



Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

Gyakorlat

21. évfolyam, 2023. 2. szám
Volume 21, 2023 Issue 2.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

21. évfolyam, 2023. 2. szám

Volume 21, 2023 Issue 2

Képzés és Gyakorlat • Training and Practice

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének és a
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

21. évfolyam 2023. 2. szám

Szerkesztőbizottság

Főszerkesztő:

Petőné Csima Melinda PhD

Szerkesztőbizottsági tagok:

*Amukune Stephen, Bencéné Fekete Andrea Anikó,
Borbélyova Diána, Józsa Krisztián, Kéri Katalin,
Kissné Zsámboki Réka, Oo Tun Zaw,*

Szerkesztő:

Schlichter Takács Anett PhD

Angol nyelvi lektor:

Csizmadia Gábor

Magyar nyelvi lektor:

Fazekas Sándor PhD

Kiadja

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE)

A kiadó székhelye

2100 Gödöllő, Páter Károly u. 1.

Felelős kiadó

Prof. Dr. Gyuricza Csaba, rektor

Közreadó

MATE Neveléstudományi Intézet, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A közreadó székhelye (szerkesztőség címe):

MATE Kaposvári Campus

7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.

Intézetigazgató: Prof. Dr. Józsa Krisztián

Megjelenik évi két alkalommal.

ISSN 2064-4027 (online)

ISSN 1589-519X (nyomtatott 2013-ig)

Honlap:

<https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

FÖLDI FANNI, SZABÓ NORBERT, JÓZSA KRISZTIÁN:

*Hangszertanulási motivációt támogató stratégiák tanárok és tanárjelöltek
szemszögéből.....*5

HABINYÁK ERZSÉBET:

*Erdélyi óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal kapcsolatos attitűdjének
vizsgálata.....*19

KÓGER, YVETTA:

*A „szovjet minta” egyedi értelmezése az 1950-es évek óvodai nevelését meghatározó
dokumentumokban.....*30

KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET, ZSÁMBOK ZSUZSANNA:

*Nyelvvizsga és nyelvtudás. Helyzetkép a törvényi szabályozás tükrében.....*49

KOVÁCS KRISZTINA

*A német kiegészítő iskola kialakulása és fejlődése 1867 és 1918 között.....*67

TABLE OF CONTENTS

STUDIES

FÖLDI, F., SZABÓ, N., JÓZSA, K.:

*Perspectives of teachers and teacher candidates on fostering motivation in musical instrument learning.....*5

HABINYÁK, E.:

*Examining the attitude of Transylvanian kindergarten teachers towards alternative pedagogies.....*19

KÓGER, Y.:

*The unique interpretation of the ‘Soviet method’ in the documents shaping the kindergarten education of the 1950s.....*30

KOPHÁZI-MOLNÁR, E., ZSÁMBOK, ZS.:

*Language examination and language knowledge. Situation in the mirror of legal regulation.....*49

KOVÁCS, K.:

*The formation and development of the German auxiliary school between 1867-1918.....*67

HANGSZERTANULÁSI MOTIVÁCIÓT TÁMOGATÓ STRATÉGIÁK TANÁROK ÉS TANÁRJELÖLTEK SZEMSZÖGÉBŐL

PERSPECTIVES OF TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES ON FOSTERING MOTIVATION IN MUSICAL INSTRUMENT LEARNING

Földi Fanni, Szabó Norbert, Józsa Krisztián

Összefoglalás

A motiváció meghatározó a tanulási és tanítási folyamatban, így a hangszertanulásban is. A zenepedagógiai kutatások kevésbé feltárt területe, hogy a hangszert oktató pedagógusok milyen motivációs módszerekkel tartják fent a tanulók érdeklődését. Kvalitatív kutatásunk gyakorlattal rendelkező pedagógusok és tanárjelöltek motivációs stratégiáinak megismerésére irányult. Az öndeterminációs elmélet alapján az autonómia, a kompetenciaszükséglet és a társas kapcsolatok igényének támogatásához alkalmazott módszereket vizsgáltuk. Interjút készítettünk hat hangszeres zenetanárral és kilenc tanárjelölttel. Az eredmények alapján azt látjuk, hogy mind a tanárok, mind a tanárjelöltek válaszaiban megjelennek az öndeterminációs elmélet komponensei. A megkérdezettek mindkét csoportja fontosnak tartja az autonómia és a kompetenciaszükséglet támogatását, valamint a társas kapcsolatok szerepét a zenetanulás iránti motiváció fenntartásában. Jelen kutatás eredményei hozzájárulhatnak a zeneoktatás hatékonyabbá tételéhez.

Kulcsszavak: hangszertanulás, motiváció, öndeterminációs elmélet, tanárok, tanárjelöltek

Abstract

Motivation is important in the learning and teaching process, including musical instrumental learning. A less explored area of research in music education is the motivational methods used by instrument teachers to keep students interested. Our qualitative research aimed to understand the motivational strategies of practicing teachers and teacher candidates. Based on the self-determination theory, we examined the methods used to support the need for autonomy, competence and social relatedness. Our data collection included interviews with six instrumental music teachers and nine teacher candidates. The results show, both teachers and teacher candidates consider it important to support the three basic needs of the self-determination theory (autonomy, competence, relatedness). This study helps to implement successful music education.

Keywords: music instrumental learning, motivation, self-determination theory, teachers, teacher candidates

Bevezetés

Az utóbbi évtizedben hazánkban ugrásszerűen nőtt a zenepedagógia területén végzett tudományos kutatások száma. Ezzel összefüggésben több tanulmány is megjelent az extrakurrikuláris zenei tevékenységekről (l. Váradi et al., 2020; Váradi & Józsa, 2021, 2023), valamint a művészeti nevelés helyzetéről (Váradi, 2023). Az általános iskolai ének-zene órákhoz kapcsolódó tantárgyi attitűd vizsgálatára irányuló kutatások felhívták a figyelmet arra, hogy az énekórák nem tartoznak a tanulók legkedveltebb tantárgyai közé, ezért szükség van módszertani újításokra (Jakobicz et al., 2018; Janurik, 2018; Janurik & Józsa, 2018). A tantárgy kedveltségét befolyásolhatja a klasszikus zenéhez való viszonyulás is, ami sajnos mind az általános, mind pedig a középiskolás diákok körében meglehetősen negatív (Janurik, 2009).

Az iskolai zenei képzés része, illetve kiegészítője lehet a hangszertanulás, amelynek motivációs tényezőit korábbi tanulmányunkban már elemeztük (Földi & Józsa, 2021). Az öndeterminációs elmélet alapján kidolgozott *Hangszertanulási motiváció* kérdőívet magyar nyelvre adaptáltuk (Földi & Józsa, 2022). Vizsgálataink eredményei rámutatnak arra, hogy a hangszertanulást jelentősen befolyásolja a szülői háttér (Földi et al., 2022) és a hangszer oktató pedagógus (Szabó et al., 2023).

A pedagógusoknak a tanulási- és tanítási folyamatok számos mozzanatát kell tudatosan megtervezniük, amelyek közül az egyik legfontosabb a tanulók motiválása. A tananyag elsajátítása mellett figyelembe kell venniük azt is, hogy az adott órán hogyan tudják fenntartani a gyerekek figyelmét, milyen módszerekkel és eszközökkel támogathatják az otthoni tanulást és hogyan segíthetik a tanulók pozitív attitűdjének formálását egy adott tevékenység iránt (Fejes, 2014). A hangszertanulás speciális kihívások elé állítja a tanulókat, éppen ezért fontos, hogy minél alaposabban feltárjuk azokat a motivációs stratégiákat, amelyek segítik az érdeklődés felkeltését és fenntartását.

Öndeterminációs elmélet és a zene

Régóta foglalkoztatja a kutatókat, hogy a tanulást milyen tényezők motiválják. Sokáig a motiváció két típusát különböztették meg: a külső és belső/önjutalmazó (extrinzik és intrinzik) motivációt, amelyet egymástól két elkülönülő kategóriának tekintettek. Ryan és Deci (2020) kutatásai ugyanakkor rávilágítanak arra, hogy a két motivációs típus egyszerre lehet jelen a legtöbb tanulási helyzetben: egy tanulási folyamat egyidejűleg lehet külső és önjutalmazó módon is motivált. E jelenség leírására dolgozták ki az ún. öndeterminációs elméletet, amely egy komplex rendszerként írható le, figyelembe veszi a motivációt, a pszichológiai fejlődést és az egyéni különbségeket (Ryan et al., 2018). Három pszichológiai szükséglet emelnek ki: az *autonómiát*, a *kompetenciaszükségletet* és a *kapcsolati szükséglet* igényét. Az autonómia a kezdeményezőkézséget, a saját akaratból végzett cselekvéseket jelenti. A kompetenciaszükséglet a képességek gyakorlásának, a fejlődésnek az igényét foglalja magában. A kapcsolati szükséglet az összetartozás érzésére vonatkozik, arra, hogy egy közösség tagjának érezzük magunkat (Ryan & Deci, 2020). Az öndeterminációs elmélet öt motiváció dimenziót ír le: a motiválatlanságot, a külső szabályozást, az introjekciót (beépülést), az azonosulást, illetve az intrinzik motivációt. Ezek a dimenziók egy kontinuum egyes elemeiként értelmezhetőek a motiválatlanságtól az egyre önállóbb, önjutalmazó módon motivált cselekvésig (Ryan & Deci, 2000). A zenetanulás is egyidejűleg külső- és belső hatások által vezérelt tevékenység, amelyben a tanulási folyamat során az extrinzik és intrinzik ösztönzők aránya és súlya változó mértékű. A hangszertanulás kitartó figyelmet és rendszeres gyakorlást igényel, így a belső, önjutalmazó ösztönzőknek különösen nagy szerepe van (Dohány, 2009).

A tanárok szerepe

Az oktatás megfelelő minőségét Réthyné (2002) szerint a következő elemek együtt biztosítják: „(1) pedagógiai- és pszichológiai feltételek (hangulatkeltés, érdeklődés-, kíváncsiság-, figyelemfelkeltés), (2) a tanulási célok tudatosítása, (3) előismeret, (4) az oktatási folyamat motiváló modelljeinek tanulóktól, tananyagtól függő differenciált alkalmazása, (5) a tanulók tanulási stratégiáinak tudatos formálása, (6) empátia és konfliktuskezelés a tanár-tanuló interakcióban és (7) a differenciált, kritériumra orientált, individuális teljesítményértékelés” (Réthyné, 2002, p. 158). A diákok motiválását egyénileg, a tanítási folyamat minden szakaszában alkalmazni kell. A hatékony tanulás növelése érdekében alkalmazott módszerek minden tanuló számára mások lehetnek. A kitartás hiánya, a tanulási nehézség, vagy elakadás esetén különösen fontos a külső ösztönzés, megerősítés (Réthyné, 2002).

A tanárok a zenetanításban komplex feladatot látnak el. Szűcs (2019) tanulmányában rámutat arra, hogy a pályakezdő és a tapasztalt pedagógusoknak egy tanóra megtervezésénél és hatékony megtartásánál számos tényezőt kell figyelembe venniük. A tananyag, a feladatok, a segédanyagok előkészítését segíthetik a bővülő IKT-eszközök és a különböző módszertani megoldások (Szűcs, 2019). Az IKT eszközök használata lehetővé teszi egy olyan játékos oktatási környezet kialakítását, amelyben jelentős motivációs hatást lehet elérni az alapfokú hangszeroktatás, a szolfézs, zeneelmélet és ének-zene tantárgy oktatásában (Condie & Munro, 2007; Szabó, 2018; Szabó et al., 2021).

A zenepedagógusok további feladatai közé tartoznak a versenyekre, rendezvényekre, továbbtanulásra való felkészítés, a tehetség gondozás és a felzárkóztatás. A diákok motiválása érdekében olyan darabokat célszerű választani, amelyek megfelelnek a diákok személyiségének, ízlésének és képességeinek. A széles repertoár kialakításához szükséges a tanulók igényeinek és véleményeinek figyelembevétele (Szűcs, 2019).

A hangszertanulásban a gyakorlás a diákok számára az egyik legkevésbé kedvelt tevékenység (Hallam, 2013). A gyakorlás egy olyan összetett tanulási folyamat, amelyhez technikai, kognitív, kommunikációs és tanulási készségek egyaránt szükségesek. A készségek fejlesztéséhez hatékony gyakorlási módokra van szükség (Jørgensen & Hallam, 2016). A motiváció és a gyakorlás kapcsolata során a kutatók azt is vizsgálják, hogy milyen tényezők által lesz a gyakorlás élvezetesebb, hogyan ítélik meg a tanulók a gyakorlás szerepét, amely hozzájárul a teljesítmény javításához, továbbá hogyan lehet megfelelő környezetet kialakítani a gyakorláshoz (Evans & Bonneville-Roussy, 2016). A rendszeres gyakorlási szokások kialakítása és fenntartása a szülők és a tanárok magas szintű támogatásától és ösztönzésétől is függ, különösen a tanulás első éveiben (Sloboda et al, 1996). Ho (2011) eredményei szerint a gyakorlásban, valamint a zenei karrier építésben a pedagógusoknak nagyobb szerepe van, mint a szülőknek.

Degner és munkatársai (2003) szerint a jó pedagógus konkrét célokat tűz ki, visszajelzést ad a tanulók számára, valamint ha hibáznak, lehetőséget biztosít a javításra. Felkészíti a diákokat a stresszes és kihívást jelentő helyzetekre (McPherson & McCormick, 2006), továbbá fejleszti a tanulók önhatékonyágát (Längler et al., 2018; Mitchell & DellaMattera, 2010). A tanár-diák kapcsolatok is hatással vannak arra, hogy a tanulók mennyire érdeklődőek és motiváltak a hangszertanulás iránt. A hatékony tanítással kapcsolatos zeneoktatási kutatások leginkább a tanár-diák interakciót vizsgálták (Gaunt, 2008, 2011). A tanároknak segíteniük kell a mindennapi gyakorlást, a különböző kihívások leküzdését, támogatniuk és bátorítaniuk kell a diákokat (Bonneville-Roussy et al., 2013).

A kutatások alapján a tanárok viselkedése egyidejűleg lehet kontrolláló és autonómiát biztosító (Bonneville-Roussy et al., 2020; Reeve, 2009). Duke és Simmons (2006) nemzetközileg elismert zeneművész-tanárok módszereit vizsgálták. Eredményeik szerint a zeneoktatásban egyszerre van

jelen az irányító és az autonómiát támogató tanulási stílus. A hatékony tanítás 19 elemét azonosították, amelyek a kontrolláló és az autonómiát támogató módok kombinációjaként értelmezhetőek. A kutatásba bevont tanárok lehetőséget biztosítottak a diákoknak egy-egy tanulandó zenemű kiválasztására, azonban a teljes zenei repertoárt kontrollálták (Duke & Simmons, 2006). Bonneville és munkatársai (2020) a felsőoktatásban vizsgálták az autonómia támogatását. Négy kérdés mentén hasonlították össze a tanárok és a tanulók véleményét: 1) sok választási lehetőség biztosítása a zenei feladatokat és a repertoárt illetően, 2) mindig megmondják a diákoknak, hogy mit tegyenek, 3) beszélnek a diákokkal a velük szemben támasztott elvárásokról és 4) elmagyarázzák, hogy miért tanulnak meg bizonyos technikákat. Az eredmények alapján a tanárok és a diákok véleménye megegyezett abban, hogy a tanárok stílusa inkább autonómiát támogató. Az autonómia támogatása arra irányul, hogy a tanárok figyelembe veszik a tanulók nézőpontját, szükségleteit, biztosítják számukra a rugalmasságot, ezáltal a tevékenységek választását és elvégzését belső öröm vezérli. A túlzottan kontrolláló tanárok ugyanakkor nem biztosítanak választási lehetőséget, elsősorban a saját szándékaikat érvényesítik (Bonneville-Roussy et al., 2020).

Renwick és McPherson (2002) bizonyította, hogy a zeneoktatásban számos előnye van az autonómia támogatásának. További kutatások megerősítették, hogy azok a diákok, akik számára biztosítják az autonómiát, jellemzően intrinzik módon motiváltak, kitartóbbak és elkötelezettebbek a zenetanulás iránt. A tanulók úgy érzik, hogy ők irányítják a tanulásukat, ezáltal felkészültebbek (Evans, 2015; Bonneville-Roussy et al., 2013, 2020). Ugyanakkor azt is kimutatták, hogy a hangszertanulás abbahagyásához vezethet, ha a tanulóknak rossz a tanáraikkal való kapcsolatuk (Hallam, 2013).

Módszerek

Kvalitatív kutatásunk során személyes találkozások keretében interjúkat készítettünk több éves gyakorlattal rendelkező hangszeres tanárokkal, valamint utolsó éves zenetanár szakos hallgatókkal. Egy-egy interjú átlagosan 30-60 percet vett igénybe. A válaszadók beleegyezésével az interjú során hangfelvételt készítettünk, majd ezeket írásos formában dokumentáltuk. A kérdések összeállítása során az öndeterminációs elméletet vettük alapul, a tanulmányban az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok támogatására térünk ki. A következő kérdéseket tettük fel: Ön szerint milyen szerepe van a tanároknak a tanulók hangszertanulási motivációjában? A tanórákon Ön milyen módszerekkel kelti fel és tartja fent a gyerekek érdeklődését a hangszertanulás iránt? Milyen módszerekkel támogatja a tanulók otthoni gyakorlását? Ön mennyire tartja azt fontosnak, hogy a tanulási folyamatokban megjelenjenek a tanuló zenei igényei? Az elemzés során a válaszokat az öndeterminációs elmélet három kategóriája alapján csoportosítottuk, elemeztük.

Kutatásunk a hangszeres zenetanárok motivációs stratégiáinak, módszereinek megismerésére irányul. Kutatási kérdéseink: (1) Milyen módszereket használnak a tanárok ahhoz, hogy támogassák az autonómia, a kompetenciaszükséglet és a társas kapcsolatok igényét a hangszertanulás során? (2) Milyen azonosságok és eltérések mutathatóak ki a gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek véleményében?

Minta

Az adatgyűjtést gyakorlattal rendelkező pedagógusok (n=6) és tanárjelöltek (n=9) körében végeztük. A minta kiválasztása kényelmi mintavétellel történt, a kutatásban való részvétel önkéntes volt. A gyakorlattal rendelkező pedagógusok különböző iskolatípusokban tanítanak: alapfokú művészeti iskolában, szakgimnáziumban és felsőoktatási intézményben. Az összes válaszadóra jellemző, hogy alapfokon szerzett tapasztalatokkal rendelkezik, és attól függetlenül, hogy jelenleg melyik oktatási szinten tevékenykedik, van legalább egy másik szinten is megszerzett előismerete, rutinja. Mindannyian más hangszer (oboa, gitár, hegedű, zongora, klarinét és ütőhangszeres) művészei. A tanárjelöltek végzős hallgatók voltak, akik zongora, hegedű, fuvola, oboa és ütőhangszeres tanárok lesznek. Véleményüket – saját tanulási élményeik mellett – az alap- és középfokon teljesített tanítási gyakorlatuk során szerzett tapasztalatokra alapozva fogalmazták meg.

Eredmények

Autonómia támogatása

Az autonómia támogatásának és a tanulók zenei igényei figyelembevételének minden tanár és tanárjelölt kiemelt szerepet tulajdonít. Az interjúk során arra kérdeztünk rá, hogy mennyire tartják fontosnak, hogy a tanulók zenei igényei is megjelenjenek, vagy dönthessenek arról, hogy milyen darabot tanuljanak meg. Az önállóság már a hangszertanulás elkezdésénél megjelenhet. A gyerekek gyakran azért kezdenek hangszeren tanulni, mert van a családjukban is zenész, vagy azért, mert van valamilyen zenész példaképük. A másik ok az lehet, hogy a kíváncsiság vezérli őket. A gitártanár szerint ez hangszerenként változó lehet, vannak olyan hangszerek, mint a hegedű és a zongora, amelyek „hagyományosan slágerhangszerek”, azaz évtizedekre visszatekintve sok tanuló leginkább szülői „nyomásra” választja ezeket a hangszereket, ezzel szemben a gitárt a diákok maguk választják, mert azt szeretnék tanulni. A zongoratanárnő szerint a pedagógusoknak is fontos szerepük van a hangszerválasztásban. A tanárjelöltek szerint is inkább az a jellemzőbb, hogy a szülők döntenek a gyermek zenei tanulmányainak megkezdéséről, de pozitívabbnak tartják azt, ha a tanuló egyéni döntése alapján kezdi meg hangszeres tanulmányait. A hegedű tanárjelölt szerint „*sok esetben a szülő dönt, és sajnos érzékelhető, hogyha a gyerekek nem önszántából jön az órára*”.

A válaszok alapján két csoportot azonosítottunk: az egyik szerint fontos az önállóság, a szabad döntés támogatása, a másik szerint csak korlátok között szabad hagyni önállóan dönteni a tanulót. Egyik pedagógus sem mondta azonban azt, hogy nem támogatja az autonómiát. A gyakorlattal rendelkező pedagógusok a korlátokat inkább alkalmazó csoportba tartoznak. A hat válasz közül egyikében megjelent, hogy a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy kiválasszák, milyen darabot szeretnének tanulni.

A gitártanár véleménye a tanulók választásáról: „*Nálam nincs olyan, hogy mindegy, nincs olyan, hogy jó vagy rossz válasz, azért adom fel a választási lehetőséget, hogy azt válassza, amit ő jobban szeretne. Hogy tanuljon meg választani, mert azt látom, hogy a hétköznapi oktatásban ez a választási lehetőség ez abszolút nem adott.*” Ugyanakkor nagyon fontos, hogy a tanuló életkorának és képességeinek megfelelő darab legyen, tehát bizonyos mértékű irányításra szükség van. A zongoratanárnő szereti, amikor a diákok választanak a különböző alternatívák közül. Csak a gitártanár emelte ki, hogy kevesen élnek a választás lehetőségével és úgy látja, hogy a fiúk és a lányok között ebben különbség van. Szerinte a fiúk

inkább élnek a darab választásának lehetőségével, a lányok pedig inkább azt igénylik, mondják meg nekik, hogy mit tanuljanak.

Arra is van ugyanakkor példa, hogy nem más zeneszerző művét választják, hanem saját darabjukat szeretnék bemutatni egy tanórán. A trombitatanár szerint *„már a legfiatalabb gyerekek is jönnek, hogy ezt én írtam, de később rájönnek, hogy egy zenei produkció kialakításához azért komolyabb előtanulmány kell, de a legidősebbek gyakran próbálkoznak valami saját zenei darabbal.”* A tanárjelöltek nagyobb arányban támogatják a tanulói igények megjelenését, de a korlátozásra szerintük is szükség van. A tanárjelöltek szerint akkor tudnak azonosulni a diákok az adott darabbal, ha ők választhatnak. A zongoratanár-jelölt a következőképpen fogalmazott: *„A zenei műveltséghez az is hozzátartozik, hogy a gyerekek saját magukat is ki tudják fejezni, saját egyéniségüket meg tudják jeleníteni.”*

A zenei igényük megismeréséhez nélkülözhetetlen a személyes beszélgetés és zenehallgatás, amely által személyre szabott módszerekkel és darabokkal tudják támogatni a tanulást. A diákok főleg azokat a dalokat szeretik, amelyeket jól ismernek. Ezek általában a médiában is sugárzott (kortárs) populáris zenei irányzatokhoz tartozó dalok. A válaszadó tanárjelölt szerint *„az úgynevezett könnyűzenei darabok nem részei a tantervnek, de azokkal a zenékkal, amelyeket ismernek és közelebb áll a zenei kultúrájukhoz, meghozza az érdeklődésüket a hangszer tanulás iránt”.* A fuvolatanár tapasztalata alapján *„a diákok között kedvelt darab a Harry Potter, de voltak, akik szvinget szerettek volna tanulni”.* A koncertek látogatásán vagy a versenyeken a tanulók sokszor választják az ott elhangzott darabokat. A zongoratanár szerint a korlátozásoknak azért van jelentősége, mert *„a pedagógus egyik feladata az, hogy formálja a tanulók zenei ízlését és megtanulják keresni és megismerni a minőségi zenét”.* A tanárok véleménye szerint a diákok többsége jól ismeri a könnyűzenét, ezért nekik inkább olyan műveket kell mutatni, amivel alapvetően nem biztos, hogy maguktól foglalkoznának. A tanárjelöltek közül többen is kiemelték, hogy a klasszikus zene megkedveltetése nem egyszerű feladat.

Összességében mind a pedagógusok, mind a tanárjelöltek fontosnak tartják a tanulók zenei igényeinek figyelembevételét. A tanárok autonómia támogatása nagyobb intrinzik motivációt, önbecsülést eredményez. Az interjúk során kapott válaszok megerősítik a szakirodalmak azon eredményeit, melyek szerint az autonómiát támogató tanárookra jellemzőbb az empátia, a tanulók érdeklődésének előmozdítása és a tanulók teljesítményszintjéhez megfelelő követelmények felállítása (Küpers et al., 2014).

Kompetenciaszükséglet támogatása

A hatékonyság érzéséhez szükség van a képességek fejlesztésére és szinten tartására. A tapasztalt tanárok szerint a tanulók az esetek nagy többségében nem látják reálisan saját képességeiket. A gitártanár kiemeli, hogy *„nekünk zenetanároknak ez is egy nagy-nagy feladatunk, hogy megmutassuk nekik, hogy de erre képes vagy”.* A trombitatanár egy barátját idézve azt mondta, hogy *„az nem jó tanár, aki a gyerekből a tehetségéhez képest nem hozza ki a legjobbat”.* A tanulók érdeklődését a klarinéttanár szerint az tartja fent, hogy *„a tanuló sikeresnek és kompetensnek éreztse magát, és nem is feltétlenül a siker, inkább az, hogy kompetens vagy benne, és hogy meg tudod csinálni. A biztatás, és hogy érzj, hogy valaki mellette van”.* A gitártanár szerint *„sikerélmény nélkül nem tud motiváció fennmaradni”.* Tapasztalati alapján a sikerélmény eléréséhez nélkülözhetetlen *„a rendszeres munka... valamint borzasztó fontos, hogy olyan darabokat válasszunk a gyerekeknek, amik megfelelnek az ő készségeiknek.”*

A tanuló kompetenciaérzetének változásában meghatározó szerepe van a pedagógus értékelési kultúrájának, visszajelzéseinek. Többen is kiemelték a pozitív megerősítés jelentőségét. A gitártanár folyamatos visszajelzést ad a gyerekeknek arról, *„hogy igen, most ezt nagyon szépen játszottad, ez most nagyon jó volt.”* Ha lassul vagy megáll a fejlődés, akkor javaslatot tesz: *„ha nem fejlődik a darab, akkor*

ezt fontos visszajeleznem, hogy attól lesz jobb, attól fogod tudni eljátszani a darabot, ha otthon egy kicsi gyakorolsz.” A gitártanár a pályája elején csillagokat adott, ha valaki ügyesen gyakorolt, tehát a szóbeli értékelés (dicséret) mellett fontos szerepe volt a jutalmazásnak is, mint feltételezett motiváló eszköznek. A későbbiekben ennél a tanárnál a jutalom háttérbe szorul, azonban a szóbeli dicséretet továbbra is alkalmazza, megfogalmazása szerint, *„azt viszont mérbetetlen mennyiségben. Tebát ha csak egy picit fejlődött a darab, de fejlődött, akkor képes vagyok óra elején, óra közben, óra végén folyamatosan dicsérni*”. A zongoratanár szintén csillagokat ad a tanítványainak, ha öt csillag összegyűjtöttek, akkor pedig kapnak egy matricát. Ebben az esetben már jutalmazási szisztémát látunk. A dobtanár a fiatalabb tanulókat csokoládéval, matricákkal jutalmazza, az idősebb diákok pedig mindig részletes visszajelzés kapnak a teljesítményükről. A legtöbbet alkalmazott visszajelzés általában a szóbeli dicséret, vagy a humor, ami ugyancsak sokszor alkalmazott technika. A fuvolatanár kiemeli, hogy más módszereket kell azoknál a tanulóknál alkalmazni, akik nem szeretnének művészek lenni, náluk az a cél, hogy megszeresse, amit csinál. A tanárjelöltek is nagyon fontosnak tartják a szóbeli dicséretet, a fuvolatanárjelölt mindenképpen szeretné, ha a gyerekek éreznék azt, hogy jól haladnak és ügyesek a hangszertanulás során. A zenei képességek fejlesztéséhez szükség van a gyakorlásra. A tanulók ezt a tevékenységet kedvelik a legkevésbé a hangszertanulás során, amit a tanárok is megerősítettek. Az interjúk során mindegyik pedagógus és tanárjelölt kiemelte a gyakorlás és a megfelelő gyakorlási módszerek jelentőségét.

Ha a gyerekek megtanulják, hogy melyik nap, mikor és hogy tudnak gyakorolni, akkor később már előre, önállóan is meg tudják tervezni a gyakorlás folyamatát. Úgy is fogalmazhatunk, hogy kialakulnak a gyakorlási szokásaik. Ahhoz, hogy a gyerekek otthon is megfelelően tudjanak gyakorolni, elengedhetetlenek a tanárok által adott pontos instrukciók és támpontok. Ha felmerül egy probléma, akkor képes legyen azt megfogalmazni, tudatosítani, és tudja azt is, hogy azzal hogyan kell foglalkozni. Átbeszéljük, hogy milyen elfoglaltságai vannak még a tanulóknak, és ez alapján megtervezhető a gyakorlás folyamata is. A zongoratanárnő már a legfiatalabb tanítványait is a rendszeres gyakorlásra ösztönzi: *„Mindent nagyon pontosan elmondom a tanulóknak, azt is, hogy hány percet gyakoroljanak. Már kicsi korban, ha rászoktatják arra a pár perc gyakorlásra, akkor később már önállóan be tudják osztani az idejüket. Nagyon célirányosan és pontosan megadom, hogyan kell gyakorolni: melyik darabot, ujjak tornáztatását, utána pedig a pentakord játékot.*” Sokszor felvételt is készítenek a pedagógusok arról, hogy mit és hogyan kell játszani, ezeket a diákok kontrollként tudják használni. A diákok is felveszik, hogyan gyakorolnak, ez jó információt ad a pedagógusoknak is.

A gyakorló táblázat vezetése hasznos lehet a tanulók számára. Ebben pontosan vezetni tudják, hogy mikor, mit gyakoroltak és mennyi ideig. Jellemzően ezt a fiatalabb tanulóknál szokták alkalmazni. A trombita tanár szerint a mindennapi gyakorlás a zenetanuláshoz szinte elengedhetetlen. Ő gyakorlási naplónak hívja, és a szülőnek kell aláírnia. Tanítványait arra kéri, hogy legalább öt-tíz percet gyakoroljanak naponta. A szülővel való kommunikáció nagyon fontos a gyakorlás érdekében is.

A tanításba több IKT eszközt is bevonnak a pedagógusjelöltek, leggyakrabban a digitális metronómot említették, de emellett a PPT-k és egyéb zeneoktató applikációk használata is felmerült. A tanári pályán régebben jelenlévő pedagógusok közül csak egy említette meg a digitális eszközök használatát, ő is elsősorban videók lejátszásához és felvételéhez használja ezeket az eszközöket. Annak ellenére, hogy tanárjelöltek aktívabbnak tűnnek az IKT eszközök használatában azt is kiemelik, hogy ez egy kölcsönös tanulási folyamat: *„sokszor van az, hogy a diák hozza az órára különféle olyan applikációkat, ahol a zenei tudásukat tudják fejleszteni, és a végén azért mi tanulunk tőlük, meg azért ők is tanulnak tőlünk*” (oboa szakos tanárjelölt). Egy tanár nyilatkozott még a digitális eszközök használatáról, de ennek inkább negatív kicsengése volt az online oktatáshoz kapcsolódóan: *„az online oktatás borzasztó volt, hogy elcsúszzik a ritmus a kép a hangtól. És akkor el kellett döntenem, hogy most hallgatom*

vagy nézem, mert a kettő együtt, az nem működik. És akkor az a feladatod, mint pedagógus, hogy akkor megmondod neki, hogy jó kézzel játszott-e, jó ritmust játszott-e, jó dinamikával játszott-e, satöbbi, és hogy ennek a töredékét tudom megítélni.”

A gyakorlott pedagógusok között van, aki azt tanácsolja a szülőknek, hogy tartsanak otthon házi hangversenyeket vagy alakítsanak ki olyan alkalmakat, amikor a gyerekek játszhatnak nekik, hiszen már az is nagyon sokat jelenthet. A házi hangversenyek általában megelőzik a tényleges koncertet, amelynek az a célja, hogy egy „főpróba” keretében kijöjjenek azok a még nem beépült, kiforratlan, esetlegesen nem kellő gyakorlásból adódó hibák, amelyek a koncertig még kijavíthatóak. Az egyik tanárjelölt zenei versenyek szerepéről a következőképpen nyilatkozik: *„a versenyeknél figyelni kell arra, hogy a tanulónak ne csak az elért eredmény legyen a fontos, mert ha esetleg nem nyer vagy nem úgy alakul, akkor is ott van az odavezető út, a sok gyakorlás, a felkészülés öröme. A számára előírt zenei anyag teljesítése magával hozza a zenei készségek és képességek nagyfokú fejlődését.”* (fuvola tanárjelölt). A tanárok a fellépéseken, versenyeken való szereplés motiváló potenciálját szintén kiemelték. A trombitatanár szerint a hangversenyek által látják a diákok, hogy hova lehet eljutni. Van olyan tanár, aki kifejezetten támogatja a versenyeket. A tapasztalatai szerint a gyerekeket ambicionálhatja a verseny, hogy kihozzák magukból a legjobbat. Ugyanakkor mindig azt mondja a tanítványainak, hogy egy játéknak lehet fel fogni, nem baj, ha nem nyernek. A klarinéttanár kiegészíti azzal, hogy vannak olyan gyerekek, akik kicsit visszahúzódóbbak, és hiába nagyon tehetségesek, velük nem tudnak versenyekre menni.

Összességében a gyakorlott tanárok és a tanárjelöltek egyformán a helyes gyakorlási módszer kialakítását tartják az egyik legfontosabb feladatnak a hangszer tanulása során. A hegedű tanárjelölt megfogalmazása szerint *„ha a diákok megtanulnak jól gyakorolni és sikerélményt ér el azzal, hogy hazamegy és nem három óra kégyakorolnia neki egy futamot, hanem mondjuk húsz perc, akkor már az lesz a motivációja, hogy jobb és jobb legyen. Ha rosszul gyakorolnak két órán keresztül, az rosszabb, mintha jól gyakorolnának fél órát”*.

A képességek fejlesztése érdekében hatékony módszer lehet az is, ha a tanár a tanulók számára figyelemfelkeltő, érdekes darabokat választ, amelyeket kiegészíthet más művészeti ágak alkotásaival, versekkel, prózával, különböző történetekkel. A fuvolán játszó tanárjelölt például Mozart levelezéséről szóló könyvvel szokta kiegészíteni az óra anyagát, hogy a tanulóknak ne csak a zeneszerzővel kapcsolatos lexikai tudása bővüljön. A zongoraszakos tanárjelölt szerint ezt úgy lehet beépíteni a tananyagba, hogy *„bár van egy általános tanrend, de attól elég rugalmasan el lehet térni, tehát a megszerzendő tudást nagyon sokféleképpen át lehet adni és nagyon személyre lehet ezt szabni, ami nyilvánvalóan segíti a tanulást a gyerekek szempontjából is”*. A kreatitásnak is jelentős szerepe van az órák érdekesebbé tételében. Az egyik tanárjelölt kiválasztana egy Disney-mesét vagy egy olyan dalt, amit ismernek a tanulók. A célja ekkor az, hogy nem megszokott módon mutatja be a darabot a tanulónak, hanem például más hangszeren játszó zenészeket is hívna és együtt játszanának el. Volt olyan tanárjelölt, aki utánajárna annak, hogy milyen szabadidős tevékenységeket szeret végezni a diák, ha például videójátékozni szeret, akkor megkeresni annak a zenéjét és azt kezdi el megtanulni. A kreativitás megnyilvánulhat a mozgásos gyakorlatok során is. Főleg fiatalabb tanulónál lehet alkalmazni mozgáskoordinációs gyakorlatot, pl. nyusziugrást, amely által a ritmust lehetne gyakorolni. Mindezek a módszerek segíthetik a gyakorlást, a sikeresség átélését, ezáltal pedig erősítik a kompetenciaérzetet.

Társas szükséglet támogatása

A felnőttekhez, kortársakhoz tartozás szükséglete, a másokkal való kapcsolattartás, a kötődés és a törődés igénye az öndeterminációs elmélet szerint kiemelt jelentőségű motivációs erővel bír. A társas környezet pozitív visszajelzései, az empátia által a tanulók intrinzik motivációja is erősödhet

(Ryan & Deci, 2017). Az interjú során elhangzott kérdések közül több is alkalmas volt arra, hogy megismerjük: a válaszadók milyen stratégiákat alkalmaznak a tanulók társas szükségleteinek a támogatására, miként használják ezt a hangszertanítási motiváció erősítése során. Mind a tanárok, mind a tanárjelöltek megemlítették a kommunikáció jelentőségét, annak motivációs szerepét. Már a pedagógusjelöltek is szembesültek az órájukra érkező tanulók fáradtságával. A zongorista tanárjelölt úgy véli, hogy ha a tanuló fáradt, vagy láthatóan valami problémája van, célravezetőbb először egy rövid támogató beszélgetéssel kezdeni az órát, és csak utána elkezdni a közös munkát. A beszélgetés az órai munkára való ráhangolódás egyik eszköze, de egyúttal lehetőséget biztosít a tanuló személyiségének, gondolatainak, véleményének mélyebb megismerésére, megértésére, ami személyre szabottabb módszerek alkalmazását teszi lehetővé.

A zongoratanár-jelölt szerint *„Ha úgy jön be az órára, hogy már nagyon fáradt, akkor nekünk kell más energiaszintet közvetíteni feléjük, ami által előbb-utóbb becsatlakoznak ők is és a cél az lenne, hogy akármilyen problémájuk volt eddig, a zeneóráról úgy menjenek haza, hogy ez jó óra volt, megdicsérték és teljesítettem.”*

Azoknál a diákoknál, akik negatívan állnak a zenetanuláshoz, nem szeretnek zenét tanulni, gyakran az okokat valamilyen külső tényezőre lehet visszavezetni. Előfordulhat, hogy nem a hangszer kedveltségének alacsony mértéke miatt, hanem valamilyen otthoni vagy iskolai probléma miatt motiválatlan a tanuló. A hegedűtanár-jelölt szerint oka lehet a dac is *„a szülő iránt, vagy valamilyen olyan sérelme van a zenével kapcsolatban, lehet a szülői veszekedés miatt, hogy az egyik fél akarja, a másik nem. Ilyenkor nem lenne célszerű az adott darab eljátszását kérni a tanulótól, hanem inkább megkérdezni, hogy mi a baj, szeretne róla beszélni vagy mit szeretne csinálni. Ha próbáljuk megoldani ezeket a problémákat, akkor szerintem nincs olyan gyerek, aki ne szeretné a zenét.”*

A zongoratanárnő szerint nagyon fontos már az óra elején az oldott légkör megteremtése. *„Mi először mindig viccelünk, és úgy kezdjük az órát, nevetünk. Látom, hogy szomorú, feszült, fáradt, rossz jegyet kapott, megbántotta valaki az iskolában. Tehát mindig van egy pár perc, ameddig úgy felrázom a hangulatot. Tehát mindig próbálom őket olyan állapotba hozni, hogy minél több mindent be tudjanak fogadni.”* Ezt a fajta kötetlenebb kommunikációs lehetőséget erősíti meg a több éve oktató trombitatanár is, aki ezt annak tulajdonítja, hogy a hangszeres órákon a négy szemközti diák-tanár jelenlét sokkal *„mélyebb és őszintébb”* beszélgetések megvalósulását teszi lehetővé, a csoportos órákkal összehasonlítva. A kommunikációs forma hierarchikus rendszerhez kapcsolódó tulajdonsága is megjelent a dobtanár véleményében: *„...én ez a fajta típus vagyok, aki nem tegeződök a növendékekkel, meg nem bratyizok velük... Tízennyolc éves korom óta tanítok, és már akkor is bácsiztak. Tehát valahogy az nekem összetartozik... a tanteremben van egyfajta szabályrendszer, vagy hierarchiának is nevezhetnénk.”*

A személyes odafigyelés is fontos része a társas kapcsolatoknak. Az egyik tanárjelölt például azt mondta, hogy a növendékeknek üzenetet küldött, hogy ne felejtssék el gyakorolni és hogy hogyan lenne érdemes felépíteni a gyakorlást. Ugyanez igaz egy verseny vagy koncert előtti készülés során is. A vizsgák, a koncertek és a versenyek közelebbi határideje is sokszor motiválja a diákokat szöveges üzenetben arra, hogy készüljenek.

Mind a gyakorlott pedagógusok, mint a tanárjelöltek egyik módszere az, hogy személyes példákat mondanak arra, hogy ők hogyan gyakoroltak vagy elmagyarázzák azt, hogy ők mit éreztek gyakorlás közben. A tanárjelöltek és a gyakorlott pedagógusok szerint is van, akit a nehezebb, nagyobb kihívást jelentős darab jobban motivál. Ebben az esetben már az is egy fontos motivációs tényező, hogy a tanuló úgy érzi, hogy jól halad az aktuális darab elsajátításával, és a sikerélmény további gyakorlásra sarkallja. A diákok visszajelzései alapján úgy gondolják, hogy segítette őket saját történetük. Két tanárjelölt megemlíti, hogy a személyes odafigyelés megnyilvánulhat abban is, hogy gyakorló hangszereket, kölcsönzési lehetőségeket biztosítanak azok számára, akik nem tudják megengedni, hogy saját hangszerük legyen. Ezáltal biztosítani lehetne, hogy a gyerekek tudjanak gyakorolni, fejlődni.

Összefoglalás

Tanulmányunkban az egyéni oktatás formájában megvalósuló hangszeres zenetanulás motivációs háttéréről, tanári módszereiről szerettünk volna információkhoz jutni. Tanárjelöltek és tapasztalt tanárok körében végzett kvalitatív kutatásunk keretrendszerét Ryan & Deci (2020) öndeterminációs elméletének három fő pszichológia szükséglete: az autonómia, a kompetencia- és a társas szükséglet támogatása adta. A válaszok alapján részletesen kirajzolódtak a tanárok és tanárjelöltek közötti motivációs stratégiák azonosságai és különbségei is.

A hangszeres zenetanulás során az egyéni tanítási formának köszönhetően a tanár-diák kapcsolat sokkal személyesebb, ezáltal egyénre szabott módszerekkel segíthetik a tanárok a motiváció fenntartását. A rövid és hosszú távú célok eléréséhez más és más stratégiákra van szükség, melyek közül a pedagógusok szerint a tanítványokkal való beszélgetés az egyik legfontosabb. A tanórák megfelelő megtervezéséhez szükség van a hangszerstanulás során felmerülő problémák felmérésére. Például, ha elakadtak egy darab tanulása során vagy ha éppen fáradtak és nem tudnak figyelni az adott feladatra.

A motivációs stratégiák között említették az IKT eszközök bevonását, a legtöbben a digitális-metronómot, emellett a zenei videók lejátszásához, készítéséhez és zenehallgatáshoz használt platformokat. A digitális eszközök által érdekesebbé válhat a tanítási és tanulási folyamat, és a segítségükkel készült hangfelvételek egyfajta visszacsatolási funkciót is betölthetnek, amelyek formálhatják a gyakorlási szokásokat és attitűdöket (Volioti & Williamon, 2016).

A zenetanulás során elengedhetetlen az otthoni gyakorlás. A tanárok feladata az, hogy a gyerekek elsajátítsák a szükséges lépéseket a megfelelő mennyiségű és minőségű gyakorlás kialakításához. A gyakorlás a tanulók kevésbé kedvelt tevékenysége, így a motivációnak különösen nagy szerepe van. Az interjúk alapján a legtöbbet alkalmazott módszerek közé tartozik a pontos és céltudatos instrukciók adása, a személyes odafigyelés és a személyes példák bemutatása. A fiatalabb tanulók ösztönzésére a gyakorló táblázatot használják. Szűcs (2019) tanulmánya megerősíti, hogy a példamutatás, a következetesség, és a szülők bevonása által olyan tanulási szokások alakulnak ki, amelyek hozzájárulnak a sikeres gyakorláshoz.

Az öndeterminációs elmélet meghatározó eleme az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok iránti szükséglet. A cselekvés akkor válik önmeghatározottá, ha ezek a szükségletek egyidejűleg teljesülnek, támogatást kapnak. A gyakorlott pedagógusok és a tanárjelöltek válaszaiban egyértelműen megjelenik az alapvető pszichológiai szükségletek támogatása. Az autonómiára mind a tanárok, mind a tanárjelöltek szerint szükség van. Figyelembe veszik a diákok zenei igényeit és biztosítják számukra a szabad választást, de csak bizonyos korlátok között. A szakirodalom is megerősíti, hogy az autonómiát biztosító tanárok figyelembe veszik a tanulók szempontjait, érdeklődésüket és igényeit, választási lehetőséget nyújtanak, elősegítve a tanulók kezdeményezéseit. Ezzel szemben a kontrolláló tanárok nyomást gyakorolnak a tanulókra, figyelmen kívül hagyva azok prioritásait, véleményét (Ryan & Deci, 2020). Bonneville-Roussy és munkatársai (2020) szerint az autonómiát támogató nevelési stílust alkalmazó pedagógusokra jellemző, hogy az eljátszandó darabok kiválasztására is kiterjesztik a tanulói döntést, azonban fontos szempont, hogy a diákok által szabadon választott daraboknak is az életkoruknak és a képességeiknek megfelelőnek kell lenniük. A tanár támogató feladatai közé tartozik, hogy az új ismeretek elsajátításához szükséges kompetenciák megszerzését megfelelően megválasztott gyakorlási módszerek alkalmazásával segítse elő.

A válaszadók véleménye szerint a korlátok kialakítása hozzájárul a tanulók zenei ízlésének formálásához, emellett fejleszti a kritikus gondolkodást. A könnyűzene bevonása vitatott téma mind a kutatók, mind a pedagógusok körében (Vasil, 2019). A tanárjelöltek nagyobb mértékben támogatják

a könnyűzenei darabok tananyagként való felhasználását, ami által a tanulók jobban magukénak érzik a darabot. A régebb óta pályán lévő tanárok ellenérve ezzel szemben az, hogy a könnyűzene folyamatosan új irányzatokkal bővül, amelyet egy hosszútávra előre megtervezett pedagógiai folyamatban eléggé nehezen lehet követni, illetve arra egy megbízható szakmódszertani tudást kialakítani. A korábbi kutatások eredményeivel összhangban az autonómiát támogató és az irányító tanítási stílusok egyaránt jelen vannak a hazai zeneoktatásban.

Jelen vizsgálatunk korlátját jelenti, hogy a minta nem tekinthető reprezentatívnak, eredményeink azonban a korábbi nemzetközi kutatások következtetéseit és megállapításait számos ponton megerősítik a hazai kontextusban. További terveink közt szerepel ennek a kvalitatív módszerrel elvégzett kutatásnak egy nagyobb mintán, kvantitatív módszerrel történő folytatása. A kutatás következő lépése reményeink szerint hozzájárul ahhoz, hogy még árnyaltabb képet kapjunk az alap-, közép- és felsőfokú oktatás keretei között megvalósuló hangszertanítás és -tanulás során alkalmazott motivációs stratégiákról.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

Hivatkozott források

- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching music to support students: how autonomy-supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 97–119. <https://doi.org/10.1177/0022429419897611>
- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>
- Condie, R., & Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools – A landscape review*. Quality in Education Centre, University of Strathclyde.
- Degner, S., Lehmann, A. C., & Gruber, H. (2003). Expert learning in the domain of jazz guitar music. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* (pp. 384–388). University of Music and Drama.
- Dohány, G. (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, 3(2), 70–79.
- Duke, R. A., & Simmons, A. L. (2006). The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 7–19.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Evans, P., & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095–1110. <https://doi.org/10.1177/0305735615610926>

- Fejes, J. B. (2014). Miért olyan nehéz motiválni. *Tani-tani Online*, 4. https://www.tani-tani.info/miert_olyan_nehez
- Földi, F., & Józsa, K. (2021). A hangszeres zene tanulásában szerepet játszó motivációs tényezők. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 5–27. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.5.27>
- Földi, F., & Józsa, K. (2022). A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja. *Iskolakultúra*, 32(5), 96–109. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.96>
- Földi, F., Szabó, N., & Józsa, K. (2022). A szülők motiváló szerepe a hangszertanulásban. *Neveléstudomány*, 10(4), 5–18. <https://doi.org/10.21549/NTNY.39.2022.4.1>
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–245. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28, 159–179. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music*, 41(3), 267–291. <https://doi.org/10.1177/0305735611425902>
- Ho, W. C. (2011). Parental support and student learning of musical instruments in Hong Kong. *Visions of Research in Music Education*, 19, Article 5.
- Jakobicz, D., Wamzer, G., & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés*, 6(2), 18–31. <https://doi.org/10.31074/gyn201821831>
- Janurik, M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és a középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógia Szemle*, 59(7), 47–64.
- Janurik, M. (2018). Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei. *Magyar Tudomány*, 179(6), 818–825. <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.6.7>
- Janurik, M., & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés*, 6(2), 5–17. <https://doi.org/10.31074/gyn20182517>
- Jørgensen, H., & Hallam, S. (2016). Practicing. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., pp. 449–462). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.3>
- Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G., & van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17–34. <https://doi.org/10.1177/1029864913499181>
- Längler, M., Nivala, M., & Gruber, H. (2018). Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from “persons in the shadows”. *Musicae Scientiae*, 22(2), 224–243. <https://doi.org/10.1177/1029864916684376>
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98–102.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Mitchell, S., & DellaMattera, J. (2010). Teacher support and student’s self-efficacy beliefs. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 5(2). <https://doi.org/10.20355/C5X30Q>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173–188. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>

- Réthy, E. (2002). A tanulási motiváció elemzése. In B. Csapó, & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 153–161). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ryan, R. M., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2018). Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 87(1), 115–145. <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel, & A. Wigfield, (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: An introduction and overview. Chapter 1. In Ryan, R. M. & Deci, E. L. (Eds.), *Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. 3–25). Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287–309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>
- Szabó, N. (2018). A cél szentesíti az (IKT-) eszközt a zeneoktatásban? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 132–138. <https://doi.org/10.31074/gyn20182132138>
- Szabó, N., Földi, F., & Józsa, K. (2023). A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*, 33(8), 36–51. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.36>
- Szabó, N., Józsa, K., & Janurik, M. (2021). Digitális eszközök használata az ének-zene órán: Első osztályos tanulókkal folytatott kísérlet eredményei. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 47–84. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.1.47>
- Szűcs, T. (2019). A tanári pálya komplex kérdései a zenetanítás tükrében. In Váradi, J. (Ed.), *Zenepedagógiai kutatások: A zeneoktatás módszertana* (pp.195–210). Debreceni Egyetem. <https://doi.org/10.5434/9789634902171/7>
- Váradi, J. (2023). *A művészeti nevelés helyzete és szerepe a 21. században*. Balassi Kiadó.
- Váradi, J., & Józsa, G. (2021). A tanórán kívüli művészeti tevékenység hatása a művészeti rendezvények iránti attitűdre. *Gyermeknevelés*, 9(3), 28–43. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.28.43>
- Váradi, J., & Józsa, G. (2023). Factors affecting attendance of and attitudes towards artistic events among primary school children. *Social Sciences*, 12(7), 404. <https://doi.org/10.3390/socsci12070404>
- Váradi, J., Kerekes, R., & Kiss, J. (2020). Az extrakurrikuláris művészeti tevékenység lehetősége az ének-zene tagozatos általános iskolában egy pilot kutatás alapján. In Hideg, G., Simándi, Sz. & Virág, I. (Eds.), *Prevenção, intervenção és kompenzáció. HERA évkönyvek. VII.* (pp. 101–111). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Vasil, M. (2019). Integrating popular music and informal music learning practices: A multiple case study of secondary school music teachers enacting change in music education. *International Journal of Music Education*, 37(2), 298–310. <https://doi.org/10.1177/0255761419827367>

Volioti, G., & Williamon, A. (2016). Recordings as learning and practising resources for performance: Exploring attitudes and behaviours of music students and professionals. *Musicae Scientiae*, 21(4), 499–523. <https://doi.org/10.1177/1029864916674048>

Szerző(k)

Földi Fanni

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3736-7178>

Szegedi Tudományegyetem, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

E-mail cím: fannifoldi94@gmail.com

Szabó Norbert

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4891-7718>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

E-mail cím: Szabo.Norbert@uni-mate.hu

Józsa Krisztián

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Szegedi Tudományegyetem

E-mail cím: jozsa.krisztian@colostate.edu

A műve a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.



ERDÉLYI ÓVODAPEDAGÓGUSOK ALTERNATÍV PEDAGÓGIÁKKAL KAPCSOLATOS ATTITÚDJÉNEK VIZSGÁLATA

EXAMINING THE ATTITUDE OF TRANSYLVANIAN KINDERGARTEN TEACHERS TOWARDS ALTERNATIVE PEDAGOGIES

Habinyák Erzsébet

Összefoglalás

Napjainkban Erdélyben különösen fontos szerepet kap a variábilis, gyakorlatorientált óvodai nevelés, melynek egyik pillére az alternatív óvodai programokban rejlik. Annak érdekében, hogy az alternatív pedagógiai programok óvodai nevelésben betöltött helyét, szerepét és kiteljesedését feltárjam, kutatásom középpontjába az óvodapedagógusok véleményét állítottam. Célom az erdélyi magyar óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal és alternatív módszerekkel kapcsolatos attitűdjének vizsgálata. Kutatási módszerként a kérdőíves lekérdezést alkalmaztam, amelyet a Grounded theory módszerrel egészítettem ki. Ez a mindennapi élethelyzetekből, megfigyelésekből, szisztematikus elemzésekből kiindulva elvezetett a logikus következtetések megfogalmazásáig, melyek alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok főként az alternatív pedagógiából átvett módszereket, jó gyakorlatokat integrálják a mindennapi óvodai nevelés során.

Kulcsszavak: *óvodai nevelés, alternatív módszerek, jó gyakorlatok, óvodai programok*

Abstract

The quality of education, innovation and the variety of alternative methods play a particularly important role in today's kindergartens in Transylvania. In order to explore the place, role and fulfilment of alternative pedagogic programs in kindergarten education, I put the opinions of kindergarten teachers at the center of my research. The aim of my research is to investigate the attitude of Hungarian kindergarten teachers in Transylvania regarding alternative pedagogies and alternative methods. I used the questionnaire survey as a research method, supplemented by the Grounded theory method. Based on everyday life situations, observations, and systematic analyses leading to the formulation of logical conclusions, it can be said that it is the methods and good practices adopted from alternative pedagogy that teachers mainly integrate in the course of everyday kindergarten activities.

Keywords: *preschool education, alternative methods, good practices, preschool programs*

Bevezetés

Visszatekintve az elmúlt három évtized oktatáspolitikai trendjeire, a rendszerváltozás utáni időszakban az alternatív pedagógiai programok és reformpedagógiai koncepciók virágzó korszaka figyelhető meg Magyarországon és Romániában egyaránt. A korábbi szélsőségesen centralizált oktatási rendszer és pedagógiai gyakorlat helyett megjelent az igény a választás szabadságát hirdető alternativitás és ideológiai, értékszemléletbeli, pedagógiai pluralizmus kibontakozása felé (Kissné, 2015). Mind a neveléstudományi kutatás, mind pedig a pedagógiai praxis az alternatív megoldások felé fordult. A szülők és a pedagógusok részéről is megnőtt a hagyományostól eltérő, alternatív oktatási és nevelési módszerek iránti érdeklődés és igény (Langerné, 2017). A kezdeti lelkesedés napjainkra azonban alábbhagyott, szignifikánsan csökkent az alternatív pedagógiai megoldásokat bemutató és értékelő publikációk száma. A gyakorlatot tekintve pedig számottevően kevés az ezredforduló után újonnan alapított alternatív programmal működő oktatási intézmények száma. Ebben az alternativitás szempontjából „szunnyadó” időszakban figyelmemet az alternatív pedagógiai átörökítések felé fordítottam és arra kerestem a választ, hogy az erdélyi magyar óvodai nevelésben milyen szerepet töltenek be az alternatív pedagógiai programok az óvodapedagógusok megítélése szerint.

A téma szakirodalmi háttere

A neveléstudomány területén a reformpedagógia fogalmának értelmezésekor a 20. század kezdetéig kell visszatekintenünk, amikor Ellen Key *A gyermek évszázada* című programadó munkája széles körben ismertté tette az új paradigmát (Nóbik, 2001). Németh (2000) megítélésében a reformpedagógia elnevezés az 1920-as évek előtt létrejött pedagógiai irányzatokat és koncepciókat foglalja magába, amelyek az akkor gyakorlatban lévő nevelési koncepciók megreformálására törekedtek. Vág (1985) a nevelési reformot úgy említi, mint a reformpedagógia egyik kulcsszavát. Véleménye szerint az elméletalkotók és a korabeli pedagógiai törekvések támogatói a nevelés megváltoztatására, reformjára törekedtek. A reformpedagógiai mozgalmak fő célkitűzése az volt, hogy a pedagógiai gondolkodást és gyakorlatot gyermekközpontú megújulásra bírja, hogy a gyermeket az őt megillető helyére emelje a neveléstudományban és a pedagógiai gyakorlatban egyaránt (Németh, 2000). A reformpedagógia tehát olyan tradicionális reformkoncepciókat hordoz, amelyek következetesen megőrzik az alapítók pedagógiai felfogásának alapvető elemeit. A reformpedagógiák közül a Waldorf pedagógia, a Montessori és a Freinet pedagógia gyakorolták a legnagyobb hatást a mai óvodai gyakorlatra (Fáyné & Sztanáné, 2013).

A reformpedagógiai törekvésekből kiindulva, a 20. század második felében alakultak ki az alternatív óvodák és iskolák. Ezek az alternatív pedagógiai koncepciók abban különböznek a reformpedagógiai irányzatoktól, hogy nem követnek konzekvensen egy-egy tradicionális reformpedagógiai irányzatot, hanem alkotó módon, szabadon, a saját pedagógiai elképzelésükből kiindulva, az egyes reformmódszerekből egyet-egyét beépítve a sajátjukba kialakítják pedagógiai arculatukat.

Az alternatív kifejezés jelentéstartalmát kutatva azt láthatjuk, hogy két megoldást felvető, választható, a megszokottól, a szabványostól eltérő, rendhagyó lehetőséget kínál. A neveléstudományi szakirodalom elsősorban az alternatív pedagógiákhoz, reformpedagógiához, alternatív pedagógiai programokhoz, illetve az alternatív intézményekhez kapcsolja ezt a fogalmat. Az alternatíva pedagógiai jelentéstartalma nem más, mint választható, választott tevékenységi mód. Két tényező határozza meg: az alternativitás, mely felkínálja a választható utat, és az autonómia, mely az alternativitás szubjektív feltétele, s a választás lehetőségét jelenti. Az alternatív pedagógiák a célok, a struktúra,

az oktatási tartalom, a szervezeti formák, a módszerek, valamint az eszközök tekintetében különböző sajátosságokat, több-kevesebb eltérést mutatnak (Ballér, 2003).

Romániában csak az 1990-es éveket követően jelentek meg a reformpedagógiai és alternatív iskolák és óvodák. Annak ellenére, hogy a rendszerváltozás utáni években már megjelent az igény a nyugatról érkező alternatív pedagógiai programok bevezetésére, a törvényi háttér megalkotására közel tíz évet kellett várni. Az új stratégiának és a folyamatos fejlődésnek köszönhetően a 2001/2002-es tanév az elismert oktatási alternatívák kiteljesedését és elterjedését eredményezte Románia valamennyi megyéjében: Waldorf, Step by step, Montessori, Freinet, Jena plan, amelyek mind a mai napig érvényben vannak. Az alternatívák bevezetése során két ellentétes irány volt megfigyelhető: az egyik irányvonalat a hagyományokkal szakító szabad nevelés és a gyermeki függetlenséget hirdető alternatív oktatás képviselte, a másik oldalt pedig az államügyi szervezetek kezdeményezése, amely a hagyományos, tradicionális oktatást és kánont igyekezett elismertetni és alkalmazni az alternatív oktatási formákkal szemben (Ciucureanu, 2011). Annak ellenére, hogy az oktatási pluralizmus Erdélyben is jelen van, az oktatási rendszerben elenyésző az alternatív programmal működő intézmények száma. Különösen érvényes ez a megfigyelés az óvodai nevelés esetében. Életszerű példa erre, hogy Bihar megyében a hagyományos, központi programot alkalmazó intézmények mellett Waldorf, Step by step és egyházi magyar óvodákat találunk. Ebből a felismerésből adódik a kutatási kérdés: ismerik-e és alkalmazzák-e az óvodapedagógusok az alternatív pedagógiai programokat és alternatív módszereket? A téma aktualitását az adja, hogy az elmúlt években több kutatási eredmény is napvilágot látott, amely a Magyarországgal szomszédos magyarlakta régiókban vizsgálta a magyar kisebbségi oktatás különböző szegmenseit (Bakó & Szoták, 2006; Lőrincz, 2019; Pomozi, 2021; Vita & Veres, 2023). Továbbá figyelemre méltó eredmények születtek a Nemzetpolitikai Kutatóintézet valamint a magyarországi Oktató- és Fejlesztő Intézet által Erdélyben végzett átfogó, a magyar tannyelvű óvodákba járó gyerekek szüleit célzó óvodaválasztási és iskola-választási attitűdvizsgálat során (Márton, 2019), illetve a magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzésben tanuló középiskolás diákok és egyetemi hallgatók pályaválasztási motivációiról és a képzési rendszerről alkotott vélemények vizsgálatában (Márton, 2015).

Kutatási célok és vizsgálati módszerek

Tanulmányozva a Bihar megyei óvodai nevelés jelenlegi helyzetét, körvonalazódik az a felismerés, hogy az alternatív óvodai csoportok sorában Step by step és Waldorf pedagógia programmal működő intézményt találunk, illetve egyházi óvodákat. Ugyanakkor a hagyományos óvodai csoportokban is lehetőség van alternatív pedagógiákból átemelt módszer és eszközök használatára a nemzeti tanterv keretein belül. Ennek egyik feltétele az óvodapedagógusok tájékozottsága, nyitottsága és felkészültsége.

Jelen tanulmányban arra vállalkozom, hogy a romániai oktatásügyi szabályozások tükrében rendszerezem és elemzem a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismereteit, nézeteit, gyakorlati megvalósításait. A kutatással arra keresem a választ, hogy az óvodapedagógusok rendelkeznek-e megfelelő ismeretekkel az alternatív pedagógiai programokról annak érdekében, hogy egy-egy módszert, jó gyakorlatot alkalmazni tudjanak a mindennapi munkájuk során. Továbbá vizsgálom, hogy a pedagógusi diploma megszerzésének ideje és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek között szoros összefüggés mutatható-e ki. Feltételezésem szerint minél régebben végeztek a pedagógusok tanulmányaikat, ismereteik mennyisége annál kevesebb. A téma felderítésére, a nem megfigyelhető pedagógiai jelenségek kiaknázására, kérdőíves adatfelvétel

technikáját alkalmaztam. A nyílt és zárt végű kérdésekre adott válaszokat tartalomelemzéssel vizsgáltam.

A mérőeszköz (kérdőív) bemutatása

Célzott mintavételt alkalmaztam, a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok 250 fős csoportjából 103-an működtek közre és töltötték ki a kérdőívet (N = 103) a 2022/23-as tanév második felében. Az első zárt végű kérdéscsoport a személyes jellegű kérdések által az óvodapedagógusok pedagógusi pályán eltöltött idejét, végzettségét, illetve munkahelyük településtípusát vizsgálja.

A mintába bekerült pedagógusok többsége, 71,73% (N = 71) 10 és 30 év közötti munkatapasztalattal rendelkezik. Jelentős a pályakezdő pedagógusok aránya, 25,26% (N = 25) és számottevően kevés, 7,21% (N = 7) azon óvodapedagógusok száma, akik több mint 30 éve vannak a pedagógusi pályán (1. táblázat).

1. táblázat. Az óvodapedagógusok tanításban eltöltött éveinek száma

Munkatapasztalat	N	%
0–10 év	25	25,26
10–20 év	36	36,37
20–30 év	35	35,36
30 évnél több	7	7.21

A vizsgált pedagógusok jelentősebb része városi óvodában dolgozik 63,62% (N = 63), míg a vidéki óvodában dolgozók aránya 39,38% (N = 40) (2. táblázat).

2. táblázat. Az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusa

Az óvoda településtípusa	N	%
Megyeszékhely	15	15,15
Város	48	48,47
Község	22	21,20
Falu	18	18,18

A magyarországi oktatási rendszerrel ellentétben Romániában – a 2011-ben elfogadott oktatási törvénynek megfelelően – a tanító- és óvodapedagógus-képzés két szinten, középfokon és felsőfokon valósul meg. A középfokú pedagógiai oktatás négy éves, a jogszabály ezt az ún. vokacionális (vagy hivatási) képzés részeként határozza meg. A felsőfokú tanító- és óvodapedagógus-képzés a bolognai rendszer keretében szerveződik, hároméves alapképzés és kétéves mesterképzés formájában (Márton, 2015). Ennek ismeretében a Bihar megyei óvodapedagógusok iskolai végzettségét vizsgáltam. A mintába bekerült óvodapedagógusok jelentős többsége, 74,72% (N = 74) három éves alapképzéssel rendelkezik, illetve 16,15% (N = 16) ezt két éves mesterképzéssel egészítette ki. Kevesebb a középfokú végzettséggel rendelkezők száma, 12,12% (N = 12), tudva azt, hogy a Romániában érvényben lévő oktatásügyi törvény lehetővé teszi középfokú pedagógiai végzettséggel rendelkező óvodapedagógusok munkavégzését mind a mai napig. Doktori fokozattal egy óvodapedagógus rendelkezik (N = 1) (3. táblázat).

3. táblázat. Az óvodapedagógusok végzettsége

Végzettség	N	%
Középfokú szakirányú képzés	12	12,12
Alapképzés	74	74,72
Mesterképzés	16	16,15
Doktori Képzés	1	1,1

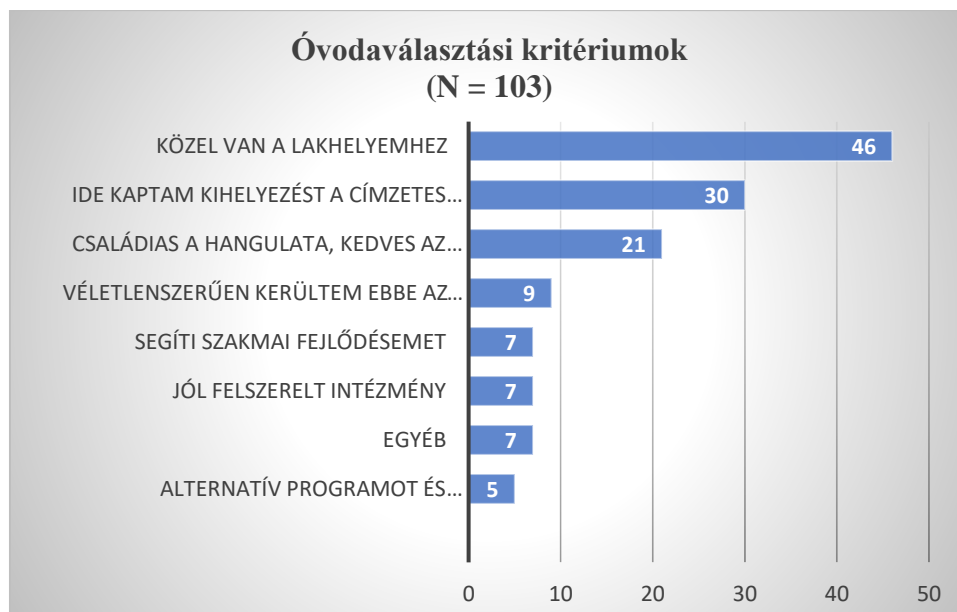
Az óvodapedagógusok válaszai mentén a hozzájuk tartozó óvodai csoport típusát, és az alkalmazott pedagógiai programot is vizsgáltam közvetett módon. A romániai oktatási rendszerben két csoporttípust különböztetünk meg: rövid programú óvodai csoportot, ahol a gyermekek napi 5 órát töltenek az intézményben és hosszú programú óvodai csoportot (napközi csoport), ahol a gyermekek 10 órát töltenek az óvodában (Stark, 2010). A mintába bekerült óvodapedagógusok jelentős része 63,10% (N = 65) hosszú programú (napközi) csoportban dolgozik és 36,90% (N = 38) rövid programú óvodai csoportban. Ezek az adatok is azt támasztják alá, hogy az utóbbi években a szülők részéről megnőtt a kereslet a hosszú programú óvodai csoportok iránt.

Az előkutatás során kiderült, hogy Bihar megyében csupán két alternatív programmal működő magyar nyelvű óvodai csoport van: az egyik a Waldorf - programot használja, a másik pedig a Step by step programot. A többi óvodai csoportban az óvodapedagógusok a központi program (A koragyermekkorai nevelés curriculuma) szerint tervezi és szervezi meg az oktató-nevelő tevékenységeket. A mintába bekerült 103 óvodapedagógus közül csupán 1 dolgozik valamelyik alternatív program szerint, a többiek a nemzeti tantervbe ágyazva használhatnak egy-egy módszert, eszközt, jó gyakorlatot az alternatív programokból.

A kutatási eredmények bemutatása

A harmadik kérdéscsoport a kutatói kérdések mentén a pedagógusok óvodaválasztási körülményeit, lehetőségeit vizsgálja, továbbá azonosítja azokat a módszereket és jó gyakorlatokat, melyeket az alternatív pedagógiából kiemelve jelentős befolyásoló erővel rendelkeznek a mindennapi óvodai nevelés alakulásában.

A romániai tanító- és óvodapedagógus képzésben végzett hallgatók az óvodai és elemi oktatásban helyezkedhetnek el pedagógusként. A pedagógusi állások elfoglalása központosított rendszerben történik, amely a megyei tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozik. Az évente megrendezésre kerülő vizsgákon viszonylag magas a túljelentkezés (Márton, 2015). Gyakran előfordul, hogy az óvodapedagógusok úgy választanak intézményt, hogy nem ismerik a kollégákat, az óvodavezetőt és az intézmény szellemiségét sem. Mindezek ismeretében arra kértem a pedagógusokat, hogy jelöljék azokat a szempontokat, amelyek markánsan befolyásolták a munkahely/óvoda választásának szempontjait. A válaszokból kiderül, hogy a pedagógusok döntő többsége a lakhelytől való távolságot helyezte előtérbe, illetve elfogadta a központilag felajánlott helyet. Kevés azon pedagógusok száma, akik szakmai szempontból (felszereltség, innováció, alternatív módszerek) hozták meg döntéseiket (1. ábra). Az alternatív programmal működő óvodák és az egyházi intézmények kiváltságos helyzetben vannak a hagyományos programmal működő óvodákkal szemben. Itt az óvodapedagógusok alkalmazása felkészítő tanfolyamhoz és egyházi jóváhagyáshoz kötött, amely némi szabad választást tesz lehetővé egy hierarchikus, centralista oktatási rendszerben.



1. ábra. Az óvodaválasztás kritériumrendszere (N = 103)

Az óvodapedagógusok válaszainak tükrében azt látjuk, hogy az óvodai csoportok több, mint fele (56,54% N = 56) nem alkalmaz kiegészítő, fejlesztő tevékenységeket. A mintába bekerült pedagógusok másik fele (43, 46% N = 44) nyílt kérdés formájában nyilatkozott arról, hogy milyen kiegészítő tevékenységeket, alternatív programokból átvett módszereket, eszközöket használnak az óvodai csoportban.

Az alternatív pedagógiákból átvett módszereket, kiegészítő tevékenységeket alkalmazó pedagógusok (N = 41) válaszai alapján a mindennapi óvodai nevelésbe a következő alternatív pedagógiákból átvett módszereket, jó gyakorlatok jelennek meg: Montessori pedagógiából átvett módszerek és eszközök (N = 11); zene, néptánc, népi gyermekjátékok (N = 8); vallási, egyházi tevékenységek (N = 5); Waldorf pedagógiából átvett módszerek (N = 4); Step by step pedagógiából átvett módszerek (N = 4); Hagyományőrzés (N = 3); Kett módszer (N = 3); Drámapedagógia (N = 3). A válaszok tükrében kijelenthető, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok közel fele az alternatív programokból átvett jó gyakorlatok felé fordul a mindennapi óvodai munkája során (4. táblázat).

4. táblázat. Az óvodákban alkalmazott alternatív pedagógiákból átvett módszerek, eszközök és más kiegészítő tevékenységek (N = 50)

Az óvodákban alkalmazott alternatív programok, módszerek és kiegészítő tevékenységek	
Montessori pedagógiából átvett módszerek, eszközök	11 válasz
Zene, néptánc, népi gyermekjátékok	8 válasz
Vallás, egyházi tevékenységek	5 válasz
Waldorf pedagógiából átvett módszerek, eszközök	4 válasz
Step by step pedagógiából átvett módszerek, eszközök	4 válasz
Hagyományőrzés	3 válasz
Kett módszer	3 válasz
Drámapedagógia	3 válasz

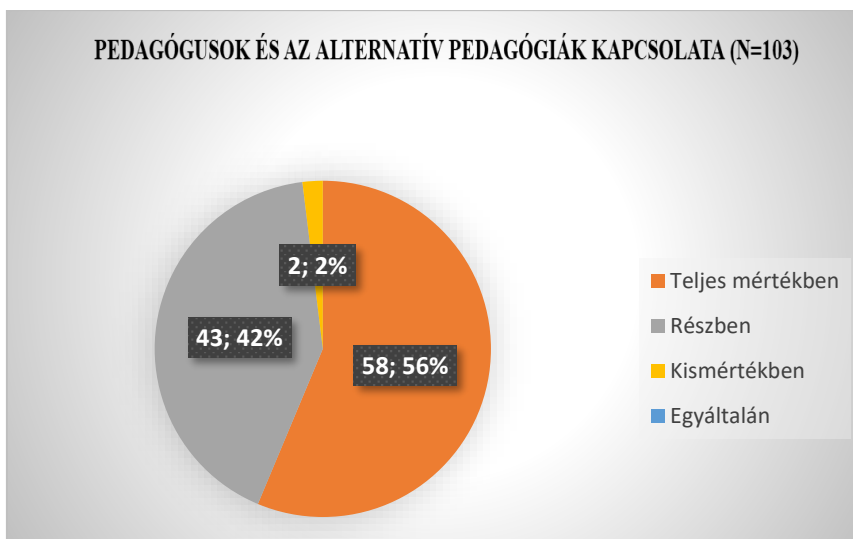
Óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismeretei

A kutatási előzményekből kiderült, hogy a romániai oktatási rendszerben az óvodapedagógus- és tanítóképzés tantárgyi programjaiban csak az ezredforduló után vezették be az *alternatív pedagógiák* tárgyat és mind a mai napig nem került be a kötelező tárgyak csoportjába. Ennek ismeretében felvetődik a kérdés, hogy az óvodapedagógusok mikor és milyen formában szerezték ismereteiket az alternatív pedagógiákról. A vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a válaszadók jelentősebb része (74% N = 76) már a szakképesítés során megismerkedett az alternatív pedagógiák sajátosságaival. A min-tába bekerült pedagógusok 26%-ának (N = 27) nem volt lehetősége megismerni az alternatív pedagógiákat a tanulmányi évek alatt. Ők később, a munkájuk során szakmai továbbképzéseken vettek részt, szakkönyvekből, médiából, pedagógusoktól informálódtak, illetve különböző információs csatornákat vettek igénybe annak érdekében, hogy megismerjék az alternatív pedagógiák nyújtotta lehetőségeket.

Az OECD állásfoglalása szerint a tagállamok oktatáspolitikájának stratégiai célkitűzése a pedagógusok továbbképzése és szakmai fejlesztése kell legyen, az oktatás magas színvonalának biztosítása érdekében (Homoki, 2011). Ezzel ellentétben Romániában a pedagógusok továbbképzése legtöbb esetben egyéni kezdeményezésre történik, nincsenek meg az intézményi stratégiákat érvényesítő koncepciók. Zoller (2013) kutatási eredményei alapján a szakmai fejlődési modellek hagyományosnak nevezett formái dominálnak Erdélyben, a pedagógusok többnyire kötelességből, a kötelező kreditpontok megszerzése érdekében vesznek részt a továbbképzéseken, nem pedig azért, mert a szakmai fejlődés és önreflexió jegyében ezt fontosnak tartják. Jelen kutatásban arra is kerestem a választ, hogy az óvodapedagógusok vettek-e már részt olyan továbbképzéseken, amelyeknek az alternatív pedagógiák voltak a központi témái. A válaszadók több mint fele (52%) élt az alternatív pedagógiákat bemutató továbbképzési lehetőségekkel. Megjegyzendő, hogy az alternatív pedagógiai programokat, illetve módszereket feldolgozó képzések fakultatív jellegűek, az óvodapedagógusok egyéni motivációik, szakmai fejlődési igényük alapján vesznek részt ezeken.

Az ötödik kérdéscsoport az óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal kapcsolatos attitűdjét, illetve az alternatív pedagógiai programok és alternatív módszerek Bihar megyei elterjedését vizsgálja. Az óvodapedagógusok alternatív pedagógiákhoz való viszonyulásának megítélésében figyelembe kell vennünk azt a háttérváltozót, mely szerint a romániai óvodai nevelés tervezése a nemzeti tanterv előírásai alapján történik. Ugyanakkor némi szabadság, szabad választási lehetőség is áll a pedagógusok rendelkezésére a módszerek, eszközök, tematikák, kiegészítő tevékenységek tekintetében. Ebbe a szegmensbe illeszkedhetnek bele az alternatív pedagógiákból átvett módszerek, jó gyakorlatok.

Kérdőíves kutatásom egyik pillére az alternatív pedagógiák, illetve az alternatív pedagógiákból átvett módszerek és jó gyakorlatok hatékonyságának megítélése, elterjedése és alkalmazásának lehetősége volt a Bihar megyei óvodapedagógusok körében. Az eredmények tükrében beigazolódott az a feltételezés, mely szerint az óvodapedagógusok jelentős része hasznosnak és fontosnak tartja az alternatív pedagógiákból átvett módszerek és eszközök alkalmazását. A válaszadók 58,56 %-a (N = 58) gondolja úgy, hogy teljes mértékben hatékonyak ezek a módszerek, 43,42%-a (N = 43) csak részben ért egyet ezzel az állítással és csupán 2,2% (N = 2) kismértékű fejlődési lehetőséget gondol az alternatív módszerek használatát követően (2. ábra).



2. ábra: Az alternatív pedagógiák hatékonyságának megítélése a pedagógusok szemszögéből

Kitekintve a magyarországi óvodai nevelés szabályozási rendszerére, megfigyelhető, hogy az óvodák kialakíthatják sajátos arculatukat egyéni pedagógiai programok bevezetésével, beleértve az alternatív pedagógiai irányzatokat is (Molnár, Pálfi, Szerepi & Vargáné, 2015). Ezzel szemben a romániai oktatási rendszer centralizált felépítésű, az óvodapedagógusok egységes nemzeti tanterv alapján tervezik meg a tevékenységeket. Jelen óvodai tantervben a választás lehetőségét a téma, az alkalmazott módszereket és didaktikai eszközök adják. Ebbe a szegmensbe illeszkedhetnek bele az alternatív pedagógiákból átörökített módszerek, jó gyakorlatok. A válaszadók több mint fele (51,51% N = 51) úgy vélekedik, hogy ezeket az óvodai nap bármely mozzanatába be lehet építeni. Továbbá számottevő azok aránya, (18,18% N = 18) akik a szabad játékok ideje alatt képzelik el az új módszerek és eszközök bevezetését, illetve alkalmazását. Ezzel az aránnyal szorosan összefügg azon pedagógusok száma, akik ünnepkörök, előadások, opcionális tevékenységek során alkalmaznak új módszereket, illetve a megkérdezettek 14,14%-a (N = 14) a tematikus tevékenységek keretén belül tudják leghatékonyabban integrálni az új módszereket (3. ábra).



3. ábra. Alternatív pedagógiákból átvett módszerek beépítése a hagyományos óvodai tevékenységekbe

A vonatkozó elemzésem másik fontos eleme az alternatív pedagógiából átvett konkrét módszerek és jó gyakorlatok vizsgálata volt. A nyílt, jegyzékkérdés lehetőséget biztosított diverzifikált válaszokra. A beérkezett 57 db választ – a kvalitatív tartalomelemzés módszerével három kategóriába rendeztem. Számottevő azok száma, akik a Montessori pedagógiából ismert módszereket és eszközöket alkalmazzák (28 db). Kiemelkedő azoknak a pedagógusoknak a száma, akik a Waldorf és Step by step pedagógiák gyökereihez nyúlnak vissza (17 db). A harmadik csoportba a Freinet módszer, Kett-módszer, drámapedagógia, mozgáskotta, élménypedagógia kerültek (12 db). Néhány példa a kapott válaszok közül:

„A Montessori módszereket használom, mert erről a módszerről tanultam a legtöbbet és ez alkalmazható nagyon könnyen az óvodásoknál.”

„Montessori pedagógiából átvett módszereket használok, mert véleményem szerint ezek a módszerek nagyban hozzájárulnak a gyerekek fejlesztéséhez.”

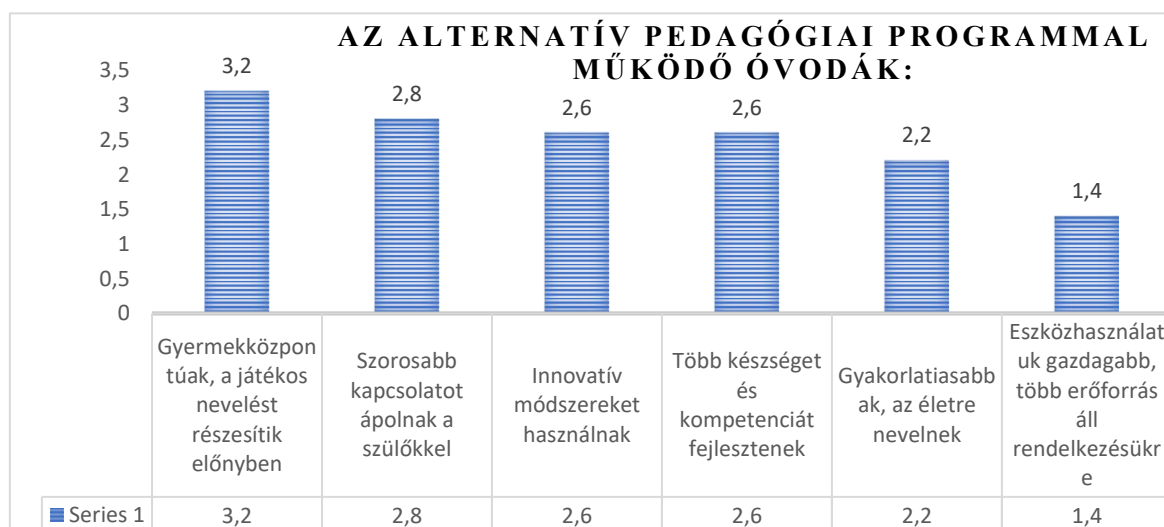
„Igen, főleg a Montessori pedagógiából átvett módszereket és gyakorlatokat, mivel könnyen beágyazható a mindennapi gyakorlatba és a gyerekek is kedvelik.”

„Igen alkalmazom az alternatív pedagógiai módszereket. A Waldorf pedagógiából meríték az ünnepek feldolgozása alkalmával, pl: Szent Márton napja.”

„Igen, többnyire a Waldorf pedagógiából átvett mesegyertya módszert alkalmazom, illetve a mesék előadását kendők segítségével.”

„Igen, mert ezek segítik a cselekvéssel szerzett tapasztalatok tárházát bővíteni.”

A kutatás keretében a pedagógusok attitűdjét is vizsgáltam az alternatív pedagógiai programokkal működő óvodák köztudatban elterjedt erősségeiről: felsoroltam hat tényezőt, és arra kértem az óvodapedagógusokat, hogy egy négyfokú skálán fejezzék ki ezzel kapcsolatos véleményüket. A válaszadók 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán jelölhették válaszaikat, ahol az 1-es érték a legkevésbé érték vele egyet, az 4-es érték a leginkább egyetérték vele jelentette. Az általuk felállított sorrend első helyére az alternatív óvodai programokra jellemző gyermekközpontúság és a játékos nevelés került (4. ábra, itt a magasabb értékek jelzik a fontosabb tényezőket). Véleményük szerint sokkal inkább módszerhasználatukban és gyakorlatorientált tevékenységeikben térnek el a hagyományos óvodai csoportoktól, mint eszközhasználatukban.



4. ábra. Alternatív pedagógiai programok erősségei a hagyományos programmal szemben (négyfokú skála, ahol: 1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – inkább igen 4 – nagyon)

Következtetések, javaslatok

Kutatásom során a Bihar megyei óvodapedagógusok körében ismert és elterjedt alternatív koncepciókat és ezek gyakorlati alkalmazását vizsgáltam. A vizsgálat során beigazolódott, hogy a kutatás minden résztvevője rendelkezik általános ismeretekkel az alternatív programokról, amelyeket részben a szakképesítés éve alatt, részben továbbképzéseken és szakmai fórumokon szerzett. Az alternatív koncepciók megismerése elengedhetetlen annak érdekében, hogy az óvodapedagógusok a megfelelő helyen és időben alkalmazni tudják a mindennapi munkájuk során, tudva azt, hogy az óvodai nevelés módszertana és a gyakorlatban végzett pedagógiai munka alapja a megfelelő elméleti tudás (Kissné, 2021). Megítélésem szerint a kevés alternatív pedagógiai programmal működő óvodai csoport ellensúlyozására a hagyományos programú csoportokban alternatív elemek, koncepciók, módszerek megvalósítására volna szükség.

Az óvodapedagógusok alternatív pedagógiákhoz való viszonyulásának megítélésében fontos kiemelni az alkalmazási hajlandóságot. A vizsgálatba bekerült óvodai csoportok nagyobb része, 56% alkalmaz valamilyen kiegészítő, fejlesztő tevékenységet, illetve alternatív pedagógiai programokból átvett módszereket. Ez az óvodapedagógusi attitűd elősegítheti a gyermekközpontú nevelést és kiegészítheti a centralizált óvodai tantervet oly módon, hogy alternatív módszereket, jó gyakorlatokat, új koncepciót implementál. A válaszadó óvodapedagógusok egyöntetűen alátámasztották azt a megállapítást, mely szerint az alternatív pedagógiákból átvett módszerek hatékonyan beépíthetők az óvodai életbe, változatosságot, innovációt, hatékonyságot, sikereket eredményezve.

A harmadik évezred küszöbén végbemenő társadalmi változások új kihívásokat és egyben új válaszokat is igényelnek az oktatáspolitikától, a változó körülményeknek megfelelni kívánó pedagógusoktól és az alapokat megerősítő óvodapedagógusoktól. Véleményem szerint ennek egyik gyökere az alternatív pedagógiában keresendő.

Hivatkozott források

- Bakó, B. & Szoták, Sz. (2006). *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpátmedencében*. Gondolat Kiadó.
- Ballér, E. (2003). A tanterv. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika* (pp. 193–218). Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Boncz, I. (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Ciucureanu, M. (2011). *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI.
- Fáyné, D. A. & Sztanáné, B. E. (2013). *Pedagógus mesterség*. „Mentor(h)áló 2.0 Program”. Letöltés dátuma: 2024.03.14. forrás: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagugus_mestersgV2/index.html
- Homoki, A. (2011). A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján. *Képzés és Gyakorlat*, 9(3–4), 2–17.
- Kissné, Zs. R. (2015). *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Edenscript Kiadó.

- Kissné, Zs. R. (2021). Az óvodapedagógus hivatásra felkészítő képzési tartalmak vizsgálata a hallgatók szakmai gyakorlatainak tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 19(3–4), 149–162. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.13>
- Langerné, B. J. (2017). *Alternatív pedagógiai tanulmányok*. Kiadja: Dr. Györeneé Losoncz Andrea.
- Lőrincz, I. (2019). *Magyar nyelvű pedagógusok és pedagógusképzés a Kárpát-medencében*. Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar. EFOP-3.4.3-16-2016-00016.
- Márton, J. (2015). Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogyan a résztvevők látják. *Kisebbségkutatás*, 24(4), 9–39.
- Márton, J. (2018). Magyar gyerekek magyar nyelvű óvodában: erdélyi szülők óvodaválasztási motívációi. *Kisebbségi szemle*, 14(2), 7–30.
- N. N. (én). Nevelési és tanítási irányelvek. Letöltés dátuma: 2024.03.25. forrás: <https://eurydice.ea-cea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/nevelesi-es-tanitasi-iranyelvek>
- Németh, A. (2000). A reformpedagógia aktualitása a gyermek évszázadának utolsó évtizedében. In Pukánszky, B. (Ed.), *A gyermekkor évszázada* (pp. 135–148). Osiris Kiadó.
- Nóbik, A. (2001). A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra*, 4(1), 65–72.
- Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S. & Vargáné, N. A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Educatio*, 24(3), 121–128.
- Pomozsi, P. (2021). *A magyar nyelv a Kárpát-medencében Trianon előtt és után*. Magyarországi Kutató Intézet.
- Sallay, V. & Martos, T. (2018). Kvalitatív pszichológiai módszerek bemutatása. A Grounded Theory (GT) módszertana. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(2), 11–28. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.2>
- Stark, G. (2010). *Óvodapedagógia és játékmódszertan*. Státus Könyvkiadó.
- Vág, O. (1985). *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Vita, E. & Veres, V. (2023). *Változó ifjúság a Kárpát-medence országáiban*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

Szerző(k)

Habinyák Erzsébet

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1198-7800>

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

E-mail-cím: habinyakerzsebet@gmail.com



A „SZOVJET MINTA” EGYEDI ÉRTELMEZÉSE AZ 1950-ES ÉVEK ÓVODAI NEVELÉSÉT MEGHATÁROZÓ DOKUMENTUMOKBAN

THE UNIQUE INTERPRETATION OF THE ‘SOVIET METHOD’ IN THE DOCUMENTS SHAPING THE KINDERGARTEN EDUCATION OF THE 1950S

Yvetta Kóger

Összefoglalás

Az alig kétszáz éves magyarországi óvodáztatás alakulási folyamatában 1948-tól egy átmeneti periódusról beszélhetünk, amikor is az ún. szocialista óvoda formálódott. Az egykori pártállam vezetősége által követelt új elveknek való megfelelés következménye lett az élet minden területét – így a nevelésügyet is – átható hiperközpontosított homogenizálásra törekvés a szovjet minta másolásával.

E kutatás a hivatalos pártállami irányítás oldaláról vizsgálja az óvoda mint preszkoláris intézmény szerepét az épülő szocialista rendszer legitimációját segítő köznevelésben. A kutatási dimenziók orientálta forráskutatás során az óvodapolitikai dimenzió által kijelölt elsődleges források közül az óvodai nevelésre vonatkozó útmutatók is látótérbe kerültek. A szocialista blokk óvodáinak életét meghatározó első központi tartalmi szabályozók az 1950-es évek közepén kerültek kiadásra. A kutatás rávilágít az egységesítő törekvések mellett érvényesülő eltérő vonásokra két szocialista ország, Csehszlovákia és Magyarország vonatkozásában. A nyilvános és látens tartalmakra egyaránt fókuszáló komparatív elemzés eredményei megerősítik azt, hogy habár az ideológiailag vezérelt aktuál- és oktatáspolitikai döntések a szovjet minta elsődlegességét hangsúlyozták, mégis megjelenhettek egyedi vonások, eltérő hangsúlyok az egyes országok óvodai nevelését irányító utasításokban.

Kulcsszavak: óvodatörténet, szocialista óvoda, „egységesítés”, kvalitatív tartalom-elemzés

Abstract

In the less than two hundred years of the development of kindergarten education in Hungary, we can speak of a transitional period from 1948, when the so-called socialist kindergarten was taking shape. Demanded by the leadership of the former party-state, the compliance to the new principles resulted in the objective to homogenise all areas of life in an overcentralised way by copying the Soviet method.

This research focuses on the role of kindergartens, as early childhood education institutions in the public education helping legitimise the socialist system under construction, from the official party leadership’s perspective. The research of the sources was shaped by the research dimensions. The research focused on the primary sources specified by the kindergarten politics dimension and, within those, on the manuals on kindergarten education. The first central content regulation manuals influencing the life of the Soviet Bloc’s kindergartens were published in the middle of the 1950s. The research reveals the presence of different features in two socialist countries, Czechoslovakia and Hungary, despite the unification efforts. The results of the comparative analysis, focusing on both manifest and latent content, confirm

that although the educational policy and political decisions of the day were influenced by the era's ideology and advertised the superior status of the Soviet method, unique features and different priorities were, in fact, present in the kindergarten education manuals of the different countries.

Keywords: kindergarten history, socialist kindergarten, ‘unification’, qualitative content analysis

Bevezetés

A szocialista óvoda „hőskorával” foglalkozó óvodatörténeti kutatás nem nélkülözheti a szovjet minta nyomán átalakuló nevelésügy főbb jellegzetességeinek vizsgálatát óvodaügyi aspektusból. Egyre gyarapodik azon kutatók száma, akik megküzdnek az 1950-es évek tanulmányozásának kihívásaival, és például neveléstudományi megközelítéssel igyekeznek e korszak, a „szocialista pedagógia” és intézményrendszere különböző kontextusú valóságát feltárni és leírni (például Darvai, 2022; Donáth, 2008; Géczi, 2010; Golnhofer & Szabolcs, 2020; Kéri, 2003, 2009; Kolosai, 2012; Molnár, 2021; Nemes-Wéber, 2019; Németh & Bíró, 2016; Nóbik, 2008; Sáska, 2005; Somogyvári, 2018; Szabolcs & Golnhofer, 2018).

Géczi János a szocialista és szovjet pedagógia egymással való azonosítása nyomán írt az „ötvenes évek” kezdetén természetessé váló szovjet példa etalonná emeléséről (Géczi, 2006). A politika által támogatott mintakövető magatartás diszkontinuitást eredményezett, vagyis az addigi pedagógiai hagyományok megszakítását, átértelmezését (Golnhofer & Szabolcs, 2017). Az óvodai nevelés terén is érvényesült a szovjet mintájú homogenizálásra törekvés, amely a pedagógiai pluralizmust hivatalosan nélkülöző „átmeneti periódust” indított el 1948-tól az 1980-as évek végéig. Ez a korábbi óvodapedagógiai tradíciók megszakadását idézte elő, és szinte előzmény nélküli új elveknek való megfelelést jelentett (Kövér, 1987).

A „szovjetizálás” nevelésügyi hatása nem csak Magyarországon érvényesült, hanem a szovjet érdekszférába tartozó keleti blokk valamennyi országában. Jelen kutatás térbeli dimenzióját a szocialista blokk országai közül Magyarország és Csehszlovákia jelenti. Szlovákia egy része (Felvidék) az első világháború végéig Magyarországhoz tartozott, így e területen az óvodaügy fejlődését Brunszvik Teréz óvodaalapító törekvései, majd az 1891. évi kisdédovási törvény határozta meg. Ám Csehszlovákia további területein is felfedezhetőek hasonlóságok a preszkoláris intézmények létrejöttében, működésében (lásd például Kasáčová, 2009; Šmelová, 2009; Vargová, 2019). Az „ötvenes évektől” pedig a már említett szovjet minta követési kényszere eredményezett hasonló fejlődési utat a két ország óvodaügyében (lásd például Gabzdilova, 2021).

Az elsődleges kútfők közül az óvodapolitikai forráscsoportja, az óvodai nevelést meghatározó tartalmi szabályozók kerültek górcső alá. A kutatás az „ötvenes évek” óvodai útmutatóinak összehasonlító elemzését tűzte ki céljául, elsősorban a manifeszt tartalmakat vizsgálva, miközben kísérlet történt a látens elemek felfejtésére is. A vizsgálat fő kérdése: az „ötvenes éveket” jellemző egységesítő törekvések ellenére érvényesülhettek-e eltérő vonások a dokumentumokban?

A szocialista (óvoda)pedagógia főbb jellemzői

A téma teljességre törekvő leírására jelen keretben nem vállalkozunk, csupán néhány, óvodai tartalmi szabályozók megalkotását befolyásoló momentumot emelünk ki. A kutatott korszak intézményes nevelésében 1948-tól erősödött fel a politikai hatalomváltással kierőszkolt szocialista pedagógia térnyerése. E koncepció elméleti bázisát a sztálini szocializmus és emberfelfogás jelentette. A pedagógia egyik fő funkciójává vált a politikai hatalom elveinek, normáinak, illetve az általa elképzelt társadalmi fejlődés legitimációjának támogatása. Ebből következőleg a szocialista közoktatási rendszer kialakítása ideológiai váltást igényelt (Golnhofer, 2004). A pedagógusok munkájában elvárás volt a politika által gerjesztett, alternatíva nélküli gondolkodásmód. A pártállami utasítások nyomán elszigeteltség, egyoldalú orientáció vált jellemzővé, vagyis a nevelési-oktatási intézmények a szovjet ideológia foglyai lettek. A szovjet pedagógiai irodalom fordításainak sora jelezte, hogy a jövőt a szovjet modell jelenti, annak eszményeivel együtt (Pálfi, 2011). A pedagógiai szakmában való maradás feltételévé vált a nem szocialista pedagógiák, így például a reformpedagógiai irányok elutasítása. Az ötvenes évek elején beszélhetünk a reformpedagógiák elleni harc kiteljesedéséről (Golnhofer, 2004; Šmelová, 2009).

Az óvodák irányítása a szintén szovjet mintájú, centralizált, ám többszintű közigazgatás keretében valósult meg. A szovjet minta követelményének érvényesítéséhez állandósultak az ellenőrzések, a szakmai köntösbe bújtatott politikai-ideológiai felügyelet.

Az óvodák 1948-ban még a Népjóléti Minisztérium hatáskörébe tartoztak. 1949-ben kerültek vissza a Vallás- és Közoktatási Minisztérium (továbbiakban: VKM) felügyelete alá, amely megerősítette azok pedagógiai funkcióját, illetve helyét a köznevelési rendszerben (Vág, 1979). Ezzel párhuzamosan óvodaügyi főosztályt hoztak létre a VKM-ben. A Gyermekevelés című óvónői szaklap tanúsága szerint az egykori óvónőből lett miniszteri tanácsos első feladatának a Magyarországon eddig példa nélküli óvodai szakfelügyelet megszervezését nevezte meg, az óvodai nevelés színvonalának növelése érdekében (Halász, 1949). Az új tanügyigazgatási szervezetben az óvodai felügyelőknél keresztül kívánták biztosítani az óvodák helyes irányítását, a Magyar Dolgozók Pártja nevelési célkitűzéseinek tökéletes végrehajtását (Tóth, 1949). Csehszlovákiában a tanfelügyelőség többszintű rendszere működött, a Kerületi Nemzeti Bizottságok (Okresné národné výbory) oktatási osztályának főelőadói között óvodapedagógusokat is találhattunk, akik támogatták az óvodák munkáját (Janček, 1989).

A „szocialista fordulat” előtt a pedagógusok kevés ismerettel rendelkeztek a szocialista nevelés alapelveiről és a szovjet pedagógiáról. 1948–49-től, de különösen 1950-től a szakirodalmat elárasztotta a szovjet pedagógia, annak szelleme, vagyis ideológiai és politikai nyelvezete. Egyre inkább ezen irodalmak átvétele, implementálása jellemezte a pedagógiai munkát, legalábbis szakirodalmi szinten. A lefordított művek előszavát sokszor jellemző kritika nélküli, gyakran rajongó stílusú hangvétel a teljes azonosulás kifejezéseként értelmezhető, de valójában kevés az információ a tényleges azonosulásról (Golnhofer & Szabolcs, 2017). Szűkebb szakmai körben már az 1950-es évek közepétől felvetődött a szovjet fordításpedagógiához való ellentmondásos viszony, ám elutasítása magyar viszonylatban csak 1956-ban jelent megnyilvános fórumon (lásd bővebben Géczi, 2006).

Magyarországon az óvodai nevelőmunka szempontjából iránymutató első szovjet kiadvány 1949-ben, még a Népjóléti Minisztérium Gyermekevédelmi Osztálya kiadásában látott napvilágot. A mű Remete (Ritzinger) Dezső fordításában, *Az óvodai nevelés gyakorlata a Szovjetunióban* címmel jelent meg. A szocializmus építésének óvodai pedagógiáját kívánták kialakítani általa, mindamellett, hogy tisztában voltak a megvalósítás feltételeinek hiányával (Remete, 1949). Látens módon már ez a bevezetőben megfogalmazott gondolat is sugallhatta, hogy nem a könyvben leírtak szolgálai

módon való másolása a cél. A könyv fejezetei feltehetően vezérfonalként szolgálhattak az 1951-ben kiadott óvodai rendtartás elkészítéséhez (pl. napirend, gyermek felvétele, az óvoda munkája a szülőkkel), másrésről pedig alapot jelenthettek a későbbi útmutatók elkészítéséhez (pl. mindhárom korcsoportra vonatkozó nevelési feladatok, illetve a foglalkozások tartalma: anyanyelv, zenei nevelés, számolás, rajz, mintázás stb.). A mű irányelvei az egykori középfokú óvónőképzők tankönyveiben is tetten érhetőek (Neveléstan II., 1951).

A VKM Nevelésügyi Főosztályának kiadványaként 1950 augusztusában indult útjára a Szocialista Nevelés Könyvtára és Kiskönyvtára sorozat (lásd bővebben Szabolcs & Golnhofer, 2018; Golnhofer & Szabolcs, 2020). A Nevelésügyi Főosztály főelőadója a *Köznevelés* című pedagógiai szakfolyóiratban fogalmazta meg a sorozat egyik fő célját, amely a szocialista nevelés elméletének és gyakorlatának, legújabb eredményeinek bemutatása, és alkalmazásának elősegítése volt (Károly, 1950 idézi Szabolcs & Golnhofer, 2018). 1950-ben a sorozat 3. könyveként már meg is jelent egy óvodai vonatkozású fordításkötet. Bleher 1948-as művét Mollay Károly fordította és *Szervezett foglalkozások az óvodában* címmel nyomtatták ki (Mollay, 1950). Az említett kötetet az óvodai tanulásszemlélet ötvenes évekbeli alakulása aspektusából Pálfi Sándor elemezte egyik tanulmányában (Pálfi, 2011).

Az 1951. évi *Rendtartás az óvodák számára* kötelezte az óvónőket a szovjet szakirodalom olvasására (idézi Pálfi, 2011). 1951-ben a szocialista óvodai gyakorlat tapasztalataival ismerkedhettek az olvasók a 13. kötetben, mely a *Szovjet óvónők nevelési tapasztalatai* címmel került kiadásra (Róna, 1951). E gyűjtemény kapcsán a szovjet mintát követve a Közoktatásügyi Minisztérium (továbbiakban: KM) Óvodai Osztálya hasonló könyv elkészítését vette tervbe. Ennek célja a jól dolgozó magyar óvónők különböző nevelési területeken szerzett gyakorlati tapasztalatainak összegyűjtése volt. Ezáltal választ és útmutatást kívántak adni valamennyi óvodai nevelési terület minden olyan kérdésére, amely felmerülhet az óvónőkben. E terv megvalósításához helyi szintről is segítséget vártak. 1952 januárjában Stein Sándorné, a KM Óvodai Osztályának vezetője felhívással fordult a megyei tanácsok oktatási osztályainak óvodai előadóihoz, hogy írják meg azokat a kérdéseket, melyekre a készülő könyvben választ várnak. Levéltári forrásokra alapozva lokális példaként említhetjük, hogy a Fejér Megyei Tanács Oktatási Osztályának óvodai előadója 851/3 – 1952 számon az óvoda működéséről szóló jelentés részeként kérte az óvodák vezetőitől azon nevelési problémák felsorolását, amihez útmutatást várnának. Székesfehérváron a Palotavárosi és a Széchenyi utcai napközi otthonos óvoda óvónői az óvodás gyermekek nevelése két fő színtere – a család és az óvoda – kapcsolatának az alakításához igényeltek segítséget, például a Szülők Iskolájának népessé, illetve a velük való kapcsolat bensőséges tételében. Az „ötvenes évek” egyik pártállami elvárása volt a szülők körében végzett pedagógiai propagandamunka, melynek a korszak első éveiben a Szülők Iskolája volt a legfőbb szervezeti formája (Kóger, 2022a). Az Ercsiben levő II. számú óvoda óvónője jelentése szerint elolvasta a szovjet óvónők tapasztalatait, és nevelő munkájában aszerint haladt. Leírta, hogy sokat tanult belőle, de a didaktikai játékokról, illetve a (kiscsoportosok) testi neveléséről szívesen olvasna bővebben, mert ezek a nevelési területek még homályosak. A martonvásári vezető óvónő jelentésében az óvodai számoltatást emelte ki, amihez konkrét választ igényelne (MNL FVL, 1952a). Itt érdemes megjegyezni, hogy a korábban említett Bleher könyv részletesen mutatja be a didaktikai játékok jelentőségét, és példákat is felsorakoztat az óvodai számolás segítéséhez. Feltételezhetően ezt a kiadványt az érintett óvónők nem ismerték.

A KM óvodai osztálya által tervezett könyv meg is jelent 1952-ben a Szocialista Nevelés Könyvtára sorozat 59. számaként, *Nevelési tapasztalatok az óvodában* címmel (Szabó, 1952). Békés, Borsod, Fejér, Győr, Hajdú, Szolnok, Pest megye, illetve a főváros óvodai munkaközösségeinek munkáiból állították össze, melyek azért alakultak, hogy a szovjet tapasztalatok nyomán a magyar viszonyoknak megfelelően alakítsák ki az egyes foglalkoztatási módszereket, illetve azok helyes alkalmazását kipróbálják. Ezzel kapcsolatos tapasztalataik cikkgyűjteményét foglalta egybe az adott kiadvány. A

bevezetőjében megfogalmazott cél egyrészt az óvónőképzőből kikerülő óvónők segítése, másrészt széleskörű tapasztalatcsere megindítása volt, hiszen nem kiforrott módszerekről olvashattak az egykori óvónők, hanem egyéni eredményekről és hiányosságokról. Nem maradhatott el manifeszt cél meghatározásként a szocialista óvodai nevelés kialakításának előbbre vitele sem. Az összegyűjtött tapasztalatok érintették például az egészségügyi szabályokra, illetve hazaszünetre nevelést, a fegyelem kialakítását, a környezet megismertetését, az alkotó játékot, a beszédkézség fejlesztését. Az Ercsiben dolgozó óvónő által jelzett testi nevelésről Fábíán Anna budapesti óvónő a *Gyermekek edzése az óvodában* című írásában olvasható. A martonvásári vezető óvónő pedig Barabás Ferencné székesfehérvári óvónő *Milyen foglalkozások és alkalmak felhasználásával fejlesztetem óvodámban a gyermekek szám- és térfogalmát* című cikkében található utalásokat az óvodai számoltatásról. Konkrétan a didaktikai játékokról nem született tapasztalati beszámoló. Ehhez hasonlóan a szülők és az óvoda kapcsolatáról sem esett szó. A kiadványnak azonban külön érdeme, hogy a számos szovjet mű fordítása mellett a gyakorlatban dolgozó magyar óvónők tapasztalatait osztotta meg, mégha ők főként szovjet minták adaptációjával próbálkoztak is.

A könyv tartalmát vélhetően akkor ismerték meg szélesebb körben a magyar óvónők, amikor az *Óvodai Nevelés* folyóirat 1953-ban a januári számban közölte a kötet felelős szerkesztője, Szabó Ferencné könyvszemléjét (Szabó, 1953). A szemle írója az írásmű legnagyobb hiányosságaként azt írta fel, hogy nem esik szó benne az osztatlan óvodák foglalkoztatásáról. Ugyanis ebben az időszakban a legtöbb óvoda egy, osztatlan csoporttal működött, bár a gyermeklétszám több csoport indítását indokolta volna. Ám az óvodaépületek bővítése gyakran nehézségekbe ütközött (lásd például MNL FVL, 1952b).

Oktatástörténeti tanulmányokban olvasható, hogy Csehszlovákiában is a szovjet pedagógiai irodalom pótolta a szocialista nevelés hiányzó elméleti és módszertani irodalmát (Kostrub, 2009; Pšenák, 1979).

Óvodatörténeti párhuzamok

A kutatás „ötvenes éveket” jelentő idődimenziójának korszakhatára köztörténeti és neveléstörténeti szempontból is többféleképpen értelmezhető. A korszakolást főként a kutatási téma határozza meg, Darvai Tibor tanulmányában például a fordulat évétől az 1950-es évtized végéig datálja (Darvai, 2021). Ehhez hasonlóan esetünkben kezdetét az óvodák 1948-as államosítása, végét pedig az óvónőképzés 1959-es felsőfokúvá válása, mint két, óvodatörténeti szempontból jelentős esemény jelölte ki. Ezen évtizedből kerülnek felsorolásra a főbb kapcsolódási pontok a magyar és a csehszlovák óvodaügy tekintetében. A kiindulópont az, hogy a Moszkvából irányított kommunista hatalomátvétel (Sáska, 2018) a szovjet érdekszféra országában hasonló következményeket eredményezett.

1948-ban mindkét országban jogszabály rendelkezett a preszkoláris intézmény óvodaként való elnevezéséről (Kóger, 2021; Pajdlhauserová, 2009), illetve a kommunista nevelési rendszerbe való hivatalos beillesztéséről, annak első láncszemeként. Az ideológiai váltás nyomán az oktatásban korábban érvényesülő egyházi befolyást az államosítással létrejövő egységes állami intézményi rendszer szüntette meg. Az intézménytípus továbbra is megőrizte kettős funkcióját, így a nevelés-oktatás, mint pedagógiai funkció mellett erőteljesen érvényesült a szociális funkció, amely egészségügyi és szociális védelmet jelentett az óvodás gyermekek számára (Gabzdilová, 2021; Kelemen, 2000; Vág, 1979, 1993).

A Szovjetunió nemzetgazdaságfejlesztő terveinek mintájára elinduló három, illetve öt éves tervek adták meg a szocializmus építésének általános irányvonalát. A munkaerőszükséglet növekedése okán elindult a nők termelőmunkába való bevonásának propagandája, melyet az extenzív óvodahálózat bővítés egyik fő indokaként neveztek meg. Éppen ezért az óvodai felvételnél előnyt élveztek a dolgozó anyák, illetve szülők gyermekei (Gabzdilová, 2021; Schadt, 2003; Pšenák, 1979). A magyarországi levéltári források és az egy-egy óvoda történetét feldolgozó kiadványok azonban arról tanúskodnak, hogy a bővítés feltételei nem voltak adottak. Az óvodák az 1950-es évek elején olyan épületekben működtek, amelyek nem óvodának épültek, mint például egykori polgári lakások vagy főúri kastélyok, esetenként régi üzlethelyiségek. Így nem igazán feleltek meg az óvodás korosztály nevelésének helyszínének. A típussterv szerinti óvodák építése csak az ötvenes évek közepén kezdődött el. Csehszlovákiában főként egykori iskolaépületek, ritkábban korábbi lakások adtak otthont az óvodásoknak. Mind a magyar, mind a csehszlovák óvodákban hiányos volt a tárgyi felszereltség, a játékokat legtöbbször a gyerekek otthonról hozták. A legnagyobb gondot az egész napos - napközi otthonos ellátás jelentette, mert az étkezéshez nem voltak megfelelő edények, valamint az alváshoz fektető vagy kiságyak. Ezek beszerzéséhez gyakran a szülők segítségére támaszkodtak. Ennek ellenére az előírások szerint egész napos ellátással működő intézményeket kellett létrehozni. Sok helyen az egészségvédelem szempontjából meghatározó higiéniai feltételek sem voltak adottak, mint például a WC vagy a mosdó, hiszen a vezetékes vízellátás kiépítése szintén a későbbi években kezdődött el. A téli fűtés is sokszor okozott gondot, illetve plusz feladatot az óvodai személyzetnek. Emellett gyakori volt a túlzsúfoltság, az egy óvónőre jutó magas gyermeklétszám (Janček, 1989; MNL FVL, 1950, 1955; Boda et al., 2013; Molnár, 2016; Radics, 2013).

Az 1950/51-es tanévtől Csehszlovákia szlovák részén magyar nyelvű óvodák is létrejöttek. Az új, többségében üzemi óvodák létesítésének eredményeként a beíratott gyermekek létszáma 1957-ig – részben adminisztratív szempontból – folyamatosan emelkedett, majd fokozatos csökkenés volt tapasztalható. 1957 után számos ok miatt a magyar anyanyelvű gyermekeket is inkább a szlovák nevelési nyelvű óvodákba írták be (Tóth, 1998).

Az óvodai ellátás, és ezzel együtt a szakemberek iránti igény növekedését nem tudta követni az óvónőképzés egyik országban sem. Sok helyen képzetlen pedagógusok dolgoztak. Az óvodapolitikat pedig az óvónőképzés tekintetében a pedagógushiány szülte kényszerintézkedések bevezetése jellemezte, mint például a képzési idő rövidítése, a munka melletti oktatás bevezetése, illetve folyamattá vált a közép- vagy a felsőfokú képzés szükségességének vitája. A képzés keretében a szakmai gyakorlati szempontok helyett a pedagógusok politikai-ideológiai képzésének túlzott hangsúlyozása vált jellemzővé (lásd bővebben pl. Gabzdilová, 2021; Janček, 1989; Patyi, 2010).

Az egységes szocialista szellemű családi és intézményes nevelés érdekében elkezdődött a szülők és az óvoda kapcsolatának szervezetté tétele. Magyarországon Szülői munkaközösség, Csehszlovákiában a Szülők és iskolabarátok szövetsége működött tömegszervezeti jelleggel 1949-től (lásd bővebben például Janček, 1989; Komlósi, 1965; Kóger, 2022b; Pšenák, 1979).

Módszertani keret

Az óvodapolitikai forrásdimenzió keretén belül Molnár-Kovács Zsófia dimenziósémája nyomán az óvodaügyi jogi háttérnek rendelkezései, illetve a „tantervek”, vagyis az óvodai nevelés tartalmi szabályozói kerülnek elemzésre (Molnár-Kovács, 2019). Neveléstörténeti kutatási ismerveket szem előtt tartó kvalitatív szemléletű kutatást végeztünk. Ehhez a kvalitatív kutatásmetodológia mutatott irányvonalat (lásd például Sántha, 2009; Szabolcs, 2001).

Vizsgálati minta

A Csehszlovák Szocialista Köztársaság első kulturális és oktatási minisztere, Zdeněk Nejedlý volt a felelős az egész államra kiterjedő oktatási tanterv kidolgozásáért. A szocialista óvoda felépítésének alapjait is ő fektette le (Janček, 1989). A nevelési és pedagógiai tevékenység alapidokumentuma az 1948-ban kiadott *Óvodai munkaprogram (Pracovní program materskéj školy)* volt. A tartalmi szabályozás következő jelentős állomása az 1952-es év, amikor egy igen részletes kézikönyv (*Materská škola – Příručka pro pracovnice v mateřských školách a domovech pro děti od tří do šesti let*) jelent meg a korábbi munkaprogram finomításaként (Gabzdilová, 2021; Vargová, 2019). Ezidőben Magyarországon a Szocialista Nevelés Könyvtára sorozat korábban ismertetett kiadványai segítették az óvodai nevelőmunkát, egységes óvodai program nem készült.

A szovjet mintájú jogalkotás keretében főként könnyen hatályon kívül helyezhető rendeletek és utasítások születtek. Ennek ellenére 1953-ban Magyarországon törvényt alkottak az óvodákra vonatkozóan (Magyar Közlöny, 1953). Csehszlovákiában pedig az iskolarendszerről és a tanárképzésről szóló iskolatörvényt adták ki, mely az óvodák ügyét is szabályozta (Sbierka Zakonov, 1953). Az önálló magyarországi kisdudóvási törvény jelentheti egyrészt azt, hogy az óvodás korosztály nevelése – ideológiai szempontból – kitüntetett jelentőséggel bírt hazánkban, másrészt viszont akár megkérdőjelezheti az óvoda oktatási rendszerbe való szerves beépülését is, míg az óvodaügy Csehszlovákiában e rendszer részeként került szabályozásra.

E törvények deklarálásával párhuzamosan átmeneti tartalmi szabályozók is bevezetésre kerültek, melyek a törvényi háttérrel megerősítve próbálták meg az óvodák egységes szemléletét alakítani. A kutatás idődimenziója alapján a komparatív elemzésbe bevont adatkorpusz az „átmeneti”, illetve az azokat felváltó tartalmi szabályozókból került ki (N=5). A mintavétel kényelmi, célzott, szelektív stratégiával történt (Sántha, 2006). A magyarországi dokumentumok a martonvásári Óvodamúzeum szakkönyvtárában kutathatóak. Az eredetileg Prágában kiadott, cseh nyelven íródott óvodai tantervek eredetivel megegyező szlovák fordítású példányai a Pozsonyi Pedagógiai könyvtárban (Slovenská pedagogická knižnica) vehetőek kézbe. A csehszlovákiai magyar tannyelvű óvodák számára készített módszertani utasítás, mely a szlovák tanterv fordítása, a somorjai Forum Kisebbségkutató Intézet könyvtárában található meg.

A szovjet mintakövetés igénye nyomán a dokumentumok szerkezeti felépítésére és tartalmára befolyással volt az 1951-ben Moszkvában kiadásra kerülő, óvónőképző intézeti tankönyv, amely a Szovjetunió óvodai nevelésének elméleti tapasztalatait foglalja össze Szorokina szerkesztésében. Magyarországon 1953-ban a Szocialista Nevelés Könyvtára sorozat kiadványaként jelent meg a fordítása a Tankönyvkiadó Vállalat által (Szorokina, 1953a). Csehszlovákiában szintén 1953-ban adták ki a szovjet szerző szerkesztette könyvet Ján Mihál fordításában (Mihál, 1953). Itt kell azonban megjegyezni, hogy a magyar óvónői olvasóközönség e kiadvány könyvszemléjét csak 1954 januárjában olvashatta az Óvodai Nevelés hasábjain. Lokális szinten a Fejér megyei óvodai felügyelők jelentéseiből kitűnik, hogy az óvodák kevés könyvvel rendelkeztek; feltehetően a szovjet fordítás-irodalom megismerése is inkább az óvónői szakfolyóiraton keresztül történt (MNL FVL, 1952, 1955).

Adatelemzés

Az „átmeneti” tantervek szövegtörzsének feldolgozása neveléstörténeti narratív módszerrel történt, a később kiadott óvodai tartalmi szabályozók esetében pedig tartalmilag strukturáló kvalitatív

tartalomelemzést végeztünk elmélet- és adatvezérelt logika mentén létrehozott fő- és alkategóriarendszer alapján. A kvalitatív tartalomelemzés fázisait Kuckartz rendszere orientálta (Kuckartz, 2012, 2019; Sántha, 2022). A főkategóriák a már említett Szorokina könyv fejezetei nyomán körvonalazódtak, majd az alkategóriák a vizsgált dokumentumok szövegszegmensei mentén alakultak ki. A tartalmak kódolásához támogatásként a MAXQDA adatelemző szoftver *Analytics Pro 2022* angol nyelvű verzióját használtuk.

1 táblázat. Kategóriarendszer

Főkategóriák	Alkategóriák	Alkategóriák alkategóriái
1. Az óvodai nevelés fő jellemzői (ide tartoznak azok a szövegrészek, kijelentések, amelyek meghatározzák az óvodában folyó munka mi- benlétét, milyenségét)	1.1. célja (erre történő utalás)	
	1.2. feladata (a cél megvalósítását támogató teendők)	
	1.3. az óvodás gyermek nevelésének elvei (az aktuális elvárásoknak megfelelően)	1.3.1. a gyermeki sajátosságok figyelembevétele 1.3.2. szokásalakítás
2. Az óvodai nevelés feltételrendszere (ide tartoznak a mindennapi óvodai nevelőmunka keretére vonatkozó szövegrészek)	2.1. csoportszervezés (az adott feltételekhez igazodóan)	
	2.2. napirend (előírt keret)	
	2.3. az óvónő szervező munkája (a feltételek megteremtése érdekében)	
	2.4. kapcsolat más nevelési színterekkel (bölcsőde, család, iskola)	
3. Az óvodai nevelés eszközei (ide tartoznak az óvodai tevékenységformákra utaló szövegrészek, kijelentések)	3.1. játék (mint az óvodás gyermek legfőbb tevékenysége)	3.1.1. játékfajták 3.1.2. játék szervezése, irányítása
	3.2. munka (mint a társadalmi szocializáció eszköze)	3.2.1. a gyermeki munka területei 3.2.2. a gyermeki munka szervezése, irányítása
	3.3. oktatás (az óvoda pedagógiai funkciója)	3.3.1. az óvodai oktatás elvei 3.3.2. az óvodai foglalkozások jelentősége
4. A testi nevelés (ide tartoznak mindazok a szövegrészek, kijelentések, amelyek a gyermek egészséges fejlődésével, testi szükségleteinek kielégítésével vannak összefüggésben)	4.1. egészségvédelem (mint óvodai alapfunkció)	4.1.1. környezet 4.1.2. táplálkozás 4.1.3. egészségügyi szokások
	4.2. testi fejlődés segítése (erre történő utalás)	4.2.1. testi épség védelme 4.2.2. a testi fejlődés segítésének eszközei, formái
	4.3. testnevelés (a mozgás szervezeti kerete)	4.3.1. tartalma 4.3.2. módszertana

Fő kategóriák	Alkategóriák	Alkategóriák alkategóriái
5. Az erkölcsi nevelés alapjai (ide tartoznak a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges magatartásra, szokás-szabályrendszer kialakítására vonatkozó szövegrészek, kijelentések)	5.1. az erkölcsi nevelés elvei (erre történő utalás)	
	5.2. az erkölcsi nevelés fő területei (az aktuális elvárásoknak megfelelően)	5.2.1. kulturált magatartásra nevelés, akarat és jellem nevelése 5.2.2. hazaszeretetre nevelés 5.2.3. munkára nevelés 5.2.4. közösségi nevelés
	5.3. az erkölcsi nevelés módszerei, követelményei (az óvodai alapozás segítése érdekében)	
6. Értelmi nevelés (ide tartoznak a műveltségi tartalmakra, az intellektuális képességek fejlesztésére és a társadalomban elvárt világnézet kialakítására utaló szövegrészek, kijelentések)	6.1. az értelmi nevelés elvei az óvodában (erre történő utalás)	
	6.2. a gyermek megismertetése a környezetével (az elvárt műveltségtartalmak körvonalazása)	6.2.1. tartalma 6.2.2. módszertana
	6.3. az anyanyelvi oktatás jelentőségére történő utalás	6.3.1. tartalma 6.3.2. módszertana
	6.4. a számlálási készség fejlesztése, mint intellektuális képesség	6.4.1. mennyiség-, tér- és formaismeret tartalma 6.4.2. mennyiség-, tér- és formaismeret módszertana
7. Esztétikai nevelés (ide tartoznak a gyermek esztétikai tevékenységével, alkotókészségének fejlesztésével kapcsolatos szövegrészek)	7.1. elvei, feltételei, eszközei (az óvodás korosztályra vonatkozóan)	
	7.2. képzőművészet – ábrázolás (mint az alkotókészség fejlődésének egyik fő területe)	7.2.1. tartalma 7.2.2. módszertana
	7.3. ének, zene (mint esztétikai tevékenységterület)	7.3.1. tartalma 7.3.2. módszertana

Az eredmények elemzése, értelmezése

„Átmeneti tantervek”

A Prágában kiadott, cseh eredetiből fordított szlovák átmeneti tanterv (Prechodné učebné osnovy pre materské školy) a korábbi – 1948-ban és 1952-ben kiadott – óvodai munkaprogramot váltotta fel (Sándor, 1953). Ideológiai-politikai hangvétele továbbra is jellemző maradt. Megalkotásánál

szovjet elméleti és gyakorlati kiindulópontokból építkeztek. A szovjet óvodai nevelés elméletét összefoglaló, Szorokina nevével fémjelzett kötet elméleti keretként szolgálhatott, hiszen a Csehszlovákiában kötelező érvényűen kiadott tanterv felépítésében és tartalmában is sok hasonlóságot mutat a könyvvel. Bevezetőjében olvashatunk a nevelés jelentőségéről és arról, hogy az óvodáskor fontos szakasza a gyermek fejlődésének. Mindez megerősíti az óvodai nevelés létjogosultságát. Majd ismerteti a kommunista elvárásokkal összecsengő óvodai nevelés célját és feladatait, mely a testi-szellemi-erkölcsi-esztétikai nevelés dialektikus egységében valósul meg. Legrészletesebb a testi és az értelmi nevelés kidolgozása, ez utóbbi magába foglalja az esztétikai nevelés területeit is. Az erkölcsi nevelés terén a szlovák dokumentum a helyes viselkedésre nevelés oktatási hatásokkal befolyásolt jelentőségét nyomatékosítja. E fő nevelési területek általános célkitűzései mellett az óvodáskorú gyermekek szocialista nevelésének elvei is felsorolásra kerülnek. Ezek eszmeiségben jelentősen eltérnek a második világháborút megelőző óvodai nevelési irányelvektől, reformpedagógiai elképzelésektől. A nevelési folyamatban a pedagógusé a vezető szerep. A pártállami vezetés elvárásainak érvényesüléséhez elengedhetetlen az egységes nevelői ráhatás. A szocialista pedagógia szintén hangsúlyos eleme, hogy a nevelés a közösségben és a közösség által történik.

A nevelő-oktató munka formáinak, tartalmának kifejtése előtt hangsúlyozza a dokumentum a benne foglalt irányelvek kötelezőségét, illetve az óvónői munkával kapcsolatos elvárásokat. Kiemeli a játék elsődlegességét az óvodában a gyermekmunkával, illetve az oktatással szemben. Ennek ellenére mégis az oktatásra vonatkozó fejezetek a legkidolgozottabbak, a gyermekmunka csak érintőlegesen, a munkára neveléshez kötődően jelenik meg az erkölcsi nevelés keretében. Az óvoda pedagógiai funkciójának való megfeleléshez főként az oktatás, az óvodai foglalkozások terén volt szükség iránymutatásra az egykori óvónők számára. A játék esetében a szabadon választott tevékenység voltát emeli ki a tanterv, amely kiváló lehetőséget nyújt a pedagógusnak a gyermekekkel való egyéni foglalkozásra.

A nevelés-oktatás tartalmára vonatkozó kötelező érvényű előírásokat két korosztályra bontva határozza meg. Legkidolgozottabb a testnevelés, illetve az anyanyelvi nevelés. Részletekbe menően, gyakorlati tanácsokkal összefűzve olvashatunk a művészeti nevelésen belül a rajzolásról, modellezésről és konstruálásról, illetve a zenei nevelésről. Az értelmi nevelés egyik fő feladata a környező (természeti és társadalmi) világ, a valóság megismerésének segítése. Az általános témakörök mellett jelen voltak az aktuálpolitikával és a kommunista rendszerre jellemző személyi kultusszal való foglalkozás előírásai is (például Gottwald-kultusz, az ország Szovjetunióval való barátsága, nyilvános ünnepek, mint például az ország szovjet hadsereg általi felszabadítása).

Emellett olvashatunk az óvoda egyik alapfunkciójának számító egészségügyről és a testi nevelésről, illetve arról, hogyan lehet elkerülni a kettős nevelést a családi és az óvodai nevelés vonatkozásában. Egyes fejezetei az iskolával való kapcsolatról, valamint az egész hetes, egész napos vagy fél napos óvoda napirendjéről szólnak. Magyarországon ezeket az 1951-ben kiadott *Rendtartás az óvodák számára* című dokumentum előírásai szabályozták a vizsgált 1953-as évben (*Rendtartás, 1951*).

Magyarországon a szlovák átmeneti tantervvel párhuzamosan a *Módszertani levelek* című dokumentumsorozatból csak egyetlen jelent meg *Óvodai foglalkozások* címmel (S. n., 1953a). Ez főként a kötelező foglalkozásoknak mint az oktatás szovjet mintájú elsődleges eszközének tartalmát határozta meg, mely az erkölcsi, értelmi és esztétikai nevelés feladatait is magába foglalta. A kiadvány bevezetője több ponton párhuzamba állítható a Szorokina-könyv óvodai foglalkozások jelentőségéről szóló fejezetével. A magyar dokumentum kiemeli, hogy a kötelező foglalkozások és a szabadidős tevékenységek kiegészítik egymást: egyformán fontosak a gyermek fejlődése szempontjából. Hasonlóan a szlovák dokumentumhoz, két korosztályra bontva, illetve osztatlan óvodai csoportra

vonatkozóan mutatja be a nevelési területekre történő tervezés elvárásait. Ez utóbbi a magyarországi helyzethez való igazodást jelzi, amelyre korábban már utaltunk. Az osztatlan óvodai nevelőmunkához szovjet példaként szolgálhatott az Uszova szerkesztésében, a Szocialista Nevelés Könyvtára sorozat 45. köteteként megjelent *Az óvoda* című könyv utolsó tanulmánya (Uszova, 1952). Részletezi a felkészülés óvónői teendőit is, mintát nyújtva a vázlatíráshoz. A kötet tartalmaz hetirendet is, majd foglalkozásmintákkal fejeződik be. Kevésbé részletes, ám sokkal inkább tekinthető gyakorlati útmutatónak, mint az 1953-as kiadású szlovák tanterv. A testnevelés és énekfoglalkozásokhoz segédkönyveket ajánl. A *Testnevelés az óvodában* című kiadványt a Magyar Testnevelési Főiskola testnevelésméleti tanszékének irányítása mellett működő munkaközösség dolgozta ki (Cseke, 1952). A gyakorlatban dolgozó óvónők könyvvel kapcsolatos észrevételeinek, illetve a szerzők munkaközösségéhez intézett kérdésekre adott válaszok megjelenésének az óvónők szakorgánuma adott fórumot (S.n., 1953b). Az ajánlott segédkönyv a Szocialista Nevelés Könyvtára sorozatban jelent meg az *Óvodai énektanítás: módszer és dalok* címmel jelent meg (Barát et al., 1951a). Ez az alapja az ötvenes évek középfokú óvónőképzőiben használt ének módszertani tankönyvnek is (Barát et al., 1951b). A személyi kultusszal összefüggő tartalmak Magyarországon szintén jelen vannak a szovjet minta másolásaként. Mindkét korosztályban az erkölcsi nevelés keretében került ez felsorolásra elvárásaként.

A kötelező óvodai dokumentum megjelenését megelőzően jelentette meg az *Óvodai Nevelés* szaklap Szorokina *Az óvodai neveléstudomány* című műve egyik fejezetének ismertetését. Ez a részlet az óvodai foglalkozásokról szól, és a folyóirat követendő példaként állította az olvasók elé (Szorokina, 1953b). A szakfolyóirat 1953. évi 7-8. számában az elemzett módszertani levélről egy az osztatlan óvodai munkáról megjelent cikkben olvashatunk utalást, mely részlete egy, az óvónőképzők számára kiadott útmutatónak. A cikkben elemzett másik kérdéskör a tervezés, a vázlatkészítés volt. A szerző a módszertani levelet segítségként értékeli az óvónők tervszerű munkájához, illetve az óvodai foglalkozásokra való felkészüléshez, emellett azonban megjegyzi, hogy a gyakorlatban még sok a probléma a munkaterv, az ütemterv és a vázlatírás körül (Mikes, 1953). A vázlatírás gyakorlati megvalósításának kérdése valóságos vitasorozatot indukált, amely 1954-ben az *Óvodai Nevelés* lap-számaiban került ismertetésre. Szabadi Ilona főszerkesztő tollából született meg a vita összefoglalója (Szabadi, 1955).

Nem véletlen tehát, hogy a módszertani levél megjelenését követő években az óvodai felügyelet, a körzeti vezető óvónők ellenőrző munkájában hangsúlyosan jelent meg a tervezés és az óvodai oktatás milyensége. 1955-ben egyikük jelentésében tartalmaz és színvonalas óvodai oktatásról és alapos iskolára való előkészítésről számol be, mely a törvényben rögzített pedagógiai funkció erősödésének bizonyítéka, legalábbis a hivatalos elvárások szintjén (MNL FVL, 1955). Vág Ottó óvodai oktatásról szóló publikációját is részben a módszertani levél inspirálta (Vág, 1954). Az óvodai oktatás területét érintő újabb szovjet kiadványként meg kell említeni az Uszova által szerkesztett könyvet, melynek fordítása szintén a *Szocialista Nevelés Könyvtára* sorozat tagjaként látott napvilágot (Uszova, 1954). Az óvodai gyakorlat szintjére való eljutás késlekedésének egyik példaként tekinthetünk arra, amit az egyik körzeti felügyelő óvónő 1956-os munkatervében olvashatunk. Feladatként jelöli ki önmaga számára, hogy saját továbbképzése érdekében tanulmányozza Uszova könyvét (MNL FVL, 1955). Csehszlovákiában Uszova ezen könyvének fordítását már csak az 1955-ös óvodai tanterv megjelenése után adták ki (Capová, 1957).

Az elemzett két „átmeneti tanterv” fontos lépcsőfokot jelentett az óvodai tartalmi szabályozás alakulásának folyamatában, mintegy előkészítő szerepet töltött be a későbbi, a következőkben elemzésre kerülő útmutatók megjelenéséhez.

Óvodai tartalmi szabályozók – „óvodai tantervek”

Pálfi Sándor (2011) tanulmányában elemezte a *Módszertani Levelek* egyetlen megjelent leiratát, mely az 1953. évi kiseddóvási törvénnyel együtt próbálta az óvodák egységes szemléletét kialakítani. Az *Óvodai foglalkozások* alcím is beszédesen informál arról, hogy a dokumentum nem az óvodai nevelés egészét szabályozta, hanem csak az óvodai oktatás területét. Az akkori óvoda legfontosabb nevelési eszközöként tekintettek az oktatásra, amely meghatározza az óvodai nevelés többi területét is (Pálfi, 2011).

Nem véletlen tehát, hogy már 1954 májusában az óvónők kézikönyvének előkészítő munkálatairól tudósít az *Óvodai Nevelésben* az Oktatásügyi Minisztérium (továbbiakban: OM) óvodai osztálya. Tájékoztatásuk szerint ez a részleg az óvodai törvény megjelenését követően megkezdte az óvodai nevelés kézikönyvének, ezen belül az óvodai foglalkozási terveknek a kidolgozását. Ennek első lépése volt a módszertani levél kibocsátása. Ezzel párhuzamosan a legjobb gyakorlati tapasztalatok összegyűjtése is elindult, illetve a már említett szovjet segédanyagok felhasználásával kísérleti terv is készült. A Központi Vezetőség által előírt óvodai tanterv kísérleti jelleggel kipróbálásra került egyes óvodákban, és a tapasztalatok összegyűjtése is megtörtént. Ezek alapján átdolgozva a kísérleti foglalkozási tervet ismét próbásra bocsájtották, amelynek véglegesített változata a készülő kézikönyv egyik fejezete lett. A kézikönyv nyers változata a tulajdonképpeni óvodai tantervvel együtt már 1954 májusában az OM-ben megvitatásra került (S.n., 1954). Az óvónői szakorgánum tanúsága szerint 1955-ben több ankétot is tartottak a kísérleti foglalkozási tervről. Kiss Gyula, az OM miniszterhelyettese 1955-ben az óvodák helyzetéről és feladatairól szóló előadásában elismerte, hogy a módszertani levél gyorsan készült, így vannak hiányosságai. Éppen ezért kezdődött el, valójában szovjet hatásra, az óvodai nevelés egészének programját adó kézikönyv készítése, ám a folyamat közben az óvodai osztálynak számos nehézséggel kellett megküzdenie (Kiss, 1955). 1956 szeptemberében az OM tanévnyitó értekezletre hívta az óvodai felügyelőket. Ennek alkalmából Földesi Tamásné, a Kézikönyvet szerkesztő bizottság vezetője tákékoztatva a jelenlevőket, hogy a *Módszertani Levél* ebben a tanévben lesz utoljára érvényben és a következő tanévre időben kiadásra kerül az útmutatásul szolgáló szakmai kiadvány. Egy évvel később az *Óvodai Nevelés* több cikkben számol be a kézikönyv megjelenéséről (Szabadi, 1957), majd az azt követő első megbeszélésekről (Lőke, 1957; Strohmayer, 1957). Az óvónőknek készült, kézikönyvként aposztrofált útmutató szerinti munka ellenőrzése a körzeti felügyelők feladatai közé tartozott. Egy, a sztálinvárosi járás óvodáiról szóló jelentésben kiemelésre került, hogy a kézikönyv segítséget jelent a nevelési feladatok meghatározásánál a napirendhez igazodva. Emellett azonban egyes óvodák esetében az útmutatóban előírt mese, vers vagy testnevelés vázlat írásának hiányosságairól, valamint a napirend ötletszerű megváltoztatásáról szólt a beszámoló (MNL FVL, 1958).

Magyarországon tehát 1957-ben született meg az óvodai nevelés egészét átfogó tartalmi szabályozás első kísérlete, mely *Nevelőmunka az óvodában, Útmutatás óvónők számára* címmel (Földes, 1957), a művelődésügyi miniszter 851-17/1957.II/4. sz. utasításaként vált érvényessé az ország összes óvodájában (Podráczky et al., 2022). Tantervjellegét mutatja, hogy felépítésében hasonló az iskolai tantervekhez, meghatározza az óvodai foglalkozásokon feldolgozandó tananyagot, a foglalkozások tartalmát és felépítését korcsoportokra, „osztályokra” bontva (Podráczky, 2003). Az ötvenes éveket az előíró tantervek jellemezték a tantervi műfajok közül. Legfőbb jellegzetességeik a részletes cél- és tananyag-meghatározás volt; ez az ideológiai-eszmei alapú dokumentum erőteljes központi tartalmi szabályozást biztosított (Perjés & Vass, 2008).

Csehszlovákiában az 1953-ban elfogadott óvodai átmeneti tanterv az óvodai nevelés csaknem egészét szabályozta, de kiegészítésre szorult. Ezért tervezési és módszertani fejezetekkel bővítve 1955-ben jogi dokumentumként került kiadásra az (Učebné osnovy pre materské školy) új óvodai

tanterv (Lovásko, 1955). Ezt további segédkönyvek egészítették ki, mint például *A zenei nevelés módszertana az óvodákban (Metodika hudební výchovy v mateřské škole)* című kiadvány, aminek eredetijét 1953-ban Moszkvában adták ki (Vetluginová, 1955). Ez is újabb bizonyítéka a szovjet pedagógiai szakirodalom mintaként való elfogadtatásának. A tanterv nem részletezi például a család és az óvoda kapcsolatát, azonban segédanyagként lefordításra került Papkovská könyve (*O spolupráci mateřské školy s rodiči*) *Az óvoda szülőkkel való együttműködéséről* (Odvárková, 1956).

A csehszlovák Oktatási Minisztérium visszajelzést kért a pedagógusoktól és az iskolaigazgatási szervektől azzal kapcsolatban, hogy miként valósíthatók meg a dokumentumban foglaltak a gyakorlatban. Az óvodának továbbra is alapozó funkciót szántak a szocialista emberré nevelés céljának megvalósításához. Az óvodák történetével foglalkozó cseh és szlovák kutatók többsége egyetért abban, hogy az 1955-ös tanterv további finomítása, kiegészítése vált szükségessé, amely az 1960-ban kiadott kézikönyvben érhető tetten. Ennek kinyilatkoztatott forrása volt a szovjet pedagógia tanulmányozása. Emellett a magyarországi kézikönyv létrejöttének folyamatához hasonlóan a csehszlovák dokumentum készülő tartalmát szintén tesztelték néhány óvodában, és várták az óvónők tapasztalati reflexióját (Klimková, 2010; Majzlanová & Pajdlhauserová; Podhájecká & Dobiasová, 2009).

A MAXQDA szoftver MAXMaps funkciója lehetőséget nyújt a kutatónak arra, hogy a vizsgálat során kódolt dokumentumok adatait, illetve az egy vagy több kód közötti összefüggéseket vizualizálja. A vizuális megjelenítés segítheti a manifeszt tartalmak látens elemekhez kapcsolását.

Jelen keretek között csak néhány szegmens kiemelésére van mód.

A szovjet – makarenkói – pedagógia alapja a totális nevelhetőség pedagógiai optimizmusa volt. Megalapozottságát materialista lélektani tételekkel legitimizálták. Azt hangsúlyozták, hogy a gyermek személyiségének kialakításán, fejleszthetőségén is múlik a szocialista társadalom eredményes építése. Így a pszichológia eredményeire támaszkodó „mindenható” oktatás-nevelés kulcsszereplőjének, a pedagógusnak tehát ismernie kell a gyermeket (Sáska, 2021). Előzményként meg kell jegyezni, hogy a sztálini időszakban a gyermeki önfejlődésbe vetett hiten alapuló lélektant diszkreditálták. Önálló diszciplínaként megszűnt, részben a neveléstudományba olvadt be. Csupán a lenini episztemológiára épülő pszichológia létezett, melynek kijelölt teendője a szocialista irányú és tartalmú pedagógia szakmai támogatása (Darvai, 2020; Sáska, 2018). Az ezirányú lélektani ismeretek a neveléstan tantárgy keretében kerültek oktatásra az egykori óvónőképzőkben (Kardos & Réz, 1954). Ugyanakkor éppen a magyarországi kézikönyv végső formálódásának időszakában indult el a neveléstudomány desztalinizációja, melynek értelmében vissza kell hozni a gyermeket a pedagógiába (lásd bővebben Darvai, 2020, 2022).

Ennek megfelelően talán nem véletlen, hogy a legtöbb kódolás a gyermeki sajátosságok figyelembe vételére vonatkozóan történt. A nevelés valamennyi területén irányelv az óvodás gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő tevékenységszervezés, illetve módszerválasztás. Több helyen a gyermekek eltérő, egyéni sajátosságai is említésre kerülnek, melyek az elvárt irányba módosíthatóak.

A magyarországi dokumentumban különösen jelentős a szokásalakításra vonatkozó kódolások száma. Ez elengedhetetlen az intézményes nevelésbe, a közösségbe való beilleszkedéshez. Az intézményes nevelésnek máig fontos szerepe van a szocializáció, a közösségi nevelés terén, hiszen a gyermek a közösségben, a közösség által nevelődik. A vizsgált időszakban ez a szocialista társadalmi rend elfogadása érdekében különösen kiemelt jelentőséget kapott.

A tartalmi szabályozók módszertani útmutatóként a szocialista óvodai nevelés elveire épülve, azokat hangsúlyozva készültek el, feladatokat rendelve a megvalósuláshoz. Az óvodai nevelés feladatainak eredményes megvalósítása érdekében az óvónő szervező munkája fontosságának tudatosítása is megfigyelhető a kódolásra vonatkozóan.

Az óvoda pedagógiai funkciójának, vagyis az iskolára való felkészítésnek az erősödését mutatja nemcsak a vizsgált dokumentum szerkezete, egész szemlélete (Podráczky et al., 2022), hanem az is, hogy tartalmilag a fő nevelési területek közül az értelmi nevelés volt a leghangsúlyosabb. Ennek fő eszközét azonban továbbra sem kifejezetten az oktatásban látták, hanem a játék elsődlegességét hangsúlyozták. Ez részben megkérdőjelezheti az óvodai nevelés oktatáscentrikusságát.

Az esztétikai nevelésen belül a zenei nevelés mindkét ország dokumentumában egyenlő hangsúllyal, kidolgozottsággal jelenik meg.

Másrészről dominál a testi neveléssel összefüggő egészségvédelem, mely a kezdetektől az óvodák létrejöttének egyik fő motivációját jelentette. A táplálkozás témáját a testi neveléssel, egészségvédelemmel összefüggésben csak érintőlegesen tárgyalják az útmutatók. A napközi otthonos óvodák, melyek étkezést is nyújtottak, a vizsgált idődimenzióban még csak éppen elterjedőben voltak. Ahol ez megvalósult, ott sem feltétlenül az „egészséges táplálkozás” elvei, hanem a lehetőségek korlátai befolyásolták az étkezés biztosítását (MNL FVL, 1952b).

Konklúzió

A politikai hatalomnak kiszolgáltató pedagógiában, így az óvodai nevelésben is manifeszt elvárás volt a szovjet minta másolása. A mintakövetésében azonban felfedezhetőek árnyalatbeli különbségek a politika hullámzásának megfelelően (Golnhofer & Szabolcs, 2017). A vizsgált két ország dokumentumai alapján is elmondható, hogy az óvodai nevelés tartalma és módszerei a helyi sajátosságokat is tükrözik.

Az 1953. évi óvodai nevelést szabályozó törvények azt sugallják, hogy Csehszlovákiában erőteljesebben tekintették az óvoda intézményeit az iskolarendszer részének, mint Magyarországon. A csehszlovák tartalmi szabályozó címe szerint is tantervként jelent meg. A magyar tannyelvű óvodák számára készült fordítás hol óvónőként, hol tanítónőként nevezi meg a pedagógusokat. Az óvodai foglalkoztatótermekeket is többször tanteremként említik.

A csehszlovák tantervi dokumentum korábban került kiadásra, így ebből is adódhat, hogy jobban érvényesül benne a szocialista propagandisztikus nyelvezet. Nem véletlen tehát, hogy az óvodás gyerekek számára is „tananyag” a közélet ismerete, mint például a Szovjetunióval való barátság vagy az ország vezetőjének megismerése. Az 1957-ben kiadott magyar útmutatóban csak a bevezető rész tartalmaz hasonló szocialista frázisokat. Manifeszt elvárásként a foglalkozási anyagok meghatározásánál már nem jelennek meg a „politikai vallás” rejtett utalásai (a politikai vallásról lásd bővebben például Baska, 2015; Németh & Biró, 2016; Somogyvári et al., 2021).

Hivatalos előírása a szlovák útmutatásnak a hazaszeretetre nevelés, mint az erkölcsi nevelés egyik területe. A magyar útmutatóban csak egy esetben, a hazafias versek tanításával összefüggésben jelenik meg ez a terület. Míg a szlovák dokumentum külön fejezete szól az erkölcsi nevelésről, a magyar útmutatóban ez kevésbé hangsúlyos, más tartalmakhoz kötve fogalmazódik meg. Ugyanakkor a szocialista erkölcsi nevelés fontos része a munkára nevelés. A munka és a pedagógia egymást kölcsönösen feltételező szféra, különösen a szocialista korszakban (lásd bővebben pl. Somogyvári, 2016). Magyarországon részletesen kidolgozták az óvodai munkatevékenységekkel kapcsolatos elvárásokat, ám a szlovák tantervben ez a terület szinte teljesen hiányzik.

A magyar dokumentumban részletesebb a más nevelési színterekkel – bölcsődével, iskolával, családdal – való kapcsolat kidolgozása, mely a gyermekek egységes szellemében történő nevelésének elvárásával függ össze. Az óvónőképzés tankönyvei is a gyermeki fejlődést döntően meghatározó egyértelmű, azonos jellegű társadalmi hatásokra hívják fel a figyelmet (Kardos & Réz, 1954).

Feltehetően a szocialista blokk további országai, például Románia vagy távolabbra tekintve Bulgária vagy a Német Demokratikus Köztársaság dokumentumainak vizsgálata is az általánosan érvényesülő szovjet-szocialista nevelési elvek mellett egyedi jellegzetességek megfigyelését eredményezné. A komparatív elemzés egy jövőbeli lehetősége a térbeli dimenzió tágítása, ezáltal újabb adatkorpuszok bevonása a vizsgálatba.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás megvalósítását az Új Nemzeti Kiválóság Program Felsőoktatási Doktori Hallgatói Kutatói Ösztöndíjjal támogatta, vagyis a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-II kód-számú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a nemzeti kutatási, fejlesztési és innovációs alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Hivatkozott források

1953. évi III. törvény a kisdédóvról. *Magyar Közlöny*, 1953(9). 73.
31. Zákon zo dňa 24. apríla 1953 o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov (školský zákon). Sbierka zákonov republiky Československej, 1953.
- Baráth, I., Forray, K. & Oláh, Zs. (1951a). *Óvodai énektanítás: módszer és dalok*. Közoktatásügyi Kiadó.
- Baráth, I., Forray, K. & Oláh, Zs. (1951b). *Óvodai énektanítás: módszer és dalok óvónőképzők részére*. Tankönyvkiadó.
- Baska, G. (2015). Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In Baska, G. & Hegedűs, J. (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek*. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére (pp. 544–558). ELTE PPK.
- Boda, D., Csanaky, M., Márton, J. & Vaskúti, Gy. (2013). *Az oktatás és a nevelés 250 éve Vaskúton*. Magánkiadás. Čapová, H. (ford., 1957). *Vyučování v mateřské škole: Sborník statí /Usovová, A. P./ Státní pedagogické nakladatelství*.
- Cseke, D. (1952). *Testnevelés az óvodában*. Sport Kiadó.
- Darvai, T. (2022). *Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban, a Tanító című folyóirat elemzése alapján*. Gondolat Kiadó.
- Darvai, T. (2021). Makarenko-értelmezések Magyarországon a hosszú 1950-es években. *Iskolakultúra*, 31(5), 27–40. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.05.27>
- Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945-1960*. Trezor Kiadó.
- Gabzdilová, S. (2021). Miesto a úlohy materských škôl na slovensku v systéme komunistickej výchovy (1948-1953). *Studia Historica Nitriensia*, 25(1), 254–269. <https://doi.org/10.17846/SHN.2021.25.1.254-269>
- Földes, K. (Eds., 1957). *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára*. Tankönyvkiadó.
- Géczi, J. (2010). A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra* 20(1), 79–91.
- Géczi, J. (2006). A szovjet pedagógiai minta. A szovjet és a szovjet minta nyomán kialakított nemzeti törekvések sajtórepresentációja. *Iskolakultúra*, 16(9), 24–38.
- Golnhofer, E. (2004). *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949*. Iskolakultúra-könyvek 23.
- Golnhofer E. & Szabolcs, É. (2020). A Szocialista Nevelés Könyvtára 1950-1957. Politikai termék vagy tudományos produktum? In Garai, I., Kempf, K. & Vincze, B. (Eds.), *Mestermunka: A neveléstudomány aktuális diskurzusai* (pp. 160–173). ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó.

- Golnhofer E. & Szabolcs, É. (2017). A hagyományok megszakítása, átértelmezése a pedagógiai tankönyvekben az ötvenes évek első felében. In Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére* (pp. 22–31). ELTE Eötvös Kiadó.
- Halász, J. (1949). Óvodai főosztály a VKM-ben. *Gyermeknevelés*, 2(6), 5.
- Janček, J. (1989). *Detská opatrovňa v Prievidzi 1888 – 1988 (K storočnici materského školstva v Prievidzi)*. Magánkiadás.
- Kardos, L. & Réz, V. (1954). *Neveléstan és lélektan az óvónőképzők számára I.* Tankönyvkiadó.
- Kasáčová, B. (2009). Od detských opatrovní po predškolskú edukáciu. In Gašparová, E. & Miňová, M. (Eds.), *Od detskej opatrovne k materskej škole* (pp.11–18). Banská Bystrica.
- Kelemen, E. (2000). Az óvoda a magyar társadalom történetében III. *Óvodai Nevelés*, 53(6), 252–256.
- Kéri, K. (2003). Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In Pukánszky, B. (Eds.), *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszonegyedik század gyermekkorának története* (pp. 229–247). Eötvös József Könyvkiadó.
- Kéri, K. (2009). Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címlapjain. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola* (pp. 203–211). MTA Pedagógiai Bizottsága.
- Kiss, Gy. (1955). Az óvodák helyzetéről és feladatairól. *Óvodai Nevelés*, 8(3), 84–124.
- Kolosai, N. (2012). *Kisiskoláskor és történeti idő. Az 1950-as évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák elemzése*. [PhD-értekezés] Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés dátuma: 2023. 07. 14. forrás: https://ppk.elte.hu/file/kolosai_nedda_ilona_dissz.pdf
- Komlósi, S. (1965). Az iskola és a család kapcsolata. In Simon, Gy. (Eds.), *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből* (pp. 271–318). Tankönyvkiadó.
- Kostrub, D. (2009). Montanae Civitatis Neosoliensis philanthropicum institutum – schola pro educatione infantum (Ecce eventum!). Quantuscumque, quid agis? In Gašparová, E. & Miňová, M. (Eds.), *Od detskej opatrovne k materskej škole* (pp. 47–53). Banská Bystrica.
- Kóger, Y. (2022a). „Tessék lerajzolni, hogy már négyéves elmúltam.” A Ludas Matyi óvodaképe az ötvenes évekből. *Polymatheia*, 19(1-2), 210–233. <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.1-2.12>
- Kóger, Y. (2022b). Az óvodáskorú gyermek fő nevelési színtereinek, azaz a család és az óvoda kapcsolatának alakulása az ötvenes években. *Gyermeknevelés*, 10(4), 220–244. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.220.244>
- Kóger, Y. (2021). Rendelkezések az óvodai nevelés történetében (szülőket is érintő előírások). In Ács-Bíró, A., Maisch, P. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben IX.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kövér, S. (1987). *Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828–1975 között*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In Kaiser, G. & Presmeg, N. (Eds.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (pp. 181–197). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lovásko, F. (Eds., 1955). *Učebné osnovy pre materské školy*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lőke, F. (1957). Megbeszélések a kézikönyvről. *Óvodai Nevelés*, 10(12), 318–319.

- Majzlanová, K. & Pajdlhauserová, E. (2014). *Tvorivá dramatika v materskej škole*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Mihál, J. (ford., 1954). *Pedagógika predškolského veku: učebná pomôcka pre predškolské pedagogické učilišťa /A. I. Sorokina/*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Mikes, M. (1953). Munkaterv, ütemterv, vázlatkészítés kérdéseiről. *Óvodai Nevelés*, 6(11), 271–273.
- MNL FVL (1950). *3.370-7-1/1950. sz. felhívásra jelentés az óvoda helyzetéről a Tankerületi Főigazgatóság Óvodai Előadójának*. XXIII. 13a, Fejér Megyei Tanács Végrehajtó Bizottsága Művelődésügyi szakigazgatási szervének iratai, Oktatási és Népművelési Osztály iratai/ Óvodák, 1952. 851–852. sz. (25–26.d.)
- MNL FVL (1952a). *851-3/1952. Jelentés az óvoda működéséről a Megyei Tanács Oktatási Osztálya óvodai előadójának*. XXIII. 13a, Fejér Megyei Tanács Végrehajtó Bizottsága Művelődésügyi szakigazgatási szervének iratai, Oktatási és Népművelési Osztály iratai/ Óvodák, 1952. 851–852. sz. (25–26.d.)
- MNL FVL (1952b). *Jelentés az állandó óvodák/napközi otthonok helyzetéről 1952. július 15-i állapot szerint*. XXIII. 13a, Fejér Megyei Tanács Végrehajtó Bizottsága Művelődésügyi szakigazgatási szervének iratai, Oktatási és Népművelési Osztály iratai/ Óvodák, 1952. 851–852. sz. (25–26.d.)
- MNL FVL (1955). *202-1/1955. sz. Óvodai statisztikai felterjesztéshez szöveges jelentés*. XXIII. 13a, Fejér Megyei Tanács Végrehajtó Bizottsága Művelődésügyi szakigazgatási szervének iratai, Oktatási és Népművelési Osztály iratai/ Jelentések gyűjtője. 108. sz. (25–26.d.)
- MNL FVL (1958). *Évvégi jelentés a szétlívvárosi járás óvodáinak helyzetéről az 1957/58-as tanévben*. XXIII. 13a, Fejér Megyei Tanács Végrehajtó Bizottsága Művelődésügyi szakigazgatási szervének iratai, Oktatási és Népművelési Osztály iratai/ Óvodai ügyek, 1957–58. 108. sz. (25–26. d.)
- Mollay, K. (ford., 1950). *Szervezett foglalkozás az óvodában /Bleher, F. N./ Szocialista nevelés könyvtára 3. Közoktatásügyi Kiadó Vállalat.*
- Molnár-Kovács, Zs. (2019). *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)*. Institutio Könyvkiadó.
- Molnár, B. (2021). A középfokú tanítóképzés tárgyi és személyi feltételei 1945 és 1959 között. In Maisch, P., Márhoffer, N., Molnár-Kovács, Zs., Szekeres, N. & Szücs-Rusznak, K. (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben VII. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola*.
- Molnár, J. (2016). *Baja város óvodatörténeti albuma*. Szerzői kiadás.
- Nemes-Wéber, Zs. (2019). A nők tömeges munkába állásának hatásai az óvodaügyre Magyarországon az 1950-es években. In Szőke-Milinte, E. (Eds.) *Pedagógiai mozaik (pp. 191–198)*. Szaktudás Kiadó.
- Németh, A. & Biró, ZS. H. (2016). A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh, A., Garai I. & Szabó, Z. A. (Eds.), *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában (pp. 7-118)*. Gondolat Kiadó.
- Nóvik, Attila (2008). Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években. *Iskolakultúra*, 18(3-4), 39–49.
- Szerző nélkül (1951). *Neveléstan és módszertan az óvónőképzők számára II. rész*. Tankönyvkiadó.
- Odvárková, M. (ford., 1956). *O spolupráci materské školy s rodiči /Papskovská, J. I./ Státní pedagogické nakladatelství*.
- Pajdlhauserová, E. (2009). Od detských opatrovní k materským školám v sústave škôl. In Gašparová, E. & Miňová, M. (Eds.), *Od detskej opatrovne k materskej škole (pp. 65–71)*. Banská Bystrica.

- Pálfi, S. (2011). A magyar óvoda tanulásszemléletének sajátosságai az 1950'-s években az óvodai alapidokumentumok tükrében. In Kovács, B. É. (Eds.), *Társadalomtudományi tanulmányok III. Tanulmánykötet a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar oktatóinak írásaiból* (pp. 137–149). DE Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar.
- Patyi, G. (2010). A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8(1), 99–105.
- Perjés, I. & Vass, V. (2008). A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(3), 3–10.
- Podhájecká, M. & Dobiasová, M. (2009). Hra v kurikule materskej školy. In Kancír, J. & Zel'ová, V. (Eds.), *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Pedagogická fakulta Prešovské univerzity.
- Podráczky, J., Hajdú, H. K., Borbélyová, D., Nagyová, A. & Józsa, K. (2022). A magyarországi és szlovákiai óvodai nevelési program összehasonlító elemzése. *Danubius Noster*, 10(4), 107–132. <https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.107>
- Podráczky, J. (2003). Az óvodai nevelés törvényi szabályozása a 19-20. században: Az óvodai nevelés számára megfogalmazott célok és feladatok alakulása Magyarországon. In Kiss, V. (Eds.), *Az oktatási rendszer jogi szabályozása Magyarországon a 19-20. században: országos törvényektől a helyi szabályozásig* (pp. 69-83). Tatabányai Múzeum.
- Pšenák, J. (1979). *Pramene k dejinám československého školstva*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Radics, P. (2013). Óvodai emlékek – igaz mesék. Kisújszállás Város óvodáinak – az óvodában folyó nevelőmunka – fejlődése (1945–1995). *Helytörténeti füzetek* 31.
- Remete, D. (ford., 1949). *Az óvodai nevelés gyakorlata a Szovjetunióban*. Magyar Népjóléti Minisztérium Gyermekvédelmi Osztálya és az Új Magyar Könyvkiadó.
- Szerző nélkül (1951). *Rendtartás az óvodák számára*. Tankönyvkiadó, 1951.
- Róna, M. (1951). *Szovjet óvónők nevelési tapasztalatai*. Szocialista Nevelés Könyvtára 12. Közoktatásügyi Kiadó Vállalat.
- Sándor, V. (Eds., 1953). *Prechodné učebné osnovy pre materské školy*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó.
- Sáska, G. (2021). A pedagógia és a pszichológia a sztálini korban: A Makarenko-jelenség. *Iskolakultúra*, 31(5), 6–26. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.05.6>
- Sáska, G. (2018). Igény az igazság monopóliumára I-II. A politikai és a világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógia történeti Szemle*, 4(1-2), 1–52. <https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2018.1.1>
- Sáska, G. (2005). *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái - A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Schadt, M. (2003). *A feltörekvő dolgozó nő. Nők az ötvenes években*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- Šmelová, E. (2009). Česká mateřská škola v historickém vývoji. In Gašparová, E. & Miňová, M. (Eds.), *Od detskej opatrovne k materskej škole* (pp.19-23). Banská Bystrica.
- S.n. (1953a). *Módszertani Levelek - Óvodai foglalkozások*. Tankönyvkiadó.
- S.n. (1953b). Válasz a „Testnevelés az óvodában” c. könyv néhány észrevételére. *Óvodai Nevelés*, 6(2), 38–39.
- S.n. (1954). Az óvónők kézikönyvének előkészítő munkálatairól. *Óvodai Nevelés*, 7(5), 155–156.
- Somogyvári, L. (2018). A szovjet pedagógia percepciója az Egyesült Államokban (1958–1960). *Educatio*, 27 (1), 136–144. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.1.12>
- Somogyvári, L. (2016). Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz-szovjet előtörténet (1917–1958). *Iskolakultúra*, 26(1), 82–92. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.1.82>

- Stohmayer, I. (1957). Első megbeszélések a kézikönyv megjelenése után. *Óvodai Nevelés*, 10(11), 278.
- Szabadi, I. (1957). A kézikönyv megjelenésére. *Óvodai Nevelés*, 10(10), 228–231.
- Szabadi, I. (1955). A vázlatírásról szóló vita összefoglalása. *Óvodai Nevelés*, 8(2), 42.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szabolcs, É. & Golnhofer, E. (2018). A szocialista Nevelés Könyvtára: törekvés a szocialista pedagógia kialakítására, 1950–1957. In Fehérvári, A. (Ed.), *A Borszsem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok. Metszéspontok* (pp. 13–32). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
- Szabó, F. (Ed., 1952). *Nevelési tapasztalatok az óvodában*. Szocialista Nevelés Könyvtára 59. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Szabó, F. (1953). Nevelési tapasztalatok az óvodában. *Óvodai Nevelés*, 6(1), 19–20.
- Szorokina, A.I. (1953a). *Az óvodai nevelés elmélete*. Szocialista Nevelés Könyvtára 76. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Szorokina, A.I. (1953b). Az óvodai foglalkozások. *Óvoda Nevelés*, 6(2), 44–47.
- Tóth, I. (1949). Mit jelent a tanügyigazgatási reform az óvodák és az óvónők számára. *Gyermeknevelés*, 2(7), 6.
- Tóth, L. (Eds., 1998). *A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918-1998 II*. Oktatásügy – közművelődés - sajtó, rádió, televízió. Ister Kiadó.
- Uzsova, A. P. (Eds., 1952). *Az óvoda*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat.
- Uzsova, A. P. (Eds., 1954). *Az óvodai oktatás kérdései*. Szocialista Nevelés Könyvtára 89. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Vargová, M. (2019). Materská škola v zrkadle času. In *Zborník odborných príspevkov Spoločnosť pre predškolskú výchovu Prešov a Banská Bystrica* (pp. 75-95). Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- Vetluginová, N. V. (1955). *Metodika hudební výchovy v mateřské škole: Metodický sborník*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Vág, O. (1993). *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület.
- Vág, O. (1979). *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó.
- Vág, O. (1954). Oktatás az óvodában. *Óvodai Nevelés*, 7(1), 27–32.

Szerző(k)

Yvetta Kóger

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8059-0749>

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori iskola

E-mail-cím: yvetta.koger@gmail.com



NYELVVIZSGA ÉS NYELVTUDÁS
HELYZETKÉP A TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁS TÜKRÉBEN
LANGUAGE EXAMINATION AND LANGUAGE KNOWLEDGE
SITUATION IN THE MIRROR OF LEGAL REGULATION

Kopházi-Molnár Erzsébet, Zsámbok Zsuzsanna

Összefoglalás

Az elmúlt időszakban a diploma megszerzésének alapfeltétele volt a középfokú nyelvvizsga, azonban a jelenlegi szabályozás értelmében a felsőoktatásban a hallgatók ugyan tanulnak szakmai idegen nyelvet, de a nyelvvizsga megszerzése a kimenethez nem kötelező. Ennek megfelelően változnak az oktatás jogi szabályozói is. Kétségtelenül igaz, hogy mára egyre fontosabbá válik a használható nyelvtudás, mint a tényleges dokumentum megléte, azonban valamiféle igazolásul szolgál legalább arra, hogy a vizsga időpontjában milyen szinten állt a vizsgázó. A bizonyítványok számából kirajzolható továbbá néhány trend is, mégpedig az általános hazai nyelvtudás iránti érdeklődés a leginkább érintett korosztály vonatkozásában, amely szintén képet ad a hazai helyzetről, különösen az oktatást szabályozó főbb jogi dokumentumok áttekintésének tükrében.

Kulcsszavak: *közoktatás, nyelvtanulás, nyelvvizsga, törvényi szabályozás, nyelvtudás*

Abstract

In the past, a basic condition for obtaining a diploma was a certificate of intermediate level language exam. However, pursuant to current regulations, though students in higher education do a course of some foreign language for professional purposes, passing the language exam is no longer mandatory for the outcome. Accordingly, the legal regulations of education are also changing. It is undoubtedly true that nowadays usable language skills are becoming increasingly more important than the existence of the actual document, however, it serves at least as some sort of proof of the proficiency level of the candidate at the time of the exam. A few trend patterns can also be set up based on the number of certificates issued, namely the general interest in the knowledge of foreign languages of the most affected age group, which also gives an idea of the situation in Hungary, especially in the light of the overview of the main legal documents regulating education.

Key words: *public education, language learning, language exam, legal regulation, language proficiency*

Bevezetés

A nyelvvizsga bizonyítvány, mint a tudás bizonyítékának manifesztációja, vagy maga a nyelvtudás a fontos a tudást igazoló papír nélkül? Örök kérdés ez, amelyet egyre gyorsabban változó világunkban napi szinten felteszünk. Különösen most, hogy újabb törvényi változás lépett életbe: a diploma megszerzéséhez jelenleg már nem minden felsőoktatási intézményben szükséges a nyelvvizsga-bizonyítvány – mint dokumentum – megléte. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nyelvtudásra nincs szükség, mint ahogy azt sokan tévesen értelmezik. „A nyelvhasználati képesség felértékelődésével fokozatosan változik a nyelvvizsgák jelentősége, és ma már egyre inkább csak előszűrő szerepe van Magyarországon is: valódi, karrierbeli előnyökhöz csak a gyakorlatban is bizonyított nyelvtudással lehet jutni. A nyelvoktatás hazai eredményességének megítélésében tehát használható adat a különböző nyelvvizsga-bizonyítványok száma vagy aránya, ezek az adatok azonban nemzetközi összehasonlításra nem alkalmasak, hiszen a vizsgaeredményeket nem annyira értékelő kultúrákban a nyelvvizsga-bizonyítványok száma vagy aránya nem ad biztos támpontot a nyelvtudók arányának megbecsüléséhez” (Einhorn, 2015, p. 22). Hazánkban a rendszerváltás óta emelkedő tendencia volt megfigyelhető a nyelvvizsgák számában, s most a kérdés az, megtörik-e ez a folyamat az újabb törvényi változás hatására, illetve ami még fontosabb: csökken-e a nyelvtudás. Ennek mérése pedig még további kérdéseket – és aggályokat – fog felvetni. Csak találgatni lehet, bár néhány tényező továbbra is támogatni fogja a nyelvvizsga bizonyítványok megszerzését, mint például a nyelvvizsgákért járó felvételi többletpontok. De vannak a papír megszerzése ellen ható történések is. Az egyik ilyen, hogy a külföldi felsőoktatásban továbbtanulni szándékozók tényleges nyelvtudását mérik az adott intézmények, és nem a papírok számát és az azzal igazolt nyelvtudás fokát veszik figyelembe. A másik ellenhatást kiváltó tényező részben az is lehet, hogy felnőtt egy olyan szülői generáció, aki szintén egyre jobban beszél idegen nyelveket és így nem misztifikálja a nyelvtudást olyan mértékben, ahogy azt az előző, idegen nyelvet szinte alig beszélő generáció tette. Ugyanakkor az is igaz, hogy a szülők sok esetben igen komoly anyagi áldozatot hoznak a megfelelő szintű nyelvtudás (magántanár) és a továbbtanuláshoz előírt nyelvvizsga (papír) megszerzéséért abban a reményben, hogy a tudás és a diploma megszerzése egy bizonyos társadalmi státuszt fog jelenteni gyermekeiknek a jövőben. Azt is be kell látni emellett, hogy hazánkban megfigyelhető egyfajta „diplomahalmozás” is, amely egyrészt abból fakad, hogy a megszerzett papírnak (főként a diplomáknak) rendkívül nagy jelentőséget tulajdonítunk, másrészt pedig abból, hogy az oktatási rendszerben maradás meglehetősen vonzó azok számára, akik egyfajta „kapunyitási pánikot” élnek meg. Az alábbiakban felvázoljuk, melyik időszak(ok)ban emelkedett meg a nyelvvizsgára jelentkezők és szerzők száma és ezzel párhuzamosan megvizsgáljuk, milyen oktatási törvények jelentek meg a háttérben. A jövőre nézve ebből talán egyfajta trend is megjósolható.

A rendszerváltás előtt

Az 1945 utáni időszakban az élet minden területén változások történetek, beleértve az oktatási koncepciót, amelynek átalakításához számos rendelet, határozat és különféle dokumentum jelent meg. A II. világháborút követően Magyarország Szovjetuniótól való függése többek között azt is eredményezte, hogy egy 1945-ben kiadott rendelet alapján az orosz nyelvet azonnali tantárgyként bevezették. 1945 augusztusában életbe lépett egy törvény, mely kimondta az általános iskola megalkotását. Az 1-8. osztályig tartó népiskola és az 1-4. osztályig tartó polgári iskola és gimnázium

helyett megalakult az általános iskola, melynek fő célja az volt, hogy egy egységes, tömeges tanítási arculat jöjjön létre. 1946-ban megalkották a részletes általános iskolai tantervet, amely tartalmazta az idegennyelv-oktatás főbb mozzanatait is. 1950-ben új tantervet adtak ki az általános iskolák számára. Ebben megfogalmazták, hogy az orosz nyelv oktatásának feltétele nincs meg minden iskolában, főleg vidéken, ezért lehetőséget adtak arra, hogy az orosz nyelv oktatását helyettesíthették megfelelő óraszámú földrajz- és magyarórával. Az 1958-as tanterv továbbra is az orosz nyelv oktatásának céljait írta le, kisebb-nagyobb változtatásokkal. Az előző tantervhez képest olyan változások történtek, mint például a szókincs meghatározása, témák témakörökbe való elhelyezése és a dolgozatok számának meghatározása. Az 1962-es tantervben ismét átírták az orosz nyelv tanításának kötelességeit, feladatait. Redukálták a tananyag mennyiségét, a szókincset és témákat is módosították. Szintén ehhez az időszakhoz köthető, hogy elkészítették a végleges tanterveket a második idegen nyelvek tanulásához, így az angol, a német a vagy francia nyelvhez. Az 1978-as új általános iskolai tanterv bevezetése azonban már teljesen más szemléletű volt az 1962-es verzióhoz képest. Ez tartalmazta például azt is, hogy az orosz nyelv oktatása csak 4. osztálytól induljon el, és az évet is meghatározták: 1982-től. Ez nem volt véletlen, mert ekkorra tudták megvalósítani azokat a feltételeket, amelyek egy színvonalas orosz nyelv oktatását tették volna lehetővé. Ez a tanterv is tartalmazott olyan változásokat, melyek hatással voltak az óraszámokra, a tananyag mennyiségére, a témakörökre és a szókincsekre is. 1984-ben megjelent a fakultatív foglalkoztatás fogalma. Ez nem volt más, mint a második nyelv választásának joga. Ezt az 1984/85-ös iskolai tanévtől lehetett megszervezni és a választható nyelvek között természetesen ott szerepelt az orosz is. Ez egy lehetőség volt olyan diákok számára, akik folytatni kívánták tanulmányaikat (Szilágyiné, 2006).

Jogi szabályozásban tehát nem volt hiány, ennek ellenére több év kötelező orosz nyelvtanulás sem hozott eredményt a sikeres, felhasználó szintű nyelvtudás elérésében. Ennek oka több mindenben is kereshető. Gyakorlati haszna a nyelv ismeretének nem volt, hisz utazni nem lehetett, ráadásul a nyelv az országot elnyomó hatalom nyelve volt, amely csökkentette az iránta való lelkesedést. A hazánkban tartózkodó orosz katonák és családtagjaik a polgári lakosságtól elzártnak éltek, a velük való találkozás tehát nem teremthetett életszerű nyelvhasználói helyzeteket (Laki, 2006; Vágó, 1999). Bárdos Jenő már egy 1988-ban megjelent könyvében összefoglalta az orosz nyelv tanításának sikertelenségi tényezőit: az orosz nyelv nem vált világméretű közvetítő nyelvvé, sem a nemzetközi turizmus nyelvévé, sem a társadalmi presztízs nyelvévé, illetve az orosz nyelv tanításába intézményesen beépített igénytelenség a belenyugvásnak egy társadalmi gyakorlatává vált (Bárdos, 1988). Az orosz nyelv betűkészletéről nem is beszélve, amelynek elsajátítása sok tanuló esetében csak még inkább növelte a sikertelenséget. E tényezők tehát jelentősen befolyásolták a nyelvtanításról alkotott képet, és az uralkodó nézeteknek megfelelően a nyelvtanítás eredményével kapcsolatban – tulajdonképpen meglepő módon – sokáig egyáltalán nem volt elvárás a mai értelemben vett használható nyelvtudás (Einhorn, 2015, p. 15).

Ebből az időszakból az elérhető adatok csak korlátozottan állnak rendelkezésre a nyelvvizsgák számát tekintve. Laki Mihály említi tanulmányában egy rendszerváltás előtti adatot 1987-ből, amikor az orosz nyelvet tanulók (a 86% nyelvtanulóból, aki általános iskolában is orosz nyelvet tanult) 2%-a rendelkezett közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgával, míg angolnyelv-vizsgával 10% (a 14% általános iskolában is ezt a nyelvet tanulóból) a 24-29 éves korosztályban (Laki, 2006, p. 3-4). Ebben az időszakban természetesen még nem volt megfigyelhető az a rendszerváltás után felélénkülő tendencia, amely az egyre fiatalabb korosztály (és rajtuk keresztül a szülők) nyelvvizsga bizonyítvány iránti igényét jellemezte.

A tanárképzés változásai

1989 júniusában kihirdették az orosz nyelv kötelező oktatásának szakaszos megszüntetését. Az első rendelet az idegen nyelv oktatásának változásaira vonatkozott, még hozzá oly módon, hogy az 1989-90-es tanévtől felmenő rendszerben meghatározta a kötelezően választható idegen nyelv oktatását. A helyzet a középfokú oktatási intézményekben volt könnyebb, hisz itt már a nyugati nyelvek valamelyikének tanítása kötelező volt az orosz mellett. Ezért tehát azt mondhatjuk, hogy az általános iskolákban és főként vidéken volt nehezebb az átállás a középfokú oktatási intézményekhez képest. A szabad nyelvválasztás mellett azonban az egyik legfontosabb dologgal is szembe kellett nézni, mégpedig az orosz tanárok további foglalkoztatásával, hiszen a tanárképzést és a közoktatást is felkészületlenül érte a váltás. Körülbelül 15 000 orosz tanár került veszélybe, de ugyanakkor nem volt elegendő nyugati nyelvet tanító tanár sem a rendszerben, hogy megfelelően ki tudják elégíteni az óraszámokat. A vidéki iskolákban például akár olyanok is taníthatták a nyugati nyelveket, akik egy középfokú állami nyelvvizsgálóval rendelkeztek és akár még pedagógus képesítés birtokában sem voltak. A helyzet megoldását két dologban látta az akkori oktatáspolitikai: át kell képezni az orosz tanárokat, illetve több nyugati nyelvet tanulni vágyó hallgatót kell beengedni a felsőoktatási intézményekbe. A Művelődési Közlönyben 1989. augusztus 15-én megjelent a 201/1989. MM számú útmutató az orosz tanárok átképzésére vonatkozóan. (Simon, 2006)

Az átképzés egy egyedi tanterv szerint ment végbe, mely levelező tagozat formájában valósult meg. Erre a képzésre kezdetben csak azok jelentkezhettek, akiknek az orosz szakjuk mellett nem valamelyik nyugati idegen nyelv volt a másik szakja és biztosan a közoktatásban vagy a felsőoktatásban tanítottak, emellett pedig a tanulni kívánt nyugati idegen nyelvből legalább középfokú bizonyítvánnyal rendelkeztek. Azoknak az orosz tanároknak, akik nem rendelkeztek államilag elismert nyelvvizsgálóval, lehetőséget nyújtottak számukra, hogy az átképzés részprogramján belül négy félév alatt középfokú nyelvvizsga szintű tudásra tegyenek szert 600-700 órás tanfolyamokon. Magát az egész átképzési programot hat évre tervezték, a 600-700 órás tanfolyamokat pedig négy évre, és ez nem volt véletlen, azt szerették volna, ha azok az orosz tanárok, akik elvégzik az alprogramot és megszerzik valamelyik nyugati idegen nyelvből a középfokú nyelvvizsgát, lehetőséget kapjanak, hogy az 1995/96-os tanévben tudjanak jelentkezni az utóljára meghirdetett főiskolai képzésekre. A tanfolyami részprogramokat, azaz a 600-700 órás tanfolyamokat a megyei pedagógiai intézetek bonyolították le, a fővárosban pedig a Fővárosi Önkormányzat Oktatási Ügyosztálya. A felsőfokú részprogramok hat egyetem közreműködésével zajlottak: az ELTE, JATE, JPTE, VE, KLTE, ME és öt tanárképző főiskola csatlakozott hozzá, így az ELTE-TK, Szeged, Nyíregyháza, Szombathely és Eger. Gondot okozott azonban az is, hogy ebben az időszakban alakították ki a főiskolai és egyetemi, azaz a kétszintű képzés jogi hátterét. Az átképzés mindkét helyen, tehát a főiskolákon és az egyetemeken is ugyanazzal a tananyaggal és időtartammal ment végbe, azonban a főiskolák általános iskolai tanárokat képeztek, az egyetemeken pedig középiskolai tanárokat. Ezt úgy tudták az első évben kivitelezni, hogy az egyetemeken csak középiskolai orosz tanárokat oktattak, és ők a végén valamilyen nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár végzettséget szereztek. Az első évet követően pedig az átképzés végén az elvégzett tanfolyam helyétől, illetve a saját eredeti végzettségüktől függetlenül főiskolai szintű nyelvtanári diplomát kaptak. Ez annak volt köszönhető, hogy 1991. szeptember 1-jei hatállyal 3 éves főiskolai szintű nyelvtanár szakot hoztak létre az egyetemeken és tanárképző főiskolákon, úgy is mondhatnánk, hogy az orosz szakos tanárok átképzése ennek levelező tagozatává vált.

Az orosz tanárok egy része úgy gondolta, hogy a másik szakjával megoldja és kitölti az óraszámokat ezért nem volt szüksége az átképzésre. Akik pedig szerettek volna továbbtanulni és átképezni

magukat, sokaknak nem volt meg a választott idegen nyelvből a középfokú állami nyelvvizsgája. A tanfolyam keretein belül működő részprogram sajnos nem ért el nagy sikereket annak köszönhetően, hogy több tanár nem bírta a nyomást a munka és a család mellett, ezért a jelentkezők nagyjából 25%-a kapta meg a C típusú középfokú állami nyelvvizsgát. Annak ellenére azonban, hogy az 1992/93-as tanévtől már tudtak jelentkezni a felsőfokú átképzésre azok, akik a tanfolyami programot elvégezték, még mindig kevesen kezdték meg a tanévet, a számuk nem érte el a 800 főt. A következő tanévben 1993/94-ben a jelentkezők száma már az 500-at sem érte el. Ez tehát szükségessé tette, hogy pótfelvételre kerüljön sor, ahol olyanok is jelentkezhetek az átképzésre, akik nem orosz szakos tanárok voltak, vagy nem rendelkeztek pedagógus diplomával, de tanárként dolgoztak és bevállalták, hogy közoktatásban maradnak az átképzés ideje alatt és a diploma megszerzését követően is. Ezen bővítésnek köszönhetően ebben a tanévben 1000 fölé emelkedett a jelentkezők száma. Meg kell említenünk, hogy ez nem volt egy egyszerű és mindenki számára könnyen elfogadható döntés, hiszen az főiskolák és egyetemek sem örültek annak, hogy olyanok is hozzájuthattak diplomához, akik nem rendelkeztek pedagógus diplomával.

1. táblázat. Az átképzésben részt vettek létszáma és az orosz tanárok aránya

Beiratkozás éve	Végzés éve	Végzettek létszáma	Orosz tanárok aránya
1990/91	1992/93	580	100%
1991/92	1993/94	760	100%
1992/93	1994/95	710	100%
1993/94	1995/96	1040	50%
1994/95	1996/97	930	50%
1995/96	1997/98	kb. 880	30%

Forrás: <https://ofi.ob.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/idegennyelvoktatas-egy>

Az orosz tanárok átképző programján végzett hallgatók számát az 1. táblázatban láthatjuk. Az 1997/98-as tanévben végzett hallgatókkal együttesen 4900-an kaptak idegen nyelv szakos diplomát, azonban 15 000 orosz tanár közül csupán csak 3200-an ragadták meg a lehetőséget és végezték el az átképzést. Az átképzésben résztvevő nyelvek aránya nem különösebben változott, az angol és német nyelvet az átképzésben résztvevők körülbelül 80%-a választotta, a francia nyelvet nagyjából 10% és 5% alatti az olasz nyelvet tanulók aránya. Az orosz tanárok átképzésének programja tehát csak félig-meddig mondható nagysikerűnek. Az orosz tanárok közül tehát nem sokuk helyzetét oldotta meg az átképzés, nagyjából azt mondhatjuk, hogy az ötödének jött jól ez a lehetőség. Azonban az általános iskolák jól jártak, hiszen többen helyezkedtek el éppen az előbb említett probléma miatt az alapszintű oktatásban. Az összességében nem nagy létszámú orosz tanárokat megmozgató átképzés azonban nem mondható egyértelműen kudarcnak sem, hiszen már maga a tudata az átképzési programnak is lecsillapította a kezdetben háborgó pedagógus társadalmat és segítette a kellemes áthidalást a nagy változásokkal végbemenő rendszerváltás idején (Vágó, 1999).

Az orosz nyelv tanításának megszűnése természetesen hatott a tanárképzésre is. Már az elején, az 1990/91-es iskolai tanévben redukálták az orosz szakosok létszámát, ezzel egyidejűleg pedig megemelték a nyugati nyelveken tanulók létszámát. A főiskolákban némileg nehezebb volt a helyzet, mivel itt a saját tanári állományuk miatt nem tudtak olyan gyorsan alkalmazkodni az új helyzethez, ezért az első évben még a nyugati nyelv szakok mellett 40%-ban az orosz nyelv szak került meghirdetésre. 1991. szeptember 1-től megalapították a hároméves főiskolai szintű nyelvtanári szakokat (Művelődési Közlöny, 1991/11). Ezek a szakok az egyetemeken és a tanárképző főiskolákon

is jelen voltak, és nagy segítséget jelentettek az idegen nyelvi tanárképzésben. Emellett 13 tanító-képző főiskola kezdte meg ebben a naptári évben az idegen nyelv tanítói képzést.

2. táblázat. Az idegen nyelvi tanárképzés felvételi keretszámai, 1990-1998

Felvételi keretszámok	1990-91	1992-93	1997-98
Idegennyelvű középiskolai tanár	730	1250	2345
Főiskolai szintű idegennyelv tanár (egyetemi képzés)	0	750	560
Főiskolai szintű idegennyelv tanár (főiskolai képzés)	368	980	1283
Összesen	1098	2980	4188

Forrás: <https://ofi.ob.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/idegennyelvoktatas-egy>

Amint azt a 2. táblázatban is láthatjuk, megháromszorozódott a nappali tagozatos nyelvszakos hallhatók száma. 1990 után a másoddiplomás képzést, illetve a kiegészítő képzést már csak nyugati nyelvekből kezdhették meg a hallgatók.

A rendszerváltást követő évek

A rendszerváltás után az erősen központosított oktatásirányítás mintegy ellenhatásaként az intézmények lényegesen nagyobb tartalmi, szervezeti és módszertani önállóságot kaptak, amely ahhoz vezetett, hogy sok iskola hozott létre saját helyi tantervet. Ennek a szinte már átláthatatlan folyamatnak a végét 1995-ben a 130/1995. (X. 26.) kormányrendelet¹ jelentette, amely kibocsátotta a NAT-ot, azaz a Nemzeti Alaptantervet. Ez meghatározó változásokat tartalmazott, mivel a kritériumokat meghatározott évfolyamok végére adták meg és nem évfolyamokra bontva. Idegen nyelvi vonatkozását tekintve meghatározta, hogy a gyermekeknek minimum hány éven keresztül kell idegen nyelvet tanulniuk, megadta, hogy milyen tudásszintre kell eljutniuk, és melyek az alapvető célok és elsajátítandó normák az idegen nyelv tanulása terén (Szilágyiné, 2006). „A NAT műveltségképe nagy, előremutató változást képviselt a korábbi tantervi dokumentumok „hagyományos” kultúra-felfogásához képest. Korszerűbb, jelenre orientáltabb, gyakorlatiasabb lett” (Ballér, 2003, p. 9). Ez a szemlélet kétségkívül kedvezőbb légkört teremthetett volna az idegen nyelvek oktatásának is. Az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterv egyik fontos rendelkezése volt, amely az idegennyelv-oktatást is érintette, hogy mindenkinek – tehát a szakmunkásképzőkben is – kötelező a tankötelezettségi kor végéig idegen nyelvet tanulnia. A fentiekkel összevetve azonban érthetetlen, hogy a kötelező idegennyelv-tanítás kezdete kitolódott az 5. évfolyamra. Annál is inkább, mert az Európai Unióhoz való csatlakozás gondolata már ebben az időszakban is felmerült, s míg más országok minél előbbre hozták az idegen nyelvek tanítását, addig ez hazánkban egy évvel hátrébb került.

Ezt követően azonban 1999-ben az Oktatási Minisztériumban elkészült egy, az idegen nyelveket érintő, fejlesztési stratégia, amely mai szemmel olvasva is rendkívül tanulságos. A dokumentum megfogalmaz mindenkor szem előtt tartandó elveket: „Fontos elvnek tartjuk, hogy az idegennyelv-

¹ https://jogkodex.hu/jsz/1994_31_korm_r_endelet_2930168

tudás megalapozása az általános és középiskolai oktatás feladata. Szakmai és pedagógiai érvek egyaránt emellett szólnak, és így lehet biztosítani azt, hogy a nyelvtudás mindenki számára elérhető legyen családja anyagi és társadalmi helyzetétől függetlenül” (Kapitánffy, 2001, p. 71). Ha a nyelvoktatás céljait nézzük, akkor pedig elmondhatjuk, hogy ebben az időszakban fogalmazódtak meg a többé-kevésbé manapság is érvényben lévő célok. „Az érettségit adó középiskolák az első idegen nyelvből – építve az általános iskolában szerzett alapokra – az Európa Tanács hatfokú (A1, A2, B1, B2, C1, C2) skálájának legalább küszöbszintjére (B1), a második idegen nyelvből, amely a gimnáziumokban kötelező, az említett skála legalább A2 szintjére készítsék fel a tanulókat. A szakképzésben az ettől eltérő követelményeket a kerettantervek szabályozzák. Az eltérések kidolgozásánál a szakmai nyelvi kompetenciák fejlesztése kerüljön előtérbe. Szorgalmazzuk, hogy a szakközépiskolák helyi idegen nyelvi tantervei elsősorban szaknyelvi komponenssel egészítsék ki a kerettantervi követelményeket. Az érettségi reform bevezetésével az idegen nyelvi érettségi épüljön be az elismert nyelvvizsgák rendszerébe, és ezzel a közoktatásból kerüljön ki a piaci alapon működő nyelvvizsgáztatás. Az idegennyelv-oktatás minőségének biztosítása érdekében 2001 után már csak szakképzett nyelvtanárok taníthassanak idegen nyelvet a közoktatásban” (Kapitánffy, 2001, p. 71). A kötelező idegennyelv-tanítás kezdete visszakerült az általános iskola 4. évfolyamára, továbbá itt fogalmazódott meg az az elgondolás, hogy az idegen nyelvek tanítása-tanulása egy egységes folyamatnak tekintendő a közoktatás során. Itt találjuk először a Közös Európai Referenciakeret és a később bevezetésre kerülő kétszintű érettségi ismertetését is, amely a nyelvvizsga-ekvivalencia szempontjából újabb mérföldkő volt hazánkban. Az oktatáspolitikai tehát tisztában volt a rendszerváltást követően kialakult helyzettel a nyelvoktatás terén, így ez a fejlesztési stratégia kritikát is megfogalmazott az akkor kialakult viszonyokról. „A jelenlegi idegen nyelvi érettségi követelményei sok szempontból ellentmondanak a korszerű és kívánatos nyelvtanítási gyakorlatnak, a nyelvi érettségre való felkészülésnek többnyire nagyon kevés köze van a kommunikatív nyelvoktatáshoz, és kimondottan rosszul hat vissza a nyelvtanulásra, a készségek nagyobb részét nem is méri, túl nagy hangsúlyt fektet a nyelvtani ismeretek és a fordítási-olvasási készség mérésére. Társadalmi presztízse alacsony. Nem véletlen, hogy a középiskolai idegen nyelvi vizsgáztatás helyzete tele van ellentmondással, és külső (pénzes) vizsgák kerültek a rendszerbe. Az idegen nyelvi érettségi követelményeit a korszerű nyelvoktatási módszerekhez és követelményekhez kell igazítani. Ez jótékonyan fog hatni a nyelvtanárok szakmai fejlődésére és a középiskolai nyelvoktatásra egyaránt. 2005-től az érettségi reform részeként bevezetésre kerülő kétszintű, standardizált idegen nyelvi érettséginek kell feloldania a rendszer jelenlegi ellentmondásait. Az érettségi reform bevezetését követően külső nyelvvizsgák már nem válthatják ki az idegen nyelvi érettségit, viszont az emelt szintű idegen nyelvi érettségi megfelelő pontszám esetén C típusú középfokú nyelvvizsgának számít majd, így az erről szóló bizonyítvány, szemben a külső vizsgabizonyítványokkal, ingyen megszerezhető” (Kapitánffy, 2001, p. 74).

Ha a nyelvvizsgák felől közelítjük meg a kérdést, akkor a fentiekkel összhangban láthatjuk egyrészt a tanult nyelvek hangsúlyeltolódását az angol és a német irányába, másrészt a nyelvvizsgázók számának emelkedését. Egy, Vágó Irén által összeállított táblázat szerint nyomon követhető a drasztikusan megnövekedett érdeklődés e két nyelv iránt a jelentkezők számának tükrében (3. táblázat).

3. táblázat. A nyelvvizsgára jelentkezők számának alakulása 1985-1995.

	1985	1990	1995
Angol	9454	30858	49208
Német	5713	18434	33205
Francia	1036	2259	3269
Orosz	2972	3215	2777
Olasz	225	1175	1636
Spanyol	291	459	627
Összesen	19691	56400	90712

Forrás: Vágó, 1999, 165.

Jól látható tehát, hogy körülbelül négy és félszeresére nőtt egy évtized alatt a nyelvvizsgára jelentkezők száma, különösen nagy emelkedés pedig már itt is látható az angol nyelv esetében.

Az ezredforduló utáni évek

Annyi bizonyosan látszik a korábbi tantervekből, hogy felismerték, az idegennyelv-tudásra szükség van, így ennek oktatása nagy figyelmet kapott a következő években is. 2001 a Nyelvek Európai Éve volt. Magyarországon 2002-ben megrendeztek egy országos nyelvtudásmérést az Oktatási Minisztérium kérésére, emellett pedig kidolgoztak egy nyelvoktatási stratégiát is, ez volt a *Világnyelv Program 2003*². Főbb céljai közt szerepelt a nyelvoktatás fejlesztését támogató pályázati lehetőségeken túl, hogy kiterjessze a pedagógusok módszertani és nyelvi tudásanyagát, illetve megszüntesse a nyelvoktatás elmaradásait.

A következő Nemzeti Alaptanterv megjelenése is tartalmazott változásokat az idegennyelv-oktatás terén. A 2003-ban megjelenő új NAT-ban³ megfogalmazódtak az időszzerű nyelvek, amelyek közül a legnépszerűbb a német és az angol volt. Az idegennyelv-tanulás előtérbe helyezését, mutatja ebben az időszakban, hogy az élő idegen nyelv benne volt a három legtöbb időkeretet magába foglaló műveltségterületben (Bandiné, 2006).

A 2003-as NAT-ban az idegennyelv-oktatás alapvető céljait és a fejleszteni kívánt területeit már a Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban KER) adta meg. Elsődleges feladatként a felzárkózást fejezte ki az idegen nyelveket beszélő európai országok soraiba, ami lényegében azt jelentette, hogy minden diák, amikor a közoktatásból távozik, képes legyen két idegen nyelvet alkalmazni a KER által megfogalmazott A2, B1, B2 szinten. Ez az év fontos mérföldkő volt az idegen nyelvek oktatásában, mert az 1993. évi LXXIX. törvény 2003. júniusi módosításával⁴ lehetővé vált Nyelvi Előkészítő Képzés indítása a középiskolákban, amely a köztudatba „nulladik évfolyam” elnevezéssel került be. Ez a gyakorlatban annyit jelentett, hogy az óraszám 40%-a nyelvéra, illetve a végzős évfolyamon a cél a tanulók emelt szintű érettségire való felkészítése, vagyis a B2 szintű (középfoknak megfelelő) nyelvtudás elérése. A képzés népszerűségét mutatta (és mutatja a mai napig) a többszörös túljelentkezés ezekbe az osztályokba.

A háromévenkénti felülvizsgálat alapján a NAT 2007⁵ kisebb változásokon esett át. Ezek a változások az idegennyelv-oktatásra azonban nem voltak hatással.

² <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/2003-as-vilag-nyelv/vilag-nyelv-program>

³ http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

⁴ <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV>

⁵ http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/a_nemzeti_alaptanterv_2007es_vltozat.html

A 2012-es NAT-ban⁶ kilenc kulcskompetencia jelent meg, amelyet 2000-ben dolgoztak ki. Az egyik ilyen kulcskompetencia az idegen nyelvi kommunikáció. Lehetőséget nyújtott az általános iskolákban a második idegen nyelv oktatására is, melyet a 7. évfolyamtól tehettek meg. További nívumként jelent meg, hogy korlátozta az első idegen nyelvként tanult nyelveket: ez csak az angol, a német, a francia és a kínai nyelv lehetett a nyelvtanulás folyamatosságának biztosítása érdekében. Továbbra is a Közös Európai Referenciakeret (KER) adja meg a teljesítendő kompetenciákat és nyelvi szinteket is, bár a korábbi kimeneti szinteket tekintve annyi változás történt, hogy a 8. évfolyam végére az A1-es szintet felemelték A2-re. A 2012-es NAT tehát az élő idegen nyelv oktatására vonatkozóan pozitív változásokat hozott az előző nemzeti alaptantervekkel összevetve. Annak köszönhetően, hogy a kommunikatív kompetenciára nagy hangsúlyt helyezett, elérte, hogy a Közös Európai Referenciakerettel nagyobb szinkronban legyen (Öveges, 2013).

A 2020-as NAT-ban⁷ kimeneti szinteket tekintve egy helyen történt változás: az első idegen nyelvnél a középiskola végén B2-es szintre kell eljutni a tanulóknak (Farzádi, Jakus, Kránicz, Öveges & Perge, 2020). Fontos azonban megjegyezni, hogy az értelmező rendelkezés máshogy fogalmaz: „A tanuló a középiskolai tanulmányai végére képes elérni a KER szerinti B2 szintet, de legalább a középszintű nyelvi érettségit (B1 szint) teljesíti.”⁸ A középszintű érettségi szintje ezzel a követelménnyel nincs összhangban, hisz ott B1 szintű tudást kell elérni. Az emelt szintű érettségi szintje a B2, mivel ez a vizsga egyenértékű a középfokkal. Vagyis a rendelkezés szeretné, ha minden diák elérné az emelt szintű érettségi szintjét, ugyanakkor a valóság diktálta előírást fogalmazza meg. A B1 és a B2 szint közötti különbség jelentős tudás- és készségbeli eltérést jelent, melynek megfogalmazása azt is sugallja, hogy elismerik, hogy a hazai intézményi keretek közötti nyelvoktatás nem tudja minden esetben teljesíteni a kívánt célt.

Az idegen nyelv tudásáról képet kaphatunk manapság a kompetenciamérések segítségével is. A 2022-es adatokat a második táblázatban láthatjuk, ahol az általános iskola 8. osztályában mért szinteredményeket hasonlíthatjuk össze.

4. táblázat. A tanulók idegen nyelvi szinteredményei angol és német nyelvből a 2022-es kompetenciamérés eredményei alapján

	Angol	Német
A1 szint alatt 8. osztály	19,6%	43,1%
A1 szinten 8. osztály	21%	30,9%
A2 szinten 8. osztály	15,7%	18,5%
B1 szinten 8. osztály	43,7%	7,5%

Forrás: saját szerkesztés az Országos Kompetenciamérés alapján:

https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes_melleklet.pdf

A 4. táblázatból kitűnik, hogy angoltól a kívánatos A2 szintet (vagy az annál magasabb B1 szintet) az általános iskola végére az angolul tanulók nagyjából 60%-a tudta teljesíteni 2022-ben, míg németből nagyjából 25%. Aggasztónak tűnik azonban az a közel 20% 8. osztály végére angoltól és 43% németből, akik az A1 szint alatt teljesítők, vagyis a középfokú oktatás kezdetén 5 év (feltételezett) tanulás után lényegében még mindig kezdő szinten ragadtak. Az ezredforduló előtt megfogalmazott cél, vagyis az, hogy az idegen nyelv tanulása egy egységes folyamatnak tekintendő, ahol az elvárás a folyamatos fejlődés, még mindig messzinek tűnik.

⁶ https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

⁷ <https://magyarokozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>

⁸ A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

A nyelvvizsgák számának alakulása

A rendszerváltás utáni időszakban tehát jól követhető az idegen nyelvek tanításának új iránya, amely természetesen a különböző nyelvvizsgák iránti igény emelkedését is maga után vonta. A nyelvvizsgáért járó felvételi többletpontok először a 2000-es évek elején jelentek meg, amikor a nyelvvizsgát még csak 5 többletponttal jutalmazták, bár a felsőoktatásba kerüléshez is „csak” 120+6 pontot lehetett szerezni. 2006-ban és 2007-ben már maximum 20 plusz pont járt. Az emelt szintű érettségi bevezetése 2005-ben annyiban hozott változást, hogy középfokú nyelvvizsgáért 7, míg felsőfokért 10 többletpontot kapott a felvételiző, bár nőtt a megszerezhető pontok száma is, mégpedig 144-re. Az emelt szintért is 7-7 pont járt abban az esetben, ha az nem volt előírás az adott szakon. 2008-ban megjelent a 480 pontos felvételi rendszer, így nőtt a nyelvvizsgákért kapható pontok száma is: egy középfok 35, egy felsőfok 50 pontot jelentett, a nyelvvizsgákért kapható pontok számát pedig 50-ben maximálták. Ez a rendszer 2011-ben módosult, és a nyelvvizsgákkal összesen 40 pont volt megszerezhető. A középfokú nyelvvizsga ettől az évtől 28, míg a felsőfok 40 többletpontot jelentett, az emelt szintű érettségi pedig 40-et. 2012 hozta el az 500 pontos rendszert, melyben az emelt szintű érettségi 50 pontra árazódott be (Pogácsás, Dióssy, Vona, 2017). A pandémia ideje alatt a nyelvvizsgát érintő felsőoktatási kérdésekről szóló 332/2021. (VI. 10.) Korm. rendelet értelmében ismét adható volt többletpont egyes résznyelvvizsgáért a 2021. évi általános felvételi eljárásban és a 2021. évi pótfelvételi eljárásban. Mégpedig nyelvenként középfokú (B2) írásbeli nyelvvizsga esetén 28 többletpontot, vagy felsőfokú (C1) írásbeli nyelvvizsga esetén 40 többletpontot lehetett szerezni, a résznyelvvizsgák pedig ezeknek a pontoknak a felét, tehát 14-et, illetve 20 pontot jelentettek. Napjainkban, egész pontosan 2024 szeptemberétől, a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben döntenek arról, mire adnak maximum 100 többletpontot. Szinte minden intézmény ad is a nyelvvizsgákért, általában az eddigi felsőfokért járó 40, illetve középfokért járó 28 helyett többet, illetve a részvizsgák is érnek pluszpontokat, csakúgy, mint a pandémia alatt. Továbbá néhány egyetem úgy döntött, az alapfokú nyelvvizsgáért is fog pluszpontot adni.

A nyelvvizsgáért járó pontok miatt így az sem meglepő, hogy a különböző nyelvvizsgaközpontok száma is emelkedett, biztosítva így az egynyelvű, a kétnyelvű és a különféle szakmai nyelvvizsgák lehetőségét. A tudás szintje egységes, ezt biztosítja a KER-szintekhez való illeszkedés, viszont a feladattípusok, amelyekkel ezeket mérik, változatosak. Jó megoldás ez, hisz mindenki megtalálhatja azt a típusú nyelvvizsgát, amelynek a feladatait saját maga számára könnyebben teljesíthetőnek érez, továbbá az írásbeli és a szóbeli részek is részvizsgaként más-más nyelvvizsgaközpontban teljesíthetőek. Jelenleg hazánkban 21 akkreditált nyelvvizsgarendszert tart számon az Oktatási Hivatal Akkreditációs Osztálya⁹, amelyek több vizsgahelyen az egész országra kiterjedő hálózatokat hoztak létre. A 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról¹⁰ egyértelműen rendelkezett arról, milyen egységes követelményeknek kell megfelelnie egy adott nyelvvizsgarendszernek ahhoz, hogy akkreditált, vagyis államilag elfogadott nyelvvizsga-bizonyítvány kiadására legyen jogosult.

A fentebb ismertetett, a közoktatást szabályozó törvényekkel és a kompetenciamérés eredményeivel párhuzamosan nézzük meg az 5. táblázatban az angolból és németből nyelvvizsgázók számát az elmúlt tíz évben!

⁹ <https://nyak.oh.gov.hu/default.asp>

¹⁰ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0800137.kor>

5. táblázat. Nyelvvizsgálók száma éves bontásban angol és német nyelvből.

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	összesen
angol	88 521	85 409	96 615	96 041	83 796	89 259	94 148	65 558	67 006	66 954	833 307
német	28 530	26 993	28 310	27 842	23 544	22 443	21 926	15 416	14 142	12 311	221 457
összesen	117 051	112 402	124 925	123 883	107 340	111 702	116 074	80 974	81 148	79 265	1 054 764

Forrás: Saját szerkesztés a https://nyak.ob.gov.hu/doc/stat/stat_disp.asp?strID=A0 adatai alapján

A nyelvvizsgára vonatkozó adatok a törvényi változásokat csak néhány éves késéssel követik, az alábbi táblázatból azonban már jól látszik egy, a korábbinál még erőteljesebb növekedés a 2010-es évek elejétől. Egyrészt a 2012-es NAT-nál említett pozitív változások már éreztették hatásukat, másrészt már 2014-ben megfogalmazódott az a tervzet, amely a felsőoktatásba kerülés feltételeként egy emelt szintű érettségit és egy középfokú nyelvvizsgát állapított meg¹¹. A nyelvvizsgálók számának növekedése tehát nemcsak a kötelező iskoláztatás törvényi szabályozásának volt köszönhető, hanem a felsőoktatás szabályozóinak is.

6. táblázat. Nyelvvizsgálók korosztályos bontása 2013-2022.

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Összesen
14-19	47 044	46 055	49 017	51 690	46 411	54 024	61 947	46 362	51 889	49 997	504 436
20-24	38 481	35 840	36 147	36 303	31 938	30 493	28 492	19 725	20 234	20 699	298 352
25-29	20 302	19 651	22 746	20 880	17 580	15 718	14 766	8 448	6 078	5 712	151 881
30-34	9 129	8 519	11 389	10 070	7 658	7 181	6 677	3 932	2 430	2 270	69 255
35-39	6 961	6 650	8 137	7 460	5 657	5 262	4 647	2 564	1 564	1 349	50 251
40-44	3 587	3 699	4 953	5 183	4 380	4 359	4 199	2 280	1 468	1 222	35 330
45-49	1 334	1 403	1 722	1 948	1 890	2 138	2 333	1 650	1 103	1 125	16 646
50-54	559	617	537	637	798	939	976	710	504	511	6 788
55-64	409	434	301	320	408	432	403	341	224	235	3 507
65-	18	15	16	28	38	20	30	14	10	25	214
Egyéb	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	6
Összesen	127 825	122 885	134 966	134 520	116 759	120 566	124 470	86 026	85 504	83 145	1 136 666

Forrás: https://nyak.ob.gov.hu/doc/stat/stat_disp.asp?strID=F0

Ha megnézzük a fenti táblázatot a nyelvvizsgálók korosztályos bontásáról (6. táblázat), akkor jól látható, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése a közoktatásban és a felsőoktatásban tanulók körében, tehát nagyjából a 14-24 éves korosztálynál a legnépszerűbb. A felsőoktatásban a 2006. március 1-től hatályos, a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény¹² 150. § (1) bekezdése szerint az oklevél, illetve bizonyítvány megszerzésének az előfeltétele az általános nyelvvizsga megléte volt. A követelmény teljesítése alól mentesültek azok a hallgatók, akik tanulmányaik első évfolyamon történő megkezdésének évében legalább a negyvenedik életévüket betöltötték. Ez a rendelkezés azoknál volt alkalmazható utólag, akik a 2015/2016. tanévben tettek záróvizsgát. Így az is szembetűnik a fenti táblázatban (6. táblázat), hogy még a 35-39-es korosztály nyelvvizsgálóinak száma is viszonylag magas volt a 2015-16-os évekig, ameddig érvényben volt a rendelkezés. Ekkor még nem volt egységesen kimeneti követelmény a középfokú nyelvvizsga, az egyes szakok Képzési és Kimeneti Követelményei szabályozták, milyen nyelvvizsga szükséges a diploma megszerzéséhez. A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról¹³ XIII. fejezet, 30/51. paragrafusában rendelkezett a középfokú nyelvvizsgát igazoló okmány bemutatásáról, mint a diploma kiadásának feltételéről. Ennek a rendelkezésnek megfelelően a nyelvvizsgálók száma is egyre emelkedett, a 2016-os év

¹¹ <https://hirado.hu/2010/11/11/elore-kernek-a-bizonyitvanyt-a-felsooktatasba-jutas/>

¹² <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV&pagenum=3>

¹³ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

tekinthető a csúcs évének, majd a 2017-ben bekövetkező hanyatlást ismét emelkedés követte. Az 503/2017. (XII. 29.) Kormányrendelet¹⁴ lehetővé tette, hogy az első sikeres nyelvvizsgálóhoz és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához támogatást kapjanak a 35. életévüket még be nem töltött diákok.

2018-19-ben a nyelvvizsgálók számának ismételt emelkedése annak is volt köszönhető, hogy a diákok arra készültek, hogy a felsőoktatási bemenethez szükséges lesz a nyelvvizsga bemutatása, azonban 2019 őszén visszavonták a „nyelvvizsgatörvény” néven ismertté vált határozatot, így nem kellett a bemenethez nyelvvizsga, az emelt szintű érettségi azonban továbbra is hatályban maradt. Az ezt követő 2020-as visszaesés két dolognak tudható be. Egyrészt a pandémia átírta a nyelvvizsgáztatás menetét, mert vagy nem lehetett nyelvvizsgát tenni, vagy sokan nem éltek az online vizsga lehetőségével, és mint később kiderült: jól taktikáztak. A 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet¹⁵ 6. § kimondja, hogy aki 2020. augusztus 31-ig sikeres záróvizsgát tett, mentesül az oklevél kiadásának előfeltételéül előírt nyelvvizsga letételének kötelezettsége alól. Ezt később is alkalmazták az ún. „beragadt” diplomák kiadására. A kérdés azonban az, mennyire „tett jót” a nyelvtanulás ügyének ez a rendelet.

2022-ben pedig újabb törvény jelent meg, a 2022 évi LIX. törvény 'A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény' módosítása.¹⁶ Ebben a következő olvasható: „Az Nftv. a következő 49/A. 7.§-sal egészül ki: „A felsőoktatási intézmény gondoskodik az adott szakon szerezhető szak-képzettség gyakorlásához szükséges idegen szaknyelvi ismeretek oktatásáról, a tanterv részeként biztosítja a feltételeket ahhoz, hogy a hallgató megszerezhesse a tantervben meghatározott, az adott szakon szerezhető szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen szaknyelvi ismereteket. A felsőoktatási intézmény a tantervben foglaltak szerint biztosítja a tudásmérés lehetőségét a hallgató részére és értékeli az idegen szaknyelvi ismeretek megszerzését. A felsőoktatási intézmény a tantervben meghatározhat az idegen szaknyelvi ismeretként elfogadható államilag elismert nyelvvizsgát vagy más nyelvtudásmérést.”

Ez a törvényi szövegezés több szempontból is meglehetősen képlékeny helyzetet teremt. Az adott szakokon megszerezhető szakképzettség szaknyelvi ismeretet jelent, amelynek az elsajátítása már feltételez egy viszonylag stabil (nem szaknyelvi) nyelvismeretet. A beérkező hallgatók nyelvi szintje azonban meglehetősen változatos képet mutat, illetve fog mutatni a jövőben (is). Azokon a szakokon vagy intézményekben, ahol magasabb bekerülési pontszám van érvényben, a diákok is feltételezhetően jobb nyelvismerettel rendelkeznek, mivel a nyelvvizsgáért járó pontokra is szükségük van ahhoz, hogy felvételt nyerjenek. Erre a tudásra építve a szaknyelv elsajátítása is realisabb elvárásnak tűnik. Ha azonban végignézzük az elmúlt évek középszintű érettségi eredményeit angolból és németből, akkor azt láthatjuk, hogy az eredmények nem lettek jobbak, ahogy azt az 6. táblázat is mutatja.

7. táblázat. Középszintű érettségi eredmények angol és német nyelvből

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Angol	64,24	68,32	58,34	64,78	69,36	61,76
Német	57,03	60,33	52,37	57,39	59,70	55,16

Forrás: saját szerkesztés a https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20220718_erettsegi_eredmenyek_2022 és https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20230718_erettsegi_eredmenyek_2023 alapján

¹⁴ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1700503.kor>

¹⁵ <https://njt.hu/jogszabaly/2020-101-20-22>

¹⁶ <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2200059.TV>

A középszintű érettségi nagyjából az alapfokú nyelvvizsga szintje, vagyis ha feltételezzük, hogy a sikeres teljesítéshez 60% szükséges, akkor németből az elmúlt néhány évben csak egyszer fordult elő, hogy az átlag feletti teljesítést elérték a diákok. Az angol nyelv átlaga, amelyet a tanulók többsége tanul, pedig egyszer került az átlag 60% alá, az elmúlt évhez képest pedig jelentős, több mint 7,5%-os csökkenés látható. Vagyis a nyelvtudás, amellyel felvértézve jönnek azok, akik nem rendelkeznek B2 (vagy C1) szintű nyelvvizsgával, nem hogy jobb lett, még romlott is.

A felsőoktatásban a szakok tantervi részeként megjelenő szaknyelvi oktatás (pontosan megfogalmazott gyakorlati megvalósítás hiányában) sokféle elgondolás alapján valósulhat meg. Az egyik ilyen lehetőség a tantervbe beépített idegen nyelvi kurzus, amely akár több félév nyelvtanulást is jelenthet attól függően, milyen szinten áll a bemenetkor a hallgató ahhoz, hogy szaknyelvi ismereteket is képes legyen elsajátítani idegen nyelven. A kurzusok kritérium tantárgyként szerepeltetése a legegyszerűbb módja a tantervbe helyezésnek, amely azonban – kreditérték nélkül – mindig felveti a befektetett hallgatói munka meg nem jelenítését. A másik lehetőség a különböző kurzusokba beépített idegen nyelvi tartalmak, blokkok, amelyek kivitelezése már a kurzus oktatóit is érinti: idegen nyelven előadni (angolul és/vagy németül) a saját kurzus egy részét nem minden esetben elvárható. Nem szabad azonban megfeleledkezni arról, hogy a szaktárgyi kurzusok előadói egyrészt nem nyelvtanárok, így a nyelve(ke)t sem beszélik teljesen hibátlanul, továbbá arról, hogy ha a hallgatók a tananyag egy részét meg is hallgatják idegen nyelven, attól még nem fogják elsajátítani a szaknyelvet. A szaktanárok – ha számon is kérnek valamit idegen nyelven – a nyelvtudás mérésében és a szaknyelvi fejlődés mértékének megítélésében sem kompetensek. A hallgatókról pedig nem tudjuk pontosan megmondani, milyen idegen nyelvet tanultak első idegen nyelvként. A harmadik lehetőség a nyelvvizsga előírása a bemenetkor, ezzel viszont az intézmény behatárolja azok körét, akik ide jelentkezhettek. A negyedik opció, hogy kínálja az intézmény szabadon választott idegen nyelvi kurzusokat, és a hallgatókra bízta, hogy élnek ennek lehetőségével, vagy nem. Itt felmerül a további kérdés: fel tudja-e mérni a képzés során a hallgató, lesz-e munkájához szükség a jövőben idegen nyelvi szakmai ismeretekre. Feltehetően lesz, de ennek megítélése nem biztos, hogy reális lesz a diákevek alatt. Ha van rá kapacitás, akkor építhet a felsőoktatási intézmény a hallgatók „önbevallás” alapján végzett nyelvi fejlődésére is, ami abból áll, hogy egyéni haladási ütemben akár tutorálás formájában valósul meg önálló nyelvi fejlődés tananyagok segítségével és beépített konzultációs lehetőségekkel, amellyel azonban szintén lehetnek problémák. A nagyobb felsőoktatási intézmények nagyobb hallgatói létszámára ez a megoldás nem a legoptimálisabb. A felsőoktatásban található nyelvi lektorátusok vagy idegen nyelvi központok látják el ezeket a feladatokat. Einhorn 2022-ben 18 intézményben készített felmérést a felsőoktatásban történő idegennyelv-oktatás céljáról és tartalmáról, melynek során megállapította, hogy „a nyelvtanítási célok tekintetében az egyetemi elvárások a döntőek: több intézményben a fő cél a szükséges nyelvvizsgák megszerzése, másutt a bekerülő nyelvstanulók már a felvételi előtt megszerezték ezeket. A felsőoktatáson belül a nyelvtanítás célja a szaknyelvoktatás, ezt azonban az érintettek különbözően értelmezik. Több intézményben a szaknyelvoktatást komplexen értelmezik, a munkához kapcsolódó nyelvhasználati területek elemzéséhez kapcsolódó kutatásokat is folytatnak, más intézmények inkább nyelviskolának tekintik magukat és/vagy a nyelvvizsga-felkészítésre fókuszálnak” (Einhorn, 2022, p. 6). Ha a nyelvvizsga már nem követelmény, marad tehát a szaknyelv oktatása, amely megfelelő alapok nélkül nehezen hoz eredményt.

Emellett figyelembe kell vennünk a hallgatók idegen nyelvek tanulásához való viszonyulását is, vagyis azt a motivációs szintet, amellyel önálló tanulásra és érdemi fejlődésre képesek. A nyelvtanulási motiváció kutatása önmagában is egy állandóan fejlődő terület. Szaszko részletes történeti leírása alapján elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulási motiváció eddig uralkodó paradigmái mára már

újabb elemekkel egészültek ki. „A nyelvtanulási motivációt vizsgáló szakirodalomban gyakran olvasható, hogy kétfajta motiváció különböztethető meg, a Gardner és Lambert alapmodelljében megjelenő integratív és instrumentális motiváció. Integratív motivációnak tekinthető, amikor a nyelvtanuló anyanyelvi szintű nyelvtudásra törekszik, és szeretne asszimilálódni a célnyelvi kultúrába, míg az instrumentális motiváció esetén a tanuló valamilyen külső tényezőnek köszönhetően érez késztetést nyelvtudásának fejlesztésére, például azért, hogy sikeres nyelvvizsgát tegyen” (Szaszko, 2020, p. 65). Főként a szociálpszichológia és a kognitív pszichológia kölcsönhatására azonban az 1980-as években egyre inkább világossá vált, hogy az idegennyelv-elsajátításnak más specifikumai is vannak, mint például a tanulói személyiségtípusok, az adott nyelv jellemzői és a tanulási környezet. Fontossá vált a különböző, tanulókra szabott feladattípusok és maga a tanulási folyamat. „Dörnyei és Ottó idegennyelv-tanulási motivációs folyamatmodellje (1998) két alapvető dimenzióra épül, melyek közül az első a cselekvéssorozat, amely magában foglalja a célokat, szándékokat, cselekedeteket, a célok megvalósítását és az értékelést. Az előszakaszt, a cselekvést kiváltó motiváció kiválasztása jellemzi, a cselekvési szakasz a végrehajtó motiváció időszaka, valamint az utószakasz a retrospektív értékelő periódus. A második dimenzió a motivációs hatásokat foglalja magában, úgymint az energiaforrások (melyek lehetnek segítők és gátlók), valamint a motivációs erők, amelyek alapvetően meghatározzák a viselkedési folyamatokat. Ezt a dimenziót komplementernek tekintik, ami a cselekvéssorozatot elősegíti” (Szaszko, 2020, p. 70). Később a modell kiegészült az ideális énkép fogalmával, amely a nyelvtanuló egyén vágyott jellemvonásait jelenti. Ennek kiegészítése pedig a szükséges énkép, amilyenné a nyelvtanuló válni szeretne. Az idegen nyelvi motivációs érendszer három részből áll: a belső vágyakból, a társadalmi nyomásból és a tanulási folyamat tapasztalatából. A lehetséges énképek, amelyek az egyén azon elképzelései, hogy mivé szeretne, vagy nem szeretne válni, ilyen módon a jövőről alkotott képek is egyben (Szaszko, 2020). Kérdés az, hogy az alapszintű nyelvtudás elérése során, amely egy átlag nyelvtanulónak kilenc évébe telik, ha a kötelező idegennyelv-oktatás az általános iskola negyedik osztályában kezdődik, milyen mértékű pozitív energiaforrások aktiválódnak, továbbá ez milyen énképpel társul a felsőoktatás kezdetén.

Következtetések

A rendszerváltás óta eltelt időszak kétségkívül nagy változást hozott hazánkban az idegen nyelvek tanulásában, tanításában, az ezeken a nyelveken való szóbeli és írásbeli kommunikáció gyakorlatában. Bár a generációk váltakozásával folyamatosan változik az idegen nyelvhez, annak használatához való viszonyunk is, egyet be kell látnunk. Bár van még mit fejlődünk az idegen nyelvek tanítása és tanulása terén, a nyelvek elsajátítását kétségkívül pozitívan lehet befolyásolni a különböző törvények, rendeletek előírásaival. „A nyelvvizsga-kötelezettség megléte tehát a teljesítési kényszer negatívuma mellett azzal a kétségtelen előnnyel jár, hogy a diákok és a felsőoktatásban tanuló hallgatók legalább valamilyen – jobb esetben valós B2-es – szinten megtanulnak egy idegen nyelvet. Ilyen külső motivációs tényezőkre azért van még a mai napig is szükség, mert hazánk még mindig nem jár élen az idegennyelv-tudás terén: egy 2016-os Európai Unió felmérés alapján a teljes lakosság 42,4%-a nyilatkozott úgy, hogy beszél legalább egy idegen nyelven – ebből következőleg az össznépség 57,6%-a nem beszél egyetlen idegen nyelven sem (Eurostat, 2016). Ugyan ez a vizsgálat a 25 és 64 éves kor közötti populációra vonatkozott, ám ezzel az eredménnyel sajnos a három sereghajtó ország közé tartoztunk Romániával és az Egyesült Királysággal együttesen” (Fajt, Bánhegyi, Vékási & Cseppentő, 2022, p. 74).

Problémát jelent az is, mit gondolnak az idegen nyelvek tanulásáról maguk a nyelvtanulók. Ez a felvetés azért fontos, mert megengedőbb szabályozás mellett – amennyiben nincs kényszer a nyelvtudás igazolására – felerősödnek az egyéni motivációk. Ezt Einhorn az Eurobarometer adatai alapján így fogalmazza meg: „a szakemberek és az átlag polgár egészen mást gondolnak az idegen nyelvek használatáról és hasznosságáról. Miközben a szakirodalom szintjén különböző, a többnyelvűséget erősítő nyelvhasználati modellek jelennek meg, aközben az átlag polgár még arról sincs feltétlenül meggyőződve, hogy az angolon kívül bármilyen idegen nyelvet érdemes megtanulnia, sőt meglepően nagy azoknak az aránya, akik még az első idegen nyelv megtanulását sem találják nélkülözhetetlennek (13%). A nyelvtanulók tehát a pragmatikus felhasználást gondolják fontosnak: a nyelvtanulás hasznát abban látják, hogy így jobb álláshoz vagy magasabb fizetéshez juthatnak. Ezzel szemben az adatok azt bizonyítják, hogy az idegennyelv-tudását logikus módon ki-ki ugyanarra használja, amire egyébként az anyanyelvét is, tehát a nyelveket tudók inkább privát célokra, a szabadidő eltöltésére használják a nyelvtudásukat, és a 2012-tes Eurobarometer adatai arra utalnak, hogy még erősödik is az a tendencia” (Einhorn, 2015, p. 38). Szintén Einhorn kutatásai rávilágítanak arra is, hogy „sok szempontból sajátos a magyarok viszonyulása az idegen nyelvekhez. A nyelvtanulás tagadhatatlanul nehéz, hosszadalmas, sokszor monoton folyamat, de ez a szélsőséges félelem túlzásnak tekinthető. Érdemes pedagógiai szempontból elidőzni egy kicsit annál, hogy milyen okai lehetnek annak, hogy a nyelvtanulás és a nyelvtudás nálunk döntően nem örömforrásként jelenik meg, hanem sokkal inkább szükséges rosszként, túlélendő feladatként. A nyelvtudás interkulturális hozadék, tehát a más kultúrák és a saját kultúra mélyebb megértése nem jelenik meg értéként, a nyelvtudás folyamatos karbantartása, további nyelvek tanulása nem jellemző szabadidős tevékenység. Ennek természetesen nagyon sok oka van, köztük gazdasági is, de nyilvánvaló, hogy pedagógiai, szemléleti kérdéseket is fel lehet tenni ebben a helyzetben” (Einhorn, 2015, 45-46). Ezért is kérdés, rá lehet-e bízni a nyelvtanulóra, hogy saját örömét és jövőbeli boldogulását támogató attitűddel maga döntsön arról, milyen mértékben kívánja fejleszteni, vagy akár karbantartani idegen nyelvi tudását. A gazdasági és egyéb okokat tekintve meg kell jegyeznünk azt is, hogy a nyelvvizsga-moratórium annak is volt köszönhető, hogy „a 2020-as és 2021-es nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos kormányrendeletek kiadása egy időben történt annak a korábbi európai uniós vállalásnak a Magyarország részéről való, részleges teljesítésével, mely szerint a lakosság legalább 30%-a szerez valamilyen diplomát (Európai Bizottság, 2017). Ez a vállalásunk az Európa 2020 Stratégia oktatással kapcsolatos azon célkitűzésével áll összhangban, amely a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányát hivatott növelni” (Fajt, Bánhegyi, Vékási & Cseppentő, 2022, p. 6). Jelen pillanatban úgy tűnik, hogy a 2022. évi LIX. törvény ennek folytatásaként igyekszik könnyíteni azon, hogy a hallgatók a felsőoktatási intézményben sajátítsák el a szakmájukhoz szükséges idegen nyelvi tudást úgy, hogy a bemenetkor még az alap (tehát nem szaknyelvi) tudásuk is gyenge lábakon áll. Ez a helyzet most nagyon hasonlít az ezredforduló időszakára, amikor a felsőoktatásba tömegek léptek be. „A 2000-es években a felsőoktatás tömegesedésével olyanok is bekerültek a hallgatók közé, akik a szakmai tárgyak terén kevésbé felkészültek és nincsenek a szükséges mélységben birtokában a felsőoktatási tanulmányokhoz szükséges készségeknek, így vélhetőleg a nyelvvizsga letétele is problémásabb számukra, mint a jobban felkészült hallgatóknak” (Fajt, Bánhegyi, Vékási & Cseppentő, 2022, p. 5).

Azt is meg kell itt említenünk, hogy a nyelvvizsga megszerzésének motivációjában a családi háttér is nagy szerepet játszik. „Az eredményességet vitathatatlanul befolyásoló tényező a nyelvtanulók családi háttere, melynek fontosságáról számos kutatás beszámol. Gardner (1985) a tanulók nyelvtanulási előmenetelére pozitívan vagy negatívan ható aktív és passzív szülőkről számol be. Kormos és Csizér (2005) eredményei a szülők konkrét befolyását mutatták ki a tanulók nyelvtanulási moti-

vációjára. Csapó (2001) arról számolt be, hogy a teszteredményekkel mért nyelvi szint befolyásolásán kívül a szülők iskolai végzettségének hatása az első idegen nyelv kiválasztásában is megmutatkozott. Ottó és Nikolov (2003) nyelvérzéklet vizsgáló kutatása az édesanyák iskolai végzettségének szignifikáns hatását mutatta ki a nyelvérzéklet tesztek eredményeire. Novák és Morvai (2017) kutatása szerint a szülők iskolázottsága a tanulók nyelvtudására, a nyelvvizsgák megszerzésére és az iskolán kívüli nyelvtanulás gyakoriságára is hatással van. Mattheoudakis és Alexiou (2009) kvantitatív és kvalitatív módszereket is használó vizsgálata kimutatta, hogy a magasabb szocioökonómiai státuszú tanulók eredményesebb nyelvtanulásának hátterében a gazdagabb kulturális tőke érhető tetten” (Novák & Fónai, 2020, p. 20). Így továbbra is lesznek olyan hallgatók, akik egy vagy akár több nyelvvizsgálóval lépnek be a rendszerbe, és lesznek olyanok is, akik a középszintű érettségit is alig teljesítve kezdik meg tanulmányaikat. A 200 pont alatti bekerülés néhány felsőoktatási intézménybe mintha visszarepítene bennünket az időben több mint húsz évvel. Lehet, hogy a megengedőbb rendszer több diplomát fog eredményezni, már azért is, mert a képzők abban érdekeltek, hogy minimalizálják a lemorzsolódást, de a különböző felsőoktatási intézmények ennek következtében még inkább „beárazódnak”, és a munkaerőpiac egész biztosan reagálni fog a helyzetre. A jobb diplomával magasabb presztizsű álláshoz, ezáltal magasabb keresethez való jutás pedig nem segíti az elvárt mértékben a társadalmi mobilitást.

Hivatkozott források

- Bandiné Liszt, A. (2006). Általános iskolai német nyelvi minta és kerettantervek komparatív elemzése. *Iskolakultúra*, 16(11), 79–92. Letöltés dátuma: 2023.08.21. forrás: URL: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20534/20324>
- Ballér, E. (2003). Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, 13(12), 3–18. Letöltés dátuma: 2023. 08. 21. forrás: URL: http://real.mtak.hu/60521/1/EPA00011_iskolakultura_2003_12_003-018.pdf
- Bárdos, J. (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető Kiadó.
- Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Pedagógiai Kultúra 3. Miskolci Egyetemi Kiadó. Letöltés dátuma: 2023. 08. 16. forrás: URL: <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1874/1675>
- Einhorn, Á. (2022). Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3-4), 6–26. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.6.26>
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A. & Cseppentő, K. (2022). A nyelvvizsga-moratórium margójára: nyelvtanárok és idegen szaktárgyakat oktatók véleményei. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3-4), 71–90. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.71.91>
- Farczádi Bencze, T., Jakus, E., Kránicz, E., Öveges, E. & Perge, G. (2020). *Útmutató az idegen nyelv tantárgy tanításához*. Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés dátuma: 2023. 08. 21. forrás: URL: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-idegen-nyelvtantargy-tanitasahoz.pdf>
- Kapitánffy, J. (2001). Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban: az Oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiája. *Iskolakultúra*, 11(8), 71–75. Letöltés dátuma: 2023. 08. 04. forrás: URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19504/19294>

- Laki, M. (2006). Az idegennyelv-oktatási piac átalakulása 1989 után. *Közgazdasági Szemle*, 0(10), 880–901. Letöltés dátuma: 2023. 07. 11. forrás: <https://ideas.repec.org/a/ksa/szemle/874.html>
- Novák, I. & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 2020(6), 16–34. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Öveges, E. (2013). Idegennyelv-oktatás a köznevelésben - változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 19(3), 16–24. Letöltés dátuma: 2023. 07. 11. forrás: URL: http://www.tintakiado.hu/book_detail.php?id=377
- Pogácsás, Cs., Dióssy, K., Vona, M. (2017). *A magyar felsőoktatás felvételi szabályozása a felvételi számok tükrében a 2001-2015-ös időszakra vonatkozóan*. Letöltés dátuma: 2023. 07. 11. forrás: URL: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/taylor/article/view/13092/12948>
- Simon, O. (2006). *Az orosz nyelv oktatása Magyarországon oktatáspolitikai és módszertani-történeti aspektusból*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Letöltés dátuma: 2023. 07. 11. forrás: URL: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45475/Kd_11416.pdf
- Szaszkó, R. (2020). A nyelvtanulási motiváció kutatásának evolúciója magyar kontextusban. In Varró B. (Ed), *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról. Vechta – Jászberény* (pp. 63–75). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Letöltés dátuma: 2023. 08. 24. forrás: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5763>
- Szilágyiné Hodossy, Zs. (2006). *Általános iskolai idegennyelv-oktatás: történet, elemzés (1945-1995)*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Vágó, I. (1999). Az élő idegen nyelvek oktatása – Egy modernizációs sikertörténet. In Vágó, I. (Ed), *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években* (pp. 135–175). Okker Kiadó.

Szerző(k)

Kopházi-Molnár Erzsébet

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-1469>

Pannon Egyetem, Humántudományi Kar, Tanárképző Központ

E-mail-cím: kophazi-molnar.erszebet@mftk.uni-pannon.hu, kophazie@gmail.com

Zsámbok Zsuzsanna

Nagyboldogasszony Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

E-mail-cím: zsambokzsuzsanna@gmail.com

A műve a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: [CC-BY-NC-ND-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



A NÉMET KISEGÍTŐ ISKOLA KIALAKULÁSA ÉS FEJLŐDÉSE 1867 ÉS 1918 KÖZÖTT

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE GERMAN AUXILIARY SCHOOL BETWEEN 1867-1918

Kovács Krisztina

Összefoglalás

A gyógypedagógia-történelmi kutatások rámutatnak arra, hogy Magyarországon az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek oktatása érdekében tett első erőfeszítések a 19–20. század fordulóján a leginkább modellnek tekintett német mintát követve jelentkeztek (pl. Gordosné, 2000; 2001). Ez teszi indokolttá az iskolareformok németországi mozzanatainak elemzését. Jelen tanulmány célja, hogy áttekintő közlemény keretein belül átfogó képet nyújtson a német kiegészítő iskoláztatás kialakulásáról és fejlődésének első szakaszáról. A vizsgált időszak az első kiegészítő iskola 1867-ben való létesítésétől a Német Császárság 1918-ban való megszűnéséig tartó időszakra fókuszál, figyelembe véve az intézményesülési folyamat 18. században kezdődő előzményeit. A kutatás a gyógypedagógia olyan területébe nyújt betekintést, ami jelenleg kevésbé vizsgált a magyar kutatási szcénában.

Kulcsszavak: *gyógypedagógia-történet, enyhén értelmi fogyatékos tanulók, kiegészítő iskola*

Abstract

The educational and historical research shows that the first efforts made in Hungary to educate children with mild intellectual disabilities at the turn of the 19th and 20th centuries followed the most modeled German practice (e.g. Gordosné, 2000; 2001). This justifies an analysis of the aspects of school reforms in Germany. The aim of this study is to provide a comprehensive picture of the development and first phase of German auxiliary schooling within the framework of an overview study. The period under review focuses on the period from the establishment of the first auxiliary school in 1867 until the end of the German Empire in 1918, taking into account the history of the institutionalization process that began in the 18th century. The present research provides an insight into the field of special pedagogy, which is currently little investigated in the Hungarian research scene.

Keywords: *history of special education, children with mild intellectual disabilities, auxiliary school*

Bevezetés

Európában az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatásügyének kérdése akkor merült fel, amikor az alapfokú oktatás tömegessé kezdett válni. Az oktatásügyi modernizáció jellemzője a tankötelezettség bevezetése és fokozatos kiterjesztése, és ezzel párhuzamosan az oktatás tömegessé válása.

A közép-európai régióban az iskolaügy hagyományos rendjének megváltoztatására törekvő állami beavatkozás első lépései a protestáns német államokban figyelhetők meg (Németh, 2005).

A közép-európai felvilágosult abszolútizmus neveléspolitikai modelljének megvalósítása legkorábban Poroszországban járt eredménnyel. 1717-ben jelent meg I. Frigyes Vilmos oktatási kötelezettségről szóló törvénye, mellyel minden olyan gyermek számára, aki máshol nem tanult, kötelezővé tette a falusi iskolák látogatását. A rendelkezés az alacsonyabb társadalmi réteg gyerekeit célozta meg, mivel az elit gyerekeinek saját tanítójuk volt, vagy gimnáziumba jártak (Ramirez, Boli, & Meyers, 1989). A 18. század végére minden német államban (Poroszország 1763, Szászország 1763, Bajorország 1774) megjelent az államilag, rendeleti úton előírt tankötelezettség, amely társadalmi helyzettől függetlenül minden gyermekre kiterjedt. Poroszországban a II. Frigyes által 1763-ban kiadott rendelettel (General-Landschul-Reglement) vezették be a már meglévő gimnázium, valamint polgári, közép- és reáliskolák mellett új iskolatípusként a népiskolát, valamint 6–13 éves kor között az általános tankötelezettséget. A porosz király oktatáspolitikáját az a meggyőződés vezérelte, hogy az állam boldogulása érdekében szükség van a nép nevelésére, bizonyos fokú erkölcsi felvilágosítására. A német tanügyi reformok során, a minden gyermek számára elérhető iskoláztatás által, elsősorban az analfabetizmust kívánták megszüntetni (Németh, 2012).

A német államokban az elkülönített oktatás kialakulásában szerepet játszott az iparosodással együtt járó társadalmi és szociális körülmények változása. A 20. század első felében az ipari fejlődés vívmányaként a gyermekek társadalmi szerepe megnőtt. Ebben a folyamatban felértékelődött a tanulók színvonalas nevelése, iskoláztatása, az életükben pedig egyre jelentősebbé vált az iskola és a kortárscsoport hatása. A társadalmi átalakulás hatással volt az iskolák arculatára és légkörére is (Mesterházi, 2019). A kötelezővé vált tömegoktatás egyik sajátosságává vált az egy osztályban tanuló gyermekek heterogén összetétele, akiknek a testi fejlettsége, értelmi képessége, neveltségi szintje és szociális háttere nagy eltéréseket mutatott. Sajátos együtt járása volt ennek a jelenségnek, hogy egyes gyerekek – főként a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei – az akkori magas tanulói létszámú osztályokban, nem tudtak hatékonyan, a többi gyermekkel együtt tanulni, melynek következtében egyre emelkedett azon tanulók száma, akik a népiskolai követelményeket nem tudták teljesíteni (Obolenski, 2001). Ezek a gyerekek vagy kiszorultak törvényileg a tömegoktatásból, vagy kihívást jelentettek az elemi népiskolák tanítói számára (Mesterházi, 2019).

A népiskolából kiszorult gyerekek szülei gyakran a súlyosabb fokban értelmi fogyatékosok számára létesült „hülyeintézetek” vezetőihez fordultak segítségül, ahol jellemzően felvállalták a népiskolában „tanításra alkalmatlannak” minősített enyhébb értelmi fogyatékosokkal rendelkező gyermekek fejlesztését is. Mivel azonban ezek az intézmények kezdetben főként magánfenntartásúak voltak, a szülők számára komoly anyagi terhet jelentett a népiskolából kiszorult gyermekük taníttatása (Juba, 1900). Ez a folyamat vezetett a nevelési-oktatási intézmények differenciálódásához, és így a kiségitőiskolai-mozgalom létrejöttéhez. Látható, hogy a kiségitő iskola a kialakulásakor jellegzetesen közép-európai intézmény, amelynek létrehozása összefüggött az általános tankötelezettség bevezetésével és elterjesztésével, a heterogén tanulói teljesítményekkel, valamint az egyéni adottságok, képességek megállapítására bevezetett vizsgáló eljárások eredményeivel (Mesterházi, 2019).

A német kiségitő iskoláztatás kialakulásával foglalkozó nemzetközi kutatások (pl. Höck, 1979; Möckel, 2017; Ellger-Rüttgardt, 2019) több évtizedes múltra tekintenek vissza. Magyarországon leginkább a gyógypedagógia-történeti kutatásokban jelentek meg az enyhén értelmi fogyatékos tanulók elkülönített oktatásának kialakulásával foglalkozó írások (pl. Gordosné, 2001; Mesterházi, 2019). Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás részeként, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára a német államok területén létesített kiségitő iskoláztatás genezisével foglalkozik. Intézményfejlődési utat mutat be társadalom- és intézménytörténeti összefüggéseket szem előtt tartva. Feltárja a német kiségitő iskoláztatás első szakaszának jellemző tendenciáit. A kutatás interdiszciplináris

alapozású, a feldolgozott téma főként a gyógypedagógia-történeti kutatásokhoz (pl. Gordosné, 2001; Mesterházi, 2019) kapcsolódik, valamint épít a modern magyar iskolarendszer kialakulásával foglalkozó neveléstörténeti kutatási eredményekre (pl. Németh, 2005, 2012). A kutatás módszertana a kvalitatív tematikus elemzésre épül az elmúlt évtizedekben a kiségitő iskolák történetéről született fontosabb magyar és német könyvek, tanulmányok, valamint primer források felhasználásával. A tanulmány jelentősége, hogy többletismerettel bővíti az eddigi nevelés- és gyógypedagógia-történeti tudást.

Kiségitő iskolák létrejöttéhez vezető út

A német oktatásügyben végbemenő modernizáció a 19. század utolsó harmadában indult gyors fejlődésnek. A népiskolában kialakuló pedagógiai nehézségek kezelésére a 18. századtól az első kiségitő iskola beindulásáig többféle próbálkozás látott napvilágot. A szakemberek az adott közoktatás-politikai helyzetnek megfelelően keresték a megoldásokat, majd a társadalmi problémára reflektálva hozták létre a gyógypedagógia történetében elsőként számon tartott kiségitő osztályokat, később az önálló kiségitő iskolákat. Kialakulásuk előfutárának tekinthetők a 18–19. század fordulójától szegény családok gyermekei számára létrehozott szegények iskolái (Armenfreischule). Az első szegények iskolája 1795-ben jött létre az akkori Szászországban, Zeitz-ban. Az iskola ingyenes oktatást biztosított olyan szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek számára, akiknek a szülei nem rendelkeztek saját birtokkal és rendszeres jövedelemmel (Ellger-Rüttgardt, 2019).

A 19. században már világossá vált, hogy megfelelő módszerekkel, kellő törődéssel, odafigyeléssel a szellemileg gyenge gyermekek is képezhetők, és ezeket a gyermekeket értelmi adottságaik és képességeik szerint differenciáltan kell iskoláztatni (Mesterházi, 2019). A gyógypedagógia-történetében az első próbálkozások között tartják számon az iskolán belüli „segítő-pótosztályok” (németül: Nachhilfeklasse) létesítését. A zeitzi intézményben 1803-tól korrepetálásra szervezett, népiskolai tanítást kiegészítő pótosztályt létesítettek, majd az intézményt később 1817-ben egy árvaházzal vonták össze. A kiegészítő osztály irányítását 1823-tól Johann-Traugott Weise¹ népiskolai tanító vette át (Wiebke, 2006; Ellger-Rüttgardt, 2009; Schoelzel, 1981), ahol azok a tanulók, akik a tanulóyaikkal le voltak maradva a társaiktól, minden nap egy óras fejlesztésben részesültek az írás, az olvasás és a számolás területén (Beschel, 1963).

Traugott Weise enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatása iránti elkötelezettségét mutatja, hogy 1820-ban megjelentette saját pedagógiai tapasztalataira épülő írását a „Betrachtung geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel ihnen auf leichte Art der durch Unterricht beizukommen” (Gyenge értelmi képességű gyerekek vizsgálata a különbségekre, alapvető okokra, sajátosságokra és az oktatásukat könnyebb módját lehetővé tevő eszközökre való tekintettel) címmel. A 24 oldalas írás jelentősége abban mutatható ki, hogy kora első olyan művének számít, ami gyakorlatorientáltan közelíti meg az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek nevelését.

A szász zeitzi pótosztályból nem jött létre kiségitő iskola. A 19. század első felében viszont más nagyobb városokban is létesültek további népiskolai oktatást kiségitő pótosztályok: Zeitz (1803-tól) után Chemnitz (1835-től), Halle a. S. (1859-től), Drezda (1860-tól), Gera (1876-tól), Apolda (1876-tól), Elberfeld (1879-től) városában (Ellger-Rüttgardt, 2019). Ezeknek a pótosztályoknak az volt a céljuk, hogy hozzásegítsék a tanulókat a népiskolai követelmények teljesítéséhez.

Európában, a Halleban szervezett pótosztályok hívták fel elsőként magukra a figyelmet, amelyek a későbbi kiségitő osztályokhoz (Hilfsschulklasse) hasonlóan külön tanterv szerint működtek

(Myschker 1983). Később azonban bebizonyosodott, hogy a pótosztályok nem elég hatékonyak. Továbbra is maradtak olyan tanulók, akik a gondosan megszervezett, szakszerű kiegészítő fejlesztő foglalkozások ellenére sem voltak képesek felzárkózni a kortársaikhoz, és nem tudták a népiskolai alapismereteket elsajátítani. Ezeknek a népiskolában folyó krízisfeloldó próbálkozásoknak a tanulmányi együttesen indították el az illetékes szakembereket a kérdés behatóbb tanulmányozására (Ellger-Rüttgardt, 2008).

Az első kisegítő intézmények megjelenése

A 19. század közepe táján a kiegészítő „segítő-pótosztályok” (Nachhilfeklasse) hatékonyságát egyre többen megkérdőjelezték, mivel továbbra is maradtak olyan tanulók, akik a gondosan megszervezett, szakszerű kiegészítő foglalkozások ellenére sem voltak képesek felzárkózni a kortársaikhoz, és nem lehetett őket a népiskolai oktatásba visszahelyezni. A népiskolában folyó krízisfeloldó próbálkozások tanulmányi együttesen indították az illetékeseket a kérdés behatóbb tanulmányozására (Ulrich, 2016). Az iskolarendszer finoman differenciált átalakítására tett javaslatot Wilhelm Harnisch, aki tanítóképző szeminárium igazgatójaként és szászországi tanulmányútja során is sok tapasztalatra tett szert a tanítók elbeszélései alapján (vö. Kämmel, 1879). Ugyancsak ezzel a kérdéssel foglalkozott Karl Friedrich Kern és Heinrich Stötzner.

Karl Friedrich Kern² és Heinrich Ernst Stötzner³ munkássága úttörő jelentőségű és kiemelkedő fontosságú a kisegítő osztályok és a kisegítő iskolák létrehozásában. Karl Friedrich Kern pályája kezdetén értelmileg sérült gyerekek nevelésével foglalkozott, majd a weimari, később a lipcsei siketnémák intézetében tanított. A német pedagógus 1839-ben Eisenachban létrehozott egy intézetet siketnémák és szellemileg gyenge gyermekek számára. Majd szakmai érdeklődésének fókuszpontját az értelmi fogyatékos gyermekekre (Idiotenerziehung) helyezte, és Guggenbühl⁴ intézetének mintájára „hülyék” és a „gyengeelméjű” gyerekek számára intézetet állított fel Lipcse mellett Gohlisban, amit később áthelyezett Möckernbe (Myschker, 1983). Itt figyelt fel arra, hogy a népiskolából sokszor olyan gyerekeket is a speciális intézetébe irányítottak, akik nem voltak sem középsúlyos, sem súlyos értelmi fogyatékkal élők, hanem inkább a „gyengetehetségűek”, azaz mai fogalomhasználat kifejezve enyhén értelmi fogyatékosok körébe tartoztak. Ezen gyerekek számára a gyógypedagógiai intézet nem bizonyult megfelelőnek, mivel fejlődésüket a súlyosabb fokban értelmileg sérült gyerekekkel való együttnevelésük hátráltatta. Heinrich Ernst Stötzner 1851–1855 között a Hubertusburgi „gyengék és hülyék” intézetében (Königliche Erziehungsanstalt für Schwach und Blödsinnige)⁵ szerezte az értelmi fogyatékos gyerekekkel kapcsolatos nevelési tapasztalatait, majd 1855–1887 között a lipcsei siketnémák intézetének tanáraként tevékenykedett (Roboz, 1898; Hänsel & Schwager, 2004; Ellger-Rüttgardt, 2019).

Kern, az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek nevelésében szerzett tapasztalataira építve, 1863-ban Szászországban a Pedagógiai Társaság (Pädagogische Gesellschaft) ülésén tartott előadásában hívta fel a szakma képviselőinek a figyelmét arra, hogy a „gyengetehetségű” tanulók speciális, szakszerű oktatást igényelnek. Hangsúlyozta, hogy számukra külön iskolát kell létesíteni, vagy a népiskola mellett működő kisegítő osztályokat kell létrehozni. Stötzner ennek az előadásnak a hatására írta meg a szakmai körökben alapvető műnek számító munkáját. Az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek pedagógiájáról szóló szakmai diskurzus első példájának Stötzner 1864-ben publikált „*Schulen für schwachbefähigte Kinder*” (A gyengeképességűek iskolája) című könyve tekinthető, melyben a német pedagógus a kisegítő iskolák létrehozásának szükségességét részletezi (Roboz, 1898). Egy új típusú

iskola létesítését tartotta szükségesnek, amit arra a személyes és tanító kollégáitól szerzett tapasztalatra épített, hogy a hagyományos népiskolákban a képezhető tanulók egy csoportja túlterhelt, és nem tud a normál népiskolai követelményeknek megfelelni. Ezzel mintegy kijelölte a kiségitő iskolai tanulók körét. A német pedagógus amellet érvelt, hogy külön kiségitő iskolákat kell létrehozni a „gyengetehetségű” tanulóknak, akik megfogalmazása szerint a „*normálisan képezhető és a hülyék között helyezkednek el*” (Stötzner, 1864, p. 1). A „*Schulen für schwachbefähigte Kinder*” című munkájában a kiségitő iskolák felállításának három motívumát különítette el:

1. *Humanitárius motívum:* a szellemileg gyenge gyermekek nem tudnak a többiekkel lépést tartani, egyre jobban lemaradnak a tanulásban, és elveszítik az önbizalmukat. Egyre tompábbak, esetleg makacsok és ellenszegülők lesznek. Szenvednek társaik miatt, akik nem értik őket, szenvednek a tanítóik miatt is, akik nem tudnak megfelelően bánni velük.
2. *Iskolaszervezeti motívum:* a szellemileg gyenge tanulók akadályozzák a legtehetségesebb tanulók előrehaladását a népiskolában. Ahhoz, hogy az ép fejlődésű gyerekek számára megfelelő oktatást tudjanak biztosítani, a leggyengébb tanulókat ki kell emelni a népiskolából. Ez számukra is előnyösebb, mivel hozzájuk lehet igazítani a tanítási módszereket.
3. *Ökonómiai motívum:* a szellemileg gyenge gyerekek is magasabb szintre emelhetők és hasznos emberekké képezhetők, ha megfelelő oktatásban részesülnek. Ha ezt nem teszik meg, a hozzátartozóknak és a közösségnek terhet jelentenek (Stötzner, 1864, pp. 6–8).

A német pedagógus könyvében felhívta a figyelmet a diagnosztizálás nehézségeire is, ami arra utal, hogy a 19. század második felében még nem állt rendelkezésre szakmai körökben elfogadható, tudományosan megalapozott mérőeszköz, amely lehetővé tette volna az értelmi fogyatékoságon belüli súlyossági fok szerinti besorolást (Stötzner, 1864). Kezdetben a „gyengetehetségű” tanulók kiszűrése és diagnosztizálása főként az orvosok és pedagógusok szubjektív megfigyeléseire épült. A 19. és 20. század fordulóján az európai iskolafejlesztési törekvések hatására egyre inkább fokozódott az értelmi képességek vizsgálatának szükségessége. A képességmérés igénye először az elemkórthanban követhető nyomon. Majd megjelentek a tudományos „gyermekmegfigyeléssel” kapcsolatos pszichológiai vizsgálatok és az intelligencia mérésére alkalmas módszerek kidolgozásának első kísérletei (Éltes, 1928).

1865-ben Lipcsében az Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung (Németországi Általános Tanítóegyesület) Kern kezdeményezésére a szellemileg gyenge tanulók oktatását előmozdító szakosztályt (Abteilung zur Förderung der Schwachsinnigenbildung) hozott létre. Majd ugyanebben az évben a szakosztály egyesületté alakult és létrejött a „Szellemileg gyenge és hülyék oktatása fejlesztésének társasága” (Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung). Az egyesület Hannoverben tartott gyűlésén, Stötzner kifejtette határozott állásfoglalását a „gyengetehetségű” gyermekek oktatását illetően (Wehrhahn, 1913). Meggyőző előadásának hatására az egyesület elfogadta azt a határozati javaslatot, hogy a „gyengetehetségű” tanulók számára minden nagyobb városban iskolákat kell létesíteni azzal a céllal, hogy a megszerzett tudás révén a társadalom számára ők is hasznos állampolgárrá váljanak (Roboz, 1898). Ennek a kezdeményezésnek az eredményeként kezdett el kiépülni a kiségitő iskolai hálózat.

Törekvéseikkel Kern és Stötzner tekinthetők a 19. század második felében kibontakozó kiségitő iskolák létesítését támogató mozgalom úttörőjének. Munkásságuknak köszönhető, hogy Németországban a 19. század második felében elindult az enyhén értelmi fogyatékos tanulók elkülönített oktatása.

A kisegítő iskolai hálózat kiépülése a Német Császárság idején

A Német Császárság (1871–1918) idején a közoktatás ügye az egyes tartományok saját hatáskörébe tartozott. Ennek megfelelően jöttek létre a kisegítő iskoláztatás terén az eltérő tanterv szerint működő különböző iskolamodellek. Közös elemükként említhető, hogy a kisegítő iskoláztatás konkrét célját a népiskolai alapismeretek elsajátításában, végső célját pedig a társadalom számára hasznos állampolgár nevelésében jelölték meg. A kisegítő iskolák fenntartói a városok és községek voltak, az állam vagy az iskolahatóság nem biztosított anyagi támogatást.

Az első önálló kisegítő iskolai osztály 1867-ben Drezdában nyitotta meg kapuit, majd mintájára több németországi nagyvárosban jöttek létre további kisegítő intézmények, mint például Gera (1876), Apolda (1877), Elberfeld (1879), Braunschweig (1881), Leipzig (1881). Ezeket követte Dortmund és Halberstadt (1883), Krefeld és Königsberg (1885) és Köln (1886), majd Aachen, Cassel, Düsseldorf és Lübeck (1888), Altona, Bremen és Frankfurt am M. (1889), Erfurt és Berlinben a Schöneberg városrészben, (1890), majd Weimar (1891). Ezeknek az osztályoknak és iskoláknak az indítását főként humanitárius motívumok vezérelték, és azzal a céllal jöttek létre, hogy speciális segítségnyújtás mellett visszahelyezzék a tanulókat a népiskolába. A kisegítő osztály (Hilfklasse) a korábbi „segítő-pótló” osztályoktól (Nachhilfeklasse) abban különbözött, hogy pontosan meghatározta a felvehető tanulók körét. Egy rövid próbaidő után csak azok a tanulók maradhattak az iskolában, akik a normál elemi népiskolába nem voltak visszailleszthetők. Oktatásukhoz olyan speciális tanulási feltételeket teremtettek, amelyek a legkedvezőbb tanulási feltételeket biztosították számukra. Ez az osztálytípus nagyon gyorsan elterjedt, és háromfokozatú, hatosztályos kisegítő iskolává (Hilfsschule) nőtte ki magát. Pedagógiai tartalmában és intézményi szervezetében ezt lehet a későbbi kisegítő iskolai modellnek tekinteni. Amikor az első „gyengetehetségű” tanulók számára létesített kisegítő iskolai osztály létrejött, elérte a célját az az intézménytörténeti fejlődés, ami a népiskolák fejlődésével vette a kezdetét. A segítő-pótló osztályok és a kisegítő osztályok a kisegítő iskolák kiépülésében szerepet játszó történeti fejlődésnek a kezdetét jelentik (Myschker, 1983).

Az 1890-es években a kisegítő iskola már az első virágkorát élte. 1892-től újabb kisegítő iskolák felgyorsult tempóban jöttek létre, amit az 1898-ban megalakult Kisegítő Iskolai Egyesület is támogatott (Wehrhahn, 1913). Németország teljes területén az 1893/94-es tanévben 32 német városban működött kisegítő iskola 110 osztállyal, ahol összesen 115 tanító 2 290 gyermeket tanított (Juba, 1900). Míg 1898-ban 52 kisegítő iskolát tartottak fenn „gyengetehetségű” gyerekek számára, és 202 osztályban összesen 4 281 tanuló (2 400 fiú és 1881 lány, 22–78 %) részesült kisegítő iskolai oktatásban, addig a kisegítő iskolák száma 1902-re már 174-re emelkedett. 1904-ben pedig 500 kisegítő osztályra jutott 10 000 tanuló (Juba, 1900; Néptanítók Lapja, 1906). A kisegítő iskolák gyors terjedését példázza, hogy Németország teljes területén 1911-es statisztikai adatok szerint már 230 városban működtek kisegítő iskolák, ahol összesen 24 000 „gyengetehetségű” tanuló vett részt az oktatásban. A kisegítő iskoláztatás fejlődése 1913-ban lezárult. Az első világháború alatt nem jöttek létre újabb kisegítő iskolák, egyes kisegítő osztályokat pedig megszüntettek. Ennek okai között szerepelt, hogy a kisegítő iskolai tanítók egy részét vagy behívták a háborúba, vagy a népiskolai tanítóhiány miatt átirányították őket a népiskolákba (Myschker, 1969).

A Német Császárság idején a német államokon belül nem jött létre a kisegítő iskolák kiépítésére vonatkozó aktív állami jogi szabályozás, ehelyett az egyes települések kapták meg a döntési jogot arra, hogy a lokális igényeknek megfelelő iskolákat létesítsenek (Dietze, 2019). Erre mutat példát a kisegítő iskoláztatás első oktatási jogszabálya, amely az 1880-as években Braunschweigban látott napvilágot, s amivel elismerést nyert az intézménytípus létjogosultsága. A porosz kormány az 1892.

november 14-én megjelent minisztériumi közlönyben adta közre, hogy elfogadja a kisegítő iskolai osztályok létjogosultságát, az ott folyó munka érdemeire való tekintettel (Myschker, 1983). A kisegítő iskolák önállóvá válásában mérőföldkőnek számít az 1914-ben hatályba lépő porosz kisegítő iskolai tanítói vizsgáról szóló rendelet, mellyel a kisegítő iskolát speciális és önálló iskolatípusként ismerték el (Myschker, 1983).

A vizsgált időszakban a német mintát követve, Európa-szerte és Amerika több államában is, alapítottak hasonló iskolákat (Roboz, 1898). Svájcban 1891-ben hozták létre az első kisegítő iskolát Zürichben, majd egy-egy újabbat létesítettek 1896-ban Bernben és Baselben. Ausztriában, Bécsben alapították meg az első kisegítő intézményt (Wehrhahn, 1913; Ellger-Rüttgardt, 2003; 2019). Svájcban az 1893/94-es tanévben három városban nyolc osztályt tartottak nyilván 149 tanuló számára. Ausztriában valamivel lassabban indult a kisegítő osztályok fejlődése. Bécsben az 1893/94-es tanévben összesen négy osztályt indítottak 71 tanuló számára (Roboz, 1898). Magyarországon, ahol a polgári fejlődés később indult, az ezzel párhuzamosan zajló szemléletváltás is lassabban ment végbe a nyugat-európai országokhoz képest. A kisegítő iskoláztatás 1898-ban Budapesten Képezhető Hülyék és Gyengeelméjűek Alkotás utcai nevelő és tanintézetében indult meg. Az első kisegítő iskola Budapesti Állami Kisegítő Iskola néven 1904-ben Éltes Mátyás igazgatásával jött létre (Ellenbach⁶, 1901).

Összegzés

Németországban a 19. század utolsó harmadában az enyhén értelmi fogyatékos gyermekpopuláció iskoláztatásának megoldására számos orvos, pedagógus és civil szervezet próbált megoldást találni. Emellett az érintett szülők is demonstráltak a tömegoktatásból kiszoruló gyermekek oktatásának rendezéséért. A népiskolákban folyó pedagógiai nehézségek intenzívebb tanulmányozását követően egyre sürgetőbbé vált az enyhe fokban értelmi fogyatékosok iskoláztatását és a népiskolák tehermentesítését szolgáló külön iskolák létesítése. A kisegítő iskoláztatást átfogó társadalmi deszegregációs stratégiaként vezették be, ami a 20. század elején az iskolai krízisek és az oktatási kirekesztés kezelésének fontos eszközévé vált. A változások mögött a kialakulófélben lévő, de sokféle problematikus tapasztalat és társadalmi szemlélet állt. A kisegítő iskoláztatás létrehozásának vezérmotívumai között megtalálható a humánus, ember- és gyermekszeretet, lelkiismeretesség.

Jegyzetek

¹ Traugott Weise (1793–1859): pedagóguscsalád fia, a kisegítő iskoláztatás első pedagógusa. Felismerte, hogy a népiskolai tanulási problémák hátterében olyan mértékű gyenge értelmi képességek állnak, amelyek még a képezhetőséget megfelelő körülmények között lehetővé teszik (Weise, 1820).

² Karl Friedrich Kern (1814–1908): orvos, pedagógus, a weimari, majd a lipcsei siketnéma intézet igazgatója (Myschker, 1983)

³ Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910): német pedagógus, a kisegítő iskola megalapítója (Ellger-Rüttgardt, 2019).

⁴ Johann Jakob Guggenbühl (1816–1863): svájci orvos, pszichiáter és pedagógus. Érdeme, hogy felismerte az értelmi fogyatékoság három jellemző súlyossági fokát – debilis, imbecillis és idióta – , ennek megfelelően szelektálja a gyermekeket és alakítja ki gyógyító nevelő módszerét. 1841 máju-

sában a nyitotta meg a svájci Abendberg hegyen a „Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder” néven létesített intézetét az értelmi fogyatékos kretén gyermekek gondozása, gyógyítása és nevelése céljából (Münz, 1934).

⁵ Königliche Erziehungsanstalt für Schwach und Blödsinnige („Gyengék és hülyék intézete”): A hubertusburgi volt Németországban az első értelmi fogyatékosok számára létesített intézmény (Ellger-Rüttgardt, 2019).

⁶ Éltes Mátvás (született Ellenbach Mátvás, 1903-ig)

Hivatkozott források

- Beschel, E. (1963). *Der Eigencharakter der Hilfsschule*. Beltz.
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5736>
- Ellenbach, M. (1901). Külön iskolát a gyöngéeknek! *Néptanítók Lapja*, 34(14), 6–7.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2003). *Lernbehindertenpädagogik*. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 5. Beltz UTB.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. 1. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2019). *Geschichte der Sonderpädagogik*. 2. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag.
- Éltes, M. (1928). Iskolák szekunda nélkül. *Magyar Gyógypedagógia*, 16(4–6), 79–82. <https://doi.org/10.36198/9783838587653>
- Gordosné Szabó, A. (2000). A gyermekközpontú pedagógia egyik bölcsője. Százhuszonöt éve született Éltes Mátvás. In Pukánszky B. (Eds.), *A gyermek évszázada* (pp. 34–42). Osiris Kiadó.
- Gordosné Szabó, A. (2001). *Éltes Mátvás – egy követésre méltó életút. Beiskolázás és kiválasztás a keisegítő iskoláztatás történetében*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Hänsel, D. & Schwager, H. J. (2004). *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Peter Lang Verlag.
- Juba, A. (1900). A gyengetehetségűek iskolája. *Magyar Paedagogia*, (9), 19–34.
- Kämmel, H. J. (1879). *Harnisch, Wilhelm*. In. *Allgemeine Deutsche Biographie (ADB)*. Band 10. (pp. 614–616). Duncker & Humblot.
- Mesterházi, Zs. (2019). Társadalmi válaszok. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nebezzen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 119–149). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Münz, A. (1934). Dr. Guggenbühl János Jakab. *Magyar Gyógypedagógia*, 22(9–10), 125–133.
- Myschker, N. (1969). *Der „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“ und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen*. Reßmeier.
- Myschker, N. (1983). *Lernbehindertenpädagogik*. In Solarová, S. (Eds.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (pp. 120–166). Kohlhammer.
- Németh, A. (2005). A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében, *Pedagógusképzés*, 3(1), 17–31.
- Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatásai*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Obolenski, A. (2001). *Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1988). *A népoktatás politikai megteremtése: európai kezdetek és világméretű intézményesülés* (pp. 7–33). OKI.

- Roboz, J. (1898). *A gyengebetségűek oktatása*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fia), Cs. és Kir. Udv. Könyvkereskedés.
- Schoelzel, K. (1981). Zur Vorgeschichte der Braunschweiger Hilfsschule. In Bleidick, U. (Eds.), *Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig* (pp. 15–37.; pp. 52–58). Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag,
- Szerző nélkül (1906). Külföldi szemle. *Néptanítók Lapja*, 39(11), 11.
- Ulrich, H. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. 2. Auflage*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Wehrhahn, A. (1913). *Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild*. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Weise, T. J. (1820). *Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht ihrer Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzische Rechenmethode*. [Hely nélkül].
- Wiebke, P. (2006). *Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule? Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts für den Förderschwerpunkt Lernen*. Verlag Julius Klinkhardt.

Szerző(k)

Kovács Krisztina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3114-1848>

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet

E-mail-cím: kovacs.krisztina.agnes@szte.hu

