

Czabaji Horváth Attila – Albrecht Zsófia –
Daru Andrea – Sente Dorina

Az utánpótlásképzés a neveléstudományban (1970–1993) mint társadalmi jelenség megközelítési lehetőségei*

DOI: <https://doi.org/10.56944/multunk.2022.3.5>

A humán- és társadalomtudományok tudományelméleti kutatásaiban még a 20. század második felében is a filozófiai alapú, logikai, episztemológiai, metodológiai nézőpontú megközelítések domináltak.¹ A hetvenes évektől figyelhető meg a tudományfejlődés történeti és szociológiai szempontjaira is figyelmet fordító megközelítésmód térhódítása. Átfogó kutatásunk is ez utóbbi irányba helyezhető el azzal a pontosítással, hogy a pedagógia-, művelődés-, illetve társadalomtörténeti szempontokat is vizsgálva komplex egységként kezeli tárgyát. Kutatócsoportunk a magyar neveléstudomány diszciplínafejlődését és tudományos kommunikációját vizsgálja 1970 és 2017 között. A diszciplínafejlődés négy társadalmi komponensére alapozva négy kulcskérdés köré rendezett kérdéscsoport megválaszolására vállalkozik, amelyek egyben kijelölik annak résztemáit is. Mik voltak a vizsgált időszakban a hazai neveléstudomány 1. intézményi infrastruktúrájának jellemzői; 2. szakmai-tudományos kommuniká-

* Jelen írás a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásával készült, az OTKA-K127937: A magyar neveléstudomány múltja és jelene – diszciplínafejlődés, tudományos kommunikáció (1970–2017) című projekt keretében.

¹ NEMETH András–BIRÓ Zsuzsanna Hanna: A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In: NEMETH András–GARAI Imre–SZABÓ Zoltán András: *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Osiris Kiadó, Budapest, 2016. 7–118.

ciójának és 3. a tudósközösség által megalkotott tudományos produktumok kognitív és társadalmi jellemzői; 4. a tudományos utánpótlás biztosításának jellemző sajátosságai? Szűkebb kutatócsoportunk ez utóbbi résztémával foglalkozik, a tudományos utánpótlás, a tudományos fokozat megszerzése, a tudományba való belépés kérdésével. Vizsgálatunk itt bemutatott, az 1970 és 1993 közötti időszakot érintő része kapcsolódik ahhoz az elmúlt évtizedekben a neveléstudományban megjelenő tudománytörténeti kutatási irányhoz, amely a 20. századi totalitárius rendszerek tudományfejlődési sajátosságait teszi elemzés tárgyává, és ennek részeként a volt szocialista országokban megjelenő „szovjet típusú” tudományfejlődés, a kommunista-szocialista diktatúrák pedagógiai világát tárja fel.

Elméleti keret

A tudománytörténeti kutatások által napjainkig széles körben használt, az általunk végzett kutatásokat is megalapozó diszciplínafogalmat később a Luhmann-tanítvány Rudolf Stichweh dolgozta ki.² Az egyetemi keretek között kibontakozó neveléstudomány fejlődési folyamatait a társadalomtörténeti nézőpontból elemző tudománytörténeti tanulmányok a Tony Becher³ és Rudolf Stichweh⁴ tudányszociológiai munkáiban bevezetett diszciplínafogalom felhasználásával interpretálják. Ezen túlmenően Pierre Bourdieu mezőelméletének a tudományos diszciplínák működésére vonatkozó munkáira⁵ is támaszkodunk. A Stichweh által kidolgozott diszciplína- (önálló tudomány) koncepció a tudásszociológiai orientációjú tudománytörténeti, illetve rendszerező tudományelméleti kutatások széles körben

² Rudolf STICHWEH: *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland*. Suhrkamp, Frankfurt, 1984.

³ Tony BECHER: *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Open University Press/SRHE, Buckingham, 1989.

⁴ Rudolf STICHWEH: *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Suhrkamp, Frankfurt, 1994.

⁵ Pierre BOURDIEU: *A tudomány tudománya és a reflexivitás. A Collège de France 2000–2001. évi előadás-sorozata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2005.

használatos kutatási modellje, amely a különböző szaktudományok tudományos produktumai mellett a tudomány szerves részének tekinti az azokat megalkotó személyeket is. A tudományfejlődés finomabb mikromintázatainak megragadására törekedve ezt a Parsons és Merton struktúra-funkcionalista szemléletmódját követő, jellegéből adódóan a tudományrendszerek makrostruktúrájának leírására kidolgozott elméleti modellt Bourdieu tudományos mezőelméletével kapcsoltuk össze.

Bourdieu⁶ szerint minden diszciplináris mező fontos funkciója a tudományos közösség által megalkotott tudományos tudás folyamatos áthagyományozása a következő tudósgenerációra, a saját szaktudós utánpótlás kiképzése, illetve szakmai szocializációja. A diszciplináris mező működésének ebből adódó elengedhetetlen előfeltétele a saját tudományos utánpótlás-nevelés legitim kritériumrendszerének megalkotása, a tudományos utánpótlás szelekcióját, illetve szakmai ideológiai-etikai felkészítését, szakmai indoktrinációját szolgáló, az adott diszciplináris mező speciális szabályait szigorúan közvetítő szakmai szocializációs, illetve karrierstruktúra. Ennek fontos, az adott diszciplína autonómiafokának mértékét is jelző sajátossága a tudományos utánpótlásnak a saját diszciplinakörpuszon belüli személyekből történő kiválasztása. Ezáltal az adott szaktudomány kijelöli saját, jóllehet folyamatosan változó határait, továbbá autonóm módon definiálja és szabályozza tudományos minőségét biztosító szelekciós- és kontrollfolyamatait.

Kutatási kérdések

Résztémánkon belül a következő kérdésekre keresünk választ: a) Kialakult-e a saját tudományos utánpótlás-nevelés legitim kritériumrendszere? b) A szakmai utánpótlás megítélésében, az opponensi véleményekben milyen mértékben érvényesülnek a tudományos szempontok, illetve a politikai szempontok? c) Mik voltak a tudomány saját tudományos minőségét garantáló sze-

⁶ Uo. 173.

lekciós, szabályozási és kontrollfolyamatok működésének főbb jellemzői? d) Milyen szakmai identitás rajzolódik ki a jelöltek téziszfüzeteiből? e) Hogyan jelenik meg a tudományos minősítő diskurzusban a vizsgált időszak egyik kurrens témája, a tudományos-technikai forradalom?

Módszerek

Kutatásunk jellegéből adódóan kvalitatív módszereket alkalmaztunk. Áttekintettük – elsődleges és másodlagos forrásokon keresztül – a tudományos utánpótlásképzés és a tudományos minősítés intézményi kereteinek változásait és működését (a Tudományos Minősítő Bizottság létrejöttének és működésének körülményeit), illetve a tudományos-technikai forradalom fogalmához kapcsolható írásokat a vizsgált időszakban. A szakirodalom összegyűjtése és feldolgozása során hangsúlyt helyeztünk a korabeli szakirodalmak megismerésére is, hogy a későbbi adatbányászat és dokumentumelemzés során minél relevánsabb szövegegységeket határozhassunk meg.

Elsődleges forrásunk a jelöltek személyes dossziéi, amelyeket a Magyar Tudományos Akadémia Levéltára őriz.⁷ Az egyes dossziékban megtaláljuk a fokozatszerzési eljárás vonatkozó dokumentumait, a téziszfüzeteket, a jelölttel kapcsolatos levelezést stb. Az utánpótlás szakmai produkcióinak elemzésére a téziszfüzeteket választottuk tartalmi és praktikus megfontolásból. Az anyag feldolgozását adatbányászattal, illetve tartalomelemzéssel végeztük, amihez szótárt készítettünk induktív és deduktív módon egyaránt. A deduktív megközelítésnél Heinz-Elmar Tenorth⁸ és

⁷ Köszönettel tartozunk dr. Háy Dianának, az MTA Levéltára vezetőjének a dossziék digitalizálásában nyújtott segítségével, valamint a tudományos minősítéssel kapcsolatos kéziratának rendelkezésre bocsátásáért.

⁸ Klaus-Peter HORN–Heinz-Elmar TENORTH: *Erziehungswissenschaft in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. In: Klaus-Peter HORN–András NÉMETH–Béla PUKÁNSZKY–Heinz-Elmar TENORTH (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluss – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001. 176–191.

Németh András, Biró Zsuzsanna⁹ kategória-rendszeréből indulunk ki, amit kiegészítettünk úgy, hogy a tartalmi és módszertani elemzés kategóriáinak kialakításánál a korban ismert sorozat, a Társadalomtudományi Könyvtár köteteire, illetve Earl Babbie¹⁰ módszertani felosztására támaszkodtunk. Az iskolatípusok meghatározásánál Mészáros István¹¹ munkáját vettük alapul. Célunk, hogy a kialakított kategóriarendszer majd adaptálható legyen a korszak tudományos diszciplínatörténetével foglalkozó további kutatások számára is.

Az induktív megközelítésnél az átolvasott téziszüzetekből állítottunk össze fogalomlistát. (Ez utóbbi folyamatosan bővül a digitalizált és feldolgozott dossziék, téziszüzetek számával.) A szótár és a fogalomlista, valamint az elsődleges források együttes analíziséhez és értelmezéséhez az Atlas.ti szövegelemző szoftvert használtuk.¹² A program lehetővé teszi, hogy a szövegbeli előfordulásokat és összefüggéseket vizuálisan is megjelenítse (korreláció-mátrix, szófelhő stb.).

Első lépésben egy pilot kutatást hajtottunk végre, amelynek a vizsgálati korpuszába egyfelől a téziszüzetek (40), másfelől az opponensi vélemények (20) kerültek. Tartomelemzéssel az opponensi bírálatokban a szakmai és ideológiai szempontok megjelenését, a téziszüzetekben egyrészt a szakmai identitásra, másrészt a korszak egyik jelentős kérdésére, a tudományos-technikai forradalomra vonatkozó szövegegységeket elemeztük, ezeket az alábbiakban részletesebben is kifejtjük.

⁹ NÉMETH András–BIRÓ Zsuzsanna Hanna: I. m. 7–118.

¹⁰ EARL BABBIE: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest, 2001. 744.

¹¹ MÉSZÁROS István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 1996.

¹² Köszönjük Galántai László segítségét a szoftver használatában.

Az utánpótlásképzés és a tudományos minősítés intézményi keretei

A tudományos minősítés rendszerének kialakítása

Magyarországon a tudományos minősítéssel a 19. században kezdtek el célzottabban foglalkozni. A tudományos pályára való felkészítés és minősítés jogát az egyetemek kapták meg. Ők ítélték oda – miniszteri megerősítés mellett – a doktori címeket, valamint a habilitációt követően a magántanári címeket. A tudomány 1940-es évek végére lezajló szovjetizálása a tudományos minősítést is érintette, és az 1950. évi 44. számú törvényerejű rendelettel kikerült az egyetemek hatásköréből a fokozatszerzés folyamata. A szovjet mintára történő átalakítás érdekessége, hogy a Szovjetunióban kialakult állami tudománypolitika lényegében a német központosító modellt követte. Ennek folyományai voltak a független kutatóintézetek is.¹³ A képzésért és minősítésért az Országos Tudományos Képesítő Bizottság (OTKB) felelt a Magyar Tudományos Akadémiával (MTA) karöltve. A modell átvétele az Akadémia pozíciójának erősítését is jelentette, bár ez hazánkban kevésbé volt érzékelhető, hiszen az eleve egy magas presztízsű intézménynek számított.

Szovjet mintára vezették be a *tudományok kandidátusa* fokozatot 1950-ben, amelyet aspiránsképzés keretében lehetett elnyerni, olyan értekezés megírásával és megvédésével, amelylyel a jelölt bizonyította az önálló tudományos kutatásra való képességét. Az aspiránsképzés a tudomány területén szolgálta a Rákosi-korra jellemző erőltetett elitcserét.

A kandidátusi fokozat elnyerésének előfeltétele volt, hogy a jelölt rendelkezzen egyetemi vagy főiskolai végzettséggel, valamint tudományos pályán dolgozzon, értekezést nyújtson be. A folyamatban szükséges volt abszolválni a kötelező szakmai, filozófiai (marxizmus–leninizmus) és nyelvi vizsgákat, amelyeket lehetett

¹³ GLATZ Ferenc: Akadémia és tudománypolitika a volt szocialista országokban 1922–1999. *Magyar Tudomány*, 2002/4. 494–506.

orosz nyelvből és egy szabadon választható idegen – többnyire német, angol, illetve francia – nyelvből.

A Tudományos Minősítő Bizottság kezdeti feladatai

Az 1951. évi 26. sz. törvényerejű rendelettel létrejött a Tudományos Minősítő Bizottság (TMB), amelynek tagjait az MTA javaslatára a miniszteri tanács nevezte ki.¹⁴ A TMB már nemcsak az aspiránsok képzéséért felelt, hanem egy átfogó, a tudományos életet egészében érintő minősítésért. Feladata volt továbbá az aspiránsok felvételének előkészítése, munkájuk segítése és ellenőrzése, kapcsolattartás a külföldön tanuló magyar és a Magyarországon tanuló külföldi aspiránsokkal, azok szociális támogatása; a fokozatszerzések után járó illetmények, az aspiránsvezetők, konzulensek, opponensek tiszteletdíjának kiutalása, valamint többek között a végzett aspiránsok elhelyezése. Utóbbi feladatkör az évek múltával egyre nagyobb kihívást jelentett a bizottság számára.

A felvételi során politikai előszűrés is volt, amelyet a TMB titkársága és az MTA személyzeti osztálya és a pártközpont egy-egy képviselője végzett el. A politikai identitás figyelemmel kísérése a képzés folyamán, valamint a kész dolgozat bírálatánál is tetten érhető volt. A TMB Titkársága által kialakított bizottságok mind a felvételinél, mind a végzésnél főként akadémikusokból álltak. 1951–1955 között összesen háromszázhusz aspiránst vettek fel, a későbbi években ez a létszám évről évre csökkent, ami a végzettek elhelyezhetőségével függött össze. A marxista–leninista világnézet a társadalomtudományok területén fontosabb szempontként jelent meg, mint a természettudományokat művelők esetében. Voltak azonban olyan bizottságok, amelyek – a kor megítélése szerint – határozatlan, sőt „opportunistá”, „liberális” magatartást tanúsítottak.¹⁵ Ezek a bizottságok az értekezések bírálatánál, valamint a minősítés folyamatában a szakmai szempontokat,

¹⁴ KOZÁRI Mónika: A tudományos minősítés rendszere Magyarországon az 1940-es évek végétől 1960-ig, az új minősítési rendszer stabilizálódásáig. *Múltunk*, 2015/2. 148–194.

¹⁵ Uo.

tudományos hasznosságot és a tudományos közvéleményre való kihatást vették figyelembe.

Az 1960-as évekre is elmondható – az egyes bizottságok esetében jelzett opportunistá magatartás ellenére –, hogy érvényesült az ideológiai vétó. A tudományos minősítésről szóló 1970. évi 9. számú törvényerejű rendelet 9. §-a deklarálta: a fokozat megtagadható azon esetekben, „ha a doktori értekezés témája nem jelentős, ha tételei a marxizmus–leninizmus ideológiájával szemben állnak, illetve ha vét a szocialista erkölcs szabályai ellen”. A fokozat megvonására a TMB hasonló esetekben később is jogosult volt. Az ideológiai, politikai szempontok a szabályzatban egészen 1989-ig fennmaradtak. „A rendszerváltást megelőző kötelező orosz és a marxizmus–leninizmus-vizsgát eltörölték. Egy 1989-es TMB-javaslat szerint az ideológiai vizsgafeltétel eltörlése indokolt, és az általános műveltség felmérése helyett a szakmai színvonal megállapítására kell helyezni a hangsúlyt.”¹⁶

Szervezeti átalakulás

Az 1980-as évekre mintegy harminc szakbizottság tartozott a TMB alá, szakbizottságonként tizenöt–tizenhét taggal. A bizottság munkáját az MTA felügyelte a továbbiakban is. A TMB jogi szempontból az MTA mellett működő független bizottság volt, azonban együttműködésük szoros volt.¹⁷

A tudományos élet szervezésére hatással volt a politikai élet változása is. A 72/1982. (XXII. 10.) MT számú rendelet új továbbképzési rendszert vezetett be, amely során 1983 szeptemberétől megszűnt az aspirantúra korábban ismert intézménye. A változás szükségességét azzal indokolták, hogy az egyetemeknek, kutatóintézeteknek aktívabb szerepet kell vállalniuk, valamint együttműködést a tudományos utánpótlást illetően. A tervek szerint a korábban megszokott központi juttatások mellett a vállalatok, tudományos intézetek is támogathatták ösztöndíjjal a jelentkezőket. Az MTA 1987-es beszámolója alapján azonban

¹⁶ RESZKETŐ Petra–VÁRADY Balázs: Elöl–hátr doktor: A tudományos címek mai rendszerének kialakulása. 2000, 2002/5. 40–58.

<http://ketezer.hu/2002/05/elol-hatul-doktor/> (Letöltve: 2022. 09. 07.) 43.

¹⁷ Uo.

elmondható, hogy nem volt olyan népszerű ez az út, mint ahogy azt eredetileg eltervezték, a 158 sikeresen pályázóból mindössze egy ösztöndíjas folytatta munkáját nem központi támogatással. Magyarországon a tudományos minősítés szovjet rendszere a késő kádári időkre igen sokat változott. A TMB kizárólagos jogában állt a tudományos fokozatok odaítélése, azonban az MTA aktívan részt vett a „tudományos utánpótlás nevelésének irányításában, a tudományos minősítés ellenőrzésében és fejlesztésében”.¹⁸

Az 1980-as évek második felében a tudományos utánpótlás rendszere tovább finomodott. Egy 1987-es minisztertanácsi határozat (3140/1987.) előírta, „hogy felül kell vizsgálni a tudomány kandidátusa fokozatot, valamint a tudományos továbbképzési rendszer tudománypolitikai szerepét, működését, és erre a feladatra a TMB és az MTA szervezetét párhuzamosan kérte fel”.¹⁹ Két évvel későbbi, 1989-es előterjesztésben az MTA és a TMB közösen hangsúlyozta az egyetemek egyre növekvő szerepét az utánpótlásban. Ezzel egy időben az MTA tudományos osztályainak bővült a hatásköre.²⁰ A módosítások célja az volt, hogy növeljék az egyetemek önállóságát, ezzel nagyobb részt vállalva a tehetséggondozásban, tudományos utánpótlásban.

Ideológia kontra szakmaiság

1987-re a TMB fokozatosan kizárta az ideológiai vizsgakövetelményeket, és döntéseit párttól, szakszervezettől függetlenül szakmai alapon hozta meg. A tudományos minőség megőrzésének érdekében a szakmai követelményeknek meg kellett előznie a politikai szempontokat, hangsúlyozták előterjesztésükben. Az 1980-as évek végén az MTA-ban gyűlt össze a tudományos elit, amely már nyitottabb volt az együttműködésre. A felsőoktatásról szóló 1993-as törvény elfogadását követően kisebb változás volt a fokozatokat, titulusokat illetően.²¹ Bevezették a Doctor

¹⁸ Uo.

¹⁹ Uo.

²⁰ Magyar Tudomány, 1988/1989. évi elnökségi beszámoló. *Akadémiai Értesítő*, 1989/8.

²¹ RESZKETŐ Petra–VÁRADI Balázs: I. m.

of Philosophy (PhD) megjelöléssel a doktori fokozatot, amelyet az Országos Akkreditációs Bizottságnál bejegyzett és engedélyezett doktori iskolával rendelkező egyetemek adhattak. A korábbi fokozatokat is elismerték, azonban, hogy a PhD-fokozattal egyenértékű-e, az egyéni elbírálás alá esett. A TMB működése 1992-ben változott meg leginkább, tevékenysége a még folyamatban lévő kandidátusi (a fokozat elnyerésére utoljára 1997-ben lehetett jelentkezni) és doktori ügyek lebonyolítására szorítkozott, majd addigi formájában megszűnt.

A korszakkal foglalkozó történetírás számos aspektusból vetett fel kérdéseket azzal kapcsolatban, hogy a politikai ideológia mennyiben írta felül a kutatói szabadságot vagy akár a valódi tudományos diskurzust, „mi az a sajátos értelmű tudományosság, amely a szocialista korszak feltételrendszere közt teret kapott”? A témával foglalkozó tanulmánykötet arra a következtetésre jut, hogy „[a] tudatformálás ideológiai funkcióján túlmutató »valóságfeltárás« [...] volt az a terrénum, amely a tudományos műveletek autonóm érvényesülési lehetőségét ígerte. A történeti kutatás azonban így is olyan ideológiai feltételek közt valósult meg – ideértve intézményi, vagy éppen szociokulturális tényezőket is –, amelyben ez a kutatói szabadság mindvégig viszonylagosnak értendő”.²² A viszonylagos kutatói szabadság nemcsak a történeti kutatásra volt érvényes, hanem a neveléstudományi munkákra is.

Összefoglalás

A Tudományos Minősítő Bizottság 1951-es alakulásával a tudományos élet egészét érintő átalakulás kezdődött. Az aspiránsok képzése, elhelyezése évről évre alakította, szervezettebbé tette a bizottság munkáját. Az 1970-es évek fordulópontot jelentettek a tudományos utánpótlás képzésében, amely érintette az értekezések tartalmi és formai követelményeit is. Tartalmilag vita tárgyát képezte a szakmaiság és a gyakorlat aránya, valamint az ideológiai nézőpont, hiszen azokat részesítették előnyben,

²² BIRKÁS Anna: Recenzió: ERŐS Vilmos, TAKÁCS Ádám szerk.: Tudomány és ideológia között. Tanulmányok az 1945 utáni magyar történetírásról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012. In: *Per Aspera ad Astra*, 2014/2. 168. DOI: <https://doi.org/10.15170/PAAA.2014.01.02.10>

akiknek a munkássága beleillett a marxista-leninista társadalomtudomány kereteibe. A bizottságok az 1980-as évek végére a politikai élet változásával párhuzamosan szintén változni kényszerültek. Az ideológiai elvárások helyett a szakmai szempontok kerültek előtérbe. A rendszerváltással a TMB szervezeti keretei is lassan megszűntek, feladatainak egy része a továbbiakban is az egyetemekhez tartozott, amelyeket a Magyar Tudományos Akadémia koordinált.

Opponensi vélemények az 1970-es évek neveléstudományból készült kandidátusi disszertációiról

Az akadémiai „mezőre” belépés feltétele – mint fentebb láttuk – a szakmai alkalmasság mellett az ideológiai felkészültség volt. Ez egy hallgatóságos elvárás volt a bírálatok elkészítőivel szemben, míg a szabályzat számos tartalmi és formai szempontot felsorolt.

Neveléstudományból az 1970-es években hetvenkilenc sikeres kandidátusi védés történt. Az elkészült disszertációkat abban az időben is két opponens bírálta alapesetben. A jelzett évtizedre vonatkozóan a vizsgálati anyagunkat százötvenkilenc opponensi vélemény alkotja. Ebből a korpuszból húsz dokumentumot (12,5%) néztünk át a pilot kutatás keretében.

Kutatási célunk a szakmai és ideológiai szempontok jelenlétének feltárása volt az opponensi véleményekben. A következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

- Miként fogalmazódnak meg a tudományos utánpótlással szembeni szakmai elvárások a szakértői véleményekben?
- Milyen mértékben jelennek meg a kor társadalmi-politikai-ideológiai környezetének lenyomatai a szakmai térben?

A kutatás módszere ebben a megközelítésben is a tartalom-elemzés volt. A kutatási kérdést operacionalizálva egyfelől a szakmaiság ismérveit kerestük: a neveléstudomány mely területét illetően fogalmazódnak meg pozitív, megerősítő észrevételek, és mely területekre vonatkoznak a negatív, hiányokat megállapító, kritikai megjegyzések. Másfelől azt vizsgáltuk: hogyan jelentek

meg szövegszerűen a politikai-ideológiai elvárások, az ideológiai szempontok a bírálatokban.

A szakmaiság szempontjai

A pilot kutatás alapján azt mondhatjuk, hogy a bírálatokat – amelyek általában 10 gépelt oldal terjedelműek – a szakmai szempontok előtérbe helyezése jellemzi. Az opponensek a jelöltek által választott tárgyra és az azzal kapcsolatos összefüggésekre koncentrálnak, és nemegyszer részletekbe menően elemeznek egy-egy kérdést. Ezek az elemzések lehetnek pozitív felhangúak is: „Véleményem szerint nagyon helyesen az esszé-teszt formája lett a mérés kiindulópontja. Múltányolni kell e választást, mert napjainkban főként feleletválasztásos teszt formájában, vagy minden egyéb könnyen kvantifikálható formában oldják meg a mérést.”²³ Gyakrabban negatív jellegű észrevételeket olvashatunk, amelyek a hiányokra mutatnak rá, akár tartalmi, akár formai vonatkozásban. Az egyik opponens a tesztek reliabilitásával kapcsolatban tesz hosszas észrevételt: „Vegyünk egy tanulót, aki 30 pontot ért el [a 60 pontos teszten]. A 0,95-ös reliabilitás ebben az esetben azt jelenti, hogy a teljesítménye valahol 26 és 34 pont körül lehet. Vagyis a 26 és a 34 pontos teljesítmények között nem lehet különbséget tenni, az a véletlenes múlhat, a hiba $-/+ 4$ pont. Ez meglehetősen nagy megengedett hiba. [...] Az ilyen reliabilitású feleletválasztós teljesítménytesztek alkalmatlanok a felmérésre, de ha ez utólag derült csak ki, a felmérés adatait nem ajánlatos felhasználni.”²⁴ A formai hiányosságra példa: Buzás László²⁵ hiányolja a bevezetést a disszertációból: „Az általános szokástól eltérően e disszertációban nincsen semmi bevezetés [...] Úgy gondolom, hogy nem csupán egy stereotip beidegzésről van szó, hanem az fontos funkciót

²³ BALÁZS Györgyné: *Opponensi vélemény Szebenyi Péter: Az általános iskolai tanulók történelmi fogalmainak fejlődése című megjelent munkájáról*. Kézirat, 1–10. MTA, 1978. 4.

²⁴ NAGY József: *Opponensi vélemény Báthory Zoltán: A tantervek értékelésének kérdései c. kandidátusi értekezéséről*. Kézirat, 1–17. MTA, 1977. 10–13.

²⁵ BUZÁS László: *Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon c. kandidátusi értekezésének opponensi értékelése*. Kézirat, 1–10. MTA, 1976. 2.

tölthet be. Jelentős lehet már csak azért is, mert egy értekezés tárgyát többféle oldalról is fel lehet dolgozni, más-más célkitűzéssel lehet hozzá közelíteni. Módot ad a szerzőnek, hogy indokolja az érvényesített súlypontosítást.” A tisztán szakmai megközelítést mutatja a következő kérdésfelvetés is: „[...] valóban olyan alárendelt szerepet töltenek-e be ebben az időben a katolikus iskolakollégiumok – piaristák, pálosok, ferencesek stb. –, amint ezt a szerző munkájában érzékelteti?”²⁶

A pozitív vélemények elsősorban a témaválasztásra vonatkoznak. A téma aktualitása és tudományos fontossága mellett az opponensek hangsúlyozzák annak társadalmi jelentőséget: „Az aktuális és társadalmilag jelentős (elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt jelentős) témához [nyúl]”;²⁷ „A témaválasztás nagyon időszerű, hiszen iskolareform és tantervi reformok előtt vagyunk, s ezen munkálatokban mutatis mutandis hasznosítani lehet bizonyos Nagy Lászlónál feltárt elveket, tendenciákat.”²⁸ „A szerző közoktatás-politikailag igen tanulságos témakör vizsgálatáról számol be disszertációjában”;²⁹ „Kiemelkedő társadalmi és tudományos fontossággal bíró téma.”³⁰ Egy súlyosabb kritikai észrevétel felvezetése is a témaválasztás dicséretével indul: „A témaválasztás erényei ellenére a munka túlméretezettnek tűnik.”³¹ A vélemények összegzésénél, a kandidátusi fokozat javaslatánál

²⁶ FÖLDES Éva: *Opponensi vélemény Bajkó Mátyás: „A főbb iskolakollégiumok belső életének fejlődése a reformkorban” c. kandidátusi disszertációjáról*. Kézirat, 1–7. MTA, 1972. 2.

²⁷ NAGY József: *Opponensi vélemény Báthory Zoltán: A tantervek értékelésének kérdései c. kandidátusi értekezéséről*. Kézirat, 1–17. MTA, 1977. 2.

²⁸ KOMLÓSI Sándor: *Ballér Endre: Nagy László munkássága a népoktatás reformja érdekében (különös tekintettel a Didaktikára és a korabeli tantervekre)*. Kézirat, 1. MTA, 1975. 1.

²⁹ KELEMEN László: *Opponensi vélemény Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon c. kandidátusi értekezéséről*. Kézirat, 1–11. MTA, 1976. 1.

³⁰ DURKÓ Mátyás: *Dr. Durkó Mátyásnak mint a Kandidátusi Bíráló Bizottság tagjának véleménye Bernáth József: A permanens művelődés iskolai megvalósításának néhány kérdése c. kandidátusi értekezéséről*. Kézirat, 1–7. MTA, 1975. 1.

³¹ VÁG Ottó: *Vaskó László A közoktatásügy fejlődésének fő sajátosságai a tiszántúli tankerületben 1944–1950 c. disszertációjáról*. Kézirat, 1–3. MTA, 1977. 1.

is – más szempontok mellett – szerepet kap a témaválasztás. „[...] tekintettel a témaválasztás jelentőségére, bátorságára és helyességére [...] javaslom [...] a jelöltnek a kandidátusi fokozat megítélését.”³² Az opponensek jellemzően az akadémiai követelménynek való megfeleléssel indokolják a tudományos fokozat odaítélésre vonatkozó javaslatukat: „megállapítható, hogy Ballér Endre munkája eleget tesz az akadémiai követelményeknek, feldolgozza, elemzi, kritikailag értékeli a témára vonatkozó régebbi és újabb irodalmat. Megállapításai, következtetései, imponálóan gazdag és sokirányú neveléstörténeti és elméleti-pedagógiai tájékozottsága alapján megalapozottak, világosak és kellően differenciáltak, jól dokumentáltak. A munka szerkezete jól áttekinthető, stílusa gördülékeny, jól olvasható.”³³

Az opponensi véleményekből kirajzolódó kutatói kép, magatartás, érték

Erős dicséretben részesül a jelöltek önkritikája. „[...] kiemelve a szerző [...] a tudományos kutatás szempontjából igen jelentős reális önkritikáját.”³⁴ Másutt így fogalmazódik ez meg: „Tudományos kutatóhoz méltó az önkontroll és az önrevízió állandósága a kapott eredményekben.”³⁵ Az látszik, hogy az önkontroll, az önértékelés, az önbírálat társadalmi méretekben fontos elvárás, nem véletlen, hogy kialakításuk a szocialista iskola fő törekvései közé tartozik. Ennek a hangsúlyozását hiányolja Báthory disszertációjából az egyik bíráló. „A pedagógiai értékelés nagyon lényeges funkciójára nem fordított gondot, nevezetesen arra, hogy a szocialista iskolában az értékeléssel az *önértékelésre* igyekszünk nevelni. (Ilyen értelemben mindenféle értékelés formáló-fejlesztő jellegű iskoláinkban!)”³⁶ Ez utóbbi

³² SÁNTHA Pál: *Bernáth József: A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése c. disszertációjáról*. Kézirat, 1–8. MTA, 1975. 8.

³³ KÖTE Sándor: *Opponensi vélemény Ballér Endre: Nagy László munkássága a népoktatás reformja érdekében c. kandidátusi értekezéséről*. Kézirat, 1–11. MTA, 1975. 2–3.

³⁴ DURKÓ Mátyás: I. m.

³⁵ BALÁZS Györgyné: I. m. 5.

³⁶ FÁBIÁN Zoltán: *Opponensi vélemény Báthory Zoltán: A tantervek értékelésének kérdései c. kandidátusi értekezéséről (201 lap + függelék)*. Kézirat, 1–11.

idézet egyúttal példa arra is, hogy az ideológiai szempont előtérbe állítása miképpen írja felül a szakmai szempontokat, jelen esetben az értékelés szakmai funkcióinak megkülönböztetése válik mellékessé. Az ideológiai szempontok jelenlétére a bírálatokban később térünk ki.

Találunk olyan bírálatokat, amelyek nemcsak egy személyiségbeli tulajdonságot említenek, hanem konkrétabban szólnak a kutatói értékekről. „[...] példás körültekintéssel és szakmai igényességgel szervezte meg a vizsgálatot s elemezte, értékelte a kapott eredményeket. Maga a mérés minden tekintetben eleget tett a reprezentativitás követelményeinek.”³⁷ Kiemelést érdemel, ha matematikai-statisztikai módszereket alkalmaz a jelölt: „A számszerű eredményeket a matematikai statisztika eszközeivel teszi szemléletessé.”³⁸ Külön hangsúlyt kap, ha egy disszerens többféle módszert is alkalmaz: „a felsorolt módszerekkel kapcsolatban elvi jelentőségű és a gyakorlati kutatómunkában orientáló szerepű az az álláspontja, hogy a módszerek kombinált alkalmazásával lehet megbízható eredményeket remélni.”³⁹

A szakmai igényesség és felkészültség mellett a kritikai szemlélet meglétét dicsérik és egyben elvárják az opponensi vélemények. „[...] az iskolai történelmi fogalomalkotásról szóló vélekedéseket kritikailag foglalja össze.”⁴⁰ A történeti megközelítés is a kutatói értékekhez tartozik: „A történetiség elvét a szerző messzemenően érvényesíti.”⁴¹ Nemcsak a történeti szemléletet, hanem annak az árnyaltságát dicséri az egyik jelöltben az opponense: „A szerzőnek szemléleti erénye az is, hogy igyekszik a sematikus megoldásokat kerülni. A történelmet nem egysíkü

MTA, 1978. 5. (Kiemelés az eredetiben.)

³⁷ BERNÁTH József: *Vélemény Szebenyi Péter: Az általános iskolai tanulók történelmi foglmainak fejlődése. c. munkájáról*. Kézirat, 1–2. MTA, 1978. 1.

³⁸ PETRIK OLIVÉR: *Opponensi vélemény Biszterszky Elemér A programozott oktatás alkalmazási lehetőségei és kísérleti fejlesztése a műszaki felsőfokú intézményekben c. kandidátusi értekezéséről*. Kézirat, 1–8. MTA, 1981. 4.

³⁹ SZARKA József: *Opponensi vélemény Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság és magatartás kapcsolata c. kandidátusi disszertációjáról*. Kézirat, 1–10. MTA, 1972. 3.

⁴⁰ BALÁZS Györgyné: I. m. 3.

⁴¹ SZÁNTÓ Károly: *Várnagy Elemér: A cigány tanulók személyiségfejlesztésének problémái c. disszertációjáról*. Kézirat, 1–6. MTA, 1976. 2.

tiszta képletnek tekinti, figyel az árnyalati eltérésekre s a fő tendenciákkal szembeszegülő mellékáramlatokra is.”⁴²

A jelöltektől elvárás két idegen nyelv ismerete, pontosabban a vizsga letétele orosz és egy szabadon választott világnyelvből, ahol csak az egyikből kell középfok, a másiknál elegendő az alacsonyabb fok. Ezt a helyzetet ismerve érthetőbbé válik, hogy miért kerül kiemelésre a disszerens idegennyelv-tudása. „[...] bebizonyította tudományos kutatói munkásságra való rátermettségét, alapos metodikai felkészültségét, idegennyelv-ismeretét.”⁴³

A bírálatok gyakran említik együtt a társadalmi és a tudományos-technikai változásokat mint olyan kihívásokat, amelyeknek a disszertáció tárgyának meg kell felelnie. „[...] részben a gyors társadalmi s tudományos-technikai változások magyaráz[zák], részben pedig az oktatás-nevelés hatékonyságának szakadatlan növekedése [, hogy] idővel törvényszerűen elértéktelenedhet a tanterv, mert az új körülmények többet kívánnak.”⁴⁴ Még konkrétabb az a társadalmi változásra való hivatkozás, amely Mihály Ottó opponensi véleményében olvasható: „A szocializmus teljes felépítésének társadalmi-történeti folyamatában – a tudományos-technikai forradalom kibontakozásával és kibontakoztatásával összefüggésben – olyan új szükségletek, követelmények bontakoznak ki, illetve olyan régen „élő” szükségletek válnak erőteljesebbé, amelyek elkerülhetetlenné teszik a személyiség fejlesztésének pedagógiai programjáról kialakított elképzeléseink, de különösen a megvalósítás, a nevelés tényleges folyamatának ismételt ellenőrzését és felülvizsgálatát.”⁴⁵ Érzékelnünk kell ebben felvetésben, hogy a bíráló egy közösségiséget hangsúlyozó társadalomban hívja fel a személyiségfejlesztésre a figyelmet, koncentrál az individuumba. Nem kizárt, hogy éppen emiatt van az erős felütés: „[a] szocializmus teljes felépítésének társadalmi-történeti folyamatában”, és azért, mert senki sem tudja, hogy ez

⁴² RÁCZ István: *Vélemény Bajkó Mátyás: „A főbb iskolakollégiumok belső életének fejlődése a reformkorban” c. kandidátusi disszertációjáról*. Kézirat, 1–3. MTA, 1972. 2.

⁴³ SZÁNTÓ Károly: I. m. 5.

⁴⁴ FÁBIÁN Zoltán: I. m. 5.

⁴⁵ MIHÁLY Ottó: *Bernáth József: A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése c. disszertációjáról*. Kézirat, 1–10. MTA, 1975. 1.

pontosan miként valósul meg, a saját pedagógiai elképzelését látja bele, amelyben a személyiség fejlesztése, az egyéni arculat kialakítása kiemelt szerepet nyer. Szintén az egyén szerepére, az individuális célokra, illetve azok figyelmen kívül hagyásának a problémájára mutat rá egy másik vélemény. Az opponens hiányolja „a permanens nevelés és felnőttnevelés szükségességének társadalmi indokai” közül „a szabadidő helyes eltöltésének – termelési vonatkozásokon túli, individuális” jelentőségének a bemutatását.⁴⁶

A két világrend szembenállása

Az 1953-ban megindult enyhülés – és az 1970-es évek elmélyülő párbeszéde ellenére – a neveléstudományi szakszövegek vizsgálatából is jól érzékelhető a hidegháborús szembenállás és a nemzetközi ideológiai küzdelem. A tudományos eredményeket szigorúan megkülönböztették politikai hovatartozás szerint: „tanulmányait, dolgozatait több szocialista és polgári országban is ismerik és tartják számon”.⁴⁷ A kapitalista világrend szellemi eredményeinek megkülönböztetésére a „polgári”, „nyugati” vagy „burzsoá” jelzőket használták. Például „polgári pedagógiában”,⁴⁸ „számos nyugati szerző”,⁴⁹ „burzsoá nézeteket bírálja”.⁵⁰ Valószínűsíthető, hogy ez a nyelvezet egy kötelező beszédmód fennmaradását bizonyítja, mintsem egy valós ideológiai elköteleződést igazol, de határozottan állítani csak a tárgyalt időszak további kandidátusi téziszfüzeteinek feldolgozása után lehet.

Mindenesetre az opponensek módot találtak arra, hogy a másik világrendhez tartozó tudományos élet értékeire rámutassanak. Kelemen László például – mintegy csak kiegészítve a disszertációban felvázolt portrét – a következőket írja: „Várkonyi akkor már kitűnően ismeri és közvetíti nemcsak Dewey-t, de Claparède és Piaget pszichológiáját és pedagógiáját is. A pedagógiairodalomban az akkor eluralkodó német szakirodalommal

⁴⁶ DURKÓ Mátyás: I. m. 2.

⁴⁷ BALÁZS Györgyné: I. m. 1.

⁴⁸ MIHÁLY Ottó: I. m. 1.

⁴⁹ NAGY József: I. m. 8.

⁵⁰ SÁNTHA Pál: I. m. 3.

szemben, nemcsak friss szakmai áramlatot, de politikai nyitottságot és liberalizmust is jelentett. Az a politikai és módszertani liberalizmus, ami sokáig még a faszizmus éveiben a Cselekvés Iskolájában és a polgári iskola módszertani elveiben megmutatkozott, s amiről a disszertáció is ír, – többek között ezeken a pszichológiai csatornákon is áramlott. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy azokkal a pszichológiai és pedagógiai elvekkel, amit akkor e folyóirat, s e szerzők hirdettek, ma is, teljesen egyetértünk.”⁵¹ Ügyes fordulattal zárja a gondolatmenetét, hiszen a megfogalmazott distinkcióval zárójelbe teszi a „nyugati tudósokhoz” és egy letűnt kor iskolájához fűzött pozitív észrevételeit, de mindent úgy, hogy nem azonosítható be pontosan, hogy mire vonatkozik az elhatárolódás, és milyen mértékben. Balázs Györgyné⁵² viszont egyértelműen kijelenti, hogy „a világhírű J. Piaget megállapításaira támaszkodik” a szerző.

Arra is találunk példát, hogy az azonos tömbhöz tartozók között, a szocialista táboron belül sem volt teljes nézetazonosság, hiszen a történelem közös érintkező pontjainak megítélésében igen eltérő álláspontot foglaltak el az egyes országok. Erre utal az egyik bíráló megjegyzése, miközben az együttműködést szorgalmazza: „szlovák és román kutatókollégáink – bizonyos ma még kétségtelenül fennálló elvi nézetkülönbségek ellenére is – igen sok olyan anyagot tárnak és dolgoznak fel, amelyeket neveléstörténetírói munkánkban mi is hasznosíthatunk.”⁵³ Ez az utalás a szocialista országok közötti, az 1960-as években még felszín alatt tartott, az 1970-esekben nyilvánosság előtt alig tárgyalt, de az 1980-as években már kibukó ellentétekről árulkodik.

Ideológiai szempontok

A politikai-ideológia elkötelezettség elvárása a tudományos utánpótlástól számtalan fordulatban bukkan fel az opponensi véleményekben. Tartalmilag a marxizmus, a marxista világlátás

⁵¹ KELEMEN László: *Opponensi vélemény Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon c. kandidátusi értekezésről.* Kézirat, 1–11. MTA, 1976. 8.

⁵² BALÁZS Györgyné: I. m. 8.

⁵³ FÖLDES Éva: I. m. 6.

érvényesülésének és a polgári tudománnyal szembeni kritika megfogalmazásának a számonkérését jelentette. „A disszertáció szakmai igényessége kellő világnézeti-politikai céltudatossággal társul, még ha helyenként markánsabb társadalmi-politikai megközelítésre lett is volna szükség.”⁵⁴ „[...] a marxista kritika egy pillanatra sem feledkezhet meg ezek [a dezorientáló elméletek] bírálatáról.”⁵⁵ „[...] marxista igényű szintézis egy korszak és egy országrész közoktatásügyéről.”⁵⁶ „A problémákat marxista pozícióból és szemlélettel törekszik vizsgálni.”⁵⁷ „Dicséretes az az elmélyült alaposág és igényesség, amellyel a témával kapcsolatos irodalmat feldolgozta, az előző kutatások ismertetése során fejlett kritikai érzékkel, marxista szemlélettel elemzi az egyes szerzők munkáját, kutatási módszereit és eredményeit.”⁵⁸

Volt olyan bírálat is, amely a jelölt tudományos eredményét kifejezetten a politikai-ideológiai felkészültségének tulajdonította. „A kutatás eredményességének fő forrása, magának a pedagógiai arzenál felhasználásának is fő biztosítója a marxizmus-leninizmus elméletének és módszerének helyes alkalmazása volt: az elméleti forrásanyag és a gyakorlati tapasztalat értékelésében csakúgy, mint a felvetett kérdések okszerű megválaszolásában.”⁵⁹

Összefoglalás

Azt mondhatjuk, hogy az opponensi véleményeket alapvetően a szakszerűség jellemzi. A kor társadalmi-politikai-ideológiai hatása alól azonban nem tudják kivonni magukat, már azért sem, mert a tudományos utánpótlással szemben elvárás a megfelelő világnézeti felkészültség. A szakmai felkészültség mellett

⁵⁴ FABIÁN Zoltán: I. m. 11.

⁵⁵ MIHÁLY Ottó: I. m. 7.

⁵⁶ OROSZ Lajos: *Vaskó László: A közoktatásügy fejlődésének fő sajátosságai a tiszántúli tankerületben 1944–1950 c. disszertációjáról*. Kézirat, 1–2. MTA, 1977. 1.[Kézírás]

⁵⁷ KELEMEN László: I. m. 4.

⁵⁸ BIRÓNE GÁSPAR Katalin: *Opponensi vélemény Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság és magatartás kapcsolata című 371 oldal terjedelmű kandidátusi disszertációjáról*. Kézirat, 1–9. MTA, 1972. 3.

⁵⁹ SÁNTHA Pál: I. m. 8.

– továbbra is kötelességszerűen – számonkérték a marxista–leninista világlátás érvényesülését az akadémiai térben lévők a belépni szándékozóktól. Mindezek ellenére a bírálatok egy részében érzékelhető, hogy az ideológiai szempontot igyekeznek kevésbé érvényesíteni. Nagy József szakvéleményében például csak egy halvány utalás van: „a pedagógiai értékelés lényegéről és funkcióiról mondtak követhető, elfogadható szemléletmódokat közvetítenek”.⁶⁰ A tudományban is érvényesülő világrendi megosztottság ellenére az opponensek módot találtak arra, hogy a polgári tudomány értékeire is rámutassanak.

A vizsgált időszakban (1970–1993) keletkezett tézisfüzetek tematikus vizsgálata

A tudományos minősítés területén a tárgyalt időszakban is a szovjet modell volt érvényben, aminek működését a neveléstudomány kandidátusa (CSc) címre pályázók tézisfüzetei alapján vizsgáltuk.

Szakmai identitás az új generáció tézisfüzeteiben

Kutatásunk ezen részében támaszkodtunk Henri Tajfel⁶¹ és John C. Turner⁶² társadalmiidentitás-elméletére, és arra kerestük a választ, hogy milyen szakmai identitás körvonalazható a neveléstudományi utánpótlás tézisfüzetei alapján, valamint a szakmai identitás milyen típusai azonosíthatók a vizsgált szövegekből.

A szakmai identitás meghatározásánál az identitásfogalom etimológiájából indultunk ki. A latin *identitas* középkori eredetű szó, az *idem* ('ugyanaz') egy kettőzött alakjából (identidem), illetve ennek vélt *identi-* tövéből képezték. Jelentése: azonosság;

⁶⁰ NAGY József: I. m. 2.

⁶¹ HENRI TAJFEL: Social categorization, social identity and social comparisons. In: HENRI TAJFEL (ed.): *Differentiation between social groups*. Academic Press, London, 1978. 61–76; HENRI TAJFEL: *Human groups and social categories*. Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

⁶² JOHN C. TURNER: *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Blackwell, Oxford, 1987.

önazonosság, öntudat. Ez az öntudat, önazonosság megjelenik az énfogalomban. Super megfogalmazásában az énfogalom „az egyén képe önmagáról egy-egy szerepben, szituációban, pozíciókban, valamilyen funkció ellátásában vagy kapcsolatok hálójában”.⁶³ Az énfogalomnak egyik meghatározó része a munka területére kialakított énfogalom.⁶⁴ Ehhez az is hozzátartozik, mennyire fontos része a munka vagy szakma az egyén énmeghatározásának.⁶⁵ Tajfel felfogásában az ember önképét nagyrészt társadalmi identitása alakítja. Ez az a „tudás, amellyel az egyén birtokában van annak, hogy bizonyos társadalmi csoportokhoz tartozik, az érzelmi jelentőséggel és értékkel együtt, amelyet a tartozás jelent számára”.⁶⁶ A szakmai identitás „az egyén énképének az a része, amely a saját (szakmai) csoportjához való tagságához kötődik”.⁶⁷

A szakmai identitás típusai

Tajfel⁶⁸ definíciójából kiindulva kerestük a szakmai identitás manifesztálódásait a tézisfüzetekben. Tudományterületünkől adódó kettősséget – miszerint mind a neveléstudomány, mind a pedagógia fogalmát használták a tézisekben – úgy kezeltük, hogy ugyanannak a diszciplinának elméleti és gyakorlati oldalaként értelmeztük. Egy szakmai csoporthoz tartozóként tekintettünk a szerzőkre, akár a gyakorlati, akár az elméleti oldalról tárgyalták a témájukat, hiszen azonos követelményeket kellett teljesíteniük a diszciplináris mezőre történő belépéshez, a tudományos közösség tagjává váláshoz. A diszciplináris mező működésének előfeltételéhez tartozik a szakmai ideológiai-etikai

⁶³ Paul J. HARTUNG: The life-span, life-space theory of careers. In: Steven D. BROWN–Robert W. LENT (eds.): *Career development and counseling: Putting Theory and Research to Work*. John Wiley and Sons Inc, Hoboken, 2013. 88.

⁶⁴ Donald GIBSON: Developing the Professional Self-Concept: Role Model Construals in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science, Fairfield*, 2003/5. 591–610. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.14.5.591.16767>

⁶⁵ Steven D. BROWN–Robert W. LENT (eds.): I. m. 1–28.

⁶⁶ Henri TAJFEL: Social categorization, social identity and social comparisons. In: Henri TAJFEL (ed.): *Differentiation between social groups*. Academic Press, London, 1978. 63.

⁶⁷ Uo.

⁶⁸ Uo.

felkészítés, ami a TMB gyakorlatában még az 1970-es, 1980-as években is politikai vonatkozású volt, ami a jelöltekkel szembeni elvárásokban is érvényesült.

A szakmai identitás kifejeződésének tipizálását a politikai-ideológiai elvárásokhoz való viszony alapján készítettük el. Ennek alapján a tézisfüzetekben a megnyilvánulások három típusát tudtuk megkülönböztetni:

1. **ELFOGADÓ:** Az elvárt szemlélet, értékrend és kategóriák mentén készíti el a dolgozatát. Nem vitatkozik, nem fogalmaz meg kritikát, de a szakmaiság mellett kiáll.

2. **MEGGYŐZŐDÉSES:** Aki teljes mértékben egyetért az elvárt szemlélettel, értékrenddel, és természetes számára, hogy az elvárt kategóriákba rendezze a gondolatait.

3. **ALKALMAZKODÓ:** Aki „felmondja a leckét”, használja az elvárt kategóriákat, felidézi a szemléletet azért, hogy ebben a keretben el tudjon mondani önálló gondolatokat, helyenként öntudatos kijelentéseket tegyen.

Példák a típusokra

Az 1. csoportba sorolható az a neveléstudományra vonatkozó szakmai identitást kifejező állítás, amely a neveléstudomány más tudományoktól való megkülönböztetését, az önállóságát, a sajátosságait hangsúlyozza. Egy 1970-ben keletkezett doktori tézisfüzetben fogalmazódik meg tisztán ez a nézőpont. „Természetes, hogy a nevelési gyakorlat, a pedagógus, a pedagógiai kutató igénybe veszi (és egyre inkább igénybe kell vennie) más tudományoknak a gyermekre és a pedagógiai tevékenységre vonatkozó adatait, tényeit, felismeréseit – de a pedagógiának eredményessége és tudományos megbízhatósága szempontjából a pedagógiai lényeggel kell foglalkoznia.”⁶⁹ Ez a szakmai identitás még kiegészül azzal, hogy elköteleződik a szakmai értékek mellett, elhatárolódik a „pedagógiai fecsegés”-től.⁷⁰ Ugyanakkor az elvárt szemlélet szerint építi fel a dolgozatát, aminek bizonyítékként álljon itt egy állítás a szerzőtől: „A marxista pedagógia

⁶⁹ SZARKA JÓZSEF: *A nevelési tapasztalat elmélete és kutatási módszerei*. Kézirat. 1–7. MTA, 1970. 2–3.

⁷⁰ Uo. 7.

kezdettől fogva feladatának tartotta az *élenjáró tapasztalatoknak* a gyűjtését és elemzését.”⁷¹

A 2. csoportba kerültek azok a (pedagógiai gyakorlatra vonatkozó) szakmai identitást jelölő kijelentések, amelyek az elvárt értékrenddel való meggyőződéses egyetértést mutatnak. A párt által 1984-ben jóváhagyott „közoktatási és felsőoktatási fejlesztési program a szakemberképzés mellett az értelmiségnevelést már a felsőoktatás alapvető funkciójaként jelölte meg”.⁷² „A hallgatók kedvező politikai és közéleti beállítódásainak kialakítására a leg több lehetőség az ideológiai tantárgyak oktatása során adódik.”⁷³

Idesoroltuk a következő megnyilatkozást is, amely saját szakmájának feladatát a társadalmi-pártpolitikai célok megvalósításában látja: „A nevelés feladata, hogy a felnövekvő nemzedéket – a jövő várható követelményeinek figyelembevételével – a kor tudományos szintjének megfelelően felkészítse a társadalmi termelésre.”⁷⁴ Szintén a politikai elvárásnak való megfelelés érzékelhető a következő idézetben: „Az oktatómunka, a sokoldalú marxista embereszményünket kialakító pedagógiai folyamat centrális része. Tehát mind társadalmi, mind egyéni érdekből fontos, hogy az oktatás megfelelő hatékonysággal folyjék.”⁷⁵ Ennek a típusnak a legkifejezőbb megnyilvánulása olvasható a következő sorokban: „Tessedik pedagógiai munkásságának feldolgozása során a történelmi materialista szemlélet és módszer alkalmazására törekszünk. [...] A szocialista neveléstörténész szemléletét és módszerét megjelölő lenini útmutatást követtük az értekezés írása során.”⁷⁶

Bármennyire is az ideológiai meggyőződés olvasható-hallható ki a tudományos munkákból is, a korszakban az értékekre

⁷¹ Uo. 1. (Kiemelés az eredetiben.)

⁷² BALLA GÁBOR Tamás: *Az értelmiségi nevelés helyzete és feladatai az agrár felsőoktatási intézményekben*. Kézirat. MTA, 1985. 1.

⁷³ Uo. 8.

⁷⁴ BIRÓ Viktorné GÁSPÁR Katalin: *Az általános iskolai 4. osztályos tanulók erkölcsi tudatosságának vizsgálata és alakíthatósága az oktató-nevelő munka során*. Kézirat. MTA, 1971. 1.

⁷⁵ BIRÓNÉ NAGY Edit: *A mozgásoktatás folyamatának didaktikai sajátosságai az iskolai testnevelésben*. Kézirat. MTA, 1974. 1.

⁷⁶ TÓTH LAJOS: *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége*. Kézirat. MTA, 1975. 3–4.

vonatkozóan egyfajta ambivalencia érzékelhető. Az időszakra jellemző, hogy egyfelől 1972-ben nyolc egyetemi hallgatót hat-tizenkét hónapig terjedő felfüggesztett börtönbüntetésre ítélnék a március 15-i tüntetésen való részvételük miatt; hogy antimarxista nézeteik miatt társadalomkutatókat („filozófusper”) zárnak ki a pártból, illetve bocsátanak el állásukból. Másfelől Bibó-írás jelenik meg a *Valóságban*;⁷⁷ Kádár János a 60. születésnapja alkalmából rendezett ünnepségen „nemzeti tragédiának” nevezi 1956-ot; az ifjúságról szóló törvényhatározat értelmében két-évente ifjúsági parlamentet kell tartani. A fogalmak kikopásának, tartalomvesztésének, legalábbis megújításra, megreformálásra szorulásának jelét véljük felfedezni a következő idézetben: „A szocializmusban az ideológiai-világnézeti alapképzés a marxizmus-leninizmuson nyugszik. Kivitelezője a munkásosztály, amelyben a legnagyobb igény fejlődött ki egy igazán szocialista, egy igazán békeszerető fiatalság nevelésére.”⁷⁸ Jellemző, hogy a fiatalságra vonatkozó két jelző, mind a szocialista, mind a békeszerető kap még egy pontosító kiegészítést: „igazán”. A szövegből nem derül ki, hogy mire utal a szerző, de egy lehetséges olvasatként a gazdasági reform körüli viták hívhatják elő az „igazán szocialista” kifejezést. Az 1968-ban, új gazdasági mechanizmussal megkezdett reformkísérlet visszafordítására az első lépést az MSZMP KB határozata jelentette.⁷⁹

A 3. csoport egyik öntudatos kijelentése olyan szakmai identitást jelenít meg, amely egyszerre vonatkoztatható a szakmára, a neveléstudományra és az azt művelő kutatóra, ez esetben önmagára a szerzőre: „az eddigi eredmények kritikai elemzése és felhasználása mellett lényegében önálló kutatásokkal lehetett csak egy sor – a történelemtanítás továbbfejlesztéséhez nélkülözhetetlen – alapkérdésre választ keresni”.⁸⁰ A szintén saját felké-

⁷⁷ Lásd BIBÓ István: Tanya és urbanizáció. *Valóság*, 1973/12. 35–40.

⁷⁸ VÁRKONYI Nándor: *A nagyhatásfokú politechnikai képzés alapfeltételei a szocialista társadalomban*. Kézirat. 1–7. MTA, 1975.

⁷⁹ A folyamat elemzését és külpolitikai hátterét lásd FÖLDES György: *Kádár János külpolitikája és nemzetközi tárgyalásai I–II*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2015.

⁸⁰ SZEKENYI Péter: *Az általános iskolai tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Kézirat. MTA, 1976. 4–5.

szültségére és szakmai tapasztalataira alapozott öntudatosság érezhető egy másik disszerens munkáján, sőt esetében hangsúlyossá válik a nyugati tájékozódás is: „A jelen értekezés célja az, hogy a szerző angliai, magyarországi, svédországi kutatásai, valamint húszéves nyelvtanítási gyakorlata alapján, eredeti és közvetett forrásmunkákra támaszkodva, az elméleti-elemző módszer segítségével, történeti-filológiai hűséggel 1. bemutassa a nyelvtanítás történetének [...]”⁸¹

Nem meglepő, hogy a rendszerváltás évében találunk olyan tézisfüzeteket, amelyek – az amúgy gyengülő – pártideológiai elvárásoktól függetlenítették magukat, és teljes szakmai autonómiát fogalmaztak meg: A tanítónak döntési felelőssége van, ami „azzal jár, hogy a közelmúlt és a neveléstörténet tanulságait a mindennapok tapasztalatával bátran szembesítse. [...] Az elvek, az általános megfogalmazások lefordítását a mindennapi pedagógiai gyakorlatra egyedül a gyermekeket ismerő, vele mindennapi kapcsolatban levő tanító képes.”⁸²

Összefoglalás

A felvázolt típusok és a hozzájuk kapcsolt példák alapján azt mondhatjuk, hogy a jelöltek igyekeztek megfelelni a politikai elvárásoknak; próbálták felvenni a szocialista társadalomtudós szerepét követve a marxizmus–leninizmus világnézeti és tudományos vonalát, ami a legérzékletesebben a megkívánt beszédmód használatában mutatkozott meg. Míg az opponensek – már a tudományos mező tagjaiként – rugalmasabban kezelték a megkívánt beszédmódot, addig a disszerensek téziseiben a szakmai identitás megnyilatkozásait gyakran elfedte, háttérbe szorította az ideológiai elvárásnak való megfelelés, ami lehetett a helyzetből adódó, ahhoz igazodó megnyilvánulás (*ELFOGADÓ*), de akár teljes elköteleződés, azonosulás is (*MEGGYŐZŐDÉSES*). Találtunk arra is példát, hogy a jelölt határozottan kifejezte szakmai identitását mind a szakterületi csoportja iránt, mind

⁸¹ BÁRDOS Jenő: *A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában*. Kézirat. MTA, 1986. 1.

⁸² BARKÓ Endre: *Az írástanítás és a képezhetőség feltételeinek a vizsgálata az általános iskola vonatkozásában*. Kézirat. MTA, 1989. 24–25.

önmaga kutatói énje, értéke vonatkozásában. Az ilyen autonóm szakmai identitást megfogalmazó tézisek a rendszerváltás évéhez közeledve fordulnak elő inkább. Jól érzékelhető a változás, az oldódás az ideológiai megfelelési kényszer tekintetében. Hangsúlyoznunk kell, hogy a bemutatott eredmények egy pilot vizsgálatra támaszkodnak, a teljes korpusz áttekintése jelentősen árnyalhatja az itt megrajzolt képet.

A tudományos-technikai forradalom lenyomatai a tézisfüzetekben

A tudományos-technikai forradalom (TTF) a „XX. sz. termelőerői és civilizációja ugrásszerű fejlődésének alaptényezője, a világ tudományos megismerésének és ennek alapján a tudomány és a technika, az emberiség fejlődése és az emberi szükséglet kielégítés alapjai megteremtésének egy minőségileg magasabb foka, amely a termelés szerkezeti átalakulásához s a termelt javak mennyiségi és minőségi emelkedéséhez vezetett”.⁸³ A TTF két világrendszer szembenállásának idején, a hidegháború korszakában a gazdasági-katonai versengés terepe is volt. A Szputnyik–1 világűrbe juttatása új korszakot jelzett, utat nyitva a világűr megismerése és meghódítása előtt, ami érezhető presztízsnövekedést jelentett a Szovjetunió és a szocialista tábor számára. Ugyanakkor egy újabb színteret hozott létre a hidegháborús rivalizálásban, emellett erősödött a gazdasági, ideológiai és kulturális verseny. Amíg az államszocialista világ a technológiai transzfer igénye miatt nyitásra kényszerült, addig a szputnyik-sokk hatására az USA nagyszabású fejlesztésekbe kezdett, és a tudományos űrprogramja is elmozdult katonai irányba.⁸⁴

A tézisfüzetek vizsgálata a TTF szempontjából

Az általunk kutatott időszakban a tudományos-technikai forradalom gondolata, érzékelése az élet minden területén megfigyel-

⁸³ http://www.kislexikon.hu/tudomanyos-technikai_forradalom.html#ixzz7dX2l6Eqc (Letöltve: 2022. 09. 07.)

⁸⁴ KALMÁR Melinda: *Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer, 1945–1990*. Osiris Kiadó, Budapest, 2014.

hető, legyen az munka, oktatás vagy a hétköznapi világ. A pilot vizsgálat keretében átnézett – 1971 és 1989 között íródott – negyven téziszfüzet közül tizenkettőben található a tudományos-technikai forradalom valamilyen megnyilvánulása. Kérdéseink arra irányultak, hogy: Milyen mögöttes összefüggéseket, folyamatokat fedezhetünk fel a disszerensek kutatásaiban a tudományos-technikai forradalommal kapcsolatban? Hogyan reflektálnak írásaikban e változásokra? Milyen kontextusban, milyen jelentésben foglalkoznak a technikával a kandidátusi téziszfüzetekben?

Módszerünk itt is kvalitatív tartalomelemzés volt. A kutatási anyagokat változatos módon tudtuk csoportosítani: a) témák; b) a technika szerepe; c) a technika felhasználási területei szerint.

A technika rohamos fejlődésével a szakterminusok és azok bevezetése, használata is bonyodalmakat okozott, Várkonyi Nándor és Bencsik István szinte azonos időben említik e problémát. Várkonyi számára kiemelten fontos a megfelelő „politechnizálás, a politechnikai oktatás-nevelés fogalmainak a lehető leggondosabb tisztázása”.⁸⁵ Bencsik dolgozatában pedig így ír a problémáról: „Gondot okozott [...] azoknak a műszaki fogalmaknak (gép, technológia, termék stb.) a pedagógiai szempontú megfogalmazása, amelyek a műszaki tudományokban sem egyértelműen behatároltak [...]”.⁸⁶

Érdekes lehet a későbbiekben annak a vizsgálata is, hogy milyen technikai vonatkozású speciális szakkifejezések jelentek meg, illetve formálódtak a neveléstudomány területén a korszak kandidátusi téziszfüzeteiben (például kibernetika, telepedagógia stb.).

A dolgozatok témái – a technika kontextusa, tartalma

A technika széles spektrumon jelenik meg a disszerensek írásaiban. A szaktárgyi pedagógia (technika, matematika–számítástechnika) kérdéseitől a műszaki szakképzésen (politechnikai szakképzés, felsőfokú műszaki képzés) át az audiovizuális esz-

⁸⁵ VÁRKONYI Nándor: I. m. 3.

⁸⁶ BENCSIK István: *A szakmai tantervek készítésének időszerű elvei és gyakorlata*. Kézirat. MTA, 1976. 9–10.

közök használatáig (iskolatévé, videó, egyéb audiovizuális technika alkalmazása). A vizsgálat kitért arra is, hogy milyen technikai eszközök és hogyan jelennek meg a kutatók munkáiban. Az alábbi csoportosítási lehetőség kínálkozott:

Az adott tantárgyhoz kapcsolódóan mint a vizsgált szaktárgy alapvető tananyaga és eszközei:

- műszaki jellegű tantárgy, képzés eszközei, úgymint általános iskolai technika óra, politechnikai képzés, felsőfokú műszaki képzés: gépek, szerszámok használata a szaktárgy tanítása vagy a tanítás vizsgálata során,
- elméleti jellegű tantárgyak eszközei, úgymint a matematika-számítástechnika: informatikai eszközök, számítógépek.

A kutató munkájához kapcsolódóan, a kutatáshoz használt módszer és eszköz: számítógépes statisztikai elemzés, audiovizuális technikák, vagy általános jellegű munka, mint a tantervkészítés, vagy mindkét területhez – a vizsgált szaktárgyakhoz és a kutatói munkához – kapcsolódóan.

Az átnézett munkák alapján megállapíthatjuk, hogy technikai eszközök vizsgálatát jellemzően technikai vagy mezőgazdasági jellegű szaktárgyak tanítása során végezték. Ez a tény már önmagában is jelzi a korszak törekvését, hogy a tudományos-technikai forradalom eredményeit megismertessék, használatára felkészítsék a tanulóifjúságot.

A tézisfüzetekben a tudományos-technikai forradalomra és a kor társadalmi folyamataira való reflektálás szorosan összekapcsolódik. A tizenkét dolgozatból mindössze kettőben nem taláunk ilyen kapcsolódást. Ezekben a dolgozatokban a disszerensek szigorúan a szakmai jellegű kutatás bemutatására szorítkoznak. A munkákból világosan kiderül, hogy a vizsgált időszakban az általános műveltség szinte egyet jelentett a technikai képzéssel. Ennélfogva létfontosságú társadalmi érdekként tárgyalták, hogy a nép lépést tudjon tartani a technika fejlődésével, ehhez pedig elengedhetetlennek tartották a legújabb technikai vívmányok ismeretét, alkalmazását, integrációját az oktatásba, magának a technikának az oktatását, a műszaki tudás átadását.

A tudományos-technikai forradalom és oktatásának lenyomatai a dolgozatokban

A szövegek elemzéséből az látható, hogy az általános műveltség színvonalának emelése elválaszthatatlan a tudományos-technikai haladástól, maga a művelődési tartalom is nagyrészt technikai. Vendég Sándor 1971-es dolgozata adja talán a leg-részletesebb képet a szocialista társadalom elvárásairól és a tudományos-technikai forradalom helyzetéről. Írásában külön kezeli ugyan az általános és műszaki műveltséget, e két tartalom mégis szorosan összefügg egymással és a tudománnyal: „Az általános műveltség körét napjainkban a természettudomány elemeinek, a termelőmunka, a műszaki-technikai, agrotechnikai és közgazdasági ismereteknek, valamint a történelmi-társadalmi és a szellemi kultúra alapelemeinek elsajátítása jellemzi. [...] Az általános és politechnikai műveltséggel széleskörűen meg-alapozott szakképzésnek magában kell foglalnia az ismeretek tudományos világképpé való összegeződésének lehetőségét.”⁸⁷ A később keletkezett téziszfüzetekben a politechnikai műveltséget az általános műveltség részeként kezelik. Bencsik István 1976-ban a „művelődési tartalom” kifejezéssel utal az általános műveltségben helyet foglaló technikai tartalomra.⁸⁸ Kelsánszky György 1984-ben többek közt az „általános műveltség részét képező műszaki-technikai komponensek”-ről értekezik, szerepüket hangsúlyozza.⁸⁹

A tudomány és a technika rohamos fejlődésével nem egyszerű lépést tartani, ami több területen is problémákat okoz. Ezt nehezményezi Béky Lóránd 1978-as dolgozatában: „egyre több és egyre tökéletesebb technikai eszköz [...] előretörésével sajnos nem mindig tart lépést a metodikai irodalom”.⁹⁰ Azonban nemcsak a

⁸⁷ VENDÉGH Sándor: *Az általános és szakmai művelődési anyag korszerű tartalma, aránya, kapcsolata a szakközépiskola tantervében*. Kézirat. MTA, 1971. 16–17.

⁸⁸ BENCsik István: I. m. 1.

⁸⁹ KELSÁNSZKY György: *Integrált technikai ismeretrendszer beépítése az általános iskola nevelési folyamatába*. Kézirat. MTA, 1984. 4.

⁹⁰ BÉKY Lóránd: *A nyelvi anyag feldolgozása, a jártasságok és készségek kialakítása nyelvi laboratórium segítségével a 10–14 évesek orosz nyelvoktatásában*. Kézirat. MTA, 1978. 6.

metodika van állandó lemaradásban, de a technika oktathatóságához, a műszaki szakemberek és a pedagógusok felkészítéséhez is időre van szükség az alkalmazkodásra. A korábban idézett Vendégh Sándor erről is részletesen ír: „A probléma azonban, amit a szakmai elméleti ismeretek, gyakorlati jártasságok és készségek tartalmának és struktúrájának meghatározásával át kell hidalnunk, igen jelentős: a munkaköri követelmények gyors fejlődése, változása következtében mind nagyobb lesz a »rés« az iskolában megtanítandó és a munkakörök által igényelt szakmai ismeretek jellege, tartalma és színvonala között. [...] a tudományos-műszaki forradalom szükségképpen megbontja, átalakítja a munkára való felkészülést, a szakképzést és a szakmák állandósult struktúráját, jelentősen megváltoztatja az intézményes nevelés társadalmi funkcióját [...] a szakok meghatározása során figyelembe kell venni, hogy a végző fiatalok milyen főbb munkaterületeken fognak dolgozni; a gazdasági és technikai fejlődés pedig olyan általánosabb jellegű szakképzést igényel, ami lehetővé teszi, hogy a fiatal szakemberek megfelelően alkalmazkodni tudjanak a technikai haladással gyorsan változó munkaköri követelményekhez.”⁹¹

Több téziszfüzet is megemlíti azt a problémát, hogy az oktatás és a képzés lemaradásban van a technikai fejlődéshez képest, ami egy-egy új technológia megjelenésével a szakmákat és a betöltendő munkaköröket is képes rövid időn belül átalakítani. Bencsik István azt hangsúlyozza, hogy vannak *népgazdaságilag fontos szakmák (gépszerező, forgácsoló, villanyszerelő)*.⁹² Vendégh írása után bő tíz évvel is azt találjuk, hogy a fiatal szakemberek felkészítésénél „a kor elvárása, a szüntelenül változó-fejlődő élet, azaz a társadalmi-termelési gyakorlat meghatározóként szerepel”.⁹³

Az oktatás és képzés lemaradása a TTF eredményezte lendületes változásoktól nemcsak hazánkban és a szocialista táborban okozott gondot, hanem Nyugaton is. „A sokoldalú technikai oktatás-nevelés egyaránt gondot jelent a kapitalista rendszerű

⁹¹ VENDÉGH Sándor: I. m. 1–24.

⁹² BENCsik István: I. m. 23.

⁹³ KELSÁNSZKY György: I. m. 1.

társadalmi közösségekben és a fejlődő szocialista államokban.”⁹⁴ Ezért ezek a kutatások arra keresik a választ, hogy hogyan lehetne gyorsan és hatékonyan előrelépni a technika oktatásában: „Milyen legyen az ember, milyen képzettséggel rendelkezék, hogy a fejlett szocialista társadalom tagjaként korunk tudományos-technikai forradalmának kialakításában értékes tényező lehessen? A válasz egyszerű: társadalmunk fejlődésének ebben a periódusában politechnikailag jól képzett egyedekre van szükség. Csak ilyen emberek segítségével lehet a tudományos-technikai forradalomnak még a szocializmus körülményei között is nehéz kibontakozását megvalósítani.”⁹⁵ Várkonyi gondolataiból az egyén képzettségének színvonala, fontossága világlik ki. A megoldást tehát alapvetően személyi feltételekben keresi.⁹⁶

Személyi és tárgyi (technikai) feltétel egyszerre jelenik meg Gyarakai Frigyes kutatásában, ahol egy speciális kontextusban alkalmazza a technikát. Olyan „pedagógus-számítógép rendszer-ről”⁹⁷ értekezik, ahol a számítógép a pedagógus munkáját segíti, egyes feladatokat helyette elvégez. Ezt a rendszert a C. A. I., azaz a Computer Assisted Instruction alkalmazásával képzelel el, amit nemcsak a pedagógus gyakorlata során, hanem már a pedagógusképzésben is fontosnak talál.⁹⁸

A technika fejlődésével lépést tartani több nézőpontból is nehézkes. Hátráltató tényező az eszközpark hiányossága. Miközben a fejlett országokban meglehetősen elterjedt a modern technikai eszközök pedagógiai célú használata,⁹⁹ addig itthon egyes esetekben hiányosság állt fenn: „[...] még ma is épülnek olyan iskolák, amelyekben a tervezők számításon kívül hagyják a te-

⁹⁴ VÁRKONYI Nándor: I. m. 2.

⁹⁵ Uo. 1.

⁹⁶ NAGY Andor: *Az iskolatelevízió adásainak módszeres felhasználása az általános iskola felsőtagozatos humán tárgyainak oktatásában*. Kézirat. 1–18. MTA, 1978.

⁹⁷ GYARAKAI F. Frigyes: *Algoritmusok és algoritmikus előírások didaktikai felhasználásának és optimalizálásának lehetőségei*. Kézirat. MTA, 1976. 6.

⁹⁸ GYARAKAI F. Frigyes: I. m. 6.; HÁMORI Miklós: *Tanulás és tanítás számítógéppel*. Kézirat. 1–13. MTA, 1983.

⁹⁹ Elsayed Hassan ALY: *Egyiptomi mezőgazdasági munkások és parasztok képzése és továbbképzése a programozott oktatás és az audiovizuális technikák felhasználásával*. Kézirat. 1–12. MTA, 1984.

levíziót. Képmagnó is csak elvétve található, jól lehet a televíziós műsorok tudatos, eredményes felhasználása nélkül a jövőben alig képzelhető el.”¹⁰⁰

A társadalom ebben az időben a pedagógusokkal szemben is új elvárásokat támasztott. Nagy Andor disszertációjában ezt a folyamatot írja le: „Korunk jellegéből adódóan egyre fokozódik a pedagógiával szembeni társadalmi elvárás. Kevesebb idő alatt több ismeretet adni, hatékonyabban oktatni, új és újabb eszközöket kikísérletezni, és alkalmazni, korszerűsíteni a módszereket, minden szintéren, minden tényezővel fokozni a nevelés eredményességét, a szocialista személyiségtípus fejlesztését.”¹⁰¹ A gyors reagálás más országokban is kiemelten fontos: „miként lehetne országaik gazdasági és társadalmi fejlődését az oktatás által meggyorsítani”.¹⁰²

Több dolgozatban jelennek meg a szocialista társadalom eszméinek jellegzetességei, valamint az ezeknek megfeleltetett, az iskolával és pedagógusokkal szemben támasztott elvárások.¹⁰³ Van, aki egy egész fejezetet szentel e témának: „A szocialista társadalmi és tudományos-műszaki forradalom megnövekedett igényei az iskolai nevelésre, a szakképzés jellegére, tartalmára és struktúrájára.”¹⁰⁴

Tudományos igényesség

Az általunk vizsgált időszak dolgozataiban jól érzékelhető a módszertani gazdagodás, a technika bevonása a kutatásba, több ízben találkozunk a számítógéppel végzett statisztikai elemzésekkel.¹⁰⁵ Az interdiszciplinaritás is megjelenik a dolgozatokban. „Az alap – a határ- és a társadalomtudományok pedagógiaiailag felhasználható eredményeinek számbavételét tudatosab-

¹⁰⁰ NAGY Andor: I. m. 8.

¹⁰¹ Uo. 1.

¹⁰² Elsayed Hassan ALY: I. m. 3.

¹⁰³ BEKY Lóránd: I. m.; KELSÁNSZKY György: I. m.; KONCZ István: *A video felhasználási lehetőségei a 14–18 éves tanulók önismeretre nevelésében*. Kézirat. 1–12. MTA, 1989.

¹⁰⁴ VENDÉGH Sándor: I. m. 10.

¹⁰⁵ BEKY Lóránd: I. m.; BENCSIK István: I. m.

ban és tervszerűbben kell megvalósítani.”¹⁰⁶ „[...] pszichológiai, kibernetikai és pedagógiai megközelítésében [...]”¹⁰⁷ „[...] a számítástechnika kétségkívül beiktatandó nemcsak a matematikába, hanem minden szaktárgyba is, amelyekben alkalmazásra találhat. Beiktatandó viszont a matematika is minden, matematikát alkalmazó szaktárgyba.”¹⁰⁸ Hangsúlyt fektetnek az igazolhatóság és a mérhetőség tényére a kvantitatív paradigma alkalmazásánál: „minőségileg értékelhető és matematikailag megragadható fejlesztés”.¹⁰⁹ „A kísérleteknek továbbá az volt a feladata, hogy adjon mérhető eredményt [...] a hipotézisek helyességének dokumentálására.”¹¹⁰ „[...]az eredményes használat tudományos igazolása.”¹¹¹

Az idézetekből kirajzolódik tehát, hogy az interdiszciplinaritás és tudományos eljárások, módszerek alkalmazása fontos szerepet játszik a minőségi kandidátusi kutatómunka elvégzésében. Együttal jól reprezentálják, hogy a tudományelmélet teret kap a pedagógiában, mintegy elvárás, és hatást gyakorol mind a pedagógus attitűdjének, eszköztárának, módszertanának, mind pedig a tanulók fejlesztésében.

A szocialista emberkép és személyiségének fejlesztése a technika eszközeivel

A dolgozatok témájuk alapján való összevetésekor két dolgozat párhuzamba állítása szinte magától adódik. Az egyik Nagy Andor 1978-ban *(Az iskolatelevízió adásainak módszeres felhasználása az általános iskola felső tagozatos humán tárgyaitanoktatásában)*, a másik Koncz István 1989-ben keletkezett *(A videó felhasználási lehetőségei a 14–18 éves tanulók önismereti nevelésében)* című munkája.

Mindkét kutató audiovizuális technikák használatára épít, és azt vizsgálja, hogyan hatnak ezek az eszközök a személyiség-

¹⁰⁶ BÉKY Lóránd: I. m. 3.

¹⁰⁷ GYARAKI F. Frigyes: I. m. 1.

¹⁰⁸ FEKETE István: *Matematika és számítástechnika integrált oktatása*. Kézirat. MTA, 1986. 6.

¹⁰⁹ BENCSIK István: I. m. 11.

¹¹⁰ BÉKY Lóránd: I. m. 6.

¹¹¹ KONCZ István: I. m. 3.

fejlesztésre. Nagy Andor és Koncz István írása között tizenegy év telt el, így a két írás jól reprezentálja a korszak szemléletmódbeli változásait. Mindketten reflektálnak a kor szocialista emberképére, így jól követhető, hogyan változott az emberkép, és hogyan változtak a hozzákapcsolt értékek 1978-tól 1989-ig.

Nagy Andor dolgozatában az iskolatévé használatára fókuszál az általános iskolák felső tagozataiban, kiemelten fontos szerepet kap nemcsak az ismeretanyag átadásában, hanem a fiatalok szemléletmódjának alakításában is a kor szellemének, eszméinek megfelelően. Pozitívan értékeli ennek az eszköznek a jelenlétét az iskolában, és szorgalmazza annak módszeres használatát. Egyben negatívumként értékeli egyes iskolák hiányosságát mind az eszközparkot, mind a személyi feltételeket, a pedagógusok képzettségét illetően: „még ma is épülnek olyan iskolák, amelyekben a tervezők számításon kívül hagyják a televíziót. Képmagnó is csak elvétve található, jöllehet a televíziós műsorok tudatos, eredményes felhasználása nélkül a jövőben alig képzelhető el. [A személyi feltételeket illetően vizsgálja] az iskolavezetés, a szakfelügyelet attitűdjét az Iskolatelevízió vonatkozásában, és nem utolsósorban a pedagógusok felkészültségét, telepedagógiai kulturáltságát.”¹¹²

Az iskolatévé használatának legfőbb célját így fogalmazza meg: „A műsorok ún. komplex nevelő hatást igyekeznek elérni. Hatni kívánnak az értelem mellett az érzelmekre is, fejleszteni kívánják a tanulók ízléskultúráját; erkölcsi állásfoglalásra akarják őket készíteni, hozzá kívánnak járulni mind az egészséges életmódra neveléshez, mind a technikai szemlélet kialakításához, egészében a dialektikus materialista gondolkodásmód fejlődéséhez.”¹¹³ A végső cél tehát a szocialista embertípus fejlesztése.

Koncz István a videó szerepét, hatását vizsgálja a személyiségfejlesztésben. Hasonló életkori csoporttal foglalkozik, mint Nagy Andor. Itt azonban egy általánosabb, sokkal inkább ember- és egyénközpontú kutatásról van szó. Koncz megfogalmazásai, az általa használt fogalmak már egy megváltozott korszellemnek

¹¹² NAGY Andor: I. m. 8.

¹¹³ Uo. 7.

való megfelelésre utalnak: „Napjainkban az »emberi tőke« fontos-sága, szerepe egyre inkább nő: az önmagát megismerni, alakítani tudó, »erős énű« személyiség, a problémákat feltárni és kezelni képes, minden téren kreatív, autonóm ember kialakítása kerül a nevelési célok középpontjába.”¹¹⁴ „A videós önismereti eljárások hatására nemcsak a »játékban« viselkedik másként a serdülő, hanem a változások beépülnek a mindenkori személyiség megnyilvánulásaiba, s alapját képezhetik a belülről vezérelt személyiség megteremtésének.”¹¹⁵

Nagy Andorhoz képest Koncz István munkájában kiforrottabban és részletesebben foglalkozik az egyén személyiségével és annak fejlesztésével. Míg Nagy Andor kutatásában a fókuszban a szocializmus emberképe áll, ebből adódóan a feladat az ahhoz való igazodás, az annak való megfelelés, addig Koncz kutatásában az egyén személyiségének megerősítése, autonómiája kap hangsúlyt, aminek eredménye egy másik emberkép, amely jelentősen eltér a korábbi kollektivista értékrendtől.

Összegzés

Az 1950-es évek kezdetén a tudományos minősítés területén – a politikai-társadalmi változásokkal összefüggésben – erőteljes központosítás történt. A szovjetizálás során az egyetemektől elvett jogköröket a TMB kapta meg, amely szervezet nemcsak szakmai, hanem ideológiai elvárásokat is támasztott a jelöltekkel szemben. A társadalomtudományok, így a neveléstudomány terén erőteljesebben érvényesült a marxizmus-leninizmus szemléletének az elvárása, mint a természettudományokban. Az ideológiai szempont a rendszerváltáshoz közeledve fokozatosan gyengült, de a tudományos minősítés szovjet modellje egészen 1993-ig fennmaradt.

Az 1970-es években keletkezett opponensi véleményekről átfogóan az állapítható meg, hogy a szakmai megközelítést ré-

¹¹⁴ KONCZ István: I. m. 3.

¹¹⁵ Uo. 10.

szesítették előnyben. Ezzel együtt számos példát találunk arra is, hogy ideológiai szempontok is felvetődnek a bírálatokban. Ezekből a szövegekből is érzékelhető a két politikai-ideológiai világrend szembenállása, jóllehet az opponensek módot találtak arra, hogy a polgári tudománnyal kapcsolatban pozitív észrevételeket is megfogalmazzanak.

A tárgyalt időszakban keletkezett kandidátusi téziszfüzetek vizsgálatának két aspektusát mutattuk be: a szakmai identitásra, illetve a tudományos-technikai forradalomra (TTF) vonatkozó szövegegységek elemzésével. A szakmai identitás tekintetében azt találtuk, hogy az nem annyira az egyénnek „a saját szakmai csoportjához való” kötődését mutatja, mint inkább a vezető csoporthoz, az uralkodó ideológiához való viszonyát. Ebből a megközelítésből három típust sikerült elkülönítenünk. Miközben találtunk olyan téziszfüzetet az 1970-es évek közepén is, amelyben egyértelműen érzékelhető az erőteljes szakmai öntudat, amely hangot ad a szakma és önmaga értékének, mégis azt mondhatjuk, hogy jellemzően az óvatosabb megközelítés, inkább az elvárt beszédmód használata jelenik meg a tudományos mezőre belépni szándékozók munkájában. Érthető a jelöltek részéről az óvatosság az ideológiai-politikai vonatkozásban, hiszen láttuk, hogy a TMB ideológiai vétóval rendelkezett egészen a rendszerváltásig, és a jelöltek minden bizonnyal nem kívánták kockáztatni többéves befektetett munkájukat, esetleg további karrierjüket. Bár ideológiai vonatkozásban nem volt egy egzaktt kritériumrendszer, mégis az akadémiai szférához tartozni vágyók érzékelték, hogy elengedhetetlen kinyilvánítani a marxista-leninista nézetekhez való kötődést. Voltak olyanok, akiknél ez a korabeli elvárásokhoz történő alkalmazkodást, és voltak olyanok is, akiknél teljes elköteleződést jelentett. Tovább gazdagíthatja a képet annak a vizsgálata, hogy a bemutatott típusok például milyen aktivitást vállaltak a pártban (tagság, funkció stb.).

A TTF téziszfüzetekbeli megjelenítésénél arra hívtuk fel a figyelmet, hogy a disszerensek szerint az általános műveltség színvonalának emelése elválaszthatatlan a tudományos-technikai haladástól, és az általános műveltség szinte egybeforr a technikai fejlődéssel, maga a művelődési tartalom is nagyrészt techni-

kai vonatkozású. Izgalmas párhuzamot találtunk egy 1978-as és egy 1989-es tézislevelet között, amely alapján az emberképről, és így a személyiségfejlésről való felfogás változása is kimutatható. Eredményeinkkel kapcsolatban ismételten hangsúlyozni kell, hogy egy pilot vizsgálatra támaszkodtunk, a teljes korpusz áttekintése jelentősen árnyalhatja az itt megrajzolt képet.

