

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHUSZONÖTÖDIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM



2025

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHUSZONÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSÍKOS CSABA

Szerkesztők:

Habók Anita, Tóth Edit

Szerkesztőbizottság:

FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, JÓZSA KRISZTIÁN,

KÁRPÁTI ANDREA, KÉRI KATALIN, KÖLLŐ JÁNOS, MOLNÁR GYÖNGYVÉR, NÉMETH ANDRÁS,

NIKOLOV MARIANNE, PUSZTAI GABRIELLA, ZSOLNAI ANIKÓ

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

LAVICZA ZSOLT (Linz), SUZANNE HIDI (Toronto)

LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg) SZÜCS DÉNES (Cambridge)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Biró Fanni és Varga Andrea

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-chief: Csaba Csikos, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 32–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / Web: <https://www.magyarpedagogia.hu>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Németh András: A magyar neveléstudomány és az Akadémia: történeti áttekintés (1825–1945)	229
Ugrai János: Tanférfiak és neveléstudósok az akadémián a 19. században	239
Somogyvári Lajos: Az Akadémia szerepvállalása az oktatáspolitikai mezőben: társadalmi vita az oktatás átalakításáról 1960 őszén	257

KÖNYVEKRŐL

Henye Livia: Európa-tudat és történelemtanítás: A dualizmus kori magyar középiskolai tankönyvek világa	271
--	-----



A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS AZ AKADÉMIA: TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS (1825–1945)

Németh András

Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK Neveléstudományi Intézet
Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia

Az akadémia antik és reneszánsz hagyományai

Az akadémia görög-latin előzményei, de maga az elnevezés is egy pedagógiai intézményhez, Platón i.e. 385 körül Athénban, egy helyi hősről, Akademoszról elnevezett ligetben létrehozott filozófiai iskolájához vezethető vissza. Ez a rangos ókori tudományos műhely alapításának helyszínétéről kapta az Akadémia (Academia) elnevezést. A tudós iskola tagjait, melynek élén az élethosszig megválasztott vezető, a scholarch állt, az akademiakói cím illette. Jóllehet a római hadvezér, Sulla 86-ban porig rombolta az intézményt, azonban az annak szellemiségét követő athéni tudósközösség tagjai később visszatértek, így közel ezer éven át, egészen 529-ig, annak I. Justinianus császár általi hivatalos bezárásáig számos generációjuk folytatta ott a tudományos munkát (Zintzen, 2022).

Jóllehet ez az antik akadémiai éthosz a középkorban elvesztette vonzerőjét, fontos azonban megemlíteni, hogy a középkorban kibontakozó keresztény iskoláztatási hagyományok teremtik majd meg, a 11. században a modern európai tudományosság másik fontos intézményét, az egyetemet (Bologna, 1088). A középkor ezt követő időszakában az egyetem lesz az igényes tudományos ismeretek megszerzésének kizárólagos helyszíne, amely hallgatói számára egész Európában egyetemesen érvényes végzettséget biztosított. Miként ehhez a tudomány, vallás és jog egységét megvalósító univerzális tudáshoz való hozzáférés migrációs útvonalai is jelzik, nem csak ez a tudás volt egyetemes, hanem az egyetemhez való hozzáférés is (Stichweh, 2014, p. 82).

A középkori egyetem kiváltságos pozícióját az antik akadémia szellemiségének felélesztésével a klasszikus ókori irodalomhoz és filozófiához visszatérő 15. századi olasz reneszánsz változtatja majd meg. Az antik akadémiai hagyományok továbbélésének első intézményesült formája a firenzei humanista Alamanno Rinuccini 1454-ben alapított Accademia nova Fiorentina humanista köre volt, amelynek nyomán az akadémia elnevezés az olasz reneszánsz ezt követő időszakában kialakuló nagy számú, hosszabb-rövidebb ideig gyakran uralkodók védelme alatt működő tudóskörök elnevezésére szolgált.

Ezek a humanista közösségek lesznek majd a 17. századtól kialakuló kora újkori európai akadémiák közvetlen előzményei, melyekben már megjelennek a későbbi akadémiai tudományosság fő vonulatai. Legkorábbi irányzatként, már a reneszánsz korban feltűntek a történelmi-filológiai forráskutatásra, az ókori szövegek tanulmányozására és értelmezésére irányuló tudományos törekvések. Ennek jellegzetes formája az 1462-ben a Cosimo de' Medici ösztönzésére Marsilio Ficino által Firenzében alapított Accademia in agro caregio, továbbá az 1464-ben Rómában megjelenő Accademia Romana, majd az 1471-ben Nápolyban létrehozott

Accademia Pontaniana. A korabeli nyelvapoló és irodalmi akadémiák létrejöttét a könyvnyomtatás elterjedésével a különböző nyelvjárások egységesítésére és szabványosítására irányuló kiadói igények, valamint a reformáció hatásaként felértékelődő nemzeti nyelvek, illetve irodalom megjelenése alapozta meg. Ezt a célt szolgálta az 1562-ben Firenzében alapított, a mai napig működő Accademia della Crusca, továbbá az 1635-ben Richelieu bíboros által a francia nyelv egységesítésére létrehozott Académie Française, és a német nyelv tisztaságának megőrzésére, 1617–1680 között Weimarban működő Fruchtbringende Gesellschaft (Rebenich, 1999, pp. 42–43).

A harmadik irányt a 17. században (leginkább Bacon és Descartes, majd Newton nyomán) kibontakozó empirikus kísérleti-induktív természettudományok művelésére létrehozott tudós társaságok jelentették, amelyek a 18. századi monarchiákban állami akadémiaként működnek majd tovább. Az első ilyen intézmény, az 1652-ben Schweinfurtban alapított Academia Naturae Curiosorum, amely 1687-től Leopoldina néven – 1878-ban Halle-ba áthelyezett székhelyén – működött, napjaink legnevesebb német tudományos akadémiája. Ebbe a körbe tartozik a Royal Society of London (1662); a francia Académie des Sciences, Párizs (1666); a Porosz Tudományos Akadémia, Berlin (1700); a Szentpétervári Tudományos Akadémia (1724). Ez a folyamat azt is jelzi, hogy az akadémia a 17. és 18. századi európai monarchiákban a tudományok államilag támogatott meghatározó szervezetévé válik majd (Garber & Wismann, 1996; Rebenich, 1999, p. 44; Zintzen, 2022).

A modern tudományos akadémiák és kutatóegyetemek kialakulása

Miként azt Rudolf Stichweh a modern nemzeti akadémiák kialakulásának 18. századi szakaszát elemző munkájában megállapítja, az európai monarchiák ebben az időben kialakuló államilag támogatott akadémiai rendszere olyan racionális központosítási kísérlet eredménye, amelynek keretében a korabeli etatista államok elszakadva a hagyományos egyetemek korporatív autonómiájától, azok részben elavultnak tartott tudásrendszereitől, egy új, jobban szervezhető és alakítható, hatékonyan működő tudományos szervezetet hoztak létre (Stichweh, 2014, p. 83).

Az újonnan alapított állami akadémiák a kor legkiválóbb tudósai közül kiválasztott tagjainak az alapítók szakmai feladatokat, az akadémia épületében munkahelyet, továbbá anyagi javadalmazást biztosítottak. Ezek a tudós társaságok személyes jelenlétéhez kötött, széleskörű interakciót biztosító, aktív szakmai közösséget alkottak; tagjaik üléseiken megoszthatták egymással legújabb kutatási eredményeiket, de levelezés útján vagy arra jogosult levelező tagjaik beszámolóí révén megismerhetővé vált a távollévők munkássága is. A tudományos üléseket követő szakmai kommunikáció kiegészült a közlemények akadémiai folyóiratban történő közzétételével.

Ehhez kapcsolódtak a tagok kiválasztásának meritokratikus elveken nyugvó szelekciós mechanizmusai. Az akadémiaiba ugyanis nem lehetett belépni (ellentétben a tudományos társaságokkal), a tagságot nem lehetett vizsgák letételével sem megszerezni (ellentétben az egyetemekkel), a tagság megszerzése elitstátuszt feltételező és biztosító, az akadémiai testület önállóságát reprezentáló választással történt. Ez a szimbolikus aktus kifejezte az akadémia tagjai által megtestesített, az emberi tudás mindenhatóságát megjelenítő tudomány egységét és erejét, de az abban ügyködő tudományos elit dicsőségét is. Ez az új szemléletű akadémia kötődött az adott államhoz (majd a később kialakuló nemzetállamhoz), elvállalta annak kutatási megbízásait, különböző technikai újításokat és találmányokat alkotott, szükség esetén tanácsadói

szolgáltatásokat nyújtott. Ezek a nemzeti akadémiák az európai tudósok köztársaságának szervezeti infrastruktúráját kialakítva, egymás közötti sokrétű, önállóan működő hálózatokat hozhattak létre, ezáltal is törekedve az állami befolyás kikerülésére, illetve csökkentésére (Stichweh, 2014, p. 83).

A nemzeti akadémiák megerősödéséből fakadó versenyhelyzet jelentős mértékben hozzájárult a hagyományos egyetemek válságához, majd azok 19. század elején bekövetkező megújulásához. Ennek első lépését az 1737-ben Göttingenben a *Georgica Augusta Egyetem*, majd 1751-ben az ahhoz kapcsolódó tudós társaság (*Soziätat der Wissenschaften*) alapítása jelentette. Ebben az esetben egy német kisállam újonnan alapított akadémiája került kapcsolatba azzal az egyetemmel, amelyet néhány évvel korábban ugyanaz az uralkodó alapított. Ennek folytán az egyetem professzorainak egy része egyben az akadémia tagja is lett, és ott lehetőséget kaptak azokra az egyéni kutatásaikra, amelyekre korábban az egyetemen nem volt közvetlen támogatás. Ez a modell tehát összekapcsolta az egyetem hagyományos oktatási funkcióit a tudomány legújabb eredményeinek megalkotására irányuló akadémiai funkciókkal. Az egyetemek megújulásának tehát fontos előfeltétele volt, hogy azoknak sikerül-e az akadémia által bevezetett új intézményi elemeket felhasználni hagyományos szervezetük átalakításához (Stichweh, 2014, p. 84). Ez a folyamat vezet majd el a 19. század elején az egyetemek két sajátos kontinentális modelljének, a francia „császári egyetem”, illetve a német ún. „humboldti kutatóegyetem” kialakulásához (Rüegg, 2004, pp. 5–8).

Az ezt megvalósító, 19. század elején megjelenő kontinentális egyetemi és akadémiai reformok egyik irányát Bonaparte Napóleon (1769–1821) Franciaországban és a befolyása alatt álló európai területeken megvalósuló nagyarányú államreformjai alapozták meg. Ezek keretében jött létre 1806-ban a „császári egyetem” centralizált kettős intézményrendszere, amelynek későbbi kiváltságos elitintézményei az erős állami kontroll alatt működő központosított szakfőiskolák lettek. Ebben a rendszerben kiemelt szerepe lesz a versenyvizsgával megszerezhető akadémiai és egyetemi címeknek. A francia bölcsészképzés versenyvizsgához (*agrégation*) kötött középiskolai tanári diplomája egyben az egyetemi oktatói karba való bejutás királyi útját is jelentette. Az uralkodó az 1795-ben létrehozott akadémiai szervezetét módosítva a tudományok művelésére négy osztályt állított fel, amelyek a központosított formát megőrizve később visszakapták a hagyományos francia akadémiák elnevezését (Hahn, 1977; Hammermayer 1976). A francia modell Dél-Európában (az Ibériai-félsziget országaiban és Itáliában), továbbá Belgiumban, Svájc francia nyelvű kantonjaiban, Romániában és a cári Oroszországban terjed majd el (Karády, 2020, pp. 386–387).

A megújulás másik irányát a neves tudós és művelődéspolitikus, Wilhelm von Humboldt (1767–1835) nevéhez kapcsolódó 1810-ben, Berlinben létrehozott, az akadémiai tanszabadság és kutatói autonómia liberális elvére épülő német kutatóegyetem, valamint a korábban (1700-ban) alapított Porosz Tudományos Akadémia jelentette. Az egyetemen folyó tudományos kutatások eredményeit közvetlenül felhasználó egyetemi oktatás intézményi hátterét a professzorok által vezetett, egymástól elkülönülő szakdiszciplinákat művelő tanszékek rendszere, illetve az azokhoz kapcsolódó szemináriumi és laboratóriumi hálózat biztosította. Az egyetemi tudós közösség kontrollálta a tudományos munka, a szakmai utánpótlás és karrierépítés folyamatait is. Ezek intézményes kereteit a bölcsészdoktori cím elnyerését követő legmagasabb egyetemi tudományos képesítés, a habilitációs eljárás keretében megszerezhető „*venia legendi*” (szabad kurzushirdetési jog), valamint az ezzel elnyerhető a magántanári (*Privatdozent*) cím, és az arra épülő későbbi professzori kinevezés biztosította (Németh, 2002, pp. 164–166; Németh & Garai, 2025, p. 448).

A reformegyetem új filozófiai fakultása, később a gimnáziumi tanárképzés, a közép-európai ún. „tudós tanárok” képzésének fontos intézményi modelljeként az elméleti szaktudományos és pedagógiai megalapozottságú egyetemi tananyag mellett a tanári munkát legitimáló hivatalos képesítő vizsga (examen pro facultate docendi) letételét is előírja. A bölcsészkar új pozíciója jelentős mértékben felértékelte a tudományrendszertani helyét tekintve ebben a rendszerben a filozófiai tudományokhoz tartozó, a pszichológiát is magába integráló elméleti pedagógia önálló egyetemi tudomány státuszát és szakmai tekintélyét. A német tudományos pedagógia megteremtésében Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) és Johann Friedrich Herbart (1776–1841) tudományos életműve játszott kiemelkedő szerepet. A század utolsó harmadában a régió országaiban a herbartianizmus iskolapedagógiai elvei alapján került sor a közoktatás és a pedagógusképzés modernizációjára. Közép-Európában szinte mindenhol a herbartianus pedagógia képviselői foglalják el az egyetemeken létrehozott pedagógia tanszékeket, határozzák meg az intézményesülő akadémiai és egyetemi pedagógia szemléletmódját (Németh, 2002, pp. 166–172; Németh & Garai, 2025, pp. 448–449).

A bölcsészkar reform megerősítette az ekkor kialakuló új diszciplínák, a kultúra jelenségeinek megértésére törekvő ún. bölcsészstudományok (német elnevezéssel Geisteswissenschaften) pozícióját is. Ezek hierarchiájában a filozófia nem csupán nagy hagyományokkal rendelkező, tekintélyes alaptudomány, hanem tudományrendszertani etalon is egyben, amely nem csupán az új diszciplínák ontológiai és episztemológiai megalapozottságát, hanem a formális logika, továbbá a filozófiai hermeneutika, fenomenológia és dialektika eszköztárával azok kutatási módszertanát is megalapozta (Rheinberger, 2007). Ennek szemléletmódját követve a 20. század első felében az empirikus tudományok ellenpólusaként megerősödő szellemtudományok a közép-európai egyetemek domináns tudományos irányzatává válnak. Ezek tekintélyes részdiszciplínája a magyar egyetemi és akadémiai világban is jelentős befolyással rendelkező, történeti és filozófiai beágyazottságú szellemtudományos pedagógia (a korabeli magyar terminológia szerint kultúrpedagógia) (Németh, 2005, pp. 274–275). A humboldti kutatóegyetem hatása Európa mellett kiterjedt a transzatlanti térség irányába is. Kezdetben a porosz királyság, majd a német birodalom egyetemi rendszerét is átformálta, de annak mintájára került sor az osztrák, a magyar, majd a későbbi önálló csehszlovák, lengyel, valamint balkáni országok nemzeti egyetemeinek kialakítására (Karády, 2020, pp. 387–388).

A fenti változások nyomán a 19. századi európai tudományos elithez tartozás egyik irányát az egyetemi oktatói karokon belüli egyetemi tanári pozíció jelentette, de a legmagasabb tudományos elismerést az egyetemi hierarchiával párhuzamosan működő, az államhatalom által támogatott és felügyelt minősítési rendszerre formálódó (rendes, levelező, tiszteletbeli, külső) akadémiai tagság jelentette. A modern nemzetállamok kialakulásának részfolyamataként a század első felében felgyorsul a nemzeti akadémiák kialakulása: például (az ekkor még nem önálló) Lengyelország (Krakkó, 1816), Belgium (1830), Finnország (1842), Norvégia (1857), Románia (1866) (Zintzen, 2022). Ezek sorába illeszkedik az ekkor még szintén nem önálló Magyar Királyságban 1825-ben alapított Magyar Tudós Társaság, amely az 1847-ben létrehozott bécsi akadémiát közel két évtizeddel megelőzve, 1830-ban kezdte el működését.

A Magyar Tudományos Akadémia és a tudományos pedagógia fejlődése 19. és 20. században

A Magyar Tudós Társaság szervezeti kereteinek kidolgozásához felhasznált külföldi minták adaptációjában az akadémia későbbi első elnöke, széki gróf Teleki József (1790–1855) szerzett elvülhetetlen érdemeket. A fiatal arisztokrata 1812-ben (a berlini egyetem alapítása után

két évvel) kezdte el nyugat-európai tanulmányútját; két évet töltött a göttingeni egyetemen, majd részletesen tanulmányozta a német akadémiai és egyetemi reformokat. Ezt követően hosszabban időzött Londonban, továbbá Párizsban a napóleoni reformok tanulmányozására. A vezetésével megszerveződő Magyar Tudós Társaság hamarosan a magyar szellemi élet fontos intézménye lesz (Fábri, 2025, pp. 44–45). A nyugati példákat követve került megalapításra annak hat tudományos osztálya. A Társaság emellett pályázatokat kezdeményezett, könyveket, továbbá Tudománytár elnevezéssel folyóiratot adott ki, rendes tagjai számára fizetést is biztosított. A tagok új eredményeit hetente tartott osztályüléseken ismertették. Miután az új intézmény reformkori működésének középpontjában a nemzeti nyelv és kultúra ápolása és terjesztése állt, az ennek keretében kibontakozó oktatásügyi reformokat sürgető pedagógiai diskurzusok a nemzeti közoktatás és felsőoktatás, továbbá a magyar nyelvű bölcsészeti tudományok megteremtésére irányultak.

A pedagógia és a pszichológia már ebben az időben is a filozófiai és történeti diszciplínák második „tudomány osztályához” tartozott. Akadémiai intézményesülésüknek ezt a korai szakaszát a honi tudományfejlődés egészére jellemző decentralizáció jellemezte. Ez abból adódott, hogy a hazai szakfőiskolák és jogakadémiák hálózata a jórészt vidéken működött, így a fővárosi képzés privilégiumai csak kiegyezés után, Budapest világvárossá válásának időszakában jelentek meg (Bolvári-Takács & Ugrai, 2025, pp. 12–13). A másik sajátosság a tudományos elit kialakulásának háromgenerációs modelljére vezethető vissza. Ebből adódóan az 1830-as évektől taggá választott pedagógiai szakemberek első generációja még nem rendelkezett a későbbi időszakban a következő tudósgenerációktól már elvárt érdemi tudományos életművel. Az első akadémikusok ezen a területen is a reformkor tudománypártoló, gyakran magántudósként is tevékenykedő arisztokrata és nemesi reformerei mellett a késő rendi társadalom egyházi elitjéből, katolikus vagy protestáns felső- és középszintű oktatás intézményeiben, részben külföldi egyetemeken tanuló, gyakran a főúri családok magántanítóiként is tevékenykedő szakemberekből rekrutálódtak. Többen közülük a liberális reformellenzék tagjai, a hazai oktatásügy fejlesztésének jeles közéleti szereplői, akik többsége a forradalmat követően kormánytisztviselést is betöltött.

A Filozófiai Osztály elsőként megválasztott pedagógiai területen tevékenykedő akadémikusai katolikus, illetve protestáns teológusok. Imre János pesti egyetemi tanár és Szilasy János, a szombathelyi papnevelő intézet tanára az 1827-ben megjelenő *A nevelés tudománya* című első magyar nyelven írt pedagógiai munka szerzője, továbbá Horváth Cyrill piarista szerzetes (1834, levelező tag), a pesti egyetem későbbi filozófia professzora, valamint Beély Fidél bencés szerzetes (1839, levelező tag.) voltak. Református volt az 1820-as években a Berlinben tanuló Wurga János nagykőrösi líceumi tanár, tanító- és óvóképzési szakember, pedagógiai tankönyvek szerzője (1835, levelező tag). A katolikus teológusként induló Peregriny Elek (1841, levelező tag), 1848-ban rövid ideig a pesti egyetem első világi pedagógiai professzora, 1860-ban a pesti egyetemen pedagógiából elsőként habilitációt szerző magántanára. A jénai egyetem diákja volt Vandrák András, az eperjesi evangélikus kollégium tanára, lélektani, pedagógiai szakkönyvek írója (1847, levelező tag). Eötvös József, a későbbi neves oktatáspolitikus szintén hosszabb európai tanulmányútjait követően 1835-ben lett az akadémia levelező, majd 1839-ben rendes tagja, később 1855-ben annak másodelnöke, 1870-től pedig elnöke (Kánya et al., 1975, pp. 56–57).

1849 után a magyar nemzeti identitást és az önkényuralommal szembeni ellenállást megtestesítő Akadémia autonóm működését jelentős mértékben korlátozták. Ennek ellenére 1865-ben közadakozásból elkészült a tudományos munka feltételeit is biztosító új akadémiai székház. Ebben az időszakban kerültek be az akadémiai pedagógia és pszichológia látókörébe az evolucionizmus és pozitívizmus új témakörei, melyek egyik éles kritikusa az 1865-ben taggá

választott, pedagógiai szempontból is jelentős munkássággal rendelkező erdélyi polihisztor, Brassai Sámuel volt. 1858-ban a reformkor neves pedagógiai szakembere, Ney Ferenc is elnyerte a levelező tagságot (Kánya et al., 1975, pp. 114–115). Az önkényuralom első éveiben az ellenzéki pozíciót betöltő magyar politikai és tudományos elit mellőzésével valósult meg a birodalom egységes oktatási és egyetemi rendszerének kialakítása, amelynek keretében 1849-ben rendeleti úton került sor a humboldti kutatóegyetemi modell, továbbá az „Organisation-sentwurf für die Gymnasien und Realschulen” rendelet nyomán megjelenő nyolcosztályos érettségivel záruló gimnázium, továbbá a tanári vizsgákkal összekapcsolt szaktanári rendszer bevezetésére (Németh & Garai, 2025).

Az önálló egyetemi és akadémiai diszciplinává formálódó tudományos pedagógia kibontakozását erőteljesen befolyásolják majd a kiegyezés után megerősödő magyar nemzetállami törekvések modernizációs igényei, kihívásai. Ennek a századfordulóig tartó, a nemzeti liberalizmus jegyében megvalósuló reformidőszakában került sor a modern nemzeti közoktatás és pedagógusképzés (1868. 38 tc. népoktatási törvény, 1883. középiskolai törvény) megteremtésére, és a magyar tudományos pedagógia egyetemi és akadémia intézményrendszerének megalapozására. Jóllehet a dualizmus évtizedeiben az Akadémia tudományszervező tevékenysége jelentős mértékben erősödött, azonban saját kutatóintézetekkel és jelentősebb kutatásra fordítható pénzügyi forrásokkal még nem rendelkezett. Ebből adódóan a kutatások nagyrészt a mind szélesebb körű tudományos feladatokat felvállaló egyetemi tanszékeken valósultak meg. Ezáltal a magyar akadémiai tudományos elithez tartozásnak szintén fontos mértékegysége lesz az egyetemen elfoglalt pozíció, a nyilvános egyetemi tanári cím birtoklása. A pedagógia ebben az időben megválasztott akadémikusai a pesti, majd később a kolozsvári egyetem professzorai közül kerültek ki.

A korszak további tudományfejlődési sajátossága, hogy a német mintát követő filozófia, pedagógia és pszichológia tudományterületei még nem különültek el egymástól, azok művelői az általunk vizsgált korszak végéig szoros munkakapcsolatban álltak egymással. Jóllehet az 1870-es évektől a pesti, majd kolozsvári egyetemen már egy-egy önálló pedagógiaprofesszor is tevékenykedett, az egyetemek akadémiai tagsággal is rendelkező filozófiaprofesszorainak munkássága kiterjed az elméleti pedagógia, valamint a filozófiához szorosan kapcsolódó pszichológia területére is (Kánya et al., 1975, pp. 197–199). A pesti egyetem első világi professzora a konzervatív katolikus pedagógiai hagyományokat követő, 1871-ben az akadémia levelező tagjává is megválasztott Lubrich Ágost mellett (Németh, 2002, p. 223) az 1886-ban kinevezett új filozófia professzor, a piarista Pauer Imre a hazai pozitívizmus jeles képviselője otthonosan mozgott a pedagógia és pszichológia különböző korabeli nemzetközi irányzatainak világában is. Ugyanis egyetemi tanulmányai során Lipcsében megismerkedett a herbartianus pedagógiával, valamint a kísérleti pszichológia, illetve néplelektan Wundt által képviselt irányzatával. Az Akadémia levelező (1874), rendes (1889), majd tiszteletbeli tagja, 1914-ig osztálytitkára, tudományos munkássága kiterjedt az etika, logika és a lélektan számos területére (Németh, 2002, pp. 224–225). Az 1882-ben alapított második filozófia tanszék 26 éves korában kinevezett új professzora, Medveczky Frigyes már 1889-ben elnyerte az akadémiai tagságot. Szintén Lipcsében Fechner, Lotze és Wundt tanítványaként került közel a német pszichológia és pedagógia világához (Németh, 2002, pp. 227–228, 2005).

Jóllehet a pesti egyetem magántanáraként tevékenykedő Kármán Mór (1843–1915), a herbartianus pedagógia hazai meghonosítója, a magyar gimnáziumi reform, a középiskolai törvény és a gimnáziumi tanterv kidolgozója nem futott be jelentős egyetemi és akadémiai karriert (Németh, 2002, pp. 216–218), tanítványának, Fináczy Ernőnek, a pesti egyetem 1900-ban kinevezett és még abban az évben akadémiai levelező taggá választott pedagógia pro-

fesszorának a század első évtizedeiben jelentős szerepe volt a herbartianizmus meghonosításában, továbbá a pedagógia (ennek részeként a neveléstörténet) egyetemi és akadémiai tudományos pozíciójának megerősítésében (Németh, 2002, pp. 292–293; Németh & Pukánszky, 2021). A szintén kiemelkedő pedagógiai és pszichológiai munkásságot is felmutató Pauler Ákos 1915-től az egyetem pedagógia tanítására is jogosított filozófia professzora viszonylag fiatalon, 1910-ben az akadémia levelező, majd 1924-től rendes tagja (Németh, 2002, p. 298, 2005). A Kolozsváron 1872-ben alapított egyetem pedagógia professzorai protestáns teológusok: Felméri Lajos (1840–1894) oxfordi és edinburghi tanulmányait követően az angol empirizmus, Schneller István (1847–1939), a német pedagógia Schleiermacher által képviselt irányzatának követője, aki 1913-tól lett az akadémia levelező tagja (Németh, 2002, p. 306).

Az 1920-as években elkezdődő konszolidáció időszakban Klebelsberg Kunó (1875–1932) kultuszminiszter tanügyi és tudománypolitikai reformjai alapozták meg az általunk vizsgált utolsó tudományfejlődési szakaszt, a magyar pedagógia önálló egyetemi diszciplinává válását, akadémiai pozíciójának erősödését. Ebben az időben lesz a tudományos munka és az egyetemi oktatás mértékadó irányzata a szellemtudományos pedagógia. A korabeli kutatások módszertanát a hermeneutika uralta, így az empirikus kutatások ebben az időben az egyetemeken és az akadémián csak másodlagos szerephez jutottak. Az egyetemi tudományos elit ekkor színre lépő akadémikus generációjának tagjai az irányzat nemzetközi szinten is elismert neves képviselői (Németh & Garai, 2025, p. 451; Németh, 2005). Ide sorolható a Pauler Ákos tanítványaként induló Kornis Gyula jelentős filozófiai, pedagógiai, kultúrpolitikai, illetve pszichológiai munkássága, aki 1916-ban az akadémia levelező, 1928-tól rendes tagja, 1927–1931 között a Klebelsberg által vezetett minisztérium államtitkára, a hazai középfokú oktatás legfőbb irányítója, 1938-tól az országgyűlés elnöke volt (Németh, 2002, p. 326). Az irányzat másik jeles képviselője, az egyetem 1935-ben kinevezett pedagógiaprofesszora Prohászka Lajos, 1939-ben lett az akadémia levelező tagja (Németh, 2002, pp. 331–332). Dékány István, az 1942-ben kinevezett új társadalomelmélet-professzora viszonylag fiatalon, már 1922-ben az akadémia levelező tagja, emellett az egyetem magántanára. Szellemtudományos alapokon nyugvó sokoldalú tudományos munkássága kiterjedt a történelemfilozófia, a társadalomlélektan, a politikatudomány, a szociológia és a neveléstudomány területére is (Németh, 2002, p. 328). A debreceni egyetem pedagógiaprofesszora, Mitrovics Gyula 1935-ben, a szegedi egyetem pszichológia és pedagógia területén is jelentős szerepet betöltő filozófiaprofesszora, Bartók György pedig 1927-ben lett az akadémia levelező tagja (Németh, 2002, p. 353).

Összegzés

A II. világháborút követő időszak nem csupán a magyar pedagógia akadémiai pozíciójának gyökeres változásában, hanem a magyar tudományosság akadémiai helyzetében is szakaszhatárt jelent. Jól jelzi ezt, hogy 1946-tól a személyi átalakulást felgyorsító rendeletek megszüntették az egyetemi tudományos minősítéseket (bölcsészdoktori cím, habilitáció), a tudományos képzést a szovjet mintára átalakított, tudományirányítási funkcióval is felruházott Magyar Tudományos Akadémia felügyelete alá helyezték (Garai, 2016; Németh & Garai, 2025, pp. 451–452). Miután az ekkor kezdődő korszak eseményei túlmutatnak jelen munka téma- és időkeretein, ezen a ponton befejezzük a magyar pedagógia akadémiai szerepének vázlatos történeti áttekintését. Tesszük ezt annak reményében, hogy az ezt követő időszak elemző áttekintésére, a magyar neveléstudomány akadémiai szerepének ehhez kapcsolódó kritikai elemzésére tudományos közösségünk hamarosan sor kerít majd.

A tanulmány az MTA 200 éves a Magyar Tudományos Akadémia ünnepi rendezvénysorozat keretében, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság szervezésében 2025. október 16-án az MTA Székház Nagytermében, *Akadémikusok az oktatásügy megújításáért* címmel rendezett konferencia nyitó előadásának (Németh András: A magyar neveléstudomány és az Akadémia: történeti áttekintés) szerkesztett változata. https://mta.hu/esemenynaptar_mta200/2025-10-16-akademikusok-az-oktatasesugy-megujitasaert-5859

Irodalom

- Bolvári-Takács, G., & Ugrai, J. (2025). Zemplén változó helye az akadémiai mozgalomban. In J. Ugrai (Ed.), *Zemplén és akadémikusai. Hegyaljai Helikon Könyvek II.* (pp. 11–40). Tokaj-Hegyaljai Egyetem.
- Fábri, A. (2025). „Egy antik oszlop”. Az akadémia első elnöke: Széki Gróf Teleki József. In J. Ugrai (Ed.), *Zemplén és akadémikusai. Hegyaljai Helikon Könyvek II.* (pp. 41–52). Tokaj-Hegyaljai Egyetem.
- Garai, I. (2016). A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949–1953 közötti időszakban. In A. Németh, I. Garai, & A. Z. Szabó (Eds.), *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában* (pp. 119–160). Gondolat Kiadó.
- Garber, K., & Wismann, H. (Eds.). (1996). *Europäische Sozietätsbewegung und demokratische Tradition. Die europäischen Akademien der Frühen Neuzeit zwischen Frührenaissance und Spätaufklärung*. Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110963243>
- Hahn, R. (1977). *The anatomy of a scientific institution. The Paris Academy of Sciences, 1666–1803*. University of California.
- Hammermayer, L. (1976). Akademiebewegung und Wissenschaftsorganisation. Formen, Tendenzen und Wandel in Europa während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, In E. Amburger. & L. Sziklai (Eds.), *Wissenschaftspolitik in Mittel – und Osteuropa* (pp. 1–84). Camen.
- Kánya, S., Kosáry, D., Makkai, L., Pamlényi, E., Tilkovszky, L. R., Várkonyi, Á., Vekerdí, L., & Vörös, A. (1975). *A Magyar Tudományos Akadémia másfél évszázada*. Akadémiai Kiadó.
- Karády, V. (2020). *Válogatott történeti szociológiai írások I. – A társadalomtudományokról*. Replika.
- Németh, A. (2002). *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó.
- Németh, A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó.
- Németh, A., & Garai, I. (2025). A magyar neveléstudomány története a nemzetközi tudományfejlődési folyamatok tükrében. *Magyar Tudomány*, 186(3), 447–454. <https://doi.org/10.1556/2065.186.2025.3.5>
- Németh, A., & Pukánszky, B. (2021). Herbartianism as an Eastern Central European phenomenon and its reception in Hungary. *History of Education & Childrens Literature*, 16(1), 65–86. <https://doi.org/10.1400/283086>
- Rebenich, S. (1999). Akademie. In *Der Neue Pauly. Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte (DNP)*, Bd. 13 (pp. 40–56). <https://doi.org/10.11588/propylaeumdok.00000071>
- Rheinberger, H.-J. (2007). *Historische Epistemologie zur Einführung*. Junius Verlag.
- Rüegg, W. (Ed.). (2004). *A history of the University in Europa. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*. Cambridge University Press.
- Stichweh, R. (2014). Wissenschaftliche Akademien aus soziologischer Perspektive. Organisierbarkeit und Organisationsformen im Wissenschaftssystem der Moderne. *Acta Historica Leopoldina*, 64, 79–89.
- Zintzen, C. (2022. június 8.). Akademien, I. Wissenschaftliche Akademien. In *Staatslexikon8 online*, <https://www.herder.de/staatslexikon/artikel/Akademien/>

ABSTRACT

HUNGARIAN EDUCATIONAL SCIENCE AND THE ACADEMY: A HISTORICAL OVERVIEW (1825–1945)

András Németh

Keywords: national academies, historical traditions, Hungarian Academy of Sciences, educational science

Scientific academies, including the Hungarian Academy of Sciences, founded 200 years ago, are places of dialogue between the specialist sciences and associations of their outstanding scientists, characteristic of the modern age and created to promote science and research. When defining the academic role of educational science, however, it is important first to emphasise that its institutional roots and the idea of the university —another important European scientific institution —are closely linked to the ancient and medieval traditions of pedagogy. The first part of our work provides an overview of the most important historical phases in the development of the academic idea and the scientific institutional system based on it. Against the backdrop of this international development process, the second part outlines the heyday of Hungarian educational science, which was institutionalised as an academic discipline until 1945, and the achievements of the scholars in this field.

Magyar Pedagógia, 125(4). 229–237. (2025)
<https://doi.org/10.14232/mped.2025.4.229>

Németh András:  <https://orcid.org/0000-0001-9770-9830>
ELTE PPK Neveléstudományi Intézet; Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia
1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
nemeth.andras@ppk.elte.hu



TANFÉRFIAK ÉS NEVELÉSTUDÓSOK AZ AKADÉMIÁN A 19. SZÁZADBAN

Ugrai János

Miskolci Egyetem, Történettudományi Intézet

A Magyar Tudományos Akadémia az 1825. évi alapítás után 1830-ban kezdte meg a működését. A 19. század közepéig még Magyar Tudós Társaság nevet viselő intézmény számára a tudomány szervezése, művelése és népszerűsítése inkább csak másodlagos funkcióként körvonalazódott a dualizmus közepéig. Az 1870-1880-as évekig ugyanis elsődlegesen a nemzeti kultúra különböző szegmenseinek és fórumainak megszületését és kibontakozását, a nemzeti nyelv, irodalom, művészetek, színház, könyvkiadás, sajtó, oktatás ügyét volt hivatott elősegíteni (Bényei, 1998, pp. 65–68; R. Várkonyi, 1975). Ennek megfelelően az MTA tagságát sem kizárólag a tudományos kiválóság szempontja alakította. Az akadémikusok saját köreikbe szívesen választottak be írókat és költőket, lapszerkesztőket és újságírókat, képzőművészeket és színészeket, a különböző közművelődési egyesületeket és múzeumokat támogató főszervezőket és mecénásokat. Nem rendszerhiba volt, hanem az alapítás körül kialakult beválogatási és működési mechanizmus szerves része, hogy tanárok és papok, oktatási kezdeményezések fölött bábáskodó tisztviselők, a nagy nemzeti ügyek iránt elkötelezett politikusok, arisztokraták is elnyerhettek levelező és tiszteleti akadémiai tagságot (Ugrai, in press). Viszonylag hamar megszilárdult az a rend, miszerint a rendes taggá emelkedéshez azért érdemi tudományos vagy szépírói tevékenységre is szükség volt – jöllehet kivételeket később is tudunk említeni (Szilágyi, 2025).

Ennek megfelelően az Akadémia 19. századi tagságába bőségesen kerültek olyan kiválóságok, akik a neveléstudomány történetét gyarapították munkásságukkal, netán az oktatási rendszer kiépítésében vállaltak aktív szerepet – legyen szó akár az iskolarendszerről, akár az iskolarendszeren kívüli, helyhatósági, civil vagy egyházi kezdeményezésekről. Alábbi áttekintésünkben ezeket a neveléstudomány- és oktatástörténeti kötődéseket vesszük szemügyre. Bár igyekszünk az egyedi jellegzetességeket is azonosítani, elsősorban arányokra és általános tendenciákra vagyunk kíváncsiak.

Vizsgálódásunk kutatómódszertani hátterét ugyanis az MTA bicentenáriuma készített kollektív biográfiai adatbázis, illetve a kollektív biográfiai elemzés módszere biztosítja – ezt helyenként a tagválasztásra és az érintett akadémikusok önéletrajzi jegyzeteire vonatkozó elsődleges források kvalitatív tartalomelemzése egészíti ki (Vössing, 2002). A kollektív biográfiai kutatások természete az, hogy a kutató azonos kategóriákat alkalmazva, nagy tömegben gyűjti és rendszerezi az egyes személyek életútjának állomásait, változóit. Ezek a változók ezáltal összeszámolhatók, a személyek bizonyos kategóriák szerint összehasonlíthatók, illetve részhalmozokba sorolhatók lesznek. Ily módon a személyek, egyének (egyénségek) nagyobb tömeget befogadó intézmény rekrutációs mechanizmusaira, valamint a személyeket az intézménybe (esetünkben az Akadémiára) delegáló társadalmi–kulturális közeg összetételére vonatkozóan egyaránt nyerünk más módon csak nagyon nehezen megszerezhető információkat

(Bukodi et al., 2022). Az eljárás nélkül ezek a tömeges jelenségek, társadalmi mintázatok – különösen az Akadémiához hasonló kiemelt intézmények esetében – sokszor teljesen rejtve maradnának. Az akadémikusok ugyanis annyira kiemelt személyiségei az adott korszaknak, hogy a megválasztásukat, esetleg a beválasztás késlekedését, netán elmaradását szinte automatikusan az adott egyén személyes tulajdonságaival és körülményeivel (kutatási eredmények, jól vagy rosszul sikerült külföldi kiküldetés, támogató mentor, beválasztást sikeresen megakadályozó ellenlábas, bukást vagy hangos sikert eredményező könyv megjelenése stb.) magyarázzuk. Ezek a magyarázatok az egyén szintjén természetesen lehetnek érvényesek – ám az akadémiai tagság egészének általános jellemzőit ilyen véletlenszerűségekből félrevezető lenne levezetni.

Ennek az egyik legékeesebb példája e tanulmány fő kérdése: mivel magyarázható a nevelés- és oktatástörténeti jelentőségű személyek 19. századi beválasztása – különösen annak fényében, hogy a 20-21. századra az ilyen érdeklődésű kutatók akadémiai jelenléte közismerten drasztikus mértékben visszaszorult.

Az MTA tagsága a 19. században

A Magyar Tudós Társaság először 1830 és 1847 között választott meg rendes, levelező vagy tiszteleti tagokat – összesen 236 főt. Automatikusan rendes tagnak csak a Társaság 22 alapítóját nevezték ki. Ezt követően jellemzően két lépcsőben – a levelező címen keresztül – vezetett az út a rendes tagságig. A szabadságharc idején és az azt követő évtizedben az MTA tetszhalott állapotában az elhalt vagy emigrált tudósokat sem pótolhatta, az első tagválasztásra 1858-ban kerülhetett sor: 1858-tól 1869-ig aztán 167, az 1870–1891 közötti időszakban pedig újabb 158 fő kerülhetett be az akadémikusok közé (Fekete, 1975). (Az igazgató tagokat, valamint a külföldi tiszteleti tagokat nem tárgyaljuk ezúttal.) Az Akadémia belső életében a nagyobb hatású alapszabály-módosítások húznak meg komolyabb belső határvonalakat – ezekhez igazodik kutatásunk is. Ennek megfelelően az 1869. évi és az 1891. évi osztály-átsorolás határozza meg a főbb vizsgálati időmetszeteket. Emellett pedig a reformkori és az 1869 előtti, neoabszolútizmus-kori egységek különülnek el szinte természetes módon.

A halálozások miatt sosem voltak egyidejűleg ennyien a tagságban: az adott kohorszhoz rendelt szám az összes beválasztás mennyiségét fejezi ki. Érdekes még arra is figyelni, hogy ez az időmetszet-alapú szétválasztás elfedi azt, miszerint egy például a reformkorban megválasztott akadémikus könnyedén túlélhetett több időhatárt is, s adott esetben még a harmadik korszakban is élt és alkotott – miközben életút-adatait a reformkori első szakasz tudósainál összesítjük.

A tagválasztás szabályrendszere organikus módon alakult ki: a legelső 22 rendes tagot az Igazgatóság nevezte ki, majd az első években a tiszteleti és a rendes tagok írásban jelölhettek és titkos szavazás útján szavazhattak meg új tagokat. A legtöbb szavazatot kapott személyekről végül az Igazgatótanács döntött. Az egyidejű taglétszámot először 1869-ben szabályozták (24 tiszteleti és 60 rendes tag), de a levelező tagok számát (156 főben) csak 1888-tól maximálták először. Ez az alapszabály-módosítás a tagválasztást is szabályozta: a szavazati joggal rendelkező tiszteleti és rendes tagok kétharmadának kellett támogatnia a jelöltet előbb a tudományos osztályban, majd pedig a nagygyűlésen is (Vörös, 1975, p. 144).

Több korábbi elemzésben is részletes adatokkal támasztottuk alá azt, hogy az Akadémia a dualizmus közepén bekövetkezett első nagy paradigmaváltásig több szempontból is a nemzeti kulturális élet egyfajta reprezentatív leképezésére törekedett. A tagok beválasztása és tudomá-

nyos osztályokba sorolása tükrözte a tudományágak (diszciplínák) éppen aktuális – egymáshoz viszonyított – helyzetét, a felekezetek társadalmi súlyát, jelentőségét, valamint a szellemi centrumok, iskolavárosok földrajzi elhelyezkedését. Az akadémikusok szocializációs és működési helyszínhez kötésével szépen kirajzolódik, ahogyan az MTA egyfelől törekedett egy minél teljesebb körű országos lefedettség elérésére, másfelől pedig arra, hogy az érintett tagok számával jelezze az egyes nagyobb városok (felekezetek vagy épp diszciplínák, netán egy-egy diszciplínán belül a különböző paradigmák) szellemi súlya között meghúzódó különbségeket (Ugrai, 2022a, 2023, in-press). Ez a kulturális reprezentativitásra törekvés – amely azonban az intézmény hangsúlyozottan nemzeti jellegénél fogva az ország etnikai sokszínűségét nem kívánta arányosan megjeleníteni – ilyen vegytisztán a későbbiekben már nem mutatható ki. Az immár egységes Budapest lendületes fejlődésével, valamint az MTA mind egyértelműbben tudományos csúcshintézménnyé válásával és ennek nyomán az egyetemekhez és kutatóintézetekhez való mind szorosabb kapcsolódásával a felekezeti vagy földrajzi alapú társadalmi–kulturális szempontok háttérbe szorultak. Az MTA-tagság ettől kezdve – legalábbis a formális szándékok szerint – egyre kizárólagosabban a tudományos csúcsteljesítmény honorálását szolgálta, s a rekrutációs mechanizmusok egyre szűkebb keresztmetszetben, egyre inkább mélységlvet követve érvényesültek (Kiss, in-press).

Ennek a tanulmánynak az is a fő kérdése, hogy a neveléstudósok akadémián belüli – meg lehetőségen szélsőséges – visszaszorulása ezzel a fejleménnyel áll-e szoros összhangban, vagy pedig valami másnak az eredménye. Ennek megválaszolására a nevelés- és oktatástörténeti kötődéssel rendelkező akadémikusokat három csoportba sorolva tárgyaljuk. Előbb egy foglalkozásstatisztikai elemzést végzünk el: arra vagyunk kíváncsiak, hogy az 1830–1891 között megválasztott akadémikusok közül hányan dolgoztak tanárként, s az ő arányuk a tagság egészéhez képest miként alakult a vizsgált három időmetszetben. Ezt követően előbb az oktatási innovációkban, illetve az iskolarendszer vagy oktatási rendszer kiépülésében jeleskedő tanférfiak (iskolaalapítók, oktatásügyhöz közel kerülő minisztériumi vagy egyházi tisztviselők), majd pedig a pedagógia, nevelés, oktatás, képzés stb. kérdéseivel a korabeli tudományos sztemderdeket teljesítve foglalkozó szerzők, azaz a neveléstudósok akadémiái jelenlétét mutatjuk be.

Tanárok az Akadémián – hivatástörténeti megközelítés

A 19. századi akadémikusok foglalkozásának besorolása meglehetősen körülményes, nem is mindig egzakt eredményekkel járó feladat. Csak a dualizmus korában rögzültek ugyanis a népességstatisztikai fogalmak, amelyek azonban nem feltétlenül alkalmasak a korábbi helyzet leírására. A polgári fejlődés kezdeti fázisában az egyedi–eseti, a generációs vagy regionális különbségek sokszor nagyon megnehezítik több életút azonos fogalmak mentén történő értelmezését. Ezért először azt igyekeztünk megválaszolni minden esetben, hogy az egyes akadémikusok életvitelszerűen mivel foglalkoztak. Ezt ugyan legegyszerűbben úgy lehet megfogalmazni, hogy miből éltek, ám helyenként ez sem segítette a besorolást: újra és újra felbukkant a vélhetően leginkább a birtokainak a jövedelméből élő, ámde elkötelezetten politizáló, vagy az irodalmi életben aktív, netán még valamilyen vármegyei tisztséget is vállaló nemes; a világutazó; a mindenféle állásba belekóstoló polihisztor; valamint az író – költő – dramaturg – lapszerkesztő – politizáló – szervező tevékenységekkel jórészt párhuzamosan foglalkozó, egy-egy egyesületben vagy arisztokratánál esetleg még valamilyen formális tisztséghez is jutó ki-válóság figurája.

A foglalkozásszerkezet instabilitásából fakadóan ezért első körben az egyedi esetet tükröző, de lehetőség szerint egyszavas leírásokra törekedtünk, amelyek a legjobban kifejezik a megélhetést biztosító tevékenységet. Ezekből második lépésben képeztünk egy-egy nagyobb csoportot, innentől már ezekkel a leegyszerűsítő kategóriákkal dolgoztunk. Ennek érzékeltetésére adekvát példa: első körben még feljegyeztük a magánnevelő, tanító, tanár, kollégiumi professzor, tanítóintézeti tanár, jogtanár, nyelvtanár, helyettes tanár stb. különbségeket, második körben viszont ezeket besoroltuk a „tanár” kategóriába. Erre a leegyszerűsítésre leginkább az adja a felhatalmazást, hogy a középfokon oktató rendes tanártól eltérő állásokban jellemzően csak néhány személyt találhatunk. Nem tekintettük a hivatásszerű megélhetés állomásának a protestáns értelmiségi utánpótlás-nevelés szerves részének számító néhány évi iskolai tanítószkodást, illetve a csupán egy-két évig tartó magánnevelői, praeceptorai tevékenységet. Ezek sokkal inkább voltak a pályaszocializáció, semmint a már ténylegesen megindult szakmai életút részei (vö. Ugrai, 2022b).

Harmadik lépésben a karrierfordulatokat (foglalkozásváltozásokat) összesítettük, hiszen egy személy nem feltétlenül egyetlen foglalkozásban futotta be szakmai pályáját. Ezért személyenként legfeljebb négy kifejezésig bővítettük a listát – de erre csak egészen kivételes esetben volt szükség. (Az összes vizsgált akadémikus száma 561. Ebből mindössze 8 főhöz kellett negyedik foglalkozást is rendelni.) Élete során három különböző foglalkozást űző akadémikus összesen 67 fő (11,9%) volt. Tízből négy akadémikus neve (228 fő – 40,6%) mellé pedig két különböző foglalkozás került. Ennek megfelelően az 561 vizsgált akadémikus közül 252-t (44,9%) egyetlen foglalkozással társítottunk. (Az életpálya homályossága vagy szövevényessége miatt összesen 6 főt kivettünk ebből az elemzésből, az ő foglalkozásukat „ismeretlennek” tekintjük.) Így az 561 akadémikus neve mellé összesen 1008 foglalkozás-rekord került.

A vizsgált időmetszetek mindegyikében kb. azonos arányban fordultak elő csak egy vagy épp több foglalkozást is kipróbáló akadémikusok – ebben a tekintetben az arányok kb. egyenletesen alakultak, sem új tendencia nem körvonalazódott pl. a 19. század második felében, sem pedig korábbi jelenség nem halványult el végletesen.

A reformkori 236 akadémikushoz 373 megélhetési forrást párosíthatunk. A vizsgálat legbiztosabban körvonalazódó tanulsága, hogy az első generáció legnagyobb csoportját (105 fő – 44,9%) olyanok alkották, akik valamikor a pályájuk során hivatásszerűen tanítottak. Fölöttébb izgalmas, hogy a kifejezetten iskolában (azaz felsőbb iskolában: akadémia, líceumban, protestáns kollégiumban, illetve gimnáziumban) tanító tanár akadémikusok csoportja (69 fő) is majdhogynem a legnagyobb társaságnak számított a reformkorban. Tőlük csak kicsivel (75 fő) voltak többen a tisztviselők. Minden más foglalkozás vagy foglalkozáscsoport jelentősen kevesebbeknél jelent meg: a papi hivatás 39, a jogászság 31 fő, az orvosi foglalkozás pedig 15 fő életében játszott – legalább néhány évig – fontos szerepet.

Az 1858–1869 között megválasztott második generáció 167 akadémikus pályáját 313 foglalkozáshoz köthetjük. Ezúttal is a tanár foglalkozáscsoport a legnépesebb: 76 fő (45,5%) kereste a kenyerét ily módon legalább néhány esztendeig. Az arányokban tehát gyakorlatilag nincs változás, nagyjából minden második akadémikus rendelkezett érdemi gyakorlati pedagógiai tapasztalatokkal. Fontos változás ugyanakkor, hogy miközben az első generáció körében még csak 20-an (8,5%) nyertek egyetemi professzori kinevezést, a második időmetszetben már 44-en (26,3%) mondhatták ezt el magukról. Ekkor is a tanárok csoportja volt a legnépesebb: szintén 44 fős volt még a tisztviselői réteg, 38-an pedig politikusként (is) működtek a második generációs akadémikusok között. Minden más nagyobb foglalkozáskategóriát kevesebb mint 20 fő képviselte.

Az 1870–1891 közötti harmadik generáció 158 megválasztott akadémikusát 322 megélhetési forráshoz (foglalkozáshoz) köthetjük. A változás látványos: immár a legnépesebb csoportot a professzorok alkották – a 158 akadémikus 38%-a, 60 fő tanított egyetemen. A tanárok még mindig a második legnépesebb csoportot alkották, de az arányuk jelentősen lecsökkent (47 fő, 29,7%), s immár megközelítette a tanárokat a politikusok (43 fő) csoportja. Ekkorra már nagyon leesett a tisztviselőként megválasztott akadémikusok száma (22 fő), miközben még mindig elég kevesen voltak a főállású tudósok (22 fő).

Vizsgálatunk csupán három időmetszetre terjed ki, s épp akkor ér véget, amikor a Magyar Tudományos Akadémia valóban profiltiszta tudományos intézménnyé vált. Ezzel együtt az odavezető folyamat tendenciái tisztán körvonalazódnak: gyorsan háttérbe szorultak a tagságban a különböző országos, vármegyei, városi, uradalmi tisztséget viselő hivatalnokok, s ha kisebb mértékben is, de a század végére az új fejlemények kárvallottjai lettek a tanárok is. Ugyanakkor folyamatos és erőteljes az egyetemi tanárok, professzorok arányának növekedése.

Ezzel együtt a tanárok akadémiai mozgalomban játszott 19. századi szerepe igen tekintélyes. S ez nemcsak az abszolút számokban érhető tetten, hanem földrajzi értelemben is. Ez ugyan nem tárgya jelen tanulmánynak, de megjegyezzük, hogy épp a tanárok beválogatása teremtette a legjobb lehetőséget az akadémiai mozgalom vezetőinek arra, hogy érvényesítsék a dualizmus közepéig oly hangsúlyos törekvést az országos lefedettségre: jellemzően tanárok képviselték azokat az újonnan bevont vidéki nagyobb városokat, amelyek saját jogon, komolyabb közgyűjteménnyel vagy tudományos–kulturális kezdeményezéssel, netán egyházi intézménnyel (pl. szerzetesrendi közösséggel) nem feltétlenül kerültek volna fel a tudós társaság térképére. Ezáltal pedig az akadémiai mozgalom tanárokat érintő rekrutációs mechanizmusa tükrözte (helyenként talán még felül is értékelte) a tanárok helyi vagy regionális társadalomban betöltött pozícióját.

Iskola- és tanügyszervezők

A 19. század nagy nemzeti feladata volt a közoktatási rendszer megszervezése, teljes körű kiépítése. Jóllehet ez a feladat inkább csak a dualizmusban határozta meg a politikai diskurzust, az ezt megalapozó törekvések már a reformkorban is nagy érdeklődést váltottak ki a szellemi elit körében. Így nem meglepő, hogy a legtöbb fontos oktatási–pedagógiai innováció atyja, vezére bekapcsolódhatott az akadémiai mozgalomba. Ugyanakkor az is könnyen érthető, hogy az MTA tagjai között feltűnő nagy oktatási újítók szinte mindegyike másféle jogon vagy címen lett akadémikus. Olyannyira, hogy az 1848-as és a dualizmus kori első vallás- és közoktatásügyi miniszter, Eötvös József (1813–1871) még 1835-ben lett levelező, 1839-ben pedig tiszteleti tag. 1855-ben az Akadémia igazgató tagja és másodelnöke lett, halála előtt öt évvel, 1866-ban az Akadémia elnökévé is megválasztották. A beválasztásakor még szépíróként ismert Eötvös élete legvégén volt egyszerre az Akadémia elnöke és a tankötelezettséget bevezető kultuszminiszter.

Hasonló a helyzet Trefort Ágoston (1817–1888) esetében is. Ő a másik olyan reformkorban megválasztott levelező tag, aki aztán egyszerre volt az Akadémia elnöke és egyben vallás- és közoktatásügyi miniszter. Eötvöshöz hasonlóan ő is a tanügyi aktivitása előtt futotta be akadémiai karrierjének javát: a jogi végzettségű Trefort egyaránt írt közgazdasági, iparpártoló és történeti témájú hírlapi cikkeket, bábáskodott a képzőművészeket tömörítő Pesti Műegylet megalapításánál, s a kibontakozó kereskedelmi élet szabályozásával is sokat foglalkozott. Az 1848-as kormányban a földművelés-, ipar és kereskedelemügyi minisztériumnak lett az állam-

titkára, a szabadságharc utáni visszavonultságában pedig a Békés Megyei Gazdasági Egyesületet alapította meg. Az oktatással klasszikus politikusként került kapcsolatba, s részint az Eötvössel való szoros kapcsolatának köszönhetette, hogy 1872-ben az örökébe léphetett. Hosszú miniszteri hivatali ideje alatt aztán nem csak a középiskolai törvényt vezették be, hanem a modern tanárképzés alapjait is lerakták. Az Akadémia V., azaz törvénytudományi osztályába 1841-ben választották meg levelező tagnak. Rendes taggá 1867-ben, igazgató taggá pedig hét évvel később emelték. Az Akadémiát 1885-től 1888. évi haláláig elnökölte.

Kissé más mintázat rajzolódik ki Pyrker János László (1772–1847) és Szepeszy Ignác (1780–1838) esetében. Pyrker a képzőművészetek és a tudományok mecénásaként, valamint egri érsekként is kellő jogalappal rendelkezett az akadémiai tagságra, de 1844-es megválasztását kifejezetten segítette az, hogy ő volt a magyarországi és a magyar nyelvű tanítóképzés első megszervezője (Benkóczy, 1928, pp. 7–20). Az MTA-alapító tag Szepeszy Ignác a pécsi püspöki címe és a magyar nyelvű vallásos irodalom előmozdításában játszott szerepe révén szintén számot tarthatott a beválogatásra. Ugyanakkor a pécsi liceum és tanítóképző alapítójaként, s gálans támogatójaként, valamint a magyar nyelvű tanítás egyik legharcosabb szószólójaként iskolaszervező tevékenysége is messze kiemelkedett kora átlagából. Ebbéli eredményei meg is előzték 1831. évi tiszteleti taggá való megválasztását.

A piaristáknál nevelkedett Karácson Mihály (1796–1869) 1832-ben mindenféle írói vagy szervezői tevékenység nélkül lett az akadémia III. osztályának levelező tagja. Ellenben gróf Széchenyi Antal nevelője volt 1823 és 1836 között, s ily módon a távollévők képviselőjeként vehetett részt az országgyűlésen. Ezt pedig az ipartanoda ügyéért harcolva használta ki, s szerzett befolyásos támogatókat. Erőfeszítéseit 1846-ban koronázta siker, amikor a szívügyének számító iparoktatás kiemelt intézményét, a József Nádor Ipartanodát (a Műegyetem elődjét) megnyithatta. Az ő akadémiai tagsága szorosan kapcsolódott tehát a tanügyi – közéleti törekvésekhez.

Kevésbé ismert neveléstörténeti körökben Kacs Kovács Lajos (1806–1891) neve. A jogász végzettségű, elsősorban a mezőgazdaság fejlesztésében aktív Kacs Kovács 1837-ben lett a természettudományi osztály levelező tagja. Ezzel pedig egyúttal a hazai kisdedóvás egyik legelismertebb úttörője, az úgynevezett Terjesztő Egyesület főtitkára került az Akadémiára. A Társalkodó című folyóiratban 1834-től többször is publikált ebben a témában, 1843-ban pedig önálló kötetet is megjelentetett (Hornák, 2004). Szintén a kisdedóvás lelkes támogatója volt Wargha István (1808–1876): őt 1840-ben választották meg, s immár akadémikusként alapított Pesten fiúintézetet, s az Iparegyesület 1845-ben szintén Pesten alapított Mesterinas-iskolájának is egyik fontos szervezője volt (Marosvári, 1992).

A protestáns iskolaszervezők részéről elsősorban Schedius Lajost (1768–1847) kell kiemelnünk. Az egyik legműveltebb reformkori akadémikus a pesti egyetem filológia- és esztétikaprofesszora, s egyúttal a pesti szellemi élet kiemelkedő szervező alakja volt. Noha elméleti pedagógiai kérdésekkel behatóan nem foglalkozott, ő készítette el 1806-ban az evangélikus iskolák tantervi szabályozását, amelyet aztán 1842-ben szintén ő alakított át, modernizált. Ez utóbbi, a zayugróci tanterv már valóban egységes rendet biztosított az összes hazai evangélikus iskolának (Balogh, 2007, pp. 96–164; Szelényi, 1917, pp. 79–111).

Tisza Kálmán magánnevelője volt Szőnyi Pál (1808–1878), amikor 1846-ban a II. osztály levelező tagjává emelték. Szőnyi leginkább arról ismert, hogy a pesti református főgimnázium elődjének számító fiúintézetet megalapította 1851-ben. Előzőleg a Tiszántúli Református Egyházkerület tanügyi reformbizottságának volt a tagja, majd Eötvös József minisztériumában tanácsos, a dualizmus korában pedig a Királyi Magyar Természettudományos Társaságot elnökölte tíz éven át. Gazdag ásványgyűjteménye legalább olyan fontos tudománytörténeti jelentőségű, mint pedagógiai életműve (Nagy, 2009).

A szintén református Szigeti Wargha János (1804–1875) Nagykőrösön futott be teljes tanári pályát: négy évtizedes tanársága idején önképzőkört szervezett a diákságnak, megalapította az iskola tanítóképzőjét és kisdédóvját, felügyelte a liceum befolyása alá tartozó népiskolákat, s ellátta az intézmény főigazgatói teendőit. Nagy számban írt mindenféle tankönyvet, köztük – már a dualizmus korában – gimnáziumi pedagógiai könyvet is. A II. osztály levelező tagjává mindössze 31 évesen, 1835-ben beválasztott Wargának a neveléstörténetileg legfőbb elméleti műve a tanítók felkészülését segítő, de nem különösebben értékes két kötetes *Vezérkönyv* volt (Pukánszky, 2005, pp. 157–160).

A neoabszolutizmus korában megválasztott 167 akadémikus között találjuk a tanügy szervezésében jeleskedő Corzan Avendano Gábort, Danielik Jánost, Entz Ferencet, Lutter Nándort, Markusovszky Lajost, Molnár Aladárt, Ney Ferencet, Riedl Szendét, Say Móricot, Schenzl Guidót, Schwarz Gyulát és Stoczek Józsefet.

A tekintélyes névsor legtöbb eleme olyan életműhöz tartozik, amelynek csak egyfajta mellékíránya kapcsolódik szorosan az oktatási rendszer kiépítéséhez – az viszont a hazai iskolázás szempontjából jelentősnek számít. Danielik János (1817–1888) elsősorban katolikus főpap volt: pristinai püspöki, majd egri kanonoki posztot töltött be, s öt éven át volt a Szent István Társulat alelnöke. Számunkra fontos, hogy a reformkorban ő szerkesztette a jelentős katolikus periodikát, a *Religio és Nevelést*. Geringer császári teljhatalmú biztos pedig a szabadságharc leverését követően meghívta a magyarországi iskolák átszervezésére életre hívott bizottságba, de Danielik hamarosan szembefordult a császári önkénnyel (Szvorényi, 1891, pp. 5–6).

Danielikkal szemben Riedl Szende (1831–1873) egyetemi karriert futott be: előbb a prágai egyetemnek a magyar, a pesti egyetemnek pedig a német nyelvi professzora volt, emellett viszont ő alapította a budapesti tanáregyletet (amely 1868-tól Országos Középiskolai Tanáregyletként működött tovább). A József Ipartanoda, majd az abból alakult Műegyetem professzora, s egy cikluson át a Műegyetem rektora volt Stoczek József (1819–1890). A Természettudományi Társulat elnöki tisztét is betöltő, a Magyar Mérnök- és Építész-Egyletet megalapító Stoczek 1874-ben a középiskolai tanárképző intézet igazgatója és a tanárvizsgáló bizottság elnöke lett – ezáltal Riedl és Stoczek is kulcsszerepet töltött be a hazai tanári professzionalizáció első intenzív szakaszában. A Magyar Meteorológiai Intézet megalapítója, Schenzl Guido (1823–1890) tudománytörténeti szempontból számít kiemelkedő jelentőségűnek – ám emellett oktatástörténeti szerepe sem elhanyagolható: ő volt az alapító igazgatója a budai főreáliskolának. Talán neveléstörténeti szempontból kisebb jelentőségű, de a teljesség jegyében emlékezzünk meg Entz Ferencről (1805–1877) is: a magyar borászat egyik tudományos megalapozójaként a vincellériskola mint új iskolatípus meghonosítója is volt egyben.

Az elsősorban matematikai tankönyvírói munkássága révén ismert Lutter Nándor (1820–1891) selmeci, pesti, majd budai főgimnáziumi tanár volt. 1861-ben kinevezték a budapesti tankerület igazgatójának – ezt a tisztségét lényegében haláláig megtartotta. Így a korszak összes nagyobb oktatási törvénykezését előkészítő tárgyaláson részt vett. Lutter kiemelt szerepet töltött be a tanári professzionalizáció magyarországi elősegítésében is: egyik fő motorja volt az Országos Közoktatási Tanács megszervezésének (1871-ben), és első elnöke az 1862-ben megalapított Magyar Tanférfiak Társulatának (Öveges, 1942).

Velük szemben számottevő az a csoport is, amelyet a dominánsan pedagógiai vagy tanügyi kérdésekkel foglalkozók alkottak. Közülük talán a leghíresebb Gönczy Pál (1817–1892), aki előbb egy árvaintézetet, majd pedig a budapesti reformátusok középiskoláját alapította meg. Emellett tagja volt a reformátusok országos tanügyi bizottságának, valamint a dunamelléki egyházkerületi tanügyi bizottságának, majd pedig Eötvös József minisztériumában tanácsos, később címzetes államtitkár, Trefort Ágoston minisztériumában pedig a népoktatási ügyosz-

tály vezetője, végül pedig államtitkár volt (Juhász, 1969, pp. 41–46). Szintén a modern közoktatási rendszer kiépítésének átmeneti időszakában alkotott Ney Ferenc (1814–1889). A reformkori közéletben elsősorban hírlapíróként és színdarabok szerzőjeként szerzett magának fiatalon hírnevet: felsorolni is nehéz azokat a lapokat, amelyek cikket közöltek tőle; még nem volt 30 éves, amikor már gyűjteményes kötetben publikálta színműveit; s haláláig visszatérően írt regényt, daljátékot, verseket. Emellett szűken értelmezett pedagógiai kérdésekkel is intenzíven foglalkozott. A kisdedővő-képzőintézetnek 1844-ben lett az igazgatója (pályázat útján nyerte el a megbízást), majd pedig az 1848. nyári első egyetemes tanári gyűlés vezetőjének is őt választották meg. Bár szépírói ambícióit sosem adta fel, neve és személyisége ezt követően pedagógiai és iskolaalapítói tevékenységével forrt egybe. A kisdedővő-képzőt 1862-ig vezette, ezzel párhuzamosan pedig a pesti főreáliskolában tanított. Ezt az iskolát 1860-tól igazgatóként is vezette. Tagja volt a reáltanárokat vizsgáló bizottságnak és a budapesti iskolatanácsnak, elnökkölte a budapesti, később pedig az országos tanáregyletet is. A Magyar Tudományos Akadémia 1858-ban választotta levelező tagjává (Buzinkay, 2021).

Tanügyi kérdésekben gyakran publikált, s számos tankönyvet is írt Corzan Avendano Gábor (1827–1903): ő Kassán, majd Pesten volt főgimnáziumi tanár, utóbb a Ludovika Akadémia tanára, az Országos Közoktatási Tanács tagja és a *Tanügyi Füzetek* szerkesztője. Az orvos Markusovszky Lajos (1815–1893) két és fél évtizeden keresztül állt a VKM szolgálatában, így a hazai orvos- és egészségügyi képzés kiépítésének kulcsszereplőjévé vált. Say Mór (1830–1885) eleinte vegytant tanított Budán: a főreáliskolában, majd a kereskedelmi akadémián, később az újonnan létrehozott budai ipariskola vezetője lett. Budapest főváros egységesítésekor a fővárosi tanügyi egyesület és az országos tanárvizsgáló bizottság tagja, élete utolsó évében pedig a Budapest-vidéki tankerület királyi főigazgatója lett. Hosszabb időn át volt az Országos Középiskolai Tanáregyesület elnöke.

Molnár Aladár (1839–1881) egy ideig Pápán és Pesten, az ottani református főiskolák tanáraként, majd a VKM titkáráként, osztálytanácsosként dolgozott, utóbbi tisztségében tevékenyen segített a népiskolák felállításában, szervezésében. 1874-ben meg is választották a Néptanítók III. Országos Gyűlésének elnökéül, s emellett gyakran írt cikkeket tanügyi lapokba a népiskolák szervezéséről, sőt pszichológiai jellegű kérdésekről is. Molnár kifejezetten nagy oktatáspolitikai jelentőségre tett szert az 1868. évi népoktatási törvény kiadása körül. Személyében a svájci és bajor oktatásszervezési minták jó ismerője került a szellemi elit csúcsára – akadémiai megválasztására 1867-ben került sor. Az agilis, széles körű ismeretekkel és kapcsolatrendszerrel rendelkező, a nyugati pedagógiai eszmék iránt nyitott Molnár Aladár korai halála minden bizonnyal döntő jelentőségű volt a neveléstudomány akadémiai képviselését illetően is: alább még látni fogjuk, hogy a századfordulóig ellehetetlenült a nyugati pedagógiai eszméket képviselő tudósok megválasztása. Ily módon Molnár korai halála paradigmatisztikus ürt ütött a neveléstudomány akadémiai reprezentációjában.

A dualizmus korának nagy hatású közoktatásügyi politikusa, Schwarz Gyula (1839–1900) is akadémikus lett 1864-ben. A négy parlamenti cikluson át országgyűlési képviselő, a Ház közoktatásügyi bizottságának elnöki tisztségét is ellátó Schwarz közéleti és oktatáspolitikai szerepvállalása mellett ugyanakkor komoly tudományos teljesítménnyel is rendelkezett: a budapesti egyetem görögprofesszora volt, s mellette államjogi, geológiai, paleontológiai cikkeket is publikált. Ezzel együtt nevét az oktatástörténet elsősorban az oktatási statisztika és a középiskolai tanulmányi versenyek meghonosítójaként, illetve a települési közkönyvtárak bevezetőjeként jegyzi.

Az 1870–1891 között megválasztott akadémikusok között találjuk a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén 1895–1903 között álló Wlassics Gyulát (1857–1937). Wlassics 1886-ban lett levelező tag – megválasztásakor még alacsonyabb hivatalokat töltött be (épp

akkor budapesti alügyész volt), viszont büntetőjogi szakirodalmi munkássága és – tanügyektől alapvetően távoli – politikai ambíciói egyaránt jelentősnek mondhatók.

A hazai zsidó szellemi élet kimagasló jelentőségű, irodalom- és bölcsellettörténettel foglalkozó alakja volt Bánóczi József (1849–1926). Az Országos Rabbiképző Intézet tanáraként, majd pedig az Országos Izraelita Tanítóképző igazgatójaként a hazai gyermekvédelem egyik élharcosává vált, közvetlen szerepet játszott a Fehér Kereszt Országos Gyermekkórház alapításában. Az Akadémia 1879-ben választotta meg levelező tagjául.

A klasszika-filológus, igazi tudós tanár Bartal Antal (1829–1909) két évtizeden át, 1871-től 1890-ig volt a tanárképző intézet és gyakorló gimnázium igazgatója. Ő is aránylag fiatalon, 1873-ban lett akadémikus – ily módon szinte egész igazgatói hivatala alatt akadémikusként tudta képviselni a tanárképzés ügyét (Gyomlay, 1912). Hasonló pályáiv körvonalazódik Volf György (1843–1897) esetében: a nyelvtörténeti kutatásai révén is jegyzett Volf előbb főreáliskolai tanár volt, majd pedig két évtizeden át a budapesti tanárképző intézet gyakorló-főgimnáziumának az igazgatója. Halála előtt néhány hónappal nevezték ki a budapesti tanárvizsgáló bizottság alelnökévé. Az MTA-nak már gyakorlógimnáziumi igazgatóként lett a levelező tagja 1877-ben, 1894-ben pedig rendes taggá is megválasztották. Az 1887-ben levelező, 1912-ben pedig rendes MTA-taggá választott, elsősorban filozófusként ismert Medveczky Frigyes (1855–1914) a Felsőoktatásügyi Egyesület elnökeként érdemli meg figyelmünket. Nyugat-európai tanulmányúton is részt vett annak céljából, hogy a német, svájci és francia felsőoktatás jellegzetességeit megismerje. Személyében tehát az egyre terebélyesedő hazai felsőoktatás strukturális alapjait is behatóan ismerő képviselője is akadémikus lett (Hell, 1995).

A híres irodalomtörténész, Beöthy Zsolt (1848–1922) harminc éven át, 1890-től 1920-ig volt a budapesti országos tanárvizsgáló bizottság elnöke. A szintén irodalomtörténész Heinrich Gusztáv (1845–1922) 1880-ban lett levelező, 1892-ben pedig rendes MTA-tag. Sőt, 1905-től 1920-ig az Akadémia főtítkára is volt. Írói munkássága ugyan elsődlegesen a német irodalom elemzéséhez és történeti bemutatásához kapcsolódott, közéleti tevékenységének a középpontjában a tanügy állt: több mint egy évtizeden át (1892–1904) elnökölte a Magyar Paedagogiai Társaságot, előtte pedig a *Tanügyi Füzetek*, majd pedig a *Magyar Tanügy* című folyóiratokat szerkesztette – utóbbit Kármán Mórral közösen. Elkötelezett híve volt a dualista korszak oktatási reformjainak, ennek hangot is adott különböző tanügyi tárgyú cikkeiben. Heinrich elnökölte az 1897. évi II. Országos és Egyetemes Nevelésügyi Kongresszust.

Elsősorban tanterv- és tankönyvírói munkássága révén vált ismertté Paszlavszky József (1846–1919). A budapesti II. kerületi állami főreáliskola tanáraként, majd igazgatójaként vett részt a gimnáziumi és reáliskolai tantervek kidolgozásában, s ily módon közvetlen résztvevője volt a dualizmus kori középiskolai reformmunkálatoknak. Állat- és növénytani tárgyú ismeretterjesztő cikkei mellett a tanuló ifjúság számára készített tan- és kézikönyvei maradtak fenn. Az Akadémiának 1888-ban lett a levelező tagja – megválasztását alapvetően tanügyi aktivitásának köszönhette.

Inkább az ellenpólust képviselték azok, akik más irányú munkásságuk mintegy mellékágaként kerültek közel a tanügyekhez. Keleti Gusztáv (1834–1902) festő, grafikus, műkritikus például Eötvös József miniszteri megbízásából szervezte meg a nemzeti rajzoktatást – ennek nyomán alapította Magyar Királyi Iparművészeti Tanodát (1880-ban), ebből fejlődött ki aztán a Képzőművészeti Főiskola, amelynek 1896–1901 között a rektora is volt. Nagyon különös iskolatípus megteremtése révén említjük meg Kenessey Albert (1828–1879) nevét: a hajózási szakíró és balatoni hajóskapitány Kenessey minisztériumi szakértő tisztviselőként csöppent a dualizmuskori szakmai-politikai döntéshozatalba, s így alapította meg a Hajózási Téli Iskolát (Tisza, 1983). Szintén az Akadémia tagja volt a gyakorlati ipari szakoktatás bevezetője-szó-

szólója: Matlekovits Sándor (1842–1925) a földművelésügyi, ipari és kereskedelmi miniszteriumban járta végig a ranglétrát, s az államtitkári pozícióig jutott, emellett pedig országgyűlési képviselő, utóbb a Főrendi Ház tagja is volt. Az Akadémia levelező tagjának már 1873-ban, 31 évesen megválasztották, 1910-től rendes, 1925-től pedig igazgatósági tagja volt az intézménynek. Az ipar és a kereskedelem történetéről és jogi szabályozásáról számottevő elméleti szakirodalmi munkásságot is kifejtő Matlekovits számos nagy jelentőségű törvény szakmai előkészítését végezte – ezek közé tartozott az ipari szakoktatás meghonosítása is. Emellett elnökkölt az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanácsot, s több szakcikket is publikált a kereskedelmi és ipari szakoktatás kérdéskörében (Gelléri, 1908). Pályakezdő volt, amikor az MTA 1871-ben pályázatot írt ki a hazai szakoktatás állapotának feltérképezésére és megjavítására – a díjat Matlekovits Sándor nyerte el a kereskedelmi szakoktatási reformelképzeléseivel (Nagy, 2015, p. 155).

Az áttekintésünk végén megjegyezzük, hogy csaknem az összes hosszabban a VKM élén álló miniszter akadémikus is volt. Az említettek (Eötvös, Trefort és Wlassics) túl az MTA tagja volt a történetíró Horváth Mihály (1809–1878; MTA levelező tag: 1838-tól, MTA rendes tag: 1841-től) és a jogász Pauler Tivadar (1816–1886; MTA levelező tag: 1845-től, rendes tag: 1858-tól, MTA tiszteleti tag: 1885-től, 1880-tól az MTA másodelnöke). És természetesen akadémikus volt Eötvös Loránd (1848–1919) is, akit 25 évesen választottak levelező taggá, s 1883-ban lett rendes tag – 1889-től 1905-ig pedig ő volt az Akadémia elnöke. Ehhez képest a kultuszminisztérium életében miniszterként csupán epizódszerepet játszott: alig több mint fél évig töltötte be a miniszteri posztot. Csáky Albin gróf (1841–1912) volt az egyetlen olyan vallás- és közoktatásügyi miniszter, aki nemcsak egy-két hétig vagy hónapig töltötte be a hivatalát, de „saját” jövedelménél sem lett akadémikus: őt már miniszterként 1891-ben választották meg igazgatósági tagnak.

Neveléstudós akadémikusok

A dualizmus koráig a neveléstan vagy pedagógia tudományos pozíciója nem tekinthető stabilnak. Ennek megfelelően a pedagógiai kérdésekkel behatóan foglalkozó tudós gondolkodók jellemzően más tudományterületeken is aktívak voltak, s így sokszor nehéz megállapítani, hogy az akadémiai legitimációjukban mekkora szerepet játszottak nevelésről vallott gondolataik. Klasszikus példa erre a helyzetre a polihisztor Nyíry István (1776–1838): a matematikában, statisztikában, mechanikában, filozófiában is jártas sárospataki tanárnak pedagógiai írásai is születtek, s Pestalozzi elkötelezett követőjének számított (Ugrai, 2008). Nyíryt egyébként Kacs Kovácshoz hasonlóan a VI. osztályba választották be 1831-ben, egy év múlva pedig rendes taggá emelték. Ő azon kevesek egyike, akik hamarosan osztályt váltottak: 1836-tól a II., philosophiai osztályba sorolták át. Sok tekintetben hasonló Kerekes Ferenc (1784–1850) helyzete: az Akadémián őt is matematikusként és kémikusként tartották számon, noha tankönyvei és a debreceni kollégiumi ifjúság erkölcsi neveléséről írott rövid dolgozata mellett – szintén Pestalozzi hatásait magán viselő – pedagógiai levelei is figyelmet érdemelnek. A párhuzamot erősíti, hogy mindketten behatóan foglalkoztak a matematikaoktatás didaktikai megalapozásával (Fehér, 2001, pp. 13–21).

Peregriny Elek (1812–1885) 1841-ben lett a philosophiai osztály levelező tagja. A nem utolsósorban egy ideig Andrássy Gyula gróf magántanáráként is ténykedő Peregriny Campét fordított, olvasókönyvet, mitológiai, természetrajzi és magyar történeti tankönyvet írt. 1849-ben a VKM miniszteri tanácsosa lett, a szabadságharc bukása után pedig fiúiskolát alapított Pesten. A hírlapokban is gyakran publikáló Peregriny 1848-ban a pesti egyetem neveléstan

tanára lett, de működését a szabadságharc elsodorta. Immár magántanári minőségben 1866-ban tért vissza a katedrára. *Általános neveléstan* című tankönyvét 1864-ben publikálta, ez szolgált habilitációjának alapjául (Németh, 2002, pp. 118–119; Pukánszky, 2005, pp. 169–173).

Ennek a körnek talán a legérdekesebb reformkori tagja az 1846-tól tiszteleti tag választott Nemeskéri Kis Pál (1793–1847). A római katolikus pap, költő, publicista, nagyváradi kanonok és királyházi címzetes apát életművének pedagógiai vonatkozásai is tekintélyesek. Magántanárként szolgált az Esterházyaknál, majd pedig Ferenc Károly főherceg és Ferenc József főherceg mellett, illetve a bécsi Theresianumban volt tanár, a bécsi egyetemen pedig segédkönyvtáros. 1822-ben a Jénai Ásványtani Társaságnak is a tagja volt. Kiterjedt és kivételesen előkelő birodalmi társadalmi kapcsolatai mellett számos fontos pedagógiai művet is alkotott: tankönyveket, feladatgyűjteményeket készített. Már 1834-ben olyan irodalmi szöveggyűjteményt állított össze, amelyben kortárs írók (Kazinczy, Fáy, Bajza, Berzsenyi, Vörösmarty stb.) alkotásai is helyet kaptak. Készített továbbá egy tanítói módszertani kézikönyvet, amelyben a Bell-Lancaster-féle kölcsönös tanítás, vagy monitorrendszerű tanulás modelljét javasolta. Ennek érdekessége, hogy bár jobbára kényszerből a református kollégiumok tradicionálisan használtak ehhez hasonló eljárást, pedagógiailag tudatosan a koncepciót az erdélyi reformátusok csak 1833-ban vetették papírra. Ezzel szemben a katolikus Nemeskéri a *Tudományos Gyűjteményben* már 1819-ben számot adott erről a módszerről, 1830-ban pedig már a tanítói módszertani könyve is megjelent (Fehér, 2002; Náhlik, 1986).

A szintén katolikus Szilasy János (1795–1859) bár az első átfogó magyar nyelvű neveléstaní könyv szerzője, nem hagyott hátra az utókorra pedagógiatörténetileg releváns életművet. Sokkal inkább volt Szilasy filozófus és teológus, s ennek megfelelően előbb a szombathelyi szemináriumnak volt a tanára, majd a lelkipásztorkodásnak lett a professzora a pesti egyetemen 1836-ban. Az Akadémiának a philosophiai osztályban volt alapító, rendes tagja. Élete alkonyán, 1858-ban tiszteleti tagságra is érdemesítették. Tankönyve azonban nagy hatású volt: elsősorban Szilasynak köszönhető, hogy Milde és Niemeyer szellemében folyt évtizedekig a pesti egyetemen a pedagógiai felkészítés (Németh, 2002, pp. 75–76).

A bencés szerzetes Beély Fidél Józsefet (1807–1863) elsődlegesen esztétaként jegyezték, amikor 1839-ben akadémikus lett, jóllehet emellett aktív pedagógus is volt: Bakonybélben többek között pedagógiát is tanított, s ehhez kapcsolódóan nevelésről szóló „Alapnézeteit” 1848-ban Pozsonyban publikálta. Beély ismerte a filantropisták (Campe, Guts-Muts), Herbart, Kant, illetve a katolikus német pedagógia (Milde, Niemeyer) főbb irányait, szerzőit. Beély egyébként már az 1830-as években is visszatérően publikált neveléssel kapcsolatos cikkeket a reformkori sajtóban (Fehér, 1997; Pukánszky, 2005, pp. 165–169).

A protestánsok részéről ebbe a csoportba leginkább Vandrák András és Fáy András sorolható. Az eperjesi kollégium bölcseleti professzora, Vandrák egyházi és filozófiai tárgyú cikkeket publikált, ezek révén választották a II. osztály levelező tagjává. A nevelésügy iránt évtizedek óta behatóan érdeklődő tanférfiúként ő dolgozhatta ki a magyarországi protestáns gimnáziumok 1870-ben közzétett egységes tervezetét. Emellett 1864-ben *Általános neveléstan* címmel szaktankönyvet is publikált, amelynek értékelésével egyelőre adós a neveléstudomány (Mészáros, 1980; Szelényi, 1917). Fáy Andrást elsődlegesen íróként, közgazdasági és egyházi közíróként, valamint politikusként tartják számon. Az Akadémia alapító (tiszteleti) tagjaként 1831-ig szinte kizárólag költeményei, meséi, regényei jelentek meg, pedagógiai tárgyú írásai inkább csak a reformkor derekán születtek. A nőnevelésről és általában az iskolák átfogó reformjáról, a pesti alapítású protestáns főiskoláról, illetve a protestáns egyházak oktatást is érintő átszervezésének a kérdéseiről szóló markáns írásai mindenképpen fontosak szakmánk

számára. És az sem mellékes körülmény, hogy e pedagógiai problémakörtől mintegy megferőtözve lépett elő 1847-ben tiszteleti tagból az Akadémia helyettes elnökévé (Dombi, 2017; Kéri, 2018, pp. 329–335).

A neoabszolutizmus korában megválasztottak körében érzékelhetően csökkent a számottevő neveléstani irodalmi munkásságot kifejtők száma. A neveléstörténészek számára szinte ismeretlen a fizikus Akin Károly (1830–1893). Az 1868-ban levelező taggá választott, hamarosan Magyarországról elköltöző Akin ugyanebben az évben publikálta németül gondolatait a felsőbb oktatásügy lehetséges reformjáról, 1884-ben pedig *The Dilemmas of Labour and Education* címmel Londonban jelentetett meg egy hosszabb esszét.

A trend folytatódott a dualizmus korában is: néhány kivételtől eltekintve eltűntek a listáról a számottevő elméleti pedagógiai irodalmi munkássággal rendelkező kiválóságok – s legfeljebb tankönyveket írtak egyes szaktudósok (pl. Csányi Dániel, Galgóczy Károly, Hegedűs László, Hunfalvy János). Ilyen kivétel egyfelől Halász Ignác (1855–1901) és Pauer Imre Rudolf (1845–1930). Az eleinte reáliskolai tanárként, majd pedig 1893-tól a haláláig a kolozsvári egyetem nyelvészprofesszoraként működő Halász Ignác irodalmi működésének egyik fontos ága volt a meseírás és -fordítás. Móka bácsi néven hetente adott közre – sokszor épp általa gyűjtött – feldolgozott magyar népmeséket a *Pesti Naplóban*, emellett pedig lapp népmeséket, valamint Grimm- és Andersen-meséket fordított (Domokos, 2020).

A premontrei szerzetes Pauer Imre Rudolf (1845–1930) előbb a szombathelyi főgimnáziumban, majd a pozsonyi jogakadémián tanított filozófiát. 1886-tól volt a budapesti egyetem rendkívüli, 1889-től pedig rendes filozófiaprofesszora. Kisebb jelentőségű pedagógiai írásai mellett pszichológiai kérdésekkel is foglalkozott, de inkább etikai, logikai munkái és két kötetes filozófiatörténete révén tartja számon a tudománytörténet. Az Akadémiának 1874-től volt a levelező tagja, 1891-től 1914-ig szerkesztette az *Atheneumot*. A premontrei rendből 1895-ben lépett ki. Filozófiai irodalmi munkásságát máig számontartják.

A legfontosabb kivétel Lubrich Ágost (1825–1900). Lubrich 1870-ben kapta meg a pesti egyetem pedagógiaprofesszori kinevezését, akadémikussá pedig a következő évben választották. Elvileg ő volt az első világi tanár a pesti pedagógia katedrán – más kérdés, hogy ő is papnevelő intézetben nevelkedett Rozsnyón és Pesten, s kifejezetten hithű, vallását tudományos nézeteiben is markánsan megjelenítő gondolkodó volt. Az 1868-ban megjelent *Neveléstudomány* című kötete 1871-ben akadémiai jutalmat érdemelt ki, emellett pedig még az 1874–1878. évi *A nevelés történelme* című három kötetes munkájának van komoly elméleti jelentősége. Lubrich pedagógiatörténeti szerepvállalásához szorosan hozzátartozik a Kármán Mórral (1843–1915) való súlyos, személyeskedéstől sem mentes vitája. Ebben az ultramontán álláspontot elfoglaló Lubrich nemcsak Kármán közoktatási reformnézeteivel szállt szembe, hanem az annak alapjául szolgáló herbartianus elméletet is éles kritika tárgyává tette (Németh, 1992).

Nem mellékes körülmény, hogy a Lubrich–Kármán vitában csúcsosodó konzervatív–liberális pedagógiai csatározás másik résztvevője, a zsidó származású Kármán Mór nem lett akadémikus. Ugyanígy elmaradt a kolozsvári egyetem pedagógiaprofesszorának, az angolszász oktatás iránt behatóan érdeklődő Felméri Lajosnak (1840–1894) a beválogatása is. E két nagy „akadémiai kimaradás” jelentősége alig túlbecsülhető a hazai pedagógia tudományos legitimációjára szempontjából: mindketten a hazai oktatási rendszer nyugati orientációjú átalakítását támogató vezető gondolkodók voltak. Kármán ráadásul az Eötvös és Trefort nevéhez köthető népoktatási és középiskolai reform gyakorlati megszervezésében is vezető szerepet játszott – s mint említettük, a konzervatív, egyházi körök támadását is elszenvedte. Miközben az oktatási rendszer felállításában aktív politikusok és tanügyi szakemberek mellett akár – másféle ténykedésük jogán – oktatási szempontból mellékes jelentőségű alakok is akadémikusok lehettek,

Kármán és Felméri révén a dualizmus nyugatos orientációjú hazai pedagógiájának két vezető személyisége maradt távol az MTA-tól.

Tématerületünkön ez az első, ám annál nagyobb súlyú jele annak, hogy az egy-egy diszciplínán belüli markáns irányzatok közötti egyensúlyra törekvés megbicsaklott az Akadémián belül. Ez nemcsak azért izgalmas, mert a konzervatív erők domináns túlsúlyra tettek szert a liberális pedagógiai gondolkodókkal szemben, hanem azért is, mert eközben az oktatási rendszer épp ebben az Akadémiáról kiszoruló nyugati logikában épült fel – ez pedig egy széttartó fejlődési útvonalat kódolt a továbbiakra. Igaz, azt is hozzá kell tennünk, hogy Lubrich utódját, Fináczy Ernőt (1860–1935) még a professzori kinevezése előtt, 1900-ban levelező taggá választotta az MTA, míg Felméri utódja, Schneller István (1847–1939) kolozsvári professzori működésének 20. évében, 1913-ban lett levelező tag az Akadémián. Az ő beválasztásukkal az Akadémia, ha jelentős, egy generációnyi késéssel is, de pótolta a neveléstudomány liberálisabb, a kor aktuális trendjeihez jobban igazodó ágának képviselését.

Összegzés

A kétszáz éve alapított Magyar Tudós Társaság életében két-három emberöltőn át egy kettős funkció volt hangsúlyos: a magyar nyelvű kultúra szervezésének feladatai kapcsolódtak össze a tudományos fórumok és diskurzus elősegítésével. Ez a kettős szerepvállalás a dualizmus közepén érzékelhetően elhalványult. Ahogyan elterjedtek az országos, valamint a regionális vagy helyi hatókörű művelődési intézmények, egyesületek, szakmai szervezetek, úgy vált a tudós társaság – immár Magyar Tudományos Akadémia néven – egyre tisztább profillal a tudományos élet szervezőjévé, s a tudományos minőségbiztosítás fő letéteményesévé. Az Akadémia társadalmi feladatainak a megváltozása pedagógiatörténeti szempontból is számottevő módosulásokat eredményezett.

A funkcióváltás jól tetten érhető az akadémikusnak megválasztott tanárok arányának gyors csökkenésén, s ezzel ellentétes irányban: az egyetemi professzorok arányának növekedésén. Az akadémiai mozgalom hőskorában a megválasztott szellemi kiválóságok 45%-a az élete valamelyik hosszabb szakaszában tanítással kereste kenyerét – a Tudós Társaság a legkönnyebben a tanárokon keresztül tudta kiterjeszteni közvetlen kapcsolatrendszerét a vidéki szellemi centrumok felé. Ez az arány már a dualizmus legelején 30% alá csökkent. Eközben az Akadémia mind szorosabban illeszkedett a felsőoktatási intézményekhez (a budapesti és kolozsvári egyetemhez, illetve a legalább részleges felsőfokú képzést biztosító teológiai, jogi, művészeti akadémiai tagozatokhoz): az 1858–1869 és az 1870–1891 közötti két időmetszetben 8,5%-ról 38%-ra nőtt a megválasztott akadémikusok körében az egyetemi professzorok aránya.

Nagyon izgalmas feszültség mutatkozik a 19. században megválasztott akadémikusok tanügyi és elméleti pedagógiai elköteleződése között. A vizsgált időszakban egyfajta állandóság mutatható ki annak kapcsán, hogy az akadémikusok milyen aktívak voltak a hazai oktatási rendszer kiépítését illetően. A legkülönbözőbb pedagógiai és tanügyi innovációk vezető személyiségei, élharcosai voltak akadémikusok. Éppúgy megtalálhatjuk a körükben az összes jelentősebb vallás- és közoktatásügyi minisztert, mint ahogyan tag volt a magyar nyelvű tanítóképzés, később az izraelita tanítóképzés, a főreáliskola, az ipartanoda, az iparművészeti tanoda, a gyermekvédelem, a kisdédóvás, az orvosképzés, de akár még a matrózképzés, az oktatásstatisztika, netán a népmesegyűjtés hazai megalapozója is. Hasonlóan széles körű az akadémiai reprezentációja a tanári professzionalizációs folyamatok kulcsintézményeinek: a tanárképzés és a tanárvizsgálás szervezetei, a gyakorló gimnázium, a különféle tanári és néptanítói egyletek, a kereskedelmi és ipari érdekkörök oktatási tanácsa vagy épp a tanügyi sajtó különböző

orgánumai is rendelkeztek közvetlen akadémikus kapcsolattal. Jellemzően ezek a tanügyekben is aktív szakemberek mintegy másodlagosan foglalkoztak oktatási kérdésekkel. Zömében akadémiai legitimációjuk nem a tanügyszervezésből vagy oktatási reformkoncepciójukból fakadt, hanem inkább fordított volt a viszony: szakmai felkészültségük, kapcsolatrendszerük és akadémiai rangjuk is elősegítette a tanügyi álláspontjuk érvényesítését.

Az akadémikusok egészen széles körében forogtak tehát közszájon az iskolarendszer kiépítésével kapcsolatos feladatok és lehetőségek, s az erre vonatkozó ötletek, megközelítések spektruma kifejezetten – sőt: meglepően – sokrétű volt. Ez a kutatási eredmény illeszkedik eddigi megfigyeléseinkhez, miszerint az Akadémia jellemzően törekedett nemcsak az egyes tudományágak között valamifajta arányosságra, kiegyensúlyozottságra, hanem az egyes diszciplínákon belül a paradigmák közötti eltéréseket is megjelenítette egy-egy akadémikus beavaslásával. A tanfériak (tanügyi szervezők, vezető oktatási szakemberek) sokszínű társasága teljes mértékben igazolja ezt a feltételezést.

Az Akadémiáig eljutó elméleti pedagógiai kutatók, korabeli neveléstudósok összetételében viszont csak a kezdetekben tapasztaljuk ugyanezt a sokoldalúságra törekvést. A reformkori seregszemle a fenti tézist erősíti: az akkor még szép számban előforduló, pedagógia iránt is behatóan érdeklődő akadémikusok között megtaláljuk a konzervatív katolikus pedagógia, a filantropizmus, Pestalozzi és Herbart hívét, a nőnevelés vagy épp a monitorrendszer követőjét. Azonban ez a sokszínűség gyorsan megszűnt: eleve lecsökkent az akadémiai legitimációval rendelkező, elméletileg is alaposan felkészült neveléstudósok száma. Ráadásul az Akadémia mind inkább egyetemhez való kötöttsége révén az a kevés pedagógiatörténetileg releváns tudós ugyanannak a konzervatív katolikus iránynak volt a képviselője. Az a paradox helyzet állt elő, hogy a közoktatás kiépítéséért felelős tanfériak bőségesen lettek akadémikusok, miközben a kifejezetten elméleti pedagógiai felkészültséggel rendelkező tudósok körében a kiépülő közoktatás elméleti keretrendszerét biztosító nyugati (angolszász, német és francia) pedagógiai eszméknek csak az antitézisért képviselte akadémikus. Ez a kisiklás közel egy emberöltőn át érvényesült – fontos, további kutatásokat igénylő kérdés, hogy a kisiklás és a korrekció késlekedése érdemben hozzájárult-e a neveléstudomány tartós akadémiai visszaszorulásához.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült. Köszönöm Nagy Péter Tibor és Vincze Tamás segítő szándékú tanácsait.

Irodalom

- Balogh, P. (2007). *Ars scientiae. Közelítések Schedius Lajos János tudományos pályájának dokumentumaihoz*. Csokonai Kiadó.
- Benkóczy, E. (1928). *Pyrker első magyar tanítóképzője. Az egri érseki r. k. tanítóképző centenáriuma. Adatok a magyar tanítóképzés történetéhez*. Eger.
- Bényei, M. (1998). *A nemzeti és polgári kultúra felé*. Csokonai Kiadó.
- Bukodi, E., Goldthorpe, John. H., & Steinberg, I. (2022). The social origins and schooling of a scientific elite. Fellows of the Royal Society born from 1900. *The British Journal of Sociology*, 73(3), 484–504. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12958>
- Buzinkay, G. (2021). Ney Ferenc (1814–1889), az író, a forradalmár és a pedagógus. *Aetas*, 36(1), 44–71.

- Dombi, A. (2017). Fáy András, a jogtudós nevelő. In M. Homoki-Nagy & J. Hajdú (Eds.), *Ünnepi kötet dr. Zakar András c. egyetemi tanár 70. születésnapjára* (pp. 25–41). Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar.
- Domokos, M. (2020). Móka bácsi és a mesék. Mozaikok Halász Ignác portréjából. *Néprajzi Hírek*, 4(1), 27–33.
- Fehér, K. (1997). Beély Fidél és a bakonybéli bencés tanárképzés. *Magyar Pedagógia*, 97(3–4), 235–245.
- Fehér, K. (2001). *Kerekes Ferenc*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Fehér, K. (2002). Egy angol népoktatási módszer sajtóvisszhangja a reformkori Magyarországon. *Magyar Könyvszemle*, 118(3), 295–301.
- Fekete, G. (Ed.). (1975). *A Magyar Tudományos Akadémia tagjai 1825–1973*. Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára.
- Gelléri, M. (1908). *Matlekovits Sándor élete és működése*. Budapest.
- Gyomlay, Gy. (1912). *Emlékbeszéd Bartal Antal rendes tag felett*. Akadémiai Kiadó.
- Hell, J. (1995). *Medveczky Frigyes*. Akadémiai Kiadó.
- Hornýák, M. (2004). Brunszvik Teréz és óvodái. *Magyar Könyvszemle*, 120(4), 353–373.
- Juhász, I. (1969). *Gönczy Pál, a reformer pedagógus*. Hajdú-Bihar Megyei Múzeum.
- Kéri, K. (2018). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Kronosz Kiadó.
- Kiss, Zs. (in-press). Akadémikusok és társadalmi jellemzőik a századfordulótól II. világháborúig. In A. Cieger (Ed.), *Fejezetek a Magyar Tudományos Akadémia első 200 évéből*. ELTE HTK.
- Marosvári, A. (1992). Az Iparegyesület „Mesterinas-iskolája”, 1845–1847. *Történelmi Szemle*, 34(1–2.) 107–123.
- Mészáros, A. (1980). *Vandrák András filozófiai rendszere*. Madách Könyvkiadó.
- Nagy, M. (2009). Kétszáz éve született Szőnyi Pál (1808–1878), a neves pedagógus és ásványgyűjtő. *Magyar Református Nevelés*, IX(5), 28–35.
- Nagy, A. (2015). Kereskedelmi iskolák az oktatáspolitikai és a munkaerőpiac képviselőinek kerestüztében 1850 és 1906 között. *Képzés és Gyakorlat*, 13(3–4), 153–168.
<https://doi.org/10.17165/TP.2015.3-4.11>
- Náhlík, Z. (1986). *A kölcsönös tanítás módja népoktatásunk történetében*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Németh, A. (2002). *A magyar neveléstudomány fejlődése. Nemzetközi tudományfejlődés és recepció hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Gondolat Kiadó.
- Németh, A. (1992). *Lubrich Ágost*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Öveges, J. (1942). Lutter Nándor (1820–1891). In Gy. Balanyi (Ed.), *Magyar piaristák a XIX. és XX. században. Életrajzi vázlatok* (pp. 157–166). Szent István Társulat.
- Pukánszky, B. (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani könyvekben*. Iskolakultúra.
- R. Várkonyi, Á. (1975). A Magyar Tudományos Akadémia megalapítása 1825–1831. In Zs. P. Pach (Ed.), *A Magyar Tudományos Akadémia másfél évszázada 1825–1975* (pp. 9–28). Akadémiai Kiadó.
- Szelényi, Ö. (1917). *A magyar ev. iskolák története a reformációtól napjainkig. Különös tekintettel a középiskolákra. A reformáció négyszázados jubileumára*. Grafikai Műintézet Wigand K. F.
- Szilágyi, M. (2025). Irodalmi érdem vagy iskolai végzettség? Arany János társadalmi mobilitása mint esettanulmány. *Pedagógia-történeti Szemle*, 8(2), 19–29.
<https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2025.2.2>
- Szvorényi, J. (1891). *Emlékbeszéd Danielik János tiszteleti tagról*. Magyar Tudományos Akadémia.
- Tisza, I. (1983). Kenessey Albert, a magyar hajózási szakirodalom első jelentős művelője. In Dr. B. Czére (Ed.), *A Közlekedési Múzeum Évkönyve VI. 1981–1982* (pp. 343–354). Közlekedési Dokumentációs Vállalat.
- Ugrai, J. (2008). A gyakorlatias népoktatás jegyében. Pestalozzi eszméinek megjelenése Sárospatakon. *Iskolakultúra*, 18(1–2), 39–49.

- Ugrai, J. (2022a). Protestáns kultúrrégiók a 19. század első felében. Az akadémiai csúcselit kollektív biográfiai elemzésének néhány társadalomföldrajzi tanulsága. *Tér és Társadalom*, 36(1), 40–58. <https://doi.org/10.17649/TET.36.1.3381>
- Ugrai, J. (2022b). Reformkori akadémikusok foglalkozása, különös tekintettel a papokra és tanárookra. *Korall*, 23(90), 5–25. <https://doi.org/10.52656/KORALL.2022.04.001>
- Ugrai, J. (2023). Iskolaközpontok vagy kultúrrégió-centrumok? A reformkori iskolázás térbeli tagolódásának dilemmái a protestáns akadémikusok kollektív biográfiai jellemzőinek tükrében. *Educatio*, 32(2), 193–206. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.2>
- Ugrai, J. (in-press). Az akadémikusok társadalmi jellemzői a Magyar Tudós Társaság megalakulásától a 19. század végéig. In A. Cieger (Ed.), *Fejezetek a Magyar Tudományos Akadémia első 200 évéből*. ELTE HTK.
- Vörös, A. (1975). A dualizmus évtizedei. In Zs. P. Pach (Ed.), *A Magyar Tudományos Akadémia másfél évszázada 1825–1975* (pp. 137–256). Akadémiai Kiadó.
- Vössing, K. (Ed.). (2002). *Biographie und Prosopographie. Internationales Kolloquium. Zum 65. Geburtstag von Anthony R. Birley*. Franz Steiner Verlag.

ABSTRACT

TEACHERS, EDUCATIONAL EXPERTS, AND SCHOLARS OF EDUCATION AT THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES IN THE 19TH CENTURY

János Ugrai

Keywords: Hungarian Academy of Sciences, academic elite, teachers, elite of educational science, 19th century

We analyze the first three generations of members of the Hungarian Academy of Sciences—celebrating the 200th anniversary of its founding—based on the collective biographical database created for the bicentenary. Our aim is to determine what proportion of the 19th-century academic elite consisted of teachers, educational experts, and scholars engaged in the theory of education. This allows us to see vividly how, as the Academy gradually developed into a more professional scientific institution, the number of teachers reaching the peak of the intellectual elite declined—quite rapidly. At the same time, during the establishment of the national education system, virtually every representative of educational innovation and every key figure in educational administration became an academician—regardless of their scientific excellence. The same, however, cannot be said of scholars of education. Up until the mid-19th century, educational scholars displayed remarkable thematic diversity. This openness disappeared by the final third of the century: educational science came to be represented exclusively by advocates of conservative Catholic pedagogy. It was not until the early 20th century that even a knowledgeable expert on Herbart was admitted to the academic elite, while newer approaches remained excluded for even longer.

Magyar Pedagógia, 125(4). 239–255. (2025)
<https://doi.org/10.14232/mped.2025.4.239>

Ugrai János:  <https://orcid.org/0000-0001-7200-3006>
Miskolci Egyetem, Történettudományi Intézet
3515 Miskolc-Egyetemváros, C/1 II. em. 215.
janos.ugrai@uni-miskolc.hu



AZ AKADÉMIA SZEREPVÁLLALÁSA AZ OKTATÁSPOLITIKAI MEZŐBEN: TÁRSADALMI VITA AZ OKTATÁS ÁTALAKÍTÁSÁRÓL 1960 ŐSZÉN

Somogyvári Lajos

Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet

A téma társadalmi–történeti kontextusa

1949-ben gyökeres változásokat élt át az Akadémia, a pártállam a kommunista váltás után teljesen átalakította, szétverte az intézményt, kiszorítva a nem marxista neveléstudósokat (Sáska, 2011, pp. 65–70, 2018, p. 5). A közelmúltnak ez az emléke ott munkálhatott az akkori akadémiai vita résztvevőinek gondolati háttérében, egyben azt eredményezhette, hogy a pedagógiai kérdésekben a diszciplínán kívülről érkezők foglaltak állást, hiszen az Akadémián a pedagógia képviselését illetően egyfajta vákuum volt jellemző a korszakban. Nem voltak jelen a testületben neveléstudósok, ami különösen a két világháború közti virágzó korszakkal összehasonlítva szembetűnő. Az egyetemi képzés átalakítása, az Országos Neveléstudományi Intézet 1950-es megszüntetése sem kedvezett a tudásterületnek (a Pedagógiai Tudományos Intézet 1954-ben indult csak el), tehát az intézményesülésben is érvényesült a megszakítottság (Golnhofer & Szabolcs, 2014; Németh & Garai, 2025; Péntes, 2021). Ez okozhatta, hogy az iskolareform kérdésében többségében olyan tudósok szólaltak meg, akik nem rendelkeztek pedagógiai háttérrel, más területekről érkezve igyekeztek betölteni a tudományos mezőt, saját diszciplínájuk hatókörét is növelve.

Az 1956-os forradalom leverése jelentette a következő sokkot az Akadémia és az egész magyar társadalom számára: a pedagógusok és az iskolarendszer helyzete ezután megoldásra váró problémának tűnt a hatalmát helyreállító pártállam vezetői számára. Számptalan diák és tanár vett részt a megmozdulásokban, valamint az utóvédharcokban, ami az ideológiai átnevelés teljes csődjét bizonyította a politikai vezetés számára. A politechnika (munkára nevelés) teljeskörű bevezetése olyan megoldásnak tűnhetett, ami a fizikai munka gimnáziumokba és egyetemekre történő implementációjával az értelmiséget feltöltötte volna a megfelelő szocialista erkölccsel és proletár öntudattal, de ugyanilyen fontos volt, hogy a gazdasági tervek számait is könnyebb volt elérni az így biztosított olcsó munkaerővel. Hruscsov 1958-ban indította el az egész szovjet blokkra nagy hatást gyakorló politechnikai reformot (Hruscsov, 1958; MSZMP PB, 1958; Somogyvári, 2016), ami hosszas előkészítés után 1960 őszén jutott el a megvalósítás fázisába Magyarországon, amikor megjelentek az oktatás továbbfejlesztéséről szóló irányelvek az országos sajtóban.

Az irányelveket egy folyamatosan változó összetételű Reformbizottság dolgozta ki a Párt iránymutatása alapján: ebben a bizottságban az akadémikusok markáns csoportot képeztek (Somogyvári, 2017), közülük Erdei Ferenc, Erdey-Grúz Tibor és Hevesi Gyula az elemzésre kerülő akadémiai közgyűlésen is felszólaltak. 1960. szeptember 4-én jelentek meg a *Népszabad-*

ságban a későbbi politechnikai reformot meghatározó alapelvek (Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére, 1960), amiből az ország szélesebb közvéleménye is értesülhetett a későbbi átalakulásról. Három fő irányt jelölt ki a dokumentum a szocialista oktatás jövője számára:

- 1) „Tegyük szorosabbá iskoláink kapcsolatát az élettel, a gyakorlattal, a termeléssel.”

(p. 3)

Ez valamennyi iskolafokozaton (általános-, középiskola és egyetemek) a szakképzés, gyakorlati felkészítés, műszaki-gyakorlati képzések előtérbe kerülését jelentette.

- 2) „Emeljük az általános- és szakmai műveltség színvonalát.” (p. 3)

A természettudományok és technikai ismeretek fokozottabb megjelenítését, a tanterv korszerűsítését jelentette volna ez a pont, csökkentve a túlterhelést (természetesen sokan ezt a humántudományok elleni fellépésként értékelhették, ami főleg ezen tárgyak rovására valósította volna meg ezeket az elképzeléseket).

- 3) „Az oktató-nevelő munka tervszerűen szolgálja a szocialista világnézet és erkölcs kialakítását.” (p. 3)

A legkevésbé ez a pont volt kimunkálva, a szocialista hazafiságot igyekeztek volna itt összeegyeztetni az internacionalizmus követelményével.

Az Irányelvek publikációját követte a társadalmi vita, amit az MSZMP Politikai Bizottsága rendelt meg és a Központi Bizottság Tudományos és Kulturális Osztálya (MSZMP KB TKO) szervezett, Szerényi Sándor vezetésével. Szerényi régi párttag volt (1921-től), részt vett a magyar kommunisták nyugat-európai, majd szovjet emigrációs tevékenységében, Kádár sakkpartnere volt 1956 után, azon kevesek egyike, akivel tegeződött a pártvezető (Munkásmozgalmotörténeti lexikon, 1972, p. 548; N. Pál, 2021, p. 330). Megbízható, kipróbált emberre lett tehát bízva a bevezetés társadalmi elfogadtatása, akinek ugyanakkor nem volt a pedagógiához kötődő szakmai előélete. Az általa készített ütemterv szerint a tömegkommunikációban megjelent hírek jelentették az első lépcsőt a párton belüli bizalmas egyeztetéseket követően, az Irányelvek publikációját és értelmezését a napilapok, folyóiratok, rádió és TV végezte el. Ezt követte a társadalmi viták első szakasza, 1960. szeptember 15. és október 15. között, a megyei aktívakkal, az ipari és mezőgazdasági nagyüzemek vitáival, az egyetemek tanácskozáisaival, végül az országos szervezetek által rendezett vitákkal. Ez utóbbi csoportba tartozott a SzOT (Szakszervezetek Országos Tanácsa) Elnöksége, a Hazafias Népfront Országos Tanácsa, a Magyar Nők Országos Tanácsa, a Magyar Tudományos Akadémia, a Tudományos és Felsőoktatási Tanács, végül a METESz (Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége) Központi Oktatási Bizottsága. A második szakaszban, 1960. október közepétől, egy hónapon át következtek az általános és középiskolák tanestületei és a szülői munkaközösségek. A vitákat módszeresen építették fel, meghatározták, hogy mely intézmények szólhatnak hozzá, részletesen előkészítették a résztvevőket, felszólalókat és lehetséges témákat tekintve, így kívánták elérni a kívánt hatást (MSZMP KB TKO, 1960a; Oktatásügyünk továbbfejlesztéséért, 1960).

A politechnikai reform népszerűsítése, elfogadtatása tehát egy professzionálisan megtervezett kampányba ágyazódott, amivel nagy tömegeket értek el és egyben jelezték a neveléstudomány és pedagógia helyét is a politikai döntéshozók. Ez nem jelentett elsődleges, domináns pozíciót, hiszen a politikai, gazdasági szereplők után következtek a felsőoktatási intézmények és az országos szervezetek között a negyedik helyen említették az Akadémiát – a sorrend a prioritásokat is jelezte, illetve azt a szándékot, hogy az oktatás ügyét társadalmisítják. Ahogyan az akadémiai vitán is elhangzott, ez azt jelentette, hogy a politika nem hagyja, hogy egy szűk réteg, az értelmiség és a pedagógusok kezében maradjon továbbra is a diskurzus alakítása, mint ahogyan ez eddig volt. Ez természetesen összefüggött az 1956 utáni megtorlás majd konszolidáció dinamikájával, a pedagógus-társadalom keretek közé szorításával, illetve a szovjet

típusú rendszer átalakulásával, amely a világrendszerek versenyében egyre inkább a természettudományos képzésnek és a technológiai feltételek, a termelés javításának adott előnyt 1953 után, ami háttérbe szoríthatta a humán tudástartalmakat (Kalmár, 2014). Ebben a (geo)politikai mezőben artikulálhatta saját álláspontját az Akadémia, hozzászólva az oktatási reform kérdésköréhez.

Az ötvenes évek elejére jellemző zártság oldódott ebben az időszakban: 1958-ban magyar küldöttség utazott az UNESCO konferenciájára, Franciaországba (Sèvres), ahol megismerkedhettek a kurrens nyugati irányzatokkal, többek között az erkölcsi és állampolgári ismeretek oktatásával kapcsolatosan (Jóború, 1958). Ugyanebben az évben indult meg az angol nyelvű *Soviet Education* az Egyesült Államokban, ami fordításokat közölt a *Szovjetszkaja Pedagogiká*-ból és az első két évben főként a politechnikát reklámozta a társutas baloldali értelmiségnek (Somogyvári, 2018, p. 149). Mindezek az új jelenségek a békés egymás mellett élés kontextusában a propaganda szerepét növelték, a nyugati nyitással tanulhattak a keleti blokk országai az ellenfeleiktől az oktatás területén is. A verseny egyszerre zajlott az úr, a fegyverkezés, a gazdasági termelés és az oktatás dimenziójában.

Elméleti és módszertani háttér

A Sztálin utáni időszakban az értelmiséget jobban bevonta a döntéselőkészítésbe a politikai hatalom (a párt) a Szovjetunióban, a két fél viszonya azonban mindvégig problematikus maradt. A szakértelemre azért volt szüksége a politikusoknak, hogy a meghozott döntéseket a tudósok legitimálják, rendszer-konform ötleteket adjanak, a kutatók-oktatók támogatására pedig a sztálinista erők elleni harcban is szüksége volt Hruscsovnak. Az intellektuális kritikát azonban csak bizonyos határig és változó mértékben viselték el a pártkáderek, ami állandó konfliktusokat eredményezett a politikai megrendelők és a tanácsadók között (Shlapentokh, 1990). A helyzet hasonló volt Magyarországon is, amit jól jellemez Kádár János néhány mondata, amivel lezárta a társadalmi vitát. Szerinte ez a vitasorozat túl sok problémát vetett fel, a folyamatot pedig túl bonyolultnak és hosszadalmasnak érezte:

„...már teljesen átképezzük magunkat pedagógussá (...) Ki akadályozza meg az elvtársakat, hogy egy szép előadást tartsanak külön erről a témáról, arról, mi az indítéka az ilyen iskola létrehozásának. Vagy írjanak nagyon szép cikket a Népszabadság vasárnapi számába, mert ez a dolog érdekli az ipari munkást, a parasztot és a szülőket. Ezt akkor kell megírni, ha már legalább a szerző előtt világos, hogy miről akar beszélni.” (MSZMP PB, 1960, p. 31)

Kádár itt a szakközépiskolákról beszélt, érezhető volt az ingerültsége az iskolareform komplexitása miatt: neki egyszerűbb megoldásokra és fogalmazásmódra volt szüksége. A hazai viták egyébként szovjet mintát követtek, hiszen Hruscsov kezdeményezésére ott már 1958-ban lezajlottak ezek az események. A Szovjetunióban a Minisztertanács és Központi Bizottság az iskola és az élet kapcsolatának szorosabbá tételéről publikált téziseket (nálunk a Minisztertanács által megbízott Reformbizottság jelentette ezt meg és a Központi Bizottság szervezte ezután a disszeminációt).¹ A tézisek körül folyt a vita ezután, amit relatív pluralizmus jellemezett,

¹ Hruscsov 1958 szeptemberében publikálta Memorandumát az iskola és az élet kapcsolatának szorosabbá tételéről, társadalmi vitára hívott fel mindenkit. Novemberben jelentek meg a tézisek, a Memorandum egy kevésbé radikális formája, amit már a Minisztertanács és a Központi Bizottság dolgozott ki. A vita egész ősszel és télen folyt (Coulme, 2009, p. 69), a magyarországi folyamat két évvel később ugyanúgy egy publikációval kezdődött, de itt rögtön a Minisztertanács és a KB által jóváhagyott tézisekkel (irányelvekkel) indult el a társadalmi vita (Kállai, 1960), Kádár nem exponálta magát közvetlenül a kérdésben.

főleg a sztálini időszakkal összehasonlítva (Coumel, 2009). Az ideológiai kereteket és feltételeket természetesen nem kérdőjelezheték meg a vitában résztvevők (a szakmák, iskolák és egyetemek részéről), de a részletekben, a tartalom feltöltésében visszajelezhettek a felsőbb szintekre, érvényesíthettek bizonyos csoportérdekeket – az már a politikai centrumtól függött, hogy mi került a felterjesztett javaslatokból később elfogadásra.

Bourdieu (2009) tudományos mezőről szóló elméletét felhasználva alkottam meg a kutatási kérdéseket, melyek alapján az Akadémián lezajlott vitát úgy elemzem, mint a társadalmi viták egyik példáját. A vizsgálat az Akadémia miatt válik különlegessé, hiszen az intézmény olyan szimbolikus tőkét, reprezentatív szerepet birtokol és birtokolt, ami a magyar tudományosság letéteményesévé avatja a testületet. Jelen esetben (1960 őszére vonatkoztatva) nem érvényesíthető *en bloc* a tudományos mező mint autonóm erőter fogalma, hiszen meghatározott ideológiai-politikai keretek között zajlott a vita, a határokat nem lehetett átlépni. A szocialista fejlődés víziója határozta meg a diskurzust, vagyis nem volt önálló az akadémikusok ítéletalkotása. Nem a tudományos logika alakította tehát az iskolareformról való argumentációt, hanem ideológiai, gazdasági és politikai szempontok, viszont ezen keretek között igyekeztek becsempészni a résztvevők saját diszciplináris érdekeiket.² Alkalmazkodva a marxista-leninista ideológia és a szocialista pedagógia keretrendszeréhez létezett tehát értelmezési harc a szereplők (ágensek) között, ami a tudományos befolyásért, akár pozíciókért is folyhatott. A politechnika, az irányelvek konkrét meghatározása ugyanis befolyásolhatta a későbbi képzési szerkezetet, a különböző tudományágak súlyát, elismertségét.

A Magyar Tudományos Akadémia 1960. október 15-én, egy hétfői napon tartott vitaülést a politechnikai reformról, az ülés anyaga 103 gépelt oldalon maradt fenn az MSZMP KB TKO forrásai között (MSZMP KB TKO, 1960b). Ez tartalmazta egyrészt az előre elkészített referátumokat, amiket a legfontosabb kérdésekben készítettek el a felkért akadémikusok 15-15 perces időtartamban, ezután szünetet tartottak, majd a második részben bárki hozzászólhatott. A következő kutatási kérdések képezik az alábbi fejezetekben olvasható, a korpusz alapján elkészült elemzést:

- 1) Ágencia: Kik, milyen előélettel és beágyazottsággal szoltak hozzá a vitához?
- 2) Tudományos erőter általánosságban: Hogyan kerültek megfogalmazásra a tudomány és az Akadémia feladatai, milyen feladatokat igényeltek maguknak az akadémikusok, ezek hogyan viszonyultak a politikai megrendelők elképzeléseihez?
- 3) Tudományos erőter specifikusan: Hogyan „fordították le” a tennivalókat a neveléstudomány és a pedagógia számára a résztvevők?

Az akadémiai vita szereplői

A párt képviselőjében Orbán László, a Tudományos és Kulturális Osztály vezetője jelent meg az ülésen, egyetlen nem-akadémikusként. Orbán szintén régóta, a harmincas évek második felétől tevékenykedett a munkásmozgalomban, volt újságíróként főként az oktatás és a propaganda vonalán is dolgozott, az Irányelveket megalkotó Iskolai Reformbizottság tagja volt (Csoma, 1979). A vitát ő foglalta össze, és közvetítette a hivatalos álláspontot a jelenlévők számára az ülés legvégén. Rusznyák István neves belgyógyász orvos, az MTA elnöke vezette

² Kis adalék ahhoz, hogy mennyire nem számított a kompetencia és szakértelem a pedagógiai kérdésekben sem, annál inkább a lojalitás és megbízhatóság: Apró Antal 1960 tavaszán azt közölte a szovjet nagykövettel, hogy az iskolareformban neki kellett foglalkoznia a középiskolai történelemoktatással (Baráth, 2012, pp. 250–251.). Aprónak nem volt korábban köze oktatási ügyekhez, életrajzában semmi sem indokolta ezt a megbízatást, hacsak az nem, hogy kipróbált pártkader volt.

az ülést, aki 1949 és 1970 között vezette a testületet, nagy szerepet vállalva az Akadémia szovjetizálásában a negyvenes évek végén, mely után az államosított tudomány egyetlen feladata az aktuális ideológiai feladatok cselekvési programmá való átalakítása lett (Huszár, 1995, p. 31; Szilágyi, 2023, p. 141). A rákosista monolit modell 1960-ra sokat oldódott, és tágabb keretek között működhetett az Akadémia, a korábnál nagyobb, kimutatható szabadságfokkal (persze ez a zero szabadságállapothoz képest volt így).

A gyűlést tematizáló expozékat (az oktatási reformot megindokló probléma definiálásával és különböző megoldások felkínálásával), valamint az előadókat az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat

Az akadémiai vita referátumai (saját szerkesztés)

Akadémikus neve	Előadás témája
Erdey-Grúz Tibor	A felsőoktatási intézmények magas színvonalú és korszerű oktatási munkájáról
Hevesi Gyula	Az elmélet és gyakorlat kapcsolata a műszaki oktatásban
Geleji Sándor	Az egyetemi tanszékek előtt álló tudományos és gyakorlati feladatok megoldásáról
Erdei Ferenc	A szakközépiskolák, középádképzés kérdéseiről
Szigeti György	A tudományos utánpótlás perspektivikus tervéről
Trencsényi-Waldapfel Imre	A neveléstudomány feladatairól

Ha a tudományági besorolást nézzük, többségük a Műszaki Tudományok Osztályához tartozott, és a referálók felének mérnöki végzettsége volt: Erdey-Grúz kémikus volt, Hevesi Gyula vegyész-mérnök, Geleji Sándor kohász-mérnök, Szigeti György pedig gépész-mérnök. A csoporttól eltérően Erdei Ferenc közgazdász-szociológusként a Társadalmi-Történeti Tudományok Osztályához tartozott, Trencsényi-Waldapfel pedig klasszika-filológus volt, így a Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályában kapott helyet (az adatokhoz ld. Fekete, 1975), 1950-től a Pedagógiai Állandó Bizottság vezetője lett, ami a szocialista neveléstudomány kialakítását tűzte ki célul (Németh & Biró, 2016, p. 57). A megtervezett viták jellegéből adódóan itt is gondosan kiválogathatták a vitaindítókat, mindez pedig az iskolareform preferenciáit, főbb vonatkozási pontjait közvetíthette az akadémiai tagságnak, ami a természet- és műszaki tudományok dominanciáját mutatta.

A felsoroltak közül egyedül Trencsényi-Waldapfel exponálta magát korábban nyilvánosan nevelési-oktatási kérdésekben, az úttörőmozgalom megszervezésével, a többieknél viszont nem volt kimutatható számottevő pedagógiai érdeklődés. Hevesi Gyula kommunista mozgalomhoz való kötődése 1918-re datálódik, a két világháború között a Szovjetunióban élt, Szerényihez hasonlóan régi, kipróbált, a rendszerben hívó elvtárs volt. Hevesi és Erdey-Grúz is részt vett az Akadémia 1949-es átalakításában, együtt voltak az Iskolai Reformbizottságban, az Irányelvek megalkotásának folyamatában, csakúgy, mint Erdei Ferenc, aki az agrárpolitikában, szociográfiai irodalomban, a szövetkezetesítés eszméjének propagálásában tűnt fel korábban. Érdekes, hogy egyikük sem említette meg a referátumában, hogy azt a dokumentumot

véleményezik most, aminek a szövegezésében valamilyen formában már benne voltak bizottsági tagként. Összesen 38-40 tagja volt egyébként a Reformbizottságnak, aminek az összetétele folyamatosan változott, ki-, bekerültek az emberek: Erdei Ferenc például folyamatosan részt vett a munkában, míg Hevesi és Erdey-Grúz csak a működés elején vett részt, 1958 és 1959 fordulóján (Somogyvári, 2017).³ Lehetséges, hogy itt a saját véleményüket, kritikájukat fejtették ki a végső változat kapcsán, amire a közös munka során nem nyílt alkalmuk? Nem tudjuk, mindenesetre ez a szempont nem került felszínre, nem is kérdezt rá senki a jelenlevők közül, ami legalábbis az elhatárolás, elhallgatás érzését sugallhatja az utókor olvasójának.

Az MTA 1960. október 10-i együttes ülés második részében, a szünet után bárki megjegyzést tehetett, kérdezhetett, és a felszólalók névsora itt is érdekes: Kardos Tibor (irodalomtörténész, filológus), Szalai Sándor (szociológus, filozófus), Ernst Jenő (biofizikus), Korach Mór (kémikus), Kovács Károly Pál (villamosmérnök, gépészmérnök), Kalmár László (matematikus), Fodor Gábor (kémikus), Issekutz Béla (farmakológus, gyógyszervegyész), Kovács István (fizikus). Orbán László (politikus, MSZMP KB TKO) összegzett a végén, egyben röviden értékelte az akadémiai vitát, megadva a további feladatokat a hivatalos perspektívából, Rusznyák István pedig lezárta az ülést. Szalai Sándort külön kiemelem ebből a sorból, hiszen a világszerte ismert szociológus ebben az időszakban az állambiztonság célkeresztjében állt 1956-os tevékenysége, nyugati kapcsolatai és „ellenséges nézetei” miatt – Orbán László és Szerényi Sándor alig pár hónappal az akadémiai vita után hagyta jóvá a Szalai elleni belügyi tájékoztató jelentés elkészítését és megküldését az Akadémiára (Gál, 2013, p. 208). Nem ismerem más tudóst, akit megfigyeltek volna a résztvevők közül, ez a szempont azonban egy újabb dimenziót ad a későbbi kutatásokhoz, hiszen a jelentők és jelentettek megszólalásait is befolyásolhatta saját helyzetük, a titkosrendőrség közvetlen vagy közvetett jelenléte.

Ha összegezzük a vitát alakító ágenseket, a mérnöki, matematikai és természettudományok képviselői voltak túlsúlyban, a bölcsészstudományok részéről csak az irodalomtörténet, klasszika-filológia jelent meg, a társadalomtudományoknál a szociológia, illetve az orvosi terület pluszban. A referátumokat mintha a hozzászólásokban is igyekeztek volna leképezni diszciplinárisan, professziók szerint (Erdei Ferenc – Szalai Sándor szociológia, Trencsényi-Waldapfel Imre – Kardos Tibor klasszika filológia, Erdey-Grúz Tibor – Fodor Gábor kémikusok, Szigeti György – Kovács Károly Pál gépészmérnökök), ami tudatos tervezettségre utalhat. A humántudományok egyértelműen háttérben voltak, hiszen az Irányelvek és az iskolareform a gyakorlati, alkalmazható tudásra helyezték a hangsúlyt. A pedagógiai szempontok egyedül Trencsényi-Waldapfel Imrénél jelentkeztek világosan (a többi hozzászólóhoz képest), Rusznyák István be is vallotta a végén, hogy többségük „autodidakta” pedagógiából, nem ért hozzá, és egyetemi oktatóként ez baj – vagyis olyanok vitatták meg az oktatás átszervezésének problematikáját, akiknek nem volt meg ehhez a szaktudásuk, így szükségszerűen a saját tudományáguk perspektívájából közelítettek mindehhez.

Ez jelezte a pedagógia helyzetét, alárendelt szerepét, presztízsének mértékét, valamint azokat a területeket, amik érdekesek volt a döntéshozók számára. Az oktatásnak a termeléshez, technológiai fejlesztésekhez (mai szóval innovációkhoz) kapcsolódó dimenziói értékelődtek fel, az ipar és az egyetemek kapcsolata, a mérnökképzés, alap- és alkalmazott kutatások problémái, az elméleti és gyakorlati tudás hasznosíthatóságának kérdései. Nagyon hasonló kihívások fogalmazódtak meg itt, mint napjaink felsőoktatási világában, de teljesen más kontextus-

³ Erdei Ferenc neve felbukkant mint az Iskolai Reformbizottság tagja egy 1960. szeptemberi Népszabadság tudósításban, de Erdey-Grúz Tibor és Hevesi Gyula nem szerepelt, hiszen már korábban kikerültek a bizottságból, és 1960 előtt nem is nagyon lehetett hallani a testület működéséről (Vita előtt, 1960).

ban, hiszen mindez a tervgazdaság, a tudományos output kiszámíthatóságának logikájába illeszkedett, a világnézetiileg elkötelezett tudomány eszménye pedig alapvetés volt. Ezzel pedig már a következő elemzési fókuszhoz értünk el.

Tudomány és tudományosság, az Akadémia feladatai

A vonatkozó részek három fő kérdéskörre irányultak a vita során, a tudomány általános feladatait és ebben az Akadémia szerepét illetően:

- elmélet és gyakorlat, általános és speciális képzés viszonya,
- a tudományos eredmények alkalmazhatósága,
- a tudományos utánpótlás kérdései.

A „szakmai sovinizmus” kifejezés gyakran felbukkan a kor pedagógiai és szakmai diskurzusaiban: az iskolákban általában a túlterhelést, a saját szaktárgy dicsőítését, túlzott követelményeket értették alatta, illetve az osztályszempontok mellőzését – vagyis ugyanazt követelni a munkás-paraszt származású diákoktól, mint az eleve jobb helyzetből induló értelmiségi szülők gyermekeitől (Arató, 1960, p. 194). Az akadémiai vita során a túlzott specializálódást és az elméletieskedést egyaránt illették ezzel a váddal (Rusznay István és Trencsényi-Waldapfel Imre ld. pl. MSZMP KB TKO, 1960b, pp. 158, 220), kevesebb adattömeget kellett volna tanítani az egyetemen, és közelebb vinni a képzés tartalmát a való élethez – ez akár reformpedagógiai szlogen is lehetett volna, de csak első látásra létezik ez a hasonlóság. A tervszámok teljesítéséhez több végzett mérnökre és más szakemberekre volt szükség, a lemorzsolódással azonban folyamatosan küzdött a magyar felsőoktatás az ötvenes években (Polyák, 2019), amit a származási kategóriák kvóta-rendszere okozott, hiszen a felvételnél előnyben kellett részesíteni a kétkezi munkával foglalkozó szülők gyermekeit.

A fejlődés túlhaladt az egyetemeken és iskolákban tanítandó ismereteken, a gyorsan elavuló tudás szintén feleslegessé tette a túl sok tény és elmélet számonkérését, inkább új jelenségek önálló feldolgozására, önálló gondolkodásra kellett volna képessé tenni a hallgatókat – vélte Erdey-Grúz Tibor, Hevesi Gyula és Kardos Tibor egyaránt (MSZMP KB TKO, 1960b, pp. 128, 137, 177). Az egyetem csak általános képzést adhat, a végzés után, a munka világában fog specializálódni a szakember, ez a tudás azonban nem lehet politikailag semleges, neutrális. A tudomány alapja a helyes világnézet (dialektikus materializmus), ami nem magánügy Erdey-Grúz szerint, ez az egyetlen út vezet a természet és társadalom törvényszerűségeinek objektív megismeréséhez – a világnézet kialakítása pedig az Irányelvek és az iskolareform egyik fontos pontja is lett, aminek megoldásával folyamatosan küzdöttek a pedagógiai szakemberek. Szigeti György ugyanezt úgy fogalmazta meg, hogy a jó és hasznos tudományos munkaerő mindig a szocializmus építését szolgálja ((MSZMP KB TKO, 1960b, p. 157)). A politikai elköteleződés maximája a tudományokban természetes volt abban az időszakban, az utókor számára azonban állandó problémát nyújt, hogy milyen arányban tekinthetők az ebben a keretrendszerben elért eredmények ideológiai terméknek és szakmailag helytálló következtetéseknek (erre jó pl. Golden, 2014).

A tudományos kutatások tervezése is fontos téma volt a tanácskozáson: Hevesi Gyula szerint nem a tanszékvezetők saját tudományos érdeklődése a fontos a kutatásokban, hanem a kitűzött általános kutatási feladatok, amikhez alkalmazkodni kell (MSZMP KB TKO, 1960b, p. 136) Vagyis nem beszélhetünk önállóságról a tudományos munkában. Geleji Sándor ehhez csatlakozva az erők elaprózása helyett az erők koncentrálását, a kutatási egységek együttműködését igényelte, aminek megszervezésében az Akadémiának kellett segítenie (MSZMP KB

TKO, 1960b, p. 147). A tudományos élet koordinálása, a kutatási tervek meghatározása központi irányítással történt a szocialista blokk országában, nálunk ezt a Minisztertanács felügyelte, a Felsőoktatási és Tudományos Tanács, az Akadémia és a műszaki fejlesztés szervezete konkretizálta a terveket (Erdei, 1960, p. 302). Mindez persze hatásköri konfliktusokhoz vezetett, az Akadémia szerepét folyamatosan újra kellett definiálni, az 1960-as vitában Orbán László például segítséget kért az Akadémiától az iskolareform munkájához (MSZMP KB TKO, 1960b, p. 217), de a politikai megrendelések gyakran utasítások formájában érkeztek a pártközpontból. A hatvanas, hetvenes éveket a távlati, perspektivikus tudományos tervek, kutatási főirányok határozták meg (ld. pl. Halász, 1988), melyek a rendszer folyamatos adaptációs igyekezetét, kudarcos kísérleteit jelezték a változó nemzetközi környezethez (Kalmár, 2021).

A tervgazdasági logika mindenesetre itt is érvényesült, a tudományos munkát tudományos termelésként fogták fel, és az utánpótlás kérdését szintén igyekeztek tervszerűbbé tenni. A tanácskozáson Szigeti György referált erről (MSZMP KB TKO, 1960b, pp. 154–157): ideális esetben területenként lebontva meg kellett volna tervezni több évvel előre, hogy milyen tudományos területeken, mennyi emberre lesz majd szükség. A tervezés a Tudományos és Felsőoktatási Tanács feladata volt, viszont az Akadémiának szánta volna a feladatot Szigeti, hogy a tudományos munkára alkalmas egyéneket kiválassza az egyetemet végzettek és a gyakorlati szakemberek közül, a felsőoktatási intézményekkel és a tudományos egyesületekkel együttműködésben. Az iparból és a termelésből több tapasztalt mérnököt szerettek volna bevonni a kutatásokba, de ennek a rendszerét sem ekkor, sem később nem dolgozták ki – volt olyan ötlet is, hogy az üzemek fizetési pótlékot adjanak azon szakembereknek, akik tudományos munkát is végeznek (Fodor Gábor javaslata, elvetették a tanácskozáson). A tudományos tervezés és a társadalmi mérnökség (social engineering) gyakorlata, vagyis a politikai döntéshozatal tudományos megalapozása a keleti és nyugati blokkra egyaránt jellemző volt a hidegháborús versengésben (Christian et al., 2018), így ezek a felvetések az akadémiai vitán teljesen beleilleszkedtek a korabeli nemzetközi trendekbe.

Az egyetemi tanszékek és kutatóintézetek alap- és alkalmazott kutatásokat egyaránt folytattak (és folytatnak ma is), Geleji Sándor kapta a feladatot, hogy az előttük álló teendőket számba vegye (MSZMP KB TKO, 1960b, pp. 142–154). Egyfajta korabeli tudományos ökoszisztéma vázlatát ismertette Geleji, melyben az ipar és a szakminisztériumok egy-egy problémakör kidolgozására, fejlesztésre megrendeléseket adtak volna az egyetemeknek, amiknek egy részét az MTA is támogatta célhitellel. Az országos kutatási tervek adtak volna keretet mindennek, az ipar és az egyetemek együttműködésének szervezeti, intézményes keretet is adott volna: a nagyobb gyárak és minisztériumok tudományos tanácsaiba a tanszékek delegáltak volna szakembereket. Közös tudományos tanácsadó testületeket képzelt el Geleji, az akadémiai, gazdasági és politikai szféra képviselőinek bevonásával – mindezek a tervek napjaink hasonló kihívásaira is emlékeztethetnek.

A szervezés, irányítás és koordináció problémái nemcsak a tudományos életet érintették, Szalai Sándor éppen arra hívta fel a figyelmet, hogy a munkára nevelésben is ez a helyzet. Nem helyes, ha csak a gyakorlati részre fordítanak figyelmet, a „reszelőt és az esztergapadot” előtérbe helyezve, a „mindennapi élet társadalmi politechnikáját”, a közgazdasági, adminisztratív, jogi ismereteket szintén meg kell tanítani, hiszen ezek az ismeretek bármelyik munkahelyen fontosak lehetnek. A végzett gimnazisták ilyen problémákkal szembesültek, és nem feltétlenül egy munkagéppel (MSZMP KB TKO, 1960b, pp. 181–182). Sokan beszéltek érintőlegesen az iskola problémáiról, a neveléstudomány és pedagógia feladatairól összefoglalóan azonban Trencsényi-Waldapfel Imre referált a vitában, összekapcsolva ezeket az országos távlati tudományos kutatási terv megfelelő feladataival.

A neveléstudomány és a pedagógia feladatai az iskolareformban

Az MSZMP VII. kongresszusa tűzte ki célul a távlati tudományos kutatási terv elkészítését 1959-ben, amit az Akadémia, az Országos Tervhivatal, a szakminisztériumok, valamint a Tudományos és Felsőoktatási Tanács dolgozott ki 1966-1970-ig terjedő időszakra. A gazdasági tervekhez kellett igazítani a tudományos célokat (Kónya & Erdei, 1960), vagy ahogyan többször is elhangzott az akadémiai vitán más megfogalmazásban: a szocialista társadalom fejlődési követelményeitől elmaradt a kutatás. Mai fogalmaink szerint a kutatás-fejlesztést, az innováció eredményeit igyekeztek jobban becsatornázni a termelésbe, hogy növeljék a hatékonyságot, és csökkentsek a nyugati országokhoz képest a piaci hátrányainkat, ez azonban nem sikerült. Az 1960-ban véglegesített távlati kutatási terv túl sok feladatot tartalmazott, így végső soron kudarcba fulladt a megvalósítás, ahogyan azt utólag beismerték, ezért 1971-ben új, realitásabbnak szánt terveket kezdtek el megfogalmazni (Erdei, 1971).

Az 1960 őszén zajlott akadémiai vitán a résztvevők Trencsényi-Waldapfel Imre előterjesztésében (MSZMP KB TKO, 1960b, pp. 158–175.) hallgathatták meg az akkori távlati tervek 85. főfeladatát, a szocialista neveléstudomány és nevelési rendszer problémáiról, részleteiben pedig annak öt témáját:

- 1) A nevelőmunka társadalmi meghatározottsága, tartalma, kommunista eszmeisége;
- 2) Iskolai és iskolán kívüli nevelés-oktatás, műveltség tartalmának új, szocialista meghatározása (humanista és természettudományok arányos eloszlásában);
- 3) Az ifjúság problémája a szocialista átalakulás időszakában;
- 4) A szocialista iskolarendszer kifejlesztése;
- 5) A felnőttnevelés társadalmi, lélektani, pedagógiai problémái.

Ha összevetjük ezt az Irányelvekkel, az első két téma lehet releváns, hiszen ezek szóltak az iskola és élet, termelés kapcsolatának szorosabbá tételéről, a korszerű általános és szakmai műveltség tartalmáról, valamint a szocialista erkölcs, világnézet mibenlétéről. Trencsényi-Waldapfel is az első két témáról beszélt. Az első kapcsán az összehasonlító pedagógiai kutatások fontosságát emelte ki, hiszen az oktatási reform globális jelenség volt a korban: a szocialista országok gyakorlatát, oktatás és termelőmunka összekapcsolását úgy jellemezte a tudós, mint az emberi integritás egységének helyreállítását, szocialista humanizmust, ami szemben állt a kapitalista országok hasonló, de szűklátókörű és prakticista kísérleteivel. Az iskolareform témáját mindegyik felszólaló átkeretezte, saját diszciplínájához kapcsolta: jelen esetben például a politechnika bevezetéséről szóló, az SzKP KB és a Szovjetunió Legfelső Tanácsa által hozott határozatot az ókori görög filozófusok és költők humanista eszményéhez hasonlította a neves irodalomtörténész (MSZMP KB TKO, 1960b, p. 168).⁴

A korszerű általános műveltség tartalmának meghatározásakor a „non multa sed multum” elvét javasolta (uo.) – a latin mondás arra figyelmeztet, hogy ne sokfélét tanuljunk (mennyiség), hanem mélyrehatóan ismerjük meg a dolgokat (minőség), vagyis *a kevesebb több* maxímáját követte volna. A kultúrához köthető, általános tudástartalmakat szükségesnek ítélte, de olyan állandóan változó jelenségnek gondolta ezeket, amiket az ideológiai szükségleteknek megfelelően szelektálni kell. Itt újra csak az antikvitásból hozott példát, mikor az éliesi Hippiast említette, aki „kéz és fej fejlesztésének összhangját” igényelte a nevelésben, és ezt a politech-

⁴ A különböző korszakok összekapcsolása antagonisztikus képzavarokat is eredményezhetett, például amikor Kardos Tibor Comeniust „világhírű csehszlovák humanista és pedagógus”-ként, a gyakorlati munkára nevelés előfutáraként említette (MSZMP KB TKO, 1960b, p. 178).

nikához kapcsolta a referátumban (MSZMP KB TKO, 1960b, p. 170). Ezek a példák természetesen az iskolareformot is legitimálták, ami azonban már egy teljesen más politikai-társadalmi környezetben valósult meg, amit Trencsényi-Waldapfel is kihangsúlyozott.

A tudományok ideológiai meghatározottsága alapvető kiindulási feltétel volt számára: az iskola és az iskolareform politikai kérdés („burzsoá képmutatás” mondja csak, hogy az oktatás független lehet a politikától), a párt irányítása a neveléstudomány hatását megsokszorozza. Pozitívan szemlélte a pedagógia 1956 utáni helyzetét, mint ami már az „alkotó marxizmus” és nem a dogmatizmus alapján áll (ezzel az ötvenes évek elejének sztálinista oktatáspolitikáját bírálta), „van végre szocialista neveléstudományunk”, állapította meg.⁵ Ennek szervezeti és kommunikációs kereteit is felsorolta, mint a fejlődés bizonyítékait: a Pedagógiai Tudományos Intézet, a pedagógiai tanszékek, az Országos Pedagógiai Könyvtár, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium, az Akadémia Gyermeklélektani Intézete és Pedagógiai Tudományos Bizottsága, a továbbképzés rendszere éppúgy ide tartozott, mint a *Pedagógiai Szemle* és a *Magyar Pedagógia* tervezett újraindulása. Ez utóbbi valóban nagy dolog volt, hiszen 10 év szünet után lett újra folyóirata az Akadémiának, ami egy munkamegosztást is lehetővé tett a szakmai diskurzusok alakításában: a *Pedagógiai Szemle* a PTI orgánuma maradt, a gyakorlatibb, szakmódszertani, tantárgyi kérdésekre koncentrálva, míg a *Magyar Pedagógia* az MTA lapjaként a pedagógiai elmélet és neveléstörténet kérdései felé fordulhatott (a Pedagógiai Szemle keletkezési körülményeihez ld. Péntes, 2016; a *Magyar Pedagógia* újraindításának hátteréhez ld. Szabolcs, 2024).

Orbán László a vita végén közvetítette az elhangzottakkal kapcsolatban a hivatalos álláspontot, ami a pedagógia helyzetét újrapozicionálta, elméleti és gyakorlati szempontból is (MSZMP KB TKO, 1960b, pp. 206–217). Az MSZMP KB TKO vezetője hibának vélte, hogy az iskolák és egyetemek ügyével eddig csak egy szűk értelmiségi réteg foglalkozott, ezt most a vitával kiszélesítették, üzemi szakemberek, TSZ-dolgozók, szülők is hozzászóltak („a nép kollektív bölcsessége”, MSZMP KB TKO, 1960b, p. 207), hiszen az oktatás állásfoglalás, nemzeti ügy. Ezzel tulajdonképpen a tudományos és oktatáspolitikai mező alakítását nyitotta meg látszólag az osztályvezető, megtörve a diskurzusalakítás szakértők általi monopóliumát, a demokratizmus fejlesztésének szlogenjével. Ez éppúgy szolgálhatta a párt érdekeit, hiszen támogatást szerezhetett döntéseihez, a társadalmi vita megrendezésével szondázhatta a közvélemény reakcióit egy már meghozott döntéshez. Orbán László kritizálhatta is az iskolát és a pedagógiát a kérdés társadalmiasításával, a felelősség szétterítésével. Fel kell oldani az iskola zárt kereteit, lehetetlen a megoldás az iskola falain belül, együttműködés kell a valódi, gyakorlati élettel – ezekkel az állításokkal régi reformpedagógiai érveket visszhangzott a politikus, instrumentalizálva és felhasználva azokat az ideológiai érdekeknek megfelelően. A munka be fog vonulni az iskolába – jósolta –, áttörve az eddigi határokat, nevelési tényezővé válik (az új iskolának ez a követelése megint csak ismerős lehetett korábbiakból). Ennek a gondolkodásmódnak egészen radikális elképzelését nyújtotta Hevesi Gyula, aki a Szovjetunióban a húszas években látott „iskola-kombinátok”-at szerette volna megvalósítani Magyarországon, vagyis szó szerint a termelésben hozta volna létre az iskolaközpontokat, akiknek a pedagógusai az üzemek dolgozói lettek volna (MSZMP KB TKO, 1960b, pp. 139–140) – ezt a fajta túlzott, utópisztikus gondolkodásmódot nem sokan támogathatták 1960-ban, nem is került igazán komolyan szóba a későbbiekben.

⁵ Arról, hogy mi számított szocialista értelemben vett pedagógiának, többféle értelmezése létezett az ezt megelőző ötvenes években ld. Sáska, 2015.

Befejezés

Az akadémiai szféra közoktatási reformokban vállalt szerepének történelmi hagyományai vannak Magyarországon, ahogyan ezt az 1960-as társadalmi vita esettanulmányában is láthattuk. Más és más oktatáspolitikai és ideológiai kontextusokban és viszonyrendszerekben ismétlődik az a fajta tanácsadó, döntéselőkészítő szerep, amely mindig újrafogalmazza az oktatás, gazdaság, munkaerőpiac és politika kapcsolatait, és ebben a neveléstudomány és pedagógia szerepét. 1960-ban nem a pedagógiának volt politikai dimenziója, hanem a politika teremtette meg a saját pedagógiáját, de a sztálini időszakhoz képest határozott elmozdulás volt érezhető. Az ideológia tartalmi leképezése nem közvetlenül történt a szovjet példa direkt másolásával, mint az ötvenes évek első felében, hanem csak a keretek lettek megadva a párt megfelelő szervei által, és a tartalommal való megtöltésében, a konkrét feladatok kijelölésében már a szakemberek is szerepet kaptak, a korábbihoz képest már érzékelhető, változó szabadságfokkal.

Nem véletlen, hogy 1958-ban a művelődéspolitikával kapcsolatban is irányelveket fogalmazott meg az MSZMP (Vass & Ságvári, 1973, pp. 243–271), nem határozatokat, aminek kapcsán szintén társadalmi vita indult el. A szimulált, látszólag tevékeny részvétel ebben a folyamatban a nyilvánosság hatástalanítását, integrálását jelentette a döntéshozatal rendszerébe (Kalmár, 1998, p. 152) – vagyis elmondhatták véleményüket, de ezek nem lettek figyelembe véve. Nagy kérdés, és további kutatások szükségesek annak megállapításához, hogy az 1960. őszi vita mennyiben tekinthető valódi diskurzusnak, igazi kérdések és problémák feldolgozására lehetséges terepnek. Mindenesetre itt már az Irányelvek kidolgozásában is részt vettek a szakemberek, igaz, ez a tény nem jelent még későbbi argumentációjukban, mikor már vitapartnerekként szerepeltek – ahogyan azt itt is láthattuk. Az akadémiai vita számos kurrens, napjainkban is érzékelhető kihívást érintett a tudomány szerepéről, tudománypolitikáról, a tudás gazdasági alkalmazhatóságáról, ami jelzi a korokon átívelő problémaközpontok kontinuitását. A kutatások megrendelése, finanszírozási kérdései, a tudományos kutatók, oktatók rekrutációja, a matematikai, technológiai műszaki és mérnöki (mai szóval STEM) tudományok fontossága, humaniorákkal való kapcsolata, alap- és alkalmazott kutatások aránya a 2020-as években is vitákat generál a hazai akadémiai világban. Ezért sem érdektelen megismerni egy 65 évvel ezelőtti eseménysort: a teljesen eltérő politikai-gazdasági kontextus jó alapot ad az összehasonlításra.

Irodalom

- Bourdieu, P. (2009). A tudományos mező. *Replika*, 20(67), 11–36.
- Christian, M., Kott, S., & Matějka, O. (2018). *Planning in Cold War Europe. Competition, cooperation, circulations (1950s–1970s)*. De Gruyter Oldenbourg.
<https://doi.org/10.1515/9783110534696>
- Coumel, L. (2009). The scientist, the pedagogue and the party official: Interest groups, public opinion and decision-making in the 1958 education reform. In M. Ilic & J. Smith (Eds.), *Soviet state and society under Nikita Khrushchev* (pp. 66–86). Routledge.
- Gál, É. (2013). *Lejáratás és bomlasztás. Tudósok, tanárok a titkosrendőrség látókörében*. Corvina – Nagy Imre Alapítvány.
- Golden, D. (2014). Lakatos Imre és a tudományos felfedezés dialektikus logikája. *Századvég*, 19(71), 109–145.
- Golnhofer, E., & Szabolcs, É. (2014). Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés*, 16(4), 88–101.

- Halász, G. (1988). Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a hatos főirány története. *Tájékoztató a Közoktatási Kutatásokról*, 9, 5–49.
- Huszár, T. (1995). *A hatalom rejtett dimenziói. Magyar Tudományos Tanács, 1948–1949*. Akadémiai Kiadó.
- Kalmár, M. (1998). *Ennivaló és hozomány. A korai kádárizmus ideológiája*. Magvető Könyvkiadó.
- Kalmár, M. (2014). *Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer, 1945–1990*. Osiris Kiadó.
- Kalmár, M. (2021). *Korporatív, szovjet, hibrid. Egy formáció metamorfózisa*. Osiris Kiadó.
- N. Pál, J. (2021). Egy tematikus szám margójára. *Napút*, 23(2), 329–331.
- Németh, A., & Bíró, Zs. H. (2016). A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In A. Németh, I. Garai., & Z. A. Szabó (Eds.), *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában* (pp. 7–118). Gondolat Kiadó.
- Németh, A., & Garai, I. (2025). A magyar neveléstudomány története a nemzetközi tudományfejlődési folyamatok tükrében. *Magyar Tudomány*, 186(3), 447–454. <https://doi.org/10.1556/2065.186.2025.3.5>
- Pénzes, D. (2016). A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány*, 4(3), 36–48. <https://doi.org/10.21549/NTNY.15.2016.3.3>
- Pénzes, D. (2021). *A neveléstudományi elit átalakulása a Rákosi-korszakban* [Doktori disszertáció, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Történelemtudományi Doktori Iskola]. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Doktori Disszertációk Repoitória. <https://doi.org/10.15773/EKE.2021.003>
- Polyák, P. (2019). A tanulmányi fegyelem a felsőoktatásban az ötvenes évek elején. *Pedagógia történeti Szemle*, 5(1–2), 1–27. <https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2019.1.1>
- Sáska, G. (2011). *Az új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A 20. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Gondolat Kiadó.
- Sáska, G. (2015). A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In A. Németh, Zs. H. Bíró, & I. Garai (Eds.), *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében* (pp. 177–212). Gondolat Kiadó.
- Sáska, G. (2018). Igény az igazságmonopóliumára I-II. A politikai és a világnézeti marxizmus–leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógia történeti Szemle*, 4(1–2), 1–52. <https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2018.1.1>
- Shlapentokh, V. (1990). *Soviet intellectuals and political power. The post-Stalin era*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400861132>
- Somogyvári, L. (2016). Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz-szovjet előtörténet (1917–1958). *Iskolakultúra*, 26(1), 82–92. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.1.82>
- Somogyvári, L. (2017). A hrucsovi oktatási reformpolitika magyar szereplői: az Iskolai Reformbizottság prozopográfiai elemzése (1958–1960). *Magyar Pedagógia*, 117(2), 175–195. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.2.171>
- Somogyvári, L. (2018). Soviet pedagogy and the American Educators (1957–1965). *Rivista di Storia dell'Educazione*, 5(2), 133–155.
- Szabolcs, É. (2024). Adatok a Magyar Pedagógia 1961-es újraindulásáról. In J. Kusper, E. Szőke-Milinte, & R. Szűts-Novák (Eds.), *Pedagógiai összhangzattan. Tanulmányok a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére* (pp. 347–353). Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46403/Pedagogiaosszhangzattan.2025.347>
- Szilágyi, A. (2023). *A Magyar Tudományos Akadémia elnökei és főtítkárai*. Magyar Tudományos Akadémia – HUN-REN Bölcsészettudományi Kutatóközpont.

Levéltári források, korabeli dokumentumok

- Arató, I. (1960). A szakfelügyelet és az iskolareform. *Köznevelés*, 16(7), 193–194.
- Baráth, M. (2012). *Szovjet diplomáciai jelentések Magyarországról a Hruscsov-korszakban*. Napvilág Kiadó – Politikátörténeti Intézet.
- Csoma, Gy. (1979). Dr. Orbán László, 1912-1978. *Pedagógiai Szemle*, 29(2), 100–101.

- Erdei, F. (1960). Az Elnökség beszámolója az Akadémia 1960. évi közgyűlésén. *Magyar Tudomány*, 67(5–6), 299–326.
- Erdei, F. (1971). A távlati tudományos kutatási tervről és a társadalomtudományokról. *Magyar Tudomány*, 78(1), 6–10.
- Fekete, G. (1975). *A Magyar Tudományos Akadémia tagjai, 1825–1973*. Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára.
- Hruscsov, N. Sz. (1958). N. Sz. Hruscsov javaslatai az iskola és az élet közti kapcsolat szorosabbá tételére s a közoktatási rendszer fejlesztésére. In: *Javaslatok az iskola és az élet közti kapcsolat szorosabbá tételére és a közoktatási rendszer fejlesztésére: feljegyzések és idevonatkozó cikkek a szovjet szakirodalomból* (pp. 3–14). Magyar–Szovjet Baráti Társaság.
- Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére. A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány által megbízott Iskolai Reformbizottság. (1960. szeptember 4.) *Népszabadság*, 4–5.
- Jóború, M. (1958). *Jelentés a Sevres-i konferenciáról. Nemzetközi szervezetek, elsősorban az ENSZ és szervezetei működése, 1945-1964* [Jelentés]. Külügyminisztérium (XIX-J-1-k, 122. d.), Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára.
- Kállai, Gy. (1960. június 10.). *Javaslat a közoktatási rendszer továbbfejlesztésének irányelveire* [Javaslat]. MSZMP Központi Bizottság kibővített ülés (288. f. 4/33. ö. e.), Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára.
- Kónya, A., & Erdei, F. (1960). Az országos távlati tudományos kutatási tervkidolgozása és a kutatások koordinálása. *Magyar Tudomány*, 67(2), 49–61.
- MSZMP Központi Bizottsága Tudományos és Kulturális Osztály (MSZMP KB TKO). (1960a. augusztus 18.). *Ütemterv „Oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének irányelvei” társadalmi vitájának megszervezésére* [Ütemterv]. Szerényi Sándor (288. f. 33. 12. ö. e.), Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára.
- MSZMP Központi Bizottsága Tudományos és Kulturális Osztály (MSZMP KB TKO). (1960b). *Jegyzőkönyv a Magyar Tudományos Akadémia 1960. október 10-i vitaüléséről* [Jegyzőkönyv]. MSZMP Központi Bizottsága Tudományos és Kulturális Osztály (288. f. 33. 12. ö. e.), Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára.
- MSZMP Politikai Bizottság (MSZMP PB). (1958. február 18.). *Előterjesztés a politechnikai képzés és az életre való gyakorlati nevelés elemeinek bevezetéséről az általánosan képző iskolákban* [Előterjesztés]. Benke Valéria (288. f. 5/67. ö. e.), Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára.
- MSZMP Politikai Bizottság (MSZMP PB). (1960. december 28.). *Jelentés a közoktatási rendszer továbbfejlesztése irányelveinek társadalmi vitáiról* [Jelentés]. MSZMP Politikai Bizottság (288. f. 5/215. ö. e.), Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára.
- Munkásmozgalomtörténeti lexikon*. (1972). A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának Párttörténeti Intézete, Kossuth.
- Oktatásügyünk továbbfejlesztéséért. Segédanyag az oktatási reform téziseinek vitájához. (1960). Tankönyvkiadó.
- Vass, H., & Ságvári, Á. (1973). *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai, 1956–1962*. Kossuth Könyvkiadó.
- Vita előtt. (1960. szeptember 6.). *Népszabadság*, 3.

ABSTRACT

THE ROLE OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES IN THE FIELD OF EDUCATIONAL POLICY: PUBLIC DEBATE ON THE TRANSFORMATION OF EDUCATION IN THE FALL OF 1960

Lajos Somogyvári

Keywords: polytechnic education, school reform, socialist pedagogy, Hungarian Academy of Sciences, public debates

Numerous examples from the recent and more distant past have proved the role of the Hungarian Academy of Sciences in the preparation of curricular and educational reforms. In my study, I recall the public debate of the autumn of 1960, which would have laid the foundation for the further development of education, aiming at the general introduction of work-oriented education (polytechnics) as the main direction. The increased involvement of intellectuals and professionals in decision-making was an important feature of the post-Stalinist, Khrushchev-influenced exercise of power, which could have served to legitimize and substantiate decisions, articulate the intention of socializing these decisions, distribute responsibility, and probe public opinion. The practice of public debates in the Kádár Era sought to concretize the directions already defined by the Party by “professionalizing” and “translating” the political order: the primacy of the political sphere was evident in discourses on education until the early eighties. The so-called socialist democracy operated within a specific ideological framework, in which debates defined the tasks of politics. Still, these could not question the fundamental goals, unlike in Western democracies. In my paper, I analyze the role and tasks assigned to science and the Academy from a political perspective, comparing them with the Academy’s and scholars’ self-concepts and their ideas related to their own situation and discipline. I consider the arguments of the academicians who spoke in the debate in relation to the specific topic, including their background, positions, and the roles they took on in shaping the scientific field, which meant filling work-oriented education (polytechnics) with content from their own perspectives.

Magyar Pedagógia, 125(4). 257–270. (2025)

<https://doi.org/10.14232/mped.2025.4.270>

Somogyvári Lajos:  <https://orcid.org/0000-0002-3352-7197>

Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet

8200 Veszprém, Egyetem u. 10.

somogyvari.lajos@htk.uni-pannon.hu

KÖNYVEKRŐL

Európa-tudat és történelemtanítás: A dualizmus kori magyar középiskolai tankönyvek világa

Molnár-Kovács, Zs. (2023). *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe.* Pécsi Tudományegyetem.

A neveléstörténeti kutatások egyik új irányát jelenti az iskolai tudás kulturális dimenzióinak feltárása. E kutatási mezőbe illeszkedik Molnár-Kovács Zsófia 2023-ban megjelent könyve, *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe*, mely a korszak szellemi lenyomatát vizsgálja: azt, miként jelent meg „Európa” a magyar iskolai történelemtanításban, és hogyan kapcsolódott ehhez a magyar történelem értelmezése. A szerző munkája a neveléstörténet, a tankönyvkutatás és a kultúratudomány határterületein mozog, új nézőpontból közelítve a 19. század végi történelemtanítás tartalmához.

I. A történeti és oktatáspolitikai háttér

A kötet első része a dualizmus kori oktatási rendszer történeti és társadalmi kontextusát vázolja. A szerző bemutatja, miként alakult át az 1860-as évektől kezdve a magyar közoktatás szerkezete, hogyan jött létre a gimnáziumi és reáliskolai képzés kettős rendszere, és milyen szerepet kapott ebben a történelemtanítás. A népoktatási törvények, a középiskolai tantervek és az állami vizsgarendszer bevezetése az egységes nemzeti műveltség kialakítását célozta, ám a folyamatban az európai orientáció is erőteljesen jelen volt.

A fejezet arra is rámutat, hogy az oktatás politikai céljai – a nemzeti identitás megerősítése és a birodalmi hűség fenntartása – gyakran feszültségbe kerültek egymással. A történelemtanítás így egyszerre szolgálta a magyar nemzet-építést és az európai műveltségismény közvetítését.

II. A tankönyvkutatás elméleti és módszertani kerete

A második fejezet elméleti alapot nyújt a tankönyv- és diskurzuselemzéshez. Molnár-Kovács részletesen tárgyalja a tankönyv, mint kulturális médium értelmezési lehetőségeit: miként tekinthetünk rá nem pusztán didaktikai segédeszközként, hanem a korszak tudás- és értékrendszerének tükréeként. A kutatás forrásanyagát gimnáziumi és reáliskolai történelemtankönyvek képezik, amelyek a 17–19. század európai történelmét dolgozták fel, és több kiadásban is megjelentek.

A szerző kvalitatív tartomelemzést alkalmaz, kiegészítve ikonográfiai és térképelemzéssel. E módszerek révén nemcsak a szöveges narratívák, hanem a képi reprezentációk – például Európa térképei, uralkodók arcképei, csaták ábrázolásai – is elemzésre kerülnek. A fejezet kiemeli, hogy a vizuális eszközök a tanulók Európa-képének formálásában legalább akkora szerepet játszottak, mint a szöveges magyarázatok.

III. Európa mint kulturális és politikai konstrukció

A harmadik fejezet a kutatás központi részét képezi. Itt Molnár-Kovács bemutatja, hogyan épül fel „Európa” fogalma a dualizmus kori tankönyvekben. Az elemzés szerint az Európa-kép kettős természetű: egyrészt civilizációs és morális ideál, másrészt a magyar történelem viszonyítási pontja. A nyugat-európai országok – különösen Franciaország, Anglia és Németország – a haladás és modernitás mintaképeként jelennek meg, míg Kelet-Európa, köztük Magyarország, gyakran a „felzárkózás útján álló” régióként szerepel.

A szerző véleménye szerint ez az értelmezés tükrözi a korszak modernizációs törekvéseit: a magyar oktatásban az európai civilizáció eszméje egyszerre jelentett mintát és kihívást. A tankönyvi szövegekben gyakran olvasható,

hogy a magyar nemzet „része a művelt Európának”, ugyanakkor múltjában és intézményeiben „megőrzi sajátos nemzeti jellemét”. Ez a kettősség jellemzi az egész korszak identitásdiskurzusát.

IV. A történelemtanítás narratívái és ideológiai üzenetei

A negyedik fejezet a tankönyvi narratívák ideológiai rétegeit vizsgálja. A szerző rámutat arra, hogy a 19. század végi történelemtanítás a liberalizmus, a nemzeti romantika és a keresztény világszemlélet elemeit egyaránt hordozta. Az európai események – például a francia forradalom, a napóleoni háborúk vagy az 1848-as forradalmak – bemutatása során a szerzők a „haladás” és a „szabadság” fogalmait erkölcsi értéknek jelenítették meg.

A tankönyvek ugyanakkor egyfajta eurocentrikus hierarchiát is közvetítettek: Nyugat-Európa a „civilizáció” forrása, míg más kontinensek – Ázsia, Afrika – periférikus helyet foglaltak el. E szemlélet – Molnár-Kovács értelmezésében – nem csupán a kor politikai viszonyainak lenyomata, hanem a tudományos gondolkodás (például a pozitívizmus és a történeti evolucionizmus) ismeretelméleti következménye.

A szerző kiemeli, hogy a tankönyvi szövegekben a magyar történelem mindig összekapcsolódik az „európai fejlődés” narratívájával: az államalapítás, a reformkor és a szabadságharc mind a „nyugatias modernizáció” stációiként jelennek meg.

V. A vizuális Európa-kép: térképek, illusztrációk, szimbólumok

E fejezet külön érdeme, hogy Molnár-Kovács a képi forrásokat is elemzés tárgyává teszi. A tankönyvek illusztrációi nem pusztán díszítőelemek: térképeik az európai hatalmi rendet, a civilizációs hierarchiákat és az államközi viszonyokat is érzékeltetik. A szerző rámutat, hogy a grafikai megoldások – például a középpontba helyezett nyugat-európai térség, vagy Magyarország aránytalan kiemelése – vizuálisan is közvetítik az akkori nemzeti és politikai önkép elemeit.

Az illusztrációk gyakran európai uralkodók portréit, híres csatákat, tudósokat és feltalálókat ábrázolnak, ezzel is erősítve az európai civilizációhoz való tartozás érzését. A vizuális reprezentációk tehát nemcsak kiegészítik, hanem jelentékenyen formálják is az „Európa” fogalmát a diákok tudatában.

VI. Összegzés: Európa-kép és identitás a magyar neveléstörténetben

A zárófejezet összegzi a kutatás főbb eredményeit. Molnár-Kovács Zsófia szerint a dualizmus kori történelemtanítás egyszerre szolgálta a nemzeti önazonosság és az európai műveltség eszméjét. A korszak tankönyvei a nemzeti múltat az európai történelem részeként mutatták be, miközben a magyar történelem sajátos útját is hangsúlyozták. A szerző hangsúlyozza, hogy a tankönyvekben megjelenő Európa-kép nem csupán földrajzi, hanem értékrendi konstrukció is volt – a civilizáció, a kereszténység, a haladás és a tudomány szinonimája.

A könyv filológiai alapossága, forrásgazdagsága és interdiszciplináris szemlélete példaértékű. A szerző sikerrel ötvözi a történeti, neveléstörténeti és kultúratudományi megközelítéseket, miközben a vizuális források elemzésével új dimenziót nyit a tankönyvkutatásban. A mű nemcsak a 19. század végi történelemtanítás jobb megértéséhez járul hozzá, hanem a jelenkori oktatás számára is tanulságos: rávilágít arra, hogy minden tanterv és tankönyv mögött ott rejlik az a kérdés, milyen Európát kívánunk tanítani.

Molnár-Kovács Zsófia munkája így egyszerre múltfeltáró és jövőorientált: az oktatás kulturális örökségét és identitásformáló erejét vizsgálva jelentős hozzájárulást jelent a magyar neveléstudomány gazdagodásához.

Henye Livia



A Magyar Pedagógia folyóirat 2020-as évfolyamának számaitól
kizárólag online formában jelenik meg.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Megjelent 3,9 (B/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a tágan értelmezett neveléstudomány és a határtudományok minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit közlő cikket, egy kutatási terület eredményeinek szintetizáló bemutatását, és az oktatás problémáival foglalkozó elméleti elemzést egyaránt.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A kézirat benyújtásával a szerző vállalja, hogy írását korábban még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kézíratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.). A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar, vagy különlegesen indokolt esetben angol nyelven lehet benyújtani. Az elfogadott angol nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (30000–60000 betű). Az angol nyelvű abstract számára 150–250 szavas összegzést kell mellékelni angol nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A kéziratokat elektronikus formában a magyarpedagogia.hu címen elérhető szerkesztőségi rendszerbe kell feltölteni.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical research, theoretical contributions and synthetic research reviews within the field of Education in the broadest sense and the related social sciences. The journal publishes articles in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted manuscripts will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 30000–60000 characters) and accompanied by a 150–250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA.

Manuscripts must be submitted to the editorial system at magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

- András Németh: Hungarian Educational Science and the Academy: a Historical Overview (1825–1945) 229
- János Ugrai: Teachers, Educational Experts, and Scholars of Education at the Hungarian Academy of Sciences in the 19th Century 239
- Lajos Somogyvári: The Role of the Hungarian Academy of sciences in the Field of Educational Policy: Public Debate on the Transformation of Education in the Fall of 1960 257