (Kelemen 1959; Lénárd 1960). Kelemen érvelése szerint mivel a neveléslélektan tárgya a nevelés, ezért azt nem a lélektan, hanem a neveléstudomány fogalmi rendszere alapján kell felépíteni (Kelemen 1959). Lénárd Ferenc is úgy látta, 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 neveléslélektannak és a gyermek tudományos megismerésének. Ez utóbbinak azért is, mert a neveléstudósok rájöttek arra a szovjet mintának megfelelően, hogy a PTI-ben meginduló tantervi munka sikerességét növelik, ha az elvi gyermek személyiségével, képességeivel összhangban van és a gyermek sajátosságaira épít. Bakonyi Pál (1959) Pedagógiai Szemlében megjelent „*A tanulók személyiségének megismerése*” című tanulmánya már ki is mondta a reform azon elvét, mely szerint a reformnak 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 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 érvényesítenie kellett a lélektan és az elvi gyermek szempontjait (vö. 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 „*Az iskolareform és a pszichológia feladatai*” című tanulmánya is (Leontyev, Galperin, Elkonin 1960). Faragó László 1962-es tanulmányában pedig a lélektani szempontok figyelembevételét javasolta a matematikát tanító pedagógusoknak (Faragó 1962). Sőt, Faragó írását már-már a didaktikaellenes jelzővel is illethetnénk, mert azt állította, 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 1998 a, 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 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 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 tanulmányában ezt a Rubinsteinen alapuló értelmezést „iskolás marxizmusnak” nevezte (Pléh 1998b).

Az iskolareform 1964-1965-ös leállításával a lélektannal foglalkozó írások fokozatosan eltűntek a *„Tanulmányok a neveléstudomány köréből”* kötetiből, s majd csak az 1970-es évek elején kerültek újból elő (vö. Kelemen 1972). Érdeemes megfigyelni, hogy a determinizmus elvéhez képest 1972-re hova jutott el Kelemen László, mint mondja: „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 még a hatvanas évek elején a nevelésben a külső tényezők, vagyis a nevelési hatások voltak az elsődlegesek, addigra a hetvenes évekre Kelemen szerint megfordult ez a logika és a gyermek, a gyermeki gondolkodáshoz való nevelői „idomulás” lett a sikeres pedagógia alapja.

A hatvanas évtized végén megszerveztett V. Nevelésügyi Kongresszusnak is fontos eleme volt a lélektan és a neveléslélektan. Mivel a kongresszuson résztvevő neveléstudósok az 1961-es iskolareform szakmai-pedagógiai és ideológiai elvein álltak, ezért Lénárd Ferenc és Kelemen László lettek azok a szakemberek, akik a neveléslélektan nagyobb pedagógiai szerepe mellett álltak kis, s mindketten a pedagógiai kontrollját hirdették a lélektan fölött (Kiss 1971). Lényegében mind Kelemen és mind Lénárd, valamint a kongresszusi résztvevők is az 1961-es elvek megvalósításának lehetősége mellett álltak ki 1970-ben.

#### **9.4. Neveléslélektan a Tanító lapban**

Az 1961-es iskolareform irányelveinek megfelelően már a folyóirat második évfolyamában – 1964-ben – megindult a *„A tanulók személyiségének megismerése és fejlesztése”* című rovat, amely lélektani szempontból vizsgálta a pedagógiai kérdéseket. A rovat 1968-ig jelent meg a Tanító hasábjain, s összesen 37 közleményt tartalmazott (12. táblázat). A szerzők intézményi rekrutációját tekintve túlnyomó többségbe kerültek a tanítóképzős tanárok. Ahogy korábban

már említettük ez kapcsolatban volt azzal, hogy a főiskolai-tanítóképzői kultúrának mindig is szerves része volt a lélektan és az arra való hivatkozás (Izd. Sáska 2015c). Továbbá a felülreprezentált tanítóképzősök száma mutatja egyben a neveléstudományon belül a lélektannal foglalkozó szakmai közösség homogenitását, illetve megerősíti kutatásunk azon tételét is, mely szerint a lélektan kérdéseivel foglalkozó szakemberek erősen kötődnek a népiskolai-tanítói értékrendhez.

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

	<b>OPI munka- -társ</b>	<b>Minisztéri- umi vezető</b>	<b>Tanító- képzős tanár</b>	<b>Szak- felügyelő</b>	<b>Iskola- igazgató</b>	<b>Tanító</b>	<b>Egyéb</b>	<b>Szerzők száma</b>	<b>Írások száma</b>
1964	-	-	9	-	-	-	2	6	11
1965	-	-	11	-	-	-	-	4	11
1966	-	-	7	-	-	-	-	4	7
1967	-	-	2	-	-	-	1	3	3
1968	-	-	3	-	1	-	1	3	5
Szu mma	-	-	32	-	1	-	4	20	37

(Forrás: saját szerkesztés)

A rovat szerkezeti felépítéséből látjuk, hogy a szerzők között nincsen sem minisztériumi, vagy tanügyigazgatási szakember, csak pedagógiai. Így e rovat eltért attól a szokásos struktúrától, mely szerint egy minisztériumi funkcionárius közölt egy programadó cikket és azt követően a különböző pedagógiai szakemberek a megadott elveket, értékeket fejtették ki saját pedagógiai területükön. Ez jelenthette a tanítóképzősök szakmai önállóságát is, de nagyobb a valószínűsége annak, hogy mivel a tanítóképzős tanárok voltak a minisztérium egyenlőségpárti irányvonalához a leghívebb neveléstudományi csoport, ezért erre a kontrollmechanizmusra itt nem is volt szükség. Továbbá ezt az érvelési logikát erősíti meg az a tény is, hogy a Tanító szerkesztőségében Fábrián Zoltánnal jelen volt tanítóképzős tanár is, aki mint látni fogjuk rovatunk programadó írását jegyezte (Fábrián 1964), így volt olyan személy, aki egyszerre volt képes betölteni a szakmai és ideológiai kontrollért felelős szerepet. Ugyanakkor a rovat szerzői között Réti László az egyetlen olyan szerző, akinek a neve mellett az impresszumban a pszichológus professzió szerepelt.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Réti László életrajza nem szerepelt egyik Pedagógiai Lexikonban sem.

A rovat írásaiban tervszerűség vehető észre. Az 1964-ben megjelent írások a tanulók megismeréséről és a tanítás-tanulás lélektani alapjairól szoltak (Fábián 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 (Fábián 1966a,b,c; Szeléni 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 meghatározó szerzői közé tartozott: Fábián Zoltán (12 közlemény), aki 1953-ban végzett az egri Tanítóképző Intézetben és 1957-től a Jászberényi Tanítóképző Főiskola tanára lett (Báthory-Falus 1997:63); Kiss Tihamér (négy közlemény), aki a kiskunfélegyházi, majd a nyíregyházi és végül a debreceni tanítóképző oktatója volt (Báthory-Falus 1997:131-132); Kiss Lajos (négy közlemény), aki a Tanító impresszuma szerint szintén a debreceni tanítóképző oktatója volt; Baló József (négy közlemény), aki ugyancsak a debreceni tanítóképző intézet tanáraként dolgozott és Lénárd Ferenc (három közlemény), aki 1962-től az MTA Pszichológiai Intézetében tevékenykedett (Nagy 1978:24.).

A rovat programadó írását Fábián Zoltán (1964) jegyezte, aki ekkor a *Tanító munkája* egyik szerkesztőjeként és a jászberényi tanítóképző oktatójaként funkcionált. Írásában jelezte, hogy ez a rovat lélektani írásokat fog közölni, méghozzá azért, mert „*meggyőződésünk szerint erre feltétlenül szükség van, ha az új tanterv és nevelési terv követelményeit, az iskolareform célkitűzéseit eredményesen akarjuk megvalósítani*” (Fábián 1964:4) (kiemelés eredeti). Ahogy a Tanító más rovataiban úgy itt is a politikai célokból fakadó pedagógiai feladat szakmását ment végbe, csak ebben az esetben a lélektan segítségével. Fábián 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 is a gyermekek életkori sajátosságainak megismerésére hívta fel a tanítók figyelmét, azonban tanulmánya nem emiatt tartozott a kiemelendő írások közé, hanem azért, mert a gyermek személyiségfejlődésének bemutatásakor hivatkozott az ötvenes évek végén rehabilitált Nagy Lászlóra (vö. Sáska 2008a). Az utalás azt mutathatja, hogy 1957-et követően a tanítóképző intézetek kultúrájának szerves és legitim része lehetett az egyébként tanítóképző intézetben oktató Nagy László 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 (vö. 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 eredeti). Kiss Lajos a Pavlovra való hivatkozás során a magyar pszichológia ötvenes években történt pavlovizációjára reflektált (Pléh 1998a, 2010).

Az 1966-os év írásai már az értelmi nevelés problematikáját dolgozták fel (Fábián 1966, a,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 1968 a,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), s ennek segítségével a tanítók képesek lesznek az iskolareform elveit megvalósítani.

Baló József debreceni tanítóképzős tanár „*Problémamalátás-problémamegoldás I.*” című cikke azért is különösen fontos közlemény, mert nem az évtized eleji iskolareformra, hanem az új gazdasági mechanizmusra hivatkozva propagálta a diákok gondolkodási képességének fejlesztését (Baló 1968a). Érvelése szerint a gazdasági változások implikálják a gondolkodás tanításának hangsúlyossá tételét, hiszen az új gazdasági környezetben már nem lehet a régi gondolkodási sémákat sikeresen használni. Valószínűleg a mechanizmusra való utalás nem jelentette feltétlenül azt, hogy a tanítóképzői-főiskolai kultúrát és piacellenes, egyenlőségpárti ideológiát valló cikk szerzője azonosult a mechanizmussal és annak oktatáspolitikai következményeivel, hanem inkább arról referált, hogy a megváltozott (oktatás)politikai közeget észlelve Baló az iskolareform célkitűzéseit igyekezett megvalósítani más jelszóra – jelen esetben az új gazdasági mechanizmusra – hivatkozva. Ami egyben azt is jelenthette, hogy a mechanizmusellenesség a reform jelszava alatt zajlott le.

Mivel az iskolázottság, az iskolából való kimaradás, vagy pedig az iskolába való késői bejutást a szocialista oktatáspolitikai aktorok a szocialista oktatási rendszer fokmérőjeként értelmezték, ezért az iskolaérettség kérdésköre is fontos pedagógiai, oktatáspolitikai problémaként artikulálódott. Így az oktatáspolitikai körökben lett érdekelt, 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 körök által meghirdetett cél pedagógiai megvalósítója a Tanítóban Réti László pszichológus lett. Réti László (1968) írásában az *iskolaérettség* helyett az *iskolaképesség* kifejezést ajánlta fel a pedagógusok számára, mondván az iskolaérettség mindössze a gyermek fejlődésének biológiai feltételeit hangsúlyozza ki, míg az iskolaképesség ennél sokkal tágabb fogalom, az 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, kézzel foghatóbb, biológiailag 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. A politikai 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 pont egy pszichológus írt ilyen témájú cikket, s miért nem pedagógus. A válasz egyszerű: az iskolai előkészítő tanfolyamok vezetőinek pszichológiai és nem pedagógiai tudással kellett rendelkezniük. A lélektan térnyerését Réti így argumentálta: „Mindez természetesen nem képzelhető el megfelelő tantervi előkészítés, az óvónők, tanítók szakszerű pszichológiai felkészítése nélkül” (Réti 1968:6). Vagyis a pszichológia tudás kiterjesztésén alapuló szakmai elképzelés mellett hitelesen csak egy pszichológus végzettségű személy tudott érvelni.

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 volt. A rovat írásait leginkább tanítóképzős tanárok jegyezték, akik a lélektani tudáson alapuló szakmai elképzelésük expanszióját képviselték és hirdették a nevelésügy területén a folyóirat segítségével is. Az iskolareformhoz hű tanítóképzős oktatói gárda lojálisan követte az iskolareformot kidolgozó neveléstudományi szakemberek iránymutatását, s ennek egyik következményeként értelmezhetjük azt is, hogy Nagy László – ha csak egy esetben is – de a hivatkozott szerzők közé tartozott.

## X. Az óvodából az iskolába való átmenet kérdése

A szocialista oktatáspolitikai eredményességét és legitimitását a magas beiskolázási számokban és a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai 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. A doktori értekezés ezen fejezetében 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 hogyan jelent meg a Tanítóban.

### 10.1. Az iskolára előkészítő foglalkozások 1970-ben

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>30</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 munkás családok 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 piaccellenes, baloldali elkötelezettségű, társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését szorgalmazó oktatáspolitikai csoportjának oldalán foglalt állást, s az ő oktatáspolitikai elképzeléseik, ideológiáik jelentek meg az iskolára előkészítő tanfolyamok szervezését előíró cikkben (Darvai 2016).<sup>31</sup>

Az utasítás céljaként az lett megfogalmazva, 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 helységekből, ahol nem működik

<sup>30</sup> Az utasítás forrásának helye: Művelődésügyi Közlöny 1970. 19-20. sz. 355-356.

<sup>31</sup> A pedagógiai elit és az MSZMP baloldali szárnyának oktatáspolitikai kapcsolatáról lásd a „Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson” című fejezetet.

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 résztvevő 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 tehertételként 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 hierarchiában 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 tanulmányának a lehetőségét is biztosítani kell, a részükre alakított előkészítő csoport foglalkozásait már január 15-én meg lehet kezdeni” (M. K. 1970:356). Az idézetből látszik, hogy a cigány gyermekek felzárkóztatásának kérdését a dokumentum elsősorban nyelvi kérdésként értelmezte. A magyar nyelv elsajátításában látták az oktatáspolitikai szakemberek az iskolázottságbeli különbségek csökkentésének egyik fő lehetőségét. Emlékezzünk vissza, hogy *A tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovatban a szakfelügyelők is a legnagyobb pedagógiai nehézségként a cigány gyermekek magyar nyelvi képességeit nevezték meg.<sup>32</sup> S ez a szakmai-oktatáspolitikai azonosság a két érdekcsoport (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, emiatt is jelentős az, hogy itt hangsúlyos tematikaként lett kiemelve (Forray-Hegedűs 2003).

---

<sup>32</sup> E kérdéstről lásd „A tanterv végrehajtásának tapasztalatai című rovat A Tanítóban” kezdetű fejezetet.

A nevelés és oktatás kérdéskörében a dokumentumban 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, 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 szocializációs funkciói egyértelműen háttérbe szorultak. A hangsúly az értelmi fejlesztése felé tolódott el. A dokumentum az alábbi fejlesztendő területeket nevezte meg: „anyanyelv és környezetismeret; számolás; ábrázolás és kézimunka; ének és testnevelés (M. K. 1970:356.)”. 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 oktatás-nevelés intellektuális és szocializációs funkciójának szembeállítását azonban nem feltétlenül kell egymást kizáró ellentétpárként értékelnünk. Hiszen korábban a dokumentum már ismertette az előkészítő foglalkozások célját: a magyarul egyáltalán nem, vagy igen kevésbé beszélő cigány társadalmi rétegek felzárkóztatását. S segítségük úgy nehezen valósulhatott volna meg, ha a diákok nyelvi és intellektuális képességeit nem fejlesztik a pedagógusok, hiszen lemorzsolódásuk legfőbb oka a magyar nyelv ismeretének hiányában lett megnevezve. Így e perspektívából szemlélve igencsak logikus az utasítást előkészítő oktatáspolitikai-pedagógiai csoport szakmai-pedagógiai elképzelése.

Az előbbiektől függetlenül azonban az óvoda és iskola ellentétét látjuk abban a kérdéskörben, hogy a tanulás lexikális tudásátadást vagy inkább készségfejlesztést jelentsen. Hiszen az óvoda, az óvónők kompetenciája a szocializációs funkció javításában, míg az iskola, a tanítók feladata az értelem fejlesztésében merült ki. A tanítók az előkészítésben az iskolai jelleget, az óvónők pedig az óvodai jelleget akarták hangsúlyozni. Vagyis a kérdés akörül forgott, hogy inkább az iskolának – az alsó fokú 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 nyilvánult meg, hogy az oktatásért-nevelésért felelős – amúgy is rétegzett – pedagógustársadalom mely része kapjon oktatáspolitikailag nagyobb hangsúlyt. Az „oktatáspolitikai hangsúlynak” presztízsbeli, anyagi és nem utolsó sorban 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 képviselőjének oldalán állt. Ennek megfelelően az utasítás a tanítókat bízta meg az előkészítő foglalkozások megszervezésével, vezetésével. Lehetőséget ugyan adott az óvónőknek, 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 minisztérium csoport és a pedagógiai elit által képviselt baloldali, munkás-érdekvédő értékrend hogyan jelent meg a Tanító folyóiratban.

### **10.1. Az iskolára előkészítés kérdésköre a Tanítóban**

A Művelődésügyi Minisztérium érdekeit képviselő Tanító folyóiratban 1969 és 1970 között megjelenő „Az iskolára előkészítés” című rovat foglalkozott az óvodából az iskolába való átmenet kérdéskörével. E témában – és így ebben a rovatban – az oktatási alrendszer szinte majdnem minden szereplője megszólalt és szakmai véleményt alkotott. A hozzászólók között megtalálható minisztériumi oktatáspolitikus, főiskolai oktató, szakfelügyelő, iskolaigazgató, óvónő, pszichológus és tanító is. A rovatban legnagyobb számban szakfelügyelők (hét publikáció), tanítók (hat közlemény) és óvodai szakemberek (hat közlemény) írásai találhatók (13. táblázat). 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 munkatárs	Minisztériumi vezető	Tanító-képzős tanár	Szakfelügyelő/ Óvodai felügyelő	Iskola-igazgató	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

(Forrás: saját szerkesztés)

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 a téma irányvonalát, s az oktatási aréna többi szereplője csak ezután foglalt állást az oktatáspolitikai eredőknek megfelelően. Jelen esetben Kálmán György lett az az oktatáspolitikus, aki programadó cikket közölt (Kálmán 1969). Ekkor Kálmán György a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetője és a Tanító szerkesztőbizottságának elnökeként funkcionált. E cikkében Kálmán bemutatta – az iskolai előkészítés tekintetében – a kanonizált, egyenlőtlenség csökkentő, a munkások és a hátrányos társadalmi rétegek felzárkóztatásán nyugó oktatáspolitikai irányvonalat.

Mivel a hátrányos helyzetű gyermekek iskolára való előkészítése az óvoda és az iskola eredményességétől függött, ezért Kálmán György cikkének címében – *Közös felelősséggel!* – is 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 irányvonal – 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 eredeti) (Kálmán 1969:12).

Az óvoda fő jellemzőjének bemutatása után Kálmán György az eszményi általános iskola képét rajzolta fel. Az iskola esetében szintén felvetődött az oktatói-nevelői funkciói 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 pedagógiai-szakmai nézeteiben visszatért a hatvanas évek eleji reform dokumentumainak bázisához. Ezt az értékrendszert így fejezte 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 képességeinek 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 képességeink 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 is fémjelezhető oktatáspolitikai érdekcsoport nyolc évvel az iskolareform bevezetését követően 1969-ben is az 1961-ben megfogalmazott oktatáspolitikai értékeket-elveket hirdette: az iskolának nem ismereteket, száraz tananyagot kell átadnia, hanem nevelni, szocializálni, készséget fejleszteni és a gyermek világnézetét művelnie szükséges, mert így valósítható meg a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének politikája, s nem az intellektus fejlesztésével.

Nemcsak az oktatáspolitikai célokban tért vissza Kálmán az 1961-es reform alapelveihez, hanem annak megvalósítási módjában is. A tanórai munkának a gyermekek játékos tanulásán, a tanulók és nem a pedagógus aktivitásán kell alapulnia. Kálmán György ezt így fejezte ki: „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 örömeleményhez, amely szárnyat ad és szilárd motivációs bázist biztosít a további tanulás számára.* A siker és örömelemény és egyáltalában a tanulás folyamatának érzelemszférája nem erős oldala egyes iskoláknak (kiemelés eredeti) (Kálmán 1969:12). Továbbá az 1961-es reform másik alapelve a gyermekközpontúság is erősen megjelent a fenti idézetben.

A gyermekközpontúság szakmai-pedagógiai elképzelése nemcsak a tanóra menetének elképzelésében jelent meg, hanem a fegyelmezés kérdéskörében is. Habár Kálmán nem említette Makarenko nevét szövegében, mégis úgy látjuk – bár a bizonyítás még további

vizsgálódást igényel –, hogy egy alapvetően Makarenko pedagógiáján alapuló elvet, a közösség általi fegyelmezést ajánlta a pedagógusoknak (Makarenko 1948, 1952, 1963; Pataki 1964, 1965, 1966, 1969). Ezt a fegyelmezési módszert Kálmán így mutatta be: „Nem hiszem, hogy a fegyelmet úgy kell értelmezni, hogy a gyermekek hátratett kezekkel ülnek, és egy leeső tárgyat nem mernek felemelni – amint az egyik korreferátumban szerepel –, pedig erre nevelték is őket az óvodában. Tegyük hozzá nagyon helyesen. *A tanulókat aktivizáló eleven és életszerű tanítási óra, a munka, a tevékenység hangulata és stílusa, a közösség dicsérő vagy elmarasztaló légköre a fegyelem lényege*” (kiemelés eredeti) (Kálmán 1969:12).

Kálmán György végül az iskolaéretlenség kérdéskörében mondta el a minisztérium által legitimált szakmai-pedagógiai elképzelést. Javasolta az iskolaéretlen gyermekek intézményes-pedagógiai fejlesztését, mondván a jelenlegi gyakorlat nem megfelelő, ugyanis, ha a gyermekek még egy évig ugyanabban a családi-szocializációs közegben maradnak, ahol eddig is voltak, akkor a biológiai-fizikai fejlődésen kívül más olyan pozitív hatások nem érnék őket, melyek elősegítenék az iskoláztatás nehézségeinek csökkentését (Kálmán 1969).

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 kijelentett, 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 közegből érkező tanulók között lévő kulturális különbségként értelmezte az óvodából az iskolába való átment 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 (MűvKöz. 1970:356), úgy ezen koncepció minisztériumi képviselőjeként Faragó László is így tett: „A kedvezőtlen környezeti hatásokból, az ingerszegény környezetből, számos esetben nyelvi problémákból eredően külön nehézséget jelent 1. osztályainkban a *cigány tanulók* oktatása-nevelése. Az eddig végrehajtott áldozatos erőfeszítések nem veszték kárba. Egyre több cigánygyermek 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 „beleszólnak” a tanulmányi elégtelenségből és az osztályozatlanság miatt évfolyamismétlők számának alakulásába” (kiemelés eredeti) (Faragó 1969:1-2). 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 tanulócsoporthot szerveznek a tanítók (Faragó 1969:3).

A problémák azonosítása során Faragó kitért a tanítói társadalom szakmai felkészültségének heterogén voltára is. A legnagyobb 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 mondta ki, hogy az 1961-es iskolareform alapelvei és szakmai dokumentumai (tantervek, Nevelési Terv) megfelelőek, s 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>33</sup> Emellett Faragó a korszerű-korszerűtlen pedagógia egymást kizáró ellentétét használta fel a szocialista oktatási dokumentumok ismertetése során. E dichotómia az oktatásról szóló beszéd szimbolikus kifejezése a kanonizált és nem kanonizált tudások megítélésére. Jelen esetben minden olyan pedagógiai módszer korszerű, amelyet az 1961-es oktatási reform talaján dolgoztak ki (Nevelési Terv, Tanterv és Utasítás) és korszerűtlen minden más ettől különböző szakmai-pedagógiai elképzelés.

Új szakmai elemként Faragó erősen támogatta „*hogy egységes tervezésű személyiséglap készüljön az óvodában, amely a gyermeket óvodai életétől tankötelezettségi korának végéig elkíséri*” (kiemelés eredeti) (Faragó 1969:2). A tanítás-tanulás folyamatát regisztráló személyiséglap értelmezhető úgy is, mint, amely pedagógiai alapon bürokratizálja az oktatás menetét. Ebben az esetben az oktatáspolitikai felmerülő pedagógiai kérdést – jelen esetben az iskolába lépő diákok nagy lemorzsolódási arányát – pedagógiai és adminisztratív folyamatok segítségével igyekezett megoldani.

---

<sup>33</sup> Erről lásd „Az iskolareform korrekciójának új narratívája a Tanítóban” című fejezetet.

Az óvodai szakemberek, óvónők és óvodai szakfelügyelők, adták az „*Iskolára előkészítés*” rovat egyik jelentős szakértői gárdáját, akik az óvoda értékrendjére hívták fel a tanítók és a pedagógiai szakemberek figyelmét. Az óvodai munka sikerességének bemutatása és ajánlása az általános iskolák számára már az óvodai szakemberek által közölt cikkek címeiben is visszaköszönt, például: *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 is csatlakoztak. Ez szintén észrevehető a cikkeik 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 lélektannal kapcsolatos témák fontosságát hangsúlyozta ki a tanítás-tanulás folyamatában (Gerő 1969; Gáspárné 1970; Molnár 1970; Réti 1970). A lélektannal foglalkozó cikkek szerzői közül Gerő Zsuzsanna a Fővárosi Gyermek-mentálhigiéniai Központjának pszichológusa az „iskolaéretlenség” mögött álló biológiai, pszichológiai okokról írt (Gerő 1969:5). Gáspárné Zauner Éva budapesti tanítóképzős tanár a lelkesítés, a biztatás és a bizalom pedagógiájáról írt, a fenyegetés és megszegyenítés pedagógiája helyett (Gáspárné 1970:2). Molnár Gyuláné budapesti szakfelügyelő arról számolt be, hogy a tanítás-tanulás folyamatában a képességeket kell fejleszteni és különösen a fizikai dolgozók hátrányos helyzetű gyermekeit szükséges támogatni (Molnár 1970:2). Réti László pedig ismét az „iskolaéretlenség” kérdéskörét elemezte, s ebben az esetben is az „iskolaképesség” kifejezés használatát ajánlta a pedagógusoknak, mondván ez utóbbi terminus a gyermek szociális oldalát is figyelembe veszi, s nemcsak annak biológiai fejlettségét (Réti 1970). E közlemények elemzése során is azt láthatjuk, hogy a lélektani tudást a tanítóképzős tanárok, a pszichológiai végzettséggel rendelkezők, valamint az alsó tagozatért felelős tanítói értékrenddel bíró szakfelügyelők hirdették. S a lélektannal foglalkozó cikkek röviden bemutatott tartalmából az is jól látszik, hogy minden egyes közlemény milyen szorosan kapcsolódott a fizikai dolgozók gyermekeinek iskolai előhaladását segítő minisztériumi ideológiához, s annak oktatáspolitikai gyökeréhez, az 1961-es oktatási törvényhez.

Faragó László „*Közkincsé tesszük*” (Faragó 1970) című írásában foglalta össze a rovatot és mutatta be a minisztérium döntéseit az iskolára előkészítés kérdéskörében. Ebben a közleményében Faragó gyakorlatilag megismételte az egy évvel korábban megjelent írásának összes fontosabb állítását. Így kihangsúlyozta, hogy a minisztérium célja az, hogy segítse a fizikai dolgozók hátrányos helyzetű gyermekeinek iskoláztatását az iskolára előkészítő foglalkozással, hogy *a lehető legkisebbre csökkentsük azt a hátrányt, amellyel iskolai életüket*

*kezdik*” (Faragó 1970:5) (kiemelés eredeti)”, és javasolta az egységes személyiséglap használatát, „*amely végigkíséri a gyermeket óvodás korától tanköteles korának a végéig* (Faragó 1970:5) (kiemelés eredeti).”

Ebben a fejezetben annak lehattünk szemtanúi, hogy az óvodából az iskolába való átmenet kérdéskörében a Művelődésügyi Minisztérium értékrendjét képviselő és az iskolai előkészítő foglalkozást szorgalmazó oktatáspolitikai csoport szakmai-pedagógiai és ideológiai elképzelése hogyan jelent meg a Tanító folyóirat hasábjain. Az iskolára előkészítő foglalkozások feladata a fizikai dolgozók hátrányos helyzetű gyermekeinek és a magyarul nem, vagy nem jól beszélő cigány családokból származó gyermekek segítése lett. Ezen szakmai-ideológiai elvek egybe estek az V. Nevelésügyi Kongresszus és az MSZMP piacellenes, társadalmi egyenlőtlenséget csökkentő programjával. Valamint 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.

## XI. Matematikaoktatási kísérletek a hatvanas években Magyarországon

A matematikaoktatás megváltoztatásáról, reformjáról szóló viták a hatvanas évek oktatáspolitikai-történetének egy speciális szegmense. A hatvanas években Magyarországon két kiemelkedő matematikaoktatási kísérlet is elkezdődött. Az egyik a Varga Tamás nevével fémjelzett komplex matematikaoktatási kísérlet, míg 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 értékrendet és nézetet képviselte. Varga Tamás személyes életútja, az Országos Neveléstudományi Intézet munkatársa volt, 1942-43 között Pisában a nagynevű Scuola Normale Superiore matematika tanárképző intézetben töltött el másfél évet, és Dienes Zoltán hatása matematikatanítási kísérletére 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>34</sup> A doktori értékezés jelen fejezetében azt akarjuk bemutatni, hogy az oktatáspolitikai aktorok – leginkább a Művelődésügyi Minisztériumhoz közel álló baloldali, a társadalmi egyenlőtlenségeket és a fizikai dolgozók gyermekeinek iskolai hátrányát csökkenteni igyekvő csoportok – nem véletlenül hagyták jóvá és engedélyezték a két említett matematikaoktatási kísérletet. A támogatás egyik oka az lehetett, hogy a két kísérlet jól illett a hatalmon lévő oktatáspolitikai csoportok szakmai-pedagógiai és ideológiai elképzelésébe. Lényegében azt akarjuk bebizonyítani, hogy a kísérleteket végző csoportok és az oktatáspolitikai döntéseket meghozó csoportok oktatásról szóló szakmai és ideológiai elképzeléseik azonosak voltak, s ebben az azonosságban keresendő a két kísérlet támogatásának, sikerességének oka. Mielőtt bemutatjuk a két matematikaoktatási koncepciót, s azt, hogy milyen módon illettek a hazai oktatási környezetbe, előtte szükséges annak felvázolása, hogy milyen változások mentek végbe a nemzetközi matematikaoktatásban a hatvanas években.

---

<sup>34</sup> A neveléstudományi kutatások vakfoltját képezik a matematikaoktatás körüli konfliktusok. Így nem tudjuk többek között azt, hogy hogyan 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.

### 11.1. 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 fejlett nyugati ország az űrversenyben való lemaradásának okát az iskolai természettudományos oktatás 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 módszerében a matematika és a természettudomány kapcsolatát használta fel a matematikaoktatás megújítására. E módszer egyik jelentős intézménye a California Elementary Science Project volt.
5. Szimbolikus játék megközelítés: Ez a módszer a szimbólumok segítségével igyekezett a tanulókat a matematikai gondolkodásmódra tanítani.
6. Tárgyakkal való játék megközelítés: E módszer kidolgozása és népszerűsítése Dienes Zoltán nevéhez fűződik. Alapja, hogy a matematika különböző ágait a gyermekek játékok segítségével ismerjék meg. A módszer egyik kulcsfogalma a „*deep end principle*” elve azt fogalmazta meg, hogy a matematikatanulás folyamata során nem mindig célszerű a szokásos és olykor logikusnak tűnő gondolkodási struktúra alkalmazása, vagyis az egyszerűtől a bonyolult feladatok felé haladni. Ellenkezőleg, érdemes az összetettebb feladatokkal kezdeni és csak utána szükséges kitérni az egyszerűbb példákra. Leginkább azért, mert a gyermekek gondolkodási struktúrájában az iskolai tanévek alatt kialakult az a mentális séma, amely szerint az egyszerű az unalmas, a bonyolult pedig az érdekes. Az iskola központjai a Dienes Zoltán vezette „*Sherbrooke-i Egyetem Pszichomatematikai Intézete*”, az „*International Study Group*

*for Mathematics Learning*” és folyóirata a „*Journal of Structural Learning*” voltak (Klein 1980).

## **11.2. A komplex matematikaoktatási kísérlet rövid története és kapcsolódása az oktatáspolitikához**

Varga Tamás új matematikatanítási kísérletének fontos előzményei közé tartozott, hogy 1961-ben Dienes Zoltán tanfolyamot tartott a Bolyai János Matematikai Társulat felkérésére, ahol Dienes ismertette játékon alapuló új matematikai kísérletet. A tanfolyam érdekessége volt, hogy nemcsak elméleti részből állt, hanem bemutató tanítást is tartalmazott. Ez nagy hatással volt 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 Tamás nem rendelkezett elegendő tapasztalattal az alsó tagozatos tanári munka területén, valamint 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, 1962-ben, az UNESCO szervezésében és a Művelődésügyi Minisztérium támogatásával Nemzetközi Matematikatanítási Szimpoziumot tartottak Budapesten. A konferencián Varga Tamás előadását annyira sikeresnek ítélték meg, hogy őt kérték fel Willy Servais-sal együtt, hogy készítsék el közösen a konferencia tapasztalatait összefoglaló dokumentumot (Dancs 2016). A konferencia azért is volt oly fontos a matematikaoktatási kísérlet szempontjából, mert nemzetközi elismertséget hozott Varga Tamásnak (Dancs 2016).

A nemzetközi siker hatására is 1963 szeptemberében a Művelődésügyi Minisztérium határozata alapján az Országos Pedagógiai Intézet Matematika Tanszékének irányításával és Varga Tamás vezetésével Budapesten a Váci utcai 43. sz. Általános Iskolában megindulhatott az új oktatási kísérlet.

Varga matematikaoktatási kísérlete azért volt újszerű, mert többek között megváltoztatta a tantárgy szerkezetét, a tanítás módszertanát, új taneszközöket vezetett be (színes rudak, lyukastábla, stb.), újragondolta a tanár-diák viszonyt és nagy hangsúlyt helyezett a pedagógusok továbbképzésére is. A tanítás-tanulás folyamatának újraértelmezése

és a sok újítás okán nevezte el matematikaoktatási módszerét komplex matematikaoktatási kísérletnek Varga Tamás (Klein 1980).

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

Az 1967-68-as tanévben bekapcsolódott a matematikaoktatási kísérletbe az első nem budapesti iskola, a székesfehérvári Schönherz Zoltán Általános Iskola is. A komplex matematikaoktatási kísérlet következő szakaszát az 1974-75-ös tanév jelentette, amikor bevezetésre került az általános iskolákban az ideiglenes matematika tanterv, majd 1978-ban már az egész ország területén a komplex matematikatanítás módszerén alapuló tanterv alapján oktatták a matematika tantárgyat (Klein 1980).

A komplex matematikaoktatási kísérletet feldolgozó művek elsősorban magából a kísérlet jellemzőiből – annak önnön logikájából – indultak ki, s kevésbé vizsgálták azt, hogy mi okozta a kísérlet oktatáspolitikai legitimációját (Dancs 2016, Klein 1980). Pedig az oktatáspolitikai nézőpont integrálása elengedhetetlen ahhoz, hogy a kísérlet támogatásának okait megérthessük. S kutatásunk szerint az oktatási mezőben végbement folyamatok a korszak oktatáspolitikai döntéshozatalának megismerése nélkül kevésbé érthetőek meg.

Vizsgálatunk alapján azt mondhatjuk, hogy Varga matematikaoktatási kísérlete azért is nyerhette el az oktatáspolitikai áldását, mert kísérlete jól illett 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 matematika oktatás lényege a pedagógusi, tanítói szemléltetésről áthelyeződött a diák belső motivációs bázisára, a felfedezés örömére. S ebből új tanár szerep is következett, a tanár feladata a gyermeki aktivitás kibontakoztatása lett. 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 azt jelentette, hogy egy feladatnak több megoldása is lehetett, amiből Varga értelmezésében következett az is, hogy a gyengébb és jobb képességű tanulók kognitív képességeiknek megfelelően más-más utakon juthattak el a helyes megoldáshoz. Varga a differenciálás módszerével igyekezett kikerülni a maximalizmus és minimalizmus csapdáját. Továbbá a kísérletvezetők nemcsak a tanulók képességei szerint,

hanem életkori sajátosságai alapján is igyekeztek differenciálni (Klein 1980). Ha a kísérlet újításait, elveit jól szemügyre vesszük – életkori sajátosságok figyelembevétele a tanítás-tanulás folyamatában, a tanulói aktivitásra alapozott módszerek, a maximalizmus elkerülése, játékok használata a tanulás során, kevésbé hierarchikus tanár-diák viszony – akkor elmondható, hogy egytől egyig egybeestek az 1961-es iskolareform pedagógiai elképzeléseivel. Valamint a „gyermekközelség”, a gyermek életkori sajátosságaira való reflektálás a főiskolai-tanítói értékrendnek is szerves részét képezte. Valószínűnek tűnik, hogy a Varga-féle matematikatanítási koncepcióban következetesen végbevitt tanítói-főiskolai értékrend jól kapcsolódott az iskolareform tanítói-főiskolai kultúráján alapuló elképzeléséhez, s ez lehetett az egyik ok, amely alapján az oktatáspolitikai támogatni tudta az új kísérletet.

A Varga-féle koncepció kötődését a tanítói-főiskolai értékrendhez maguk a kísérletet ért kritikák is megerősítik. A bírálatok kiemelték, hogy a kísérlet vakfoltját képezi a klasszikus matematikai műveltség hiánya, a játékos eszközök gátolják a fogalmi absztrakciók kialakulását, 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 a kísérletet ért vádakat, akkor ezek mind a tanítói értékrendet tagadó és a tudomány alapú gimnáziumi műveltségképet képviselő oktatáspolitikai érdekcsoportok szakmai-pedagógiai elképzeléseiből származnak (Sáska 2015c).

### **11.3. A gondolkodásfejlesztő variációs matematikatanítási kísérlet: A Lénárd Ferenc-féle modell**

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 nevével 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 a hallgatónak, s 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, s e minőségében 1956 után többször is járt a Szovjetunóban és tanulmányozta a szovjet pszichológia főbb tendenciáit (ld. Lénárd-Surányi 1959). Emellett Lénárd PTI munkatársként és a PTI



neveléslelektani bizottságának vezetőjeként az 1961-es iskolareform kidolgozói között is szerepelt. Amint a neveléslelektannal foglalkozó fejezetben is láthattuk Lénárd kandidátusi fokozatát 1961-ben szerezte meg általános pszichológiából, valamint a rehabilitált neveléslelektan politika által is legitimált képviselőjének számított a korszakban. Ebben a pozícióban szervezte meg Lénárd matematikaoktatási kísérletét a hatvanas évek elején.

Lénárd Ferenc matematikaoktatási kísérletét az 1963-1964-es tanévben indította el – vagyis ugyanabban az évben, amikor Varga Tamás is elkezdte immár második, de ezúttal sikeres kísérletét – a budapesti Arany János Kísérleti Iskolában (Lénárd 1982). 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 kereken 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 ez alapján adott nevet kísérletének (Lénárd 1978). Tehát a variációk a matematikai, vagy más tantárgyi feladatok többféle úton való megoldását jelentette. Lénárd okfejtésében feltételezi, sőt mi több, törvényszerűnek veszi, hogy a variációs képességek fejlesztésével sikeresen lehet a problémamegoldó gondolkodási képességet fejleszteni, s e módszer alkalmazásával a matematikaoktatás reformja is megvalósítható. Így a gyermekek képességeinek fejlesztésén keresztül csatlakozott Lénárd kísérlete az iskolareform fő alapelveihez.

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, melynek lényege szerint minden tanulónak negyven percig tevékenyen részt kellett vennie a tanórai munkában az egyéni, vagy a csoportfeladatok elvégzésén keresztül (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 iskolareform másik módszertani alapelveként a tanulói aktivitás lett meghatározva (vö. Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István 1962).

A tanulói szerepből már automatikusan következik a hagyományostól eltérő elvi pedagógusi-tanítói szerep is. Lénárd szakmai elképzelése szerint – s az iskolareform megfogalmazott elve alapján is – a pedagógus feladata az irányítás, a szervezés, a vezetés

volt, amely nagyban hasonlított a karmester tevékenységéhez. Így az ideális pedagógus mintáját Lénárd a „karmester” szerepében jelölte ki (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 vált arra, hogy az iskolareform másik értékét, a szocialista közösségre nevelés elvét is megvalósítsa (Lénárd 1978). Valamint a közösségi nevelés elvét hangsúlyozta ki Lénárd rendszerében az is, hogy az egyéni feleltetés helyett a tanulói tudás kollektív módon történő számonkérését javasolta a módszer kidolgozója (Lénárd 1978).

A kísérlet gondolkodásfejlesztő módszerében szerepet kapott a szabadság-kényszer filozófiai kérdésköre is. A pedagógiai feladatban a kényszer – vagy ahogyan Lénárd nevezte a szükségyszerűség – képviselői a központi matematikai feladatok, problémák lettek. A szabadságot a tanulók, illetve a tanulóknak a feladatokra adott egyéni megoldásai jelentették, mivel minden egyes feladatnak több helyes megoldási lehetősége is létezett. Lénárd érvelésében ezzel a kérdéskörrel az iskolán kívüli életre próbálta felkészíteni a gyermekeket, mondván az iskola falain kívül szintén találkoznak külső kényszerekkel, amelyeket csak egyéni problémamegoldási képességük segítségével tudnak megoldani. Így vált Lénárd elképzelésében a szabadság-kényszer filozófiai ihletettséggű kérdésköre a pedagógiai folyamat részévé (Lénárd 1978). A kísérlet ezen elve pedig a reform következő általános célkitűzésére reflektált, amely kimondta, hogy „hosszabb közelebb egymáshoz az iskolát és az életet.”

#### **11.4. Matematikaoktatási kísérletek a Tanítóban**

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

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
Szuma	9	1	18	22	-	18	4	61	68

(Forrás: saját szerkesztés)

A rovat szerzőinek foglalkozását tekintve a legtöbbször szakfelügyelők publikáltak (22 közlemény). Azonban téves következtetés levonására vezetne, ha azt állítanánk, hogy a meghatározók szerzők a szakfelügyelők lennének a matematikaoktatás területén, mivel a 22 szakfelügyelői publikációból 17 Balogh Viktória nevéhez fűződik, aki ekkor matematika-fizika szakos szakfelügyelő Egerben. Mi több írásainak többsége nem is közlemény, hanem óravázlat és matematikai feladatlap. Azt láthatjuk még, hogy a szerzők között a tanítónők száma is megemelkedett, különösen a többi rovathoz képest, azonban ezt a képet árnyalja, hogy Balogh szerzőtársai tanítónők voltak. Ha az előbbi két szakmai csoportot a fenti okok miatt nem vesszük figyelembe, akkor azt láthatjuk, hogy a tanítóképzős tanárok adták a rovat gerincét. 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 is. A tanítóképzős szerzők írásainak egy fő jellemzőjévé vált, hogy azok erős ideológiai vértessel rendelkeztek.

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 oktatáspolitikai irányvonalához lojális és a matematikaoktatás korszerűsítésében érintett fontosabb szakmai-tudományos szakemberek és politikusok is. Így a szakmapolitikai rendezvényen jelen voltak tanítóképzős

matematikatanárok, gyakorlóiskolai tanítók és tanárok, OPI munkatársak, a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete Pedagógiai Pszichológiai Osztályának munkatársai, matematikai kísérleteket végző pedagógusok és minisztériumi főelőadók is. A rendezvény szervezői a konferencia céljaként nevezték meg az iskolában folyó számtan-mértan oktatás értékelését, a matematikaoktatási kísérletek eddigi eredményeinek bemutatását és az ezekből leszűrhető tapasztalatok összefoglalását.

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 döntések születtek meg:

1. Az általános iskolában nem számtant-mértant kell tanítani, hanem matematikai ismereteket és matematikai gondolkodást.
2. A tanítás helyett a tanulásnak kell dominálni az oktatásban.
3. Az oktatáspolitikai által támogatott matematikaoktatási kísérletek eredményeit, módszereit fel kell használni az alsó tagozatban és 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, mert – a bírálókat szerint – az csak oktat és nem nevel. Illetve a minisztérium vezetői úgy látták, hogy kísérlet során az ideológiai nevelés nem vált hangsúlyossá, s 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. Erre felhatalmazást a pedagógusképző főiskolák matematikai szakbizottságai kaptak (Göndöcs 1968).

A Tanítóban a matematikaoktatási kísérletek közül először a komplex matematikaoktatási kísérlet került bemutatásra Pálffy Sándor (1968) által, aki ekkor az OPI matematika tanszékén 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, mert 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 alapelveivel esett egybe.

Lénárd Ferenc a folyóirat 1968-as szeptemberi számában mutatta be matematikatanítási kísérletét (Lénárd 1968). A tanulmány apropója a kísérlet négy éves tapasztalatainak összegzése volt. Lénárd cikkében ismertette kísérletének alapelveit. Feltevése szerint a matematikai műveletek ismerete és gyakorlati használata megakadályozza a gondolkodás megmerevedését, s a gondolkodást rugalmassá teszi. Ebben a koncepcióban a magoláson alapuló tantárgyi tanítás rossz, mert a diákok gondolkodási struktúráját megmerevíti. 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)”. Az 1997-es Pedagógiai Lexikon felhívja a figyelmet arra, hogy Lénárd munkásságában nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy vizsgálatainak eredményeit alkalmazni lehessen a fizikai-termelő munkában is (Bárhory-Falus 1997a:356.) és az alábbi idézet is erről referált: „Ha ezt figyelmen kívül hagyjuk (*a gondolkodás rugalmasság tételét* – D. T. megjegyzése), magunk idézzük elő azt a tehetetlenséget, amelyet a tanulók többsége későbbi középiskolai, egyetemi tanulmányai során, de főként a termelőmunkában egy-egy szokatlan látszó probléma láttán érez (Lénárd 1968:9).” A termelőmunkára való felkészítés is az iskolareform céljai közé tartozott, s így ez is nagyban hozzájárulhatott ahhoz, hogy az oktatáspolitikai támogatott tantárgykísérletek közé sorolta a Lénárd-féle kísérletet.

Ezen a ponton meg kell említeni, hogy a Tanítós cikkekből nézve nem látszódott a Varga Tamás és a Lénárd Ferenc közötti ellentét. 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 – baloldali, egyenlőtlenséget csökkentő – levő személyek közti ellentét artikulálásának helye nem a minisztérium folyóiratában van, hanem más fórumokon.

Mérő László (1969) cikke azért is kiemelendő, mert a Kaposvári Tanítóképző Intézet igazgatójaként írása egyben ideológiai és szakmai jelleggel is bírt. Tanítóképzőként

pedagógiai és ezen belül matematikai elképzelését az iskolareform ideológiájából 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 „felfedezési 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 felfedezési képességének a kifejlesztését (Mérő 1969:25).” S ebből következik, hogy Mérő támogatható tantárgykísérletként tekintett a komplex matematikaoktatási kísérletre.

Mérő cikkének ideológiai jellegét mutatja, hogy elítélte az 1950-es évek rákosista tanterveit, mert az általa felsorolt kritériumoknak – „felfedezési 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, ahogy 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 anti-sztálinista ideológiai vonulathoz sorolható Borsodi István 1970-es cikke is, aki ekkor a Bajai Tanítóképző Intézet igazgatóhelyettese (Borsodi 1970). A kádári ideológia talaján állva Borsodi a dialektikus materialista módszer jelentőségét hangsúlyozta a matematikatanítás során és kritizálta a korábbi tanterveket ennek hiánya miatt. Ezt a 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 *alapotvető összefüggések* keresését, a dialektikus szemléletet, s ezt a követelményt a ma érvényben lévő tanterv is tartalmazza (Borsodi 1970:9) (kiemelés eredeti)”.

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 anti-sztálinista ideológiával is. Láthattuk azt is, hogy a matematikaoktatást ideológiai vértézettel leginkább a tanítóképzős tanárok ruházták fel. Ugyanakkor Varga Tamás matematikaoktatási kísérlete révén újból hangsúlyossá váltak az OPI munkatársai a Tanítóban.

## **XII. A felügyeleti rendszer a hatvanas években és a Tanító folyóiratban**

Az állami közoktatási rendszer megszületése óta mindig is létezett felügyelet a közoktatás területén, csak Gázó Ferenc művelődésügyi minisztersége idején számolták fel azt, illetve nemrégiben állították vissza. Nagy valószínűség szerint azt mondhatjuk, hogy a szocialista oktatáspolitikai mező talán egyik legösszetettebb területének a felügyeleti rendszert nevezhetjük meg. Ennek oka abban rejlik, hogy a mező többszereplős volta miatt nem elég az oktatási aréna szereplőit beazonosítani és érdekeiket-értékeiket megállapítani, hanem szükséges az államigazgatásban résztvevő érdekcsoportokat is felismerni, hiszen a felügyeleti rendszer az államigazgatás része, valamint az általános államigazgatási reformoknak csupán csak az egyik eleme az oktatásigazgatás. Emiatt megkerülhetetlen az államigazgatás történetének és logikájának az ismerete. Továbbá nem szabad elfelejteni, hogy a nagy állami rendszereknek mindenütt kettős célja van: 1. az igazgatás információt kapjon a rendszer működéséről, 2. a jogszabályokban leírtak implementációjának ellenőrzése, esetenként kikényszerítése. E kettős célrendszert a felügyelet esetében is megtalálhatjuk. Vizsgálatunk során a következő a felügyeletben érdekelt oktatáspolitikai csoportokat azonosítottuk be: maguk a felügyelők, a nevelők, az iskolaigazgatók, az oktatásért felelős minisztérium, a tanácsai szervek (művelődésügyi osztály, járási osztály, stb.), valamint az oktatásirányítási funkcióval is rendelkező Országos Pedagógiai Intézet. Az oktatáspolitikai csoportok érdekeinek megismerését és a kialakult koalíciók beazonosítását megnehezíti, hogy maguk a csoportok sem egységesek. A felügyelői szakma is heterogén, más racionalitással rendelkezik az általános felügyelő és a szakfelügyelő. Ugyanez a differenciáltság megállapítható a nevelői, pedagógusi szakmával kapcsolatban is. A tanítás-tanulás folyamatában más értékekkel, tudásanyaggal rendelkezik a tanító, népiskolai-főiskolai kultúrával, és más szakmai szocializációs mintával a gimnáziumi tanárság, tudományalapú-egyetemi kultúrával. Ugyanakkor, hogy megérthessük a felügyeletben végbement hatvanas évekbeli változásokat és azok irányát elengedhetetlen a szocialista felügyeleti rendszer kialakulásának és ötvenes évekbeli történetének ismerete.

### **12.1. Felügyelet az ötvenes években**

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, s a VKM az általános iskolák államosításával jelentős eredményt könyvelhetett el. A siker elismerésként 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 csúcsán, 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.

Az 1950-es tanácstörvényt követően a tankerületi főigazgatóságok szinte változatlan formában kerültek be a tanácsi szervezetbe, s 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 szocialista, sztálinista módon történő átszervezése (téteszesítés, nehézipar támogatása, stb.) és az ötéves terv elindítása felülírta az eddigi prioritási viszonyokat, s ennek során 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 észlelve olyan oktatásirányítási és felügyeleti modellt 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 kérdésköreire 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 iskolai, 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 struktúrán nyugodott. A járási és a megyei tanulmányi felügyelői is „kettős irányítás” alatt dolgozott, s ennek segítségével 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 a legellenszenvesebbnek tartott brigádlátogatásokról is. Az általános felügyelő jogkörébe tartozott az is, hogy kiválassza, hogy a brigádokat kikből szervezze, szakfelügyelőkből, az oktatási osztály munkatársaiból, vagy adott esetben kiváló, tapasztalt nevelőkből. Az általános felügyelő hatalmának nagyságát és autoriter jellegét jól mutatta az is, hogy az ellenőrzés során tett javaslatai ellen nem volt

lehetőség fellebbezni, döntései a tantestület egészére kötelező érvényűek voltak (Mezei 1974:82).

A tantárgyi felügyeletért felelős szakfelügyelet struktúrája az általános tanulmányi felügyelethez képest is centralizáltabbként 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, hogy a megyei oktatási osztály vezetője havonta egyszer összehívhatta a megye területén működő szakfelügyelőket.

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-ben még csak a tőle függő szakfelügyelőket említette meg rendeletében. Természetesen a minisztérium leszögezte, hogy a tanácsi oktatási osztályok szakfelügyelőinek munkáját az egységes, tehát a Közoktatásügyi Minisztérium szakfelügyeleti elvei alapján kell megszervezni. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a Közoktatásügyi Minisztérium a szaktárcákkal való konfliktusai során szövetségest a tanácsi oktatási osztályokban látott és bizonyos jogosítványok átadásával igyekezett őket a saját oldalára állítani.

Az 1953-ban megalakult Nagy Imre kormány anti-sztálinista, anti-rákosista politikát hirdetett a társadalom 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 rákosista felügyeleti rendszert bíráló cikkek jelentek meg. A cikkek írói között nemcsak nevelőket találhatunk, hanem iskolaigazgatókat is, akik ugyancsak a rákosista oktatásirányítók, felügyelők által vezetett felügyeleti struktúra elszenvedői voltak. Halász Gábor egy elemzése szerint a nevelői és vele együtt az iskolaigazgatói szakma az autoriter felügyelővel szemben lázadt, s helyette egy 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 végrehajtóbizottságok – 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 pedig azt jelentette, hogy nemcsak a vertikális, hanem a horizontális ágazati alárendeltség is szabályozta az adott szervet, azonban az előbbi általában felülírta az utóbbit.

A tanácstörvény elvei alapján dolgozta ki a Darvas József vezette Közoktatásügyi 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).

## **12.2. A felügyeleti rendszer 1956 után**

Az 1956-os forradalom leverésével hatalomra jutó kádári vezetés számára világos volt, hogy sztálinista-rákosista módszerekkel nem lehet irányítani az országot. Ez természetesen az oktatási mezőre és a felügyeleti rendszerre is igaz volt. Ezért az oktatásirányítás egy 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 nevelők viszonylag szabadon mozoghattak. 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).” Érdemes észrevenni, hogy a politika és pedagógia ilyenén való 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 revizionizmus-ellenes szocialista berendezkedés a pedagógiai szféra totális kontrolljáról lemondott céljai elérése érdekében. Természetesen a „kényszerítés joga” fennmaradt, de ezt a hatalom csak bizonyos, szélsőséges esetekben használta, s 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>35</sup> az általános iskolák ellenőrzését pedig a minisztérium Általános Iskolai Főosztálya által kiadott útmutató szabályozta (Útmutató 1958).<sup>36</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 középiskolák 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 iskolák felügyeletét kidolgozó minisztériumi oktatáspolitikai csoport pedig azért állíthatta előtérbe az általános iskola tartalmi kérdéseit, mert úgy gondolhatta, hogy az elvi gyermek nevelésében az ideológiai és az általános 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

---

<sup>35</sup> A művelődésügyi miniszter 72/1957. (MK. 13.) MM. sz. utasítása a Középiskolai felügyeleti szabályzatról.

<sup>36</sup> Útmutató a tanulmányi és a szakfelügyelők, valamint a művelődésügyi osztályok iskolalátogató dolgozói részére, MM Általános Iskolai Főosztály, Budapest, 1958.

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 nevelőkkel, 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. Valamint az ellenőrzést végző személyek maximalizálásával próbálták az oktatásirányítók elkerülni azt, hogy a Rákosi-korszakot idéző brigádlátogatásokkal vádolhassa őket a nevelői szakma, ezért a teljes körű vizsgálat során legfeljebb három személy ellenőrizhetett egyszerre az adott iskolában. Továbbá az általános felügyelőnek az iskolavezetés munkáját nyilvánosan kellett értékelni, azonban a szabályzat lehetőséget adott arra, hogy amennyiben súlyos hiányosságokat talál, akkor azt 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 nevelők 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 és szakfelügyelők 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 pedig szakmai-pedagógiai feladatokat szántak. Ahogy Mezei Gyula írta ezért alakult ki a pedagógiai szakmában az nézet, amely szerint az általános felügyelő csak egy „ezerfelé rángatott” igazgatási szakember, míg az igazi felügyelő a szakfelügyelő (Mezei 1974:95). Kutatásunk alapján ebből arra következtethetünk, hogy a nevelés egységéért felelős általános felügyelők a minisztériumi oktatásirányítók számára fontosabbak voltak, mint a szaktárgyi tudás ellenőrzéséért illetékes szakfelügyelők.

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>37</sup>

A középiskolai szabályzathoz hasonlóan az általános iskolai útmutató is elítélte a felügyelet autoriter formáját, s helyette egy 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 nevelői szakmának tett engedményként az útmutató kihangsúlyozta, hogy a felügyelt eredményessége nem a felügyelők számától és az ellenőrzések magas voltából fakad, hanem a felügyelői munka minőségéből (Útmutató 1958). Továbbá a felügyeleti munka színvonalának hangsúlyozása egyben azt is jelentette, hogy amennyiben a felügyeleti rendszerben hibák lesznek, vagy megnő a nevelői 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 egyfajta ütköző szerepet szántak a felügyelőknek a nevelők és az oktatásirányítók között. Később, a hatvanas évek vitáiban látni fogjuk, hogy ezzel a felelőségáthárító érveléssel és az ütköző szerep kihangsúlyozásával az oktatásirányítók élni is fognak.

A Művelődésügyi Minisztérium offenzív oktatáspolitikáját fejezte ki azzal is, hogy az útmutatójában leszögezte, hogy az általános felügyelő munkája kiterjed valamennyi általános iskolára, tekintet nélkül az iskola 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 enélkül 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 minisztérium jogot formált az általános felügyelők teljes irányítására, azonban a művelődésügyi osztályoknak az oktatásirányításban betöltött fontos szerepéről referált az is,

---

<sup>37</sup> Az 1957-ben megjelent általános iskolai útmutatóhoz nem tudtam hozzájutni, így ennek elemzésétől eltekintettem.

hogy a tanulmányi felügyelő a művelődésügyi osztály által jóváhagyott terv alapján végezhesse csak a munkáját (Mezei 1974). Ez a kettős irányítottság már eleve magában hordozta a minisztérium és a tanácsai szervek közötti konfliktusok lehetőségét.

Az autoriter rákosista felügyeletről 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 nevelői szakma számára, hogy megalapozott, vagy megalapozatlan nemtetszésüket bármikor legálisan kifejthessék a felügyelői szakmával szemben.

A szakmai kiválóságot hangsúlyozó modell mellett megjelentek olyan elemek is a felügyelők munkájában, amelyek a nevelők 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 tanulókhöz, amennyiben erről már előzetesen megállapodtak a nevelővel (Útmutató 1958).

Az útmutató előírja, hogy a felügyelő látogatása alkalmával ellenőrizze a tanítási vázlatokat, azonban „a vázlat külső alakja, belső tartalma a pedagógus szabad elhatározásától függ. Biztosítani kell a pedagógus egyéni felfogásának, önállóságának, egyéniségének kibontakozását. Azt is leszögezi, hogy a tanmenet és a tanítási óra vázlata több éven keresztül is használható, ha azt a pedagógus gyakorlatban szerzett tapasztalataival, újabb adatokkal rendszeresen kiegészíti, tökéletesíti (Mezei 1974:116).” Szebenyi Péter megjegyzi, hogy az ötvenes évek elején a legkeményebb rákosista rendelkezések sem említették meg az óravázlatok ellenőrzését, azonban több esetben a szakfelügyelők „elkérték” azokat a tanároktól (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-ös Hóman Bálint-féle felügyeleti rendszert idézi – és a politikaalkotó ezt érzékelve engedményeket tesz a nevelők felé, 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 egy olyan felügyeleti rendszert alakítottak ki, amely elvetette a rákosista korszak autoriter felügyeletét és helyette egy olyan paternalista és szakmai-pedagógiai elemekkel kevert struktúrát hoztak létre, amely ugyan a szocialista nevelés céljait elfogadó attitűdöt kívánt meg a nevelőktől, azonban a lojalitásért cserében a pedagógusok bizonyos mértékű pedagógiai-módszertani szabadságot, valamint lehetőséget kaptak arra a rákosista-sztálinista korszaktól elérően, hogy artikulálhassák a felügyelettel szembeni aggályaikat.

### **12.3. A felügyeleti rendszer a hatvanas évek első felében**

A hatvanas évek elején a nagy ívű ideológiai alapú iskolareform és az egységes 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 szervezatként tekinthetett, mint 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 az, hogy megszüntették a brigádlátogatások intézményét, azonban hangot adott abbeli kétségének is, hogy a brigádlátogatások nélkül felmerülhet annak a veszélye is, hogy nem lehet megfelelően ellenőrizni a pedagógusok munkáját (Sz. N. 1962). Valószínűleg az érintett művelődésügyi vezető nem a rákosista korszak felügyeleti apparátusát és annak módszereit hiányolta, tehát

nem rákosista értékrendet valló oktatásirányító volt, hanem 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 biztosítása miatt. Ugyanis a szakfelügyelettel szemben az általános felügyelet képviselte a nevelésnek azt az egységes ideológiai funkcióját, amellyel a minisztérium egységesíteni akart 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 nevelők, 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 nevelők, a pedagógiai szakma 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 a csillapítani a nevelőknek a Nevelési Tervvel szembeni elégedetlenségét. Szarka József a Nevelési Terv kötelező érvényűnek olvasható élet igyekezett enyhíteni és kihangsúlyozta, hogy „... *az anyagban* (a Nevelési Tervben – D. T. megjegyzése) stílárís okokból és nem elvi megfontolásokból túlságosan sok a „kell” s 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 pedagógus társadalmat visszairányítani a Nevelési Tervben megfogalmazott nevelési célok felé. Az OPI igazgatója – lényegében – 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 felügyelők 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 a rákosista-korszak felügyeleti rendszerét opponálva és a pedagógusok szakma bírálatait meghallgatva hoztak létre.

Szabolcs Ottó cikke rendelkezett szimbolikus tartalommal is, ami túlmutatott a közlemény címében megjelenő és egyébként a pedagógusokat minden korban bosszantó túlzott papírmunkától. Ahogyan korábban is említettük a felügyelői szakma sem volt egységes, általános felügyeletre és szakfelügyeletre tagolódott. Az általános felügyelők a tanítás-tanulás folyamatában a világnézeti kontroll jelentőségét hangsúlyozták, míg a szakfelügyelők szaktárgyi elkötelezettségük voltak és az egyetemi-diszciplináris érdekeket védtek az általános felügyelők ideológiai alapú, nevelésközpontú felfogásával szemben. Szabolcs Ottó az OPI történelem tanszékének vezetőjeként nemcsak a pedagógiai szakma 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 oktatáspolitikai csoport képviselőjeként is (Nagy 2014). Szabolcs Ottó szakmai szerepét meghatározta, hogy az Országos Pedagógiai Intézet a felügyeleti rendszerben a felügyelet szakmai és nem 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 kiválóságán alapuló felügyelő képét sem, s helyette a felügyeleti munkában a kollegialitás elvét hangsúlyozza ki.

Nemcsak a nevelők, hanem a felügyelők is kifejtették ellenérzésüket a felügyelet szabályzásának visszas oldalairól. Kritikáik az irracionális követelményekről és

szerepelvárásokról, az oktatásirányítók és a pedagógus szakma közötti ütköző szerepükről, a túlterheltségről és a felügyelői létszám növelésének szükségességéről referáltak (vö. 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 Főosztály és Hernádi Konrád a Művelődéspolitikai Főosztály vezetői ismertették (Sz. N. 1966a). A minisztériumi vezetők 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 pedagógiai szakma valószínűleg sérelemként élte volna meg, ugyanakkor ez egyben az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején kiépített rendszer egyensúlyának megszűnésével is járhatott volna. Ugyanakkor 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 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.

#### **12.4. Felügyeleti rendszer a hatvanas 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 végrehajtóbizottságok 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. Ugyanakkor ettől kezdve a felügyelet feladatait nem a minisztérium, hanem a tanácsi szervek irányították, s ezzel jelentősen csökkent a minisztérium érdekérvényesítő és oktatáspolitikalkotó 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 felügyeltről a Köznevelésben, amely 1971-ig tartott. Az új felügyeleti vita abban különbözött a korábbitól, hogy ebben túlnyomó többségben szakfelügyelők és iskolaigazgatók fejtették ki véleményüket, valamint abban is, hogy a vitának nem voltak általános iskolai, vagy középiskolai tanári hozzászólói. 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 a hosszabb, alaposabb vizsgálatot és nemcsak óralátogatást tart (Tari 1969). Érvelésében az igazgató az ellenőrzés során a „védőpajzs” szerepét látja el a pedagógus és a felügyelő között. Tari úgy látja kikerülhetőnek ezt a „védőpajzs” 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 pedagógiai szakma közti sorozatos konfliktusokat, hogy a felügyelet mintegy megkerüli, minimalizálja a két szakma közötti személyes érintkezést és ahogy Halász Gábor (1984c) 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 pedagógusi szakma 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 pedagógus szakmára (Szebenyi 1993). Vagyis, ahogy Szebenyi Péter írta az eredményvizsgálatokban éppen azt keltett visszatetszést, amiért megalkották: a tanulók tudásának felmérése (Szebenyi 1993).

Benkő Istvánné (1969) veszprémi szakfelügyelő Tarival 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 az iskolai munka javítására és ellenőrzésére, amennyiben a felügyelet apparátusa elhagyja a 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 és közleményében beszámolt arról, hogy iskoláját egy átfogó ellenőrzés során a „pincétől a padlásig” ellenőrizték (Zalka 1970). Látható, hogy az iskolaigazgató a felügyeletben továbbélő, rákosista elemeket kritizálta, ahogy Halász Gábor is kimutatta elemzése során (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 az oktatáspolitikai változások hatására, s 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. Ugyanis azt javasolja a szakfelügyelőknek, hogy a felügyeleti munkába vonják be a tanárokat is. Erről a közös munkáról így számolt be: „Két héttel korábban elmentem az iskolába, megbeszéltem a kollégákkal, hogy munkájuk milyen területéről lenne jó képet kapnunk. Aztán – mert szerencsém volt: szívesen vállalták – rájuk bízom a tájékozódás módjának megválasztását, a kapott eredmények elemzését, sőt az ebből adódó tennivalók meghatározását is. Amikor látogatásra sor került, kész tervekkel, elképzelésekkel vártak (kiemelés eredeti) (Kisbalázs 1971:11).” Első olvasásra talán nem is tűnik olyan radikálisnak a javasolt felügyeleti eljárás, hiszen – úgy tűnik – a felügyelő vezető szerepe az ellenőri munka során megmarad, csak a tanárokat igyekszik jobban bevonni, érdekelttette tenni az ellenőrzés folyamatában. Azonban a pécsi szakfelügyelő kemény felügyeleti kritikája abban áll, hogy a paternalista viszonyok teljes lebontását szorgalmazza, s helyette a kollegialitás elvének integrálását javasolja a felügyeleti munkába. A felügyelő ebben a koncepcióban 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. Értelmezésünk szerint a cikk írója által képviselt oktatáspolitikai érdekcsoport szerint a fölé- és alárendeltségi viszonyt meg kell szüntetni a felügyelő és a nevelő között. Azonban ez közvetetten a felügyeleti rendszer elutasítását is jelenti, hiszen a felügyelet legfőbb jellemzője abban áll, hogy a nevelőt mindig egy felettes szerv képviselője ellenőrzi és nem egy vele azonos szinten álló pedagógus.

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, azok lágyításával. A második érdekcsoport azt állította, hogy az ötvenes évek végén a rákosista korszakot opponáló módon kiépített és a hatvanas években „bejártott” paternalista jellegű felügyeleti rendszerben alapvető problémák vannak, amelyek csak ezen paternalista és hierarchikus elemek megszüntetésével és a kollegialitás elvének alkalmazásával javíthatók ki. Sőt, ezutóbbi csoport képviselői már a felügyeleti rendszer megszüntetését és szakmai-tanácsadói rendszerre való átformálását is szorgalmazták.

A Köznevelésben zajló vitával párhuzamosan az 1967-ben újjáalakult 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” néven egy szekció foglalkozott az oktatásirányítás és ezen belül a felügyelet kérdéseivel is. 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 szinte 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 kritizált, azonban nem kívánta azt felváltani egy tanácsadói jellegű struktúrával és nem óhajtotta kiiktatni annak paternalista elemeit, hanem a felügyeletben tapasztalható torzulások kijavításának lehetőségét egy általuk létrehozandó nem normatív jellegű, az oktatásirányítás és a felügyelet kérdéseivel foglalkozó tudományág létrehozásában látták (Kiss 1971).<sup>38</sup>

Megállapíthatjuk, hogy az ötvenes évek centralizált, minisztériumból irányított felügyeleti rendszere a hatvanas évek végére jelentősen decentralizálódott és az erőegyensúly a tanácsai szervek felé kezdett billeni az évtized végére. 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.

### **12.5. A felügyelet kérdésköre a Tanítóban**

A felügyelet kérdéskérővel 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 téma a felügyelet, azonban a megjelenés évei nem véletlenek, hiszen, ahogyan az előző fejezetben is láthattuk ezekben az években zajlottak a viták a felügyeletről a Köznevelésben. Ennek okán a Köznevelésben folyt vitán keresztül érdemes olvasni a Tanító cikkeit.

Habár a Közneveléssel szinkronban jelent meg a rovat, azonban a Tanító közleményei nem reagáltak a szintén minisztériumi fennhatóságú folyóiratban közölt írásokra. Valamint, amíg a Köznevelésben többszereplős vita jött létre – felügyelők, tanítók, iskolaigazgatók, OPI munkatársak részvételével – addig ez a Tanítóban nem így volt. Csak felügyelők publikáltak írásaikat és vita, vagy párbeszéd nem jött létre a rovatban. Ebből azt a következtetést vonjuk

---

<sup>38</sup> Az V. Nevelésügyi Kongresszus és a Közoktatási irányítás korszerűsítése szekció munkájának részletesebb kifejtését lásd az V. Nevelésügyi Kongresszussal foglalkozó fejezetben.



le, hogy a Tanítóban a minisztériumhoz lojális felügyelők a minisztérium irányvonalának megfelelő és jóváhagyott cikkeket publikáltak. Számos jel arra utal, hogy ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi is a Művelődésügyi Minisztérium hivatalos álláspontja az alsó tagozatot érintő egyes oktatáspolitikai-pedagógiai kérdésekben – például a felügyelet kérdéskörében – akkor nem a Köznevelést, hanem a Tanító folyóiratot szükséges olvasnunk.

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 mégis elemzésre érdemes, hiszen ezekben az években a felügyelet problematikája az oktatáspolitikai kiemelt területei közé tartozott. Valamint tágabb perspektívából nézve, amíg a Köznevelésben megjelenő felügyeleti-vita a felügyeletnek az oktatási rendszerben elfoglalt általános helyzetét mutatta be, addig a Tanító 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. Ennek kapcsán felvetődik a kérdés, hogy a rovat címével miért a szakfelügyelt és nem az általános felügyelet kérdéseiről referált. Egy hipotézis szerint ennek oka abban rejthető, hogy az általános felügyelők és nem a szakfelügyelők képviselték a felügyelt kérdéskörében a minisztérium által képviselt ideológiai alapú irányvonalat és ezt a dominanciát igyekeztek oldani a Tanító szerkesztői. Hiszen a szakfelügyelők mindig is szaktárgyi elkötelezettségűek voltak és emiatt ők igyekeztek csökkenteni a világnézeti kontroll befolyását a tanítás-tanulás folyamatában. Vagyis a minisztérium szempontjából nem az általános felügyelőket, hanem a szakfelügyelőket kellett a minisztériumhoz „édesgetni” és ezt a célt szolgálhatta a „*Szakfelügyelők naplója*” rovat. Ezek alapján valószínűnek tűnik, hogy a periodika szerkesztői joggal gondolhatták azt, hogy amennyiben sikerül bemutatniuk a szocialista szakmaiság talaján álló elvi szakfelügyelőt, akkor ennek segítségével a maguk oldalára állíthatják a sokszor ellenséges szakfelügyelői szakmát. Azonban e gondolatmenet érvényességét csökkenti az, hogy a Tanítóban az alsófokú és nem a középfokú felügyelet kérdései kerültek előtérbe. Ugyanis a szakfelügyelők inkább a középiskolában és azon belül is a gimnáziumi iskolatípusban kívánták érvényesíteni a szaktárgyi-diszciplináris elveken nyugvó felügyeleti stílust és nem a népiskolai értékrenddel és hagyománnyal rendelkező általános iskola alsó négy osztályában. Egy másik hipotézis szerint – s véleményünk szerint ez közelebb állhat a valósághoz – az oktatáspolitikai csatározások keresztüztübe kerülő felügyelői szakmán belül elsősorban az iskolai oktatás-nevelés tartalmi munkáját vizsgáló

szakfelügyeletnek és nem az adminisztratív-bürokratikus funkciókat is ellenőrző általános felügyeletnek volt szüksége szakmai-ideológiai segítségre, s ezért dönthettek úgy a minisztériumhoz hű szerkesztők, hogy leginkább lojális szakfelügyelők cikkeit közlik.

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. Ezt a nézetét így fejezte ki: „A kartársak névsorát, iskoláimról minden adatot már az év kezdetén összeállítottam. Mindig az igazgatóval vagy helyettesével megyek be az órákra. Az iskola vezetőitől már előzetes tájékoztatást kérek a meglátogatott kartárs életkörülményeiről (családi helyzet, problémái, gondjai). Mikor először találkozom a kartárssakkal, legalább *két óra meghallgatása után ülünk le „beszélgetni”*. Én is azt az általános szokást követem, hogy előbb a kartárs mondja el – nemcsak az adott órával, hanem egész tanítói tevékenységével kapcsolatos – gondjait, észrevételeit. Utána az igazgató kartárs véleményét hallgatjuk meg, mert *ő az, aki a tanév vagy több tanév távlatában folyamatosan látja a kartárs erőfeszítéseit, fejlődését, változását (esetleg visszaesését a munkában)*. Előfordul, hogy ezekről már előbb beszélgetünk, s akkor már csak én beszélem meg az órát (Sárközy 1965:9) (kiemelés eredeti).”

Sárközy felügyelői munkájában fontos helyet foglalt el az, hogy a tanító használta-e, illetve hogyan használta az állami ideológia szakmáskodása során megalkotott tantervet. Mint írta: „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!*” (kiemelés eredeti) (Sárközy 1965:10). Jól látható, hogy Sárközy az iskolareformhoz hű szakfelügyelőként az új tanterven alapú nevelői munkát kérte számon a tanítókon és nem általánosságban a pedagógus munkáját. Ugyanakkor Sárközy anti-sztálinista 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 címe is beszédesek: „*Úgy érzem, jó úton járunk*” (Bálint 1965), *Egy mástól 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, s így meg tudtuk figyelni, hogy történt-e változás Csete felügyeletről alkotott képében. Ugyanakkor korábban láthattuk, hogy a Tanítóban elsősorban szakfelügyelők közöltek cikkeket, azonban Csete általános felügyelői és nem szakfelügyelői minőségben fogalmazta meg észrevételeit a felügyelet kérdéskörében.

A békéscsabai felügyelő 1966-os írásában az ötvenes évek végén megfogalmazott felügyeleti elvek alapján mutatta be az elvi felügyelőt. Ennek alapján kiemelte, hogy a felügyeleti munka során a tanítók módszertani szabadságát meg kell hagyni (vö. Kállai 1957). Erről így számolt be: „A szakfelügyelő, aki szemléli, 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* (kiemelés eredeti) (Csete 1966:5)”. 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 Nevelési Terven kell alapulnia, és e kereteken belül a tanító élhet módszertani szabadságával.

Csete József nézetei 1970-ben sem módosultak alapvetően, mindössze annyi változás történt álláspontjában, hogy kihangsúlyozta a felügyeleti munka során az igazgató szerepét, valamint megemlítette azt is, hogy a felügyelőnek figyelemmel kell kísérnie, hogy az ellenőrzött tanító felhasználta-e lélektani eredményeket munkája során. Csete József e két témáról így írt: „*Az igazgató és a felügyelő feladata*, hogy – szakítva a gyakorlatban még ma is élő sablonszerű lepergő óra-megbeszéléssel, órabírálattal – *a szocialista pedagógia elveire támaszkodó, lélektani és logikai szempontokat is érvényesítő óraelemzéssel, javaslatokkal, tanácsokkal tanítsa, nevelje, segítse a tanítókat* (Csete 1970:11) (kiemelés eredeti).” 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 gondolatmenetének iránya, hogy a lélektanra hivatkozott, s azt hivatkozási alapként használta fel.

Habár Kálmán Györgynek a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetőjének „*Egy beszámoló tanulságai*” című közleménye nem a „*Szakfelügyelők naplójában*” jelent meg, azonban mégis érdemes elemezni, mert referált a felügyelt és a helyes iskolavezetés kérdéseiről is (Kálmán 1968). A cikk legfontosabb oktatásirányítást 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 foglalnunk 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 tantestület 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 állami ideológia nélkül nem létezik pedagógiai szakmaiság. Ez a nézet az 1957-1958-ban megfogalmazódó új szocialista oktatáspolitikai alapvető tézise volt. 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 megreformálható, megváltoztatható. A szocializmus újradefiniálásáról pedig a Művelődésügyi Minisztérium köré csoportosuló oktatásirányítók és nevelők nem vettek tudomást, negligálták azt és változatlanul hirdették az ötvenes évek végén megfogalmazott állami ideológián alapuló értékeket tíz évvel később, 1968-ban.

A „*Szakfelügyelők naplójá*”-ban megjelent cikkekről összegzésként megállapíthatjuk, hogy alapvetően az 1957-58-ban meghirdetett szocialista pedagógia és felügyelet elveit hirdették, nem reflektálva a hatvanas évek során megváltozott politikai, gazdasági és társadalmi környezetre.

### **XIII. Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson**

Az V. Nevelésügyi Kongresszus az 1970-es év egyik meghatározó szakmai-politikai eseménye volt. Az értekezés jelen fejezetében azt vizsgáljuk meg, hogy a Kongresszuson milyen szakmai-politikai és ideológia nézetek jelentek még és, hogy ezen koncepciók hogyan kerültek ábrázolásra a Tanítóban.

#### **13.1. A Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakulása és az V. Nevelésügyi Kongresszus**

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*, főtítkára pedig a neveléstörténész Simon Gyula lett. Az MPT felett a felügyeleti jogot a Pedagógusok Szakszervezete gyakorolta, ennek titkára az Új Gazdasági Mechanizmus ellenes beállítottságú Péter Ernő volt. A neveléstudományi szakirodalom ellentétesen ítélte 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) amellett érvelt, hogy az MPT létrejötte többszereplőssé tette az oktatáspolitikai mezőt, vagyis az MSZMP által vezérelt oktatási rendszer monolit jellegét oldotta a 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 értelmezte a Magyar Pedagógiai Társaságot, amely felett az állam és a szakszervezet is gyámkodott (Kelemen 2015:195). Báthory Zoltán az „oktatási reformszellő” első jeleként értelmezte az MPT megalakulását (Báthory 2001:132).

Az MPT főtítkárának 1979-es visszaemlékezése szerint az MPT életében az első 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 Mechanizmus ellenes, „rendpárti” erőinek hivatkozási pontként szolgálhatott 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; *Miklósvári 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, s ezen oktatáspolitikai csoport fő jellemzője azt találtuk, 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 értékelte a hazai neveléstudományi szakma. *Kelemen Elemér* szerint a Kongresszus „tartalmi irányt és szervezeti keretet adott a pedagógusszakma önvizsgálatának” (*Kelemen 2015:195*), *Báthory Zoltán* pedig azt hangsúlyozta 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, valamint a résztvevő tagok igyekeztek az Új Gazdasági Mechanizmus oktatásügyre gyakorolt hatását csökkenteni.

### **13.2. Az V. Nevelésügyi Kongresszuson megjelenő szakmai-politikai nézetek, ideológiák**

Ahogy korábban említettük az V. Nevelésügyi Kongresszus után nem sokkal került megrendezésre az MSZMP X. Kongresszusa. Mindkét eseményen a fő referátumot Aczél György<sup>39</sup> tartotta, aki 1967-től a kulturális élet ellenőrzésével lett megbízva. Nevelésügyi Kongresszusi beszédében Aczél beszélt a mechanizmus eredményeiről és arról, hogy mechanizmusnak milyen oktatásügyi következményei vannak (Kiss 1971: 252. II. kötet). A kádári vezetés politikájának üzenete egyértelmű volt az egyébként mechanizmus ellenes 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 nevelésügy 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 az ennek a fényében értelmezhető értelmiség-ellenes 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>40</sup> az Új Gazdasági Mechanizmus egyik legfőbb ellenzője is tartott referátumot. Gáspár szerint ahhoz, hogy a szocialista iskolát fejleszteni lehessen, nem a pedagógiát kell elsősorban javítani, 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

---

<sup>39</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>40</sup> Gáspár Sándor ekkor a SZOT elnöke.

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 helyesli annak egyik szimbolikus elemének – 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 ideológiájában a két egymásnak ellentmondó gondolat. Továbbá 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 Kongresszus résztvevői, azonban ezek – a témabizottságok jelentései és a Kongresszus ajánlásai – a nyilvánosságnak szóltak, a szekcióban elmondott beszédek kevésbé, s emiatt a szekció voltaképpen a fő mondanivaló 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.

### **13.3. A gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődésnek az iskolai nevelésre és oktatásra kiható fő tényezői szekció munkája**

Az MTA elnöke, Erdey-Grúz Tibor, által vezetett szekció felszólalói között megtalálhatjuk többek között Kalmár László akadémikust, a JATE matematika professzorát, Bakonyi Pált az OPI főigazgató-helyettesét, Pirisi Jánosnét 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 találhatjuk 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 ideológia egyfajta 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. Viszont 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).

#### **13.4. A korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése című szekció munkája**

Az Ágoston György vezette szekció munkájába 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 Iлона 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 már az is sok mindent elárult, 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, s nem az intellektus túlzott hangsúlyozásával. 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 domborodik ki iskoláink nevelőmunkájában (Kiss 1971:86. I. kötet).”

A bizottság ajánlta 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 elemmé vált a középosztályt opponáló, értelmiségellenes, hagyományos baloldali szakmai-politikai ideológiájuknak.

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, de 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, a fejlődéslélektan és a gyermeklélektan 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 elképzelésének szerves része volt, s ebben a kontextusban nemcsak antisztálinista

éllel, hanem Új Gazdasági Mechanizmus-ellenes és egyenlőtlenségcsökkentő 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, de a megszüntetett 5+1-es oktatási formát kritizálta. Megoldásként az első bizottság által is felajánlott megoldást szorgalmazta. Tehát olyan munkaiskola megvalósítását javasolta, 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 problémakörök közé került a szekció előadói között. S ennek kapcsán a Nékosz-hoz való attitűd is felbukkant. A kongresszuson megjelent és az 1970-ben egzisztáló szocializmus baloldali ellenzéke a Rákosi-korszakban – 1949-ben – feloszlott Nékosz-t és a kádári megtorlás idején ismét megbélyegzett népi kollégisták szervezetét már pozitívan is értékelte. Azonban a Nékosz Kádár-korbéli felemás rehabilitációja, a „*voltak hibák, de...*” érvelési mód a Kongresszus témabizottsági jelentésében megmaradt (Pataki 2005:462). A dokumentum kiemelte, hogy „Nevelési rendszerünkben jól szintetizálták hazai haladó hagyományainkat, köztük a *NÉKOSZ pozitív tapasztalatait...*” (kiemelés D. T.) (Kiss 1971:90. I. kötet). Az érvelési technika annyiban változott, hogy a Nékosz jó tulajdonságai lettek kihangsúlyozva, ami egyben – látenszen – azt is jelentette, hogy létezik a Nékosz-nak 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 (ld. 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 a rákosista-sztálinista erők megbélyegeztek, azt az anti-sztálinista kádári politikai berendezkedés és különösen annak baloldali ellenzéke, amely sztálinista gyökerekkel is rendelkezett, nem vagy felemás módon rehabilitált.

Makarenko is a hivatkozott szerzők közé került a szekció témabizottsági jelentésében (Kiss 1971:90. I. kötet). A kongresszus ideológiájához híven Makarenko munkásságából elsősorban a fizikai munkára nevelés és a közösségi nevelés pedagógiájának kérdésköre lett kiemelve. Makarenko nevének előkerülése kapcsolatban volt a hatvanas években kibontakozó

Makarenko iránti megnövekedett érdeklődéssel (Boros 1966; Pataki 1964,1965, 1966, 1969; Szokolszky 1959; Rókusfalvy 1960; Zrinszky 1964). Ugyanis a sztálinista ideológiai nehezéktől megszabadítva Makarenkót az anti-sztálinista pedagógiai erők az 1961-es iskolareform támaszává tették. Így a Makarenko-reneszánsz úgy is értelmezhető, hogy az 1961-es reform alapján álló neveléstudósok kísérletet tettek arra, hogy a sztálini korszakban hérosszá lett Makarenkóból és tanításából lehetséges egy nem sztálinista, de baloldali-szocialista pedagógiát megalkotni, mely egyben opponálja a piacelvű politikai elképzeléseket is. E mozzanatról referált Pataki Ferenc Makarenko monográfiájának egyik kulcsfontosságú mondata: „*Mindmáig* Makarenko az egyetlen marxista nevelő, aki úgy formálta önálló gazdasági egységgé nevelőintézményét, hogy az egyetemi rangú tanulmányok kapujáig elvezető *általános képzést* a legmodernebb technika bázisán kapcsolta össze a rendszeres, *mindennapos*, nagy jelentőségű társadalmi értékeket alkotó termelőmunkával. Más szóval: elsőként realizálta a „mindenoldalúan fejlett emberek termelésének” egyetlen módszerét (Pataki 1966:104) (kiemelés eredeti).” Azonban az itt bemutatott Makarenko-értelmezés valószínűleg differenciáltabb képet mutathatott, hiszen másként értelmezte Makarenkót egy sztálinista, egy antisztálinista és megint másként egy volt Nékoszos neveléstudós. Pataki Makarenko olvasata pedig egy köztes, mondhatni hibrid koncepciót képviselt: a népi kollégista múlttal rendelkező anti-sztálinista neveléstudományi szakember recepcióját. A különböző Makarenko olvasatok kevésbé rajzolódtak ki a kongresszusi anyagok szövegéből, ehhez nagy valószínűség szerint más pedagógiai szövegek bevonására van szükség. Az sem véletlen, hogy a „Nékosz pozitív tapasztalatai” és a makarenkói közösségi nevelés pedagógiája a szekció témabizottsági jelentésében oksági összefüggésbe kerültek, hiszen Makarenko revelatív erővel hatott a népi kollégisták mozgalmára (Pataki 2005).

Ahogy korábban is említettük a Kongresszuson képviselt szakmai-pedagógiai nézetek és ideológia hangsúlyos része volt a fizikai dolgozók gyermekeinek iskolai hátrányainak csökkentése. Így 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).

### **13.5. A pedagógus hivatás és továbbképzés kérdésköre az V. Nevelésügyi Kongresszuson**

A kongresszuson „*A pedagógus hivatás és továbbképzés*” 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, aki korábban az MDP szakpolitikusa és az ötvenes évek elején az MTA Pedagógiai Főbizottságának titkára is volt, 1970-ben pedig a Budapesti Műegyetem docense lett, Drien Károly a Szegedi Tanárképző Főiskola főiskolai tanára, Benkő Lóránd 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 kerékkötőinek. Ide tartozott 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, s beszédében a szaktudományokat vonta felelősségre, amiért azok nem segítették a pedagógiát az egyes oktatáspolitikai döntések implementációjában, például a tanulói túlterhelés csökkentésének 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 az egyetemi-tudományos kultúrán alapuló 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 az oktatáspolitikai azon 1962-es döntését, amely kimondta, hogy a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) és Központi Pedagógust Továbbképző Intézet (KPTI) összeolvadásából létrejött Országos Pedagógiai Intézet (OPI) a pedagógus-továbbképzés két ága közül – ideológiai és szakmai-pedagógiai – az ideológiai továbbképzés az OPI fennhatósága alól kerüljön át a Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetemére és csak a szakmai-tantárgyi képzés maradjon az OPI-ban (vö. Sáska 1992b). Azonban a szekcióüléseken az oktatáspolitikai előbb ismertett

döntését 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-es 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 rákosista-sztálinista, míg a második az antirákosista-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. Azonban jól látható, hogy az V. Nevelésügyi Kongresszuson megjelenő (rákosista-sztálinista)oktatáspolitikai csoport a továbbképzés kérdéskörében a sztálinista-rákosista elképzelést támogatta.

### **13.6. A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, kapcsolatai más tudományokkal című szekcióban megjelenő szakmai és ideológiai nézetek**

Szimbolikusnak tűnik az is, hogy vizsgált szekciónk elnöke Nagy Sándor az ELTE Neveléstudományi Tanszékének tanszékvezető professzora volt, hisz ezzel a funkcióval mintha Nagy Sándor az ötvenes évek végén elvesztett ágazati-irányítói szerepét kapta volna vissza. 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 budapesti Gyógypedagógiai Főiskola docense is. A résztvevők munkájuk során – a szekció címének megfelelően – a különböző neveléstudományi intézeteknek az 1961-es reformhoz való kötődésüket igyekeztek prezentálni.

Nagy Sándor szekciónyitó referátumában meghatározta az igazi – a kongresszus által helyesnek tartott – szocialista neveléstudományt. Nem meglepő módon a kongresszuson képviselteknek megfelelően a szocialista neveléstudománynak az 1961-es oktatási törvény

által képviselt elveken kellett állnia. A neveléstudomány tárgyában is ez a szakmai-pedagógiai és ideológiai 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)”. Nagy Sándor, ahogyan már az ötvenes évek elején a sztálinista-rákosista korban, úgy most 1970-ben is, a megvalósítandó ideológiai célok szakmáztatását a neveléstudományon belül a didaktika feladataként értelmezte. A régi-új didaktikának, a változatlanul reprezentált 1961-es oktatási reformon alapuló szocialista ideológia alapján, a tanulói aktivitáson, a képességek fejlesztésén és az oktatás nevelési funkcióján kellett szerveződnie (Kiss 1971:168-169. 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 töltött 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 pszichológiának a neveléstudomány jármában szabad csak működnie. A megváltozott szakmai-politikai helyzetet mutatta az is, hogy Nagy Sándor az ötvenes évek elején a didaktikát ellendisziplinaként fogalmazta meg a bukott pedológia és nyugati eredetű lélektannal szemben (Sáska 2009:120), és 1970-ben pedig ebben a Nagy Sándor vezette szekcióban szólalt fel a lélektan érdekében Kelemen László. Ettől függetlenül azonban az is észrevehető, hogy az ötvenes évek elején diszkreditált lélektan a hrucsovi korszak antisztálinista rehabilitációjának köszönhetően (Sz. N. 1957) 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).” Ez értelmezésünkben azt jelentette,

hogy a neveléstudomány művelése közvetlen politikai tevékenység, amelynek a Kongresszus adott színteret.

### **13.7. A közoktatási irányítás korszerűsítése című szekció szakmai és politikai nézetei, ideológiái**

Az V. Nevelésügyi Kongresszus történetében „*A közoktatási irányítás korszerűsítése*” nevű szekció helyzete – talán – az egyik legérdekesebb fejezet. A kongresszus eredeti koncepciója szerint ilyen szekció nem is szerepelt a kongresszus programjában. A MPT-én belül megalakult Pedagógiai Vezetési Szakosztály kezdeményezte, hogy vegyék fel a kongresszus programjába az oktatásirányítás mikro- és makroszintű kérdését taglaló szekciót. Azonban a társaság tagjai ezt elleneztek, s csak az MPT vezetőségének segítségével és jóváhagyásával sikerült a kongresszuson önálló szekcióként való részvételt kiharcolni (Kiss 1979:89). Az MPT-ben megjelenő konfliktus forrása egyelőre nem tisztázott, egy 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 Gyula fővárosi oktatási osztályvezetőt, Kerékgyártó Imre vezető szakfelügyelőt és a megyei művelődésügyi osztályvezetőt Deák Ferencet is. S, habár a szekcióban felszólaltak nem budapesti oktatásirányítók, szakemberek – például miskolci művelődésügyi osztályvezető, vagy nyíregyházi általános iskolai igazgató is – azonban a tagok többnyire a főváros oktatásirányítói voltak, s így a szekció az ő oktatásirányítási-politikai, szakmai-technikai és ideológiai elképzeléseiket képviselte. Nézeteik jellemzői az oktatásirányítási rendszer kritikája és az oktatásirányítás-tanügyigazgatás új, leginkább tudományos alapokra való helyezése körül rajzolódott ki.

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

A kongresszus hangvételére és a szekciók munkájára jellemző volt, hogy amennyiben bíralták a fennálló politikai berendezkedést és annak oktatáspolitikáját, akkor azt igyekeztek



burkoltan, rejtett formában megtenni – különösen az MPT prominens képviselői. Azonban ez a finom distinkció kevésbé volt jellemző a közoktatás irányításával foglalkozó szekció résztvevőire. Hozzászólásaikban 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 feladat-meghatározásának elmaradását (Kiss 1971:129-147. I. kötet; Kiss 1971:211-247.). Látható, hogy a szekció résztvevőinek baj-listája jelentős volt, s lényegében az egész oktatásirányítási rendszert kritika tárgyává tették.

A szekció elnöke az oktatásirányítás nyelvezetének tudomány alapú egységesítését javasolta, mondván a különböző érdekcsoportok más-más nyelvezetet használnak, és ez jelentősen megnehezíti az oktatásirányítás egységességének kialakítását (Kiss 1971:244. II. kötet). Azonban ez nem csak a szekció tagjai által megfogalmazott és érvényesnek tartott tudományosság dominanciáját jelentette az oktatásirányítás felett, hanem az egységes nyelvezet megteremtőinek hatalmát a tanügyigazgatás-oktatásirányítás többi csoportja felett is. Ugyanígy Báthory Zoltán, az OPI főiskolai docense, a szakfelügyeleti munkát a tudományosság elvei felé igyekezett orientálni és azt mondta, hogy „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 az mondhatjuk, hogy az V. Nevelésügyi Kongresszus a baloldali beállítottságú neveléstudományi szakembereknek és pedagógusoknak egy jelentős oktatáspolitikai eseménye volt a hatvanas évtized végén. A kongresszus résztvevői egységesen tudták artikulálni baloldali, társadalmi különbségeket csökkenteni kívánó, Új Gazdasági Mechanizmus ellenes, 1961-es oktatási reformon alapuló szakmai-pedagógiai és politikai ideológiájukat. A kongresszust támogatták a mechanizmus ellenes MSZMP-s és szakszervezeti vezetők is. Azonban az MSZMP részéről Aczél György volt az, aki fellépett a kongresszuson jelentős csoporttá szerveződött politikai és egyben pedagógiai erőkkel szemben.

A pedagógiai lélektan is szerves részét képezte a kongresszuson megjelenő szakmai nézeteknek. A pszichológia más ágaitól különböző neveléslélektan neveléstudományi képviselőinek többsége ugyanazzal a társadalomképpel dolgozott 1957-et követően és az iskolareform ideje alatt is.

Az 1961-es iskolareform elveit alapvetően megfelelőnek tartották a kongresszuson megjelent szakmai csoportok, azonban annak implementációját egyes esetekben bírálták. Így helytelennek tartották a pedagógus-továbbképzési rendszerben végbemenő decentralizációs folyamatokat. Továbbá a kongresszuson felszólaló csoportok a hatvanas években a politika hatására az oktatásügyben elkezdődő ideológiai enyhüléssel sem értettek egyet, mivel ez a folyamat az állami ideológia és befolyás gyengülését is jelentette számukra az oktatási mezőben. Ezzel magyarázható, hogy a kongresszus negyvenes-ötvenes években szocializálódott résztvevői a szocialista pedagógiát csak erős ideológiai keretben, állami befolyás mellett tartották elképzelhetőnek. Lényegében a saját, 1961-ben győzelemre vitt radikális ideológia megvalósulásának sikertelenségét kérték számon a politikai vezetéstől kilenc évvel később (vö. Halász 1988-1989). Illetve a kongresszuson jelent meg az a generáció, amely majd a hetvenes-nyolcvanas években, illetve a rendszerváltozást követően lett az oktatásirányítás és a neveléstudomány meghatározó csoportja.

### **13.8. Az V. Nevelésügyi Kongresszus témája a Tanítóban**

Habár az V. Nevelésügyi Kongresszus szakma-pedagógiai és oktatáspolitikai szempontból a hatvanas évek végének és a hetvenes évek elejének egyik jelentős eseménye volt, addig a *Tanító* folyóiratban nem jelent meg ennyire hangsúlyos témaként. A már 1968-ban meghirdetett kongresszusról *A Tanító* mindössze három cikkben számolt be (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 a tanítók továbbképzéséről és önképzéséről. Cikkében Gledura a kongresszusra való hivatkozással próbálta a tanítók továbbképzésének témáját hangsúlyossá tenni, hiszen a kongresszus egyik témaköre a pedagógus hivatás és továbbképzés lett. A harmadik és egyben utolsó közlemény Petró András nevéhez fűződik, aki ekkor a Művelődésügyi Minisztérium Általános Iskolai Osztályának vezetője (Petró 1970). Írásában nem bemutatta, hanem inkább méltatta a kongresszus munkáját. Közleménye sok ehhez hasonló jellegű mondatot tartalmazott: „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 ünnepiességét érzi (Petró 1970:2-3).” Ezt követően nem jelent meg olyan cikk, amely a kongresszus eredményeit, vagy annak hatását taglalta volna.

Összegezve megállapítható, hogy az V. Nevelésügyi Kongresszus témája nem tartozott a hangsúlyos tematikák közé a Tanítóban. Egyelőre még nem tisztázódott előttünk, hogy e jelenségnek mi lehet az oka, azonban kutatásunkból jól látszik, hogy ebben az esetben is vizsgált lapunknak nem pedagógiai-szakmai funkciója, hanem inkább propaganda jellege domborodott ki.

## XIV. Összefoglalás

### 14.1. A kutatás eredményei

Kutatásunk kezdetén három, s az idők folyamán egyre árnyaltabb kérdést tettünk fel, s ezek segítségével igyekeztünk szisztematikusan elemezni a hatvanas évek oktatáspolitikai arénáját és annak egy elemét: a Tanító folyóiratot. A kutatás lezárultával az elért eredményeket mutatjuk be. Haladjunk a kérdések sorrendjében!

*1. Milyen szakmai és ideológiai nézetek jelentek meg a hatvanas évek oktatáspolitikájában és a Tanító folyóiratban? Továbbá, a hatvanas évek oktatáspolitikájában bekövetkezett változások hogyan írhatók le a disszertációban felhasznált ideológiafogalom segítségével?*

Ahhoz, hogy az első kutatási kérdésre válaszolni tudjunk, először arra kell felelnünk, hogy milyen oktatáspolitikai csoportok voltak jelen a hatvanas évek oktatási arénájában, hiszen ennek függvénye az, hogy az oktatáspolitikai csoportok milyen ideológiai és szakmai-pedagógiai nézetekkel rendelkeztek.

Kutatásunk alapján azt mondhatjuk, hogy a hatvanas évek oktatáspolitikai arénájában két nagy, de önmagukban megosztott csoport harcolt egymással. Az első csoport az MSZMP 1958-as művelődéspolitikai irányelveinek talaján állva támogatta az 1961-es oktatási törvénnyel fémjelzett iskolareformot, amelyben a tagok döntő többsége tevőlegesen is részt vett. Politikai nézeteiket tekintve a szovjet eredetű, de túlnyomó részt poszt-sztálini 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 közgazdászokból állt, akik az oktatásügy kérdéseit elsősorban nem kulturális, művelődésügyi kérdésként értelmezték, hanem mindezeket a szocialista gazdaság szempontjainak vetették alá. Úgy látjuk, hogy 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-ös júniusi MSZMP PB

határozatot tekinthetjük. A két oktatáspolitikai csoport egyes szereplői maguk is tagjai voltak az MSZMP-én belüli két platformnak.

A doktori értekezésnek az ötvenes, illetve a hatvanas évek oktatáspolitikáját vizsgáló fejezeteiben láthattuk, hogy a két nagy oktatáspolitikai csoport harcát nem az oktatási arénában történtek döntötték el, hanem az arénai küzdelmeket befolyásoló kül- és belpolitikai helyzet. Következésképpen az oktatás területe csupán függő és alárendelt szerepet kapott az ágazatok és nemzetek közötti politikai játszmában. Így, például amikor az ötvenes évek végén a történeti szocialista szempontokat követő konzervatív szemléletű magyar pártvezetők dönthettek a tervgazdálkodáson alapuló állam és gazdaság fejlesztés irányáról, akkor ennek folyamányaként a sztálini gyökerű, szocialista ideológiát követő oktatáspolitikai csoport került hatalmi helyzetbe és megalkották a társadalom átnevelésén és a beruházásra építő gazdaságfejlesztést szolgáló iskolareformjukat, amely jól illeszkedett a hruscsovi oktatási reform célkitűzéseire. Az ugyanezen politikai célokat követő oktatáspolitikai csoport kezében volt a lehetőség arra, hogy szakmai-politikai nézeteit monopolisztikus módon terjessze az oktatási ágazaton belül. S, amikor nem sokkal a hatvanas évek közepe előtt ez a politika megbukott, akkor a másik politikai csoport kerekedett felül, amelyik a szocialista piacgazdaságon alapuló Új Gazdasági Mechanizmus híve volt. E váltást követte az oktatáspolitikai és ekkor az oktatási arénában is az iskoláztatás gazdasági racionalitását hangsúlyozó csoport került az oktatásügyi mező hierarchiájának csúcsára. De nem mindenütt.

Az 1963-ban induló Tanító című folyóiratot vizsgálva megállapíthattuk, hogy a lap szerkesztői az egész évtizedben az 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 meg sem említette az iskolareform leállítását.

A Tanító folyóirat szövegeinek ideológiáit és szakmai nézeteit vizsgálva az iskolareform leállítása kapcsán új, eddig nem ismert eredményre jutottunk. Eddig az iskolareform leállításának interpretációját csak az 1965-ös MSZMP PB határozat szemszögéből ismerhettük meg, amely azt mondta ki, hogy az 1961-es oktatási reformtörvény politikája és tágabb politikai környezete a gazdasági megközelítés hiánya okán bukott meg. Ezzel szemben az iskolareformot támogató Tanító szerzők (szakfelügyelők, OPI munkatársak, stb.), amellet érveltek, hogy a reform során kidolgozott szakmai-pedagógiai dokumentumok helyesek voltak és helyesek maradtak az évtized végén is, csupán a végrehajtással volt baj. Az iskolareform implementációja nem volt megfelelő, amiért a

legnagyobb felelősség a pedagógusokat, s azon belül a tanítókat terheli, akik nem értették meg a reform lényegét. Látható, hogy a két oktatáspolitikai csoport reformról vallott megközelítése mennyire különbözött egymástól. A gazdasági szemlélet hívei a reform-koncepció egészét, az iskolarendszer átalakítását hibásnak tartották az általuk képviselt munkaerő-tervezési szempontok teljes hiánya miatt, míg a reform kidolgozói, támogatói csupán az oktatási rendszer legalsó fokán lévő nevelőket látták annak.

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

Szabó Miklós ideológiatipológiáját felhasználva a hatvanas évek oktatáspolitikai arénáját elemezve azt mondhatjuk, hogy 1958-ban az állami szocialista ideológia dominanciáján alapuló oktatáspolitikai elképzelés programideológiából a reform kibontakozásának éveiben konzervatív, a reform-eszmét őrző állapotideológiává vált, s ezzel a programideológiák világába száműzött minden egyéb rivális elképzelést. Azonban 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 állapíthatjuk meg, hogy mindkét esetben a szembenálló 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 a kompromisszumnak már ezért se volt lehetősége. Vagyis a szembenálló felek nemcsak a másik csoport érveinek, állításainak egy részét, hanem egészét kérdőjelezték meg és a „hamis tudat” problémájaként értelmezték azt. Ezzel az egymást kizáró

szembenállással magyarázható, hogy nem volt átjárás, „személycsere” a két oktatáspolitikai csoport között.

*2. Az oktatáspolitikában bekövetkező átalakulások hatására voltak-e változások, és ha igen miben, a képviselt ideológiákban és szakmai-pedagógiai nézetekben?*

Úgy látjuk, hogy a fentebb már említett 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 leállítását, az V. Nevelésügyi Kongresszus. A szakmai-pedagógiai és ideológiai nézetek változatlanságamerevsége különösen az 1961-es iskolareformot támogató oktatáspolitikai csoportra jellemző. Lényegében ugyanazt a munkáscsaládok gyermekeit támogató, egyenlőséget 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 közöttük 1961-ben az oktatási törvény évében és az V. Nevelésügyi Kongresszus alatt is 1970-ben, amely szakmapolitikai esemény a leállított iskolareform híveinek restaurációs kísérleteként is értelmezhető. Az 1958 és 1964-65 közötti iskolareformot támogató oktatáspolitikai csoport szakmai nézeteiben mindössze egy kisebb változást találtunk: még hozzá a politechnikai oktatás kérdéskörében. A sztálini, majd a hruscsovi értelmezésű munkaiskola koncepciója különböző politikai célok mentén, de mind a kettő az állami gazdaságpolitikának alávetetten jelent meg. Mindebből az V. Nevelésügyi Kongresszuson résztvevők semmit sem észleltek, csak azt látták, hogy a politechnikai oktatás elve alapvetően helyes, azonban a hatvanas évtized elején még rosszul értelmezték annak szerepét, mert a képzés lényege nem az, hogy egy konkrét szakmára készítse fel a gyermeket, hanem 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 annak csak korrekcióját. A sztálini és hruscsovi felfogást elvető, de mély-marxista munkaiskola koncepciója később vált legitimé.

Ahogy az oktatási aréna egészében a szocialista egyenlőségpárti ideológia retorikájában nem történt jelentős változás, 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 és szakmai elképzeléseit hirdette a tanítóknak. Az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején meghirdetett elvekhez való ragaszkodást láthattuk a tanfelügyelet kérdéskörében is. Az e témában megjelent hatvanas évek végi publikációk továbbra is az 1957-1958-ban meghirdetett szocialista pedagógia és felügyelet elveit hirdették.

A Tanítóban képviselt ideológia változatlan maradt, azonban a vezető szerepet játszó csoportok részben kicserélődtek. Vizsgálatunkban kimutattuk, hogy a hatvanas évtized közepéig az OPI munkatársai a periodika legfőbb szerzői és ők szakmásítják, terjesztik az iskolareform elveit. Később azonban 1966-tól Miklósvári Sándor megjelenésével az OPI munkatársai lassan kiszorultak a szerzői gárdából és helyüket a tanítóképzők oktatói vették át és ettől kezdve már ők szabták meg a Tanító tartalmát és irányát. A tanítóképzős háttérű oktatók az OPI munkatársaihoz képest agitatívabban képviselték az anti-sztálinista szocialista ideológiát. Szakmai nézeteik is jelentősen eltértek az OPI munkatársai által képviseltéktől és szakmai-pedagógiai nézeteik az általános- és neveléslélektanon alapultak. Ez a szakmai kör az OPI csoportjával szemben emancipálódott és minisztériumi segítséggel foglalta el a Tanító lapot.

*3. Az ötvenes évek közepén-végén rehabilitált lélektan egy speciális része, a neveléslélektan, milyen szerepet töltött be a hatvanas évek neveléstudományában és a Tanító folyóiratban?*

Kutatásunk egyik legjelentősebb eredménye a neveléslélektan hatvanas évekbeli legitimált megjelenésével kapcsolatos. Láthattuk, hogy az 1948-1950-es száműzetés után a lélektan tudományát minden tekintetben a pedagógia alá rendelték, majd a szovjet anti-sztálinista mintának megfelelően az ötvenes évek közepétől-végétől fokozatosan, de hullámzó ütemben rehabilitálták, s a hatvanas évek során kezdett az elfogadott, de részleges autonómiájú tudományok közé tartozni. A lélektan újraintézményesülésének fontos eseményei közé tartozott, hogy 1957-ben a Magyar Tudományos Akadémia II. Osztályán belül létrejött a Lélektani Bizottság, amely később Pszichológiai Bizottsággá alakult, majd 1958-tól elindult az évenként megjelenő *Pszichológiai Tanulmányok* könyvsorozat az MTA kiadásában – s ugyanezzel a döntéssel párhuzamosan a neveléstudományon belül pedig a *Tanulmányok a*



*Neveléstudomány* köréből című kötet is. 1960-ban újraindult a Magyar Pszichológiai Szemle és 1963-ban pedig megkezdődött az önálló pszichológusképzés az ELTE-n.

A neveléslélektan rehabilitációjának fontos állomása volt, hogy 1957-ben a Pedagógiai Szemlében megjelent a „*Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket*” című tanulmány (Sokrétűen 1957). A Szovjetszkaja Pedagogika 1956-os számából lefordított cikk alapján a szocialista neveléstudomány továbbra is elítélte a pedológiát, azonban rehabilitálta a lélektan marxista, nem nyugati változatát.

A pedagógiától emancipálódott a lélektan tudománya, s a neveléslélektan a két tudományterület közé került, amely céljaiban a neveléstudomány gondolatvilágához kötődött, azonban a pszichológia nyelvét használta. Kutatásunk alapján megállapíthatjuk, 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 és a tanítóképzők oktatóihoz kötődik, s ez a koncepció sajátosan a tanítók képzésén és továbbképzésén alapult.

Az „akadémiai neveléslélektan” irányát és jelentőségét a lélektannal foglalkozó neveléstudományi és a pedagógiai területtel foglalkozó pszichológiai kandidátusok és akadémiai doktorok száma jelzi. A hatvanas években nagy volt az átjárás a neveléstudomány és a pszichológia tudományának művelői között. Bemutattuk, hogy az évtized végére a neveléstudományi kandidátusok az idők folyamán átkerültek a pszichológia tudományának területére és már ott szerezték meg akadémiai doktori címüket. A folyamat az évtized végére megállt. 1970-ben már csak három olyan neveléstudományi kandidátust találtunk, akik lélektannal foglalkoztak és már senki sem szerzett neveléslélektanból akadémiai doktori címet. E tendenciát a lélektannak, illetve a neveléslélektannak a neveléstudománytól való emancipációjaként vagy függetlenedéseként értelmezzük, ami azt is mutatja, hogy nagy részben a neveléstudomány felől érkeztek a neveléslélektannal foglalkozó pszichológiai kandidátusok.

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.

Az osztályvezető oktatáspolitikai tevékenységét rekonstruálva azt látjuk, hogy minisztériumi kinevezését és új lélektani koncepciójának meghirdetését követően

szövetségeseket a tanítóképzős oktatók körében keresett és talált. A tanítóképzős oktatók a központi irányítóval kötött szövetségben oktatáspolitikai súlyuk megerősödését várták, amit meg is kaptak. Minisztériumi kezdeményezésre, de a tanítóképzős oktatók segítségével jött létre a változó gyakorisággal megrendezésre kerülő *Tanítók Akadémiája*. Az új intézmény feladata a lélektani-neveléslélektani tudáson alapuló új szakmai koncepció részleteinek kidolgozása és az eszme elterjesztése lett, elsősorban a tanítók körében. Rendkívül fontos, hogy az új szakmai-politikai elképzelés vezető médiája a Tanító című folyóirat lett.

Az új lélektani koncepciót a minisztériumi osztályvezető politikai-szervezeti dimenzióba helyezte és elsősorban a tanítók képzésére és továbbképzésére összpontosított. Másképpen: a neveléslélektant a tanítói kultúrába integrálta, s ezzel egy új és stabil szakmai ideológia született. Ez a politika a minisztériumi osztály hatáskörének keretei között maradt és nem kívánta az oktatási mező egészét befolyásolni, csak a tanítók képzésére koncentrált. Mindebből annyi a fontos, hogy egy minisztériumi osztály képes volt az oktatási rendszerből egy részt kiszakítani, önálló ideológiát, identitást, „mi tudatot” adni. Ez a tény a központosított tanügyigazgatásról alkotott általános képet árnyalja.

## Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom témavezetőimnek *Forray R. Katalinnak*, aki mindig is biztatott és támogatott a doktori értekezés elkészítésében és *Géczi Jánosnak*, aki különösen a témaválasztásban nyújtott segítséget.

Köszönettel tartozom *Ambrusné Kéri Katalinnak* a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének támogatásáért.

Külön köszönöm *Trencsényi László* segítségét, akihez bátran fordulhattam, amennyiben valamely szakmai kérdésben elbizonytalanodtam.

Ki kell emelnem és köszönöm *Sáska Géza* szakmai támogatását, aki nélkül valószínűleg kevésbé érteném a szocialista oktatáspolitikai és neveléstudományi összefüggéseit.

## Felhasznált irodalom

- Aczél György (1971): *Eszmének erejével*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Ábent Ferenc (1959): A szovjet közoktatás átszervezésének néhány tapasztalata. *Pedagógiai Szemle*. **9.** 9. sz. 859–876.
- Ágoston György (1958): Küzdjük le az ellenséges, revizionista nézeteket. *Pedagógiai Szemle*, **8.** 1. sz. 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.
- Andor Mihály (1980): Dolgozat az iskoláról I. *Mozgó Világ*. **10.** 12. sz. 5-21.
- Andor Mihály (1981): Dolgozat az iskoláról II. *Mozgó Világ*. **11.** 1. sz. 16-31.
- Aradi Jenő (1964): Rajz. *A Tanító munkája*. **1.** 1. sz. 13-18.
- Azary Béla (1964): A Nevelési Terv bevezetésének tapasztalatairól. *A tanító munkája*. **2.** 17-18.
- Azary Béla (1965): Jól van ez így? *A tanító munkája*. **3.** 3. sz. 12-13.
- Azary Béla (1967): A számtan-mértan tanításáról (Borsod megye). *A tanító munkája*. **5.** 6-7. sz. 18-20.
- Bajomi Iván (2006): Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó javaslat. *Educatio*. **15.** 3. 492-510.
- Bakonyi Pál (1959): A tanulók személyiségének megismerése. *Pedagógiai Szemle*. **9.** 11. 1011-1019.
- Bakonyi Pál (1965): A pedagógusok átképzése és továbbképzése. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 559-600.
- Balatonfüredi Pedagógus Konferencia (1957). Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet.
- Ballér Endre (1981): *Tantervelmélet és tantervi reform*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Bálint Andorné (1965): Úgy érzem, jó úton járunk! *A tanító munkája*. **3.** 3. sz. 12.

- Bálint Béla (1965): Szakfelügyelői gyakorlatom. *Köznevelés*. **21**. 10. sz. 385-386.
- Balog Beáta – Nagy Andrea (2016): A neveléstudomány helyzete az 1949-1957 közötti időszakban a személyügyi és háttérintézmények tükrében. In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 161-184.
- Baló József (1968a): Problémalátás – problémamegoldás I. *A Tanító*. **6**. 2. sz. 4-6.
- Baló József (1968b): Problémalátás – problémamegoldás II. *A Tanító*. **6**. 3. sz. 7-9.
- Baló József (1968c): Problémalátás – problémamegoldás III. *A Tanító*. **6**. 4. sz. 3-5.
- Bárdi Edit (2010): Referenciaszemélyek a magyar, német, és a francia neveléstudományi diskurzusokban. In: Németh András – Biró Zsuzsanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227-245.
- Barna Lujza (1970): A bábokat is hívjuk segítségül. *A Tanító*. **8**. 2. sz. 4-5.
- Baska Gabriella (2015): Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In: Baska Gabriella – Hegedűs Judit (2015) (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE, Budapest. 344-358.
- Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra, Veszprém.
- Baska Gabriella – Hegedűs Judit (2015) (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkönet, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997a) (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I-III*. Keraban, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997b) (szerk.): *Pedagógiai ki kicsoda*. Keraban, Budapest.
- Bauer Tamás (1981): *Tervgazdaság, beruházás, ciklusok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Beér János (1962): *A helyi tanácsok kialakulása és fejlődése Magyarországon (1945-1960)*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Békés Ferenc (1965): Fényes csíkok. *A tanító munkája*. **3**. 2. sz. 11.
- Békési László (1957): Számszerűség vagy színvonalemelés. Hozzászólás a pedagógusok állami ideológiai továbbképzéséhez. *Köznevelés*. **13**. 17. sz. 391-392.
- Bencze Gyula (1958): Néhány megjegyzés a balatonfüredi konferencián elhangzottakhoz. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 1. sz. 99-113.
- Benkő Istvánné (1969): Szakfelügyelet – tudás – emberség. *Köznevelés*. **25**. 20. sz. 11-12.

- Berencz János (1957): A dogmatizmus és revizionizmus jelenségeiről a magyar pedagógiában. *Pedagógiai Szemle*, **7.** 3. sz. 14-29.
- Berend T. Iván (1974): *A szocialista gazdaság története Magyarországon: 1945-1968.* Kossuth Kiadó, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Berend T. Iván (1983): *Gazdasági útkeresés 1956-1965: a szocialista gazdaság magyarországi modelljének történetéhez.* Magvető, Budapest.
- Berger, Peter-Luckmann, Thomas (1998): *A valóság társadalmi felépítése.* József Attila Műhely, Budapest.
- Berkó Gézáne (1970): Kár, hogy az iskolában nincs folytatása. *A Tanító*. **8.** 3. sz. 3-4.
- Bíró Józsefné (1965): A szaksajtó az önképzés eszköze. *A tanító munkája*. **3.** 2. sz. 11-13.
- Bíró Zsuzsanna Hanna (2010): A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői. Tudományszociológiai elemzés a központi pedagógiai folyóiratok szerzőiről (1997-2006). In: Németh András – Bíró Zsuzsanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében.* Gondolat Kiadó. Budapest. 168-209.
- Bizó Gyula (1958): A magyar tanítóképzés reformjának munkálatai. In: Kiss (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 495-513.
- Bodó László (1968): A pedagógus továbbképzés Romániában. *Köznevelés*. **24.** 15-16. sz. 610-611.
- Bori István–Tihanyi Ferenc (1960): A politechnikai oktatásról. *Társadalmi Szemle*. **15.** 5. sz. 42-58.
- Borsodi István (1970): A relációk elemi értelmezése és ábrázolása. *A Tanító*. **8.** 6-7. sz. 9-11.
- Boros Ferenc (1966) (szerk.): *Makarenskóra emlékezünk.* Pedagógusok Szakszervezete, Táncsics Kiadó. Budapest.
- Bors József (1964): Miben segíthet a felügyelet...? *Köznevelés*. **20.** 24. sz. 946.
- Borsos Margit (1964): Nyelvtani és helyesírási munkafüzetek. *A Tanító munkája*. **1.** 6-7. sz. 37-40.
- Breznysnyánszky László (2015): Kontinuitás és diszkontinuitás a debreceni egyetem pedagógia oktatóinak rekrutációjában 1940-1970. In: Németh András – Bíró Zsuzsanna – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében.* Gondolat Kiadó, Budapest. 225-251.
- Csáki Imre (1967): Számítan-mértan. *A tanító munkája*. **5.** 6-7. sz. 27-30.
- Csépainé Széll Pálma (2011): A helyi tanácsok rendszere Magyarországon (1950-1990). *Hadtudományi Szemle*. **4.** 4. sz. 135-141.

- Csermely Péter-Fodor István-Eva Joly-Lámfalussy Sándor (2009): *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsész Tanácsa Alapítvány.
- Csete József (1966): Egységes álláspont – egységes munka. *A tanító munkája*. **4.** 4. sz. 5-7. o.
- Csete József (1970): Korszerűsítsük a tanítási órák elemzését. *A tanító munkája*. **8.** 5. 11-13.
- Csoma Vilmos (1967): Olvasás. *A tanító munkája*. **5.** 6-7. sz. 21-23.
- Dancs Gábor (2016): A matematikus abszolút pedagógusról, Varga Tamásról. In: Hudra Árpád (szerk.): *Abszolút pedagógusok*. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest. 162-180.
- Darvai Tibor (2011a): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata 1963, 1970. *Iskolakultúra*. **20.** 6-7. sz. 71-86.
- Darvai Tibor (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 Tibor (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 Tibor (2012): „Ideologies in the Pedagogical Journal „The School-Teacher” 1963-1970.” *HERJ*. **2.** 3. sz.
- Darvai Tibor (2016): Szakmai-politikai nézetek és ideológiák az V. Nevelésügyi Kongresszuson. *Neveléstudomány*. **4.** 3. sz. 49-61. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/10/szakmai-politikai-nezetek-es-ideologiak-az-v-nevelesugyi-kongresszuson/>
- Donáth Péter (2006): "Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben". *Educatio*. **15.** 3. 461-491.
- Fábián Zoltán (1964): Tanítványaink megismeréséről. *A Tanító munkája*. **2.** 1. 4-6.
- Fábián Zoltán (1966a): Differenciális oktatás és csoportmunka az értelmi nevelés szolgálatában. *A tanító munkája*. **4.** 5. 13-14.
- Fábián Zoltán (1966b): *Az értelmi fejlesztő hatások tervezése*. **4.** 11. sz. 7-8.
- Fábián Zoltán (1966c): *Óravariációk tervezése és az értelmi hatások*. *A tanító munkája*. **4.** 12. 2-3.
- Fábián Zoltán (1969a): A tanulói önállóságról. *A Tanító*. **6.** 8. sz. 12-14.
- Fábián Zoltán (1969b): A pedagógiai vezetés korszerű értelmezése. *A Tanító*. **7.** 9. sz. 16-18.

- Fábián Zoltán (1969c): Az önállóság fejlesztésének lehetőségei „hagyományos” eljárásokkal és új módszerekkel. *A Tanító.* **7.** 10. sz. 17-19.
- Faludi Szilárd (1960): Időszerű tantervelméleti kérdések. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 63-112.
- Faludi Szilárd (1961): Tantervi kutatások a Pedagógiai Tudományos Intézetben. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 281-316.
- Faludi Szilárd (1963): A tantervek készítését megalapozó pedagógiai kutatások. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 117-154.
- Falus Iván (2016): Nagy Sándor önképe. In: Falus Iván – Kálmán Orsolya (szerk.): *Nagy Sándor nyomdokain.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9-22.
- Faragó László (1962): Lélektani szempontok érvényesítése a matematikatanítás metodikájában. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 485-518.
- Faragó László – Povázsai László (1964): Olvasás. *A Tanító munkája.* **1.** 6-7.sz. 2-10.
- Faragó László (1967): Számvetés. *A tanító munkája.* **5.** 6-7. sz. 1-2.
- Faragó László (1969): Első osztályaink jelenlegi helyzete: komplex probléma. *A Tanító.* **7.** 11. sz. 1-4.
- Faragó László (1970): Közkinccsé tesszük! *A Tanító.* **8.** 10. sz. 4-5.
- Fazekas Károly-Köllő János-Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért.* Oktatás És Gyermekesély Kerekasztal. Budapest, ECOSTAT.
- Felkai Gábor (1999) (szerk.): *Mannheim Károly.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Fedor János (1953) (szerk.): *A Szovjetunió Kommunista Pártjának XIX. kongresszusa.* Szikra, Budapest.
- Fedor János (1956) (szerk.): *Az SZKP XX. kongresszusa: 1956. február 14-25.* Szikra, Budapest.
- Fedor János (1962): *Az SZKP XXII. kongresszusa: 1961. október 17-31.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1969): *Társadalmunk rétegződése.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.



- Ferkai Lórántné (1963): A rajz és a nevelési terv. *A tanító munkája*. **1.** 4. sz. 10-11.
- Forray R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai *Educatio*. 2011. **20.** 1. sz. 62-73.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Új Mandátum Kiadó – Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Garai Imre (2015): Tudománypolitika és felsőoktatás Magyarországon, 1948-1951. In: Németh András – Biró Zsuzsanna – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 165-176.
- Garai Imre (2016): A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949-1953 közötti időszakban. In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 119-160.
- Gárdonyi Lajos (1970): A harmadik lépcső. *A Tanító*. **8.** 9. sz. 14-15.
- Gáspár Kálmánné (1964): Az eredményes tanulás lélektani feltételei. *A tanító munkája*. **3.** 5. 10-11.
- Gáspárné dr. Zauer Éva (1970): Az első osztályosokról a pedagógiai pszichológus szemével. *A Tanító*. **8.** 4. sz. 1-3.
- Géczi János (2006a): A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Magyar Pedagógia*. **106.** 2. sz. 147-168.
- Géczi János (2006b): A pedagógiai sajtó. 1956. *Educatio*. **15.** 3. sz. 511-538.
- Géczi János (2010a): *Sajtó, kép neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest.
- Géczi János (2010b): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra*. **20.** 1. sz. 79-91.
- Géczi János (2012): Pedagógiai lapok sajtófotói a cigány tanulókról. In: Orsós Anna, Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs. 99-109.
- Géczi János-Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, **20.** 3–4. sz. 201–237.
- Géczy Etelka (1964): Tanítás és tanulás. *A tanító munkája*. **2.** 6-7. sz. 58-59.
- Gerő Zsuzsa (1969): A problematikus gyermekekről. *A Tanító*. **7.** 10. sz. 5-7.
- Gledura Lajos (1970): Továbbképzés és önképzés. *A Tanító*. **8.** 5. sz. 9-10.
- Golnhofer Erzsébet (2006): Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*. **15.** 3. sz. 539-552.

- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*. **113**. 3. sz. 133-151.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2014): Adalékok egy neveléstudományi életúthoz: Ágoston György 1945–1959 között. In: Fizek Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 67–80.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2016): Az 1945 utáni korszak neveléstudományának kutatása: Kutatásmetodológiai megfontolások a személyes dokumentumok forrásértékéről. In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185-203.
- Göndöcs László (1968): Vita a számtan-mértan tanításáról. *A Tanító*. **6**. 6-7. sz. 33-35.
- Gönczöl Enikő (2011): Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének a működésében. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: Nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 87-132.
- Gönczy Gábor (1964): Alkotó munkaközösségek. *A tanító munkája*. **2**. 4. sz. 21-22.
- Halász Gábor (1984a): Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években. *Medvetánc*. **4**. 2-3. sz. 73-96.
- Halász Gábor (1984b): Az oktatáspolitikai szerkezete a hetvenes években (Elemzések a középfokú oktatás megyei irányításáról). Tervezéshez Kapcsolódó Kutatások 79. Oktatókutatató Intézet. Budapest.
- Halász Gábor (1984c): Felügyelet és oktatásirányítás: történeti - szociológiai elemzés 1945-től napjainkig. Oktatókutatató Intézet. Budapest.  
[http://halaszg.ofi.hu/download/Felugyelet\\_es\\_oktatasiranyitas.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Felugyelet_es_oktatasiranyitas.htm)
- Halász Gábor (1985a): A nyolcvanas évek reformfolyamatai és a közoktatás irányítása. *Ifjúsági Szemle*. **5**. 5. sz. 96-106.
- Halász Gábor (1985b): Az oktatásirányítás reformja és az oktatás irányítói – oktatáspolitikai elemzés. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 104. Oktatókutatató Intézet. Budapest.  
[http://halaszg.ofi.hu/download/Reform\\_es\\_iranyitok.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Reform_es_iranyitok.pdf)
- Halász Gábor (1988a): Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai Magyarország a hatvanas évek elején - történeti politikai elemzés. Oktatókutatató Intézet. Budapest.  
[http://halaszg.ofi.hu/download/Ifjusag\\_nevelese.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Ifjusag_nevelese.htm)

- Halász Gábor (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\\_evek.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evek.htm)
- Halász Gábor (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 Gábor (1988,1989): Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején. *Medvetánc.* **8-9.** 4.-1. sz. 243-252.
- Halász Gábor (2009): A nyolcvanas évtized a magyar oktatásban. <http://halaszg.ofi.hu/download/MTV%20tanulmany.htm>
- Hegedűs András (1966): Tanítók Nyári Akadémiája Baján. *A tanító munkája.* **4.** 8. sz. 18-19.
- Hegedűs B. András – Rainer M. János (1992) (szerk.): *A Petőfi-kör vitái. VI. Pedagógusvita.* Múzsák, 1956-os Intézet, Budapest.
- Heller Ágnes (1997): 1968. Beszélő. 11. szám. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/1968>
- Heller, Mihail – Nyekrics, Alekszandr (2003): *Orosz történelem.* Budapest, Osiris.
- Heywood, Andrew (2007): *Political Ideologies: An Introduction.* Palgrave Macmillan.
- Hovanyecz László (2011): *Beszélgetés Pataki Ferenc társadalompszichológussal.* Kossuth Kiadó, Budapest.
- Huszár Tibor (2003): *Kádár János politikai életrajza.* Szabad Tér – Kossuth, Budapest.
- Ilku Pál (1959): Az új típusú szocialista iskoláért. *Köznevelés.* **15.** 17. sz. 377-380.
- Illés Lajosné (1985): *Az európai szocialista országok közoktatásügye a második világháború után.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jakab Tamásné (1967): A környezetismeret tanításáról (Hajdú-Bihar megye). *A tanító munkája.* **5.** 6-7. sz. 17-18.
- Kállai Gyula (1957): Előadás az országos pedagógus pártaktíván. *Köznevelés.* **13.** 10. sz. Melléklet. 8.
- Kálmán György (1968): Egy beszámoló tanulságai. *A Tanító.* **6.** 8. sz. 1-4.
- Kálmán György (1969): Közös felelősséggel. *A Tanító.* **7.** 9. sz. 11-13.
- Kalmár Melinda (1998): *Ennivaló és hozomány: a kora kádárizmus ideológiája.* Magvető, Budapest.
- Karády Viktor (2015): Egy szocialista értelmiségi „államnemesség”? Kandidátusok és akadémiai doktorok a hazai társadalomtudományokban. In: Németh András – Biró

- Zsuzsanna – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 251-281.
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában, 1945-1993*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kardos József – Kornidesz Mihály (1990) (szerk.): *Dokumentumok az oktatáspolitikai történetéből. 1-2. kötet. 1950-1972*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Katona András (2016): Az iskolai felügyelet története Magyarországon II. (1935-től a rendszerváltoztatásig. *Történelemtanítás. 7. 1-2. sz.*  
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/katona-andras-az-iskolai-felugyelet-tortenete-magyarorszagon-ii-1935-tol-a-rendszervaltoztatasig-07-01-04/>
- KDNP Oktatási Munkacsoportja (2009): *Iskola–Erkölc–Tudás. A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése*. Kereszténydemokrata Néppárt programja.
- Kelemen Elemér (1985): A pedagógus-továbbképzés négy évtizede. *Pedagógiai Szemle. 35. 4. sz.* 307-317.
- Kelemen Elemér (1994): A magyar oktatási törvénykezés története – Problématörténeti vázlat. In: Kelemen Elemér – Setényi János (szerk.): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Fővárosi Pedagógiai Intézet. Budapest. 40-67.
- Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle. 23. 9. sz.* 25–32.
- Kelemen Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Új Pedagógiai Szemle. 25. 2. sz.* 76-85.
- Kelemen Elemér (2015): Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai határozatról. In: Donáth Péter (szerk.): *Filozófia-Művelődés-Történet 2015*. Trezor Kiadó, Budapest. 191–221.
- Kelemen László (1959): A neveléslélektani kutatások feladatairól. *Pedagógiai Szemle. 9. 2. sz.* 142-153.
- Kelemen László (1972): A pedagógiai interdiszciplináris kérdései. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Faludi Szilárd (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 267-296.
- Kemény István (1967): *A mobilitás társadalmi összefüggései*. Statisztikai Kiadó. Budapest.
- Kéri Katalin (2002): Gyermekképzés az ötvenes évek első felében. *Iskolakultúra. 11. 3. sz.* 47-59.

- Kéri Katalin (2008a): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmuskori Magyarországon 1867-1914*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- Kéri Katalin (2008b): Gyermekábrázolás az 1950-es években a *Nők Lapja* címoldalain. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új Kutatások a Neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottság. Budapest. 203-2011.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a *Nők Lapja* címoldalain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Iffúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 111-166.
- Kéri Katalin – Varga Attila (2006): Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. *Educatio*. **15**. 3. sz. 553-565.
- Kisbalázs György (1971): Mire való a szakfelügyelet. *Köznevelés*. **27**. 13. sz. 10-11.
- Kiss Árpád (1969): *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kiss Árpád (1971) (szerk.): *V. Nevelésügyi kongresszus: Budapest, 1970. szeptember 28-30.* I-II. kötet.
- Kiss Lajos (1965a): A gyermek tevékenysége és az érzelmek. *A tanító munkája*. **3**. 4. sz. 16-18.
- Kiss Lajos (1965b): A gyermek tevékenysége és az érzelmek. *A tanító munkája*. **3**. 5. sz. 16-18.
- Kiss Lajos (1965c): Érzelmi típusok a 6-10 éves korban. *A tanító munkája*. **3**. 10. sz. 13-16.
- Kiss Tihamér (1964): A siker örömeinek hatása a tanulási folyamatra. *A tanító munkája*. **2**. 6-7. 41-42.
- Kiss Tihamér (1965d): A 6-10 éves gyermek általános érzelmi sajátosságai. *A tanító munkája*. **3**. 3. sz. 5-8.
- Kiss Tihamér (1965e): A felnőttek iránti érzelmek fejlődése. *A tanító munkája*. **3**. 6-7. sz. 12-15.
- Kiss Tihamér (1965f): A tanulótársi kapcsolatok érzelmi átélése. *A tanító munkája*. **3**. 9. sz. 11-13.
- Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (1962): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Klein Sándor (1980): *A komplex matematikaoktatási módszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere. *Pedagógiai Szemle*. **36**. 11. sz. 1087-1102.
- Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon 1945-1956*. Kandidátusi disszertáció.  
<http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf>
- Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás*. Fővárosi Pedagógiai Intézet. Budapest.

- Kornai János (2005): *A gondolat erejével*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2011): *Erdei séta*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (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 Éva (1995): Öt nap tanulás – egy nap munka. Munkaoktatás a Kádár-korszak elején. *História*. **16.** 9-10. sz. 44-46.
- Kovács Ferenc (1964): A szakosított ideológiai továbbképzésről. *Köznevelés*. **20.** 14-15. sz. 584.
- Kovács Sándorné (1967): Szolnok megyei helyzetkép. *A tanító munkája*. **5.** 6-7. sz. 3-12.
- Kovai Melinda (2016): *Lélektan és politika: pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945-1970*. KRE-L'Harmattan, Budapest.
- Kozma János (1964): Új ideológiai továbbképzés – új módszerek, új feladatok. *Köznevelés*. **20.** 21. sz. 825-827.
- Lénárd Ferenc (1958): A gondolkodás fejlesztése. In: Kiss (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 275-323.
- Lénárd Ferenc (1960): A neveléslélektan problémái. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **1.** sz. 20-29.
- Lénárd Ferenc (1967): A gondolkodási művelek és gyakorlásuk. *A Tanító*. **5.** 3. sz. 3-4.
- Lénárd Ferenc (1968): Matematikatanítási kísérletünk négy éve. *A Tanító*. **6.** 9. sz. 9-12.
- Lénárd Ferenc (1978): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1982): *A képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Lénárd Ferenc-Surányi Gábor (1959): Adatok a szovjet pszichológia jelenlegi helyzetéhez. *Pedagógiai Szemle*. **9.** 4. sz. 362-382.
- Leontyev, A. N. - Galperin, P. J. - Elkonin, D. B. (1960): Az iskolareform és a pszichológia feladata. *Pedagógiai Szemle*. **10.** 10. sz. 898-909.
- Lévay Pálné – Szijj Zoltán (1963): Testnevelés. *A Tanító munkája*. **1.** 1. sz. 18-24.
- Lovász Imréné (1970): Építsünk jobban az óvoda munkájára! *A Tanító*. **8.** 1. sz. 10-12.
- Lugossy Jenő (1959): Köznevelésünk néhány időszerű problémája. *Társadalmi Szemle*. **14.** 10. sz. 19-31.
- Lugossy Jenő (1967): Közoktatáspolitikánk néhány időszerű kérdéséről. *Köznevelés*. **23.** 17. sz. 641-645.
- Lugossy Jenő (1969): Huszadik évfolyam. *Gyermeink*. **1.** 1. sz. 1.

- Lukács Judit – Takács Géza (1993): Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné III. *Pedagógiai Szemle*. **3.** 7-8. 134-146.
- Majzik Lászlóné (1963): Ismerkedjünk a Nevelési Tervvel. *A tanító munkája*. **1.** 3. sz. 21-22.
- Makarenko A. Sz. (1948): *Az új ember kovácsa: pedagógiai hősköltemény*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest.
- Makarenko A. Sz. (1952): *Pedagógiai művek: kiadatlan tanulmányok, cikkek és előadások*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Makarenko A. Sz. (1963): *Pedagógiai hősköltemény: az új ember kovácsa*. Európa, Budapest.
- Makoldi Mihályné (1970): A fővárosi alsó tagozatos továbbképzésről. *A Tanító*. **8.** 11. sz. 10-11.
- Mannheim Károly (1996): *Ideológia és utópia*. Atlantisz, Budapest.
- Marsai Andorné (1965): Továbbképzés után. *A tanító munkája*. **3.** 6-7. sz. 23-24.
- Marx, Karl-Engels, Friedrich (1974): *Német ideológia*. Magyar Helikon, Budapest.
- Mede Perla (2010): Személyek, akiről a szövegek szólnak – interjúalanyok és recenzált szerzők a magyar pedagógiai szaksajtóban. In: Németh András – Biró Zsuzsanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó. Budapest. 245-265.
- Mérő László (1969): Új célok és feladatok a matematikatanításban. *A Tanító*. **7.** 3. sz. 25-26.
- Merton, R. K. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris, Budapest.
- Mészáros István (1992): *Neveléstörténeti füzetek 10*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Mezei Gyula (1974): A magyar közoktatásirányítás (különösen az iskolafelügyelet) fejlődésének történeti áttekintése. OPKM, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei: pedagógiai tanulmányok*. Okker, Budapest.
- Miklósvári Sándor (1962) (szerk.): *Nevelési Terv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Miklósvári Sándor (1963) (szerk.): *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Miklósvári Sándor (1966): Tanítóképzés és továbbképzés. *A tanító munkája*. **4.** 10. sz. 1-2.
- Miklósvári Sándor (1967): Tanítók akadémiaja. *A tanító munkája*. **5.** 8. sz. 47-48.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 59-113.

- Mikonya György (2009): Egy elfelejtett közösségi iskolakísérlet. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 131-147.
- Molnár Gyuláné (1970): Pszichés vizsgálat az V. kerületben. *A Tanító*. **8**. 5. sz. 1-3.
- Molnár Imre (1958): Neveléslélektani kutatások a hazai lélektani intézetekben. In: Kiss (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 539-552.
- Művelődésügyi Minisztérium (1958): Útmutató a tanulmányi és a szakfelügyelők, valamint a művelődésügyi osztályok iskolalátogató dolgozói részére, MM Általános Iskolai Főosztály, Budapest, 1958.
- Nagy József (1966): Új utak a szovjet didaktika fejlődésében. *Pedagógiai Szemle*. **16**. 7-8. sz. 699-706.
- Nagy Péter Tibor (1997): *Neveléstörténeti előadások: előadások a nevelés társadalomtörténetéből*. Kodolányi János Főiskola–Oktatáskutató Intézet, Székesfehérvár, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2006): Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio*. **15**. 3. sz. 566-592.
- Nagy Péter Tibor (2014): Szabolcs Ottó (1927-2013). Taní-tani Online. [http://www.tani-tani.info/szabolcs\\_otto](http://www.tani-tani.info/szabolcs_otto)
- Nagy Sándor (1955): Harcban az antimarxista pedagógiai nézetek ellen. Bevezető előadás a pedagógia szakos tanárok országos ankétján. *Pedagógiai Szemle*. **5**. 3. sz. 232-248.
- Nagy Sándor (1958a): A neveléstudomány mai helyzetéről. *Társadalmi Szemle*. **13**. 4. sz. 68-81.
- Nagy Sándor (1958b): Még egyszer a balatonfüredi konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 5. 407-415.
- Nagy Sándor (1976) (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1977) (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1978) (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1979) (szerk.): *Pedagógiai Lexikon IV*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Némedi Lajos (1958): A pedagógiai főiskolák neveléstudományi munkássága. In: Kiss (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 539-552.
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógiai problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.



- Németh András (2009): A magyar neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása az 1945-1953 közötti időszakban. In: Németh András – Biró Zsuzsanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 26-56.
- Németh András – Biró Zsuzsanna (2009) (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András – Biró Zsuzsanna Hanna – Varga Kornél (2010): Kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. In: Németh András – Biró Zsuzsanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 147-167.
- Németh András – Biró Zsuzsanna (2016): A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7-119. o.
- Németh András – Biró Zsuzsanna – Garai Imre (2015) (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (2016) (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nóvik Attila – Pukánszky Béla (2009): A tudományos nomenklatúra kialakulása a szegedi egyetemen Tettamanti Béla és Ágoston György példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 73-97.
- N. Sándor László (1966): „Egyetlen tanító sem maradhat ki!” *A tanító munkája*. **4.** 1966. 10. sz. 18.
- Nyerges Béla (1963): A nevelési terv és a környezetismeret. *A tanító munkája*. **1.** 4. sz. 8-10.
- Nyerges Béla – Soós Istvánné (1964): Környezetismeret. *A Tanító munkája*, **1.** 6-7. sz. 15-22.
- Pálfy Sándor (1968): *A komplex matematikaoktatási kísérlet néhány módszerének ismertetése. A Tanító*. **6.** 6-7. 35-38.
- Pap K. Tünde (2010): Folyóirat-hivatkozások a neveléstudományi folyóiratokban. In: Németh András – Biró Zsuzsanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 210-226.
- Papp Józsefné – Váli Dezsőné (1964): Számтан – mértan. *A Tanító munkája*. **1.** 6-7. sz. 23-33.
- Pásztor Emil (1968): Megjegyzések a pedagógus továbbképzésről. *Köznevelés*. **24.** 10. sz. 370.
- Pataki Ferenc (1964) (ford.): *Makarenko és a mai iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Pataki Ferenc (1965) (szerk.): *A. Sz. Makarenko nevelélméleti művei*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Pataki Ferenc (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Pataki Ferenc. (1969): Makarenko élete és pedagógiája. A kandidátusi disszertáció tézisei. *Pedagógiai Szemle*. **19**. 5. sz. 407-422.
- Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz-legenda*. Osiris, Budapest.
- Pénzes Dávid (2009): A Debreceni Egyetem Pedagógiai Tanszékének részvétele az országos pedagógiai (köz)életben az ötvenes évek első felében. In: Németh András – Biró Zsuzsanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó. Budapest. 57-72.
- Pénzes Dávid (2016): A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány*. **4**. 3. sz. 36-48.
- Petriné Feyér Judit – Szabolcs Éva: Nagy Sándor (1916-1994). In: Falus Iván – Kálmán Orsolya (szerk.): *Nagy Sándor nyomdokain*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 129-158.
- Petró András (1970): Az V. Nevelésügyi Kongresszus után. *A Tanító*. **8**. 11. sz. 1-2.
- Pléh Csaba (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 Csaba (1998a): Pszichológia, szimbolika, diktatúra. Buksz. 3. <http://www.c3.hu/scripta/buksz/98/3/04.htm>
- Pléh (1998b): A pszichológia szimbolikája egy slampos totalitárius rendszerben. A magyar pszichológia a hatvanas években. In: Pléh Csaba (szerk.): *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Balassi Kiadó, Budapest. 91–111.
- Pléh Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba. (2011): A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete. *Educatio*. **20**. 1. sz. 18-37.
- Polónyi István (2011): Az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiái. *Educatio*. **20**. 1. sz. 74-87.
- Polónyi István (2012): Terv és piac az oktatásban. Magyar Szociológiai Társaság éves konferenciája. 2012. november 9-10.
- Pukánszky Béla (2002): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Pukánszky Béla (2011): Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében. *Educatio*. **20**. 1. sz. 37-48.

- Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*. **20**. 1. sz. 48-61.
- Réczey Miklósné – Fellner László (1964): Nyelvtan – helyesírás. *A Tanító munkája* **1**. 6-7. sz. 10-14.
- Réti László (1968): Iskolaképesség, iskolaérettség. *A Tanító*. **6**. 9. sz. 3-6.
- Réti László (1970): Az iskolaképesség fejleszhető és irányítható. *A Tanító*. **8**. 1. sz. 4-6.
- Rókusfalvy Pál (1960): A személyiségnevelés néhány kérdése Makarenko pedagógiai gyakorlatában. *Pedagógiai Szemle*. **10**. 5. 399-411.
- Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
- Sallai Lajosné (1963): Együtt a szülőkkel. *A tanító munkája*. **1**. 3. sz. 11-12.
- Sárközy Sándorné (1965): Baráti légkörben. *A tanító munkája*. **3**. 2. sz. 9-10.
- Sáska Géza (1981): Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*. **10**. 12. sz. 116-124.
- Sáska Géza (1985a): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről I. *Pedagógiai Szemle*. **35**. 6. sz. 501-517.
- Sáska Géza (1985b): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről II. *Pedagógiai Szemle*. **35**. 7-8. sz. 645-652.
- Sáska Géza (1987): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről. *Andragógia*. **5**. 5. sz. 42-61.
- Sáska Géza (1988a): Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata. *Magyar Pedagógia*. **88**. 1. sz. 373-391.
- Sáska Géza (1988b): Felnőttoktatás a negyvenes és az ötvenes években: a "hőskor" felnőttoktatása. *Medvetánc*. **8**. 1. sz. 91-111.
- Sáska Géza (1989): Tantervkészítés és tantárgygondozás a 60-as években: Beszélgetés Bakonyi Pállal, az OPI nyugállományú főigazgató-helyettesével. *Pedagógiai Szemle*. **39**. 3. 237-256.
- Sáska Géza (1992a): *Ciklikusság és centralizáció: a központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete*. *Educatio*, Budapest.
- Sáska Géza (1992b): A reform reformjának reformja: Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*. **33**. 183-193.
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” Iskolakultúra. **22**. 2. sz. 45-62.
- Sáska Géza (2005): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képze a XX. századi pedagógiai ideológiákban, 2. rész. *Magyar Pedagógia*. **105**. 1. sz. 83-99.
- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*. **15**. 3. sz. 593-608.

- Sáska Géza (2008a): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Iskolakultúra*. **28**. 1-2. sz. 3-23.
- Sáska Géza (2008b): Régi és új szólamok értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. *Új Pedagógiai Szemle*. **18**. 11-12. sz. 161-187.
- Sáska Géza (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 98–130.
- Sáska Géza (2011a): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát!* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2011b): Ideológiák és oktatás. *Educatio*. **20**. 1. sz. 3-17.
- Sáska Géza (2015a): Az általános iskola és az emlékezetpolitika – a szovjet forgatókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio*. **24**. 4. sz. 11-35.
- Sáska Géza (2015b): A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In: Németh András – Biró Zsuzsanna – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177-212.
- Sáska Géza (2015c): Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdeldmei, kreditekben elbeszélve. *Magyar Tudomány*. **176**. 7. 819-827.
- Sáska Géza (2016a): Az oktatási rendszer reformja a negyvenes években és a kommunista identitáspolitiká. In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (2016): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 235-276.
- Sáska Géza (2016b): A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952-1962 között. In: Tóth Péter-Holik Ildikó (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2015*. MTA Pedagógiai Bizottsága-ELTE Eötvös Kiadó-Óbudai Egyetem, Budapest. 255-262.
- Sasvári Tiborné (1963): A neveltségi szint felméréséről. *A tanító munkája*. **1**. 4. sz. 6-8.
- Simon Gyula (1965) (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. *Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 559-600.
- Simon Gyula (1979, szerk.): *Egy évtized a szocialista nevelésügyért*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Somogyi Elek (1963): Segítsük a gyakorlati foglalkozás oktatását. *A tanító munkája*. **1**. 4. sz. 23-24.
- Somogyi Istvánné (1965): Munkánkról röviden. *A tanító munkája*. **3**. 21-22.
- Somogyvári Lajos (2013): Pedagógusképek és –szerepek az 1960-as évek Magyarországon. *Magyar Pedagógia*. **113**. 1. sz. 29-52.

- Soós Istvánné (1969): Módosítsuk a tanítási órák szerkezetét és szervezetét. *A Tanító*. **9.** sz. 8-10.
- Speiser Márton (1963): Írás. *A Tanító munkája*. **1.** 1. sz. 11-12.
- Sütő Jánosné (1965): Látogatás Budapesten. *A tanító munkája*. **3.** 2. sz. 12-14.
- Sütő Sándor (1967): Tanítóképző intézetünk kisugárzó hatásáról. *A tanító munkája*. **5.** 6-7.sz.
- Szabó Áron (1966): „A megszokottságból rázott fel...” *A tanító munkája*. **4.** 9. sz. 22-23.
- Szabó Miklós (1983): *A Szovjet Kommunista Párt története*. Szeged.
- Szabolcs Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*. **25.** 4. sz. 366-372.
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. ELTE. Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868-1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szabolcs Éva (2006): „Pedagógiánk...valóban népünk nevelőihez fog szólni”. Az 1956-os Balatonfüredi Pedagógus-Konferencia. *Educatio*. **15.** 3. sz. 609-622.
- Szabolcs Éva – Golnhofer Erzsébet (2015a): A kommunikációs háló feltárásának lehetőségei és korlátai a neveléstörténeti kutatásokban. In: Németh András – Biró Zsuzsanna – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva – Golnhofer Erzsébet (2015b): Szempontok egy elfelejtett diskurzus értelmezéséhez: a Petőfi Kör pedagógusvitája. In: Baska Gabriella – Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE, Budapest. 359-370.
- Szabolcs Ottó (1964): Felügyelet és papír. *Köznevelés*. **20.** 22. sz. 868.
- Szabó Miklós (1989): Program és állapotideológiák. In: Tallár Ferenc (szerk.): *Politikai kultúra Magyarországon. 1896-1986*. Medvetánc könyvek, Atlantis Program. 93-108.
- Szabó Zoltán András (2015): Hálózat – tudomány – történet. Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságainak feltárásához. In: Németh András – Biró Zsuzsanna – Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 83-113.
- Szabó Zoltán András (2016): A jogalkotói szándék egy lehetséges feltérképezési útja a tudományos minősítés szabályozási rendszerében – az előterjesztői indoklások köre (1949-1989). In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (szerk.):

- Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Gondolat Kiadó, Budapest. 203-235.
- Szarka József (1957): Folytatva és mégis újrakezdve. *Pedagógiai Szemle*. **7.** 1. sz. 1-2.
- Szarka József (1958a): A szovjet pedagógiáról. *Pedagógiai Szemle*, **8.** 4. 301-309.
- Szarka József (1958b): Vitánk a revizionista nézetekkel. *Köznevelés*, **13.** 12. sz. 269-270.
- Szarka (1962): Az Országos Pedagógiai Intézetről. *Köznevelés*. **18.** 15-16. sz. 457-458.
- Szarka József (1964a): Az etika pedagógiai „lebontásáról”. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1963*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 47-66.
- Szarka József (1964b): Ne legyen félreértés! *Köznevelés*. **20.** 18. sz. 681-683.
- Szarka József (1965): A nevelés elméletének fejlődése. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 81-108.
- Szarka József (1967): Nevelésügyünk helyzete és fejlesztésének távlatai. *Köznevelés*. **23.** 9. 323-323.
- Szebenyi Péter (1993): *Válaszúton a szakfelügyelet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*. **3.** 345-354.
- Székely Endréné (1956): A marxista pedagógiatudomány helyzete és feladatai hazánkban. *Társadalmi Szemle*. **11.** 2. sz. 66-82.
- Székely Endréné (1972) (szerk.): *Szokolszky István. Pedagógiai tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szeléndi Gábor (1966): Értelmi nevelés az új anyag feldolgozásakor. *A tanító munkája*. **4.** 3. sz. 10-13.
- Szilágyi Imre (1964): A tanulás egyik előfeltétele az érdeklődés. *A tanító munkája*. **2.** 3. 7.-8.
- Szokolszky István (1959): A szocialista pedagógia „logikája” Makarenko műveiben. *Pedagógiai Szemle*. **9.** 4. sz. 344-361.
- Sz. N. (1956): A magyar pedagógiai a kibontakozás útján. *Pedagógiai Szemle*. **6.** 4. sz. 289-315.
- Sz. N. (1957): Sokrétűen és alaposan tanulmányozzuk a gyermeket. *Pedagógiai Szemle*. **7.** 1. sz. 8-14.
- Sz. N (1960): Hozzászólások oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének irányelveihez. *Társadalmi Szemle*. **15.** 10. sz. 77-99.
- Sz. N. (1962): Nyugodtabb ritmusú munka nélkül nem lehet eredményesebben dolgozni. A művelődésügyi osztályvezetők országos tanácskozása. *Köznevelés*. **18.** 13. sz. 391-398.

- Sz. N. (1963): Az 1962-63. tanév értékelése és az új tanév főbb feladatai. *Köznevelés*. **19**. 13-14. sz. 385-390.
- Sz. N. (1965): Egymástól tanulni. *A tanító munkája*. **3**. 2. sz. 12-13.
- Sz. N. (1966a): Az ideiglenes felügyeleti szabályzatról. *Köznevelés*. **22**. 4. sz. 150-152.
- Sz. N. (1966b): A Hajdúnánási tanítók: Köszönjük! *A tanító munkája*. **4**. 9. sz. 23.
- Sz. N. (1966c): Napirenden az általános iskolai pedagógusképzés. *Köznevelés*. **22**. 13-14. sz. 492-493.
- Sz. N. (1968): V. Nevelésügyi Kongresszus. *A Tanító*. 1968. **6**. 2. sz. 1-3.
- Tari János (1965): A jó felügyelő portréja. *Köznevelés*. **21**. 5. sz. 183-185.
- Tari János (1969): „Népszerűtlen” emberek az iskolában. *Köznevelés*. **25**. 13. sz. 15-16.
- Tihanyi Andor (1963): Az oktatómunka tervezése és az új tanterv. *A Tanító munkája*. **1**. 1. sz. 6-8.
- Tihanyi Andor (1967): Nyelvtan-helyesírás. *A tanító munkája*. **5**. 6-7. sz. 24-27.
- Timár János (1962): Közoktatás – Szakképzés – Tervszerűség. *Köznevelés*. **28**. 10. sz. 299-300.
- Timár János (1989): *Hatalom és döntésképtelenség: az oktatáspolitikai és az oktatástervezés négy évtizede, 1948-1988*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Timár János (2005): *Életregény: szubjektív adalékok a XX. század objektív történelméhez*. Noran, Budapest.
- Tóth György József (1963): Gyakorlati foglalkozás. *A Tanító munkája*. **1**. 1. sz. 8-10.
- Tóth Károly (1965): Félévi eredményvizsgálatok. *A tanító munkája*. **3**. 2. sz. 26-27.
- Trencsényi László (2007): Autonómia és/vagy transzmisszió? A Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es újjáalakulásának tanulságai. In: Kiss Endre és Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai: az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. 169-173.
- Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg*. Önkönet, Budapest.
- Vadász Ferencné (1958): Új utakon a pedagógus továbbképzés. *Köznevelés*. **14**. 18. sz. 420-423.
- Vadász Ferencné (1960): A pedagógus továbbképzés és az iskolareform. *Köznevelés*. **26**. 15. sz. 345-349.
- Vajda Zsuzsanna (2013): „Legdrágább kincsünk a gyermek!” Anyaság és gyermeknevelés az ’50-es években Magyarországon a Nők Lapja című folyóiratban. *Iskolakultúra*. 2. sz. 65-81.
- Vallás- és Közoktatási Minisztérium (1950): Tanterv az általános iskolák számára.

- Varga Gyula (1967): Az olvasás tanításáról (Somogy megye). *A tanító munkája*. **5.** 6-7. sz. 12-14.
- Varga Tamás (1968): Játékos matematika. *A Tanító*. **6.** 8. sz. 20-23.
- Vass Henrik (1968) (szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1963-1966*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Budapest.
- Vass Henrik (1974) (szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1967-1970*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Budapest.
- Vass Henrik (szerk., 1978): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1963-1966*. MSZMP Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Kossuth, Budapest.
- Vass Henrik – Ságvári Ágnes (1973) (szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai: 1956-1962*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1970): Ember a felügyelet mérlegén. *Köznevelés*. **26.** 1. sz. 6-7.
- Vekerdy Tamás (1963): Segíti a nevelési terv végrehajtását. *A tanító munkája*. **1.** 4. sz. 13.
- Záhonyi Ede (1980): *A magyar úttörősját három évtizede 1946-1976*. Ifjúsági Lapkiadó, Budapest.
- Zalka György (1970): A szakfelügyeletről – igazgatói szemmel. *Köznevelés*. **26.** 1. sz. 5-6.
- Zrinszky László (1964): *Makarenko etikai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

### **Törvények, rendeletek:**

- 144-0349/1952. K. M. rendelet a pedagógusok továbbképzéséről.
- 1020/1952/VII/6. Minisztertanácsi rendelet a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet létrehozásának tárgyában.
- 2064/1962. számú utasítás a pedagógusok 1962/1963. tanévi ideológiai és szakmai továbbképzéséről.
- 1028/1962. számú határozata az Országos Pedagógiai Intézet létesítéséről.
- 154/1970. (M. K. 19-20.) MM. utasítás az iskolára előkészítő foglalkozások megszervezéséről.
- 72/1957. (MK. 13.) MM. sz. utasítás a Középiskolai felügyeleti szabályzatról.
1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.



## Ábrajegyzék

1. ábra. A disszertációban használt szövegelemzési módszer.....	17
---	----

## Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. A szocialista embereszmény a Nevelési Terv alapján.....	82
2. táblázat. Az általános iskolák óraterve – 1950.....	84
3. táblázat. Az általános iskolák óraterve – 1963.....	85
4. táblázat. A Tanmenet tervezése rovat szerzőinek foglalkozása.....	92
5. táblázat. A továbbképzés-önképzés rovat szerzőinek foglalkozása.....	110
6. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1962-ben.....	123
7. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi akadémiai doktor 1962-ben.....	124
8. táblázat. Pszichológiai tudományok kandidátusai, akik pedagógiai területtel foglalkoztak 1962-ben.....	125
9. táblázat. Lélektannal foglalkozó neveléstudományi kandidátusok 1970-ben.....	126
10. táblázat. Pszichológiai tudományok kandidátusai, akik pedagógiai területtel foglalkoztak 1970-ben.....	128
11. táblázat. Pszichológiai tudományok doktorai, akik pedagógiai területtel foglalkoztak 1970-ben.....	129
12. táblázat. A tanulók személyiségének megismerése és fejlesztése rovat szerzőinek foglalkozása.....	133
13. táblázat. Az Iskolára előkészítés rovat szerzőinek foglalkozása.....	142
14. táblázat. A Korszerű matematikaoktatás rovat szerzőinek foglalkozása.....	155