

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

## **DOKTORI DISSZERTÁCIÓ TÉZISEI**

HERBER ATTILA

### A TÖRTÉNELMI KÁNON PARADIGMARENDSZERÉNEK ALAKULÁSA ÉS VÁLTOZATAI A MAGYAR KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN, A HATVANAS-HETVENES ÉVEKBEN

Doktori iskola: Történettudományi Doktori Iskola

Doktori iskola vezetője: Dr. Székely Gábor DSc, professor emeritus

Doktori program: Új-és jelenkori magyar történelem

Doktori program vezetője: Dr. Erdődy Gábor DSc, egyetemi tanár

#### **A bizottság elnöke:**

Dr. Izsák Lajos, egyetemi tanár

#### **Hivatalosan felkért bírálók:**

Dr. Lászayné dr. Martos Ida, adjunktus

Dr. Mann Miklós, egyetemi magántanár

#### **A bizottság további tagjai:**

Dr. Simándi Irén, főiskolai tanár

Dr. Varga Zsuzsanna, habilitált egyetemi docens

Dr. Katona András, főiskolai docens

Dr. Kelemen Elemér, professor emeritus

#### **Témavezető:**

Dr. Kardos József, Dsc, professor emeritus

Budapest, 2014

## I. Kitzűött feladatok, témaválasztás

Értekezésünk kitzűött kutatási célja a Kádár-korszak történelmi tudatformálásának elemzése és bemutatása annak a paradigmarendszernek a vizsgálatán keresztül, amely a történelem oktatásának tartalmi elemeiből és ezeknek a társadalmi tudatba történő integrálásához kidolgozott és érvényesíteni próbált módszerekből állt. Ez a paradigma a hetvenes évek végére lényegében ugyanúgy a társadalmi közmegegyezés részévé vált, mint a kádárizmus tabui, a kis szabadságok vagy éppen a hatalom és a társadalom „cinkos összekacsintásai”.

A paradigmaváltás fogalmát Thomas Kuhn: *A tudományos forradalmak szerkezete* (Structure of Scientific Revolutions, 1962) című művében lefektetettek figyelembe vételével használom. A tudomány művelői körében polgárjogot nyert kifejezést a történelemoktatásra azért vonatkoztatható, mert a kuhni paradigma lényege a tudomány tárgyát, feladatait, módszereit övező „intézményesült „közmegegyezésbe” vetett bizalom, a paradigmaváltás pedig ennek megingása, új nézőpontok, új „igazságok” előtérbe kerülése, s ebből következően egy új közmegegyezés keresése. A dolgozat fő témája éppen a történelemtől szóló közbeszéddel kapcsolatos közmegegyezésnek a megvalósulási esélye, tehát az ötvenes évek történelmi tudatformálása utáni paradigmaváltás lehetősége. Másként szólva az értekezés célja annak bemutatása, hogy miként kódolt a hatalom hamis történelmi sémákat a társadalom tudatába, s volt-e lehetőség e hamis elemeket egy új történelmi diskurzus után új, hiteles történelemmel felcserélni. Ehhez kapcsolódott a másik kérdésünk, lehetséges volt-e teljes vagy akár részleges paradigmaváltás, esetleg a kádárizmus történelmi kánonja oly mélyen gyökeresedett meg a társadalom tudatában, hogy a rendszer bukása után is megmaradt, sőt tovább hagyományozódott e kánon? Értekezésünk ez utóbbit látszik alátámasztani.

A történelemoktatás paradigmája egy olyan séma, amely a történelmi gondolkodásunkat, cselekedeteinket határozza meg és szervezi akkor, hogyha ehhez megfelelő tények birtokában vagyunk. A reális történelmi gondolkodás tehát a tények ismeretét és az ezek elrendezéséhez szükséges, az oktatási folyamatban fejlesztett kompetenciák együttes jelenlétét feltételezi. A történelmet kisajátítani igyekvő hatalom beavatkozása pedig a tények elhallgatását vagy elferdítését és a kompetenciák nem megfelelő irányú fejlesztését jelenti. A történelmi tudatot alakító tényezők vizsgálatánál tehát két összetevőre kellett a figyelmünket fordítanunk: mit és hogyan beszél a hatalom a történelemtől.

Dolgozatunkban éppen ezért a Kádár-korszak történelemoktatási céljaiként meghatározott fogalmak – szocialista hazafiság, szocialista erkölcs, szocialista humanizmus – tartalmainak alakulását és az új, „szocialista ember” kinevelésére tett kísérletek intézményi és ideológiai

összetevőit vizsgáltuk. A kérdésnek külön súlyt ad a kádárizmus történelemoktatásának maradandó hatása: a „tradicionális” történelmi tudat lerombolása és egy hamis tudattal való helyettesítésének részleges sikere. A kádárizmusnak ez a mindent elszűrítő öröksége homéroszi küzdelemmé tette a rendszerváltás után a történelemoktatás újra építést. A kódolt sémák, beidegződések maradtak, és a történelmi tudat szinte jóvátehetetlenül megsérült.

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

A kutatás nehézségeit az adta, hogy a téma alapvetően egy kiterjedt, sok összetevőből álló problémahalmaz, hiszen a hatalom kontrollja alatt álló történelemoktatás a közoktatás egészét érintette, de kiterjedt a felsőoktatásra is. Emellett pedig a történelmi tudat formálása ezernyi közvetlen és közvetett módon folyt, s eredményérét a családi háttér sokszor ugyanolyan mértékben volt felelős, mint a történelemtanár vagy éppen a moziban látott film. A kérdéskör összetettsége miatt reprezentatív mintát kellett választanunk, ami a gimnáziumi diákság és a nevelői lettek, mert azt feltételezzük, hogy a történelmi tudatot leginkább e két fél kommunikációja adja. Dolgozatunkban ezért kapott elsőként különös súlyt diákság és a tanárok „tudatállapotának” vizsgálata, mert értelmezésünk szerint a történelmi tudat továbbhagyományozásában is nekik jut a legnagyobb szerep.

Ehhez képest másodlagosak az oktatásirányítás által készített tantervek, melyek többsége papíron maradt vízió volt egy, a gyakorlatban soha nem létezett oktatási modellről, de nem másodlagosak a monolitikus történelmet magukba záró „tudáskanon” gyűjtemények, a tankönyvek. Ez utóbbiak létrejöttének útja és szemléletük jellegzetes vonásainak összefoglalása volt vizsgálódásunk másik tárgya. Harmadikként pedig a kádárizmus emberideálja történelmi tudatának összetevőit, mintáit elemezzük, külön kitérve az oktatási folyamat leglényegesebb mozzanatában, a tanórán mondottakra. Értekezésünk külön részét képezi az eddig alig-alig vizsgált kimeneti szabályozás, az érettségi, mert az ott elhangzottak az egyedüli, bár sokszoros áttételeken keresztül hozzánk eljutó forrásai annak, hogy mit is gondoltak és tudtak a történelemről a kádárizmus végzős gimnazistái.

A kijelölt téma forrásainak felkutatása ambivalens helyzetet eredményezett: egyik oldalon túlnyomó bőségben áll rendelkezésünkre monográfiákban, folyóiratokban fellelhető anyag a történelemtanítás elméletéről, az oktatáspolitikai elképzelésekről, másik oldalon viszont fontos kérdésekről – tankönyvkiadás, tankönyvbírálat, tanórákon történtek, vizsgák – csak az „oral history” őriz emlékeket. A kiegyensúlyozás érdekében éppen ezért igyekeztünk ez utóbbiak levéltári anyagait felkutatni. A dolgozatunkhoz sok segítséget nyújthatott volna az

OPI (Országos Pedagógiai Intézet) iratállománya, de az a rendszerváltás utáni átszervezések, költözések következtében elkallódott vagy lappang. Ugyanakkor jelentős számban került elő a tankönyvkiadáshoz jól használható forrásanyag a Tankönyvkiadó Vállalat Országos Levéltárban őrzött iratállományából. Az újonnan szervezett Művelődésügyi Minisztérium kollégiumi értekezleteinek jegyzőkönyvei reprezentálták az oktatáspolitikai céljainak kikristályosodását és az e célok végrehajtásához rendelt eszközök folyamatos, a kádárizmus működését e téren is jól megmutató változását. Az oktatás tartalmi változásainak elemzéséhez bőséges anyagot szolgáltatott a hatvanas évek tantervi reformbizottságának iratai, a kimeneti szabályozás bemutatásához pedig az 1962-ben országosan, később szórványosan bekért érettségi jegyzőkönyvek valamint az útmutatók és miniszteri utasítások adtak támpontokat. Az oktatásirányítás elképzeléseit Jóboru Magda, Ilku Pál, Gosztonyi János. Lugossy Jenő és Hanga Mária iratainak áttanulmányozása után sikerült rekonstruálnunk.

A korszak tankönyvei közül a gimnáziumokban általánosan használtakat vetettük össze. Hahn István: *Történelem az általános gimnáziumok I. osztálya számára.* 1959. Makkai László: *Történelem az általános gimnázium II. osztálya számára.* 1957. Unger Mátyás: *Történelem a gimnázium III. osztálya számára.* 1957. Almási János – Szamuely Tibor – Ránki György: *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára.* 1960. Gyapay Gábor – Ritoók Zsigmond: *Történelem a gimnázium I. osztálya számára.* Bp., 1965. Eperjessy Géza – Benczédi László: *Történelem a gimnázium II. osztálya számára.* Bp., 1966. Balogh Endre: *Történelem a gimnázium IV. osztálya számára.* Bp., 1967. Unger Mátyás: *Történelem a gimnázium III. osztálya számára.* Bp., 1967. voltak ezek.

A folyóiratok közül kiemelkedő jelentőséggel bírt a Pedagógiai Szemle, az 1956-os forradalom után a minisztérium félhivatalos orgánumává vált Köznevelés, majd a szakma szigorúbban vett érdekeit felkaroló, és az újító törekvéseket hasábjain megjelenítő Történelemtanítás.

### **III. Szerkezet:**

Az értekezésünk tíz nagyobb tartalmi egységre tagolódik, melyek közül az első a kádárizmus oktatáspolitikájának jellemzőivel, a történelmi áthagyományozás színterével, a gimnáziummal és a történelmi emlékezet vizsgálatának problematikájával foglalkozik. A második az 1956-os forradalom utáni újrakezdésről, a diákság és iskolája állapotáról szóló „hangulatjelentés”. A harmadik mutatja be a történelmi tudat formálásához a kádárizmus oktatáspolitikája szerint elengedhetetlenül fontos alapfogalmak - ateizmus, szocialista hazafiság, szocialista erkölcs,

szocialista humanizmus - metamorfózisát. A negyedik a diákságról, annak tudatállapotáról, eszményképeiről és a hatalom hozzá való viszonyáról, míg az ötödik a pedagógusok és a hatalom kapcsolatáról ad képet. A hatodik és a hetedik a történelemoktatás tartalmairól szóló vitákat és ezen tartalmak oktatásának ideológiai és intézményi kereteit vizsgálja. A nyolcadik az 1961-es oktatási törvényt és a történelemoktatásra gyakorolt hatását mutatja be. A kilencedik a kontinentális tankönyvmodell kádárista változataival, míg a tizedik az érettségi vizsgálóval foglalkozik.

#### **IV. Kutatási eredmények:**

Az értekezéssel összefüggő kutatások abból az alapvetésből indultak ki, hogy az 1956-os forradalom után hatalomra került politikai garnitúra nemcsak 1956-ot kívánta feledtetni, hanem „rendbe szeretne hozni” a véleménye szerint vallásos és nacionalista nézeteitől a szocializmus eddigi időszakában megszabadulni képtelen diákság történelmi tudatát is. A Rákosi-kor céljait tehát nem, csak annak kudarcnak minősített nevelési gyakorlatát kívánta megváltoztatni.

A szisztematikusan, „tudományosan” megindult átnevelést a társadalmi elvárásokkal indokoló hatalom ehhez módosította az intézményi kereteket: egyrészt az oktató iskolás nevelő iskolává tette, másrészt a termelőmunka nevelő hatását vélelmezve megpróbálta megvalósítani a tanulás és a fizikai munka szintézisét. Ez utóbbi célja egyértelműen az volt, hogy a nagyüzemi munkásság és a szervezett parasztság nevelő hatása által létre jöjjön az új, kommunista ember. Mivel a rendszer teleologikus történelemszemléletének megfelelően a kommunizmusról, mint jövőképről csak vizionált, a kommunista ember vonásai is csak az elméletben fogalmazódhattak meg.

A marxizmus forradalmi gondolatainak analógiájára az oktatásirányítás úgy vélte, hogy az iskolákban egy munkás-paraszt származású osztályöntudatos diák-„élcsoport” kialakításával, és az oktató helyett tudatos, „tervszerű” közösségi neveléssel a többi diák is szocialista, majd kommunista emberré nevelhető. Az oktatási tevékenységet és ennek „tananyagait” a nevelési célok alá rendelték, aminek következménye egy olyan tantárgy-koncentráció lett, melynek résztvevői – magyar irodalom, történelem, és művészetek – érvénytelenítették addigi paradigmájukat, hogy önmagukat a szocialista nevelés szolgálatába álló „segédtudománnyá” degradálják.

Az új nevelési célok a történelem tartalmi és módszertani változásait vonták maguk után. A történelem tartalmi elemeinek sematizálódását elsősorban az adta, hogy a hatalom rejtett

szándéka szerint az „emlékezet helyeinek” új elemekkel való kitöltésével nem új múltat kreált, hanem a múltra való emlékezést igyekezett kordában tartani, illetve részlegesen vagy teljesen megsemmisíteni. A kádárizmus történelemhez való viszonyának semmitmondó és ambivalens jellege a tanításban használt fogalmak zűrzavarát, tartalom nélkülségét eredményezte. A történelemoktatás ezáltal elszakadt a fennen hirdetett életszerűségtől és ezt a távolságot tovább növelte, hogy a megélhető tartalom nélküli, a polgári értékrenddel opponáló fogalmainak hálózata átfonta a közoktatás tantárgyait, s a diák szinte minden stúdiumnál a szocialista hazafiság, a proletár internacionalizmus és szocialista humanizmus számára semmit sem jelentő szavaiba ütközött, ha tanulásának végcélját kereste. E fogalmak folyamatos sulykolása kimutathatóan tette immunissá a diákságot az efféle történelemre, s a hatalom minden igyekezete ellenére alattvaló helyett perspektívátlan, kiábrándult felnőtté változtatta.

A fogalmak koherenciáját a tantárgyi koncentráció mellett az oktatásirányítás a közösségi nevelés egyéb színtereinek – KISZ, úttörő szövetség, kollégiumi mozgalom stb. – bekapcsolása volt hivatott erősíteni, aminek következménye az lett, hogy a diákok tudták, hogy a mindenhol rájuk zúduló fogalmak „fontosak”, de azt nem, hogy miért azok. Az eszménykép-képzés sikertelensége után a kádárizmus műveltségeszményének egyetlen biztos pontjává annak tartalma helyett az oppozíció lett, az, hogy ez a „minden szempontból magasabb rendű” (mert magasabb rendű társadalom felépítményének terméke) eszményként szemben állt a Horthy-korszak szellemiségével, de szemben állt a nyugati polgári világ értékrendjével is.

A szocialista nevelés igényei látványosan kezdték ki korszakunkban a történelem lexikai ismeretanyagát. A rendszer a marxista-leninista műveltségeszményéből nem kívánt engedni, a folyamatosan túlterhelt diákok nehézségein - a „maximalizmus” elleni küzdelem jegyében – tananyagcsökkentésekkel próbált segíteni, lényegében folyamatosan csökkentve a történelem megtanulandó lexikai követelményeit. Ennek hosszú távú következménye egy generációkon túlélő „történelmi tudatlanság” lett, amit a továbbhagyományozott, és minden nemzedék által szorgalmasan elsajátított sztereotípiák sem tudtak elfedni.

A történelmi műveltség és a marxista műveltségeszmény szembefordulása a hetvenes évek elejének forrásaiban már jól kimutathatóan jelen van. E kettősség a rejtett tantervek előtt nyitott utat azáltal, hogy a „hivatalos” történelmi közbeszéd a marxizmus fogalmi rendszerét használta, a magánbeszéd pedig a sokszor autodidakta módon kifejlesztett, vagy újra felfedezett relevánst.

Mivel a kádárizmus oktatásának ismerethordozói egy monolitikus, átideologizált történelemszemléletnek voltak termékei, e jellegüket sosem merete a hatalom vagy éppen az alulról jövő pedagógiai kezdeményezések sora kétségbe vonni. A tankönyvek bár módszertanukban fejlődtek, tartalmukban a sztálinista frázisok elhagyásán túl viszont alig változtak, mert nem változhattak. Így aztán az a furcsa ellentmondás állt elő, hogy egyre modernebb didaktikai eszközökkel próbálta a közoktatás hitelessé tenni az elavult, lényegében semmire sem használható történelmi tartalmakat. A „haszontalan” történelmi ismeretekre egész iparágként épült rá a tantervkészítés, tankönyvkiadás és a vizsgarendszer, az egyik azért, hogy fejlessze a szocialista tudatot, a másik pedig azért, hogy lemérje, valóban fejlődött-e.

A megszokás és az ideológiai tartalom változatlan bázisán építkezett a tételkészítés és az érettségi vizsga. A vizsgákon a diákok tudása mellékszereplővé lett, minden hiányosságot pótolhattak a betanult klisékel és szocialista öntudat megnyilvánulásaival. A vizsgarendszeren tapasztalható fokozatos színvonalromlás arra a téves döntésre juttatta a döntéshozókat, hogy a történelemoktatás az ideológiai nevelésen túl szinte minden immanens értékét és érdekességét elveszítette, ezért vizsgáztatni belőle felesleges. Az oktatásirányítás és a szakma eltávolodásával így jutott a történelemoktatás a hetvenes évek közepére válságba, de éppen ez a válság teremtette meg a tantárgy immáron az ideológiai tartalmaktól való lassú elszakadásával, önálló stúdiumként való újjáéledésének feltételeit.

Ez az újjáéledés nemcsak azért volt hosszú, fájdalmas és a rendszerváltásig lezárulni képtelen folyamat, mert a történelemoktatás magán hordozta a kádárizmus ideológiai átnevelő munkájának minden nyomát, hanem azért is, mert a szocialista történelemoktatás még végnapjaiban sem tudott túllépni a dualizmus korának nemzetépítő tantervei „egy történelem van” és azt kell tudni szellemiségén. A multiperspektivikus, kontroverzív történelemoktatás, a tudatfejlesztés eddigi módszereivel való radikális szakítás a nyolcvanas években is pusztán ábránd maradt.

## **The changes and variants of the historical canon's paradigm system in Hungarian secondary education in the sixties and seventies**

### I. Topic and goals

The research goal of this paper is to analyse and present the shaping of historical consciousness in the Kádár-era through the inspection of the paradigm system which consists of the material elements of history education and the methods developed to integrate them into public consciousness. This paradigm became a part of the social consensus just as much as the taboos of the era, the small freedoms or the 'conspiratorial winks' of power and society.

In this paper I use the concept of paradigm shift in accordance with the principles set in *Structure of Scientific Revolutions* by Thomas Kuhn (1962). The expression which has become widely accepted by the scientific community can be used to history education because the essence of a paradigm in the Kuhnian sense is the trust put in the institutionalised 'consensus' surrounding the object, tasks and methods of science, and a paradigm shift is the quavering of these, and new points of view, new 'truths' being put into the foreground, and, because of that, the search for a new consensus. The main topic of the paper is the likelihood of the consensus of public discourse concerning history, and the chance of a paradigm shift after the reshaping of historical consciousness in the fifties. In other words, the purpose of this dissertation is to show how the regime coded fake historical schemes into the consciousness of society and whether there was a chance to swap these false elements with a new, authentic history after a new historical discourse. Our other question relates to that in whether a partial or complete paradigm shift was possible or the historical canon of the Kádár regime had so deep roots in society's consciousness that it persisted after the fall of the regime, even bequeathing the canon. Our dissertation seems to indicate the latter.

The paradigm of history education is a scheme that determines and organises our historical thinking and actions if we are in possession of the sufficient facts. Realistic historical thinking, then, assumes both the presence of the knowledge of the facts and the competence to arrange them, acquired and developed through education. The interference of the regime trying to appropriate history means the concealment or distortion of the facts and the development of competences in an ill direction. When looking at the factors shaping historical consciousness, two components need closer inspection: what those in power say about history and how.

For this reason, in this paper we looked at the transformation of the contents of concepts defined as the goal of history education in the Kádár-era - socialist patriotism, socialist morality, socialist humanism – and the institutional and ideological components of attempts to create the new 'socialist man'. The question carries additional weight because of the lasting effects of the regime's history education: the destruction of the 'traditional' historical consciousness and a partial success in replacing it with a false one. The regime's overshadowing legacy makes it a fight of epic proportions to rebuild history education. The encoded schemes and habits remained, and historical consciousness was damaged almost irreparably.

### II. Research methods and sources

The difficulty of research came from the fact that this topic is essentially a larger cluster of problems, since history education under the control of the regime concerned the whole of



public education, influencing even higher education. Besides, the re-formation of historical consciousness was carried out in a myriad of direct and indirect ways, and family background was often equally responsible for the result as the history teacher or a movie seen in the cinema. Because of the complexity of the matter at hand we had to choose a representative sample, and we chose secondary school pupils and educators on the assumption that historical consciousness is formed mainly on the communication of these two. This is why, in this paper, the ‘state of mind’ of students and teachers got special attention, because in our interpretation they get the biggest role in bequeathing historical consciousness.

Compared to this the syllabi created by the leaders of education are secondary, as most of them were visions of a never realised educational model, forever remaining on paper, but textbooks, enclosing the ‘canon’ of the monolithic history, aren’t. The creation of the latter and the summary of the main characteristics of their views was another subject of our research. Thirdly, we analyse the components and patterns of the Kádár-era’s human ideal, including the most important element of the process, things said at a history lesson. The secondary final exam (the Hungarian ‘érettségi’), which hasn’t been put under much or any scrutiny, makes up a separate part of our dissertation, as the things said there are our source, however filtered, about what secondary school graduates in the Kádár-era actually thought and knew about history.

Researching the chosen topic resulted in an ambivalent situation: on the one hand, we had plenty of theoretical sources about the methodology of teaching and educational policies in monographs and periodicals, but on the other hand the things that were the most important to us – the publication and evaluation of textbooks, events of lessons, exams – were only kept via oral history. For balance’s sake we tried to seek out material about the latter in archive’s. The archives of the OPI (Országos Pedagógiai Intézet, National Institute of Pedagogy) could have been of immense help but due to reorganisation and moving places after the regime change it was misplaced or it’s still lurking somewhere. Still, very useful sources about the publication of textbooks surfaced from the documents of Tankönyvkiadó Vállalat (the national publisher of textbooks) held in the National Archives. The minutes of college meetings of the newly organised Ministry of Culture showed the crystallisation of the goals of education policies and the changes in the tools appointed to execute them, which perfectly showcases how the Kádár-regime worked. For the analysis of the changes in the contents of education the documents of the syllabus reform committee provided more than enough material, and for presenting the learning outcomes regulation we got the transcripts from the secondary final exams, collected nationwide in 1962, later sporadically, and the guidelines and ministerial instructions. We reconstructed the expectations of the leaders of education based on documents of Magda Jóboru, Pál Ilku, János Gosztonyi, Jenő Lugossy and Mária Hanga.

Of the textbooks of the era we compared the ones generally in use by secondary schools: *History for general secondary schools I. (Történelem az általános gimnáziumok I. osztálya számára.* István Hahn, 1959); *History for general secondary schools II. (Történelem az általános gimnáziumok II. osztálya számára.* László Makkai, 1957); *History for secondary school III. (Történelem a gimnázium III. osztálya számára.* Mátyás Unger, 1957); *History for secondary schools IV. (Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára.* János Almási, Tibor Szamuely, György Ránki, 1960); *History for secondary school I. (Történelem a gimnázium I. osztálya számára.* Gábor Gyapay, Zsigmond Ritoók, 1965, Budapest); *History for secondary*

*school II. (Történelem a gimnázium II. osztálya számára. Géza Eperjessy, László Benczédi, 1966, Budapest); History for secondary school IV. (Történelem a gimnázium IV. osztálya számára. Endre Balogh, 1967, Budapest); and History for secondary school III. (Történelem a gimnázium III. osztálya számára. Mátyás Unger, 1967, Budapest).*

The periodicals with outstanding importance were *Pedagógiai Szemle*, *Köznevelés*, which became the semi-official channel for the Ministry after the revolution of 1956, and *Történelemtanítás* which championed the interests of the profession, and published innovative endeavours.

### III. Structure

Our dissertation consists of ten bigger units. The first one deals with the characteristics of the education policy of the Kádár-regime with secondary schools, the stage of bequeathing history, and problems surrounding the analysis of historical memory. The second is a ‘mood report’ about the new start after the revolution of 1956 and the state of pupils and school. The third one presents the metamorphosis of the principles that are essential in the point of view of the educational policies of the Kádár-regime to shape historical consciousness – atheism, socialist patriotism, socialist morality and socialist humanism. The fourth one depicts students, their state of mind, their ideals and how the regime related to them, while the fifth informs of the relationship of power and pedagogy. The sixth and seventh looks at the debates surrounding the contents of historical education, and the ideological and institutional framework of teaching those contents. The eighth presents the act on education of 1961 and its effects on history education. The ninth deals with the kádárist version of continental model textbooks, and tenth is about the secondary final exam.

### IV. Results

Researches related to the dissertation are based on the principles that the political elite that took over after the revolution of 1956 not only wanted to erase the memory of 1956, but also to set straight the historical consciousness of students who – according to the new elite – had so far failed to get rid of their religious and nationalist views in this period of socialism. It did not want to change the aims of the Rákosi era, only the educational practices that were deemed a failure.

The systematically and “scientifically” carried out re-education was justified by societal pressure, and the regime modified the institutional framework accordingly; firstly, it changed *teaching schools* (as in ‘transmitting knowledge’) to *educating schools* (as in ‘transmitting moral values’); secondly, assuming the educational effects of productive labour it tried to realise a synthesis of learning and physical work. The obvious purpose of the latter was to create the new, communist man under the influence of factory workers and organised peasantry. Since the regime’s teleological view on history dictated that communism was a vision of the future (yet to be reached), the characteristics of the communist man could only be theoretical.

As an analogue to the revolutionary thoughts of Marxism leaders of education thought that by creating a vanguard of class-conscious students of worker-peasant background, and by replacing *teaching* with conscious and planned *education*, the other students could also be re-educated into a socialist, then communist man. Teaching activities and their syllabi were subordinated to re-educational purposes, which resulted in a subject-concentration/cluster –

entailing literature, history, and the arts – that invalidated their previous paradigm in order to degrade themselves into “an auxiliary science” of socialist education.

New educational goals brought changes in content and in methodology as well. The schematising of content elements of history was achieved mainly by the intention of the power to fill ‘places of remembrance’ with new elements, thereby not creating a new past, but either regulating remembrance of the past, or particularly or entirely destroying it. The neutral and ambiguous stance of the Kádár regime gave way to chaos among the concepts of teaching history and their lack of content. Thus history broke off of its wildly exclaimed lifelikeness, and that rift became wider, because the subjects of public education were entwined with the network of concepts opposing civil values, lacking in substance, and when looking for an endpoint to their learning, pupils found in every line of studies the meaningless words of socialist patriotism, proletarian internationalism and socialist humanism. The continuous hammering of these concepts made students provably immune to this kind of history, and despite every effort of the regime they did not become minions, but disillusioned adults lacking perspective.

The integration of other places of communal education – KISZ etc. – was made to ensure the coherence of concepts, which resulted in students knowing that the concepts showering from everywhere were “important”, but they did not know why. After the failure of creating ideals the single constant of the cultural ethos of the Kádár era became not its contents but its opposition. As the ideal “superior from every perspective” (being a product of a superior social structure) opposed not only the spirit of the Horthy era but the civil western world’s values as well.

The demands of socialist education tangibly eroded the lexical knowledge of history in our era. The regime did not want to let go of its Marxist – Leninist cultural ethos, so it tried to lessen the weight on the permanently overburdened students by lessening the curricula, essentially continuously degrading the required historical knowledge – all in the name of fighting “perfectionism”. This had the long-term effects of a cross-generational “historical ignorance” which could not be hidden by bequeathed stereotypes diligently acquired by every generation.

The opposition of historical knowledge and the Marxist cultural ethos can be seen in the sources from the early seventies. This duality opened the door to hidden curricula, as the “official” historical discussion used the concepts of Marxism, and private discussion used the often autodidactically developed or re-discovered relevant ones.

Because the resources and materials of education in the Kádár regime were products of a re-ideologised, monolithic view of history, their being like this was never questioned by either the regime or the series of grassroots pedagogical initiatives.

Though textbooks improved in their methodologies, their content did not change beyond the exclusion of Stalinist phrases, because they could not. This produced a strange paradox, as public education tried to use more and more modern didactic tools to make the outdated and useless historical content credible: curriculum development, publishing textbooks, and the exam system as an industry were all based on “useless” historical knowledge, one to improve socialist consciousness, the other to evaluate whether it actually improved.

Construction of exam topics and the secondary final exam were built on the basis of set habits and unchanging ideological content. In exams the knowledge of the students became secondary; every gap could be filled with clichés and expressions of socialist consciousness. The gradual decreasing quality of the exam system gave birth to the fallacy in the decision makers that teaching history lost its every immanent value and attractiveness besides ideological education; therefore it is a waste to have exams of it. With leaders of education and the industry growing apart teaching history fell into a crisis in the mid-seventies, but this crisis was the very thing that created the conditions of a revival – becoming a line of studies on its own right by breaking from ideological content.

This revival was a long and painful process unable to complete until the regime change, not only because education of history bore every mark of the regime's ideological re-education, but because socialist history teaching could not get over the nation building ideal of the dualism saying 'there is one history' and that is mandatory to know. Multiple perspectives and controversial history teaching, a radical break from the methods of improving knowledge remained a dream even through the eighties.