



Tanulmányok a szocializmus pedagógiai gyakorlatáról

*Szerkesztette:
Dr. Pálfi Sándor és Vargáné dr. Nagy Anikó*



Tanulmányok a szocializmus pedagógiai gyakorlatáról

Szerkesztette:

Dr. Pálfi Sándor és Vargáné dr. Nagy Anikó

2023

Kiadó:
Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Hajdúböszörmény

Lektorálta:
Dr. Pálfi Sándor
Az iskolaköpeny mint a szocialista nevelés szimbóluma

Vargáné dr. Nagy Anikó
The romanian education system in the communist time of Ceausescu

Dr. Fenyő Imre
Ráhangelő gondolatok a szocializmus pedagógiai megértéséhez
Milyen is volt a gyermekek élete Magyarországon a vasfüggöny mögött?
Rejtett történetek, hiányzó mozaikok – középiskolai tanárok
visszaemlékezései a szocialista múlttól
Kutatási dimenziók az „ötvenes évek” óvodatörténetében az óvoda és a
család kapcsolatára fókuszálva
A koragyermekkorai intézményes nevelés funkcióváltásai a családi vs.
intézményi feladatok tükrében
Tartalmi szabályozás az óvodapedagógus-képzésben (1959 – 1989): a
centralizálás három évtizede Magyarországon
A család örök – máig ható mesék, versek, dalok, filmek
A korai angolnyelv-tanulás megjelenése a magyar óvodákban

Technikai szerkesztő:
Bertalan Sándorné

ISBN: 978-963-490-478-6

Nyomdai munkák:
Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen

2023

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Dr. Pálfi Sándor, Vargáné dr. Nagy Anikó</i>	5
Ráhangoló gondolatok a szocializmus pedagógiai megértéséhez	
<i>Dr. Judit Kerekes</i>	11
Milyen is volt a gyermekek élete Magyarországon a vasfüggöny mögött?	
<i>Dr. habil. Vincze Beatrix</i>	25
Rejtett történetek, hiányzó mozaikok – középiskolai tanárok visszaemlékezései a szocialista múlttól	
<i>Dr. Fenyő Imre</i>	45
Az iskolaköpeny mint a szocialista nevelés szimbóluma	
<i>Kóger Yvetta</i>	61
Kutatási dimenziók az „ötvenes évek” óvodatörténetében az óvoda és a család kapcsolatára fókuszálva	
<i>Dr. Szerepi Sándor</i>	85
A koragyermekkori intézményes nevelés funkcióváltozásai a családi vs. intézményi feladatok tükrében	
<i>Dr. Golyán Szilvia</i>	97
Tartalmi szabályozás az óvodapedagógus-képzésben (1959 – 1989): a centralizálás három évtizede Magyarországon	
<i>Nicoleta Ramona Ciobanu PhD, Marius Tepelea PhD, Karla Melinda Barth PhD</i> ..	125
The romanian education system in the communist time of Ceausescu	
<i>Vargáné dr. Nagy Anikó, Dr. Molnár Balázs</i>	139
A család örök – máig ható mesék, versek, dalok, filmek	
<i>Dr. Nemes Magdolna</i>	153
A korai angolnyelv-tanulás megjelenése a magyar óvodákban	

DR. PÁLFI SÁNDOR

főiskolai tanár, DE GYGYK

VARGÁNÉ DR. NAGY ANIKÓ

főiskolai docens, DE GYGYK

RÁHANGOLÓ GONDOLATOK A SZOCIALIZMUS PEDAGÓGIAI MEGÉRTÉSÉHEZ

Már több mint 32 évtelt el, hogy az ún. keleti blokk országai megszüntették a szocializmusnak, kommunizmusnak nevezett korszakot. Úgy véljük eljött az ideje túllépni a szocialista pedagógia sablonos emlékein, s keressük az akkor élők segítségével újszerű megközelítéseket keresve a később is megérthető tanulságokat. A Vasfüggönyön túli pedagógiai szemlélet egyoldalú diskurzusának (Iveta et al. 2018) feloldása már megkezdődött, s köszönet az interdiszciplináris megközelítésű írásoknak.

Olyan hagyományteremtő szándék vezet bennünket, mellyel szakmai tudományos lehetőség kívánunk biztosítani a téma szakemberei számára, hogy tudományos eredményeiket, kutató és elemző munkájukat a szélesebb közönség számára is hozzáférhetővé tegyék. Cél, hogy a volt szocialista időszak gyermekkorral kapcsolatos kutatási eredményei azok számára is hozzáférhetővé váljanak, akik eddig kevésbé ismerték ezt a korszakot, de ezzel bővítik is a téma szakirodalmi kínálatát.

A szocializmus szellemi, társadalmi-politikai áramlat a szocialista pártideológiában testesült meg, amely az ideológiai célok megvalósítása érdekében egységesítette a központosított, bürokratikus oktatási törekvéseket is.

A diktatúra az ideológia által magasabb rendű osztályt (a munkásosztályt) hatalmi helyzetbe hozta a párt által, míg más osztályokat, emberek csoportját ellenségként definiálta és üldözte, bebörtönözte, vagyonát elkobozta. Mivel a kommunista/szocialista párt a természetes társadalmi fejlődéssel ellentétes nézetek erőltetett az emberekre, így állandó harc folyt a párt által ellenségnek nevezett emberekkel szemben. Ennek hatására a társadalomban a hatalomtól való néma félelem mindennapi életérzés volt, s eredményeként érvényesült a tömegekben az önalávető attitűd, amit a rendőrállam tartott fenn.

A szocialista diktatúra 1945-89 között, amely egyben a szovjet katonai megszállást is jelentett, nagy jelentőséget tulajdonított a következő generáció nevelésének, mert a rendszer reprodukcióját látta benne. Tehát a szocialista állampolgár nevelése a Vasfüggönyön túli, a volt szocialista blokk országainak jellemző nevelési gyakorlatát jellemezte. A nivelláló, norma- és teljesítményközpontú szemléletet alapján a konformizmus nagyobb érték volt, mint az egyéni érvényesülés, az individuumok önmegvalósítása. A konformista pedagógiai gyakorlat, így a gyermek egyéni érdekeinek, szükségleteinek figyelmen kívül hagyását jelentette, amit az ideológiai elvárt „lelkes” alkalmazkodással kívántak szembe állítani.

A korszak felnőttközpontú gyermeknevelése nem kedvezett a gyermeki jogok egyéni érvényesítésének, még ha a szocialista pedagógia deklarált célja az egyenlő elvek alapján azonos jogok biztosítása is volt minden gyermek számára. A kollektív nevelés során „Az egyént elnyelő közösség középpontba állítása” történt. (Golnhofer, 2004) A szocialista múlt örökségének máig ható hatása a felnőttközpontú pedagógiai gyakorlat és gyermekről való gondolkodás. A Vasfüggönyön túli retorika gyermekkori nevelési gyakorlata erősen normatív, kollektív nevelési gyakorlat (osztály, gyermekcsoport) prioritása szemben az egyénre szabottal.

A korszak jellemzője volt, hogy az iskoláért folytatott harcban „az oktatásügy a pártpolitika szolgálatlánya” lett. (Pukánszky-Németh, 1996) A szocialista tanterv szerinti engedelmes állampolgárrá nevelés jellemző pillérei a társadalom érdekeit szem előtt tartó céltudatos ideológiai nevelés, a szocialista embertípus nevelése, a szovjet iskola tekintélyelvűségének kialakítása, és a közösségi nevelés volt. A szocializmust építő, párthű dolgozó ember nevelése az óvodában kezdődött. Ideológiailag kizárólagos társadalmi gondolkodást hozott magával. Egy emberképet is alkotott, ami az ideológiáért önfeláldozó embert kívánt. Míg az intézményes nevelésnek nagy jelentősége volt, a családi nevelésnek nem volt szabadsága. A szocialista ideológiának megfelelő össztársadalmi átnevelést az intézményen keresztül érte el a korszak egypárti irányítású államszocialista rendszere. Az iskolai, óvodai nevelés felsőbb rendű volt, mint a családi nevelés, amely a korábbi vallásos nevelés hatását megőrizhette. Az állam által irányított és ellenőrzött intézményesített nevelés ezért a szülők nevelését is jelentette. A szocialista értékek és norma szerinti nevelés egységessége érdekében nem volt megengedhető a 'dupla nevelés'

olvashatjuk az 1950-es évek család-óvoda kapcsolatáról szóló írásban. A nevelési- és oktatási intézmények a szocialista ideológia érvényesítésének az eszközei voltak.

Az államszocialista rendszerben a külső hatalmat feltétel nélkül kellett elfogadni, egyéni eltéréseket nem toleráltak. Ezt úgy érte el a nevelés által, hogy az összes gyermekre azonos időben azonos elvárást fogalmaztak meg, s mindennemű eltérés negatív értékelést kapott a társas mezőben. S ezt nevezték közösségi nevelésnek. Az intézményesített nevelés visszaélt a gyermekek kiszolgáltatottságával is, ahol az egyéni szükségletek kielégítése burzsoá bélyeget kapott. Ezt mi tartotta fenn olyan sokáig? Egy mindenkire egységesen kötelező napirend bevezetésével az óvodától kezdve a nevelési és oktatási intézményekben, amit szokásalakításként definiáltak. A szocialista diktatúra azt kívánta elérni, hogy a kialakított egypárti állam berendezkedés ne legyen megkérdőjelezhető. Már a gyermekekben ki kellett alakítani az állam iránti lojalitást, ezért a szülők helyett az állam vette át a nevelést meghatározó kérdések eldöntését.

A gyermekek életében első intézményben az óvodában a cél a mindenoldalú, harmonikus, szocialista embereszményen alapuló nevelés, oktatás volt. Az óvoda funkciója akkor az iskolaelőkészítés volt, amelyben a nevelés a kisgyermekek oktatásában merült ki. A gyermekek számára a felnőttek által biztosított foglalkozások (mini órák) kötelező jellegűek voltak. A nivelláló, norma- és teljesítményközpontú szemlélet érvényesült. Uniformizáltak a totalitárius, hatalomközpontú diktatúra érdekei szerint, amely a korlátozott és szabályozott szakmai információkat a szovjet irányítástól kapta. Az állam és párt előírásai alapján meghatározott nevelés és oktatás központi irányítású volt, a pedagógiai autonómia figyelmen kívül hagyásával, korlátozó módszerek és eszközök használatával. A pártvezetőkhez kapcsolt tekintélyelvűvé vált a nevelésben a pedagógusok feltétlen tekintélyét alakította ki és várta el. Az intézményrendszer zártsága miatt a szülőket csak a formális alkalmakkor engedték be az intézménybe (például nyílt nap), a családokkal történő együttműködés hivatali és tekintélyelvű volt, amiben az óvoda/iskola meghatározta az otthoni neveléssel, feladatokkal szembeni elvárást. A pártállami ünnepeket a gyermekeknek is ismerniük kellett és készülniük is kellett rá.

Úgy véljük, hogy a szocialista pedagógia hatásai, a szocialista korszak gyermekkori vonatkozásai kevésbé frekventált területei a témával foglalkozó szakirodalmaknak. Reményeink szerint a következő írások nagy segítségére lesznek a szocialista embereszményen alapuló nevelés oktatás sajátos vonásaival elhivatottan foglalkozó pedagógus kollégáknak a szocialista pedagógiai gyakorlat komplex megismerésének lehetőségére.

A tanulmánykötet az államszocialista korszak pedagógiai vonatkozásainak feltáró, elemző, összefüggéseket kereső szembenézése. Elindítani kívánjuk az újragondolást ebben a túl sokáig elhanyagolt témában, hogy a nevelési, pedagógiai vonatkozásaiban a korszak máig ható intézményi, rendszerszintű poszt jelenségeit, tényezőit bemutathassuk.

Közvetett célunk, hogy a Vasfüggönyön túli szocialista korszakkal kapcsolatos kutatások, eszmefuttatások eredményei, különös tekintettel a korszakot érintő társadalmi vonatkozásokkal együtt a szélesebb szakmai közönség számára is hozzáférhetővé váljanak. Távlabbi célunk a mára vonatkozó tanulságok keresése, a múltból megmaradt nehezítő gyakorlatok, rejtett koncepciók feltárása. Reméljük az itt megjelent írások újabb kérdéseket vethetnek fel/indítanak el, ami másokat arra inspirál, hogy tovább kutassanak a témában feltárva a szocialista korszak gyermekneveléssel kapcsolatos újabb dimenzióit. A kötet a korszak iránt nyitott olvasók érdeklődésére tarthat számot, valamint bővíti a téma szakirodalmi kínálatát.

A kötetben összefoglaló írást olvashatunk az 1973-ban kötelezően bevezetett iskolai köpeny viseléséről, és a mögötte rejlő uniformizáló ideológiáról, az iskolaköpeny témában a korabeli sajtóban megjelent véleményekről, valamint az egységesség elleni tiltakozási formákról az érintettek részéről.

Egy másik írásban az ötvenes évek óvoda-család kapcsolatának magyarországi alakulása kerül kifejtésre, az, hogy a hivatalos elvárásként megfogalmazott szocialista ideológiai eszméknek megfelelő állampolgárok nevelésének igénye miként jelent meg az óvodára vonatkozó dokumentumokban, az óvodai és a családi nevelést befolyásoló írott forrásokban.

Tanulmány szól arról, hogy az elmúlt évtizedek társadalmi-gazdasági változástendenciái milyen mértékben és hogyan alakították át a család és óvoda közötti funkciók és szerepek világát és feladatmegosztását, amely

változásokat a szerző szerint nem követtek az intézményi-jogszabályi átalakulások.

Az 1945 utáni középiskolai tanárok élettörténet kutatását végezte el a szerző interjúk, iskolai dokumentumok és szakirodalmi források segítségével, a narratívák során a pedagógusok szakmai identitását, a kor gyermekképét és nevelésfelfogását a személyes történeteken, az egyéni szubjektív tapasztalati és élményvilágon keresztül ismerjük meg.

Az 1950-es évek vége és 1990 közötti időszak hazai óvodapedagógus-képzésének neveléstörténeti forrásokon alapuló strukturális alakulásait követhetjük nyomon a tantervi szabályozási mozzanatok változásain keresztül különös tekintettel a képzési tartalom változásaira, valamint az elmélet és gyakorlat kapcsolatára.

Tanulmányt olvashatunk arról, hogyan alakult a rendszerváltás után egy kelet-magyarországi nagyváros óvodáiban a korai idegennyelv-elsajátítás az angol nyelv terén.

Továbbá személyes történeteken keresztül ismerhetjük meg a Vasfüggöny mögötti időszakban átélt gyermekkort.

Hiánypótló írás a Nagyvárad Egyetem kollégáinak tollából az 1948-1989 közötti kommunista rezsim időszak alatti oktatási rendszer bemutatása és értékelése.

A szerkesztők köszönik a szerzőknek, hogy írásaikkal hozzájárultak a kötet megjelenéséhez.

Jó szívvel ajánljuk a korszak iránt érdeklődő olvasóközönség figyelmébe.

Felhasznált irodalom

Golnhofer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949. Iskolakultúra, Pécs.

Iveta Silova, Nelli Piattoeva, Zsuzsa Millei (2018) Remembering Childhoods, Rewriting. (Post)Socialist Lives. In Iveta Silova, Nelli Piattoeva, Zsuzsa Millei (edited) Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies. Memories of Everyday Life. Palgrave Macmillan

Pukánszky Béla, Németh András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

DR. JUDIT KEREKES

Associate Professor of Mathematics Education
Curriculum and Instruction Department
School of Education
CUNY College of Staten Island

MILYEN IS VOLT A GYERMEKEK ÉLETE MAGYARORSZÁGON A VASFÜGGÖNY MÖGÖTT?

*"Tempora mutantur, nos et mutamur in illis",
"Times are changed; we also are changed with them"
a régi latin mondás ma is érvényes.
"Az idő változik, s vele változunk mi is."*

Történelmi háttér

Mindenekelőtt tisztázzuk a **"Vasfüggöny"** fogalmát, mely a mai fiataloknak csak a történelemkönyvek lapjairól ismert vagy még onnan sem.

Winston Churchill, az Egyesült Államokban - mint magánember - 1946. március 6-án Fultonban elmondott beszédében felvázolta a hidegháború képét. A beszédében használt vasfüggöny szóhasználattal Európa megosztottságát szimbolizálta, mely bekerült a közbeszédbe. (Czigány, 1999) Nagyon szemléletes a kifejezés, mert a színházi előadások legvégén a bársony függöny elé az előadás teljes befejezését jelentő vasfüggönyt engedik le, ezáltal elzárva a színpadot a nézőtértől. Így választották el a szovjet befolyás alá kerülő Európa keleti részét Nyugat- Európától azzal a céllal, hogy ne lehessen szabadon utazni, találkozni, lakhelyet változtatni, ne lehessen látni, milyen színvonalbeli különbség van a két térfél között a Nyugat javára.

Magyarországon az osztrák határt 300 kilométer körüli szögesdróttal zárták el 1949-től, a Tito vezette Jugoszláviát pedig, vagyis a déli határt 630 kilométer hosszan zárták le kerítéssel, aknamezővel, árkokkal és egyéb akadályokkal. Ez jelentette a vasfüggönyt. A fenntartási költségek és a politikai enyhülés miatt a logikátlannak tűnő lépést, egy 1955 őszén hozott határozattal megszüntették. 1956. október 20-ára mind a déli, mind a nyugati határszakaszon befejeződött a kétsoros szögesdrótok és az aknamezők felszámolása. Ez tette lehetővé az '56-os forradalom és

szabadságharc idején százezrek menekülését a szabad világba. A megtorlás első lépései közé tartozott 1957 márciusában a határzár visszaépítése az ország nyugati határán. A vasfüggöny kerítésoszlopai betonból készültek, a régi fatestű aknák helyett bakelit burkolatú aknákat telepítettek. A két kerítéssor között 5 méter széles nyomsvot alakítottak ki, mellette magaslessel és járőrúttal, hogy a határőrök gyorsan odaérjenek, ha határsértőt észlelnek. Mindez az elrettentő erején túl nem volt elég hatékony, ezért egy kísérlet után 1964-ben a korszerű SZ-100-as jelzőrendszert építették ki, a drága költség ellenére. Mégis, az elszánt és leleményes magyaroknak néha sikerült kijátszani a határőrök éberségét és a határsávban élő, a terepet jól ismerő, segítőkész emberek által a vasfüggöny résein az országból kimenekülni. Sokan a nyugati kiküldetést használták fel disszidálásra vagy a nehezen megszerzett útlevél segítségével maradtak Nyugaton. Ilyen esetekben eljárás indult ellenük, s a távollétükben ítélték őket börtönbüntetésre, vagyonelkobzásra, s a családtagjaikat molesztálták.

A nyolcvanas évek reformtörekvései enyhülést hoztak, s 1989. február 28-án döntés született a kerítésrendszer, azaz a vasfüggöny lebontásáról, melyet Németh Miklós miniszterelnök, március 3-án aláírt, majd június 27-én, Horn Gyula magyar és Alois Mock osztrák külügyminiszter szimbolikus kerítés átvágása bekerült az aznapi hírekbe. Tulajdonképpen ekkorra már folytak a bontási munkálatok.

A közigazgatásilag Fertőrákoshoz tartozó Piuszpusztán, az osztrák – magyar határon, Sopron mellett, 1989. augusztus 19-én Habsburg Ottó és Pozsgay Imre fővédnökletével békedemonstrációt szerveztek. Az NDK-s turisták délután a határon gyűltek össze, s érvényes útlevél nélkül, a pikniket kihasználva áttörtek a határkapun. Ez az esemény az egyik fontos előzménye volt az Európát két részre osztó vasfüggöny végleges megszűnésének, s Németország egyesítésének. Mintegy negyven évi elzártság után megnyílt az út a szabad világba.

Nézzünk néhány példát arra, hogyan éltek a gyermekek, a mai 70-80-90 évesek, hogyan hatott rájuk a történelem, a vasfüggöny általi bezártság. Mielőtt azonban ezt taglalnánk érdemes felvillantani a korszak történelmi eseményeit.



a vasfüggönyt 1989-ben lebontják

Nyugat- és Kelet Európa, ezen belül Németország kettéosztása szögesdróttal, a vasfüggönnyel nem az egyetlen gócpontja volt a nevezett generáció által megélt történelemnek. A legfontosabbakat az alábbiakban olvashatjuk:

- 1950-1953 Észak és Dél Korea, Szovjet és Amerikai érdekeltség
- 1956-ban Magyarországon forradalom és szabadságharc, Szezei válság
- 1962-ben Kubában, rakéta válság, válaszul Amerika tengeri blokádja
- 1964-75-ben Vietnámi háború, Hippi béke mozgalom jelszava: elég, Amerika veszít, a kettészakított Vietnam újra egyesült
- Afganisztán leváltotta szovjetbarát kormányát, következmény: Szovjetunió bevonult
- 1989 leomlik a vasfüggöny, ledöntik a Berlini falat
- 1990 Gorbacsov politikája. A kommunizmus csődje, Szovjetunió szétesik, Kelet Európából elmentek az orosz katonák
- Vége a hidegháborúnak.

Oral interview, vagyis az interjú kutatási módszer segítségével megkérdeztem ötven embert, a vasfüggöny mögötti gyermekorról. Időpontot kértem aktuális beszélgetésre. 42-en mondtak igent az interjúra. 37-en találtak időt a beszélgetésre. Az ő válaszaikat kategóriákra osztottam. Mindegyik kategóriából fogok megtörtént életmintákat megosztani. A leírt történetek nem egy családdal történtek meg. Többeknek kellett hasonló

élettapasztalatok birtokába jutni. Ezek az események nem múltak el nyom nélkül. Mélyen, sokszor még a tudatalattiba is beépültek.

A történelem változik, a történelemkönyveket is újra írják, de az akkori gyermekek életét nem lehet újraírni. Az őket ért atrocitások, benyomások, megélt élmények. mély nyomokat hagynak.

A kutatási eredmények alapján az alábbi kategóriákat állapítottam meg:

- A.** Akik tragikus gyermekkoruk eseményeit egy életen át hordozzák
- B.** Akik úgy élték meg az eseményeket, hogy “ez a mi világunk, és csak ez van.”
- C.** Akik valamilyen területnek, sport, zene, egyéb alárendelték életüket.
- D.** Más körülmények között voltak gyermekek.



Az ismertetett történeteket a megélt időszak alapján mutatom be.

Az 50-es években voltak gyermekek



Amnesztia előtt

Gy.E. édesapja magasrangú katonatiszt volt a második világháborúban. Láta, hogy itt már értelmetlen vérontás folyik. Három gyermekének és feleségének küldött egy teherautót és három tablettát. Feleségét megeskette, ha odaérnek az oroszok, ahova őket küldi, tudja mit kell csinálnia a tablettákkal. Évek múltak. Németországban kötött ki az édesanya a három gyermekkel. A menekült táborból a hegyekbe küldték az anyukát egy tüdőszanatóriumba dolgozni. Volt hol lakniuk, egy szoba, s volt mit enniük. Híre jött, hogy már ott vannak az oroszok holnapra. Az édesanya, minden élmüket egy csodálatos, emlékezetes villás reggelin felszolgált a három gyermeknek. A gyermekek örültek a soha nem látott bőségnek. Az édesanya arcán folytak a könnyek. A gyermekek nem értették miért. Kopogtak az ajtón. A csont és bőr édesapa megérkezett. Már kereste a családját korábban ott, ahova küldte őket, de már nem voltak azon a helyen. Megtudta, a hegyekbe küldték őket. Nem fedhette fel magát. Döglött lóhúson élve, amit talált az erdőben, embereket messze elkerülve, azon a reggelen megtalálta a családját. Azt ígértette az édesanyával, ha már mást nem tehet és megérkeznek az oroszok, azt a három méregtablettát adja be a három gyermeknek. Nem került rá sor. A gyerekek ma már nagyszülők, de ma is emlékeznek erre a reggelire, az édesanya könnyeire.

I. J. E. Az erdélyi egykori magyar belügyminiszter unokái. Édesapa, mint katona, tudta, ezt a háborút elvesztették. Összecsomagolták a család régi fényképalbumát, szalonnát, kolbászt, ágyneműt a gyermekeknek. Három

lovaskocsival, hat lóval indultak. Végig Erdélyen, át Magyarországon, s már az Alpok hegyeit mászták Ausztriában, amikor az utolsó lovukat is le kellett vágni. Elfogyott az élelem is. A kisfiút Insbrukban egy intézetbe befogadták, a lányokkal folytatták a szülők útjukat. Menekülttábor, tengeri hajóút, semmiből életet kezdtek. A fiú az Insbrukban szerzett közgazdasági diplomájával és hat beszélt nyelvvvel megtalálta Őket Amerikában. Amerikai feleséget választott, hat gyermekük született. A nagymama napi egy órát tanította magyarul minden nap unokáit. Olyan jól, hogy ma az unokák unokái is beszélnek és éreznek magyarul. Az akkori gyermekek már nincsenek a földön, de amit továbbadtak él.

Amnesztia után

Végre szabad világban élünk, gondolták a Sopron mellett élő családok, úgy, mint mások is szerte az országban. Tévedtek.

- Halló itt Szabad Európa Rádió. Fülek tapadtak az egyszerű készülékekhez. Az erősen zavart műsorokból próbálták kitalálni mi van a világban. G. M. és G. I. szüleikhez egy hajnalban bekopogott az ÁVÓ.
- Azonnal el kell hagyniuk a lakásukat!
- Hiszen már nincs kitelepítés, - szólt egy félve elfojtott hang.
- Nincs, de Önök ki vannak tiltva. Visszük az egész családot Tiszagyulaházára, az Alföldre.

Mint később kiderült az egész rokonságot kitiltották, s vitték az Alföldre dolgozni, gyermekeikkel együtt. A kicsi még nem járt iskolába. Később megtudták az volt a bűnük, hogy a rokonságban volt egy család, akinek az édesapja üzent a Szabad Európa Rádióban.

- „Jól vagyok”. - Csak ennyit és ezért öt családot kitiltottak Sopronból és környékéről, mindazokat, akikről tudták, hogy az üzenetküldővel rokonságban vannak. Azokat a családokat is, akiknek nem is volt rádiójuk.

Miért kitiltották és nem kitelepítették őket, mert az amnesztia után már tudták, hogy a kitelepítetteknek jár kárpótlás. Persze a tönkre tett életekért, a gyermekek fejlődését véglegesen elvágó kitelepítésért nincs ekvivalens kárpótlás, s a gyermek és felnőtt életekért sem, akik akkor odavesztek, meghaltak, vagy meggyilkolták, agyonhajszolták, embertelenné tették őket azzal, hogy még a személyüket igazoló igazolványaikat is megsemmisítették. Jött 1956, visszamehettek Sopronba és Sopron környéki

házaikba, amikben már mások laktak. Ausztrián keresztül menekültek, abban, ami rajtuk volt. Évekkel később Amerikába kerültek. Semmiből új életet kezdtek. Gyermekük unokáik már egy szabad földön, de nem a hazájukban nőttek fel. A család hazaszeretete olyan erős, hogy nem csak megőrizték magyarságukat, de tovább is adták. Az unokáik is magyar amerikaiak tartják magukat, s ápolják őseik évezredes történelmét.

Kastl, Magyar Intézet Németországban

Sok olyan gyermek volt, akinek gyermekkorában el kellett hagynia szeretett hazáját. Ilyen kislány volt **E. N.** is. Intézetekben nőtt fel Németországban, ahol csak nagy- nagy ritkán láthatta szüleit. Az intézetben, ahol laktak általános iskolás korukban, nekik kellett megtermelni az ennivalójukat mezőgazdasági, kertészeti munkával. Nappal a város Angolkisasszonyok intézetében tanulhattak, a többi fizető gyermekkel



együtt. Ő sokat sírt. Az egyik nővér az iskolában, aki ezt meglátta és megfigyelte, azzal vigasztalta, - „Isten tudja mit érez kicsi szíved, Te csak tedd a dolgod, s meglásd jobb jövő vár Rád.” Így is lett. Az angolkisasszonyok között sok jeles tanár



volt, akik a háború után Argentínában, az USA- ban, Kanadában és másutt a külföldre szakadt magyar gyermekek magyar tanításával foglalkoztak. Közülük Máter Juhász Máriát szeretném kiemelni, aki valóban apostol volt. Az a magyar tankönyv, amit Argentínában szerkesztett, generációk magyarrá nevelését szolgálta és szolgálja ma is.



A.N. a Kastl középiskola elvégzése után férjhez ment, gyermekei születtek, akiket nem csak magyar nyelvre, de a magyar kultúra értékeire is úgy megtanította, hogy gyermekei azt a kisebbeknek tovább is adják. Ő maga évtizedeken át magyar iskolát vezetett. Magyar rovásírásra, népi hagyományaink őrzésére és továbbadására tanította iskolásait.

A 60-as években voltak gyermekek



I.P.-nek sport, a sport volt az élete. Hat éves volt a Helsinkii Olimpia idején. Tudta az aranyérmesek nevét, ismerte a sportágak történetét. A Margit-szigeti uszodába járt. Az edző korán felfigyelt érdeklődésére, tehetségére. Bevette a válogatott csapatba. Így napi három edzésre járt. Reggel hétkor volt az első, még iskola előtt. Kettőkor kezdődött a második, s szinte egybe ért a harmadikkal, ami négy órakor kezdődött. Amikor nem az iskolában vagy az uszodában töltötte az idejét, fociztak. A Naphegy utcai csapatban (ott lakott) mérkőzött a szomszédos utcák valamelyikének csapatával. Az idő tájt minden magyar, főleg a fiúk igen büszkék voltak az angol - magyar 6:3-ra. Ez politikailag is jó volt, mert elterelte az emberek figyelmét. A kisleányból egyetemista korára az elsőosztályú magyar vízilabda csapat tagja lett. Korán megnősült, s feleségével Svédországban kötöttek ki. Mérnöki szabadalmaival, ő csak a keleti országokba mehetett. Nyugatra más vitte bemutatni termékeit.



Ő.B. egy alföldi kis faluban nőtt fel. Nem érezte mi folyik a külső világban. Édesanyjának volt egy tehénkéje, amit nem vettek el. Később, amikor tizenéves lett, eljárt dolgozni. Éjszakai munkát vállalt. Egy ágyuk volt. Reggel édesanyja reggelivel várta. Jól felrázta a dunnát, s ő feküdt le aludni az egyetlen ágyba.

A 70 - es években voltak gyermekek



L.I. Dunántúli faluban laktak. Ő volt az iskola legjobb tanulója. Megválasztották óravezetőnek, majd rajparancsnoknak, s később ő lett az iskolai úttörőtanács titkára. A faluban volt templom, ahová vasárnaponként

felöltözve imádkozni mentek a falu lakói. Ő is odajárt a szüleivel. A katolikus pap hamar észrevette, hogy milyen segítőkész, jóindulatú és okos kislány. A hétvégéket a templomi programok szervezésével töltötte. Még felolvasó is volt a templomban vasárnaponként. Később a szomszédos nagyváros iskolájának gimnáziumába jelentkezett. El is végezte. Az első adandó alkalommal nyugatra ment és ott is maradt.

K.E. A Duna-Tisza közén született a hetvenes évek első felében. Nemsokára Budapestre költöztek. Itt is, ott is lakótelepi lakásban laktak. A két ház közötti játszótér, beton pingpongasztal volt az életterük. Nagypapája hazatért a hadifogolytáborból, s tüdőszanatóriumba került. Ezért sokat jártak látogatni őt a Hárs hegyre. Tetszett neki az úttörővasút. Kiváló tanuló volt, így felvették és sikeresen elvégezte az úttörő vasutas iskolát. Csak kiváló tanulók mehettek, mert minden hónapban kellett szolgálni, s akkor egész nap hiányoztak az iskolából. A jó tanulók könnyen pótolták az elmulasztott órákat, s felelősségteljes munka mellett fejlődtek, sok új élménnyel gazdagodtak, s egy új közösség az úttörővasutas közösség tagjai lettek. Közös kirándulások, múzeum- és színházlátogatások lett életük része, az életre szóló barátságon túl. Számára ez jelentette a gyermekkort. Amikor megkérdezte a szüleit:

- Lenin bácsi jó bácsi? Azt felelték a kislánynak, igen Lenin bácsi jó bácsi.

Felnőtt korában már sok mindenre felnyílt a szeme. Élete társát országunk, Magyarország határain kívül találta meg. Jelenleg három rendkívül tehetséges gyermekét a tengeren túl neveli. Mindhárom gyermek folyékonyan beszél magyarul, ismerik és szeretik a magyar verseket, meséket, énekeket, és a magyar történelmet.

A 80-as években voltak gyermekek



A.G. középiskolás volt a 80-as években. Édesapja feltaláló mérnök, bár szabadalmaait nem siettek elfogadni. Így is vállalta a harcot. Addig, amíg kislányáról nem volt szó. A jeles érettségi mellett angol nyelvvizsgával rendelkezve a külkereskedelmi egyetemre jelentkezett. Nem vették fel. Osztálytársát, aki alig beszélt néhány szót angolul, felvették és ki is bukott, de a helyet elvette azoktól, akik meg tudták volna állni a helyüket. Sok magántanulás után a következő évben is elment felvételizni, akkor sem vették fel. Egy ismerős lévén megtudták, ki se volt javítva a dolgozata. Édesapja úgy döntött, ha tanulni akarsz, hagyd el az országot. Egyetemet végzett külföldön. Hogy került be? Egy ismerősnél lakott, aki politikát tanított az egyetemen. Rendszerváltozás előtt voltunk. Behívták a kislányt, beszéljen a Kelet-európai, pontosabban a magyarországi helyzetről. Ő angolul kiválóan beszélt, előadásait érdeklődés követte az egyetemen. Felajánlottak neki egy ösztöndíjat. Meghosszabbította édesapja a kinttartózkodási engedélyt. Azután ment minden könnyedén. Az ösztöndíjat, tanuló vízum követte. Majd megjelent a nagy Ő, ha nem is fehér paripán, de szívük találkozott. Mindkét lányuk egyetemet végzett magas állású fiatal a mai napon.



Konklúzió:

Ahogy haladnak a történetek az időben, ahogy enyhült a politikai élet, úgy fordult jobbra a gyerekek sorsa, úgy viselték könnyebben a bezártságot, s úgy változik a Magyarországról való kivándorlás motivációja.

Évente sok-sok diák, sok magyar diák szalad ki az iskolák kapuin, tegyük értük, ami tőlünk telik, hogy gyermekkorukból a könnyek mellett emlékezetes mosoly percei is rajzolódjanak be szívükbe.

Tompa László: Magányos fenyő

*Én, amíg minden omlik, összedűl,
gyökereimmel e kopár fokon
– bús székely fenyő –
megkapaszkodom,
s állok daccal, társ nélkül, egyedül.*

*S míg havat dob rám, hóköpenyt,
egy szeles nap, vagy egy vad éj,
így biztatom magam: ne félj,
te tovább tartasz, mint a tél!*

*Kibírtam én már sok telet, míg jöttek a jégtörő szelek,
s gallyaimon, mint húrokon,
új fuvalmak zenéltek!
Így múlnak, újulnak évek...
Én az időkkel bátran szembenézek!*

(Tompa, 1944)

Diszkusszió, következtetés:

A megismert történetek főszereplőinek élete egy magányos fenyő. Kihívásoknak megfelelni nem csak gyermeket, de embert formáló erőre volt szükségük. Gyökereikkel megkapaszkodtak a kopár fokon, akkor is, ha egyedül voltak. Jöhetett vihar vagy szél, rájuk dobálhattak hetet, havat, tudták: kibírják. Nem féltek, mert ők tovább élnek, mint egy tél. Nem csak múltak, de újultak az évek. Amiket ők maguk, ha nem is tudtak megvalósítani, úgy nevelték gyermekeiket, unokáikat, hogy a mindenkori időikkel bátran szembe néztek.

„Magyarnak lenni nehéz, de nem lehetetlen.” — Széchenyi István
(<https://quotepark.com/hu/idezetek/>)

Felhasznált irodalom:

Czigány, 1999 Czigány Lóránt: Államosított szavaink átvilágítása. Kortárs, 43. évf. 7. sz. 1–34.

Fortepan fotók

Gyermeksors a második világháború után – 1946 archivnet.hu
(<https://www.archivnet.hu>)

<https://quotepark.com/hu/idezetek/1967143-szechenyi-istvan-magyarnak-lenni-nehez-de-nem-lehetetlen/>

Tompa, L. (1944) Válogatott versei Erdélyi Szépművészeti Céh, Kolozsvár

DR. HABIL. VINCZE BEATRIX

egyetemi docens,
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

REJTETT TÖRTÉNETEK, HIÁNYZÓ MOZAIKOK – KÖZÉPISKOLAI TANÁROK VISSZAEMLÉKEZÉSEI A SZOCIALISTA MÚLTRÓL

Abstract

This study analyses the professional identity of teachers after 1945, using semi-structured interviews, school documents, and literature sources, recorded to research the life histories of secondary school teachers. The micro-historical elements of the life stories, as a reflection of contemporary actors, give new perspectives on the pedagogy of domestic socialism by highlighting cause and effect relationships. We learn about the view of children and the concept of education of the time through personal stories and individual subjective experiences. Through the recollections of the interviewees, we seek to find answers to the question of what kind of images of children, early childhood pedagogical examples and practices characterized the generation born before 1945, whose early childhood fell in the period before the Second World War, and whose youth and adulthood afterward fell in the period of socialism.

Keywords: childhood and education in dictatorship, teacher training, remembrance, oral history

A tanulmány középiskolai tanárok élettörténet kutatásához felvett, félig strukturált interjúk, iskolai dokumentumok és szakirodalmi források segítségével elemzi 1945 utáni pedagógusok szakmai identitását. Az életutak mikrotörténeti elemei a kortárs szereplők reflexiójaként - az ok-okozati viszonyok megvilágításával új szempontokat adnak a hazai szocializmus pedagógiájához. A kor gyermekképét, nevelésfelfogását a személyes történeteken, az egyéni szubjektív tapasztalati és élményvilágon keresztül ismerjük meg. Az interjúalanyok visszaemlékezéseinek segítségével arra keresünk választ, hogy milyen gyermekképek, kora gyermekkori pedagógiai példák és gyakorlatok jellemezték azt generációt, amely 1945 előtt született, kora gyermekkora a 2. világháború előtti

időszakra, majd azt követően ifjúkora és felnőtté válása már a szocializmus időszakára esett.

Kulcsszavak: gyermekkor és oktatás a diktatúra idején, tanárképzés, emlékezés, oral history

1. Emlékezet és történelem (elméleti háttér, a kutatás jellemzői)

Az interpretatív, kvalitatív kutatási módszer megújuló formája az élettörténet-kutatás, amelyben az interjú, mintegy kvázi életrajzi elbeszélés, lehetőséget ad az elbeszélőnek, hogy maga konstruálja és interpretálja a felidézett társadalmi valóságot. A visszaemlékezések alapján képet kapunk a tanárok (jelen esetben: alföldi, vidéki középiskolai tanárok) individuális reprezentációjáról, személyes és csoportidentitásukról is. A kvalitatív kutatási módszerek közül a biográfiakutatás a közép-kelet-európai térségben alkalmasnak mutatkozik arra, hogy a politikai és társadalmi átmeneteket az élettörténetek segítségével tárja fel, mintegy kiegészítse az egyébként változó pedagógiai kánont, segítsen leküzdeni a korábbi sztereotípiákat. Kellő kritikát gyakorolva, generatív módon építkezve a téma szempontjából új ismereteket adó „intellektuális rejtvényeket” tárhatunk fel (Mason 2005, pp. 15–25.).

Jan Assman (1938) a kulturális emlékezetről, az egyéni és a kollektív emlékezet sajátosságairól szóló írásaival új impulzusokat adott a 20. századi történelmi kutatásoknak. Assman felhívta a figyelmet, hogy a technika fejlődésével átalakul az adattárolás, ezzel együtt az emlékezés is, felejtésbe merül a múlt. Assman szerint nagyobb teret kap a kultúra utáni kultúra, a letűnt, az elfelejtett elemek felidézése és értelmezése az emlékező és magyarázó által, és előtérbe helyezi az élőszó fontosságát (a kommunikatív emlékezetet), az oral history-t. Szerinte a szemtanúk elvesztése veszélyes lehet, mert leszűkíti a történelem értelmezési tartományát. A kulturális emlékezettel megtörténik a mítoszteremtés, amit a jelen (az emlékező) formál meg, a számára (a jelen szempontjából) fontos válik ünnepivé. A szóbeliség átadja helyét az írásbeliségnek. Ebben a folyamatban az emlékezés, az identitás és a kulturális hagyományteremtés hármasa épül egymásra (Assmann 2013).

A francia Lyotard úgy véli, hogy a nagy elbeszélések elveszítették legitimitásukat, a tudomány egymástól független „kis elbeszélések” alakját ölti. A posztmodern felülírja a nemzetet, és előtérbe helyezi a társadalmat,

a társadalmi szereplők alternatív, egyedi történetei értékelődnek fel. A szintézisek ideje lejárt, ezek spekulációk, nincs realitásuk. A posztmodern álláspont szerint a valóság pillanatnyi, esetleges. A történelem demokratizálódik, az átlagember válik fontossá. Különösen nagy reneszánsza lett a visszaemlékezéseknek az 1990-es rendszerváltozást megelőző közép-kelet-európai térségben, ahol a 2. világháború, a holokauszt, a diktatúrák kibeszéletlen kérdései generálják az emlékezőket (Nyíri 1994).

Maurice Halbwachs, francia történész arra hívta fel a figyelmet, hogy az emlékezést mindig befolyásolja a társadalom, a jelen. Bár az egyén emlékezik, de az emlékezőképesség közös produktum, az individuum pedig többféle közösséghez tartozik (Halbwachs 2000, pp. 403–432.) *„A történelem szükségszerűen tömörít, [...] néhány pillanatra koncentrálja és tömöríti a fejlődést, amely egy egész időszakra terjed ki: ebben az értelemben kivonja a változást a tartalomból.”* (Halbwachs 2000, pp. 415–416.).

Pierre Nora (1931) úgy vélte, hogy a globalizáció és a felgyorsult technikai fejlődés következménye az emlékezeti-társadalmak kihalása. Az életmódváltásnak, átalakulásának köszönhetően kimegy a divatból a naplórás, a levelezés, és az új média felületek megjelenésével elvész a történelmi emlékezet (Nora 1984). Mára a személyes emlékek felidézésének és megőrzésének új módszere lett az interjúkészítéssel történő életút kutatás (Mason, 2005. p. 25.)

Halbwachs és Nora is abból indul ki, hogy az emlékezés és a történelem két külön entitás. Leegyszerűsítve az emlékezet az élet, a történelem pedig a már nem létező, problematikus és tökéletlen rekonstrukciója (Gyáni 2020, pp. 354–358).

A kutatási módszerek átalakulása mellett megváltoztak az értelmezési keretek is. Az emlékezés struktúrája a nemzeti emlékezés szűk keretét szélesebbre tárta, „társadalmasította” és egyben interdiszciplinárisá tette, bevonva az antropológiát és szociológiát. A szóbeli forrásokkal szemben kifogásként támasztható a szubjektivitásuk és a narratív jellegűek, de ezek egyben erényük is: képesek a személyes identitás megragadásra. A szubjektív forma sajátossága, hogy jóval gazdagabb, árnyaltabb képet tud adni a múltból (Vértesi 2004, p. 1–15.). Bennük olyan összetett jelentéstartalmakkal kell számolnunk, amelyek magukban hordják, mint narratívum az emlékezet, az ideológia, és a tudatalatti vágyak olyan komplex rendszerét, amelyek egy bizonyos szituációban jönnek létre. A

visszaemlékező lehetőséget kap arra, hogy távolságot tartson a múlttól, hogy rendszerezze, strukturálja és interpretálja a múltat – a jövőre való tekintettel. Ez egyben segíti az emlékezőt abban is, hogy védekezési stratégiákat alakítson ki.

Az egyének a mindennapi életeket történetekké formálva fejezik ki múltat, amit az eltelt idő, a jelen eseményei, az, hogy a jelen hogyan vélekedik a múltból megszépíthetnek. (Vargáné 2009; 2010)

A múlt megkonstruálásában jelen van az élmény, a megélés és az elbeszélés hármassága. Miként J. Assman is jelezte azt, mindig jelen van egy sajátos szakadék a múlt és a jelen között (Kovács 2007, Gyáni 2020, p. 366.). Miközben az emlékező a múltba néz, a jövőből írja a történetét, s a jelent teszi múlttá. Az emlékező tanárok az interjúk során, elbeszéléseikkel a „kanyargó folyó képét idézték fel”, életük, pályájuk azon eseményeit emelték ki, amire ők emlékezni akartak, amelyet fontosnak tartottak (Esterberg 2001, p.71.). A terelgető kérdések pedig laza mederben tartották a visszaemlékezőket. Ahogyan Nora jelezte, az emlékből szándékosan vagy nem, de „emlékmű (konstruált szerep)” válik (Nora 1984.).

A tanulmány fókuszába most főként azok a 'személyes mozzanatok' kerültek, amelyekről nem vagy kevésbé szívesen beszéltek a visszaemlékezők, és amik nem kerültek be a velük készített interjúkötetbe. A témák és a személyes közlések miatt fontos, hogy a szereplők ne legyenek beazonosíthatók, ám az általuk adott információk sok tekintetben másokra is igazak, más kollégáikkal is megtörténtek, megtörténhettek. Ilyen témák: a családi származásból, szociális helyzetből fakadó hátrányok, a politikai megkülönböztetések (kuláklista, szegénység, egyházi nevelés), a világnézeti hovatartozás, párttagság kérdése, a rendszer kritikája. A főként családokon belüli értékrendszer köthető, a koragyermekkor és a későbbi személyiségfejlődést alapvetően meghatározó tényezők jelentősen befolyásolták a későbbiekben akár a pályaválasztás lehetőségeit, akár a rendszerszemléletet, alkalmazkodó képességet. A témák kapcsán szólni kell arról, hogy több közülük traumatikus élményt válthatott ki. A traumák típusai közül – eltekintve a természeti katasztrófák okozta imperszonális traumáktól, a két másik formával több esetben találkozunk. Ide tartoznak az interperszonális traumák: a háborús menekültek, a szexuális/testi /családi erőszak áldozatai, a baleset, a bántalmazás, zaklatás (cyber bullying) okozta traumák, illetve az egyéni vagy csoportos traumák (a

háború hatása). A válasz reakciók jellemzői: a) a traumával összefüggő gondolatok, érzések vagy beszélgetés kerülése; b) a traumával összefüggő emlékeket ébresztő tevékenységek, helyek vagy személyek kerülése; c) a traumára való visszaemlékezési képtelenség (Perczel Forintos 2000, pp. 58–89.).

A kutatás során tizenhárom interjúra került sor, ebből 11 interjú tekinthető teljesértékűnek, ezek kb. 1,5–2 órás időtartamot öleltek fel. A legtöbb interjú felvételére 2014 nyarán került sor. Az interjúalanyok az 1930 és 1940-es években születtek. Kivételt képez egy intézményvezető, aki viszont egyrészt tanítványa volt többeknek, másrészt több mint harminc éven keresztül az iskola vezetését látta el igazgatóhelyettesként, majd igazgatóként. Az interjúalanyok felkészültek az interjúkra, sok esetben előkészítettek régi dokumentumokat, maguk számára jegyzetet készítettek. Mindamellet emlékezésükben tapintatosak voltak, alapvetően pozitív hangvétel jellemezte visszatekintéseiket.

2. A szocialista múlt: a Kádár-korszak oktatáspolitikája

A tanulmánynak alapvetően mikrotörténeti perspektívája van, egy szakmai csoport kora gyermekkorához, iskoláztatásához, és pályaválasztásához kapcsolódó eseményeket emeli ki. A történelmi korszakok történelmi változásai ugyanakkor általában befolyásolták az egész magyar társadalom átalakulását. A személyes élettörténetek szempontjából főként azokat a változások emelem ki, amelyek az oktatáspolitikához köthetők. Az 1945 előtti és utáni változások gyökeres fordulatot hoztak nemcsak az oktatás, hanem az ország teljes politikai, gazdasági berendezkedését illetően. A Horthy-korszakba beleszülető generáció számára még nem volt kötelező a nyolcosztályos általános iskola, bár 1938-ban tervezte a kormány. A kurzus oktatáspolitikájának része volt a szegény, vidéki fiatalok tanulásának támogatása, a keresztény-nemzeti szellemben nevelt értelmiség szerepének az erősítése. A Klebelsberg Kunó által képviselt kultúrnationalizmus támogatta a tanyasi iskolák alapítását, a tanítóképzést. A vidéki városok (alföldi mezővárosok) többsége pedig törekedett arra, hogy közép fokú iskolai végzettséget adó intézményekkel rendelkezzen. Többségük még a dualizmus éveiben elérte, hogy egyházi gimnázium hiányában állami fenntartású gimnázium működéséhez engedélyt kapjon (Romsics 1999, p. 17–186.).

A 2. világháborút követően az ország szovjet megszállása rövid átmeneti időszak után (1945–1948) sor került a többpártrendszer felszámolására és a monolit egypárti diktatúra kiépítésre, amelyben az egyes állam- és pártfunkciók összefonódtak. 1945-ben bevezették a kötelező nyolc osztályos általános alapiskolát az Ideiglenes Nemzeti Kormány augusztus 18-i rendelete alapján (6650/1945. M.E.). A kommunista szűk pártelit (Magyar Dolgozók Pártja) a szovjet mintát követve szovjetizált, államosította az iparvállalatokat, a bankokat, majd a kisüzemeket, célul tűzte ki a mezőgazdaság kollektivizálását. A régi rend híveit, az arisztokrata és burzsoá elemeket eltávolították, B listára kerültek, sokakat kényszer nyugdíjaztak, kitelepítettek vagy bebörtönöztek (Romsics 1999, p. 303–317.). A származásuk miatt az ő gyermekeik nem tanulhattak a felsőoktatásban. A gazdag parasztokat (a kulákokat) a rendszer ellenségeinek nyilvánították, és földjeiket, állataikat elvették, rekvirálták. A nem kívánatos politikai elemeket internáló táborokba vitték (Bolgár 1998; Szilágyi 2016).

Az oktatáspolitikai (és a tanárok) legfontosabb feladata volt az állampolgárok politikai nevelése „új (kommunista) ember” kialakítása, olyan szovjet típusú politikai rendszer felépítése, amely „*az egész emberiség jövőjét, az új és igaz emberi erkölcsöt képviseli*” (Ortutay 1949, pp. 291–292.). Az 1948. évi XXXIII. tc. értelmében (néhány kivételtől eltekintve) államosítják a községi és a felekezeti iskolákat, a világi oktatás kötelezően az ateizmust propagálta. A marxista és lenini világnézetet, mint egyfajta „államvallást” kényszerítették a lakosságra, és harcot indítottak a nacionalizmus és a kozmopolitizmus ellen. Az orosz nyelv oktatását kötelezővé tették az 1949–50-es tanévtől az általános iskolák felsőtagozatán, a középiskolákban, a főiskolákon és az egyetemeken, amely közvetítő szerepet kapott a „szocialista tábor” egyesítésében, az internacionalista nevelésben (1200-A-7/1949/V.K.M.34 rendelete; Nagy és Horváth 1967, p. 52.).

A nyílt diktatúra kiépítése Rákosi Mátyás nevéhez fűződött, aki hű másolója volt a szovjet modellnek. Az 1950-es évek iparosítási nagy beruházásai miatt az életszínvonal rendkívül alacsony volt, lakás-, és élelmiszerhiány nehezítette a hétköznapokat. A társadalmi elégedetlenség az 1956-os forradalomba torkolt, amelynek azonban nem sikerült felszámolni a szovjet befolyást és a kommunista diktatúrát. A megtorlást

követően, az 1960-as évek elejétől „puha diktatúra” épült ki, amelyet Kádár János neve fémjelzett. A Kádár-korszak a környező országokhoz képest jobb életszínvonalat biztosított az ország lakóinak, és relatív több szabadságot élvezhettek (például utazhattak a nyugat-európai országokba), ezért gulyáskommunizmus vagy fridzsiderszocializmus névvel illették (Romsics, 1999, p. 449.).

A rendszer „érdemei” között emelhető ki, hogy biztosította az ingyenes és kötelező általános iskolai képzést, az alapfokú oktatás minden állampolgárnak alanyi joga és egyben kötelezettsége is volt (1951. évi 15. és 1959. évi 29. sz. tvr., 1961. évi III. tv. alapján). Ezzel elérhetővé tette az oktatást a szegény sorsú emberek számára, a felsőoktatásban a felvételin előnyben részesültek a szegényparaszti és munkás származású fiatalok (később fizikai dolgozók gyermekei). Az új tanárképző főiskolák (1947–1948-tól) segítették az új elit kialakítását. Az ösztöndíjak, a kollégiumok, a mindenki számára elérhető orvosi ellátás sokak számára jelentős társadalmi felemelkedést tett lehetővé (Ladányi 2008, pp. 8–8 5.).

3. Rejtett történetek – gyermekkori élmények

A megkérdezettek kifejezetten örömmel és általában hosszan beszéltek a gyermekkorukról, iskola – és szakválasztásuk motívumairól, de direkt módon nem nyilatkoztak, vagy ritkán utaltak a politikai, világnézeti okok miatt őket ért személyes érintettségről, diszkriminációról. A kérdező előzetes feltevése az volt, hogy a három politikai rendszerváltást megélt idős generáció markánsan reflektálni fog az értékrendek változására. Legalábbis utalni fognak arra, hogy ezek, miként érintették életüket, esetleg pályájukat. Az idős bölcs tanárok azonban kerültek a szenzitív témákat. Ha mégis beszéltek a politikai, vallási, világnézeti kérdésekről, a származásukból fakadó hátrányokról, akkor azt csak az interjúk után tették. Mintegy mellesleg fűzték hozzá az elmondottakhoz. Jellemző volt, hogy akkor is inkább általános értelemben beszéltek, ezekről a témákról, vagy másokra vonatkoztatták kiegészítéseiket. A kutató számára a legizgalmasabb részek azok voltak, amiről nem vagy alig beszéltek, amit 'csak megjegyzésként' említettek.

A Kádár-korszak sajátos jelensége volt az úgynevezett „kettős nevelés”, amely a családi és az iskolai nevelés közötti értékkülönbözőségekre utalt. Több család megpróbálta megőrizni a keresztény, vallásos nevelés

hagyományait, és ezeket erősítette családi körben. Sokszor titokban keresztelték meg a gyerekeket és járatták hittanra, ami párttagok számára tilos volt. Az iskolákban a hivatalos oktatási kánon a marxista-leninista világnézetet hirdette. A szovjet mintára átalakított tananyag, a kötelező ifjúsági szervezetek: a kisdobosok, az úttörők és a Kommunista Ifjúság Szövetsége erősítették a fiatalok világnézeti nevelését. A munkahelyi előre jutásban fontos szerepet kapott a párttagság vagy a párt félmilitarista szervezetében, a Munkásőrségben való tevékenység. A kettős nevelés sajátos jellemzője volt a megkérdozett generációnak, hiszen korszakváltó történelmi korszak gyermeki lettek, akiknek több értékvilág mentén kellett élniük, tájékozódniuk és „boldogulniuk”.

3. 1. Álmodozások és valóság

Először azokat az elemeket emelem ki, amelyek a kora gyermekkorhoz köthetők, az elemi iskolához, a pályaválasztást korán meghatározó eseményekhez. A következőkben néhány interjúalany gyermekkori visszaemlékezésének részletét olykor szó szerint idézem, hogy pontosabban rekonstruálhatók legyenek a kontextusok, motívumok.

BA (férfi), meghatározó élménynek tartotta a gimnáziumba kerülés első napját. *„Az elemi iskola négy osztálya után (1942-ben), ahol egyébként színkitűnő voltam – édesanyám elkísért a gimnáziumba, ahol sokkal nagyobb szigorúságot és komolyságot kellett kisgyermekként megélnem”,* mint korábban. Kiemelte, hogy *„a latin volt a legnehezebb”*. Ugyanakkor felidézett egy számára meghatározó találkozást latin tanárával, aki egy év latin tanulás után latinul szólította meg az utcán: *„Hová mész barátom?”*, és mindkettőjük örömére sikerült jól válaszolnia. A latin nyelv sokak számára komoly bukásveszélyt rejtett magában, akik nem tudták felvenni a gimnázium ritmusát leginkább latinból buktak. Az ő számukra a polgári iskola nyújtott menedéket. Az interjú alany utólag úgy ítéli meg, hogy hálás érte, amiért nyolc éven keresztül kitartóan tanult, hogy az intézmény (az egyensapka, a rend, a latin) egy sajátos közeget biztosított.

SA (férfi) katolikus iskolákban, a kalocsai jezsuitáknál kezdte tanulmányait. Családja lévén félárva volt, (apja mindkét világháborút megjárta) a jó tanulmányi eredménnyel a tandíjmentesség reményében az egyetlen lehetőséget a papi pályában látta. Felidézte, hogy gyermekként *„misszionárius papként”* tudta leginkább elképzelni hivatását, amiről

szívesen álmódzott a „Jancsi-kertben” lévő Nepomuki Szent János szobornál. Visszaemlékezésében kiemelte, hogy *„későbbi pályáját, tanulmányait a történelem szeleinek változása (a sors) határozta meg.”* A kisgyermekkorai álmotól (és a korábbi értékvilágtól) messze vitte majd az egyházi iskolák államosítása. Kitért arra is, miként változott meg az államosítás után az iskola jellege, a világi oktatás bevezetése sokat könnyített az érettségi teljesítésén, nagyon szerette a latint (nyolc évig tanulta) és a humán tantárgyakat. A továbbtanulás *„az orosz szakon más alternatíva hiányában kínálkozott, sőt egyáltalán nem gondolt arra, hogy tanár legyen”,* távol állt személyiségétől ez a hivatás. Az orosz nyelv tanulásában is *„inkább tolmácsnak-fordítónak tudta volna elképzelni magát”.* Kiemelte a továbbtanulók közötti óriási különbségeket (voltak, akik szakérettségivel kerültek be), utalt az oktatás esetleges megoldásaira (kevés orosz nyelvtanár révén az egyetem nehezen tudta a képzést ellátni. Az orosz nyelvtől pedig érdekes út vezetett az általános iskolai orosz nyelvtanításig és az úttörő mozgalomig, a KISZ- összekötő tanárságig (ez utóbbiakról nagyon röviden beszélt, holott életének, fiatal korának nagyon is meghatározó élménye kellett, hogy legyen).

BI (nő) keveset beszélt gyermekkoráról, a fővárosban főként a sport, ezen belül is *„a sportlövészet érdekelte”,* a sportlövészetet viszont csak fiúk számára engedélyezték, így nehezen döntötte el, hogy mit tanuljon. *„Inkább a véletlen hozta úgy”,* hogy a Lenin Intézetbe került, amit átszerveztek, így lesz orosz és magyar szakos tanár. Valójában nem derült ki, hogy milyen konkrét tényezők játszottak szerepet az intézet melletti döntésben. Őszintén megvallotta *„kevésbé szerette a tanítást”,* későbbi pályáján inkább a könyvtárban és a zenében találta meg örömét és hivatását.

GŐ (férfi) szívesen emlékezett vissza az általános iskolai évekre, példaképet látott földrajz-kémia szakos osztályfőnökében, bár kiemelte, hogy a kisebb pofonokat, pajeszhúzásokat egyáltalán nem kedvelte. Főként a felfedezések érdekelték: *„Kutató akartam lenni, hiszen akkor még voltak fehér foltok”.* Szép emlékeket ébresztett fel benne az osztályfőnök *mozgófilmes vetítógéppel „szervezett mozi délutánjai” és az általa szervezett tiszavárkonyi nyári táborok.* Végül történelem és földrajz szakos lett, az egyetemen szívesen bekapcsolódott a kutatásokba, ám az egyetemi tanárok alacsony bérezése miatt feladta a kutatói ambíciókat, később a tanításban a szemléltetést, a vetítés különböző formáit maga is szívesen alkalmazta.

GI (férfi) számára gyermekként leginkább „*a családuknál albérletben lakó tanárházaspár jelentette a példaképet*”. A család keretkiegészítésként adta ki a szobát, mivel a korabeli viszonyok között a faluba érkező tanárok lakhatásának megoldása szolgálati lakás hiányában családoknál történt. Ha nem tanár lett volna, akkor mindenképpen elektroműszerészként dolgozott volna.

SJ (nő) pedig beleszületett az iskola világába. „*Bár óvodás is voltam, a Horthy kastélyban volt az óvodám, de én már háromévesen benn ültem az osztályteremben, az iskola játéktér volt számomra*” – mondta első élményeiről. Édesapja tanító, iskolaigazgató volt, aki a nagykőrösi tanítóképzőben tanult. Miután édesapa különösen kedvelte a természettudományokat, *sokat mesélt a csillagokról, így először csillagász akartam lenni*. Hamar kiderült viszont zenei tehetsége: „*Mivel a hamarabb énekeltem, mint beszéltem, később ez lett meghatározó az életemben*”.

GÁ (férfi) az alsó tagozatot hét kilométerre a szülői birtoktól egy igazi pusztai (tanyasi) iskolában kezdte. Így vallott első iskolai élményeiről: *A tanító úr hamar nekem szegezte a kérdést: „Mi leszel, ha megnősz? Huszár?”* Hamar látszott, hogy pap vagy tanító. Már a kisiskolában gyakran rábízták a kisebbek felügyeletét. A családi értékrendben és az iskolában meghatározó volt: a katekizmus, a biblia, a szertartások és az egyháztörténet. A történelem jelentősen átalakította az iskolarendszert, végül a vallásos értékek megőrzése mellett a tanári hivatás mellett döntött. A legjobb döntésnek azt tartotta életében, hogy a magyar nyelv mellé felkínált orosz szak helyett később a francia nyelvet választotta. Tanáraitra leginkább „*igazi régi típusú úri embereként*” emlékezett vissza.

MÁ (nő) – praktikus válasza arra a kérdésre, miért lett tanár: „*Anyám így döntött.*” A kecskeméti tanítóképzőbe vették fel, az egyébként jól tanuló lányt, aki bár jelesen teljesített, és lelkiismeretesen megtanulta az osztott tanyasi iskolák módszertanát, de úgy érezte „*több szellemiséget képzelt el*” magának. „*Tízennyolcévesen már én döntöttem, egyetemre mentem, fel is vettem az ELTE-re.*” Csoporttársai később országos hírű szakemberekké váltak. Igazán az irodalmat szerette, ebben is érezte magát mindig a legotthonosabban.

TT (nő) szerint: „*Életem legszebb szakaszának tartom, hogy a nagykőrösi tanítóképzőbe járhattam, ahol országos hírű tanárok tanítottak. Igazi élmény volt, nagyon szerettem. Könyörögtem az édesanyámnak, hogy engedjen el.*”

Aki nem akarta elzárni a tanulás elől, de a család nehéz körülményei miatt szerette volna, ha minél előbb végez. Így az érettségi után az Apáczai János Tanárképző mellett döntött, hogy minél előbb pénzt keressen.

TI (férfi) a nagy elvárásokat támasztó értelmiségi családban, némiképp kilógott a sorból azzal, hogy sportoló lett, és a testnevelés lett a hivatása. Bár a családban volt tanár, és egy kitűnően tanuló báty (aki orvos lett). Így emlékezett: *„Számomra a kosárlabda volt a minden. De talán a legfontosabb indíték volt messzi kerülni a szülői háztól, úgy választani iskolát, hogy a patinás dunántúli városból lehetőleg jó messzi kerüljek.”* Utóbb úgy látja, hogy *„minden biztonnyal az atyai szigor és felügyelet alól akart kikerülni.”*

KÜ (férfi) egyáltalán nem akar tanár lenni, holott édesapja rendkívül ambiciózus: polgári iskolai tanár, sportedző, helytörténész doktorátussal. Ő mást választott: *„Mindenáron mezőgazdász akartam lenni”,* az alföldi kiskertek (félíg-meddig) önellátó háztartások korában ez korántsem meglepő, de nyilván a tanárok hatása is jelentős volt ebben. A középiskolai OKTV verseny döntötte el (végül), hogy tanár lett. Miután földrajzból bekerült felvételi nélkül az egyetemre, ám biológia-földrajz párosítás nem indult, így a főiskola mellett döntött. A főiskolai képzést nem bánta meg, mert úgy érezte, hogy *módszertanban sokkal többet adott, mint az egyetemi hagyományos képzés.* Később elvégezte az egyetemet és doktori fokozatot szerzett.

3.2 Rejtett történetek, hiányzó mozaikok, ki nem mondott igazságok

Négy csoportba sorolhatók azok a személyes mozzanatok, amelyek kvázi 'tabuként' jelentek meg a nyilatkozók visszaemlékezéseiben.

1. A került vagy alig érintett a politikumot érintő kijelentések sorába tartoztak a következők: párttagság; pártaktivitások, politikai nézetek (Rákosi, Kádár-korszak/diktatúra, rendszerváltás).
2. Politikumhoz kötődő, a származáshoz (születés) kötődő hátrányok, háború, szegénység, megkülönböztetések, atrocitások, traumák, megélt hátrányok.
3. Világnézeti álláspontokból, személyes meggyőződésekből fakadó esetleges konfliktusok (vallás, marxista-leninista ideológia befolyása, kettős nevelés).

4. Értékek, értékváltozások miatti személyes reflexiók, esetleges konfliktusok.

A témák közül néhány olyan reflexió kiemelésére kerül sor, amelyek azokhoz az előzetesen megjelölt célkitűzésekhez kapcsolódnak, hogy milyen gyermekképek (megélt események), kora gyermekkori pedagógiai példák és gyakorlatok jellemezték ezt a generációt. Ezek a példák az interjúkat követő informatív beszélgetések során, főként név nélküli, általános utalásokként hangoztak el.

Az első három téma köré csoportosítható reflexiók:

1) Az első körbe mindenképpen a politikai fordulat következtében bekövetkezett vallási, származás alapján történt diszkriminatív elemeket emelem ki. Itt feltehetően többeket érintett a kulák családból való származás, ami miatt az iskolai tanulmányaik veszélybe kerülhettek. Magyarországon hivatalosan kuláknak minősült az, akinek 25 hold vagy annál több szántója, 5 hold vagy annál több szőlője volt, továbbá a cséplőgép-tulajdonosok és a malmot üzemeltetők, de valójában a gyakorlatban a helyi pártvezetőség döntött arról, hogy ki kerül fel a kuláklistára. (Szilágyi 2016, p. 6.). A kuláküldözés fogalomtörténeti változásával kapcsolatban ki kell emelni Nagy Imre beszédét, a Magyar Kommunista Párt 1946. októberi III. kongresszusán, ahol a kulákok „veszélyességéről” szólt. Nagy Imre ekkor a kulákot jobboldali kiszegzőként azonosította. Rákosi Mátyás 1948-ban miután meghirdette a mezőgazdaság kollektivizálásának a programját, mintegy démonizálta a kulákságot, és ezt követően a párt bürokrácia megszabta a kulákká nyilvánítás törvényes kereteit (Bolgár 1998, p. 53-55.; Izsák 1998, p. 184.). A kulákot a „dolgozó nép ellenségének” kiáltották ki, a tévesítés idején országosan 71 ezer kulákcsaládot tartottak nyilván. A kulákoknak nemcsak a földjét, házát vették el, rekvirálásokkal nehezítették mindennapi megélhetését, gyermekeik csak akkor kerülhettek felsőoktatási intézménybe, ha előbb elmentek dolgozni, és munkásszármazásuként jelentkeztek (Szilágyi 2016, pp. 5-8.).

Direkt utalás a származására (a kulák szó használata nélkül), csak egy személynél történt. Ő kiemelte, hogy szerencsére a birtok nagysága nem érte le a kritikus nagyságot, ami náluk 7 hold volt (vagy sikerült azt megfelelően csökkenteni), így sikerül felvételt nyernie. Későbbi jó barátja, kollégája egyáltalán nem említeni a származása miatti hátrányos

megkülönböztetéseket, bár ez más visszaemlékezőktől és helytörténeti forrásokból tudható. Ő volt az, aki az interjú adáskor kifejezetten kiemelte, hogy csak „*a jóra kíván*” emlékezni. Arra utalt, hogy a gimnázium elvégzése után munkába állt, és csak azután jelentkezett az egyetemre (ennek oka ki nem mondottan az volt, hogy munkásszármazásuként felvételt nyerhessen). Személye ugyanakkor összefüggésbe hozható egy olyan iskolai atrocitással, amely kifejezetten a kulák gyerekek ellen irányult a helyi gimnáziumban. Az igazgató távollétében a kommunista érzelmű diákok vezetésével a kulák gyerekeket arra kényszerítik, hogy az udvarra vonuljanak ki, és a rendszer ellenségeiként „kulákként” mintegy nyilvánosan megbélyegezték őket. Többek között erre az eseményre is kitér egy helytörténeti munka, amely a helyi kuláksorsokat tárta fel (Jójárt, 2015). Az egyébként egyik legidősebb kolléga személyes beszámolójában egyáltalán nem tett említést erről, pályatársai szerint is megerősítették, hogy soha nem kívánt erre az eseményre emlékezni, erről nyilatkozni. Az orvosi pályával szemben a tanári hivatás választását pedig megélhetési okokkal indokolta.

2) Vallási, világnézeti hovatartozás és az ezekben bekövetkező változások is csak részlegesen jelennek meg a visszaemlékezők elbeszéléseiben. Az iskolák államosítására és az azt követő tantárgyi változásokra többen utaltak, két női visszaemlékező kitért arra, hogy az elemi iskolában apácák tanították, majd a középiskolában (gimnáziumban, tanítóképzőben átalakultak az oktatás ideológiai keretei, sőt a tanári karban is voltak változások.) 1948-tól kötelező lett az orosz nyelv.

A jezsuitáknál tanuló visszaemlékező beszélt az egyházi iskola sajátos légkörére, a számára pozitív példát jelentő nagybáty szerepére, aki ugyancsak papként végzett, és Belgiumban élt. A misszionáriusi álmok mellett utalt arra, hogy persze „*ott is történtek furcsa dolgok, amire nem szívesen emlékszik az ember, nem is illik róla beszélni*”. Ebből a homályosan kijelentésből csak következtetni tudunk az egyházon iskolán belül alkalmazott „ki nem mondott” sajátos nevelési formákra, esetleges visszaélésekre (abúzusokra). Visszatekintve úgy ítélte meg, hogy a vallásos nevelés nagyon fogékony korban érte, mély nyomokat hagyott benne a reggeli ima, az iskola és a templom atmoszférája, a papi ruha, a ministrálás. Ott lebegett felette kisgyermekként, hogy aki nem hisz az elkárhozik. Viszont kiemeli, hogy az egyház inkvizíciós tevékenységéről például nem

tudtak, erről nem tanultak. Többek között utalt az államosítás során a tanári karban bekövetkező gyökeres változásokra, csak világi oktatók taníthattak tovább, a szerzeteseket, apácákat elbocsátották.

Politikumhoz is kötődik, de nem megkerülhető a 2. világháború okozta traumák és a szegénység kérdése, amely a háború előtti, alatti és az azt követő években meghatározó jelenség volt a magyar és általában a közép-kelet-európai valóságban. Több visszaemlékező kiemelte a háborús évek nehézségeit, a családi veszteségeket, az anyákra nehezedő terheket. A jezsuitáknál tanult visszaemlékező édesanyjának, özvegyként például napszámba kellett mennie, hogy el tudja tartani gyerekeit, illetve az egyházkerület árvaházába kellett adnia egyik gyermekét egy évre, mert másként nem tudott volna gondoskodni róla. Említésre került olyan információ is, hogy az iskolába való beiratkozás díja 1 kilogramm disznózsír volt, aminek az előteremtése nem kis erőfeszítésbe került az egyébként is éhező családnak. Utalás történik olyan esetre is, hogy a háborút követő szovjet felszabadítás sok atrocitással járt, lányokat, asszonyokat erőszakoltak meg a katonák, így születtek olyan gyerekek, akik nem ismerték valójában igazi apjukat, ám a család becsülettel és szeretettel felnevelte őket. Az utalás arra enged következtetni, hogy a visszaemlékezőket is érintette ez a komoly traumatikus élmény. Mészáros Márta „Aurora Borealis – Északi fény” című 2017-es filmdrámája dolgozott fel hasonló történetet. „Ahol külföldi katonák – szövetségesként vagy hódítóként – egy ország lakosságával kapcsolatot létesítenek, ott házasságon kívüli gyerekek születnek.” –emelte ki Dr. Barbara Stelzl-Marx, a téma elismert kutatója, az osztrák ENSZ-bizottság alelnöke. A rendező úgy véli, hogy Magyarország a szovjet megszállás alatt „hasonló traumákon ment keresztül”, de a magyar „háborús gyerekek” felkutatása még alig kezdődött el. Be kell lássuk, a háború még mindig nem ért véget.” (11). Az 1950-es évek lakás- és élelmiszerhiányát is megemlézték, de ez már a pályakezdés és nem a gyermekkor traumája volt. Sokan vidéken, kisebb falvakban kaptak állást, ahol nagyobb esély volt szolgálati lakásra.

3) Az egyik legelgondolkodtatóbb pontja a visszaemlékezéseknek, hogy a tizenegy személyből hat fő tagja volt az MSZMP-nek, ám összesen csak ketten tettek említést pártbéli aktivitásukról. A többiek által megalkotott „életútban” (szerepben), nem kapott helyet az ideológia, és az ahhoz való szoros viszonyuk. Illetve, ha a tanulmányaik során elvégzett marxista-

leninista kurzust, egyetemet meg is említették, magáról a pártról kevesen beszéltek. Két elkötelezett baloldali érzelmű férfi kiemelte a pártfeladatok jelentőségét, az iskolavezetésben játszott szerepét. Még érdekesebb, hogy az úttörő, a KISZ-élmények, az építőtáborok is csak töredékesen jelentek meg vagy bukkantak fel, és inkább feladatként. Egy személy emelte ki, hogy nem találta méltónak a kötelező ideológiai agitációs munkát, a rendszeres kommunista szombatokat.

4. Összegzés, következtetések

A tanárok az elit részeként kulcsszereplőivé váltak egy monolit politikai rendszerben az értelmiségi képzésnek, miközben saját életútjuk során ambivalens értékek határozták meg pályájukat. (Kovács 2007; Romsics 1999).

Élettörténeteik sikeres és teljes életutakat mutatnak be, amelyben meghatározó, hogy többségük pályája nagyobbrészt ugyanahhoz a kisvárosi gimnáziumhoz köthető, sokan közülük visszatértek tanítani az alma materbe. Többségük elsődiplomás értelmiségi, akik kisebb általános iskolai kitérő után a végzettségüknek megfelelően tudott elhelyezkedni. Nem veszélyeztette őket munkanélküliség, egyikükben sem merült fel a pályaelhagyás gondolata. A szakmai végzettség megszerzéséhez befektetett tőkéjük megtért.

A nyugdíjas kisvárosi tanárok emlékei a "megélt történelem" mindennapjait idézték fel. Nem tekintik magukat hősöknek, de büszkén tekintenek vissza életútjukra. Kiemelték, hogy úgy érzik, városuk megbecsült polgárai, akik hozzájárultak a helyi értelmiség fejlődéséhez. A versenyeken és felvételi vizsgákon tanítványaik sikereket értek el, sőt jó szülőkké és becsületes, boldog felnőttekké váltak. A kitüntetéseknel többre értékelik az egykori diákok és gyermekeik, unokáik pozitív visszajelzéseit, akár segítségét. A középiskolai tanári hivatás presztízse a helyi közösségben soha nem kérdőjeleződött meg. Pályájukat a tudás és a karrier közötti inkongruencia ellenére sikeresként élték meg. A pénz mellett vagy helyett fontosabbnak tartják az egészséget és családi boldogságukat (Karády 2012; Nagy P. 2012).

Emellett szólni kell arról, hogy a társadalmi és szociális átalakulások jelentősen megváltoztatták a szocializmusban a tanárok presztízst és számos kibontakozó negatív tendenciát mutatnak. A pedagógusok

professzionizálódási folyamatát ugyan megtörte az 1945 utáni szocialista fordulat, a középiskolai tanárrá válás a társadalmi felemelkedés lehetősége maradt (Fónai, Dusa 2014). A 20. századi totalitárius vagy félig totalitárius államokban bekövetkezett változások általában a szakértői (oktatási) intézmények és a tanárképzés monopóliumának elvesztését eredményezték. Ennek megjelölésére született meg a "deprofesszionizáció" fogalma (Jarausch 1983, pp. 9–36; Friedson 2001). A totalitárius állam kulcspozíciókat adott egy ideológiailag konform csoportnak. Az állam megváltoztatta a korábbi etikai szabályokat, megreformálta a felvételi követelményeit és a szakmai működés kereteit (Friedson 2001; Garai és Németh 2018). Az 1945 utáni radikális átalakulás Magyarországon száműzte a polgári értelmiségieket, és előnyben részesítette a munkás- és parasztyerekek oktatását, ami erős szakmai felhíguláshoz vezetett. A felsőoktatás kiszélesedése tovább csökkentette a rekrutációt, ami alacsony önbecsüléssel és súlyos szakmai leértékelődéssel is együtt járt, ami "deprofesszionizálódást" eredményezett (Fónai és Dusa 2014). A presztízsveszteséget tovább rontotta a pedagógusok folyamatosan csökkenő fizetése (Nagy M. 2001), ami az 1950-es és 60-as években azt jelentette, hogy egy szakmunkás fizetése volt, vagy még kevesebb. Ennek következtében a szakma gyorsan elnőiesedett, és a férfiak közül sokan a tanítás helyett más pályát vagy irodai munkát választottak. A bekövetkező változások a tanárok életkörülményeit is átalakították, fokozatosan differenciálódtak, és inkább az alsó középosztály részévé váltak.

De a személyes élettörténetek a pályaválasztást, a tanulmányokat, a munkába állást, a tanári munka hétköznapijait életközeli szintűen mutatták be. A narratívák az oktatáspolitikai változások személyes megélésével láttatták azok finomabb, árnyaltabb hatásait. Jól érzékelhetővé vált a kisvárosi értelmiség sajátos szerepe és általában a pedagógusok országos megbecsülése közötti különbség. Az egyéni emlékezők rejtett történeteinek külön hozadéka a gyermekkor, a korai iskolai évek élményvilágának felidézése, a gyermeki illúziók és a valóság közötti különbségek megélése. A narratívájuk segített abban, hogy az élettel hasonuljunk, és kevésbé a történelmi „igazsággal”. Az elmondott történetek megszelídítik a kronoszt: 'az idő múlását családiassá és elviselhetővé teszik'. Ha a jelen pillanatot nem tudja befogni, megszelídíteni, az elbeszélés segíti a távoli, a végtelen dimenziójában történő megbékélést (Stern 2004, p. 18.).

Felhasznált irodalom

- Assmann, Jan (2013): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magas kultúrában. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Bolgár Dániel (1998): *A kulákküldözés fogalomtörténeti vetülete*. 51-61. <http://epa.oszk.hu/00900/00995/00026/pdf/bolgard11-2.pdf> (2022.02.24.)
- Esterberg, Kristin, G. (2001): *Qualitative Methods in Social Research*. The McGraw-Hill Companies, New York.
- Friedson, Eliot (2001) *Professionalism. The Third Logic*. Polity Press, Cambridge.
- Fónai Mihály és Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és kétezres években. *Iskolakultúra*. 17. évf. 6. szám. pp. 41–49.
- Garai, Imre és Németh, András (2018): Construction of the national state and the institutionalization processes of the modern Hungarian secondary school teacher training system. *Espacio Tiempo Y Educación* 5. pp. 219–232.
- Gyáni Gábor (2020): *A történeti tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Halbwachs, Maurice (2010): A kollektív emlékezet. In: Felkai Gábor – Némedi Dénes – Somlai Péter (szerk.): *Szociológiai irányzatok a 20. században*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, pp. 403–432.
- Izsák Lajos (szerk.) (1998): *A Magyar Dolgozók Pártja határozatai. 1948–1956*. Napvilág, Budapest, 184.
- Jarausch, Konrad H. (1983): Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives. In: Jarausch, Konrad H. ed. *The Transformation of Higher Learning, 1860–1930. Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and The United States*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Jóhárt György (2015): *Ceglédi kuláksorsok a kommunista diktatúrában*. Magánkiadás.
- Karády Viktor (2012): A diplomás értelmiség „népi” rekrutációjának alakulása 1945 előtt és után. In: Karády Viktor – Nagy Péter Tibor 2012: *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19-20. századi Magyarországon*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest. pp. 122–136.
- Kovács Éva (2007): *A narratív módszertanok politikája*. <http://www.forrasfolyoirat.hu/1107/kovacs.pdf> (2022.02.24.)
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Mason, Jennifer (2005): *Kvalitatív kutatás*. Jászöveg Műhely, Budapest.
- Mészáros Márta (2017): *„Aurora Borealis – Északi fény” című filmdrámája*. <https://nfi.hu/hu/film/aurora-borealis-eszaki-feny> (2022.02.24.)

- Nagy Mária (2001): Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön. In: Papp János (szerk.): A tanári pálya. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 82–86.
- Nagy Péter Tibor (2012): Az egyetemi diplomások a magyar társadalomban 1930-ban és 2000-ben. A diplomások és az általuk betöltött foglalkozások. In: Karády Viktor – Nagy Péter Tibor 2012: Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19-20. századi Magyarországon. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest. pp. 136–183. <http://mek.oszk.hu/10900/10983/10983.pdf> (2022.02.24.)
- Nagy Sándor és Horváth Lajos (1967): Nevelélmélet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nora, Pierre (1984): Entre Mémoire et Histoire/Emlékezet és történelem között. (Fordítás: K. Horváth Zsolt) <http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html> (2022.02.24.)
- Nyíri Kristóf (1994): A hagyomány filozófiája. <http://mek.oszk.hu/09800/09808/09808.htm> (2022.02.24.)
- Ortutay Gyula (1949): Művelődés és politika. Hungária Könyvkiadó, Budapest.
- Perczel Forintos Dóra (2000): „Megrekedve a pillanatban” – esettanulmány. *Psychiatria Hungarica*, 15. évf. 17. pp. 58–89.
- Romsics Gyula (2010): Magyarország története a 20. században. Osiris Kiadó, Budapest.
- Stern Daniel N. (2004): A jelen pillanat. Mikroanalízis a pszichoterápiában. Animula, Budapest.
- Szilágyi Attila (2016): A kulaküldözés magyarországi története. <https://docplayer.hu/24935620-A-kulakuldozes-magyarorszagi-tortenete.html> (2022.02.24.)
- Vargáné, Nagy Anikó (2009): Az emlékeink olyasvalamik, amelyekért hálásnak kell lennünk. *EDUCATIO* 18: 4 pp. 529-535.
- Vargáné, Nagy Anikó (2010): Az oral history-források jelentősége. In: Juhász, Erika (szerk.) Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debrecen, Magyarország: Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen. pp. 292-297.
- Vértesi Lázár (2004): Oral history. *Aetas*, 9.évf. 1. szám. pp. 1–15. <http://epa.oszk.hu/00800/00861/00027/pdf/vertesi.pdf> (2022.02.24.)

Törvények:

- 6650/1945. M.E. sz. – az Ideiglenes Nemzeti Kormány rendelete 1945. augusztus 18.
1948. évi XXXIII. tc. a községi és a felekezeti iskolák államosításáról.
- 1200-A-7/1949/V.K.M.34 rendelet: az 1949–50-es tanévétől az általános iskolák felsőtagozatán, a középiskolákban, a főiskolákon és az egyetemeken kötelezővé tették az orosz nyelv tanulását.

1951. évi 15. és 1959. évi 29. sz. tvr., 1961. évi III. tv.: Az alapfokú oktatás minden állampolgárnak alanyi joga és egyben kötelezettsége is.

Internetes forrás:

I1 - Mészáros Márta (2017): „Aurora Borealis – Északi fény” című filmdrámája.
<https://nfi.hu/hu/film/aurora-borealis-eszaki-feny> (2022.02.24.)

AZ ISKOLAKÖPENY MINT A SZOCIALISTA NEVELÉS SZIMBÓLUMA

„*Multitudo non est sequenda.*”
(Szent Ágoston)

A következőkben a szocialista nevelés egyik széles körben ismert formális elemét, a kötelező iskolaköpeny-viselést tesszük vizsgálatunk tárgyává. Igyekszünk több irányból megvizsgálni a jelenséget, ezért írásunk első részében áttekintjük a kötelező iskolaköpeny-viselés bevezetésének menetét, a másodikban megvizsgáljuk az iskolaköpeny jelenségének elméleti értelmét és jelentőségét, a harmadik részben pedig egy történeti áttekintés során igyekszünk felvázolni azt, miképpen viszonyult a nyilvánosság a jelenséghez, miképpen jelent meg az iskolaköpeny témája a napi sajtóban, illetve miképpen vált a tudományos elemzés tárgyává.

1. A száraz tények

Gyakran feltételezzük, hogy a magyar iskolák életében szovjet mintára jelenik meg az iskolaköpeny, hiszen a rendszerváltás előtt iskolába járó generációk számára ez volt a szocialista iskola egyik kézzelfogható jelképe. Meg kell azonban állapítanunk, hogy a magyarországi iskolákban nagy múltra tekint vissza az egyenruha-viselés. Hazánkban a szerzetesnek nevelt gyerekek már évszázadokkal korábban egységes ruhát hordtak, de világi társaikra is már az 1790-91-es országgyűlésen ki akarták terjeszteni az egyenruha-viselés kötelezettségét.

Az 1791. évi LXVII. törvény rendelkezett annak a *tanulmányi bizottságnak* (Deputatio regnicolaris in litteralibus) a felállításáról, amelynek az volt a feladata, hogy a következő országgyűlés számára nagy jelentőségű kérdésekben reformterveket és törvényjavaslatokat dolgozzon ki. 1791 ősze és 1793 februárja között 43 alkalommal ülésezett a bizottság, és benyújtottak egy törvénytervezetet, melyben szerepelt – a Ratio Educationis előkészítésével kapcsolatban ismertté vált Makó Pál

indítványára – az iskolai egyenruhára tett javaslat: *"hogy a deákok, akik újabban igen hajlamosak a kihágásokra, azonnal felismerhetők legyenek"* (Wirth, 2013). A kezdeményezés 1802-ben az uralkodó, I. Ferenc ellenállásán elbukott: a császár úgy vélte, hogy a diákokat (akik akkor még jobbára csak fiúk voltak) nem lehet egyforma ruházat viselésére kötelezni.

Valóban széles körben a tanintézeti formaruhák az első világháború után terjedtek el Magyarországon, elsősorban a középiskolák körében, és egészen az 1950-es évekig megmaradtak ennek elemei, például az iskolai egyensapkák formájában. Ez az előírt viselet kifejezetten a diákok azonosíthatóságára irányult: az egyenruha (esetenként egyensapka) egyértelművé tette, hogy az utcán látott gyermekek melyik intézet tanulói – és ez rendbontás, helytelen viselkedés esetén egyszerűbbé tette a felelősségre vonást.

A szocializmus idején a szovjet minta természetesen nagy hatást gyakorolt ezen a téren is a magyar pedagógiára, azonban az ország rossz gazdasági helyzete nem tette lehetővé iskolai uniformisok kötelező viseletének bevezetését, bár az oktatásért felelős minisztérium már az 1960-as években javasolta a köpeny viseletét mind a fiúk, mind pedig a lányok számára, azonban a kötelező bevezetését nem tartották megvalósíthatónak. Az ajánlást az iskolai ruha kíméletével indokolták, és kifejezetten a gyerekek és a családok érdekében történő gyakorlatként állították be. Az iskolák maguk dönthettek az iskolaköpeny-viselés előírásáról, és ezt jónéhány iskola meg is tette, kötelező vagy javasolt formában. Jól jellemzi a helyzetet, amikor a korabeli pedagógiai sajtóban azt láthatjuk, hogy 1965-ben egy budapesti V. kerületi iskolában a gyermekek felszereltsége kapcsán megállapították, hogy ha a gyermekeknek nincs iskolaköpenye, annak nem anyagi okai vannak, hanem ez azt jelenti, a szülők is nevelésre szorulnak, vagyis a kérdés a neveléstudományi irodalomban elvesztette gazdasági dimenzióit és ideológiai kérdéssé kezdett alakulni. A részletes beszámoló a következőképpen hangzik (Xantus, 1965: 71):

„Télikabátja 37 gyereknek van, az egynek, akinek nincs, bőrkabátja van, begombolható béléssel. Bundája is van 5 gyereknek, a télikabát mellé, 8-nak bőrkabátja. Cipő, bundacipő, csizma – megfelelő téli lábbeli áll a gyerekek rendelkezésére. Az iskolaköpeny esetében már nem számolhatunk be ilyen jó

helyzetről. 7 tanulónak nincs iskolaköpenye. Igaz, hogy valamennyien azokból kerülnek ki, akiknél az egy főre eső átlagjövedelem 1000 Ft alatt van. Gondolom, nem indokolt, hogy egy főre eső havi 500–1000 Ft átlagjövedelem mellett ne legyen megfelelő iskolai öltözéke a tanulóknak. Itt is arról van szó, hogy nevelni kell, még a szülőket is.”

Az iskolaköpeny viselése az 1960-as évek végére valóban széles körben elterjedt iskolai gyakorlattá vált, ezért nem is jelentett igazán nagy újdonságot, amikor az ország gazdasági helyzetének javulásával 1973 szeptemberétől minden iskolában kötelezővé vált az iskolaköpeny viselete. Az azonban mindenképpen jellemző a szocialista politikai hatalomgyakorlás módszereire, hogy miképpen vezették be a kötelező köpenyviselési szabályozást. Azt várhatnánk, hogy magas szintű jogszabály rendelkezik egy ilyen nagy számú állampolgárt érintő kérdéssel, törvény vagy törvényerejű rendelet foglalkozik a kérdéssel. Azonban annak lehetünk tanúi, hogy az egyik legalacsonyabb rendű jogszabályi forma kap szerepet a szabályozásban, és sajátos felelősségmegosztás mögé bújik az állam a kötelező köpenyviselés bevezetésében.

A vonatkozó jogszabály (134/1973 /M.K.13/ MM rendelet az általános iskolai- és 131/1973 /M.K.13/ MM rendelet a gimnáziumi rendtartás bevezetéséről) ugyanis a Művelődési miniszter rendeletként jelenik meg 1973. június 5-én, aláírója a miniszter helyettese, Dr. Gosztonyi János volt, és a rendelet valójában az általános- és középiskolai rendtartás bevezetéséről rendelkezett. Ebben kapott helyet az az elem, mely szerint az iskolásoknak kötelező az iskolaköpeny viselése, de a köpenyviseléssel kapcsolatos szabályozás megalkotását, például a mulasztásokkal kapcsolatos büntetések kiszabását az egyes iskolák házirendjére bízta. A rendelet 1973. szeptember 1-től lépett hatályba, és az iskolák sorra hozzáillesztették házirendjüket, elrendelték diákjaik számára az iskolaköpeny viselését.

Néhány jellemző példa az iskolák megoldásaiból, idézetek házirendekből (Bánfalvi et al. 1985):

*„...A tanulók munkanapokon (tanítás és délutáni foglalkozások alatt) köpenyt kötelesek viselni az iskolában.”
(SZ. gimnázium).*

„...az iskolaköpeny viselése az iskolában és a menzán kötelező” (P. gimnázium).

„...Joguk van: hogy az iskolában egészséges életkörülmények között éljenek. Kötelességük: egészségüket és társaik egészségét óvni. Testüket, ruházatukat tartsák tisztán! A tanulók kötelesek az iskolában egységes tanulói munkaköpenyben megjelenni” (M. gimnázium).

„...A tanuló öltözködése legyen tiszta, egyszerű és egészséges. Az iskolaköpeny használata kötelező” (X. sz. szakmunkásképző).

„...A tanuló az iskola épületében csak tiszta ruhában, cipőben, iskolaköpenyben, fésülten léphet be (strandpapucsban és tornacipőben nem); az öltözködés a mindenkori időjárásnak megfelelő legyen” (K. szakközépiskola).

A kötelező köpenyviselés ettől a pillanattól kezdve megkérdőjelezhetetlen eleme a magyar iskolák mindennapi életének, és csak a rendszerváltás teszi majd lehetővé, hogy az iskolák és a diákok megszabaduljanak ettől a ruhadarabtól. De miért volt ekkora ellenállás a köpenyviseléssel kapcsolatban? Miképpen élték meg az iskolaköpenyviselés kötelezettségét az érintettek? Ennek megválaszolásához a következő részben megvizsgáljuk, mit is jelentett az érintettek számára az iskolaköpeny, mint szimbolikus erővel is rendelkező mindennapi viseleti tárgy.

2. Az iskolaköpeny fenomenológiája

A vasfüggöny mögötti élet számos szimbolikus, a mindennapi élet részévé váló, de azon jóval túlmutató jelentést hordozó elemmel bírt. Ilyen volt már maga a vasfüggöny is, azaz a mozgás szabadságának korlátozása, de ilyenek voltak a társadalom önszerveződésének megszüntetésére irányuló mesterséges közösségek kialakítására irányuló erőfeszítések az ideológiai elemek beemelésével a mindennapi gyakorlat majd minden szintjére (mint a gyermekek számára az úttörő és kisdobos mozgalom életre hívása), és ilyen volt az iskolai egyenruha-viselet bevezetése is.

Az uniformizáló politikai hatalom kifejezett igénye volt a közösségelvűség hangsúlyozása az egyéniséggel szemben, a társadalmi hangsúlyozása a személyiséggel szemben. Ez megmutatkozott a társadalmi

gyakorlat minden elemében és tetten érhető volt olyan területeken is, mint például a szocialista realizmus által meghatározott művészetekben megjelenített társadalmi üzenet, illetve ez tükröződött az oktatási rendszer irányításában is, amikor a tanterv alapvető céljaként a „szocialista embertípus” nevelését tűzte ki, és ideálja Makarenko közösségi nevelési gyakorlata volt. Jól illeszkedik ebbe a gyakorlatba az iskolai egyenruhák megjelenése is, melyek több formában is megjelentek a második világháborút követően a gyerekek ruházatában. Az ünnepi ruhákat felváltotta az ideológiai töltetet hordozó, a gyermekek kötelező ifjúsági szervezeti tagságát szimbolizáló kisdobos- és úttörő egyenruha, a mindennapi ruházatot pedig elfedte az iskolai uniformisként működő iskolaköpeny.

Az iskolaköpeny bevezetésére az oktatási kormányzat több magyarázatot is használt, illetve igyekezett az elfogadott értelmezés részévé tenni. Egyrészt azzal a nagyon is racionális érveléssel magyarázták a bevezetését, hogy viselése kíméli a privát ruházatot, illetve elfedi az esetleg viseltesebb darabokat, takarja a szerényebb minőséget. És ez tulajdonképpen már a második narratíva megjelenése: az iskolaköpeny elejét veszi a divatozásnak, a diákok között kialakuló rétegződésnek azzal, hogy mindenki számára azonosan elérhető módon öltözteti a diákok összességét. A harmadik magyarázat ennek egy változataként is értelmezhető, mely szerint a fiúk és lányok köpenyt viselve nem azon gondolkodnak majd, hogy hogyan tetszhetnének egymásnak jobban, hiszen uniformizált megjelenésük elfedi a kihívó külsőt. A hivatalos interpretáció meglehetősen hatékonyan terjedt, olyan szinten részévé vált a közgondolkodásnak, hogy tulajdonképpen mind a mai napig felbukkan a nosztalgikus visszaemlékezésekben, melyekben egykori iskolások veszik védelmükbe visszatekintve a régi gyakorlatot.

Azonban a hatalom interpretációs javaslata korántsem vált egyértelműen és általánosan elfogadottá. A diákok utálták az iskolaköpenyt, igyekeztek elkerülni viseletét, igyekeztek egyéni mintázatokkal megtörni uniformitását. Ez a tiltakozás és ellenállás a napi gyakorlatban problémák sorát generálta – fegyelmi ügyekké váltak a köpenyviselés szabályainak megsértései. És végül ahhoz a szimbolikus cselekedethez vezettek, amikor a rendszerváltás során a magyar oktatási rendszer épp azzal jelezte a korábbi gyakorlattal való szakítást, hogy eltörölte a köpenyviselési

kötelezettséget és megszabadította a diákokat az általuk gyűlölt ruhadarabtól, szimbolikusan *szabaddá* téve őket.

A szocialista hatalmi politika nem tette lehetővé, hogy nyilvános viták tárgyává váljanak intézkedéseinek elemei, így az iskolaköpennyel kapcsolatban is azt látjuk, hogy hiányoznak a lényegi elemzések és viták viselésével kapcsolatban. A nyilvánosságban – a hivatalos érvek kritikátlan megjelenésén túl – csak technikai jellegű kontextusban merülhetett fel az iskolaköpeny témája, például annak okán, hogy az egyébként is hiánygazdaságként működő szocialista könnyűipart megoldhatatlan feladat elé állította, hogy minden iskola számára iskolaköpenyt állítson elő a tanévek kezdetére. Ez a kérdés megjelenhetett a kritikai vitákban, de a vita a köpeny viselésére, annak valódi értelmére és jelentőségére nem terjedhetett ki.

A köpenyhez kapcsolódó negatív érzelmek a rendszerváltást követő években válhattak nyilvános viták témájává, illetve tudományos elemzések alapjává. Meg kell jegyeznünk, hogy nagy számú tudományos elemzés nem születik a témában, de a köpeny jelenségének megközelítése a népszerű és széles körben elterjedt interpretatív módszerek alkalmazásával történt meg. Az általunk fellelt legjellemzőbb ilyen írás Szabó László Tamás elemzése (Szabó, 1993), mely alapvetésében leszögezi, hogy az iskolai jelenségek általános sajátossága, hogy értelmezésük nagyban függ a nézőpontunktól, azaz ebben az esetben főképp attól, hogy pedagógusok, tanulók, esetleg szülők vagyunk-e, amikor szembe találjuk magunkat az iskolai jelenségek értelmezési kihívásaival.

Szabó László Tamás a később vele emblematikusan összekapcsolt rejtett tantervvel kapcsolatos kutatásai nyomán jut arra a belátásra, hogy az iskola világának eljárásaiban, rituáléiban rögzülnek azok az értelmezési eljárások, melyek értelmezési sémákként működve egyszerűsítik az iskola világával való találkozás zavartalan lefolyását, ugyanakkor káros hatásaik is lehetnek, ha a nevelői döntések kritikátlanul magától értetődőnek vett alapjaivá válnak, és megelőzik illetve ellehetetlenítik a konkrét egyedi esetre adott egyéni reagálások lehetőségét. Hogy ez ne következhesen be, Szabó szerint fel kellene adni – vagy legalábbis lényegileg relativizálni kellene – azt a nézetet, hogy a gyermek ténylegesen az, ami a nevelő számára megmutatkozik. Szerinte ugyanis tulajdonképpen a nevelők felelősséget

csökkenti az, hogy nem ismerik el: a gyerek „milyensége” a nevelő ítéleteinek (attitűdjeinek) függvénye.

Szabó László Tamás elemzése arra is ráirányítja a figyelmünket, hogy a nevelés, mint cselekvés elválaszthatatlanul összekapcsolódik a kommunikációként felfogott nevelés mozzanataival. Ez a kommunikáció intézményesen meghatározott terekben és időben, meghatározott módon folyik. Ezek a keretek tulajdonképpen az imént említett iskolai rituálék, melyek normatív módon hatnak a szereplők viselkedésére, de értelmező tevékenységére is. A magyar iskola világával kapcsolatban Szabó szerint a legfontosabb elemi tapasztalat ezen a téren mindig is az volt, hogy ebben a keretben az igények (preferenciák, interpretációk) kinyilvánításának esélyei korántsem egyenlők, nem szimmetrikusak. A kommunikációhoz való aszimmetrikus hozzáférést azonosítja például az olyan rituálékban, mint a tanári szoba elkülönítése a diákság életterétől, vagy a tanórai cselekvések sorában a jelentkezés kötelezettsége.

A jelentkezés rituáléja ugyanis a megtanult hatalmi különbségek közös elismerését, a hatalmi viszonyok működését demonstrálja, amikor a kommunikációs folyamba való bekapcsolódás kezdeményezése válik pusztán az egyik fél jogává, míg a másik korlátlanul kontrollálhatja a kommunikációs teret, az abba belépőket, résztvevőket és az abból kizártakat. A jó tanuló imázsa az iskolai térben egyértelműen összekapcsolódik az ilyen típusú rituálékban normakövető módon résztvevő gyerekek alakjával, a magyar iskola hagyományosan díjazza a rituális viselkedést, a normakövetést, és megtorolja a rítusok megtörését, a normakövetés megszegését. Ebben a világban a sikeresség (a jó tanuló képe) a megfelelés függvényévé válik.

Ha ezek után feltesszük a kérdést, hogy milyen értelmet hordoz az iskolai kommunikációs térben, az iskola jelentésteli rituális világában együtt élők (diákok, tanárok, szülők) számára az iskolaköpeny mint jelenség, akkor ismét csak az iskola hatalmi játszmák és rituálék által meghatározott normatív világával szembesülünk. Ha elfogadjuk, amit fentebb állítottunk, azaz, hogy a sikeresség az intézményi értékeket jelképező, az intézmény szervezeti rendjét erősítő interakcióban való részvétel képességén, az erre való alkalmasságon múlik, akkor azt is be kell látnunk, hogy a tradicionális magyar iskola hierarchikus mezejében ez kiegészül a fentebb említett aszimmetrikus kommunikációs és hatalmi szituáció sajátosságaival.

Minden pillanatban megfelelési kényszer feszül a diákok önkifejezési igénye és a tanárok elvárt normái között, és az iskolai rítusok nagymértékben meghatározzák, hogy a szereplők milyen megnyilvánulásokat tarthatnak elfogadhatónak adott szituációkban. Szabó László Tamás elemzésében ezzel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a személyes megnyilvánulásoknak, a személyiség (igények, preferenciák, interpretációk stb.) kifejezésének problémája a rituális kommunikációs térben különös jelentőséggel bír az iskolás korú fiatalok számára. A fiatalok tisztában vannak azzal, hogy ennek a kommunikációnak számos csatornája van, ezek egyike a *én-megjelenítés*, a ruházat, a hajviselet, a smink, a testtartás, az arckifejezés, a beszédmodor mind ennek eszköze, még hozzá olyan eszköze, mely alapértelmezetten az egyén ellenőrzése alatt áll, és amely valóban alkalmas saját üzeneteinek artikulálására és a nyilvános térben való megjelenítésére.

Az iskola rituálékkal és hatalmi viszonyokkal tagolt világában azonban az *én-megjelenítés* kommunikációs aktusa éppoly mértékben korlátozott, mint a verbális kommunikáció, mely mindenki által elismert módon fennakad az órai jelentkezés szabályának normatív rituáléjában. Az *én-megjelenítés* elemei az iskola kommunikációs terében beleütköznek a tanári elvárások – gyakran kimondatlan és pontosan dokumentumokban nem is szabályozott – szövedékébe. A smink, a hosszú haj viselésének megtiltása, bizonyos ruhadarabok tiltása gyakori ebben a világban, és a normatív elvek érvényesítésének végső eszköze az ebben az értelemben szélsőségesen racionális uniformis használata: az iskolaköpeny, mely elfedi az önkifejezés megkülönböztető elemeit, és az intézményes egyformaság képére alakítja a diákok tömegeit.

Ebben az értelemben Szabó László Tamás szerint az iskolaköpeny az iskolai hatalmi rend fenntartásának eszközévé válik. Az *én-megjelenítés* eszközei felett átveszi az uralmat az intézmény, illetve az intézményt képviselő hatalmi személy: a tanár. Ugyanakkor ennek révén folyamatos visszajelzés képződik az intézmény hatókörébe vont egyének lojalitásának, illetve ellenállásának mértékéről is. Az iskolaköpeny hordásával a diák elismerheti, hogy elfogadja az iskola hatalmi viszonyait, és szimbolikusan kifejezi, hogy egyetért a sikerességi kritériumokkal, melyeket az intézmény kimondva vagy kimondatlanul elfogad és megkövetel, de az iskolaköpeny hordásának megtagadásával (vagy az iskolaköpeny átalakításával,

kidíszítésével, egyénivé tételével) ugyanígy kifejezheti a környezete és önmaga számára egy diák azt is, hogy ő, noha a szokásos tanulói viselkedést egyébként végrehajtja, nem azonosul az iskola által előírt szereppel.

Ha tehát az intézményi rend felől nézzük az iskolaköpenyt azt mondhatjuk, hogy az uniformis arra alkalmas, hogy „arctalanítsa” viselőjét, s ezáltal mederben tartsa azt a szerepviszonylatot, amelynek sajátossága, hogy a felek nem egyenrangúak. A tanárok folyamatosan abban tűnnek érdekeltnek, hogy növeljék hatalmukat az iskola társadalmi tere, társadalmi történései felett, hogy az iskola rituáléi megerősítsék azokat a viselkedési módokat, melyek számukra kedvezőek. A tanárok ezt saját tevékenységük hatékonyságának biztosításával magyarázzák, mert hisznek abban, hogy az iskola fő funkciójaként felfogott oktatás csak nagymértékben szabályozott szociális térben, fegyelmezett diákok közreműködésével, az ismeretátadás feltételeinek megteremtésével (mint például a csend az osztályteremben) lehetséges. Ez gyakran azzal jár, hogy a tanár uralni kívánja az osztályterem kommunikációs mezejét, ezáltal cselekvéseiben elmozdul a direkt módszerek felé és oly mértékben strukturálja a tanítást, hogy ezáltal letöri a tanulók spontaneitását. A tanítás ily módon történő elrendezésének számos „üzenete” van a tanulók számára, amelyek azonban nem nyíltan, hanem implicit (rejtett) módon közvetítődnek. Egy olyan valóság teremődik meg, ami az érintettekben nem tudatosul, de a tanítással együtt csendesen megoldódik a hatalom és a presztízs kérdése is az intézményes iskolai világban.

A hatalmi mező óhatatlanul összekapcsolódik az emocionális elemek metaszintjével is. A hatalmi megnyilvánulásokhoz, a rituálék normativitásához önkéntelenül viszonyulunk valamiféle érzelmi töltettel. Az iskola hatalmi világában ezek gyakran kimondatlan, tudattalan, de intenzíven átélt elemek, olyanok, melyek legkönnyebben éppen a leginkább kézzelfogható, legnyilvánvalóbb összetevőkkel kapcsolatban váltak érzékelhetővé. Éppen ezt láthatjuk az iskolaköpeny esetében is, melyet a diákság részéről nagyfokú utálat és elutasítás övezett. Elfogadása csak a nyílt lázadáshoz kapcsolt büntetések miatt volt általános, de lelkesen senki sem szerette, amint lehetett mindenki levetette és már az iskola kapujában táskájába gyúrta. És éppen intenzív érzelmi töltete ezeket az elemeket az iskolával kapcsolatos személyes és kollektív emlékezet fontos elemévé

teszi, ezért kell időszakonként felidézni és értelmeznünk ezeket a jelenségeket.

És ezért érdemes áttekintenünk azt is, miképpen viszonyult a korszak a jelenséghez, miképpen őrzi a nyilvánosság az iskolaköpenyhez való viszonyulás módjait és momentumait.

3. Történeti mozaikok

3.1 A szakmai érvek megjelenése

A pedagógiai sajtóban a kötelező iskolaköpeny-viselést előíró rendelet megjelenését megelőzően nagyon komoly előkészítő munka indult meg, tulajdonképpen helyettesítve a témával kapcsolatban lefolytatott valódi szakmai vitákat. Az első hivatalos megszólalás, mely tulajdonképpen megindítja a propagandisztikus cikksorozatot a szakmai sajtóban, Bencédy Miklós művelődési minisztériumi főosztályvezetőtől érkezik, aki a Köznevelés című lapban 1972 tavaszán tulajdonképpen mint kész tényről számol be az iskolaköpeny bevezetéséről, és két dolgot tart fontosnak kiemelni, amikor igyekszik megmagyarázni a kötelező iskolaköpeny viselés okait. Mint mondja (Bencédy 1972, 797):

„Az iskolai rend egészséges formáságainak megszilárdítása érdekében, illetve az esetenként jelentkező öltözködési túlzások, a költséges divatozás megszüntetésére általánossá kívánjuk tenni, hogy a tanulók tanítási munkanapokon iskolaköpenyt viseljenek.”

Az érvek legalábbis érdekesek, és ekkor még megdöbbenően őszinték, amennyiben az első közöttük az, hogy az iskolai rend egészséges formájának az egyformaságot tekinti, aminek kulcsát az uniformisban látja. De megjelenik már a divatkövetés mint elkerülendő jelenség érve is. Ugyanakkor Bencédy kiemeli azt is: lehetséges, hogy a kötelező iskolaköpeny viselés ellenérzéseket is kivált, javaslata szerint ezekben az esetekben törekedni kell a pozitívumokat kiemelő meggyőzésre a kételkedők irányában.

Az ezt követő pedagógiailag megalapozottnak tűnő megszólalások tulajdonképpen éppen ezt kísérelték meg, amennyiben minden esetben kritikátlanul támogatták az iskolaköpeny viselést, és valóban csak a pozitívumokat emelték ki vele kapcsolatban. Eltűnik a rend a magyarázatok közül, megmaradnak azonban a praktikus érvek, és a köpeny szimbolikus jelentését, az uniformishoz való érzelmi viszonyulást meg sem próbálták

elemezni. Kialakul a tipikus érvelési mód, melyek szerint az iskolaköpeny azért jó mert (Tóth 1972, 812):

1. védi a ruhát,
2. csökkenti a gyerekek közt az öltözködési versengést,
3. csökkenti a szülőkre nehezedő anyagi terheket.

Ez az érvrendszer lesz azután általános a szakmai sajtóban, esetleg árnyalatnyilag különböző megfogalmazásban, mint például: „[a köpeny] a) praktikus, b) gazdaságos és c) megszünteti a tanulók közötti divatversengést.” (Szocialista Nevelés sz.n. 1975, 192)

A pedagógiai szakmai folyóiratok érvei kritikátlanul terjednek át a politikai és közéleti lapok hasábjaira is, ahol nagyobb számban érhatték el a szülőket és formálhatták a közvélekedést. Így annak lehetünk tanúi, hogy az iskolaköpeny témájával a következőképpen foglalkoznak a lapok:

„A kötelező iskolaköpeny helyes és okos, megszünteti az öltözködési versenyt. A köpeny alatt az így átalakított és ötletesen javított ruhák jó szolgálatot tesznek, és az édesanyák mindennapi öltöztetési gondjait megoldják.” (Gyulai 1971, 12)

„Rendkívül vidámmá és kedvessé teszik a különféle színes – piros, fehér – gallérok, tűzéseik, zsebmegoldások. Vonalvezetésük sportos, általában lefelé bővülő, enyhén követi a test vonalát. A legtöbb modell variálható – övvel, öv nélkül viselhető.” (Népszava sz.n. 1972, 13)

A közvélemény felkészítését szolgálta az is, hogy látszólagos társadalmi vitát indítottak – na persze nem a döntésről, nem annak lényegi eleméről, csupán a végrehajtás egyes mozzanatairól. A korábbi fejezetben utaltunk rá, hogy az iskolaköpeny kötelező viseletét meghatározó rendeletet 1973 június 5-én írták alá, és azt láthatjuk, hogy a politikai sajtó augusztus 31-én, azaz a kötelező köpenyviselés első tanévkezdése előtt egy nappal arról számolt be nem is titkolt büszkeséggel, hogy a Könnyűipari minisztérium már az év eleje óta dolgozik az ügyön, 50 darabos mintakollekciót állítottak össze év elején, melyet pedagógusoknak, diákoknak, ipari és kereskedelmi szakembereknek mutattak be. Az észrevételek alapján kiválasztották azt a 15-20 modellt, amelyet az új tanévben bevezetni szándékoztak. A Belkereskedelmi Minisztérium 700 ezer köpeny elkészítését rendelte meg, és bár a cikk dicséri a felkészülés gondosságát, és hangsúlyozza, hogy csak elvétve fordult elő hiány bizonyos méretekből, amit hamar pótolni tudtak,

mégis gyanússá válhat a sikerekről szóló jelentés, ha figyelembe vesszük a cikkben közölt adatokat arról, hogy például a Szegedi ruhagyárban 380 ezer iskolaköpeny készült, és szeptember 30-ig még 120 ezer, októberben pedig további 50 ezer iskolaköpeny készítését tervezték. Ez a gyártási sor sokkal inkább azt mutatja, hogy a tanévkezdés előtt a kapacitások nem voltak elégségesek az igények kielégítésére, és még a tanévkezdést követő hónapokban is igyekeztek pótolni a lemaradásokat.

Valójában ez nem volt kivételes eset, hiszen a szocialista tervgazdaság a hiányon, és nem a túltermelésen alapuló gazdaság lévén gyakran nem volt képes előállítani az állampolgárok szükségleteit kielégítő mennyiségben a fogyasztási javakat. A szocialista országok mindennapi életének részévé vált a várakozás a javak beszerzésére – egy új autóra, de akár csak egy telefonvonalra is több évig kellett várakozni. A kötelező iskolaköpenyviselésre ugyan igyekeztek felkészíteni a magyar ruhaipart, mégis visszatérő panasz volt az, hogy szeptemberben hiánycikknek számított a köpeny, és a szülők nem tudták beszerezni a boltban a kötelező iskolai ruhadarabot, nem kis feszültséget élve át ezzel. Az ellátás még 1984-ben is akadozott, a sajtó szerint a ruhagyárak ekkor a nyersanyagellátásban mutatkozó problémákkal magyarították a lemaradást. Mindenesetre nagyon jellemző jelenség, hogy tíz év alatt sem volt képes a szocialista tervgazdaság a társadalmi igények zökkenőmentes kielégítésére. (Réthy 1984, 8)

3.2 További adalékok

Ok p f g p m² r r g p " m k g o g n² u t g " ² t f g o g u " c | " m^{3/4} n g m² i o g i x k n^a i ¶ v^a u^a t c " c n m c n o c u " h q t t^a n g p p² p m " m ¶ x^a p e u k c m. " o g m m q t c " v g t j g v " l g o g i x^a u^a t n^a u c . " c d d c p " c " u | g t g p e u² u " j g n r q n k v k m c k " n c r q m " c ¶ g n k " u m k p f k i ¶ | m ¶ 4 p " 3/4 m 3/4 g m j k t f g v² u g m g v . " v^a l² m q | v c v x c " c " u | Ñ n m O g i l g i { | g p f . " j q i { " g | g m " c | " a t c m " c " v g t o² u | g v g u g p " p g o " r k c e k " c n c r q p " c n c m w n Q t u | ^a i g-ñ ù C ¶ f ¶ g k x c v c n " j c v^a t q | v-ñ u " ou g á l " v » m g » g o g n v Ñ p m " m k " c f c v q Praktilon márkájú, lágyok"számú" t k p v " forgalmazott köpeny ára 122-158 Ft között volt, a fiú változat ára 118-206 Ft. Egy másik márka, a Diolen lányköpeny 124-151 Ft-ba került. (Népszabadság, sz.n. 1978, 22) Ha ezt kiegészítjük azzal, hogy 1978-ban az

átlagkereset 3687 forintot tett ki (I1), tulajdonképpen valóban nem láthatjuk akadályát annak, hogy a családok finanszírozzák az iskolaköpenyek vásárlását.

Az utolsó mozaik, amit kiemelhetünk, az egyetlen rendszerváltás előtt megjelent tudományos igényű megközelítés (Bánfai et al., 1986 435-447), melyben tanári és diákvéleményeket összegyűjtve elemzik az iskolaköpennyel kapcsolatos problémákat. Budapesti középiskolákban készítettek interjúkat és gyűjtöttek megfigyeléseket, hogy mennyit, az sajnos nem derül ki a leírásból. Az elemzés ugyan módszertanilag homályos hátterű, de kétségtelenül empirikus és nem ideológiai célzatú, túl is tud lépni a korábbi magyarázaton, a realitás felé. És kétségtelenül értékes forrás napjaink elemzése számára az olyan tanároktól és diákoktól származó nyilatkozatokkal szembesülni, mint például (Bánfai et al., 1986, 440):

„Vannak kibúvók; nem gombolja be a diák, sőt egyik-másik tanár is így reagál.”

„Ez nem öli ki az egyéniséget. Talán, lehet, hogy túlzott, a közösséghez tartozást erősíti”

„A köpenynek ténylegesen az lenne a funkciója, hogy kifejezze az összetartozást. Ehelyett egyformaság lesz belőle. A matrózruha is a közösséghez való tartozást kellene, hogy jelentse, és annak valahogy örülne is az ember, hogy érzi, összetartozik a többiekkel. De ha folyton kötelezővé teszik, pláne még a diákszékeken is, akkor teljesen értelmetlenné válik, és csak nyűg lesz. Akkor lenne értelme, ha valami közös értéket képviselne vagy a köpeny vagy más, de hát ilyen érték nemigen van manapság... Rossz nézni, olyan egyformák benne a gyerekek.”

„Főleg a fiúkat sajnálom, mind olyan szürke, semmi egyéniség. A lányok még hímezhetnek rá, vagy ilyesmi. Gyártanának legalább színeseket, ne ilyen egyformákat”

Fontos felhívunk a figyelmet, hogy itt egyrészt megjelenik már annak az interpretációnak a csírája, melyet a rendszerváltás utáni elemzés is alkalmaz, amikor az uniformizálást, mint lehetséges egyéni olvasatot említik, és a bemutatott vélemények már korántsem egyöntetűen pozitívak, hanem tartalmaznak kritikai állásfoglalást, illetve jelzik az ilyen olvasatok lehetőségességét.

Van persze a nyilatkozatoknak olyan része is, amelyekben a tanárok kiállnak a köpenyviselés mellett, jelezve azt, hogy az egyébként az uniformizmus ellen tüntető diákok a divat hasonlóságát kifejezetten maguk keresik. Ezzel mintegy de-legitimálni igyekeznek a fiatalok ellenállását, kétségbe vonják érveik érvényességét, sőt még ellenérzésük kifejezésének jogosultságát is, teljes mértékben figyelmen kívül hagyva a különbséget, mely a kényszerű szabálykövetés és az egyéni választáson alapuló viselkedés között feszül (Bánfai et al., 1986 443):

„... Azok a diákok nem szeretik, akik a kötelességet és a rendet nem szeretik, pedig a farmert is ugyanúgy hordják, az is egyforma”

„Az az érdekes, hogy épp azok a gyerekek, akik egyenruhát hordanak amúgy, farmert meg ilyen madzagokat, azok nem akarják hordani a köpenyt”

Kétségtelenül nagy erénye a tanulmánynak, hogy kísérletet tesz arra, hogy az interjúk és megfigyelések alapján tipizálja a köpenyviselés módjait, egyrészt magának az iskolaköpenynek, másrészt viselése módjának tekintetében. A tipizálás során (1. táblázat) elkülöníti egyrészt az iskolaköpeny tárgyi valójának megjelenési formáit, másrészt a hozzá való viszonyulás (köpenyhordás) lehetséges variációit. A köpeny megjelenési formáit szerintük meghatározza annak eredete (boltban vett vagy saját készítésű), eredeti rendeltetése (eredeti vagy „átértelmezett”), természetes változásai (például kinőtt volta, elrongyolódása) és a szándékosan végzett módosítások (hímzés, firkálás). A köpenyhordás tekintetében pedig rögzítik a szabályos viselettől való eltéréseket, melyek egyrészt a viselet módosítását jelenthetik (kigombolt, felhajtott ujjú, vállra vetett), másrészt az időbeli eltolódásokat, azaz a köpeny iskolakapuban való le- és felvételét, esetleg szünetekben való mellőzését.

1. táblázat: Az iskolaköpeny-viselés tipológiája (Bánfalvi et al. 1986)

VARIÁCIÓK A KÖPENYRE (megjelenés)					VARIÁCIÓK A KÖPENYHORDÁSRA (modor)	
Eredet	Eredeti rendeltetés		„Természetes változások” (használat, növekedés)	Szándékos- nak minősíthető változások (járulékos jelek)	Köpenyhordás módja	
Kon- fekció	Kö- peny	Megfele- lő méretű	Karbantar- tott	Nincs változás	Szabályos	(időbeli eltolódá- sok a köpeny felvéte- lében)
Saját készít- és	Egyéb (dzseki Far- mering stb.)	Kinőtt Túl nagy	Elrongyolt, piszkos	Van (hímzés, firkálás, matrica stb.)	Kigombol- ja, Vállára veti, Ujját feltűri stb.	

Felhasznált irodalom:

- Bánfai Beáta - Bodor Péter László János (1986): *Az iskolaköpeny Pszichológia* 6. évf. 3. sz. / 435-447.
- Bencédy József (1972): *Tájékoztató az iskolaköpeny viselésének bevezetéséről* Köznevelés 1972/3 797.
- Gyulai Irén (1971): *Régiből újat - kettőből egyet* Szabad Föld, 1971. október 17. 12.
- Népszabadság szerző nélkül (1978). Iskolaköpeny hirdetések Népszabadság 1978. július 23. 22.
- Népszava szerző nélkül (1972): *Felkészülés az iskolaszereponra* Népszava 1972. augusztus 17. 13.
- Réthy István (1984): *Nehéz az iskolakezdés* Népszabadság, 1984. szeptember 20. 8.
- Szabó László Tamás (1993): *Az (iskolai) nevelés természetéről* Iskolakultúra 1993/3-4. 2-8.
- Szocialista Nevelés szerző nélkül (1975): Propagáljuk az iskolaköpeny használatát Szocialista Nevelés 1975/3.192.

Tóth László (1972): *Öltözködés, erkölcs, nevelés* Köznevelés 1972/3 812.

Wirth Lajos (2013): *Kétszázötven éves a newtoni fizika hazánkban (Kerekedei Makó Pál pályaképe)* Fizikai Szemle 2013/7-8.

Xantus Gyuláné (1965): *Adatok a pedagógiai munka hatékonyságának szociális feltételeihez* Magyar Pedagógia 1965/1 67-89.

Online forrás:

I1: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_qli001.html

KÓGER YVETTA

PTE BTK, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
Doktorandusz hallgató

KUTATÁSI DIMENZIÓK AZ „ÖTVENES ÉVEK” ÓVODATÖRTÉNETÉBEN AZ ÓVODA ÉS A CSALÁD KAPCSOLATÁRA FÓKUSZÁLVA¹

Absztrakt

Jelen tanulmányban az „ötvenes évek” óvoda-család kapcsolatának magyarországi alakulása kerül kifejtésre. Célom annak felderítése, hogy a hivatalos elvárásként megfogalmazott „szocialista állampolgárok” nevelésének igénye miként jelent meg az óvodára vonatkozó dokumentumokban, az óvodai és a családi nevelést befolyásoló írott forrásokban. A kutatás során rámutatok arra, hogy az aktuális óvodapolitika milyen szerepet szánt ebben a családnak és az óvodának. A vizsgálathoz kiválasztott források család-óvoda kontextusú, tartalmilag strukturáló kvalitatív tartalomelemzése eddig még nem valósult meg a magyarországi óvodatörténeti kutatások körében.

A tanulmány áttekinti az „ötvenes évek” és a „szocialista pedagógia” kutatására vonatkozó felfogásokat, majd összefoglalja, hogy milyen megközelítésekől vizsgálható a szülők és a pedagógusok kapcsolata. A kvalitatív tartalomelemzés adatkorpusza szelektív mintavétellel került kiválasztásra, majd a kombinált (deduktív és induktív) kódolási logikával felállított kategóriarendszer mentén a megbízhatóság érdekében kézi intrakódolással történt a kódolás. Az elemzés hét fő kategóriája rámutat arra, hogy az óvodapolitikai döntések tartalmilag befolyásolták az „örökzöld” témának számító óvoda-család kapcsolat megjelenését a vizsgált sajtóanyagokban. A tartalmi csomópontok mentén vizsgált manifeszt és látens tartalmak azokat az irányvonalakat tükrözik, amelyek az épülő szocialista rendszer legitimációját segítő nevelés érdekében megfogalmazódtak az óvodára és a családra vonatkozóan. A kutatás eredményei nyomán tovább differenciálódhat az ötvenes évek óvodájáról

¹ Átdolgozott tanulmány, eredeti megjelenés folyamatban a Gyermeknevelés folyóiratban.

való tudásunk, mely alapot jelenthet a szocialista pedagógiai múlt tovább élése vizsgálatának folytatásához.

1. Bevezető gondolatok

A magyarországi óvoda lassan kétszáz éves történetében az 1950-es évektől beszélhetünk az óvodai nevelés expanziójáról, amikor is a politikai, gazdasági és társadalmi változások következtében egyre több szülő járatta gyermekét e preszkoláris intézménybe (Vág 1993).

Jelen kutatás azt járja körül, hogy az „ötvenes évek” család-óvoda kapcsolatát jellemző tradíciók mennyiben tekinthetőek előzménynek napjaink óvodai nevelése tekintetében, illetve befolyásolja-e mába nyúlóan hozzáállásunkat a pedagógiai múlt jelenléte és működése. Az óvodapedagógusi munkának ma is az egyik sarkalatos pontja a gyermek két színterű, családban és óvodában zajló nevelése közötti egyensúly, illetve együttműködés megteremtése. Magyarországon a köznevelési törvényben deklarált óvodakötelezettség nyomán minden szülőt érint, hogy miként alakul e két nevelőközeg kapcsolata.

Az ötvenes évek formálódó szocialista rendszere az iskoláskor előtti gyerekek nevelésének társadalmasításával, állami fenntartású intézményi keretek közé szorításával igyekezett befolyása alá vonni a jövő nemzedékének új értékek és normák szerinti nevelését (Komlósi 1977). Vagyis a központi pártvezetés felismerte a családon keresztüli befolyásolás intézményi lehetőségeit, illetve a jövő „szocialista állampolgárainak” nevelésében az óvoda szerepét (Molnár-Pálfi-Szerepi-Vargáné 2015, Szerepi-Vargáné-Pálfi-Molnár 2018).

Ezen vizsgálat – a család és óvoda kapcsolat, mint tematikus dimenzió mentén körvonalazódó – célja annak felderítése, hogy e kíváncsi miként jelent meg az óvodára vonatkozó dokumentumokban (pl. jogszabályi rendelkezések), írott forrásokban (pl. óvónőképzés tankönyvei, óvodapedagógusok szakmai orgánuma, illetve a szülőket tájékoztató sajtókiadványokban), illetve annak feltérképezése, hogy az aktuális óvodapolitika milyen szerepet szánt ebben a családnak és az óvodának. A jelen kutatásba bevont források család-óvoda kapcsolat kontextusra fókuszáló áttekintése eddig még hiányzik a magyarországi óvodatörténeti kutatások köréből. Ezáltal tovább differenciálódhat az ötvenes évek óvodájáról való tudásunk.

2. Kutatási dimenziók

2.1. Az „ötvenes éveknek”, mint időbeli dimenzióknak és pedagógiájának kutatása

A 20. század második fele még nem „rég történelem” (Koselleck 2003), még él azon nemzedék, melynek tapasztalati horizontja kiterjed az 1950-es évek Magyarországra. Ugyanakkor egyre nagyobb számban élnek azon generációk, amelyeknek már történelem az ország szovjetizálása, a sztálinista diktatúra, a szocialista építés korántsem homogén időszak, melyben a mindennapokra, a kultúrára erősen rányomta bélyegét a korabeli politika (Szabolcs 2006). A világ legtöbb országában egyre növekvő és élénkülő érdeklődés tapasztalható a legközvetlenebb múltat, illetve a félmúltat feltáró, bemutató munkák iránt, amely időszak az emberek egyre csökkenő hányadának személyes élménye (Romsics 2008 idézi Kolosai 2012).

Jelen kutatás idődimenziójának - korszakhatárainak kijelölésénél óvodai vonatkozású események, az uralkodó óvodapolitikai koncepciók voltak mérvadóak. Óvodatörténeti szempontból e vizsgálatnál az „ötvenes évek” az 1948-1959 közötti egy évtizedet öleli fel. Ugyanis az óvodák 1948-as államosításával az addigi magyar óvodapedagógiai tradíciók megszakadtak, a hagyományoktól idegen szovjet mintájú óvodai nevelés került bevezetésre (Kövérné 1987). Az 1959-es záró dátumot pedig a szocialista óvoda „hőskorának”, útkeresésének jelentős mérföldköve, az óvónőképzés felsőfokúvá válása jelölte ki.

Az 50-es évek pedagógiájáról szóló munkákban különféle múltak jelennek meg. Egyrészt a történetírók, pedagógiai szakemberek értékeitől, szándékaitól, valamint múlttól való gondolkodásától, múltfelfogásától függően, másrészt a múlt megismerésének bizonytalanságából fakadóan (Golnhofer 2006). A közelmúlt történeti kutatása kiválóan illusztrálja, hogy egymás mellett élő történelmek, a múlthoz kapcsolódó akár gyökeresen eltérő értelmezések együttesével jellemezhető az az időszak, amely belenyúlik a jelenbe (Szabolcs, 2006). Az elmúlt bő egy évtizedben egyre gyarapodott azon kutatók száma, akik neveléstudományi megközelítéssel igyekeznek e korszak, a „szocialista pedagógia” valóságát feltárni és leírni, mint például egy olyan kiadványsorozat bemutatása, amely éppen e szovjet mintán alapuló pedagógia kialakításának törekvését támogatta (Szabolcs-Golnhofer 2018), vagy a tanítóképzés alakulását befolyásoló

oktatáspolitikai folyamatok számbavétele (Donáth 2008). Született néhány, az '50-es évek gyermeknevelésére, azon belül az óvodai nevelésre irányuló kutatásokat bemutató mű. Olvashatunk – többek között - az üzemi óvodák történetének (Aczél 2012) szociálpolitikai megközelítéséről, mely az óvodai ellátás szociálpolitikai juttatásként való értelmezését támasztja alá elsősorban a szocialista időszak vállalati fenntartású intézményeiben. Az óvodai nevelés tanulásszemléletének (Pálfi 2010) sajátosságait a szovjet modell másolásának kényszere határozta meg. Egy erőltetett pedagógiai koncepció váltotta fel az addigi hagyományokat, melynek szemléletformáló hatásait követhetjük nyomon egy egykori óvodai kiadvány elemzése alapján.

2.2. A család és óvoda kapcsolat, mint tematikus dimenzió jelenléte a neveléstudományi diskurzusban

A 20. század második felében egyre több kutató vonja érdeklődési terébe a szülők és a pedagógusok együttműködésének, a család és a köznevelési intézmények kapcsolatának kérdéskörét. Behatóan foglalkozott e téma magyarországi jellemzőivel Komlói Sándor – elsősorban a családi nevelés oldaláról közelítve –, illetve Füle Sándor, aki a két nevelési szintér kapcsolatát vette górcső alá (pl. Komlói 1981; Füle 1989). Az óvoda azonban az iskola mellett csak érintőlegesen jelenik meg mindkét szerző publikációiban. A téma szakirodalmi palettájának tanulmányozása is mutatja, hogy az óvoda és a család kapcsolatának különböző aspektusú megközelítése napjainkig örökzöld témának számít. A szülők óvodaválasztását az óvoda emberi dimenziója, vagyis az óvodapedagógus személye, illetve az őt jellemző szereteten alapuló attitűd jelentősen befolyásolja (Teszenyi-Hevey 2015). Egy, a szeretetkapcsolat kisgyermekkorai nevelésben betöltött szerepére vonatkozó kutatás angolai, kazahsztáni és magyarországi eredményei színesítik – többek között – az arról szóló ismereteinket, hogy miként tekint a család, illetve a társadalom a kisgyermekkorai nevelésre, illetve a gondozásban résztvevő szakemberek és a szülők közötti partnerségre (lásd pl. Vargáné 2020; Murray-Teszenyi-Varga-Pálfi-Tajiyeva-Iskakova 2018).

A jelen tanulmányban ismertetett mikrokutatás abból indul ki, hogy az oktatási-nevelési intézmények közösségkapcsolatait, köztük a családdal való

kapcsolat is több megközelítésből vizsgálható, ahogy ezt Kozma Tamás (1974) kifejti.

- „nevelésméleti-szociológiai” megközelítés: a nevelést tágabban értelmezi, társadalmi folyamatként tekint rá, ahol a szocializációban együttműködő csoportok közül az egyik legfontosabb a család és az oktatási-nevelési szervezetek.
- „pedagógiai” megközelítés: az, ami a pedagógiai, nevelésméleti tankönyvekben olvasható és a pedagógus köztudatban elterjedt. Vagyis a nevelésnek különböző színterei vannak pl. család és óvoda, ezeken a színtereken kívánatos az összehangolt munka, melyben az óvodáé a vezető, szervező szerep.
- „tanügyirányítási” megközelítés: az oktatásügy/óvodaügy általános és helyi irányítása felőli aspektust jelenti.

A köznevelés intézményeinek – köztük az óvodáknak – és a családnak is az egyik legfontosabb kijelölt és vállalt funkciója a felnövekvő új generáció integrálása a társadalomba (Háber-H. Sas 1980). Jelen esetben a fókusz a szocialista társadalmi rendet elfogadó és erősítő új „szocialista embertípus” kialakítása jelenti (Millei 2011). A gyermek eredményes neveléséhez a nevelőtestület irányításával megvalósuló családi és óvodai nevelőmunka közötti összhang megteremtése volt a kitűzött cél. Ennek érdekében megkezdődött az erőteljes óvodapolitikai befolyás, vagyis a különböző szintű jogszabályi előírások hatására a két nevelési színtér – a család és az óvoda – kapcsolatának szervezetté alakítása (Komlósi 1965).

2.3. Forrásdimenziók

Egy adaptált dimenzió-séma (Molnár-Kovács 2015, 2019) kutatási dimenziói orientáltak, körülhatárolták a vizsgálat primer és szekunder forrásait. Az ún. forrásdimenziók meghatározása segít strukturálni mindazokat az írott forrásokat, melyek mentén jelen kutatás megvalósítható.

- óvodapolitikai dimenzió: a vizsgált időszakot is jellemezte a köznevelési intézmények ügyeibe különböző szintű jogszabályokkal való egyre nagyobb mértékű beavatkozás, ezért elemzés alá vonjuk az óvodai nevelésre vonatkozó, illetve annak alakulását befolyásoló jogi dekrétumokat, valamint az óvónőképzés tankönyveit, melyek a

Vallás- és Közoktatási Minisztérium felügyelete alatt álló állami tankönyvkiadó által kerültek kiadásra (Kóger 2019).

- sajtóirodalom dimenziója: a változatos elsődleges kútfők egyik csoportja a magyar nyelvű sajtóirodalom. Vizsgáljuk mind az óvónők szakmai munkáját orientáló szakorgánomot (Gyermeknevelés – Óvodai Nevelés), mind a szülőket tájékoztató nem szakmai sajtó kiadványait (pl. sajtóhierarchia csúcsán álló napilapok és megyei testvérlapjaik, egyéb hetilapok, folyóiratok). Szülői vonatkozásban tehát az egykori, nem szakmai sajtóanyag is „nagyító” alá került, mint a közvéleményt formáló diskurzus kiindulópontja és lenyomata (Lukacs 2004). Az ilyen jellegű újságok neveléstörténeti kutatásokba való bevonása elsősorban Kéri Katalin munkásságához köthető (Baska 2018), főként a dualizmus időszakát tekintve (pl. Kéri 2018), de az ötvenes éveket is érintve (pl. Kéri 2008). A szocialista társadalom kialakítása, a szocializmus építése idején a Magyar Népköztársaság Alkotmánya ugyan kimondta a sajtószabadságot, ám a megvalósulás hétköznapi lehetőségei a vezető párt többdimenziós ellenőrző mechanizmusa mellett mégsem voltak adottak. Az államhatalmi propaganda eszközeivé váltak a sajtótermékek. A különböző lapok csak kollektív agitátorként funkcionálva maradhattak fenn úgy, hogy nem jelenhetett meg bennük olyan tartalom, amit ne hagytak volna jóvá a legfelső fokon (Somogyvári 2018).

Mindezek alapján körvonalazódik az, hogy a fellelhető források számbeli gazdagsága ellenére mégis ún. forrásszegénységről beszélhetünk, hiszen az elemzett források „egyoldalúsítanak”, azokból csak a hivatalos, sokszor propagandisztikus előírások, követelmények ismerhetők meg. Emellett figyelembe kell venni a korabeli források tekintetében a (párt)állam által elfogadott ideológia nyelvezetének torzító hatásait, melyek esetében a szövegek stílusa totális ellenőrzést és stabilitást sugall. (Jessen 1997, Judt 1997 idézi Apor 2008). Mégis érdemes ezeket számba venni az óvodapedagógiai múlt rekonstrukciója, tulajdonképpeni újrakonstruálása érdekében.

3. Módszertani keret

A neveléstörténeti kutatások deduktív, analitikus jellegűek, hiszen források, illetve más tudományok tapasztalatainak elemzésére vállalkoznak, fogalmak, jelenségek leírását, értelmezését vállalják egy ciklikus jellegű folyamatban (Szabolcs 1996). A neveléstörténeti források interpretálásánál szükség van a kutató nagyfokú képzelőerejére, művészi látásmódjára és kreativitására (Kéri 2001). Ebből következik, hogy a történeti narráció során sohasem szűrhető ki teljesen a kutató szubjektivitása. Mindez összecseng a kvalitatív kutatási stratégia jellemzőivel, ahol a hangsúly a neveléstörténeti kutatásokat is jellemző feltáráson, bemutatáson, a jelenségek felfejtésén van (Szabolcs 2001). Metodológiai szempontból jelen vizsgálat is egy neveléstörténeti kutatási ismérveket szem előtt tartó kvalitatív szemléletű kutatásra vállalkozik, gazdagítva az utóbbi években egyre nagyobb számban megjelenő, többségében még útkereső, kvalitatív stratégián nyugvó neveléstörténeti kutatások palettáját.

3.1. Vizsgálati minta, mintavétel

A kutatási dimenziók orientálta forrásfeltárás során számos dokumentum került a vizsgálat látóterébe, melyek alapjául szolgálnak a téma feldolgozásának. Elsődleges forrásként tekintünk az idődimenzió alapján 1948 és 1959 között kiadott óvodát érintő különböző szintű jogszabályokra, valamint az állam által megfogalmazott hivatalos elvárásokat közvetítő, a vizsgált időszakban a leendő óvónők képzésében használt módszertankönyvre. Emellett még az óvónők elismert szakmai orgánumának számító Gyermeknevelés, majd 1953-tól Óvodai Nevelés című folyóiratra, illetve a szülőkhöz is eljutó, őket tájékoztató napi és hetilapokra is (N=80). A kutatás adatai ezekből kerültek kiemelésre kényelmi célzott, szelektív mintavétellel. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum állományában kézbe vehető, kutatható tankönyv, jogszabályok és folyóiratcikkek esetében a témára vonatkozó címek voltak irányadóak, míg az Arcanum Digitális Tudománytárban fellelhető nem szakmai újságok esetében az óvoda kereső szó jelentette a szelektivitás kezdeti alapját, majd a tematikus dimenzióhoz köthető tartalmak mentén szűkítettük a vizsgálatba bevont szövegtörzset. A forráslelőhelyekről részletesen

tájékozódhatunk Molnár-Kovács Zsófia könyvei nyomán (Molnár-Kovács 2017, 2019).

3.2. Adatelemzés

A történeti forráselemzés keretében a választott dokumentumok tartalmilag strukturáló kvalitatív tartalomelemzését végezzük, amely során a tartalmi strukturálás a kvalitatív adatelemzés központi céljaként értelmezhető (Kuckartz 2012, 2019; Mayring 2019, Sántha, 2021; Schreier 2014). A kódolási eljárás az adatvesztés elkerülése érdekében az összes szövegszegmens feldolgozását lehetővé tevő kombinált, deduktív (elméletvezérelt) és induktív (adatvezérelt) jellegű. Első lépésként a kódolási szisztémák közül az a priori kódolást alkalmazzuk, mint az elméletvezérelt logikához tartozó kódolási típust. (Sántha 2015). A kvalitatív vizsgálatba bevont adatkorpusz kódolásához használt főkategóriákat az elemzés megkezdése előtt, elméleti megfontolások alapján az óvoda és a család kapcsolatára vonatkozó „ötvenes évekbeli” első szabályozó dokumentum (Rendtartás az óvodák számára (1951). Tankönyvkiadó, Budapest.) elvárásai mentén („Az óvoda feladata a szülők felé”) alakítottuk ki. Az e dokumentumban megfogalmazott manifeszt feladatok adják a főbb tartalmi csomópontokat, amelyek kódként előre rögzítésre kerülnek a kódlistába. Így a kiinduló kódstruktúra deduktív kódolási logikát követ. Olyan fogalmakat kerestünk, amelyek azt határozzák meg, hogy az egykori óvodapolitikai a jövő szocialista állampolgárainak nevelését végző két nevelési szintérnek milyen szerepet szánt az állami keretek közé szorított preszkoláris nevelés keretében. A dokumentum további alegységekre bontásánál a főkategóriákhoz rendelhető alkategóriák megállapítása történik, a szövegeket az induktív logikának megfelelő adatvezérelt, vagyis a szövegtörzsből kiinduló eljárással kódoljuk tovább. Néhány alkategória esetében további szintezésre is lehetőség nyílt, mert az alkódok újabb alkódokkal is rendelkeztek.

A megbízhatóság teljesülése érdekében a kódolás intrakódolással zajlik, vagyis ugyanazon kódolási szisztéma alapján néhány nap különbséggel a kódoló újrakódolja az elemzésre szánt dokumentumokat, majd összehasonlítja a kapott kategóriákat (Sántha 2015, 2021). Esetünkben az újrakódolás tíz nap elteltével történt – színekre alapozott vizuális segítségű kézi kódolással.

3.3. Kategóriarendszer

Főkategóriák:

1. a szülők és az óvoda együttműködése: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvoda működésének és a gyermekek nevelésének jobbá tétele érdekében végzett tevékenységekről szólnak
2. bizalmas kapcsolat: ide tartoznak a szülővel való bizalmon alapuló kapcsolat kiépítésére vonatkozó szövegrészek, kijelentések
3. összehangolt nevelés: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvodai és a családi nevelés (szocialista pedagógia elvein nyugvó) egységességének megteremtésére utalnak
4. családi körülmények ismerete: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvodás gyermekek családja, szülei életkörülményeinek, munkájának, a családi nevelés milyenségének feltérképezésével vannak összefüggésben
5. szülőkkel való törődés: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvónő szülők számára nyújtott tanácsadására, segítségnyújtására vonatkoznak
6. felvilágosító munka (propaganda): ide tartoznak azok a szövegrészek, amelyek az óvónő (politikai, kulturális, gazdasági) tájékozottságáról szól, aminek segítségével az állami vezetés általi (politikai)nézetek közvetíti a szülők felé, befolyásolja véleményüket
7. példaadás: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvónő mintaszerepére utalnak mind pedagógiai, mind társadalmi téren

Alkategóriák és azok alkategóriái:

1. a szülők és az óvoda együttműködése: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvoda működésének és a gyermekek nevelésének jobbá tétele érdekében végzett tevékenységekről szólnak
 1. az együttműködés szervezeti kerete (erre történő utalás)
 1. Szülői Munkaközösség
 2. egyéb tömegszervezetek pl. MNDSZ
 3. patronáló szervek

1. 2. az óvoda segítése (a tevőleges, illetve anyagi hozzájárulásra vonatkozó utalás)
 1. 2. 1. „akció”: versenymozgalmak
 1. 2. 2. társadalmi munka
 1. 2. 3. munkadélutánok
 1. 2. 4. műsoros estek
2. bizalmas kapcsolat: ide tartoznak a szülővel való bizalmon alapuló kapcsolat kiépítésére vonatkozó szövegrészek, kijelentések
 2. 1. a kapcsolatépítés alkalmai (azon egyéni és kollektív fórumok, ahol ez megvalósulhat)
 2. 1. 1. szülői értekezlet
 2. 1. 2. személyes beszélgetés
3. összehangolt nevelés: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvodai és a családi nevelés (szocialista pedagógia elvein nyugvó) egységességének megteremtésére utalnak
 3. 1. pedagógiai irányítás/propaganda (a szülők meggyőzésére - „átnevelésére” utalás)
 3. 2. a pedagógiai felvilágosítás fórumai (az ezzel kapcsolatos utalások)
 3. 2. 1. Szülők Iskolája, szülői konferenciák,
 3. 2. 2. a szülő látogatása az óvodában, ünnepélyek (óvodai nevelés szokásaival, szabályaival való megismertetés),
 3. 2. 3. „Szülők sarka” – faliújság
 3. 2. 4. média: újság, rádió
4. családi körülmények ismerete: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvodás gyermekek családja, szülei életkörülményeinek, munkájának, a családi nevelés milyenségének feltérképezésével vannak összefüggésben
 4. 1. családdal való ismerkedés fóruma (családlátogatásra történő utalások)
5. szülőkkel való törődés: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvónő szülők számára nyújtott tanácsadására, segítségnyújtására vonatkoznak
6. felvilágosító munka (propaganda): ide tartoznak azok a szövegrészek, amelyek az óvónő (politikai, kulturális, gazdasági) tájékozottságáról szól, aminek segítségével az állami vezetés általi

(politikai)nézetek közvetíti a szülők felé, befolyásolja véleményüket

6. 1. az óvónő, mint népnevelő (politika diktálta aktuál-tevékenységekre ösztönzéssel - pl. tervkölcson, választás – összefüggő utalások)
7. példaadás: ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek az óvónő mintaszerepére utalnak mind pedagógiai, mind társadalmi téren
7. 1. önképzés (hiányosságok kiküszöbölése)

A manifeszt mondanivaló mellett azon szövegrészek rejtett (látens) tartalmainak feltárására is kísérletet teszünk, amelyek mondanivalója mögöttes tartalmat sugall, eszerint is osztályozhatjuk valamilyen fogalmi keretben (Babbie 1996). Ezek kódolása kevésbé egyértelmű. Látens tartalomnak tekintettük az olyan mögöttes jelentéseket, amelyek valójában szándékot, feladatot és/vagy egyéb mondanivalót fejeznek ki, de azok nem nyíltan és közvetlenül, hanem áttételesen, burkolt formában fogalmazódnak meg (Podráczky 2007). Mindezt annak tudatában, hogy az 1950-es évekről beszámoló írásbeli dokumentumok kezelése, forrásértékük megállapítása fokozott odafigyelést kíván. A vizsgált korszak pedagógiáját megismerni kívánóknak szembe kell nézniük azzal az eredményeket is behatároló ténnyel, hogy főként a hatalom nézőpontjából született anyagok állnak a kutatók rendelkezésére (Golnhofer 2006).

4. Az eredmények elemzése, értelmezése

A tartalomelemzés – egymástól nem élesen elváló – kétlépcsős folyamat, amelyben a kategorizálást és kódolást követik az értelmező-magyarázó műveletek, vagyis az adatok kontextusba való értelmezése, következtetések megfogalmazása (Szabolcs 2001).

Az általunk vizsgált időszakban az élet minden területét átható „hiperközpontosított” homogenizálásra törekvéssel együtt járó „szovjetizálás” (Kozma 2012) a család és óvoda kapcsolat terén is új elveket, célokat eredményezett. Az elvárásokat, a közvetített tartalmakat az aktuálpolitika, illetve az oktatás/óvodapolitika határozta meg alkalmazkodást, elfogadást kényszerítve mind a szülőkre, mind az óvónőkre. A forráskutatás során az körvonalazódott, hogy a különböző kútfők elemzés alá vont szövegeinek tartalma többségében egymást erősítette, igazolta. A sajtóanyagok az óvodapolitikai döntésekre

reflektáltak, azokat közvetítették az érdekeltek számára. Ezekben – többek között – erőteljes a szovjet minta etalonná emelése, érvényesítésének igénye, illetve a sajátosan „hangolt” írásokból ízelítőt kaphatunk a vizsgált korszak mai olvasó számára már sokszor ismeretlen atmoszférájából. Emellett pl. az óvónők „személyes” tapasztalatairól szóló beszámolóinál, vagy a napilapok gyermekekről szóló cikkeiben olykor az eufemisztikus – a konkrét tényeket szépítő – kifejezésmód nyomait is fellelhetjük. A hivatalos szocialista kommunikációs forma ugyanis sokszor nem információt hordozott, hanem bizonyos értékek megfogalmazását az ideológia által megfogalmazott elképzelt jövőbeli társadalomról és az ahhoz való viszonyulásról (lásd Jensen 1997 idézi Apor 2008). A gyermekek a feltételezett kollektív jövőendő előképei, így kiemelt szerepet játszottak a szocialista államok politikájában (Apor 2008).

A család és az óvoda kapcsolatát elsőként szabályozó az 1951-ben kiadott Rendtartásban megfogalmazott – az adatelemzés főkategóriáit meghatározó – feladatok közül legdominánsabban a két nevelési szintér együttműködésére vonatkozó igény jelenik meg a hivatalos elvárásokat közvetítő egykori forrásokban. Ezzel összefüggésben szintén hangsúlyos az összehangolt nevelést fókuszba állító kívánalom, valamint az ehhez megfelelő alapot teremtő bizalmas kapcsolat kialakítására törekvés. Mindehhez elengedhetetlen – bár az elemzés alapján a korábban említett feladatok közül kevésbé hangsúlyozott – a családok körülményeinek ismerete, amely sok esetben összefonódik a szülőkkel való törődéssel. A propaganda igénye mindvégig jelen van, ám csak az államosítást követő időszakban, illetve az 1953. évi kisdédóvási törvény megjelenésének évében erősödik fel az elemzett cikkekben. A legkevésbé preferált terület a választott szövegkorpuszban az óvónő példaadása, melynek keretében az önképzés fontossága csak egy-egy esetben kerül említésre.

Az óvodáztatás kiszélesedését, „expanzióját” több tényező indukálta, ezáltal egyre több szülő vált gyermekén keresztül kliensé az óvodai nevelés terén. Ebből következik, hogy a család és óvoda kapcsolat „örök zöld” témaként számtalanszor megjelenik az óvodai szaksajtó hasábjain. A cikkek tematikájában, tartalmában az aktuális politikai/óvodapolitikai irányok szerinti hangsúlyeltolódás érzékelhető. A 40-es, 50-es évek fordulójának fókuszába a Szülői munkaközösség (továbbiakban: SZM) került, hiszen az oktatási-nevelési intézmények államosítását követően megkezdődött a

család és az óvoda kapcsolatának jogszabályok által is megerősített szervezetté tétele. 1948 és 1950 között három VKM rendelet került kiadásra a szülőket (és pedagógusokat) tömöríteni kívánó tömegszervezet megalakításával, működésével kapcsolatban. A SZM történetéről és munkájának szocialista szempontú értékeléséről olvashatunk többek között Révai-Gál-Majzik (1975) Szülők és nevelők című könyvében. A szülők és az óvoda együttműködésének szervezeti keretként a SZM jogszabályban meghatározott fő feladatai szorosan kapcsolódnak kategóriarendszerünk egyes fogalmaihoz, úgymint az óvoda segítése, a nevelés összehangolása a pedagógiai felvilágosítás fórumai keretében. A szülők e szervezetben való aktív részvétele propagandájaként 1949-ben a még Gyermeknevelés címen megjelenő óvónői szakorgánum külön rovatot indított Szülői Munkaközösség címmel, ahol a szervezet munkájával kapcsolatos aktualitások kaptak helyet. A SZM saját lapokkal is rendelkezett, bár feltehetően ezek éppen az érintett szülőkhöz nem jutottak el, illetve kevésbé voltak olvasottak (pl. Szülők Lapja, Család és Iskola). A vizsgált évtized újságcikkeiben folyamatosan említésre kerül a család és az óvoda kapcsolatát erősíteni hivatott szervezet. Az, hogy milyen feladat megvalósítása kapcsán, azt jelentősen befolyásolták a politikai célkitűzések. Hol az óvoda anyagi, illetve társadalmi munkával való segítése hangsúlyosabb, hol a szülők körében végzett propagandamunka.

A SZM fő fóruma a szülői értekezlet. Mivel a szülőkkel való bizalmas kapcsolat kiépítésének kezdeményezője az akkori elvárás szerint az óvónő kellett, hogy legyen, így az óvodai szülői értekezletek egybefonódtak a szülői munkaközösség értekezleteivel. Ezek időpontját, sillabuszát a VKM határozta meg (Rendtartás 1951), melyről a szülőket napilapok útján is tájékoztatták. A szülők közötti nevelő/propagandamunka megvalósításának számos formájában vállalt részt a SZM, úgymint családlátogatás, munkadélutánok, ünnepélyek szervezése, versenymozgalmak pl. Építsük, szépítsük óvodáinkat mozgalom (1952,1953) társadalmi összefogás/segítség az óvodákért (1958). Ezekről, illetve a SZM egyéb programjairól – pl. táncest, műsorosdélután – a napilapok az ötvenes évek folyamán rendszeresen be is számoltak.

Feltehetően a SZM kötelezősége, tömegbefolyásoló szerepe válthatott ki ellenérzést a szülőkből, amely részben napjainkig érezteti hatását. Több évtizeddel a SZM, mint tömegszervezet felszámolása után is több helyen

nehezen aktivizálhatóak a szülők bármilyen óvodai szülői szervezet „választmányában” való részvételre. Ugyanakkor a munkadélutánok, ünnepekhez, jeles napokhoz kapcsolódó közösségi programok szervezésében továbbra is szívesen vesznek részt.

Az oktatásügy bírálatát jelentő 1950-es párthatározat nyomán többször kerül említésre a lemorzsolódás elleni küzdelem óvodai aspektusa. Az óvodába járás ösztönzésére (és a korábban már említett ideológiai befolyásolásra) felhasználták a családdal való ismerkedés fő fórumát, a családlátogatásokat is. Elsősorban az óvodáztatással szembeni maradi nézetek elosztatását célozták. Ez végig kíséri a vizsgált időszakot, még 1959-ben is feladatként merül fel az új óvodák benépesítését gátló falusi előítélet megszüntetése. Erre a napilapok is felhívták a társadalom figyelmét, pl. „A nők térhódításának másik, még veszélyesebb fékje: a maradiság. A régi, megszokott száz és száz szállal húzza vissza a nőt az újtól...” (Szabad Nép 1951) „Az asszonyoknak a háztartásban a helyük.” (Szabad Nép 1955). A családlátogatásnak máig élő gyakorlata van az óvodai nevelés terén. Elsősorban az óvodába lépést megelőző családdal való ismerkedésre helyeződik a hangsúly, ahogy erre már az ötvenes években is ösztönözték a pedagógusokat. Napjainkban is fontos elvárás az, hogy a látogatás ne jelentsen terhet a szülőnek, ne érezze kellemetlen kötelezettségnek, illetve az óvodapedagógus gondos szervezése előzze meg.

A családi és az óvodai nevelés összehangolását szolgáló pedagógiai propagandamunka egyik legfontosabb szervezeti formája volt a Szülők Iskolája. A központi irányítás a szülők nevelésének bevált formájaként utalt rá, de a gyakorlatban nagy szükség volt ezen alkalmak népszerűsítésére. Ez abból is adódott, hogy hasonló szervezett együttműködésnek korábban nem voltak hagyományai. A pedagógiai felvilágosító munkát az 1948/49. tanévben még kísérleti jelleggel szervezték meg, de a következő évben már kötelezővé tették. A népszerűségének nem kedvezett az, hogy pedagógiai helyett főként ideológiai nevelésre fókuszált, vagyis széles tömegek politikai oktatását kívánta megvalósítani, főként szovjet minta alapján (Kömlösi 1965). Az óvodai szaksajtóban kevés szó esett róla, ugyanakkor a szülőket tájékoztató lapokban 1952-ig erőteljes volt a Szülők Iskolája propagandája. Ezt követően ebben a formában megszűnt, de más kontextusban a szülők felvilágosítására szolgáló fórum a későbbiekben

„újraéledt”. A mindennapi tapasztalatok alapján máig a hasonló ismeretterjesztő alkalmak a legkevésbé látogatottak szülők részéről.

1954-ben párthatározat született a közoktatás helyzetéről és feladatairól, amely a hiányosságokra is rámutat. Fókuszba emelkedik az, hogy fontos a szülői és az óvodai nevelés egysége: közös nevelés a korszerű marxista módszerek alkalmazásával (Szabad Nép 1954). Ehhez nyújt segítséget a szovjet irodalom, vagyis továbbra is előtérben marad a szovjet minta érvényesítése. Az Óvodai Nevelés folyóirat lapszámai számos példát mutatnak be az elemzett évtizedben a nevelés összehangolására, valamint a nem szakmai sajtótermékek is indítottak rovatokat a nevelési tanácsadás érdekében. A mind több szülőt érintő óvónővel való kapcsolatot az akkori pártvezetés igyekezett ellenőrzése, befolyása alatt tartani úgy, hogy az óvodán keresztül a családok értékeit, nevelési elveit az épülő szocializmus érdekében a kívánt formába át/formálják. Nem véletlen, hogy az óvónőképzők számára készült Neveléstan és módszertan könyvben az akkori „pártszólamoknak” megfelelően a szülőkkel és a társadalommal való együttműködésről szólva arra biztatja a leendő óvónőt, hogy munkája ne korlátozódjék csupán a gyerekekre, hatósugara terjedjen ki a szülőkre is, végezzen felvilágosító munkát pl. a szocialista nevelés célkitűzései, módszerei tekintetében, illetve kultúrpolitikai kérdésekben. Legyen a szó igazi értelmében népnevelő, akire a kormány és a párt a szocializmus építésében, mint hűséges segítőre, agilis munkatársra számíthat.

A kutatott időszak végéhez közeledve óvodapedagógiai szempontból meghatározó volt az, amikor 1957-ben kiadásra került a Nevelőmunka az óvodában című kézikönyv, amely minden részletében kidolgozott irányítást adott, ezzel egységessé tette és rendszerbe foglalta a magyar óvodák munkáját, elvben megadta a biztosítékát annak, hogy az minden részletében a szocialista nevelés színtere legyen. Alapos, mértanilag kiszámított paramétereket ad a kisgyermek neveléséhez, amit csak „be kell tartani” és nem kell a nevelés kérdéseiről gondolkodni (Szerepi és mtsai 2018). A rendtartásokhoz hasonlóan az útmutató egyik alfejezete szól az óvoda és a család kapcsolatáról. A két nevelőhatás egységét és az egymástól való tanulást hangsúlyozza, vagyis az óvónőnek sokat kell tanulnia a szülőktől, ám ott, ahol szükség van rá, tanítania is kell a szülőket. A kapcsolatukban a vezető szerep az óvodáé, meg kell győznie a szülőket, hogy támogassák az ő munkáját. A szovjet minta alapján, de mégis a helyi lehetőségekhez igazodva

formálódott tovább a szülők és a pedagógusok kapcsolata a szocialista óvoda „hőskorában”, amely nem volt előzmény nélküli (lásd Füle 1988).

4. 1. Az elemzés főkategóriái mentén körvonalazódó mögöttes tartalmak

A szülők és az óvoda együttműködéséhez kapcsolódó definíció jelen kutatásban az óvoda működésének jobbá tételére helyezi a hangsúlyt. A vizsgált szövegrészekben is történik utalás arra, hogy mennyi mindenre van szüksége az óvónőnek ahhoz, hogy a gyerekek ellátását, napi tevékenységeit biztosíthassa. A hiányosságok pl. a satirikus lapokban karikatúrák, humoreszkek vagy „olvasói levelek” köntösében jelennek meg, legtöbbször a szocialista ügyintézés bürokratikus voltát kifigurázva. Hordozza az elemzett szövegtöredék azt a látens tartalmat, hogy bár a szocialista tervgazdaság három, majd öt éves terve imponáló módon előirányozta az óvodahálózatbővítést, de ennek valós feltételei korántsem voltak adottak. Így az óvodai férőhelyek száma sem tudta követni a korszakot jellemző demográfiai hullámzásból, illetve munkaerőgazdálkodási intézkedésekből adódóan egyre növekvő ellátási igényt.

Az óvoda iránt jelentkező társadalmi igény többféle szempont által befolyásolt. A gyermekvállalásra és azzal összefüggésben az óvodaügyre is hatást gyakorló dekrétumok kerültek elfogadásra 1948-tól, amikor az Országgyűlés megszavazta az 1948. évi XLIII. törvénycikket a nők egyenjogúsításáról, mely a nőkkel szemben fennálló hátrányos helyzet megszüntetéséről szólt. Így jogilag megnyitotta a lehetőséget arra, hogy a nők bármely területen elhelyezkedjenek. Ezt erősítette meg a Magyar Népköztársaság Alkotmánya, amely az egyenlő jogok gyakorlásának feltételeiről is gondoskodik, így ezt szolgálja az anya- és gyermekvédelmi intézmények rendszere. Az óvodai férőhelyek bővítése szükségességének egyik legtöbbet hangoztatott magyarázata a Magyar Népköztársaság minisztertanácsának határozata a termelésben résztvevő nők számának emeléséről. Az ötvenes évek kutatói közül Schadt Mária (2003) részletesen tárgyalja a nők társadalmi egyenlőségét hirdető jelszavak hivatalos ideológiából eredő mögöttes céljait.

Az óvodáskorú gyerekek számát tekintve 1955-ig stagnálásról beszélhetünk, majd 1956 és 1958 között egy erőteljesebb növekedésről. A pártvezetés szerint a népességszám növekedése a rendszer legitimációját jelentette, így prioritást élvezett a célok között a gyermekvállalási kedv

ösztönzése. Az 1953-tól bevezetett anya- és csecsemővédelmi intézkedések, az abortusz lehetőségének drasztikus korlátozása, illetve a propaganda hatására 1954-re a születési arányszám elérte a 20. század második felének legmagasabb értékét, mely európai viszonylatban is kiemelkedően magasnak számított. Az óvodai ellátás igényéhez kapcsolódó társadalmi elvárások mértéke nem vált feszítettebbé, ám az ún. Ratkó-korszak eredményezte demográfiai hullámhegy elérte az óvodákat, a népesség számának növekedése tehertételként nehezedett az óvodai intézményrendszer teljesítőképességére. Annak ellenére, hogy a tervezési előirányzatok folytonosan túlszárnyalták a korábbi döntéseket, a realitásokat, illetve a kudarokat nem lehetett teljesen elhallgatni. (Aczél 2012, Kéri 2003, Schadt 2003, Léderer 1991).

A szocialista versenymozgalmak, magasztos célokhoz rendelt felajánlások mögé bújtatva kényszerítették a szülőket arra, hogy az erkölcsi elismerést leszámítva ingyen járuljanak hozzá az óvodák megépítéséhez, felszereléséhez, amiről valójában az államnak kellene gondoskodni. „A szocializmus építésének, hazánk boldogulásának...megvalósításáért teljes erejéből küzdenie kell minden hazáját és népét szerető embernek.” (Róka 1949a p. 2.)

Az ötvenes évek pedagógusának szülőkkel való bizalmas kapcsolata nem csak a gyermekneveléshez kötődően lehetett fontos. A szülők bizalmába férkőzni szinte államvezetési elvárás volt egy olyan rendszer kiépítése idején, ahol még az emberek gondolatait is igyekeztek szigorú ellenőrzés alá vonni. Ehhez szorosan kapcsolódik a családi körülmények ismeretére vonatkozó kíváncsi esetleges látens célja is. A családnál tett látogatás vagy irányított beszélgetés bepillantást enged a magánéleti viszonyokba pl. lakáskörülményekre, vallási tevékenységre, beszolgáltatás elmulasztására fókuszálva, amit az aktuális politikai elvárások generáltak. A megvalósítás jellemző módszere, főként az 1950-es évek elején az ún. házi agitáció, amely a sokkal hatásosabb személyes meggyőzés lehetőségét teremtette meg. Mindez a pártonkívüli lakosság politikai felvilágosítására, mozgósítására, ideológiai és politikai nevelésére irányult. A népnevelők lakásról lakásra járva végezték politikai felvilágosító munkájukat úgy, hogy az alig ellenőrizhető privát terekbe bejutva számos információt szereztek. Más-más súllyal, de a politikai nevelés, agitálás, mozgósítás, ellenőrzés és a lakosság életkörülményeinek megismerése is beletartozott a

„munkakörükbe”. A rendszer az óvónőket is népnevelőknek tekintette. „A falusi óvónők, akik a családlátogatások alkalmával állandó összeköttetésben vannak a dolgozó parasztsággal, igen komoly és értékes munkát végezhetnek a felvilágosítás és meggyőzés területén.” (Róka 1949b p. 4.) A látogatás idejére az otthonok is nyilvános térré változtak, mert az állampolgárokat a párt képviselője előtt készítették nyilatkozatokra. Ennek ellenére nem mindig a legpártszerűbb mondatok hangzottak el, és bizonyos helyzetekben az ideológiát legyőzte a lakosság problémáival való együttérzés. (Huhák 2020).

E két előző elvárásból szinte egyenesen következik a szövegekben is tetten érhető látens tartalom, amely a „kettős nevelés” elkerülése érdekében kívánja összehangolni a családi és az óvodai nevelést. Manifeszt módon ezen inkább a magatartást befolyásoló nevelőhatásokat jelölik meg, illetve a szülők nevelési stratégiáinak és közvetített értékeinek különbségét, és az egymás ellenében történő nevelését. A kettős nevelésnek ez a máig használatos fogalma (Fenyő 2017). Az ötvenes évek politikai közbeszédében azonban mást takart e fogalom, amelynek érvényesítési „kötelezettsége” egy-egy helyen szintén kimondásra került, ám emellett rejtetten az egész nevelésügyet áthatotta. Eszerint a szocialista társadalom ugyanazon nevelési célokat tűzi a szülők és az iskola, illetve az óvoda elé. Mind a családban, mind az iskolában/óvodában a kommunista nevelés feladatait kell megvalósítani. Materialista világnézeti alapon álló, öntudatos, művelt, a szocialista hazához feltétlenül hű és a nép ügyéért áldozatra kész bátor nemzedékeket kell felnevelni. A nevelés csak akkor lehet eredményes, ha a család és az iskola/óvoda nevelőmunkája egybehangolt. A hivatalos intenciók szerint tehát akkoriban a szocialista-kommunista nevelési elvektől áthatott iskola/óvoda és pedagógus lett volna a nevelés egyik domináns tényezője. Emellett a család, mely az állam és ideológiája által nem, vagy csak kevésbé ellenőrizhető és befolyásolható, csupán a jellegében is különböző második tényező (Donáth 2000, 2008).

E cél megvalósításának eszköze az óvónőktől is elvárt propagandamunka, amely a szülőkön keresztül a társadalom pedagógiai felvilágosítás köntösébe bújtatott ideológiai átnevelése. Emellett számos olyan terület is volt, ami a politikai propaganda tartalmát meghatározta.

Az 1948-1956 közötti időszakot az erőltetett növekedés jellemezte az élet számos területén, amit a szovjet gazdasági modellből átvett

szélsőségesen centralizált tervgazdálkodás generált. A vidéki körülményekre jelentős hatással volt a mezőgazdaság tulajdonosi szerkezetének átalakítása, a kollektivizálás többször elinduló erőttese, városokban pedig az intenzív iparosítás (Tomka 2011). A kollektivizálás kényszerítő eszköze a kötelező beszolgáltatás volt. Az ehhez társuló folyamatos ellenőrzésektől, büntetésektől, illetve teljes kifosztástól való menekülés legbiztosabb útja a termelőszövetkezetbe való belépés (Romsics 2010), amelynek ösztönzésére szintén széleskörű propaganda folyt.

A pedagógus pedagógiai munkájához tartozó nevelői szerepkörben példaképként kellett, hogy szolgáljon a szülők számára az államhatalom által megfogalmazott értékrend terén. A felsorolt látens tartalmak a diktatórikus pártvezetés hivatalos állásfoglalásaihoz kapcsolódóan szőtték át a nevelői munkát. Valós jelenlétükről az általunk vizsgált forrásokból nem kaphatunk képet, ezért is jegyeztük meg a források egyoldalúsító voltát. A manifeszt és látens tartalmakat egymásra vetítve arra következtethetünk, hogy az óvoda és a család kapcsolatának fórumai a szocialista rendszer legitimációs törekvéseinek eszközeiként szolgáltak. Éppen ezért igyekezett szervezetté tenni az államhatalom a két nevelési színtér kapcsolatát tömegszervezeti jelleggel.

Az óvodai nevelőhatást, mely a gyermekeken keresztül a szülőkre is kiterjedt, kiszélesíteni igyekezett az akkori pártvezetés. Az expanzió megvalósítása érdekében propagandát folytatott, bár az extenzív óvodahálózatbővítés feltételei nem voltak adottak.

5. Konklúzió

Az egykori írott forrásokban nyomon követhető a korábbi óvodapedagógiai hagyományoktól idegen, a tradíciókkal szakító, a hatalom által kötelezően megfogalmazott új, szocialista értékrend érvényesítési igénye. Jelen kutatás a források egyoldalúsága folytán nem is vállalkozhatott többre, minthogy az akkori államhatalom hivatalos elvárásait vizsgálja. Az egykori pártvezetés szoros ellenőrzés alatt tartotta mind az óvodák felügyeletét ellátó minisztériumot, mind a tankönyvkiadást, illetve a sajtót is. Ebből következik, hogy a vizsgálatba bevont források csakis az általa jóváhagyott elvárásrendszerrel közvetíthették. Ez a kutatás bizonyos fokú korlátjának tekinthető. Az óvodapolitika az óvodán keresztül szándékozott befolyása alá vonni a magánszférába tartozó családi nevelést

annak érdekében, hogy a fennálló társadalmi rendet legitimálja. Ehhez igyekezett felhasználni a család és az óvoda kapcsolattartási fórumait.

Az akkori jogszabályok által előírt kapcsolattartási formák többsége máig él az óvodai nevelés keretében, ám ezek mellett olyan egyéb fórumok is szerepet játszottak a szülők tájékoztatásában (pl. üzenő füzet, „Szülők sarka”), amelyek napjainkban már nem divatosak, vagy inkább áttevődtek az online térbe. Az „ötvenes évek” óvodáiban ezeket áthatalta az ideológiai-politikai iránymutatás (pl. „kettős nevelés” elleni küzdelem a szocialista értékek és normák elfogadása érdekében), és bár mára tartalmuk, funkciójuk jelentősen megváltozott, mégis társul(hat) hozzájuk negatív konnotáció a szülők szemszögéből, amely a pedagógiai múlt tovább élését jelzi. Az elemzett források többször említik a szülő látogatásának jelentőségét az óvodában. Ez ugyan nem a mai értelemben vett nyitottságot jelentette, ám mégis megteremtette az óvodai munkába való szülői betekintés lehetőségét, melynek napjainkig fennáll az igénye. Az „ötvenes évek” óvónője eszköz volt a hatalom általi manipuláció-szocializáció folyamatának. Ezért is fogalmazta meg az egykori pártvezetés elvárásként azt, hogy a két nevelési szintér együttműködésében a kezdeményező szerepet az óvónő töltsse be. Napjainkban is érvényes az, hogy a családdal való kapcsolat tekintetében az óvodapedagógus aktív, kezdeményező és kreatív legyen az eredményesség érdekében. Feltehetően ezzel függ össze, hogy az óvoda és család kapcsolata máig örökzöld téma mind a gyakorlati szakemberek, mind a neveléstudományi kutatások diskurzusában.

Jelen tanulmány az 1948-1959 közötti időszak óvodatörténetének egyfajta valóságába enged bepillantást a család-óvoda kapcsolat aspektusából. Neveléstörténeti megközelítésben további kutatási lehetőséget jelenthetne annak elemzése, hogy történt-e hangsúlyeltolódás a változó politikai környezet hatására az óvoda és a család kapcsolatának tartalmát illetően az 1959-ben felsőfokúvá váló óvónőképzés tankönyveiben, illetve a jelen kutatásban vizsgált időszakot követően milyen kontextusban jelenik meg a tematikus dimenzió a sajtóforrásokban az ötvenes évekhez viszonyítva másként alakuló szocialista rendszerben.

Felhasznált irodalom

A budapesti pártértekezlet tanácskozásai. Szabad Nép, 1954. 12. évf. 102. szám. pp. 2.

- Aczél Zsófia (2012): Üzemi óvodák 1945 és 1975 között. Iskolakultúra, 22. évf. 5. szám. pp. 37-55.
- Apor Péter (2008). A mindennapi élet öröme. In: Horváth Sándor (szerk.). Mindennapok Rákosi és Kádár korában. (pp. 13-49) Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest.
- Babbie, Earl (1996): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó.
- Baska Gabriella (2018): „Néptanítónak lenni nem comicum” A Borsszem Jankó tanítóképe. In: Fehérvári Anikó (szerk.): A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok. Metszéspontok (sorozat). (pp 13-32). ELTE PPK – L’Harmattan Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008): Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945-1960. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2000): A „kettős nevelésről” az ötvenes években. Valóság, 43.évf. 7. szám. pp. 64-79.
- Fenyő, D. György (2017): Homo politicus - homo pedagogicus. Új Pedagógiai Szemle, 67. évf. 9-10. szám. pp. 95-109.
- Füle Sándor (1989): A pedagógusok és a szülők együttműködése. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Füle Sándor (1988): A szülők és pedagógusok együttműködésének előzményei hazánkban. In: Bollók, P. I. and Csillag, G. J. (szerk.): A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei. 5. (pp. 36-49) BTF.
- Golnhofér Erzsébet (2006): Rendszerváltások a tudomány legitimációjában – Magyarország, 1945-1949. In: Szabolcs Éva (szerk.). Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Háber Judit- H. Sas, Judit (1980): Tankönyvszagú világ. Akadémiai Kiadó.
- Huhák Heléna (2020): Megfigyelés másképp. Házi agitáció és egy angyalföldi tanácstag lakólatogatásai. Korall, 21. évf. 79. szám. pp. 5-24.
- Kéri Katalin (2018): Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon. Kronosz Kiadó.
- Kéri Katalin (2009): Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címlapjain. In Kozma, T. and Perjés, I. (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. (pp. 203-211). MTA Pedagógiai Bizottsága.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekképzés Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszonegyedik század gyermekkorának története. (pp. 229-247) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2001): Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

- Kéri Katalin (1997): Mi a neveléstörténet? A diszciplína múltja, jelene és jövője. Mozaikok a nevelés történetéből II. JPTE Tanárképző Intézet. <http://www.mek.oszk.hu/01800/01886/html/> [2017.11. 01.]
- Kolosai Nedda (2012): Kisiskoláskor és történeti idő - Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák tartalomelemzése. Doktori értekezés. ELTE.
- Komlói Sándor (1965): Az iskola és a család kapcsolata. In: Simon, Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. (pp. 271-318) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Komlói Sándor (1977): A család a változó világban. Pedagógiai füzetek. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest.
- Komlói Sándor (1981): A családi nevelés érték közvetítő szerepe. In: Horváth, L., Majzik, Lné and Petrikás, Á. (szerk.): A szocialista nevelés, a szocialista nevelőiskola. (pp. 431-437). Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Koselleck, R. (2003): Elmúlt jövő – A történeti idők szemantikája. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2012): Oktatáspolitikai. Elektronikus jegyzet. <http://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf>
- Kozma Tamás (1974): Az iskola közönségkapcsolatai: Kutatási beszámoló. MTA PKCS.
- Kóger Yvetta (2019): A család és óvoda kapcsolata az 1950-es és 1960-as években az óvónőképzés tankönyveinek tükrében. In: Bordás Sándor (szerk.) Módszerek, művek, teóriák: A X. Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai: Értekezések, tudományos dolgozatok (27.) (pp. 265-277) Eötvös József Főiskolai Kiadó, Budapest.
- Kövér Sándorné (1987): Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828-1975 között. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2019): Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In Kaiser, G. and Presmeg, N. (szerk.), Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education. ICME-13 Monographs. 181–197. DOI: 10.1007/978-3-030-15636-7_8
- Léderer Pál (1991): Nyomás az óvodákon. Esély, 3. évf. 2. szám. pp. 92-104.
- Lukacs, J. (2004). A történelmi tudat avagy a múlt emlékezete. Európa kiadó, Budapest.
- Mayring, P. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 20(3), DOI: 10.17169/fqs-20.3.3343

- Millei Zsuzsa (2011). Governing through early childhood curriculum, “the child” and “community”. *Ideologies of socialist Hungary and neoliberal Australia. European Education*, 43, (1), 33-35.
- Molnár Balázs-Pálfi Sándor-Szerepi Sándor-Vargáné Nagy Anikó (2015): *Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. Educatio*, 24. évf. 3. szám. pp. 121-128.
- Molnár-Kovács Zsófia (2015): *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban. Doktori értekezés. PTE.*
- Molnár-Kovács Zsófia (2017): *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Capillatus Kiadó, Pécs.*
- Molnár-Kovács Zsófia (2019): *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867-1918). Institutio Könyvkiadó, Pécs.*
- Murray, J., Teszenyi, E., Varga, N. A., Pálfi, S., Tajiyeva, M. and Iskakova, A. (2018). Parent-practitioner partnerships in early childhood provision in England, Hungary and Kazakhstan: similarities and differences in discourses. *Early child development and care*. 188 (5) 594-612.
- Pálfi Sándor (2010): *A magyar óvoda tanulászempléletének sajátosságai az 1950'-s években az óvodai alapidokumentumok tükrében. In: Kovácsné Bakosi Éva (szerk.). Társadalomtudományi tanulmányok III. Tanulmánykötet a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar oktatóinak írásaiból. (pp. 137-149) Debreceni Egyetem, Hajdúböszörmény.*
- Podráczy Judit (2007): *Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban. Doktori értekezés. ELTE.*
- Révai Lili-Gál Erzsébet-Majzik Lászlóné (szerk., 1975): *Szülők és nevelők. Kossuth Kiadó, Budapest.*
- Romsics Ignác (2010): *Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest.*
- Róka Gedeon (1949a): *Magyar Függetlenségi Népfront. Gyermekevelés*, 2. évf. 3. szám. pp. 1-2.
- Róka Gedeon (1949b): *A falu fejlődése. Gyermekevelés*, 2. évf. 4. szám. pp. 1-4.
- Sági Á. (1955): „Nincs itt szükség sok beszédre...” *Szabad Nép*, 103. évf. 201. szám. pp. 2.
- Sántha Katalin (2021): *A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus terei a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásában. Iskolakultúra*, 31 évf. 3. szám. pp. 19-29. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.19>
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.*

- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltanalyse: ein Wegweiser im Dicklicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 15(1), DOI: 10.17169/fqs-15.1.2043
- Somogyvári Lajos (2018): Államilag támogatott politikai karikatúra a „puha diktatúrában”: Kádári tabló 1963-ból. Történelemtanítás, 9. (1-2). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/somogyvari-lajos-allamilag-tamogatott-politikai-karikatura-a-puha-diktaturaban-kadari-tablo-1963-bol-09-01-05>
- Szabolcs Éva (szerk., 2006). Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1996): Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. (pp. 106-121) Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva- Golnhofer Erzsébet (2018): A szocialista Nevelés Könyvtára: törekvés a szocialista pedagógia kialakítására, 1950-1957. In: Fehérvári Anikó (szerk.): A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok. Metszéspontok (sorozat). (pp 13-32). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Szerepi Sándor-Vargáné Nagy Anikó-Pálfi Sándor-Molnár Balázs (2018): A magyar óvoda történeti szakaszai a kezdetektől napjainkig. In: Pálfi Sándor (szerk.): A gyermekre fókuszáló korai nevelés. pp. 6-24. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Teszenyi, E. and Hevey, D. (2015): Age group, location or pedagogue: factors affecting parental choice of kindergartens in Hungary. Early Child Development and Care. 185 (11-12), pp. 1961-1977
- Tomka Béla (2011): Gazdasági változások és a fogyasztás alakulása a huszadik századi Magyarországon. In Kovács, K. – Romsics Ignác (szerk.): A mi 20. századunk. (pp. 101-180) Komp-Press Kiadó – Korunk, Budapest.
- Több nőt a termelésbe. Szabad Nép, 1951. 9. évf. 133. szám. pp. 1.
- Vargáné Nagy Anikó (2020): A szeretet kifejezésének fontossága a kora gyermekkori pedagógusok körében Angliában és Magyarországon. Vargáné Nagy Anikó (szerk.): Családi nevelés. A család megismerésének módszerei. (pp. 131-151). Forstag Nonprofit Közhasznú Kft, Budapest.
- Vág Ottó (1993): A kisgyermeknevelés története. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.

**A KORAGYERMEKKORI INTÉZMÉNYES NEVELÉS FUNKCIÓVÁLTOZÁSAI A
CSALÁDI VS. INTÉZMÉNYI FELADATOK TÜKRÉBEN**

Absztrakt

Az óvodai, mint köznevelési intézmény társadalmi szerepének fontosságához nem férhet kétség. A szerep azonban, mint minden más intézményé, ebben az esetben sem írható le a változástendenciák megléte nélkül. Az óvoda szerepei és funkciói nemcsak az aktuális jogszabályok mentén változnak, hanem alkalmazkodnak az őt körülvevő lokalitás szociokulturális hátteréhez, a szülők és a „piac” elvárásrendszeréhez is.

Az alábbi tanulmány arra próbál választ adni, hogy az elmúlt évtizedek társadalmi-gazdasági változástendenciái milyen mértékben és hogyan alakították át a család és óvoda közötti funkciók és szerepek világát és feladatmegosztását. Véleményünk szerint ebben a tekintetben bizonyos elemek tekintetében jelentős változások következtek be, amit azonban nem feltétlenül követtek az intézményi-jogszabályi átalakulások.

1. Kérdésselvetés - Mi fér, mi férhet intézményes nevelés „puttyába”?

Az óvodában zajló intézményes nevelés – csakúgy, mint minden a társadalmi változások által közvetlen módon érintett terület, - az elmúlt évtizedek során kénytelen volt számtalan olyan kihívásnak is megfelelni, amelyek nem feltétlenül képezték a szorosan vett óvodapedagógia terrénumát. Hiszen egyebek között a szolgáltató jelleg megjelenése, és bizonyos időszakban való megerősödése, vagy akár a szociális szerep erőteljes betüremkedése az óvoda világába nem tartozik a szorosan vett óvodai funkciók közé (ld. 1. egészséges életmód alakítása, 2. érzelmi, erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés, 3. anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés. (ONOAP) Azonban ahhoz, hogy a fentiekben felsorolt feladatok teljesüljenek, szükséges időről időre az öndefiníálás újragondolása, s szükség szerinti kiegészítése nem kodifikált elemekkel is.

Az öndefiníálás szükségessége a jogszabályi környezet (köznevelési tv., kapcsolódó rendeletek) és a tágabb intézményrendszer (köznevelés rendszere) általi meghatározottságon túl is érvényes feladat, hiszen a folyton változó gazdasági-társadalmi térben működő óvoda alkalmazkodási képessége is múlik ezen. Az óvoda létrejötte óta – természetesen nem csak hazánkban – többször átment azokon a funkció bővüléseken - és váltásokon, melyek mindig az adott körülmények és kihívások hatására következtek be. Erre jó példa: „1936-ban az óvodai nevelés felügyelete a vallási- és közoktatási miniszter kezéből a belügyminiszter hatáskörébe került.” (Molnár és tsai 2015. p123.) Jelen tanulmányunk szemszögéből felmerült kérdés ennek kapcsán a következőképpen hangzik: „Melyek azok a feladatok, amik az óvoda tevékenységrendszerében az elmúlt néhány évtized folyamán kiegészítő elemként megjelentek?”

A témával kapcsolatban nem igazán találunk gazdag szakirodalmat az elmúlt évtizedeket tekintve. A család bevonása, a családok – szülők érdekképviselője, vagy éppen az intézmény és család közötti hatékony kommunikáció sokkal inkább érdeklődésre számot tartó problémaként jelenik meg. Többek között ennek nemzetközi (egyébként inkább iskolára vonatkozó) tapasztalatait foglalja össze tanulmányában az ELTE TÓK oktatói gárdája. (F.Lassú-Podráczky-Glauber-Perlusz-Marton 2012) Munkájukban Epsteinre hivatkozva az alábbi területeken értelmezik a szülők intézményi bevonódási formáit: (Epstein 2001)

- „szülői feladatok: a lakhatás, egészség, biztonság feltételeinek megteremtése; a gyermek és a szülő közötti nyílt és őszinte interakciók lehetőségének megteremtése; a gyermek tanulási feltételeinek megteremtése; a gyermek iskolai beilleszkedésének, megismerésének elősegítése
- kommunikáció: az iskola és a család, a család és az iskola között megvalósuló hatékony kommunikációra törekvés
- önkéntesség: a szülő aktív részvétele az iskola/osztály életében, az iskola és a gyermek érdekében
- otthoni tanulás: segítségnyújtás a házi feladatokban, iskolai munkák elkészítésében, az oktatással kapcsolatos döntésekben
- döntéshozatal: részvétel az iskolai szülői testületek munkájában együttműködés –

- együttműködés az iskolát és a családot körülvevő a tágabb közösség intézményeivel: a család és az iskola közösséggel erőforrásainak gazdagítása céljából” (i.m. p17.)

Ezek a szempontok döntően alkalmazhatóak az óvoda világára is, azonban a feladat- és funkcióeltolódások tekintetében nem adnak információt számunkra. A fentiekben idézett tanulmány abban a gyűjteményes kötetben jelent meg, mely Szövetségben címmel az ELTE TÓK oktatóinak idevonatkozó írásait gyűjtötte össze egy EU-s pályázati lehetőség keretén belül (TÁMOP 4.1.2./B). Egy másik írás (F.Lassú-Perlusz-Martón 2012) ugyanitt a családok bevonásának hazai óvodai és iskolai gyakorlatairól szól. Ebben az anyagban szintén az együttműködés elősegítését, a szülőkkel való kommunikáció javítását elemzik konkrét eseteken keresztül a szerzők. Erre példa egy tanyavilágban működő óvoda vezetőjének nyilatkozata is: „Nem az óvodapedagógus megy ki, és az ajtóban állva beszélget, hanem a szülő megy be, és belehelyezkedik abba a szituációba, amelyben az óvodapedagógus éppen van. A szülő leülhet a gyermekekkel játszó óvó néni mellé, felteheti a kérdéseit, és elmondhatja az észrevételeit. Ezzel egy időben nemcsak betekintést kap, hanem részesévé is válik a csoport életének. Mi az üzenete egy ilyen egyszerű szituációnak? Természetesen az, hogy a gyermek fontos a számunkra, ezért a teljes figyelmünket neki szenteljük, és ezt az üzenetet közvetítjük a szülők felé is.”. (i.m. p.93-94.) Azonban a témánkat érintő jelenséget közvetlenül szintén nem vizsgálja, illetve nem érzékeli problémaként. Ez egyrészt érthető, hiszen más területre fókuszálnak az idézett írások, másrészt azonban éppen a szülők bevonási lehetőségeinek korlátozottsága vagy sikertelensége és a szülői-családi funkciók intézményi térfelre való áttolódása – véleményünk szerint - kapcsolatban állhatnak egymással.

Vizsgálatunk kiindulópontjaként épp ezért azt gondoljuk, hogy az alábbi hat területen ragadható meg lényegét tekintve az óvodában ellátott feladatok összessége.

- Gondozási feladatok ellátása.
- Személyiségfejlődés elősegítése, támogatása.
- Képességfejlesztés megvalósítása.
- Nevelési helyzetek, problémák kezelése.
- Szocializáció.
- Tevékenységek szervezése.

Mindezek kapcsán érdemes megnéznünk, hogy tapasztalható-e tényleges feladatbővülés az óvodai gyakorlatban, vagy csupán a család-intézmény viszonyában értelmezhető feladateltolódás következett be az elmúlt évtizedekben.

A feladat –és funkcióbővülés vizsgálata kapcsán érdemes figyelembe vennünk azokat a háttér folyamatokat is, melyek az elmúlt néhány évtized társadalmi viszonyait jelentős mértékben átalakították, és természetesen nagy hatást gyakoroltak a köznevelés intézményrendszerére is:

- A rendszerváltás után megváltozó jogszabályi környezet.
- A jelentős mértékben romló tendenciát mutató demográfiai folyamatok.
- A digitalizáció és az információs társadalom megjelenése, megerősödése.
- A fogyasztói kultúra dominanciája.

2. Jogszabályi háttér

A rendszerváltás a társadalom széles rétegeiben egyértelműen a radikális átalakulás korszakaként definiálódott az elmúlt évtizedekben. Hiszen az állampárti rendszert felváltotta a demokratikus alapon működő politikai tér, a gazdaság rekapitalizálódásának programja 1989-től látványosan elindult. Az oktatás-nevelés világa is „felszabadult”: lehetőség nyílt az egyházi intézmények újra indítására, a reformpedagógiai elveken működő óvodák, iskolák elterjedésére, a tanügyi szabadság megvalósítására. Ezen logika mentén úgy gondolnánk, hogy a közoktatást szabályozó jogszabályi háttér is minden elemében hasonló kardinális átalakulásokon ment keresztül. Ez a több tekintetben igaz állítás, azonban témánkat tekintve talán kevésbé érvényes megállapításokat hordoz. Ennek alátámasztására idézzük az 1985-ös és az 1993-as törvény idevonatkozó passzusait összevetésképpen.

	Szülők jogai	Szülők kötelességei
1985/I. tv. a közoktatásról (24. §)	Az óvoda munkájáról tájékoztatást kapjon	A gyermeket feladatai teljesítésére nevelje
	A nevelés, oktatás kérdéseiben a pedagógustól tájékoztatást, tanácsot kérjen	Cselekvően támogassa az óvodát nevelési feladatai ellátásában
	Az óvoda működésével kapcsolatban véleményt nyilvánítson	A családi neveléssel segítse a társadalmi értékek megismerését, megbecsülését
	Képviselői útján az intézmény vezetésében részt vegyen	
1993/LXXIX. tv. a közoktatásról (14. §)	Megismerje az intézmény programját, házirendjét	Biztosítsa az óvodai nevelésben való részvételt
	A gyermek fejlődéséről, magaviseletéről... rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon	Figyelemmel kísérje gyermeke fejlődését
	Írásbeli javaslatát megvizsgálják	Rendszeres kapcsolatot tartson a gyermekével foglalkozó pedagógussal
	A vezető vagy a pedagógus hozzájárulásával részt vegyen a foglalkozásokon	Elősegítse gyermekének közösségbe történő beilleszkedését, az óvoda rendjének, szabályainak elsajátítását

Mint láthatjuk a szülői jogok tekintetében jelentős tartalmi változás a rendszerváltással, vagyis inkább a jogi szabályzás átalakulásával 1990 után nem igazán figyelhető meg. A megfogalmazásban lévő eltérések

véleményünk szerint nem jelentenek az intézmények és a családok kapcsolatát tekintve érezhető hangsúlyeltolódást.

A köteleességek tekintetében egy esetben látható egyértelmű változás az új törvényben: a szülő kötelezése gyermeke fejlődésének nyomon követésére. Viszont ez utóbbi sem utal semmilyen értelemben sem az intézmény – család feladateltolódási jelenségére.

Ugyanígy érdemes megnéznünk az óvodai nevelést tartalmi-szervezeti szempontból szabályozó dokumentumokat is, összevetve egymással az 1989-es Továbbfejlesztett Óvodai Nevelés Programját az 1996-os Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjával.

TONEP 1989	ONOAP 1996
Együttműködés: egyenrangú nevelőtársi viszony – alapja: kölcsönös bizalom és segítségnyújtás, illetve alkalmazkodás	Bevezető: a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége
Az együttnevelésben az óvónő vállalja a megértőbb, a türelmesebb, az érzelmileg elfogadó partner szerepét	Óvodakép: az óvodáskorú gyermek nevelésének elsődleges színtere a család
A szülő kérését, javaslatát, bírálatát komolyan fontolóra kell venni	Az óvoda kapcsolatai: Az együttműködés formái változatosak, a személyes kapcsolattól a különböző rendezvényekig magukban foglalják azokat a lehetőségeket, amelyeket az óvoda, illetve a család teremt meg
A szülők fordulhassanak az óvodához olyan problémával is, amelynek következményeit az óvónő a gyerek viselkedésének megváltozásában még nem észleli	

Összességben elmondható a fenti összevetésekkel kapcsolatban, hogy a jogszabályi háttér változása nem ösztönöz erőteljesebb intézményi feladatátvállalásra. Sőt: a család elsődleges felelősségét hangsúlyozza!

3. Társadalmi háttérfolyamatok

Demográfiai lejtő

A magyar népesség lélekszáma – analóg módon más európai országokkal – több évtizede folyamatosan csökken. A népességfogyás 1983-tól megszakítás nélküli. Az elmúlt évtizedben évente átlagosan 38-40000 fős különbség az élve születések és a halálozások között, vagyis minden évben egy kb. Hajdúböszörmény lakosságú város polgárainak számával leszünk kevesebben. Ez a demográfiai lejtmenet várhatóan a következő évtizedekben még gyorsulni fog, hiszen a gyermeket potenciálisan vállalni tudó korosztály lélekszáma generációról generációra csökken.

A főváros környéki agglomerációt leszámítva az ország egész területére jellemző, hogy a rendelkezésre álló óvodai férőhelyek egyre kihasználatlanabbak, hiszen a csökkenő születésszám természetesen csökkenő óvodáskorú populációt is eredményez. Ezért az óvodás gyerekekért folyó „harc”, főleg ott, ahol egy településen belül van választási lehetőség, folyamatosan jelen van. Az óvoda vonzóvá tétele létkérdéssé vált sok helyen: olyan lehetőségeket kell kínálni a gyerekek és természetesen a szülők számára, melyek érdekessé, „minőségivé” teszik az intézményt. Vagy legalábbis annak tüntetik fel, kiegészítve tevékenységüket például korai angol tanulással, lovaglással, erőltetett képességfejlesztő programokkal. Ez a folyamat egyenesen vezet a szülő-család befolyásnövekedéséhez, s így a feladatok átrendeződéséhez óvoda és család között.

Fogyasztói kultúra

A „Consumer Society” kifejezés az elmúlt évtizedekben alapértelmezéssé vált: a társadalom működésének mélyrétegeibe szivárgott a fogyasztás mindenhatósága. A tárgyi javak halmozásának, minél gyorsabb lecserélésének imperatívusza meghatározó élménnyé és szükségletté vált rendszerváltást követő három évtizedben felnőtt generációk számára. A fogyasztás célcsoportjai közé tartoznak nemcsak a munkavállaló felnőttek, hanem a gyerekek, az óvodáskorú gyermekek is. Így az egész család bevonódik azokba a folyamatokba, melyek a vásárlás ösztönzését szolgálják.

Ahhoz, hogy a fogyasztói szerepet minél sikeresebben be tudjuk tölteni, igyekszünk minél nagyobb bevételre szert tenni, több időt a munkával tölteni vagy akár több munkahelyen dolgozni. Így a munkahely – család

színterei között olyan mértékű hangsúlyeltolódás következik, következhet be, mely a szülők nevelési szerepelemeire is tartósan kihat. Vagyis a lecsökkent együtt töltött idő szükségszerűen csökkenti a nevelési helyzetek számát, a kibontakozó szülői nevelési hatásfolyamatok eredményes megvalósulását. Ezért előfordul, hogy eredendően a családi szinten keletkező és megoldandó szocializációs-nevelési problémák áttolódnak az intézményi szintésre, ahol a pedagógusok igyekeznek ezeket kezelni. Ezek természetesen nem deklarálnak, csupán „szokássá” válnak, kikerülhetetlen feladatként jelentkeznek.

A szülői szerepelemek relativizálódása (családon belül, illetve család – intézmény viszonylatában) is gyakori jelissé vált az említett időszakban. Az anyai, apai szerepek átalakulási-változási folyamatai kihatnak a szülők óvodával való kapcsolatára is. Példaként említhetjük a szülői értekezleteket, ahol ma már sokszor apákkal is találkozunk. Ez önmagában nem borítja fel az intézmény és család feladatmegosztási erőviszonyait, viszont a családi szerepek átalakulásával, esetenkénti felcserélődésével a család óvodai megjelenése is átalakulhat, átrendeződhet.

Digitalizáció – információs társadalom – online világ

Az online világ előre törésével párhuzamosan megfigyelhető sajnos már kisgyermekkorától kezdve a személyes kapcsolatok súlyvesztésének folyamata. A szülők, családok egyre több időt töltenek az infokommunikációs eszközök társaságában, háttérbe szorítva a személyes találkozásokat. Mindez természetesen a szocializálódó gyermek életére is kihat. (Véleményünk szerint a jelenség a 2020- tavaszán megjelent világvárvány hatására sajnálatos módon fel is gyorsult.) A családok egyre szűkülő személyes találkozásainak következményeként a gyermekek szocializációs helyzet-lehetőségei is csökkennek – már amennyiben az online találkozásokat nem tekintjük ilyen lehetőségnek. A családi közegben elmaradt társas kapcsolatban magtapsztható érintkezések (családi rendezvények, egyházi alapú ünnepek, baráti összejövetelek...) részleges pótlására az óvodai közegben nyílik lehetőség az óvodai élet által megteremtett tevékenységek, rendezvények révén.

Az offline tevékenységek csökkenése a kora gyermekkorban rendkívül fontos, a környezeti világról való személyes tapasztalatszerzés esélyeit is

jelentős mértékben mérsékeli. Ezek a tapasztalatok (a természeti világ alapos megismerése, a kézzelfogható anyagok felhasználása, az otthoni barkácsolás elmaradása...stb.) sok esetben már csak az óvodai tevékenységrendszer keretén belül jelennek meg a gyerekek életében.

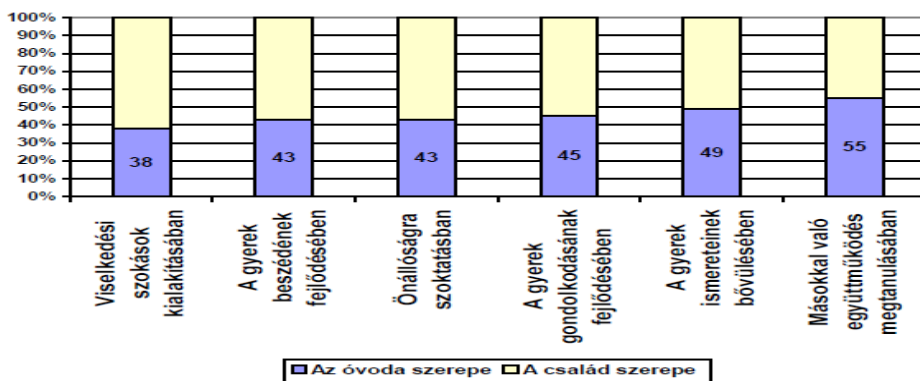
A családi hagyomány- és értékörzés meggyengülése jellemzően nem a digitalizáció következménye, de felgyorsulásában ez is szerepet játszhat. Sem a vallási, sem a nemzeti, de sok esetben már a családi hagyományok megünneplése sem jellemző a családok egy részében. Az ünnepi hangulat, a szakrális pillanat átélésének hiányát az óvodai ünnepek természetesen nem tudják kiváltani, pusztán némileg mérsékelni.

Összességében elmondhatjuk, hogy mind a demográfiai lejtmenet, mind a fogyasztói társadalom változó értékrendje, mind a digitális világ dominanciája elősegíti a családok felől az intézmény irányába történő feladateltolódást legyen az képességfejlesztés, a személyiségfejlődés támogatása, vagy szocializációs folyamat.

4. Mit vár el a szülő

Az alábbi diagram a Felsőoktatási Kutatóintézet egy 2004-es kutatásának (Török 2004) egy szeletét prezentálja, melyben család és az óvoda feladatmegosztásáról kérdezték a szülők véleményét.

1. diagram: Az óvoda szerepe a gyermek nevelésében



Forrás: Török 2004 p22, 11. diagram, Felsőoktatási Kutatóintézet

A felmérésből egyértelműen látszik, hogy a megkérdezett szülők átlagosan 45,5 %-ban az óvoda feladataként értelmezik a fentiekben felsorolt teendőket. Ez gyakorlatilag egy egyenlő arányú feladatmegosztást jelent. Az itt megjelenített listából leginkább a kooperáció fejlesztésében –

ami érthető, hiszen az óvodai társas közeg ezt mindenképpen erőteljesebben inspirálja, mint a családi, - legkevésbé pedig a szocializáció terén érzik a szülők közös feladatnak a folyamatot. Figyelemre méltó, hogy a szülők az óvodát már ekkor (2004) sem csupán kiegészítő szocializációs-nevelés-tanulási színtérként látják, hanem lényegében a családdal egyenlő mértékben munkálkodó intézményként. Személyes informális beszélgetéseink kapcsán, melyeket rendszeresen folytatunk óvodapedagógusokkal hasonló benyomásokat szereztünk az elmúlt két évtized folyamán.

Egy hasonló témájú egri kutatás (Jaskóné-Stóka 2013) az alábbi kijelentéseket ajánlotta fel a válaszadóknak a feltételezett szülői elvárásokat megjelenítve.

- a) Biztonságban legyenek a gyermekek napközben, amíg a szülőknek más elfoglaltsága van.
- b) A gyermekek számára meghitt, családias légkört alakítsanak ki.
- c) Helyes viselkedésre tanítsák a gyerekeket.
- d) Készítsék fel a gyerekeket az iskolára.
- e) Minél többet játsszanak a gyerekek.
- f) Ne hagyjanak rá mindent a gyerekekre, hadd tanulják meg a rendet, fegyelmet.
- g) Legyenek a gyerekek minél többet a szabad levegőn, mozogjanak sokat!
- h) Az a lényeg, hogy a gyerekek egész nap melegben legyenek, enni kapjanak és sokat aludjanak.
- i) Amit lehet, tanítsanak meg a gyerekeknek, hogy az iskolában minél kevesebb gondjuk legyen majd.

Az összesen 92 szülő válaszából az alábbi eredmények születtek, melyeknél a kijelentés alatti számérték azt jelzi, hogy hányadik helyen jelölték meg fontossági sorrendben.

	Biztonságban legyenek a gyermekek...	A gyermekek számára meghitt...	Helyes viselkedésre tanítsák...	Készítsék fel a gyerekeket az iskolára...	Minél többet játsszanak a gyerekek...	Ne hagyjanak rá mindent a gyerekekre...	Legyenek a gyerekek minél többet...	Az a lényeg, hogy a gyerekek egész...	Amit lehet, tanítsanak meg...
Átlag	3,22	3,20	3,74	4,98	3,97	4,87	4,99	7,91	7,41

Forrás: Módszertani Közlemények (2014/2. p.14.)

A táblázatból egyértelműen kiviláglik, hogy a megkérdezett szülők (akik között 60%-ban nagyvárosiak, 40%-ban pedig kisvárosiak, falusiak voltak), a legfontosabbnak a meghitt, családias légkört tartották, míg a legkevésbé lényegesnek a „h” pontban jelölt „gyermekmegőrzés” értelmű kijelentést. A biztonság igénye szintén előkelő helyen szerepel, viszont a nevelési feladatot jelző „c” kijelentés (helyes viselkedésre tanítsák a gyerekeket) már jelzi számunkra azt a feladatot, ami egyben (sőt túlnyomórésztben) a családi színtér kötelességének is vélünk. A felsorolás többi eleme középértéket kapott a fontosságot tekintve, ami persze nem elhanyagolható, s ugyancsak jelzi a család-óvoda együttnevelésének fontosságát.

Azt gondoljuk, hogy érdemes lenne ezt a vizsgálatot egy jóval nagyobb mintán megismételni, egyrészt a minta finomítása, másrészt az időközben megváltozott társadalmi környezet miatt.

5. Összegző gondolatok – és kérdések

A rendszerváltást követő – a szakpolitikát érintő – jogszabályi átrendeződés nem volt jelentős hatással a szülő/család elvárásrendszerére, illetve az óvoda és a család feladat kiosztására, annak ellenére, hogy az alaprogram hangsúlyosabban emeli ki a család elsődlegességét a nevelésben

A társadalmi háttér folyamatok azonban (demográfiai lejtmenet, fogyasztói kultúra megjelenése, digitalizáció) valószínűleg elősegítették a szülők részéről az intézményre való erősebb ráhagyatkozás kialakulását (ld. Idézett felmérések)

Ezért véleményünk szerint érdemes néhány olyan kérdést megfogalmaznunk az óvoda öndefinícióját tekintve releváns lehet:

- Hová kalibrálható be az óvoda funkcionális helye a szolgáltatás és a kötelező (kvázi adminisztratív – hatósági) intézményi jelenlét dichotómiájában?
- Vállalható-e, s ha igen, milyen módon az óvodapedagógus tanácsadói szerepe az intézményes óvodai nevelés mindennapjaiban?
- Milyen következményekkel jár(hat) ez a folyamat, s kikerülhető egyáltalán?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása talán ugyanolyan mértékben társadalomfilozófiai kérdés is, mint amennyire nevelésszociológiai és

intézményirányítása probléma. Több nagyobb volumenű kutatást is igényelne a téma körbejárása, de véleményünk szerint ez elengedhetetlen ahhoz, hogy az óvoda megtalálja magát a gyorsan változó társadalmi valóságban, s képes legyen egyebek között a családdal közös feladatmegosztás újratervezésére.

Felhasznált jogszabályok:

1985/I. törvény a közoktatásról

1993/LXXIX törvény a közoktatásról

Az óvodai nevelés programja (1989)

Az óvodai nevelés országos alapprogramja (1996)

Felhasznált irodalom

F. Lassú Zsuzsa – Podráczky Judit – Glauber Anna – Perlusz Andrea – Marton Eszter (2012): Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In: Podráczky (szerk.): Szövetségben, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

F. Lassú Zsuzsa – Perlusz Andrea – Marton Eszter (2012): Elvek és gyakorlatok. Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására. In: Podráczky (szerk.): Szövetségben, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Jaskóné Dr. Gácsi Mária - Dr. Stóka György (2013): Mit várnak el a szülők az óvodától? In: Módszertani Közlemények, 2014. 2. szám

Molnár Balázs – Pálfi Sándor – Szerepi Sándor – Vargáné Nagy Anikó: Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. In: Educatio, 2015.3. szám

Török Balázs (2004): A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

DR. GOLYÁN SZILVIA

*egyetemi docens ELTE TÓK
főigazgató-helyettes ELTE TKK*

**TARTALMI SZABÁLYOZÁS
AZ ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉSBEN (1959 – 1989):
A CENTRALIZÁLÁS HÁROM ÉVTIZEDE MAGYARORSZÁGON**

Absztrakt

Már az 1850 körüli időkből találunk forrásokat a kisgyermekkel foglalkozók rendszeres képzéséről. A tanfolyam jellegű felkészítést követően az 1891-es törvény nyomán megnyíló kisdedovónő-képző intézetekben zajlott az oktatás, s 1959-ben vált az óvóképzés felsőfokúvá. A középiskolai képzéssel párhuzamosan zajló, majd azt felváltó főiskolai képzés 1989-től emelkedett 3 évre.

Kutatásom során az óvodai nevelés és az óvodapedagógus-képzés szintézisében egy dedikált időszakaszt, az 1950-es évek vége és az 1990-es évek vége közötti történéseket, kezelem kiemelten. Céлом, hogy az óvodapedagógus-képzés kérdésköre kerüljön jelen neveléstörténeti áttekintés és elemzés középpontjába.

Az óvodapedagógus-képzés hazai történetének időrendi vonalán haladva, elsődleges neveléstörténeti források leíró elemzése és értelmezése által kívánom megragadni a képzés strukturális változásait, melyeket törvények, rendeletek, tantervek, útmutatók, képzési programok alapján lehet nyomon követni. Ennek érdekében alapvetően azokat a tantervi szabályozási mozzanatokat kívánom részletesen bemutatni, melyek jelentősen meghatározták a vizsgált történeti korban az óvodapedagógus-képzést. Elemzésem során kiemelten kezelem a célmegjelölést, a képzési tartalom meghatározását, valamint az elméleti képzés és az óvodai gyakorlat kapcsolatát.

1959 és 1989 között bár számos új igény és elvárás lépett fel a magyarországi óvodapedagógus-képzéssel szemben, az elemzés alátámasztotta, hogy a képzés folytonosan önmagára reflektáló, megújulva

hagyományéltető sajátosságát igyekezett megőrizni, még egy egyébként erőteljesen centralizált oktatáspolitikai közegben (is).

Bevezetés

Az óvodapedagógus hivatás, mint professzió magyarországi történetének kezdő lépéseként az *első magyar óvóképző* 1837. évi alapítása tekinthető. Az első kisdédóvók *önképzésen alapuló felkészülését* hamar felváltotta a szervezett formában megvalósuló felkészítés. Már az 1850 körüli időkből találunk hazai forrásokat a kisgyermekkel foglalkozók rendszeres képzésére vonatkozóan. A kezdetben *tanfolyam jellegű képzéseket* követően az 1891-es törvény hatására megnyíló *kisdédóvónő-képző intézetekben* zajlik az oktatás. 1959-ben válik a hazai óvóképzés felsőfokúvá. A szakközépiskolai képzés mellett megjelenő főiskolai képzés a kezdeti párhuzamosságot követően felváltja a középfokú felkészítést, 1989-től immáron 3 évre emelve a képzési időt. Mindeközben a képzésnek nemcsak képzési szintje, hanem *tanterve*, ezzel együtt a *tantárgyak elnevezése és azok tartalma*, valamint a *gyakorlati képzés struktúrája* is változik.

Jelen tanulmányban az óvodapedagógus-képzés történetének vertikális vonalán, az óvodai nevelés és az óvodapedagógus-képzés szintézisében egy dedikált időszakot, az 1950-es és az 1980-as évek közötti mozzanatokat tekintem át. Céloom ezáltal, hogy a hazai óvodapedagógus-képzés kérdésköre kerüljön jelen neveléstörténeti áttekintés és elemzés középpontjába.

Az óvodapedagógus-képzés tekintetében ez az időszak a *felsőfokú óvóképzéstől* (1959) a *főiskolai képzés 3 évre emelkedéséig* (1989) zajló történéseket foglalja magában, s ragadja meg az egyes markáns, a képzéssel összefüggő, momentumokat.

Az elemzés módszertana

A képzés országos szintű, átfogó strukturális változásait többek között a releváns törvények, rendeletek, tantervek, útmutatók, képzési programok alapján tudjuk nyomon követni. Ennek érdekében az óvodapedagógus-képzés hazai történetének időrendi vonalán haladva, *elsődleges neveléstörténeti források leíró elemzése és értelmezése* által

célom megragadni az óvodapedagógus-képzés meghatározó mozzanatait a kutatás szempontjából kiemelt időszakban.

Elemző munkám során alapvetően azokat a tantervi szabályozási mozzanatokot kívánom részletesen bemutatni, melyek jelentősen meghatározták az adott történeti korban a hazai óvodapedagógus-képzést. Elemzésem során kiemelten kezelem a *célmegjelölést, a képzési tartalom meghatározását, valamint az óvodapedagógus-képzés és az óvodai gyakorlat kapcsolatát.*

A tartalmi szabályozás centralizálásának közvetlen előzményei

Magyarországon 1945 áprilisában megalakult *Országos Köznevelési Tanács* napirendre tűzte a közoktatás demokratikus reformját, egyidejűleg többek között a *pedagógusok átképzését* is kezdeményezte. Először 1945-ben fogalmazódott meg a vállalatoknak gyermekintézmények működtetésére vonatkozó állami kötelezése és az extenzív iparfejlesztéssel összhangban az 1950-es évek elején erőltetett ütemben hozták létre *az üzemi és vállalati óvodákat.*

Az óvónő hiány enyhítésére a képzők mellé bekapcsolták a líceumokat is (ahonnan át lehetett lépni 1947-től az óvóképzőbe), továbbá 1946-ban létrejöttek a dolgozók esti óvóképzői (*Hermann, 1965*). Óvójelölt az a 17 és 45 év közötti dolgozó nő lehetett, aki az általános iskola 8 osztályát elvégezte, valamint jó zenei hallással rendelkezett, továbbá hatósági orvosi bizonyítvánnyal igazolta, hogy nincs beszédhibája, testi fogyatékosága és színérzéke jó.

A központi direktívák hatására kezdetét vette a fenntartó, a tárgyi felszereltség és nevelési szemlélet szempontjából egyaránt *sokszínű óvodahálózat egységesítése.* A *nem állami iskolák államosításáról szóló 1948. évi XXXIII. törvény* rendelkezett az óvodák állami fenntartásba kerüléséről is.

A szocializmus eszméje, a kollektívizmus, a társadalmi egyenlőség, a szolidaritás előtérbe helyezése egyaránt megjelenik az óvodapedagógus-képzésben és az óvodai nevelésben. Az uralkodó ideológia operacionalizálására egy eklatáns példa a „munka” fogalmának megjelenése az óvodás gyermekek nevelési programjába, lévén a kisgyerekeknek az óvodában meg kell tanulni dolgozni, s egyaránt meg kell tanulniuk a munka felelősségét és annak örömét (*Kovács, 1950*). A

pedagógusok átképzése mellett, ahogy a későbbiekben látni fogjuk, az óvodapedagógusok alapképzésben is például új, a teljes képzési időszakra kiterjedő négy féléves kötelező tantárgyként vezetik be a marxizmus-leninizmust.

Az 1950-es években a nők tervezett és állampolitikai szinten irányított tömeges bevonása a munkaerőpiacra maga után vonta a *kisgyermek nappali felügyeletének és ellátásának társadalmasítását. A kisdédóvásról szóló 1953. évi III. törvény* értelmében az óvodák a harmadik életévüket elért, testileg és szellemileg egészséges gyermekeket vehették fel, akik nevelődhetek ott betöltött hatodik életévükig. Ha mindkét szülő dolgozott, a gyermek már két és fél éves korban is felvehető volt. Továbbá kimondta a törvény, hogy az óvodák inntől kezdve a közoktatásügyi miniszter felügyelete alá tartoznak.

1953-ban jelent meg a kötelező érvényű „*Módszertani levél*”, mely körül határolt keretet adott az óvodai nevelő-oktató munkának a „*Nevelőmunka az óvodában. Útmutató az óvónők számára*” című kézikönyv megjelenéséig (1957). Az előkészítő munkálatok során 10 óvodának adták ki kísérleti évre az óvodai foglalkozások tervét, a tapasztalatokat pedig szakmai fórumokon megvitatták (Hermann, 1965).

A korabeli szakmai életben csak „*Kézikönyvként*” emlegetett kiadvány tekinthető az *óvodai nevelés első hivatalos és kötelező „tantervének*”. Ez a dokumentum egyben az első lépés is az óvodai nevelés gyakorlatának centralizálása felé, lévén a „*Kézikönyv*” szabályozta és egységes elvek mentén határozta meg az óvodai munkát, részletesen megszabva az öt óvodai foglalkozás (testnevelés; anyanyelv és környezetismeret; mennyiség-, tér- és formaismeret; ábrázolás és kézimunka; ének és zene) tartalmát. Mindemellett igyekeztek a követelményeket az egyes életkori csoportok fejlettségi szintjéhez igazítani; felszámolni a „foglalkozás-központúságot”, valamint a tárgykörökhöz többségében témaválasztékot is adott a „*Kézikönyv*”, lehetőséget teremtve ezáltal a helyi viszonyokhoz és igényekhez való alkalmazkodásra.

A politikai ideológia hatására nemcsak a közoktatási rendszer struktúrája változott meg, hanem a tantervek, programok is az ideológiai nevelés egyik kiemelten fontos eszközévé váltak. Így az erősödő szovjet befolyás az óvodai nevelést sem hagyta érintetlenül, mi több, a szocialista embereszmény és a pártpropaganda érvényesülésnek országos

keretrendszert biztosító *centralizált tartalmi szabályozás* (az óvodapedagógus-képzésben a központi tantervek és programok, míg az óvodák számára a leíró jellegű központi dokumentumok, módszertani levelek bevezetése) óvodáink és a képzők működését több évtizeden keresztül meghatározta.

Az óvodapedagógus képzés felsőfokúvá válása (1959)

A középfokú tanító- és óvóképzés két évfolyamú felsőfokúvá válását előkészítő munkálatok során újra felvetették az óvónők és a tanítók együttes képzésének gondolatát. Érvként megfogalmazódott, hogy „*az együttes képzés elősegítené az óvoda és az általános iskola közötti átmenet megkönnyítését.*” (*Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés reformjának problémáiról*, 1957, p. 208). A törvényalkotók azonban ekkor sem fogadták el a közös képzésre tett javaslatot alátámasztó indoklást.

Az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet felsőfokra emelte a tanító- és óvóképzést. „*1.§. (1) A tanítók és óvónők képzésére a művelődésügyi miniszter felügyelete és közvetlen irányítása alatt álló, felsőfokú intézményként működő tanítóképző intézeteket, illetőleg óvónőképző intézeteket kell létesíteni.*” Előírta továbbá a rendelet, hogy tanítóképző intézetek keretében gyakorló általános iskolát, az óvónőképző intézetek fenntartásában pedig *gyakorló óvoda* fenntartásáról kell gondoskodni. Kimondta, hogy a tanító- és óvónőképző intézeteket *csak az állam tarthatja fenn*, számukat és székhelyüket a művelődésügyi miniszter a pénzügyminiszterrel és az Országos Tervhivatal elnökével egyetértésben állapítja meg. „*4.§ (1) A tanulmányi idő a Tanítóképző Intézetben három, az Óvónőképző Intézetben pedig két év.*” Így „*az óvóképzést – mivel a tananyagot 2 és 3 tanévre azonosan bontani nem lehet – le kell választani a tanítóképzésről.*” (*Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés problémáiról*, 1958, p. 214), s a felsőfokú óvónőképzést önálló intézményekben kell megoldani.

Az 1959/60-as tanévben, a törvény rendelkezéseivel összhangban, az országban három település – Kecskemét, Sopron és Szarvas – óvónőképző intézetében *indult meg az érettségire épülő kétéves felsőfokú óvónőképzés* és ezzel egyidejűleg az 1950. évi 42. számú törvényerejű rendelet alapján működő *hároméves középiskolai óvónőképzés fokozatosan megszűnt*. A képző intézetek az óvónő jelöltek hivatástudatáról vagy ahogy akkor

megfogalmazták „hivatásérzetéről”, kapcsolatteremtő készségéről már a pályaalakmassági vizsgán igyekeztek meggyőződni. A felvételi eljárás része volt a gyakorlati vizsga, mely során 4-5 gyermek körében feladatokat kellett megoldani a felvételizőknek. Az óvónőképző intézetekben a neveléstudományi tárgyak mellett ekkor jelentek meg a lélektani órák, a gyakorlati képzés 23 órát tett ki, míg a szakmai gyakorlat 4 hetes volt.

Az 1949 és 1963 közötti időszak *az óvodák számának második* (az első jelentős intézménygyarapodás 1891 és 1895 között ment végbe, amikor az óvodák száma több mint két és félszeresére nőtt) Magyarországon, amikor is az állandó óvodák száma több mint megduplázódott, számuk 1448-ról 3136-ra nőtt (Hermann, 1965). Az oktatásügyi miniszternek *a kisdédóvásról szóló 1953. évi III. tv. végrehajtásáról szóló 851-29/4/1953. OM számú utasítása* meghatározta azokat az elveket, melyeket fontos figyelembe venni *óvodaépítés- és átépítés során, azaz az „(4) új óvodák építésénél az oktatásügyi, az egészségügyi miniszter és a minisztertanács mellett működő Országos Építésügyi Hivatal által az óvodákra vonatkozóan kiadott tervezési normák az irányadók. A tervezési normák magukban foglalják az óvoda épületére és berendezésére vonatkozó előírásokat. (5) A már meglévő óvodaépületek bővítésénél, átépítésénél, felszerelésük pótlásánál a tervezési normákat meg kell tartani. (Az óvodák tervezési normái 50-75-100 személyes títusterv az oktatásügyi minisztériumban szerezhetők be.) (6) Amennyiben a helyiségek száma lehetővé teszi (minden csoport részére külön termet lehet biztosítani), a gyermekek eredményesebb nevelése érdekében osztott, vagy részben osztott óvodákat kell létesíteni.”*

A miniszteri utasítás több szempontot lefektetett, de a megfogalmazásból az olvasható ki, hogy ezek csupán kedvező feltételek. Amennyiben nem valósíthatók meg, akkor ezektől el lehet térni. Így nem minden esetben valósult meg, ami az utasításban is állt, többek között, hogy *„az óvodához lehetőleg tágas, árnyékos udvar tartozzék úgy, hogy legalább 2 m² terület jusson egy-egy gyermekre”,* vagy *„állandó jellegű óvodai intézmények udvarán a lehetőséghez képest fürdőmedencét kell létesíteni.”* (vö. 1. számú kép)

1. számú kép. A Bánki Donát utcai óvoda épülete és udvara (Budapest, 1957)



(Forrás: Fortepan/Samodai József Zuglói Helytörténeti Műhely)

Az intézmények számának kevesebb mint 15 év alatt végbemenő gyors növekedése egy erőltetett ütemben zajló intézményhálózat-kiépítés nyomán valósult meg. Bár szabályozták az óvodák elhelyezését is (vö. 851-29/4/1953. OM számú utasítás, 7.§), az elvárt férőhelyszám minden igyekezet ellenére is csak úgy tudott megvalósulni, hogy az óvodák egy része olyan épületekben nyílt meg, melyek eredetileg nem óvodai célra, nem az óvodás gyermekek ellátására épültek. Az óvodaépítések mellett alakítottak át többek között kocsmát, istállót, indult óvodai csoport szolgálati lakásban, majd később számos kastély államosítása révén, korabeli villaépületekben is helyt kaptak óvodai csoportok vidéken és Budapest több pontján (2. számú kép).

2. számú kép. Óvodai csoport az egykori Krausz-villa teraszán (Budapest, 1959)



(Forrás: Fortepan / Nagy Gyula)

Ezzel egyidőben az óvodai nevelésben való részvételi arány is jelentősen változott. Míg „1938-ban a gyermekek 23,6%-a járt óvodába, 1963-ban ez az arány 41,8%-ra emelkedett.” (Hermann, 1965, p. 367-368). Ebben az időszakban vált kormányzati céllá, hogy a vállalatok és üzemek, valamint az óvodák és az iskolák közötti *patronálási mozgalom* alakuljon ki és funkcionáljon.

Központi szabályozók az óvodapedagógus-képzésben

1964-ben vizsgálták felül először a felsőfokú óvóképzést, s hajtottak végre a tantervben módosításokat. Ennek eredményekén jelentős mértékben csökkent a korábbiakhoz képest a tanórák száma, ellenben a szakmai gyakorlat időtartama hat hétre emelkedett, a hegedűoktatást a furulya váltotta fel. 1968-tól új elemként jelent meg a képzésben a „*honvédelmi ismeretek*”, melynek bevezetésére az 164/1968 (M.K. 15.) MM utasítása nyomán került sor a közoktatás mellett a felsőfokú oktatásban is.

Az 1970-ben és azt követően bevezetésre kerülő *tanterveket* előíró *miniszteri utasítások* rögzítették többek között azoknak keretjellegét, a programok pedig az elsajátítandó ismeretek és gyakorlatok részletes tartalmát írták elő. Ettől kezdve az óvónőképző intézményekben folyó nevelőmunka deklarált célja: a kommunista világnézetű és erkölcsű, hivatásukat értő és szerető óvónők képzése. A *nevelési program* nem

csupán egy új központi dokumentumként jelent meg a *tanterv* mellett, hanem egyben a pedagógusképzés centrális jellegét is erősítette azáltal, hogy a képzők számára részletes, leíró jellegű központi tartalmat határozott meg. A nevelési program szemléletét átszövi a *szocialista pedagógia* ideológiája, határozottan megjelenik a „szocialista óvónő” *személyiség-modell és ideál*; mind fogalmi szinten, mind pedig az óvodapedagógus-képzés során elérendő, elvárt és kívánt célként.

A továbbiakban a kutatás során vizsgált időszak óvodapedagógus-képzési tantervei és programjai kerülnek az elemzés fókuszába, rámutatva arra, hogy a vizsgált időszakban a nevelési programok egyre bővülő tartalommal és részletezettséggel központilag hogyan és milyen mértékben határozták meg és írták elő az óvónőképző intézetekben folyó oktatást.

Az 1970/1971-es tanterv és nevelési program

Az 1970/71. oktatási évet új tanterv és program alapján kezdték meg az óvónőképző intézetek (ahogy a tanítóképző és tanárképző intézetek is). A művelődésügyi miniszter *125/1970. (M.K.12.) MM számú utasítása*, mely a tanárképző főiskolák, a tanítóképzők és az óvónőképző intézetek nappali tagozatának tantervéről kiadott utasítás alapján a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya a szakbizottságok közreműködésével összeállította az óvónőképző intézetek *tantervét (Nagyné, 1970a)* és *programját (Nagyné, 1970b)* is.

A *125/1970. (M.K.12.) MM számú utasítás* első soraiban megfogalmazzák a tantervreform aktualitását és mintegy alátámasztva annak szükségességét. Kimondják, hogy „*a tanárképző főiskolák, a tanítóképző és az óvónőképző intézetek (a továbbiakban: intézmények) jelenleg érvényben levő tanterveit a társadalom, illetve az általános iskola és az óvoda újabb igényei több vonatkozásban túlhaladták, már nem felelnek meg a kor követelményeinek.*” Az utasítás rögzíti többek között, hogy a tantervek keretjellegűek, az elsajátítandó ismeretek és gyakorlatok részletes tartalmát a programok írják elő.

1970-től az óvónőképző intézményekben folyó nevelőmunka deklarált célja a „*kommunista világnézetű és erkölcsű, hivatásukat értő és szerető óvónők képzése, akik eredményesen alkalmazható szaktudományi és pedagógiai műveltség birtokában vannak, és az állandóan növekvő*

ismeretek önálló megszerzésének képességével rendelkeznek.” (Nagyné, 1970a, p. 5). Később változatlan formában, ugyanez a szöveg kerül az 1973-as és az 1976-os tanterv első lapjaira is (Miklósvári, 1973, p. 7; Füle, 1976, p. 104).

Az 1970/71-es tanterv a törzstárgyak (1. táblázat) tantárgyainak felsorolása mellett meghatározta azoknak az egyes félévek szerinti óraszámát, az adott tárgy számonkérési formáját. A tanterv továbbá megnevezte a választható speciálkollégiumokat, s azok óraszámait. 1970-től a hallgatók az alábbiak közül választhattak: karének, hangszer, idegen nyelv, gyermekotthoni nevelés, bábozás, ateizmus és valláskritika, továbbá etika. A tanterv azonban azt is előírta, hogy a speciálkollégium végzése nem kötelező, továbbá az előbbieken felsoroltakon kívül más olyan speciálkollégium is indítható, amelynek az adott képző intézetben megvannak a személyi és tárgyi feltételei. Meghatározta a tanterve azt is, hogy egy-egy speciálkollégium minimum 6 fő esetén indítható, továbbá annak elvégzését az indexben fel kell tüntetni (Nagyné, 1970a).

1. táblázat. Óra- és vizsgaterv az 1970/1971-es tanévtől: törzstárgyak

Tantárgyak		Félévek			
		I.	II.	III.	IV.
		tantárgy féléves tanóraszám, számonkérés típusa			
1.	Marxizmus-leninizmus	2 gyj	2 koll	2 gyj	3 koll
2.	Pedagógia	4 koll	3 koll	2 koll	3 ai
3.	Pszichológia	3 ai	3 koll	2 sz	-
4.	Pedagógia-pszichológia szintetizáló szeminárium	-	-	-	2 gyj
5.	Logika	2 koll	-	-	-
6.	Egészségtan	-	-	-	3 koll
7.	Óvodai foglalkozások módszertanai:				
	<i>Irodalom</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Matematika</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Környezetismeret</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Ének-zene</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Testnevelés</i>	2 gyj	-	-	-
	<i>Ábrázolás és kézimunka</i>	2 gyj	-	-	-
8.	Óvodai gyakorlat	2 ai	5 gyj	10 gyj	5 gyj
9.	Irodalom	2 ai	1 koll	-	-
10.	Nyelvtan és nyelvművelés	-	1 gyj	2 gyj	-
11.	Beszédművelés	2 ai	-	-	-
12.	Orosz nyelv	2 gyj	2 gyj	2 gyj	-
13.	Ének-zene	3 gyj	2 gyj	4 gyj	4 gyj
14.	Rajz és kézimunka	2 gyj	2 gyj	2 gyj	2 gyj
15.	Testnevelés	2 ai	2 ai	2 ai	4 ai
16.	Bábozás	-	-	1 gyj	1 gyj
Összes óraszám/félév:		450 óra	465 óra	435 óra	405 óra

Forrás: Nagy, Mné (1970a, p. 7-8) nyomán saját szerkesztés

A tanterv rögzítette, hogy az óvodai gyakorlat az első félévben kezdődik csoportos megfigyelésekkel, a hallgatók a gyakorlaton 10-12 fős csoportokban vesznek részt. „A módszertanok az óvodai foglalkozásokra épülnek. A bemutató foglalkozások és az óvodai gyakorlat tapasztalatainak elemzéséből indulnak ki, és ezekből általánosítják a módszertani elveket,

illetve alakítják ki az alapvető tervezési-, foglalkozás-vezetési és elemzési jártasságokat.” (Nagyné, 1970a, p. 43).

A hallgatók játékok, testnevelési, valamint ábrázoló és kézimunka-foglalkozást vezettek a második félévben. A gyakorlat heti 5 órás keretéből 3 órát az óvodai gyakorlat tett ki, 2 órát pedig „a foglalkozások elemzésére és a következő foglalkozások előkészítésére” kellett fordítani. (Nagyné, 1970a, p. 43)

A harmadik félévben a játék mellett irodalmi-, matematikai, környezetismereti-, valamint ének-zenei foglalkozást vezettek a hallgatók. Erre mindösszesen 10 óra jutott, mely heti két nap gyakorlatot jelentett. Az egy-egy napra eső 5 órás gyakorlat órakerete pedig követte a második félév rendjét, azaz 3-3 órát az óvodai gyakorlatra fordítottak, 2-2 órában pedig a foglalkozások elemzése és a következő foglalkozások előkészítése valósult meg.

A negyedik félév elején került sor a 4 hetes összefüggő területi gyakorlatra, ezért ez a félév a többi félévvel ellentétben, nem 15 hetes, hanem 11 hetes (Nagyné, 1970a). Az 5 óra keretében megvalósuló zárófoglalkozás az államvizsga része, mely az óvodai gyakorlat rangját látszik növelni.

A Budapesten tapasztalható óvónőhiány és a fővárosi óvodai hálózat fejlesztése szükségessé tette, hogy a nappali tagozat mellett *esti tagozaton* is induljon óvónőképzés. A Budapesti Tanítóképző Intézet vezetőségének kezdeményezésére, a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztályával és a Fővárosi Tanács Oktatási Főosztályával egyeztetve, 1970 végére elkészült az esti tagozat működésének a tervezete, amelyet a minisztérium vezetői elfogadtak, és ennek alapján 1971. február elején, azaz keresztfélévben az esti tagozaton is megkezdődött az óvónőképzés a Budapesti Tanítóképző Intézetben (Adamikné, Bollókné & Fodor, 1977).

Az óvodákban az 1968-as nevelési évben „kísérleti” csoportokban bevezették az új óvodai programot, s ennek „tesztelését” követően végül 1971-ben kiadták „Az Óvodai Nevelés Programját”, mely, mint *központi szabályozó* két évtizeden keresztül meghatározta az óvodai nevelés tartalmát. Az 1971-es program pozitívumaként kiemelhető, hogy a játék alapvető óvodai tevékenységként jelent meg. A programban tükröződő szemlélet szerint, ha az óvodai oktatás folyamatában az egyes foglalkozási tárgyakat a napirendben megtervezett időpontokban tartják meg, akkor a

gyermek meg szokják, hogy a játéktól eltérően „valamilyen más” tevékenység zajlik, így „... a nagycsoportban kialakul annak tudata is, hogy ilyenkor tanulnak.” (Bakonyiné & Szabadi, 1973, p. 145).

1972-ben a nagyfokú óvónőihiány aztán országosan ismét életre hívta a középfokú óvónőképzést. A középfokú óvónőképzők három módon jöttek létre: egy működő középfokú intézmény *profilváltásával* váltak ún. tiszta profilú óvóképzők létesültek; az adott szakképző intézmény portfóliója *egy új szakiránnyal*, azaz az óvóképzéssel bővült; vagy teljesen *új intézmények létesültek* az óvóképzés céljával. Bármelyik létesülési utat is tekintjük az előbbiek közül, egyaránt érvényes, hogy az új profil kiépítése (legyen az profilváltás, portfólióbővülés vagy profillétesítés) jelentős időt vesz igénybe, mely együtt járt a tantestület szakmai összetételének megváltoztatásával, avagy egy új tantestület felépítésével.

Az 1973/1974-es tanterv és nevelési program

A művelődésügyi minisztérium 117/1973. (M.K.9.) MM számú utasításának mellékleteként megjelent „Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzési tantervei” dokumentum, melyet az 1973/74-es tantervtől került bevezetésre, és nappali és a levelező tagozaton, általános iskolai tanítók, szaktanárok és óvónők képzését folytató intézmények számára készült (Miklósvári, 1973).

Az óvónőképzés tanterve alapján a hallgatók kötelező óraszama a kétéves képzési idő alatt 1644 óra volt (2. táblázat), ebből 194 órát tett ki az óvodai gyakorlatok alapóraszama (ez a kötelező órák 11,80 %-a).

2. táblázat. Óra- és vizsgaterv az 1973/1974-es tanévtől: törzstárgyak

Tantárgyak		Félévek			
		I.	II.	III.	IV.
		tantárgy féléves tanóraszám, számonkérés típusa			
1.	Marxizmus-leninizmus	3 ai	3 koll	3 ai	2 koll
2.	Közoktatáspolitikai	-	-	-	2 ai
3.	Logika	2 gyj	-	-	-
4.	Pszichológia	3 koll	3 ai	2 sz	-
5.	Pedagógia	4 koll	4 koll	2 ai	-
6.	Szintetizáló szeminárium	-	-	-	2 ai
7.	Egészségtan	-	-	-	3 koll
8.	Vezetélméleti ismeretek	-	-	2 koll	-
9.	Az oktatás technikai eszközei	-	-	2 gyj	-
10.	Óvodai foglalkozások módszertana			(koll)	
	<i>Irodalom</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Matematika</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Környezetismeret</i>	-	-	2 gyj	-
	<i>Ének-zene</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Testnevelés</i>	2 gyj	-	-	-
	<i>Ábrázolás és kézimunka</i>	2 gyj	-	-	-
11.	Óvodai gyakorlat	-	4 ai	6 gyj	4 ai
12.	Gyermekirodalom	2 ai	1 koll	-	-
13.	Nyelv- és beszédművelés	2 ai	1 gyj	2 gyj	-
14.	Orosz nyelv	2 gyj	2 gyj	2 gyj	-
15.	Matematika	2 gyj	-	-	-
16.	Ének-zene	2 gyj	2 gyj	2 gyj	2 gyj
17.	Hangszer	1 gyj	1 gyj	1 gyj	1 gyj
18.	Rajz- és kézimunka	2 gyj	2 gyj	2 gyj	2 gyj
19.	Testnevelés	2 ai	2 ai	2 ai	4 ai
20.	Bábjáték	-	-	-	2 ai
Összes óraszám/félév:		465 óra	465 óra	450 óra	264 óra

Forrás: Miklósvári, S. (1973, p. 276) nyomán saját szerkesztés

Marxizmus-leninizmus tárgy azon tárgyak közé tartozott (a tantervben ún. készségi tárgyként nevezett tárgyakkal együtt, azaz az ének-zene, hangszer, rajz- és kézimunka és testnevelés tárgyak, valamint a választott speciálkollégium mellett), melyre a képzés minden félévében jelentős

óraszámot szántak. A tárgy az első két félév során a világnézet alapvető kérdéseivel foglalkozott, míg a második két félév a kor fő társadalmi-politikai kérdéseit tárgyalta, a 2. és a 4. félév végén pedig két félév tananyagából kellett „záróvizsgát” tenni, mai szóhasználattal ún. alapvizsgálattal zárult a tárgy.

A pszichológia tárgyak során első félévben általános pszichológiát, második félévben fejlődéspszichológiát, a harmadik félévben pedig pedagógiai-pszichológiát hallgattak az óvónőjelöltek. Pedagógiából elsőként az általános pedagógia, a didaktika és a játék- és munkavezetés tárgyakkal nyertek betekintést a hallgatók. Második félévtől nevelésméлет, majd a harmadik félévben neveléstörténet és összehasonlító pedagógia oktatására került sor. A képzés során egy szigorlatot kellett teljesíteni a hallgatóknak, a harmadik félévben. A szigorlat anyaga a pszichológia tárgyhoz kapcsolódóan a fejlődéspszichológia és a pedagógiai-pszichológia anyagát ölelte fel. A vezetéselméleti ismeretek tárgya *„tantervi anyaga azonos a tanárképző főiskolai pedagógia szak megfelelő anyagával.”* (Miklósvári, 1973, p. 278).

A tanterv általánosságban nem határozta meg az egyes tárgyak órátípusát. Kizárólag az oktatás technikai eszközei, az ének-zenei és a hangszeres játék tárgyak és az óvodai gyakorlatok esetén jelölik meg, hogy az oktatás 10-12 fős csoportokban valósuljon meg, mi több, a hangszeres játéknál az oktatás első és második félévében a 6 fős csoportlétszámot írták elő. Minden egyes tárgy esetén megjelölésre került viszont a féléves óraszám mellett a számonkérés típusa, az adott tárgy feladata és annak tartalma felsorolásszerűen (azaz a tárgy tematikája).

A dokumentum óvónőképzési része továbbá rögzítette, hogy az óvodai gyakorlat csak a második félévben kezdődik, heti 4 órában, mely a harmadik félévben heti 6 órára bővül. A negyedik félév elején kerül sor a 4 hetes összefüggő területi gyakorlatra, ezért ez a félév a többi félévvel ellentétben csak 11 hetes. Az államvizsga része továbbra is a zárófoglalkozás (Miklósvári, 1973), a gyakorlatorientáltságú óvónőképzés azonban az óvodai gyakorlat csökkenő óraszama miatt időkeretéből a korábbihoz képest jelentős mértékben veszít (vö. 1. és 2. táblázat).

Az óvodai gyakorlat (3. számú kép) feladata: *„ismertesse meg a szocialista óvodai életet, sajátíttassa el a korszerű elmélet gyakorlati alkalmazását, formálja, fejlessze a nevelő /gondozó/ oktató munkához*

szükséges készségeket és képességeket, tudatosítsa a hallgatók világnézetét, mélyítse hivatás- és gyermekszeretetét, fejlessze továbbképzési igényeit.” (Miklósvári, 1973, p. 286), a tananyag pedig három témacsoportba rendeződik, melyek: nevelő-gondozó-oktató munka folyamata, az óvoda munkarendje és az óvoda egyéb tevékenységei.

3. számú kép. Hallgatói gyakorlat a Kecskeméti Óvónőképző Intézet gyakorlóójában (Kecskemét, 1973)



(Forrás: Fortepan / Urbán Tamás)

A tanterv öt speciálkollégiumot jelöl meg, ezeket egyikét kellett választani az óvónőjelölt hallgatónak: idegen nyelv, bábozás, népművelés, nevelőotthoni nevelés és szexualpedagógia. Emellett megjegyzik, hogy *„más speciálkollégiumok is hirdethetők, amelyekhez a személyi és a tárgyi feltételek biztosítottak és a tantervét a Művelődésügyi Minisztérium előzetesen jóváhagyta.” (Miklósvári, 1973, p. 278).* Azaz változás a korábbiakhoz képest, hogy bár a speciálkollégiumok indítása továbbra is a képzőintézmények hatásköre, de egyrészt azok elvégzése a hallgatók számára már nem opcionális, másrészt a tantervben megadotton kívül indítandó speciálkollégiumok tantervét központilag immáron engedélyeztetni szükséges.

Az 1976/1977-es tanterv és program

1976-ban az oktatási miniszter hatáskörében, a tanárképző és tanítóképző főiskolák, továbbá az óvónőképző intézetek nappali és

levelező tagozatának tantervéről szóló 130/1976. (M.K.14.) OM számú utasítás értelmében bevezetésre került az utasítás mellékleteként kibocsátott tanterv (Miklósvári, 1976), s egyben rendelkezett arról, hogy a korábban kiadott 1973-as tanterv felmenő rendszerben hatályát veszti.

Az 1976/77-es tanévtől alkalmazandó „Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés tantervei az 1976/77. tanévtől a nappali és a levelező tagozat számára” című dokumentum Az új tanterv az óvóképző intézetek óratervének struktúráját tekintve nem hordozott változást. A tanterv mellett központi szabályozóként kiadásra került a korábbi gyakorlatnak megfelelően a program is. Az utasítás kiadója ebben az évben már az oktatási miniszter.

Korábban a művelődésügyi miniszter utasításának (1970) fogalomhasználatában az „óvónőképző intézet” megnevezés szerepelt, s az utasítás nyomán létrejövő tanterv és program egyaránt az óvónő kifejezést használta. Ez megegyezik az 1973-as utasítás, illetve tanterv és program kifejezéshasználattal, azonban ezektől már eltér az 1976-os szóhasználat. Az 1976-os, az oktatási miniszter által kiadott utasítás címében immáron az *óvodai pedagógusképzés* kifejezés szerepel, de a program és a tanterv nyelvezete továbbra is az óvónő fogalmat használja.

Változás a korábbi évekhez képest, hogy minisztériumi utasítás nyomán az óvónőképzőkben megkezdődik a *nemzetiségi képzés*, így a központi tanterv kiegészül a német, a román, a szerbhorvát-horvátszerb és a szlovák nyelv és irodalom központi óra- és vizsgatervével. Minden nemzetiségi képzés esetén nyelvtan és nyelvművelés, irodalom, valamint óvodai foglalkozások módszertana tárgyak képezik a felkészítést, továbbá a képzés része a második félévben egy 2 hetes nyelvi tanfolyam.

A gyakorlati képzést illetően változás, hogy újra az első félévtől részt vesznek a hallgatók óvodai gyakorlaton (3. táblázat), s a tanterv pontosan megjelöli a gyakorlati képzés órakereteit. Az első félévben a csoportos óvodai gyakorlat heti óraszám 2 óra, a második félévben heti 4, a harmadik félévben pedig heti 8 órát tesz ki. Egyéni óvodai gyakorlatra is sor kerül a képzés minden félévében az alábbiak szerint: az elsőtől a harmadik félévig 6-6 nap, míg a negyedik félévben 5 napos az egyéni gyakorlat, továbbá az összefüggő területi egyéni gyakorlat, mely 4 hetes.

3. táblázat. Óra- és vizsgaterv az 1976/1977-es tanévtől: törzstárgyak

Tantárgyak		Félévek			
		I.	II.	III.	IV.
		tantárgy féléves tanóraszám, számonkérés típusa			
1.	Marxizmus-leninizmus	3 ai	3 koll	3 ai	2 koll
2.	Közoktatáspolitikai	-	-	-	2 ai
3.	Logika	2 gyj	-	-	-
4.	Általános pszichológia	3 koll	-	-	-
5.	Fejlődépszichológia	-	3 ai	-	-
6.	Pedagógiai pszichológia	-	-	2 sz	-
7.	Neveléstörténet	-	-	-	2 ai
8.	Didaktika	1 ai	2 koll	-	-
9.	Játék-munka	2 koll	-	-	-
10.	Nevelésemélet	-	-	3 sz	-
11.	Szintetizáló szeminárium	-	-	-	2 ai
12.	Egészségtan	-	-	-	3 koll
13.	Vezetéseméleti ismeretek	-	-	2 koll	-
14.	Oktatástechnológia	-	-	2 gyj	-
15.	Óvodai foglalkozások módszertana		(sz)		
	<i>Irodalom</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Matematika</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Környezetismeret</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Ének-zene</i>	-	2 gyj	-	-
	<i>Testnevelés</i>	2 gyj	-	-	-
	<i>Ábrázolás és kézimunka</i>	2 gyj	-	-	-
16.	Óvodai gyakorlat	2 ai	4 gyj	8 gyj	-
17.	Gyermekirodalom	2 ai	1 koll	-	-
18.	Nyelv- és beszédművelés	2 ai	2 gyj	1 gyj	-
19.	Orosz nyelv	2 gyj	2 gyj	2 gyj	2 koll
20.	Matematika	2 gyj	-	-	-
21.	Ének-zene	2 gyj	2 gyj	2 gyj	2 gyj
22.	Hangszer	1 gyj	1 gyj	1 gyj	1 gyj
23.	Rajz- és kézimunka	2 gyj	2 gyj	2 gyj	2 gyj
24.	Testnevelés	2 ai	2 ai	2 ai	2 ai
25.	Bábjáték	-	-	2 koll	-
Összes óraszám/félév:		480 óra	480 óra	480 óra	220 óra

Forrás: Miklósvári, S. (1976 p. 291) nyomán saját szerkesztés

A nevelési program egyre bővülő tartalomban, leíró jelleggel fogalmazza meg az óvónőképző intézetekben folyó nevelőmunka sajátosságait. Kitér az óvónőképző intézetekbe belépő hallgatók neveltségi szintjére, melyet, mivel *„a tapasztalat azt mutatja, hogy évről évre más és más konkrét fejlettségi és neveltségi szinttel rendelkező hallgatók kell számolnunk”* (Füle, 1976, p. 107), minden évben szintvizsgálat során fel kell mérni, ez *egyfajta bemeneti mérés*. A dokumentum a világnézeti és testi fejlettséget, az értelmi képességeket, az erkölcsi arculatot, az esztétikai kulturáltságot és a technikai beállítottságot tartja meghatározónak ahhoz, hogy az óvónőképzőkben az egyes feladatokat reálisan tervezze, a képzési és nevelési cél megvalósításának érdekében. *„Az óvónőképző intézetekbe különböző típusu és színvonalu középiskolákból kerülnek a hallgatók. (...) Az is közismert, hogy általában nem a legkiválóbbak kerülnek be az intézetekbe. Szép számmal vannak közöttük hátrányos helyzetűek, ...”* (Füle, 1976, p. 105) Megállapítást nyer a dokumentumban, hogy a hallgatók hivatástudatának fejlettsége is nagyon különböző, sokféle tudattartalom motiválja pályaválasztásukat, *„többnyire az általános, nemükből is adódó gyermekszeretet a legfőbb indíték, ...”* (Füle, 1976, p. 106), pályaképüket leginkább saját óvodás emlékeikből származtatják, *„s azt hiszik, hogy csak játszogatni kell a gyermekekkel.”* (Füle, 1976, p. 106).

A gyakorlat szerepe, lehetőséget teremteni az elméleti ismereteknek a gyakorlatban való alkalmazására, így megfigyelési feladatok és nevelési helyzetelemzések valósulnak meg az egyéni és közös óvodalátogatások során.

A nevelési program kiemelten kezeli az oktatók és a nevelők mellett az óvodai gyakorlatnak helyt adó csoportok gyakorlatvezető óvónőinek szerepét, tudniillik *„az óvónők a gyermekek, a szülők és az egész dolgozó nép iránti szeretetük pozitív példáival ragadják meg a hallgatókat”* (Füle, 1976, p. 113), *„...személyes példamutatásukkal ösztönözzék a hallgatókat és az óvodai munkában való helytállásra, a gyermekek iránti felelősségérzésre és készítsék fel őket a gyakorlatlanságból származó kezdeti nehézségek leküzdésére is felkészítik őket.”* (Füle, 1976, p. 114).

Ezidőtájt már az óvónőképző intézetekbe is, ahogy a tanító- és a tanárképző főiskolákra, csak az adott intézmény felvételi körzetében lakók

pályázhattak, ez alól kivételt a nemzetiségi nyelvekre jelentkezők képeztek.

Az óvóképzőbe pályázóknak írásbeli és szóbeli felvételi, valamint alkalmassági vizsgán kellett részt venni. Az írásbeli vizsga magyar nyelv és irodalomból, szóbeli pedig a magyar mellett történelemből volt. A felvételi évében érettségizők írásbeli dolgozatot nem írtak, felvételi osztályzatként a magyar érettségi írásbeli dolgozat osztályzatait fogadta el az intézet. A nemzetiségi pályázók a felvételi vizsga során anyanyelvükön vagy magyarul vizsgázhattak. Az alkalmassági vizsgán a felvételizőknek zenei hallás-, beszéd-, színjáték és testi alkalmassági vizsgát kellett tenniük.

A felsőfokú óvónőkészítő intézetek *levelező tagozatára* óvónői képzés nélkül óvodákban dolgozók jelentkezhetek. A felvételi körzet, az alkalmassági vizsga, a felvételi vizsga tantárgyai és időpontja megegyezett a nappali tagozatával. A felsőfokú óvónőkészítő intézetek levelező tagozatán óvónői szakközépiskolát végzettek számára kiegészítő képzés is folyt, melyre azok jelentkezhetnek, akik óvodában dolgoztak, és a felsőfokú képzés megszerzését munkaadójuk szükségesnek tartva támogatta továbbtanulásukat. Ezen pályázóknak felvételi vizsgát nem kell tenniük, de felvételi beszélgetésen meg kellett jelenniük. Eltérés volt még, hogy az óvodában dolgozó jelentkezők a felvételt a munkáltatónál nyújtották be, a kiegészítő tanulmányokra pályázók anyagát a megyei tanács művelődésügyi osztálya, a közoktatási érdekek figyelembevételével, rangsorolva továbbította a képző intézeteknek. Felsőfokú óvónői levelező képzés az alábbi intézményekben folyt: Hajdúböszörmény, Kecskemét, Sáropatak, Sopron és Szarvas. A felsőfokú tanító- és óvókészítő intézetek sajátos kapcsolódását mutatja, hogy a tanítókészítő főiskolára jelentkezők másodsorban a területileg illetékes óvónőkészítő intézetet is megjelölhették a jelentkezési lapon.

A fővárosban az óvónőkészítő tagozatnak nem volt levelező képzése, így a *budapesti* óvodákban képzés nélkül dolgozók, továbbá óvónői szakközépiskolát végzettek számára a felsőfokú képzés *esti tagozaton* folyt. A jelentkezés, az alkalmassági és felvételi vizsga rendjét külön intézkedés szabályozta.

Az 1984/1985-ös tanterv

Az 1984/85-ös óvónőképzésre vonatkozó tanterv a korábbiakkal ellentétben már nem a tanítóképzéssel közös szerkesztésben, hanem *külön dokumentumként* jelent meg, a Művelődési Minisztérium gondozásában. Az 1984-es tanterv, ahogy a korábbi tantervek is, a nappali és a levelező munkarendben történő képzés számára volt központi érvényű.

Az óvónőképzés maradt kétéves (4. táblázat). Az első év első félévében az óvodai gyakorlati heti óraszám 2. Ezt követő félévben a gyakorlat heti 4 órára emelkedik, majd a másodév mindkét szemeszterében már heti 6-6 órakeret biztosított a gyakorlati képzés számára. Az óvónőképzés összórászáma 1699 óra, mely 10 főtárgyakra 1441 óra, míg a gyakorlati képzésnek 258 óra (ez a képzés összórászámanak több mint 15%-a) keretet ad a kétéves képzés során, természetesen az egyes félévek tekintetében eltérő arányban és tárgyak közötti óramegosztásban, ahogy eddig is.

4. táblázat. Óra- és vizsgaterv az 1984/85-ös tanévtől: törzstárgyak

Tantárgyak		Félévek			
		I.	II.	III.	IV.
		tantárgy féléves tanóraszám			
1.	Marxizmus-leninizmus	3	3	4	2
2.	Pszichológia	3	3	3	-
3.	Pedagógia	5	2	4	3
4.	Anyanyelvi és irodalmi nevelés és módszertana	3	2	3	4
5.	Egészségre nevelés és módszertana	2	4	2	5
6.	Környezetismeret és módszertana	1	2	-	-
7.	Matematika és módszertana	2	2	-	-
8.	Ének-zene és módszertana	3	4	3	4
9.	Vizuális nevelés és módszertana	4	2	2	2
10.	Orosz nyelv	2	2	2	2
11.	Óvodai gyakorlatok	2	4	6	6
Összes óraszám/félév:		450 óra	450 óra	435 óra	364 óra

Forrás: Bencsik, E. (1984 p. 10) nyomán saját szerkesztés

A tantervet áttekintve rögtön szembetűnik, hogy a *tárgyak száma jelentősen csökkent*. Ezzel szemben egyes tárgyak heti óraszám

emelkedett, így összességében megállapítható, hogy a hallgatói óraterhelés nem csökkent, sőt, még pár órával növekedett is (vö. 1., 2., 3. és 4. táblázat). Az 1984/85-ös tanterv a korábbiaktól eltérően nem jelöli a számonkérés típusát.

A *gyakorlati képzés* időkereteit a korábbi tantervekhez viszonyítva már részletesebben levezeti. A csoportos gyakorlatokon belül rögzíti a pedagógiához és pszichológiához, valamint az egyes tantárgypedagógiákhoz kapcsolódó csoportos hospitálások és csoportos pedagógiai gyakorlatok óraszámát félévmejelöléssel. A hospitálások az intézetek által kiadott megfigyelési szempontok alapján történnek. Egyéni gyakorlaton vesznek részt a hallgatók az első félévtől kezdődően, elsőként 3-szor 2 napot (mindösszesen 6 nap), majd a második félévtől félévente 5-5 napos töltenek az óvodában egyéni gyakorlaton. A csoportos óvodai gyakorlat a második félévben kezdődik, heti 4 órás gyakorlattal, ami a harmadik és a negyedik félévben heti 6-6 órára növekszik. Az első évet követően 2 hetes egyéni nyári nevelési gyakorlatot írtak elő, a tanulmányok zárásához tartozó 4 hetes összefüggő területi szakmai gyakorlat pedig átkerült a negyedik félév utolsó négy hetére.

A tantervben külön fejezet foglalkozik az államvizsga és az oklevél tartalmi formai követelményeivel, mintegy szabályozva a képzés kimenetét. A zárófoglalkozás és annak komplex elemzése bizottság előtt történik – melynek tagja a gyakorlatvezető tanár és az óvónő – a területen vagy a gyakorló óvodában (Bencsik, 1984).

A *nemzetiségi óvónőképzésben* az adott nyelvhez tartozó tantárgyak száma folyamatosan emelkedett. A nyelvtan és nyelvművelés, irodalom és módszertan mellett a hallgatók már nemzetiségi ismereteket és irodalmat is tanulhattak. Az új tárgyak bevezetése segítette a képzés nemzetiségi jellegének erősítését, valamint a jelöltek ismereteinek bővítését.

A Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán 1983-tól kezdték meg a kísérleti *integrált pedagógusképzést*, mely 1987-től már hivatalosan engedélyezett képzési forma volt. Az együttes képzés keretében minden óvodapedagógus és tanító hallgató megismerkedett a 3-10 éves gyermekek korosztályi sajátosságaival; az első évben az alapvető tárgyakat együtt hallgatták, és együtt is jártak gyakorlatra a jelöltek. Tapasztalataik szerint az integrált képzésben részt vevők óvónőként tudják, mit várnak el a gyermektől az iskolában, illetve tanítóként tudják, hogyan formálja a gyermeket az óvoda,

ezáltal megkönnyíthetik a gyermekeknek az óvodából iskolába való átmenetét (W. Mikó, 1990).

Kitekintés: a decentralizálás kezdete

Az 1980-as évek végére, az 1990-es évek elejére sajátos helyzetkép alakult ki a magyar óvodapedagógia fejlődésében. A nyolcvanas évek a felbomló kádárizmus évei voltak. A felbomlás persze eltérő mértékben és eltérő módokon érintette az oktatás különböző színtereit és szereplőit. Mászt jelentett ez azoknak, akik pedagógusként nap mint nap találkoztak a pedagógiai munka kihívásaival a gyakorlatban, és mászt azoknak, akik szakértői, elemző szerepben foglalkoztak a válság és a felbomlás hatásaival, vagy éppen kivezető utakat kerestek.

Ahogy a korábbiakban láttuk, 1972-től a felsőfokú képzés mellett szakközépiskolákban is újra folyt középfokú óvónőképzés. Bár ez nem növelte a pálya presztízsét, de nem is gátolta meg a képzés fejlődését. A kétéves képzés mellett az 1987/1988. tanévben kísérleti jelleggel hároméves képzési csoportok is indultak, s az 1987-től az óvodapedagógus-képző intézetek főiskolákká szerveződtek.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról az óvodapedagógus-képzés főiskolai szintre emelése mellett többek között megszüntette az ideológiai kötöttséget, felszámolta az oktatás állami monopóliumát.

1989-től 3 évre emelkedett a *főiskolai óvodapedagógus képzés*. A képzésben kiemelt szerepet kapott „*a pedagógushivatás gyakorlásához szükséges készségek és képességek fejlesztése és a pedagógus mesterség alapjainak megismertetése.*” (Szakácsné, 1989, p. 488).

1989-ben megjelent az 1971. évi *óvodai nevelési program* továbbfejlesztett változata „*Az óvodai nevelés programja*”, mely éppen a rendszerváltozás idejére esett. Bár egészen 1996-ig érvényben volt ez a még „*múltrendszerbeli*” központi program, nem tudta megakadályozni, hogy az 1980-as évek vége felé elkezdjen emelkedni az egyéni arculatot, sajátos profilt kialakító óvodák száma. Ekkor jött létre hazánkban az első magyar Waldorf óvoda, újraindították a Montessori rendszerű óvodai programot, megteremtették a Freinet pedagógiájára épített, hálózati rendszerben funkcionáló óvodák együttesét. Ezekkel párhuzamosan egyes óvodák megírták az első helyi programokat, megfogalmazva azokat a lokális innovációkat, amelyek hatásai a mai napig érvényesülnek. A

programok számos közös vonással rendelkeztek, de alapvetően egy módszertani sokszínűséget tükröztek, és számos differenciálási lehetőséget foglaltak magukban. Kiemelt szerepet kapott a szabad játék dominanciája, s az óvodák többsége intenzív kapcsolat kialakítására törekedett a szülővel, bevezetve alternatív, a hagyományostól eltérő kapcsolattartási és együttműködési formákat. Előtérbe került az egyéni fejlődés: az egyes gyerek fejlődési lépéseire igazított eredmények váltak preferenciává. A számos hazai lokális innováció mellett több hazai és külföldi jó gyakorlat adaptációja is elterjedt, s vált gyakorlattá.

A *közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény* kimondta, hogy a jövőben csak felsőfokú végzettségű szakember alkalmazható az óvodákban óvodapedagógusként. 1993-ban iskoláztak be utoljára az óvónőképző szakközépiskolák, s ezzel a középfokú képzés megszűnt. Ettől kezdve az óvodapedagógusok felkészítése kizárólag a felsőoktatás keretei között folyik Magyarországon.

A köznevelésben a kétszintű tartalmi szabályozás bevezetése (1993) szakmai autonómiát és komoly felelősséget ruházott az óvodapedagógusokra. 1996-ban lépett hatályba Magyarország *első óvodai kerettanterve*, mint tartalmi szabályzó. Ennek iránymutatásai alapján írták meg az óvodák *helyi programjait*, 1998 őszére kellett minden magyar óvodának elkészítenie a sajátját. A leíró központi szabályozás helyébe egyrészt a keretjellegű szabályozás lépett, másrészt a központ szint mellett a helyi szabályozó programok kidolgozását, az óvodai tevékenységek tartalmának összeállítását a pedagógusokra bízta.

Következtetések

Az óvodák oktatási szerepkörének kialakulása szempontjából kiemelkedően fontos, hogy Magyarországon a bölcsődék és az óvodák 1949-ben igazgatási szinten különváltak. A strukturális változást rögzítő szabályozás a *kisdedóvról szóló 1953. évi III. törvény*, mely 1986-ig volt hatályos.

A politikai önkényuralom a tartalmi szabályozókat, azaz a tanterveket és a pedagógiai programokat az *ideológiai nevelés* egyik kiemelten fontos eszközeként alkalmazták.

Az *óvodahálózat kiépítése* és a szolgáltatáshoz való hozzáférés szélesítése a korszakban fokozatosan és folyamatosan nőtt ugyan, de ezzel

együtt az óvodák zsúfoltsága és az állandó ellátási problémák is jelen voltak. A *hazai nemzetiségek* részére külön nemzetiségi óvodahálózat létesült, de az etnikai dimenzió mentén is érvényesülő szelekció a korszak egészében jelen volt: *a cigány gyermekek óvodáztatási problémái* az 1970-es években egyre több oktatáspolitikai anyagban megjelentek, mindemellett átütő reformra vagy kezdeményezésre nem került sor.

A pedagógusképzést is érintő *felvételi körzetek* létrehozása mögött az egyházi intézmények államosítása; míg a központi tantervek mellett a szakbizottságok által készített központi programok bevezetése mögött a korszerűsítő törekvéseken túl a pedagógus társadalom ideológiai (át)képzése állt.

Az első óvóképzők felállításától nyomon követhető a napjainkban is a *felvételi eljárás* kötelező részét képező *pályaalalmassági vizsgálat* , melynek célja a hivatásra való megfelelés ellenőrzése, s még tematikájában is állandóságot jelez a vizsgálat, hiszen alapvetően a testi, a zenei és a beszédivizsgálat köré épültek az egyes alalmassági kritériumok, ahogy nincs ez másként napjainkban sem.

A kisedővők kezdetben kizárólag férfiakat foglalkoztattak, később a nő- és férfinövendékek számára elkülönített intézeti képzést biztosítottak, majd a koedukált képzésre bár lehetőség nyílt, a hivatás korán elnőiesedett. Így a tárgyalt időszakban (is) az óvodában *szinte kizárólagosan nők dolgoztak* , a képzőkben sokáig csak *női hallgatók* készültek a hivatásra.

Az 1970-es években az egyszakos tanárképzésre azok is jelentkezhettek, akik felsőfokú óvónőképző intézetben szereztek pedagógusi képesítést, és gyógypedagógiai intézményben, nevelőotthonban, nevelőintézetben vagy gyermek- és ifjúságvédő intézetben pedagógusként dolgoztak. Az 1980-as években formálódó kecskeméti modellkísérlet, az egységes alapozású, a második évben óvónői és tanítói szakra szétváló 3 éves képzés, illetve az egy éves ún. ráképzéssel megszerezhetővé váló második diploma, mind-mind növelte a végzetek szakmai lehetőségeit, munkaerőpiaci esélyeit, a hivatás presztízsét. Fontos mozzanatok ezek *a továbbtanulási lehetőségek* , hiszen később a képzés „zsákutcás” jellegűvé vált, azaz nem kínált közvetlen továbbtanulási lehetőséget az óvodapedagógusoknak, ahol meglévő ismereteikre és képesítésükre alapozott további tanulmányokat folytathattak. Erre

Magyarországon egészen a 2000-es évekig várni kellett az óvodapedagógusoknak, amikor is 2006-ban elindult a neveléstudományi MA szak.

A tárgyalt 30 év alatt számos változás, új igény és elvárás lépett fel a pedagógia (így az óvodapedagógia) területén is. A korszak egyes meghatározó mozzanatait kiemelve kívántam bemutatni a magyarországi óvodapedagógus-képzés folytonosan önmagára reflektáló, megújulva hagyományéltető sajátosságát, még egy egyébként erőteljesen centralizált oktatáspolitikai közegben (is), törekedve a korszerű pedagógiai és szakmódszertani szemlélet megvalósítására. A kutatás során kimutathatóvá vált, hogy az óvodai gyakorlat pedagógiai felfogásában és módszertanában *követi a tudományterület megújulását, s az elméleti képzés többek között módszereiben, eszközeiben igazodik az óvodai nevelés igényeinek változásához. Továbbá azonosíthatóvá váltak azok a főbb tényezők (a képzés időtartama, struktúrája, tartalma; a gyakorló intézmény léte és feltételrendszere; hallgatói létszámok), melyek befolyásolták az óvodapedagógus jelöltek gyakorlati képzését hazai kontextusban.*

Az óvodapedagógus-képzés előtt álló feladatok számbavétele megerősíti, hogy az óvodapedagógus hivatás meglehetősen komplex feladatrendszerrel, egy folytonosan változó és bővülő célrendszere egy olyan, mára kötelező köznevelési szintérre készíti fel a jelölteket, melynek *eredményessége leginkább az óvodapedagógusoktól függ.* Így nem elhanyagolható mértékben befolyásolja a képzés minőségét, s ezáltal közvetve az óvodai nevelés hatékonyságát, eredményességét és esélyteremtő képességét *az elmélet és a gyakorlat konvergenciája az óvodapedagógus-képzés során és azt követően egyaránt.*

Felhasznált irodalom

1948. évi XXXIII. törvénycikk a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában.
1950. évi 42. számú törvényerejű rendelet az óvónőképzésről.
1953. évi III. törvény a kiseddóvásról.

- 851-29/4/1953. OM számú utasítás a kisdédóvásról szóló 1953. évi III. tv. végrehajtásáról.
- 187/1958. (M.K. 23.) MM számú utasítás a tanító- és óvónőképzés 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet végrehajtásáról.
- 164/1968. (M. K. 15.) MM számú utasítás a honvédelmi ismeretek oktatásáról.
- 125/1970. (M.K.12.) MM számú utasítás a tanárképző főiskolák, a tanítóképző és az óvónőképző intézetek nappali tagozatának tantervéről.
- 117/1973. (M. K. 9.) MM számú utasítás a tanárképző főiskolák, a tanítóképző és az óvónőképző intézetek nappali és levelező tagozatának tantervéről.
- 130/1976. (M. K. 14.) OM számú utasítás a tanárképző és tanítóképző főiskolák, továbbá az óvónőképző intézetek nappali és levelező tagozatának tantervéről.
1985. évi I. törvény az oktatásról.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- Adamik, Tné, Bollók, Jné, & Fodor, J. (1977, Eds.). *A Budapesti Tanítóképző Intézet évkönyve 1970-1975.* Budapesti Tanítóképző Intézet.
- Az óvodai nevelés programja.* (1989)
- Bakonyi, Pné, & Szabadi, I. (1973, Eds.). *Az óvodai nevelés programja, 1971.* Tankönyvkiadó.
- Bencsik, E. (1984, Ed.). *Az óvodapedagógusok képzésének tanterve az 1984-85 tanévtől a nappali és levelező tagozat számára.* Művelődési Minisztérium.
- Füle, S. (1976, Ed.). *Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés nevelési programjai (Az 1976-77-es tanévtől).* Oktatási Minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály Pedagógusképző Osztálya.
- Hermann, A. (1965). Az óvoda és az óvónőképzés. In Simon, Gy. (Ed.). *Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Tanulmányok a népi demokrácia neveléstörténetéből.* Tankönyvkiadó. 365-418.
- Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés reformjának problémáiról (1957). In Kardos, J., & Kornidesz, M. (1990, Eds.). *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972).* Tankönyvkiadó. 206-211.
- Kollégiumi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés problémáiról (1958). In Kardos, J., & Kornidesz, M. (1990, Eds.). *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972).* Tankönyvkiadó. 214-215.
- Kovács, Tné (1950). *Milyen legyen a jó napközi.* Közoktatásügyi Kiadó, Budapest.
- Miklósvári, S. (1973, Eds.). *Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzési tantervei az 1973/1974. tanévtől a nappali és a levelező tagozat számára.* Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztály.
- Miklósvári, S. (1976, Eds.). *Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzési tantervei az 1976/1977. tanévtől a nappali és a levelező tagozat számára.*

Oktatási Minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály
Pedagógusképző Osztálya.

Módszertani levél (1953)

Nagy, Mné (1970a, Ed.). *Tanterv az óvónőképző intézetek számára*. Művelődésügyi Minisztérium.

Nagy, Mné (1970b, Ed.). *Az óvónőképző intézetek programjai*. Művelődésügyi Minisztérium.

Nevelőmunka az óvodában. Útmutató az óvónők számára (1957)

Szakács, Mné (1989). A képzés tartalmának és szubjektív tényezőinek hatása a pedagógusjelöltek pályaképezésére. In Richnovszky, A. (1989, Ed.). *Válogatás a IV. Bajai Tantárgypedagógiai Tudományos Konferencián elhangzott előadásokból*. Eötvös József Tanítóképző Főiskola. 487-492.

W. Mikó, M. (1990). Integrált képzés a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán. *Óvodai Nevelés*, 43(1), 5-6.

NICOLETA RAMONA CIOBANU PHD

lecturer,
Faculty of Humanistic and Social Sciences

MARIUS TEPELEA PHD

University Professor
Theology Department, Faculty of Theology, University of Oradea

KARLA MELINDA BARTH PHD

Associate Professor
Department of Educational Sciences, Faculty of Social and Human Sciences,
University of Oradea

THE ROMANIAN EDUCATION SYSTEM IN THE COMMUNIST TIME OF CEAUSESCU

Abstract

Over three decades, education in Romania has faced a number of major changes, both in terms of content and form. In this article we aim to make a comparison between Romanian education during Ceausescu's time and today's education and we will try to answer the questions about the optimal way of organizing education for a quality education. If democratic education aims at the more complex development of the human personality, in the communist regime, education was aimed at creating and educating the new man, a man subject to Marxist-Leninist ideology, the party and the sole leader of the state.

It is interesting to look back at what one of the most "suffocating" and oppressive political regimes under which the Romanian people were, namely communism. With a long tradition and special results in the interwar period, Romanian education underwent substantial changes with the establishment of the communist regime in Romania.

Between 1948 and 1989, three major phases in education can be delimited: education taken over by the Soviet model; the return to a relative normality and to some Romanian traditions and the restriction of the system and the reintroduction of the national-Stalinist ideology in the educational system. The takeover of the Soviet model was not a successful

move, so starting with the 1950s, the communists decided to return to the traditional system, which in the interwar period, had brought Romania international recognition. After 1989, education in Romania underwent sufficient changes, so that today, we have a European education system, but with a little socialist flavor.

Key words: education, comparison, educational system, communism, traditional education, revolution, political changes, socialism, European education system

Any society in confusion appeals to what historians have called the "Myth of the Golden Age", i.e. to the idealization of a certain period in national history, taken as a political, moral or social or, in our case, educational. For the Romanian society, the "Myth of the Golden Age" can be found in the communism period. Considered to be the standard of flawless society, in which rigor and discipline reigned in schools, society often appeals to the virtues of those times to compare them to the current disaster.

This period can be divided into three smaller periods, based on the three education reforms. The first of these was the 1948/1949 reform, which essentially installed a copy system of the education system in the USSR, the second was the 1958 reform, which liberalized several segments of the education system, as well as the third in 1972, which again restricted the system and brought the national-Stalinist ideology back into the education system. This reform followed the model of changes in Romanian society, after Nicolae Ceausescu's visit to China and North Korea (Bîrzea C. 1976, p. 98).

Between 1949 and 1958, the entire educational system was under the control of the Romanian Communist Party, supported by the Soviet Union. Education was seen by the communist government as an important tool for controlling people and creating the "new man." The reforms of 1949 were essential in destroying the old system and creating a new version. First, a large number of educators and teachers were arrested or killed, and the least qualified but obedient party cadres took their place (Stanciu I, 1971, p. 76).

The dramatic conditions existing in Romania after the end of the Second World War, due to the occupation by the Soviet troops, imposed fundamental changes in the case of education as well. After December 30, 1947, when the communists had full power in Romania, one of the first

measures taken, at the administrative level, was to reform education, therefore the Law on Education Reform was adopted on August 3, 1948. It would remain in force, with subsequent amendments, until 1968 (Bârsănescu et al, 1978, p. 146).

The period of 1948-1968 was a bad one for the Romanian education, which registered a real regress in terms of quality, European orientation and diversity. The only notable process was a real official campaign to eliminate illiteracy, a stage that officially ended in 1956. After 1948, a 4-year compulsory primary education was passed, with the possibility of attending grades 5-7 on an optional basis, which was a return to time compared to European models but also compared to Romanian interwar education (Stanciu, 1981. p. 194).

One of the few positive aspects of the years 1948-1956 was the enrollment in primary education of most children aged 7 to 11 years, for example in the school year 1948-1949 the percentage of school children was 92.1% (Bârsănescu et al, 1978, p. 152). Due to forced industrialization, an important role was given to technical education, after 1953 apprenticeship schools lasted between 2 and 4 years, and their graduates were then enrolled in master schools with practice in production (Bârsănescu et al, 1978, p. 168).

In 1961, the duration of full secondary education, with the aim of finishing high school, increased to 12 years, as it was before 1948. For the training of teachers who teach in primary and secondary education, between 1959 and 1968, Pedagogical Institutes were established. for 3 years, in the following localities: Bucharest, Iași, Cluj, Timișoara, Galați, Brașov, Baia Mare, Arad and Oradea. In the field of university education, the communist regime decided to establish new universities, between 1962-1974, in Timișoara, Craiova, Brașov and Galați (Bârsănescu et al, 1978, p. 161).

Between 1948 and 1968 there is an almost total access to education, from an early age, a significant increase in the material base in education, a significant increase in the number of teachers, a massive increase in the number of pupils and students. These advances, however, were overshadowed by the excessive copying of the Soviet educational model, some textbooks being translated entirely from Russian, in the context in

which the Soviet model of education was totally foreign and inappropriate for Romania.

The enrollment of students in grades 5-8 increases from 120,000 in 1938 to 285,000 in 1948, and the number of high schools increases from 299 in 1938 to 589 in 1956, with a staff of 372,000 students (** L'Enseignement a la portée de tous dans RPR, 1956, p. 20).

Beyond the figures, statistics and aspects mentioned above, we must mention a very important aspect, in terms of educational activity between 1948 and 1968. Due to the policy of Stalinization and purging at the level of elites, Romania has lost most of its quality teachers due to their condemnation for political reasons. After years of severe imprisonment, very few professors received Security System approval to return to the department, being considered enemies of the communist state and communist values.

Tens of thousands of students were also denied access to university education on the grounds that they did not have a "healthy record", meaning that their parents had been convicted of political offenses. There was also a joke at the time: if you wanted to study at the highest level, you had to go to prison, where you could hear the most illustrious teachers of the time.

A new education law was adopted in socialist Romania on May 13, 1968; it had the role of destalinizing Romanian education and returning to national and partially European values (Law on Education in RSR, 1968, Bucharest, 1968, Articles 1 to 12). Although Romania in those years was not a great economic power, the budget allocated to education was substantial and growing, reaching the amount of 17692 million lei in 1980.

In order to best illustrate the evolution of education in Romania, from a statistical point of view, during the communist period, it is edifying to present the following table (Ministere de l'Enseignement, Le Development de l'enseignement en RSR 1970-1971, 1971, p. 6):

Table No. 1: The evolution of the school population in Romania, by forms of education, between 1938 / 1939–1970 / 1971 (Ministere de l'Enseignement, Le Development de l'enseignement en RSR 1970–1971, Bucharest, 1971, p. 6)

Education category	1938/1939	1948/1949	1960/1961	1970/1971
Overall total	1781290 (100 %)	2203728 (100 %)	3195229 (100 %)	4364652 (100 %)
Higher Education	26489 (1,5 %)	48676 (2,2 %)	71989 (2,2 %)	151885 (3,5 %)
Theoretical high schools	29004 (1,6 %)	55020 (2,6 %)	243534 (7,6 %)	387314 (8,9 %)
Profile high schools (Agr., Artistic, Economic, Pedagogical)	20283 (1,2 %)	89544 (4,1 %)	9040 (0,3 %)	118577 (2,7 %)
Vocational and technical education	39250 (2,2 %)	61372 (2,7 %)	169307 (5,3 %)	317367 (7,2 %)
Compulsory general education (primary-secondary)	1575477 (88,4 %)	1791182 (71,3 %)	2346322 (73,5 %)	2941625 (67,4 %)
Preschool education	90787 (5,1 %)	157934 (7,2 %)	354677 (11,1 %)	448244 (10,3 %)

An interpretation of the data in the table shows that the number of teachers and students increased considerably between 1948 and 1971, with the exception of humanities high schools. During certain periods, there may be an oversizing of vocational education, due to Romania's policy of mass industrialization at that time. In the school year 1972-1973, the Romanian education included over 4.5 million pupils and students (***) *Dezvoltarea și perfecționarea învățământului în RSR, 1973, p. 2)*

The period of 1948 and 1989 represented for the Romanian education an ample process of resetting the education, with good and less good parts, these decades were a stage of massive and fluctuating accumulations, but the main aspect wanted to be, from the communist regime, free and unrestricted access to free mainstream education.

Classical division between technical high schools, classical and vocational schools were completely eliminated - schools were segmented

into three levels (school groups, middle schools and universities), which offered an identical education to everyone. Most universities have been downgraded to technical institutes. All private and religious schools were closed and taken over by the state (which severely limited them). New subjects were introduced - Russian became compulsory at all levels and French was eliminated. Scientific atheism took the place of religion, and the subject of Soviet study became widespread. Most social sciences were completely suppressed or merged - sociology was almost banned, psychology, law and philosophy were reformed on the basis of Stalinist dogma. Censorship became widespread - many classical authors were banned on the spot, and the proletariat and socialist realism became the norm in art, science and education (Blideanu E., 1972, p. 67).

Compulsory schooling has increased to 7 years. The Romanian Communist Party became involved in the educational process by creating organizations within schools (such as the Pioneers and the Youth Labor Union). However, there have been some achievements - one, typical of totalitarian regimes, mass literacy, adult education campaigns (literacy jumped to over 90% during this period) and the emergence (reintroduction) of education in minority languages (especially in Hungarian). In the last years of communism, the step system was introduced, between the 10th and 11th grades, which was an examination of the basic subjects of the 9th and 10th grades. Finishing 12 classes was an obligation that was canceled with the 1989 revolution.

The school year was divided into Ceausescu's time into quarters. Education was structured in the primary cycle (grades I-IV), gymnasium (grades V-VIII), the first stage of high school (IX-X) and the second stage of high school (grades XI-XII). The students took the high school entrance exam, and in order to enter the 11th grade of high school, the students took a new exam: step I. Those who did not pass the "step" could not continue their full-time courses in high school but had to continue them at a vocational school. The years of study in high school ended with the Bacalaureate exam. After the Bacalaureate exam, the luckiest had the opportunity to enter a college. At the age of 4, when a child entered kindergarten, he was taught what communism means. They became "falcons of the homeland", a communist organization of preschool children for the purpose of "moral and civic education of children, in the spirit of

humanism, love and respect for the homeland and the people and the party." (Petrencu A., 1991, p. 131).

These children had duties related to the elders of the party and the party, such as: knowing the Flag of the Romanian Communist Party, recognizing the portrait of comrade Nicolae Ceausescu and his world-renowned academician and comrade, Elena Ceausescu". In short, their heads were filled with communist ideals from childhood. After finishing kindergarten, until the age of 14, children became "pioneers" in the second grade. Of course, joining the pioneers was a real ceremony where the new pioneer took an oath by which he promised to love his country, to learn well, to be diligent and disciplined and last but not least, to honor his "red tricolor tie" . Once they entered high school and became teenagers, young people joined the Communist Youth Union, in short UTC. Here they accepted the rules and duties they had to follow. However, there were some young people who did not do this and ended up being excluded from UTC, which automatically meant the exclusion from social life and the marginalization of that young man.

Unlike education in the democratic period, in communist times alphabets and textbooks were unique. They were free throughout the school and were produced in large quantities.

The first textbook that the new students received opened with the portrait of their much-loved comrade, Nicolae Ceaușescu, and the first poem was the anthem of the Socialist Republic of Romania, "Three colors", which they sang every morning before the classes started. Also, most of the texts had the character of influencing the student, presenting the country and society in the superlative. Since kindergarten, the regime imposed the mandatory uniform. In kindergarten, the children wore a blue apron with a white bow, and in the primary cycle, a white-blue nugget apron. In the gymnasium cycle, the girls' clothing consisted of a blue sarafan and a blue shirt for girls and a jacket, black trousers and a blue shirt for boys.

In addition, the girls wore white headbands, and the boys wore hats. No one was allowed to enter the school without a matriculation certificate, a piece of cloth on which the school to which the student was enrolled, and his enrollment number were written.

Beyond the figures presented, the application of the new education law of 1968 proved to be difficult. Among the failures of the educational system

can be: the fluctuating schooling figure, on certain segments and in certain forms of education, the increase of school dropout after the 8th grade, the increase of the political and ideological control over the teachers. All these elements caused difficulties and disturbances of the Romanian educational units. After the emergence of economic and financial difficulties in Romania, especially during the years 1980-1989, the Romanian education system was still able to make progress in the quality of education, to maintain its coherence in operation, to have quite good results in terms of finality the educational process.

The economic crisis at the end of the communist regime was also reflected in the case of education. The budget allocated to the relevant Ministry has been reduced. After 1980, in the Romanian education it was no longer possible to ensure at a normal level the proper renewal and endowment of the educational units, new constructions and renovations of the educational locations, the optimal endowment of the laboratories and gyms. An attempt was made to eradicate illiteracy, to permanently increase the material base, to increase the quality of the teaching staff, to increase the students' access to the educational system as much as possible (Florescu, M. C. 2016, p. 95).

The Stalinization of Romanian education in the 1950s was a moment of regression, but it was overcome by reforming education by the 1968 law. After 1980, the interference of the authoritarian regime from an ideological point of view in the life of the Romanian schools became more and more important.

For all the reasons above we conducted a research to compare the impressions about the education of that time, of some retired teachers and the current education, represented by teachers in the exercise of their function. The subjects answered a number of 5 significant questions, which allowed us to conclude that the current society is divided into two categories.

The research method used in this *study is the interview-based survey method*, having as working tools a set of five questions addressed to teachers in Bihor County.

The interview was addressed to a number of 15 teachers from Bihor County, divided as follows: 10 teachers who are still teaching. Of these, 5 are teachers who also taught during the communist era and 5 teachers who

carried out their teaching activity only in the post-Ceausescu period and 10 retired teachers. *The interview contained a number of 5 questions* that refer to the education system in which they carried out their activity or still carry it out.

The fundamental objective of our research was to see if the nostalgia of a communist era has effects at present, regarding the Romanian educational system.

- Tell us 5 reasons why you consider that the educational system in Ceausescu's time was one that should be applied today.
- If you were to change something in the current education system, what would you change?
- Do you think that more rigor and strictness would make students more interested in the subject you teach?
- Tell us 5 reasons why you chose to become a teacher.
- Tell us 5 reasons why you would not have chosen your job as a teacher.

Interpreting the data for the first question gave us the following results:

40% of the respondents suggested to us that the education system from Ceausescu's time does not take place in the age we live in and that that system should not be applied in Romania to our days because it would not have a beneficial effect on students. The remaining 60% expressed their desire to implement an educational system similar to that of Ceausescu's time because they believe that students would be more interested in learning (20%), that this system would provide equal opportunities for education to all students (13.3%), that students would be more respectful and disciplined.

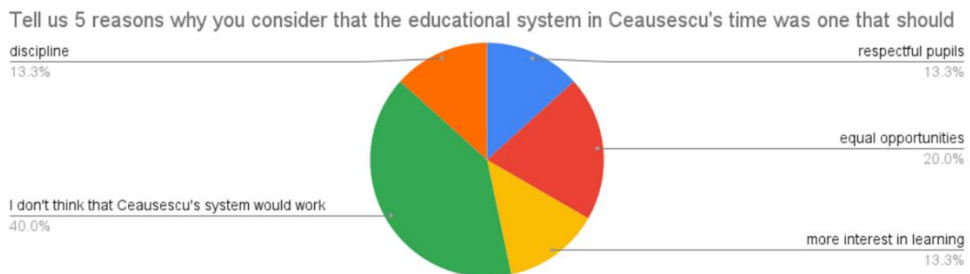


Fig. 1 Diagram regarding answers to the 1st question of the survey

For the next question, 46.7% of our respondents assured us that if they could change something in the current education system it would be a better structure. 20% answered that it would not ruin a more rigorous discipline, and the rest expressed their dissatisfaction with the need for a more rigorous system and a system in which decision-making is possible.

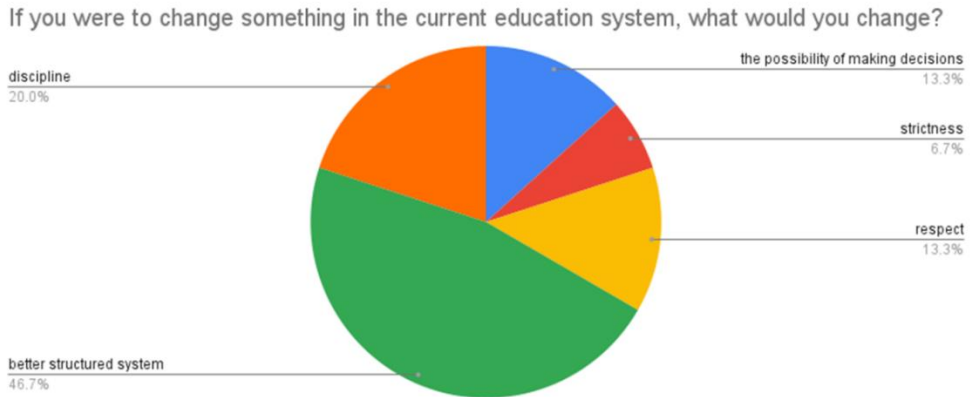


Fig. 2 Diagram regarding answers to the 2nd question of the survey

However, to the question: Do you think that more rigor and strictness would make students more interested in the subject you teach?, the respondents of our study answered, 73.3% of them, that it would not benefit the current education system a higher degree of strictness.

This would translate into the fact that in the education system of 30 years ago, strictness produced an imbalance in students and teachers, who acted with some fear when it was time for certain decisions. Obviously, teachers had more power than today, but that did not stop today's teachers from rejecting these patterns.

Do you think that more rigor and strictness would make students more interested in the subject you teach?

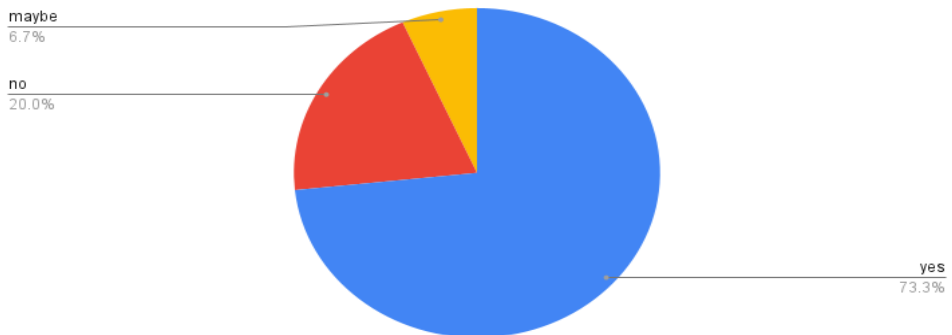


Fig. 3 Diagram regarding answers to the 3rd question of the survey

The last two questions were actually two statements in which I asked them to explain the reasons why they chose this profession. 20% of those interviewed told us that they have become the profession they have chosen is more than a job. The rest of the interviewees' answers concluded that they became teachers because it is a safe job, because they love children, because it is a family tradition, etc. If we add the percentages that do not have a motivation related to the advantages offered by this profession, we can see that over 70%, namely 73.3% of those interviewed have an intrinsic motivation. The remaining 26.7% became teachers because a secure job, that the vacations are longer, so they see the job of a teacher as any other type of job.

Tell us 5 reasons why you chose to become a teacher.

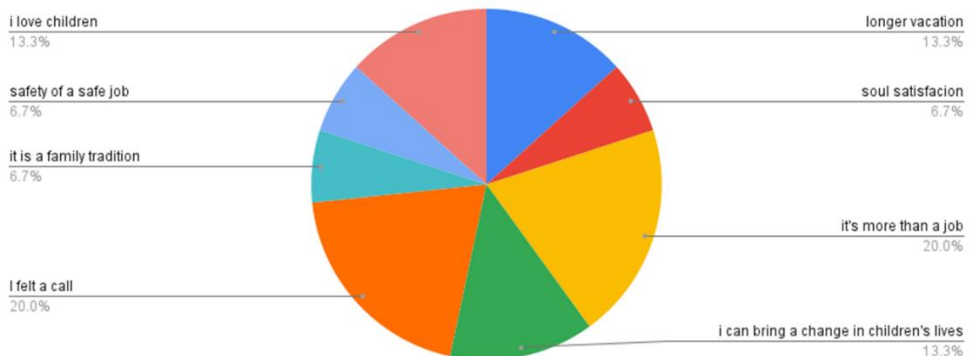


Fig. 4 Diagram regarding answers to the 4th question of the survey

The last question in the series of the five that they used in our study, asks the interviewees to say 5 reasons why they would not have chosen this profession. 60% of the respondents assure us that they do not find any reason why they would not have become teachers, which means that they have found stability in the workplace. A smaller percentage, namely 26.7%, say that the bureaucracy would be one of the reasons for not becoming teachers, and the remaining 13.3% for the fact that the authority of the teacher is diminished.

Tell us 5 reasons why you would not have chosen your job as a teacher.

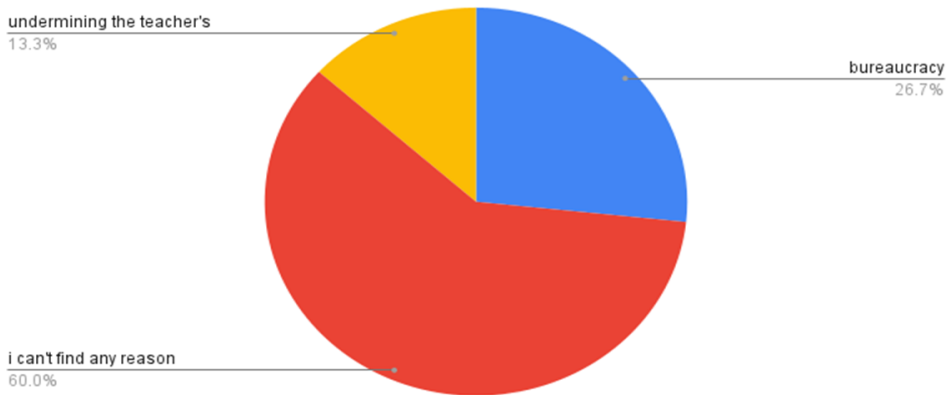


Fig. 5 Diagram regarding answers to the 5th question of the survey

In order to formulate the conclusion of this scientific approach, we have analyzed globally and in particular all the answers received and we can say that the echoes of a Ceausescu-type education system seem to be fading. Indeed, we notice a certain nostalgia among retired teachers, but we do not find it in teachers who, although they were teachers during the communist regime, but are still in this field today. Teachers who have not started the Ceausescu-type period of education seem to have no problem with the current education system. What we found surprising was the fact that most of the answers actually show us the problems that should be corrected in the current education system, such as bureaucracy, distorting the authority of the teacher in front of students, a little more discipline, etc.

Modern education is guided by a philosophy of education that promotes a new conception of student education, of the social-human ideal, so that school activity meets the needs of individual and social development (Oprea, M. I., 2021, p. 143).

There is a need for more life satisfaction for students and professional enthusiasm for teachers. We need high-caliber teachers, leaders, teachers to collaborate, to learn from each other and to spend more time with the student, outside the classroom (Pascariu, C. C. 2020, p. 43).

References:

- Bârsănescu Ș., ș.a., (1978) Dicționar Cronologic, Educația, Învățământul, Gândirea Pedagogică din România, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978;
- Bîrzea C. (1976), Reforme de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Blideanu E., (1972) Învățământul secundar de cultură generală din diferite țări, E.D.P., București;
- Doboș D., (1995), Reforma învățământului, în „Arhivele totalitarismului,, III, nr. 3;
- Florescu, M. C. (2016). Evoluția învățământului vocațional românesc și implicarea sa asupra pieței forței de muncă. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Oprea, M. I. (2021). Self-education and lifelong learning. *ijasos-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 7(19), 142-145.
- Pascariu, C. C. (2020). Lifelong learning as a continuous self-education action. *Romanian Journal of School Psychology*, 13(25), 41-47.
- Petrencu A., (1991), Învățământul istoric în România (1948-1989), Editura Știința, Chișinău;
- Stanciu I., (1971), Dezvoltarea învățământului între 1944-1970, în: *Istoria învățământului din România. Compendiu*, EDP, București,;
- Stanciu I., (1981), *Pedagogia românească în secolul XX*, București;
- *** L'Enseignement a la portée de tous dans RPR, Bucarest, 1956;
- ***Legea privind învățământul din RSR, 1968, București, 1968, articolele 1-12)
- ***Anuarul Statistic al RSR, 1981;
- ***Ministere de l'Enseignement, Le Development de l'enseignement en RSR 1970-1971, Bucharest, 1971.

VARGÁNÉ DR. NAGY ANIKÓ

főiskolai docens, DE GYGYK

DR. MOLNÁR BALÁZS

főiskolai docens, DE GYGYK

A CSALÁD ÖRÖK – MÁIG HATÓ MESÉK, VERSEK, DALOK, FILMEK

Bevezetés

„A család társadalmi szerepét erősítő jó gyakorlatok megismerése és cseréje” címmel végeztünk kutatást az EFOP-5.2.2.-17-2017-00048 projekt azonosító számú „A család társadalmi szerepét erősítő jó gyakorlatok Kárpát-medencei kutatása a Hajdúsámsoni Református Egyházközség és a Családpedagógiai Egyesület együttműködésében” pályázati anyaghoz kapcsolódóan. (A kutatásról olvasható egyéb beszámolók: Vargáné Nagy – Molnár, 2020; Vargáné Nagy – Molnár, 2021a; Vargáné Nagy – Molnár, 2021b;) A kutatás során vizsgáltuk a családdal kapcsolatos asszociációkat is (milyen meséket, verseket, dalokat, filmeket idéz fel a vizsgálati személyek körében a „család” szó), amely eredményeit jelen tanulmányunkban tesszük közzé.

A téma kevésbé kutatott területnek számít Magyarországon. Úttörő munkának számít azonban Turcsán (1998) kutatása, aki iskolai olvasókönyvek családképét vizsgálta és számos fontos összefüggést feltárt a rendszerváltás előtti tankönyvek alapján.

Turcsán kutatásából ismerjük (Turcsán, 1998), hogy az általános iskolai olvasmányok a családkép formálásában is nagy szerepet játszanak. A szerző úgy véli, hogy a korosztálynak szóló olvasókönyvek feladata, hogy széleskörű ismereteket közvetítsen, így a család téma is megjelenik az olvasmányokban. Hogyan mutatják be a családot a korszak olvasókönyvei? Turcsán azt találta, hogy többségében olyan könyvek vannak, ahol az olvasmányokban a gyermeknevelés az anya, vagy a nagymama feladata, együtt a családtagok ritkán jelennek meg. Az olvasókönyvekben megjelenő szépirodalmi műrészletek kisebb hányadát teszik ki azok az olvasmányok, amelyekben a gyerekek nem kapnak képet a család működéséről, a felnőtt-gyermek viszonyról. A szerző ugyanakkor talált olyan könyvet is, amelyben a család a kornak megfelelő képet tükröz, mert az olvasmány egyedül

nevelő szülőt mutat be, valamint a szülőket különböző, ipari társadalmakra jellemző szerepekben láttatja. Turcsán mindemellett egy olyan könyvsorozatot is elemez, amely a korábbiaktól eltérően mutatja be a családot, mivel az olvasmányok a teljes családról rokonokkal együtt adnak képet, és nem csak a nukleáris családot jelenítik meg.

A szerző ismertet olyan olvasókönyvet is, amelyben képek, versek formájában is rendszeresen megjelenik a család és a gyermek a szülők, nagyszülők iránti háláját is hangsúlyozottan fejezi ki. A szerző tapasztalatai alapján összességében elmondható, hogy a kor gyermekének szóló olvasmányok tartalmilag egy letűnt időszak családképet közvetítenek, nem pedig a modern családot mutatják be, ami ténylegesen körül veszi a gyermeket, és ezáltal korszerűtlen tartalmakat közvetítenek. (Turcsán, 1998)

Az általunk lefolytatott vizsgálatához legközelebb Bańcerowski, kétezres évek első évtizedében végzett nyelvészeti jellegű kutatása áll. Bańcerowski (2007) vezetésével az ELTE Nyelvészeti Doktori Iskola Szláv Nyelvészeti programjának keretében végeztek kérdőíves vizsgálatot a család fontosságáról, a család nyelvi képének meghatározásáról. A 12 kérdésből álló kérdőívet 193 fő töltötte ki a 15-50 éves korosztály körében. A kutatók többek között az iránt érdeklődtek, hogy a nyelvhasználók szerint milyen a tipikus magyar család, milyennek találják az ideális családot, melyek a család főbb jellemzői, milyen tárggyal azonosítanák a családot, mit jelent nekik a család stb. A kutatás során azt is megkérdezték, hogy milyen dal, vers, közmondás, szólás jut eszükbe a résztvevőknek a családról. A válaszokból kiderült, hogy Arany János Családi kör című verse az, amit a legtöbb válaszadó megjelölt (52%), majd József Attila Mama (22%) című verse következett. (Bańcerowski et al., 2007. p. 243.) Szerepelt a válaszok között Zelk Zoltán Este jó, este jó című verse, de Arany János Toldi című műve is. Az említett művek egy része tartalmukban az ideális családot jelenítik meg, melyek teljes családot mutatnak be, amelyben a család minden tagja jelen van és szerepet kap: anya, apa, gyermek. A versek másik részében az anya, anya-gyermek kapcsolat áll a középpontban, más családtagokról nem esik szó.

Ezek az eredmények is jól mutatták azt, hogy Magyarországon a családról élő képünk történetileg erősen meghatározott és a hagyományos értékek mentén szerveződik. Jelen tanulmányunkban egyrészt azt vizsgáljuk, hogy

ez a történetiség mennyire érhető nyomon napjainkban, mintegy másfél évtizeddel Bańcerowski kutatása után, másrészt mennyire kimutathatók az asszociációkban a közelmúlt politikai-társadalmi változásai, különös tekintettel a rendszerváltás által „kettéosztott történelemre” (államszocialista korszak vs. polgári demokratikus berendezkedés időszaka).

A kutatás bemutatása

A válaszadók szociodemográfiai jellemzői

A vizsgálati eszközünk egy 30 kérdésből álló online kérdőív volt, amelyet a Google Űrlapok alkalmazás segítségével osztottunk meg négy ország magyar ajkú lakosai körében (Magyarország, Románia, Szerbia, Szlovákia), elsősorban a humán szolgáltatási szférában dolgozókat megcélozva. A kérdőív 2020. április 14. és július 8. között volt elérhető a válaszadók számára. A kérdőívünkre összesen 437 fő válaszolt.

A vizsgálat a családi generációk (nagy szülők – szülők – gyermekek) közötti kapcsolatok feltárását célozta meg, elsősorban a közös élményekre, közösen végzett tevékenységekre és programokra fókuszálva.

A kérdőíves kutatás egyik kérdése (17.) arra vonatkozott, hogy a család kapcsán milyen mesékre, versekre, dalokra és filmekre asszociálnak a válaszadók.

A vizsgálat ugyan nem történeti jellegű volt, de a kérdésre adott válaszokban egyértelműen tetten érhetőek voltak az államszocialista éra hatásai is. Jelen tanulmányunkban ezeket a jellegzetességeket, eredményeket fogjuk bemutatni, elemezni és értelmezni.

Összesen 437 fő válaszolt a kérdésorra. Nők töltötték ki döntő számban a kérdőívet (412 fő; 94,3%), a férfiak mindössze 25 fővel (5,7%) képviselték magukat. A válaszadók életkora 21 és 70 év között mozgott, a döntő többségük 30-59 év közötti volt (383 fő; 87,3%). Az átlagéletkor 42,7 év volt ($s=9,68$), a mediánt pedig 42 évnél lehetett meghatározni. Ez azt jelenti, hogy a válaszadók nagy részének vannak saját emlékei – még ha gyermekkoriak is –, tapasztalatai a rendszerváltás előtti évekről.

A magyarországi válaszadókon kívül szép számmal képviseltették magukat a határon túli magyarsághoz tartozók is. A 437 válaszadóból 226 fő (51,7 %) nem magyarországi lakos volt.

1. táblázat: A válaszadók átlagéletkora országonként

Ország	Fő	Átlagéletkor (év)
Magyarország	211	43,69
Románia	103	39,42
Szlovákia	103	44,46
Szerbia	20	40,65
Összesen:	437	42,72

A humán szolgáltatási terület sajátosságaiból fakadóan a válaszadóknak jellemzően magasabb iskolai végzettsége volt. 370 fő (84,7%) rendelkezett felsőoktatásban szerzett diplomával, közülük 3 fő PhD fokozattal. Az érettségizettek száma 57 fő (13%) volt a vizsgálati mintánkban, és mindössze 10 fő rendelkezett ennél alacsonyabb, esetleg nem beazonosítható iskolai végzettséggel.

A válaszadók többsége kisebb településekről származott: faluról, vagy nem megyeszékhelyként működő (valószínűsíthetően kisebb) városból. A válaszok így elsősorban a kisebb városokban, községekben élők emlékeit, asszociációit tükrözik a családról, amelyekben – mint látni fogjuk – az előző korszak lenyomatait is tetten érhetjük majd.

2. táblázat: A válaszadók megoszlása településtípusonként

Település	Fő
főváros	8 (1,83%)
megyeszékhely	57 (13,04%)
város	236 (54,00%)
község/falu	135 (30,89%)
tanya	1 (0,23%)

A válaszadók döntő többsége (345 fő; 78,95%) a kétgenerációs (jellemzően szülő(k) és gyerekek) család viszonyait tapasztalják meg, háromgenerációs nagycsaládban a válaszadók mindössze 8,24%-a (36 fő) él. A többiek valamilyen egygenerációs formában (párban vagy egyedülállóként) élnek. A válaszadók által nevelt gyermekek száma 1 és 6 között mozog. Átlagosan 1,59 gyermeket nevelnek a megkérdezettek, amely

nagyjából a térségünkre jellemző gyermekvállalási mutatókkal van összhangban.

Összességében elmondhatjuk, hogy a vizsgálat elsősorban középkorú, falun vagy kisebb városban élő, egy-két gyermeket nevelő, diplomával rendelkező női válaszadók asszociációira irányul a család kapcsán. A válaszadóink többsége gyermekként élte meg az államszocialista érárt, egyetemi tanulmányait viszont már a polgári demokratikus keretek határozták meg.

A következőkben áttekintjük azokat az asszociációkat, válaszokat, amelyeket a válaszadók a „család” kapcsán adtak négy kategóriában, a versek, dalok, mesék, filmek műfajaiban. Érdemi elemzésre csak azok a művek kerülnek, amelyeket a válaszadók legalább 1%-a (4 fő) megadott. A pontos kérdés ez volt:

17. Milyen dal/vers/mese/film jut eszébe a családról?

Dal:

Vers:

Mese:

Film:

Lírai műfajok

Két lírai műfaj kapcsán vizsgáltuk meg a válaszadók asszociációit: a versek és a dalok esetében.

Összesen 93 különböző költeményt írtak a válaszadók, legalább 4 „jelölést” 10 vers kapott. Ezzel ez a leghomogénebb, legkisebb változatosságot mutató kategória. Az 1%-os (4 jelölés) határt „megugró” versek az iskolai irodalomóráról jól ismert alkotások, lényegében a tankönyvírók ízlését tükrözik. Kizárólag magyar költőtől található olyan vers, amelyet legalább négyen is megneveztek, a világirodalom nem jelenik meg ebben a listában.

3. táblázat: A válaszadók legalább 1%-a által megadott versek listája

Vers	Jelölés
Arany János: Családi kör	214
József Attila: Mama	46
Zelk Zoltán: Este jó, este jó	27
Petőfi Sándor: Anyám tyúkja	19

Vers	Jelölés
Petőfi Sándor: Egy estém otthon	11
Petőfi Sándor: Füstbe ment terv	9
József Attila: Altató	7
Petőfi Sándor: István öcsémhez	5
József Attila: Anya	4
Szabó Lőrinc: Ima a gyermekekért	4

A versek két nagy csoportba sorolhatók:

1. a XIX. század minden politikai rendszerben megbecsült óriásai, Arany János és Petőfi Sándor költeményei találhatóak meg az első nagy csoportban.

2. „Rendszerkompatibilis”, de kétségtelen költőgénuszok (József Attila, Zelk Zoltán, Szabó Lőrinc [a Rákosi-korszak után „fogadta be” művészetét a politika]) XX. századi versei alkotják a másik nagy csoportot.

A versválasztásban a rendszerváltás előtti tantervi tananyag, az átélt/megélt oktatáspolitikai döntések figyelhetők meg, de a versek tartalmukban korszaksemlegesek, társadalmi kérdések tekintetében pedig legfeljebb csak az „örök” szegénység villan fel egy-egy kép erejéig, pl.: „Kis lábaskában hazahozta/kegyelmeséktől vacsoráját,/lefeküdtünk és eltűnődtem,/hogyan ők egész fazékkal esznek” (József Attila: Anyám).

A dalok esetében már változatosabb képpel találkozhatunk: míg a versek esetében 93 különböző versre asszociáltak a válaszadók, addig a dalok kategóriájában 202 eltérő válasz született. A verseknél 10 mű érte el az 1%-os (4 jelölés) elemzési határunkat, a dalok esetében ez már 18-ra nőtt.

4. táblázat: A válaszadók legalább 1%-a által megadott dalok listája

Dal	Jelölés
Koncz Zsuzsa/Bródy János: Mama, kérlek	40
Zelk Zoltán: Este jó, este jó (megzenésítve)	24
Kovács Kati: Úgy szeretném meghálálni	18
Koncz Zsuzsa: A család	18
Mézga család főcímdala	15

Dal	Jelölés
Mikola Péter: A legjobb család a föld kerekén	13
Édes kisfiam (főleg Cserháti Zsuzsa)	13
Zorán: Apám hitte	8
Virágéknál ég a világ	5
Ismerős Arcok: Nélküled	5
Halász Judit: Boldog születésnapot	5
Weöres Sándor: Bóbita (megzenésítve)	4
Charlie: Könnyű álmot hozzon az éj	4
Anna and the Barbies: Márti dala	4
Összetartozunk (pl. Bojtorján)	4
Tavaszi szél vizet áraszt (népdal)	4
Pápai Joci: Az én apám	4
Arany János: Családi kör (megzenésítve)	4

A verseknél a korszakon kívüli művek dominálnak, a dalok esetében az államszocialista korszak puha diktatúrájának műveit írták a legtöbben. A legnépszerűbb 5 mű is a Kádár-korszakban született. Ezzel a dalok kategóriája volt az, amelyben a leginkább tetten érhető az államszocialista éra hatása.

A dalok esetében is jól megfigyelhető:

1. a magyar dalok dominanciája (a legnépszerűbb külföldi dal Pharell Williams *Happy* című száma lett 3 jelöléssel). Ez a dominancia azonban csak a két lírai kategóriára igaz (vers, dal), a másik két kategóriában (mese, film) már árnyaltabbá válik a kép,

2. a tematika politikasemleges: általában a család, vagy kiemelten az anya szerepe áll középpontban. Zorán *Apám hitte* (1977) és Pápai Joci *Az én apám* című dalában (2018) azonban már az apa képe is megjelenik.

Ebben a kategóriában már nincs tankönyvi dominancia, alig jelennek meg az „ének-zene” tantárgyban megismert művek (legfeljebb egy-egy népdal erejéig). Ennek ellenére igen erős a korszak hatása: a legtöbben a Kádár-érában született művekre asszociálnak a család kapcsán. Itt kell

megemlítenünk, hogy a kézi irányítás vezérelte Kádár-korszak kultúrpolitikája összekapcsolódott a túrt, tiltott, támogatott kulturális tartalmak ideológiai alapú besorolásával. (Bolvári, 2011) A szovjet mintán alapuló ún. „három T elvét” alkalmazva pártpolitikai érdekek alapján döntötték el, mely kulturális tartalmak, melyik besorolásba kerüljenek. Az állampárt a saját hatalmi érdekeit ily módon a művészet eszközeivel is megszilárdította. A politikailag nem megbízható, tiltott listára kerülő művészek nem kaptak szereplési lehetőséget. A politikailag megbízható tartalmakat közvetítőket támogatták, ők kaptak szereplési lehetőséget. A túrt kategória értelmiségi csoportja által közvetített tartalmakat az aktuális pártpolitikai érdekek mentén tolerálta a hatalom. A 4. táblázatban szereplő öt Kádár-korszakbeli mű közül nincs olyan, amelyet cenzúrázott volna a hatalom, valamennyi olyan alkotás, amely tartalmában politikailag is elfogadható volt.

A 4. táblázat alapján kijelenthetjük azt is, hogy három kategória figyelhető meg a legnépszerűbb 18 dal esetében:

1. Kádár-korszak nosztalgikus, vagy a hétköznapokra reagáló művei (pl. Mézga család főcímdala).

2. Népdalok (véltetően a tantervi követelmények nyomai fedezhetők fel ebben).

3. Megjelennek már a rendszerváltás utáni, modern dalok is.

A 3. kategória ellenére a múltba révedés a dalok esetében is megfigyelhető: míg a verseknél a XIX. század közepétől a XX. század közepéig tartott a fő forrásidőszak, addig a daloknál az 1960-1990 közötti három évtized a domináns.

Mesék

Összesen 163 mesét adtak meg a válaszadók. Ez több, mint a 93 vers, de kevesebb, mint a 202 különböző dal. Ebben a kategóriában már határozottan jelen vannak a nem magyar alkotások is.

5. táblázat: A válaszadók legalább 1%-a által megadott mesék listája
(a nem magyar mesék vastagítással jelölve)

Mese	Jelölés
Mézga család	62
A boldog család (népmese)	24
A só (népmese)	20
Magyar Népmesék	19
Jancsi és Juliska	15
A répamese (orosz népmese)	14
Fekete István: Vuk	14
Bartos Erika: Anna, Peti, Gergő	11
Csukás István: Sün Balázs	11
Hihetetlen család	11
Piroska és a farkas	8
Oroszlánkiraly	8
Hamupipőke	7
Csipkerózsika	7
Micimackó	7
Flinstonék	6
Bartos Erika: Bogyó és Babóca	6
A három kismalac	6
A kis gömböc	5
Liana Schneider: Bori (sorozat)	5
Holle anyó	5
Hófehérke és a hét törpe	4

A válaszokban jól megfigyelhető, hogy bár népszerűek a népmesék is, a műmesék még jobban kifejezik a válaszadók számára a családot.

Az államszocialista korszak jegyei egyértelműen megjelennek a válaszokban, a múlt tehát a mesék világában is velünk maradt. A kategória

abszolút „győztese” a Mézga család lett, amely a korszak tehetséges, ügyeskedő, de elnyomott családját testesíti meg. A Vuk is 1965-ben jelent meg, a Kádár-korszakban. A magyar népmesék népszerűségével pedig versenyezni tud az orosz Répamese.

Mindemellett azonban azt is le kell szögeznünk, hogy ezek inkább látványos „kiugrások”, korántsem szabályszerűségek – a többi válasz alapvetően független a rendszerváltás előtti világtól, amely azt sugallja, hogy a korszak hatása egy-egy szigorúan ideológiamentes műtől eltekintve mégiscsak halványulóban van.

A mese kategóriája átvezet bennünket a filmek kategóriájához, ugyanis sokan eleve filmként bemutatott műmeséket írtak, vagy pedig olyan meséket, amelyek komoly filmes „karriert is befutottak”.

Filmek

A filmek kategóriája az, ahol már nem jelenik meg erőteljesen a „múlt”, és az elmúlt harminc év filmtermése képes a válaszadók nagyrésze esetében érdemben átírni a korábbi időszak hatásait. Összesen 201 különböző filmet írtak a válaszadók, és az 1%-os határt 31 alkotás érte el. A 31 filmből csak 5 magyar van, az első helyen is egy amerikai film áll, a *Reszkessetek betörők*.

5. táblázat: A válaszadók legalább 1%-a által megadott filmek listája
(a magyar filmek vastagítással jelölve)

Film	Jelölés	Film	Jelölés
Reszkessetek betörők	18	Nicsak, ki beszél	6
Szeleburdi család	14	Tucatjával olcsóbb	6
Beethoven	12	Váratlan utazás	6
A szív bajnokai	10	A két Lotti	5
Hetedik Mennország	10	Bazi nagy görög lagzi	5
Marley meg én	10	Dallas	5
Hihetetlen család	9	Família Kft	5
Adams Family	7	Instant család	5
Az igazi csoda	7	Mennyei csodák	5
Barátok közt	7	Oroszlánkirály	5
Édesek és mostohák	7	Szerelmünk lapjai	5
Kramer kontra Kramer	7	Szomszédok	5

Film	Jelölés	Film	Jelölés
Mézga család	7	Az élet szép	4
Onedin család	7	Családi vakáció	4
Apád-anyád idejőjjön!	6	Örömapa	4
Egy rém rendes család	6		

Az öt magyar filmből kettő a Kádár-korszakban született, *A szeleburdi család* és a *Mézga család*. A *Szomszédok* sorozat valamivel a rendszerváltás előtt indult, de a befejezése már az utánra esett (1987-1999), míg a másik két film(sorozat) a *Barátok közt* és a *Família Kft.* egyértelműen a rendszerváltás utáni időszak látteleletét szolgáltatják.

A két államszocialista érában készült magyar film esetében (A szeleburdi család, Mézga család) is jól látszik, hogy hiányzik belőlük az ideológia, ugyanakkor a talpraesett, „jég hátán is megélő”, tehetséges emberekből álló magyar családot mutatják be, nem kevés, szeretetteljes humorral.

Feltűnő, hogy a külföldi filmek között nincs olyan mű, amely hajdani szocialista országban készült volna (pl. csehszlovák sorozatok), és csak egy olyan filmsorozat van (Onedin család), amely a korszak emblematikus televíziós élményei közé tartozik. Paradox módon azonban az is pont a kapitalista viszonyokat mutatja be egy hajózási vállalkozó sorsán keresztül.

Következtetések

A család kapcsán számos megadott művészeti alkotás esetében megfigyelhető a direkt időbeli (akkor készült mű) vagy indirekt kapcsolat (pl. tankönyvek által közvetített, de más politikai berendezkedés idején készült művek) a rendszerváltás előtti korszakkal. Ez azonban szinte mindig a Kádár-korszakra vonatkozik, és nem az azt megelőző kemény diktatúra éveire. Feltűnő, hogy korszakhoz kötődő, említett művek elsősorban magyar alkotások, az internacionalizmusnak alig vannak nyomai.

A korszakból származó művek a családi tűzhely melegét, az anya kiemelkedő szerepét jelenítik meg, és a család talpraesettségét mutatják. A fő problémát a szegénység, az anyagi gondok jelentik, egyéb problémák (pl. bántalmazás, fogyatékoság, iskolai gondok stb.) mintha nem is léteznének. Jellemző a korabeli, de máig ható művészeti alkotásokra az ideológiai

semlegesség is – látványosan hiányzik belőlük a politika, a marxi-lenini ideológia.

A családdal azonosuló versek többségében az államszocialista korszakot megelőző művek dominálnak (kivéve Szabó Lőrinc, Zelk Zoltán művei), amelyek örök klasszikusként vonultak be a magyar irodalomba. Szívesen idézzük fel soraikat, amelyek a gyermekkorhoz fűződő emlékeket elevenítik fel, és amelyek tartalmukban az önfelelt és gondtalan gyermeki boldogságot tükrözik, azt az időszakot, ahova állandóan visszavágyunk. A megnevezett művekben a család ábrázolása idealizált képet mutat, amely leginkább a vágyainkat vetíti ki.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a korszak lenyomata jól megfigyelhető a családról való asszociációinkban – legalábbis a vizsgált művészeti ágak esetében –, velünk él tehát a történelem, azonban korántsem úgy, ahogy azt talán elsőre gondolnánk. A Rákosi-korszak brutalitása mintha meg sem történt volna, a Kádár-korszak pedig valamilyen nemzeti-magyar, nosztalgikus, hagyományos értékeket megőrző, a „családon belül minden rendben van” érzéssel élne tovább bennünk. Ez összhangban áll a kádári vízióval, amit „gulyáskommunizmus” vagy a „legvidámabb barakk” kifejezéssel illetünk: ha mostoha is a történelem, akkor is megteremthetjük a magunk boldog szigetét – elég csak összekacsintanunk és befelé figyelni.

Úgy véljük, hogy a téma kevésbé kutatott a családokkal foglalkozó szakirodalomban, így reményeink szerint a fent bemutatott eredményeink újabb szempontokkal gazdagíthatják a családpedagógiai tudományos párbeszédet.

A választott művek - leginkább a versek és a mesék - ismeretében azt látjuk, hogy ezekkel többségében (kis)iskolás korban találkozunk először, de a későbbiekben is rendszeresen halljuk, ezáltal könnyen asszociáljuk azokat a családdal. A megnevezett versek és mesék általában „örök klasszikusoknak” számítanak, a válaszadók kortól függetlenül nevezik meg ezeket.

A filmek tekintetében sokkal szélesebb az a spektrum, amiből a vizsgálatban résztvevők választanak, és erőteljesen megjelennek azokban a külföldi, rendszerváltozás után készült filmek is. Ugyanakkor itt is megfigyelhető az, hogy a megnevezett filmek döntő többsége a 2000-es évek előtt készült és nem mai sikerfilm. Nóvák szerint a rendszerváltás után

készült filmek (pl. Sose halunk meg, Csa, csa, csa, Csinibaba) a puha kádári diktatúra nosztalgikus emlékképeivel és fanyarságukkal szépítik meg a kort. (Nóvé, 2013)

A „szocialista tábor legvidámabb barakkjában”, a puha diktatúra időszakában született művek is korszaksemlegesnek tekinthetőek, pusztá karikatúrái a kor kisemberének (pl. Szeleburdi család, Mézga család).

Úgy tűnik, hogy a család, műfajoktól függetlenül pozitív, védő és óvó funkciójában jelenik meg a megkérdezettek által megnevezett alkotásokban és egyértelműen politikasemleges kisközösség. A családi élet biztonsága mentes mindattól, ami a világban körülötte zajlik - úgy véljük, hogy ebben a megkérdezettek vágya jelenik meg egy stabil pont iránt, amely menedékhely a forrongó, lázadó és kiszámíthatatlan világban. Itt különösen jól tetten érhető az, hogy az emlékezetünk nem pusztán reprodukál, hanem az egyén igényei szerint aktívan alkot és alakít. Pászka ezt úgy fogalmazta meg „a megélt élet eseményeinek felidézése rekonstrukció, s egyben konstrukció is, vagyis reflexív folyamat”. (Pászka p. 272) Ezek a visszaemlékezések a felidézők „saját igazságaik”, amikor a bennük élő emlékek hálóján keresztül tárják fel megélt élményeiket. Gyáni ezzel összefüggésben Bartlett cambridge-i pszichológus gondolatát idézi, aki szerint „az emlékezés sokkal inkább konstrukciós kérdés, sem mint pusztá reprodukció”, azaz az emlékezés során a személy egy bizonyos „séma” alapján eleveníti fel emlékeit. (Gyáni p. 130.)

Felhasznált irodalom

- Bañcerowski, J. (2007): A család fogalma a világ magyar nyelvi képében (egy kérdőíves anyag tükrében). Magyar Nyelvőr, 131(2), pp. 235-245.
- Bolvári-Takács, G. (2011): A Magyar Szocialista Munkáspárt művészetpolitikájának fő vonásai, 1956-1989. In: Útközben. A Neveléstudományi Doktori Program Évkönyvei (3). University of Debrecen, CHERD, Debrecen, pp. 279-299.
- Nóvé, B.: (2013): Múltunk, ha szembejön: önkényuralmi emlékeink. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- Turcsán, G. (1998): Olvasókönyvek tartalomelemzése. Új Pedagógiai Szemle, 48(3), pp. 33-43.
- Vargáné Nagy, A. – Molnár, B. (2020): Generációk közötti kapcsolat megerősítésének lehetőségei és jó gyakorlatai Közép-Európában -

- Összehasonlító elemzés. In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.): A család megismerésének módszerei. Forstag, Budapest. pp. 84-102.
- Vargáné, Nagy A. - Molnár, B. (2021a): Jó gyakorlatok a generációközi kapcsolatok erősítésében: 1. rész. Óvodai nevelés: szakmai-módszertani folyóirat, 74(6) pp. 14-15.
- Vargáné, Nagy A. - Molnár, B. (2021b): Jó gyakorlatok a generációközi kapcsolatok erősítésében: 2. rész. Óvodai nevelés: szakmai-módszertani folyóirat, 74(7) pp. 36-37.

A KORAI ANGOLNYELV-TANULÁS MEGJELENÉSE A MAGYAR ÓVODÁKBAN

Absztrakt

Tanulmányunk a magyarországi rendszerváltás (1989) idején induló angol nyelvű óvodai foglalkozások kérdéseivel foglalkozik. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán folyó nyelvpedagógiai kutatások egyrészt az elmélet és gyakorlat problémáira világítanak rá, de általánosabb tanulsággal is szolgálhatnak. A tanulmány az európai háttér bemutatás után az 1980-es évektől napjainkig tekinti át a korai nyelvoktatás hazai mérföldkövet.

A rendszerváltás után megszűntek az iskolai kötelező orosz nyelvórák. Az orosz nyelvtanárok egy része német- vagy angoltanárrá képezte magát, mert a diákok körében ezek lettek a legnépszerűbb tanult nyelvek. Az iskolai nyelvoktatás mellett komoly érdeklődés mutatkozott a nyelviskolák angol és német tanfolyamai iránt is. A középiskolák és az általános iskolák után fokozatosan az óvodákban is megjelentek az angol nyelvű foglalkozások. Írásunkban feltérképezzük, hogyan, mikor és miért indultak el a magyarországi állami óvodákban a korai idegen nyelvi (angol, német) foglalkozások, milyen törvényi előírásokat kellett betartaniuk a foglalkozásokat szervező óvodáknak.

Az iskolai évek előtt megkezdett nyelvtanulás meghatározó a gyermek későbbi életére nézve. A kisgyermek idegen nyelvi fejlesztése nem könnyű feladat, amit a speciálisan képzett szakemberek képesek szakszerűen ellátni. Bemutatjuk, milyen nehézségekkel néztek szembe az intézmények, és a felsőoktatás milyen válaszokat adott a felmerülő kérdésekre.

A tanulmány áttekinti, hogy egy kelet-magyarországi nagyvárosban hogyan alakult az idegen nyelvi foglalkozásokat kínáló óvodák száma 1999 és 2020 között, utalva a háttérben zajló tényezőkre. A bemutatást a jelenlegi helyzet leírása zárja.

kulcsszavak: magyarországi rendszerváltás (1989), gyermeknyelvpedagógia, törvényi szabályozás

Bevezetés

Az angol nyelvtanulás elsődleges célja egészen a rendszerváltásig az általános műveltség emelése volt. Ez a lehetőség kevesek számára teremtett olyan helyzeteket, mely valóban igényelte volna a nyelvtudást. Az elmúlt évtizedek társadalmi és gazdasági változásai azonban hatást gyakoroltak az angol nyelv értékelésére is. Napjainkban, különösen a fiatalabb generációk számára, az idegennyelv-tanulás és az angoltudás szükségessége aligha vitatott kérdés. Az angol nyelv Európában és szerte a világon úgynevezett *lingua franca*ként, vagyis közvetítő nyelvként van jelen, mert segítségével áthidalható a más-más nyelven beszélő népek egymás közti kommunikációs problémája. Az angol nyelv oktatása felértékelődött: a családok és egyének társadalmi helyzete megváltozott, mind többen utaznak külföldre, és sokan vállalnak munkát hosszabb-rövidebb időre angol nyelvterületen. Az Európai Unió létrejötte, a fizikai országhatárok megszűnése, a globalizáció, a multinacionális cégek megjelenése, az okostelefonok, az egyre olcsóbb repülőjegyek, valamint az internet elterjedése mind-mind közelebb hozza egymáshoz nem csak a különböző országok nemzeteit, de még a különböző földrészeket is; a távolság már nem probléma. A modern kor eszközei képesek gyorsan és könnyen nyelvi hidakat építeni az emberek között, legyenek bármilyen távol is egymástól fizikailag.

Az Eurostat rendszeresen tesz közzé olyan táblázatokat, ami az EU-s, illetve az EU-n kívüli európai országban mért idegennyelv-ismereti adatokat mutatja. Ezekben a listákban Magyarország rendre a sereghajtók között található. Ahhoz, hogy a kedvezőtlen pozíciónkon változtassunk erőfeszítéseket kell tenni, akár a tantervek és az alkalmazott módszerek felülvizsgálatával is. A felzárkózásban fontos szerepe lehet a korai idegennyelv-oktatásnak. Az *Oktatás és képzés 2020* európai stratégiai program hangsúlyozza, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozásában kiemelt szerepet kell kapnia a nyelvtanításnak és nyelvtanulásnak (I1).

Írásunk témájaként napjaink oktatási rendszerének egyik problematikus kérdéskörét választottam, ami megosztja a nézeteket mind tudományos területen, mind pedig a gyakorlatban. A korai nyelvtanítás kérdéskörét nyelvészek, pszichológusok, pedagógusok kutatják, de közelről érinti a szülőket, nyelvtanárokat és a gyakorló óvodapedagógusokat is. A tanulmányban az európai kitekintés után szólunk az óvodai idegen nyelvi

foglalkozások rendszerváltás utáni magyarországi elterjedéséről és arról, hogy a foglalkozásokat szervező óvodák milyen akadályokba ütköztek. Az óvoda a családi nevelés kiegészítője, de csak az óvodapedagógusok és a gyermek családjának, elsősorban a gyermek szüleinek szoros együttműködésével valósulhat meg. Az óvodai idegen nyelvi változások alakulását, törvényi szabályozását és jelenlegi helyzetét Debrecen példáján keresztül mutatjuk be.

1. Európai kitekintés

Az Európai Unió vezetői felismerték az idegen nyelvismeret fontosságát, például az egymással való kommunikációban, a különböző kultúrák közötti kapcsolatépítésben és a gazdaságban, így az EU aktívan ösztönzi és támogatja a polgárait az idegen nyelvek tanulására (Európai Bizottság 2018). *Az európai nyelvek tanulásának javítása hozzájárul az Unión belül egymás kölcsönös megértéséhez és a mobilitáshoz, továbbá segíti a termelékenység növekedését, a versenyképességet és a gazdasági ellenálló képességet. A nyelv a gyermek kognitív és szociális fejlődésének alapja; a többnyelvűség kompetenciájának előnyei az élet valamennyi területére kihatnak.* (Európai Bizottság 2018: 1)

A korai idegennyelv-oktatást és annak fejlesztését az EU az alapidokumentumaiban prioritásként kezeli. Az európai dokumentumok három alapelvet fogalmaznak meg: a nyelvtanulás élethosszig tartó folyamatát, a nyelvelsajátítás nagyon korai megkezdését, és a tartalomalapú nyelvtanításból adódó lehetőségek kiaknázását. Az Európa Tanács 2001-ben szeptember 26-át a Nyelvek Európai Napjának nyilvánította, hogy ily módon is kifejezze a nyelvtanulás fontosságát.

2002-ben az Európa Tanács barcelonai ülésén szorgalmazták az idegen nyelvi készségek fejlesztését, a középszintű (a *Közös Európai Referenciakeret*, a KER szerinti B2) nyelvtudást tűzték ki célként. Az Európai Unió célja az, hogy a polgárok az anyanyelvükön (*mother tongue*) kívül két nyelven beszéljenek legalább középfokú szinten (ún. M+2 irányelv). A háromnyelvű európai polgár eszméjéből kiindulva fogalmazták meg és fogadták el az irányelvet, miszerint a gyerekek már egészen fiatal korban kezdjenek nyelv(ek)et tanulni. 2009-ben az Európai Bizottság elindította a Piccolingo kampányát, ami a kisgyermekes családokat célozta meg, felhívta

a szülők figyelmét a korai nyelvtanulás fontosságára (Európai Bizottság 2018).

2. Az idegennyelv-tanulás helyzete és a korai idegennyelv-tanulás megjelenése Magyarországon 1989 után

Magyarországon 1949 és 1989 között minden iskolai tanuló számára az orosz volt a kötelező nyelv, ám 1989-ben a magyar lakosság mindössze 1,2 %-a állította magáról azt, hogy tud oroszul (Medgyes 2012). Az adatot részben azzal magyarázhatjuk, hogy nyelvtanulók jelentős része kényszerként élte meg az orosz nyelv tanulását, nyelvtudását a tantermen kívül nem használta. A rendszerváltás előtt, az 1980-es években nyíltak az első magánnyelviskolák, ahová elsősorban középiskolások és felnőttek jártak. A legtöbben angolra és németre jelentkeztek, az orosz nyelvtanfolyamokra alig volt jelentkező (Medgyes 2012).

A két tanítási nyelvű gimnáziumok 1987-ben indultak újra: orosz német, angol és német célnyelvi oktatással. A kétnyelvű középiskolák nulladik évében a célnyelvet sajátítják el a diákok, majd öt szaktárgyat kizárólag a célnyelven tanulnak. Fokozatosan elindultak országsszerte a két tanítási nyelvű általános iskolák és szakközépiskolák is, melyek többségében is az angol a célnyelv.

1989-ben a rendszerváltás a nyelvoktatást is érintette, mert megszüntették a kötelező orosznyelv-oktatást. Egyik napról a másikra feleslegessé váltak az orosz tanárok, mert a diákok angolt és németet akartak tanulni. 1990-ben indult az orosz tanár-átképzési program, melynek két célja volt: egyrészt meg akarta akadályozni, hogy pedagógusok tömegesen elveszítsék állásukat, másrészt enyhíteni akart az angol- és némettanárhiányon. A program hat évig tartott, és mintegy hatezren jutottak nyelvtanári diplomához. A végzettek között azonban nem csupán korábbi orosz tanárok, hanem más szaktárgyat tanítók is voltak, valamint nem pedagógusi végzettséggel is sokan kapcsolódtak be a programba. Az érettségizők számára az egyetemek és a főiskolák hároméves nyelvtanárképzési programot dolgoztak ki. Az első év a minél magasabb szintű nyelvtudás elérésére törekedett, a második év középpontjában a szakmódszertani ismeretek álltak. A harmadik év jelentős részét a tanítási gyakorlat tette ki. A tanárjelölteket a mentorpedagógus és az egyetem/főiskola oktatója is segítette. A program 15 éve alatt több ezer

nyelvtanár kapott diplomát. Az utolsó évfolyama 2004-ben kezdte meg felsőoktatási tanulmányait (Medgyes 2012).

Az Európai Unió felé vezető úton fontos szerepet játszott a nyelvoktatás átalakítása is. 2003-ban indult útjára a Világ-Nyelv Program, amely teret kívánt biztosítani a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlatának és a nem nyelvszakos tanárok idegen nyelvi képzését szorgalmazta. A programot pályázat formájában hirdették meg, de a támogatás évről évre csökkent, majd 2009-ben elfogytak az anyagi erőforrások. A magyar lakosság nyelvismeretének javítása érdekében az Oktatási Minisztérium is jelentős intézkedéseket hozott. A Világ-Nyelv Programból nőtt ki a középiskolai nyelvi előkészítő év, amit bármely középiskola indíthatott amennyiben az első évben (9. osztályban) heti 12-15 órát az idegen nyelv oktatására fordít. A diákok ezt követően kezdik el tényleges középiskolai tanulmányaikat, így a 13. év végén tesznek érettségi vizsgát. A nyelvi előkészítő osztályok (NyEK) 2004 óta folyamatosan működnek, és nagyon népszerűek a szülők, a gyerekek és a tanárok körében is, bár a program csak részben váltotta be a hozzá fűzött reményeket (Medgyes 2012).

2004-ben Magyarország is csatlakozott az Európai Unióhoz, ezt követően az idegen nyelvek tanulása még fontosabbá vált. A csatlakozás eredményeképp elérhetővé váltak Magyarország számára is a nyelvoktatást népszerűsítő és segítő, valamint a nemzetek közötti kommunikációt fellendítő nyelvi kompetenciákat fejlesztő programok például TEMPUS, PHARE, Socrates. A magyar lakosság idegennyelv-tudása azonban elmaradt az európai átlagtól, aminek történelmi, gazdasági és kulturális okai is vannak.

Az általános iskolák is igyekeztek minél hamarabb kínálni angolórákat a gyerekeknek. A nyugati idegen nyelvek ma már mindenütt jelen vannak az általános iskolák alsó tagozatain, egyes iskolákban már első osztálytól heti rendszerességgel vannak nyelvórák. Az általános iskolai nyelvoktatást a Nemzeti Alaptanterv (NAT) (110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet) szabályozza. A Nemzeti Alaptanterv értelmében egy idegen nyelv tanulását minden tanulónak az általános iskola 4. osztályában (tíz éves korban) meg kell kezdenie, de ha a feltételek megfelelőek, a nyelvtanítás korábban is kezdődhet. Vannak iskolák, amelyek a kötelező kezdés előtt egy, két vagy három évvel indítanak idegen nyelvi programokat (Józsa-Nikolov 2005).

Az iskolák esetében az idegen nyelv beillesztése a tantervbe komoly egzisztenciális küzdelmet jelent, mely jelentős presztízsertéssel bír (Kovács 2009a). *A szülők értékrendjében az idegen nyelv különleges árunak minősül, amelyhez minél előbb és minden áron célszerű hozzájutni* (Kovács 2009a: 14). A Nemzeti alaptanterv értelmében az általános iskola negyedik évfolyamától egészen a tankötelezettség végéig kötelezően jelen vannak a nyelvórák a diákok órarendjében, egy idegen nyelvből minden középiskolásnak érettségi vizsgát kell tennie.

Az 1990-es évektől kezdődően a szülők tömege igényelte a korai nyelvoktatást. A kisgyermek és kisiskolás nyelvoktatásához sajátos módszertani alapvetés társul. 1999-ben a British Council *Alsótagozatos Projekt*-je keretében 14 hazai főiskolai oktató és általános iskolai szakvezető szerzett Master of Education fokozatot a kisgyermek angolnyelv-oktatásának módszertanából a Leeds-i Egyetemen (Egyesült Királyság). Az első ilyen jellegű képzés jelentőségét az adja, hogy korszerűen képzett szakemberek kezdtek dolgozni hazai a közoktatásban (Kovács 2003: 13).

Idővel megjelentek az első üzleti vállalkozások is, melyek a gyermekeknek kínáltak angol nyelvi foglalkozásokat. Az első gyermeknyelvoktató intézmény, a Helen Doron Early English 2003 óta van jelen Magyarországon (Doron 2010). Emellett nagyon sok kisebb-nagyobb nyelviskola és vállalkozás (pl. Kids Club, Dinamóka Nyelvstúdió, English Gym & Fun, Katedra Kids & Teens, Mortimer English Club, Csöpp Angol) szervez tanfolyamokat gyerekeknek. Egyes nyelviskolák, például a Helen Doron Oktatóközpontok már 3 hónapos kortól várják a gyerekeket nyelviskolába. A szülők egy része idegen nyelvű bébiszittert fogad gyermeke mellé, vagy magánórákra viszi óvodás korú gyermekét. A magánórák jelentősége valószínűleg abban rejlik, hogy az oktatás egyéni igényekre hangolódik, míg az óvodai és iskolai tevékenységek / órák, nem az egyén, hanem a csoport szükségleteire összpontosítanak. Az iskolai nyelvórákon sokkal nehezebb az egyéni igények kiszolgálása, míg a magánórákon a gyermekek egyéni ütemben fejlődhetnek. A hAngol 2017. március 7-én indult, a legelső Angol foglalkozást Zugló egyik népszerű családi bölcsődéjében tartotta Szolga-Tóth Melinda angoltanár és énekes. 2018 szeptemberétől további bölcsődék és óvodák részére is nyitott ez a lehetőség. Rendszeresen és alkalmanként is megrendelhető a hAngol

program (foglalkozás vagy koncert) az érdeklődő csoportoknak vagy intézménynek (I4). A Sing Along Kids angol zenés foglalkozásokat takar, ahol dalolva és zenélve tanulhatnak angolt a gyerekek. A program a Budapesten élő élő külföldieket célozta meg, de egyre több magyar család is csatlakozik hozzájuk. A *singalong* [közösségi vagy csoportos éneklés] angol programot Cleo Mitilineou operaénekes (Magyar Állami Operaház) és óvodapedagógus dolgozta ki (I5).

3. Az idegen nyelvi foglalkozások helyzete az óvodában

Az 1980-as évek nemcsak a közoktatásban, hanem a magyar óvodapedagógiában is változásokat hoztak. Báthory Zoltán (2000: 3) így ír az 1985. évi közoktatási törvény kapcsán: *1985 nevezetes dátum a magyar oktatásügy és pedagógia történetében. Ekkor véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párthatározatokkal irányították az oktatási rendszert.* Az 1980-as években gyorsan terjednek az óvodai reformprogramok mint a Montessori és a Freinet, és megalakul az első Waldorf óvoda is. Az állami óvodák egyéni arculatot alakítanak ki, és elindulnak azok az innovációk, melyek majd a helyi programok alapját képezik. Érdeklődés mutatkozik az óvodai keretek között zajló idegen nyelvi foglalkozások iránt is. Nádudvari Imréné (1980) két évig tanított orosz nyelvet egy óvodában, így munkája elméleti részét saját tapasztalataival támasztja alá: a gyermekek játszva, feszültség nélkül sajátítottak el több mint 300 orosz szót és e szavakat tartalmazó kifejezést. Nádudvariné úgy véli, az óvodáskor optimális az idegennyelv-oktatásának szempontjából. Óvodás korban rendkívül fontos a szemléltetés, az új és váratlan ingerek alkalmazása, mert a gyermek figyelve könnyen elterelődik. Az óvodában a nyelvoktatást úgy kell felépíteni, hogy a nyelvi jelenségekhez képek, cselekedetek, állapotok kapcsolódjanak. A sikeres óvodai nyelvoktatás során mesterségesen kell olyan feltételeket teremtenünk, melyek az anyanyelv elsajátításához rendelkezésre állnak. Az óvodáskorú nyelvoktatás legfontosabb feladata a hallás utáni értés fejlesztése, ehhez a célnyelvi foglalkozást, valamint a megfelelő beszédmintát elengedhetetlennek tartja. A két év alatt meggyőződött arról is, hogy az imitáció az egyik leghatékonyabb módszer az óvodások sikeres nyelvoktatásában: a versek, mondatok után mondása segít kezdetben az idegen nyelv fonetikájának elsajátításában.

A korai idegennyelv-oktatása mint téma az Óvodai Nevelésben is feltűnik: *Számos óvoda mutat igen élénk érdeklődést a nyelvoktatás iránt, sőt némelyik óvodában minden alap nélkül sürgetik az idegen nyelvi program indítását* (Fülöp 1982: 75).

A pedagógiai szakirodalomban napjainkig tartó élénk vita bontakozik ki a korai nyelvoktatás előnyeiről és hátrányairól. Abban egyetértés mutatkozik, hogy a változó világban elengedhetetlen a nyelvtudás, és a korai évek agyi plaszticitását érdemes kihasználni. Kovács Judit (2003) úgy véli, hogy a korai nyelvelsajátítás célja nem kizárólag a nyelvi ismeretek megszerzése, hanem a gondolkodás és a kooperációs készségek, az attitűd, a nyelvtanulás iránti motiváció felkeltése, valamint a tanulási stratégiák fejlesztése. A kisgyermekkorai nyelvtanulás célja nem a látványos nyelvi eredmények elérése, hanem egy olyan folyamat indukálása, melynek a során a kisgyermek megszokja, hogy anyanyelvén kívül más nyelvek is léteznek (Kovács 2003: 11). Azok a gyerekek, akik más nyelveken keresztül más kultúrákkal is ismerkednek, felnőttként nyitottabbak és toleránsabbak lesznek. A gyerekkorban elkezdett nyelvtanulás fejleszti a gyermek nyelvi analízáló képességét, amely később fontos lesz az írásnál, olvasásnál, továbbá a metalingvisztikai fejlődés felgyorsulását eredményezi. A gyerekek intellektuális képességei, az artikuláció élvezete pozitívan fogja befolyásolni az angol nyelvelsajátítás sikerét (M. Batári 2008).

A korai idegennyelv-oktatás ellenzői azzal érvelnek, hogy a gyermeknek először az anyanyelvét kell megtanulnia, mert a magyar nyelvi kompetencia elengedhetetlen a nyelvtanuláshoz. Az óvodai nyelvoktatás kapcsán logopédusok is hallatják a hangjukat. Szülők és pedagógusok is állítják, hogy amit a gyermek óvodában vagy alsó tagozatban tanul, azt hamar el is felejt, így nincs értelme terhelni idegennyelv-tanulással (M. Batári 2008: 65). A fiatal nyelvtanulók nagyon lassan fejlődnek, a nyelvtanulás éveiben mért idő és a tanulók teljesítménye között gyenge összefüggés mutatható ki (Józsa-Nikolov 2005).

Ahogy már említettük, a rendszerváltás idején az idegen nyelvek tanulása iránti igény nem csak az általános iskolákban, de az óvodákban is megjelent. Magyarországon a rendszerváltás után az óvodai életben történt változások lehetőséget adtak az óvodavezetőknek, hogy idegen nyelvű foglalkozásokat, sportfoglalkozásokat vagy kézműves tevékenységeket indítsanak. A jogszabályi háttér lehetővé tette, hogy a fenntartó

engedélyével idegen nyelvi, elsősorban angol és német nyelvi foglalkozásokat szervezzenek. Az 1990-es évektől folyamatosan nőtt a heti rendszerességgel tartott játékos idegen nyelvű foglalkozásokat szervező óvodák száma. A személyi feltételek biztosítása jelentette a legnagyobb problémát: ebben az időszakban gyakran még általános és középiskolai iskolai nyelvtanárok foglalkoztak az óvodás korú gyermekekkel, és nem pedig módszertanilag felkészült óvodapedagógusok. Az 1990-es években rendkívül kevés óvodapedagógus beszélt idegen nyelvet, de még az általános iskolák is kevés nyelvtanárral rendelkeztek. Bauer Nándorné (2000) kiemeli, hogy a nyelvi foglalkozások személyi feltételei nem egységesek az óvodákban: tartanak nyelvi foglalkozásokat óvónők, tanítók, általános és középiskolai tanárok, sőt felsőfokú intézmények kutatói is, de erre a szerepre a megfelelő nyelvtudással rendelkező óvodapedagógus lenne az ideális, mint ahogy az több országban – Németországban, Franciaországban, Bulgáriában – is gyakorlat. Pásztor Judit (2019: 79) a jelenlegi szabályozást így jellemzi: *Magyarországon amennyiben az óvoda fenntartója az idegen nyelvi nevelés finanszírozását vállalja, és az intézmény rendelkezik erre a célra alkalmazható óvodapedagógussal, úgy biztosítható az idegen nyelvi foglalkozás a szükséges minőség-ellenőrzés mellett.*

Az óvodai élet tevékenységi formáit a 363/2012. Kormányrendelet, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ONOAP) határozza meg. A gyermek a játék közben felfedezi a környezetét, megismeri saját magát, szocializálódik és nem utolsó sorban a játék örömmel járó tevékenység (ONOAP 2019). Ebből kiindulva, ahogyan az óvodában tartott egyéb tevékenységek esetében is, az óvodai angol nyelvi foglalkozások egyik meghatározó alapelve a játékoság. Az óvodáskorú gyermek egyéni és életkori sajátosságaihoz igazodva az óvodai korai idegen nyelvi fejlesztés kulcsfontosságú jellemzője, hogy tevékenység közben valósul meg. Az óvodáskorú gyermek fő tevékenysége a játék, ezért a nyelvi foglalkozások mindig játékba ágyazottan jelennek meg. Az élmény alapú játékos angol foglalkozások elsődleges feladata, hogy megszerettesse a nyelvet, a gyermekben pozitív attitűdöt alakítson ki a célnyelv és a célnyelv beszélői iránt, és ezzel megalapozza a későbbi (pl. iskolai) nyelv tanulást. Az óvodában az idegen nyelvvel való ismerkedés az anyanyelv elsajátításához hasonlóan történik. A gyermek az idegen nyelvet is természetes módon sajátítja el, ha megfelelő mennyiségű és minőségű anyag áll rendelkezésre.

Az eredményességet segíti, ha a gyerekek a tevékenység során több érzékszervüket – látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás – is használják (Varga 2008).

Az óvodai nyelvi foglalkozásokhoz kapcsolódóan Magyarország különböző nagyvárosaiban is történtek kutatások, megfigyelések, bár pontos adatokkal nem rendelkezünk. Az angol nyelvi foglalkozásokat kínáló óvodákról nincs egységes nyilvántartás, ahogyan a pedagógiai munkáról, a foglalkozások tartalmáról, minőségéről, kimeneteléről sincsenek pontos adataink (Pásztor 2019).

Az óvodák színes programokkal igyekeznek vonzóvá tenni magukat a szülők és a gyermekek számára. Becslések szerint 2005-ben a magyarországi óvodák mintegy 10%-a kínált idegen nyelvű foglalkozásokat a gyermekeknek (Varga 2005). Az óvodaválasztásnál napjainkban is fontos szempont a szülők számára, hogy milyen foglalkozásokat biztosítanak a gyermekek számára (pl. néptánc, foci, angol, rajz stb.), és előnyben részesítik azokat az intézményeket, melyek heti egy-két akolommal idegen nyelvi foglalkozást kínálnak.

4. A korai idegennyelv-oktatás helyzete Debrecen óvodáiban 1989-től napjainkig

Debrecenben 1990-ben már néhány óvodában indultak idegen nyelvű foglalkozások (pl. Martonfalvi Lurkók Alapítványi Óvoda). A gyermekek alapítványi díj fejében vehettek részt a különböző foglalkozásokon (pl. néptánc, angol). Ez éppen az az időszak volt, amikor az óvodai pedagógiai elvek megváltoztak, a központilag kijelölt és minden gyerekre ugyanúgy vonatkozó felnőtt központú pedagógiából tartottak egy gyermekközpontú pedagógia kialakítása felé, amely a 3-7 éves gyermekek sajátosságait elfogadja, és azok egyéni különbözőségét természetesnek tartja (Pálfi 2014).

Muszka Gabriella 2013-ban Debrecen összes óvodájával felvette a kapcsolatot, ami akkor 46 óvodát jelentett és megállapította, hogy az óvodák 54%-ában (25 óvodában) tartanak angol nyelvű foglalkozásokat.

2017-ben Nyíregyházán végeztünk hasonló vizsgálatot és azt az eredményt kaptuk, hogy a város 34 önkormányzati óvodája közül 24 óvodában (68%) tartanak idegen nyelvi foglalkozásokat. 1990 óta folyamatosan nő azoknak az óvodáknak a száma, ahol a korai idegen nyelvi

fejlesztés mellett döntenek az óvodapedagógusok. Az interjúalanyok visszaemlékezéseiből az is kiderült, hogy a rendszerváltás idején nehézséget jelentett az idegen nyelvi foglalkozások szervezésénél a személyi feltételek biztosítása. Napjainkban azonban egyre több óvodában van nyelvtudással rendelkező óvodapedagógus, aki vállalja, hogy az óvodás gyerekek nyelvi fejlesztésében részt vesz. A játékoság, az audiovizuális eszközök és a szemléltetőeszközök a kezdetektől fogva kiemelt fontosságúak az óvodákban, és a pedagógusok igyekeznek minél változatosabb módszerekkel biztosítani a gyerekek idegen nyelvi fejlesztését. A rendelkezésünkre álló adatok alapján megállapítottuk, hogy az óvodákban az angol nyelv mellett megjelent a német és a francia, mint választható idegen nyelv. Az Eszterlanc Északi Óvodában a Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziummal együttműködve indult 2016-ban egy közös, francia nyelvű program (Nemes-Nagy 2018).

2020-ban Nagy Lilla Viktória Debrecen összes óvodájával (53) felvette a kapcsolatot, hogy az idegen nyelvű tevékenységek helyzetét felmérje. A debreceni óvodák adatait (cím, telefonszám, email-cím) a <http://debrecen.imami.hu/iskolak-ovodak-bolcsodek/ovodak> weboldalról gyűjtötte össze, ahol az adatok a 2020. január 12-i állapotot tükrözték. A vizsgálatot a koronavírus-helyzet nehezítette, de végül az óvodák 72%-a kitöltötte az online kérdőívet (38 óvoda). A kérdőívek feldolgozása után megállapította, hogy a válaszadó óvodák közel 60%-ában (a 38-ból 22 óvodában) tartanak idegen-nyelvi foglalkozásokat. Ezekben az óvodákban az angol nyelv minden óvodában megtalálható, míg német nyelvű foglalkozást mindössze két óvodában tartanak. Az idegen nyelvi foglalkozásokat vezető szakemberek többsége óvodapedagógus (14 fő, 64%), tanító (18%, 4 fő), vagy tanár (18%, 4 fő). A pedagógusok közül 8 fő (36%) felsőfokú, 14 fő (64%) középfokú nyelvtudással rendelkezik. Az idegen nyelvi foglalkozásokat tartó debreceni óvodák többségében (55%), olyan szakemberek dolgoznak (12 fő), akik rendelkeznek a nyelvi foglalkozások vezetéséhez szükséges speciális ismeretekkel (pl. betétlapot adó képzés, korai nyelvvoktatásra vonatkozó tanfolyam). Az óvodák jelentős részében (73%, 15 óvoda) heti legalább egy alkalommal tartanak idegen-nyelvi foglalkozást. Három óvodában (14%) a délutáni alvásidőben, 12 óvodában (54%) a délutáni alvás után és az óvodák 32%-ában (7 óvoda)

tartják délelőtt az idegen nyelvi foglalkozásokat. Ezek a számok azt mutatják, hogy az óvodák eleget tesznek a szülői igényeknek a foglalkozások megszervezésével, de nem tudják a szakirodalom által ajánlott heti 2-3 foglalkozást biztosítani.

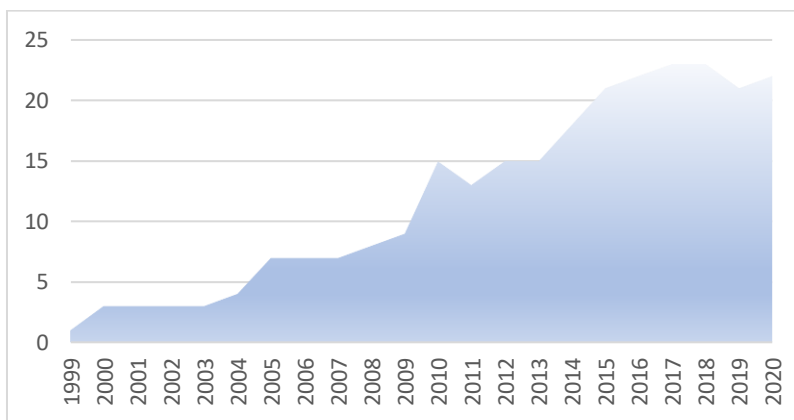
A nyelvi foglalkozásokat jelenleg nem tartó óvodák kisebb része (7 óvoda, ami a vizsgálatba vont óvodák 18%) tervezi az angol nyelvi foglalkozások bevezetését és egy óvoda esetében az angol mellett a német nyelvű foglalkozás indítása is tervben van. Az adatokból az is kiderült, hogy a válaszadó óvodák közel negyedében (9 óvoda, 23%) a jövőben sem terveznek ilyen foglalkozásokat. Egy óvodában tervezik az idegen nyelvi foglalkozások bevezetését, bár nem értenek vele egyet (1. táblázat).

1. táblázat Az idegen nyelvű foglalkozások a debreceni óvodákban (2020)

	Óvodák száma	Óvodák %-a
Tartanak idegen nyelvi foglalkozást	22	57,89%
– angol nyelvből	20	52,63%
– angol és német nyelvből	2	5,26%
Terveznek idegen nyelvi foglalkozást	7	18,42%
– angol nyelvből	6	15,79%
– angol és német nyelvből	1	2,63%
Nem terveznek idegen nyelvi foglalkozást	9	23,68%
– Nem terveznek idegen nyelvi foglalkozást	9	23,68%
Óvodák száma	38	100%

Debrecenben az idegen nyelvű foglalkozásokat tartó óvodák számát áttekintve azt látjuk, hogy vannak olyan intézmények, ahol korábban volt ilyen foglalkozás, de az idővel (pl. egy-két év után) megszűnt. Olyan óvoda is van, ahol 2012–2018-ig között szerveztek angol nyelvi foglalkozásokat. Az adatok azt mutatják, hogy Debrecenben néhány óvoda nagy múlttal rendelkezik a nyelvoktatásban, hisz több mint húsz éve tart ilyen foglalkozásokat, de van olyan óvoda is, amelyik 2020-ban kapcsolódott be a nyelvoktatásba. A legnagyobb változást a 2010-es év hozta, amikor hat óvoda lépett be az idegen nyelvi foglalkozásokat tartó óvodák közé, ami 66,7%-os emelkedést jelentett az előző évhez képest. Az adatközlők válaszai alapján azt láthatjuk, hogy 2017-ig nőtt az idegen nyelvi foglalkozásokat tartó óvodák száma, de 2017-től ez a növekedés

megtorpant. A 2017/2018-as tanévben három óvodában is megszűnt az idegen-nyelvi foglalkozás. A kérdőíves válaszokból kiderült, hogy a háttérben a személyi változások álltak (Nagy 2020).

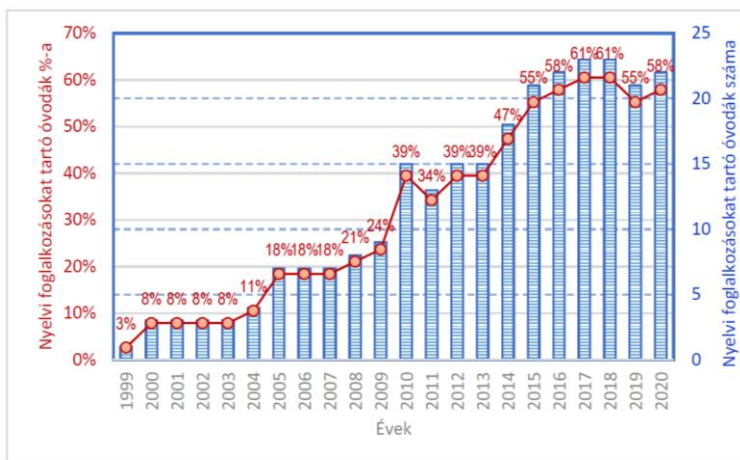


2. ábra Az idegen nyelvi foglalkozásokat tartó óvodák száma Debrecenben 1999-2020 között

Nagy Lilla Viktória (2020) azt is megkérdezte az óvodavezetőktől, hogy miért indították az első idegen nyelvi foglalkozásokat. A válaszadók mindegyike (22 óvoda, 100%) azt mondta, hogy a szülői elvárások miatt. Ezen kívül három esetben további szerepet játszott, hogy volt olyan óvodapedagógus, aki vállalta a foglalkozások megtartását, egy óvoda esetében pedig a szülők mellett a National Instruments vállalattal kötött megállapodás is szerepet játszott a foglalkozások megszervezésében. Az utóbbi évek adataira tekintve úgy látszik, — Nyíregyházához hasonlóan — 60% körül mozog az idegen-nyelvi foglalkozásokat tartó óvodák aránya Debrecenben.

Napjainkban a vizsgált óvodák 42%-ában (16 óvodában) nincs idegen-nyelvi foglalkozás. Ezek közül tíz óvoda (26%) az „Egyetértenek-e az idegen nyelvű foglalkozások megjelenésével az óvodában?” kérdésre azt nyilatkozta, hogy nem ért egyet az idegen-nyelv megjelenésével az óvodában. Az érintett 10 óvodából öt azzal indokolta válaszát, hogy az óvodában elsődleges feladat, hogy előbb a saját anyanyelvén tanuljon meg beszélni a gyermek, valamint a magyar beszédhibák kiszűrésére és korrigálására fókuszálnak. A

másik öt óvoda válaszában az óvoda tárgyi feltételeire, személyi feltételeire vagy a szülőkre hivatkozott (pl. drágának találják, nincs rá igény) (Nagy 2020).



3. ábra Az idegen nyelvű foglalkozásokat tartó óvodák számának alakulása 1999-2020 között

5. A korai nyelvoktatás néhány aspektusa

1975-ben jelent meg Nádudvari Imréné *Az idegen nyelvoktatás néhány pszichopedagógiai vonatkozása, különös tekintettel az óvodáskorúakra* című munkája. A szerző a nyelvoktatás pszichológiai alapjainak tárgyalása után az idegennyelv-oktatási módszereket tekinti át (pl. audiovizuális, direkt és indirekt módszer). A nyelvoktatás fejlődéstani vonatkozásai kapcsán rámutat, hogy az óvodáskorú gyermek nagy nyelvi érzékenységgel rendelkezik, az 5-6 éves gyermek szinte erőfeszítés nélkül képes egy második nyelvet tanulni. Úgy véli, két kérdést kell alaposan megfontolni: (1) melyik az az életkor, amelyben megkezdhető az idegen nyelv oktatása anélkül, hogy károsan befolyásolná a gyermek szellemi fejlődését és az anyanyelv elsajátítását, (2) milyen legyen a foglalkozások módszertana, hogyan lehet elkerülni a gyermekek túlterhelésének veszélyét. Hozzáteszi, hogy az idegen nyelvi oktatást úgy érdemes elkezdni már az óvodában, hogy az általános iskola első osztályától a tanuló folytathatja a nyelvtanulást, akár a kötelező óraszámot túlmenő foglalkozások keretein belül. Ha a gyermek elsajátítja a gyakorlati ismereteket, felső tagozatban könnyen ráépíti az elméleti tudnivalókat. A negyedik fejezetben az óvodai

idegennyelv-oktatás főbb elveit foglalja össze: az óvodai idegennyelv-oktatásban a játék az alapvető szituáció, melyben mesterségesen olyan feltételeket kell teremteni, mint ami az anyanyelv elsajátítása során körbeveszi a gyermeket. Végezetül bemutatja az általa kidolgozott kombinált/vegyes módszert, melyet az óvodai orosznyelv-oktatás során ki is próbált. A foglalkozáson nem alkalmazott fordítást. Az oktatás során a gyermekek imitációs képességére támaszkodott; használt auditív, vizuális és mozgási szemléltetést is. A tematikát a használhatóság mentén állította össze pl. *játékaim, ruházatom, élelmiszerek, séta, kert, testrészek* stb. Az óvodában végzett munka azt is megmutatta számára, hogy az idegen nyelv tanításának folyamatában a nyelvi jelenségeknek mindig kapcsolatban kell lenniük a tárgyakkal, képzetekkel, cselekvésekkel és a különböző érzelmi állapotokkal. A lexikai anyagot szakaszosan kell bemutatni, akkor fog tartósan beépülni a memóriába. Ilyen módion a gyermek képes lesz az új szót különböző szituációkban használni, ami az idegen nyelvi beszédképesség kialakulásához vezet. *A gyermekek nyelvérzéke jelentős mértékben fejlődik, megtanulják az idegen nyelvű beszéd megértését, az idegen nyelven való gondolkodást, a helyes kiejtést és intonációt. Az óvodáskorban kialakult kiejtésbeli képességek igen nagy tartósságot mutatnak* (1975: 72). A két éves munka után azt tapasztalta, hogy a gyermekek képesek az idegen nyelvi beszéd alapjainak elsajátítására (receptív, produktív és reprodukív szinten is). A korai nyelvoktatás hosszú távon is hasznos, mert ha a gyermek a szóbeliséggel találkozik elsőként, könnyebben és gyorsabban tanul majd meg az adott nyelven írni és olvasni.

A rendszerváltás idején az óvodai angol nyelvfejlesztés nem rendelkezett semmiféle hagyománnyal, csupán az utóbbi évtizedben – engedve a társadalmi és szülői nyomásnak – vált gyakorlattá az óvodákban a heti egy-két alkalommal idegen nyelven tartott játékos foglalkozás. Az angol tevékenységeket tartó óvodapedagógusok kompetenciái jóval komplexebbek, mint a normál óvodapedagógusok képzettsége: kulcsfontosságú a magas szintű és magabiztos idegen nyelvi tudás, valamint a szakmai, módszertani tudás. Amennyiben a pedagógus személyiségjegyeit vesszük figyelembe, releváns a humorérzék, az őszinteség, a nyelvtanítás szeretete, valamint a segítőkészség. Mindezek mellett a jó pedagógus kreatív, gyakran dicsér és bátorít, nem utolsó sorban türelmes

magatartásával, megfelelő nyelvi légkör megteremtésével próbálja elérni a nyelvtanulás hatékonyságát.

A nyelvi foglalkozásokon is a legfontosabb a pedagógus és a gyerekcsoport között kialakult pozitív érzelmi kapcsolat, a szeretetteljes légkör, amihez hozzá tartoznak a szeretet külső jelei is (pl. egy simogatás, dicséret), mert ezek is nagyon fontosak a gyerekek számára. A foglalkozást tartó pedagógusnak rendelkeznie kell megfelelő (nem alacsonyabb szintű) nyelvtudással, pszichológiai és pedagógiai felkészültséggel, és kellő szintű intelligenciával. Bauerné (2000) kiemeli a gondolkodás rugalmasságát, hogy a váratlan helyzeteket a gyermekek szükségletének megfelelően tudja megoldani. A váratlan körülmények nem befolyásolhatják a pedagógus érzelmi állapotát, a nevelőnek érzelmi állandóságot kell mutatnia. Az alkotókészség szintén fontos tulajdonság, mert keresni kell az új lehetőségeket, amikor a régi eljárás nem hoz megfelelő eredményt. Az ismeretszerzés körülményeit úgy kell kialakítani, hogy érdekes legyen a gyerekek számára, amihez szükségesnek tartja a kézügyességet, a tánc, a mozgás, a zene és az ének tanítását is. (Bauerné 2000)

Varga Melinda (2008) is felhívja a figyelmet arra, hogy az óvodák ugyan számtalan formában kínálnak nyelvi foglalkozásokat, a sikerhez elengedhetetlen a pedagógus felkészültsége. Ideálisnak azt tartja, ha az óvoda rendelkezik megfelelő nyelvismerettel rendelkező óvodapedagógussal, mert így felkészültsége lehetővé teszi, hogy az idegen nyelvi nevelés összhangban legyen az anyanyelvi neveléssel. Ha ez nem oldható meg, akkor a külső szakembernek ismernie kell az idegen nyelvi foglalkozások felépítését, a gyerekek nevelési igényét és életkori sajátosságait. Így az anyanyelv témái megjelenhetnek az idegen nyelvi foglalkozásokon is. Varga szerint a pedagógusoknak rendkívül jó szókinccsel, valamint magabiztos és magas szintű nyelvtudással kell rendelkeznie ahhoz, hogy célnyelven is sikeres és élménydús foglalkozásokat tudjon tartani a gyermekek számára. Fontos továbbá, hogy megfelelő nyelvi eszközöket használjon a foglalkozásokon felmerülő érzelmekre, dicséretre és meg tudja oldani az esetleges problémákat az adott nyelven.

Nikolov Mariann (2011) arról ír, hogy a korai idegennyelv-elsajátítás kulcsa a jól képzett, motivált szakember, akinek ebben az életkorban sokkal

komplexebb szerepe van, mint később, mivel a korai nyelvoktatás feltételei nincsenek központilag meghatározva. Arra is kitér, hogy a szakemberek motivációja, célgyermeknyelvi ismerete és módszertani felkészültsége ritkán megfelelő, és a helyzetet nehezíti, hogy a nyelvet jól beszélő pedagógusok közül sokan elhagyják a pályát.

6. A felsőoktatás szerepe a szakemberek képzésében

Az 1980-as években ország több óvóképző intézetében (pl. Hajdúböszörmény, Békéscsaba) kísérletek indulnak az óvodai idegennyelvoktatás javításának érdekében (Pásztor 2019). Napjainkban több felsőoktatási intézményben is felkészítik a hallgatókat az óvodáskorúak idegen nyelvi fejlesztésére. Nincs azonban olyan intézmény, amely összefogná és koordinálná az e téren folyó munkát.

Elsőként, már 2006 óta az ELTE Tanító és Óvónőképző Főiskolai Karán (Budapest) *Angol nyelv az óvodában* szakirányú továbbképzési szakot is hirdetnek, ahol olyan pedagógusokat képeznek, akik a foglalkozásokat idegen nyelven is tudják vezetni (Kovács 2009b).

A Szegedi Tudományegyetem *Angol nyelv az óvodában* specializáció keretében 15 kredites programot kínál az óvodapedagógus hallgatóknak. 2009-ben indult meg a Nyugat-Magyarországi Egyetem (ma: Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar) indult *Angol nyelv az óvodában* specializáció. A program azért jött létre, hogy biztosítsa az óvodákban folyó angol fejlesztést ellátni képes óvodapedagógus szakemberek képzését (Fehér 2020).

2011-ben a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési Kar vezetősége úgy döntött, elindít egy speciális programot, mely lehetővé teszi, hogy a hallgatók felkészüljenek az óvodai angol nyelvi foglalkozások vezetésére. A *Korai idegen nyelv* program keretében évfolyamonként átlagosan 10-15 hallgató vállalta a képzéssel járó többletfeladatokat, melyért a diploma mellé betétlapot kaptak. 2013 őszén a program a levelezős hallgatók számára is elérhetővé vált. A négy féléves képzés célja az volt, hogy felvértezze a hallgatókat azokkal a korszerű módszertani ismeretekkel, melyek alkalmassá teszik őket az óvodai angol foglalkozások vezetésére. A programban való részvétel a középfokú C típusú nyelvvizsga volt, mely egyben a diploma megszerzésének is feltétele. A *Korai idegen nyelv* program öt évig működött, de a felsőoktatási szabályozás megszüntette a betétlap

lehetőségét, így a program átalakult. A jelenlegi tantervnek megfelelően a 4. félévben vehetik fel a hallgatók a három tantárgyból álló *Angol nyelvű óvodai élet* blokkot.

A Kodolányi János Főiskola *Óvodai nyelvoktatás módszertana (angol, német)* szakirányú továbbképzési szakot hirdet azok számára, akik szeretnék megismerni a korai nyelvtanításra vonatkozó legújabb kutatási eredményeket és az óvodás korosztály tanításához szükséges módszertani ismereteket is nyitottak.

A Tempus Közalapítvány *Kisgyermekkorai angol nyelvoktatás* címmel 30 órás továbbképzést hirdet a korai nyelvoktatás iránt érdeklődő óvodapedagógusoknak és tanítóknak, akik a 3-10 éves korosztály nyelvoktatását végzik (I2).

Az Oktatási Hivatal (EMMI) által elfogadott, akkreditált rendszer alapján működik az Angolka program Fürész-Mayernik Melinda vezetésével. A képzésen való részvételhez megelőző szakmai gyakorlat nem szükséges, várják az óvodapedagógus, tanító, angol nyelv és irodalom, angol nyelv, angol nyelv szakos középiskolai vagy általános iskolai tanár, angol nyelvtanár végzettségű pedagógusokat. A tanfolyam elvégzéséhez az informatikai ismeretek elengedhetetlenek, mivel az 52 órás képzés távoktatásos formában, számítógép és internet segítségével valósul meg. A jelentkezés feltétele továbbá a célnyelv legalább B2-es szintű ismerete, mivel a képzés nyelve magyar és angol (I3).

Összegzés

Napjainkban a nemzetközi vállalatok megjelenésével az országban egyre nagyobb számban van szükség a munkában nyelvismerettel rendelkező munkatársakra is, de az Európai Unióhoz való csatlakozás kapcsán a nyelvismerettel rendelkezőknek lehetőségük nyílt a külföldi munkavállalásra és a külföldi tanulásra is. A nyelvismeret elősegíti a kommunikációt a szakmai és kulturális kapcsolatokban, de a hétköznapi életben is egyre többször előfordul, hogy nyelvismeretre van szükség. Az eredményes nyelvoktatás alapozására jó lehetőséget nyújthat az óvodai nyelvoktatás.

Az egész életen át tartó tanulás megalapozásában kiemelt szerepet kell kapnia a nyelvoktatásnak és nyelvtanulásnak, melyet az *Oktatás és képzés 2020* európai uniós stratégiai munkaprogram is szorgalmaz. A

nyelvoktatáson belül a korai nyelvoktatás kiemelten fontos téma, így a téma támogatása érdekében európai szintű munkacsoport alakult 2010-ben a korai nyelvoktatás gyakorlatának és fejlesztési lehetőségeinek feltérképezésére (I1). A korai idegen nyelvű programok világszerte népszerűek, elsősorban angol nyelvű programok működnek.

Magyarországon a rendszerváltás idején (1990-es évek) és a jelenleg zajló idegen nyelvi tevékenységek között számos különbséget fedezhetünk fel. Egyrészt megváltozott a törvényi háttér, a fenntartó engedélyével szervezhetnek idegen nyelvi tevékenységeket az óvodák, és megjelentek az üzleti célú vállalkozások is a korai angolnyelv-oktatás területén. Az 1990-es években gyakran nem óvodapedagógusok tartották a nyelvtanulási tevékenységeket, míg napjainkban egyre több óvodában módszertanilag is felkészült pedagógusok tartják azokat. A további különbségek a technika fejlődéséből erednek, és a szemléltetőeszközökre, auditív és audiovizuális eszközökre vonatkoznak. A módszertani szempontból vizsgált idegen nyelvi foglalkozások központi kérdése a játékoság, ami régen is jelen volt minden idegen nyelvi tevékenységben. Az is világossá vált számunkra, hogy az 1990-es években kevés óvodapedagógus beszélt idegen nyelvet, ezért több intézményben általános iskolai nyelvtanárok tartották a foglalkozásokat.

Az óvodai idegen nyelvű foglalkozások célja, hogy a gyermek megszeresse az angol nyelvet. Az óvodai nyelvoktatásban különösen fontos az óvodapedagógus személye, mivel a nyelvoktatás nincs benne az alapprogramban, ezért nincs egységesen kidolgozott módszer és anyag a foglalkozásokhoz. A foglalkozások alkalmával az angol nyelvtanári kompetenciák mellett jelentős szerep jut az általános pedagógiai kompetenciáknak (képességek, motivációs elemek és emocionális tényezők). Az idegen nyelvű foglalkozások szervezésében a legnehezebb feladat a személyi feltételek biztosítása, mert kisgyermek idegen nyelvi fejlesztése óvodapedagógusi és nyelvtanári kompetenciákat egyaránt igénylő feladat. A nyolcvanas években az óvodákban semmiféle hagyománya nem volt a „nyelvtanításnak”, ezért előfordult, hogy felkészületlen pedagógusok vezették a foglalkozásokat. A felsőoktatási intézmények fokozatosan alkalmazkodtak a változásokhoz, és indítottak kurzusokat, melyek a hallgatókat felruházták a gyermekek nyelvoktatásához szükséges célgyermeknyelvi és módszertani

ismeretekkel. A helyzetet javította, hogy az óvodákban nőtt a nyelvet jól beszélő munkatársak száma, ezért egyre több lehetőség van arra, hogy a helyi óvodapedagógusok vezessék a foglalkozásokat (Nemes 2017). A korai idegen nyelv kiváló lehetőség lehet minden gyerek számára, mert az elsajátítás folyamatában a gyermek megismerkedik egy másik nép kultúrájával, ami pozitív hatással van a gondolkodási képességek fejlődésére, valamint további nyelvek tanulására is ösztönözheti (Nikolov 2004). Ugyanakkor óvodai nyelvoktatás nagyon sokféle, nem beszélhetünk egységes alapelvekről, tananyagokról.

A debreceni óvodák megkérdezése alapján azt tapasztaljuk, hogy az idegen nyelvi foglalkozásokat tartó óvodák majdnem mindegyike (95%) úgy érzi, hogy nőtt vagy nem változott az igény az utóbbi években az idegen nyelvű foglalkozás iránt. A szemléletváltást jelzi, hogy az óvodavezetők jelentős része (76%) nyitott a korai nyelvoktatásra. A kérdőíves vizsgálat alapján az az idegen nyelvi foglalkozások iránti érdeklődés független attól, hogy az óvoda ingyenesen vagy fizetős formában oldja meg a foglalkozásokat. A válaszokból az is kiderül, hogy a szülői elvárás mellett fontosnak tartják a vezetők, hogy van-e az óvodában olyan pedagógus, aki vállalja a szervezési és bonyolítási feladatot. A nyelvi foglalkozást nem tartó óvodáknak több mint fele a személy feltételek hiányát jelölte meg, mint akadályozó tényezőt. Ezek alapján elmondható, hogy az óvodák nem rendelkeznek megfelelő számú speciális végzettségű óvodapedagógussal, és ezért fontos, hogy a felsőoktatási intézmények felkészítsék az érdeklődő és jó nyelvtudású hallgatókat az óvodás korosztály nyelvoktatására.

Felhasznált irodalom

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet (2019): Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja
- Báthory Zoltán (2000): *A maratoni reform 2.* In: Iskolakultúra 2000/11. 3-26. http://misc.bibl.u-szeged.hu/40212/1/EPA00011_iskolakultura_2000_11_003-026.pdf
- Bauer Nándorné (2000): *A korai idegennyelv – oktatás didaktikai kérdései.* Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet. Veszprém.
- Európai Bizottság (2018): *A Tanács ajánlása a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről,* Brüsszel, Európai Bizottság, Brüsszel.

- Fehér Ágnes (2020): *A korai angol nyelvi fejlesztés tudományelméleti megközelítése és szülői megítélése – Angolul már az óvodában?* Képzés és Gyakorlat. 18. évf. 2020/1–2. szám, 161–172. DOI: 10.17165/TP.2020.1-2.14.
- Fülöp Károly (1982): *Idegen nyelvek az óvodában – kérdőjelekkel.* In: Óvodai Nevelés 1982/3. szám 35. évf., 75-77.
- Józsa Krisztián–Nikolov Marianne (2005): *Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők.* In: Magyar Pedagógia, 105. évf. 3. szám. pp. 307–337.
- Kovács Judit (2003). *Néhány gondolat az iskoláskor előtti idegen nyelvi programokkal kapcsolatban.* Nyelv+Info, 3,10–14.
- Kovács Judit (2009a) *A gyermek és az idegen nyelv.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2009.
- Kovács Judit (2009b). *Magyar-angol kéttannyelvű tanító- és óvopedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán.* In: Kovács Judit–Márkus Éva (szerk.). *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 41–52.
- M. Batári Ilona (2008): *A második nyelv elsajátításának folyamata.* In: Vámos Ágnes – Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban.* Jubileumi Tanulmánykötet. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Medgyes Péter (2012): *Derűre ború – avagy a magyar idegennyelv-oktatás útja a rendszerváltozás óta.* In: Köznevelés, 68. évf. 1-2. szám. pp. 22-25.
- Muszka Gabriella (2013): *Az óvodás gyermek és az óvodai angoloktatás Debrecenben.* (kézirat) Hajdúböszörmény.
- Nádudvari Imréné (1975): *Az idegen nyelvoktatás néhány pszichopedagógiai vonatkozása, különös tekintettel az óvodáskorúakra.* Acta Paedagogica Debrecina, 64. szám Debrecen. KLTE.
- Nádudvari Imréné (1980): *Az óvodai idegennyelv-oktatás problémájához.* Acta Psychologica Debrecina, 4. szám Debrecen. KLTE.
- Nagy Lilla Viktória (2020): *Korai idegennyelv-elsajátítás Debrecen óvodáiban 2020-ban.* (kézirat). Hajdúböszörmény.
- Nemes Magdolna–Nagy Anikó (2018): *A korai nyelvtanítás története Nyíregyházán a rendszerváltástól napjainkig.* Különleges Bánásmód, IV. évf. 2018/1. szám, 7 – 17. DOI10.18458/KB.2018.1.7
- Nikolov Marianna (2004): *Az életkor szerepe a nyelvtanulásban.* Modern Nyelvoktatás, 10. 1. sz. 3–26.
- Pásztor Enikő Judit (2019): *A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és a Sopron környéki óvodákra.* (kézirat). Budapest.

https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/222/doktorjelolt_pasztorenikojudit_disszertacio.pdf

Varga D. (2005). *Mikor kezdjék a nyelvtanulást?* [online]

<http://nol.hu/archivum/archiv-3686-21-182566> [2022. 02. 18.]

Varga Melinda (2008): *Idegen nyelv az óvodában*. Óvodai Nevelés, 6. sz. 218-220. p.

Internetes hivatkozások

I1: <http://oktataskepzes.tka.hu/hu/korai-nyelvoktatas> 2020.01.15

I2: <https://tka.hu/kepzesek/4041/hogyan-inditsak-angolos-jatszocsoportot-az-oviban-5-gyakorlati-tipp-ami-segit-az-elindulasban>

I3: <https://angolka.hu/akkreditalt-kepzes/>

I4: <https://www.hangol.hu/>

I5: <https://singalongkidsbudapest.hu/>