

2012. 05. 15

57096  
A/F 301

# iskolák útja

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXII. évfolyam 2012. március

MÁJUS

**Aczél Zsófia**

szociális munkás, Sztéhlo Gábor  
Gyermekotthon, Budapest,  
PhD-hallgató, ELTE  
Társadalomtudományi Kar,  
Szociálpolitika Doktori Program

**Dancs Katinka**

SZTE BTK Pedagógia szak

**Daragó Rita Laura**

ELTE PPK Neveléstudományi  
Doktori Iskola

**Huszár Ágnes**

habilitált kandidátus, PTE BTK  
Nyelvtudományi Doktori Iskola

**Kinyó László**

SZTE BTK  
Neveléstudományi Intézet

**Mile Anikó**

PhD-hallgató, ELTE PPK  
Neveléstudományi  
Doktori Iskola

**Molnár Melinda**

óraadó tanár, Pannon Egyetem  
Neveléstudományi Intézet  
Tanárképző Központ

**Papp Gabriella**

PhD-főiskolai tanár, ELTE  
Bárczi Gusztáv  
Gyógypedagógiai Kar  
Tanulásban Akadályozottak  
és Értelmileg Akadályozottak  
Pedagógiája Tanszék

**Somogyvári Lajos**

középiskolai tanár, Tab,  
Somogyi TISZK Rudnay Gyula  
Középiskola, PhD-hallgató,  
PTE BTK

**Szilágyi Barnabás**

egyetemi hallgató, ELTE BTK

**Várszeginé Gáncs Erzsébet**

adjunktus, Nyugatmagyarországi  
Egyetem Apáczai Tanítóképző  
Főiskolai Kar

**Vígh-Kiss Erika**

Budapest, Gregor József  
Általános Iskola

**Főszerkesztő:****Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

**A szerkesztőség munkatársai:****Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

**Benke Gábor olvasószerkesztő**

e-mail: benke.gabor@kti.hu

**Csíkos Csaba**

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

**Kojanitz László**

e-mail: kojani@freemail.hu

**Reményi József Tamás**

e-mail: remj@chello.hu

**Takács Viola**

e-mail: takacsviola@freemail.hu

**Trencsényi László**

e-mail: trenyo@dpg.hu

**Vágó Irén**

e-mail: vagoi@oki.hu

**Tördelés: Gondolat****Technikai szerkesztő: Darvai Tibor**

e-mail: darvai.tibor@gmail.com

**Grafikai terv: Baráth Ferenc**

A folyóirat 2012. évi kiadását  
a Nemzeti Kulturális Alap  
támogatta.



Nemzeti  
Kulturális  
Alap

**Felelős kiadó:****Friedler Ferenc**

Kiadja a Pannon Egyetem  
és a Gondolat Kiadó

## tanulmány

- Daragó Rita Laura**  
Életreform és zenepedagógia  
A 20. század alternatív zeneoktatási  
módszereinek életreform-vonatkozásai 3
- Dancs Katinka – Kinyó László**  
Szegedi középiskolások attitűdjei  
a hazai és nemzetközi szintű  
politikai-közéleti intézmények iránt 11
- Molnár Melinda**  
A pedagógiai ironia mint a pedagógiai  
hatalom kifejeződése 24
- Aczél Zsófia**  
...ez közös gond volt, minden dolgozó  
anya közös gondja...  
Üzemi óvodák 1945 és 1975 között 37
- Somogyvári Lajos**  
Közéltések a portrék és az egyszerplős  
képek jelenségéhez az 1960-as évek  
magyar pedagógiai szaksajtójában 56

## szemle

- Papp Gabriella – Mile Anikó**  
Gyógypedagógiai iskola, EGYMI,  
referenciaintézmény... 76

## kritika

- Várszeginé Gáncs Erzsébet**  
A néphagyományok művelődési-  
pedagógiai alkalmazásának generációi 84
- Szilágyi Barnabás**  
Közös feladatunk: az olvasás 97
- Huszár Ágnes**  
Kik is vagyunk mi, magyarok? 100
- Vígh-Kiss Erika**  
Kulcs a színvonalas oktatáshoz 102



## Életreform és zenepedagógia

### *A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai*

*A 19. század utolsó évtizedeiben egyre nagyobb körben terjed egy olyan új életfelfogás, melynek jellegzetes elemei fellelhetők mind a kortárs életreform-mozgalmakban, mind pedig az ezek nyomán kibontakozó általános és művészetpedagógiai reformmozgalmakban is (Németh, 2005, 8. o.).*

*Az ekkortájt tevékenykedő pedagógusok egy sokszínű, a régivel gyökeresen szakítani és újítani akaró korszellem szülöttei; méltán feltételezhetjük, hogy eltérő módon bár, de hatással volt rájuk az őket körülvevő szellemi atmoszféra.*

*A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolatának vizsgálata jelentős figyelmet kapott az elmúlt évek pedagógiatörténeti kutatásaiban. Jelen tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy a 19-20. század fordulójának különböző életreform-mozgalmai, azok legfőbb eszméi milyen hatást gyakoroltak az európai művészeti, ezen belül is a zenei reformpedagógia jeles metódusaira.*

#### Az életreformról általában

**A** mindenkori humán társadalom és benne az egyén folyamatos fejlődésen megy keresztül a történelem folyamán. Az egyén formálja a társadalmat, a társadalom viszonzásképp hatással van az egyénre. Az emberi lélek mindenkori, természet adta törekvései pedig arra irányulnak, hogy élhető környezetet biztosítson magának. Szabadságra, megfelelő életszínvonalra, kultúrára, társas kapcsolatokra vágyik. Ez a természetes életösztön minden korban arra sarkallja az egyént, hogy felismerve élettere hiányosságait, változtatni akarjon rajta.

A 19. század végének vezető ideológiái az egyén, az individuum, az emancipált emberek világának megteremtését szorgalmazták. Ezek az „önmegvalósítási” kísérletek, melyek nyilván egyben társadalmi reformként is értelmezhetők, némi időbeli különbséggel, de kimutathatók és nyomon követhetők az egyes országok életében (Németh, 2005, 8. o.).

A ipari társadalmak gyors fejlődése egyben az urbanizáció fellendülését is eredményezte. Az ősi, a természet közelségéhez szokott emberben viszont, úgy tűnik, megmaradt egy „tisza rész”, mely fellázadt a nagyvárosi életmód negatív hatásai ellen.

A gyógyírt a természethez való visszafordulásban és az ember belső világának feltárásában keresték. Ezen törekvések számtalan módon ölthettek testet: voltak, akik a lakás, az életmód és a testkultúra, az öltözködési szokások megreformálása felé fordultak, más helyütt vegetáriánus táplálkozási reformokkal, antialkoholizmussal, a természetgyógyá-

szat preferálásával, természet-, illetve környezetvédelmi, földművelési irányzatokkal találkozhatunk. Különböző teozófiai, spiritualista, okkultista csoportok jönnek létre, melyek közösségi élményt nyújtanak és egyben alternatívát kínálnak a modern világgal szemben (Németh, 2005, 9. o.).

Ez az „ellenkultúra” elementáris erővel hatott a közép-európai társadalmak egészére: a politika, a társadalmi felépítés, a tudományok és a művészetek mind jelentős változáson mentek keresztül. A változások következményeként „az új mentalitásban egyre fontosabb szerepet játszott a világ iránti érzékenység, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság. Fokozódott az emberek érdeklődése a művészetek, ezen belül is a zene, az érzelmeket kifejező irodalmi alkotások, valamint a sport iránt” (Pukánszky, 2005, 192. o.).

### Művészetpedagógia a 20. század elején

A századfordulón megjelenő első jellegzetes pedagógiai reformtörekvés, amely ebben a megváltozott kultúra- és világfelfogásában gyökerezett, a művészetpedagógia volt (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003, 187. o.): az individuum, az egyén önkifejezésre irányuló szándékainak legalkalmasabb tere.

A képzőművészet, az irodalom, a tánc- és mozgásművészet, továbbá későbbiekben a zeneoktatás mind hatalmas, eddig nem látott átalakuláson megy keresztül. A századelőn kibontakozó újfajta gyermekfelfogás<sup>1</sup> általános „normáinak” figyelembe vételével új koncepciók, módszerek jelennek meg, melyek a gyermek életkori sajátosságait is tekintetbe véve a spontán önkifejezést, a természetességet, a motiváltság szerepét hangsúlyozzák, továbbá a gyermek alkotóképességének és személyiségének fejlesztését is zászlajukra tűzik (Janurik és Pethő, 2009, 194. o.).

A 19–20. század fordulóján Európa-szerte kiváló művészet- és zenepedagógusok kezdi meg tevékenységüket, akik a korszellem hatása alatt új metódusok javaslataival csatlakoznak a reformot sürgető, egyéb területen tevékenykedő kortársak mellé.

### A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai

Szőnyi Erzsébet *Zenei nevelési irányzatok a XX. században* címmel jelentette meg tanulmánykötetét a század külföldi, alternatívákat kínáló zenepedagógiai koncepcióiról. Ezek sorában mutatja be többek között a svájci francia Émile Jacques-Dalcroze, az olasz származású Maria Montessori, valamint a német Carl Orff munkásságát. Az európai kortárs irányzatok köréből pedig nem hiányozhat a Kodály Zoltán nevével fémjelzett zenepedagógiai metódus sem. A koncepciók összehasonlító vizsgálata teret adhat az egyes módszerek jellegzetes reformpedagógiai gondolatainak és életreform-vonatkozásainak összegzésére.

#### *Émile Jacques-Dalcroze (1865–1950) koncepciója*

A művészetek csoportjában a tánc, a mozgás és a zene létfontosságú együttest alkotnak: „a gyermek belső világának, életérzésének olyan sajátos kifejezői, amelyeknek segítségével jól ápolható és fejleszthető az egyén és közösség szempontjából egyformán fontos belső harmónia és cselekvőképesség” (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003, 189. o.).

Ezen az elképzelésen alapszik a francia származású svájci Émile Jacques-Dalcroze metódusa, melyet a 20. század első évtizedeiben kezdtek alkalmazni Európában. 1907-ben nyitja meg iskoláját Genfben, ahol a zene és a ritmikus mozgás összekapcsolásával

újfajta, kreativitást, improvizációt és ezáltal szabad önkifejezést lehetővé tévő módszert hozott létre. Ez a fajta komplexitás új perspektívákat nyitott meg mind a gimnasztika, mind a zeneoktatás terén.

Koncepciója „Dalcroze-euritmia”<sup>2</sup> néven vált világszerte ismertté (Kis, 1994, 15. o). A ritmikus mozdulatok a tanár improvizált zongorajátékára történnek. A tanár a rögtönzést váltogatja, a gyermekek pedig saját mozgásukat a hallott zene stílusa, tempója, karaktere, dinamikája szerint alakítják. E tevékenység a zenei és egyéb készségeket összetett módon fejleszti: a stílusérzék, a hallás, az improvizációs készség, a koncentráció javulása mellett a testérzékelés, a mozgáskoordináció, az értelmi és érzelmi fejlődés is érdemi átalakuláson megy keresztül.

Dalcroze metódusának alapjait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok a tipikus motívumok, mint „természetesség”, „szabad mozgás”, „szabad önkifejezés” közvetett módon mind a reformpedagógia, mind a kortárs életreform-mozgalmak fogalomtárában hasonló súlyozással kapnak helyet.



1. ábra. Dalcroze gimnasztika, 1930<sup>3</sup>

### ***Maria Montessori (1870–1952) pedagógiai rendszere***

Az életreform-mozgalmak egyik fő törekvése, hogy a hétköznapiakat színvonalassá tegyék, „esztétizálják”, az iskola falai közé is bekerült. Számos reformpedagógiai metódusban<sup>4</sup> lett fontos eszköze a gyermek nevelésének a művészetekkel való, napi szintű aktív kapcsolat (Janurik és Pethő, 2009, 194. o.).

Teljességre törekvés és a testi-lelki harmónia, a természetesség iránti igény vezérelte az olasz származású kiváló orvos-pszichiátert, Maria Montessorit is pedagógiai koncepciójának megalkotásában. Módszere az életreform-mozgalmak hatása alatt kibontakozó kortárs reformpedagógiai törekvéseken alapszik: preferálja a gyermeki aktivitást, mely feltételezi a szabad mozgást, a változatos és egyben önálló tevékenységi formákat.

Montessori komplex pedagógiáját sokszorosan megalapozta: Olaszország első diplomás orvosnőjeként antropológiai, elmekórtani kutatásokat folytatott, majd értelmi fogyatékosok nevelésében szerzett jártasságot (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003, 191. o.). 1907-ben nyíltott lehetősége arra, hogy módszerét egészséges gyermekek nevelésében is tesztelje, és hamarosan kimagasló eredményeket publikálhatott. Koncepciója



2. ábra. Montessori-harangok<sup>5</sup>

a mai napig nemzetközileg elismert, óvodai és iskolai gyakorlatban egyaránt alkalmazott pedagógiai rendszer.

A Montessori-oktatás olyan összetett metódus, mely a nevelési-oktatási feladatok teljes palettáját magába foglalja. A humán és reál műveltségi területeken kívül komplex művészeti nevelést kíván megvalósítani, ennek keretében a képzőművészet (főként rajz), a ritmikus mozgás és a zene is kiemelt hangsúlyt kap.

Dalcroze-hoz hasonlóan Montessori is kombinálja a ritmikus mozgás oktatását a zenei készségek fejlesztésével. Emellett fokozatosan ismerkednek meg a gyerekek a főbb zenei értékekkel, megtanítja a hangjegyírást, kottaolvasást, éneklést, illetve hangszeres játékot, szorgalmazza a zenei improvizációt, mely nem csak a gyermek stílusérzékét, hanem egyben kreativitását is fejleszti. Pedagógiájának újszerű célkitűzése továbbá a „jó zenehallgatóvá” nevelés, melyhez véleménye szerint a zaj, a hang és a csend megtapasztalásán keresztül vezet az út.

Készségfejlesztésre különféle eszközöket (zenei feladatokhoz fahengereket, harangokat, sípokot, monochordot, facimbalmot, miniatűr zongorát, csengőket) használ (Kis, 1994, 20. o.).

Érdekes összefüggés mutatkozik Montessori térkezelése és az egyes életreform-felfogások térről való elképzelése terén is. Montessori módszere ugyanis az oktatáshoz speciális, gyermekhez méretezett környezet kialakítását szorgalmazza. Az élet- és tevékenységter praktikus tétele, igények szerinti átalakítása pedig szintén fontos törekvése volt egyes életreform-mozgalmaknak (lásd például művésztelepek, kolóniák tereinek kialakítása).

Montessori nevelésmélete egészében kozmikus összhangra törekszik. Célja e téren is egyfajta spirituális életreform-filozófia gyakorlati megvalósítása: a gyermekhez kívánja közelíteni a környezetet, a természetet és magát az embert. Olyan harmonikus, kozmikus társadalmat képzel el, amelyben az ember összhangban áll a természettel, önmagával és embertársaival.

### Carl Orff (1895–1982) zenepedagógiája

A 20. század alternatív zenepedagógiai irányzatainak egyik legkiválóbb németországi képviselője Carl Orff. Módszerének alapgondolata példásan ötvözi az életreform-mozgalmak vezérmotívumát saját szakterületével: „az emberi élet számára súlyos veszélyt jelentő modern világ hajszolt életvitelének ellensúlyozására szolgál a zenei élmény, a zene élvezete és művelése” (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003, 189. o.).

Ez a progresszív, külföldön sikerrel alkalmazott zenei nevelési irányzat az improvizációra, a játékoságra alapozva a gyermekben ösztönösen jelen lévő kreativitás kibontakoztatását preferálja. A ritmikai érzék és a rögtönzőképesség fejlesztésének érdekében számos saját maga által tervezett hangszert, úgynevezett „Orff instrumentáriumokat” is alkalmaz. A klasszikusnak számító furulya mellett szoprán-, alt-, basszus-xilofon, metallofon, harangjátékok, valamint a legkülönbözőbb ritmushangszerek (dob, csörgődob, csörgőkarika, triangulum, cintányér, ujjcintányér, fadob, száncsengő, kasztanyett, bongo stb.) is helyet kapnak zenekarában (Kis, 1994, 20–23. o.).

Koncepcióját ötkötetes *Schulwerk* című munkájában bocsátja közre, hangsúlyozva, hogy a külföldi adaptációk alkalmával kerülni kell a passzív átvételt, ehelyett minden ország saját zenei hagyományira, hangsúlyozottan a saját népdalra, népköltészetre, népi játékokra alapozzon.

Mérföldkőhöz érkezünk ezzel a zeneoktatás történelmi gyakorlatában: Orff a „Hochkultur” ellensúlyozásaként a legtisztább, legpuritánabb ősmaghoz, a népi gyökerekhez fordul. Ez az újfajta szemléletmód, lelkesedés a népi kultúra irányában nyilvánvalóan új irányt mutat nemcsak a német területen élő kiútkeresők számára, hanem a határokon túl is számos hívet szerez magának, és az életreform-mozgalmak egyik pedagógiai vezérmotívumává lesz.



3. ábra. Zenetanítás Orff-metódus szerint<sup>6</sup>

## A Kodály-koncepció

Pukánszky Béla (2005) számos és egyben újszerű aspektusból mutatja be Kodály Zoltánt (1882–1967) mint az életreform-mozgalmak és a hazai reformpedagógia egyik legkiemelkedőbb személyiségét. Kodály művészi és pedagógiai tevékenységének tanulmányozása során Pukánszky nemcsak a zeneszerző-pedagógus személyes céljait és elért eredményeit tárja az olvasó elé, hanem hűen ábrázolja a századforduló pezsgő, gondolatok által megtermékenyítő életreform-vonulatait is.

Kodály Zoltán, a háromszoros Kosuth-díjas zeneszerző, zenetudós, zeneoktató, népzene kutató, az MTA tagja gyermekéveit Galántán és Nagyszalontán töltötte. Budapesten a Pázmány Péter Tudományegyetem magyar-német szakán, az Eötvös Collegiumban, valamint az Országos Magyar Királyi Zeneakadémia zeneszerzés szakán végezte felsőfokú tanulmányait, doktori értekezését pedig a magyar népdal strófaszerkezetéről írta 1906-ban.

A fiatal zeneszerző-etnográfus természet iránti töretlen lelkesedése – mely nyilván gyermekkori gyökerekből táplálkozott és egész életpályájára kihatott – több volt felüdülést nyújtó kedvtelésnél. „Edzést, fizikai felkészülést jelentettek ezek a túrák az élethivatásként választott zenei »túrák«-ra, azaz a népdalgyűjtő körutakra” (Pukánszky, 2005, 196. o.). A galántai gyermekévek kitörölhetetlen emlékeket hagytak lelkében: valószínűleg innen is származott olthatatlan szomja a népi kultúra megismerésére, a magyar népdalkincs feltárására, összegyűjtésére, majd tudományos igényű feldolgozására.

A húszas években őt is megérinti az életreform-mozgalmaknak az urbanizáció, az elsvárosodott városi lét elleni érzelmi fellángolása. Az elkorcsosulás veszélyének kitett magyarság számára a gyógyírt a népi gyökerek felé fordulásban látja. „Életmódot reformáló mozgalom vette kezdetét Kodály irányításával, amelynek magva az új szellemű zenei nevelés volt” (Pukánszky, 2005, 204. o.).

Pedagógiáját – Orffhoz hasonlóan – ő is népi alappillérekre helyezi. Számos fórumon hangsúlyozza a zene emberi kapcsolatokat jobbító, társadalomformáló szerepét. (Kodály, 1964, 62. o., idézi: Pukánszky, 2005, 206. o.).

A testkultúra, valamint a testi-lelki egészség és harmónia egységének megteremtése a legtipikusabb életreform-törekvések közé tartozott. Ami viszont sajátos szellemi „termék”, igazi „kodályi” névjegy, hogy mindezt a zenei nevelés magasztos, katartikus lélek-nemesítő hatásával kívánja ötvözni.

*Nemzetnevelő koncepciója kora gyermekkortól (sőt: magzatkortól!) kezdődően minden korosztályra kiterjesztve szándékszik új életstílust teremteni a magyar népdal nevelő erejével. Szorgalmazza az énekkari kultúra terjesztését, zeneértő tömegek nevelését a legnehezebb hangszer, az emberi énekhang fejlesztésével és kiművelésével. Hirdeti a helyes technikával történő éneklés egészségre gyakorolt jótékony hatását, más helyen a zene és a testmozgás elválaszthatatlan, ősi egységét preferálja iskolakritikai gondolatsorában: „A mai iskolának egyik fő baja, hogy nem engedi eleget énekelni és mozogni a gyermeket. A zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb eleme”.*



4. ábra. A Zeneakademián 1954. május 16-án megtartott kórushangversenyen Kodály Zoltán vezényel<sup>7</sup>

Kodály koncepciója valójában tehát jóval sokrétűbb, mint zenepedagógiai módszerek együttese. „Általános érvényű pedagógiai rendszer ez, amelynek célja egy új, esztétikai és ennek révén etikai tartalmakban gazdagabb embertípus kimunkálása a lehető legdemokratikusabb eszközökkel. Ráadásul Kodály pedagógiája egy sajátos életreform-pedagógia abban az értelemben, hogy az esztétikai szempontból igényes együttes éneklés örömeivel járult hozzá a közösségbe szervesen illeszkedő, azt sajátos értékeivel gazdagító egyén tartalmasabb életformájának kialakításához” (Pukánszky, 2005, 212. o.)

### Összegzés

E tanulmány arra a kérdésre kereste a választ, hogy a 19–20. század fordulójának különböző életreform-mozgalmi milyen kihatással voltak a zenei reformpedagógia jeles metódusaira. Vizsgálódásunk tárgyát négy különböző területről kiválasztott alternatív zeneoktatási metódus: a svájci Emile Jacques-Dalcroze (1865–1950) koncepciója, az olasz származású Maria Montessori (1870–1952) pedagógiai rendszere, a német területen tevékenykedő Carl Orff (1895–1982) zenepedagógiája, valamint a Kodály Zoltán nevével fémjelzett hazai és egyben világhírnévnek örvendő koncepció képezte.

Ezek sorában bemutatjuk többek között a Dalcroze-metódus természetességre, szabad mozgásra, szabad önkifejezésre irányuló törekvéseit. Kirajzolódott Montessori pedagógiájának a gyermeki aktivitást, szabadságot, a változatos és egyben önálló tevékenységi formákat preferáló célrendszere, valamint újszerű, gyermekre szabott térrendező szándéka és kozmikus nevelési elve, amelyben az ember összhangban áll a természettel, önmagával és embertársaival. Áttekintettük Orff módszerét, mely a játékosságra alapozva a gyermekben ösztönösen jelen lévő kreativitás kibontakoztatását szorgalmazza, mindezt saját népdalra, népköltészetre, népi játékokra alapozva. Végül, de nem utolsósorban számba vettük a Kodály-koncepció lényegi alapjait: az Orffhoz hasonlóan népdalokra, népi kultúrára épített komplex nemzetnevelő programot, valamint az emberi énekhang fejlesztésének fontosságát, használatának lélekgyógyító és közösségformáló

erejét, mindemellett a testkultúra, a testmozgás kulcsfontosságú szerepét és a természet-szeretetet.

Mindezek tükrében megállapíthatjuk, hogy bármelyik reformpedagógiai koncepciót vettük is számba, a korszak szellemi áramlatai, az életreform-mozgalmak közvetlen vagy közvetett hatása eltérő módon bár, de szemléletesen rajzolódik ki a különböző metódu-sok alapjaiban. Ez az egységesség is hozzájárulhatott ahhoz a kulturális átjárhatósághoz, mely e módszereket világszerte ismertté és elismertté tette.

### Jegyzetek

(1) Alapja, az Ellen Key svéd tanítónő által írott nagy sikerű, szenvedélyes vitákat kavaró könyv 1900-ban jelent meg *A gyermek évszázada* címmel. Key Rousseau-i ihletettségi neveléskritikája hangsúlyozza többek között a család kiemelkedő szerepét, a gyermek fejlődési sajátosságaival összhangban álló nevelési módszerek kizárólagos létjogosultságát, új típusú nevelői mentalitás szükségességét és a gyermekekhez méretezett környezet fontosságát.

(2) Az euritmiát a Waldorf-iskolákban napjainkban is nagy sikerrel alkalmazzák.

(3) Forrás: <http://www.dalcroze.eu>

(4) Többek között Rudolf Steiner Waldorf-pedagógiája, a Montessori-pedagógia, illetőleg Freinet metódusa tekinti fontos feladatának a napi gyakorlatban alkalmazott művészeti nevelést

(5) Forrás: <http://reginamariamontessori.org>

(6) Forrás: <http://grundschulebarienrode.de>

(7) Forrás: <http://nyest.hu>

### Irodalomjegyzék

Bányász-Németh Tilda, Kovács Henrik és Pethő Villő (2010): A tánc- és zenei nevelés megjelenése a 20. század elején kibontakozó életreform-mozgalmak tükrében. *Iskolakultúra*, 20. 3. sz. 31–46.

Foitzik Kirchgaber, R. (2003): *Lebensreform und Künstlergruppierungen um 1900. Dissertation zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie*. 2011. 05. 10-i megtekintés, [http://edoc.unibas.ch/671/1/DissB\\_6566.pdf](http://edoc.unibas.ch/671/1/DissB_6566.pdf)

Janurik Márta és Pethő Villő (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109. 3. sz. 193–226.

Kis Jenőné Kenesei Éva (1994): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (1964): Énekes játékok. In: uő: *Visszatekintés. I–II*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András (2005): Életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési

reform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 69–98.

Németh András és Mikonya György (2005): Reformpedagógia és életreform Magyarországon. Bevezetés. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E.(szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7–11.

Pethő Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, 19. 1–2. sz. 3–19.

Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform-motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.

Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.

## **Szegedi középiskolások attitűdjei a hazai és nemzetközi szintű politikai-közéleti intézmények iránt**

*A közép-kelet-európai országokban lezajlott rendszerváltozásokat követően a politika és a közélet különböző intézményei iránti állampolgári bizalom alakulásáról elsősorban a szociológiai kutatások számoltak be, melyek később kiegészültek a felnőttek EU iránti attitűdjeinek vizsgálatával is. A lebonyolított kutatások rámutattak, hogy a felnőttek politikai intézmények iránti viszonyát és EU-val kapcsolatos attitűdjait leginkább a bizalmatlanság és szkepticizmus jellemzi. Kevesebb információval rendelkezünk viszont arról, hogy (1) különböző életkorú tanulók hogyan viszonyulnak a hazai és nemzetközi szintű közéleti-politikai intézményekhez és szervezetekhez, valamint (2) a tanulók attitűdjait mely tényezők befolyásolják. Egy szegedi tanulókra kiterjedő kérdőíves vizsgálatban kilencedikes diákok állampolgári attitűdjeinek különböző aspektusait vizsgáltuk (például intézményi bizalom, bevándorlók iránti attitűdök, nők politikai és gazdasági jogai). Jelen tanulmányunkban az intézmények és szervezetek iránti bizalomra vonatkozó eredményeket mutatjuk be.*

### **A politikai intézmények iránti bizalom**

**A** politikai rendszerbe vetett bizalom a társadalmi integráció egyik legfontosabb eleme, a társadalmi szintű bizalom hiánya pedig társadalmi dezintegrációhoz, a rendszer legitimitásának elvesztéséhez vezethet. A bizalom tehát fontos előfeltétele a hatékony társadalmi együttműködésnek (Örkény és Székely, 2009). Az állami intézményekbe vetett bizalom azt jelenti, hogy ezek az intézmények a rendelkezésükre álló hatalmat arra használják fel, hogy betöltsék funkciójukat és teljesítsék a rájuk szabott feladatokat. Emellett feladataik megoldásához és kivitelezéséhez használják fel hatalmukat, nem élnek vissza azzal, és nem állnak önös érdekek szolgálatába (Lühiste, 2006). A demokratikus intézményekbe vetett bizalom ideális mértékét lehetetlen meghatározni, az azonban bizonyos, hogy a bizalmatlanságnak súlyos következményei vannak. Elsősorban azért, mert a bizalmatlanságnak nehéz elnyerni (Lovell, 2001).

A bizalom mértékét befolyásoló tényezők közül először a közép-kelet-európai államok közös sajátosságaira érdemes felhívni a figyelmet. A térségben hosszú évtizedekig meghatározó államszocialista berendezkedés a rendszerváltozások után is hatást gyakorol az itt élő polgárok gondolkodásmódjára (Lühiste, 2006). A rendszer egyik hagyatéka, hogy

a társadalmi kérdések mellőzése miatt a polgároknak nem alakulhatott ki az a politikai mentalitás, melyet a demokráciában kamatoztathatnának, és aktív részvételükkel beleszólnának a társadalmi kérdések vitájába (Lovell, 2001).

A rendszerváltozásokat követően létrejött új demokratikus intézményekkel szemben meglehetősen bizalmatlanok a polgárok. Leginkább a médiában (rádió, televízió, újságok), a szakszervezetekben, a hadseregben és az egyházban bíznak az emberek, ezek közül is az egyházba és a hadseregbe vetett bizalom emelkedik ki jelentősen. A politikusok iránt leginkább ellenszenvet éreznek az állampolgárok. Ebbe a kategóriába csak a miniszterelnökök nem illeszkednek, mivel irántuk bizalmat tanúsítanak a polgárok.

A nemzeti intézményekkel ellentétben a helyi közigazgatás intézményei esetében nem figyelhető meg a bizalmatlanság. Mindez talán azzal magyarázható, hogy tagjaik elérhetőbbek a lakosok számára, mint az országgyűlési képviselők vagy egyéb vezető tisztségviselők (Lovell, 2001). Listhaug és Ringdal (2009) a World Values Survey 2002-es eredményeinek másodelemzése alapján arra jutott, hogy a társadalom inkább az országos szintű döntéshozást részesíti előnyben. Az uniós és a nemzetközi intézményi szintre vonatkozó bizalom vizsgálata szerint az Európai Parlament iránt tanúsított bizalom nem sokkal marad el a nemzeti parlamentek iránti bizalmtól, de a polgárok a nemzetközi szintű intézmények közül az Egyesült Nemzetek Szervezetében bíznak meg (Listhaug és Ringdal, 2009).

A szakemberek véleménye megoszlik az okokról. Abbot (2007) álláspontja szerint a polgárok a rendszerváltás hatására veszítették el bizalmukat. Más álláspont szerint (Marková, 2004) a korábbi rendszer elnyomása miatt az emberekben továbbra is megmaradt a félelem és a gyanakvás. Egy harmadik álláspont (Kochanowicz, 2004) a szocialista rendszer diszfunkciójának eredményeként értelmezi a bizalmatlanságot. Arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a térségünkben bekövetkezett rendszerváltozások sorozata alapjaiban felforgatta az itt élők mindennapjait. A polgároknak nemcsak a politikai és gazdasági rendszer megváltozásával kellett számolniuk, hanem az életkörülmények drasztikus változásával is, például a munkanélküliség növekedésével, valamint azzal, hogy a kormányok átmenetileg kevesebbet költöttek a jóléti szolgáltatásokra és az oktatásra. Ezen körülmények ismeretében érthető, hogy a lakosság hangulata romlott, s ez hatással volt az új politikai rendszer megítélésére (Sapsford és Abbott, 2006).

A térségünkben megfigyelhető bizalmatlanságnak további okai is lehetnek. A bizalmatlanságot a közép-kelet-európai országokban burjánzó korrupció is előmozdíthatja (Lovell, 2001). A Transparency International által készített felmérések szerint Magyarországon a korrupció-észlelési index ('corruption perceptions index') jelentősen változott az utóbbi években, a lakosság az ezredforduló környékén alacsonyabbnak érzékelte a korrupció jelenlétét a közéletben, 2005-től azonban a korrupcióészlelési index is növekedésnek indult (Corruption Perceptions Index, 2009). A szocializmus sikeresen lerombolta az állam iránt, illetve az emberek egymás iránt érzett bizalmát a politikai titkosrendőrségek tevékenysége által. Ezek után nem meglepő, hogy az elmúlt pár év alatt – a demokratikus fordulat ellenére – nem változott radikálisan az állampolgárok véleménye (Lovell, 2001).

A kulturális megközelítés szerint (lásd Lühiste, 2006) a polgárok bizalma független a politikai rendszertől, mivel a kulturális környezet a meghatározó. Ha egy társadalomban eleve a bizalmatlanság a mérvadó, akkor nem várhatjuk el, hogy a polgárok bizalmat mutassanak az állami intézmények iránt. Az interperszonális kapcsolatokat jellemző bizalom vagy bizalmatlanság tehát meghatározza a polgárok általános hozzáállását (Aguilar, 2002; Kim, 2005). A kutatók ezt úgy szokták megfogalmazni, hogy az emberek iránt érzett bizalom mintegy „túlsordul”, és az intézmények iránt érzett bizalomként jelenik meg. Ez a hatás azonban a közép-kelet-európai fiatal demokráciákban és a legitimitás nélküli politikai rendszerekben nem figyelhető meg (Rohrschneider és Schmitt-Beck, 2002). Lühiste (2006) szerint viszont a bizalom elsősorban az intézmények működésének

megítélésétől függ, azaz ha egy intézmény működését a polgárok megfelelőnek tartják, akkor bizalommal tekintenek majd rá. A polgárok a „megfelelő” működést többféleképpen értelmezhetik. Az eddigi eredmények (lásd például *Johnson*, 2005) azt bizonyítják, hogy a gazdasági eredményeket felmutató intézményekkel szemben sokkal nagyobb a bizalom, valamint minél elégedettebb valaki a saját gazdasági körülményeivel, annál inkább hajlamos bizalmat mutatni az intézmények iránt.

### Az Európai Unióval kapcsolatos attitűdök kutatása

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunkkal egy olyan föderatív szerkezetű államszövetség tagjává vált Magyarország, amely a tagállamok számára követendő irányelveket fogalmaz meg bizonyos területeken. Ilyen irányelvnek tekinthető a kulcskompetenciák rendszere is. Ezek között helyet kap az állampolgári kompetencia, melynek elsajátításával a tanulók megszerzik az aktív és felelős állampolgári léthez szükséges ismereteket, képességeket és attitűdöket (*Az egész életen...*, 2009).

Ahogy *Örkény és Székely* (2009) a nemzetállamok fontos feladatának tartja legitimitásuk megteremtését, ugyanúgy az Európai Uniónak is érdeke, hogy a felnövekvő generációk részt vegyenek a közéletben, és tagországainak lakói támogassák működését, ezzel pedig legitimálják létezését. Az EU számára fontos, hogy polgárai pozitív attitűdöket tápláljanak iránta, ugyanakkor az egyes tagállamoknak is érdeke, hogy integrálódjanak az államközösségbe. Valójában kétirányú folyamatról van szó, mert az uniós szabályozás igyekszik az állampolgári nevelést szorgalmazni, ennélfogva a tagállamok, így Magyarország közoktatásában is egyre nagyobb szerepet kap az európai dimenzió (*Csukonyi és Münnich*, 2003; *Vass*, 2000).

A tagállamok lakosainak az EU-hoz való kötődésének elősegítése az európai identitás megerősítésével érhető el. Az európai identitás kialakulásának elősegítése azonban felveti a problémát, milyen viszony alakul ki a folyamat végén az európai és nemzeti identitás között, mivel az elsődleges cél nem az európai identitás kihangsúlyozása, hanem a kettős kötődés kialakítása (*Szanyi-F.*, 2008).

Már a csatlakozási folyamat alatt, a '90-es években nagy figyelmet fordítottak a társadalomkutatók az EU iránti attitűdök vizsgálatára. Az eredmények szerint a '90-es évek elejétől kezdve a társadalom mintegy kétharmada támogatta hazánk belépését az unióba, ugyanakkor a támogatók aránya 2003-ban mélypontra süllyedt, majd az ekkor meginduló, a csatlakozást támogató propaganda hatására ismét nőtt a támogatók aránya. Ennek ellenére a csatlakozás jelentős ellenérzéseket is kiváltott az emberekből. Míg a társadalom egyik része úgy gondolta, a csatlakozást követően javulni fog az egészségügyi ellátás, a munkakörülmények, a jogbiztonság és az életkörülmények, addig jelentős ellenzék is felsorakozott, akik a közbiztonság és a munkahelyek stabilitásának romlásától tartottak (*Karácsony*, 2004).

A legfrissebb adatok szerint 2009 őszén a magyar lakosság 34 százaléka helyeselte hazánk uniós tagságát, 42 százalék semleges álláspontot képviselt, viszont a magyar társadalom 22 százaléka határozottan rossz dolognak tartotta azt. A tagság iránti apátia minden bizonnyal magyarázható a társadalom azon részének csalódottságával, akik azt remélték, hogy a csatlakozás nagy előnyökkel fog együtt járni. A csalódottság magyarázatul szolgálhat az Európai Unióról kialakított kép értelmezéséhez is. A magyar társadalom az európai átlagnál negatívabban ítéli meg az államszövetséget, és magyar sajtósságnak tekinthető, hogy a semlegesek táborát a megkérdőjeleztek 42 százaléka alkotja (*Eurobarometer 72*, 2009).

Az eredmények tehát azt mutatják, hogy a magyar társadalom nagy része mára „euroszkeptikussá” vált, azaz megkérdőjelezi az Európai Unióhoz való csatlakozás

hasznosságát. Természetesen az elutasításnak is több foka létezik, ezért beszélhetünk puha és kemény euroszepticismusról (Lengyel és Göncz, 2010). Lengyel és Göncz (2010) szerint a kemény álláspont támogatói határozottan ellenzik a csatlakozást, míg a puha álláspont képviselői nem utasítják el az integrációt, mindössze az unió egy-egy álláspontjával, illetve szakpolitikájával nem értenek egyet. Magyarországon a szkeptikusok többnyire a puha álláspont hívei, és elsősorban azért elutasítók, mert úgy vélik, nem vált hasznukra a csatlakozás. Az általános tendenciák ellenére azonban az ifjúság olyan társadalmi csoportként jelenik meg, amely inkább az Európai Unió támogatóinak táborát gyarapítja.

Ha abból a szempontból is megvizsgáljuk a kérdést, mely tényezők befolyásolják a tagság támogatását vagy elutasítását, akkor a következő elméleteket kell számba vennünk. A támogatásban egyrészt megjelenhet a lakosság európai közösséghez tartozásának tudata, ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az a csatlakozást minden országban lelkesen támogató társadalmi elit véleményformáló erejének köszönhető (Lengyel és Göncz, 2010). A lakosság szemszögéből fontos szempont, hogy mennyire eredményes az integráció, és milyen eredményei vannak. Azok, akik szerint Magyarország számára vagy saját maguk számára előnyökkel jár a tagság, támogatják a csatlakozást. A polgárok tehát a költség-haszon és az előnyök-hátrányok dimenziók mentén mérlegelik az unió nyújtotta lehetőségeket, és ezeket az információkat felhasználva alakítják ki álláspontjukat. Mindezek mellett empirikus kutatások igazolják, hogy a közép-kelet-európai polgárok Európai Unióval kapcsolatos attitűdjeit a lakosság gazdasági és politikai nézetei is befolyásolják. Az eredmények szerint elsősorban azok támogatják az integrációt, akik rokonszenveznek az unió gazdasági és politikai berendezkedésével, és a csatlakozásban elsősorban a rendszerváltást követő új gazdasági és politikai rendszer megszilárdulását látják (Tverdova és Anderson, 2004; Göncz, 2009).

A magyar lakosság EU-val kapcsolatos álláspontja jóval árnyaltabb annál, hogy a társadalom egy része támogatja, más része pedig elutasítja a tagságot. A polgárok, amikor kialakítják az Európai Unióval kapcsolatos álláspontjukat, mérlegelik a tagság előnyeit és hátrányait, és ezek fényében hozzák meg döntésüket. Azonban azt sem szabad elfelejteni, hogy az utilitarista megfontolások mellett az egyéni álláspontokat az unióról megszerzett információk, illetve azok hiánya is befolyásolhatja.

Göncz (2009) a magyar társadalomban öt kategóriát állított fel az Európai Unió támogatottsága szempontjából (1. táblázat). Az első csoportot a „tájékozatlan ellenzők” alkotják, akik hátrányosnak tekintik az ország uniós tagságát, nem rendelkeznek közvetlen tapasztalatokkal az unióról, erősen kötődnek Európához, és meglehetősen elégedettek a demokráciával. Tőlük a „tájékozatlan támogatók” csak annyiban térnek el, hogy előnyösnek tartják a tagságot. A harmadik csoportot a „tájékozott pozitívak” alkotják, akik közvetlen tapasztalatokkal rendelkeznek az Európai Unióról, erősen kötődnek Európához, a demokráciával is elégedettek, és határozottan előnyösnek tekintik a tagságot. Velük szemben állnak a „negatív nem kötődők”, akik ugyan rendelkeznek némi tapasztalattal az unióval kapcsolatban, ugyanakkor nem kötődnek Európához, és hátrányosnak tekintik a tagságot. Az ötödik csoportot a lakosság mindössze 2 százalékát kitevő „racionálisan támogatók” képezik, aki nem kötődnek Európához, mégis – valószínűleg személyes tapasztalatainak köszönhetően – előnyösnek tartják a tagságot. E csoport külön érdekessége, hogy a többségét 29 éven aluliak alkotják, így feltételezhetően a serdülők körében többségben lesznek a „racionálisan támogatók”.

1. táblázat. A lakosság megoszlása a tagságot támogató és ellenző csoportok szerint (Göncz, 2009, 352–355. o. alapján)

	<i>Tájékozatlan ellenző</i>	<i>Tájékozatlan támogató</i>	<i>Tájékozott pozitív</i>	<i>Negatív, nem kötődő</i>	<i>Racionálisan támogatók</i>
Az EU-tagság megítélés	hátrányos	előnyös	előnyös	hátrányos	előnyös
Tapasztalatok az EU-ról	nincsenek	nincsenek	vannak	kevés	vannak
Kötődés Európához	van kötődés	van kötődés	van kötődés	nincs kötődés	nincs kötődés
Elégedettség a demokráciával	elégedett	–	elégedett	–	elégedett
A lakosság aránya	43,5%	31,9%	11,3%	11,3%	2%

Ezzel párhuzamosan az sem elhanyagolható, hogy a nyugati demokráciák felé közvetített pozitív attitűd a keleti blokkból való kiszakadás igényének következménye is lehet (Csapó és Czachesz, 1995). A tanulók nyugat-európai országok iránti orientációja talán magyarázatul szolgálhat arra, hogy ez a korosztály – a magyar társadalom többi részével ellentétben – miért vonzódik jobban az Európai Unióhoz.

A serdülők pozitív attitűdjeit bizonyítja az a 8. osztályosok körében végzett vizsgálat is, mely szintén az unióval kapcsolatos bizalmukról számol be. A tanulók válaszaiból kiderült, összességében Magyarország számára előnyös dolognak tartják a csatlakozást, igaz, állításukat nem minden esetben tudják megindokolni. A belépést támogatók között azonban megjelennek a szakirodalomban is említett érvek: vagy saját életkörülményeik javulását várják a diákok a csatlakozástól, vagy úgy gondolják, Magyarország számára tartogat előnyöket (Karlovitz, 2004).

Kolozsvári egyetemi hallgatók vizsgálata is bizonyítja, hogy a fiatal felnőtteket az Európai Unió iránti bizalom és támogatás jellemzi. A vizsgálatok tanúsága szerint a kutatásban rész vevő román egyetemisták 78,5 százaléka, a magyar egyetemistáknak pedig 64,5 százaléka vélekedik pozitívan az unióról. Mindemellett a hallgatók az unió által képviselt értékekkel kapcsolatban is pozitív attitűdöket mutattak. A tanulók számára az államközösség elsősorban a szabad utazást, munkalehetőségeket, gazdasági jólétet és demokráciát jelent (Veres, Kiss, Plugor és Szabó, 2009).

---

*A magyar lakosságot jellemző euroszepticismus alól kivételt képeznek a serdülők, akik az átlagnál pozitívabban viszonyulnak az Európai Unióhoz. A fiatalok pozitív attitűdjeinek lehetséges oka lehet a nyugat-európai államok iránt érzett szimpátiájuk. A magyar tanulók – hasonlóan az egykori keleti blokk országaihoz – szimpatizálnak a nyugat-európai államokkal, illetve az USA-val. A szimpátiának és érdeklődésnek egyértelmű okai vannak: a gazdasági jólét és a nyitott társadalom nagy vonzerővel rendelkezik a fiatalok számára.*

---

## A kutatás mintája

A kérdőíves felmérésben három szegedi középiskola négy 9. osztálya vett részt, összesen 104 tanuló. Az adatgyűjtésre 2011. március végétől április elejéig került sor. A mintavétel három különböző iskolatípus tanulóira terjedt ki: gimnazistákra, szakközépiskolásokra és szakiskolásokra. Az egyes iskolatípusokba tartozó tanulók nemenkénti összetételét az 2. táblázat mutatja be részletesen.

A vizsgált diákok életkori megoszlása meglehetősen eltérő, többségük a 14–16 éves korosztályba tartozik, ezen kívül mindössze két olyan tanuló fordul elő, aki ennél idősebb.

2. táblázat. A vizsgálatban részt vevő tanulók megoszlása nemenként és iskolatípusonként

	<i>Gimnázium</i>	<i>Szakközépiskola</i>	<i>Szakiskola</i>
Fiúk	10	24	10
Lányok	22	33	5
Összesen (fő)	32	57	15

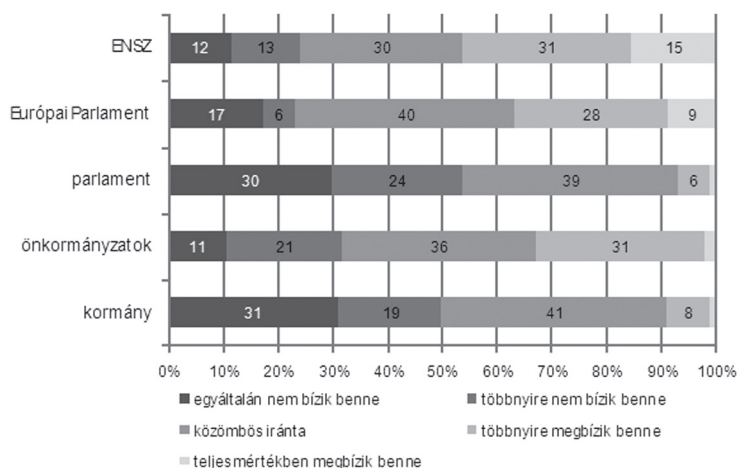
Az eltérő iskolatípusokból adódóan a tanulók igen különböző családi háttérrel rendelkeznek, és ennek megfelelően a szülők iskolai végzettsége is igen sokféle. Elmondható, a szülők valamivel több, mint fele legalább érettségivel rendelkezik. Mind az anyák, mind az apák esetében 19,2 százalék rendelkezik egyetemi diplomával, míg az anyák 22,1 százaléka, az apák 14,4 százaléka főiskolai oklevéllel. Az érettségivel nem rendelkezők esetében az apák 37,5 százaléka szakmunkásképzőt, 3,8 százalékuk pedig csak általános iskolát végzett. Az anyák körében 11,5 százalék végzett szakmunkásképzőt, és 1,9 százalékuk csak az általános iskolát fejezte be.

## A tanulók intézmények, szervezetek és politikai szereplők iránti bizalma

A kérdőív kitöltése során a tanulóknak Likert-skálán kellett a különböző intézmények és közszereplők iránti bizalmukat értékelniük. Az eredmények szerint a legtöbb tanuló az ENSZ-ben bíz meg: 15 százalékuk teljes mértékben megbízik, 31 százalékuk pedig megbízik benne, azaz 46 százalékuk pozitívan viszonyul hozzá. Hasonló eredmények születtek az Európai Parlament kapcsán is, mely a diákok 9 százalékának teljes bizalmát élvezi, további 28 százalékuk egyértelműen megbízik benne. A nemzeti igazgatási szintet képviselő kormány és a parlament esetében a tanulók inkább elutasítóak voltak. A fiatalok 31 százaléka egyáltalán nem, 19 százalékuk többnyire nem bíz a kormányban, így összesen a tanulók több, mint fele negatív véleményt formált róla. A palament esetében hasonló eredmények születtek: a tanulók 30 százaléka egyáltalán nem, 24 százalékuk inkább nem bíz benne. Az önkormányzatok esetében a diákok kevésbé elutasítóak: 31 százalékuk többnyire, 2 százalékuk pedig teljes mértékben megbízik benne (1. ábra).

A World Values Survey eredményei szerint a fiatalok elsősorban az ENSZ-ben bíznak, azt követi a kormány, valamint a parlament, a legkisebb bizalmat pedig az Európai Parlamentnek tanúsítják. Eredményeink nem mindenhol vannak összhangban a bemutatottakkal. Az adatok szerint a különböző igazgatási szinteket megtestesítő intézmények közül a nemzeti szintűekben bíznak legkevésbé a tanulók, míg a nemzetközi szintet megtestesítő ENSZ, illetve a helyi önkormányzatok a szegedi diákok több, mint egyharmadának élvezik bizalmát. Az Európai Parlament várakozáson felüli eredményeket ért el, míg a kormány és a parlament esetében nem igazolódtak az előzetes várakozásaink.

Ezek az eredmények eltérnek az IEA ICCS (2009) adataitól, melyek szerint a külföldi fiatalok jóval nagyobb bizalommal tekintenek ezekre az intézményekre, mint szegedi tár-



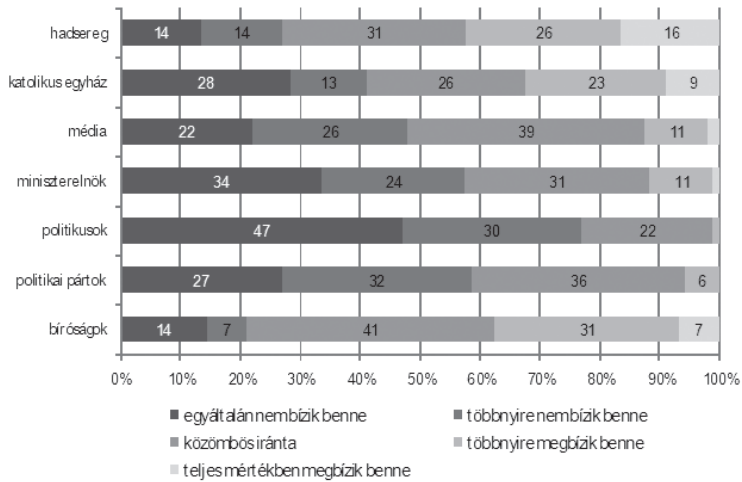
1. ábra. A különböző igazgatási szinteket képviselő intézmények iránt tanúsított bizalom

saik. A külföldi diákok 62 százaléka bizalommal tekint saját országára és 54 százalékuk megbízik a parlamentben is. Az önkormányzatok is nagyobb támogatottságot élveznek külföldön, mint hazánkban, mivel a nemzetközi eredmények szerint a fiatalok 65 százaléka egyértelműen bizalommal tekint az önkormányzatokra (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr és Losito, 2010), míg ez a szegedi tanulók esetében mindössze 33 százalék.

A közélet résztvevőivel és más szereplőivel kapcsolatban a diákok attitűdjei – hasonlóan a nemzetközi tendenciákhoz – azt mutatják, leginkább a hadseregben bíznak meg (összesen a szegedi diákok 42 százaléka viszonyul hozzá pozitívan). A bíróságok és a katolikus egyház mutatnak hasonló támogatottságot: a bíróságokban 38, a katolikus egyházban 32 százalékuk bízik meg. Ezzel szemben a diákok elutasítók a politikusokkal (77 százalék), a politikai pártokkal (59 százalék), a miniszterelnökkel (58 százalék) és a médiával kapcsolatban is (48 százalék) (2. ábra). A szakirodalom alapján megfogalmazott várakozásokkal ellentétben a tanulók nem tanúsítanak kimagasló bizalmat a médiának és az egyháznak, várakozásaink csak a hadsereg esetében teljesültek. Ugyanez a miniszterelnök esetében is igaz, mivel – a nemzetközi eredményekkel ellentétben – a szegedi tanulók nem tanúsítanak kiemelkedő bizalmat a kormányfőnek.

Eltérő kép rajzolódik ki, ha a politikai intézmények és szereplők iránti bizalom helyett a tanulókat körülvevő szűkebb környezet szereplőit vizsgáljuk. Ezek szerint szinte majdnem minden szegedi fiatal megbízik családjában és a barátaiban, 71 százalékuk viszonyul pozitívan tanáraihoz, és csak 10 százalékuk bizalmatlan velük szemben (2. ábra). Az adatgyűjtés során azt is megvizsgáltuk, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak általában az emberekhez. Az eredmények szerint többnyire megbíznak bennük (az esetek 48 százalékában), őket azok csoportja követi (39 százalék), akik közömbösen érznek irántuk. A szakirodalom szerint (Lühiste, 2006), az emberek iránt érzett bizalom összefügg azzal, hogyan viszonyulnak a diákok a politikusokhoz. Az elemzések alapján közepesen erős kapcsolat ( $r=0,357$   $p=0,01$ ) áll fenn a változók között. Ez alapján kijelenthetjük, hogy a szegedi tanulókra is igaz: azok, akik jobban megbíznak az emberekben, a politikusok iránt is nagyobb bizalmat táplálnak.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a médiafogyasztás hatással van-e a tanulók bizalmára. Logikus lenne azt feltételezni, hogy azok, akik több időt töltenek televíziónézéssel vagy internetezéssel, negatívabban ítélik meg az intézményeket és a közszereplőket. Az ada-



2. ábra. A közélet résztvevői és képviselői iránt tanúsított bizalom

tok elemzése azonban nem mutatott ki ilyen összefüggést, ezért nem fogadhatjuk el azt a kijelentést, hogy a média negatív hatással lenne a bizalom alakulására a szegedi fiatalok esetében.

Ha a nemek szerint is megvizsgáljuk az adatokat, akkor egyedül a hadsereg és a bíróságok iránti bizalom esetében találhatunk szignifikáns különbséget. A hadsereg iránt egyértelműen a fiúk tanúsítanak nagyobb bizalmat, míg a lányok a bíróságokban bíznak meg szignifikánsan nagyobb mértékben. Az iskolatípusok szerinti vizsgálat alapján a miniszterelnökben leginkább a gimnazisták bíznak meg. Az Európai Parlament és az ENSZ elsősorban a szakközépiskolások és gimnazisták bizalmát élvezik, hozzájuk képest szignifikánsan bizalmatlanabbak a szakiskolások.

A változók faktoranalízises vizsgálata azt is kimutatta, hogy az attitűdök háttérben két faktor azonosítható. Az egyik – melyet a nemzeti törvényhozás iránti bizalomnak nevezhetünk – a kormányba, a politikai pártokba, a parlamentbe, a politikusokba és a miniszterelnökbe vetett bizalom/bizalmatlanság forrásaként szolgál. A másik faktor a bíróságok, a hadsereg, az Európai Parlament és az ENSZ iránti viszonyulásokat tömöríti, melyet leginkább a nemzetközi szervezetekhez való viszonyként értelmezhetünk. Feltehetően a tanulók nemzetközi bíróságok és rendfenntartó szervek iránti szimpátiája fejeződik ki abban, hogy a hadsereg és a bíróságok a második faktorba rendeződtek.

Összegezve elmondható, a fiatalok körében észlelt bizalmatlanság minden bizonnyal több tényező együttes hatásának tulajdonítható. Egyrészt a fiatalok közélettel kapcsolatos érdektelensége és az intézmények, illetve szereplők iránti bizalmatlansága állhat egymással kapcsolatban úgy, hogy a bizalmatlanság következtében a tanulók közönyössé válnak a politikai élet iránt. Másrészt az államszocialista múlt örökségének is tekinthető a közintézményekről alkotott negatív kép, mely a család szocializációs hatásának eredményeként a szocialista korszakban született és nevelkedett szülők révén a gyermekekre is átruházódhatott.

## A tanulók viszonyulása az Európai Unióhoz

Eredményeink arra utalnak, hogy a fiatalok a társadalom azon kivételes csoportját alkotják, akik nagy arányban pozitívan viszonyulnak az Európai Unióhoz. Felmérésünk adatai szerint ugyanis a szegedi középiskolások 69 százaléka egyértelműen előnyösnek tartja hazánk uniós tagságát, s mindössze 27 százalék találja azt hátrányosnak. A szakirodalom hangsúlyozza, a haszonelvűség befolyásolja leginkább azt, hogyan viszonyulnak az emberek az államközösséghez, ezért indokolt az erre vonatkozó eredmények bemutatása. A diákok legnagyobb része (31 százalék) nem érzékelte a tagság semmilyen hatását, 30 százalékuk ugyanakkor mindkettőt tapasztalata, 21 százalékuk inkább az előnyöket, 14 százalékuk pedig a hátrányokat. A tagsággal kapcsolatos vélekedés és a tagság hasznosságának megítélése közötti korrelációs elemzés eredménye szerint csak gyenge kapcsolat ( $r = 0,315$   $p = 0,01$ ) mutatható ki, így az eredmények a serdülők esetében alátámasztja, hogy részben befolyásolja őket uniós tagságunk megítélésében. Hasonlóan pozitív a serdülők viszonya magához Európához is: 46 százalékuk úgy érzi, erősen kötődik Európához, 36 százalékuk közömbös, 18 százalékuk úgy érzi, nem erős a kötődése a kontinenshez.

A kérdőívtételek között szerepelt az Eurobarometer vizsgálatokban is rendszeresen használt kérdés, mely arra kereste a választ, leginkább mivel azonosítják a tanulók az EU-t. A teljes lakosság körében végzett 2009-es Eurobarometer felmérések szerint a legtöbben a szabad mozgásra és a mobilitásra asszociáltak (a megkérdezettek 46 százaléka), míg 28 százalék az euróval, 26 százalék a munkanélküliséggel azonosította az államközösséget. Emellett a válaszadók további része a demokráciára, a békére, illetve a bűnözés növekedésére asszociált. Ehhez hasonlóan egy kolozsvári egyetemisták körében végzett vizsgálat eredményei (lásd *Véres és mtsai, 2009*) is arról számolnak be, hogy a legtöbben a szabad utazásra, illetve a tanulásra és a munkára gondolnak az unióval kapcsolatban. A második leggyakrabban említett fogalom a gazdasági jólét, amely mellett a demokrácia 10 százalékos támogatottságot élvez.

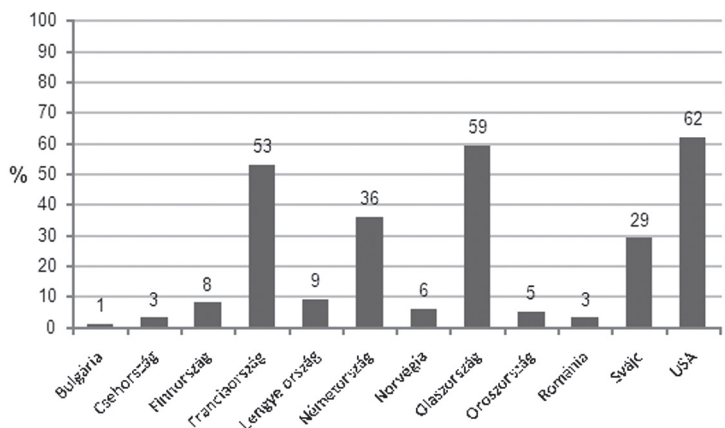
A szegedi tanulók esetében is hasonló eredmények születtek: a fiatalok 70 százaléka az Európai Uniót a szabad utazás és a külföldi tanulási, valamint munkalehetőségekkel azonosítja, 52 százalékuk az euróra, 28 százalékuk a kulturális sokszínűségre asszociál (3. táblázat). A különböző előnyök és hátrányok között a serdülők esetében jelentős arányeltolódások figyelhetők meg, melyek abból adódhatnak, hogy a tanulókat más témák foglalkoztatják, illetve másféle tapasztalatokkal rendelkeznek. A munkanélküliség minden bizonnyal kevésbé érinti a diákokat, így kevésbé is azonosítják ezt az unióval. A kulturális változatosság viszont a serdülők esetében nagyobb támogatottságot élvez, ami annak is lehet a következménye, hogy a vizsgált szegedi iskolákban sikeresen valósítják meg a NAT követelményeit, és toleranciára, a más kultúrák iránti érdeklődésre nevelik a diákokat. A legnagyobb eltérés az euró esetében figyelhető meg: a felnőtt lakosság 28 százaléka, a diákok 52 százaléka azonosítja ezt a fogalmat az államközösséggel. Minden bizonnyal ez annak köszönhető, hogy a köztudatba már számos olyan fogalom beépült, melyek az uniós tagsággal járnak.

3. táblázat. Az Eurobarometer 2009-es, a kolozsvári egyetemisták 2009-es és a jelen vizsgálat eredményei arra vonatkozóan, hogy a vizsgálatokban részt vevők mivel azonosítják az Európai Uniót

	<i>Eurobarometer 2009</i>	<i>Kolozsvári egyetemisták 2009</i>	<i>Szegedi tanulók 2011</i>
Szabad utazás, tanulás és munka bárhol az EU-ban	46%	39%	70%
Euró	28%	6%	52%
Munkanélküliség	26%	1%	13%
Demokrácia	23%	10%	14%
Béke	21%	5%	26%
Magasabb bűnözés	19%	-	6%
Kulturális változatosság	17%	6%	28%
Gazdasági jólét	15%	23%	17%
Nem kielégítő ellenőrzés a határoknál	12%	1%	13%
Szociális biztonság	10%	5%	3%
Kulturális identitásunk elvesztése	6%	3%	11%

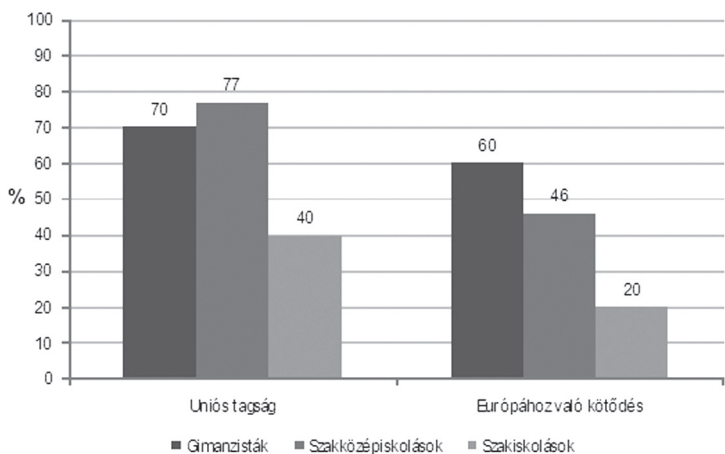
Csapó és Czachesz (1995) kutatási eredményei alapján ismert, hogy a fiatalok szívesebben keresik a kapcsolatot nyugat-európai országok tanulóival, mint kelet-európaiakkal. A szakirodalom alapján feltételeztük, hogy kapcsolat mutatható ki a különböző nemzeti-ségű paktársak preferálása és az uniós tagság támogatása között. A vizsgálat eredményei szerint a szegedi fiatalok elsősorban a nyugat-európaiak és az amerikaiak iránt nyitottak, majd őket követik a határon túli magyarok. Azonban nem mutatható ki összefüggés a nyugat-európai és amerikai paktársak preferálása és az uniós tagság támogatása között a szegedi tanulók esetében. A szakirodalom szerint az uniós tagság támogatása összefügghet azzal is, hogyan viszonyulnak a tanulók a tagországokhoz. Az eredmények szerint a tanulók 62 százalék az USA-ban, 59 százalékuk Olaszországban, 53 százalékuk Franciaországban élne legszívesebben, mellettük Németország (36 százalék) és Svájc (29 százalék) örvendett még nagy népszerűségnek (3. ábra). Adataink alapján ebben az esetben sem áll fenn kapcsolat az országok preferenciája és az EU-tagság támogatása között. Mindkét esetben az eredmények összecsengenek, így elmondható, hogy a serdülők leginkább az amerikai és nyugat-európai államokat, illetve azok tanulóit preferálják. A preferencia oka sok tényező együttesében keresendő: minden bizonnyal ezen országok gazdasági stabilitása és jóléte, valamint sokszínű kultúrája az, mely leginkább vonzza a fiatalokat. Annak ellenére, hogy az elemzések során nem találtunk a változók között szignifikáns korrelációs kapcsolatot, mégis elképzelhető, valamilyen módon ezen tényezők összefüggnek egymással.

Arra is választ kerestünk, hogy a válaszadók anyagi helyzettel való elégedettsége befolyásolhatja-e az uniós tagság megítélését. Az elvégzett elemzések nem találtak szignifikáns kapcsolatot. Emellett az ország gazdasági helyzetével való elégedettség tekintetében is megvizsgáltuk ezt a lehetőséget, azonban ebben az esetben gyenge összefüggést találtunk ( $r=0,336$ ,  $p=0,01$ ). A felnőtt lakosság esetében minden bizonnyal hatásuk van ezeknek a tényezőknek a tagság megítélésre, azonban a serdülők esetében ez csak részben igaz. A további elemzések szerint közepesen erős kapcsolat ( $r=0,497$ ,  $p=0,01$ ) áll fenn a gazdasági rendszer és a tagság támogatása között, ennél erősebb kapcsolat fedezhető fel a politikai rendszer esetében, mely erősebben függ össze a tagság megítélésével ( $r=0,504$ ,  $p=0,01$ ). A szakirodalom alapján azt is feltételeztük, hogy a politikai kérdések iránti figyelem és az EU-tagság megítélése között is kapcsolat lehet, azonban az elemzések ezt nem erősítették meg.



3. ábra. A különböző országok megoszlása aszerint, hol élnének szívesen a tanulók

Ha a nemek tekintetében vizsgáljuk az adatokat, akkor sem találunk szignifikáns különbségeket az uniós tagság megítélése, a csatlakozás hatásainak érzékelése és az Európához való kötődés megítélésében. Amennyiben viszont a különböző iskolatípusok diákjainak eredményeit hasonlítjuk össze, akkor érdekes eredményekkel találkozunk. Az uniós tagságot leginkább a szakközépiskolások támogatják, őket a gimnazisták és a szakiskolások követik. Ehhez hasonló eredmény született az Európához való kötődés kérdésében: a gimnazisták és szakközépiskolások kötődnek legjobban, a szakiskolások pedig legkevésbé (4. ábra).



4. ábra. Az uniós tagság és az Európához való kötődés támogatóinak aránya iskolatípusonként

## Összegzés

*Meglepő, és több szempontból ellentétes a hasonló témájú nemzetközi felmérések eredményeivel, hogy a különböző igazgatási szinteket megtestesítő intézmények közül a nemzeti szintűekben bíznak legkevésbé a szegedi tanulók. A külföldi diákok közel kétharmada bizalommal tekint saját országára, és 54 százalékuk megbízik a parlamentben is. A helyi önkormányzatok is nagyobb támogatottságot élveznek külföldön (a diákok 65 százaléka megbízik benne), de a szegedi tanulók esetében ez az arány mindössze 33 százalék. A szegedi tanulók bizalma az elérhető közelségben lévő nemzeti szintű intézmények helyett a távolabbi, nemzetközi szintűek iránt nyilvánul meg, melyek közül az Európai Parlament várakozáson felüli eredményeket ért el.*

Tanulmányunkban szegedi középiskolások politikai és közéleti intézményekkel kapcsolatos attitűdjeinek feltárására vállalkoztunk, emellett eredményeinket összevetettük a korábban lebonyolított, hasonló témájú hazai és nemzetközi kutatásokkal. Megállapítottuk, hogy – az általános tendenciákkal ellentétben – a vizsgálatban részt vevő szegedi fiatalok az Európai Unió támogatóinak tekinthetők (a szegedi középiskolások 69 százaléka egyértelműen előnyösnek tartja hazánk uniós tagságát). A jelenség hátterében a nyugat-európai országok iránt tanúsított általános szimpátia húzódik meg, amely a szabad utazásban, a külföldi tanulásban, a jobb munkalehetőségekben, valamint a kulturális sokszínűségben válik nyilvánvalóvá és személyesen átélhetővé a tanulók számára.

A közélet más résztvevőivel, szereplőivel kapcsolatban viszont a szegedi diákok attitűdjei esetenként illeszkednek a nemzetközi vizsgálatokból ismert eredményekhez, esetenként pedig különböznek azoktól. Eredményeink szerint a magyar diákok leginkább a hadseregben bíznak meg (összesen a szegedi diákok 42 százaléka viszonyul hozzá pozitívan), a szakirodalomból ismert megállapításokkal ellentétben azonban a tanulók nem tanúsítanak kimagasló bizalmat a médiának, az egyháznak és a kormányfőnek.

## Irodalomjegyzék

Abbott, P. (2007): Cultural trauma and social equality in post-Soviet Moldova and Belarus. *East European Politics and Societies*, 21. 2. sz. 219–258.

Aguiar, G. G. (2002): Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community (book review). *The Social Science Journal*, 39. 3. sz. 489–501.

*Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák.* (2009) 2011. 05. 29-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>

Csapó Benő és Czachesz Erzsébet (1995): Európai fiatalok interkulturális attitűdjei. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 1. sz. 49–57.

Csukonyi Csilla és Münnich Ákos (2003): A demokratikus nevelés értékei és az európai dimenzió: elméleti és módszertani kérdésfelvetések. *Alkalmazott Pszichológia*, 5. 1. sz. 21–40.

*Eurobarometer 72. Közvélemény-kutatás az Európai Unióban.* (2009) 2011. 04. 26-i megtekintés, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb72/eb72\\_hu\\_hu\\_nat.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb72/eb72_hu_hu_nat.pdf)

Göncz Borbála (2009): Az EU megítélése és az európai integrációval kapcsolatos attitűdök a magyar lakosság körében – az EU „figyelő közönsége” Magyarországon. In: Somlai Péter, Surányi Bálint, Tardos Róbert és Vásárhelyi Mária (szerk.): *Látás-*

- viszonyok. *Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*. Pallas, Budapest. 342–365.
- Johnson, I. (2005): Political trust in societies under transformation. *International Journal of Sociology*, **35**, 2. sz. 63–84.
- Karácsony Gergely (2004): Az EU-s csatlakozás támogatottságának meghatározói Magyarországon. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. TÁRKI, Budapest. 456–470.
- Karlovitc János Tibor (2004): Az Európai Unióról alkotott kép a közvéleményben. *Iskolakultúra*, **14**, 5. sz. 119–121.
- Kim, J. (2005): „Bowling together” isn’t a cure-all: the relationship between social capital and political trust in Korea. *International Political Science Review*, **26**, 2. sz. 193–213.
- Kochanowicz, J. (2004): Trust, confidence and social capital in Poland: a historical perspective. In: Marková, I. (szerk.): *Trust and Democratic Transition in Post-Communist Europe*. OxfordUniversity Press, Oxford. 63–84.
- Lengyel György és Göncz Borbála (2010): A magyar EU-tagság a közvéleményben. *Társadalmi Riport 2010*, **10**, 1. sz. 527–547
- Listhaug, O. és Ringdal, K. (2009): Competition between Institutions in Multilevel Governance: Implications for Political Trust. In: Esmer, Y., Klingemann, H. D. és Puranen, B. (szerk.): *Religion, Democratic Values and Political Conflict*. World Values Survey. 231–253. 2011. 04. 26-i megtekintés, [http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder\\_published/article\\_base\\_124/files/FestschriftThorleif.pdf](http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/article_base_124/files/FestschriftThorleif.pdf)
- Lovell, D. W. (2001): Trust and politics of postcommunism. *Communist and Post-Communist Studies*, **34**, 1. sz. 27–38.
- Lühiste, K. (2006): Explaining trust in political institutions: Some illustrations from the Baltic states. *Communist and Post-Communist Studies*, **39**, 4. sz. 475–496.
- Marková, I. (2004): Introduction: trust/risk and trust/fear. In: uő (szerk.): *Trust and Democratic Transition in Post-Communist Europe*. Oxford University Press, Oxford. 1–24.
- Örkény Antal és Székely Mária (2009): „...és bízza bizzál” A bizalom szerepe a bevándorlók sikeres társadalmi integrációjában. In: Somlai Péter, Surányi Bálint, Tardos Róbert és Vásárhelyi Mária (szerk.): *Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*. Pallas, Budapest. 503–532.
- Rohrschneider, R. és Schmitt-Beck, R. (2002): Trust in Democratic Institutions in Germany: Theory and Evidence Ten Years After Unification. *German Politics*, **11**, 3. sz. 35–58.
- Sapsford, R. és Abbott, P. (2006): Trust, confidence and social environment on post-communist societies. *Communist and Postcommunist Studies*, **39**, 1. sz. 59–71.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. és Losito, B. (2010): *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. IEA, Amsterdam.
- Szanyi-F. Eleonóra (2008): Az európai identitás értelmezésének új lehetőségei. *Szociológiai Szemle*, **18**, 1. sz. 146–149.
- Transparency International (2010): *Corruption Perception Index 2010*. 2011. 04. 26-i megtekintés, [http://www.transparency.org/policy\\_research/surveys\\_indices/cpi/2010/results](http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2010/results)
- Tverdova, V. Y. és Anderson, C. J. (2004): Choosing the West? Referendum choices on EU membership in east-central-Europe. *Electoral Studies*, **23**, 2. sz. 185–208.
- Vass Vilmos (2000): Az európai dimenzió pedagógiai megközelítései. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**, 12. sz. 108–119.
- Veres Valér, Kiss Zita, Plugor Réka és Szabó Júlia (2009): A kolozsvári egyetemi hallgatók világa az EU csatlakozás tükrében. In: Jancsák Csaba és Gábor Kálmán (szerk.): *Fiatalok a Kárpát-medencében. Mozaikok az ifjúság világáról*. Belvedere Meridionale, Szeged. 109–136.

## **A pedagógiai irónia mint a pedagógiai hatalom kifejeződése**

*A tanulmány a pedagógiai irónia területén megfigyelhető tudáshiány ellenére kísérel meg a jelenség természetéről megállapításokat tenni. A pragmatikai ihletésű irónia-kutatások eredményeit figyelembe véve mindenekelőtt a pedagógus által képviselt hatalom természetét kell ismernünk. Az általunk végzett vizsgálatban felmért adatközlőket kértünk arra, írják le a pedagógiai iróniával kapcsolatos élményeiket és reflektáljanak azokra. Az írásbeli kikérdezés során nyert korpusz tartalomelemzéssel történő vizsgálata után megismertük a jelenség tanulóra gyakorolt hatásait, illetve ezek feltételrendszerét. A reflexiókból kiderül, hogy a pedagógiai irónia csak a pedagógus által képviselt hatalommal összefüggésben értelmezhető a pedagógia lényegét visszaigazoló vagy annak ellenében ható jelenségként.*

**A** pedagógiai irónia területén mutatkozó tudáshiány felveti a kérdést, vajon mennyiben képes a pedagógusképzés a gyakorlatot orientáló szerepét e pedagógiai jelenség vonatkozásában betölteni. Az általunk végzett empirikus kutatás eredményei arra mutatnak rá, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók hiányosnak érzik felkészültségüket a pedagógiai kommunikáció tanulókra gyakorolt emotív hatásainak tekintetében.

Mindenekelőtt a kutatás tárgyát képező jelenséget szükséges meghatározni. A 'pedagógiai' jelölővel utalunk egyrészt arra, hogy azokat az irónia-kutatások során feltárt összefüggéseket keressük, amelyek pedagógiai közegben is relevánsak. Ezen túlmenően a kutatás tárgyát képezik az irónia mint nyelvi jelenség pedagógiai kontextusban történő alkalmazási lehetőségei, miközben feltételezzük, hogy elkülöníthetők ezen alkalmazások pedagógiai szempontból termékeny megvalósulásai. A 'pedagógiai' jelző használata lehetővé teszi továbbá, hogy a pedagógia világában közreműködő, cselekvő alanyok mint tudatos nyelvhasználók egy szélesebb körére utaljunk.

A 'pedagógiai irónia' a pedagógia világában és valóságában előforduló bármilyen verbális vagy non-verbális ironikus közlés- vagy magatartásformát magába foglalhat. Vizsgálataink fókuszát elsősorban a pedagógus részéről elhangzó verbális megnyilatkozások képezik. Értelmezésünk szerint ezek sohasem függetleníthetők a pedagógus attitűdjétől, amely egyfelől a világról és a pedagógia világáról alkotott nézeteinek következménye, másfelől a tanulókkal szembeni magatartásának meghatározója. A pedagógus megnyilatkozásait elsősorban az osztályterem specifikus közegében végbemenő diskurzus keretében vizsgáltuk, különös tekintettel e megnyilatkozások tanulókra gyakorolt emotív hatásaira, valamint azok hosszú távon is érvényesülő következményeire.

### A kutatás célkitűzései

A kutatás hosszú távú célja volt a pedagógiai irónia egy adekvát, leíró modelljének kialakítása, amely a pedagógiai irónia tanulóakra gyakorolt hatásait jeleníti meg és azokat aszerint különíti el, hogy a pedagógikum vagy a pedagógiai patológikum (*Zsolnai, 1996*) jelenségvilágát tükrözik-e vissza.

A kutatás további célkitűzése volt, hogy az osztályterekben előforduló ironikus megnyilatkozások leírásához a kialakított modell segítségével hozzájáruljunk, valamint hogy a kiemelt problémákra adható megoldásválaszok tematizálódott formában gazdagítsák a pedagógusképzés programját, hatékonyabbá tegyék a pedagógiai praxist, csökkentsék a pedagógiai műhibák számát és segítsék a pedagógusszakma professzionalizálását.

### Kutatási előzmények

Fontos kutatási előzménynek tekintettük azokat a 'fekete pedagógia' tárgykörén belül született empirikus vizsgálatokat, amelyek a tanári magatartás negatív aspektusaira fókuszálva fogalmazzák meg következtetéseiket. Hunyady Györgyné és társai 2006-ban publikált kötete többek között az iskolai értékelésben megjelenő, verbális megszégyenítésre, a tanuló személyiségének becsmérlésére és az ebből adódó, hosszú távon is jelentkező szorongásra hívja fel figyelmünket.

Amennyiben a pedagógust tudatos nyelvhasználónak tételezzük, felmerül a kérdés, hogy az általa alkalmazott irónia milyen hatással lehet a címzettre, valamint hogy a tanulói oldalon kiváltott emotív reakció milyen összefüggésben van a megnyilatkozó pedagógus kommunikatív intencióival. A pragmatika területén született, egymásnak ellentmondó eredmények nem könnyítik meg a fenti kérdés megválaszolását. Dews és Winner kutatásai azt bizonyítják, hogy az irónia funkciója a beszélő kritikus attitűdjének indirekt módon történő közvetítése, a beszélői státuszának fenntartása és a hallgatóság megosztása (*Dews és Winner, 1995*), miközben az ironikus megnyilatkozás felszíni jelentése finomítja a beszédszándék szerinti jelentést, azaz a kritikus üzenetet. Hasonlóan látja ezt Glucksberg (1995) is, aki kutatási eredményeinek tükrében arra a következtetésre jut, hogy az iróniában megjelenő, két eltérő szemantikai szint közjátéka végül is arra vezet, hogy azok egymás hatását gyengítik anélkül, hogy e hatások bármelyike is megszűnne. Míg Gibbs (2000, 3. o.) kutatásai az ironikus csipkelődés és tréfálkozás pozitív társas funkciójára mutatnak rá, addig Anolli és munkatársai (2002, 89. o.) értelmezésében az ironikus megnyilatkozás a beszédszándék szerinti jelentés intenzitását fokozza, miközben célja az „áldozat” fájdalmasabb megsebzése. Deborah Tannen (2001, 170. o.) értelmezésében az irónia bizonyos megjelenési formái a „lövés hangtompítóval” metaforával írhatók le.

A pragmatikai kutatások máig megválaszolatlan kérdése tehát, hogy az ironikus megnyilatkozás valójában a megfogalmazott kritika enyhítésére szolgál-e (árnyalás-hipotézis), vagy egy kommunikációs stratégia a kritika intenzitásának növelésére. Az irónia ezen paradoxonja pedagógiai környezetben is problémát jelent. Leggitt és Gibbs (2000) e paradoxon feloldására saját empirikus kutatásaik eredményeit mutatják be, miszerint az ironikus közlésformák hallgatóra gyakorolt hatásai leginkább annak függvényében változnak, hogy a hibára való emlékeztetés, vagy az arról való elterelés mozzanata válik-e hangsúlyosá az ironikus közlésben.

A pedagógiai irónia és a pedagógiai hatalom összefüggéseinek vizsgálatára ösztönöztek Tannen kutatásai, amelyek a közvetett kommunikáció azon eseteire is kitérnek, amikor a hatalom a szolidaritás álcájában jelenik meg. Mindeközben az alapállás megváltoztatásával a hallgatóban az „átkeretezés mint lekezelés” tudatosul (*Tannen, 2001*,

100. o.). Felmerül a kérdés, mit kezdjen például a köztudottan lassan haladó tanuló a pedagógus következő megnyilatkozásával: „Pisti, téged megillet az előny, hogy pármunkában végezheted el a feladatot.”

Mindenekelőtt a pedagógiai hatalom összetett, ennél fogva problematikus természetét kell közelebbről megvizsgálnunk. Amennyiben a nevelés célja az érvényesülés segítése, felmerül a kérdés, hogy az iskola, amely Foucault (1978, 177–179. o.) értelmezésében a „fegyelmező társadalom” részeként működik, a maga eszközeivel és a normalizáló hatalomgyakorlás átörökítésével (jutalmazás, büntetés, őrizet, ellenőrzés, hierarchia) mennyiben szolgálja a tanulók valóságos érvényesülését. Ennek kapcsán Seth Kreisberg (1992) a hatalom átértelmezésére tesz kísérletet, amikor a modern hatalomelméletek közös nyelvét bírálva arra jut, hogy a hatalom új diskurzusán belül idejét múlttá válik az úgynevezett ’felettes hatalom’, és a ’kapcsolódó hatalom’ elemeit helyezi középpontba. Kreisberg (1992) értelmezésében ez utóbbi egyben az érvényesülés pedagógiájának feltétele, melynek legfontosabb mozzanatai a szinergikus interakció, a kölcsönös asszertivitás elismerése, a nyitottság, az együtt-cselekvés, az értő figyelem, az éberség és a kritikai attitűd fejlesztése, a felelősségvállalás ösztönzése, a kölcsönös egymásra-hatás, a szakértelemből fakadó tekintély mellett megjelenő megosztott irányítás stb.

A fenti előzmények ismeretében mind a felnőttek, mind a gyermekek körében végzett empirikus vizsgálat során az irónia és a hatalom sajátos összekapcsolódását vizsgáltuk pedagógiai környezetben. Jelen tanulmányban a felnőttek körében végzett vizsgálatot és annak eredményeit mutatjuk be.

### A felnőttek körében végzett vizsgálat céljai

A kutatási témában fennálló tudáshiányra tekintettel nem vezethetnek érvényes eredményekre azok a vizsgálatok, amelyeket nem előzi meg a pedagógiai irónia probléma-érzékenyítő, heurisztikán alapuló megismerése. Annál is inkább, mert egy olyan jelenség specifikus közegben való előfordulását vizsgáljuk, amelynek természete már önmagában is nem szűnő tudományos viták alapját képezi. Ebből kiindulva tartottuk szükségesnek egy olyan előzetes vizsgálati módszer kialakítását, amely a problémaérzékenyítés révén alapozza meg további mérési eszközök kidolgozását, ezen keresztül az így született eredmények érvényességét növeli.

A fentiek jegyében egyetemi hallgatók írásbeli kikérdezésének módszerét alkalmaztuk. Az adatfelvétel 2007 tavaszán történt a Pannon Egyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatóinak részvételével. A nyitott kérdésekre adott válaszadás során a mintát alkotó 126 adatközlőt arra kértük, minél részletesebben írják le a pedagógiai iróniához kötődő élményeiket, mi több, foglaljanak állást azzal kapcsolatban, hogy tapasztalataik alapján milyen emotív reakciókat, következményeket tulajdonítanak a pedagógus által megfogalmazott ironikus üzeneteknek. Arra biztattuk továbbá az adatközlőket, hogy idézzenek fel minél több olyan ironikus megnyilatkozást, amelynek pedagógiai környezetben tanúi voltak.

Abból indultunk ki, hogy a korpusz segítségével többféle módon is alátámasztható lesz a kutatás létjogosultsága. Amennyiben a megnyilatkozások az adott kontextussal együtt felidézhetők, azt igazolja, hogy az élmény valamilyen hatást tett az adatközlőre, ami hosszú távon is emlékezetes számára. Másként fogalmazva, amennyiben az adatközlő az ironikus megnyilatkozások hatásait explicitté, leírhatóvá teszi, álláspontját is megfogalmazza, a kutatási téma társadalmi relevanciája igazolódik. A tartalmi egységek elemzése során fontosnak tartottuk a rövidebb és a hosszabb távon érvényesülő hatások elkülönítését, hiszen a felnőttek reflexiói, értelmezései nemcsak pillanatnyi hatásokra vonatkozhatnak, hanem hosszabb távon érvényesülő következményekre

is. Ezen túlmenően, a megtörtént pedagógiai esetek során, valóságos kontextusban elhangzott megnyilatkozások olyan inputot jelenthetnek egy újabb mérési eszköz kidolgozásához, amely nem minősül szintetikusnak. Kerülendő ugyanis az olyan stimulus alkalmazása, amelyet csupán a kutató tekint ironikusnak vagy pedagógiai szituációban elképzelhetőnek

A felnőtt adatközlők bevonását több szempontból is előnyösnek találtuk. Elvontabb, összetettebb kérdéseket nyílt lehetőségünk feltenni, mi több, a felidézett élmények már konszolidálódtak, az alanyoknak volt idejük elmélyíteni, esetleg újraértékelni őket. Természetes, de fontos nyereség, hogy a több iskolafokot maga mögött tudható felnőtteknek több maradandó élményük kapcsolódik a jelenséghez, mint a gyermekeknek, így várhatóan nagyobb mennyiségű elemezhető adatot is produkálnak.

A vizsgálatba bevont egyetemista alanyok körét úgy határoztuk meg, hogy pedagógus- és valamilyen, attól eltérő képzésben részt vevő hallgatók is állást foglalhassanak. Ezáltal nyílt lehetőségünk a pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknak feltenni a kérdést, mennyiben gondolják hasznosnak a pedagógiai kommunikáció területén született eredmények képzésbe történő visszacsatolását, különös tekintettel azokra, amelyek a közlésforma által kiváltott hatásokat állítják központba. Állásfoglalásuk indoklására is kértük az adatközlőket.

Az írásbeli kikérdezés legfontosabb célja volt tehát, hogy a pedagógiai irónia által kiváltott hatásokról, érzelmi reakciókról és a jelenséghez fűződő élményekről hiteles képet kapjunk. Arra törekedtünk továbbá, hogy a pedagógiai irónia által kiváltott hatások minél több feltételét azonosítsuk az adatközlők visszaemlékezései és állásfoglalásai alapján. Ezen túlmenően a következőkre kerestük a választ:

- Melyek azok a kategóriák, amelyek alá a pedagógiai irónia által kiváltott érzelmi reakciók és a hozzájuk kapcsolható, hosszabb távon érvényesülő következmények besorolhatók?
- A pedagógiai irónia különböző értelmezései és az adatközlők tapasztalatai milyen összefüggést mutatnak az adott pedagógus által gyakorolt hatalmi módozattal?
- A fenti összefüggést figyelembe véve a pedagógiai irónia mely hatásai feleltethetők meg a pedagógikum követelményrendszerének és melyek tükrözik vissza a pedagógiai patológiák jelenségvilágát?

A visszaemlékezéseket és állásfoglalásokat tartalmazó szövegek terjedelmes korpuszt alkottak, amelyet *tartalomelemzés módszerével* vizsgáltunk. Az eredmények megbízhatóságát növeli, hogy a kategóriák kialakítását és a szövegegységek besorolását egy magyar nyelv és irodalom szakos tanár kolleganővel együttműködésben végeztük el. A közös elemző munka során minden olyan megnyilatkozást kizártunk a további vizsgálatból, amelyet csak az adatközlő tekintett ironikusnak.

A válaszokat fontos kutatómetodikai megfontolás alapján nem határoztuk be. A probléma-érzékenyítés növelése érdekében alkalmaztunk olyan nyitott kérdéseket, amelyek a válaszadás szabadsága által a pedagógiai irónia minél inkább heurisztikus megközelítését teszik lehetővé. Ezek megválaszolása tette lehetővé, hogy az adatközlők által szabadon leírt pedagógiai jelenséget a maga összetettségében láthassuk.

### A tartalomelemzés eredményei

Az elemzés egyik legfontosabb eredménye, hogy a résztvevők a pedagógiai iróniát alapvetően 3 fő kategória mentén minősítették. A legtöbb adatközlő, a megkérdezettek 60 százaléka nyilatkozott úgy, hogy a pedagógiai irónia összetett, kétarcú jelenség, amelynek hatásai bizonyos feltételek meglétével hozhatók összefüggésbe, míg az adatközlők

24 százaléka szerint elsősorban a tanulók rovására érvényesített „pedagógiai eszköz”. A résztvevők 6 százaléka tapasztalatai alapján kifejezetten szórakozatónak, ösztönző hatású pedagógiai eszköznek találja a jelenséget.

E fő kategóriák létrehozása után, a résztvevők felvetései alapján megalkottuk a pedagógiai ironia által kiváltott hatások feltételrendszerét, amelyben kitüntetett helyen szerepel (54 utalás) a pedagógiai ironia irányultsága és tartalma, pontosabban az, hogy a kritika kire, mire, kikre vonatkozik, valamint, hogy tartalma szerint mi képezi a kritika tárgyát adott személy(ek) vonatkozásában. Az adott kontextusban az ironiával élő pedagógusnak tulajdonítható kommunikatív szándék (megszégyenítés, státuszkülönbség érzékeltetése, a tanuló csoporton belüli presztízsének csökkentése, kellemes tanulási légkör teremtése, szellemes formában történő figyelmeztetés stb.) és az előzetes tapasztalatok alapján kialakult kép az adott pedagógus személyiségéről (formális tekintélyre törekvés, humorérzék stb.) szintén kimagaslóan gyakran szerepelnek az adatközlők reflexióiban. (Míg az előbbire 41, az utóbbira 28 utalás fogalmazódott meg.)

A pedagógiai ironia irányultságát tekintve, az összes megvizsgált felvetéshez viszonyítva a legtöbb utalást a csoporttársra vonatkozó ironikus kritika kapta (49 százalék). Ennek valószínűsíthető oka, hogy az adatközlő a saját személyére irányuló ironikus megnyilatkozásokhoz képest sokkal több alkalommal élt át megfigyelőként olyan élményeket, amelyek központjában más tanulótársak álltak. A 1. táblázat példákkal illusztrálja a legtöbbször említett, csoporttársra vonatkozó ironikus kritika tartalmi kategóriáit.

1. táblázat. példák a csoporttárs irányába megfogalmazott megnyilatkozások tartalmi kategóriáira

teljesítmény kritikája	„Látom, a mai órára is sikerült felkészülnöd.”
képesség kritikája	„Nagyon megy neked ez a német...”
viselkedés kritikája	„Nyugodtan fejezd be a tízóraidat.”
személyiség kritikája	„T: Öcsi (mindig öcsizett minket), te kihez beszélsz? D: Ó, csak magamban/magammal. [...] T: Hát, akkor jól megválogattad, kivel állsz szóba!”
külső megjelenés kritikája	„Andi, neked mondtam valaki otthon, vagy a barátaid közül, hogy a hajad így jó?”
fizikai adottság kritikája	„Az alacsony ember nem alacsony, csak a táblához képest az.”

Viszonylag kevés utalást találtunk a valamilyen jelenségre, helyzetre, sorsra és az emberi esendőségre vonatkozó pedagógiai ironia esetében (7 százalék). Ennél is kevesebb utalást tudunk azonosítani a pedagógus önmagára irányuló ironikus megnyilatkozásainak kategóriájában (5 százalék), amely az esetek nagy százalékában a tanulók személyére irányuló ironia ellenpólusaként jelenik meg, mind a pedagógus szándéka, mind a kiváltott hatások tekintetében.

Ami a pedagógiai ironia tartalmát illeti, a legtöbb felvetés a teljesítmény kritikájára utalt (17 százalék). A legritkábban a külső megjelenés ironikus kritikájára találtunk hivatkozást (4 százalék). Minden kategória esetében fennáll, hogy csoporton belüli tanuló válik leggyakrabban ironia tárgyává.

Az eredmények fontos tanulsága, hogy a felnőtt adatközlők emlékei viszonylag ritkán kötődnek a pedagógiai önironiához, a világ jelenségeire és a sorsra irányuló ironiához. Míg ezek kreisberg-i (1992) értelemben a 'kapcsolódó hatalom' szolgáltatásban funkcionálnak, a legtöbbször említett, csoporton belüli személyre irányuló ironikus kritika a felidézett esetekben leginkább mint a 'felettes hatalom' eszköze jelenik meg.

További, részletes elemző munka során alakítottuk ki a pedagógiai ironia által kiváltott azonnali hatások és hosszabb távon érvényesülő következmények kategóriáit. A pedagógiai ironia különböző értelmezéseit és a kiváltott érzelmi reakciókat, cselekvési

módokat összefüggésbe tudtuk hozni az adott pedagógus által képviselt és gyakorolt hatalmi módozattal. A pedagógus által alkalmazott ironikus megnyilatkozások más-más érzéseket és élményeket generáltak attól függően, hogy az ironikus közlés a pedagógiai hatalom gyakorlásának mely módját segítette érvényesülni. A Kreisberg (1992) által szembe állított 'felettes hatalom' és 'kapcsolódó hatalom' mint a megnyilatkozások kontextusa jelent meg. A pedagógiai irónia a pedagógiai hatalom e két megjelenési formájával kapcsolódva olyan hatásokat idézett elő, amelyek szervesen elkülönülnek abban az értelemben, hogy a pedagógikum követelményrendszerének megfelelőek-e, avagy a pedagógiai patológiikum jelenségvilágát tükrözik vissza. A következőkben a pedagógiai irónia által kiváltott hatásokat és azok hosszú távon érvényesülő következményeit foglaljuk össze a kialakított válaszkategóriák tükrében.

1. A pedagógus által használt ironikus közlésformák valamilyen jelenségre, csoporton belüli vagy kívüli személyre, a sorsra, emberi esendőségre vagy a pedagógusra magára irányulva az együtt-nevetés élményét, jó hangulat, kellemes társas légkör észlelését, felszabadultság érzését váltották ki. A tanulás itt nem a tanulók elszigeteltségén alapuló, magányos tevékenység. A tanulóra gyakorolt pozitív hatások a pedagógus által képviselt 'kapcsolódó hatalom' megnyilvánulásai révén, hosszú távon is érvényesülő, „jótekonny” pedagógiai hatásokkal jártak együtt. A pedagógiai irónia itt a tanulók érvényesülését segítő, 'kapcsolódó hatalom' szolgáltatába állva kelt pozitív hatásokat és vezet a pedagógikumot igazoló, hosszú távú következményekhez.
2. A pedagógiai irónia azon megjelenési formája, amely az adatközlők visszaemlékezéseiben a tanulók figyelmét, érdeklődését keltette fel a kommunikációs tartalom erőteljessé, színessé válása révén, szintén olyan hatásokat idézett elő, amelyek a hosszú távú következmények tükrében a pedagógiai irónia e megjelenési formáját a pedagógikum jelenségvilágba rendelik. A tanár – Kreisberg (1992) kifejezésével élve – a tanulókra való 'ráhangoltság' segítségével törekszik a tanulás eredményességére, amely már feltételezi, hogy a tanulók személyének, gondolatvilágának értékességét elismeri. A kultúra iránti érdeklődés erősödése, az új ismeret, tartalom könnyebb befogadása, tartós rögzítése, a nevelői magatartás pozitív megítélése és ezzel összefüggésben a tanuló tanári pályára lépése (a

---

*A tanuló rokonszenve a pedagógus iránt, a pozitív tanár-diák viszonytal összefüggő bizalomteli tanulási légkör, a tantárgy megkedvelése, a tanulási vágy fennmaradása, a hiteles pedagógus iránti tekintélytisztelet vagy a pedagóguspálya felé történő aspirálás egyértelműen a pedagógikum érvényesülését igazolják. Az önironikus magatartás a pedagógus önként vállalt sebezhetőségét mutatja, amely hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló saját tökéletlenségét is vállalja. A közös ironizálásból fakadó együttnevetés élménye önmagában is feltételezi, hogy a pedagógus a tanuló(ka)t a világ jelenségeivel kapcsolatban éberségre ösztönözi, kritikus attitűdre biztatja, miközben abból indul ki, hogy az ehhez szükséges képességeket a tanulók birtokolják. A hatalom mint közösen használt erőforrás, mint energia van jelen és a pedagógus tanulókkal való összekapcsolódásában termelődik.*

---

- pedagógus szakját követve) mind egy tanulóközpontú pedagógiai attitűdöt igazolnak vissza, amely a kapcsolódó hatalom révén a tanulók fejlesztését célozza. Mindez azon a ponton mutatható ki leginkább, ahol a pedagógus az ironia alkalmazásával a szóban forgó témakört a tanulókkal közösen birtokolt tapasztalat- és értékvilághoz kapcsolja.
3. Azok az adatközlők, akik arra hivatkoztak, hogy a pedagógus ironikus megnyilatkozásai szellemes diskurzus, szócata kialakulását vonták maguk után, szintén olyan hosszú távú következményeket mutatnak be, amelyek a kapcsolódó hatalom e formájának létjogosultságát visszaigazolva a pedagógikum megnyilvánulásai. Az adatközlők által felidézett következmények az egyenrangú feleket feltételező, kétirányú tanár-diák kommunikáció természetessé válása, a pedagógus iránti tartós rokonszenv érzése, a pozitív tanár-diák viszony, a bizalomteli légkör megszilárdulása, a kezdeményezésre és tanulásra való ösztönzés, a hiteles pedagógusnak járó elfogadás, tekintélytisztelet, elismerés kialakulása. Kreisberg (1992) modelljét figyelembe véve, a 'kapcsolódó hatalom' keretében a kölcsönös, kétirányú kommunikáció, a nyitottság, az energiák akkumulálódása jelenik meg, miközben a pedagógus a tanuló gondolatainak értékeségét elismeri, lehetőséget ad a visszajelzésre és a kezdeményezésre.
  4. Azok a résztvevők, akik a pedagógus ironikus formában megfogalmazott üzenetei révén – frusztráció átélése nélkül – építő jellegű önreflexiót gyakoroltak, olyan hosszú távú pedagógiai hatásokat említene, mint az iróniába bújtatott üzenet tartós rögzítése, a hiteles pedagógusnak járó elfogadás, tekintélytisztelet, elismerés kialakulása, valamint a tanuló pozitív, attitűdbeli változása. Ezek kétségkívül a pedagógikum jelenségvilágához sorolhatók, hiszen a pedagógiai hatalom azon megnyilvánulásait idézik fel, amelyek a tanulóhoz történő kapcsolódás révén az egyén kritikai attitűdjén, és nem az engedelmisség kritikátlan elfogadtatásán alapulnak. A pedagógus által megfogalmazott üzenetre való nyitottság, fogékonyság eleve feltételezi, hogy a tanulók elismerik a pedagógus szakérteleméből, hozzáértéséből fakadó tekintélyt, amely mint közös erőforrás van jelen. A tanár-diák interakcióban a tanuló nem mint a cselekvést elszenvető vesz részt. Épp ellenkezőleg, ő maga tulajdonítja a pedagógusnak azt a valódi értelemben vett tekintélyt, amely egyben hitelt ad az indirekt módon megfogalmazott kritikának.
  5. Amennyiben az adatközlő visszaemlékezéseiben a pedagógiai ironia által megsértett, frusztrált tanuló fellépett a védekezés igényével, olyan, hosszú távon is ható következményekkel kellett számolnia, mint a pedagógus részéről történő megtorlás, az általa alkalmazott további indirekt vagy direkt kritika, a diszkrimináció, az előítéletes viszonyulás, a skatulyázás, címkézés. Nehezen vitatható, hogy a visszaidézett esetek a 'felettes hatalom' megnyilvánulási formáit igazolják és egyértelműen a pedagógiai patológikum jelenségvilágába rendelhető „tüneteket” mutatnak be. Ebben a hatalmi légkörben az egyén értékmérője az engedelmisség foka.
  6. A pedagógiai iróniából adódó sértettség, frusztráció átélése az adatközlők által felidézett legtöbb esetben nem tette lehetővé a tanuló számára, hogy fellépjen a védekezés igényével. Az egyirányú tanár-diák interakció során a felettes hatalmat gyakorló pedagógus nem törekszik a 'kapcsolódó hatalmat' jellemző, kölcsönös asszertivitást, nyitottságot feltételező tanulási környezet kialakítására. A hosszú távon emlékezetes következmények a felidézett szituációkat a pedagógiai patológikum érvényesülési körébe rendelik. A tanuló passzivitása, elfásulása, közömbösödése, az alulmotiváltsággal összefüggő teljesítménycsökkenése, az adott műveltségterülettel, a tanulástól való elidegenedése, a pedagógus megszólíthatóságának későbbi megkérdőjelezése és a tőle való távolságtartás, a megszilárduló negatív tanár-diák viszony mind ezt igazolják. Nem beszélve azokról az esetekről, ahol az adatközlők a tanuló elbizonytalanodásáról, a frusztráció tartós lelkiállapottá válásáról és a jogsérelemből következő későbbi lépésekről, panasztételről számolnak be.

7. Azok az adatközlők, akik arra hivatkoznak, hogy ők maguk vagy csoporttársaik bizonytalanságot éreztek az ironikus pedagógus intenciói felől, egyetlen esetben sem léptek fel a tisztázás igényével. Mivel a pedagógus valóságos szándéka ismeretlen maradt, kialakult egyfajta bizalmatlanság irányában, ahogy a személyétől való érzelmi eltávolodással, hitelességének csorbulásával, megszólíthatóságának megkérdőjelezésével is találkozunk a hosszú távon érvényesülő következmények közt. Az adatközlők ugyanígy hivatkoznak a pedagógus iránti tartós ellenszenv kialakulására, ami nevelői magatartásának negatív megítélésével járt együtt. Valójában a hosszú távú következmények teszik egyértelművé a pedagógiai patológiák érvényesülését. A 'felettes hatalom' légkörére azon a ponton következtethetünk, ahol nemcsak hogy nem válik egyértelművé, milyen szándékkal használta a pedagógus az ironikus közlésmódot, de a tanuló a kritika mögött meghúzódó szándék tisztázásáról is lemond. Az adatközlők által bemutatott hosszú távú következmények a kapcsolódó pedagógiai hatalom támogató légkörében nem alakulhattak volna így.
8. A pedagógus által megteremtett 'felettes hatalom' és a pedagógiai patológiák összefüggéseit legjobban példázzák azok a hallgatói visszaemlékezések, amelyek a pedagógiai ironia használatával kivívott fegyelem és az így kierőszakolt tanári tekintély hosszú távon érvényesülő következményeit mutatják be. Ezekben az esetekben az adott tanulási légkörben elhangzott ironikus megnyilatkozások olyan pedagógiai hatásokat generáltak, mint a megszilárduló formális hatalmi légkör, amely a kultúrától való elidegenedés, az érdektelenség és a teljesítménykényszer átélésének újratermelője. Állandósult továbbá a távolságtartáson alapuló tanár-diák viszony vagy akár a megfélemlítettség légköre. Az adatközlők a pedagógus iránt hosszú távon is ellenszenvet táplálnak, nevelői magatartását negatívan ítélik meg, szemükben a pedagógus valódi értelemben vett tekintélye csorbul és az adatközlő tanulást von le saját pedagógiai pályaképre nézve.
9. A résztvevők ritkán számolnak be olyan esetekről, amelyekben a pedagógiai ironiára adott azonnali reakcióként a tanuló visszavág, vagy valamilyen módon nemtetszését fejezi ki. Az ironikus kritikára „visszavágó”, saját asszertivitásuk jogosságát tételező tanulóknak a pedagógus részéről megtorlással, további indirekt vagy direkt kritikával, diszkriminációval, előítéletes viszonyulással, skatulyázással és címkézéssel kellett számolni. Valószínűsíthető, hogy e következmények részben annak köszönhetően alakultak ki, hogy a tanulók nemtetszésüket egy olyan tanulási légkörben nyilvánították ki, ahol a diákok önállósága jogosabbnak tekintett elvárás, mint a konfliktus kölcsönös vállalása. Szerencsésebbnek bizonyul az a hallgató, aki „megnyugvással” idézi vissza azt, ahogy a tanuló önvédelem következtében a pedagógus az ironikus kritikához egy másik, a hatalmi vákuumot sokkal inkább önmagán hordozó „áldozatot” keresett. A pedagógiai ironia és a felettes pedagógiai hatalom együttes megnyilvánulása ezekben az esetekben is a pedagógiai patológiák jelenségvilágába sorolható következményeket generált.
10. Azokban a felidézett szituációkban, ahol a tanulót a pedagógus által megfogalmazott ironikus kritika a fentihez hasonlóan irritálja, dühíti, a tanuló nem mindig lép fel a védekezés igényével, az érzést inkább elfojtás kíséri. Az adatközlők által említett hosszú távú következmények közt az adott műveltségterülettel, a tanulástól való elidegenedést, a pedagógus iránt érzett bizalmatlanságot és tartós ellenszenvet, valamint a nevelői magatartás negatív megítélését tarthatjuk számon. Megtalálható továbbá az iskolaváltás vagy a „tanárváltás” kezdeményezése is. Az érzés elfojtásának az ironia érzékelésének pillanatában beálló kényszere ugyanúgy a támogató légkör hiányára és a felettes hatalom érvényesülésére utal, mint a hosszú távon realizálódó következmények, amelyek ismét a pedagógiai patológiák ilyen összefüggésben való létezését erősítik meg.

11. Az adatközlők által leggyakrabban felidézett, pedagógiai iróniához köthető negatív élmény a megszégyenülés, amely az esetek nagy százalékában a hallgatóság megosztásával párosult. Ahogy a szakirodalom is rámutat, a szégyenkezéshez nem szükséges mások jelenléte, ugyanakkor nehezen vitatható, hogy a szervesen együtt élő csoporttagok csoportvezető által előidézett, egymás előtti megszégyenülése hosszú távon is ható, negatív következményeket von maga után. Ezt megerősítik azok az adatközlők, akik a társak jelenlétében történő megszégyenülés (akár rá vonatkozott, akár megfigyelőként élte át) tényéből eredeztetik azt a tartós szorongást, amelyet a további megszégyenüléstől való félelem tart életben. Kialakul a pedagógus iránti bizalmatlanság, a személyétől való érzelmi eltávolodás, miközben a tanuló számára kellemetlen társas légkör megsziárdul. Ennek gyakori velejárója a tanulói teljesítmény csökkenése, rosszabb esetben az adott műveltségterületől, a tanulástól való elidegenedés. Az adatközlők visszaemlékezései nemcsak a hosszú távon érvényesülő skatulyázás, címkézés, diszkrimináció átélt vagy megfigyelt eseteit említik, de az ehhez társuló kiközösítés, perifériára szorulás, pszichoterror jelenségét is felidézik, amelyeket adott esetben önértékelési zavarok és az önmagát beteljesítő jóslat kísérnek. Nem meglepő reakció a pedagógussal szembeni tartós ellenszenv kialakulása, a nevelői magatartás negatív megítélése az adatközlők részéről. A hallgatók a sérelemből eredeztethető frusztráció tartós lelkiállapottá válásáról is beszámolnak. Belátható, miként rendelhető a pedagógiai ironia mint a tanuló társak előtti megszégyenüléshez vezető eszköz a pedagógiai patológikum jelenségvilágához, és hogy a hallgatóság ilyen formájú megosztása miért nem fordulhat elő a szinergián alapuló, a megkülönböztetés ellenében ható kapcsolódó hatalom légkörében. A támogató légkör teljes hiányára következtethetünk.
12. Az adatközlők állásfoglalása szerint naiv áldozattá válni és akként megszégyenülni a pedagógus ironikus beszédszándékának és/vagy mögöttes üzenetének fel nem ismerésével lehetséges. Az adatközlők visszaemlékezéseiben a megszégyenülés ugyanehhez a formájához vezet az ironia célpontjának távolléte. Nincs és nem is lehet információ arról, hogy a saját tudta nélkül megszégyenült tanuló mit él át. Ugyanakkor a reflektáló adatközlők arról számolnak be, hogy társaik ilyen formában történő megszégyenítése miatt a pedagógus iránt ellenszenvet éreztek, magatartását máig negatívan ítélik meg. Valószínűsíthető, hogy a támogató légkör hiányát maguk az adatközlők is átélték. Nehezen vitatható, hogy a felettes hatalom keretében, az azzal való visszaélés révén nyerhet csak teret a pedagógiai ironia e megjelenési formája, mindez pedig a pedagógiai patológikum „kitűnő” példája.

A vizsgálat legnagyobb nyeresége, hogy azonosítani tudtuk azokat a töréspontokat, amelyek mentén a pedagógiai hatalom szolgálatában álló pedagógiai ironia elválik és olyan hatásokhoz vezet, amelyek vagy a pedagógikum, vagy a pedagógiai patológikum körébe sorolhatók. Az adatközlők tapasztalatainak minősége, élményeik megítélése szervesen elkülönül abban az értelemben, hogy a pedagógus ironikus megnyilatkozása a 'kapcsolódó' vagy a 'felettes hatalom' szolgálatában állt-e. Mindez összefüggést mutat azzal a fentebb bemutatott eredménnyel, mely szerint a pedagógusnak tulajdonítható szándék és a korábbi tapasztalatok nagyban befolyásolják a pedagógus ironikus megnyilatkozásának fogadtatását.

A státuszkülönbség érzékeltetésének szerepe másként is hangsúlyt kap a beszámolóknál. Az adatközlők 68 százaléka olyan megszégyenítő esetről számolt be, amelyben a megjegyzés az ironia „áldozatának” kinevettetését szolgálta. Az adatközlők az ironikus pedagógust pontosan akkor „mentették fel” és találták szórakoztatónak, ha annak magatartása nem volt jellemző a státuszkülönbség érzékeltetésével, a 'felettes hatalom'-ra való törekvéssel. Ezekben az esetekben a hallgatók arról számolnak be, hogy az ironia valamilyen helyzetből fakad, bizonyos jelenségekre, helyi ügyekre (14 felvetés) vagy a

pedagógusra önmagára vonatkozik (10 felvetés). Az előbbi eset azért vált ki rokonszenvet, mert a tanulók kritikai attitűdjére építve fejleszti a gondolkodást, miközben szóra-kozató hatásánál fogva energiákat szabadít fel. A pedagógiai önironiát idéző visszaemlékezésekből kiderül, hogy a pedagógus „saját szerepét leadva” vállalja „tökéletlenségét”, és nem tételezi önmagát „feljebbvalónak”. A pedagógiai ironia hasonlóképpen pozitív érzelmi reakciókhoz vezetett, amennyiben a tanulók „viszonzhatták a tüzet” (5 felvetés), a tanár-diák viszony pozitív és bizalmon alapuló volt (5 felvetés), az ironikus pedagógus önmagával egyenrangúnak tettelezte diákjait (3 felvetés). Az önironia, a kétirányú kommunikáció, a bizalmon alapuló tanár-diák viszony, a világgal szembeni, együttesen gyakorolt kritika mind a kölcsönösség meglétét, a kapcsolódó hatalom dominanciáját domborítják ki, ahol a tanulók feltétlen engedelmségére építő, formális tekintély eltűnik. Az alábbi példák legalábbis ezt igazolják:

„[...] Volt, mikor más tanár saját példájával ironizált, ezzel elfogadtuk a tökéletlenségét és nagyobb tekintélyre tett szert. Saját családi példákkal szokott egyik tanárunk ironizálni, mellyel az órán lankadó figyelmet helyreráztta. [...]”  
(89. hallgató)

„[...] A pozitív értelemben vett ironizálásnak a célja a jó hangulat megteremtése volt, célpontjában helyi ügyek, aktuális politikai élet, oktatási rendszer hiányosságai álltak, természetesen ez harmóniában állt az óra stílusával/fajtajával. [...]”  
(42. hallgató)

„[...] Az első típusba tartozott több tanárom is, és nagyon jól sült el a dolog. Nem emlékszem, hogy ők személyre irányuló ironiát alkalmaztak volna. Inkább egy kölcsönös, kétirányú kommunikáció kezdeteként, fenntartásaként értelmezték. Feltétele szerintem az ironiának, hogy a tanár egyenrangú félnek tekintse a diákját. [...]”  
(92. hallgató)

„A tanár ironizálásával kapcsolatban nekem pozitív élményeim vannak. Ezek alkalmazásával a tanár ugyanis a merev, néha feszültségteli hangulatot tudta oldani. Megnyilvánult ez úgy is, hogy a tanár a saját szerepét leadva ironizált önmagán: vicces élménybeszámolókat tartva saját múltjából – persze ezek mindig a tananyaghoz kapcsolódtak, erősítve a memorizálást. Ezek a szereptávolítások mindig a legmagasabb pozícióban lévő embernek »állnak a legjobban«, mert közelebb hozza őket az alacsonyabb státuszúakhoz; illetve elősegíti a közvetlen hangulat kialakítását.”  
(113. hallgató)

A pedagógusképzésben részt vevő adatközlők 97 százaléka tartotta szükségesnek a verbális közlésformák által kiváltott hatásokról született eredmények képzésbe történő integrálását. A tartalmak elemzése után viszonylag kevés kategória kialakításával váltak csoportosíthatóvá a pályára készülő indoklásai, ami az állásfoglalások homogenitására enged következtetni.

A pályára készülő hallgatók összesen 63 százaléka indokolt úgy, hogy hiányosnak érzi arra vonatkozó tudását, amely az „osztálytermi” nyelvhasználat, közlésformák és a tanulókból kiváltott hatások összefüggésére vonatkozik. A legtöbb válasz ehhez a kategóriához sorolható, amelyen belül több alkategóriát tudtunk azonosítani. A fenti hatásokkal összefüggésben a résztvevők 20 százaléka emelte ki, hogy a tanuló gyermekek lelki épségének megóvása érdekében fontosnak vagy egyenesen nélkülözhetetlennek véli a témában született tudás képzésbe történő integrálását. A hallgatók 6 százaléka hívta fel a figyelmet arra, hogy a pedagógiai konfliktusok kezelésében a témához kapcsolódó tudás kulcsszerephez jut. Az adatközlők 3 százalékanak indoklása szerint a fenti ismeretek a tanulókkal való kapcsolatfelvételt teszik hatékonyabbá. A következő indoklásokat csupán egy-egy hallgató felvetése tartalmazza, ugyanakkor jelentőségük nehezen vitatható:

- A pedagógiai kommunikáció verbális elemeit sokkal könnyebb kontrollálni, mint annak non-verbális közlésformáit.

- A kiváltott hatásokkal összefüggő ismeretek birtoklása a tanár önmagába vetett bizalmát növeli azáltal, hogy a pedagógus-szerepnek való megfelelés terén csökken a bizonytalanságát.
- A tudás hozzájárul a megfelelő tanár-diák viszony kiépítéséhez.

A pályára készülő hallgatók 23 százaléka egészítette ki indoklását azzal, hogy a tudás képzésben történő hasznosítását azért tartja kívánatosnak, mert a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható ismeretek arányát növelné.

Eredményeink tükrében nehezen vitatható a pedagógusképzés felelőssége. A feldolgozott korpusz egyértelműen azt mutatja, hogy a képzésben részt vevő hallgatók rendelkeznek a pedagógiai iróniára vonatkozó tapasztalatvilággal, amely lehetővé tenné a reflexióban rejlő lehetőségek kiaknázását. Mi több, a hallgatók arról számolnak be, hogy hiányosnak érzik felkészültségüket a pedagógiai kommunikáció tanulóokra gyakorolt hatásait illetően. Az erről szóló tudásanyagot tematizált formában szeretnék látni a képzésben.

Mivel a részt vevő hallgatók különböző települések különböző iskoláiból hozták magukkal a reflexió tárgyát képező élményeket, megtörtént pedagógiai eseteket, figyelemre méltó, hogy az általuk produkált, terjedelmes korpusz arról tanúskodik, a pedagógiai irónia érzelmi alapú fogadtatásának feltételrendszerében közös pontként jelenik meg a pedagógus által képviselt hatalmi forma. A felmérés eredményeinek tükrében megerősíthetjük a Leggett és Gibbs által valószínűsített összefüggést, miszerint a hibára való emlékeztetés vagy az arról való elterelés mozzanata nagyban módosíthatja az irónia által kiváltott hatást.

### A kutatás folytatása

A kutatás annak jegyében fogant, hogy eredményei orientálhassák a pedagógusképzés programját. A bemutatott kutatási eredmények legfontosabb tanulsága, hogy a pedagógiai irónia ugyanolyan eséllyel segítheti a tanulást, mint amekkora eséllyel annak ellenében munkál. Ennek összetett és bonyolult feltételrendszerében úgy jelenik meg a pedagógus által képviselt hatalmi forma, mint ami ki is jelöli azt a határvonalat, amelyen innen és túl maga a jelenség ellentétes előjelű hatásokat vált ki.

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatókat érzékenyíteni kell a pedagógiai irónia fenti problematikájára. Ne feledjük, hogy a kutatásban részt vevő alanyok közel fele maga is pedagógusjelölt. Valószínűsíthető tehát, hogy a képzésbe évről évre bekerülő hallgatók hasonlóan tanulságos élményvilággal rendelkeznek a jelenséget illetően. Ha már egyszer a tapasztalatok adottak és láthatóan leírhatóvá tehetőek, nem mondhatunk le a hozzájuk kapcsolódó reflexiók hasznosításáról. Ami a kutatásban részt vevő pedagógusjelölteket illeti, kimondottan erre ösztönöznek minket. A kíváncsi tehát adott, ahogy a képző intézmények felelőssége is.

Következtéseink tükrében fontos tanulságokat fogalmazhatunk meg az ironikus megnyilatkozások hatásait vizsgáló, pragmatikai kutatások számára is. Az irónia hallgatóra gyakorolt hatása csak úgy érthető meg, ha a jelenséget saját összefüggésrendszerébe ágyazottan, a kontextuális elemek figyelembe vételével közelítjük meg. A kommunikációs partnerek viszonyrendszere, a hallgató beszélőhöz fűződő előzetes tapasztalatai az ironikus beszélőnek tulajdonított intenciót módosítják.

A bemutatott kvalitatív vizsgálat esetében fontos értelmezni az eredmények érvényességét. A felmérés egyszerűsége és az adatközlők száma felveti annak lehetőségét, hogy a vizsgálatot megismételve, több résztvevőt bevonva egy még gazdagabb tapasztalatvilág válna elemezhetővé, ami tovább árnyalná a következtetéseket is. Ugyanakkor az általunk végzett felmérés eredményeit megalapozó, megtörtént pedagógiai eseteket, az egyes tapasztalatokat, valamint azok tanulságait megcáfolni nem lehet.

Az, hogy a pedagógiai irónia kutatása milyen irányban haladhat tovább, gyakorlatilag a felnőtt adatközlők által felsorakoztatott feltételek, „változók” mentén is elképzelhető. Egy újabb vizsgálat fókuszát jelentheti annak kiderítése, hogy a pedagógiai irónia kísérő jelenségei (magatartásbeli támpontok, arckifejezés, intonáció stb.) és a különböző ironikus formák (szatíra, szarkazmus, túlzás stb.) mennyiben befolyásolják a kiváltott érzelmi reakciókat.

A felnőtt adatközlők arra is rámutatnak, hogy a tanuló érzékenysége és humorérzéke változásokat idéz elő a jelenséghez fűződő élmények tekintetében. Érdemes lenne olyan mérési eszközöket tervezni, amelyek segítségével ezek az összefüggések megbízhatóan kimutathatók.

A reflexiók elsősorban az ironikus formában megnyilatkozó pedagógus szándékát értékelik, a közléseket azzal összefüggésben minősítik, ami indokoltá teszi a pedagógus tudatosságának vizsgálatát. A korpuszt ez esetben tanórai megfigyelések és videófelvételek gyűjtésével lehetne összeállítani. Bár a felnőttek reflexiói nagy arányban a pedagógus által szándékosan kifejtett hatásokról tanúskodnak, a felvételek mikro-elemzése válaszokat adhatna arra a problematikára, miszerint ugyanolyan jogosan feltételezhetjük, hogy bizonyos hatások elérése végett alkalmazza a pedagógus az iróniát, mint amilyen jogosan kérdőjelezzük meg e hatások felőli tudatosságát.

Zsolnai József, aki már 1971-ben arra figyelmeztet, hogy a pedagógiai humor témája „az iskolában hever”, a következőképp fogalmaz: „Meggyőződésem, hogy a humort komolyan kell venni, mivel a »[I]apos humorizálgatás« (a minden áron nevetségesnek keresése), ugyanúgy méltatlan az iskolához, mint a humor elkerülése, netán megvetése.

A humorban »ne ismerjünk tréfát«, helyette kutassuk fel jellegzetességeit és alkalmazási lehetőségeit életkoronként és iskolafokozatonként. Érdemes fáradozás lesz!” (Zsolnai, 1971, 12. o.) Az általunk megkezdett kutatás és annak folytatása a szerző által leírt kíváncsiság teljesüléséhez járulhat hozzá.

Mint láttuk, a pedagógiai irónia ugyanolyan eséllyel járulhat hozzá a pedagógia lényegéhez, mint a látszatpedagógia érvényesüléséhez, utóbbi esetben a pedagógia iróniáját megtestésítve. A tapasztalatok fontos tanulsága, hogy nem mindegy, a tanulók felett vagy velük ironizálunk, vagy legalábbis ne felejtjük el őket önértéktudatra ébreszteni, mielőtt ironizálni kezdünk felettük.

*Az a tény, hogy a felnőttek visszaemlékezéseiben gyakoribb az utalás a pedagógiai irónia sértő, megszegyenítő vagy zavarba ejtő jellegére, arra figyelmeztet, hogy iskoláinkban a felettes hatalomgyakorlás mindmáig uralkodik. Ugyanezt erősíti meg megállapításunk, miszerint a felnőtt adatközlők emlékei viszonylag ritkán kötődnek a pedagógiai öniróniához és a világ jelenségeire irányuló iróniához. Míg ezek a 'kapcsolódó hatalom' szolgálatában funkcionálnak, a leggyakrabban felidézett, csoporton belüli személyre irányuló ironikus kritika kétségkívül inkább a 'felettes hatalom' eszköze. Ezzel gyakorlatilag a hazánkban végzett 'fekete pedagógiai' kutatások eredményeit tudjuk megerősíteni. Nem a pedagógiai iróniával van tehát baj, hanem azzal a „fegyelmező” pedagógiával, amelynek „normalizáló ítéletei” (Foucault, 1978) iróniába bújtatva fejlesztik a tanuló önmaga és társai előtti szégyenérzékenységét.*

## Irodalomjegyzék

- Anolli, L., Ciceri, R. és Infantino, M. G. (2002): *Behind Dark Glasses: Irony as a Strategy for Indirect Communication. Genetic, Social & General Psychology Monographs*, **128**. 1. sz. 76–95.
- Dews, S. és Winner, E. (1995): *Muting the meaning: A social function of irony. Metaphor & Symbol*, **10**. 1. sz. 3–19.
- Foucault, M. (1978): *Discipline and Punish: The birth of the Prison*. Vintage, New York.
- Gibbs, R. W. (2000): *Irony in talk among friends. Metaphor & Symbol*, **15**. 1/2. sz. 5–27.
- Glucksberg, S. (1995): *Commentary on nonliteral language: Processing and use. Metaphor & Symbolic Activity*, **10**. 1. sz. 47–57.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kreisberg, S. (1992): *Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education*. State University Press of New York, Albany, New York.
- Leggitt, J. S. és Gibbs, R. W. Jr. (2000): *Emotional Reactions to Verbal Irony. Discourse Processes*, **29**. 1. sz. 1–24.
- Szabolcs Éva (2004): *Tartalomelemzés*. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 330–339.
- Tannen, D. (2001): *Miért értjük félre egymást?* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1971): *Humor és pedagógia. Köznevelés*, **27**. 24. sz. 11–12.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

**...ez közös gond volt, minden dolgozó anya  
közös gondja...**

## **Üzemi óvodák 1945 és 1975 között**

*A hazai óvodarendszer speciális eleme, a vállalati óvodák kialakulásának a története elsősorban a kisgyermek napközi ellátásának jelenlegi kérdései és problémái miatt lehet számunkra fontos és tanulságos. Nemcsak a mindennapi diskurzusokban, de számos szakpolitikai megnyilvánulásban is a gyermeknevelés és a női munkavállalás összeegyeztetésében, a munkahelyi gyermekintézményekben látják az egyik lehetséges megoldást. A nyilatkozatokban hivatkozási alap, sőt sokszor követendő példa gyanánt a múlt rendszerben létező intézmények jelennek meg.*

*Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy vajon az államszocializmus '45 és '75 közötti időszakában hogyan épült ki és hogyan tartotta fenn magát ez a hálózat, mik voltak az erősségei/gyengeségei, és legfőképpen hogyan ágyazódott bele a jóléti rendszer egészébe.*

### **Az óvodarendszer funkciója és rendszerszintű értelmezése**

Bár a szociálpolitika-történet kevésbé kutatott témája az óvodatörténet (s ez ugyanúgy igaz a nevelés-, óvodatörténet szociálpolitikai dimenziójára is), a két diszciplína közötti „párbeszéd” (elsősorban a gyermeknevelés társadalomtörténete és a családpolitika-történet szempontjából) mindkét terület számára elengedhetetlen. Mindezt egyértelműsíti, ha számba vesszük az óvodarendszer társadalmi funkcióit (Szalai, 1998): az óvodák egyrészt nappali ellátás keretében biztosítják kisgyermek felügyeletét és nevelését, másrészt szociálpolitikai juttatásként értelmezhetők (étkezés, térítési díj), harmadrészt fontos eszközei a munkaerő-politikának (üzemi/területi óvodák, nyitvatartási idő, a gyermekek felvételének kritériumai), negyedrészről iskola-előkészítő szerepük miatt az oktatási rendszer első szakaszává lesznek, ötödrészről pedig első intézményesült terepként szolgálhatnak az állampolgári (át)nevelés számára. Az első három szempont jórészt szociálpolitikai szempontokra (elsősorban a nők tömeges foglalkoztatásának a kérdésére) vezethető vissza, illetve gazdaságpolitikai célok jelennek meg benne (a természetbeni juttatások magas aránya a politikai rendszer fenntartásának és fennmaradásának fontos célja, s egyben eszköze is), az utóbbi folyamatok pedig az oktatási expanzió belső, modernizációs folyamatából vezethetők le.<sup>1</sup>

E funkciók, illetve a különböző feladatok rendszeren belüli aránya az egyes történeti korszakokban, sőt sokszor politikai időszakokon belül is a különböző gazdasági/társadalmi tényezők és folyamatok következtében (politikai, társadalomtörténeti, foglalkozáspolitikai, demográfiai és családpolitikai változások következtében) dinamikusan alakulhatnak át.

A rendszerszintű szociálpolitikai elemzés egy további aspektusa lehet, hogy az óvodarendszer milyen kritériumok mentén, illetve mozgások eredményeképpen lesz egy nagyobb hálózat, az oktatási rendszer részévé.<sup>2</sup> Az óvodarendszer esetében ez a szempont különösen érdekes a vizsgált korszakban, hiszen bár az 50-es évektől mind felügyeleti, mind irányítási szempontból az oktatási rendszer részeként vált társadalmi intézménnyé, a 60-as évektől egyre hangsúlyosabban jelennek meg az iskolarendszertől elhatárolódó és attól nemcsak módszertanában, didaktikájában, de alapvető szerepértelmezését, tartalmát és célját tekintve is az óvodapedagógia teljes különállását szorgalmazó szakmai állásfoglalások.

Az óvodarendszer történetének szociálpolitikai elemzését az előbbiek mellett az is indokolttá teszi, hogy a struktúra kiépülése nagyrészt a család- és a foglalkoztatáspolitikai célokhoz és folyamatokhoz illeszkedve történt meg.

Az előbbi magyarázatok mellett az üzemi gyermekintézmények történetének szempontjából a szociálpolitikai dimenzió már csak azért is nélkülözhetetlen, mert ebben az esetben deklarált szociálpolitikai juttatásként („jutalomként”) értelmezhető az óvodai ellátás: még akkor is így van ez, ha az államszocializmus időszakában a vállalati szociálpolitika (mely szintén a redisztribúció része volt) elsődleges célja nem a munkavállalók általános elégedettségének, így a munkavállalói teljesítménynek az ösztönzése és a gazdasági hatékonyság növelése, hanem az sokkal inkább azoknak az egyéni szükségleteknek a kielégítésére irányult, melyek egyáltalán nem vagy rosszul voltak megoldva az állami rendszeren belül.

## Kis magyar óvodatörténet

### *Az óvodák 1945-ig*

Az első hazai óvodákat is szabályozó 1891. évi XV. törvény óvoda létesítésére és működtetésre kötelezte azokat a városokat és községeket, melyek területén legalább 40 olyan gyermek él, akinek napközbeni felügyeletét egyik családtag sem tudja ellátni (a feladat az állam, a községek és a hitfelekezetek körébe tartozott). A törvény egyben megteremtette a hazai óvónőképzés feltételrendszerének kereteit is (Mészáros, 2004, 310. o.). Az előbbiek ellenére a 2. világháború végéig az óvodáskorú gyermekeknek mindössze 15–25 százaléka járt intézménybe (ez az arány ugyanakkor nemzetközi összehasonlításban magasnak mondható). Ennek egyik fő oka az volt, hogy a területileg illetékes hatóságok a törvényi kötelezettség ellenére sem hozták létre az óvodákat, másrészt a korszakban viszonylag alacsony számú női munkavállalással magyarázható, harmadrészt pedig azzal, hogy a rendszer lehetővé tette, hogy a szolgáltatást a szülők másol, pénzért vásárolják meg (magánvállalkozásnál vagy egyházi intézménynél).<sup>3</sup>

### *A koalíciós időszak óvodarendszere*

A II. világháborút követő években, a koalíciós időszakban az óvodai rendszer nem tudta elérni a háború előtti szintet.<sup>4</sup> Ez egyrészt a háború okozta közvetlen károkból eredt, másrészt egészen az extenzív iparosítás időszakáig az óvoda nem tartozott a kiemelten fejlesztendő területek közé, harmadrészt pedig 1949-re teljesen felszámolták azt a rendszert, amelyben az óvodai ellátás mintegy negyedét egyházi, illetve magánóvodák végezték.

A háborút követő néhány év türelmetlen anyagi viszonyai és lehetetlen közállapotai szükségessé tették a gyermekek sorsának társadalmi rendezését. A gyermekintézmények

nagy része társadalmi összefogás eredményeképpen jött létre, illetve tartotta fenn magát, az ellátást pedig sok esetben különböző segélyszervezetek adományából biztosították. A rendszertelen és kiszámíthatatlan finanszírozási problémák miatt ugyan már a koalíciós években is többször felmerült az ügyvel kapcsolatos központi kormányzat felelőssége és kötelezettsége, de a kérdés rendezésére egészen a szocialista fordulatig nem került sor.

A korabeli óvodarendszer értelmezéséhez fontos adalék, hogy egészen 1949-ig az óvodák és a bölcsődék közös minisztériumhoz, a „Népjóléthez” tartoztak. Így mindkét intézmény a '40-es évek második felétől egészen az '50-es évek végéig nagyjából azonos funkciót töltött be: céljuk az volt, hogy a munkásosztály, illetve később a termelőszövetkezeti tagok számára az intézmény a dolgozó anya munkaideje alatt átvállalja a gyermek megőrzését, illetve gondozását.

### *Az óvodarendszer 1949 után*

A kommunista hatalomátvétel, illetve a szocialista fordulat után természetesen az oktatási rendszer egész struktúrájában – mint az ideológiai nevelés egyik fontos terepén – gyökeres változás történt. Az oktatásügy gyakorlatilag a Párt központi irányítása alá került: az állam az oktatásban is átvette nemcsak az irányítási funkciókat (az oktatásügyi-művelődési minisztérium ezzel párhuzamosan szinte teljesen elveszítette a döntési kompetenciáit), hanem az ellenőrzéshez kapcsolódó feladatokat is.<sup>5</sup> 1948-ban államosították valamennyi oktatási intézményt, valamint az óvodákat, a népiskolák helyébe bevezették a 8 osztályos általános iskolát („egységesítették” a rendszert), a kötelező hitoktatást „felváltotta” az orosz nyelv, az iskolák pedig koedukáltak lettek. A tankönyvkiadás állami monopóliummá vált, a marxista-leninista tanok a központi tantervbe beépítve valamennyi oktatási intézmény törzsanyaga lettek (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2004, 355. o.). Az óvodák oktatási szerepkörének kialakulása szempontjából kiemelkedően fontos, hogy a bölcsődék és az óvodák 1949-ben igazgatási szinten különváltak. A korábban a bölcsődékkel együtt kezelt óvodák ügye átkerült a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz,<sup>6</sup> a bölcsődékkel kapcsolatos kérdésekkel pedig – nem sokkal a Népjóléti Minisztérium megszűntetése után – az Egészségügyi Minisztérium foglalkozott.<sup>7</sup> Az eltérő ágazati irányítás jól mutatja a két intézménytípushoz kapcsolható eltérő funkciókat: míg a bölcsőde megtartotta alapvető funkcióként a gyermekmegőrzést és a szociális jellegét (az igénybevétel szinte kizárólagosan rászorultsági elv alapján történt), addig az óvodák működésében egyre nagyobb szerepe lett a pedagógiai céloknak.

A strukturális változást több korabeli rendelet is előrevetíti, de átfogó, illetve átütő jelentőségű szabályozást a Kisdedóvról szóló 1953. évi III. törvény jelent (amely 1986-ig volt hatályos). Noha a rendelkezés több tekintetben is a szocialista nevelés jellemében és a céloknak megfelelően született,<sup>8</sup> korszakalkotó fordulatot jelentett, mivel megteremtette azt a jogszabályi környezetet, amelyben az állam átvállalja a 3–6 éves korú gyermekek gondozásának és nevelésének a feladatát, azaz megtörténik a gondozás és a nevelés társadalmisítása. Bár a korábban meghirdetett célok az intézményt univerzális ellátásként harangozták be, a szolgáltatás valójában egy viszonylag szűk csoportot érintett, hiszen az óvodai felvételnél elsőbbséget – ez valójában a sikeres felvétel esélyét és lehetőségét jelentette – csak dolgozó, állami alkalmazottak gyermekei élvezhettek.

Az 50-es években napirendre került, majd általános elvárásként jelent meg az óvodák napközi otthonos intézménnyé való átalakítása. Ez szociálpolitikai szempontból kiemelten fontos lépésnek tekinthető, mivel nemcsak a szülők munkavállalását könnyítette meg, de nagy szerepe volt a gyermekek megfelelő étkeztetésében is. A koalíciós évek végéig ugyanis komoly problémát jelentett a családok számára, hogy még a napközit működtető óvodák is zárva voltak déli 12 órától 13 óráig vagy 14 óráig, a gyermekek pedig az ott-

honi ebéd után visszamentek az óvodába (Bicskei, 2006). Ez a gyakorlat egyrészt az óvodák általános anyagi és emberi erőforrásainak a szűkössége miatt alakult így, másrészt a vidéki családokra egészen a 60-as évek végéig jellemző volt, hogy a család anyagilag jobban járt, ha a gyerek a térítési díj befizetése helyett magával vitte az otthoni ebédet. A napközikkal kapcsolatos általános jóléti törekvések ugyanakkor csak a városokban érvényesültek, ugyanis az 50-es években a vidéki óvodák napközi-szolgáltatását tömegesen megszüntették, ami csak részben adódott a mezőgazdasági munkákból élők eltérő szükségleteiből, benne nagyrészt a hatalomnak a parasztsággal szemben megmutakozó politikája nyilvánult meg.<sup>9</sup>

Miközben az üzemi óvodák (jellemzően Budapesten) már az 50-es évek legelején is működtettek napközit, addig a területi óvodák esetében ez a lehetőség csak fokozatosan teremtődött meg, mindamellett a 70-es évek elejére szinte valamennyi intézményben általánossá vált.<sup>10</sup>

A politikai önkényuralom nemcsak az oktatási rendszer teljes struktúráját változtatta meg, de a tantervek és a pedagógiai programok is az ideológiai nevelés egyik kiemelten fontos eszközévé váltak. A társadalom valamennyi alrendszerét és szegmensét ellenőrzése alá vonó totális diktatúrákra jellemző módon a pártpropaganda és a nevelés az óvodákban is kiemelt szerepet kapott.

Az óvodákban nemcsak a központilag (a párt által) meghatározott ütemben és módon kellett eltölteni a mindennapokat, hanem a legtöbb ünnep szabályozásáról („Télapó”, karácsony) miniszteri határozat is született.

„Az óvodákban november 6-án a délelőtti foglalkozások keretében emlékezzenek meg a Nagy Októberi Szocialista Forradalom évfordulójáról. Az eddigi évek tapasztalatai azt mutatják, hogy a megemlékezések általában nem feleltek meg az óvodáskorú gyermekek értelmi színvonalának. Az óvónők a gyermekek számára érthetetlen politikai beszédeket tartottak, melyek nevelésükben formalizmushoz vezettek. Ezt a hibát idén el kell kerülni. Az ünnepséget a következő módon vezessék be:

Középső és nagycsoportos gyermekeknek beszéljenek a szovjet óvodások boldog, vidám életéről, gyönyörű óvodáiról, szép játékaikról stb. Osztatlan csoportú óvodában a beszélgetésben csak a nagyobb gyermekek vegyenek részt, a kicsik a dajka felügyeletével játsszanak, azonban Lenin és Sztálin elvtársak képének felvirágozásába, a nagyok énekének meghallgatásába őket is vonják be.”<sup>11</sup>

A kisgyermekkel kapcsolatos politikai agitáció megjelenése a szocialista gyermekkép azon sajátosságából értelmezhető, mely a gyermeket a fejlődés és az optimizmus, a szocializmus sikeres felépítésébe vetett hit metaforájával azonosítja.<sup>12</sup>

A gyermekek identitásának megalapozásával kapcsolatos korabeli politikai célok eredményeképp az óvodai testnevelési foglalkozások összekapcsolódnak a szocializmus építésével és védelmével. A test nevelése ugyanis részben az „osztályharc” és a diktatórikus rendszer, részben pedig a hideg/atomháborúra való felkészülés miatt vált kiemelten fontos kérdéssé. „Mindig szem előtt kell tartani, hogy az óvodai testneveléssel is a gyermeket a szocialista termelőmunkára és a szocialista haza védelmére neveljük [...] Az óvoda a maga munkájával megalapozza a nevelői célkitűzésünk megvalósítását, feladata tehát, hogy lerakja a szocialista ember nevelésének alapjait.”<sup>13</sup>

Ezzel párhuzamosan, illetve ezt kiegészítve a „munka” fogalmának is sajátos konnotációja került az óvodás gyermekek nevelési programjába. „A kisgyerekeknek az óvodában meg kell tanulnia dolgozni, meg kell tanulnia a munka felelősségét, de meg kell tanulnia a munka örömét is.” (Kovács, 1950)

Az első öt éves tervben – hasonlóan az azt megelőző hároméves tervhez – a gyermekintézmények strukturális fejlesztésével kiemelten foglalkozott a Magyar Dolgozók Pártja, illetve a minisztertanács testülete. „A dolgozó nép anyagi és kulturális színvonalának növelése” érdekében (1949. évi XXV. törvény), a nők munkavállalását elősegítő, az

óvodai férőhelyek számát ugyanis az 1949. évihez képest 1954-re 40 százalékkal kellett növelni. Ezek a nagyratörő elképzelések nyilvánvalóan nem tudtak teljesülni, részben ebből következően az állam már a kezdeti szakaszban is áthárította az ellátási kötelezettséget az új szocialista nagyvállalatokra: 1950-ben a Nép gazdasági Tanács 153-as számú rendelete alapján valamennyi, 250-nél több női munkavállalót foglalkoztató vállalat számára kötelezővé tette az úgynevezett kibőlesődék létrehozását.

Annak ellenére, hogy a tervezési előirányzatok folytonosan túlszárnyalták a korábbi döntéseket – az optimizmus a rendszer egyik legfontosabb politika-lélektani alapja –, a realitásokat, illetve a kudarccokat nem lehetett teljesen elhallgatni.<sup>14</sup> A rendszer tökéletlenségét, a folyamatos helyhiányt, a szükségletek és lehetőségek közötti konfliktust mutatja, hogy még egy „osztályharcos” agitációs kiadványban is – természetesen a „csodaszámba menő” eredmények hosszú lajstroma után – beszámolnak a gyermekintézményekkel kapcsolatos férőhelyhiányról (Földényi, 1953). Bár a kiadvány óvatos megfogalmazása szerint a jelentkezőket elméletileg nem lehetett elutasítani (és ezzel papíron a dolgozók gyermekei befogadást nyertek a rendszerbe), valójában azonban ezek a várólisták akár évekig is visszatarthatták a gyermeket, sőt az is előfordulhatott, hogy nem teljesült a felvételük.

Annak ellenére, hogy 1950 és 1975 között megtriplázódott az óvodai férőhelyek száma, az óvodák zsúfoltsága és az állandó ellátási problémák az egész korszakot végigkísérték.<sup>15</sup> 1959-ben például az óvodák zsúfoltsága sok helyen olyan mértékű volt, illetve az állapotokat olyannyira nem lehetett összeegyeztetni a korabeli egészségügyi és pedagógiai elvárásokkal, hogy férőhelyhiányra hivatkozva olyan gyerekeket is tömegesen küldtek el az óvodából, akik már korábban oda jártak, természetesen az érintettek nem kis felháborodása mellett.<sup>16</sup> A hiány állandósulását csak részben magyarázzák a korabeli demográfiai folyamatok, hiszen a probléma jelen volt a 60-as években is, amikor is a hazai népesedési folyamatok egyik legjelentősebb mélypontja volt.<sup>17</sup> (Az óvodáskorú gyermekek ilyen nagy arányú részvételével nem tudtak lépést tartani az óvodafejlesztések és -bővítések, mindamelllett a demográfiai mélypont eredményeképp a kérdés még nem okozott kritikus zsúfoltságot.)

A folyamatos hiányt egyik oldalról megmagyarázza az, hogy az óvodában elhelyezett gyermekek számának aránya megnőtt az óvodáskorú népességhez viszonyítva, de benne legalább ekkora szerepe volt a gazdaságpolitikai érdekek hiányának, illetve a nők munkavállalása különböző mértékű politikai támogatottságának is (Léderer, 1991, 101. o.).<sup>18</sup>

A 70-es évekre nemcsak mennyiségi, de sok tekintetben minőségi átalakítás is szerepet kapott a politikai döntésekben. A reformok fontos eleme a gyermekek egészséges élete mint minőség beemelése a rendszerbe. Ennek megfelelően az óvodák részére kötelezővé vált központilag kialakított és szabályozott gyógyító-megelőző hálózat<sup>19</sup> biztosítása, melyen belül megtörténik a gyermekek rendszeres (de legalább félévenkénti) vizsgálata.<sup>20</sup> Ezzel párhuzamosan középpontba került a kisgyermekek egészséges táplálkozásának központi igénye.<sup>21</sup>

Az új nevelési program (1970) és a későbbi rendtartás (1974) már tükrözi az óvodákkal szembeni új szemléletet, fontos struktúraváltást jelez. Egyrészt a politikai enyhülés következtében kevésbé hangsúlyossá válnak az ideológiai nevelés jelszavai, másrészt az óvoda tekintetében egyre inkább az oktatási, illetve a nevelési funkció kerül előtérbe, háttérbe szorítva az anya munkavállalásának a problémáját, a „gyermekmegőrzés” szerepkörét. Ez utóbbi szorosan kötődik a GYES 1967-es bevezetésével a családpolitikában bekövetkező fordulathoz, mely a gyermeknevelés legfontosabb színterévé újra a családi környezetet nevezte ki, így nemcsak hogy nem ellenezte, de sokkal inkább ösztönözte a gyermekek minél későbbi intézményes ellátását (például az iskola-előkészítést nemcsak az 5 évesen óvodába járó gyermekek, hanem az otthon nevelkedő gyermekek számára is megszervezték). A szülőikkel kapcsolatos viszonyban is fontos szemléletváltás történik

(együttal megjeleníti a paternalista állam és az állampolgár közötti viszony változását is): „Óvoda létesítésénél és szervezési formájának megállapításánál figyelemmel kell lenni az érdekelt szülők többségének az igényeire.”<sup>22</sup> Mindamellert az oktatási funkció előtérbe kerülése egyre szélesebb határvonalat jelentett azon gyermekek között, akik társadalmi pozíciójuk miatt hozzáférhettek, és azok között, akik különböző társadalmi hátrányok következtében nem járhattak óvodába.

### *Az üzemi óvodák rendszere*

Az üzemi napközi otthonok létesítésének szükségességére a kormányzat már 1916-ban felhívta a gyárakat és a vállalatokat, de ennek megteremtésére – főleg az ellenérdekelt gazdasági elit miatt – csak a 2. világháborút követő időszakban került sor. (Azt megelőzően mindösszesen 12 üzemi óvoda létezett hazánkban.)<sup>23</sup>

A vállalatok állami kötelezése arra, hogy gyermekintézményt működtessenek, először 1945-ben fogalmazódott meg. A Kommunista Párt kezdeményezése – az akkor még sokszínű politikai terepen – megosztotta a politikai szereplőket, mivel a beruházás kiemelten és szinte kizárólagosan az ipari munkásságot érintette volna, ezzel egyidejűleg pedig sértette a gazdasági elit érdekeit. Hosszas mérlegelést és politikai vitát követően a 184.035/1946. számú körrendeletben írták elő, hogy a gyáraknak és az üzemeknek kötelességük fenntartani az alkalmazásukban álló dolgozók gyermekei számára különböző típusú gyermekintézményeket. Azt, hogy pontosan melyik vállalatnak szükséges ilyet létrehoznia (a gyárban dolgozó munkásnők száma alapján), illetve hogy a létesítmény mennyire alkalmas kisgyermekek gondozására, a tisztiorvosok gyárvizsgálatainak alkalmával kell megvizsgálni. A rendelet fontos eleme továbbá, hogy ha több üzem van egymás mellett, azoknak érdemes együtt létrehozniuk és működtetniük egy intézményt.<sup>24</sup>

A rendszer kiépítéséről a következőképp beszélt Ratkó Anna: „Mi, dolgozó anyák értjük meg legjobban, mit jelent a bölcsőde és a napközi otthon. Hiszen én magam is kénytelen voltam 1938-ban fél éves leánykámat otthon hagyni és a szomszédok jóindulatára bízni. Később, amikor már járni kezdett, még nagyobb volt a gondom. Állandó izgalomban vártam a munka befejezését, mert attól félttem, hogy távollétemben valami baj

---

*A Kommunista Párt már a fordulat évét megelőzően is kiemelt jelentőséget tulajdonított a vállalati jóléti intézmények kiépítésnek, mivel azok – a korabeli nyelvhasználattal élve – „az ellenséggel szembeni harc” egyik fontos terepévé válhattak, hiszen zömében munkáscsaládoknak biztosítottak bennük ellátást. A közvetlen politikai érdek mellett a létrehozás további szempontja az anyák munkavállalásának biztosítása volt. A megfelelő ellátást nyújtó intézmények hiányában a gyermeknevelés korai szakaszában az anyák ugyanis vagy fizetés nélküli szabadságon voltak – ami közvetlenül befolyásolta a termelés ütemét –, vagy minden biztonsági szempontot negligálva a gyermeküket is bevitték a gyárba.*

---

éri a gyermekemet. Ez közös gond volt, minden dolgozó anya közös gondja. Ettől a gondtól akarja a népi demokrácia megszabadítani a dolgozó asszonyokat, akik így majd nagyobb lelkesedéssel tudnak bekap-

csolódnai a termelő munkába. Horthyék idején összesen 12 üzemi napközi otthon volt az országban.”<sup>25</sup> A baloldali politikai szerepvállalás és érdekvérvényesítés eredményeképp 1945–49-ig az országban 226 üzemi óvoda és bölcsőde létesült. Felépítésükben jelentős szerepe volt az önként és ingyen végzett társadalmi munkának (Bicskei, 2006, 167. o.).

Az extenzív iparfejlesztéssel összhangban az 50-es évek elején erőltetett ütemben hozták létre az üzemi óvodákat, számuk 1952-ben 7,7 százalékkal emelkedett.<sup>26</sup> Az üzemi gyermekintézmények létrehozását elsősorban azokban az iparágakban ösztönözték, ahol hagyományosan több nő vállalt munkát, másrészt pedig az új szocialista iparhoz tartozó vállalatokban. Így 1954-ben a Könnyűipari Minisztérium 69, a Nehézipari 63, a Kohó- és Gépipari Minisztérium pedig 49 üzemi gyermekintézményt tartott fenn.

Az üzemi gyermekintézményekért a vállalatokon belül a munkásellátási osztály tartozott felelősséggel, a szakszervezeti bizottság aktivistái pedig „társadalmi vonalon” ellenőrizték az óvodák és bölcsődék munkáját. A területi óvodák fenntartását, valamint az ellenőrzési, irányítási és finanszírozási feladatokat a területileg illetékes tanács végezte. Az üzemi óvodák esetében a fenntartó maga a vállalat volt, a főhatóság pedig az adott ágazat minisztériuma. Az üzemi gyermekintézmények valamennyi költségét a vállalatok jóléti alapjából és a részesedési alap jóléti célokra felhasználható keretéből biztosították.<sup>27</sup> Az óvodákban folyó oktatási-nevelési, valamint politikai/ideológiai munka felügyeletét a területileg illetékes tanács végrehajtó bizottságának oktatási, később művelődésügyi szakigazgatási szerve látta el.

Az 50-es évek közepére befejeződött az üzemi óvodák dinamikus fejlődése, így az 1955-ben már működő közel 400 intézményen túl 1955-től (az iparosítás ütemének visszafogásából következően) csak indokolt esetben támogatták új üzemi gyermekintézmény létrehozását, fejlesztési keret kizárólag a területi óvodák részére volt biztosítva.<sup>28</sup> Ezzel együtt a már meglévő üzemi óvodák viszonylag jelentős részét a tanács átvette saját kezelésébe.<sup>29</sup> Az üzemi gyermekintézmények leépítését, illetve tanácsi fenntartását nem üdvözölték sem azok a vállalatvezetők és szakszervezeti dolgozók, akik az ország minden részéről több tucatnyi kérvényben kezdeményezték az oktatásügyi miniszternél, hogy munkavállalóik családja részére gyermekintézményt hozhassanak létre, sem azok az alkalmazottak, akik komoly társadalmi munkában építették fel üzemük óvodáját.<sup>30</sup> Ez utóbbi esetben a területi fenntartás következményeként a szülők nemcsak a kedvezményes térítési díjtól és az óvodáknak a szülők munkaidejéhez idomuló nyitva tartásától estek el, hanem az óvodai felvételi sorrendben megszűntek az elsőbbségi jogaik. Ennek ellenére – és a későbbiekben ez vált jellemző gyakorlattá – az intézményt megalapító vállalat a területi óvodák patronálója lett, aminek fejében „értékesebb” dolgozói részére bizonyos számú óvodai férőhelyet kapott. Az egyes vállalatoknak a kommunális fejlesztésekre fordított vállalásait minden évben az úgynevezett „szocialista szerződésekben” rögzítették. A vállalatok kötelezése az óvodahálózat bővítésére a korszakban még egyszer, a 70-es évek elején jelent meg. Ez viszonylag jelentős számú új üzemi óvoda megépüléséhez vezetett az országban. Míg 1970-ben a számuk közel 350 volt, addig az ezt követő 5 év alatt 50 új üzemi gyermekintézményt adtak át (hasonló volt az új területi óvodák aránya is), de így sem szárnyalták túl az 1955-ös számokat.<sup>31</sup>

A vállalati óvodák szerepének csökkentésére irányuló központi törekvések, ezzel egyidejűleg pedig a tanácsi fenntartású óvodák számának növekedése szoros összefüggést mutat nemcsak az iparfejlesztés ütemének lassulásával, de a tanácsok új funkcióinak a megjelenésével is. Míg a Rákosi-korszakban lényegében deklaráltan és a gyakorlatban sem különítették el a közigazgatás különböző szintjein megjelenő feladatköröket, az 50-es évek második felétől kezdve fokozatosan és határozottan kapnak egyre jelentősebb szerepet a helyi politikai/gazdasági/jóléti és kulturális viszonyok alakításában (Lédeker, 1992, 108. o.). A korszak szinte egészére jellemző volt – mint később részletesen bemutatom –, hogy a tanácsok a helyben felhasználható források szükségessége miatt a

vállalatok erőforrásait használták fel a rendszer kiépítésére és működtetésére. A felsorolt okok mellett az óvodák területi fenntartását az is indokolta, hogy a hatalomgyakorlókra egyre nagyobb nyomás nehezedett azon üzemi óvodával nem rendelkező állami vállalatok dolgozóinak irányából, akiknek gyermeke nem élvezett elsőbbséget az üzemi óvoda felvételijénél, így sokszor kiszorult az ellátásból.<sup>32</sup>

A vállalati gyermekintézmények legnagyobb előnyét minden bizonnyal a szülők munkavállalásához igazodó nyitva tartás jelentette: a kezdetektől követendő irányelv volt ugyanis, hogy az üzemi óvodáknak 8 órán túl kell működniük, miközben ez a területi óvodák (kiemelten a vidéki községi intézmények) csupán egyharmadára volt igaz. A statisztikákból kitűnik, hogy az üzemi óvodákba járó gyermekeknél alacsonyabb volt a távolmaradás. Ennek okait egyrészt abban vélem felfedezni, hogy a vállalati gyermekintézmények általános működési feltételei valamennyi szempont (például tárgyi környezet, higiénia, zsúfoltság mértéke) szerint kedvezőbbek voltak, mint a területi óvodákéi, de megjelenhetett benne a szülőkre a munkáltató irányából ható közvetlen kontroll is (a munkahelyről való igazolatlan hiányzást különböző mértékű büntetésekkel próbálták szabályozni).

A szakmai, tehát pedagógiai célú tervezetek folyamatos és visszatérő eleme lesz az üzemi óvodák működtetésének egyik legnagyobb hátránya, miszerint a szülő munkahelye sokszor nagyon messze van a család lakóhelyétől, így az utazás nem megfelelő a gyermek számára.

## Nyertesek és vesztesek: egyenlőtlenségek a rendszerben

### *Az óvodai szolgáltatásokhoz való hozzáférés*

A rendszer feloldhatatlan ellentmondása volt, hogy a politikai jelszavakban megjelenő egalitárius társadalmi szerepvállalásnak elvben valamennyi társadalmi intézményre ki kellett terjednie, ez a cél azonban már a szocialista rendszer kezdetén sem épült be a döntéshozási mechanizmusokba. Ez a folyamat különösen érvényes volt a társadalmi juttatás keretében biztosított természetbeni ellátásokra, a jóléti szolgáltatásokra. Az óvodai szolgáltatáshoz való hozzáférésben is megjelent, sőt a vizsgált korszak egészét nézve erősödött a különböző társadalmi csoportok közötti szelekció.

Az 50-es években az óvodai felvételi eljárásrendjében különös figyelmet fordítottak a szülők származására és a munkaerőpiacon elfoglalt pozíciójára, a munkavállalói attitűdre, valamint a politikai elkötelezettség mértékére. Az üzemi gyermekintézmények felvételi eljárásrendjében az 50-es években fontos szerepe volt a környezettanulmányoknak, melyeket a szakszervezeti aktivisták készítettek. A későbbi időszakra vonatkozóan ilyen jellegű iratokkal nem találkoztam – noha túljelentkezés esetén a döntésben fontos szerepük volt –, feltehetően a rendszer politikai enyhüléséből következően ezek jelentősége csökkent. A családok szociális helyzetének értékelésére csak az előbbi szempontok számbavételét követően került sor. Ebből következően a felvett gyermekek mintegy fele munkáscsaládból származott, közel negyedük szülője mezőgazdasági dolgozó és csupán egytizedük volt szellemi foglalkozású.<sup>33</sup> A vállalati óvodák fenntartó szerinti bontásából következően – hiszen elenyésző volta minisztériumi, illetve hivatali, egészségügyi intézményben dolgozók gyermekei számára fenntartott gyermekintézmények száma az ipari ágazathoz tartozó üzemi óvodákhoz képest – a fizikai dolgozók felülreprezentáltságát nagyrészt az újonnan kiépült üzemi óvodai rendszer adta. Mivel a számok nyilvánvalóan nem arányosak az egyes társadalmi osztályok össztársadalmi megjelenésével, kijelenthető, hogy az 50-es években – összhangban az eredeti célkitűzésekkel – mind a területi, mind pedig a vállalati gyermekintézményekben az ipari munkások jelentős előnyöket élveztek.

Annak ellenére, hogy a korszakban alapvetően nem a család szociális helyzete határozta meg az óvodába való bekerülés esélyét, a célok között megjelent az életszínvonal-ki-egyenlítés szándéka is, hiszen az ellátásban részesülő gyermekek inkább az alacsonyabb státusú társadalmi csoportok tagjai közül kerültek ki. Ez az állapot azonban részben a politikai nyomás enyhülése, részben a munkásokért vívott harc csökkenése, részben pedig a GYES bevezetését követően a 70-es évekre gyökeresen átalakult. A Ferge Zsuzsa (1987, 81. o.) által közölt 1972-es adatok – ’60-as évekre vonatkozó statisztika nem áll rendelkezésemre, így csak következtetni tudok a lezajló folyamatokra – a háztartásfő társadalmi státusának meghatározottsága és az óvodai szolgáltatásokhoz való hozzáférés közötti összefüggés tekintetében jelentős, ám az előző korszaktól eltérő irányú egyenlőtlenséget mutatnak. Míg a szellemi foglalkozásúak gyermekeinek közel 90 százaléka, addig a szakmunkásoknak már csak 72 százaléka, a betanított munkásoknak és a mezőgazdasági fizikai dolgozóknak pedig kevesebb mint 50 százaléka vett igénybe óvodai ellátást. A munkásgyermekek számának csökkenése egyrészt az üzemi óvodák leépítésével függ össze, másrészt a vállalatok jóléti politikájának szerepváltozását tükrözi.

A kisiparosok és kiskereskedők, valamint az egyre fogyatkozó magángazdálkodók megtörésének, illetve utóbbiak térszbe kényszerítésének egyik fontos eszköze (és a kádári autokratikus „puha” rendszernek fő politikai játéka) volt, hogy nem terrorral vagy diktatórikus eszközökkel, sokkal inkább a társadalom anyagi-gazdasági körülményeinek befolyásolásával tartotta fenn a rendszer működését.

Az előbb tárgyalt, nagyrészt a társadalom foglalkoztatási/osztály szempontú vizsgálata mellett az óvodai ellátásban megfigyelhető egyenlőtlenségek egy másik forrásává lett a családban nevelkedő gyermekek száma. Az államszocializmus időszakában a társadalmi juttatások nem (illetve „sem”) tudták kompenzálni a gyermekekkel járó többletkiadásokat, így a családok szegénységi kockázatát nagyban befolyásolta a gyermekek száma: a szegények legnagyobb arányban a községben élő, többgyermekes családokból kerültek ki. Mivel a törvényi keret szinte kizárólagosan a dolgozó anyák gyermekeinek óvodáztatását tette lehetővé, az ellátásból éppen azok szorultak ki, akiknek az életszínvonalához, az életminőségük általános javításához elengedhetetlenül fontos lett volna az óvodába való bekerülés.

Ez a tendencia a GYES bevezetését követően még határozottabban érvényesült, hiszen a többgyermekes családoknál a nagyobbik gyermek(ek) óvodai felvételi kérelmét automatikusan elutasították: a GYES-ben részesülő anya óvodáskorú gyermekét csak egyéb jelentkező hiányában, illetve abban az esetben lehetett felvenni, ha az óvoda betöltetlen férőhellyel rendelkezett. Különösen indokolt esetben ettől ugyan el lehetett térni – például ha az óvodai elhelyezést a családi körülmények (egészségtelen lakás, anya betegsége, gyermekek száma vagy más, fel nem sorolt súlyos helyzet) indokolták –, ha a gyermek a következő évben megkezdte az általános iskolai tanulmányait, vagy ha csak félnapos, ellátás nélküli elhelyezést kértek a gyermek számára. Év közben is megszüntethették a GYES-en lévő anya gyermekének az óvodai elhelyezését, ha GYES-ről visszatérő anyuka gyermekének volt a férőhelyre szüksége.<sup>34</sup> (Ez utóbbi szabály fényében meglehetősen cinikusnak tűnnek a GYES bevezetését szorgalmazó patetikus, gyermekközpontú és a család érdekeire hivatkozó megnyilvánulások.) Bár a kivételes felvételek esetében szerepeltek szociális indokok, aligha valószínű, hogy ezek tömegével biztosították volna a szegény, többgyermekes családok gyermekeinek bekerülését az óvodába. Ezt sugallja a Szalai Júlia által közölt, a KSH 1978-as jövedelemfelvételére támaszkodó adat is, mely szerint a legalacsonyabb jövedelmű családok gyermekeinek mindössze 30 százaléka járt óvodába (Szalai, 1998, 136. o.).

A nemzetiségek részére külön nemzetiségi óvodahálózatot létesítettek, de az etnikai dimenzió mentén is érvényesülő szelekció a korszak egészében jelen volt: a cigány gyermekek óvodáztatási problémái a 70-es éveken egyre több oktatáspolitikai anyagban megjelentek, mindemellett átütő reformra vagy kezdeményezésre nem került sor.

### *Területi egyenlőtlenségek*

A hazai óvodarendszer kiépítése szorosan összekapcsolódott a gazdaságpolitikai döntések eredményeképpen létrejövő nagyarányú területi egyenlőtlenségekkel. Ennek következményeként az óvodák létrehozása az 50-es években elsősorban a nagyvárosokra koncentrálódott, ezek közül is kiemelkedik a budapesti ellátottság mértéke. A tanácsi óvodáknál kedvezőbb adottságokkal rendelkező üzemi óvodák elsősorban Budapesten – ahol 1950-ben már minden második óvodát vállalat tartott fenn –, illetve a nagyarányú iparfejlesztés városaiban voltak jellemzők, a vidéki, községi vállalati gyermekintézmények száma a korszak egészében elenyésző volt.

Az eltérő arányú fejlesztések nem annyira az óvodák mennyiségi mutatóinak szempontjából, mint inkább minőségi jellemzőik alapján különböznek. A különböző statisztikai adatok azt mutatják, hogy nem csak a férőhely-kihasználtságot, a zsúfoltságot, a szakképzett óvónők számát határozta meg a településnagyság és az iparosodottság mértéke, de a községekben később szűntek meg az osztatlan óvodák, és lassabb volt a napközi otthonos rendszer – ennek következtében az étkeztetés – kiépítése is.<sup>35</sup>

A területi egyenlőtlenségek az ország különböző régiói között is számottevőek voltak, az óvodai ellátás szempontjából a legkedvezőtlenebb helyzetben a hagyományosan hátrányos helyzetű térségek (Hajdú-Bihari, Zala, Szabolcs-Szatmár és Borsod megye) voltak (Simon, 1977).

A '60-as években részben a vidéki iparfejlesztésnek, részben pedig a parasztság sikeres kollektivizálásának köszönhetően erőltetett ütemben folyt a községek óvodarendszerének kiépítése. A községekben létesített új óvodák és férőhelyek száma 1950 és 1967 között megkétszereződött, mindemellett a községek és a városok (kiemelten Budapest) óvodarendszerében megfigyelhető egyenlőtlenségek – mint a különböző „minőségi” mutatókból látni fogjuk – továbbra is megmaradtak.

### *Szakképzettség*

A különböző pozíciójú óvodák közötti egyenlőtlenséget erősítette a szakképzett óvónők hiánya, mely a korszak egészében megmutatkozott (a szakmai képzés ugyanis nem tudott lépést tartani az óvodarendszer gyors kiépítésének ütemével). Szakképzett munkaerő tekintetében legrosszabb helyzetben mindvégig a vidéki területi óvodák, legkedvezőbb pozícióban pedig a városi üzemi óvodák voltak.<sup>36</sup> Emellett, illetve ennek ellenére az egy óvónőre jutó gyermekek száma fokozatosan csökkent: míg a koalíciós időszakban nem volt ritka, hogy a községi (osztatlan) óvodákban egy óvónő akár 100-150 gyermekkel is foglalkozott (általában dajka segítette), addig ez a szám 1955-re már csak 25 volt.

S bár a szakképzés rendszere 1945 után is követte az óvónők 1926-ban bevezetett 4 évfolyamos képzési rendszerét – amelynek utolsó évében gyakorlat folyt –, az állandó óvónőhiány miatt a korszakban többször is (1959-ben és 1972-ben) szükségessé vált, hogy a középfokú óvónői szakképesítés megszerzése (az érettségit követő 2 évfolyamos képzés) is megfeleljen az előírásoknak (Gáspár és Kelemen, 1999). Az államszocializmus általános munkaerő-gazdálkodási problémáin túl az állandó óvónőhiányban szerepe volt a demográfiai változásoknak, majd a GYES bevezetését követően az ideiglenes helyettesítés megoldatlanságának is.

Az óvoda szerepkörének változása szintén hatással volt az óvodai dolgozók minőségi (szakképzettség kérdése) és mennyiségi jellemzőire. Egészen a 60-as évekig a gyermekmegőrző funkció dominált, így nem tulajdonítottak különösebb figyelmet a szakképzettség biztosítására, és a megfelelő munkaerő biztosítása állandó lépéshátrányban volt a folyamatosan növekvő szükségletekhez képest. A 70-es évek elejére az óvodapedagógia

kiteljesedése – melyben kiemelt szerephez jutott az óvodák nevelési, illetve iskolaelő-készítő funkciója – maga után vonta a dolgozók képzettségi szintjének emelésével kapcsolatos elvárásokat is.

Mivel a kötött bérgazdálkodás természetesen nem tette lehetővé, hogy a szakma vonzóbbá váljon a munkavállalók számára, ezért más módon igyekeztek ösztönözni a munkaerő beáramlását: az egyedülálló óvónők számára társadalmi juttatásként újonnan épített szolgálati/garzonlakást biztosítottak az új intézmények területén. A törekvések ellenére ezek az építkezések és fejlesztések nem a tervezett ütemben folytak, ezért – saját lakás híján és várva az ígéret teljesülését – több óvónő akár éveket is az óvodában volt kénytelen lakni.<sup>37</sup>

A személyi feltételek bemutatásának egyik fontos, a korabeli elgondolások szerint természetes rendje, hogy az óvodában szinte kizárólagosan nők dolgoztak, férfiak csak fizikai kiegészítő munkát végeztek (például karbantartó, fűtő). Ennek egyrészt foglalkoztatáspolitikai okai voltak, másrészt a feladatkörrel kapcsolatos társadalmi attitűdök eredményeként értelmezhetőek. A „feminizált” munkakörök, illetve ágazatok kedvezőtlenebb munkafeltételeket (bérezés, pihenőidő stb.) nyújtottak, mint a jellemzően férfimunkaerőt foglalkoztató munkakörök, továbbá a pedagógusokkal – akárcsak a szociális tevékenységet végzőkkel – kapcsolatos elvárások és a foglalkozástípussal kapcsolatos presztízs-jegek is egész egyszerűen „női munkaként” tekintettek ezekre (Koncz, 1987, 311. o.).<sup>38</sup>

### *Tárgyi feltételek*

A háborút követő években az óvodai rendszer kiépítésére kettős teher nehezedett: egyrészt az újonnan létesített óvodák tárgyi/eszközszükségleteit, másrészt a háborús veszteségek helyreállítását kellett biztosítani. A 40-es évek második felének tarthatatlan közellátási gondjai természetesen az óvodákban is megjelentek. Az óvodák helyzetét illusztrálja az az 1947-es óvodai jelentés, amelyben egy nyírségi óvoda hivatalos leltárát készítette el az óvónő (aki egy dajka segítségével átlagosan 79 gyermeket látott el)<sup>39</sup>: „Az óvoda anyagi helyzete: »Semmi.« Ki adja az étkeztetést? »Senki, nincs étkeztetés csak unra<sup>40</sup> adományok kerülnek kiosztásra.« Van-e a napközi otthonnak fektetője? »Semmije sincs, csak udvara van az óvodának és homokja.«<sup>41</sup> A központi ellátás hiánya miatt különböző segély- és egyházi szervezetek által juttatott tartós élelmiszerekből az óvónők maguk készítették el az ételt, vagy a gyerekek otthonról hozták ételt (általában kenyeret).<sup>41</sup>

A Rákosi-korszakra általánosan jellemző, ami az óvodák szempontjából is megfigyelhető, hogy az átalakításokat csak mennyiségi, nem pedig minőségi elvek irányították. Ezért, bár a férőhelyek az említett korszak végére megtriplázódtak a háború előtti időszakhoz képest, a tárgyi feltételek csak kevésbé változtak. Általános volt nemcsak a fűtés vagy a játékok, hanem a fekvőhelyek hiánya is: egy korabeli jelentés szerint voltak olyan óvodák, ahol a megfelelő bútorok hiányában a gyerekek a délutáni pihenő idején az asztalra borulva aludtak.<sup>42</sup>

A tárgyi feltételek meghatározásának egyik fontos korabeli mutatószáma az épületek korszerűsége. Amíg az 50-es években az üzemi óvodáknak mintegy fele volt korszerűnek mondható (mindössze 13 százalékukat nevezték hiányosnak), addig a területi óvodáknak csupán a 20 százaléka.<sup>44</sup> A nagyvárosi és a vidéki községi óvodák közötti elérést tovább növelte az anyagi/tárgyi feltételek egyenlőtlensége (fűtési zavarok, óvodáktól való nagy távolság), valamint az elégtelen közegészségügyi viszonyok okozta járványok és megbetegedések intenzitása.

Az '50-es évek közepén a tárgyi feltételekkel való ellátottság szabványosításában, illetve egységesítésében megjelent az állam által biztosított minőségi garancia (a Középülettervező Vállalat 50 és 75 férőhelyes óvodák títustervét dolgozta ki). Az újonnan létesített óvodaépületek külső/belső tervezésében olyan standardokat írtak elő, ame-

lyekbe nemcsak az intézményekkel kapcsolatos higiéniai és biztonságtechnikai elemek kerültek bele (például a csoportszobák méretének és a beépített eszközöknek a pontos meghatározása), de már szerepet kaptak benne a gyermekek igényei is.<sup>45</sup>

### *A hozzáférés költsége*

A gyermekek után fizetendő térítési díj lényeges eleme az értelmezés szociálpolitikai dimenziójának, ugyanis annak többszöri változása és módosulása (ki milyen arányban fizeti a hozzájárulást) bizonyos mértékig modellezi, hogy a rendszer milyen társadalmi csoportok közvetlen támogatását tartotta kiemelten fontosnak.

Az erőltetett iparosítás korszakában, sőt egészen az 50-es évek végéig (bár a rendeletek folyton változtatták a hozzájárulási arányt) a térítési díj mértéke eltérő volt az üzemi és a területi óvodák esetében. Míg az üzemek saját jogkörükben dönthettek a gyermekek térítési díjának meghatározásáról – ezt legtöbb esetben alacsonyabb mértékben állapították meg, így egyfajta kiegészítő hozzájárulásként funkcionált –, addig a területi óvodákban központilag és egységesen állapították meg a fizetendő díj mértékét. A hozzájárulás mértéke alapvetően befolyásolta a gyermekek megfelelő ellátását: míg az üzemi óvodákba járó gyermekek szinte kivétel nélkül igényelték ezt a szolgáltatást, addig a területi óvodákban évente átlagosan a gyerekeknek mintegy fele részesedett belőle.

A két rendszerben közös volt, hogy a család jövedelmi helyzetétől, illetve a gyermekek számától tették függővé a fizetendő térítési díjat, így ebben a mutatóban – az általam vizsgált szempontok közül szinte egyedülként – már megjelentek a társadalmi egyenlőtlenség mértékét csökkentő szociális célok is. A térítési díjnak egyre növekvő szerepe volt a jövedelmek kiegyenlítésében, azaz a magasabb jövedelemmel rendelkező társadalmi csoportoktól a rosszabb anyagi helyzetű rétegek felé történő elosztásában. Bizonyos jövedelemhatár felett ugyanis a gyermek nemcsak nem részesült állami támogatásban, de akár a napi étkezési norma kétszeresét fizette meg.<sup>46</sup>

Az üzemi intézmények és területi óvodák térítési díjainak egységesítése 1961-ben történt meg, s ezzel az étkezési hozzájárulás tekintetében megszűnt az üzemi és a területi intézmények közötti egyenlőtlenség.<sup>47</sup>

A kormányzat részben a munkaerő-gazdálkodási célokkal, részben pedig a politikai/ideológiai döntésekkel összhangban a szolgáltatási díjak mértékét bizonyos társadalmi pozíciók és jellemzők mentén differenciálta. Ennek eredményeképp például a sorköteles katonák esetenként mentesülhettek a gyermekeik térítési díjának kifizetése alól,<sup>48</sup> míg a mezőgazdasági munkásság nyári napközi otthonban elhelyezett gyermekeinek étkezési költségeit 1950-ben ideiglenesen átvállalta az állam (természetesen politikai és gazdasági okokból). A nem állami alkalmazásban álló kisiparosok és kiskereskedők gyermekeit nemcsak az óvoda felvételi eljárásrendjében diszkriminálták – ahol elsőbbséget élveztek az állami iparban és termelőszövetkezetekben munkát vállaló családok –, de a térítési díjak tekintetében is, ugyanis automatikusan az egyik legmagasabb fizetési kategóriába sorolták őket, így annak megfelelő térítési díjat kellett fizetniük.<sup>49</sup> A '60-as évek közepére ennek a díjnak a mértéke már olyan magas lett, hogy a szülők folyamatosan méltányossági kérelmeikkel ostromolták a Művelődésügyi Minisztériumot.

### *Nyitvatartási idő*

A tanácsi óvodákhoz és bölcsődékhez képest az üzemek által fenntartott gyermekintézmények egyik nagyon fontos előnye volt, hogy a nyitvatartási idő rugalmasan alkalmazkodott a munkaidőhöz. Ez nemcsak a szokásos, mindennapos munkaidőnek, de a

termelő vállalatok nyári „leállásának” és a szülők szabadságának az összehangolásában is lényeges elem volt.

Az üzemi óvodák mintegy fele 12 órán keresztül, harmaduk pedig 12 órán túl fogadott gyermeket.<sup>50</sup> Míg az 50-es években még a 14 órát meghaladó nyitva tartást is lehetővé tette a szabályozás, addig a 60-as évek végére ez naponta legfeljebb 12 óra lehetett. Bizonyos esetben a szülők minimum 10 fős csoportja kérvényezhette a hosszabb nyitva tartást. A dolgozó szülők szempontjából pozitív eredmény, hogy a 60-as évek elején a szabályozás lehetővé tette, hogy a napközi otthonos óvodák 2 órás ügyelettel meghosszabbítsák az intézmény nyitvatartási idejét.<sup>51</sup>

A mezőgazdasági kistelepülések óvodái csak a nyári időszakban működtek egész napos intézményként, télen csupán 6–8 órán keresztül. Ez részben a szülők munkaidejével való összehangolás eredményeképp történt, de a gyerekek, főleg a távolság és a korai sötétedés miatt, amúgy sem maradtak volna tovább.

Mindemellett, bár az 1953. évi III. tv. garantálta az óvodák egész évi nyitva tartását, a szabályozás betartásának folyamatos gátja lett az óvónőhiány és a kötelező szabadságolásuk idején a megfelelő helyettesítés biztosítása.

Bár viszonylag rövid ideig működtek az úgynevezett hatnapos vagy hétköziothonos, éjjel-nappal nyitva tartó óvodák (1953-tól léteztek, majd az. 38/1955./O.K.9/O.M. rendelet megtiltotta új intézmények létesítését), az extenzív iparosítás korszakában nagy szerepe volt a három műszakban dolgozó szülők gyermekeinek ellátásában.<sup>52</sup> Számuk az 50-es években emelkedett, a 70-es évek közepére azonban mindössze 3 maradt belőlük.

### *Nyári napközi otthonok*

Az 50-es években megszervezett nyári napközi otthonok az idénymunkás mezőgazdasági dolgozók (termelőszövetkezeti tagok és parasztok) gyermekeinek ellátását biztosították, s jellemzően falvakban/községekben, kis részük agrárjellegű kisvárosokban működött. A háborút megelőző időszak arányaihoz képest az 50-es években többszörösére nőtt a nyári óvodák száma.<sup>53</sup> 1951-re már 1361 nyári napközi otthont hoztak létre, ahol összesen 50 600 gyermeket gondoztak. Ezeknek nemcsak a hozzáférés (a történet szépség-hibája, hogy legkevesbé a fontosabb mezőgazdasági jellegű területeken építették ki őket), illetve a szolgáltatás célcsoportjának tekintetében volt kiemelt jelentőségük, de a szolgáltatás minőségét tekintve is (Bicskei, 2006, 172. o.). Egyrészt ugyanis magas volt az egy főre jutó óvónők száma (22 főre jutott egy), eközben pedig alacsonyak a térítési díjak, másrészt a nyitva tartási idő rendkívül rugalmas volt, igazodott a szülők munkájához, nagyrészt ugyanis 8 óránál hosszabb ideig tartottak nyitva.<sup>54</sup> A nyári időszakos gyermekfelügyeletet nagyrészt a helyi tanácsok vállalták, kisebb számban pedig a termelőszövetkezetek vagy az állami gazdaságok váltak fenntartóivá.<sup>55</sup>

A nyári napközi otthonok száma a 60-as évekig változatlanul magas volt, aztán a 70-es évekre szinte teljesen megszűntek, vagy átalakultak állandó óvodává.

A hazai baloldal (kezdetben a szociáldemokraták is, később csak a kommunisták) már a II. világháborút követő néhány konszolidációs évben is kiemelt figyelmet szentelt az óvodarendszer kiépítésének. Állami szerepvállalás és garanciák hiányában a munkásnők gyermekeinek nappali elhelyezésében nagy szerepe volt a Magyar Nők Demokratikus Szövetségének, melynek tagjai először társadalmi munkában, később fizetett funkcionáriusként tevékenykedtek. Tagjai egyrészt politikai érdekképviselőivé lettek a dolgozó anyáknak, másrészt önkéntes munkájukkal a mindennapok szintjén is nélkülözhetetlenek voltak az intézményhálózat sikeres működtetésében. (A MNDSZ egyik alapítójának, Döbrentei Károlynénak 1946. augusztus 7-i parlamenti interpellációjával vette kezdetét a dolgozó anyák gyermekeinek a helyzetét rendező kérdések politikai vitája.)

Az államszocializmus évtizedeire jellemző alapvető ideológiai/politikai törekvések voltak valamennyi társadalmi munka kiindulási pontjai – a politikai rendszerhez kötődő lojalitás, a szocializmust építő „hasznos” és közösségi embertípus kialakítása –, mindemellett egyes típusai funkciójukat tekintve élesen különböztek egymástól. Bizonyos típusokkal – ilyen volt például a szocialista brigádmozgalom – a gazdasági termelés fokozását biztosították (miközben a résztvevőket anyagilag is motiválták ebben), néhány közösségi munkával (teljesen felesleges „dobozolással”) a politikai rendszer számára veszélyt jelentő szabadidő kialakulását akadályozták meg, míg mások a jóléti rendszer megteremtéséhez szükséges erőforrásokat pótolták.<sup>56</sup>

A gyermekintézmények felépítésében és működtetésében nagyobb volumenű társadalmi segítséget az állam először az 50-es évek legelején, majd később a 70-es évek elején várt a lakosságtól. Az első időszakban a jóléti intézmények erőltetett ütemű kiépítése, a másodikban pedig a demográfiai hullám miatt váltak fontossá a vállalatok dolgozóinak „önkéntes” felajánlásai, illetve újabb üzemi óvodák felépítése és fenntartása.

Az intézményi hálózat vonatkozásában a legnagyobb mértékű társadalmi munka az üzemi óvodák felépítése volt, később, a vállalati gyermekintézmények leépítését követően a vállalatok patronáló szerepe került előtérbe. Az 50-es évek közepétől kezdve ugyanis folyamatos politikai nyomás jelent meg a vállalatok felé, hogy nemcsak a saját jóléti intézményeiket, de a tanács által fenntartottakat is segítsék. 1954-ben minisztertanácsi határozat útján kéri fel a társadalmi szervezeteket, hogy patronálják az általános iskolai napközi otthonokat elsősorban helyiség biztosításával, a területi óvodákat és bölcsődéket pedig a hiányos felszerelés kiegészítésével.<sup>57</sup> A minisztériumi (párt)határozatok útmutatásai szabták meg a társadalmi munkavégzés folyamatát: „Az iskoláknak és az óvodáknak az üzemekkel, vállalatokkal, állami gazdaságokkal, stb való kapcsolatának kiépítése csak akkor lehet helyes, ha nem mindjárt kéréssel fordulnak hozzájuk, hanem először az iskola érdeklődik, hogy mivel lehet a patronáló segítségére.”<sup>58</sup> A rendszer kiépítésekor elsősorban az óvodáknak állt érdekében a patronáló üzemek felkeresése, illetve felkérése az együttműködésre, később a támogatás biztosítása egyre inkább a vállalatok számára lett fontos. (Ennek egyik tipikusnak mondható következménye lett, hogy a vállalatok számára nélkülözhetetlen munkatársak gyermekeinek „megvették” a tanácsi óvodákban a férőhelyeket.)

Az oktatási intézmények társadalmi segítése szervesen illeszkedett a mozgalmi életbe, ennek eredményeképp olyan kezdeményezések jöttek létre – a párt által delegált megyei és városi „akcióbizottságok” szervezték és felügyelték ezeket –, mint a „Dolgozók az iskoláért”, vagy az „Építsük, szépítsük iskoláinkat”.

Az óvodákkal kapcsolatos társadalmi munkák jól mutatják a rendszer Janus-arcát: míg a szülőkkel és az egész társadalommal szemben alapvető elvárás volt, hogy az új és igazságosabb ország építésének jelszavával folyamatosan vállaljanak részt a társadalmi munkában (deklaráltan természetesen önkéntes alapon), a gyermekintézmények megsegítésére és fejlesztésére a szülőktől pénzt semmilyen címen nem lehetett elfogadni.<sup>59</sup> S annak ellenére, hogy az állampolgárok nem csak a közvetlen gazdasági részvételükkel, de a munkaidejükön túl végzett „önkéntes” munkájukkal is „építették a szocializmust”, a politikai beszédekben a gondoskodó, patronáló állam jelent meg (Ferge, 1986, 164. o.). S amennyire ez a mechanizmus jelen volt az általános újraelosztásban, a társadalmi munkában megtermelt javak újraelosztása esetére hatványozottan érvényes.

## Zárszó

Tanulmányomban bemutattam, hogy az államszocializmus legfontosabb társadalompolitikai ígérete, mely szerint egyenlő mértékben, egyfajta univerzális ellátásként mindenki számára jár a szociális juttatásokhoz és az alapfokú oktatáshoz való hozzáférés, egyrészt

nem teljesült maradéktalanul, másrészt számos eleme a már meglévő egyenlőtlenség fel-erősítéséhez járult hozzá. Az előbbi mellett az is kijelenthető, hogy az államszocializmus első három évtizedében a gyermekintézményekkel kapcsolatos szakpolitikai döntések korántsem egy töretlen ívű fejlődési vonalat mutatnak. Az óvodarendszer kiépítése a szocialista jóléti társadalompolitika szerves részét képezte. Ennek ellenére, vagy éppen ebből következően a rendszer kiépítésében döntően nem a pedagógiai és szociálpolitikai megfontolások, illetve nem a gyermekes családok jólétének megteremtése érvényesült. A kiváltó okok sorában alapvetően a hivatalos család- és nőpolitika (például a nők munkavállalásának változó intenzitású ösztönzése, illetve akadályoztatása), valamint az aktuális gazdasági viszonyok jelentek meg legfontosabb tényezőként. Ennek megfelelően az óvodarendszerben megjelenő releváns változások is jellemzően az 50-es, valamint a 70-es évek elején történtek.

Az óvodarendszer kiépítése és a szolgáltatáshoz való hozzáférés szélesítése a korszakban fokozatosan és folyamatosan nőtt: míg az 1950-ben az óvodáskorú gyermekeknek mindössze 23,5 százaléka került óvodába, addig ez az arány 1974-ben már 71,8 százalék volt (Simon, 1977, 22. o.). A növekedés ellenére rendkívül széles társadalmi réteg nem férhetett hozzá a szolgáltatáshoz, mindezek következtében nagyfokú egyenlőtlenség jelent meg mind a területi, mind pedig a társadalmi hozzáférés dimenziójában. Bár a kirekesztett csoport társadalmi jellemzőinek a pontos meghatározása a korabeli statisztikák hiányosságai miatt nem lehetséges, tendenciaszerű folyamatok azért megfigyelhetők. Az 50-es évek elején főként a hatalmi pozíció megragadása és megtartása miatt fontos szerepet betöltő munkásosztály a kezdeti előnyös<sup>60</sup> pozíciójából mind jobban a perifériára szorult, eközben a mezőgazdaságból élő családok egyre szélesebb körben fértek hozzá az ellátáshoz, ám kezdeti hátrányukat a korszak végére sem tudták ledolgozni (a 70-es évek elején a mezőgazdasági fizikai dolgozók gyermekeinek kevesebb mint 50 százaléka jutott hozzá a szolgáltatáshoz). A szellemi munkakörben foglalkoztatottak gyermekeinek – elsősorban a gazdasági racionalizáció és a politikai enyhülés következtében – a 60-as évekre közel 90 százaléka járt óvodába. A társadalmi szelekcióhoz nagyfokú területi egyenlőtlenség is kapcsolódott: vidéken, a községekben nem csak alulszervezett volt az óvodarendszer (például néhány állami gazdaság gyermekintézményétől eltekintve teljesen hiányoztak az üzemi óvodák), de a meglévő intézmények tárgyi és személyi feltételei rendre alulmaradtak a városi óvodákhoz képest. Ehhez hozzáadódott még, hogy vidéken a megfelelő munkalehetőségek hiányában a nők nagy számban szorultak ki a munkaerőpiacról, ennek következtében pedig a gyermekek nem kerülhettek be az óvodarendszerbe. A mechanizmust a GYES 1967-es bevezetése csak felerősítette, hiszen a többgyermekes családok (nagy részük községekben élt) nagyobb gyermekei csak kivételes esetben kaphattak óvodai ellátást. Ezekben a folyamatokban kiemelt szerepet játszott az üzemi és területi óvodák közötti egyenlőtlenség, mely mind mennyiségi, mind pedig minőségi szempontból az egész korszakban jelen volt.

A vállalati jóléti juttatásoknak, így a munkahelyi gyermekintézményeknek az egész korszakban fontos szerepe volt. Az államszocializmusban a vállalati szociálpolitikának egy sajátos funkciója alakult ki: a munkahelyek által egyre növekvő mértékben nyújtott társadalmi juttatások és szolgáltatások rendszere az állami újraelosztással összekapcsolva, az állam gazdaságpolitikájával összhangban alakította a különböző társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenséget.

Az üzemi gyermekintézmények története kiválóan illusztrálja, hogy a (bár) diktatórikus eszközökkel felépített vállalati óvodarendszer az extenzív iparosítás korszakában alapvetően a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok (szinte kizárólagosan az ipari munkásság) számára nyújtott jóléti, sőt jóléti ellátást, a 60-as évek végén, a piaci mechanizmusok bevezetésével a struktúra fenntarthatatlanná vált. Ennek következtében csak azok a vállalatok tudták finanszírozni az általuk működtetett óvodákat, amelyek jól prosperál-

tak: a rendszer így azoknak a társadalmi csoportoknak biztosított minőségi szolgáltatást, amelyek egyébként is megfelelő társadalmi erőforrásokkal rendelkeztek (nagyvárosi, jól fizető munkahely).

Az óvodák társadalmi szerepének története azt mutatja, hogy az 50-es években a nők (felülről vezényelt) tömeges bevonása a munkaerőpiacra, ezzel párhuzamosan pedig a nagycsaládok felbomlása automatikusan vonta magával a kisgyermek napközi ellátásának társadalmisítását. Ebben az időszakban az óvodák funkciója – az 53-as Kisdédóvról szóló törvényben foglaltak ellenére – tulajdonképpen a gyermekmegőrzésre korlátozódott, a pedagógiai feladatok pedig nagyrészt a politikai/ideológiai nevelést célozták. Részből a foglalkoztatáspolitikai átalakulás, részből pedig az oktatási rendszer belső, modernizációs folyamatai miatt ez a szerep egyre inkább háttérbe szorult: a 60-as évektől kezdve határozottabban voltak jelen a minőségi oktatás és nevelés megteremtéséhez nélkülözhetetlen standardok, valamint szempontként megjelentek a gyermekek speciális érdekei is.

### Jegyzetek

(1) Szalai Júlia (1998) Mire kell az óvoda és kinek. In: *Uram a jogaimért jöttem!* (ugyanő) Budapest, Új Mandátum 129–145.o.

(2) Természetesen ennél a szempontnál is megjeleníthető szociálpolitikai dimenzió, hiszen az óvoda – a mobilitási csatornának kiemelt rendszerének, az oktatásnak a részeként – alapvetően befolyásolhatja a későbbi iskolai teljesítményeket.

(3) Ennek legfontosabb kiindulási pontja a törvényi keret, amely szabályozza nemcsak a működés feltételeit, az igénybevétel módját, de a szükséges képzettségi szintet, a munkaköröket és az ezekhez kapcsolódó bértáblát, valamint a nevelés tartalmi részének egyes kérdéseit is.

(4) Bár 1948-ban betiltották a magánintézmények működését, több óvoda még az 50-es években is működött, természetesen illegálisan (Bicskei, 2006, 166. o.).

(5) Az óvodai férőhelyek 1938-as szintjét csak 1950-ben érték el újra.

(6) Ennek voltak előzményei a két világháború közötti időszakban is.

*A munkahelyi gyermekintézmények története pontosan mutatja a társadalmi juttatások elosztási mechanizmusát, melyben az újraelosztás mechanizmusa nem a gazdagabbaktól a szegényebbek felé, hanem éppen fordítva történik, és a különböző dimenziók mentén szerveződő egyenlőtlenségi viszonyok egy összefüggő rendszert alkotnak. A vállalati óvodák szinte valamennyi minőségi mutatóban jobban teljesítettek, mint a területi óvodák. Rugalmasan alkalmazkodtak a szülők munkaidejéhez, valamennyi üzemi gyermekintézmény napközit is működtetett, mind a tárgyi, mind pedig a személyi feltételek vonatkozásában kedvezőbb helyzetben voltak, kisebb volt a zsúfoltság, s egészen a 60-as évek elejéig alacsonyabb térítési díjat kellett fizetni a szolgáltatásért, az üzemek pedig a különböző társadalmi munkák eredményeképp jelentősebb forrást tudtak az óvodák részére biztosítani.*

(6) A Minisztérium gyakran változtatott nevet: 1951-től Köznevelési, 1953–57-ig Oktatásügyi, később egészen 1974-ig Művelődésügyi Minisztérium lett.

(7) A Népjóléti Minisztérium 1950-es megszüntetésével gyakorlati értelemben teljesült az a politikai szándék, amely az állami szociálpolitika teljes megszüntetését jelentette. Az ehhez kapcsolható ideológiai tartalom pedig abból ered, hogy az államszocialista rendszer „minden tette és intézkedése szociálpolitika” (Ratkó Annát, az utolsó népjóléti minisztert idézi: Ferge, 1986, 158. o.).

- (8) Az óvodafejlesztések elsősorban az új szocialista iparvárosokban/telepeken valósultak meg, és a legfontosabb pedagógiai célként „a gyermekek egészséges, edzett, hazájukat szerető, öntudatos, bátor és fégyelmezett, sokoldalúan művelte emberekké való nevelését” jelölték ki (1953. évi III. tv).
- (9) A mezőgazdaságból élőket a hatalom gyakorlatilag a korszak egészében – de legalábbis az első felében – másodrendű állampolgároknak tekintette. A sikeres kollektivizálást követően, a 60-as évektől fokozatosan enyhült az ellenük irányuló diszkrimináció.
- (10) KSH Óvodai Adatfelvétel, 1950.
- (11) 852/853-93/1953. számú O.M. utasítás november 7-e megünnepléséről az iskolákban és az óvodákban (*Oktatásügyi Közlöny*, 1953).
- (12) A gyermekkép történeti fejlődésének kutatása a neveléstörténet egyik fontos területe. Több kutató – így a szocialista korszakkal is behatóan foglalkozó Géczi János (2006) is – kiemeli munkájában, hogy a gyermekekről kialakult és kialakított kép sok tekintetben nem csupán a felnőttkép derivátumaként, illetve világképi tükröződéseként értelmezhető, de a politikai célok és elvárások mintájaként is szolgál.
- (13) A közoktatásügyi miniszter 1.920-1-15/1951. számú rendelete az óvodai, általános iskolai és középiskolai Rendtartás módosításáról, illetve kiegészítéséről (*Közoktatásügyi Közlöny*, 1954).
- (14) A problémák kommunikálása, a sajtóban megjelent retorikai fordulatok („újbeszédül”) külön szociolingvisztikai tanulmányt érdemelne. Mindamelllett a diktatúra időszakában valóban jelentős volt az új intézmények növekedési üteme: míg 1938-ban az ország területén 1140 óvoda működött, addig 1955-re az óvodák száma ennek több mint kétszerese lett (*KSH Statisztikai Évkönyv*, 1949–1955).
- (15) 1952-ben közel 100 000, míg 1975-ben már majd’ 300 000 férőhelyet biztosított a rendszer (*KSH Statisztikai Tájékoztató*, 1980).
- (16) 1959, MOL XIX-I-4-z, 2. doboz, 1959.
- (17) A kritikus zsúfoltság a 60-as évek első felében némiképp csökkent. Mindamelllett a 31 főnél több gyermeket ellátó csoportok száma a 70-es évek elejére már az ’50-es évekbeli arányt is meghaladta (*KSH Statisztikai Tájékoztató*, 1980).
- (18) 1958-ig folyamatosan emelkedett az óvodáskorú gyermekek száma, majd a 60-as évek legvégéig csökkent, aztán újra nőtt. 1951-ben az óvodáskorú gyermekeknek mindössze 23,5, míg 1963-ban már 41,8, 1975-ben pedig 75,5 százaléka járt óvodába (*Magyar Oktatás a statisztika tükrében 1945–1980*).
- (19) A feladat ellátásáért a körzeti orvos és a védőnő együttesen felelős.
- (20) Az egészségügyi miniszter 21/1975 (Eü. K. 12) számú utasítása az oktatási intézmények egészségügyi ellátásáról.
- (21) 2007/1973 számú Mt. h. határozat a népelemezés helyzetének a további javításával kapcsolatos feladatokról.
- (22) A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 33/1971. számú rendelete az alsófokú oktatási intézményekről, a muzeális emlékek védelméről, valamint a kisedővásról szóló egyes szabályok módosításáról.
- (23) *KSH Közleményei*, Óvodai adatfelvétel, 1950.
- (24) MOL XIX-C-1-g 280.190-288.828 1946.
- (25) Ratkó Anna, 1949. OGY. 101. ülése, 1949. január 21.
- (26) *KSH Statisztikai tájékoztató*, 1952.
- (27) A részesedési alap jóléti célokra fordítható keretösszegének az aránya a korszakban többször módosult.
- (28) 2258/82/1954.MT.Sz. Az anya- és gyermekvédelem továbbfejlesztéséről szóló rendelet (1954-es *Közoktatásügyi Közlöny*).
- (29) Az intézkedés érintette mindazokat a vállalati gyermekintézményeket, amelyeknél bizonyos infrastrukturális jellemzőket nem tudtak biztosítani (ne az üzem területén legyen az óvoda bejárata, a férőhely-kihhasználtság magasabb legyen, mint 85 százaléka) (Bicskei, 2006, 166. o.).
- (30) MOL 851/1955 XIX-I-2-f.
- (31) *KSH Statisztikai Évkönyv*, 1979.
- (32) 1959, MOL XIX-I-4-z, 2. doboz.
- (33) Óvodai Adatfelvétel. *KSH Közleményei*, 1950.
- (34) 183/1969/M.K.23/MM. sz. utasítás alapján.
- (35) Községekben a hazai lakosság 50,1 százaléka élt (*KSH Statisztikai Évkönyv*, 1975).
- (36) *KSH Statisztikai Évkönyv*, 1949–1955.
- (37) 1959, MOL XIX-I-4-z, 2. doboz
- (38) Ágazati besorolásban jellemzően ide tartozik a tercier szektor, az oktatás, a kultúra, az egészségügy, a kereskedelem és a vendéglátás területe.
- (39) MOL, 1947, NMi, XIX-C-1-g 2.t.
- (40) Az iratot készítő itt az UNRRA nevű ENSZ segélyszervezetre gondolt.
- (41) A háborút követő néhány év egyik legfontosabb kérdése – főként a városokban – az élelmiszer-ellátás megszervezése volt. A Közellátásügyi Minisztérium fennhatósága alatt működtetett rendszerben népkonyhákat állítottak fel, illetve bevezették a jegyrendszert, de a csere- vagy „feketekereskedelem” is általános volt. Az ellátást különböző külföldi segélyszervezetek tették lehetővé, mint a Joint vagy az UNRRA.
- (42) KSH Óvodai adatfelvétel, 1954.
- (43) A magas arányszám nyilvánvalóan az extenzív iparosításnak, az újonnan épített ipari létesítményeknek köszönhető.

(44) KSH Óvodai adatfelvétel, 1950.

(45) MOL, Omi, XIX-J-2-f 23/851, 1956.

(46) A legmagasabb, 10 000 ezer Ft felett kereső családok egyke gyermekei a 8 Ft-os napi norma helyett 20 Ft-ot fizettek, de már az átlagnál kicsit jobban keresők is tulajdonképpen a kevesebb jövedelemmel rendelkező családok részére osztották vissza a térítési díjat (Az oktatási miniszter 101/1974 (M.K.14) OM számú utasítása, *Művelődésügyi Közlöny*, 1974).

(47) 1008/1961. számú Kor. határozat (valamint ennek végrehajtása tárgyában kiadott 158/1961.M.K.21. MM. és a 20/1961. számú Eü.K.10.EüM. utasítás).

(48)) 310-1/1953.P.M. számú utasítása a sorkötelesek gyermekei után gyermekvédelmi intézményekben fizetendő térítési díjakról.

(49) „Ha a szülő hitelt érdemlően valószínűsíti, hogy a havi jövedelme a 6000 Ft-ot nem éri el, akkor az igazolt jövedelem alapján kell a megfelelően alacsonyabb kategóriába sorolni, ez azonban az 5. kategóriánál alacsonyabb nem lehet.” (123/1961 számú M.K.9. M.M. utasítás)

(50) *KSH Statisztikai Tájékoztató*, 1953.

(51) 158/1961. (M.K.21.) számú MM utasítás a gyermekintézményekkel kapcsolatos egyes kérdésekről szóló 1.008/1961. számú Korm. határozat végrehajtásáról.

(52) A kisebb gyermekek számára az '50-es évek elején úgynevezett „többszörös” üzemi bölcsődék alakultak, amelyek a több műszakban dolgozó családok gyermekei számára nyújtottak hathatós segít-

séget, megoldva a gyermek alkalmankénti éjszakai felügyeletét is.

(53) 1945 előtt mindösszesen 124 nyári napközi otthon működött az országban, ahol 8600 gyermek részére biztosítottak ellátást.

(54) Adatfelvétel az időszakos nyári napközi otthonokról (*KSH Közleményei*).

(55) A nyári napközi otthonokra vonatkozó fejlesztések természetesen összhangban voltak egyéb politikai célokkal is, mint például a kollektivizálás.

(56) Az üzemekben a SZOT irányelvei alapján megszervezett úgynevezett szocialista brigádok alapvető funkciója az üzemi termelés fokozása volt, de hatással voltak a „szocialista” műveltségi szint és a politikai elkötelezettség növelésére, valamint szabályozták az üzemeken és a magánélet keretein belüli viszonyokat is. Az egyes vállalatokon belül működő különböző brigádok egymással termelési versenyben voltak. A brigád tagjait anyagilag is motiválták a részvételben.

(57) 2258/1954 számú Mt. H. határozat az anya- és csecsemővédelem továbbfejlesztéséről.

(58) Az oktatásügyi miniszter 852-77/1954. számú utasítása iskoláink, óvodáink társadalmi megsegítésének tárgyában.

(59) Ebben egyrészt a munkával és a pénzzel kapcsolatos szocialista ideológia és filozófia jelenik meg, másrészt a közvetlen befizetések a rendszer hiányaira hívták volna fel a figyelmet.

(60) Az előnyök főként a megelőző politikai rendszerhez képest értelmezhetők.

## Irodalomjegyzék

É. Bicskei (2006): „Our Greatest Treasure, the Child”: The Politics of Child Care in Hungary, 1945–1956. *Social Politics*, 13. 2. sz.

Ferge Zsuzsa (1987): Jövedelemeloszlás – szegénység – szociálpolitika. In: Ferge Zsuzsa és Várnai Györgyi (szerk.): *Szociálpolitika ma és holnap*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 73–104.

Ferge Zsuzsa (1987): A szociálpolitika értelmezése. In: Ferge Zsuzsa és Várnai Györgyi (szerk.): *Szociálpolitika ma és holnap*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 15–24.

Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmpolitika és a nők. In: Dr. Szabady Egon (szerk.): *Tanulmányok a nők helyzetéről*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Földényi Ervin (1953): Ötéves tervünk nagy művei – Üzemi jóléti intézményünk. *Népszava*, Budapest.

Gáspár László és Kelemen Elemér (1999): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker Kiadó, Budapest.

Géczi János (2006): A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés. *Magyar Pedagógia*, 106. 2. sz. 147–168.

Gyáni Gábor (1987): Női munka és család Magyarországon. *Történelmi Szemle*, 30. 3. sz. 366–374.

Dr. Kelemen Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében III. *Óvodai Nevelés*, 6. sz. 252–256.

Koncz Katalin (1987): *Nők a munkaerőpiacon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Kovács Tiborné (1950): *Milyen legyen a jó napközi*. Közoktatásügyi Kiadó, Budapest.

Léderer Pál (1991): Nyomás az óvodákon. *Esély*, 2. sz. 92–104.

Léderer Pál (1992): Teher alatt nő a pálma. *Esély*, 3. sz. 104–119.

Lévai Katalin (2000): *A nő szerint a világ*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (2004): *Neveléstörténet*. Budapest, Osiris.

Örkény Antal (2004): A társadalmi mobilitás történelmi perspektívái. In: Valuch Tibor (szerk.): *Magyar társadalomtörténeti olvasókönyv 1944-től napjainkig*. Osiris Kiadó, Budapest.

Pető Andrea (1998): *Nőhistóriák*. Seneca Könyvkiadó, Budapest.

Pető Iván és Szakács Sándor (1985): *A hazai gazdaság négy évtizedének története 1945–1985*. I. kötet. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris Kiadó.

Schadt Mária (2003): „Feltörekvő dolgozó nő”. *Nők az ötvenes években*. Pécs, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.

Simon Mária (1977): *Óvodahálózatunk fejlődése*. Budapest, Egyetemi Számítóközpont Közgazdasági Osztály.

Szalai Júlia (1998): Mire kell az óvoda és kinek. In: *Uram a jogaimért jöttem* (ugyanő) Budapest, Új Mandátum, 129–145. o.

Csányi Vilmos  
**Ironikus etológia**

„Az evolúció legképtelenebb, sületlen, hagymázos ötlete minden kétséget kizáróan az ember, becenevén a Homo sapiens. Öt-hatmillió éve a bioszféra üde színpont lehetett a bolygón sokféle állattal és növényvel, amelyek között persze szép számmal voltak mulatságosak, netán bolondosak is, mint azt példaim igazolták, de az ökológiai rendszer kiegyensúlyozott volt, és úgy tűnhetett, hogy megalapozott, tartós jövője sok százmillió évre biztosítva van. És ekkor a rendszer finom, olajozott kerekéi közé por, homok, autóröncsok, kátrány, mindent feloldó savak és lúgos, enzimes mosópor került. Recsegés, ropogás, pattognak a fogaskerekek, égett fémszag, füst és korom. Mi történt?

Egy csimpánzméretű, a fák ágai között kiegyensúlyozot-  
tan élő derék majom megőrült...”

Méret: 120x200

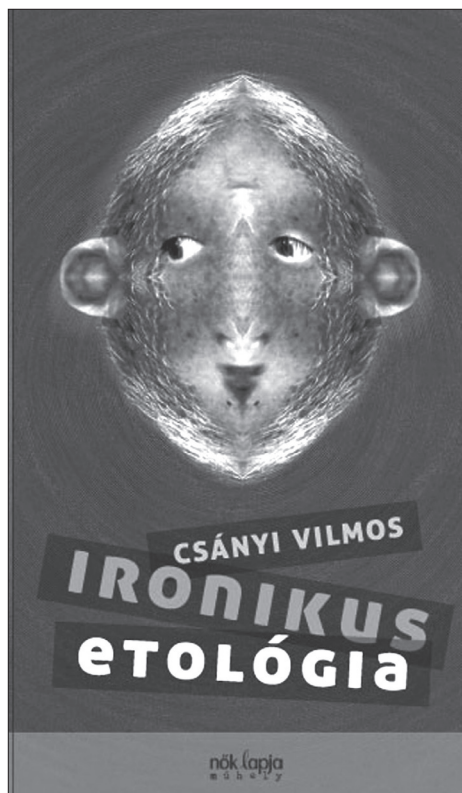
Oldalszám: 224

Ár: 2500 Ft

ISBN 978-963-341-025-7

Kötészet: Keménytábla védőborítóval

Megjelenés: 2012. április 12.



## Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960-1970)

*Németh András és Pukánszky Béla (2004, 10. o.) közös könyvében (A pedagógia problémátörténete) olyan történelmi antropológia lehetőségét veti fel, mely a mindennapi tapasztalatot historizálja és szemléli tágabb, társadalmi kontextusban. Saját kutatásom ebbe a tudományos-módszertani keretbe illeszthető, hiszen sajtófotók elemzésére vállalkoztam, az 1960 és 1970 közötti időszakban, a minisztériumi kiadású lapok (A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Gyermekünk, Óvodai nevelés, Úttörővezető) tekintetében.<sup>1</sup>*

Több kérdés felmerül fényképek elemzése esetében. Vajon lehetséges-e tudományos elemzés a fényképanyag többségét kitevő mindennapos, hétköznapi jeleneteket, személyeket és cselekvéseket ábrázoló fotóknál? A kérdés tulajdonképpen a fénykép ontológiai státuszára és használatára irányul: hogyan narrativizáljuk a fotókat, milyen, már meglévő történetekbe illesztjük be a képeket, képzeteket?<sup>2</sup> Mennyiben tekinthetők az így létrejött gyermekképek hitelesnek, egy adott korra érvényes, lehetséges és releváns valóságmagyarázat(ok)nak? A probléma a tudományos kutatás számára is felbukkan. Mi támasztja alá interpretációink helyességét? Hogyan kerülhetjük el a félre-, túlértelmezés csapdáját, saját következtetéseink indokolatlan általánosítását?

A sok-sok kérdés megválaszolása a módszertanban rejlik, amely a fényképek nevelés-tudományi felhasználása esetében még gyermekcipőben jár – legalábbis Magyarországon. A képek nemcsak hipotézisek illusztrációjául szolgálhatnak, saját értékük is van, kérdéseket tesznek fel nekünk, jelentéseket és kapcsolatokat hoznak létre. Ulrike Pilarczyk és Ulrike Mietzner (2010) közös tanulmánya nyújt megbízható metodológiai alapot a fényképanyag feldolgozásához, melynek segítségével a kapott eredmények, narratívák ellenőrizhetőkké, tudományosan is megalapozottakká válhatnak. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a képelemzések végére egy biztos, állandó igazság birtokába jutnánk: be kell látnunk, hogy az általunk feltárt kijelentések és történetek csak egy bizonyos kontextusban működnek, illetve átmenetinek tekinthetők.<sup>3</sup>

Visszatérve a két német kutatóra: Mit és hogyan tudunk hasznosítani a kutatásaikból? Pilarczyk és Mietzner (2010) szerint alapvetően két lehetőség áll a kutató előtt fényképek elemzésénél: az önálló képek elemzése, vagy nagyobb képmennyiség feldolgozása. Az első esetben a megállapítások alátámasztására szükséges nagyobb, hasonló képcsoportokon elvégzett felülvizsgálat – korábbi megállapításaim érvényessége a nagyobb sorozatok, képhalmazok elemzése alapján levont tapasztalatoktól függ, ezek fogják alátámasztani, árnyalni vagy cáfolni hipotéziseimet. A képanyagból olyan adatbankot kell

létrehozni, mely különböző szempontok alapján osztályozott, meghatározott és lehetővé teszi az információk visszakeresését. A kategóriák egy része tőlünk független tényezőt takar – ezeket hívja a két német kutató külső információnak (idő, hely, készítő, felhasználás). Saját kérdésfeltevéseink, nézőpontunk, illetve a fotók jellegéből adódó szempontok adják a belső információkat – a fényképek témáit, motívumait, stílusjegyeit jelenti mindez. A vizsgálati korpusz tetszés szerint újra- és átcsoportosítható, végezhető rajta szinkron és diakrón vizsgálat, ugyanaz a fénykép több narratívában is felhasználható, akár ellentétes előjellel is. Nem a képek tartalma a lényeges (ez csupán az elemzés felszínét jelenti), hanem a fotók által létrehozott kapcsolatok, az így létrejött jelentések és ezek emberi kultúrában való felhasználása, felhasználhatósága. A belső szempontokat a gyermek, fiatal és felnőtt viszonylatai, egyedi felbukkanásaik, önképek és különböző ábrázolásmódjaik alakítják első szinten. Külön vizsgálat tárgyai lehetnek a diákszerepek és a pedagógiai hivatás társadalmi, kulturális és történeti jellemzői, elfogadott vagy kevésbé elterjedt mintái, csakúgy, mint a szülő-gyermek kapcsolatok, vagy a család funkciói. A portré (az arc képe) után a test megjelenítése következik, s ezzel a nemiség, szexualitás kérdésköre is felbukkan. Az egyszeresplős képeket a közösségiség, a formális, informális környezet elemzése követi, az ideológia és a szimbolikus kifejezésformák figyelembevételével – ezeket a későbbiek során fejtem ki részletesebben.

Semmi sem egyértelműbb és közismertebb, mint egy gyermekről készült fénykép. Szükség van-e egyáltalán a gyermekekről és fiatalokról készített portrék vizsgálatára? Tud-e újat, mást mutatni ez az elemzés nekünk? A további vizsgálat be fogja bizonyítani, hogy az egyetemesnek hitt gyermekkép valójában ábrázolásmód függvénye, melyet jelen esetben a felnőtt fényképezőgépek lencséje nyújt. Az újságok szerkesztési-szelekciós mechanizmusai – mi és hogyan jelenhet meg a gyermekekről, fiatalokról – direkttebb megnyilvánulásait jelentik ugyanennek a felnőtt-világnak, ha úgy tetszik: a hatalomnak. Pilarczyk és Mietzner (2010) már idézett írása a véletlen szerepére is figyelmeztet ugyanakkor: a fénykép nem minden elemét tekinthetjük szándékosnak. Éppen a hitelesség (a pillanat megörökítése, melybe beleférnek a nem várt emberi reakciók is) és a megtervezettség feszültsége adja a fotó sajátos karakterét – az általunk adott értelmezések és a kép készítőjének, publikálójának lehetséges céljai egyáltalán nem biztos, hogy fedik egymást.

A szinguláris, egyedi képek mellett ugyanolyan fontosak a megszokott, általános – és épp ezért eddig nem nagyon vizsgált – „sorozatképek”. Ellentmondásos helyzet ez, hiszen a portré, természetéből adódóan, a személy sajátos jellemzőit kellene kidomborítsa, ehelyett sablonokat, mintákat (és természetesen kivételeket is!) találunk, szekvenciákat, amelyeket az egység és különbözőség egyaránt jellemez, ábrázolástípusokat és tulajdonságok listáit. Mindezek mögött a képek befogadói és használói is mindig észre kell vennünk, az ő hiteiket, vélekedéseiket, cselekvéseiket; a képeket kiváltó okokat és az általuk eredményezett megnyilvánulásokat, hatásokat. Eric Margolis (2000) amerikai szociológus szerint a fényképek nem véletlenszerűen készülnek, hanem különböző konvenciókon, szimbolikus reprezentációkon alapulnak, a rendről, fegyelemről, közösségről, szocializációról, akkulturációról stb. szóló társadalmi értékeket és folyamatokat jelenítenek meg. Az így felfogott képek egy adott kor és közösség kollektív memóriájának részei, s mint ilyenek, kutathatók és értelmezhetőek.

A portré műfaja az egyik legrégebbi a festészet történetében – az arckép, a személy egyedi vonásainak megörökítése már az egyiptomi sírábrázolásokon is megfigyelhető, hogy aztán töretlen népszerűséggel jusson el a polgárság hatalomra jutásának koráig, a modern világ kezdetét jelző 18. századig. A fényképezés elterjedésével a portré demokratizálódásának folyamata még jobban kiterjedt (hiszen az ezt megelőző korokban a tehetősök kiváltságának számított), s ezzel eredetiségéből is veszített. Minél több kép született, annál megszokottabbá és valljuk be: unalmasabbá vált. A fényképportrék vizsgálata ese-

tében nemcsak a köznapiság jelent problémát, hanem ennek ellentéte, az egyediség is. E paradox megállapítás második felét a következő idézettel tudom alátámasztani: „A portré egyedüli potenciális jelöltje csak az éppen reprezentált identitás lehet...” Azaz a portrének önmagán túl nincs jelentése. Vagy mégis? Az idézet így folytatódik: „...csak egy szövegen kívül eső időben, a kulturális emlékezetben nyerhet történeti dimenziót.” (Milián, 2002, 316. o.) Az önarcképek sorozattá rendeződve olyan hasonlóságokat és differenciákat adnak ki, melyekből már megalkotható az én története, a gyermek és fiatal képe.

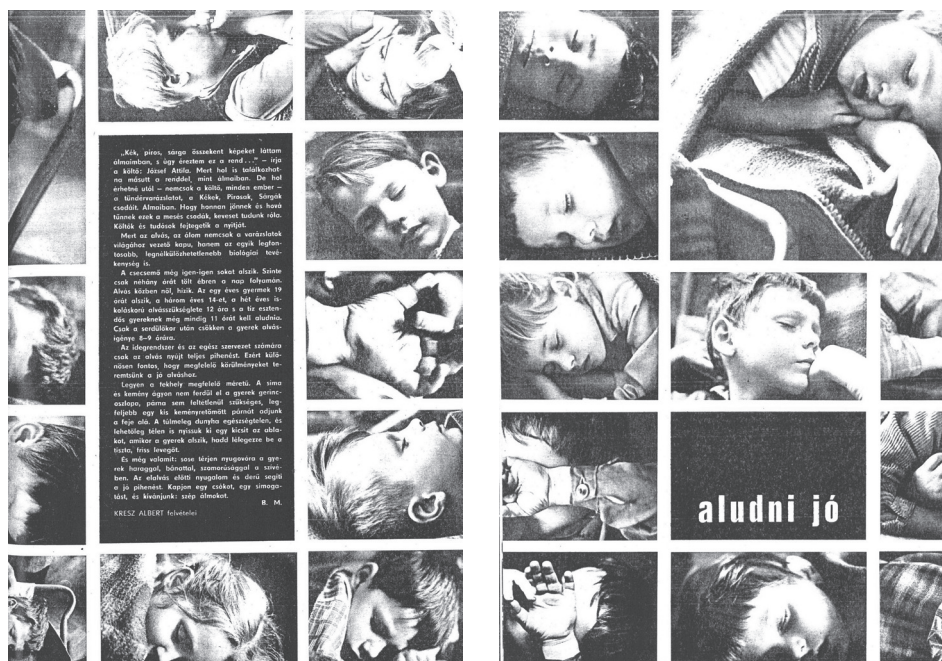
Portré alatt az olyan önarcképet értem, ahol csak az arc, vagy az arc és felsőtest jelenik meg, de a hangsúly mindenképpen az előbbire helyeződik. A valamilyen tevékenységbe merülő és a kép fókuszát erre a cselekvésre helyező fotókat nem válogattam be – természetesen nem mindig egyértelmű az elkülönítés, így átmenetinek tekinthető művek is bekerültek (az arc és a tevékenység egyaránt domináns ezeken az ábrázolásokon). A következő szempont a háttér volt, portré esetében ez csak jelzésszerűen mutatkozik meg, más szereplők általában nincsenek a fotókon – vagy csak a jelzésszerű háttér elmosódott részeként. Mivel nehéz volt elválasztani a portrékat a többi képtől, az egyszereplős képeket is a portrékkal együtt vizsgáltam meg – ezért szerepeltetem együtt a címben a portrékat és az egyszereplős képeket.

Az így leszűkített anyagban 522 fénykép maradt (a három sorozatkép tagjait külön-külön és a montázst egyben is beleszámoltam), melyeket többféle szempont szerint csoportosíthatunk. A fotók egy része eleve sorozatba van rendezve (tehát egy oldalon több kép helyezkedik el egymás mellett), ezzel a technikai megoldással hangsúlyozva a fentebb már említett egységet és különbözőséget, egyén és közösség kapcsolatát, a különállást és a belefoglalást.

### Sorozatképek – képek sorozatai



1. ábra. Gyermekünk, 1970/5, 9. oldal, Diákszemélyek, Chochol Károly



2. ábra. Gyermekünk, 1970/2, 18–19. oldal, Aludni jó, Kresz Albert

Az 1960–1970 közötti fényképanyagban két portrésorozat található meg (1. és 2. ábra)<sup>4</sup> – nagyon jó kontrasztot teremtve az összehasonlításhoz. A sorozatkép legjobb megfogalmazását Darvai Tibor (2011, 85. o.)<sup>5</sup> idézi azon tanulmányában, mely a vizsgálati módszer és a vizsgálati anyag tekintetében is rokon az enyémmel – viszont jelentős különbségek is találhatók a két kutatás között (a vizsgálati anyagban, időintervallumban és kutatói kérdésfeltevésben többek között). A sorozatkép definíciója tehát a következő, Szilágyi Gábor (és az őt idéző Darvai Tibor) szerint: „Szekvenciának vagy képsornak nevezzük a nyomtatásban megjelent, egymás után elrendezett, az események kronologikus sorrendjét a tördelésben is tiszteletben tartó, azonos témájú, de változó tartalmú, egymással összefüggésbe hozott, viszonyrendszereket alkotó fényképeket.” Több, megszorító jellegű megjegyzést tennék hozzá ehhez: jelen esetben csak a portrékat tartalmazó sorozatképeket vizsgálom, melyeknél épphogy nem a kronologikus elrendezettség figyelhető meg, hanem éppen ellenkezőleg, a szimultaneitás, egyidejűség logikája (a későbbiekben ezt kifejtem). Ha ragaszkodunk a definícióhoz, inkább képek sorozatáról kell ebben az esetben beszélnünk, és nem sorozatképekről. A másik megjegyzésem: a portrékból álló sorozatképek két fajtáját itt nem tárgyalom – a fogyatékosokról, marginális csoportokról készültet, valamint a csecsemők, kisgyermekek életképeit. Olyan keresztmetszeteket alkot ez a két sorozatkép-típus, amely egyrészt tematikailag több területet átfed, másrészt technikai megoldásai okán is szükségessé vált elkülönítésük.

A tárgyalt korszakban gyakoribbak a fentebb említett definíciónak megfelelő, többszereplős, jelenet(ek)et, történetet elmesélő sorozatok, valamint 2–3 kép egymás mellé helyezéséből kialakuló szöveg/kép együttesek, melyek átmenetnek tekinthetők az egyedül álló portrék és a fotomontázsok között. Valamennyi sorozatképre jellemző azonban, hogy az egyes képek a szekvenciában nem saját értékükön szerepelnek, értelmüket a többi fotóval létesülő kapcsolatban nyerik el. Ebben az esetben vizuálisan jelenik meg

az a jelentéshálózat, amit Ferdinand de Saussure (1967, 147. o.) a nyelv leírása kapcsán megjegyzett: „A nyelv rendszer, amelynek minden tagja kölcsönösen függ a többitől, és amelyben az egyik tag értéke csak annak a következménye, hogy egyidejűleg a többi tag is jelen van.”<sup>6</sup> Az analógia értelme az oppozíció: az elemek összevetése, mely rokon az általam választott módszerrel is. A fényképeket nem önmagukban kell elemezni, hanem felhasználásukban, az őket megerősítő és megcáfoló képzetek felvázolásában.

Ez csak akkor lehetséges, ha léteznek olyan, minden képet átfogó kategóriák, szempontok, melyek alapján az összevetés lehetővé válik. A verbális háttér, illetve a képek témaválasztása adja meg itt ezt a koherenciát: az első sorozatnál a *Diáksparlament* (1. ábra), a másodiknál az *Aludni jó* (2. ábra) cím jelzi az egységesítő tendenciát, valamint a láthatóan előadásra figyelő tekintetek az egyik, az alvó gyermekarcok a másik szériánál. Látszólag csak a szerkezeti, koncepcionális hasonlóság adja a két sorozat közti hasonlóságot, hiszen tematikailag egymás ellentéteit képezik: az első a közösségi részvétel és aktivitás mintája, fiatalokúak nyilvános fórumát jeleníti meg, míg a második passzív cselekvést, alvó kisgyerekeket ábrázol. Tudatosság és nem tudatos állapot ellentétét is láthatjuk, a hétköznapi cselekvések két pólusát, amik között mindennapjainkban léte-zünk. Valójában a két kompozíciót vizsgálva a következő szembetűnő tényt tapasztaljuk: a képek középpontja egyik esetben sem magán a fényképen, hanem azon kívül, illetve azon túl helyezkedik el. A *Diáksparlament*-nél egy külső látószög irányítja a tekinteteket, a testtartást, áthelyezve a hangsúlyt egy általunk nem látható szereplőre. Egy lehetséges magyarázat szerint ez a külső nézőpont akár a hatalom, a hatalom képviselőjének nézőpontja is lehet – a továbbiakban majd látni fogjuk, helytálló-e ez a feltételezés. Az alvó gyerekeknél ellentétes a tekintetek iránya, saját belső világukba, álmaikba vezet át – egyik esetben sem tudja azonban a néző uralma alá venni a lefotózott személyeket, hiszen nincs meg a szemkontaktus, kicsúsznak a megfigyelő ellenőrzése alól.

A fenti sorozatképek értelmezését továbbra is szövegek vizsgálata uralja, hiszen az őket körülvevő nyelvi környezet egyértelműen befolyásolja a képelemzést. Ian Grosvenor és Martin Lawn (2005) brit oktatáskutatók tanulmánya a következő tényre figyelmeztet: az iskoláztatás történetét döntően szöveg-alapú kontextus építi fel, az intézmény és maga a gyermek is szövegek, különböző dokumentumok erőterében létezik. A képek kiszakítva a kontextusból gyakran csak az oktatás-nevelés illusztrációiként funkcionálnak, melyek egy idealizált jelen és elrendezett jövő képét közvetítik – egy külső nézőpontból megalkotva. Lássuk, hogyan alkalmazhatók ezek a megállapítások jelen esetben! A *Diáksparlament* című cikk tulajdonképpen többretegű szöveggörnyezetbe ágyazza a portrékat. Egyrészt egy 1966-os Heves megyei KISZ-határozatra utal, melyet a diákok önkormányzati szervének kezdő időpontjául jelöl N. Sándor László cikkíró, másrészt az 1970-as diáksparlament ülésszak témáit sorolja fel (*Gyermekünk*, 1970, 5. sz. 8–9. o.). Történetiséget és napi aktualitást egyaránt érint tehát a szöveggörnyezet, s véleményt is formál, mikor az önkifejezés és részvételi jog fontosságáról, az elért eredményekről ír a (felnőtt) szerző – külső nézőpontból. Ezen az elsődleges, verbális szinten maradvá érett, kulturált vitatkozásra kész fiatalokként, eljövendő állampolgári hivatásukra felkészülő középiskolásokként mutatják be a képek a diákokat. Idealizált és rendezett képzet ez a fiatalokról, mely elképzelés könnyen integrálható későbbi (esetleges) társadalmi szerepvállalásukhoz.

A *Diáksparlament* (1. ábra) szereplőinek többsége iskolai köpenyt visel (a hét portréból öten), mely számos következtetésre adhat alkalmat. A köpeny megléte jelzi az esemény hivatalos rangját, esetleg a fénykép készítője (Chochol Károly) vagy az újság szerkesztői érezték fontosnak ezt a körülményt hangsúlyozni. Bármely „egyenruha” uniformizál, egységesít, testületi szellemet kölcsönöz az azt viselőknél – a diákokat mintegy homogén tömeggé teszi ez, mely a felnőtt-társadalommal különböző csatornákon keresztül lép kapcsolatba, hogy társadalmi aktorként, érdekérvényesítésre is érvényes csoportként



3. ábra. *Gyermekünk*, 1970/5, 8. oldal, Diákszemle, Chochol Károly

megfogalmazza kívánságait. A diáklét és a társadalmi öntudat kettőssége felett megjelenik a felnőtt kontroll intézményi (KISZ, Diákszemle) és szimbolikus szinten (a köpeny jelentősége) egyaránt. Ez utóbbi jelenti a köpeny megjelenítésének mélyebb értelmét: az iskolai egyenruha mint fegyelmezési gyakorlat és hatalmi technika a test, a személy alávetését és alárendelését jelenti, gyakorlatokat jelöl ki, identitás és különbözőség jelentéseit hozza létre.<sup>7</sup> Mégsem teljesen érvényesül az uniformizálódás ebben az esetben, hiszen mindegyik fiatal saját egyéni arccal bír a fotókon, sőt a jobb felső lány frizurája és arcának kifestése erőteljesen hangsúlyozza azt a nemi jelleget, amit a köpeny általában eltakar, holott a közgondolkodás szerint ez az egyenmősítés a köpeny egyik funkciója. Valójában a köpeny az arcot emeli ki jobban, hiszen az öltözet, amely a társadalmi és nemi pozíciót jelöli ki általában, ebben az esetben kevésbé érvényesülhet, s így óhatatlanul a szemek, száj és frizura válik a nemiség hordozójává. Még egy szempontot figyelembe kell vennünk, ha a

köpeny szerepkörét vizsgáljuk: a tagadhatatlanul meglévő egalitáriánus tendenciáról, az anyagi-társadalmi egyenlőtlenségek (külsődleges) mérsékléséről szóló narratívát értem ez alatt.<sup>8</sup>

Az arcok itt egy irányba tekintenek, és feszült figyelemről tanúskodnak – a szövegben említett közéletiségnek, önkormányzatiságnak látszólag ellentmond a szájak némasága. Vajon megint csak a felnőttek külső nézőpontjáról van szó, mely befolyásolja a diákokról szóló diskurzust? Itt válik fontossá, hogy a képeket ne szakítsuk ki eredeti környezetükből, hanem vegyük figyelembe megjelenési helyüket az újságban. A tekintetek az újság előző oldalára irányulnak – ahol egy fiatal lány feláll és véleményének ad hangot (3. ábra). Helyezzük egymás mellé a sorozatképet (1. ábra) és az egyéni portrékat (3. ábra) és egyből megváltozik előző interpretációnk.

Az új szereplő, az önálló és a néma diáktömeget képviselő, ennek a tömegnek beszélő és hangot adó diák válik a sorozatkép külső centrumává – azzá a centrummá, ahol a nézőpontok összegződnek. A tudatos szerkesztés, a perspektíva szabályainak betartása



akár a társadalmi rend és harmónia ideálját is tükrözheti. Az arckifejezéseket közelebről megvizsgálva feltűnik azok sokfélesége: a csodálkozótól a figyelmesen át a kétkedőig, sőt humorosig. A kompozíció központjában lévő figura kifelé tekint, féloldalvást ránk, olvasókra néz, mintegy háromszöget képezve a diákok, az ő képviselőjük és a társadalom között – ezzel megdőlt az az állítás, miszerint a sorozatkép kicsúszna a befogadói ellenőrzés alól, hiszen valójában a két oldal képeinek egymáshoz viszonyított helyzete, szerkezete ismeri el ezt a külső nézőpontot.

Alvó gyerekekről készült képek alkotják a másik sorozatot, „aludni jó” címmel (2. ábra). Hasonló fotók csak az *Óvodai nevelés*ből kerültek elő, mintha az alvás ábrázolása és a kisgyermeki lét összetartozó fogalmak lennének – vajon mi lehet ennek az oka? A kérdésnek létezik egy profán és egy szimbolikusabb magyarázata is. A kisgyermeknek fiziológiai okokból sokkal több alvásra és pihenésre van szükségük, az óvodákban sem véletlen a délutáni alvás intézményének bevezetése. A másik elképzelés kevésbé triviális. Az alvás és álom munka elemzése Freud óta létező pszichológiai konvenció, sokat kutatott mivolta ellenére máig eléggé rejtélyes jelenségnek számít. Ugyanez a gyermeki lét különlegességére is érthető mint egy olyan állapotra, mely még félig öntudatlan állapotban magában rejtja a későbbi fiatal és felnőtt csírát. A gyermekkor ábrándos álomvilága és a szürke, józan hétköznapok realitása közti szembeállítás szintén rég ismert romantikus toposz. Valójában mindezek csak sejtések és érzések, melyek megelőzik a képek módszeresebb vizsgálatát.

A kísérő szöveg viszont megérzéseinket támogatja, hiszen így kezdődik: „»Kék, piros, sárga összekent képeket láttam álmaimban, s úgy éreztem ez a rend...« – írja a költő: József Attila. Mert hol is találkozhatna másutt a renddel, mint álmaiban. De hol érhetné utol – nemcsak a költő, minden ember – a tündérvarázslatot, a Kékek, Pirosak, Sárgák csodáit.” (*Gyermekünk*, 1970, 2. sz. 19. o.) Eléggé nyakatekert módon, de újra a rend eszményéhez jutottunk el, szembeállítva ezt a fantázia birodalmával, ehhez pedig a rendszer egyik elismert költőjét, József Attilát hívja a szöveg segítségül – az idézet az *Eszmélet* című versből származik. Eszmélet, tudatosság és alvás, az öntudat hiánya kapcsolódik össze, alátámasztva Marita Sturken (1999, 178. o.) amerikai kutató megállapítását a fényképek különböző valóságterületek között való mozgásáról, személyes és kollektív emlékezet összekapcsolódásáról. A kérdés újra és újra felmerül a legtöbb kép vizsgálatánál: hol ér véget a magánszféra és hol kezdődik az a nyilvános tér, ahol a gyermek-kép(ek) létrejön(nek)? Másképp megfogalmazva a kérdést: vajon a képek alakítják-e ki a gyermek kulturális reprezentációit, vagy fordítva: ezek az elképzelések irányítják a fotók készítőit és közreadóit? A válasz a kölcsönös meghatározottság és összefonódás lehet: nem mindig tudjuk elkülöníteni az egymásra ható különböző erőket, s nem is biztos, hogy fontos ez, hiszen a képek használatát és befogadását döntően nem befolyásolja.

A képeket közelebről szemügyre véve több megállapítást is tehetünk: kevésbé egyénítettek ezek az arcok, sokkal inkább idealizáltak és jól ismert mítoszhoz – az ártatlan, védtelen gyermek narratívájához – kötődnek. A képzethez hozzátartozik a kiszolgáltatottság eszméje is – az alvó gyermek többszörösen is rászolgál a felnőtt védelemre. Másrészt mégiscsak megfigyelhetők az individuális különbségek, hiszen különbözik a gyermekek elhelyezkedése, testtartása, a fényképezőgép látószöge. Maga a technika is különbözik a *Diákparlament* példájától, hiszen míg ott különböző háttér előtt lévő, egyenként fényképezett figurák láthatók, addig itt mintha egy nagy képet szabdaltnak volna fel Kresz Albert, a felvételek készítője. Az egység és a közösségben való feloldódás, a rend eszménye mindenesetre mindkét példában hangsúlyos. Közös lehet a sorozatképek műfaja is – az embléma meghatározása (*Szőnyi*, 2004) illik rájuk, hiszen fontos tanulmányt hordoznak (a közös ügyekben való részvétel, a demokrácia klasszikus eszméje, illetve a megfelelő alvás biológiailag és pszichésen előnyös szerepe), mottó is van az egyiknél („aludni jó”), a magyarázó szöveg pedig háttérrel teremt a képeknek. A képek

felhasználása, funkciója kettős itt: megvan a példamutatás, példakövetés (hangsúlyosan a *Diákparlament*nél) és az illusztratív szerepkör (főleg az „aludni jó” képeinél) is. Mindkét esetben egy narratíva elmesélése is megtörténik – az egyik esetben történeti-leíró (diákönkormányzatiság a kezdetektől 1970-ig), a másik esetben tematikus (az alvás különböző funkciói) formában. Bota Szidónia (2002) tanulmányában kép és szöveg egyesítéséről írva olyan reklámokat elemez, melyek verbális narrativitásra épülnek. Olyan közvetítettségről beszél itt a szerző, ahol verbalitás és vizualitás egymást erősíti, „multimedialis retorika” jön létre – hasonlóan a két sorozatkép működési módjához.

### Egyedi képek sorozatai – az elemzés szempontjai

Az újságokban fellelhető fotók többségénél nem található meg a „verbális mankó” – a portréanyag 522 képéből 346-nak nincs címe, 286-nél nem ismerjük a fénykép készítőjét (ezek Mietzner és Pilarczyk [2010] tanulmányában a külső, objektív információk) és 357 esetben nem találunk közvetlen összefüggést a fénykép és az azt körülvevő szövegkörnyezet között. Ez utóbbi információ kevésbé egzakta az első kettőhöz képest, hiszen például egy óvodai nevelői beszámoló esetében nem mindig tudjuk megállapítani, hogy a szöveg melletti gyermekportré konkrétan az említett óvodában készült-e, vagy csak általános illusztráció. Az ilyen kétes esetekben mindig úgy vettem, mintha a szöveg és kép közt nem lenne kapcsolat, hiszen nem volt egyértelműen beazonosítható az összefüggés.<sup>9</sup>

A sorozatképek elemzése után egyedi fotók vizsgálata következik. Egyedi portrék csoportosításához, különböző sorozatok, szekvenciák és metszetek kiragadásához szükséges egy olyan adatbázis, melynek létrehozásához Mietzner és Pilarczyk (2010) már megidézett tanulmányát vettem alapul, kiegészítve azt saját szempontjaimmal. A szerzők által említett külső információkat mint objektív tényezőket megtartottam saját rendszeremben is – ezek a következők: a kép címe, szerzője, a megjelenés helye és ideje. A belső információk magából a képből indulnak ki, s így nem mindig egyértelműek. Mietzner és Pilarczyk (2010) téma, motívum és stílus kategóriáinak egyrészt új értelmet adtam, másrészt hozzátettem új szempontokat, hogy jobban adaptálhassam őket a kutatási anyaghoz. A téma címszó különböző tevékenységformákba való besorolást jelent – egy fotó természetesen több kategóriába is tartozhat (például ünnepre készülő és közben játszó gyerekről készült portré). A következő tevékenységformák tartoznak a téma címszóhoz:

- tanórai foglalkozás, tanulás,
- játék,
- tanórán kívüli foglalkozás, munka,
- művészeti tevékenység (rajz, zene),
- mozgalmi-ideológiai tevékenység, ünnepek,
- divat, öltözködés,
- szórakozás, szabadidő, kirándulás,
- sport,
- higiénia, egészségvédelem,
- nem besorolható, egyéb képek

A témák kiválasztása a képanyaghoz igazodott, csakúgy, mint a következő, a motívum kategória elemeinek felsorolása. A két címszó összetartozik – a három antropológiai tér (lásd: *Géczy és Darvai*, 2010) feltárásakor az emberi testhez, környezetéhez és kultúrájához tartozó, a különböző tevékenységekhez is rendelhető képi jellemzők azonosítása és értelmezése történik meg. Új szempontként tettem ehhez a nyelvi környezet figyelembe vételét, illetve a technikai megoldások megjegyzését, ha ez valamilyen szempontból szignifikáns, végül rövid képleírás is található minden portréról. Ezeket a szempontot-

kat figyelembe véve (kép címe, szerzője, kiadás helye, ideje, nyelvi környezete, témája, motívumai, szereplőjéről készült leírása, technikai megoldásai) készítettem el azt az adatbázist, amelynek a mentén a portréanyagot bemutatom a következőkben. A képelemzéshez szükséges kvalitatív jellegű vizsgálatok mellett az adatbázis kezelése kvantitatív módszereket is megkíván, így szükséges a kétfajta metodológia jellemzőinek és jelen esetben történő alkalmazásának, komplex használatának leírása.

Újra felmerül a kutatás alapkérdése, csak megváltozott formában. Szó és kép együttes elbeszélése, egymásból való kölcsönös magyarázata, vizualitás és verbalitás kontextusának felvázolása jelentette a fő problémát. Ennek egyik speciális esetét a magyarországi pedagógiai sajtó gyermek-, felnőtt- és iskolaképeinek felvázolása adja az 1960 és 1970 közti periódusban. A megoldás vagy más szóval hipotézisalkotás folyamatában a hatalom narratíváinak vizsgálata ajánlott, párosítva az ikonológia és az ikonográfia módszertanának hasznosításával – ez mennyiségi és minőségi adatelemzéssel egyaránt együtt jár. Az elszigetelt, egyedi és különleges esetek minőségi analízise, a hagyományos értelemben vett képleírások kísérletek voltak a lehető legaprólékosabb interpretációra. Earl Babbie (1996) társadalomtudományi kutatásról szóló alapművében az ilyen okfejtést idiografikusnak nevezi, ha viszont események, helyzetek osztályaira, ezek működési módjaira keresünk válaszokat, akkor nomotetikus magyarázatról beszélünk – a kétfajta megközelítés kiegészíti egymást. A kutatott tárgyhoz, azaz a képhez, képek osztályaihoz alkalmazkodva, a feltett kérdésekből kiindulva nyúlunk hol az egyik, hol a másik kiindulóponthoz. Most az 522 portré között keresünk olyan kategóriákat, amik felosztják ezt a halmazt, kapcsolatokat hozunk létre és mintázatokat vizsgálunk annak érdekében, hogy többet megtudjunk a képek mögött meghúzódó világekpekről (vagyis Babbie szóhasználatával élve nomotetikus modellt alkotunk).

Csak hogy ez újabb kérdést vet fel. A világekép belső, mentális kategória, egyéni és kollektív vonásokkal egyaránt rendelkező, dinamikus modell – hogyan tudjuk ezt úgy megfogalmazni, hogy elkerüljük a pszichologizmus vádját? Tulajdonképpen ugyanarról az átválthatósági, „fordítási” problémáról van szó, mely kép és szöveg között fennáll. Burke Johnson és Larry Christensen (2012, különösen: 15–40. o.) a neveléstudományi kutatások különleges, közvetítő jellegű megközelítési módjáról ír: át kell fognia a pszichológiai tényezőt (az individuum megismeréséhez), az egyéni és csoportkapcsolatok mechanizmusait (szociálpszichológia) és mindezek intézményi, gazdasági és kulturális vetületét (szociológia), hogy jobban megérthessük az oktatás-nevelés komplex világát, valamint az ezt befolyásoló világekpi háttérét. Pontosan ezekre a területekre kell figyelnie a hatalom képi megnyilvánulásaira fókuszáló kutatásnak, ami a két szerző által javasolt kutatási módszerek (kvalitatív, kvantitatív, vegyes) közül a harmadikat, vagyis a minőségi és mennyiségi adatelemzés szempontjait egyesítő megközelítést választja.

John Dewey már 1910-ben (7–12. o.) megfogalmazta *How We Think* című könyvében, hogy a tudományos folyamat lépései és módszerei nem rögzítettek és nem előre meghatározottak. Szükség esetén újra és újra vissza kell térni a kutatói alapkérdéshez, hogy azt finomítsuk, szükség esetén át-, újrafogalmazzuk, a hipotézisen változtassunk, az ezt megerősítő érvelést és ellenőrzést, „tesztelést” minél inkább a vizsgált anyaghoz illesszük. A kvantitatív elemzés azt a támogató funkciót tölti be, amely a hipotetikus megállapításokat jobban alátámasztja, egzaktabbá teszi, meggyőző erejüket növeli. Elsőként olyan változókat kell keresni, melyek segítségével csoportosítani lehet a képanyagot, ezekhez attribútumokat, értékeket rendelni, érvényes és releváns összefüggéseket feltárni, majd ezen megállapításokat más kutatási anyagokon ellenőrizni – ahogyan azt a társadalomtudományi kutatások módszertana már kidolgozta. A kapott eredményeket a már meglévő narratívákba illeszttem, illetve új történetek alapjául használok fel.

### Portrék száma

1. táblázat. A portrék eloszlása az egyes periodikák között

Újság neve	Vizsgált időintervallum	Portrék száma	Százalékos arány a korpuszban
A Tanító	1968–1970	30 db	5,74 %
A Tanító munkája	1963–1967	66 db	12,64 %
Gyermekünk	1969–1970	131 db	25,1 %
Köznevelés	1960–1970	22 db	4,22 %
Óvodai nevelés	1960–1970	213 db	40,8 %
Úttörővezető	1960–1970	60 db	11,5 %
<b>Összesen</b>		<b>522 db</b>	<b>100 %</b>

Első pillantásra az *Óvodai nevelés* és a *Köznevelés* képezi a két végletet, azonban a portrék újságonkénti megoszlását vizsgálva több nehézségbe is ütközünk – elsőként az adatok összemérhetetlenségébe, hiszen a vizsgált időszak eltér az egyes periodikák esetén (1. táblázat). A választott időkeretek szabta korlátokhoz a kutatónak is alkalmazkodnia kell. *A Tanító munkája* 1963 és 1967 között jelent meg, a periodika folytatásának számító *A Tanító* című újságnak csak az 1968 és 1970 közötti időszakát vizsgáltam, míg a *Gyermekünk* 1969-től indult – a megoldás több időszelvény kiragadása lehet. A *Köznevelés*, az *Óvodai nevelés* és az *Úttörővezető* időintervalluma (1960–1970 között) egybeesik – ez lesz az első összevetés alapja. A második közös időmetszet (*A Tanító* és a *Gyermekünk* esetében) az 1969-es és 1970-es év. Végül a harmadik táblázat az 1963 és 1967 közötti időszakot ábrázolja, *A Tanító munkája*, a *Köznevelés*, az *Óvodai nevelés* és az *Úttörővezető* megfelelő évfolyamainak képanyagával számolva. Lássuk tehát a három kiragadott szekvencia összehasonlítását (2. táblázat)!

2. táblázat. A *Köznevelés*, az *Óvodai nevelés* és az *Úttörővezető* 1960–1970 között megjelent gyermekportréinak száma (összehasonlítás)

Újság neve	Portrék száma	Százalékos arány az újságok között
Köznevelés	22 db	7,46 %
Óvodai nevelés	213 db	72,2 %
Úttörővezető	60 db	20,34 %
Összesen	295 db	100 %

Az összevetésnél még jobban kiugranak az ellentétek, hiszen ugyanabban az időszakban a *Köznevelés* 7,46 százalékos eredményével az *Úttörővezető* 20,34 százalékos, illetve az *Óvodai nevelés* 72,2 százalékos aránya áll szemben. Mi lehet ennek az oka? Több tényező összejátzásának köszönhető a kapott eredmény: a különbség okai közül az egyik a lapok jellegéből fakad. A *Köznevelés* az önmagához képest kiugróan magas számot produkáló 1960-as (93 kép) és 1970-es év (68 kép) kivételével évenként mindössze 20–30 képet tartalmazott (gyakran még ennél is kevesebbet)<sup>10</sup>; míg az *Úttörővezető* 30–70 közötti fotószámot nyújtott évente, az *Óvodai nevelés* pedig valamennyi vizsgált évben 100-nál több képet publikált az újság lapjain. Valószínűleg a szerkesztői szándéknak, az újságok különböző témaköreinek és eltérő célkitűzéseinek, elképzelt közönségének köszönhető ez a differencia. A másik lehetséges válasz az eltérésre a műfaj konvencionális korlátaiban kereshető. Lehetséges hipotézisként feltehetjük, hogy a portré, az individuális ábrázolás hagyománya főleg a kisgyermekkorhoz köthető, míg középiskolás kortól a diákot már inkább a közösség vagy valamilyen kapcsolati háló részeként látatják, gondolják el. Miről is van itt szó? A szocializálódó, társadalomba fel-növő gyermek narratívájának megfelelően magányos egyénként kezdjük életünket, hogy

aztán fokozatosan integrálódjunk, csoportidentitásokat vegyünk fel. A szocialista ember ideáltípusának egyik jellemző vonása is éppen ez a csoportban való lét, amit mindennapi élettapasztalatunk is bizonyít: a gyermekkor egyéni világától így jutunk el a felnőtt-lét nyilvános szereplési színtereire.

3. táblázat. *A Gyermekünk és A Tanító 1969–1970 között megjelent gyermekportréinak száma (összehasonlítás)*

Újság neve	Portrét száma	Százalékos arány az újságok között
Gyermekünk	131 db	84,52 %
A Tanító	24 db	15,48 %
Összesen	155 db	100 %

Most nézzük meg, hogyan alakult a portrét száma és aránya két másik újság közös időmetszete esetén (3. táblázat)! Az itt kapott különbség magyarázata hasonló előző példámhoz. A képszám eltérése itt is jelentős – *A Tanító* 1969-ben 10, 1970-ben 14 portrét közölt, ezzel szemben a *Gyermekünk* ugyanezekben az évfolyamokban 180, illetve 170 hasonló képpel szerepelt. A *Gyermekünk*, mint havilap felvállaltan képeslapként indult (ez szerepelt az újság címe alatt is: „a Család és az iskola képeslapja”), a hangsúlyt tehát a képekre és nem a szövegre helyezi. A hagyományos szövegközpontúság itt néhol kezd már átbillenni, a képiség lesz centrális és a szöveg ezt csak magyarázza – ellentétben például a képeket az illusztrációk szintjére redukáló szemlélettel. *A Tanító* az általános iskola alsó tagozatára koncentrált, míg a *Gyermekünk* a gyermeki létet holisztikusan, egységében szemlélte (vagy másként fogalmazva: nem volt meghatározott célközönsége). Természetes, hogy a határozott, az oktatás-nevelés világát előtérbe helyező orgánium inkább a közösséget ábrázolta, szemben a *Gyermekünk* képanyagával, mely már a címmel is az egyedi gyermekre teszi a hangsúlyt.

4. táblázat. *A Tanító munkája, a Köznevelés, az Óvodai nevelés és az Úttörővezető 1963–1967 között megjelent gyerekportréinak száma (összehasonlítás)*

Újság neve	Portrét száma	Százalékos arány az újságok között
A Tanító munkája	66 db	29,21 %
Köznevelés	5 db	2,21 %
Óvodai nevelés	121 db	53,54 %
Úttörővezető	34 db	15,04 %
Összesen	226 db	100 %

Következzék az utolsó időszak (4. táblázat)! Itt már mérséklődik az *Óvodai nevelés* túlnyomó fölénye a gyermekportrét terén, ami döntő részben *A Tanító munkája* képanyagának, kisebb részben az *Úttörővezető* fotóinak köszönhető. A *Köznevelés* a már fentebb említett képeloszlás miatt – a kezdő 1960., illetve a záró 1970. év kimagasló fényképszáma kivételével jóval kevesebb fotó jelent meg ebben az újságban a többi folyóirathoz képest – elhanyagolható szerepet tölt be ebben az időszakban. A három összehasonlítással kapott arányok még mindig csak relatív értéket adnak, hiszen nem tudjuk mihez viszonyítani az adatokat, nem tudjuk, mennyi kép jelent meg összesen az adott időszakokban. Az összes kép és ezen belül a portrét egymáshoz viszonyított számát megnézve az 5. táblázat értékeit kapjuk.

5. táblázat. A portrék aránya az egész képanyagban

<i>A vizsgált anyagban szereplő képek száma</i>	<i>Ebből portré</i>	<i>Százalékos arány</i>
3829 db	522 db	13,63 %

Ez az elsődleges adat további finomításra szolgál – a 3829 kép azokat a fotókat jelenti, ahol felbukkan az emberi alak, azaz antropológiai képekről van szó. Vizsgálatomba bevontam még az oktatás-nevelés világgépéhez hozzátartozó, azt alakító 234 darab nem antropológiai fényképet is: a tanterem, az iskola, a gyermekszoba és a berendezés ábrázolását kell ez alatt érteni (összesen tehát 4063 kép alkotja a vizsgálat anyagát). A továbbiakban – ha külön nincs feltüntetve – minden esetben antropológiai fényképeket fogok elemezni. Nézzük, hogyan alakul a portrék aránya az egyes periodikáknál (6. táblázat)! A későbbi témák vizsgálatánál lesz még fontos a portrék 13,63 százalékot elérő eredménye – a különböző szegmensek összevetésénél.

6. táblázat. A portrék aránya az egyes periodikáknál

<i>Újság neve</i>	<i>Összes kép</i>	<i>Ebből portré</i>	<i>Százalékos arány</i>
A Tanító	258 db	30 db	13,27 %
A Tanító munkája	578 db	66 db	12,89 %
Gyermekünk	467 db	131 db	39,1 %
Köznevelés	432 db	22 db	5,39 %
Óvodai nevelés	1518 db	213 db	14,03 %
Úttörővezető	576 db	60 db	11,72 %
<b>Összesen</b>	<b>3829 db</b>	<b>522 db</b>	<b>13,63 %</b>

A kapott adatokat összevetve és értelmezve több következtetést is levonhatunk. A vizsgálati anyag majdnem 40 százalékát az *Óvodai nevelés* fényképei teszik ki, ezt követi *A Tanító munkája* és az *Úttörővezető* 15–15 százalékkal, majd 10–12 százalékos eredménnyel a *Köznevelés* és a *Gyermekünk* következik, s végül *A Tanító* 7 százalékos arányával zárja a sort. A portrék átlageredményét (13,63 százalék az egész vizsgálati korpuszban) összevetve a különböző újságok arányszámaival a következő megállapításokat tehetjük. A hat újságból négynek az eredményei nagyjából megfelelnek az átlagnak (*A Tanító*: 13,27 százalék, *A Tanító munkája*: 12,89 százalék, *Óvodai nevelés*: 14,03 százalék, *Úttörővezető*: 11,72 százalék), viszont két irányban is nagyarányú, szignifikáns eltérés tapasztalható. A *Köznevelés*nél negatív irányban figyelhető meg az eltérés (5,39 százalék), a *Gyermekünk*nél pozitív irányban (39,1 százalék). A fentiekben már ismertetett interpretációk után a későbbiekben még további lehetséges magyarázatot, magyarázatokat próbálok adni a portrék megoszlásának jellegzetességeire, ehhez szükséges azonban az elsődleges adatok után a képekből nyerhető további információk feldolgozása; elsőként a külső információk, azaz a kép címeinek és készítőinek elemzése.<sup>11</sup>

### A fényképek címei

A 7–8. táblázatban egyrészt a cím nélküli és címmel rendelkező képek arányát látjuk, majd ezt továbbelemezve a címek egy lehetséges tipológiáját. Milyen funkciókat tölthet be a cím a fényképek esetében? A legfontosabb talán az interpretációt, a tekintetet befolyásoló, annak kereteit kiszabó szerep lehet, s ilyen értelemben vagy megerősíti a kép látványa által keltett előzetes elvárásokat, vagy módosítja, esetleg meg is változtatja a kép jelentéseit illető feltevéseinket.<sup>12</sup> Cím és kép viszonyának ez a fajta, hermeneutikának tekinthető szemlélete a két tényező egymást kölcsönösen befolyásoló jellegére hívja fel a figyelmet. Egy másik lehetséges szempont a képeket osztályozó, besoroló és azonosító funkció lehet – ilyen értelemben az ellenőrző, hatalmat gyakorló szerep-

lők burkolt tevékenységéről, a hatalmi mechanizmusok működési módjairól van szó. A portrék egyharmadának van csak címe (amint azt alább egy táblázat is bizonyítja), ami valószínűleg annak a felfogásnak köszönhető, amely a fényképeket illusztrációnak és nem önálló médiumnak tekinti (7. táblázat). Ezt a feltevést támasztja alá, hogy ugyanaz a fénykép több újságban, eltérő nyelvi környezetben is előfordulhat, vagy az a tény, hogy a fotók többsége egyáltalán nem szövegbe ágyazott, teljesen független attól a kontextustól, amelyben szerepel (vizsgálataim alapján 522 esetből 357 képnél nincs meg a kapcsolat fénykép és a nyelvi környezet között!) – vagyis akárhol szerepelhetne az adott kép.

7. táblázat. Címmel rendelkező és cím nélküli képek aránya

Összes portré száma	Cím nélküli portrék száma	Címmel rendelkező portrék száma
522 db	346 (66,28 %)	176 (33,72 %)

8. táblázat. Címtipológia

Névszói kapcsolatok	száma
metaforikus	29 db.
metonimikus	67 db.
összesen	96 db.
Igei kapcsolatok	száma
E/1. személyű	31 db.
külső nézőpontú	46 db.
összesen	77 db.
Nem besorolt képek száma:	3 db

A tipológia strukturalista ihletésű, grammatikai analógiák alapján próbál kívülről rendszert belevinni az információtömegbe. Az ebből kibontható sémák, narratívák bizonyíthatják e megközelítés érvényességét, s egyben jelzik annak korlátait. A kérdéssel főleg poétikai-narratológiai szempontból foglalkoztak eddig (én is ezt a hagyomány követem), a címadás vizsgálatánál a cím és a szöveg (jelen esetben cím és a kép) kapcsolatából indult ki valamennyi értelmezés. Interpretációmban először elválasztom a címet a képtől, csak önmagukban, egymással való kapcsolatukban elemzem a címeket – a belső információk feldolgozásánál történik majd meg a két tényező összekapcsolása az elemzett példák esetében. Alapvetően két nagy csoportra, kategóriára lehet osztani a címeket: a névszói, statikus típus inkább tekinthető jellemzőnek, míg az igei kapcsolatokon alapuló, dinamikusabb címekből kevesebb van (8. táblázat). Szövegközpontú a megközelítem, hiszen elbeszéléseket elemző fogalmakkal operálok – a konkrét, egyedi megnevezések, a személynevek alapján történő azonosítás, vagyis a metaforikus címek adják a legkisebb csoportot. Levonható tehát a következtetés, miszerint a portrék többségénél nem ismerjük a rajta szereplő gyermekek nevét, ami több dolgot is jelenthet. Az egyik lehetséges magyarázat szerint nem is fontos a név, behelyettesíthetők a szereplők – az örök gyermeki ábrázolásánál általánosíthatók a tulajdonságok, vannak olyan jellemzők, melyek korokon átívelően jelen vannak a képeken. Az ártatlan gyermek, illetve a természetesen fejlődő gyermek felvilágosodás óta létező narratívái bukkannak elő újra, melyeket (többek között) Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005) is elemzett már monográfiájában. Másik válaszlehetőség az individualizált címadás ritkaságának kérdésére a gyermeki ábrázolásmód konvencionálisága, sematikussága, mely kevésbé engedi meg az egyedi jelleg kimutatását – még címek esetében sem. A kétfajta megközelítés persze összefügg: az örök gyermeki mítosza önmagában is konvenció, maga után von különböző képi hagyományokat. Lássunk néhány példát metaforikus címekre!

Az ilyen címek egy része egyszerű megnevezés, a fényképen látható figura identifikálása – többek között: *Karcsi, Adám, Ervin, 1961, János, 1947, A Pintér gyerek, Vladár Gábor, Pecze Rozika, Magyar Erzsébet* stb. Az azonosítás másik alternatívája, ha az alak egy jellemző tulajdonságával, attribútumával (például: *Galántai József aranyéremmel jutalmazott hegedűs, V. I. Lenin négy éves korában, Pószter Béla – hat aranyérem boldog tulajdonosa, Aljosa a szibériai Norilszk óvodájában*) vagy cselekvésével együtt (például: *Dankó Katalin reggeli útján, Tantics János ötödikbe megy szeptemberben, A Ki mit tud III. elődöntőjén Szegváry Menyhért szaval, Gyarmati Andrea – olimpiai reménységünk – meggyújtja az olimpiai lángot, Tibi vízzel játszik* stb.) nevezi meg a képen szereplő figurát. A konkrét megnevezés vagy az illető kiválóságának szól (sportban, művészetben, politikában elért sikerek<sup>13</sup>), vagy az újság szerkesztői koncepciójának köszönhető (az *Úttörővezető*ben található meg a metaforikus címek több, mint fele – 15 darab), néhány esetben pedig a hétköznapi életképeknek ad reális színezetet, hátteret.

Az élőbeszéd, a nyelv figurativitásának, képi jellegének elképzelése Nietzsche óta létezik<sup>14</sup> – a diskurzusban előforduló szóképek közül a metafora és a metonímia elsődlegességéről Paul de Man (2006) belga származású irodalomtörténész ír. A metaforák (az én dolgozatomban a metaforikus címek) az önazonosságot, lényegszerűséget fejezik ki szerinte, míg a metonímiák érintkezésen alapulnak, tehát esetlegesek. Névátvitelnek vagy névcserének is nevezik ezt a szóképet, mikor nem nevezzük meg a személyt, hanem létezésének valamely mozzanatával jelöljük. Ehhez szükséges, hogy az alak tér-, időbeli vagy ok-okozati kapcsolatban (érintkezésben) legyen a címmel, amely őt jelenti. A példák világosabbá teszik ennek a címadási technikának a működését. Időbeli érintkezésen alapuló címek: *Tavaszcserzés, Munka közben, Májusban, Téli örömök, Tízperc* stb. Ezekben az esetekben az időtartam és az ehhez kapcsolódó tevékenység jellemzi a gyermeket, míg más esetekben ugyanezt a funkciót egyedül a tevékenység jellemzi az ok-okozati kapcsolat) látja el: *Ismerkedés a számtannal, Harcban a magassággal, Homokba rajzolás, Toronyépítés* stb. Végül néhány cím a térbeli kapcsolaton alapuló összefüggésre: *Kerti munka, Kis csillék a pécszabolcsi óvoda kertjében, Telefonfülke az udvaron, Útban az iskolába* stb. Valamennyi metonimikus megnevezés esetében jellemző, hogy a gyermek kapcsolatban áll a címmel, de itt már nem az alak a fontos, hiszen az érdeklődés előterébe az esemény vagy a cselekvés lép.

Az igei kapcsolatok esetében ez a cselekvésség még inkább egyértelmű lesz. A címek egy része itt ugyanúgy azonosítható a gyermek alakjával, akár csak a metaforikus elnevezések esetében – legalábbis látszólag. Az E/1. személyben „megszólaló” címek mintha a gyermek vagy fiatal üzenetét közvetítenék a néző, olvasó felé. Itt figyelhető meg újra a hatalom ellenőrző-irányító mechanizmusainak működése, hiszen a mondatok külső nézőpontból irányítottak, inkább a felnőttek beszédét visszhangozzák. *Szépen meg is fészülködöm, ahogy az óvónéni mondta..., Én már fogat mosok, Nem tudom befűzni a cipőmet, Ezen gondolkoznom kell..., Gondolkozom, hogy kellene lerajzolni?* stb. Mint ha folyamatos dialógus lenne felnőtt és gyermek között, a képek valójában egy előzetes kérdésre válaszolnak, a felnőtt látószögétől válnak függővé. A külső nézőpontból írt címek (E/3., T/1., T/3., vagy általános alany perspektívájából megfogalmazva) olvasásakor pedig még inkább megerősödik az érzésünk, hogy itt bizony felnőtt elvárások újra-átírásának lehetünk szemtanúi, a gyermek és a fiatal szájába adva ezeket a mondatokat, vagy hozzájuk intézve a szavakat. *A varrótagozaton már a nagyüzemi termelésre készítik fel a leánykákat..., Ha kedvezni akarunk divatkedvelő kislányunknak, Ő így segít szüleinek..., Csapatunkban van távirás, Ki kell vasalni a babaruhát, A postás kihordja a leveleket, A budapesti VIII. Csobán utcai óvodában sorba rakjuk a cipőket, Készül a rajz a bábszínházi élményről* stb. A tevékenységek és a képek témáinak elemzésekor előbukkan még az a megállapítás, ami szerint a portrék egy jelentős hányadánál a gyermek felnőtt szerepet vesz fel, felnőtt problémákat utánoz és játszik el – a képi ábrázolás szintjén.

## A fényképek szerzői

A vizsgálandó külső szempontok közül az utolsó a szerző, a fényképész személye. A 9–10. táblázat mutatja be ezt az aspektust: a szerzővel rendelkező és a szerző nélküli portrék aránya az egyik, a másik pedig a 10 leggyakrabban előforduló alkotó neve, akik közül néhányat tüzetesebben is szemügyre veszek. Ez utóbbi esetben nagyon fontos, hogy csak az egyértelműen beazonosítható, az adott képhez köthető szerzőket vettem figyelembe – a folyóiratok nagyon gyakran csak felsorolták a szám fotósgárdáját, de nem választották külön képek szerint őket.

9. táblázat. Szerzővel rendelkező és szerző nélküli képek aránya

Összes portré száma	Szerző nélküli portrék száma	Szerzővel rendelkező portrék száma
522 db	284 (54,4 %)	238 (45,6 %)

A 10 leggyakrabban előforduló fényképész neve a portréknál

Fényképész neve	Portrék száma	A portrék újságonkénti megoszlása
1. Sándor Zsuzsa	16 db	15 – Ó., 1 – Gy.
2. Kresz Albert	10 db	10 – Gy.
3. Kozák Lajos	9 db	6 – TM., 2 – T., 1 – Ó.
4. Langer Klára	9 db	8 – Ó., 1 – K.
5. Szilvásy Z. Kálmán	9 db	7 – T., 1 – TM., 1 – K.
6. Harmath István	8 db	3 – Gy., 3 – ÚV., 1 – Ó.
7. Székely Tamás	8 db	5 – T., 3 – Gy.
8. Chochol Károly	7 db	7 – Gy.
9. Wágner Margit	7 db	7 – Gy.
10. Balla Demeter	6 db	3 – Gy., 2 – TM., 1 – Ó.

A rövidítések feloldása:

Gy.: Gyermekünk

K.: Köznevelés

Ó.: Óvodai nevelés

T.: A Tanító

TM.: A Tanító munkája

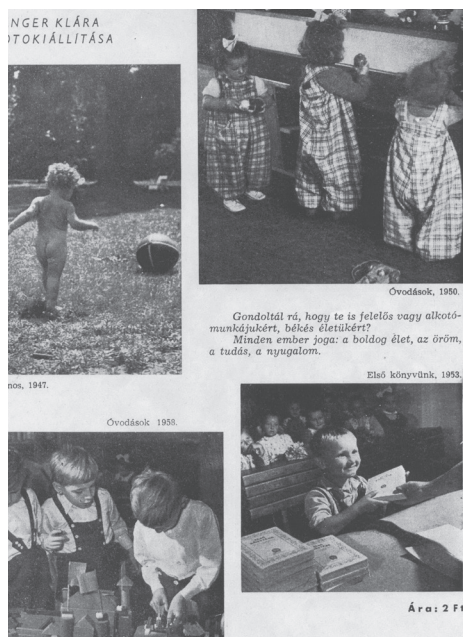
ÚV.: Úttörővezető

A címmel rendelkező és a cím nélküli fotók arányához képest (egyharmad-kétharmad) a fényképészt feltüntetető és a szerzővel nem rendelkező képek aránya kiegyensúlyozottabb (körülbelül fele-fele) (9. táblázat). Két véglet különíthető el a képek kezelését, közzétételét illetően. Az egyiket a *Köznevelés*, az *Óvodai nevelés*<sup>15</sup> és az *Úttörővezető* jelenti – ezekben a lapokban nagyon gyakran hiányoznak a képet azonosíthatóvá tevő információk (cím, szerző), illetve az egyes számok elején van az alkotók listája feltüntetve, de nincsenek fotókhoz rendelve. A másik póluson *A Tanító*, *A Tanító munkája* és a *Gyermekünk* című újságok vannak, melyek szerkesztői a képeslap jellegnél fogva jobban ügyeltek a különböző adatok feltüntetésére, s ezzel az itt megjelenő fényképek is nagyobb autonómiát kaptak.

Ha a neveket végignézzük, észrevehetjük, hogy bizonyos szerzők jobban kötődnek egyes újságokhoz, míg mások a szó mai értelmében vett „szabadúszók” voltak (10. táblázat). Az *Óvodai nevelés* képanyagának jelentős részét például Langer Klára és Sándor Zsuzsa párosa alkotta, az impresszum jobbára el se különítette a hozzájuk kapcsolható képeket, hanem egyszerűen kettejük közös munkájaként jelölte meg a fotókat. A *Gyermekünk* szintén stabil szakembergárdával rendelkezik: Kresz Albert, Chochol Károly és Wágner Margit csak ennek az újságnak a hasábjain jelentetett meg portrékat. *A Tanító munkája* és *A Tanító* a jogfolytonosság miatt egy periodikának tekinthető (1963 augusztusa és 1967 között jelent meg *A Tanító munkája*, 1968-tól ezt *A Tanító* folytatta), az



4. ábra. Óvodai nevelés, 1961/11, borító III.



5. ábra. Óvodai nevelés, 1961/11, borító IV.

újságok „holdudvarába” tartozó fotósok Kozák Lajos és Szilvássy Z. Kálmán voltak, míg a több lapba publikálók taborát Harmath István, Székely Tamás és Balla Demeter alkotta.

Kik is voltak ezek az emberek? A *Pedagógiai Lexikon* online változatában egyikük neve sem fordul elő, ami mindenesetre érdekes, tekintve, hogy jelentős részben befolyásolták a pedagógia, az oktatás-nevelés világának képi megjelenítését. A fényképek nyelvi környezete valamivel többet árul el nekünk, két személyről biztosan: Kozák Lajosról és Langer Kláráról van szó. Kozák Lajos neve alatt kétféleképpen jelentek meg fotók: „Kozák Lajos tanár”, illetve titulus nélkül, egyszerűen „Kozák Lajos” aláírással. Több feltételezés is lehetséges az eltérést illetően: amatőr fotósról van szó, aki fokozatosan „bedolgozta magát a szakmába” – ennek ellentmond, hogy a megnevezések teljesen esetlegesek, a „tanáros” változat nem előzi meg a másikat. A másik verzió, hogy két külön személyről van szó, de ezt is megcáfolta a későbbi vizsgálat – de erről később.

Langer Klára kivételnek számít valamennyi, a korszakban pedagógiai lapokba fényképeket közlétező alkotó között – elismertsége és ennek explicit kifejtése erre utal. Fotókiállításáról, idegen nyelvű könyvéről, sőt kitüntetéséről is beszámolt az *Óvodai nevelés*. A sajtófotó művészeti alkotásként való legitimációja történik meg mindkét esetben, ahol a fénykép már jóval több, mint illusztráció, autonóm médiumnak tekinthető, ami önértékén szerepel az újságban. Nézzük, hogyan mutatják be Langer Klárát ezek a példák! Először is megtudjuk, hogy 1961-ben a Műcsarnok és a Magyar Fotóművészek Szövetsége a „folyóiratunkból jólismert művésznek” (4. ábra) (!) a képeiből kiállítást rendezett. A fotók 1941 és 1961 közé vannak datálva, tehát egy régóta alkotó fényképésznek jó alkalom ez az összegzésre. A képsorozat mottója így szól: „Mindannyian felelünk értük” (4., 5. és 6. ábra). Régóta létező képzetet hív elő az idézet a felnőtt gondoskodó, óvó szerepéről, mely a gyereket védelmezi a gonosz külvilágtól – „ne nyomorogjanak, ne éhezzenek, ne züllyenek el, ne váljanak cinikusokká, ne sújtás őket a háború!” (4. ábra).

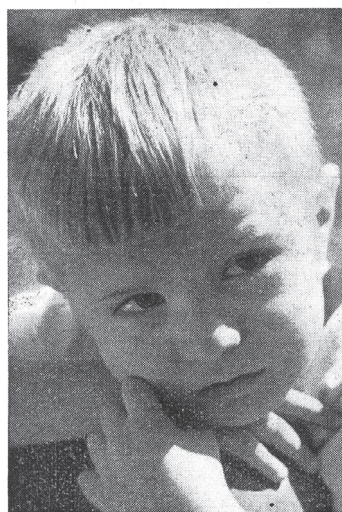
A következő évben, a felszabadulás 17. évfordulójára a Népköztársaság Elnöki Tanácsa a szocialista kultúra fejlesztésében szerzett érdemeiért Langer Klárát a



6. ábra. Óvodai nevelés, 1963/10, borító III.

Magyar Népköztársaság érdemes művésze kitüntetésben részesítette – a rendszer elismeréséhez társul a pedagógiai szaksajtóé is, hiszen többször is hangsúlyos helyen hozza nevét, kontextusba helyezi és művésznek nevezi (7. ábra). 1965-ben, a 20. évfordulón pedig újra központi helyen bukkan elő egyik fotója (amit a későbbiekben még mint a gyermekábrázolás egyik mintáját fogok elemezni) – *Karcsi* című munkája 1945-ből emblematikussá vált a későbbi korok számára. Mindezeket csak betetőzi spanyol, francia és angol nyelven kiadott albuma, melynek fő célja a hazai pedagógia külföldi népszerűsítése, a felszabadulás előtti nyomasztó képek és az utána következő derűs, boldog gyerekképek szembeállításával.

Csupán a képek segítségével összeállítható ebben az esetben az élettörténet egy szakasza – nagyon érdekes kísérlet lenne ilyen, fotókkal és nyilvános eseményekkel dokumentált biográfiák összeállítása. Egy olyan prozopográfiai feladat<sup>16</sup> lenne ez, amely feltárná a pedagógiai szaksajtó fotósainak pályafutását, sajátos adattárat hozva létre, melyeket kiegészítene, néhány esetben magyarázna a fényképanyag. Catherine Burke (2010, 65. o.) brit oktatástörténész szavaival élve: „A legfontosabb az iskolában az, ahogyan elképzelik, akiknek ez a dolguk...”<sup>17</sup> De kik azok, akik elképzelik? A fényképészeknek utánanézzve kiderül, hogy szakmájuk elismert művelőiről, művészeiről beszélünk, fotóikból retrospektív és reprezentatív kiállításokat tartanak napjainkban is: Langer Klára és Sándor Zsuzsa közös kiállítása 2011-ben a Magyar Fotográfiai Múzeumban volt; Kozák Lajos életműkiállítását ugyanebben az évben két galériában és a Magyar Sportmúzeumban is megtekinthette a nagyérdemű; ahogyan a Balla Demeter 80. születésnapjára rendezett kiállítás szintén a tavalyi évre esett. Mint-



A Népköztársaság Elnöki Tanácsa hazánk felszabadulásának 17. évfordulója alkalmából a szocialista kultúra fejlesztésében szerzett kimagasló érdemeiért munkatársunknak, Langer Klára fotóművésznek a Magyar Népköztársaság érdemes művésze kitüntető címet adományozta

7. ábra. Óvodai nevelés, 1962/4, 116. o.

ha reneszánszukat élnék ezek az alkotók – éppen ezért furcsa, hogy az oktatástörténet részéről ennyire elhanyagolt területnek számít a pedagógiai sajtó fényképészeivel való foglalkozás. Mivel ez egy újabb kutatás anyaga lehetne, itt épp csak felvillantok néhány részletet, ami segítséget nyújthat a képek jobb megértéséhez.<sup>18</sup>

A 10 fényképész közül a két rangidős, Kozák Lajos (1906–1975) és Langer Klára (1912–1973) már a '30-as években alkotott, az előbbi sportfotóival, az utóbbi pedig elkötelezett baloldaliaként szociófotóival (*Üldözött emberek* című sorozata zsidókról és nincstelen emberekről szól) szerzett hírt és elismerést magának. 1945 után Kozák Lajos tanári fizetését egészítette ki megrendelésre készített képeivel – innen ered, hogy hol megnevezik tanárként, hol nem –, Langer Klára a Magyar Fotó Állami Vállalatnak dolgozott, meggyőződéses kommunisaként többször teljesített feladatokat a pártnak is. Közben felnőtt egy újabb generáció, akik az 1950-es években kezdték pályafutásukat. Köztük volt Langer Klára tanítványa, Sándor Zsuzsa (1923–1969), aki portré-, reklám- és propagandafotóival is bizonyította sokoldalú tehetségét, s szintén az MTI elődjének számító Magyar Fotó Állami Vállalat riportere volt, akárcsak Reismann Marian, aki a sorozatképek egyik különleges válfajánál (a baba-életképek csoportjában) alkotott.<sup>19</sup> Kresz Albert (1939–) alkotásai főleg az ifjúsági kultúrában jelentek meg – az *Ifjúsági Magazin*ban (1965–1969), később az *IPM*-ben, készített fotókat TV-műsorokhoz, de 70-nél több lemezborítót is tervezett! Chochol Károly (1935–) leginkább a fotós társadalom szervezeti kereteinek megteremtésében, organizálásában játszott döntő szerepet, nyugdíjazásáig a *TV Híradó* és a *Telehír* fotóriportereként dolgozott. A szakma fogásait autodidakta módon elsajátító Balla Demeter (1931–) munkásságát számtalan album, könyvborító jelzi, napjainkban is aktív, kiállításokat szerveznek képeiből. Ez a rövid áttekintés is bebizonyította, hogy mekkora kutatási potenciál rejlik még ebben a területben, amely fontos adalékokkal szolgálhat különböző társadalomtudományi területek számára.

## Jegyzetek

(1) Hasonló a célkitűzése Géczi (2010) tanulmánykötetének is.

(2) Az irodalomtudomány (lásd például Mieke Bal, Gerard Genette vagy Paul Ricoeur munkásságát) és az ikonográfia-ikonológia részéről (William J. Thomas, Aby Warburg, Erwin Panofsky írásai) is felmerül a képek elmesélhetőségének problémája. A két terület közös metszete, hasonló kutatási irányai jó kiindulópontot jelenthetnek a neveléstudomány számára is.

(3) Antónió Nóvoa (2000) tanulmányából származik a plurális igazság megfogalmazása, de bármelyik posztmodern elméletírót megidézhettem volna. A provizórikus és kontextualizált igazság gondolata Nóvoa írásában együtt jár a történelem, történetmondás újfajta hatáiraival: az „elfogadható” ('acceptable'), „lehetséges” ('likely') és „ellenőrizhető” ('verifiable') kategóriáinak bevezetésével. Ez utóbbi minőség biztosítja a tudományos igazság megalapozásának igényét.

(4) Az 1970-es években a *Köznevelés*ben gyakoriá válnak ezek a sorozatok, főleg közösségi események alkalmával használják, találkozó, diákszemle, ünnepek kifejezőeszközeiként.

(5) Pilarczyk és Mietzner (2010) tanulmányát Darvai is egyik kiindulópontjának tekinti.

(6) A nyelvészeti párhuzam felvázolásával nem azt akarom sugallni, hogy a képek tanulmányozásánál az olvasás beállítódása, mechanizmusai lennének feltétlenül irányadók, de a nyelv kikerülhetetlenségét minden, képelemzéssel foglalkozó kutatónak figyelembe kell vennie.

(7) Ezt a mélyebb jelentést kutatja (többek között) Stephanie Spencer (2007) tanulmányában, melyből a köpeny képe és a hatalom közti összefüggés Foucault-i gondolatát átvettem.

(8) Az ehhez hasonló kérdéseket vizsgáló szociológiai, szociálpszichológiai attitűdvizsgálathoz lásd például: *Bánfai, Bodor és László*, 2005. A kérdéskörhöz hozzátartozó további praktikus szempont a ruhák védelme, amit a tanulmány is vizsgál.

(9) Más esetekben a címből, esetleg a képen található elemekből sikerült ez a beazonosítás, ekkor a másik kategóriába soroltam a fotót, ahol van összefüggés nyelvi környezet és a portré között – 165 ilyen példa van.

(10) Hozzá kell tenni, hogy az 1970-es években a *Köznevelés* képszáma ugrásszerűen megnőtt, de ez már kívül esik a jelen vizsgálat keretein.

(11) Ne feledjük, hogy a képek megjelenési helye is a külső információk közé tartozott Pilarczyk és Mietzner (2010) felosztásában!

(12) Ahogyan Umberto Eco (2000, 585. o.) megfogalmazta: „A szerző nem értelmezheti a saját művét, hiszen éppen azért írt regényt, hogy az maga gerjeszse az értelmezéseket. Csakhogy e nemes szándék megvalósításának már az is mindjárt útját állja, hogy a regényhez címet kell választani. A cím sajnos máris az értelmezéshez ad kulcsot. Nehéz ellenállni olyan címek sugallatának, mint a Vörös és fekete vagy a Háború és béke.”

(13) Lenin esetében az ideológia nyelveinek megnyilvánulásai a későbbiekben külön még foglalkozom.

(14) Nietzsche (1992, 7. o.) általánosabb, filozófiai értelemben használja a nyelv képi funkcióját: „Mi is tehát az igazság? Metaforák, metonímiák, antropomorfizmusok át- meg átrendeződő serege, azaz röviden: emberi viszonylatok összessége, melyeket valaha poetikusan, retorikusan felfokoztak, felékesítettek és átvitt értelemmel ruháztak fel, s amelyek utóbb, a hosszú használat folytán szilárdnak, kanonikusnak és kötelezőnek tünnek föl egy-egy nép előtt: az igazságok illúziók, amelyekről elfelejtettük, hogy illúziók, metaforák, melyek megkopván, elveszítették érzéki erejüket.” Kevésbé bonyolultan megfogalmazva:

az előbeszéd is rengetegszer használ szóképeket, melyeket gyakran észre sem veszünk, annyira természetessé váltak már.

(15) A 284 szerző nélküli portréból 155 az *Óvodai nevelésből* való!

(16) A prozopográfia történeti segédtudomány, mely valamely szempontból egy csoportba sorolt emberek személyi adattárát, illetve az összegyűjtés folyamatát is jelenti.

(17) Az írásban Burke az iskola kinézete és az e mögött meghúzódó koncepciók közti kapcsolatok feltárását sürgeti, a megfelelő szereplők élettörténetének (törvényhozók, építésszek stb.) összegyűjtésével. A pedagógiai publicisztika fényképész adatbázisának létrehozása hasonló előnyökkel járna – az iskola konkrét és elképzelt világának kidolgozóirol nem sok szó esett eddig.

(18) Az alább következő információkat a következő webhelyekről szereztem: [www.artportal.hu](http://www.artportal.hu) (Langer Klára, Sándor Zsuzsa, Kresz Albert, Cholchol Károly), <http://cseppek.hu/rendezveny/3980kozak-lajos-kiallitas> (Kozák Lajos), <http://ballademeter.hu/eletrajz/> (Balla Demeter), a megtekintés időpontja: 2012. 02. 26.

(19) Az ő képeiből jelent meg album a közelmúltban (*Elfelejtett képek...*, 2009).

## Irodalomjegyzék

Bánfai Beáta, Bodor Péter és László János (2005): Az iskolaköpeny. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. 2012. 01. 14-i megtekintés, [http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0046/balogh\\_pedpszich0046.html](http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0046/balogh_pedpszich0046.html)

Bota Szidónia (2002): „Különleges zamata van, mint egy jó történetnek”. Élettörténet szövegek a reklámban. In: Pethő Ágnes (szerk.): *Képvitelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Scientia Kiadó, Kolozsvár. 263–297.

Burke, C. (2010): About looking: vision, transformation and the education of the eye in discourses of school renewal past and present. *British Educational Research Journal*, 36. 1. sz. 65–82.

Burke, C. és de Castro, H. R. (2007): The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild. *History of Education*, 36. 2. sz. 213–226.

Darvai Tibor (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21. 6–7. sz. 71–86.

de Man, P. (2006): *Az olvasás allegóriái*. Magvető, Budapest.

Dewey, J. (1910): *How We Think*. D. C. Heath & Co., Boston – New York – Chicago.

Eco, U. (2000): Szélgjegyzetek A rózsá nevéhez. In: uő: *A rózsá neve*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 583–617.

*Elfelejtett képek – Kálmán Kata, Langer Klára, Reismann Mariann, Sándor Zsuzsa, Vadas Ernő. Glória Press Kiadó, Budapest, 2009.*

Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém–Budapest.

Géczi János és Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar neveléstudományi szakcéljában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 201–237.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor. Nézőpontok, narratívák*. Eötvös, Budapest.

Grosvenor, I. és Lawn, M. (2005): Portraying the School: Silence in the Photographic Archive. In: Mietzner, U., Myers, K. és Peim, Nick (szerk.): *Visual History: Images of Education*. Peter Lang, Oxford – Bern – Berlin – Bruxelles – Frankfurt am Main – New York – Wien. 85–109.

Johnson, B. és Christensen, L. (2012): *Educational Research (Fourth Edition). Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. SAGE Publications, University of South Alabama.

- Margolis, E. (2000): Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 8. 31. sz. 2011. 12. 27-i megtekintés, epaa.asu.edu/ojs/article/download/422/545
- Milián Orsolya (2002): A festészet történetmondásáról. Frida Kahlo „önéletrása”. In: Pethő Ágnes (szerk.): *Képtávitelék. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Scientia Kiadó, Kolozsvár. 313–343.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest.
- Nietzsche, F. (1992): A nem-morálisan felfogott igazságról és hazugságról. *Athenaeum*, I. 3. füzet.
- Nóvoa, A. (2000): Ways of Saying, Ways of Seeing. Public Images of Teachers. 19th–20th Centuries. *Paedagogica Historica*, 36. 1. sz. 20–52.
- Pilarczyk, U. és Mietzner, U. (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra*, 20. 5–6. sz. Melléklet, 3–20.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest.
- Saussure, F. de (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat, Budapest.
- Spencer, S. (2007): A Uniform Identity: schoolgirl snapshots and the spoken visual. *History of Education*, March, 227–246.
- Sturken, M. (1999): The image as Memorial: Personal Photographs in Cultural Memory. In: Hirsch, M. (szerk.): *The Familial Gaze*. University Press of New England, Dartmouth. 178–196.
- Szónyi György Endre (2004): Emblematika és emblematikusság. In: uő: *Pictura & Scriptura. Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei*. JATEPress, Szeged. 116–125.

## Gyógypedagógiai iskola, EGYMI, referenciainstítúcióny...

*A tanulmány azt a figyelemreméltó intézményfejlődési utat mutatja be, amely a szegregált gyógypedagógiai iskolától az integrált nevelésben részt vevők számára széles körű gyógypedagógiai szolgáltatásokat nyújtó egységes gyógypedagógiai módszertani intézményig, majd a modellértékű tudásbázisig, a referenciainstítúciónyig vezet. Az elemző történeti áttekintés megközelítőleg egy negyedszázadot fog át, a nyolcvanas évek közepétől napjainkig.*

### Az együttnevelés gyógypedagógiai támogatásának kezdetei

A 20. századi magyar gyógypedagógiai intézményrendszer oszlopos tagja, a kiségitő iskola közel százesztendőös burkán a nyolcvanas években indultak el a hajszáll-repedések. A változások egyik oka az Európából és a tengerentúlról induló esélyegyenlőségi mozgalmak s azok folyamánként kialakuló integrációs törekvések voltak, a másik ok a gyógypedagógiai tudás folyamatos gyarapodása, a gyógypedagógiai tevékenységgel kapcsolatos szemléletváltozás. E markáns hatások Magyarországon először az érzékszervi fogyatékos és mozgáskorlátozott tanulók szegregált gyógypedagógiai iskoláiban indítottak el innovatív folyamatokat, az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat ellátó kiségitő iskolai intézményrendszer – egy-két elszigetelt kísérlettől eltekintve – hagyományos formában, hagyományos cél-és feladatrendszerrel működött tovább. A külföldről érkező impulzusok a gyógypedagógiai intézményrendszer felszíni rétegét érintették elsősorban: az 1985-ben kiadott oktatási törvény valamennyi gyógypedagógiai iskolát általános iskolának nyilvánította. A névmódosítás sem a tanulói összetételt, sem a funkciót nem érintette.

Míg hazánkban ebben az időben a fogyatékos gyermekek, tanulók együttnevelése még gyerekcipőben járt, az Európai Unióban 1990-ben miniszteri határozat rögzítette, hogy az integráció kell jelentse a primer formát az oktatásban, és ugyanebben a határozatban fogalmazódott meg először az a javaslat, hogy a speciális oktatás területén meglévő gyógypedagógiai tudást át kell vinni a főáramba ('mainstreaming'). A határozat nyomán Európa-szerre nagyobb figyelem irányult a már működő és alakuló forrásközpontokra<sup>1</sup>, melyek különböző szakemberek együttműködésével integrációt segítő oktatási, fejlesztési szolgáltatást biztosítanak (Gerebenné, 1996).

Magyarországon a forrásközpontok kialakulásának első lépései, kezdeményezései a Tanulási Klinika programban érhetőek tetten. A projekt 1992 és 1995 között a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap (FEFA) támogatásával jött létre, és azoknak az 5–12 éves gyermekeknek, tanulóknak nyújtott fejlesztési, oktatási, terápiás segítséget, akik a tanulási képesség különböző mértékű zavara miatt a tanulás területén tartósan alulteljesítettek. A program tevékenységi köre kiterjedt a pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak nyújtott szakmai szolgáltatásokra, valamint kutatást folytatott a tanulási képesség fejlődéséről, fejlesztetőségeről. Fő célja az volt, hogy olyan gyógypedagógiai szolgáltatásokat fejlesszen ki, amelyek a későbbiekben a kiségitő iskolák – újabb elnevezéssel az eltérő tantervű általános iskolák – keretein belül működhetnek (Mesterházi, 1996, 1998). A program meghatározó jelentőségű volt nemcsak az enyhén

értelmi fogyatékos tanulókat oktató-nevelő iskolák, hanem valamennyi gyógypedagógiai intézmény számára, hiszen jövőképet adott és felvázolta egy majdani intézményi struktúra alapjait.

### A szervezeti átalakulás első lépései

Az útkeresés, szervezetfejlesztés időszaka valóban eljött a gyógypedagógiai iskolák számára, hiszen az 1993. évi LXXXIX. törvény a közoktatásról már jogszabályi kereteket adott az integrált nevelésnek, és számítani lehetett arra – mint ahogy néhány évvel később be is következett –, hogy csökkenni fog a gyógypedagógiai intézmények tanulólétszáma, változik a tanulói összetétel, és ezzel összefüggésben hangsúlyosabbá válik a terápiás, készség- és képességfejlesztő, szolgáltató funkció (*Kőpatakiné*, 2004). Ezzel párhuzamosan a többségi iskolákban, óvodákban egyre nagyobb igény jelentkezett a gyógypedagógiai intézményekben felhalmozódott tudás, szakértelem iránt, hiszen sok esetben csak formai, statisztikai szinten valósult meg az integráció, az együttneveléshez szükséges személyi és tárgyi feltételek nem voltak adottak a fogadó intézményekben.

A magyar gyógypedagógia reflektált erre a változásra, és az ország egyre több gyógypedagógiai iskolája vállalkozott arra, hogy integrált nevelést támogató szolgáltatásokat nyújtson a környezetében működő többségi óvodák, iskolák számára.<sup>2</sup> A célterület igénye és a napi gyakorlat hívta életre ezeket a törvény által nem szabályozott gyógypedagógiai szolgáltatásokat, jó példaként az iskolák önfejlesztő törekvéseinek, valamint a többségi pedagógia és a gyógypedagógia együttműködési készségének. A gyógypedagógiai szakirodalomban megjelentek az első publikációk a gyógypedagógiai intézményrendszer jövőjével kapcsolatban. Különösen jelentős a téma szempontjából Gerebenné (1996) és Mesterházi (1996) tanulmánya, akik részt vettek a Nemzetközi Sonnenberg Társaság 1995 májusában Sonnenbergben rendezett tanácskozásán, melynek témája a „hagyományos fogyatékos populáció”-t befogadó iskolák fejlesztőközpontokká alakulásának kérdése volt (*Gerebenné*, 1996). A két tanulmány a *Gyógypedagógiai Szemle* ugyanazon számában jelent meg, egymást követően. Míg Gerebenné (1996) a szervezet szintjén mutatja be a külföldön már működő fejlesztőközpontokat, addig Mesterházi (1996) a gyógypedagógiai szolgáltatások szerteágazó feladatrendszerére fókuszál, és párhuzamot von a hazai gyógypedagógiai iskolákban már működő gyakorlat és a külföldi tendenciák között. Egyértelműsíti: a gyógypedagógiai szolgáltató központok a gyógypedagógiai intézmények és a gyógypedagógiai tudás fejlődésének jövőbeli irányát mutatják meg.

### Jogszabályi háttér és helyzetkép az ezredforduló éveiben

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása biztosít először törvényi kereteket arra, hogy a speciális iskolák bővíthessék funkcióikat, és pedagógiai szakszolgálati tevékenységet és pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat vállaljanak fel. A törvény meghatározó jelentőségű a gyógypedagógiai intézmények számára, hiszen nemcsak mentőövet dob a tanulónépességük csökkenése okán a létük miatt aggódó gyógypedagógiai iskolák számára, hanem lehetőséget biztosít a gyógypedagógusoknak a szakmai megújulásra, a kompetenciák tágitására, a széles körű együttműködésre az oktatási intézmények, pedagógusok és szülők között. A jogszabály 33. §-ának rendelkezései alapján a sajátos nevelési igényű tanulók, gyermekek integrált nevelésének támogatására a gyógypedagógiai iskolákból egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI) hozhatók létre, melyek az oktató-nevelő munka mellett pedagógiai szakszolgálati és szakmai szolgáltatási feladatokat is elláthatnak, valamint utazószakember-hálózatot működtethetnek. A felvállal-

ható pedagógiai szakszolgálati feladatok: gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás, fejlesztő felkészítés, logopédiai ellátás, konduktív pedagógiai ellátás, gyógytestnevelés. Az ellátható pedagógiai-szakmai szolgáltatások: szaktanácsadás, pedagógiai tájékoztatás, igazgatási, pedagógiai szolgáltatás, pedagógusok önképzésének, továbbképzésének segítése, szervezése, valamint tanuló-tájékoztató, tanácsadó szolgálat. A törvény végre nyílt utat adott a gyógypedagógiai innovációnak, és az iskolák országsszerte több helyen szervezettefejlesztésbe fogtak, illetve már meglévő szolgáltatásaikat legitimálták – tegyük hozzá: az intézményfenntartók hozzáállásától függően.

Magyarország belépése az Európai Unióba hozzáférést biztosított az uniós forrásokhoz, és a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében már 2004-ben pályázati program jelent meg *Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése* címmel (HEFOP/2004/2.1.2.). A pályázati program közvetett módon a speciális iskolák pedagógiai és szervezeti innovációját is támogatta azzal, hogy széles körű együttműködésre ösztönzött a többségi és a speciális intézmények között. Már a pályázók meghatározásánál megjelent ez a törekvés: pályázatot szervezetek vagy intézmények csak együttesen (konzorciumként) nyújthattak be, amelyek egyike vagy egy gyógypedagógiai iskola, vagy pedig egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény, melynek szerepe az inkluzív nevelés megvalósításának segítése, a szükséges speciális szakmai tudás átadása volt a projekt során. Ez a feladat egyértelműen arra ösztönözte a gyógypedagógiai intézményeket, hogy az oktató-nevelő funkció mellett különböző pedagógiai szak- és szakmai szolgáltatásokkal bővítsék tevékenységeik körét, a már kialakult egységes gyógypedagógiai módszertani intézményeknek pedig lehetőséget adott a szakmai továbbfejlesztésre, illetve arra, hogy szolgáltató tevékenységeiket minél több fogadó iskolában, óvodában végezhessék. A gyógypedagógiai intézmények innovatív törekvéseit jól jellemzi, hogy a nyertes pályázatok 63 százalékát enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskolái adták be (a nyertes pályázók között egyébként már 2 EGYMI szerepel).<sup>3</sup> Összességében elmondható, hogy a nyertes konzorciumok főpályázói legtöbb esetben gyógypedagógiai iskolák voltak. Ezek a speciális intézmények tehát legtöbbször nemcsak a szakmai háttérét adták a projektek megvalósításának, hanem kezdeményezői, vezetői is voltak a pedagógiai innovációnak.

Egy 2005-ben – két évvel a törvénymódosítás után – végzett országos felmérés szerint az akkori eltérő tantervű általános iskolák 15 százaléka már átalakult EGYMI-vé, 39 százalékuk tervezte, vagy folyamatban volt az átalakulás, 46 százalékuk pedig nem tervezett szervezettefejlesztést (Mile, 2006). Országosan tehát 19 eltérő tantervű általános iskola alakult át módszertani intézménnyé, megyénkénti eloszlásukat az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. *Eltérő tantervű általános iskolák átalakulási folyamata 2005-ben*

Megye (főváros)	EGYMI-vé alakult eltérő tantervű általános iskola	Megye (főváros)	EGYMI-vé alakult eltérő tantervű általános iskola
Budapest	4	Jász-Nagykun-Szolnok	–
Baranya	2	Komárom-Esztergom	–
Bács-Kiskun	1	Nógrád	–
Békés	4	Pest	2
Borsod-Abaúj-Zemplén	–	Somogy	2
Csongrád	–	Szabolcs-Szatmár-Bereg	–
Fejér	–	Tolna	–
Győr-Moson-Sopron	–	Vas	1
Hajdú-Bihar	1	Veszprém	–
Heves	–	Zala megye	2

A táblázatból látható, hogy 2005-ben a megyék közel felében alakult át 1–2 intézmény integrált nevelést támogató módszertani központtá, ami semmiképpen sem nevezhető kielégítő mértékűnek, ha a szolgáltatások iránti igényeket vesszük alapul, viszont ha arra gondolunk, hogy a törvényi keretek mindössze két éve voltak biztosítottak, mindenképpen figyelemreméltó eredmény. Elindult egy gyógypedagógiai innovációs folyamat, melynek eredményeképpen egyre több integráltan nevelt sajátos nevelési igényű gyermek részesülhetett gyógypedagógiai segítségnyújtásban, és egyre több pedagógus és szülő kaphatott szakszerű támogatást az együttneveléshez. E folyamat szakmai és szervezeti hátterének biztosításához jelentős mértékben hozzájárul az Országos EGYMI Egyesület megalapítása, melynek fő céljai az intézmények szakmai munkájának összefogása, a funkcióbővítés segítése, információs, egyeztető kapcsolatok kialakítása szakmai, társadalmi, önkormányzati szervekkel.<sup>4</sup>

### A szakmai és szervezeti fejlesztés további lehetőségei

Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények intézményfejlesztési folyamatában mérföldkövet jelentett az a 2008-as uniós pályázat, amit a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) keretében kimondottan az EGYMI-k által nyújtott szolgáltatások továbbfejlesztésére írtak ki.<sup>5</sup>

A pályázat alapvető célja az volt, hogy a már meglévő intézmények továbbfejlesztésével, valamint új EGYMI-k létrehozásával alakítson ki egy olyan, hatékonyan működő inkluzív szolgáltatási rendszert Magyarországon, amely egységes kritériumok alapján működik, és biztosítja, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók lehetőleg a lakóhelyükhöz közel kapják meg a különleges gondozási igényükből fakadó szolgáltatásokat. A 21 nyertes intézmény kétharmada már működő módszertani intézmény, a többieknek a pályázat végére kell EGYMI-vé válniuk. A gyógypedagógiai szolgáltatások mennyiségi és minőségi továbbfejlesztésén túl a pályázatban kulcsfontosságú elemként jelent meg az az elvárás, hogy az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények a minőségbiztosítás érdekében egységes standardok alapján működjenek. A másik kiemelt feladat – melynek alapjait az Országos EGYMI Egyesület már megteremtette – az úgynevezett inklúziós hálózatok létrehozása, mellyel lehetővé válik az egymástól való tanulás, a gyógypedagógiai szolgáltatások egyeztetése, érdekérvényesítés stb.

Az inklúzió és a hálózati együttműködés kapcsolata, valamint az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények helyzetének feltárása volt a célja annak a kutatási programnak, amely az Oktatáskutató és Fej-

*A fentiekből világosan kirajzolódik, hogy a többségében korábban különnevelést-oktatást végző gyógypedagógiai intézmények feladat- és hatóköre óriási mértékű átalakuláson ment át az elmúlt évtizedben. A (gyógy)pedagógiai többlétszolgáltatás fogalma beépült a magyar szakmai gyakorlat szókincsébe.*

*A gyógypedagógiai diagnosztikus, terápiás, oktató, nevelő, rehabilitáló folyamat széles spektrumú, rendszerszerű és több intézményt érintő tevékenység. A szolgálat, szolgáltatás a társadalmi élet számos területén hat. Komplex segítséget jelent a rászorulóknak a családban, valamint az intézményes ellátás esetében (Gaál, 2000; Illyés, 2000; Mesterházi, 1996, 1998; Mile, 2006).*

lesztő Intézet koordinálásával valósult meg 2009-ben. A kutatás egyrészt a Társadalmi Megújulás Operatív Program keretében megvalósuló fejlesztésekhez kívánt hasznosítható eredményeket szolgáltatni, másrészt pedig fel kívánta hívni a figyelmet az integráció/inklúzió kérdéskörére, az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények tevékenységére, működésére. A kutatás feltárta az intézmények stratégiai céljait, szervezeti jellemzőit, kapcsolatrendszerét. Feltérképezte az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények által végzett tevékenységeket, valamint a gyakorlatban megjelenő fejlesztési igényeket, szükségleteket. A módszertani intézmények céljai között első helyen a szolgáltatások fejlesztése és bővítése állt, ezt követte az inkluzív nevelés elősegítése, majd az attitűdfőmálás. A sajátos nevelési igényű gyermekek közül leggyakrabban az általános iskolai korosztályra terjednek ki az intézmények szolgáltatásai, ezt követik az óvodai, végül pedig, jelentősen lemaradva, a középiskolai korosztályra irányuló szolgáltatások. A pedagógiai szakszolgálati tevékenységek közül a logopédiai ellátás fordul elő leggyakrabban a válaszadók tevékenységkörében, a szakmai szolgáltatások közül pedig a tanácsadás, valamint a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése (*Kőpatakiné*, 2009).

A kutatás eredményei hozzájárultak az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények számára 2011-ben kiírt újabb uniós pályázat<sup>6</sup> szakmai prioritásainak meghatározásához.

A pályázati felhívás hozzásegítheti az egységes gyógypedagógiai módszertani intézményeket, hogy – az európai utat követve – komplex szolgáltatói bázissá, azaz „multifunkcionális forrásközponttá” váljanak. Míg az előző pályázat a humán erőforrás fejlesztésre fókuszált, jelen kiírás fő célja, hogy az intézmények speciális eszközök beszerzésével és az eszközök beszerzését segítő további forrás- és kapacitásbővítéssel a fogyatékosági típusok előfordulásának arányában a térségi lefedettség figyelembe vételével minél szélesebb körben biztosítsák a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók egyenlő esélyű hozzáférését.

Az EGYMI-k innovatív törekvéseihez újabb keretet biztosított a referencia-intézmény-nyé válás lehetősége.<sup>7</sup> A referencia-intézmény „egyedi, más intézmények számára is példaértékű, működésében koherens, befogadó, gyermekközpontú pedagógiai gyakorlattal, szervezeti innovációval rendelkező, és ezt szolgáltatásaiban publikálni, valamint átadni képes intézmény”.<sup>8</sup> A referencia-intézmények a hálózati együttműködés és tanulás központjai lesznek azon a területen, amelyben működésük szakmai színvonala átlag feletti, mintaadó. A horizontális tanulás változatos formában történhet: intézménylátogatás, hospitálás, módszertani kiadványok, szakmai műhelyek stb. A referencia-intézmények egyik típusa az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény az integráció szolgálatában. A példaértékű, mintaadó jelzőket az EGYMI-k esetében kétféleképpen is értelmezhetjük: mintaértékű lehet az intézmény a többségi iskolák, óvodák számára a befogadó pedagógiai gyakorlat kialakításában, másrészt példát mutathat a többi hasonló intézmény számára a gyógypedagógiai szolgáltatások magas színvonalával, a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását, nevelését támogató egyedi megoldásokkal, gyermekekre vagy felnőttekre vonatkozóan egyaránt. A leendő referencia-intézményeknek bonyolult minősítési eljárás kell átesniük, hogy megkapják e megtisztelő címet. Az Educatio Kft. adatai alapján 2010 októberében 14 egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény pályázott a címre. A sikeres szakmai előminősítés után az intézmények az innováció megvalósításához szükséges forrásokhoz pályázati úton juthatnak hozzá.

Napjainkban, a 21. század második évtizedében elmondhatjuk, hogy a magyar gyógypedagógiai intézményrendszer jelentős változáson, átalakuláson ment keresztül. E változásnak, intézményfejlesztési folyamatnak az elsődleges célja az, hogy a gyógypedagógia „ne engedje el a sajátos nevelési igényű gyermek kezét”, bármilyen intézményben is nevelkedjen, bárhol az országban. A Közoktatási Információs Iroda adatbázisa szerint



1. ábra. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények területi megoszlása<sup>9</sup>

a 2010/2011-es tanévben Magyarországon 73 egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény működött az integrált nevelés támogatására. Földrajzi megoszlásukat az 1. ábra mutatja be.

A 73 intézmény alapító okiratában és nevében is jelzi, hogy egységes gyógypedagógiai intézményként működik, vagy EGYMI-feladatokat ellátó intézményegysége van.<sup>10</sup> A térképen látható, hogy Magyarországon a gyógypedagógiai szolgáltatások elérhetősége egyenetlen területi eloszlást mutat. Vannak fehér foltok, ahol a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja nehezített, mivel nincs a közelben olyan intézmény, amely biztosítaná a különleges gondozási igényből fakadó szolgáltatásokat. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények számát tehát lehetőség szerint növelni kellene oly módon, hogy minden érintett gyermek, szülő, pedagógus számára elérhető távolságban (maximum 20–30 km) legyen egy gyógypedagógiai szolgáltató centrum.

### A jövő útjai

A közelmúltban elfogadott 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről továbbra is biztosítja a jogszabályi háttérrel az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények működéséhez, az intézmények által ellátandó feladatok körét azonban jelentősen leszűkítette. A törvény 20. §-ának (9) bekezdése szerint: „EGYMI a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából hozható létre. Az EGYMI – céljaival összhangban – a szakértői bizottsági feladatokon kívül pedagógiai szakszolgálati feladatokat is elláthat. Elláthatja továbbá a családsegítő szolgálat, az iskola-egészségügyi ellátás feladatait, valamint az intézmény keretén belül óvodai, általános iskolai vagy középiskolai feladatot ellátó intézményegységnek kell működnie. Az EGYMI-ben ellátott feladatokra külön-külön szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységeket kell létrehozni.”

A jogszabály az EGYMI-kre vonatkozóan nem említi az utazószakember-hálózat működtetését, mely feladatot a legnagyobb hangsúllyal jelenik meg az intézmények tevékenységkörében. A törvény a kormányhivatalokhoz rendeli az utazószakember-hálózat megszervezésének feladatát, de arról nem rendelkezik, milyen típusú intézményhez delegálja ezt a tevékenységet.

A fentiek alapján az is látható, hogy a jogalkotó a speciális nevelés-oktatás mellett a gyógypedagógiai támogató szolgáltatások közül kizárólag a pedagógiai szakszolgálati feladatokat rendelte az EGYMI-k kompetenciakörébe, a pedagógiai-szakmai szolgáltatás nem jelenik meg feladatként. Ez némileg ellentmond az intézményi céloknak, hiszen az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének támogatása érdekében jött létre, amely támogatást az EGYMI-k komplex formában, a gyermekekre, pedagógusra, szülőre és intézményre irányulóan szervezik meg és működtetik. Amennyiben az EGYMI nem végezhet pedagógiai-szakmai szolgáltatást, az együttnevelés támogatása kimerül az SNI tanulók számára tartott egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásokban. Tény, hogy a heti 1–2 alkalommal szervezett foglalkozások az optimális fejlesztéshez nem elegendők. Mind a tapasztalat, mind pedagógiai–gyógypedagógiai kutatások azt mutatják, hogy az integráció akkor lehet hatékony, ha a befogadás szintjén valósul meg, azaz a pedagógiai környezet is alkalmassá válik a speciális szükségletek kielégítésére. Ahogyan a Skandináviából kiinduló, világszerte elterjedt normalizációs elv kimondja: nem az egyént, hanem a vele való bánásmódot kell normálissá tenni! Ez pedig szakmai szolgáltatások nélkül nem megy, hiszen az integráló pedagógusokat támogatni kell abban, hogy olyan adaptív pedagógiai környezetet teremtsenek, olyan pedagógiai eszköztárral rendelkezzenek, amely minden gyermek, az SNI gyermekek számára is megfelelő, hatékony és fejlesztő. A már említett referencia-intézményi működés is ezt a célt szolgálja. A szakmai szolgáltatások „elvétele” az EGYMI-től minőségi visszalépést jelenthet az integrált nevelés egyre jobban működő folyamatában.

Az EGYMI munkájának hatékonysága éppen komplexitásában rejlik: az integráció valamennyi szereplője – gyermek, szülő, pedagógus, intézmény – megfelelő támogatáshoz juthat.

## Jegyzetek

- (1) Az ismertebbek közül megemlíthetjük az Ayres Klinikát Dél-Kaliforniában, a Nemzetközi Frostig Gyógypedagógiai Központot Pasadenában vagy az Affolter Intézetet Svájcban. Ezek az intézmények ambuláns módon működnek, és a sajátos nevelési igényű tanulók megsegítésén kívül a pedagógusok számára továbbképző központként is funkcionálnak.
- (2) A Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, felismerve e folyamat fontosságát, *Gyógypedagógiai Szolgáltató Centrumok* címmel könyvsorozatot jelentetett meg 2002-ben, melyben 8 sikeres modell-intézmény mutatkozik be. Az intézmények között hallássérült, mozgáskorlátozott és enyhén értelmi fogyatékos tanulók gyógypedagógiai iskolái is szerepelnek.
- (3) A pályázatot 2005-ben újra kiírták, a HEFOP/2005/2.1.6. pályázaton már négy egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény szerepel a nyertes pályázók között.
- (4) Az Országos EGYMI Egyesület 2007-ben alakult Kiskörösön a Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Kollégiuma, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma javaslatára. Jelenleg közel harminc tagja van.
- (5) *Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények által nyújtott szolgáltatások fejlesztése a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének támogatása érdekében* (TÁMOP-3.1.6/08).
- (6) *Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények által nyújtott szolgáltatások fejlesztése és a szolgáltatást támogató eszközök beszerzése a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének támogatása érdekében* (TÁMOP-3.1.6/11).
- (7) Az Educatio Kft és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által megvalósított, *XXI. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció* című kiemelt projekt feladata a referencia-intézmények hálózatának létrehozása.
- (8) 2012. 04. 15-i megtekintés, [http://kosar.educatio.hu/index.php/intezmenyi\\_innovacio/referencia\\_intezmenyek\\_leiras/1295812948.edu](http://kosar.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/referencia_intezmenyek_leiras/1295812948.edu)
- (9) Budapesten jelenleg 20 egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény működik.
- (10) A 73 egységes gyógypedagógiai módszertani intézményen kívül természetesen vannak még olyan intézmények, amelyek integrált nevelést támogató szolgáltatásokat nyújtanak, de mindez másféle szervezeti formában végzik, bemutatásukra jelen tanulmány nem tér ki.

## Irodalomjegyzék

- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 429–459.
- Gerebenné dr. Várbíró Katalin (1996): Fejlesztő központok a gyógypedagógiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, **24**. 1. sz. 32–35.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák, és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 2. sz. 28–37.
- Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: uő (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE GYFK, Budapest. 15–38.
- Johnstone, D. (1997): A forrásközpontok szerepe az inkluzív oktatás megalapozásában. In: Zászkaliczky Péter, Lechta, V. és Matuska, O. (szerk.): *A gyógypedagógia új útjai*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 315–324.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2004): *Új szakmai igények, új működési forma*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2009, szerk.): *Együttnevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató szervezetekről, kitekintéssel az aktuális nemzetközi projektekre*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1996): A tanulást segítő gyógypedagógiai szolgáltatások kialakulása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **24**. 1. sz. 35–41.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Mile Anikó (2006): *Tanulásban akadályozott gyermekek szegregált iskoláinak funkcióváltása az ezredforduló Magyarországon*. Egyetemi diplomamunka. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt., Pécs.
- Torda Ágnes (2004): Átalakulási folyamatok a gyógypedagógiai közoktatásban. *Gyógypedagógiai Szemle*, **32**. 4. sz. 267–271.

**Papp Gabriella**

PhD főiskolai tanár

ELTE Bárczi Gusztáv

Gyógypedagógiai Kar

Tanulásban Akadályozottak

és Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája

Tanszék

**Mile Anikó**

PhD hallgató

ELTE PPK Neveléstudományi

Doktori Iskola

## A néphagyományok művelődési-pedagógiai alkalmazásának generációi

*„Ma már belátjuk, hogy a nevelésnek sem célja se kizárólag a föld, se kizárólag a menny számára készíteni elő az embert, hanem a nevelés legjobban cselekszik, ha a növendék összes, -ugy testi, mint szellemi erőit, tehetségeit, képességeit összhangzatosan kifejti: magától függ azután, hogy azokat későbbi életpályáján mint használja fel: a nevelés jobbat nem tehet, mint ha az embert önmaga nevelőjévé képesíti...” (Kiss és Öreg, 1876, 25. o.) Kiss Áron gondolata ismerősként, időszerűként olvasható napjainkban, amikor fontos, hogy a gyermekek egyre több, a mindennapi életben hasznosítható tudáshoz jussanak az iskolában is.*

### Bevezető

**K**ülönös hangsúllyal, egyben és történetiségében vizsgálom ebben a tanulmányban a néphagyományok művelődési-pedagógiai „alkalmazásának” a modern magyar művelődéstörténetben számon tartott generációit, bizonyítva, hogy a hagyományos kultúra elemei megfelelő (nyilván sokféle) módon és mértékben elvégzett pedagógiai transzmisszió, értelmezés segítségével átmenthetők, alkalmazhatók, részei lehetnek a nevelés folyamatának, sőt, a posztmodern világban bonyolulttá váló, ágazó-bogazó kánonban mégiscsak közvetítendők, „visszatanítandók”, átmentendők is. A tanulmány célja, hogy három történeti generáción keresztül mutassa be a hagyományörzés-ápolás hangsúlyváltásait, hiszen az egyes generációk a néphagyományoknak koronként más és más értékeit villantották fel, vallot-

ták magukénak, alkalmazták munkájukban, olykor akár egymás mellett, olykor – talán éppen a generációs feszültségek, a generációváltás pszichózisában – egymás ellenében is.

A téma feldolgozását a 19. század végének meghatározó klasszikusától, Kiss Áron (1845–1908) munkásságától kezdem, mert életműve és munkái meghatározó elemei a modern pedagógiának. Emellett Kiss Áron a néprajzi gyűjtések és a pedagógia közötti kapcsolat úttörőjének tekinthető, hiszen Európában ő volt az első, aki a gyermekjátékok összegyűjtését kifejezetten ebből a célból szorgalmazta. A hagyományörzés-ápolás funkciói közül a megőrzést, az összegyűjtést helyezte előtérbe annak érdekében, hogy mindez újratanulható és felhasználható legyen.<sup>1</sup>

## A néphagyomány alkalmazásának fordulópontjai

### Előzmény

Kiss Áron a *Nevelés és oktatástan* (Kiss és Öreg, 1876) előszavában fogalmazta meg a nevelés lényegét, amely szerint „a nevelés jobbat nem tehet, mintha az embert ön-maga nevelőjévé képesíti”. A könyv 1876-os kiadása után 15 évvel került nyomtatásba Kiss Áron legmeghatározóbb műve, a *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. 1883-ban az országos tanítógyűlésen gyermekjátékok összegyűjtésére tett indítványt, melynek eredményeképpen két határozat is született. Egyrészt a játékoknak és a vele járó daloknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatába kell állniuk, másrészt azokat az ország minden vidékéről össze kell gyűjteni. E játékokat újra tanulhatták ott, ahol már elfelejtették volna. Az Országos Képviselői Tanítógyűlés 1883 augusztusában elfogadta Kiss Áron indítványát a játék állapotának felméréséről. 1885 májusában miniszteri rendelet alapján kezdtek el összegyűjteni a gyermekjátékokat.

1887 végére Székelyföldről a Palócságon át a nyugat-magyarországi végekig gyűlt össze igen jeles játéktanyag (*Tudós tanárok...*, 2002). Végül 1891-ben jelent meg a *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*, amely figyelmeztet az ősi hagyományok megőrzésére s ezeknek és az újabb kor vívmányainak értékük szerint való megbecsülésére. Kiss Áron különösen nagy gondot fordított a magyar nemzeti hagyományok ápolására. Ezt tükrözi a tanítóképzők számára szerkesztett olvasókönyve is.

Kiss Áron gyűjteményének fontosságával minden méltatója egyetért. Azonban Keszeg Vilmos szerint az „összegyűjtés” mint kutatási feladat azt sugallhatja, hogy azok az értékek, amelyeket a néphagyományok őriznek, csak akkor vannak biztonságban, ha összegyűjtik, rendszerezik, majd archívumokban tárolják őket (*Demény, Gazda, Keszeg, Pozsony és Tanczos*, 2008, 17. o.).<sup>2</sup>

### Az első generáció

A paraszti kultúra gyökeres változása Magyarországon a 19. század végén kezdődött meg. A gyáripar rohamos fejlődésnek indult, és tömegesen, olcsón készített gyártmányaival fokozatosan kiszorította a régi kézműipar termékeit – olvashatjuk Gombos András tanulmányában. A századforduló embere egyre jobban eltávolodott a természettől, természetességtől. Az urbanizáció véglegessé tette a természet adta közösségekből létrejövő új típusú, modern életformák és ennek megfelelően új típusú közösségek, vagy éppen közösségpótló szervezetek, szolgáltatások s új műveltség-művelődéskonstrukciók létrejöttét. Ennek egyik jellegzetes – kritikai – reflexi-

ójaként alakultak ki Európa szerte a különböző életreform-mozgalmak, amelyek a változásokat romlásnak, az idill, az aranykor társadalmi méretű végének tekintették, és mikroközösség-szigetek létrehozásának eretei közt az emberi világ meggyógyulásának lehetőségét keresték (*Németh*, 2005, 253. o.). Hazánkban ez az ideológia talált partnerre a gödöllői művésztelep résztvevőiben, alkotásaikban.<sup>3</sup> Más ideológiák a modernizáció lendületében, vagy éppen a modernizáció késlekedésének észlelése iránti türelmetlenségükben, nagy léptékű társadalmi átalakulások reményében, utópiájában vagy véres forradalmaiban jelentek meg.<sup>4</sup>

### Zenei vonulat – Kodály, Bartók

A civilizáció elől menekülő, a természet közelségére vágyó életérzés hulláma a magyar fiatalság körében is felébredt. Kodály Zoltán maga is egyike volt ezeknek az új utat kereső fiataloknak. A vadregényes hegyvidék iránti vonzódás – olvashatjuk Pukánszky Béla (2005) írásában – több volt, mint időtöltés, egyben edzés, felkészülés volt a népdalgyűjtő körutakra.

A század első évtizedeiben megindult népzenei gyűjtőutak egyben lehetőséget teremtettek a zenei folklór felhasználására a zeneszerzésben is.

A 20. század zenei irányzatai közül a zenei folklorizmus a '20-as években kezd kiteljesedni. A kor két jelentős egyéniségének, Bartók Bélának és Kodály Zoltának az alkotásai is a folklorizmus jegyében születtek. „A népdalok kiadásának kétféle a célja, kétféle a módja. Egyik cél, hogy minden, a néptől került dal együtt legyen [...] a másik cél, hogy a nagyközönség megismerje és megkedvelje a népdalt” (Kodály, 1974a, 9. o.) Különösen igaz ez, ha arra gondolunk, hogy amit a századfordulón a közvélekedés népdalnak hitt, valójában triviális műdalok, amelyeknek a paraszti dallamvilág és harmóniaszerkezet ősi rétegeihez semmi közük sincs. Kodály ezt a „nemzeti” szellem romlásaként azonosítja. Ez a felismerés vezette el Bartókot és Kodályt is a népzene gyűjtés időszerezéséhez. Míg Kodály kutatómunkája a magyar népzene szorítókozott, Bartók egyre inkább a környező népek (elsősorban a román és a szlovák) sajátos, a magyartól eltérő dallamtípusai, műfajai felé fordult. A népzene felfedezésével Bartók alkotóművészete is új alapokra talált. Bartók azonban nem csak arra törekedett, hogy „egy az egyben” átvegye a népdalokat és felhasználja azokat alkotásaiban. „A mi dolgunk az volt, hogy megérezzük ennek a mindeddig ismeretlen zenének szellemét és ebből a szavakban nehezen kifejezhető szellemből kiindulva teremtsünk zenei stílust.” (Bartók, ...) A népdal műzenei felhasználásának lehetséges módjait, fokozatait külön tanulmányban elemezte (Bartók,

1966). (Az eredeti parasztdallam egyszerű kísérettel; a népi dallam mottószerű, szabadabb felhasználása; a szerző saját maga talál ki egy „parasztdallam-imitációt”; amikor nem találunk konkrét motívum-feldolgozást, a muzsikából „mégis ugyanaz a levegő árad, mint a paraszzenéből”.)

A kodályi kultúrákép egyik – talán legtöbbet hangsúlyozott – alappillére a hagyomány: „minden nagy művészetnek kettős arca van: mennél régibb századokra nyúlnak vissza gyökerei, annál messzibb jövőbe sugárzik ki. A fa koronája oly magasra nő, amilyen mélyen fúródik gyökere a talajba.” (Kodály, 1974b) Kodály a zenei nevelést énekes alapra kívánta helyezni, így kapott kiemelkedő szerepet a népdal.<sup>5</sup> A népdal tehát a „zenei anyanyelv”, de nem feltétlenül azért, mert ezt minden gyermek otthonról hozza magával, hiszen a húszas-harmincas évek városi gyermekeinek – a maiakhoz hasonlóan – immár nem volt ismert zenei közege a népdal. Kodály azért választja a zenei nevelés tartalmi alapjának, mert énekelhető, egyszerű, nemzeti és esztétikai értéket hordoz.

A kodályi pedagógia értelmét a kultúrában elfoglalt helye – a magyar kultúrába helyeztettség – adja. A nemzeti kultúra pedig mindig az egyetemes, európai kultúra részeként jelenik meg, rávilágítva ezzel a magyarság és európaiság kérdésére: „A magyarság nemcsak azáltal lett európai, hogy ő tanult a többi néptől; azok is tanultak tőle.” (Kodály, 1974c) Vagy, mint a *Magyarság a zenében* című tanulmányban olvashatjuk: „Magyar kultúra: örök harc a hagyomány és a nyugati kultúra között.” (Kodály, 1974e)

De idézhetnénk akár Győrffy István (1939, 9–10. o.) gondolatát is: „A nemzet-megtartó hagyományok letéteményese a parasztság, az európai, magas műveltség hordozója pedig az úri osztály. Mindkettőnek a szerepe egyformán fontos. A néphagyomány tart meg bennünket magyarnak, s a nemzetközi műveltség tesz bennünket európaivá. Európa nem arra kíváncsi, hogy átvettünk-e mindent, amit az európai

művelődés nyújthat, hanem arra, hogy a magunkéból mivel gyarapítottuk az európai művelődést.”<sup>6</sup>

Az idők folyamán két álláspont alakult ki a népi kultúra, a néphagyomány megújítására is:

– A népi kultúra a hazai kortárs művészet megújulásának egyik lényeges forrása lehet (gondoljunk itt Kodály és Bartók munkásságára, akik nem csupán megmennteni kívánták a folklórt, hanem felismerték annak fontos szerepét is a zene huszadik

századi megújulásában, felhasználták a népzene műveikben, így a hagyományhoz, a múlthoz való kötődés a jövő felé fordulással párosult<sup>7</sup>).

– A népművészet újbóli felidézéséből nem következhet annak színpadi feldolgozása.

Ez a két álláspont találkozott szembe a Gyöngyösbokréta és a Csupajáték találkozásakor.

### *Gyöngyösbokréta-mozgalom, 1931–1944*

A Gyöngyösbokréta mozgalom elnevezése magától Paulini Bélától származott, aki egy alkalommal, elragadtatva az egyik parasztegyüttes látványától, felkiáltott: „Olyan ez, mint valami gyöngyös bokréta.” Ez a szállóige lett a mozgalom névadója.

A népi írók mozgalma<sup>8</sup>, társulva a '20-as évek zenei mozgalmával, rámutatott a magyar falu súlyos szociális problémáira, valamint felhívta a figyelmet a népművészet veszendő értékeire is. A tradíciók értékét nem csak az értelmiség körében kívánta tudatosítani, hanem a parasztságon belül is. A kulturális megújulásban is szerepet szánt a paraszti kultúra elemeinek, illetve hagyományos műfajainak. Ez a két ösztönző tényező hatással volt a táncfalloskodók körére is, erősen inspirálva, buzdítva őket (*Maác*, 1989).

Ennek hatására sarjadt ki egy sajátos néprajzi jellegű feltáró munka és nyomában a népművészetre épülő amatőr művészeti kezdeményezés: a Gyöngyösbokréta (*Kenyeres*, 1986). A néptáncon, népzene és a színpadi bemutatókon keresztül bontakozhatott ki egy olyan kulturális mozgalom, amely nemcsak a hagyományörzés szempontjából jelentős, hanem mert az általa megmozgatott társadalmi réteg, a parasztság segítségével a magyar öntudatot kívánta erősíteni. Elmondható tehát, hogy a „bokrétázás” mindenekelőtt parasztegyüttesek mozgalma volt. A „bokréta-mozgalom” gondolata azonban visszanyúlik az 1896-os budapesti Millenniumi

Kiállításához, hiszen a kiállításon megépült millenniumi faluban a parasztság, a nép életével, munkájával, szokásaival találkozhatott a látogató. A paraszti élet teljességének bemutatását szolgáló törekvés akár előfutárként is tekinthető az 1931 augusztusában elindult Gyöngyösbokréta mozgalomnak. A nemzeti ünnepé avatott Szent István-napi ünnep fényét kívánták egy idegenforgalmi fogással emelni, mikor parasztszociális néptánccsoportok néptánccsoportjára vállalkoztak, amely aztán évről évre megrendezésre került. A mozgalom óriási anyagi és politikai támogatást élvezett, mivel ezzel kirakatba lehetett helyezni a külföld számára, hogy a magyaroknak még élő néphagyománya van. Az idő azonban nem állt meg – olvashatjuk Pálfi Csaba írásában –, a parasztság polgárosodott. Már nem a hagyomány iránti tiszteletből veszi fel a népviseletet és táncolja táncait, hanem mert ezzel, kiszakadva a mindennapokból, világot láthat, Pestre mehet.

Ami vitathatatlan, hogy a mozgalomnak köszönhetően olyan „hálózat” épült ki, amely olyan értékes, élő népművészeti anyaggal dolgozott, mely a bemutatók nélkül valószínűleg elveszett volna. A közvélemény azonban kezdettől fogva megosztott volt a Gyöngyösbokréta mozgalommal kapcsolatban. Némelyek szerint hiteles, mások szerint éppen hamis illúzió volt minden, amit a bokrétás színpad nyújtott. Sokan úgy üdvözölték Paulini Bélát és a bokrétát, mint a népművészet, sőt a

parasztság megmentőjét. Mások viszont konzerválással vádolták, vagy éppen arra mutattak rá, hogy félrevezető csillogást teremt, épp az ország és a parasztság válságos helyzetében.<sup>9</sup>

A kor hivatalos csoportosulásának egyik legmarkánsabb képviselője a Paulini Béla által vezetett, Millos Aurél koreográfussal színre vitt Magyar Csupajáték. A Csupajáték<sup>10</sup> egy alkalmi társulás volt, akik 9 képből álló, különböző műfajú jelenetekkel (a műsorban szerepelt szólóénekek, karénekek, pantomim – Kodály *Háryjának* zenéjére, árnyjáték, ballada, karácsonyi misztériumjáték, kisebb zenés jelenetek és egy balettszerű magyar pásztorjáték) tarkított előadásra szerveződtek 1938–39-ben. Az előadásokhoz olyan zeneszerzőket kértek fel, akik Bartók felfogását képviselték a műzene és népzene kapcsolatáról. Az 1938-as bemutatóhoz Farkas Ferenc,

Veress Sándor, Ránki György írták a zenét. 10 előadás volt 1939-ben Londonban, ahol amerikai szerződést is kínáltak a társulatnak, ami a háború miatt nem valósulhatott meg. Bemutkozásuknak pénzhiány miatt nem volt közvetlen folytatása.<sup>11</sup> Érdekeség, hogy Budapesten teljes egészében soha sem mutatták be.

A néphagyomány megőrzésének és továbbéltetésének útjaként 3 lehetőség kínálkozott:

- a népi kultúra továbbfejlesztése magas, azaz a polgári (urbánus) tradíciót is magába foglaló nemzeti kultúrává;
- eredeti formájában megőrizni a parasztművészetként értelmezett népi művészetet;
- megtalálni a parasztművészet kapcsolatát a mai néphez, a munkássághoz (Fuchs, 2007, 193–194. o.).

### *Az ellenmozgalom – Muharay Elemér és a Faluszínpad*

„Még a Gyöngyösbokréta fénykorában, az 1930-as évek végén és az 1940-es évek elején jelent meg a népművészeti mozgalomban a hagyomány értelmezésének az a napjainkig ható szemlélete, melyet Muharay Elemér képviselt.” (Gombos, é. n.) Külföldről hazatérve<sup>12</sup>, Bartók és Kodály példája nyomán, a magyar színjátszás megújítása felé fordult. Célja a népi játékkultúra kifejlesztése volt. 1936-ban létrehozta a Művész Stúdiót, amelyben népmeséket, népmondákat, balladákat adott elő fiatal színészekkel (Bartókot követte a koncepciójával: a legősibbet és a legmodernebbet egyszerre akarta összefogni). Ezeket a játékokat a falura szánta azzal a céllal, hogy felélessze, életre keltse a népi drámákat. A Művész Stúdiót 1938-ban rendészeti okokra hivatkozva betiltották.

Ezután Dunakeszin (1937), majd Fóton (1939) létrehozta első népi együtteseit. Utóbbi, a főtí Faluszínpad a népi együttes klasszikus példájának tekinthető (Tasi, 1981).

A népi együttes a Gyöngyösbokréta mozgalomtól eltérően a falu egész társadalmát átfogta, aktivizálta. Mondhatnánk, nem „bokrétaként a kalapon” alkalmazták a néphagyományt, hanem az egész életet, életmódot formáló eleven – a parasztság önreflexiós képességeit fokozó – kultúraként. Népi játékokat, balladákat, népdalokat tanított be egyszerű parasztnak, de nem azért, hogy „kiállítsa” őket a színpadra, hanem hogy igazi építő szórakozást, szellemi nevelést adjon a falunak, mindezt magas színvonalon. Úgy gondolta, hogy ezzel nemcsak egy új művészet, hanem egy új életforma, egy új emberi magatartás megerősödését szolgálja, amely a modern technika és a modern társadalom viszonyai között is megeremti az alkotás lehetőségét. Célja a hagyomány újjáteremtése volt. „Reméljük, hogy Fót ebben a vonatkozásban is elindulás lesz: elindul innen útjára egy új szellem, amely nem kívülről akarja szép szavakkal megmenteni a pusztuló népi értékeket, hanem lehetőséget ad arra, hogy maga a nép menthesse meg azokat. A főtí példa azt mutatja, hogy ez a meg-

oldás egyetlen útja.” – írja Darvas József (1939).

Vitányi Iván (2002) a következőképpen emlékezett vissza Muharay munkásságára, egyben megfogalmazva üzenetét: „A kultúrának mindig is, most is két funkciója van. Itt születnek meg azok az új gondolatok, új tartalmak és új formák, amelyek az emberiséget előreviszik, a tehetségnek

teret adnak, a legmagasabb rendű kín és öröm forrásául szolgálnak. De ugyanakkor a kultúra minden ember örömét, a közösség összetartozását, mindannyiunk magunkra és egymásra találását is ki kell fejezze, a legmagasabb szinten, az igazi érték jegyében. Ez Muharay Elemér üzenete, amit megőrizzünk és továbbadunk.”

### *Más mozgalmak, közösségek, amatőr népművészeti együttesek*

Az 1940-es évekre megerősödött a népművészet pártolásának gondolata. Ekkor erősödik fel a regőscserkészek mozgalma<sup>13</sup>, ami nemcsak a népi kultúra romantikájával cserélte fel az indián romantikát, hanem a magyar társadalmi problémák iránti érzékenységet is beleoltotta az ifjúságba (Martin, 1980). A cserkészlet megalapítója, Robert Baden-Powell, észlelve a századforduló ipari, társadalmi változásait, a teljes emberré válás kiteljesedését hirdette, amely fizikai, értelmi és érzelmi kiteljesedést jelentett. A cserkészlet egy speciális ága, a regőscserkész mozgalom célja „a népi kultúra megismertetése, megszeretése a gyerekekkel; hozzásegítse ahhoz, hogy a kulturális örökségünk beépülhessen az életünkbe.”<sup>14</sup> Magyarországon a cserkészmozgalmon belül a regőscserkész „oldalszárny” (Jánosi, 1990) – nem kis részt a hűség Karácsony-tanítvány, János Sándor, „Juló” aktivitásának köszönhetően – a ’40-es évekre bontakozik ki.<sup>15</sup> A regőscserkészek mindennél fontosabbnak tartották a népdalok, balladák, táncok kultuszát, a nép megismerését, a „nép körében járást”. Igyekeztek a népművészetnek teret hódítani, ezért különböző népdalkiadványokat terjesztettek, tábortakat szerveztek, ahol közvetlenül adták át a balladákat, táncokat, énekeket. Az egyik legnagyobb megmozdulásuk, munkásságuknak mintegy záróköve a hárshegyi

regőstábor volt 1947 nyarán. Ez a táborozás egy nemzetközi találkozó előkészítésére szolgált a franciaországi Moissonban rendezett Jamboree-ra. Célja, hogy népművészetünk ezen a nemzetközi ifjúsági fórumon képviselést kapjon (Dienes és Fuchs, 1985). Ez a tábor összeverbuválta az ország különböző regőscsapatát, hogy végül kijelölje a nemzetközi képviselőre szánt táncosokat (a Rábai Miklós vezette Batsányi csapatot és a Molnár-növendékek közül Martin Györgyöt).

A kor hivatalos ifjúsági szervezete, a Levente Egyesület sokáig nem vett részt a népművészeti mozgalmakban, mivel elsődleges feladata az ifjúság katonai felkészítése, előképzése volt (Maacz, 1989). Azonban a ’40-es évek elején Muharay Elemér itt talált törekvéseit méltányoló színtérre. Néptáncokat, balladákat tűztek műsorra.

Szót kell ejteni a ’30-as, ’40-es évek fordulópontján felébredt ifjúsági mozgalmakról is, amelyek keretében különböző egyházi szervezetek is érdeklődéssel fordultak a népművészet felé. A Katolikus Legényegylet (KALOT) és a református Keresztény Ifjúsági Egyesület (KIE) folyamatosan ugyan nem voltak jelen a mozgalmak színpadán, de egy-egy megmozdulással képviseltették magukat. Például 1942-ben Molnár István irányításával teljes színházi népművészeti estet rendeztek.

## A második generáció 1945-től a '70-es évekig

### *Hivatalos „oldalág”: mozdulatművészet*

Említést kell még tennünk Szentpál Olgáról (1895–1968), akit nem csak Bartók és Kodály zenéje, hanem a néptáncok is arra ösztönöztek, hogy az általa alapított iskola<sup>16</sup> számára népi motívumok alapján állítson össze gyakorlatokat, gyermekjátékokat és színpadi számokat. Legelső feladatának tekintette, hogy az egymástól elszigetelten működő balettet és néptáncot közelítse egymáshoz, valamint az új áramlatot, a mozdulatművészetet megpróbálja összehozni a tánc előző két ágával. Ennek jegyében készült Bartók 15 parasztdalára komponált *Búzávetés* című alkotása, amellyel az 1947-es VIT<sup>17</sup>-en a magyar néptánc továbbfejlesztésének új irányzatát képviselte. Muharay nyomdokán haladva igyekezett a néptáncokat eredeti forrásból tanulmányozni (*Vályi*, 1969).

Időközben szárnyra kelt egy új ifjúsági mozgalom, a NÉKOSZ (amelynek a Levente Együttesből alakult népi együttese 1947-ig Muharay Együttes néven működött), a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének mozgalma is. Ez a mozgalom a falusi, elsősorban szegényparaszti ifjúság értelmiséggé emelését tűzte zászlajára. „A NÉKOSZ egyszerre volt politikai, pedagógiai, kulturális és művelődési, szociális és esélyegyenlősítő mozgalom, és egyúttal egy reprezentatív nemzedéki csoport együttes társadalmi beilleszkedésének a keretét is szolgált.” (*Pataki*, 1998) Ennek jegyében 1946/47-ben úgynevezett „kulturális normákat” dolgoztak ki, amelyek a már meglévő követelmények mellé beillesztették a kollégisták táncbéli kötelezettségeit, népdaltudását is. „Néhány egyszerűbb párostánc vagy körtánc minden kollégista kötelessége lett, ezen túl azonban minden kollégiumnak táncegyüttest is kellett alapítania a különböző csoportos

néptáncok, verbunkok, körtáncok előadására.” (*Maác*, 1989)

A NÉKOSZ a két háború közötti korszak legjelentősebb progresszív szellemi mozgalmából lépett színre a háború után. „Bölcsője a 30-as évek második felében ringott, táplálója a népi gondolat, a népi irodalom és szociográfia felívelése volt.” (*Pataki*, 2005) A népi írók körében megfogalmazott alapötlet szerint bentlakásos internátusokat kell létrehozni, ahol a szegény sorsú gyerekek tanulnának. Tanulmányaik befejeztével visszatérnének szülőföldjükre, így idővel kialakulna egy, a parasztság körében élő, paraszti származású értelmiségi réteg, amely ismerné saját osztályának problémáit, és kellő tudással is rendelkezne azok megoldásához. Ez a gondolat a legfelső politikai vezetés körében is támogatásra talált (Teleki Pál és Kállay Miklós is rokonszenvezett egy ilyen típusú parasztkollégium gondolatával). A mozgalom a nemzeti lét nagy kérdéseit a maga feladatának, cselekvési programjának tekintette; mindennapi életét pedig átszötte a néphagyomány és a nemzeti tradíciók légkörével és értékeivel. Az első népi kollégium 1939-ben alakult meg Bolyai Kollégium néven, majd 1942-ben Györfly István nevét vette fel. A mozgalom 1947 nyarán érte el a csúcspontját, amikor több, mint 6000 diák tanult és élt kollégiumokban (*Papp*, 2002).

A kor két tényezőjének szerencsés együttállása hatott ezekben az időkben a néptáncművészetre. Egyfelől „a még és a már” egyformán fontosnak és lehetségesnek bizonyult, másfelől pedig a néptánc társadalmi ügyé vált annak jeleként, hogy „ha a nép a politikában uralkodik”, a kultúrában is megilleti a részvétel. Ez a társadalmi alapállás tette lehetővé, hogy 1947/48-ban új együttesek alakultak.

### *Amatőr együttesek*

A korábbi örökölt formák alternatívájaként tovább éltek ebben a periódusban is a bokrétások, bár 1945-ben Paulini meghalt, a csoportok azonban tovább funkcionáltak helyi vezetőkkel.

A békéscsabai gimnázium regőscserkész-életéhez kapcsolódott a harmadik jeles együttes, a Rábai Miklós vezette

Batsányi együttes. Az egyesület alig 3 évig működött. Az együttes arculatát meghatározó népművészeti „vitalitás” tette népszerűvé. „Ha a Batsányi táncosai színre léptek, dinamizmusuk és boldogan ricsajos táncuk elhalványította mások fellépését.” (Dienes és Fuchs, 1985)

### *Hivatásos együttesek*

Az 1945 utáni években átértékelődött a népművészet színpadi feldolgozásának harmincas évekből kialakult felfogása. Sorra alakulnak a hivatásos néptáncgyüttesek. Molnár István, aki a SZOT Központi Művészegyüttesének élén állt<sup>18</sup>, a néphagyomány színpadi újragondolását a kortárs művészet kereteibe illesztve képzelte. „Az új magyar kultúra csak a mai igényeknek megfelelő keretben és formában megjelenített néphagyományokból, népművészetből támadhat” (Molnár, 1947)

És ami még fontosabb, úgy vélte: a néptáncgyüttesek színpadi munkájának egyik legfontosabb feladata annak a váagnak a felkeltése a nézőkben, hogy maguk is eljátszák e táncokat, s így visszakerülhetne a néptánc az eredeti társadalmi közegébe. Az együttest 1955-ben feloszlatták. Azonban 1956-ban csendben új amatőr együttest alapított Budapest Táncgyüttes néven, amely hivatalosan majd csak 1958-tól működik hivatásos együttesként.<sup>19</sup>

A kor másik jelentős hivatásos együttese az 1950 őszen megalakult Magyar Állami Népi Együttes. A társulat az úgynevezett triós műfajra helyezte a hangsúlyt, amelyben egyszerre volt jelen az ének, a zene és a tánc. A triós műfaj kezdettől fogva kettős arculattal jelent meg. Az egyik ágat a különböző népszokások köre alkotta, mintegy visszautalva a '30-as évek össz-

művészeti jellegére. Az együttes másik meghatározó motívumát a rövidebb, önálló táncszámok alkották.

A néphagyomány megkapta dekoratív, színpadi és színpadias szerepét; ez a Magyar Állami Népi Együttes első fénykorának kezdete Rábai Miklóssal. Megjegyzendő, hogy lényegében ugyanez a csapat „tarolt” 1947-ben a franciaországi Moisson-i cserkészszemborin – a regőscserkész Jánosi Sándor (1990) is így emlékezett erre.

A népi együttesek száma az 1950-es évek végére ugyan csökkent, azonban más formában továbbra is jelen voltak. Éneklő csoportok, úgynevezett páva-körök<sup>20</sup> vagy paraszt táncgyüttesek alakultak, amelyeknek célja az volt, hogy tovább éltessek a hagyományos népművészetet. A folyamat az 1969-ben meghirdetett Röpülj páva! vetélkedő elindításával teljesebbé ki, újra populárisává téve a népdalt, megágyazva az új típusú városi értelmiség „ellenkulturális” fogyasztásának.

Az igény, amely a fiatalokat páva-körökbe, tánc csoportokba vezeti, vezette évtizedeken át, annak köszönhető, hogy tevékenyen kívánnak, kívántak részt venni művészi értékek előadásában, amelyben megtalálhatták megnyilvánulási, kifejezési formájukat (Andrásfalvy, 1977).

### Röpülj páva-mozgalom

A népdalkultusz Kodály halála után teljesen elcsendesedett. Vass Lajos, a poroszlói adatközlő, Vass József fia, a jeles zeneszerző, karnagy volt az, aki újra fölismerte, hogy ennek a lángnak nem szabad kialudnia. Ő maga is részt vett a gyűjtőmunkában, de ami a legnagyobb teljesítmény volt, hogy érdekeltté tette az embereket abban, hogy ami az övék, ami a magyar kultúra része, azt becsüljék meg és szeressék.

Az 1960-as években belépő új tömegkommunikációs eszköz: a tévé is hamarosan csatlakozott a néptánc-mozgalom erősítéséhez. Az ebben az időszakban meginduló televíziós vetélkedők (*Ki mit tud?*) új együttesek bemutatkozására adtak lehetőséget. Óriási népszerűsítő hatása volt a

„Röpülj páva!” népművészeti mozgalomnak, amely számos vidéki, hagyományőrző népi együttes meg-, illetve újraalkulásához vezetett (*Kövágó és Kövágó*, 2001, 18. o.).

1969 nyarán a Magyar Televízió, a KISZ Központi Bizottsága és a Művelődésügyi Minisztérium a felszabadulás 25. évfordulója alkalmából hirdetett népdalvetélkedőt. A mozgalom megmutatta, hogy a különböző társadalmi rétegekben hogyan él a népdal, használják-e vagy csak emlékeznek rá, egyáltalán mit tartanak népdalnak (*Vikár*, 1990).

Vass Lajos műsorvezetőként „megénekelletve a közönséget” közkinccsé kívánta tenni a népzene, s így hatásosan népszerűsítette a népdaléneklést (*Berlász*, 1998).

### A harmadik generáció

A 1970-es évek, az új folklórhullám, a „táncházmozgalom” a felfedezés, az újraértelmezés harmadik nagy korszakának tekinthető. A táncház mint hagyományos paraszti szórakozási forma adta a modelljét a városi táncházak kialakulásának, ahol a falusi mulatságok mintájára a fiatalok paraszzenére táncolnak, szórakoznak. Ez a korszak gyökeresen különbözött azonban az előzőektől: nem színpadi, hanem közösségi mozgalomként jelentkezett. A néptánc és a népzene mellett új ’revival’ jelenség volt a kézművesség felfedezése. Fiatalok százai fedezik fel az „eredeti” népművészetet, megértve a „bartóki modell” jelentését: nem az új stílusú népművészetből, hanem a régi stílusban rejlő, sokkal általánosabb esztétikai rendszerből kívántak meríteni. A még élő és eredeti anyagokkal, technikával dolgozó mesterektől még el lehetett lesni a sok helyen már feledésbe merült formákat, fogásokat, munkamódszereket. Nem tartható véletlennek, hogy a néprajzi értékek éppen az oktatásban kerülnek legeredményesebben felhasználásra. Az elmúlt évtizedekben fel számolódott a hagyományos népelet ere-

deti formája, közege és továbbadásának lehetőségei. A népi kultúra által kitermelt műveltségkincs azonban nem elhanyagolható az egész nemzet kultúrája szem-

*Bár a nyolcvanas évek végére teljesen megszűnt a néprajzi értékek mozgalomszerű felhasználása, a mozgalom utóhatásaként említhetjük, hogy bizonyos elemei bekerültek az oktatásba.*

*A kézművesség, a néphagyomány oktatásbeli felhasználása talán a mozgalom legnagyobb eredménye. Napjainkban nehezen találhatunk olyan általános iskolát, ahol ne foglalkoznának szövessel, nemezeléssel, agyagozással, csuhéfonással, bőrözéssel vagy más népi mesterséggel az oktatás keretén belül.*

pontjából sem. Eredeti módon már nincs lehetőség közvetíteni ezeket az értékeket, ezért az oktatásnak kell felvállalnia a néprajz által feltárt jelenségek kiválogatását és átadását (*Tarján, 1994*).

Nehéz ez utóbbi mozgalomnak az előzményeit pontosan megállapítani. Talán a magyar népdal újbóli térhódítása mégiscsak a „Röpülj Páva!” népdalversenyeken kezdődött. Itt kezdtek el vállalkozó kedvű fiatalok eredeti népdalokat énekelni, nem feldolgozott muzsikával álltak a meglepett közönség és a zsűri elé.

„A Nomád Nemzedék története megmutatta, hogy a magyarság kulturális

gyökerei olyan erősek, hogy kedvezőtlen körülmények között is képesek új hajtást felszínre hozni. Ez a kultúra – bár ugyanúgy ki volt és ki van téve a civilizáció koptató hatásainak, mint bármely másik – olyan mértékben megőrződött, hogy életformát alakító hatást tudott gyakorolni a hetvenes-nyolcvanas évek fiatalságának egy fogékony részére. Új tartalmat tudott adni az »ünnep« és a »közösség« szónak – habár a kiteljesedésig nem jutott el. Igazi alternatívát kínált a hatalomba meredett formák helyett: a saját lét, az önszerveződés, az önkifejezés szabadságát.” (Márcki Imre)<sup>21</sup>

### Összegzés

A tanulmány keretei nem tették lehetővé, hogy részletes társadalomrajzzal támaszszám alá azt a célt, hogy történeti generációkon keresztül mutassam be a hagyományörzés-ápolás hangsúlyváltásait. Kutatásom elején járok, ezért a téma feldolgozását leszűkítettem a népzene, a népdal és a néptánc területén megjelenő hagyományörzésre. Feladatom lesz még a társalművészetek bekapcsolása ebbe a folyamatba.

A korszakolásnál a néphagyomány megjelenésének fontosabb változásaira koncentráltam, hiszen az egyes „generációk” a néphagyományoknak koronként más és más értékeit villantják fel. A téma tanulmányozása kapcsán arra figyeltem fel, hogy a hagyományhoz való viszony önmagában is ellentmondásos – a hagyományörzés és a hagyománytól való elszakadás tendenciái egyaránt jellemzik –, így a néphagyományoknak koronként más és más értékei kerülnek előtérbe, ezért is fontos a részletesebb társadalomrajz, amely meghatározza kutatásom jövőbeni feladatait.

Fontosnak tartom azt is jelezni, hogy ez a legfiatalabb generáció volt az, amely felnőtté érve fontos elődök, a Keszler Mária

(1987)<sup>22</sup> megörökítette nagy „pionírok” után mégiscsak belekövetelte a NAT-ba a táncot, a felsőoktatásba a népi hangszeres muzsikát. Művelődési házi – például a kecskeméti Szórákaténusz Játékházban végzett – sokoldalú tevékenység, úttörőházi gyerekmunka után – például Joób Árpád is a debreceni Csobolyó Együttes vezetőjeként kezdte –, a jeles csillebérci úttörő népművészeti szaktáborozást követően – itt Tímár Sándor, Sebő Ferenc, Halmos Béla vállaltak fontos szerepet – valóságos iskolaalapítókká váltak. Így lett az Óbudai Népzenei Iskola tanára ifj. Csoóri Sándor, Juhász Zoltán, a már emlegetett János András is. A Fóti Népművészeti Szakiskola szakmai vezetője Landgráf Katalin, az Esély Szakiskoláé Székely Éva. A Bihari Együttesből művészeti iskolává vált legendás Biharit Neuwerth Annamária jegyzi. Nyomukban az újfolklorizmus mint forma és tartalom a közoktatásba is bevonult. A NAT-hoz illeszkedő kísérleti tantervek sora jelent meg – jórészt közreműködésükkel – a 90-es években. S sorolhatnánk a példákat... Ők a következő nemzedék nevelői.

## Jegyzetek

(1) Az ő kontextusában egyértelműen a még jóformán eleven folklór pedagógiai alkalmazása áll, a művelődéstörténet utóbb értelmezi ezt a „másodlagos hasznosítást” folklorizmusnak.

(2) Jelen dolgozatnak nem célja Kiss Áron teljes munkásságának értékelése

(3) A gödöllői művésztelpe jellegét tekintve olyan szabadon szerveződött alkotóközösség, amelynek tagjait közös életszemlélet és esztétikai elvek kötik össze. Művészetük megújítását gyökeres életmódváltással alapozták meg, a nagyvárosból való kivonulás (szecesszió) a természettel és a vidéki néppel való békés és természetes együttélés biztosítékát jelentette. Legjellemzőbb sajátosságának mégis az „összművészeti” jelleg tekinthető (GELLÉR és KESERŐ, 1987).

(4) Sajátságos, hogy e mozgalmaknak van kifejezetten folklorizmus-ellenes ága (például a futurizmus), de sok esetben éppenséggel eszmei tömegbázist lettek (a 19. század „ifjú Európájának” népiességéhez hasonlóan) az „elnyomott nép” kulturális erejére hivatkozva (például az orosz-szovjet Gorkij, volta-képpen Kodály és Bartók „plebejussága” is értelmezhető itt, később a magyar „népi írók” baloldala, a majdani Gyórfy-kollégisták).

(5) Sajátos, művelődéstörténetünkben nem egyedülálló ideológia: a kritikai ihletettségű lelkelet a hagyományhoz mint „tisza forráshoz” fordul vissza.

(6) A háború és a forradalmak utáni „parasztkultuszban” a forradalmak viharai után helyreállító, a „bűnös város” képét felerősítő hatalmi, akár ellenforradalmi hangok is megszólalnak, megannyi falusi, ifjúsági mozgalomnak, szervezetnek kifejezetten ez a politikai ideológiája is.

(7) Itt kell megemlíteni az úgynevezett bartóki modellt, amely az archaikus kultúrát, a népművészetet, valamint a népi erkölcsi tradíciókat tekinti tiszta forrásnak, amelyeket a magas kultúrával, a magas művészetrel hoz szintézisbe, ami – amellett, hogy a mindenkor értékek múltban gyökerező mivoltát rögzíti – örök és tiszta forrásként táplálhatja a jövő nemzedékek kultúráját.

(8) A harmincas évek elején a népi írók a paraszt-ság gazdasági és politikai felszabadítását látták a legfontosabb aktuális társadalmi feladatnak. A népi írók számára a nép az egész nemzetet jelentette, nemcsak a parasztságot. A „népi író” elnevezés Németh Lászlótól származik.

(9) <http://www.muharay.hu/img/file/ocseny.pdf>

(10) Magyar fővárosi hivatásos színpadi alkotó- és előadóművészek tömörülése 1938–39-ben, alkalmi előadás-sorozatokra. A korabeli színházi produkcióktól eltérő profilú, népköltészetre és népszokásokra, zene- és táncfolklórra alapozott feldolgozásokban részt vett Kodály Zoltán, Farkas Ferenc, Lajtha László, Veress Sándor, Bordy Bella, Szabó Iván és Csá-

nyi László. A vállalkozás szervező-vezetője Paulini Béla volt, a koreográfiákat Milloss Aurél készítette. A budapesti előadásokon kívül a Magyar Csupajáték Londonban is bemutatkozott, de tartós anyagi-szervezeti háttér hiányában rövidesen megszűnt (Székely, 1994).

(11) Ugyan nem összehasonlítható a Csujajáték és a Muharay gondozásában elindult népi együttesek közötti párhuzam, de kérdés, hogy vajon van-e összefüggés a Csujajáték bemutatónak megszakadása és a Muharay féle együttes próbálkozásai között.

(12) 1926–28 között Muharay külföldre utazik, Francia- és Németországban él, és tanulmányozza az ottani színházi életet. <http://www.muharay.hu/index.php?menu=134>

(13) A *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint a 'regös' főnév a néprajzban a karácsony és újév tájékán ősi népszokás szerint házról házra járva regöséneket (énekes köszöntő) mondó jelmezes fiúk, legények csoportját jelenti; az irodalomtudományban középkori énekmondót értenek alatta. A 'regöl' szó a néprajzban a regösénekmondásnak felel meg, tárgyias tájsozóként pedig annyit jelent: mondogat, híresztel valamit. A regös cserkészettel annyi az összefüggése, hogy ők is házról házra, faluról falura járva gyűjtötték, gyűjtik a néprajzi anyagot; viszont nincs meghatározva konkrétan az időpont, az év bármely idejében végezhetik kutatásaikat.

(14) <http://pedagog001.freeweb.hu/XVIXVII/3.htm>

(15) Az asztalossegédből lett cserkészvezető a tánc-házmozgalomból jól ismert zenekarvezető, András édesapja.

(16) 1919–44 közt mozgásművészeti iskolája volt Budapesten. Önálló csoportja Szentpál Táncsoport néven 1926-ban alakult meg.

(17) A politikai fordulat évében, 1949-ben megrendezett nagy nemzetközi ifjúsági seregszemle alkalmat adott a folklorizmusnak a NÉKOSZ-ban összesűrűsödött tartalmai népszerűsítésére, szó szerint popularizálására, egyben „szocialista tartalommal” való feltöltésére. Ennek szimbóluma volt – írja Trencsényi László (1990) az úttörőmozgalom korabeli művelődési törekvéseiről szóló írásában – a „zakatolás” néven elhíresült „tömegjáték” (a szót a „tömegdal” analógiájára képeztük, a tömegdalok világáról egyébként Tokaji András (1983) írt fontos könyvet. Kaposi Edit, a Soli Deo Gloria egyesületben nevelkedett néprajz szakos hallgató alkotta meg a párválasztó körjáték motívumaira, a játszhatóságát leegyszerűsített játék-elemekkel, a legenda szerint egy közismert cionista induló dallamára, Raics István szövegére („Hegyek között, völgyek között zakatol a vonat...”).

(18) 1952–55 között volt Molnár István a SZOT Művészegyüttes koreográfusa.

(19) Az '50-es évek végétől a '60-as évek közepéig Molnár István számos nemzeti zenemű táncos interpretációját dolgozta ki (Liszt-rapszódia, Kodály: *Galántai táncok, Marosszéki táncok*, Bartók: *Allegro barbaro, Magyar képek*)

(20) Ezek a kis csoportok a helyi hagyományokban még járatos idősebb korosztály mellett a fiatalok egy részét is mozgósítani tudták, s így országsszerte fellobbant az érdeklődés a helyi hagyományok iránt.

(21) A „nomád nemzedék” elnevezés a táncmozgalom és a hozzá kapcsolódó kézműves-mozgalom, a

Fiatalok Népművészeti Stúdiója munkásságára vonatkozóan Bodor Ferencnek, a mozgalom krónikásának találó kifejezése. A mozgalom ideológiájában az „alternatívitás” gondolata többrétegű, nem csupán a nemzeti kérdést elfojtó politikai környezethez viszonyult, de valóságos posztmodernitásával az amerikai hippy-mozgalmak alternatív kivonulásának is rokona.

(22) E munka illesztette méltó helyére Kaposi Edit munkásságát, nemkülönbön Salamon Ferencné és Karczagi Gyuláné fontos kísérleteit Martonvásárott, Székesfehérváron, illetve Erzsébetvárosban.

## Irodalomjegyzék

Andrásfalvy Bertalan (1977): A népművészet helyes szemlélete. In: Zelnik József (szerk.): *Régi és új formák*. Népművelési Intézet, Budapest.

Bartók Béla (...): Magyar népzene és új magyar zene. ...

Bartók Béla (1966): A parasztzene hatása az újabb műzenére. In: *Bartók Béla összegyűjtött írásai*. Budapest. 672–684.

Berlász Melinda (1998, szerk.): *Vass Lajos emlékezete*. Püski Kiadó, Budapest.

Darvas József (1939): Főtről indul el hódító útjára a népi színjátszás új mozgalma. *Kis Újság*, november 7.

Demény István Pál, Gazda Klára, Keszeg Vilmos, Pozsony Ferenc és Tánczos Vilmos (2008): *Magyar népi kultúra*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Dienes Gedeon és Fuchs Livia (1985, szerk.): *A színpadi tánc története Magyarországon*. Múzsák, Budapest.

Fuchs Livia (2007): *Száz év tánc. Bevezetés a táncművészet XX. századi történetébe*. L'Harmattan Kiadó.

Gellér Katalin és Keserü Katalin (1987): *A gödöllői művésztelep*. Budapest.

Gombos András (é. n.): *Hagyományörző mozgalom és együttesek Magyarországon*. <http://www.muharay.hu/index.php?menu=133>

Györfly István (1939): *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. Budapest.

Jánosi Sándor (1990): Regöscserkészlet – néptáncmozgalom. Részletek Jánosi Sándor, egykori regöscserkész-vezető emlékeiből. *Népművelés/Színkép*, január.

Kenyeres Ágnes (1986, főszerk.): *Kulturális kisenciklopédia*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Keszler Mária (1987): *Térességet nekünk is...* Kísérletek a magyar táncpedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 2. sz.

Kiss Áron és Öreg János (1876): *Nevelés és oktatás-tan*. Budapest.

Kodály Zoltán (1974a): *Visszatekintés*. I–III. Zeneműkiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (1974b): A magyar karének útja. In: uő: *Visszatekintés*. I. Zeneműkiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (1974c): Magyar témák a külföldi zenében. In: uő: *Visszatekintés*. II. Zeneműkiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (1974e): Magyarság a zenében. In: uő: *Visszatekintés*. II. Zeneműkiadó, Budapest.

Kövágó Zsuzsa és Kövágó Sarolta (2001): *A magyar amatőr néptáncmozgalom története. I. A milleniumtól az 1948. évi Centenárium fesztiváláig*. Kézirat.

Maác László (1989): Néptánc a színpadon. In: *A színház története Magyarországon*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.

Martin György (1980): *A magyar néptáncoktatás és néptáncmozgalom kapcsolatának történetéről*. ...

Molnár István (1947): Magyar táncgyományok. *Magyar Élet*, 6. sz.

Papp István (2002): A Nékosz legendája és valósága. *Rubicon*, 13.

Pataki Ferenc (1998): Tünődés a NÉKOSZ öröksége felett. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 73–81.

Pataki Ferenc (2005): *A NÉKOSZ legenda*. Osiris Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – Nemzetközi törekvések magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.

Székely György (1994, főszerk.): *Magyar Színház-művészeti Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tarján Gábor (1994): A civilizáció nomádjai. *Ökotáj*, 9. sz.

Tasi József (1981): „Népművészeti tanár úr”. *Tiszatáj*, 10. 17. sz.

Tokaji András (1983): *Mozgalom és hivatal. Tömegdal Magyarországon 1945–1956.* Zeneműkiadó, Budapest.

Trencsényi László (1990): Páva mókások közt. *Népművelés/Színkép*, 2. sz.

*Tudós tanárok – tanár tudósok.* Kiss Áron. (2002) Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Vályi Rózsi (1969): *A táncművészet története.* Zeneműkiadó, Budapest.

Vikár László (1990): Utószó a Röpülj pávához. *Kortárs*, 9. sz. 1458–1462.

Vitányi Iván (2002): Muharaj Elemér élete és művei. *Magyar Szemle*, új folyam, 11. 1–2. sz.

*Várszeginé Gáncs Erzsébet*

Vitári Zsolt



## A Hitlerjugend és Délkelet-Európa

Vitári Zsolt

### A Hitlerjugend és Délkelet-Európa

Vitári Zsolt munkája a Hitlerjugend „külpolitikájáról” szól, ennek változásait követi nyomon a kezdetektől – tehát az 1933 előtti időszakra is kitérve – egészen a második világháború végéig. Választ keres többek között arra, hogy milyen előzményekre támaszkodhatott a Hitlerjugend e tevékenysége során, milyen szellemiség és koncepció húzódott a háttérben, kik voltak a Hitlerjugend fő partnerei Közép- és Délkelet-Európában, melyek voltak azok a területek, amelyekkel elsősorban kapcsolatot ápolta a szervezet, e kapcsolatoknak milyen keretei és formái alakultak ki, és milyen viszonyrendszer volt közte és a helyi ifjúsági szervezetek között. E kapcsolatok gyakorlati működését a legrészletesebben és legsokoldalúbban Magyarország viszonylatában mutatja be.

460 oldal, B/5, keménytéblás  
ISBN 978 963 693 408 8  
4500 Ft

Megjelenés: május vége (Ünnepi Könyvhét)

## Közös feladatunk: az olvasás

*A Magyar Olvasástársaság 2011-ben Szombathelyen konferenciát szervezett Az olvasás ösztantárgyi feladat címmel. A rendezvényen az olvasás tanításának és az olvasóvá nevelésnek számos aspektusáról szó esett, így az előadásokat magába foglaló tanulmánykötet is árnyaltan tárgyalja az olvasással kapcsolatos problémákat és teendőket. A Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli szerkesztésében megjelenő kötet írásai azonban nem csupán elméleti megközelítésekkel szolgálnak: az olvasási készség fejlesztésének helyi szinten történő konkrét megvalósulásairól is hírt kapunk.*

A könyv szerkezetének fényében a bevezetőben foglaltak némi finomításra szorulnak. A konferencia négy szekciójának előadásai négy külön fejezetben olvashatók, ezeket azonban megelőzi az *Alapvetés* című témakör, amely külön erenye a könyvnek, hiszen benne a magyar és az amerikai kollégák rövid írásai lehetőséget adnak az olvasással kapcsolatos nemzetközi párbeszédre. Ezt a szakmai együttműködést az olvasási szokások globális megváltozása, elsősorban az internet- (és szövegek) mindennapos használata, valamint ennek az olvasási szokások megváltozásában betöltött szerepe indokolja. A figyelmes olvasó észreveheti, hogy a konferencia anyagát tartalmazó fejezetek az alapvetések szellemiségének megfelelően, ugyanakkor igen szerteágazóan tárgyalják az olvasás kérdését és mutatják be a gyakorlatban már bevált módszereket, programokat. A nyelvi, olvasási és művelődési készségek (az úgynevezett 'literacy') fejlesztése országtól független közös problémaként és feladatként van jelen.

Az előadások a konferencia címének megfelelően mindig a 'literacy' fogalma felől tágabban értelmezett olvasás tanításának ösztantárgyi jellegét emelik ki: a nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztése nem kizárólag a magyarórákon zajlik, hiszen minden pedagógus szövegekkel tanítja diákjait. A (szak)szövegek megértése, az adott szakmai nyelven való pontos és világos megnyilvánulás képes-

sége tehát az összes tantárgynál (és az élet minden területén) megalapozza a diákok sikerességét. Az olvasás és az anyanyelvi kompetencia fejlesztése tehát minden tanár felelőssége, a kötet legfontosabb célja ennek tudatosítása mind az elméleti, mind a gyakorlati megközelítéseken keresztül. Ez a cél a magyar szakirodalomban sem ismeretlen. Egy korábbi, 1994-es konferencia eredményeként megjelent tanulmánygyűjteményben (*A többkönyvű olvasás felé*) már tárgyalták az olvasáskultúra ápolásának tantárgyközi megvalósítását, a most megjelent könyv azonban nem csak az erőteljesebb, a „tantárgyköziségben” a valójában senkihez nem tartozó, elveszni hajlamos közös felelősséget hangsúlyozó „ösztantárgyi” szó használatával hoz újat, hanem az elmúlt évek olvasási beállítódást is befolyásoló történéseire és a 2009-es, szövegértést vizsgáló PISA-felmérés eredményeire is érzékenyen és naprakészen reagál.

A *Tantárgyak* fejezet elsősorban az iskolai természettudományos órák olvasásfejlesztésének néhány lehetőségét mutatja be. A matematika, kémia, biológia és történelem órákhoz kapcsolódó szövegértés-fejlesztési eljárások talán legfontosabb hozadéka, hogy a tanulók az egyes szakterületekre jellemző speciális szövegfajtákkal nem csak megtanulandó tananyagként, hanem pedagógiai módszerek segítségével feldolgozható szövegeként találkoznak. A lényegkiemelő képesség leginkább az

ismeretterjesztő szövegek révén fejleszhető, ez azonban szükségessé teszi a rendszeres olvasási tevékenységet és az olvasási stratégiák ismeretét. Ez a fejezet óraterveket, a természettudományos szövegek megértését segítő feladatípusokat közöl, az előadók pedig kiemelik – a könyv alapvetéseiben olvasottakkal párhuzamosan –, hogy korunk diákjainak figyelmét leginkább úgy ragadhatjuk meg, ha a tananyag feldolgozásába őket is bevonjuk. Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése az olvasásértés mellett a beszéd- és íráskészség fejlesztésre is kiterjed, ezért a könyvben bemutatott interaktív, a tanulók véleményét és gondolataikat önálló megfogalmazását előtérbe állító feladatok nem csak motiválnak, hanem mintegy észrevétlenül segítik elő a nyelvi megalapozott logikus gondolkodást.

A reális tárgyak oktatóinak a tanulmányokban tapasztalt lelkesedése megbecsülendő, de a humántudományok felől olvasva némelyik elgondolásuk az olvasás ösztantárgyi feladatként kezelésének esetleges túlhajtásaira, vitára érdemes nehézségeire is felhívja a figyelmet. Kérdés például, hogy a természettudományos fogalmak (lásd: a vér biológiai megközelítése) valóban mindig lehetőséget adnak-e irodalmi szövegek (jelen esetben a 'vér' szót tartalmazók) konstruktív – a reáltudományokat is támogató – felhasználására. A törekvés a szövegértés magyarórán kívüli fejlesztése, a biológia óra szépirodalommal való színesítése miatt dicséretes és példaértékű, de olykor csak az irodalom irodalomként való olvasásának ellehetetlenítésével valósul meg: mindenképpen érzékeltetni kell tehát a tanulókkal, hogy ezek a szövegfajták más olvasási eljárást igényelnek, mint az ismeretterjesztő szövegek.

Ez az példa azonban a pusztán jelenlétével, implicit módon erősíti meg a kötet egyik gyakran emlegetett irányadó elgondolását, miszerint az olvasás ösztantárgyi fejlesztéséhez a magyartanárok és a más tárgyat tanító pedagógusok együttműködésére, összehangolt, egymást segítő munkájára van szükség.

A pedagógusok összefogását sürgeti a *Könyvtárak* témakör is, amely a könyvtárak, könyvtárpedagógusok olvasásra nevelésben betöltött szerepét emeli ki, és a szaktanárokkal együttműködésben már sikeresen megvalósított programokkal járható utakat is bemutat. A fejezet számot vet a könyvtárpedagógia céljaival és lehetőségeivel, ez pedig nem csak a könyvtári foglalkozásokon zajló olvasási-szövegértési feladatok szempontjából, hanem a gyerekek könyvkultúrájának, a könyvekhez való pozitív hozzáállásuk kialakítá-

---

*A természettudományos órák olvasási feladatairól beszámoló előadások rendre kiemelik, hogy rendszerszerűen, logikusan gondolkodó fiatalok nevelése a cél, és ebben a folyamatban a reális tárgyak, az ismeretterjesztő szövegek komoly szerepet töltenek be. Mindazonáltal a nyelv logikája időnként a természettudományos logikától eltérő szemléletmódot igényel. A könyvben „logikailag nem megfelelően” feltett kérdésként, a (nyelvészeti) egyébként is kétséges) nyelvromlás reprezentánsaként megemlégett „Megtudná mondani, hogy hány óra van?” (a „helyes” kérdés ezek szerint „Mennyi az idő?” lenne) mondat például a beszédaktuselmélet szerint egy teljesen elfogadható nyelvi megnyilvánulás, hiszen a nyelvi megfogalmazás mögött meglévő szándék – az illokúciós aktus – mindenki számára érthető.*

---

sának szempontjából is elengedhetetlen. Külön említést érdemel a szülők szemléletének formálása mint cél, hiszen a tanulók számára alapvetően az otthoni elsődleges szocializációs közeg szolgál mintául: az olvasó gyerekek neveléséhez olvasó, az olvasást támogató szülőkre is szükség van.

A könyvtárhoz kapcsolódó előadások mindig számolnak a digitalizált szövegek és a számítógépes katalógusok megfelelő használatával is, reagálva az elmúlt két évtized változásaira, melynek következményeként a most felnövő generáció számára az írás-olvasás már nem egyértelműen a könyvekhez köthető. Erre a változásra és ennek kapcsán az olvasási szokások módosulására fókuszál az *Új források, eszközök* fejezet. A konferencia anyagának egyik visszatérő tétele, hogy a diákokkal minél többféle szövegtípust kell olvasatni ahhoz, hogy mindennapjaikban értően és kritikusan legyenek képesek befogadni az őket körülvevő információözönt. Ennek megfelelően ez a fejezet tárgyalja a reklámok multimediális, szövegeket és vizuális megjelenítést együtt értelmező olvasását és az internet térnyerésével karöltve megjelenő, a korábbiaktól merőben eltérő olvasási stratégiákat. A technikai vívmányok megjelenése támogathatja az (új) olvasást, ehhez azonban alkalmazkodni kell a mai diákokhoz: egyes tananyagok képekkel, videókkal is élvezetesebbé tehető, és az interaktivitáshoz szokott új nemzedéknek lehetőséget kell adni, hogy az órákon tevékenyen részt vegyenek a szövegek értelmezésénél. Példaként szolgálhat egy multimedialitásra épülő történelemóra, vagy egy múzeumlátogatáshoz tartozó feladatlap.

Mivel a kötet főként az olvasási készségek magyarórán kívül történő fejlesztésére koncentrálna, az irodalomoktatással kapcsolatos előadások csak a *Mese, olvasás, irodalom* fejezetben találhatók. A gyerekek aktív közreműködésén alapuló szövegolvasás itt is támogatott: a kooperatív módszer sikeréről olvashatunk, valamint ízelítőt kapunk egy új feladatgyűjteményről (*Szövegértés lépésről lépésre*), amely hétköznapi életből vett szövegtípusok értő, reflektált olvasását szorgalmazza. Két írás is foglalkozik a pedagógusképzéssel, hiszen a tanárok olvasási kedve és szövegfeldolgozáshoz köthető ismereteik meghatározhatják leendő tanítványaik könyvekhez való viszonyulását.

A szövegértés, az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének számos vonatkozásáról és lehetőségéről szót ejt a kötet, mindezt közérthető, olvasmányos formában teszi. Lényeges ez, hiszen a könyv egyik legfontosabb üzenete, hogy az olvasásra nevelés a pedagógusok mellett a szülők, a tankönyvkiadók, a könyvtárak, az oktatáspolitikai feladata és felelőssége is – Szávai Ilona szavaival élve: nemzeti feladat. Komoly társadalmi összefogásra van tehát szükség ahhoz, hogy a következő generációk megfelelően fejlessék ki magukat szóban és írásban, és ezzel párhuzamosan – az értő olvasás képessége révén – kritikai gondolkodásra tegyenek szert.

---

Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (2011, szerk.): *Az olvasás összetantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely.

**Szilágyi Barnabás**  
ELTE, BTK

*Kik is vagyunk mi, magyarok? Honnan jöttünk, mely népekkel állunk rokonságban, és mely népekével rokonítható nyelvünk? Érdekes kérdések, s mintha újabban egyre többször tennék fel őket. Keresik rá a válaszokat: tudós könyvekben, szépséges mondákban, s a föld szívdobbanását meghalló, őseink nyomát a Szíriusz csillagképében fürkésző önjelölt próféták és táltosok szavaiban.*

Sándor Klára csaknem ötszáz oldalas könyve tudományszerűsítő szándékkal, de a szaktudományok legújabb eredményeinek elmélyült ismeretében íródott. Megragadó stílusban szól egyszerre sokféle felkészültségű olvasóhoz: nyílt eszű középiskoláshoz, egyetemistához, nyelvész, történész szakemberhez és a magyarság őstörténete iránt érdeklődő mindenki máshoz. Ezt a történetet egyszerre látjuk a mitikus eredetmondák – Góg és Magóg, Emese álma, a csodaszarvast üző Hunor s Magyar – és napjaink tudományos konszenzusának tükrében, úgy, hogy ez a két kép egymásra reflektálva értelmeződik. Miért tartja magát olyan kitartóan a hun-magyar rokonság feltételezése? Milyen forrásokból merítették a krónikairók? Összeegyeztethető-e a magyar nyelv finnugor eredetének tézise a honfoglaló magyarok török eredetű kultúrájával?

Ahogy követjük a mesélőt a múlt homályába, egyre világosabbá válnak a feltáró jellegű tudomány alapvető tézisei. Ha megértettük a nyelvi és genetikai rokonság különbözőségét, feloldódik az ellentmondás a magyar nyelv finnugor eredete és a nép honfoglaláskori török kultúrája között. A nyelvhasználat alapelveinek ismeretében könnyen belátható, hogy kiragadott szavak hangalakjának véletlen egyezése semmiféle tudományos bizonyítékként nem szolgál nyelvek rokonsága mellett. És ha már az is világossá vált számunkra, hogy a „nyelvrokonság” egy tudományos metafora, amely helyenként kevesebb fényt ad, mint amennyi árnyékot vet, akkor már érzek vagyunk a múlt tárgyi és nyelvi emlékeinek elfogulatlan értelmezésére.

A magyar őstörténetről kevés megbízható írásos forrás áll a kutatók rendelkezésére, többek között ezért is elnagyolt ennek

a korszaknak a tárgyalása a magyarországi iskolai tananyagokban. Pedig a régészeti leletek és az összehasonlító antropológia segítségével sokat megtudhatunk a steppei nomád népek – köztük a magyarok – életéről, ruházkodásáról, hadviseléséről, étkezéséről, anyagi és szellemi kultúrájáról. Mindenekelőtt azt, hogy a közvélekedéssel ellentétben a nomadizálás nagyon jól megfér az állattartással és a földművelés bizonyos formáival. Azt is, hogy írásbeliség hiányában is kialakulhatott egy fejlett kogníciót feltételező, a funkciókat jól megosztó törzsi és szövetségi szervezet, amely közeli és távlati céljait követve harcolt és szövetkezett – politizált – a környezetével.

A nyelv kevésbé van kitéve az idők pusztításának, mint a tárgyak. Ezért az őstörténetről a nyelvből meríthetjük a legmegbízhatóbb ismereteket. A magyar nyelvet grammatikája és tipológiai jellemzői alapján sorolják az urali, azon belül a finnugor nyelvek közé. A nyelvi rendszeren kívül a szóállomány is igazolja a finnugor népek együttélését. A közös ősi szóállományba testrészs- és rokonságnevek, az alapvető cselekvések megnevezései és a természeti környezetre utaló szavak tartoznak. A magyarok ősei a steppei vándorlás folyamán kapcsolatba kerültek más népekkel, ezektől megtanulták számukra addig ismeretlen növények termesztését és felhasználását, átvettek fa-, fém- és bőrmegmunkálási technikákat és eszközöket. A tárgyakkal és az eljárásokkal együtt pedig azok eredeti elnevezései is bekerültek a magyar nyelvbe. A magyarok ősi kultúrájára a legnagyobb hatást több százados együttélésük folytán a török törzsek gyakorolták. Az ő mintájukra alakult ki a magyarok államszervezete, szokásaik, hitviláguk és harcmodoruk. Bár az írásbeliség csak a honfoglalás után terjedt el, a vele

kapcsolatos alapfogalmak – ’ír’, ’betű’, ’szám’ – török eredetűek. Ebből bizonyos korai feljegyzési módokra következtethetünk.

A honfoglalás után a környező szláv népek nyelvéből származó átvételek bizonyítják a kulturális kölcsönhatás erejét. A nyugati ipari és hadászati kultúra német földről ért el bennünket, ennek nyelvi nyomai ma is számosak. A nyugati típusú kereszténység felvétele pedig a latin eredetű jövevényszavak sokaságát hozta magával.

Mintegy háromszáz éve alakultak ki azok a szaktudományok, amelyek módszerei alkalmasak a tárgyi és nyelvi emlékek megbízható elemzésére. A történeti gondolkodás csírái sokkal régebbiek, az ősök keresése minden nép mitikus gondolkodásának alapja. Ennek szép példája a – Sándor Klára könyvének címében is szereplő – hunhagyomány. A hunok a negyedik században Ammianus római történetíró feljegyzései szerint „soha nem látott emberfaj”-ként rohanták le szinte egész Európát. Leghíresebb királyuk, Attila, „Isten ostoraként”, az egész akkor ismert világot fenyegető szörnyetegként vonult be a mondákba és a szépirodalmi alkotásokba, újabban pedig a filmekbe is. Mivel birodalma a Kárpát-medencében volt, az évszázadokkal később ugyanide érkező nomád magyarokat a kortársak leszármazottaiknak, illetve rokonaiknak hitték. A hun-magyar rokonság gondolata a mitikus magyar történettudat egyik legerősebb szálának bizonyult, Csaba királyfi alakjában pedig egy nemzeti megváltóként

visszatérő mitológiai elem is megjelent. A mondakör a tizenkilencedik században Arany János művében, a *Buda halálában* remekművű szépirodalmi formát és sajátos legitimációt is öltött.

Ezen a ponton azonban összeegyeztethetetlen a mitikus hagyomány és a szaktudományok által feltárt valóság. A nyelvtudomány, a régészet és a történettudomány nem igazolja, sőt, kizárja a hunok és a magyarok genetikai és nyelvi rokonságának feltételezését.

De ez nem baj.

---

*Sándor Klára könyvének legfontosabb tanulsága, hogy „a nyelvtörténet valósága és a mondák igazsága megfér egymás mellett.” A csodaszarvas alakja körül kristályosodó mondavilág és a tudomány megállapításai más-más diskurzushoz tartoznak. Nem érvénytelenítik egymást, mindegyikük külön-külön megismerésre méltó, csodálatos univerzum.*

---

Sándor Klára (2011): *Nyelvrokonság és hunhagyomány*. Typotex, Budapest.

**Huszár Ágnes**

## Kulcs a színvonalas oktatáshoz

*A magyar könyvpiacról régóta hiányzott egy olyan tudományos összefoglaló munka, amely az egyik legstresszesebb segítő munkát, a tanári hivatást veszi górcső alá. E hiány pótlását tűzte ki céljául 2009-ben a Műszaki Kiadó és a könyv fordítója, Dippold Adám. A kötet pedagógusok számára íródott azzal a céllal, hogy módszereket tárjon fel előtük a pedagóguspályával együtt járó stressz hatékony kezelésére. A Stresszoldás tanároknak című könyv Chris Kyriacou 20 éves szakmai tapasztalatait, kutatásait, stresszkezeléssel kapcsolatos gyakorlatait, tréningjei nyomán született.*

Chris Kyriacou a tanárokat érő stressz elhivatott kutatója, neve jól ismert a nemzetközi tudományos életben: négy önálló kötet szerzője (*Effective Teaching in Schools, Essential Teaching Skills, Helping Troubled Pupils, Stess-busting for Teachers*) és több cikket publikált már a hatékony tanítási gyakorlatról, a tanulói motivációval kapcsolatos nézeteiről például a *Pedagogy*, illetve a *Culture and Society* folyóiratokban. Jelenleg oktatápszichológiát tanít a Yorki Egyetemen

A stresszkutatóként világhírt szerzett Selye János szerint „A stressz az élet sója.” Kyriacou bevezetőjében le is szögezi, hogy stresszmentes tanári munka nem létezik. A folyamatos feszültség mindannyiunk életében jelen van, normális és időnként teljesítményfokozó hatású jelenség. A tanár legfőbb feladata, hogy az órán tanulásra, új anyag befogadására alkalmas légkört teremtsen. Ennek az elvárásnak viszont csak akkor képes maradéktalanul megfelelni, ha a munkája során rendszeresen megélt stresszt képes megelőzni, illetve minimalizálni. Ez nemcsak a tanár egészsége, hanem a tanári munkaminőség javulásának záloga is.

Ahogy Kyriacou a kötet első fejezetében írja: „a tanári stresszt a pedagógusi munka által kiváltott negatív érzelmek – mint például a harag, a frusztráció, a feszültség, a depresszió és az idegesség – összességé-ként definiálhatjuk.” Az oktatásügy sokáig

elhanyagolta ezt a kérdést nálunk, Magyarországon is. Bár sokan felhívták erre a figyelmet, szakszervezeti tájékoztató anyagokon kívül egyéb Nagy-Britanniában sem született. Pedig a nagyfokú stressz számos káros következménnyel járhat: rombolja a tanár munkamorálját, az oktatás színvonalát, így rontja annak sikerét, az osztály hangulatát, az egészségre gyakorolt negatív következményeiről nem is beszélve.

A munkahelyi stressz általános tünetei: ingerlékenység, depresszió, gyomorpanaszok, szomorúság, álmatlanság, a nemi vágy csökkenése, fáradtságérzet, rossz emésztés, sőt pánikrohamok. Guglielmi és Tatrow 1998-ban rámutatott arra, hogy a nagyfokú stressz egészségtelen szokások kialakulásához vezet (rendszerűtlen étkezés, túlzott alkohol-, kávéfogyasztás, dohányzás, éjszakába nyúló munka), melyeket azután akár burn-out szindróma is követhet. A kiégett tanárok elveszítik a tanári pálya iránti lelkesedésüket, zárkóztattá, rezignálttá válnak.

A hetvenes évek óta lezajlott kutatásokra jó rálátást nyújt a könyv. Dunham és Varma 1998-ban, Travers és Cooper 1996-ban végzett kutatásai alapján a munkahelyi stressz átélésével kapcsolatosan a tanárok 3 személyiségtípusba sorolhatók. Az A-típusú személyiség legfőbb vonásai: türelmetlenek, agresszívok, feszültek, rámenősek, gyakran túlvállalják magukat. Agyfiziológiai kutatások bizonyítják, hogy bennük stresszfüggő-

ség is kialakulhat. A kívülről meghatározott személyiségű tanárok fatalisták, sebezhetőnek, gyámoltalannak érzik magukat. A neurotikus tanárok sokat rágódnak egy-egy problémán, nehezen ismerkednek, sebezhetőek, barátságtalanok, szorongóak, önbizalomhiányban szenvednek, túl alacsony a stressz-küszöbük.

Hogyan képzeljük el a „stressz-rezisztens” tanárt? Az ilyen tanár legfőbb jellemvonásai: optimista, kiegyensúlyozott, higgadt, tisztában van saját képességeivel és korlátaival. Nagyon fontos, hogy már a pályaválasztás során tudjuk, melyik kategóriába tartozunk, mert csak így találhatjuk meg a számunkra leghatékonyabb stressz-kezelési stratégiát.

Természetesen adódhatnak a tanár életében is olyan magánéleti szituációk (közeleli hozzátartozó betegsége, halála, válás, különélés, elbocsátás), amelyek még sebezhetőbbé teszik őt. Érdekes módon, ahogy a Holmes-Rahe-féle stresszskálán látjuk, még a pozitívnek tekintett események (házasság, kibékülés) is stressz-faktorok, s ha egy év alatt 3–4 rendkívüli eseményt átélünk, akkor legyengülhet immunrendszerünk.

A kötet 2. fejezetében Kyriacou a tíz legjellemzőbb stresszforrást mutatja be mind gyakorló, mind pályakezdő tanárok esetén. Ezek:

- motiválatlan diákok oktatása (így ugyanis többlet erőfeszítést okoz az óra érdekessé tétele),
- a fegyelem fenntartása,
- a feszes munkatempó és a szoros határidők okozta túlterheltség,
- a munkamódszerek változása (például minisztériumi rendelet, iskola-összevonások),
- az állandó megmértetés, a szakfelügyelői vizsgálatok, a kritikai észrevételek komoly fenyegetettség-érzést keltenek a tanároknak, ami növeli a pályaelhagyók számát,
- a kollégákkal való viszony,
- további stresszforrás, ha a tanár önbecsülését, státuszát éri támadás; fel kell hívunk a figyelmet az iskolai rangsorok káros hatására is,

*Mi okozza a stresszt? Kutatók egyöntetű véleménye szerint az egyén fenyegetettség-érzése.*

*Ahogy Kyriacou írja: „ha egy adott helyzet bármilyen módon fenyegeti a tanár önbecsülését vagy általános jó közérzetét, akkor már stresszfaktorról beszélünk.” Ilyen érzést számos szituációban átélhet a tanár (agresszív váló diák, szülői értekezlet összehívása, dolgozatjavítás stb.). Ennek megelőzése egyénileg és szituációként, sőt naponta is változó lehet.*

*Kyriacou és Sutcliffe (1978) tanári stressz-modelljében hangsúlyozza, hogy ez tulajdonképpen a tanár személyiségén múlik.*

- az adminisztrációval és szervezési feladatokkal is sok stressz jár együtt,
- a szerepzavar (például „rendfenntartó” tanár kontra „gondoskodó” tanár egy halmozottan hátrányos helyzetű, SNI-s, csintalankodó gyerek esetén), a tisztázatlan munkakörből adódó ellentmondások,
- a nem megfelelő munkakörülmények (eszköz-, pénzhiány, sok lépcsőzés stb.).

A pályakezdőket érő stressz főleg a tanárértékelésből, a fegyelmezésből, a túlterheltségből, a pálya megtanulásából, az órák előkészítéséből, a nagy felelősségből, a mellőzöttség-érzésből, az énképből, a tantestülettel való kapcsolatból adódnak, de gondot okozhat a kényes témák oktatása is.

A könyv 3. fejezete a stressz megelőzésével foglalkozik. Kyriacou említi, hogy Cherniss (1995) szerint védettebbek a jó diplomáciai érzéssel megáldott, elhivatott

emberek, akik sikeresek a szakmájukban, de megfelelő egyensúlyt képesek fenntartani a családi élet és munkahely között is. Ugyanakkor fontos, hogy csökkenteni tudjuk a bennünket érő stresszt, akár szakmai, mentális segítség igénybevételével. A ránk leselkedő stresszforrásokat 5 stratégia alkalmazásával megelőzhetjük, hatásukat csökkenthetjük. Ezek:

Első és legfontosabb teendőnk a jó időbeosztás létrehozása, finomítása. Ez tudatos tervezést igényel. Fontos, hogy rangsoroljuk a teendőinket, az apróbb munkákat, a fontos feladatokat ne húzzuk-halasszuk, továbbá legyünk realisták, és ne vállaljunk magunkra mindent.

A határozott viselkedés készségét is el kell sajátítania minden tanárnak. Inkább az én-közléseket alkalmazzuk, vállaljuk fel véleményünket, és a testbeszédre is figyelniünk kell.

Sok stressz elkerülhető a jó szervező-készség kialakításával, elsajátításával. Épp ezért a feladatokat alapos felkészülésnek kell megelőznie.

Mivel a tanári pálya próbára teszi az állóképességet, a testi egészség megővésére is nagy gondot kell fordítanunk. Különösen fontos a helyes hangképzés és légzéstechnika elsajátítása. Védjük hangszálainkat a megerőltetéstől, krétaportól, cigarettafüsttől! Ügyelnünk kell az egyenes testtartásra, sportolással óvjuk meg (szerezzük vissza) jó kondíciónkat!

Sokat segíthet a stresszel való harcban a jó szellemi kondíció, pozitív hozzáállás, kiegyensúlyozott személyiség kialakítása.

A könyv következő két fejezete a munkahelyi stressz leküzdésére vonatkozó kísérleteket és a leghatékonyabbnak mutatózó stratégiákat mutatja be. A 4. fejezet közvetlen megoldásokat kínál. Számos kutató foglalkozott a tanárok által alkalmazott stresszoldási módszerekkel, melyek közül Kyriacou (1985) kiemeli a vallásos hitet. A további 10 leghatékonyabb módszer a következő:

- tárgyilagosság a problémák iránt,
- konfliktuskerülés (beleértve mások megalázásának, illetve a kiabálásnak

a mellőzését), kiemelten fontos a diplomatikusság és az udvariasság,

- munka utáni lazítás, hobbi,
- a problémák kezdeményező megközelítése, azonnali megoldása,
- érzelmi önkontroll (érzelmeink irányítása és optimizmus),
- jó időbeosztás,
- a problémák „kibeszélése” (kollégával, barátal),
- kiegyensúlyozott családi élet,
- a munkák előre tervezése, fontossági sorrend kialakítása,
- megfelelő önismeret.

Az 5. fejezetben Kyriacou a hárító stratégiákat sorakoztatja fel. Hárító stratégiáról akkor beszélünk, amikor nem tudunk megszabadulni a stresszforrástól, annak csak erejét tudjuk gyengíteni. Bizonyára ismerősen hangzik Marcus Aurelius (1974) imája: „Adj, uram türelmet, hogy elviseljem, amin nem tudok változtatni. Adj erőt, hogy megváltoztassam, amit meg tudok változtatni. És adj bölcsességet, hogy különbséget tudjak tenni a kettő között.”

A minket ért stresszt fizikai módszerekkel is csökkenthetjük, az erre alkalmas technikák közül a legfontosabbak:

- a relaxációs technikák, testgyakorlatok, légzési gyakorlatok,
- munka közben szünetek beiktatása,
- munka után lazítás (forró fürdő, zenehallgatás, finom vacsora stb.),
- testmozgás, ami lehet kiadós séta vagy kerteszkedés is,
- kedvelt időöltés, például színházlátogatás, kirándulás.

Kyriacou ráirányítja a figyelmet Sheffield és társai kutatásainak fontosságára, mely szerint erős korreláció mutatható ki a tanárok munkahelyi és általános stressz-szintje között. Akkor tudjuk elkerülni a még több stresszt, ha nem hagyjuk, hogy a stresszfaktorok erősítsék egymást. Nem szabad elhanyagolnunk párkapcsolatunkat, magánéletünket sem, ami még inkább igaz akkor, ha mindkét házaspár teljes állása (netán még tanári állása is) van. A könyvben leírt, hasonlóan fontos – de a

szüksős terjedelem miatt most nem említett – korábban részben érintett – életvezetési tanácsokat is érdemes megfogadnunk.

Mit tehetnek az iskolák a stressz visszaszorítása érdekében? – veti fel a kérdést a szerző a 6. fejezet címében. Egy iskola egészséges munkahely, ha

- jól működik a kommunikáció a munkatársak közt,
- erős a kollegialitás, egyetértés,
- a vezetésnek távlati céljai is vannak,
- mindenki ismeri a rá vonatkozó szabályokat, elvárásokat,
- a pedagógusok rendszeres és pozitív visszajelzést kapnak,
- kellemes munkakörnyezet,
- megfelelő források, felszerelések segítik a tanár munkáját,
- minimális a bürokrácia,
- röviden szólva minden biztosított az egészséges intézményes működéshez.

Kiemelhetjük az iskola dolgozói emberi és szakmai fejlődésének fontosságát. Kulcsfontosságú a vezetői készségek, a gyakorlati készségek és az interperszonális készségek fejlesztése a vezetőség tagjainál. Fontos még, hogy az új munkatársak bevezetése kellő figyelemmel történjék. A vezetőséggel szembeni egyik legfontosabb elvárás: kerülje beosztottai felesleges terhelését. A helyes döntés-előkészítés, a demokratikus iskolavezetés segíti az erős csapatszellem, a segítőkész légkör kialakulását, s így a stressz csökkenését eredményezi.

Két dolgot tartok még fontosnak kiemelni ebből a fejezetből. Az egyik: A tanárok munkájának értékelése, a teljesítmény-alapú bérezés is kétélű fegyverré válhat, csökkentheti is a tanárok munkamorálját. A másik tanulság: A rendszeres szakmai továbbképzések a pedagóguspálya szükségszerű velejárói, viszont csak akkor lesz pozitív hatásuk, ha szervezettség jellemzi őket, kellemes légkörben zajlanak, és illeszkednek a tanárok egyéni szükségleteihez.

Összegezve: a kötet a tanárokat erő stressz születését, a stressz csökkentési módszereinek problémakörét járja körül, ezért felbecsülhetetlen értékű segítség mind a tanárhallgatónak, mind a gyakorló tanárok számára. A gyakorlati útmutatóul szolgáló kötet egyéb értékei: pozitív szellemenben, jó humorral íródott, az ábrák, rajzok, karikatúrák is segítik a megértést. Nekem is hasznos volt elolvasnom, már ezáltal is felülemelkedik a gondjain egy kicsit az ember.

A tanárok jóléte, jól-léte, stressztűrő, stresszoldó képességének javítása a minőségi oktatás és nevelés kulcsa. Bízom benne, hogy sok kollégám segítségére lesz, és az oktatásügy iránt érdeklődők, döntéshozók, tanárképzők számára is hasznos olvasmányul szolgálhat C. Kyriacou e hiányzó műve.

---

Kyriacou, Ch. (2009): *Stresszoldás tanároknak*. Műszaki Kiadó Kft., Budapest.

### Irodalomjegyzék

Cherniss, C. (1995): *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists and Lawyers Recover from Stress and Disillusionment*. Routledge, London.

Dubhan, J. és Varma, V. (1998, szerk.): *Stress in Teachers: Past, Present and Future*. Whurr, London.

Guglielmi, R. S. és Tatrow, K. (1998): Occupational stress, burnout and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Rewiev of Educational Research*, 68. 61–99.

Kyriacou, C. és Pratt, J. (1985): Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55. 61–64.

Kyriacou, C. és Sutcliffe, J. (1978): A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4.1–6.

Marcus Aurelius imája. (1974) In: *Marcus Aurelius elmélkedései*. Európa Kiadó, Budapest.

Sheffield, D., Dobbie, D. és Caroll, D. (1994): Stress, social support, and psychological and physical wellbeig in secondary school teachers. *Work and Stress*, 8. 235–243.

Travers, C. J. és Cooper, C. L. (1996): *Teachers under Pressure: Stress in Teaching Profession*. Routledge, London.

**Vígh-Kiss Erika**  
**Gregor József Általános Iskola,**  
**Budapest**

Érfalvy Livia  
**Kosztolányi írásművészete**  
(poétikai monográfia)

Iskolakultúra könyvek 43.

ISBN 978 963 693 388 3  
170 oldal, B/5, kartonált  
2300 Ft  
Megjelent



Nagy Péter Tibor  
**Oktatás történet szociológia**

Iskolakultúra könyvek 44.

ISBN 978 963 693 238 1  
150 oldal, B/5, kartonált  
2200 Ft  
Megjelent

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,  
Modern Filológiai és  
Társadalomtudományi Kar,  
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,  
Veszprém, Vár u. 20.  
tel: 06 30 2354558  
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:  
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő Rt. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER Zrt. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 500 Ft. (Teljes évfolyam: 6000 Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyvesház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Boltjában (Budapest VI., Andrásy u. 45.).

9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva* (2001): Magyar tanító, 1901
10. *Tüske László* (2001, szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa* (2002): A multimédiális szöveg megközelítései
12. *Kárpáti Eszter – Szücs Tibor* (2002, szerk.): Nyelv-pedagógia
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (2002, szerk.): A cigányság társadalomismerete
14. *Fóris Agota* (2002): Szótár és oktatás
15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Gécz János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Gécz János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítótság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Gécz János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúrákövetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás -történet, -szociológia

*Daragó Rita Laura*  
**Életreform és zenepedagógia.  
A 20. század alternatív  
zeneoktatási módszereinek  
életreform-vonatkozásai**

A 19. század utolsó évtizedeiben egyre nagyobb körben terjed egy olyan új életfelfogás, melynek jellegzetes elemei fellelhetők mind a kortárs életreform-mozgalmakban, mind pedig az ezek nyomán kibontakozó általános és művészet-pedagógiai reformmozgalmakban is.

Az ekkortájt tevékenykedő pedagógusok egy sokszínű, a régivel gyökeresen szakítani és újítani akaró korszellem szülöttei; méltán feltételezhetjük, hogy eltérő módon bár, de hatással volt rájuk az őket körülvevő szellemi atmoszféra.

A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolatának vizsgálata jelentős figyelmet kapott az elmúlt évek pedagógiatörténeti kutatásaiban. Jelen tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy a 19–20. század fordulójának különböző életreform-mozgalmi, azok legfőbb eszméi milyen hatást gyakoroltak az európai művészeti, ezen belül is a zenei reformpedagógia jeles metódusaira.

*Molnár Melinda*  
**A pedagógiai irónia mint  
a pedagógiai hatalom  
kifejeződése**

A tanulmány a pedagógiai irónia területén megfigyelhető tudáshiány ellenére kísérel meg a jelenség természetéről megállapításokat tenni. A pragmatikai ihletésű irónia-kutatások eredményeit figyelembe véve mindenekelőtt a pedagógus által képviselt hatalom természetét kell ismernünk. Az általunk végzett vizsgálatban

felnőtt adatközlőket kértünk arra, írják le a pedagógiai iróniával kapcsolatos élményeiket és reflektáljanak azokra. Az írásbeli kikérdezés során nyert korpusz tartalomelemzéssel történő vizsgálata után megismertük a jelenség tanulóra gyakorolt hatásait, illetve ezek feltételrendszerét. A reflexiókból kiderül, hogy a pedagógiai irónia csak a pedagógus által képviselt hatalommal összefüggésben értelmezhető a pedagógia lényegét visszaigazoló vagy annak ellenében ható jelenségként.

*Somogyvári Lajos*  
**Közelítések a portrék  
és az egyszereplős képek  
jelenségéhez az 1960-as évek  
magyar pedagógiai  
szaksajtójában**

Németh András és Pukánszky Béla közös könyvében (A pedagógia problémátörténete) olyan történelmi antropológia lehetőségét veti fel, mely a mindennapi tapasztalatot historizálja és szemléli tágabb, társadalmi kontextusban. Saját kutatásom ebbe a tudományos-módszertani keretbe illeszthető, hiszen sajtófotók elemzésére vállalkoztam az 1960 és 1970 közötti időszakban, a minisztériumi kiadású lapok (A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Gyermekünk, Óvodai nevelés, Úttörővezető) tekintetében.

