

K. FARKAS CLAUDIA



Gyermeki kultúra
és életmód
„A Tanító” lapjain
(1970–1975)



K. Farkas Claudia könyve a múlt század 70-es éveibe kalauzolja az Olvasót. Primer forrásokat szólaltat meg az akkor élt magyar iskolás gyermekek kultúrájáról és életmódjáról, életvilágrendszerükről, nevelődésükről, oktatáspolitikai keretbe ágyazva.

Az Olvasó előtt feltárul, hogy milyen volt a korszak iskolája és gyermekeszménye, melyek voltak az iskola által preferált kulturális és nevelési területek.

A könyv számos új információval és értékes tanulságokkal szélesíti az 1970-es évek magyar pedagógiai világáról meglévő képet, bővíti a magyarországi gyermekkor-kutatások értelmezési tartományát, felhívja a figyelmet a vizsgált időszak gyermeki kultúrájáról meglévő kép árnyalásának szükségességére.

Olvasását azoknak ajánljuk, akik szívesen forgatják a gyermekkortörténet lapjait, hogy felfedezzék hajdan élt gyermekek életvilágát, továbbá a pedagógia és a gyermekkultúra kérdéskörei iránt érdeklődőknek. A könyv jól használható az oktatásban és a kutatásban, érdekességeket kínál a pedagógus jelöltek, valamint a pedagógusok számára is.

Gyermeki kultúra és életmód „A Tanító” lapjain
(1970–1975)

K. FARKAS CLAUDIA

**Gyermeki kultúra és életmód
„A Tanító” lapjain
(1970–1975)**

BELVEDERE
MERIDIONALE
SZEGED, 2022

A könyv megjelenését támogatta:
PTE KPVK
Dél-magyarországi Pedagógiai Alapítvány

Lektorálta:
Dr. habil. Bús Imre PhD

Borítóterv:
Majzik Andrea

ISBN 978-615-6060-51-8 [print]
ISBN 978-615-6060-52-5 [online PDF]

© K. Farkas Claudia, szerző, 2022
© Belvedere Meridionale, kiadó, 2022

www.belvedere.hu

Kiadta a Belvedere Meridionale, Szeged
Nyomta: S-Paw Nyomda, Üllés

Tartalom

1. Bevezetés.....	7
2. Gyermekkortörténet és gyermekkultúra	13
2.1. A gyermekkortörténet.....	13
2.2. A magyarországi gyermekkortörténet írás	19
2.3. A korszakra vonatkozó főbb pedagógiai sajtó kutatások.....	23
2.4. A korabeli pedagógiai lapok.....	26
2.5. A gyermekkultúra	30
3. A vizsgált korszak oktatáspolitikai jellemzői.....	32
4. A korszak magyarországi iskolája.....	36
5. A korszak gyermekekeszménye.....	43
6. Az iskola által preferált kulturális és nevelési területek.....	51
6.1. Olvasóvá nevelés	51
6.1.1. Olvasástanítási módok.....	55
6.1.2. Próza mellé verseket.....	56
6.1.3. Olvasó szakkörök	57
6.1.4. Így neveltek olvasóvá	59
6.1.5. Könyvtárak, könyvajánlók.....	60
6.1.6. További javaslatok.....	63
6.2. Művészeti nevelés.....	64
6.2.1. Képzőművészet.....	64
6.2.2. Népművészet.....	66
6.2.3. Múzeum	68
6.2.4. Színház	69
6.3. Mozgalmi nevelés	73

7. Szabad idő.....	81
8. Család és iskola kapcsolata	87
9. Összefoglalás	93
10. Irodalom.....	97
Melléklet	107

1. Bevezetés

A gyermekkor története hol színpompás, hol sötétebb tónusokban tárul fel a kutatók előtt. A gyermekkor értelmezése releváns tudományos problémának tekinthető. Nem létezik egyetemes gyermekkor, bár vannak univerzális lételemei. A gyermekkorról rajzolt tudás atlaszán mind dominánsabbak azok a megközelítések, melyek a gyermekort a történeti idő és a társadalmi kontextus által determinált konstrukcióként értelmezik, a kulturális sokszínűség és a fluiditás változóival. E tudományos szemlélet sajátja, hogy szakít a felnőttcentrikus látásmóddal, és a gyermekeket önálló társadalmi szereplőként kezeli, kultúrájukat saját értékükön vizsgálja, valóságos életük kutatásának nyomába ered. A gyermekkor rekonstruálásának dialógusában az iskola – mint sajátos szociális tér, társadalmi elvárások közvetítője, és a társadalmi ellenőrzés egy formája – funkciója sarkalatos.

A gyermekkortörténet részeként értelmezett gyermekkép kutatásának célja, hogy tettenérhető legyen a történeti korok gyermekekkel kapcsolatos látásmódja, attitűdje, és sajátosságai. A gyermekkép konzisztens elemét jelentik a gyermek nevelésére és személyére vonatkozó elképzelések, a bepillantás társas kapcsolataiba, tevékenységformáiba, és a szülők, családok nevelési-oktatási intézményekhez való viszonyába. A gyermekek világáról feltárni kívánt ismeretek megragadása terén – a kutatás természetéből fakadóan – nem lehet teljességre törekedni, ám a minél több kutatási fókuszpont kijelölésére igen, ezáltal a gyermekkor képzeletbeli térképének mind pontosabb megrajzolására.

A gyermekkultúra az egyetemes emberi kultúra részét képezi: a kultúra mindazon szellemi és tárgyi értékei, jelenségei, intézményei, terei, közvetítési mechanizmusai tartoznak körébe, melyek a gyerme-

kek érdeklődésére számot tarthatnak, nekik, értük, vagy általuk készülnek, javukra vannak, örömet szerez nekik. Közvetítő rendszere magában foglalja többek között a gyermekkönyvtárakat, gyermekszínházakat, bábszínházakat, múzeumokat, művelődési házakat, gyermekszervezeteket, gyermekmozgalmakat, a nevelési-oktatási intézményeket, a gyermekkulturális rendezvényeket.

Könyvem a gyermekkor-értelmezéseket kívánja gazdagítani. Kutatásom célja, hogy differenciáljam a Magyarországon az 1970-es évek elején az iskolai mező alsófokú oktatási szegmensében részt vevő gyermekek kultúrájáról és életmódjáról való gondolkodást, „A Tanító” című folyóirat 1970-1975 közötti lapszámaiban megjelent pedagógiai írások feltérképezése és vizsgálata révén. „A Tanító” című lap szövegkorpuszának elemzése alapján a kutatás felderíti és azonosítja a gyermekek kulturális életével és életmódjával kapcsolatos tárgyköröket, és a problémafelvető írások alapján tárgyalja. A monográfia témafelvetése újszerű, nem áll rendelkezésre olyan munka, amely az általam megfogalmazott kérdéseket, a kiválasztott forráscsoport alapján tárgyalná. A téma felderítésének fontosságát és a választott vizsgálódási időintervallumot indokolja, hogy az időszak kevéssé feltárt, jelenleg csekély információ áll rendelkezésre ezen időszak magyarországi gyermekeinek kultúráját és életmódját illetően. „A Tanító” című lap írásainak tematikus vizsgálata hozzájárulhat a gyermekkortörténeti hiány felszámolásához. Könyvemben első sorban az alábbi kérdésekre keresem a választ: Milyen jellemzőkkel írható körül a korszak magyarországi iskolája? Miképpen ragadható meg az időszak gyermekeszménye? Melyek voltak az iskola által preferált kulturális és nevelési területek, ezen belül milyen volt az olvasóvá, a művészeti és a mozgalmi nevelés? Mely kedvelt szabad idő eltöltési mintázatok körvonalazhatóak? Mi jellemezte a család és az iskola kapcsolatát?

A modern kor pedagógiai kutatásainak figyelemreméltó forrásbázisát jelentheti a pedagógiai sajtó. Kéri Katalin szerint „az elmúlt jó 200 év egyetemes és magyar neveléstörténete csak ezen források felkutatásával és szisztematikus elemzésével válik teljessé.” (Kéri, 2001, 37.). A pedagógiai sajtó egyidejűleg tükrözi és alakítja a neveléssel kapcsolatos közgondolkodást. Tényekről, valós szituációkról, problémákról számol be az olvasónak, és álláspontokat rajzol fel (Szabolcs, 2011; Szabolcs, 1995). Indokolt faggatnunk a pedagógiai tematikájú sajtótermékeket, mert e lapokból értékes és hiteles információk nyerhetők a kor gyermekszemléletét, vagy a gyermeki életmódot illetően (Kéri, 2001). Míg a dualizmus kedvelt periódusa a sajtókutatásoknak, addig a huszadik századról ez kevésbé mondható el. Viszonylag későn indultak meg a pedagógiai szaksajtókutatások a múlt század második felére irányulóan (Darvai, 2011; Géczy, 2006; Géczy és Darvai, 2010; Kéri, 2003; Somogyvári, 2015). Nem született nagyobb lélegzetű összefoglaló munka, mely a második világháborút követő korszak oktatáspolitikájának, nevelésügyének bemutatására vállalkozik. Így a korszak iránt érdeklődő kutatóknak a pedagógiai lapokhoz kell(ene) nyúlniuk, ha mélyebben meg kívánják azt ismerni. Ezek a körülmények még inkább ráirányítják a figyelmet a pedagógiai sajtó jelentőségére, és aláhúzzák kutatásának fontosságát (Pénzes, 2016). Kéri Katalin szerint „Az oktatáspolitiká, a korszak uralkodó nevelési eszményei, a gyermekek életmódja, a gyermekszemlélet, az iskolák működésével kapcsolatos számos információ is meríthető a korabeli újságokból és folyóiratokból.” (Kéri, 2001, 37.).

Az elemzés tárgyául választott, „A Tanító” című folyóirat hosszú múltra tekint vissza: első ízben 1953-ban jelent meg a „Köznevelés” szerény terjedelmű mellékleteként. Önálló kiadványként 1963 augusztusától létezik, „A Tanító munkája” néven, 1968-tól „A Tanító” címmel vehették kezükbe az olvasók a Művelődésügyi Mi-

nisztérium módszertani folyóiratát. A korszakban a „Köznevelés” című periodikával együtt a legmagasabb példányszámban eladott pedagógiai lapnak számított, és a legtöbb egyéni előfizetőt vonzotta. A lap ars poetica-ja úgy hangzott, hogy „legyen ott mindenütt, ahol az új születőben van, terjessze a szürke hétköznapi nagy tetteit. [...] a lapban minden gondolat a Gyermekéért és a Tanítókéért íródott” (Általános Iskolai Főosztály, 1974, 2.). Módszertani jellegű folyóirat volt, életrehívását az a felismerés ihlette, hogy az alsó tagozatos gyermekekkel foglalkozó pedagógusok munkája „éppen olyan jelentős és fontos, mint bármely más korú tanuló oktatása, nevelése. Ők végzik az alapozást, az előkészítést...” (Általános Iskolai Főosztály, 1974, 2.). Ezért volt szükség olyan kiadványra, mely az ő munkájukra reflektált. Színvonalas cikkekkel kívánta szolgálni az olvasókat, és nagy érdeme, hogy teret engedett a gyakorló pedagógusok írásainak is. A lap elsődlegesen metodikai kérdéseket tárgyalt, kiemelten foglalkozott oktatáspolitikai témákkal, így közvetítette a Művelődésügyi Minisztérium gondolatait és – a lap öndefiníciója alapján – hozzájárult az alsó tagozatos gyermekek szocialista neveléséhez (Általános Iskolai Főosztály, 1974). A periodika szerzői gárdájára a sokszínűség a jellemző. Publikáltak a hasábjain az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai, szakfelügyelők, de képviseltette magát a szerzők között a KISZ, írtak bele tanítóképző intézeti tanárok, és a pedagógiai valóságot jól ismerő gyakorló pedagógusok. A periodika magán viselte a fenntartói és az ideológiai kontroll nyomait. Évente tizenegy szám jelent meg (a június és július haviak összevonatan), bő terjedelemben, egyenként mintegy harminc oldalnyi olvasnivalóval.

„A Tanító” című lap releváns forrásbázist jelent a kutatás kérdéseinek megválaszolásához, textuális világa alapján feltárható a korabeli gyermekgalaxis számos jellemző vonása, a kiválasztott időszak elegendően tág ahhoz, hogy kutatása révén megalapozott állítá-

sokat tehesünk a kutatási kérdések vonatkozásában. A pedagógiai sajtó a gyermekkortörténeti jellegű vizsgálódások értékes merítési forrása. A pedagógiai sajtóvizsgálat különösen alkalmas a korabeli gyermeki életmód tanulmányozására.

Művem elméletorientált karakterű, szándékom az volt, hogy szélesítsem a már meglévő tudást a kijelölt témában. Munkám deduktív (analitikus) jellegű kvalitatív kutatás, dokumentumelemzés, feltáró-értelmező és teoretikus perspektívában (Falus, 1996). A deduktív kutatások közös jellemzője, hogy egy probléma vagy jelenség gyökereit, okait és a motivációkat kívánják feltárni és megvilágítani. Vizsgálatom problémátörténeti megközelítésű, a gyermekek kultúrájára és életmódjára koncentráló. Célom a folyóirat hasábjain keresztül kirajzolódó gyermekvilág megismerése. Kutatói célkitűzésem, hogy bővítsem és továbbfejlesszem a meglévő elméleti ismereteket a múlt század 70-es éveinek elején élt magyar iskolás gyermekek kultúrájáról és életmódjáról, életvilágrendszerükről, nevelődésükről, „A Tanító” című pedagógiai folyóirat írásaiban rejlő, és mindeddig kiaknázatlan kutatási lehetőségek felhasználásával. Kutatásom során az érvényesség, a megbízhatóság és az objektivitás megvalósulására törekedtem. Rendkívül inspiráló feladat volt számomra az 1970-es évek első fele gyermekvilágának nyomába eredni, és rekonstruálni az akkor élt gyermekek életvilágának bizonyos aspektusait.

A kutatás alapvetően primer forrásbázisra, „A Tanító” című folyóirat szövegtörzsére épül. További primer forrásaim voltak korabeli oktatási dokumentumok, a korszakból származó dokumentumok gyűjteményei, ezen kívül könyveket, tanulmányköteteket, és a témakörrel foglalkozó folyóiratcikkeket, tanulmányokat használtam fel.

A könyv szerkezeti felépítésében több nagyobb tematikus egységre tagolt. Az elsőben a kutatás fő pillérei kerülnek tárgyalásra, az elméleti keretek, a kutatás célja, kérdései, forrása és módszere. A

következő részben arra vállalkozom, hogy tisztázzam a gyermekkor-történet fogalmi mezőjét, historiográfiai bemutatást nyújtsak a magyarországi gyermekkortörténeti kutatásokról, áttekintést adjak a szocialista korszakra vonatkozó főbb pedagógiai sajtókutatások eredményeiről, és felfessem a korszak nevelésügyi szaksajtójának fő színeit, elhelyezve benne „A Tanító” című lapot. A gyermekkultúra definiálását követően a vizsgált periódus oktatáspolitikai jellemzőit ábrázolom. A korszak magyarországi iskolája főbb vonásainak meg-rajzolása volt a céloom a soron következő fejezetben. A rákövetkező részt a vizsgált időszak gyermekeszménye elemzésének szenteltem. Az iskola által preferált kulturális és nevelési területek című egység az olvasóvá nevelésre, a művészeti és a mozgalmi nevelésre koncentrál, utána a szabad idő eltöltésének kérdései, továbbá a család és iskola kapcsolatának tárgyalása következik. Az utolsó fejezetben a kutatás kiindulópontját jelentő kérdések megválaszolására és összegzésére törekedtem. A munkát Irodalomjegyzék és Melléklet zárja.

Kutatásom releváns és jelentős, a korszak légkörét őrző sajtóanyag vizsgálata révén szélesíti az 1970-es évek magyar pedagógiai világról meglévő képet, bővíti a magyarországi gyermekkor-kutatások értelmezési tartományát, és felhívja a figyelmet a vizsgált időszak gyermekeinek kultúrájáról és életmódjáról meglévő kép árnyalásának szükségességére.

A kutatás elméleti jellegű, ám szélesebb célkitűzésként gyakorlatorientált is kíván lenni. A feltárt összefüggések szélesíthetik a magyar és egyetemes gyermekkortörténettel kapcsolatos ismereteket, hiánypótló információkkal és értékes tanulságokkal gazdagíthatják a gyermekkortörténeti kutatásokat.

2. Gyermekkortörténet és gyermekkultúra

2.1. A gyermekkortörténet

A gyermekkortörténet születése a múlt század hatvanas éveire tehető. Fiatal tudományág, kora – emberi esztendőekben mérve – nem tesz ki két emberöltőnyt. Az új tudományterület létrejöttében és formálódásában fontos szerepe volt a történetírásban végbemenő szemléletváltásnak, melynek sajátja, hogy a kutatói érdeklődés a hagyományos „nagy társadalmi struktúrák” feltárása mellett immár a „mindennapok”, és az ember „személyes történetére” is irányul. A gyermekkortörténet fókuszában a hétköznapi ember és környezete áll, a történeti korok gyermekséggel kapcsolatos tételezései, szemlélete és attitűdjei érdekesek. A gyermeki világ és múlt, a gyermekről való gondolkozás problematikája mára a neveléstörténet szerves részévé vált, kiterjesztve annak horizontját és bővítve tárgyát (Szabolcs, 1995; Szabolcs, 1999; Szabolcs, 2000; Szabolcs, 2003; Szabolcs, 2011; Pukánszky, 2018). A gyermekkortörténet tudománya folyamatosan fejlődik és gazdagodik, a téma jelentős tudományos érdeklődésre tart számot. Interdiszciplináris jellegű területről van szó, amely felöleli a gyermekekkel kapcsolatos meggyőződéseket, hiteket, továbbá a nevelésükről és a szocializációjukról szóló elméleti és gyakorlati tárgykört történeti távlatokban. A gyermekvilághoz kötődő kérdések azonban a felnőtt világba bepillantással válaszolhatók meg, a felnőttek nézetrendszerének faggatásával és megszólaltatásával. A generációk ugyanis egymás mellett léteznek, ez „maga a történelem” (Szabolcs, 1999, 64.).

Philippe Ariés „A gyermek és a családi élet az ancien régime korában” című, 1960-ban megjelent mentalitástörténeti könyve a gyermekségtörténet alapkötetében. Ariés előtt nem voltak rendszeres gyermekkor-történeti vonatkozású kutatások, művének megjelenését követően azonban fellendülés következett be e téren. Ariés tételei alapján a középkorban még nem létezett világosan definiálható gyermekkor-felfogás, a kor embere nem mutatott érdeklődést a gyermeki attribútumok iránt, „a közgondolkodás nem fogadta el, hogy a gyermek már magában hord egy teljes embert, ahogy ma tartjuk.” (Ariés, 1987, 43.). A középkor századaiban magas volt a gyermekhalandóság, Ariés ebből is eredezteti a gyermek iránti állítólagos szenvtelenséget, közönyt és érzéketlenséget. A „gyermekkorról alkotott komoly és autentikus felfogás kezdetét” a XVI-XVII. század korszakára teszi (Ariés, 1987, 177.). A „gyermekkor új felfogásának” lényege a felnőttektől eltérő gyermeki jellegzetességek felfedezése volt, továbbá az, hogy a gyermekre már úgy is tekintettek, mint aki örömforrás a szülő számára, kényeztették és babusgatták (Pukánszky, 2018). A gyermekekkel kapcsolatos „első felfogás” a kényeztetés volt, majd követte az óvó és védő, a jobbá tenni akaró attitűd, az igyekezet a gyermeki lélek megismerésére és a gyermek tanításának szándéka. Ariés példákat hoz fel mindennek igazolására, melyekre jellemző a mozaikszerűség (Ariés, 1987). Az általa felfestett tablókból kiolvasható a gyermekkorral kapcsolatos valóság és felfogások sokszínűsége. A szerző a gyermekkort történetileg variábilis, kultúrafüggő kategóriaként értelmezi.

Ariés könyve a gyermekkor-történet alapköve, melyet egyszerűen hivatkoznak, cáfolnak, és vitatnak. Ariés álláspontjával polemizál Linda Pollock, aki szerint „nem az a kérdés, hogy a múltban létezett-e a gyermekség felfogása, hanem az, hogy a felfogás gazdagodott-e vagy változott az évszázadok során.” (Pollock, 1998, 176.).

Pollock a szülő-gyermek interakciók vizsgálatával kívánta megválaszolni a kérdést „Elfelejtett gyermekkor” című munkájában (Pukánszky, 2001). Személyes forráscsoportot, a XVI-XIX. századból származó naplót, önéletírásokat elemzett, angol és amerikai szülők tollából. Kritikaként hozható fel, hogy olyan társadalmi réteg – arisztokraták, középosztály – dokumentumait vizsgálta, akik boldogultak az írásbeliséggel, tehát Pollock kutatásaiból nem vonható le általános következtetés, csupán e speciális körre vonatkoztatható. Fontos konklúziója, hogy a gyermek iránti érdeklődés nem történelmi kor által meghatározott, a gyermeknevelési attitűdökben sok hasonlóság azonosítható (Szabolcs, 1999). Pollock ambivalens szülői viszonyulásról beszél, továbbá a szülők „többféle” típusáról, (pl. tanító, védő, fegyelmező, tanácsadó, formáló, segítő) valamennyi általa vizsgált korszakban (Pollock, 1998). Úgy véli, hogy a gyerekek „örömet és szórakozást jelentettek, de bosszúságot és aggodást is”, és a szülők nem voltak közömbösek a gyermekeik iránt, fejlődő szervezetnek tekintették, szerették és törődtek velük, nevelték őket, büszkéek voltak rájuk, gyermekeik betegágyánál gyötrelmet éltek át, elvesztésükkor viaszthatatlanok voltak (Pollock, 1998, 176.).

Lloyd DeMause amerikai pszichohistorikus is disputál Ariés-szel, miközben a szülő-gyermek kapcsolat történelmi periódusokon keresztül kirajzolódó ívét vázolja „A gyermekkor története” című, 1974-ben megjelent kötetében. A szerző felismeri, hogy a gyermekkor valósága időben és térben, kulturálisan tagolt. A gyermekkor történetét úgy fogja fel, mint a felnőtt és a gyermek mind szorosabb lelki közeledését egymáshoz, a gyermekkor múltjában, a gyermeknevelésben fejlődési modellt feltételez. Meglátása alapján a fejlődés eredete a szülők egymást követő generációinak regressziós képessége, hogy visszafejlődjenek a gyermekeik pszichés életkorához. A pszichoanalitikus terápiához hasonló módon a szülők újra

átélhetik a gyermekkorukat, és új esélyt kapnak szembenézni a szorongásaikkal, jobban, mint amikor ők maguk is gyermekek voltak (DeMause, 1998). A szerző periodizálja a szülő-gyermek viszony fokozatait, és hat lépcsőt rajzol fel, amelyek a közeledés újabb és újabb szintjeit képviselik, rájuk lépve „a szülők nemzedékről nemzedékre egyre inkább legyőzték szorongásaikat és elkezdték kialakítani a képességüket, hogy felismerjék és kielégítsék gyermekeik szükségleteit.” (DeMause, 1998, 33.). Lloyd DeMause gyermeknevelési módszer taxonómiája: a gyermekgyilkos fokozat (az ókortól a 4. századig); kitevő fokozat (4–13. század); ambivalens fokozat (14–17. század); tolakodó fokozat (18. század); szocializációs fokozat (19–20. század); segítő fokozat (a 20. század közepétől). Mélylélektani alapozású rendszere grádicsról-grádicsra végbemenő fejlődést feltételez, melynek során a felnőtt-gyermek kapcsolat humánusabbá, bensőségebbé válik (DeMause, 1998). Az utolsó fokozat fontos jellemzője, hogy a szülők együttéreznek a gyermekkel, nem bántalmazzák, vagy szidják őt, és „inkább szolgálai, mint bármi egyéb” (DeMause, 1998, 34.). Az ily módon nevelt gyermek tiszta szívű, őszinte, és erős akaratú (DeMause, 1998). Modellje szerint a gyermekkel való törődés színvonala az idők során fejlődött és javult, mert a szülők mindinkább tudatára ébredtek gyermekeik tényleges szükségleteinek.

Shulamit Shahar a középkorban élt gyermekek életét vette górcső alá. 1990-ben jelent meg „A gyermekek a középkorban” című könyve. A kutató álláspontja – szemben az Ariés által kifejtett nézetekkel – hogy már a középkorban is létezett a gyermekkor ideája, sőt, a gyermekkor minden periódusában felismerték a sajátosságait, és „a logikai konstrukciók progresszív fejlődésének a folyamatát, ha felismerésüket nem is ezekkel a szakkifejezésekkel fogalmazták meg” (Shahar, 1998, 109.). Könyvében tüzetesen beszámol csecsemőgyilkosságokról, a gyermek kitevéséről, gyermek-

balesetekről, a szülők kegyetlenkedéseiről, és kínzó gyászukról is (Shahar, 1998). Bizonyíthatónak véli a szülői kötődés meglétét, többek között olyan esetek bemutatásával, melyek a szülői gondatlanságból bekövetkezett balesetek voltak, és a szülők a szentekhez fordultak segítségért. Ez Shahar szerint egyértelműen alátámasztja, hogy „igenis szerették volna, ha meggyógyul, vagy ’feltámad’.” (Shahar, 1998, 131.).

A legtöbb kutató az 1960-ban napvilágot látott könyvet tartja a gyermek történetiségére koncentrálnó tudományág origójának, és Ariés gondolataiból indulnak ki, akár cáfolják, akár egyetértenek gondolatmenetével (Szabolcs, 1999; Szabolcs, 2011). Szabolcs Éva nem üdvözli ezt a kutatói attitűdöt, szerinte gúzsba kötő: Ariés-t megkérdőjelezhető állításai ellenére a gyermekkor-történet „igazi úttörőjének” tartja, ám a könyvéhez való ragaszkodás helyett más látásmódok előtt szeretne ajtót nyitni (Szabolcs, 1999, 64.).

A gyermeki világ kutatói az emberi élet e szakaszához a fejlődés és a szocializáció kulcsszavai mentén próbáltak közelíteni. A fejlődéselvű vizsgálódások élesen kettéválasztják a gyermekkort és a felnőttkort, mint létformát. A gyermek biológiai éretlenségéből indulnak ki, a gyermekkort olyan periódusként interpretálják, amely hiányállapot, és ami a felnőtté válás felé tart. Ez a gyermekfelfogás a gyermekkort egyetemes jellegűnek véli, normatív, a gyermekről a felnőtt állapothoz képest gondolkodik: őt éretlennek, irracionálisnak és egyszerű gondolkodásúnak feltételezi, szemben a felnőttel (Szabolcs, 2003, Szabolcs, 2011).

A természetesen fejlődő gyermek, és a szocializálódó, a felnőttek világába a társadalmi interakciók révén „belenövő” gyermek modellje mellett helyet követelnek az ún. új szociológiai gyermekkor-kutatások. Az új szociológiai gyermekkor-vizsgálatok a gyermekkor fenti értelmezési horizontját szimplának és egyoldalúnak ér-

zik, egynek a lehetséges, a felnőttek által konstruált gyermekség-olvasatok sorában, amely nem vesz tudomást a társadalmak és kultúrák jellegzetes és befolyásoló hatásairól a gyermeklétre vonatkozóan. Az új szociológiai gyermekkor értelmezési paradigma alapján a gyermekkor társadalmi konstrukció. A gyermekben nem elsőrendűen a jövőbeni felnőttet látja, hanem olyan entitást, amely az emberi élet korai periódusában van, de ennek a stádiumnak a fejlődés nem egyedüli paramétere. Szabolcs Éva úgy fogalmaz, hogy nincs „univerzális gyermekkor”, amely mindenütt és mindenkor érvényes, és biológiailag meghatározott. Helyette „különböző gyermekkorok” vannak, társadalmi és kulturális metszetekkel (Szabolcs, 2011). Történelmi korszakokként változatosságot mutat a gyermekkor szerveződése, értelmezése és az emberek viszonyulása a gyermekhez (Szabolcs, 2003). A társadalmi konstrukcióként felfogott gyermekkor azt jelenti, hogy a társadalmak heterogén módon teremtik meg és írják le a gyermeki világot. A gyermekséggel kapcsolatos fogalomhasználat nem konstans és egyetemes, hanem újrafogalmazódik a történelmi idő múlásával és a kultúra mintájára (Szabolcs, 2011).

Az új paradigma a gyermekek társadalmi kötelekeit és kultúráját saját értékükön vizsgálja, távolodva a felnőttek hangsúlyaitól, nézőpontjaitól. Megélt folyamatainkban a gyermekek nem inaktívak, ellenben tevékeny alakítói életüknek és a környezetüknek, a felnőtt-gyermek kapcsolatot a bipolaritás mozgatja. A gyermeki létre a társadalmi változók domináns hatással bírnak (Szabolcs, 2011).

Az új szociológiai gyermekkor-kutatások kérdésfeltevéséinek fókuszába került, hogy a társadalmi, gazdasági és kulturális változások milyen hatással voltak a gyermekek világára, a gyermekkor feltételeire, miként változtak a gyermekkorral kapcsolatos elgondolások. A gyermekkort övező intézmények működését és

gyermekre kifejtett hatását, a gyermekek itt eltöltött mindennapjait, a gyermekkultúrát analizáló témák a gyermekvilág megértését és alaposabb, árnyaltabb, új szempontok szerinti vizsgálatát célozzák (Golnhofer és Szabolcs, 2005).

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva szerint „a fejlődésre és a szocializációra épített gyermek- és gyermekkorfelfogás paradigmáit a modern kor nagy narratíváiként is értelmezhetjük. [...] Domináns hatásuk a 20. század utolsó éveiben eltűnőben van, helyébe új, versengő paradigmák, vagy inkább kis narratívák léptek, lépnek.” (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 36.). Az egyetemleges gyermekségfelfogást differenciált gyermekségértelmezések váltják fel, új nézőpontok válnak megfontolás tárgyává és jutnak szerephez. A gyermekségtárgyalások pluralitása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy értőbben szemlélhessük a gyermeki világot.

2.2. A magyarországi gyermekkortörténet írás

A magyarországi gyermekkortörténet írás kezdetei az 1980-es évek második felére nyúlnak vissza. A szakterület egyik hazai megalapozója Szabolcs Éva, aki 1986-ban a „Pedagógiai Szemle” hasábjain orientáló tanulmányt jelentetett meg a gyermek- és családtörténetről. A téma itthon az újszerűség erejével hatott, míg külföldön addigra már tekintélyes tudásanyag gyűlt össze a gyermekség történeti aspektusairól (Szabolcs, 1986). A szerző közvetítésével ismerte meg a hazai szakmai közönség a gyermekkortörténet alapműveit, a főbb irányzatokat és a tudományterület kérdésfelvetéseit, eredményeit, aki felhívta a figyelmet az adekvát módszerek és források felkutatásának szükségességére is. Szabolcs Éva 1991-ben megjelent közleményében úgy fogalmaz, hogy „a neveléstörténet hagyományos

rendszerében helyet kérő család- és gyermekkortörténet sokszor egymással is polemizáló irányzatai egyre ismertebbé válnak a hazai szakmai körökben is. Végre megjelent Ariés francia történész programadó tanulmánya, amely évtizedekkel ezelőtt e kutatási téma kiindulópontjává vált. [...] A szakirodalomban élesen ütköző tudományos nézetek együttélését láthatjuk.” (Szabolcs, 1991, 170.).

1995-ben a gyermekkép történeti alakulásáról tett közzé munkát, arra fókuszált, miként gondolkodtak a felnőttek a gyermekről a történelem bizonyos korszakaiban. Mindezt a korszakbéli logika alapján közelítette meg, „modern beidegződések nélkül” (Szabolcs, 1995, 6.). 1998-ban, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának felolvasó ülésén eredményként könyvelte el a szerző, hogy a neveléstörténet és a gyermekkortörténet „az ismerkedés stádiumán túljutott” (Szabolcs, 2000, 71.). Arról is beszámolt, hogy a magyar neveléstörténeti munkák még kevésbé nyúlnak a gyermek történetiségével összefüggő szempontokhoz. Szabolcs Éva szükségesnek vélte, hogy a hazai neveléstörténeti kutatás a gyermekkor vizsgálatát saját területének érezze (Szabolcs, 1998). A kutató szerint „Az a problémátörténeti megközelítés, amelyet a gyermekkortörténet kínál, bátran vállalható, integráns része a nevelés, az iskoláztatás összetett jelenségeit vizsgáló történeti diszciplínának, a neveléstörténetnek.” (Szabolcs, 2000, 72.).

Pukánszky Béla és Németh András szerzőpáros „Neveléstörténet” című könyve fontos momentum a gyermekkortörténet irodalmi között, mert lényeges faktorként érvényesítik a gyermekfelfogás megragadását történeti távlatokban (Pukánszky és Németh, 1994).

Úttörő művet alkottak Péter Katalin és szerzőtársai „Gyermek a kora újkori Magyarországon” címmel, melyet 1996-ban jelentettek meg. Ők végezték el az első, magyar viszonyokat

taglaló gyermekkortörténeti kutatást, ismert arisztokrata családok gyermekekkel kapcsolatos attitűdjeit térképezték fel. Vizsgálódásaikat a magyar gyermekgondozási- és nevelési irodalom hiánya indította útjára. Szerettek volna a nemzetközi gyermekkor-kutatások élénk vérkeringésébe bekapcsolódni, és „magyar szempontból” hozzászólni a diskurzushoz (Péter, 1996, 8.). A témakör kutathatósága kapcsán Péter Katalin hangsúlyozza, hogy „nincsen olyan forrástípus, amelynek egyik vagy másik darabjában ne lennének gyermekekről szóló információk”, ugyanakkor bizonyos forráscsoportok szűkösek, elvesztek, vagy megsemmisültek (Péter, 1996, 9.). Az előkelők gyermekeiről szóló írások esettanulmány jellegűek, teljességre nem törekedhettek a szerzők, ám arra igen, hogy egyedi esetek bemutatása révén egy társadalmi réteg gyermeknevelési szokásairól értesülhessünk.

Kéri Katalin „Távoli tájak, ismeretlen gyerekek” című kötete 1997-ben látott napvilágot. A szerző kötetében új perspektívákat tár a gyermekkortörténet művelői elé. Szakít az Európára összpontosító szemléletmóddal, és szövegválogatásában a vén kontinenstől eltávolodva Afrika, Ázsia, Dél-Amerika, Észak-Amerika, Ausztrália gyermekeinek életéről, a gyermekgondozási gyakorlatról, és nevelési eszményekről kapunk értékes információkat (Kéri, 1997). A szerző 1999-ben publikált „Továtűnő álom” címmel úttörő forrásgyűjteményt, amely az antikvitás korától a huszadik századig enged betekintést a gyermekkor történetébe, és válogatásával a gyermekkor történetének sokszínűségére hívja fel a figyelmet (Kéri, 1999).

Pukánszky Béla „A gyermekkor története” című könyve komplex és szintetizáló munka, a gyermekkor históriáját abból a nézőpontból tekinti végig, hogy miként gondolkodtak a régmúlt időkben a felnőttek a gyermekről, és milyen változásokon esett át

a gyermekségszemlélet a történeti korokban előrehaladva (Pukánszky, 2001).

„Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története” című kardinális munka Pukánszky Béla szerkesztésében jelent meg 2003-ban. A kötet témái a tizenkilencedik és a huszedik század gyermekeszméit és gyermekfelfogását ölelik körül, és izgalmas betekintést adnak a gyermeknevelési elvek és a gyakorlat világába (Pukánszky, 2003).

Gyermekkortörténeti irányultságú könyvet tett le 1997-ben Németh András „Nevelés, gyermek, iskola” és Boreczky Ágnes „A gyermekkor változó színterei” címmel. A kötet érdekessége, hogy a gyermekség történetéhez – újféle aspektusokat érvényesítve – a nevelélmélet és a nevelésszociológia partvonaláról közelítenek a szerzők (akik más tudományterületek művelői). Kísérletező szándékuk és együttműködésük eredményeképpen értékes munkával bővült a részdiszciplína magyarországi irodalma, középpontjában a gyermek szocializációs folyamataival, a családhoz, iskolához, és a társadalomhoz fűződő viszonyaival (Németh, 1997; Boreczky, 1997).

A Montessori-világ gyermekeinek nyomába ered Kurucz Rózsa „Kék pedagógia – Blaue Pädagogik. A Montessori-pedagógia fejlődéstörténete nemzetközi kitekintéssel” című 2015-ben publikált könyvében. A komplex összegzést kínáló magas színvonalú mű megismertet a világ egyik legértékesebb reformpedagógiai koncepciójának gyermekképevel.

A gyermekkortörténeti irodalmat bővíti Pukánszky Béla 2018-ban megjelentetett munkája, „Gyermekkép és nevelés. Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében” címmel. A könyvből megismerhető a gyermekkortörténet historiográfiája, a pedagógiatörténet néhány jeles alakjának gyermek-

ségszemlélete, valamint modern kori gyermekségváltozatok (Pukánszky, 2018).

A hazai gyermekkortörténeti kutatások körében fontos helyet foglalnak el azok az írások, melyek a dualizmus ill. a pártállami rendszer gyermekszemléletének feltárását tűzték ki célul, és kutatói kérdéseiket a korabeli sajtóanyagra alapozva válaszolták meg, újszerű módszereket is felhasználva (tartalomelemzés, ikonográfiai elemzés). Többek között Szabolcs Éva, Varga László, Darvai Tibor, Géczi János, Kéri Katalin, Somogyvári Lajos végeztek kutatásokat e területeken (Szabolcs, 2011; Varga, 2006; Darvai, 2011; Géczi, 2006; Géczi és Darvai 2010; Kéri, 2003; Somogyvári, 2015).

2.3. A korszakra vonatkozó főbb pedagógiai sajtókutatások

A szocialista korszak pedagógiai sajtójának feltárásában a közelmúltban jelentős eredményeket mutatott fel Kéri Katalin, Géczi János, Darvai Tibor, Somogyvári Lajos és mások. A neveléstudományi kutatók érdeklődése a pedagógiai szaksajtó-feltárások kapcsán két fő típusba sorolható, ez alapján a lapok cikkanyagára, illetve a sajtó képi világára (is) koncentrálnak, ikonográfia-ikonológiai vizsgálódások születtek. Géczi János 2010-ben megjelent „Sajtó, kép, neveléstörténet” című munkája programadónak tekinthető, azáltal, amint a pedagógiai sajtóra, mint potenciális kutatási korpuszra tekint, továbbá az ún. képi fordulatban rejlő lehetőségek megvilágításával és tárgyalásával (Géczi, 2010).

A vizsgált korszak időrendiségét követve Mikonya György „Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből” című kutatásában pedagógiai jellegű szöveges anyagokat és fotó-

kat vonultatott fel és elemzett, számot vetve azzal, hogy a választott metódusa, a mozaikszerűen egymás mellé rakott életképek a „valóságot” totalitásában nem ragadhatják meg, ám megjeleníthetnek „sok rész- vagy vélt igazságot”, és kiegészítésül szolgálhatnak más kutatásokhoz (Mikonya, 2006, 110.).

Kéri Katalin 2003-ban írott tanulmányában – „Gyermekekép Magyarországon az 1950-es évek első felében” – az 50-es évek első felének magyarországi gyermekképe nyomába eredt, korabeli szövegek megszólaltatásával, és a történeti ikonográfia módszerének alkalmazásával (Kéri, 2003). Forrásait többek között a Nők Lapja és az Óvodai Nevelés című lapok jelentették. Érdekes választásnak tűnhet a Nők Lapja periodika. Nem pedagógiai sajtótermékről van szó, felhasználását azonban indokolja, hogy a nőknek szóló hetilap teret adott a családdal, a gyermekneveléssel kapcsolatos kérdéseknek is, és – akárcsak más sajtótermékek – áthatotta a korszak ideológiai fuvallata. Kéri Katalin megállapítja, hogy a gyermekekre úgy tekintettek, mint egy szebb jövő várományosaira, egyszersmind a szocialista társadalom építőire.

A szerző a témakörben megjelent további publikációjában – „Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címoldalain az 1950-es években” – ikonográfiai kutatást folytatott le, a Nők Lapja címlapjain közölt gyermekábrázolásokat analizálta többféle szempont megválasztásával. Összegző megállapítása úgy hangzik, hogy nehéz megragadni az 1950-es évek hazai gyermekképét, mint egészet, mert az „évről évre, kormányváltásról kormányváltásra mindig (kevésbé vagy jobban) módosult” (Kéri, 2009, 162.). Kéri Katalin vizsgálata hozzájárul a korszakbéli propagandáról és pártideológiáról meglévő tudásunk szélesítéséhez is.

Kiss-Molnár Csaba és Erdei Helga szintén az 50-es évtizedtől indította a gyermekképre irányuló vizsgálódását, forrásuk a Nők Lapja című periodika volt. A „Gyermekekép a magyar sajtó-

ban 1950 után” című kutatás időszávjá a 80-as években végződik, a szerzők a családdal, a gyermekkel kapcsolatos felfogásokat vették szemügyre a magazin cikkei alapján, és mutattak rá annak a választott hosszú perióduson belüli fordulataira (Kiss-Molnár és Erdei, 2003).

Vajda Zsuzsanna 2013-ban megjelent közleménye is – „Legdrágább kincsünk a gyermek! Anyaság és gyermeknevelés az 50-es években Magyarországon a Nők Lapja című folyóiratban” – a Nők Lapja hasábjain tükröződő, a családi élethez és a gyermekek neveléséhez kötődő vélekedésekkel foglalkozott, kiemelten azzal, hogy a diktatórikus ideák mennyire hatoltak be a nevelési kultúrába. A szerző meglepő és öröndetes észrevétele, hogy a korszak gyermeknevelési kultúrájában „a korszak minden sötétsége ellenére” (Vajda, 2013, 81.) végbementek modernizációs fordulatok, és a szeretetteljes bánásmód hangsúlyozása jelent meg a folyóirat lapjain.

Az 1960-1970 közötti periódusra vonatkozó képelemzéseket végzett Somogyvári Lajos, aki „A tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli terei. (Képelemzések a magyar pedagógiai szaksajtóban, 1960-1970)” címmel 2014-ben készített disszertációjában tanulási környezeteket vizsgált, a képes pedagógiai szaksajtó – Család és Iskola, Gyermekünk, Óvodai Nevelés, A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés – fotóbázisára támaszkodva, fotók és pedagógiai terek összekötésével. Somogyvári Lajos úgy véli, hogy a választott időszak a vizualitás oldaláról homogén volt, az oktatáspolitikában végbement váltások nem képeződtek le direkt módon a lapok fotóin (Somogyvári, 2014).

Az 1960–80-as évek nevelésügyi szaksajtó közleményeinek – Óvodai Nevelés, A Tanító, Köznevelés, Úttörővezető, Magyar Pszichológiai Szemle – fotográfiáit és a hozzájuk társítható írásokat elemezte-értelmezte Géczy János és Darvai Tibor 2010-ben közzé-

tett tanulmányában. Kutatásukban a gyerekekről képileg és szövegi-
leg megragadható sémákat, a gyermekábrázolás korszakos jellegze-
tességeit keresték. Géczi és Darvai úgy fogalmazzák, hogy a
gyermekek összetett „szocialista világgépi szimbólummá” váltak a
sajtófotókon (Géczi és Darvai, 2010, 49.).

Darvai Tibor 2017-ben készített, „Oktatáspolitikai és a
Tanító című folyóirat a hatvanas években Magyarországon” című
doktori munkájának homlokterében oktatáspolitikai érdekcsoportok
azonosítása, és szakmai-politikai, ideológiai nézeteik felderítése
állt (Darvai, 2017). A szerző szövegelemzésre épülő kutatása széle-
síti és árnyalja a korszak oktatási mezőjéről rendelkezésre álló eddi-
gi ismereteket.

2.4. A korabeli pedagógiai lapok

A korszak nevelésügyi szaksajtójának szövetét többféle fonalból
szőtték: voltak olyan periodikák, melyek a szülőkhöz szóltak
(Gyermekünk), mások az óvoda és az általános iskola alsó tagozat-
ának világába vittek (Óvodai Nevelés, A Tanító), a közoktatás
ügyeit tárgyalták (Köznevelés), megint mások a pedagógiai tudom-
ányos közönséggel kezdeményeztek párbeszédet (Magyar Peda-
gógia, Pedagógiai Szemle).

A pedagógia diszciplinárizálódását jelezte a nevelésügy el-
ső hazai szaktudományos periodikájának, a Magyar Paedagogia-
nak a megszületése. A Magyar Paedagogiai Társaság folyóiratának
nyitószámával 1892-ben találkozhattak az olvasók. Alapítói azzal
a céllal hozták létre, hogy „hazánk nevelés- és oktatásügyének
előmozdításán fáradozva és ez ügy minden munkására számítva
mentől szélesebb körre hasson, s főképp, hogy mindazokat egyesít-

se, kik nevelésünk ügyének fejlesztését szívükön hordják.” (Géczi, 2010, 11.). A periodika a Magyar Tudományos Akadémia támogatását élvezte és a kezdetektől a pedagógiai tudományosságot képviselte. Bár a lap indulásakor megfogalmazott küldetésnyilatkozata szerint „közös tere akar lenni a paedagogia elméleti és gyakorlati munkásainak” (Géczi, 2010, 11.), végül inkább az elméleti kérdésfeltevések terévé szélesedett (Darvai, 2017). Kiadása 1947-ig rendszeres volt, 1949-ben és 1950-ben egy-egy szám jelent meg, majd az 1961-es esztendőben a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága kiadásában indult újra (Géczi, 2010). A Magyar Pedagógia volt a legrangosabb folyóirat, domináns szereppel a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében.

A Pedagógiai Szemle című folyóiratot 1951-ben a Köznevelési Minisztérium létesítette, azt követően, hogy a vezető pedagógiai szaklapot, a Magyar Pedagógiát megszüntették. Ennek helyére szánták a tudományosságot és a pedagógiai praxisközelséget is hangsúlyozó kiadványt. Feladata „a pedagógiai szakemberek marxista ideológiával való felvértezése” lett (Darvai, 2017, 41.), a szocialista pedagógia perspektíváinak érvényre juttatása. A nevelésügy szerteágazó kérdésköreit tudományos igénnyel tárgyalta, ám szocialista odaadással (Darvai, 2017; Géczi, 2010).

A pedagógiai lapok palettáján fontos szerepet töltött be a Köznevelés című. Az oktatáspolitikai tematikájú hetilapot 1945-ben alapította a Vallásügyi és Köznevelési Minisztérium. A lap öndefiníciója szerint „Köznevelés a címe lapunknak és ez a programja is. Foglalkozni kívánunk mindazzal, ami a köznevelés fogalmához tartozik, ami a magyar nevelőt érdekelheti akár alsóbb akár felsőbb fokon, az iskola keretei között vagy ezen kívül, országhatárainkon belül és túlmenően is.” (Golnhofer, 2004, 40.). Géczi János szerint a kiadvány a neveléstudományt „az ideológia függvényének” tekintette (Géczi, 2010, 31.), és szerzői főleg a közoktatás

szereplőjéhez és a pedagógusokhoz kívántak szólni. Az óvodai nevelést kivéve a közoktatás minden szintjéről tájékoztatott a kiadvány, minisztériumi látómezővel és ellenőrzéssel (Darvai, 2017; Géczi, 2010). A periodika két különálló laptestet foglalt magában, a célközönség érdeklődésének megfelelően. Egy elméletibb és egy gyakorlati orientációjú rész alkottak egységet, utóbbi az alsó tagozatos nevelés és oktatás kérdéseit tárgyalta, és Alsótagozati Oktatás-Nevelés címmel jelent meg 1954-1963 között (Géczi, 2010; Darvai, 2017).

Az Óvodai Nevelés a Gyermeknevelés című periodika jogutódjaként 1953-tól jelent meg, mint a Közoktatásügyi Minisztérium folyóirata. Közzétételében az óvodáztatás nagyívű programja, állami feladatai játszottak szerepet. Éles felütésként már rögtön az első szám harmadik oldalán Lenin-beszéd részletével találkozhattak az olvasók. A főszerkesztő úgy pozicionálta a lapot, mint amely „Pártunk útmutatását követve, elősegíti a maga területén kultúrforradalmunk sikerét, a szocialista óvoda kialakítását. [...] harcosabban, élesebben kell foglalkozni az óvodáink életében megnyilvánuló burzsoá-klerikális csökevényekkel” (Szabadi, 1953, 7.). Rovatai az óvodai nevelés elvi és gyakorlati kérdései, a továbbképzés, az óvónőképzés, a kurrens pedagógiai irodalmak köré szerveződtek. A lap érdeklődésének előterében az óvodapedagógia témakörei, az óvodapedagógusok szakmai képzése állt, de közvetített az óvoda világát érintő minisztériumi határozatokról, és eleme volt „a propaganda eszközrendszerének” (Géczi, 2010, 27.; Darvai, 2017). Tudósított lenini igazságokról, a szovjet pedagógia eredményeiről, és más „baráti” szocialista országok óvodai nevelésügyéről is.

Az 1969-es esztendőben huszadik évfolyamába lépő Család és Iskola folyóirat inntól új néven jelent meg. A Gyermekünk a Művelődésügyi Minisztérium és a Magyar Nők Országos

Tanácsa közös lapja lett, alcímében jelezve örökségét, „A Család és az Iskola Képeslapja”. A névváltozás a lap profiljában nem hozott változást, a múlt nyomdokain kívántak járni, amennyiben „eddig is segítette a szülőket, hogy ne csupán ösztönösen, hanem tervszerűen és tudatosan neveljen.” (Lugossy, 1969, 3.). Az új névvel azt kívánták hangsúlyozni, hogy „a lap érdeklődésének középpontjában a gyermek van. Érte van, érte dolgozik.” (Lugossy, 1969, 3.). A nyitószámban megjelölt irány szerint „Ma-napság egyik legfőbb feladatunk, hogy a szocialista pedagógia talaján minél harmonikusabban dolgozzon együtt család és az iskola.” (Lugossy, 1969, 3.). A periodika arra specializálódott, hogy a szülőknél segítséget és nevelési tanácsokat adjon, akár csecsemő korú, akár nagyobb gyermekük van.

„A Tanító” című folyóirat az alsó tagozatos gyermekekkel foglalkozó pedagógusokhoz szólt. A szakmai-módszertani lap elődjének „A Tanító Munkája” című periodika tekinthető, amely a Köznevelés mellékleteként jelent meg 1954-1963 között, Alsótagozati Oktatás-Nevelés cím alatt (Géczi, 2010; Darvai, 2017). 1963-ban önálló lett és nevet is váltott, megszületett „A Tanító”. A Művelődésügyi Minisztérium periodikája kezdetektől arra törekedett, hogy „az alsó tagozat nevelői a közoktatás egészében lássák azokat az időszerű tennivalókat, amelyek megvalósítása rájuk vár.” (Általános Iskolai Főosztály, 1974, 10.). Kedvelt folyóiratként számait nem csupán intézmények, de egyéni előfizetők is várták. Célkitűzés volt, hogy „minden száma, minden cikke legyen színvonalban rangos, tegye közkinccsé a legjobb tapasztalatokat, váljon az önképzés, a továbbképzés jelentős fórumává.” (Általános Iskolai Főosztály, 1974, 10.). A periodika összekapcsolta a pedagógiai elméletet a gyakorlattal, fejlesztette a módszertani kultúrát, és miniszteriális lap létéből kifolyólag tolmácsolta-értelmezte az oktatáspolitikai döntéseit.

2.5. A gyermekkultúra

A kutatás részben a gyermekkultúra fogalmi köréhez kapcsolódik, ezért célszerű tisztázni definícióját és közvetítő rendszerének elemeit. A gyermekkultúra az emberi kultúra mindazon értékeit jelöli, melyek a gyermeki érdeklődésre számot tartanak, a gyermekek számára alkották a felnőttek, vagy a gyermekek hozzák létre maguknak, vagy a felnőtteknek. Lényeges ismérve, hogy a gyermekkor attribútumaira épül, a gyermekek életét gazdagítja, „aznapi örömét” szolgálja, fejlődésüket és érdekeiket (Bús, 2013; Trencsényi, 2016). A gyermekkultúra makroszinten az egyetemes emberi kultúrába simul, a mezoszintű kapcsolódásoknál meghatározóak lehetnek a geográfiai-historikus helyzetből fakadó azonosságok, mikroszinten pedig a mindenkori nemzeti, közösségi kultúrába illeszkedik. Bús Imre meghatározása szerint „minden nép gyermekkultúrája része az egyetemes gyermekkultúrának” (Bús, 2013, 13.).

A gyermekkultúra jelenségvilága interdiszciplinárisan vizsgálható, amely magában hordozza a sokszínű megközelítésből fakadó nagyobb eredményesség ígérését. A gyermekséggel foglalkozhat többek között a neveléstudomány, a pszichológia, a történettudomány, a néprajz, a kulturális antropológia, az építészet, az informatika, a gyermekfilozófia.

A gyermekkultúra középpontjában a gyermeki világ foglal helyet. Hagyományosnak tartott elemei a játék és a művészetek. Fogalmi köre tágul, a bekövetkezett életmódbeli és technikai változások révén, folyamatosan. Beletartoznak a tankönyvek, a gyermeknek szóló sajtó, film, mozi, rádió, televízió, a digitális eszközök. Bús Imre felhívja a figyelmet arra, hogy az iskola kultúrája (pl. kapcsolati kultúrája, hagyományai) is része a gyermekkultúrának, nem csupán tanterve, vagy tananyagai (Bús, 2013).

A gyermekkulturális szcena alakításában az alkotók, a közvetítők és a fogyasztók vesznek részt (Trencsényi, 2016). A gyermekkultúra színtere elsődlegesen a család, majd az intézményes nevelés és oktatás terei. Sok elemet felvonultató közvetítő rendszerében helyet foglalnak: a játszóterek és parkok; a gyermekkönyvtárak; a gyermekszínház, a bábszínház, a cirkusz; a múzeumok és közöttük a gyermek tematikájúak; a művelődési házak, a gyermekházak; a gyermekszervezetek, egyesületek, klubok; a gyermekkulturális rendezvények; a táborok; a nevelési és oktatási intézmények; és a gyermeki öntevékenység terei (Bús, 2013).

3. A vizsgált korszak oktatáspolitikai jellemzői

Magyarországon a második világháborút követően ún. szovjet típusú rendszer épült ki. Az egypártrendszerű, nyers és kontrollok nélküli kormányzás béklyóba fűzte a társadalmat, az egyéni és kollektív létet világnézet-vezérelt politikai befolyás alá vonta. A hatalommegosztás elve nem jutott érvényre, a törvényhozói, a végrehajtói és a bírói hatalom egy kézben összpontosult, és merev, hierarchikus államszervezet jött létre, a „mindenhatóvá” vált állampárt irányításával és ellenőrzésével. Az állami és pártfunkciók összeolvadtak, nem működtek fékek és ellensúlyok. A monolitikus társadalomban a párt kontrollált mindent, átfogó, abszolút hatalommal. Hamisan csengő, a sztálinista Szovjetuniót utánzó jelszavak és intézkedések mentén az „új társadalom”, az „új ember” megteremtése volt a cél. A nevelési és oktatási szférára a rezsimben azért is szegeződött különös figyelem, mert itt kellett (volna) a vízionált társadalmi rendben hívő embereket „kinevelni”, akik fogékonyak a hatalom jelszavaira, és azonosulnak vele. Horváth Attila úgy fogalmaz, hogy „A kommunista párt az iskolát az engedelmes állampolgárok nevelésének eszközévé kívánta tenni.” (Horváth, 2016). Az ideológiai átnevelés az oktatás-nevelés valamennyi szintjét áthatotta, idővel a marxizmus-leninizmus hivatalos világnézetként az Alkotmányba is bekerült (Horváth, 2016).

Az állam iskolai modelljének formálódását-épülését a rendszer szükségletei határozták meg. A szocialista-kommunista nevelési paradigma ismertetőjegyei az alábbiakban érhetőek tetten: etatizmus; egypólusú, alternatívák nélküli oktatási szisztéma; az autonómia és az

önállóság nem létező fogalmak; a pedagógus hivatalnokként jelenik meg, tekintélye pozíciójából fakad; tudatformálásra, egy dogmatikus, megkérdőjelezhetetlennek tartott ideológia elfogadtatására törekvés (Németh, 1997).

Az ún. szocialista iskola a következő módon írható körül: fókuszában az ún. szocialista-kommunista ember kinevelése és a szocialista erkölcs áll; kötelező ideológiát sulykol; a tudás központilag meghatározott; az irányítási rendszer bürokratizált, központosított; a pedagógiai kultúra erőteljesen átpolitizált; az iskola által képviselt nézetrendszer a családi közegre is rákényszerített; a pedagógusokat és a tanulókat valódi közösségek helyett a rendszer által felkínáltakba és propagáltakba szervezik (Németh, 1997).

A korszakban az iskolai mező működését meghatározó törvények és rendeletek jellemző módon a kommunista párt kongresszusainak és tanácskozásainak szellemében születtek. Németh András arra mutat rá, hogy e történelmi periódusban a gyermek oly módon jelenítődött meg a hatalom számára, mint a várva várt kollektív jövő fő aktora, ezért nevelésükben a kommunista elveket feltétlenül érvényesíteni akarták. Úgy vélekedik, hogy a gyermekek idejének szabályozása is az új nevelés része volt. Az iskola és a gyermektáborok helyszínein a gyerekek egyszerre találkoztak a fegyelemmel és a szabadsággal, ez utóbbiban felügyelet mellett a „viszonylag önálló saját kis terekben” a valódi gyermekvilág is megcsillanhatott (Németh, 2016, 104.).

A második világháború utáni magyar oktatáspolitikai történetében az 1956-os esztendő meghatározónak bizonyult. Azt a tényt, hogy a forradalmi eseményekben sok fiatal és pedagógus is részt vett, az oktatásügy irányítói a pedagógia kudarcaként, az ideológiai nevelés elégtelen voltával magyarázták, s próbáltak tenni ellene. „A Magyar Szocialista Munkáspárt művelődési politikájának irányelvei” című dokumentum ebben a szellemben íródott (Kardos és

Kornidesz, 1990). Az 1958-ban összeállított anyagban az oktatásirányítók az ún. szocialista-kommunista embertípus megalkotását határozták meg feladatként, akit újfajta, szocialista-kommunista erkölcsiség jellemez. A program szerint a célokat csak a pedagógusokkal karöltve lehet megvalósítani, ezért felvetődik ideológiai alkalmasságuk, továbbképzésük kérdése is (Darvai, 2015; Kardos és Kornidesz, 1990; Kardos, 2007). A 60-as évek elején a kijelölt irányon haladva erőteljes, világnézeti töltöttségű oktatási reform ment végbe az oktatási arénában, a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény legalizálta a törekvést (Kardos, 2007). A változtatások az oktatás expanziójára irányultak, továbbá arra, hogy az oktatási rendszer ki tudja nevelni az ún. szocialista-kommunista embertípust. Azonban a valóságtól elrugaskodott, irracionális céltételezésű oktatáspolitikai fiaskója elkerülhetetlen volt (Darvai, 2015). 1965-ben az MSZMP Politikai Bizottsága a reformot befagyasztotta, az oktatási irányvonal módosult.

A 60-as évek második felében biztató folyamatok indultak el. 1968 az „Új gazdasági mechanizmus” éve volt, a hatalom és a társadalom között kötendő „új kompromisszumok” lehetőségével. Új elképzelések jelentek meg a gazdaság irányításáról és tervezéséről, a tervutasításos rendszer fokozatos leépítését és a piaci elv bevezetését sürgetve. A gazdasági reformtörekvések mellett sokan az oktatás terén is változásokat reméltek, mert az 1970-es évektől mind több jel mutatta a közoktatási rendszer működési zavarait, és alacsony határfokát. Fontos esemény volt az V. Nevelésügyi Kongresszus. Az 1970 őszen létrejött tanácskozáson az oktatásról folytatott diskurzus a szocialista nevelés fogalmi keretein belül zajlott (és történelmet).

A gazdasági reformok megtorpantak, végül az „Új gazdasági mechanizmus” 1972-ben leállt. Ugyanebben az esztendőben az MSZMP KB „Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének

feladatairól” című oktatásügyi határozata nem adott utat reformok elindításának, holott nagy szükség lett volna „kevésbé átpolitizált és a tényleges társadalmi szükségletekre jobban reagáló, új oktatáspolitikára” kialakítására (Kelemen, 2003). Nőtt viszont a párt oktatás feletti uralma, és az oktatáspolitikára még inkább propagandisztikus tereppé vált.

A Központi Bizottság 1972-es határozata úgy fogalmazott, hogy „az ifjúsági nevelés az egész társadalom feladata, melyben a család, az ifjúsági szervezetek, az iskolán kívüli kulturális intézmények és a tömegtájékoztató eszközök mellett az iskolának alapvető szerepe van. [...] Meg kell alapoznia a tanulók világnézetét; a szocialista magatartás erkölcsi elveinek megismertetésével és a gyermeki, tanuló, hallgatói közösségeken belüli gyakorlásával kell elindítania a feltörekvő nemzedék tagjait a szocialista emberré válás útján.” (Kardos és Kornidesz, 1990, 672.). Kornidesz Mihály MSZMP KB tag – visszatekintve a hetvenes évek oktatásügyére – a periódus priori célkitűzéseként a szocialista nevelés hatáskörének növelését, továbbá a világnézetű nevelést említette (Kornidesz, 1981). A pedagógustársadalomtól azt várták, hogy juttassák érvényre az ún. szocialista pedagógia elveit, és legyenek ideológiailag felkészültek, támogassák a párt célkitűzéseit. A pedagógiából eltűnt a sokféleség, funkciója elsősorban a hatalmi viszonyok legitimációjára szorult, mintái kényszerűségből a szovjet pedagógiából származtak. Embereszményében anti-individualista volt, a fegyelmezett és engedelmis, közösségi termelőember állt a centrumában (Golnhofer, 2004). A pedagógiára mindinkább a praktikista jelző illett, mert a politikai kényszerekkel szemben védtelenül állt (Golnhofer, 2004). Reformfolyamatok és visszarendeződések mentén, a pártakat által meghatározottan, világnézetű szempontok fenntartásával haladt az oktatás és nevelés ügye (Drabancz M. és Fónai, 2005).

4. A korszak magyarországi iskolája

Boreczky Ágnes az iskolát oly módon definiálja, mint egy konstruált, falakkal ölelt világot, amelyben korszakonként másmilyen valóságok elevenednek meg (Boreczky, 1997). Az iskola szocializációs színtér, és a hatalom modellje. Megszervezi, alakítja és szabályozza a gyermekek iskolai életét, társadalmi elvárásokat és értékrendszert közvetít. Ezen túlmenően az iskola az állampolgári és a politikai szocializáció színtere, ahol a társadalom a felnövő generációnak normákat, értékvilágokat, világértelmezést, és magatartási mintákat hagyományoz át (Szabó, 2000; Szabó, 2016).

A folyóiratban közzétett írások szisztematikus elemzése és értékelése eredményeképpen megállapításokat tehetünk a korszak iskolai légkörére, szellemiségére vonatkozóan, és megragadható a nevelő munka sajtóban megjelenő öndefiníciója. A tárgyalt korszakban a politika beszűrődött az iskola világába, a célokat radikális ideológia itatta át. A pedagógia, a nevelés iránt fokozott volt az érdeklődés, nem csupán a politika, de az átlagember részéről is. A politika motívuma nem volt kétséges: a pedagógusokra a szocialista és kommunista jelzőkkel illetett rendszer építésében és megszilárdításában számítottak. Egy 1970-ből származó írás arról tudósít, hogy „Napirenden van a pedagógia. Az újság, a rádió, a televízió és a szakkiadványok mindennap hoznak róla hírt, foglalkoznak vele. Lassan a pedagógus lesz a legtöbbet emlegetett ember. Kicsit örülünk neki, kicsit fárasztó, feszes érzés.” (Gárdonyi, 1970, 14.). Az oktatásügy amúgy az 1961-es oktatási reform által kijelölt ösvényen haladt (Rehák, 1970).

Az, hogy milyen elvárásokat fogalmaztak meg velük szemben, Kádár Jánosnak az V. Nevelésügyi Kongresszushoz

írott üzenetéből is felsejlik. Kádár a fiatalok politikai szocializációjának súlyos terhét rakta a pedagógusok vállára. A pedagógusok feladataként jelölte meg az ifjúság társadalmi kérdésekben történő orientálását, hogy a fiatal nemzedék „tisztán lássa társadalmi és erkölcsi eszményeinket. [...] Ez elsősorban azon múlik, hogy milyen szellemben oktatjuk és neveljük az új nemzedéket gyermek- és ifjúkorában. [...]” (Rehák, 1970, 2.). A pedagógusokra is nehezedő feladat volt az ifjúság szocialista nevelése.

A magyar pedagógusok kényszerű esküvétele sem maradt el. Az 1970-ben megtartott V. Nevelésügyi Kongresszuson elhangzottak egyértelműsítették a kormány által kijelölt célok iránti elköteleződést: „Mi magyar pedagógusok büszkék vagyunk arra, hogy hivatásunk a szocialista köznevelésügy szolgálatába állított bennünket.” (Petró, 1970, 2.). A Kongresszuson célul tűzték ki a nevelésügyi problémák azonosítását, azonban magától értetődően a szocialista ideológia ernyője alatt. Egy 1971-ben született cikk szerzője az iskoláknak erős ideológiai hatásrendszert tulajdonít. Szerinte megállapítható, hogy „az iskolák zöme a szocialista nevelés műhelyévé vált.” (Bálint, 1971, 1.). A lapban olvasható írások a szocialista szempontú nevelés még fokozottabb érvényesüléséről tanúskodnak az idő múlásával. Az MSZMP KB 1972. június 15-i oktatásügyi határozata is emellett tört pálcát, a szocialista nevelés erősítésében látták az oktatásfejlesztés fő feladatát (Fragó, 1974). Voltak más célok is. Így például az, hogy az iskola ne csupán a tanulás színtere legyen, hanem vállaljon szerepet a tanulók közösségi életének alakításában, „válják a fiatalok művelődésének, alkotó kedvtelésének, értékes szórakozásának szervező központjává” (Szabó, 1975, 1.). Szembetűnő, hogy 1975-ben sok írás foglalkozott azzal, hogy miképpen lehetséges a gyermekeket beilleszteni a szocialista társadalomba. Hogy mennyire foglalkoztatta ez a probléma a pedagógusokat, jól illusztrálja egy lapban olvasható pályá-

zati kiírás. Olyan pályaműveket vártak, amelyek témája a szocialista építőmunka eredményeinek, sikereinek lehetséges felhasználása az általános iskolás diákok hazafias és honvédelmi nevelésében (sz. n., 1975, 6.).

A korszak iskolája nevelésközpontúként definiálta önmagát. Olyan szintér megteremtése volt a cél, ahol a magatartás formálása az elsődleges, az oktatási tartalom ezt követi. Kerékgyártó Imre megközelítése alapján „A nevelésközpontú iskola hisz a gyermekben. Bízik bennük. Nem ismer reménytelen, elvesztett tanulókat, akikkel már nem is érdemes foglalkozni.” (Kerékgyártó, 1974, 1.). A nevelési tartalmakat áthatotta a szocialista világszemlélet, amely konstans elemként jutott kifejezésre a gyermekek tantárgyaiban. Ezen túlmenően szabadbeszélgetési órák keretében, tantárgyközi kapcsolatokat felfedezve is megtalálták a módját a pedagógusok a kötelező ideológia közvetítésének (Stauróczy, 1975).

A gyermekekre a korszak iskolája aktívan figyelt, sokféle programot szerveztek a szórakoztatásukra, nevelésükre. Igyekeztek a gyermekek életében minél több szintéren és módon jelen lenni, az oktatáson túlmenően a szabad idő tevékenységekben, az úttörőmozgalomban, és a gyermekekkel mindenütt a hivatalos nézetek mentén foglalkozni. Az iskolák széles körű szakkörkínálattal várták a gyermekeket. A szakköri tevékenységről az 1975/76-os tanév feladataival kapcsolatos miniszteri utasítás úgy rendelkezett, hogy „Növelni kell a szakkörök számát, fejleszteni tartalmi munkáját.” (Szabó, 1975, 2.). Az álláspont az volt, hogy bárhol is valósul meg a szakköri tevékenység – iskola, múzeum, könyvtár, művelődési ház, stb. – fontos, hogy kapcsolódjék tematikailag az úttörőmozgalom eszmeiségéhez, programjaihoz, „alkalmazni kell a mozgalom módszereit, eszközeit, formaságait” (Szabó, 1975, 2.). A pedagógiai problémákról – például olvasási,

tanulási nehézségek, motiváció hiánya – beszámoló szerzők sorából elhivatott pedagógusok portréja rajzolódik ki.

A pedagógusok csekély társadalmi és anyagi megbecsültsége téma volt a lap hasábjain. Hasonlóképpen az, hogy a gyakorló pedagógusok több módszertani segítséget szeretnének kapni. Panaszolják, hogy például „A pedagógia időszerű kérdései hazánkban” c. sorozatot nem gyakorló pedagógusok írják, amely ezen okból kifolyólag nem tud hiteles lenni, és „ez a sorozat nem láthatja el a gyakorlati tapasztalatok publikálásának feladatát.” (Balázs, 1970, 28.).

Anomália volt, hogy a mesterségesen működtetett gazdasági modellben – a szocialista társadalom építésének útján – mégis arról számolnak be a szerzők, hogy a gyerekek között jelentős szociokulturális különbségek vannak, léteznek hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekek. Az is igaz ugyanakkor, hogy a nehéz helyzetet az oktatás révén javíthatónak vélték.

Érdekes, hogy az 1970-es évek iskolájának légkörével sokat foglalkoznak a folyóirat szerzői. Az írásokból fény derül arra, hogy a diákoknak problémát okozott a túlterhelés, melyet a követelményrendszer váltott ki. A szerzők felhívták a figyelmet arra, hogy az iskola rossz pszichés klímája is okozhat a tanulóknál lelki problémákat, fáradtságot, túlterheltséget és kimerültséget (Rubóczky, 1971). Rámutatnak az írások arra, hogy könnyebb a tanulás, ha az iskola vidám légkörű, jó hangulatú (Gergely, 1972). A mentálhigiénéről olvashatunk a „Ki nem ideges?” című cikkben. A szerző szerint ahhoz, hogy a gyerekek személyisége harmonikusan fejlődjön, a jó iskolai légkör elengedhetetlen (Katona, 1974). Felismerték, hogy a gyermekeknek káros az iskolai stressz, a teljesítményszorongás, és a pedagógusok sokat tehetnek a kellemes iskolai légkörért (Füle, 1970).

A periodika cikkeiből olyan pedagógiai koncepció tükröződik, amely szoros egységben értelmezi az oktatást és a nevelést. „Régen rossz volna, ha gyermekeink iskolai fölkészítése úgy hasadna szét oktatásra és nevelésre, mint mondjuk egy kettészelt alma” (P. Kovács, 1975, 2.). Az oktatáscentrikusságon túllépve, a gyermek teljes személyiségét kívánták fejleszteni integratív módon a nevelés bizonyos részterületeinek – például értelmi, esztétikai, irodalmi, erkölcsi, világnézeti, környezettudatos, egészséges életmódra nevelés, testi nevelés, lelki egészségvédelem, stb. – látókörbe emelésével és iskolai megvalósításával. Az irányválasztás helyes alapokon nyugodott, de az egyes nevelési területek nem azonos súllyal szerepeltek. A választott kutatási periódusban a szövegkorpusz a világnézeti nevelés exponenciálisan növekvő súlyáról árulkodik. Számos írás szólt ez utóbbi terület fontosságáról, és érvelt a pedagógusok felelősségéről. Egy 1975-ből származó cikk szerzője amellet szót, hogy a pedagógusoknak meggyőződéssel kell képviselniük a szocialista világnézetet és az ún. „kettős nevelés” – a családi nevelés eltérő irányultsága – legyőzése érdekében a szülőkkel is meg kell ismertetniük a szocialista pedagógia alapelveit (P. Kovács, 1975). A személyiségfejlesztés lehetőségeit igyekeztek a pedagógusok tantárgyi keretekbe illesztve, kreatívan megvalósítani (Dubay, 1974; Asbóth, 1974). Üdvözlendő, hogy a mentálhigiéné témaköre sem került el a korszak pedagógusainak figyelmét. Katona Edit azt üzenete az olvasóknak, hogy az iskola világát a jó emberi kapcsolatok, a törődés teszik igazán értékessé, ami lehetőséget biztosít a harmonikus személyiségfejlődésre. Problematikusnak és emiatt kezelendőnek vélte a tanulási nehézségekből és a teljesítménykényszerből fakadó stresszt és szorongást. Mint írta, „a jó iskolai légkör sokat tehet a harmonikus, egészséges diákélet kialakításáért” (Katona, 1974, 3.). Az iskola pozitív légkörének megteremté-

se a pedagógusokon is múlt. A gyermekek szerették a kellemes hangulatot, a kedves szót a tanítótól, az odafordulást, az érdeklődést. Egy szerző azt írta, hogy „a gyermek vágyódik a mi megnyugtató hangulatunkra. Szereti, ha jókedvűek vagyunk. Az otthon légköre legtöbb gyermeknek kevés örömet nyújt.” (Gergely, 1972, 3.). Tanítóként azt tapasztalta, hogy kis tanítványai a családban a szülők elfoglalt életmódja miatt nem kapnak elegendő figyelmet, nincs idő a beszélgetésekre. Azt javasolta pedagógustársainak, hogy érdeklődjenek a gyermek iránt, bátran tréfálkozzanak vele, és legyenek „egy kicsit ’privát-ok’ is” a tanítás során, mert így a gyermek megszereti a pedagógust, ráadásul a tanulás eredményesebb lesz (Gergely, 1972, 3.).

A házi feladatot egy 1973-as cikk „rossz hagyományként” aposztrofálta. Megállapítás volt, hogy a családtagok kevés időt tudnak egymással tölteni, és a házi feladat még ebből az időből is elvesz. Tehát „az iskola tartsa tiszteletben a gyermeknek és a szülőnek azt a jogát, hogy az együttlét néhány óráját saját elképzelésük és terveik szerint töltsék meg gazdag tartalommal, szabadidő-programmal.” (Pozsgai, 1973, 14.). Ha a családra kevesebb idő jut az iskola miatt, ellenszenvet válthat ki. A javaslat ezért úgy szólt, hogy menjenek a gyerekek a családdal kirándulni, moziba, színházba, mert örömet okoznak e tevékenységek.

A gyermekek iskolai életében helyet kapott a rádió. A Magyar Rádió Kossuth adója 1970-ben indította el a „Nyitnikék” című műsorát. Úgy mutatták be, mint ami szélesíti a gyerekek látókörét, és segítséget jelent a pedagógusoknak, mert a pedagógiai munkát támogatja. „Hidakat épít, amelyen járva az elzártabb, eseménytelenebb világban élő gyermekek is magasabbra emelkedhetnek” (sz. n., 1971, 23.). Tanítónőktől érkező olvasói levelek támasztották alá, hogy segítséget jelentett számukra, mert a műsor követte

a tananyagot és be tudták építeni az órába. Idővesztéséget nem okozott a műsor megtekintése, mert „mindig, minden osztálynak ad valami újat, érdekeset” (sz. n., 1971, 23.). Játékos, tananyagbővítő adásait sok tanító maga is tollal a kezében hallgatta.

5. A korszak gyermekeszménye

A szocialista korszak gyermekeszménye értékes primer forrás, az akkor érvényben lévő Nevelési Terv tanulmányozása és szisztematikus vizsgálata révén ragadható meg. A hatályos Tanterv elemzése további pontosításra nyújt lehetőséget, ám fontos felhívni a figyelmet a kétféle pedagógiai dokumentum közti alapvető különbségre, ill. kettejük viszonyára: „a Tanterv didaktikai (*oktatási*) követelményei elsősorban [...] az értelmi képességek fejlesztését irányozzák elő. Ezek érvényesítése is érinti a tanuló személyiségének egészét. A nevelési követelmények azonban (a Tantervben és a Nevelési Tervben egyaránt) elsősorban arra irányulnak, hogy azok teljesítésével a tanuló személyisége a célnak megfelelően alakuljon.” (MM, 1970, 175.). A gyermekek nevelése e megközelítésben a neveléstudomány és didaktika szinergiájában érhető el, oly módon, hogy a tágabb mezőt a nevelési terv jelenti, és az elsődlegesen didaktikai célrendszerű tanterv ehhez kapcsolódik. Megfogalmazták, hogy „a tanterv nem alkothat a nevelési terv mellett külön, szuverén világot, hanem értelemszerűen ahhoz kell [...] alkalmazkodnia”, a Nevelési Terv eszközeként (Nagy, 1971, 6.).

A vizsgált periódus pedagógiai arculatának színeit az 1962-ben kiadott tanterv kölcsönözte, majd 1972-től tantervmódosítási reformmunkálatok kezdődtek. Az első eredmények 1974-ben voltak láthatóak, de az új tanterv bevezetésére 1978-ig várni kellett (Kardos, 2007). Zibolen Endre értékelése szerint a 60-as évek elején kiadott tantervek voltak „a leghosszabb életűek a felszabadulás óta a magyar közoktatás történetében, nagyjából tizenhét évig voltak érvényben” (Ballér, 1996, 116.).

Az alapötlet és az ösztönzés a nevelés tervének kidolgozására a Szovjetunióból származott, az ottani Neveléstudományi Akadémia és a Pedagógiai Tudományos Intézet az 1950-es évek végétől intenzíven foglalkozott nevelési programok összeállításával (MM, 1970). Magyarországon az 1959/1960-as tanév végére készült el a Nevelési Tervjavaslat, majd az 1960/1961-es és a rákövetkező tanévben kísérleti próbának vetették alá, azért is, hogy összehangolható legyen a Tanterv a Nevelési Tervvel (MM, 1970).

A korszak gyermekeszményének körvonalazásához elsődlegesen a Nevelési Terv vizsgálata vezet. A Nevelési Terv négy egységből épül fel: az elsőben a nevelés tervezésének fontosságáról olvashatunk, a második a szocialista társadalom embereszményét rajzolja meg. A harmadik fejezet a nevelő munka tervét taglalja oly módon, hogy jellemzést ad a korcsoportokról, megfogalmazza a rájuk vonatkozó nevelési követelményeket, és az ajánlott tevékenységi formákat is részletezi. A záró rész a Nevelési Terv alkalmazásához kínál útmutatást a pedagógusok számára.

A Nevelési Terv kiindulásképpen tisztázza, hogy a szocialista társadalom embereszménye a társadalmi szükségletekből és követelményekből kiindulva került meghatározásra és „a már felnőtt, kialakult világnézetű és jellemű emberre vonatkozik”. (MM, 1970, 9.). Tehát egy távoli célt tétel, amelynek a megvalósítása csak szakaszosan lehetséges. A korcsoportokra lebontott kritériumok irányítúként jelzik a szinteket, amelyeknek az elérése a nagyobb cél érdekében szükséges. Bár a Művelődésügyi Minisztérium által kiadott dokumentum hangoztatja, hogy az embereszmény nem lehet „emberfölötti”, vagyis „az ember teljesítőkéességét meghaladó követelmények összessége” (MM, 1970, 7.), a Nevelési Terv erőteljesen idealizált, újszerűnek szánt embereszménye irányfénnyként szolgált az iskolai nevelőmunkában.

A szocialista társadalom embere – olvasható a dokumentumban – „mindenoldalúan és harmonikusan fejlett, elméletileg és gyakorlatilag képzett, művelt, politechnikai szemlélettel rendelkező, a dialektikus materialista világnézet és a szocialista erkölcs alapján gondolkodó és cselekvő, munkaszerető, jó ízlésű és életvidám, tevékeny közösségi ember” (MM, 1970, 10.). Az eszménykép kitartó, edzett, képes és hajlandó a szocialista hazát védeni. Nincs ártalmas szenvedélye, vagy rossz szokása. A tanulásban szorgalmas, autonóm, állhatatos, igyekszik mind többet megtudni a világról. Materialista meggyőződésű, tudását és képességeit a társadalom javára fordítja, és „kiveszi részét szocialista társadalmunk építésének feladataiból” (MM, 1970, 10.). Az ideál közöséget vállal a nemzetközi munkásosztállyal és a szocialista országok népeivel, távol van a nacionalizmustól és a faji nézetektől, a kozmopolita szemlélettől, pacifista. Az embereszmény „becsülettel és fegyelmезetten helytáll, bárhová állítja is a társadalom” (MM, 1970, 11.). Szeret dolgozni, elítéli a lustaságot, a munkakerülést, tisztelettel gondol a dolgozó emberekre, a fizikai és a szellemi munkát végzőkre egyaránt. A szocialista társadalom polgára igazi közösségi ember, kezdeményező, törekvő, lendületes, a közössége érdekében áldozatokra is hajlandó, „belső igényévé vált a közügyek iránti szenvedélyes érdeklődés” (MM, 1970, 12.). Másokkal szembeni hozzáállását a szocialista humanizmus eszmeisége határozza meg, megbecsüli az időseket, erkölcsi tisztaság és elhűség jellemzi. „Felismeri, élvezi és helyesen értékeli [...] az emberi életben és a művészetekben megnyilvánuló szépséget. [...] tiltakozik a visszataszító, durva, az emberi személyiséget lealacsonyító megnyilvánulások ellen” (MM, 1970, 13.).

Azáltal, hogy a Nevelési Terv képet ad az egyes korcsoportokról, fejlettségi szintjükéről, egyfajta állapotfelmérést végez: értékes információkat kapunk ily módon arról, milyennek látták a

szocialista korszakban az oktatás irányítói a gyermekeket, többek között az erkölcsi fejlettség tekintetében, a világnézet vonatkozásában, közösségi kapcsolataikban, vagy a tanuláshoz fűződő attitűdjeikben. Erre ráépülően határozták meg a nevelési követelményeket és tevékenységformákra tettek javaslatokat, melyekkel elérhető a vázolt és áhított „szocialista embereszmény”.

A dokumentum szerint az alsó tagozatos diákokban már kiépültek a szocialista hazaszeretet komponensei, lelkesen várják a nemzeti ünnepeket, a kisdobos avatást. Ez utóbbit egyenesen a gyerekek legfontosabb élményei közé sorolja a forrás. A gyermekeket úgy jellemezték, mint akiknek fantáziáját megragadják az ünnepek külsőségei, ugyanakkor tisztában vannak a tartalmukkal is. „Nacionalizmus, sovinizmus, irredentizmus általában nem él az 1-4. osztályos tanulóknban” – olvasható a Nevelési Terv lapjain (MM, 1970, 25.). Az esztétikai fejlettségi szint kapcsán a dokumentum megállapítja, hogy a gyermek felismeri a szépet és a jót, és gyönyörködik benne. Nyitott az irodalom, a népművészet, a képzőművészet felfedezésére. Megragadható az az álláspont, hogy az esztétikai élmények elengedhetetlenek a gyermekek világszemléletének alakításában, maradandó hatást keltenek bennük és „az egész környező valóság széppé tételére, esztétikai elsajátítására készítetnek” (MM, 1970, 31.), ezen túlmenően a materialista világnézet formálására is kifejtik hatásukat.

A megannyi nevelési követelmény terén a dokumentum hangsúlyozza többek között az egészséges életvitelt, az edzettséget, az egészségtudatosságot. Lényeginek véli, hogy a gyermek tisztában legyen azzal, hogy „nincs ördög és angyal” (MM, 1970, 35.), továbbá utasítsa el a babonás dolgokat. Tudja, hogy „a hatalom a népé, [...] érezze át, hogy a világon minden gyermeknek [...] olyan boldogan kellene élnie, mint a magyar gyermekeknek” (MM, 1970, 37.). Esztétikai téren a Nevelési Terv azt célozta meg, hogy a gyer-

mekek szeressék a könyveket, az olvasást, a népművészetet, képzőművészetet, látogassák a könyvtárakat, menjenek bábszínházba, hallgassák a rádió és a televízió gyermekműsorait.

Mindezek megvalósításához konkrét tevékenységi formákra vonatkozó javaslatokat kínál a Nevelési Terv. A dokumentum készítői aprólékosan részletezik, hogy miként mozdítható elő a gyermekek testi, világnézeti és politikai fejlődése, a szocialista hazaszeretetre és a nemzetköziségre, a munkára, a szocialista humanizmusra nevelés, az esztétikai nevelés. A Nevelési Terv szóhasználatával élve a „szépirodalmi kulturáltság” (MM, 1970, 82.) fejlesztéséhez például azt szorgalmazták, hogy a gyerekek gyűjtsék a könyveket, járjanak könyvtárba, olvassanak önállóan meséket, gyermekújságokat (pl. a „Kisdobos” címűt), látogassák a mozit (matinét), keressék fel a művelődési házat, vagy éppen „kisdobos összejöveteleken meséljen érdekes részleteket legkedvesebb olvasmányjaiból” (MM, 1970, 83.). Ajánlották azt is, hogy a gyerekek szerepeljenek olvasó- és szavalóversenyeken, ifjúsági színdarabokban. A képzőművészet iránti érzékenység kialakítására alkalmasnak vélték a múzeumlátogatásokat, a műalkotások megtekintését, az alkotási vágy megélését saját rajzok, illusztrációk, díszítések készítésével. A zenéhez, továbbá a filmhez, a színházhoz, a rádióhoz és a televízióhoz köthető „kulturáltság” fejlesztését egyebek mellett hangszeres zenetanulással, bábelőadásokon való részvétellel, gyermekműsorok megtekintésével tartották kivitelezhetőnek.

A tantervi tartalmak és „nevelőértékű témák” (MM, 1963, 49.) a Nevelési Tervben körvonalazott embereszmény felé mutatnak, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a két dokumentum „összeér”. Érdekes tény, hogy a Nevelési Terv második fejezete – amely a szocialista társadalom embereszményéről beszél – előtt mottóként az 1962-ben kiadott „Tanterv és Utasítás az általános iskolák

számára” című dokumentumból származó gondolatok vannak (MM, 1970, 9.). Ugyanez a szöveg szerepel jelmondat gyanánt a „Tanterv és Utasítás” című kötet elején is (MM, 1963, 2.). Eszerint az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista emberre jellemző tulajdonságokat, személyiségjegyeket, erkölcsi tartalmakat. A tantárgyakra lebontott tudás- és nevelési elemek révén megidézhető a szocialista iskola atmoszférája, benne az eszményi gyermekkel. A dokumentum aprólékos vizsgálata és elemzése révén megállapítható, hogy tantárgyfüggő volt, miképpen és milyen súllyal jelent meg benne ideológiai tartalom. A „Tanterv és Utasítás”-ban szereplő tantárgyak sorrendjét követve az alábbi ’tantárgyi tartalom és ideológia összefonódások’ rajzolódhatnak ki. Az „Olvasás” tantárgy a forrás szerint előmozdítja a gyermekek szocialista világnézetének kialakítását, „ápolja a világ dolgozói együvértartozásának érzését” (MM, 1963, 3.), fejleszti a szocialista hazafiságot, azon túlmenően, hogy formálja a szépérzékét, a beszédképességet. Az olvasmányok anyagában természetesen Lenin és a Téli Palota is helyet kapott, csakúgy, mint a párt munkája, vagy az úttörőélet szépségei. Az „Írás” tantárgy esetében ideológiai tartalmak nem azonosíthatók. A „Fogalmazás” tantárgyról úgy vélekedik a forrás, mint amely különös szerepet tölthet be a nevelési követelmények megvalósításában, a tanító gondos témaválasztásai révén. A „Fogalmazás” órát a szép mondatok alkotásán túl alkalmasnak vélték „a tanulók szocialista erkölcsi tulajdonságainak formálásához” is (MM, 1963, 44.). A Tanterv és Utasítás úgy fogalmaz, hogy a pedagógus „használja fel a gyermekközösség, a kisdobosok sokszínű életét” (MM, 1963, 49.), fejlessze a gyermekek szocialista erkölcsiségét. A „Nyelvtan-helyesírás” tanításának feladatai körében is utal a kútfő nevelési mondanivalóra, ám konkrét példák nélkül. A Tanterv egyszerűen úgy fogalmaz, hogy a szövegek megválasztásánál figyeljen a peda-

gógus arra a szempontra, hogy „azok szemléletesen tárják fel a tanulók életének és az őket körülvevő társadalom életének gazdag nevelőértékű mozzanatait” (MM, 1963, 55.). Az összeállítás szerint a „Környezetismeret” tanításának centruma, hogy felvázolja a környezeti valóságot a gyermekeknek, alakítsa ki bennük az esztétikai igényességet, és „járuljon hozzá szocialista világnézetüknek megalapozásához” (MM, 1963, 82.). A tárgy követelményei és a tantervi utasítás között szerepelt az is, hogy szerezzenek ismereteket a kisdobosok életéről, vegyenek részt kisdobos és úttörőfoglalkozáson, mozdítsa elő a tantárgy a szocialista hazamegszerettetését, szolgálatát, működjön közre a szocialista világnézet alapozásában. A Tanterv az úttörőmozgalmat úgy definiálja, mint „az iskolai élet egészének egyik irányító, vezető erejét” (MM, 1963, 107.), és arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy emlékezetes programokat szervezzenek a gyerekeknek, melyek megértetik velük a mozgalom lényegét. A „Számtan-mértan” vonatkozásában a világszemléleti üzenet kimerül annyiban, hogy a feladatok összeállításánál a pedagógus tartsa szem előtt azt a szempontot, hogy „az összefüggések és a számszerű adatok erejével hozzájáruljanak a tanulók szocialista neveléséhez” (MM, 1963, 117.), továbbá azok reflektáljanak a társadalmi valóságra. A szocialista világszemlélet kevés nyomatóékkal szerepel a „Gyakorlati foglalkozás” tantárgy követelményeinek taglalásánál. Említik ugyan a szocialista munkaerkölcsre nevelés szempontjait, alapvetően mégis inkább a technikai ügyességre nevelés módozatait részletezik. Hasonló a helyzet a „Rajz” tanítása esetében. Itt az anyag alapján az volt a cél, hogy a gyermekek felfedezzék és megszeressék a világ szépségeit, különös figyelemmel a népművészeti értékekre. Az „Ének-zene” tantárgynál a világnézeti szempontok oly módon reprezentálódnak, hogy nyomatóékkal említi a dokumentum a mozgalmi dalok tanítását a tanórán, a magyar gyermek- és nép-

dalok mellett. A tárgy oktatásának célja, hogy „járuljon hozzá a szocialista közösség kialakításához. Mélyítse el a szülők, a dolgozó nép, a szülőföld, a kisdobos- és úttörőélet szeretetét, ünnepeink jelentőségének átélését” (MM, 1963, 183.). A „Testnevelés” tárgy tanításának feladatköre is tudott kapcsolódni a politikai ideológiához, a Tanterv ezt a szocialista ember attribútumainak formálásában jelölte meg.

A dokumentumok elemzése révén megállapítható, hogy a szocialista embereszményt kibontó Nevelési Terv és az elsősorban és kvantitatívan is az oktatás tartalmának meghatározására koncentráló Tanterv nem alkottak külön világot: a Tanterv szövegkorpusza a korszak uralkodó ideológiai vonulatának tantárgyi beillesztéseivel igazodott a Nevelési Tervhez. Mindkettő tükrözte a politikai motiváltságot, a pedagógia kiszolgáltató mivoltát. A Nevelési Terv embereszménye túldimenzionált volt, és kevésbé valóságos.

6. Az iskola által preferált kulturális és nevelési területek

„A felszabadulás utáni művelődéspolitikai logikus következtetése volt, hogy a gyermekek művelődésével nem csak az iskolában, hanem a kultúra más területein is tervszerűen törődni kell.” (Fényi, 1970, 28.)

„A Tanító” című folyóirat szövegtörzséből – az írások kigyűjtése, csoportosítása és elemzése révén – felszínre hozhatók az iskola által preferált kulturális és nevelési területek. A periodikából három nagy tematikai egység azonosítható: az olvasóvá nevelés, a művészeti és a mozgalmi. Az iskola alakítani kívánta a gyerekek közösségi életét, művelődésük, igényes szórakozásuk szervezőjeként is fellépett, amint ezt oktatáspolitikai irányelvek számukra kijelölték. E tereken a gyermeki univerzum volt jelen és a gyermekkultúra korra jellemző jelenségkomplexuma ábrázolódott.

6.1. Olvasóvá nevelés

A folyóirat szövegtörzsének áttekintése és elemzése alapján a vizsgált időszakban a gyermekek olvasóvá nevelése kardinális célkitűzés volt, amely szélesebb célrendszerbe illeszkedett. Rézműves János – miskolci vezető szakfelügyelő – „Az olvasóvá nevelés időszerű kérdése” című írásában „olvasó ifjúságról”, „olvasó nemzetről” beszélt, mint elérendő társadalmi-politikai célról

(Rézműves, 1970, 1.). A „Váljék az olvasási készség a tanulás eszközeivé!” című hozzászólásában a szerző arra a tényre mutat rá, hogy az olvasási készség fejlesztése nem csupán a tanuláshoz, az ismeretszerzéshez elengedhetetlen, hanem a személyiség sokoldalú formálásához is, többek között az esztétikai élményekhez jutáshoz, és az erkölcsi neveléshez (Zágonyi, 1970). Az olvasás megszerettetése, és az olvasási készség javítása külső kényszerből is táplálkozott, tantervi előírások rögzítették, szakfelügyelői jelentések taglalták. Az olvasóvá nevelés céljáról az alábbi megközelítések érhetők tetten a folyóiratban: a könyv és az olvasás iránti érdeklődés, az olvasás iránti igény felkeltése és ébrentartása. Egy szerző úgy fogalmaz, hogy „Olyan gyermekeket kell nevelnünk, akiknek a könyv az élmények, az esztétikai gyönyörködés forrása, az ízlés és a szemléletformálás eszközeivé válik.” (Hegedüs, 1973, 17.).

„A Tanító”-t lapozva kitűnik, hogy e cél megvalósulásának útjából súlyos akadályokat kellett (volna) elhárítani. Az olvasóvá nevelés problematikájával foglalkozó szerzők felismerték és hangsúlyozták, hogy a kérdés összetett: az olvasási készség sekély nivójára sok szerző panaszkodott, mint amely elsődleges akadályt képez a további tanulmányok, az önképzés és olvasóvá válás előtt. Rámutattak arra, hogy sok tanuló az alsó tagozatban nem jut olyan szintű olvasási készséghez, amelyre a felső tagozatban szükség lenne a sikeres tanulmányi előrehaladáshoz. Ha pedig nincs meg az olvasás magas fokú készsége, az megghiúsítja „az olvasóvá nevelés tantervi célkitűzéseit” (Rézműves, 1970, 2.). Felismerték, hogy az értelmes olvasás készsége a tanulás egyik alapfeltétele, s ha e készség gyenge, nem csupán gátja a szaktantárgyak elsajátításának, és megágyaz a rossz tanulmányi eredménynek, de ezen túlmenően megakadályozza azt is, hogy a gyermek irodalomkedvelővé váljék, és szabad idejét hasznosan, építő módon tölthesse

el. A cikkeket elemezve kirajzolódik, hogy a lap szerzői – akik között gyakorló pedagógusok, szakfelügyelők egyaránt voltak – szorongató kihívásnak élték meg a helyzetet, ugyanakkor aktívan és ötletesen álltak a kérdéshez. Próbálták analizálni a kiváltó okokat, és javaslatokkal élni. Problematikus volt, hogy „az olvasási készség követelményének egyöntetű értelmezése” nem volt tisztázott (Szabolcsi, 1970, 5.). Szabolcsi József a témával kapcsolatos írásában a szakfelügyelők által feltárt, és széles körben tapasztalt hiányosságokat elemzi. Eszerint a tanórákon a pedagógusok kevés teret szentelnek a hangos olvastatásra, úgyszintén kevés az otthonra adott olvasási feladat, és „nem mindig példaszerű az olvasmány, a vers tanári bemutatása sem” (Szabolcsi, 1970, 5.).

A probléma súlyosságának sokan tudatára ébredtek, ezt mutatja az olvasási készség javítása körüli „vitakör” létrejötte és a témában született publikációk nagy száma. A cél világos volt: jó olvasási készség kialakítása, melyet „a gyermek minél előbb eszközként” tudjon használni (Gledura, 1970, 23.). Akadt olyan cikkíró, aki egyenesen „pedagógiai küzdelem”-nek nevezte az olvasási készség fejlesztésének feladatait (Rézműves, 1970, 2.).

A megvalósíthatóság érdekében a lap felvállalta, hogy teret enged az új ötleteknek, a pedagógiai kísérletezésnek, a „jó gyakorlatok” közzétételének. Számos javaslat kapott helyet a folyóirat lapjain, melyektől e cél megvalósítását remélték. Mások az olvasási készség fejlesztésében egyenesen valamennyi pedagógus segítségét kérték: „Az olvasási készség fejlesztése a tantestület egészének ügye! Azzá kell válnia! Amíg csak a magyartanárok gondja, addig gyökeres változás aligha várható. [...] Nem múlhat el egyetlen magyaróra sem az olvasás gyakorlása nélkül!” (Szabolcsi, 1970, 5.).

„Fel kell számolnunk az órák felépítésében és vezetésében meglévő merevségeket; mernünk kell kísérletezni új for-

mákkal, s minden lehetőséget fel kell használnunk, hogy a gyermekek vonzódjanak az olvasmányokhoz és megszeressék az olvasást.” (Gledura, 1970, 23.). A folyóirat hasábjai termékeny ötletbörzének adtak helyet, sokféle módszerrel ismerkedhettek meg a pedagógusok (Fábián, 1970). A javaslatok között szerepeltek többek között: a dramatizálás; a díszítő olvasás (a gyerekek a szavakat rokon értelmű jelentéspárjaikkal együtt olvassák); a szógyűjtés az olvasmányokból; az „olvasgatás”, vagy „böngészés” (differenciált foglalkozást jelent, amíg a pedagógus a gyengébben olvasókkal foglalkozik, az ügyesebbek figyelmét érdekes olvasnivalókkal köti le); egymás tanítása (gyengébben és ügyesebben olvasók alkotnak egy párt és egymásnak olvasnak); megemlékezés; vita; riport; napi krónika, stb.

A témában állást foglalók az olvasási készség fejlődésének gátló faktoraként azonosították a 4. és az 5. osztály közötti „átmenet” problémáit. Felhívták a figyelmet a követendő fokozatoságra, miszerint az alsó tagozaton biztos alapokat kell létrehozni, amelyre a felső tagozaton majd építeni lehet. Lényegesnek vélték, hogy az alsó tagozaton megvalósuló olvasástanítás és a felső tagozatos irodalomtanítás szervesen épüljön egymásra.

További gondként jelölték meg, hogy a gyerekek nem olvasnak eleget az iskolában. Rézműves János véleménye szerint minden lehetséges alkalmat meg kellene ragadni, amely a tanulót „olvasási helyzetbe” hozza. Így például „szinte mozgalommá lehetne fejleszteni azt az igényt, hogy a tanulók felolvassák *az órákon kívül olvasott* legkedvesebb meséik és olvasmányaik legszebb részleteit.” (Rézműves, 1970, 2.). Teljesítményközpontú megközelítéssel azt javasolta, hogy a tanulók olvasási teljesítményét a pedagógus értékelje és számítsa be a magyar érdemjegybe. Azonban a nem tantermi olvasmányok jeggyel történő értékelése-honorálása – a szép, ám iskolán kívüli olvasmányélményt újraélni

a többiek előtti felolvasással – a gyerekek olvasási és felolvasási kedvére visszasan is hathatott...

Az olvasási készség ellen ható tényezőként nevesítették a témával foglalkozó cikkek készítői, hogy a gyermekeket (és szüleiket) mind növekvő arányban éri audiovizuális ismeretanyag. „Ez olyan új műveltségi forrássá kezd napjainkban válni [...], amellyel a pedagógusnak számolnia kell. E hatás egyre fokozódó erővel jelentkezik mind a 2-4. osztály olvasásóráin, mind az 5-8. osztály irodalomtanításában, de később a felnőtté válás folyamatában is.” (Rézműves, 1970, 2.). Új pedagógiai teendővé vált, hogy „a képi irodalmi műveltség” egyoldalúságát az olvasás varázsával vegyítsék (Rézműves, 1970, 2.).

A lap írásából fény derül arra, hogy az olvasóvá nevelés akadályát látták a szerzők abban, hogy a szülők nem járnak elől pozitív példával, és a gyermekek közelében sok családban nincsenek könyvek. A témával foglalkozó nagyszámú írás elemzése révén megoldási módok azonosíthatók. A cikkek sorából ajánlások körvonalazódtak, sokan személyes példáikat, gyakorlati tapasztalataikat osztották meg a lap olvasóközönségével.

6.1.1. Olvasástanítási módok

A lap szerzői közül többen az olvasástanítás metódusainak megújításában vélték megelni az olvasási készség fokozásának kulcsát. Személyes pedagógiai módszertanukat mutatták be az érdeklődőknek, melyeket eredményesnek ítélték. Gledura Lajos „Így használtam fel az illusztrációt!” című cikke arról szólt, hogy a pedagógusok miként tudnák kreatívabban használni az olvasókönyveket, a *meglévő, rendelkezésre álló taneszközök* miként válhatnak *új eszközök*ké a pedagógusi kézben. Ennek egyik lehetőségét

jelenthetné az olvasókönyvek illusztrációira épített óravezetés. „Olvasókönyveinkre [...] jellemző a gazdag illusztráltság [...] Sajnos sokan megfeledkeznek arról, hogy ezek az illusztrációk szerves részei az olvasmányok anyagának.” (Gledura, 1970, 23.). Javasolja, hogy a pedagógusok vessék tüzetes vizsgálat alá az illusztrációkat, és próbálják minél sokszínűbben, eredetibben beépíteni a tanórába, így elkerülhető a sablonosság. A szerző arra bátorította pedagógustársait, hogy induljanak el új módszerek felé, és az órafelépítések sivárságát váltsák fel figyelemfelkeltő munkaformákkal, melyek a gyerekek olvasási kedvére remek hatással lehetnek. Mások az olvasásgyakorlási módok eklektikusságára összpontosítottak, alapos betekintést adva az általuk kipróbáltakba. A lap olvasói ily módon megismerhettek több tucat módszert, melyekhez leírások is társultak. Néhány a sorból: „díszítő olvasás”, „mondatszűkítés”, „napi krónika”, „szólánc”, „egymás tanítása”, „megemlékezés”. Kiemelendő, hogy a tréfák és viccek olvastatása sem kerülte el a szerzők figyelmét, mondván, ezt az „osztály nevetése nyugtázza, s ez már önmagában is serkentő hatású” (Fábián, 1970, 32.).

6.1.2. Próza mellé verseket

Új irányból kívánta a gyermekeket az olvasóvá nevelés útjára terelni Kelemen Elemér. Meglátása szerint a kívánt célt a versek nagyban segíthetnék, ám komoly problémát jelent, hogy sok gyermek nem szereti a poézist. „Sajátos és aggasztó problémája a felső tagozatos és a középiskolai irodalomtanításnak, hogy a tanulók jelentős része érdeklődés nélkül, közömbösen fogadja a verseket. [...] az olvasók meglehetősen kicsiny hányadának jelentenek élményt, nyújtanak örömet, szórakozást a versek” – írja

a szerző (Kelemen, 1970, 14.). Meglátása szerint a próza került túlsúlyba a gyermekek olvasókönyveiben a versek ellenében. Mindez szűkíti az irodalmi látókört és megfosztja a gyerekeket a költészetben rejlő varázslattól. Rámutatott: abban, hogy a versek szerves részévé váljanak a gyermek irodalmi nevelésének, a pedagógusoknak kiemelt szerepük van, nekik kell közel vinniük a verseket a gyermekekhez. Alkalmazható a vers a szókincs fejlesztésében, az emlékezőtehetség javításában, a képzelőerő gyarapításában, az érzelmek gazdagítására. Tehát „ha megtanítjuk gyönyörködni őket a költészet nyújtotta szépségekben, akkor lesz csak teljes értékű olvasástanításunk” (Kelemen, 1970, 14.). Felhívja a figyelmet arra is, hogy célszerű a technikai lehetőségekkel élni (magnó, hanglemez) a vers művészi bemutatása érdekében, mert így maradandóbb élményt lehet elérni, ami olvasásra ösztönzi a gyerekeket. Javasolja, hogy a vers, mint élmény, ne korlátozódjék a tankönyvi és tanórai lehetőségekre: szerezzenek be a könyvtárak versesköteteket, legyenek ott az osztálykönyvtárakban, lapozzák a gyerekek a könyvtári foglalkozásokon. A lényeg, hogy minden lehetséges alkalmat meg kell ragadni a versek népszerűsítésére. Figyelemreméltó, hogy a szerző megemlékezik a „versíró gyermekről” is, akit örömmel üdvözlöl és bátorít.

6.1.3. Olvasó szakkörök

Az olvasóvá nevelés többféle szintéren zajlott: szakkörökben, napköziben, iskolai könyvtárban, osztálykönyvtárban. A folyóirat tág teret adott gyakorló pedagógusok írásainak, melyekből beváltak tartott, ígéretes és alkalmazható módszereket ismerhettek meg az olvasók. Sokan olvasó szakkörök szervezésében találták meg a megoldást. Inspiráló írásaikban beszámoltak motivációikról, mód-

szereikről és eredményeikről. A továbbiakban konkrét példákkal illusztráljuk e törekvéseket. Egy alföldi tanítónő, Szabady Magdolna arról ír, hogy „A Tanító” folyóirat egyik cikke adta számára az alapötletet a szakkör létrehozásához, melyet saját körülményeikre alkalmaztak: „Az olvasószakkör nálunk a fizikai dolgozók jóképességű gyermekeinek nyújt segítséget. Mindenki előtt ismert, hogy ezek a tanulók ingerszegény környezetből kerülnek ki, szőkincsük szegényes, kifejezőképességük nem kielégítő.” (Szabady, 1971, 26.). A szakkör munkája sikeresnek bizonyult. Metódusok sokfélesége segítette hozzá a diákokat ahhoz, hogy megszabaduljanak az olvasási nehézségtől: nem csupán meséket, de napilapokat és hetilapokat is olvastak a gyerekek, nekik tetsző témákban, majd az olvasottak tartalmát lényeglátóan, értelmezve feldolgozták, elmesélték. Riportok készítésével fejlesztették a szóbeli kifejezőképességet és a rögtönzőképességet, versenyeztek, hogy ki tudja többféle módon megfogalmazni ugyanazt, vagy éppen „hosszú, sok felesleges mondatot tartalmazó fogalmazást bírál-
nak, önálló munkával „húznak” belőle” (Szabady, 1971, 26.). Insperger Teréz olvasószakkörének létrehozása mögött az a szándék munkált, hogy – mint írja – „elhatároztam, hogy a jóknak többet adok, a gyengéket felzárkóztatom” (Insperger, 1971, 26.). A tanítónő – az előző példával ellentétben – a szakkör feladatának a korrepetáláson túl az olvasási készség fokozását látta. Három hónapos programjának első lépéseként a könyvtárba íratta be a gyermekeket, ahol aztán a motiváció felkeltése érdekében ki-ki az érdeklődési körének megfelelő művet kereshetett: mondákat, legendákat, verseket, vagy éppen ifjúsági regényeket. Így nem csoda, ha „nagy buzgalommal és jókedvvel” végzik a munkát – írta Insperger Teréz (Insperger, 1971, 26.). A tanítónő gyakran élt a pozitív visszacsatolás eszközeivel, a kis eredményekre is odafigyelt és jutalmazta (Insperger, 1971).

Érdekes gyakorlatot osztott meg olvasótársaival Mészáros Judit, aki osztálykönyvtárat alapított a tanulók hazuról hozott könyveiből. E gyűjteményből heti rendszerességgel könyveket kölcsönöztek, megtanította a gyerekeknek a könyvhasználatot, és azt is, miként vigyázzanak a művekre (Mészáros, 1971). Sikerült megvalósítania pedagógiai célkitűzését, a gyerekek megszerették az olvasást, és érdeklődő olvasókká váltak.

6.1.4. Így neveltek olvasóvá

Oláh Gyuláné helyesen látta az összefüggést a gyenge olvasási készség és az olvasóvá nevelés között. Mint írta: „az olvasási készség fejlődésével együtt jár az irodalmi érdeklődés fejlődése is. A küszködve és akadozva olvasó gyermek idegenkedik a könyvtől, a könnyed, biztos olvasási készség birtokában szomjazza az őt érdeklő könyv olvasását” (Oláh, 1971, 25.). Ő könyvtári beiratkozással, és a könyvtárhasználati információkkal indította olvasóvá nevelési programját. Ösztönözte tanulóit, hogy hozzanak hazuról könyveket az iskolába, és kreatív módon „csempészte be” az érdekesebbnél érdekesebb műveket a tantárgyi tartalmakba, kiegészítve azt. Versesköteteket, a „Pajtás” című mozgalmi folyóiratot, sőt lexikonokat is forgattak a szakkör tagjai. Megállapítható, hogy a pedagógusok részéről megnyilvánuló problémaérzékenység és ötletgazdagság meghatározó tényező volt az olvasási nehézségek felismerésében és kezelésében.

Az olvasóvá formáláshoz kitűnő színteret kínált a napközi, ahol a pedagógusok a tanulás és a szabadidő értékes eltöltése közötti egyensúly megteremtésén fáradoztak. Az olvasás megszerettetéséért játékos és változatos feladatokat találtak ki a gyermekek számára, bevezették őket a könyvek világába, érzelmeket és

hangulatokat aktivizáltak, „amely kiindulópontja az olvasási kedv ébredésének” (Ölbey, 1972, 21.). Hegedüs Andrásné szintén arra hívta fel a figyelmet, hogy a napközi otthonok kitűnő színterei lehetnek a könyvek megszerettetésének. Napközis diákjait hamar megismertette a könyvtár titkaival, „a gyerekek válogathattak a sok szép, színes könyvből” (Hegedüs, 1973, 17.). A könyvtáros rendszeresen könyvtári órát tartott a gyerekeknek. A cikkíró pedagógusnak arra is kiterjedt a figyelme, hogy könyvek beszerzésére tegyen javaslatot a könyvtárosnak, miután megfigyelte, mely könyvek kötik le leginkább a gyerekek figyelmét. Nagyszerű ötletet osztott meg a lap hasábjain: könyvismertető délutánokat szervezett, ahol a gyerekek aktív részvételével igyekeztek ráirányítani a figyelmet a művekre: az arra kijelölt tanulók verseket adtak elő belőlük, felolvastak, vagy bábokkal játszották el a darabokat.

6.1.5. Könyvtárak, könyvajánlók

A kultúráközvetítés fontos színtereit jelentették a könyvtárak, gyermekkönyvtárak, iskolai könyvtárak. A folyóirat népszerűsítette a könyvtárakat, mint közösségi és tanulástámogatási tereket is, amelyek az iskolák feladatköréhez kapcsolódnak, és kiegészíthetik azt. A szerzők arra hívták fel az olvasók figyelmét, hogy a könyvtárakban a gyermekek kellemes környezetben tanulhatnak, felügyelet alatt vannak, és karnyújtásnyira elérhetik a jobbnál-jobb irodalmakat. Vollmuth Frigyes úgy fogalmaz, hogy „A könyvtárak megindultak az iskolák felé – az iskolák ne zárkózzanak el!” (Vollmuth, 1974, 27.). Egy másik szerző arról beszél, mennyire „Jó nézni ezeket a könyvekkel társalkodó gyerekeket, és jó látni, hogy van mit olvasniuk.” (Fényi, 1970, 28.).

A periodika minden lehetőséget megragadott az olvasóvá nevelés népszerűsítésére. Gyakorlatias szemlélettel még arra is kiterjedt a figyelem, hogy bútordarab beszerzésére buzdítson. Az ún. komplett nyitott szekrényről – amely Hajdú-Bihar megye és a Tanért közös rendezésében 1973-ban megtartott kiállításon helyezést kapott – szóló beszámolóból megtudhatták az olvasók, hogy a könyvek elhelyezése sem lényegtelen, ha a gyermekek figyelmét fel akarják hívni rájuk. Azt javasolja a szerző, hogy a könyvekhez könnyen hozzáférhessenek a gyerekek, önkiszolgáló módon, és legyen lehetőségük szabadon nézegetni, válogatni, ismerkedni velük. Poór Jánosné szerint a szekrény otthoni barkácsolással is elkészíthető, fel lehet használni régi szekrényelemeket, vagy a gyakorlati foglalkozás órákon maguk a gyerekek állíthatják össze (Poór, 1973).

A kiadványban egymást érték a könyvajánlók. 1970-ben ünnepelte a Móra Könyvkiadó két évtizedes fennállását. A húsz esztendő során igényes művekkel, mintegy nyolcvanmillió kötettel látta el a gyermekközönséget (Fényi, 1970). A jubileum kapcsán kritikai észrevételt is megfogalmaz a folyóirat: „az a tapasztalat, hogy [...] mi pedagógusok sem figyelünk eléggé ennek a mind gazdagabbá váló irodalomnak egy-egy frissen megjelent alkotására.” (Fényi, 1970, 29.). Arra figyelmeztet a cikk szerzője, hogy a pedagógusoknak nagyobb figyelmet kell fordítaniuk a gyermekirodalomra, de a szülői felelősséget is felvetette a gyermek olvasóvá nevelésében.

Rendszeresek voltak a képekkel illusztrált könyvajánlók. A periodika ezzel a pedagógusokat és a szülőket is segíteni kívánta – a lapnak sok egyéni előfizetője volt –, mert a tanítókat gyakran keresték meg a szülők könyvvásárlás témájában tanácsért. „A legtöbb szülő tehát elvárja, hogy a tanító tájékozott legyen a gyermekkönyvek felől. Nem hagyhatjuk hát a tanácsért hozzánk

forduló szülőket kielégítő válasz nélkül.” (Vörös, 1971, 22.). A könyvismertetések hatékony segítséget jelentettek a gyermekirodalom birodalmában eligazodni kívánóknak. Magyar és külföldi művek egyaránt szerepeltek az ajánlottak listáján, így Bálint Ágnes, Csukás István, Szabó Magda és mások mellett a világirodalom alkotói is helyet kaptak.

Nem győzték eleget hangsúlyozni, hogy a könyv megbeszülésére nevelés „minden tanító feladata, minden iskolában” (Hegedüs, 1973, 17.). Az ismeretterjesztő könyvekről sem feledkeztek meg, hangsúlyozva, hogy azok tudományos hitelességű információkhoz juttatják a kis olvasókat. Ezért népszerűsítették a „Bölcs Bagoly” könyveket, de szerepelt a sorban a többkötetes „Gyermekenciklopédia”, vagy az akkortájt a magyar könyvpiacra speciálisnak számító képes értelmező szótár, az „Ablak-Zsiráf”. Az alsó tagozatos gyermekek számára írott műveket elsősorban nem hosszas olvasgatásra ajánlották, inkább lapozgatásra, és a kíváncsiság kielégítésére (D. Major, 1972).

Tematikus kiadványok bemutatásával segítette a lap a gyerekek játéktevékenységét, a szabadidős tevékenységek alakítását. A Színjászok Kiskönyvtára gyűjteményét – „Az Üveghegyen innen és túl” címűt – a Népművelési Propaganda Iroda jegyezte, a könyvet az általános iskolai színjátszás kedvelőinek szánták, diákoknak és pedagógusoknak. A kötetből változatos és iskolai környezetben is jól alkalmazható színpadi játékokat ismerhettek meg az olvasók. A „De jó játék ez gyerekek” címmel megjelent játékgyűjtemény alkotóit az a szándék vezette, hogy a gyerekek önállóan is el tudják játszani a könyvbe szedett ötleteket. A Tankönyvkiadó kiadásában elérhető művet a folyóirat úgy mutatta be, mint amely „nem hiányozhat egyetlen gyermek könyvespolcáról, egyetlen iskola könyvtárából sem”, és javasolták a tanítóknak,

kisdobosrajok vezetőinek, a szülőknek, továbbá napközisotthonos foglalkozásokra is (B. T., 1970, 28.).

Ugyancsak a Népművelési Propaganda Iroda adta ki a „Gyermeknyelven” című kötetet 1972-ben. „Ez a kötet mindazokhoz szól, akik a legkülönbözőbb munkaterületen a gyermek kulturális nevelésével foglalkoznak.” – ismertette a folyóirat a könyvet (Dévényi, 1972, 23.). A könyv témái széles palettát öleltek át: színjátszás, zene, képzőművészet, film, stb. terén kínált foglalkozásterveket, játékokat. A kiadvány iskolai rendezvények programjainak összeállításában, szakköri foglalkozásokon egyaránt hasznosítható volt (Dévényi, 1972).

6.1.6. További javaslatok

A lapban publikáló szerzők nem csupán hazai pedagógiai jó gyakorlatokat, hanem külföldi példákat is felhoztak, melyek a könyvek megszerettetésének témakörében tudomásukra jutottak. Érdekes pilot projektről számoltak be, amely Nyugat-Európában valósult meg. Ausztriában például a „Tudsz olvasni és akarsz olvasni” program keretében 1959-62 között próbálták meg a könyvszeretetre nevelni a 10-14 éves gyermekeket. A jelszót a bécsi Gyermek-, Ifjúsági és Népi Irodalom Nemzetközi Intézetének vezetője adta ki azzal, hogy „Állandó, értékes szokásoddá legyen az, hogy tudsz olvasni és akarsz olvasni” (Körmöczi, 1971, 2.). A négyéves kísérleti időszak a gyermekek olvasási szokásaiban gyökeres áttörést eredményezett: a gyermekek hozzászórtak ahhoz, hogy saját ifjúsági könyvük legyen. A könyvek szeretetére nevelés tehát sikeres volt.

Figyelemreméltó felvetés volt, egyben az óvodapedagógusokat megszólító javaslat – ugyancsak nyugat-európai mintára – hogy a könyvek megszerettetését nem lehet elég korán kezdeni,

„az óvodában rakják le azokat az alapokat, amelyekből később, amikor olvasni tanul a gyermek, kialakul az olvasó magatartás. [...] Az óvodában kezdik szokásává tenni a könyv ismeretét, hasznosságának tudatát” (Körmöczi, 1971, 2.).

6.2. Művészeti nevelés

6.2.1. Képzőművészet

A folyóirat érdekes színfoltjait jelentették a művészeti nevelés jelentőségével foglalkozó írások. A szerzők hatásosan érveltek a művészeti ízlésformálás fontossága mellett. A gyermeki érdeklődést az esztétikum megragadására kívánták irányítani, „küldetés-ként” interpretálták, hogy „minél több alkalmat adjunk tanulóinknak a szépség élvezésére, kialakítsuk bennük az esztétikai fogékonyságot” (Vass, 1970, 26.). „A szép (a természetben, a művészetben, a társadalmi életben megnyilvánuló szép) már a kisgyermekre is erős hatást gyakorolhat. A hatás foka a gyermek általános érzékenységétől, a szép iránti fogékonyságától, valamint a családi, bölcsődei, óvodai és iskolai nevelés nyújtotta környezeti hatásoktól függ, ezért eltérő szintű lehet.” – írta Bereczné Saár Zsuzsa (Bereczné, 1971, 21.). A feladat ebből adódott, tehát „Az óvodának és az iskolának feladata, hogy *a környezeti kedvező hatást vizuális-esztétikai vonatkozásban szervezetteren biztosítsa.*” (Bereczné, 1971, 21.). A fentiek szellemében javaslatok hangzottak el arról, hogy már az óvodai szintéren kezdődjék el a gyermek esztétikai nevelése, így lehet megalapozni a művészi szép iránti fogékonyságot, a művészi hatás befogadását, értelmezését. Az esztétikusan kialakított környezet, a falakat díszítő alkotások, a hangszalagok-

ról meghallgatott versek apró, ám hatásos lépések ahhoz, hogy a gyermek hozzászokjon a művészet varázsához. Művészetet minden foglalkozásra be lehet vinni, a pedagógus módszertani repertoárjának része kell(ene) hogy legyen. Ötletesnek kell lennie, megtalálni a kapcsolódási pontokat az adott tantárgyak és a művészet között. A szerzők a lap hasábjain a régi korok művészetében való gyönyörködés mellett a modern műalkotások megismerését, és a népművészet kincseinek felfedezését ajánlják.

A művészet gyönyörködteti a gyermekeket, „a szép élményével ébresztjük fel a szépség igényét”, mondja Szakács Tiborné (Szakács, 1974, 30.). Amellett érveltek, hogy az irodalom, a képzőművészet, a zene maradandó élménnyel ajándékozza meg a tanulót, és a korrekciós osztályokban is nagyon kedvelik a művészetet. „A zene, a vers vagy prózai szöveg hallgatása mellett egy szép kép nézegetése, ezek együttes érzelmi hatása feltámasztja a tanulók alkotókedvét. A különböző művészetek együttes hatása feloldja a szorongásukat, gazdagítja érzelmvilágukat” (Szakács, 1974, 30.). Tapasztalatok támasztották alá, hogy a művészet (pl. báb, tánc, zene, dramatizálás, kép, film) a sérült gyermekekre is csodálatos hatást képes kifejteni: felszabadítja őket, és oldja a bennük lévő szorongást.

Megragadható az a vélekedés, hogy a gyermek képzőművészeti nevelésére azért van szükség, hogy fogékonnyá tegye a művészetre, életre hívja a művészetek iránti igényét, orientálja, mit jelent az „értékes művészet”, és ösztönözze alkotások létrehozására. A cél tehát az, hogy a hajlam képességgé válhasson. A művészeti tevékenységek és élmények alakítják az érzelmeket, formálják a személyiséget (Kozma, 1974). Hangsúlyozták a pedagógusok felelősségét a művészeti nevelésben, mondván, „A megfelelő műalkotások bemutatása [...] nem utolsósorban a tanító

személyes képzőművészeti-esztétikai érdeklődésétől, rátermettségétől függ” (Bereczné, 1971, 17.).

1973-ban került sor az „Országos Centenárium Gyermekekrajz Kiállítás” megrendezésére. Erős volt az ideológia, a gyermekrajzokban a szocialista hazaszeretet megnyilvánulásait keresték. Érdekes módon a beérkezett művek közül a vidéki gyerekek rajzainak a főváros volt gyakori témája, pedig sokan talán nem is látták személyesen, csak a televízióból ismerhették. Munkáik ünnepélyesebbek voltak, mint a fővárosi gyerekeké, akik inkább a családi élet témájában készítették alkotásaikat (Bujdosó, 1973b). A tárlat tartalmas és emlékezetes élményt jelentett a résztvevőknek. Pedagógiai célkitűzése „a sokoldalú, alkotó ember kialakítása” volt (Bujdosó, 1973b). A kiállítás a rajzpedagógia sikerének is bizonyítéka volt.

6.2.2. Népművészet

A népművészetet középpontba állító írások a népi kultúrához való hozzáállásról vallanak. Markánsan kirajzolódó álláspont, hogy a múlt művészeti örökségéhez és a hagyományokhoz oda kell fordulni, és a népművészeti kultúrát meg kell ismertetni a fiatalokkal, átörökítése fontos. A terület iránti érdeklődést jelzi az az észrevétel, miszerint „a népművészet szinte állandó napirendi kérdés, amely egész társadalmunkat – nem utolsósorban a pedagógusokat is – foglalkoztatja. Arról esik a legtöbb szó, hogy csak hagyományunk van-e vagy élő népművészetünk is; hogy miképpen lehet népművészeti kultúránkat megtartani és átadni az új nemzedékeknek.” (Lengyel, 1973, 15.). A pedagógusok felelősségéről beszéltek azzal összefüggésben, hogy a népművészeti örökség élővé és hozzáférhetővé váljon, és elemét képezze az emberek

mindennapjainak. Tehát ne csupán hideg hagyományismertetés legyen, és a mintázatokban való passzív gyönyörködés, hanem a továbbfejlesztésről is szóljon, a korhoz alakításról, az alkotó módon történő továbbéltetéséről. „Ifjúságunkban csak akkor tudjuk megalapozni a népi hagyományok aktív művelése iránti fogékonyságot, ha nem zárkózunk el a korszerű formáktól, technikáktól sem” – fogalmazott egy szerző (Lengyel, 1973, 15.). Erre lehet példa az ún. viaszolás (batikolás), amely egy továbbfejlesztett technika volt, és a gyermekek – sőt a szülők is – kedvelték, könnyű megvalósíthatósága és modernsége miatt. A mintakincs továbbvitele volt a cél, melynek révén „egész társadalmunk művészeti kultúrája emelkedik, ha a gyerekek a népi hagyománykincs esztétikumával felvértezettén hagyják el az iskolát. Ennek feltétele, hogy az iskolában gyűjtsék, s a korszerű technikák alkalmazásával sajátítsák el a mintakincset” – vallotta egy szerző (Lengyel, 1973, 15.).

1975 végén Budapesten a Magyar Munkásmozgalmi Múzeum épületében került megvalósításra egy fontos rendezvény, az „Országos Népművészeti és Gyermekjáték Kiállítás”. A kiállítás nagy érdeklődést váltott ki, megtekintését szabadidős tevékenységként is ajánlották a pedagógusok. A gyerekeknek lehetőségük nyílt népi játékok készítésére, néprajzi tematikájú filmek hozták közelebb számukra a népművészet világát, bábozhattak. A kiállítás élményszerűségét hangsúlyozza a cikk szerzője, amikor úgy fogalmaz, hogy „Gyerekek, akiknek odahaza a polcon talán garmadával hevernek a drága, távirányítható, automatizált autócso-dák. [...] fonták a csuhébábukat, tördelték a fosztott piros kukoricacsöveket babatestnek...” (Jahn, 1975, 28.).

6.2.3. Múzeum

A múzeum, mint kultúraközvetítő intézmény nevelésben betölthető szerepével kevés írás foglalkozott. Erdei Béláné 1973-ban megjelent cikke a múzeumlátogatások problematikáját boncolgatta. Az alapproblémát megítélése szerint az jelenti, hogy „a szülők csak elvélve viszik gyermekeiket múzeumba, kiállításra, színházba. Tehát otthonról a tanulók nem hozzák az igényt a kulturális intézmények látogatására. Ránk, pedagógusokra hárul ennek a kialakítása.” (Erdei, 1973, 17.). Azonban felveti az alábbi nehezítő szempontot is: „A múzeumok megtekintésének hatékonysága gyakran nem ér fel a ráfordított idővel.” (Erdei, 1973, 17.). Írása rámutatott arra a problémára, hogy a gyermekek szemében a múzeumok kevésbé érdekfeszítő helyeknek tűnnek (a szerző megosztja olvasóival, hogy gyermekként ő sem lelkesedett érte). A hibát a módszertanban vélte megtalálni, szerinte a tipikus unalmas múzeumi séták, a „mindent megmutatni akarás” látogatóriasztóak. Ezek az alábbi nem kívánt hatásokat válthatják ki a tanulókból: „felületes megfigyelések, sokszor unalom, nemegyszer rendetlenkedés, és ami a legnagyobb baj: közömbösség ébredése minden múzeum iránt” (Erdei, 1973, 17.). Hosszas töprengést követően, és saját gyakorlata alapján azt javasolta a pedagógustársaknak, hogy a múzeumlátogatásokat szervezzék érdekesebben, legyen a program rövidebb, ne törekedjenek a megtekintési maximalizmusra, mert a „kevesebb több” lehet. Inkább kevesebb múzeumi kincset tekintsenek meg, ám azt aktívan, megfigyelve, megértve, és az önálló felfedezéseknek teret hagyva. Azt tapasztalta, hogy ha csoportban mehetnek a gyermekek múzeumi sétára, és versenyhelyzeteket is teremt számukra a pedagógus, szívesen vesznek részt. Mintegy fél évszázaddal később is értékesnek számítanak e gondolatok. Helyesen ragadta meg a szerző a múzeum-

látogatás problematikáját, szeretne volna megváltoztatni az általa tapasztalt attitűdöt, miszerint sokak érdeklődési körétől távol áll a múzeumok világa. Értékes javaslataival az érdeklődés serkentésére törekedett.

6.2.4. Színház

„A Tanító” című lapban megjelent írások nagy hangsúlyt helyeztek a gyermekek színházi nevelésére. Kimondott célkitűzés volt, hogy a gyermeket színházat értékelő, azt szerető emberré kell nevelni, aminek a megalapozása az iskolában kell hogy megtörténjen, a rendszeres színházlátogatások révén. Eképpen propagálták a színházat: „A színház a kultúrának [...] az ízlésformálásnak érdekes, izgalmas, sokrétű bázisa” (Bujdosó, 1973a, 9.). Bujdosó Éva úgy vélte, hogy „A szélesebb bázisú színházi kultúra alapja a gyermek színházi kultúrája. Lényeges lenne tehát színházlátogatókat rendszeressé tenni.” (Bujdosó, 1973a, 9.).

Megfogalmazásra került, hogy a színház nevelőeszköz is egyben, az oktatásügy hatékony segítője. A színház mellett szóló érv volt, hogy építi a személyiséget, gazdagítja az érzelmeket, segít megérteni a környező világot, és mély élményt képes nyújtani. Mindezek alapján a témában megszólaló cikkek készítői mellett érveltek, hogy lehetőséget kell teremteni arra, hogy a gyerekek gyakran és rendszeresen vehessenek részt színházi előadásokon, azzal a céllal, hogy belső igénnyé váljon, és a gyermekek vonzódjanak, kötődjenek a színház világához.

A színház világára nevelő szándék érhető tetten a lapban megbúvó reklámokban is. Ez tükröződik például a „Mesélj magadnak” című, egyfelvonásos darabokat tartalmazó kötetéről írott ismertetésben. A darabok (Hárs László: Mesélj magadnak!;

Tarbay Endre: Nyár a havon; Végh György: Bíró Szép Anna) az Írószövetség és a Népművelési Propaganda Iroda Felszabadulási drámapályázatára íródtak, és a „legkisebbeket” célozták meg (sz. n., 1970a). A Népművelési Propagandairroda a lapban a „Pöttöm Színház” című művet ajánlotta olvasásra, a célközönséget az általános iskolai korosztály jelentette. 10-15 perces játsszasi idejű jeleneteket, meséket, egyfelvonásos darabokat rejtett a kötet. Kiolvasható az igyekezet, hogy a színjátszásra, és a színház világára fogékonyra tegyék már a legkisebbeket is (sz. n., 1970b). Röviden, célratörően, hatásosan mutatták be a remélt olvasóközönségnek, képeket is közöltek a kötetekről.

A cikkek figyelemreméltó kezdeményezésként adtak számot a Vidám Színpad gyermekkabaréjáról. „Már-már elhittük, hogy végképp elfeledkeznek a színházak a gyerekek szórakoztatásáról, amikor végre a Vidám Színpad külön kabarét teremtett a 6-10 évesek számára. Elég nagy hiba, hogy eddig hiányzott ez a színfolt az ifjúság életéből, mert ezt sem az Állami Bábszínház, sem a Bartók Gyermekszínház nem pótolhatja.” – olvasható a lapban (Gábor, 1971, 28.). A szerző álláspontja üdvözlendő, miszerint a gyerekeknek a legjobbat kell nyújtani, „a gyerekek számára a legjobb is éppen csak, hogy jó” (Gábor, 1971, 28.).

Az érdeklődők az „IdefigyeljeteK gyerekek!” című gyermekkabaréről magával ragadó kritikát olvashattak. A cikk készítője Alfonzó és Levente Péter színvonalas műsorát dicsérte, mert kacagást tudtak kiváltani a gyermekekből, és „ez olyan művészi teljesítmény, amely jóformán utánozhatatlan” (Gábor, 1971, 28.). A gyermekkabaré hasonló szerkezetű műsor volt, mint a felnőtteknek szánt, csak más célközönséggel. Nagyszerű ötlet volt a gyermekszereplők bevonása, pedagógiai szempontból is hasznos, mert közvetlen kapcsolat teremtődött a közönség és a színészek között. „Nem idegenedik el így a színház a gyerekektől, [...] hanem azzá

válík, ami lényege: a jó szórakozás, az életteli vidámság otthonává” (Gábor, 1971, 28.). Külön erénye volt a gyermekkabarának, hogy nem nevelt direkt módon, ezért „nincsenek benne erőszakolt, oktatói célzatú, farsztó példabeszédek, amit a gyerekek ilyen formában nagyon nehezen viselnének el” (Gábor, 1971, 28.). A gyermekkabaré legnagyobb ajándéka, hogy az önfeledt szórakozás élményét nyújtja a gyermekeknek és leszűrhető belőle tanulságok is. „És mikor nevetnének, ha nem ebben a korban?” – tette fel a kérdést a szerző (Gábor, 1971, 28.).

A gyermekszínház nevelési céljait az alábbiakban összegezték: első helyen az esztétikai nevelés állt és a lenyűgöző élmény nyújtása. Hangsúlyozták, hogy a gyermekszínházban az egyik alapvető követelmény a színészek szép beszéde, ami ne legyen nyafogós, affektált, gyermekded. Aláhúzták, hogy a gyermekszínházban nem helyénvaló a „gügyögés”, a „leereszkedés” a gyermekhez. Helyette meg kell tisztelni őt a színvonalas játékkal, gyönyörködtetni a versek szépségével, megmozgatni a fantáziát, igényes, szép beszédstílust mutatni, és persze nevetetni (Gábor, 1970). „Az esztétikai nevelést – ami ilyen hivatású intézménynek az egyik legfontosabb feladata – úgy is támogatják ebben a színházban, hogy a szöveg és a zene mellett a színpadi külsőségek is különösen nevelő erejűek.” (Gábor, 1970, 24.).

Egészen különös színházi kísérletről is tudomást szerezhettek az olvasók. Szász Eta előadóművész-pedagógus „Egyszeremes színház” című műsoráról közölt érdekfeszítő beszámolót a lap. A művésszel készített interjúból kiderült, hogy a világirodalom hatalmas csokrából válogatja ki azokat a darabokat, melyeket műsoraiba emel. Neki a gyerekek „régibb barátai”, akiket a „titkos műhelyben” valósággal elvarázsolt. A műsorok mindig a csoport igényeinek figyelembevételével készültek, ahonnan maradandó élménnyel tértek haza a gyerekek. Kitérte az irodalom színes ka-

puit. „Főleg azokat az irodalmi alkotásokat szeretem, amelyek közös játékra, játszásra alkalmasak.” – mesélte a művész (Bujdosó, 1974a, 6.). A cikk írója szerint a művész tevékenysége és teljesítménye egyedülálló. „Mit is csinál ő tulajdonképpen? [...] Megmozgatja a gyerekek képzeletét [...] ápolja anyanyelvünket [...] alakítja a gyerekek szín-, forma-, arányérzékét, szerkesztőkészségét, önálló gondolkodásra nevel. És mindezekhez az érzelmi nevelés különféle sávjait keresi.” (Bujdosó, 1974a, 6.). Az ismertetésből felfejthető, hogy a pedagógiai nevelőmunka céljaihoz jól illeszkedőnek vélték a művészeti megközelítéseket, melyek segítenek a gyerekek megértésében, és a kívánatos nevelési célok elérésében. A cikk szerzője felismerte a művészetpedagógiában rejlő lehetőségeket, javasolta, hogy ismerjék meg a pedagógusok a műsort, alkalmazzák különböző nevelési-oktatási színtereken, így az iskolában, a napköziben, mozgalmi foglalkozásokon, és korrekciós osztályokban is.

Népszerű műfajként jelenítődött meg „A Tanító” hasábjain a bábozás, amely a gyerekeket szórakoztatva tanítja és neveli (Pacsu, 1972). A folyóirat meghatározása alapján „a bábszínház, a bábozás a legkomplexebb művészeti ág. Magába foglalja az irodalmat, a képzőművészetet, zenét, dramaturgiát, mozgásművészetet, stb. [...] A bábszínpad a lehetetlenségek megvalósításának helye. Amit az élőszínpad nem tud megvalósítani, a bábszínpad játszva megteszi.” (Pacsu, 1972, 42.). A bábszakkörök munkáját népszerűsítették, bátorították. A bábszínpad művészi élményt jelent a gyerekeknek, a bábok alakjába bújva átélhetik bánatukat, örömeiket, kiélhetik indulataikat. A műhelymunkába beletartozhat többek között az irodalmi művek közös kiválasztása a bábos megjelenítéshez, a zenei anyag keresése is, a bábok elkészítése, tehát egy komplex folyamat részese lehet a gyermek. A feladat összetettsége révén a bábszakkörök munkája nem valósulhat meg

a magyartanár, ének-zene tanár, rajztanár, gyakorlati foglalkozások tanárának együttműködése nélkül. Komplex fejlesztést jelent a bábjáték, többretű műveltségi elemmel ötvözve.

6.3. Mozgalmi nevelés

A korszak meghatározó jellemvonása volt a fiatal nemzedékekre nehezedő masszív politikai szocializáció. Az MSZMP Központi Bizottsága 1970-ben így foglalta szavakba: „Még nem alakítottuk ki annak a módját és formáit, hogy felkeltsük az ifjúság igényét a közéletben való részvételre, pedig forradalmi gyakorlat és élmények nélkül nem lehetséges a forradalmi tudat kialakítása.” (Somogyvári, 2015). A pártállami Magyarországon az oktatás erőterét világnézeti és politikai tanok formálták. Az ideológiai alapon meghatározott társadalmi rendszer iskolája szükségszerűen ideológiai alapú volt. A fiatalok oktatásának kérdése kardinális terület volt, egyszersmind a rendszer fennmaradásának záloga. A nevelés esszenciája a politikai berendezkedés jellegéből táplálkozott, és követte annak változásait. A szocialista oktatás leglényegesebb komponense volt a fiatal nemzedékek politikai szocializációja, hogy társadalmi legitimitációt nyerhessen. A hatalom a politikai szocializáció révén látta biztosítottnak a politikai struktúra fenntartását, fennmaradását. Az oktatáspolitikát a szocialista nevelés teóriáit akarta a gyakorlatba ültetni. Az MSZMP KB 1972-es határozatában az alábbiakat olvashatjuk a nevelés kérdéséről: „az ifjúság nevelése az egész társadalom feladata, melyben a család, az ifjúsági szervezetek, az iskolán kívüli kulturális intézmények és a tömegtájékoztatási eszközök mellett az iskolának alapvető szerepe van. [...] Meg kell alapoznia a tanulók világnézetét, a szocialista magatartás erkölcsi

közösségeken belüli gyakorlásával kell elindítania a felnövekvő nemzedék tagjait a szocialista emberré válás útján.” (Kornidesz, 1981, 13.). Az is olvasható a dokumentumban, hogy a „szocialista tudat és életmód erősödése egyre jobban függvényévé válik a [...] nevelés hatékonyságának.” (Kornidesz, 1981, 7.). Az iskola a társadalmi integráció formális intézménye, szerepe van az egyén/gyermek politikai szocializációjában, azáltal, hogy társadalmi értékeket, megközelítési módokat, mintákat közvetít, melyeket a gyermek interiorizál. Az iskolarendszer alakítja a nemzeti identitást. A gyermek értelmezési mintákat kap a csoportról, a társadalomról, orientációs pontokat a meghatározó értékekről. Azonban az iskolán kívüli, nem formális színterek jelentősége is nagy.

A Magyar Úttörők Szövetsége – a párt gyermekszervezete – 1946-ban jött létre. Kezdetben az önkéntesség, a gyermeki autonómia és a demokratikus mozgalmi nevelés hívószavai domináltak. Az úttörőszövetség programja nyomatékosította a szabadság ideáját, az 1848-as hagyományokat, a vezetői példamutatás jelentőségét. 1948-ra azonban mint kizárólagos, a párt bizalmát és támogatását élvező, konkurens nélküli gyermekszervezetté – létszámát tekintve tömegszervezetté – vált (Ólmosi, 2016). A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1948-as rendelete alapján ugyanis minden iskolának meg kellett szerveznie úttörőcsapatát. Az úttörőmozgalom az iskolával szimbiotikus kapcsolatot épített ki és a rendszerváltással szűnt meg. A mozgalom – Szabó Ildikó meghatározását követve – fokozatosan eltávolodott az eredeti céljaitól, és „az engedelmes sorkatona tulajdonságaira” emlékeztető „fegyelem és szorgalom” jelszavakkal operált (Szabó, 2016, 128.). Az úttörőmozgalomban az ideológiai nevelés domináns volt, egyúttal a gyermekközművelődés, a sport is helyet kapott. Normái pontokba szedve jelentek meg, melyek az 1848-as forradalom 12 pontjára emlékeztet(het)ték a gyermekeket. A Kisdobosok (az általános iskola 2-4.

osztályos tanulói tartoztak ide) 6 pontja és az Úttörők (ők az 5-8. osztályos tanulók közül kerültek ki) 12 pontja a mozgalom fő célkitűzéseit összegezte (a pontok változtak az idő múlásával). A mozgalom saját sajtót tartott fenn, többféle lap tartozott ide, például a „Pajtás”, az „Őrsvezető”, az „Úttörő Gyermekekéjszaka”, a „Kincskereső”. A mozgalom nevelő eszközeiként szolgáltak, megszólították a gyermekeket, az összetartozás érzés tudatát kölcsönözték, az úttörőélet kérdéseiről tudósítottak.

A lap mozgalmi nevelést taglaló írásai erősen ideologizáltak. Az 1970 és 1975 közötti időszakban a szocialista világszemlélet tükröződése mind intenzívebb formát öltött. A mozgalmi tematikájú publikációk nagy helyet foglalnak el a szövegkorpuszban.

1975-ben „A Tanító” arról írt, hogy az iskolában a legfontosabb feladat a tanuló világnézetének az alakítása. A „szocialista iskola [...] a dolgozók, végső soron az emberiség érdekeit szolgáló tudományos világnézet alapjait rakja le.” (P. Kovács, 1975, 1.). A retorika odáig jut el, hogy az iskolától az addig is erőteljes szocialista nevelés fokozását várták. Számoltak a család ideológiailag az iskolával ellentétes hatásrendszerével, az ún. kettős nevelés lehetőségével, ami ellen fel akarták venni a küzdelmet. A család és az iskola harmonikus viszonyának kialakítása volt a cél, törekedtek a család megnyerésére, úgy vélték, ha azonos alapú a felek értékrendszere, a szocialista pedagógia dogmáinak keresztülvitelére nagyobb esély van. A jelszó az volt, hogy „a szülőkkel meg kell ismertetni a szocialista pedagógia céljait” (P. Kovács, 1975, 2.).

„A Tanító” című periodikában külön rovat működött „Kisdobosvezetőknek” címmel. A rovat áttanulmányozása és elemzése révén megállapítható, hogy az úttörőmozgalom fogalmilag az iskolán kívüli nevelési színterek közé tartozott, a valóságban mégsem volt az. A pedagógusoknak a mozgalmi pedagógiába is be kellett kapcsolódniuk, kisdobosvezetői tisztséget betölteni-

ük, programokat szervezniük. A kisdobosfoglalkozásokhoz módszertani útmutatásokat találtak a pedagógusok. Rekonstruálható, milyennek képzelte el például a Baranya Megyei Kisdobos Szakbizottság az úttörőfogadalom tétel procedúráját, vagy az úttörőélet törvényét középpontba állító rajfoglalkozását (sz. n., 1970c). Részleteiben ismerhetőek meg a programtervezetek, melyekből feltárható, hogy a gyerekek érzelmeire is próbáltak hatni, és játékosra törekedni. A gyűjtőmunka forrásai között ott találjuk az úttörőszervezet mozgalmi lapjait. A „Kisdobosvezető”, a „Dörmögő Dömötör”, a „Kisdobos újság”, az „Úttörő szakkönyv”, de Detre Pál „Játékelmélet” című munkája is belekerült. Szempont lehetett, hogy a gyerekek élményként gondolhassanak vissza a mozgalmi pillanatokra, és szívesen jöjjenek a programokra.

A kisdobos őrök és rajok elnevezése értéktükröző. „Példakép”, „Szeretet”, „Szorgalom” őr elnevezéseket ismerhetünk meg egy 1970-ből származó cikkből, melyeket „Lenin megismert tulajdonságai alapján választottak” (Domján és Sinku, 1970, 18.). Az iskola kisdobosraja Lenin nevét viselte, és a gyerekek Lenin születésének 100. évfordulójára készülődtek ünnepi műsorral. Az élménybeszámoló alapján „így Lenin már három éve köztünk van. Segít nekünk, utat mutat, és mi továbbra is támaszkodunk tanításaira nevelőmunkánkban”. (Domján és Sinku, 1970, 18.). Még díszpárnát is készítettek, melynek bal sarkába hímezték a jubileumi évforduló számait, majd Lenint ábrázoló jelvényekkel tűzték tele. A pedagógusok túlzónak tűnő leírása szerint „a gyerekek örömtől sugárzó arccal jelentik, hogy ismét helytálltak, tehát sorozatosan bizonyítják, hogy méltók a nagy Lenin nevére.” (Domján és Sinku, 1970, 19.).

A tantárgyi tartalmakon keresztül közvetítette az iskola a politika számára fontos eszméket, nézőpontokat. Így például a szocialista hazafiság megalapozását már a harmadik osztályos

olvasókönyv is felvállalta. A feladat adott volt: „meg kell ismertetni és el kell fogadtatni tanulóinkkal szocialista társadalmunk magasabbrendűségét, és szocialista rendszerünk megbecsülésére, szeretetére kell nevelnünk őket” (Szeléndi, 1970, 17.). A gyermekek érzésvilágára ható történetekkel, a múlt és az akkori jelen életmódjának összevetésével, illetve a gyermekek életmódjában bekövetkező változásokról szóló tanításokkal kívánták a pedagógusok a szocialista hazafiság, és a proletár internacionalizmus lényegét megértetni és elfogadtatni.

Úttörőházak várták a kisdobosokat. „A kicsinyek kisdobosfoglalkoztatásáról, pihenéséről és szórakozásáról is tanítók, rajvezetők gondoskodnak.” (Gerendás, 1970, 27.). Esztergomban például Meseház néven hoztak létre úttörőházat, ahol mese- és játékszobát alakítottak ki a gyerekeknek. Diavetítés, báb-színpad, szabad mesekönyv-polc várta a gyerekeket, vetélkedőket szerveztek, a szervezők a játékosságot, a pozitív élményszerzést tűzték ki célul. A meseházasi foglalkozások a kisgyermekek aktív pihenését szolgálták, illetve „egyéb nevelési feladatot” (Gerendás, 1970, 27.). „Nevelési szempontból igen jelentős a társadalmi ünnepekhez szoktatás.” – írta egy pedagógus (Gerendás, 1970, 27.). Az ünnepek megismertetése szocializációs szereppel bírt. Változatos témasávban mozogtak a programok, néhány a sorból: „etikai vagy egyéb témájú tudatosan irányított beszélgetés”, baba karnevál, baba öltöztető verseny, baba divatbemutató, baba-presszó, kisautóverseny, stb. (Gerendás, 1970, 30.).

Az ünnepek – pl. a Magyar Úttörőszövetség (MÚSZ) 25. születésnapja 1971-ben, a „felszabadulás 25. évfordulója” – a mozgalompedagógiában súlyponti szerepűek voltak, mint az ideológiát súlykoló, vissza-visszatérő, mantrikus szertartások. „Szeretünk ünnepelni. Számontartjuk mindazokat az évfordulókat, amelyekről már hagyománnyá vált a megemlékezés, a gyerekek számára is szí-

vesen tesszük örömtelivé a perceket. Jólesik, ha látjuk az arcukon a mosolyt, szemükben a fényt.” (Arató, 1970, 12.). A szerző megnevezi, milyen pedagógiai célja van az ünnepek megszervezésének: „a szocialista hazaszeretet alapozása, az osztály-, az iskolaközösséghez tartozás érzésének erősítése, vidámság, élmény, örömteli játékok lehetőségeinek megteremtése” (Arató, 1970, 12.). A pedagógusok felé elvárás volt, hogy meggyőzőek, szuggesztívek legyenek, hassanak a gyerekek érzelmeire, miközben a kötelező politikai szocializációt szolgáló ünnepeket szervezték. A cikkek visszhangozzák, hogy „szocialista ünnepeink eszmei tartalma *ezer szállal kapcsolódik a tanítási anyaghoz*” (Arató, 1970, 13.).

Egy 1971-ből származó cikkből kitűnik a sürgető szándék, hogy a MÚSZ évforduló kapcsán minden pedagógus tegyen meg minden tőle telhetőt. „Minden kisdobosmunkát végző rajvezetőnek, kisdobos csapatvezetőnek, valamint az iskolák igazgatóinak a jubileumi évben fő feladata a kisdobosmunka tartalmi, szervezeti fellendítése.” (Templom, 1970, 25.). A szerző a kisdobosmunka kapcsán problémákat azonosított, a kisdobosok világnézeti és politikai nevelését és a kisdobosközösségek erősítését vélte feltétlenül korrigálandónak. Erős ideológiai elkötelezettség érződik az írásból, kifejtve, hogy a fiatalság jelenti „a szocialista jövőt, a kommunista holnapot” (Templom, 1970, 25.). A gyermekből a kisdobosmozgalmon keresztül kívántak olyan embereket formálni, akik tisztában vannak a szocialista erkölccsel és világnézettel (Templom, 1971).

A „Kisdobosvezetőknek” című rovat írásaiból kirajzolódik, hogy a szervezők-lebonyolítók (pedagógusok) mit vártak a kisdobos foglalkozásoktól. A kisdobosszakörök megszervezése mögötti egyszerű okok tárulnak fel egy tisztántúli pedagógus írásából, miszerint a jobb tanulmányi eredmény elérése, és az „az ingerszegény környezet ellensúlyozása” is lehet cél a mozgalmi tevékenységben

(Nánnássy, 1971, 23.). Mások a politikai nevelést tartották a mozgalom elsődleges céljának, az uralkodó retorikát ismételve. A kisdobosmozgalom keretein belül az olvasómozgalom is helyet kapott, filmvetítésekre került sor, vetélkedőkre, de gyakoriak voltak az irodalmi délutánok, és szavalóversenyek. Dicséretes szempontra hívja fel a figyelmet egy szerző: a rendezvényeken a gyerekek jussanak sikerélményhez, érezzék jól magukat (Molnár, 1972).

Mi volt az úttörőmozgalom feladata? A periodika írásait analizálva az, hogy a gyermekeket a vizionált szocialista társadalom követelményei alapján nevelje (Fekete, 1972). Azonban a kisdobosfoglalkozások az esztétikai nevelés lehetséges színterei is lehettek, sőt – írta egy szerző – „szinte követelményként jelentkezik [...] hogy az esztétikai nevelésnek át kell hatnia a kisdobosmunka minden területét” (Fekete, 1972, 16.). Az esztétikai nevelés koncepciójába tartozónak vélték az ízlés-, magatartás- és jellemformálást, a szépérzék kifejlesztését, a művészet szeretetét, a kulturált viselkedés szabályainak elsajátítását. A szakköri foglalkozások keretében a gyerekek moziba, tárlatra, színházba mentek, művészeti szakkörök tagjai lehettek, vagy éppen az anyanyelvi kultúrát ápoló rendezvényeket látogathattak. Más szerzők a gyermekmozgalomra úgy gondoltak, mint az öntevékenységre és a kreativitásra nevelés színterére. A jövőre nézve ítélték fontosnak e képességek fejlesztését. Elképzelésük az önmegvalósításra képes, önálló, kreatív, ötletes, lelkesedni tudó, kezdeményező gyermek volt. E cél eléréséhez szemléletbeli változásokat sürgettek, úgy, mint szabadabb légkör a kisdobosfoglalkozásokon, egyénre szabott nevelés, spontaneitás. Abból a meggyőződésből indultak ki, hogy „Kreatív úttörővezetőnek vannak csak kreatív kisdobosai, úttörői.” (Takács, 1975, 25.).

Az 1975-ös tanév a világnézeti nevelést priori feladattá emelte. Az évtized közepén megjelent lapszámokat türelmetlen és

erős átpolitizáltság hatja át. „Valamennyi tantárgy tanítása nevelési célok alá rendelt; együttes céljuk a dialektikus materialista világnézet és gondolkodás kialakítása”. (Arató, 1975, 9.). Az iskola világgépformálásra szolgált, a politika kényszerű szolgálólánya lett. A gyermekek világértelmezését az egyes tantárgyak szintjén is formálni akarták, az elérendő cél, a „szocialista embertípus” kinevelése érdekében. A pedagógia és a politika találkozásaival szembesülhettek a gyerekek az iskolában, az úttörőfoglalkozásokon, körülvette őket a rendszer álvalósága.

7. Szabad idő

A lapban sokat tárgyalt téma volt – annak újszerűsége és összetettsége okán is – a szabad idő fogalma. A szabad időt egy lapban publikáló szerző az alábbi módon definiálta: „minden olyan idő, melynek során a gyermek kényszer nélkül, saját kedvteléseként tevékenykedik, pihen.” (Juhász, 1975, 17.). Érdekes megközelítés, miszerint a szabad idő az az időmennyiség, amely a gyermeknek rendelkezésére áll, miután tanult, kielégítette biológiai szükségleteit és tevékenykedett „a csoportért” (ez utóbbi „a csoportért végzett munkára fordított idő”) (Juhász, 1975, 17.). Szántó Miklós „Életmód, művelődés, szabad idő” című, 1967-ben megjelent könyve így határozta meg, mit jelent a szabad idő: „A szabad idő, mint időkeret a munkán kívüli időnek az a része, amely anyagi – tehát gazdasági, társadalmi, fiziológiai – kényszer alapján feltétlenül szükséges elfoglaltságok idején felül, a kényszeren kívül eme ténykedésekre fennmarad.” (Harasztosi, 1971, 24.).

Fontos kérdés volt, hogy miként lehetne optimálisan felhasználni a szabad időt, és kialakítani a gyermekben azt az igényt és képességet, hogy hasznosan, örömmel, és építő módon töltsse el. Mindez a tanítóra is feladatot rótt: felelőssége volt abban, hogy rávezesse a gyermeket és adott esetben megszervezze számára a hasznosnak tartott szabad idő eltöltési formákat, és mintát adjon. Ez azt jelenti, hogy a szabadidős tevékenység a tanító oldaláról szemlélve tervezett és kezdeményezett dolog volt, a tanulók oldaláról nézve pedig tetszőlegesen megválasztott cselekvési forma, kötetlen időtöltés. A folyóiratban javallott szabadidős formák a kulturális jellegűek voltak, így az irodalom, a képzőművészet, és a zene. Javasolták többek között a zenehallgatást, a rajzolást, a fes-

tést, a drámajátékot, a bábozást, a néptáncot, a népi játékokat, és a kézimunkát is.

Az a megközelítés dominált, hogy a gyermek azt tehesse szabad idejében, amihez kedve és affinitása van, egyszersmind személyiségfejlesztő is legyen számára. A gyermek oldaláról a szabad választás lehetősége hangsúlyozandó, a tanító oldaláról pedig a pedagógiai tudatosság, mert ő az, aki a gyermeknek „felkínálja” a programokat, felkelti az érdeklődést, kedvet csinál hozzá. Látszólag ellentmondásos dolgokat kellett összeegyeztetni. Az ideális megoldást az jelentette volna, ha közösen tervezik meg a programot. Elvárás volt, hogy „a gyermekek aktivitására épüljenek, alkotókészségüket fejlesszék [...] alapvető a szabad idő közös tervezése a gyermekekkel” (Juhász, 1975, 19.). A témával foglalkozó írások javasolták, hogy egyfajta közös gondolkodás – „ötletposta”, „varázsdoboz” alkalmazása – előzze meg a programokat, hogy fantáziadúsan tölthessék a gyermekek a pihenő idejüket, és a gyermeki javaslatok, ötletek alapján induljanak el a tevékenységszervezés útján.

A folyóiratban közölt írások elsősorban a bábozást, a zenehallgatást, a dramatizálást célozták. Egy szabadidős programokat szervező pedagógustól származó idézet jól érzékelteti, milyen hatásai lehettek a jól megválasztott időtöltésnek: „a szabad idő csodálatos élményt jelent számomra, hogy egyedül ezért érdemes volt minden nehézséget vállalni az iskolaotthonban” (Juhász, 1975, 19.).

A szabad idő fogalma meghatározható oly módon, mint az az időmennyiség, amely a tanítási órák után a tanulónak rendelkezésére áll. A szerzők felhívták a figyelmet arra, hogy okosan kell felhasználni, úgy, hogy „a gyermek örömét” szolgálja, ne merítse őt ki. Többféle szabad idő eltöltési mód különböztethető meg aszerint, hogy ki szervezi: az iskola, a szülő, vagy a gyermek. Felismerték, hogy a szabad idő nem megfelelő eltöltése is okoz-

hat túlterhelést a gyermeknek. A szerzők úgy vélték, a gyermeknek segítségre van szüksége ahhoz, hogy szabad idejének perceit valóban pihentetően, és számára hasznosan, építően töltsse el.

A lap 1971-ben megjelent számában Harasztosi Csaba elgondolkodtató írást közölt. Cikkében saját kutatásának eredményeit tárta az olvasók elé. Harmadik és negyedik osztályos tanulók – debreceniek és bakonszegiek – gyakoribb szabad idő eltöltési mintáztatát vizsgálta. Főbb megállapításai alapján a legkedveltebb szabadidős tevékenységet a játék jelentette, mindkét csoportnál. A játékot tartották a résztvevők a legvidámabb és legfelszabadultabb időtöltésnek. Egyaránt népszerűnek számítottak a labdajátékok, társasjátékok, köztük a technikai jellegű társasjátékok. Falun szívesen játszottak a gyerekek szabadtéri játékokat, bújócskáztak, népszerű benti játéknak a kártya és a malomjáték számított.

Az olvasást is kedvelt tevékenységként írta le Harasztosi Csaba, hozzátéve, hogy a könyvtárak jobban felkelthetnék a figyelmet az értékes olvasnivalók iránt, és aláhúzta a szülői ház szerepét az olvasás megszerettetésében. Az ismeretterjesztő műveket a kutatásában részt vevők kevésbé kedvelték. A vizsgált gyermekcsoport tagjai közül szabad idejükben különórákat inkább városi gyerekek vettek igénybe, semmint a falusiak. A különórák a szülőktől anyagi áldozatot követeltek. A falusi gyerekek szívesen hallgattak rádiót, komolyzenét kevesen, annál többen tánczenét. Az úttörő- és kisdobosműsorok is népszerűek voltak a gyerekek körében. Mese- és rádiójátékokat hallgattak, népdalokat, az esti mesére már kevesebben voltak kíváncsiak.

A televízió nagy kedveltségnek örvendett a gyerekek körében. Oktatott és szórakoztatott egyszerre, azonban kérdéseket vetett fel, hogy milyen műsorokat néznek a gyerekek. Kutatása eredményképpen a szerző arra a megállapításra jutott, hogy nem az életkoruknak megfelelő műsorokat választják sok esetben a

gyerekek, hanem bűnügyi filmeket keresnek. A kalandfilmek is népes nézősereggel büszkélkedhettek, ezeket Harasztosi Csaba kevésbé rombolónak ítélte „erkölcsileg”, mint a krimi. Javasolta, hogy engedjék a szülők a gyermeküket önállóan választani, de a választott műsor ne álljon ellentétben az iskola és a család nevelési elveivel (Harasztosi, 1971).

A szakkörök jelentőségével több írás foglalkozott. Egy 1971-ben született cikk például a sakk szakkör előnyeit taglalta. A szerző arról számol be, hogy a sakk szakkör elindítása a gyerekek körében sikeres volt, amit az érdeklődők száma is jelzett. A sakk színesítette a szabadidős formákat. A szerző szerint a gondolkodást, a logikai készséget, a kombinációs ügyességet fejlesztő sakk becsületességre és felelősségre nevel, segíti az összpontosítást. Kiemeli, hogy számtalan nevelési lehetőséget rejt a játék, türelemre, önfegyelemre, a vereség elviselésére szoktat. Természetesen Lenint is megemlíti referenciaszemélyként, amikor arról beszél, hogy kik voltak a játék rajongói (Horgosi, 1971).

1975-ből már olyan megközelítéseket olvashatunk, miszerint az iskola feladatkörébe tartozik, hogy megszervezze a gyerekek szabad idejét, nem feledkezve meg arról, hogy ezt elsősorban az ifjúsági mozgalom végzi. Elismerték azt is, hogy olyan tevékenységről van szó, amelynek élményszerűnek kell lennie, kényyszer nélkül kell végeznie a gyermeknek, belső kíváncsiságból fakadóan, és megszervezésének nehézségét sem rejtették véka alá.

A hetvenes évek közepére azonban az oktatáspolitikai a tanulóban egyszersmind mozgalmi személyt, kisdobost, úttörőt látott, és e két szerep összekapcsolódott. Egy 1975-ből származó forrás szerint a napköziben töltött idő során a gyermeknek szabadidős tevékenységformákat kell felkínálni. Mivel a gyerekek egyúttal mozgalmi szervezetnek is a tagjai voltak, e tevékenységformákat sajnos ötvözték ill. egybemosták. „A napközis időben élheti át az órs az együttes él-

ményt [...] a mozgalomnak is nagy lehetőség ez, viszont a napközis szabad időnek is tartalmat ad” (Juhász, 1975, 17.). Vagyis a szerző által tárgyalt esetben nem valósulhatott meg a szabadidős tevékenység szabad megválasztása, hanem ideológiai tartalmakat adagoltak a gyermekeknek a napközi során is. A napközis foglalkozásokat a mozgalmi élet jellemzői hatották át. A 30. évfordulóra felkészülés a napköziben is elsősorban mozgalmi jellegű volt (Juhász, 1975). A gyakorlatban az alábbi tevékenységeket fedte: természetjárást, sétákat, kutatómunkát, létesítmények felkeresését. A „Vörös csillag” akció során például háborús emlékeket gyűjtöttek a tanulók. Gyakori napközis program volt emlékművek felkeresése, háborús csaták színhelyeire látogatás, vagy az iskola udvarának rendbe tétele.

A szocialista ideológiát közvetítette az iskolások felé az „Őrizzük a lángot” mozgalom. Az erőteljesen ideologizált légkörben aggodalomra adott okot, hogy „De vajon a gyerekek, kisdobosok megértik-e, tudnak-e azonosulni a céllal? [...] Jól tudjuk, hogy nem lehet nevelni a gyerekeket, ha ők maguk nem tudnak azonosulni a célokkal.” (Nemes, 1975, 3.). A szerzőnek kétségei voltak, vajon sikerül-e a gyerekeket az ideológia követőivé formálni. A láng a nemzetközi úttörőbarátságot szimbolizálta és valóban, a gyerekek nehezen érthették meg. A szerző meglátása szerint a felnőttek körében nem örvendett nagy népszerűségnek az úttörőmozgalom.

Kedvezőtlen tendenciára hívta fel a figyelmet a lap, miszerint a gyerekek nem játszanak eleget, kevés játékot ismernek, otthon leginkább tévénézéssel töltik a szabad idejüket, sporttevékenyre kevesebb idő jut. Kedvelt és ajánlott sportágként szólt a lap az úszásról, aminek sokan hódoltak. Az anyagi ráfordításokat is részletezték, és olcsó sportágként mutatták be, aminek űzéséhez tulajdonképpen elegendő egy fürdőruha és „egy keskeny csík az uszodában” (Tóth, 1972, 5.).

A szabad idő megfelelő tervezése tanórák (ún. szabadbeszélgetési órák) témája volt. A pedagógusok a könyvtárak világának megismerését javasolták a gyerekeknek, és érdekes könyvekre hívták fel a figyelmüket, hiszen „mindegyik titkot rejt magában.” (Marksz, 1975, 16.). Ösztönözték a gyerekeket, hogy nézzenek utána a könyvekben, ha valamivel kapcsolatban nincsenek információik. Egy tanítónő arról írt cikket a folyóiratban, hogy ő az olvasást tartja az egyik legjobb szabadidős tevékenységnek. A gondjaira bízott gyerekek körében azonban az olvasás és a könyvtárba járás nem számított bevett gyakorlatnak. Ezért határozta el, hogy megismerteti tanítványaival a könyvtár világát, egyelőre az iskolakönyvtárét, és könyvtárpedagógiai foglalkozásokba vonta be a gyerekeket.

A szünidő hasznos eltöltésének módozatai is élénk érdeklődésre tartottak számot. Kiindulópontját az a felismerés jelentette, hogy a gyerekek a szünetben rájuk zúduló szabad idővel nem tudtak ésszerűen gazdálkodni. A szünidőket követően (!) a pedagógusok tapasztalták, hogy a gyerekek hiányoztak az iskolából, rosszul, vagy mértéktelenül táplálkoztak. Egy szerző azt javasolta, hogy a szünidőnek is legyen betartott napirendje, értelmes feladatokkal, hasznos tevékenységekkel. Például vegyék ki a gyerekek a részüket a házimunkából (edények eltörlése, söprés, bevásárlás), kiránduljanak, olvassanak. A lap idézte egy kislány szabadidős tevékenységeit: „Szabad időmben a babáimmal sokat játszottam. Naponként segítettem anyukámnak a szobák takarításában. [...] A szünet alatt két mesekönyvet is kiolvastam. De most már jó, hogy felfrissültem újra iskolába járunk.” (Géczy, 1972, 39.). Olvashatunk írásokat arról is, hogy a gyermekeknek nyári táborokat szerveznek, ahol felügyelet alatt, értelemesen és szórakoztatóan tölthetik az idejüket. Egy 1972-ből származó hír a Gyermeküdültetési Munkabizottságról szólt, amely azért jött létre, hogy nyári programokat, táborokat szervezzen (sz. n., 1972).

8. Család és iskola kapcsolata

A folyóirat teret engedett az iskola és a család viszonyrendszerével, annak mibenlétével, és javítási módozataival foglalkozó írásoknak. Általános volt az az álláspont, hogy törekedni kell az iskola és a szülők jó kapcsolatára, hiszen közös célok vezérlik mindkét felet: a gyermeknek a legjobbat adni, fejleszteni, emberré formálni. Ideálisnak az iskola és a szülői ház partneri viszonyát tartották. A lapban megjelent publikációk a családokkal intenzív kapcsolatban álló pedagógusokat rajzolnak meg. Hangsúlyozták, hogy az iskolának és a pedagógusnak kiemelten fontos tisztában lennie a gyermek családi körülményeivel, tájékozottnak kell lenniük a család életvitelét illetően, sőt még a gyermek tanulási módszerei iránt is érdeklődniük kell. Olyan pedagógiai munkát sürgettek, amely széleskörű információgyűjtésen alapult. A családi körülmények és a szülők megismerését a szülői értekezletek és a családlátogatások révén tartották lehetségesnek. Felhívták a figyelmet az ún. „nehéz szülőkre”, akik jellemzően ritka résztvevői szoktak lenni a szülői értekezleteknek, nem jártak fogadóórára, és távol tartották maguktól az iskolából érkező impulzusokat, vagy egyszerűen nem érdeklődnek a gyermekük iskolai életéről, problémáiról. A családlátogatásokkal a pedagógusok közelednének a szülői oldal felé, amelynek számos – előbb említett – előnye lennének. Szabó Pál azt írja, hogy „A családlátogatás fárasztóbb módja a kapcsolatnak. Az elfoglalt tanító számára terhesnek tűnhet.” (Szabó, 1974, 1.). A folyóirat szerzői tárgyalták azt a kérdést is, hogy milyen legyen a szülő-pedagógus kapcsolat. Úgy tartották helyesnek, hogy a tanító mindenről adjon tájékoztatást a szülőnek,

legyen szó magatartási, vagy tanulmányi problémákról, és a szülővel való kommunikációt az egyenrangúság határozza meg.

A szülőkkal folytatott beszélgetéseket nagyon hasznosak ítélték, mert a pedagógus ily módon feltérképezhette a szülők szemléletmódját, és értékes információkat kaphatott a gyermekről. Felismerték, hogy a gyermek szociokulturális körülményeinek minél alaposabb megismerése fogódzókot ad a pedagógusnak arra vonatkozóan, hol szükséges beavatkozni és miként lehetséges. A lapból kiszűrhető álláspont, hogy a tanítók törekedjenek a gyermek családi életvilágának felderítésére, és a tanító tudomására jutott tények segítsék a gyermek megértését, a jó kapcsolat kialakítását. „Természetesen nem elég csak megismerkedni a problémával. Segíteni is kell konkrét tanáccsal, jó szóval, mindig, ahogy a helyzet megkívánja.” – olvasható a szerző javaslata (Szabó, 1974, 2.). A gyermek megismerésére már az ún. iskolaelőkészítő foglalkozásokat is alkalmasnak tartották (Kocsis és Kocsis, 1972).

A folyóirat nem hallgatta el azt sem, hogy a családok nevelési elképzeléseiről és gyakorlatáról a pedagógusok gyakran rossz tapasztalatokat szereztek. „Nem ritka az olyan család, amelynek tagjai különben kiművelt embernek számítanak, de nevelési kérdésekben megrekednek valamilyen ősprimitív szinten. Mindenki a maga elveit fűjja, és a sokféle privát nevelési elv és elvtelenség között elkallódik a gyermek a szeretet nevében, a szeretet jegyében.” – olvasható egy beszámolóban (Kerékgyártó, 1975, 3.). Rámutatnak, hogy a családszerkezet, a család értékrendszere, életmodellje a gyermekre meghatározó erővel bír. A családlátogatásokat szorgalmazták, annak érdekében, hogy a pedagógus előtt feltáruljon a gyermek életvilága és élményforrásai. Felismerték, hogy mindezek elemzése segítheti az esetleges problémák azonosítását, vagy a megelőzést.

A folyóirat cikkei a gyermek érdekét szem előtt tartva szóvá tették a szülők pedagógiai kultúrájának sok esetben alacsony színvonalát, amit feltétlenül emelni kívántak. Problémaként azonosították azt a szülői gyakorlatot, hogy nem mesélnek a gyermeküknek, és sokan nincsenek tisztában a játék szerepével és jelentőségével sem. Az írások szerint kevés időt fordítanak a szülők a gyermekkel való foglalkozásra, nem beszélgetnek velük, nem mesélnek nekik, „magára hagyják” a gyermeket. Olvashatunk érdekes állami kezdeményezésekről, amelyek a szülők segítségével jöttek létre. Ilyen volt például a Hazafias Népfront Szülői Bizottsága által a szülőknek szervezett pedagógiai előadássorozat, a szülői feladatok jobb ellátása érdekében (Rajta és Timár Geng, 1972).

1972 tavaszán a családi nevelés kérdései és problémái álltak a középpontban azon a tanácskozáson, melynek az Országház adott otthont. A Hazafias Népfront kezdeményezte, és az ún. Szülők Parlamentje több szekcióban vette górcső alá a problematikus kérdéseket. A szekciók nevei beszédesek: „A család élete”, „A jövőnek nevelünk”, „Együtt az iskolával”, „Társaink a nevelésben”. Ezt megelőzően már 1971 őszétől rendeztek a témában ankétokat. Érzékelhető problémát jelentett, hogy a családok és az iskola kapcsolata nem volt kellően partneri és harmonikus, a szülők pedagógiai kultúrája kívánnivalót hagyott maga után, nem ismerték a korszerű nevelés elveit. A megoldást abban látták, ha az iskola „indul el” a családok felé és felvilágosító munkával siet a segítségükre (Kiss Gy., 1972). Ezen túlmenően az ún. kettős nevelés lehetősége is aggasztotta a politika alakítóit, az, hogy a gyermek a családi keretek között nem részesül abban az ideológiai nevelésben, mint az iskolai szintéren.

A szülőket támogatni akarták nehéz szituációkban, például ha gyermeküknek nevelési-tanulási problémái adódtak. A nevelési tanácsadókat mind több szülő kereste fel, segítséget remélve. „Az

országban egyre-másra alakulnak pedagógiai tanácsadó testületek. Ezek intenzíven foglalkoznak a szülő, az iskola felvetett problémáival, behatóan megvizsgálják a problematikus gyermekeket, és megállapítják a pedagógiai diagnózist, a szülőknek, a pedagógusoknak tanácsot adnak a gyermek további nevelését illetően.” (Joós, 1973, 20.).

Az alsófokú oktatási szintér akut pedagógiai problémájaként volt azonosítható az óvoda-iskola átmenet kérdése, a tanévvesztés az általános iskola első osztályában. Az 1970-es évek elején „A Tanító” című folyóiratban élénk diszkussziót váltott ki ez a kérdéskomplexum. A folyóirat külön rovatot indított – ám nem csupán a rovat írásai foglalkoztak e problematikával –, heves vita kerekedett. A lap átfogóan és széleskörűen tárgyalta az ügyet. „A Tanító” lehetőséget biztosított arra, hogy itt hallathassa hangját és véleményét a minisztérium, általános iskolai tanítók, óvoda-pedagógusok, intézményvezetők. Érdekes, hogy a kérdésben érintettek közül a szülői oldalról nem olvashatók vélemények, pedig a cikkek sokat foglalkoztak azzal, hogy mit vár az iskola a szülőktől a felmerült pedagógiai probléma megoldásához.

Az általános iskola első osztályában tapasztalt tanulási sikertelenség a szocialista oktatáspolitikai kudarcaként is értelmezhető volt, kudarccokat pedig nem szívesen ismertek be, propagandisztikus okok miatt sem. A hatvanas-hetvenes években kultúrpolitikai célkitűzés volt, hogy az emberek megszerezzék az általános iskolai végzettséget. A jelenség a „bukásmentes iskola” ideájával is szembement. Kimondott vélemény volt, hogy „ehhez az alapokat az alsó tagozatos munka adja meg, az óvodaihoz kapcsolódva.” (Gábrriel, 1972, 45.).

A probléma lényege abból fakadt, hogy a gyerekek nem tudtak megbirkózni az iskolai elvárásokkal. A művelődési miniszter, Ilku Pál levélben fordult az általános iskolák igazgatóihoz és

az első osztályos tanítókhöz a probléma kapcsán, amit veszélyes jelenségnek vélt és megoldást szorgalmazott. Egy szerző úgy fogalmazott, hogy „a téma rendkívül komplex vizsgálódást és megoldást igényel” (Gonda, 1970, 1.).

Búry Lászlóné véleménye szerint az átmenetekre történő felkészítés, „a gyermek folyamatos előkészítése az iskolára közös gondja kell legyen a szülőnek, a gondozónőnek, az óvónőnek, az osztályt vezető és a napközit vezető tanítónak, az óvoda vezetőjének és az iskola igazgatójának.” (Búry, 1970, 1.). A Művelődésügyi Minisztérium Általános Iskolai Osztályának óvodai főelőadója a szereplők közös feladataként definiálta, és a közös felelősséget vette fel. Az átmenet feladatait nem csupán a két pedagógus, a nagycsoportos óvónő és az első osztályos tanító együttműködésére redukálta, hanem aláhúzta a család szerepét. Rámutatott, hogy az intézményes nevelés eredményessége nagyban függ a családtól, és ez minden szinten igaz. Búry Lászlóné szerint a szülőket meg kell nyerni tehát partnerül, és folyamatosan tájékoztatni kell őket, ez a legfőbb feladat (Búry, 1970). Az írások elemzése alapján azonosítható, hogy a családnak fontos szerepet tételeztek az óvoda-iskola átmenet javításában. Javasolták, hogy a szülők a pedagógus munkáját segítsék a gyermekeik otthoni felkészítésével, amit hetente pár alkalommal, 10-20 percben, olcsó feladatlapokkal tudnának megvalósítani. A szülőkkal való rendszeres és tervszerű „foglalkozást” javasolta a lap: véleményüket kért, tapasztalataikra támaszkodni, feladatokat adni nekik (Búry, 1970; Dusa, 1970). Erre azért is volt szükség, mert a pedagógusok tapasztalták, hogy a szülői érdeklődés a gyermek iskolai élete iránt fokozatosan elhalványodik, holott az első osztályban még jelentős. Az Egészségügyi Minisztérium Felvilágosítási Központja részt vállalt a szülők felvilágosításában. Az „Ő is iskolás lesz” című könyvet térítésmentesen kapták meg a szülők, és tanácsokkal látták el őket (Bujdosó, 1974b).

1975-ben – jelentős hangsúlyeltolódással 1970-hez képest – a lapból kidomborodó álláspont úgy hangzott, hogy a szülőknek és a nevelőknek együttes munkája szükséges a „kommunista ember” kineveléséhez. A családtól azt várták, hogy a gyermeket olyan emberré nevelje, aki széles látókörű, minden iránt fogékony, és rendelkezik a szocialista társadalomban elengedhetetlenül szükséges közéleti tevékenységre, szervezésre való készségekkel, továbbá felelős a társadalom és önmaga iránt. Az iskola feladata deklaratívén az volt, hogy a gyermeket a szocialista társadalom értékes tagjává nevelje, a családtól mindebben támogatást reméltek (Juhász és Ráskai, 1975).

9. Összefoglalás

Az iskola világa korszakonként eltérő jellegzetességekkel bír, a falakon belül sokféle valóság ölthet testet. Tudást, értékeket és társadalmi elvárásokat közvetít, nevel, alakítja és szervezi a gyermekek életét. Az 1970-75 közötti periódusban Magyarországon az oktatás világára meghatározó erővel nehezdedek rá politikai-ideológia nézetek, az oktatási és nevelési célok pártszempontoknak rendelődtek alá. Az iskola által közvetített világgép torzított valóságon alapult. Kutatásaim alapján kijelenthető, hogy a vizsgált folyóiratban az 1970-es évek első felében az iskolás gyermek mint a társadalomba beágyazandó egyén jelenik meg. Az ún. szocialista nevelés műhelyeivé váló iskolákban a sokoldalúan fejlett szocialista embertípus megteremtésén fáradoztak, a gyermek felkészítésén a szocialista társadalomba való beilleszkedésre. A korszak gyermekeszménye túldimenzionált volt, és kevésbé valóságos, tükröződött benne a politikai motiváltság, és a pedagógia kiszolgáltatott mivolta. Az ideológiai faktor dominanciája egyértelműen érzékelhető a kutatás 1970 és 1975 közötti időintervallumában. A periodika szövegekörpuszának vizsgálata révén megállapítható, hogy az oktatás és a nevelés szoros egységben nyert értelmet a pedagógiai szereplők részéről, a gyermeki személyiség sokoldalú fejlesztésére törekedtek, hangsúlyozták többek között az értelmi, esztétikai, irodalmi, világnézeti nevelés fontosságát, de más területekre is figyeltek, mint például az egészségvédelem, vagy a magatartás formálása. A gyermekben, a nevelhetőségében, a jobbításában való hit is kiolvasható a lapban közzétett írásokból.

Az iskola aktívan részt vett a gyerekek mindennapjainak, művelődésüknek, igényes szórakozásuknak alakításában. Ez egy-

beesett az oktatáspolitikai irányelvek által számukra meghatározott iránnyal. A periodika közleményei vallomást tettek arról, melyek voltak az iskola által preferált kulturális és nevelési területek, amelyek felé a gyermekeket navigálták. Több előtérbe állított tematikai egység azonosítható, úgy mint az olvasóvá nevelés, a művészeti és a mozgalmi. E tereken a gyermeki világ volt jelen, a gyermekkultúra korra jellemző jelenségkomplexumával. A könyvek társaságát kereső gyermek ideája nemes elképzelés volt. Az „olvasó ifjúság”, az „olvasó nemzet” valóra váltása társadalmi célkitűzésként is manifesztálódott. A lap széleskörűen népszerűsítette az olvasást, kiállt a gyermekek művészi ízlésformálásának fontossága mellett, érzékenyített és érvelt emellett. A gyermekek érdeklődését a lap igyekezett az irodalom, a művészetek felé terelni, azzal a magyarázattal, hogy ezek a tevékenységek és színtereik élményszerűségükkel maradandó hatást váltanak ki a gyermekben, építik és jó irányba formálják a személyiséget. Hangsúlyozták a pedagógusok felelősségét úgy az irodalmi, mint a művészeti nevelésben, e tevékenységeket a nevelés hatékony segítőjeként is interpretálták.

A vizsgált időszakban az oktatás és nevelés döntő komponensét képezte a politikai szocializációs elem, a politikai struktúra fenntartásának szándékával. Az 1970 és 1975 közötti időszakban a szocialista világszemlélet térnyerése mind intenzívebb formát öltött az iskola falain belül, a gyermekek a politika és a pedagógia összekapcsolódásával találkoztak az iskolában és a mozgalmi rendezvényeken. A mozgalmi nevelés keretében a kényszerű implicit politikai tartalmakon és célokon túlmenően a gyermekek számára sokféle foglalkozást szerveztek, öntevékeny és kreatív tevékenységeket.

A gyermekek életmódjának alakításában, minták közvetítésében az iskola fontos szerepet töltött be. A tudásátadáson

túlmenően szervező igénnyel lépett fel a szabadidő eltöltési formákban, széleskörűen beavatkozott. A hasznosság, az értelmes, építő jellegű tevékenységek felkínálása pozitívum volt, sokszínű program várta a gyermekeket. Az iskolai tevékenységekkel szorosan összefonódott a mozgalmi nevelés színtere, szimbiotikus jelleggel.

A gyermekek szabad idejének megszervezését az iskola feladatának érezte. Az a megközelítés olvasható ki a folyóirat közleményeiből, hogy a gyermek maga választhassa meg a tevékenységformát, azonban személyiségfejlesztő és hasznos legyen számára. Az optimális szabadidő eltöltési módozatok kialakítása a pedagógusokra feladatot rótt, igyekeztek rávezetni a gyermeket a célszerű és előnyös szabadidős tevékenységekre. Elsősorban kulturális jellegű elfoglaltságokat javasoltak, az irodalmat, művészetet, zenét, drámajátékot, de a sportról sem feledkeztek meg. Kedvelt időtöltésnek számított a gyermekek körében a játék, az olvasás, a televízió nézés, a rádióhallgatás, és a mozgás.

A folyóiratból információk meríthetők a család és az iskola viszonyrendszeréről, annak mibenlétéről és lényegi vonásairól. Az elemzés világossá tette, hogy az iskola igyekezett jó kapcsolatot kialakítani a gyermekek családjával, eszményinek a partneri jellegű együttműködést vélték. A gyermek érdekét szem előtt tartva a családi háttér megismerésének fontosságát hangsúlyozták. A szülőket támogatni és eligazítani kívánták nevelési kérdésekben. Kidomborodik az írásokból az a felfogás, hogy a család és az iskola lehetőleg hasonló világnézetet és értékrendet közvetítsen a gyermek felé, hogy el lehessen kerülni az ún. kettős nevelés csapdáját.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a vizsgált időszakban értéként fogalmazódott meg a gyermek sokoldalú kulturális fejlesztése. A találkozás a Széppel, az irodalommal, a művészet-

tel, fontos és állandó tevékenységként jelenítődtek meg a lapban. A kutatás pozitív tartalomként azonosította a kíváncsiság felkelését a világ iránt, azt az álláspontot, hogy az iskolai nevelés valódi értelme a gyermeki személyiség kibontakoztatása. Hangsúlyos területként identifikálható a mozgalmi nevelés, igazolva, hogy a korszak iskolája nem létezhetett ideológiafüggetlen szervezetként. A szocialista hazafiságra nevelés időben növekvő hangsúlyát igyekeztek ellentétezőzni a kultúrafogyasztás ingergazdag színes tereivel és formáival (pl. könyvek, könyvtár, színház, múzeum). Eredményeim alapján kijelenthető, hogy az iskola világára egyidejűleg hatott a világnézeti nevelés súlyereje, és azon törekvés felhajtó ereje, hogy a gyermekből aktív, igényes kultúrafogyasztót formáljanak.

Könyvem bővíti a magyarországi gyermekkor-kutatások értelmezési tartományát, és felhívja a figyelmet a vizsgált időszak gyermekeinek kultúrájáról és életmódjáról meglévő kép árnyalásának szükségességére.

10. Irodalom

A Tanító, 1970-1975

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk.) (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 662-679.

Arató Endréné (1970): A felszabadulás negyedszázados évfordulójának pedagógiai hasznosítása. *A Tanító*, 8. 2. sz. 12-15.

Arató Endréné (1975): Környezetismeret a világnézeti nevelés szempontjából. *A Tanító*, 13. 11. sz. 9-11.

Ariés, Philippe (1987): *Gyermekek, család, halál*. Gondolat, Budapest

Asbóth Dénesné (1974): A személyiségfejlesztés lehetőségei a környezetismeret és a matematika tanításában. *A Tanító*, 12. 6-7. sz. 19-23.

Általános Iskolai Főosztály (1974): Mindannyiunk nevében. *A Tanító*, 12. 10. sz. 2.

B. T. (1970): Két hasznos kiadvány. *A Tanító*, 8. 11. sz. 28.

Balázs Mihály (1970): Egy nagy pedagógus emlékei. *A Tanító*, 8. 4. sz. 27-28.

Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

Bálint Sándor (1971): Az iskolai közérzetről. *A Tanító*, 9. 10. sz. 1-2.

Bereczné Saár Zsuzsa (1971a): A képzőművészeti alkotások szemléltetésének néhány problémájáról (1). *A Tanító*, 9. 3. sz. 21-23.

Bereczné Saár Zsuzsa (1971b): A képzőművészeti alkotások szemléltetésének néhány problémájáról (2). *A Tanító*, 9. 4. sz. 17-19.

Boreczky Ágnes (1997): *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Bujdosó Éva (1973a): Gyermekeink kulturális fejlesztéséért. Bartók Színház. *A Tanító*, 11. 11. sz. 9.

Bujdosó Éva (1973b): Gyermekeink kulturális fejlesztéséért. Országos Centenárium Gyermekrajz Kiállítás. *A Tanító*, 11. 11. sz. 8-9.

- Bujdosó Éva (1974a): A megismerés hullámhosszán. *A Tanító*, 12. 10. sz. 6-7.
- Bujdosó Éva (1974b): Könyvismertetés az „Ő is iskolás lesz” című könyvről. *A Tanító*, 12. 2. sz. 29.
- Búry Lászlóné (1970): Közös feladat, közös gond. *A Tanító*, 8. 3. sz. 1-2.
- Bús Imre (2013): A gyermekkultúra vázlatja. Bús Imre (szerk.) (2013): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTE IGYK, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd. 7-24.
- D. Major Klára (1972): Ismeretterjesztő könyvek kisiskolásoknak. *A Tanító*, 10. 6-7. sz. 6-7.
- Darvai Tibor (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21. 6-7. sz. 71-86.
https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=98182 (2020.08.06.)
- Darvai Tibor (2015): Az oktatáspolitikai változása Magyarországon az 1960-as években. In: Baska Gabriella – Hegedűs Judit (szerk.) (2015): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE, Budapest http://mek.oszk.hu/14600/14688/pdf/14688_31.pdf (2020.08.07.)
- Darvai Tibor (2017): *Oktatáspolitikai és a Tanító című folyóirat a hatvanas években Magyarországon*. Doktori (PhD) értekezés. PTE OTDI, Pécs
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16761/darvai-tibor-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2021.04.08.)
- DeMause, Lloyd (1998): A gyermekkor története (részletek). In: Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.) (1998): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 13-41.
- Dévényi Róbert (1972): Könyvismertetés a Gyermeknyelven című kötettről. *A Tanító*, 10. 11. sz. 23.
- Domján Károlyné – Sinku Pálné (1970): Megemlékezés Lenin születésének 100. évfordulóján. *A Tanító*, 8. 3. sz. 18-20.
- Drabancz M. Róbert – Fónai Mihály (2005): *A magyar kultúrpolitika története 1920-1990*. Csokonai Kiadó, Budapest
- Dubay Józsefné (1974): Nevelőfoglalkozásaimról. *A Tanító*, 12. 6-7. sz. 10-11.
- Dusa Gáspárné (1970): Segítő szándék és tettek egysége. *A Tanító*, 8. 4. sz. 5.
- Erdei Béláné (1973): A múzeumlátogatásról. *A Tanító*, 11. 8. sz. 17-18.

- Falus Iván (szerk.) (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest
- Faragó László: (1974): Vissza- és előretekintés. *A Tanító*, 12. 8. sz. 1-3.
- Fábián Zoltán (1970): Olvaságyakorlási módok és változatok a 4. osztályban (VI., befejező rész). *A Tanító*, 8. 6-7. sz. 31-32.
- Fekete Jánosné (1972): Esztétikai nevelés a kisdobosrajban. *A Tanító*, 10. 11. sz. 16.
- Fényi András (1970): Hús esztendő – nyolcvanegymillió kötet. *A Tanító*, 1970. 11. sz. 28-29.
- Füle Sándor (1970): Könyvismertetés a „Lazíts és légy egészséges!” című könyvről. *A Tanító*, 8. 10. sz. 23.
- Gábor István (1971): Gyermekbaré a Vidám Színpadon. *A Tanító*, 9. 2. sz. 28.
- Gábor István (1970): Hókirálynő. Szovjet mesejáték a Bartók Gyermekszínházban. *A Tanító*, 8. 10. sz. 24.
- Gábrriel Józsefné (1972): Egyéves továbbképzési tanfolyamunkról. *A Tanító*, 10. 6-7. sz. 45-46.
- Gárdonyi Lajos (1970): A harmadik lépcső. *A Tanító*, 8. 9. sz. 14-15.
- Gerendás Gézőné (1970): Meseház Esztergomban. *A Tanító*, 8. 6-7. sz. 27-30.
- Gergely Károlyné (1972): Vidáman! *A Tanító*, 10. 11. sz. 2-3.
- Géczi János (2006): A szocialista gyermekfelfogás. A túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956-1964. Köznevelés. *Magyar Pedagógia*, 106. 2. sz. 147-168. http://tao.bibli.u-szeged.hu/mped/document/Geczi_MP1062.pdf (2020.08.07.)
- Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest
- Géczi János – Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960-1980-as évek magyar nevelésügyi szakajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 13. 3-4. sz. 201-237. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gyermek-kepe-az-1960-1980-as-evek-magyar-nevelesugyi-szakajtojaban> (2020.09.01.)
- Géczy Etelka (1972): Kellemes és hasznos szünidők. *A Tanító*, 10. 5. sz. 39-40.
- Gledura Lajos (1970): Így használtam fel az illusztrációt! *A Tanító*, 8. 6-7. sz. 23-24.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949*. Iskolakultúra, Pécs
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

- Gonda Sándorné (1970): Az iskolavezetésnek is meg kell tennie a magáét! *A Tanító*, 8. 1. sz. 1-3.
- Harasztosi Csaba (1971): A 6-10 évesek szabad idejéről. *A Tanító*, 9. 8. sz. 24-25.
- Hegedüs Andrásné (1973): Olvasóvá nevelék a napközi otthonban. *A Tanító*, 11. 11. sz. 17-18.
- Horgosi Ödön (1971): Sakk-szakkör kisdobosoknak. *A Tanító*, 9. 1. sz. 22-23.
- Horváth Attila (2016): A szovjet típusú diktatúra oktatáspolitikája Magyarországon. *Polgári Szemle*, 12. 1-3. sz.
<https://polgariszemle.hu/archivum/103-2016-augusztus-12-evfolyam-1-3-szam/allam-es-tarsadalompolitika/742-a-szovjet-tipusu-diktatura-oktataspolitikaja-magyarorszagon> (2020.06.30)
- Inspurger Teréz (1970): Olvasó szakkör. *A Tanító*, 8. 11. sz. 26.
- Jahn Ágnes (1975): Élő népművészet. *A Tanító*, 13. 11. sz. 28.
- Joós Béla (1972): Nevelési tanácsadás Békés nagyközségben. *A Tanító*, 10. 3. sz. 20.
- Juhász Istvánné – Ráskai Zoltánné (1975): A szülői ház bevonása a nevelésbe. *A Tanító*, 13. 8. sz. 20-21.
- Juhász Antalné (1975a): A szabadidő-tevékenységek vezetésének néhány kérdése. *A Tanító*, 13. 8. sz. 17-20.
- Juhász Antalné (1975b): Tartalmas szabad idő. *A Tanító*, 13. 3. sz. 17-18.
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában (1945-1993)*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk.) (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972)*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Katona Edit (1974): Mi a mentálhigiéne? *A Tanító*, 12. 12. sz. 3.
- Kelemen Elemér (1970): Versek az alsó tagozatban. *A Tanító*, 8. 6-7. sz. 14-16.
- Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 9. sz. 25-32. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kelemen-Oktataspolitikai.html> (2020.08.02.)
- Kerékgyártó Imre (1974): Gyermekünk magatartása. *A Tanító*, 12. 10. sz. 1.
- Kerékgyártó Imre (1975): Család és magatartás. *A Tanító*, 13. 3. sz. 3.

- Kéri Katalin (szerk.) (1997): *Távoli tájak, ismeretlen gyerekek*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pécs
<https://mek.oszk.hu/01800/01892/html/> (2020.10.17.)
- Kéri Katalin (szerk.) (1999): *Továtűnő álom. (Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásaiból)*. Pécs <http://mek.niif.hu/02100/02102/02102.pdf>
 (2020.10.17.)
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszerébe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.) (2003): *Két évszázad gyermekei. A tizenkilenc-huszedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 229-245.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címdalain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.) (2009): *Ifjúkorok, gyermekvilágok. II.* Eötvös József Kiadó, Budapest, 111-233.
- Kiss Gy. Csaba (1972): Összehangoltan, ésszerűen. *A Tanító*, 10. 4. sz. 6.
- Kiss-Molnár Csaba – Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (szerk.) (2003): *Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 246-286.
- Kocsis József – Kocsis Józsefné (1972): A család és az iskolába lépő gyermek. *A Tanító*, 10. 2. sz. 13-15.
- Kornidesz Mihály (1981): Az 1970-es évtized közoktatásunk fejlesztésében. In: Bakó Ágnes – Horváth Attila – Szabó Éva (szerk.) (1981): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Dokumentumok a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága határozatának végrehajtásáról. 1972-1980*. Kossuth, Budapest. 5-20.
- Körmöczy László (1971): Az ifjúság és a könyv. *A Tanító*, 9. 3. sz. 2-3.
- Kozma Katalin (1974): A képzőművészeti nevelés jelentőségéről. *A Tanító*, 12. 6-7. sz. 27-28.
- Kurucz Rózsa (2015): *Kék pedagógia – Blaue Pädagogik. A Montessori-pedagógia fejlődéstörténete nemzetközi kitekintéssel*. Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Kar, Szekszárd
- Lengyel Györgyi (1973): A népművészet ápolása: a viaszolás. *A Tanító*, 11. 12. sz. 15-17.

- Lugossy Jenő (1969): Huszadik évfolyam. *Gyermekünk*, 20. 1. sz. 3.
- Mann Miklós (2002): Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében. In: Szabolcs Éva – Mann Miklós (szerk.) (2002): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 76-119.
- Marksz Kornélné (1975): A szabad időről. (Szabadbeszélgetési téma a 3. osztályban). *A Tanító*, 13. 4. sz. 16.
- Mészáros Judit (1971): Szeretünk olvasni! *A Tanító*, 9. 8. sz. 27-28.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.) (2006): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 59-113.
- Molnár Jánosné (1972): Az „Erdő-mező titkai” kisdobosakció és a tantervi anyag. *A Tanító*, 10. 2. sz. 18-20.
- Művelődésügyi Minisztérium (Miklósvári Sándor szerk.) (1963): *Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. 1-4. osztály*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Művelődésügyi Minisztérium (Nagy Jánosné szerk.) (1970): *Az általános iskolai tanulók tervezett nevelésének programja. (Nevelési Terv)*. Második kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest
- Nagy Jánosné (1971): A nevelési terv kidolgozásának néhány tartalmi és módszertani problémája. In: Nagy Sándor (szerk.) (1971): *Vita a Nevelési Terv és a Tanterv alkalmazásának tapasztalatairól. (Az 1971. áprilisi debreceni vitailés rövidített jegyzőkönyve)*. Pedagógiai Füzetek, Magyar Pedagógiai Társaság Debreceni Tagozata, Debrecen, 5-12.
- Nánássy Györgyné (1971): Kisdobos szakköröket szervezünk! *A Tanító*, 9. 4. sz. 23.
- Nemes Péter (1975): „Őrizzük a lángot!” *A Tanító*, 13. 10. sz. 2-3.
- Németh András (2016): A neveléstudomány diszciplína jellemzőinek változásai a sztalíni diktatúra időszakában. In: Garai Imre – Vincze Beatrix – Szabó Zoltán András (szerk.) (2016): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 94-109.
https://www.eltereader.hu/media/2016/11/Hiteles_pedagogia_GolnhofeR_READER1.pdf (2020.10.12.)
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Oláh Gyuláné (1971): Így nevelék olvasóvá. *A Tanító*, 9. 3. sz. 25.

- Ólmosi Zoltán (2016): Hetven éves úttörőmozgalom. *ArchívNet*. XX. századi történeti források. 16. 3. sz.
- https://archivnet.hu/politika/hetven_eves_uttoromozgalom.html
(2020.10.10.)
- Ölbey Istvánné (1972): Olvasóvá nevelék. *A Tanító*, 10. 4. sz. 21.
- P. Kovács Imre (1975): Gyermek, iskola, világnézet. *A Tanító*, 13. 9. sz. 1-2.
- Pacsu Gergelyné (1972): A bábszakkörök érdekében. *A Tanító*, 10. 6-7. sz. 42-43.
- Petró András: (1970): Az V. Nevelésügyi Kongresszus után. *A Tanító*, 8. 11. sz. 1-2.
- Pénzes Dávid (2016): A hazai pedagógiai szaksajtó kutatás történetéhez. A Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány*, 4. 3. sz. 36-48.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_3_36-48.pdf (2020.09.14.)
- Péter Katalin (szerk.) (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest
- Pollock, Linda (1998): A gyermekkel kapcsolatos attitűdök. In: Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.) (1998): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 176-210.
- Poór Jánosné (1973): Komplettnyitott szekrény. *A Tanító*, 11. 10. sz. 18-19.
- Pozsgai Vidáné (1973): Korszerűség és házi feladat. *A Tanító*, 10. 1. sz. 13-14.
- Pukánszky Béla (2000): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest
- Pukánszky Béla (szerk.) (2003): *Két évszázad gyermekei. A tizenkilenc-buszádi évszázad gyermekkorának története*. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Pukánszky Béla (2018): *Gyermekkép és nevelés. Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében*. Selye János Egyetem, Komárom
http://tkk.ujs.sk/documents/books/2019-04-01_Pukanszky_Gyermekkep_NYOMDAKESZ_Belivek.pdf
(2020.06.30.)
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Rajta Ferencné – Timár Geng Istvánné (1972): A beszédkézség fejlesztéséről. *A Tanító*, 10. 2. sz. 8-10.
- Rehák Ferenc (1970): Kongresszusi beszámoló. *A Tanító*, 8. 10. sz. 1-3.

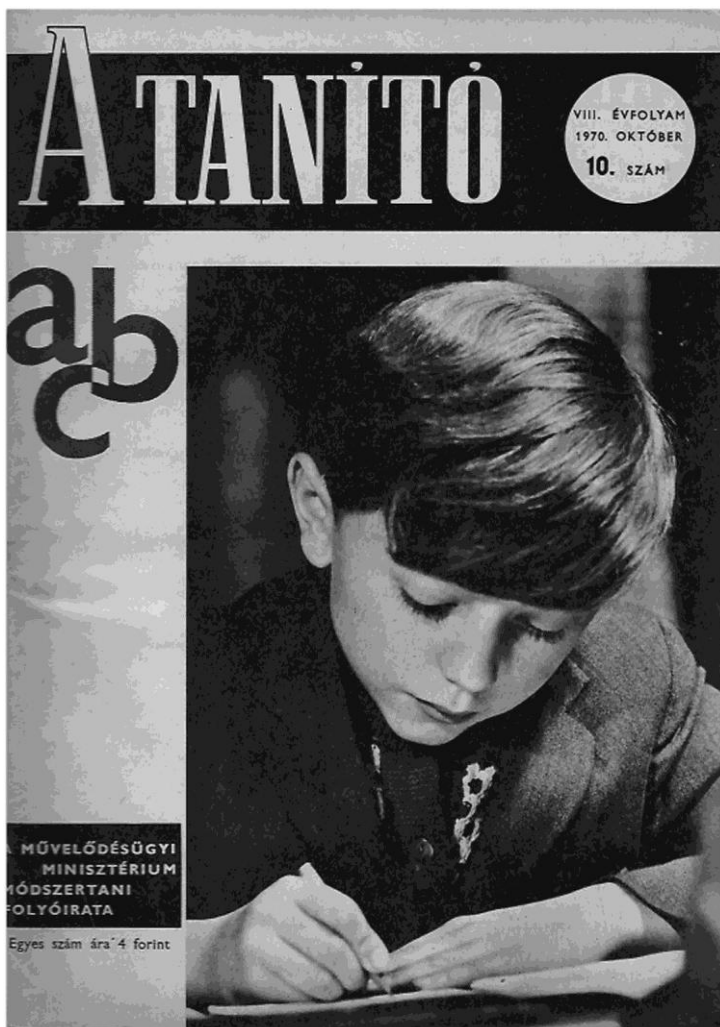
- Részletek a Magyar Szocialista Munkáspárt művelődési politikájának irányelveiből. In: Kardos József – Kornidesz Mihály (szerk.) (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből II. (1954-1972)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 339-348.
- Rézműves János (1970): Az olvasóvá nevelés időszerű kérdése. *A Tanító*, 8. 9. sz. 1-3.
- Rubóczky István (1971): Könyvismertetés Dr. Geréb György: Az iskola pszichés klímájáról című könyvéről. *A Tanító*, 9. 6-7. sz. 60.
- Shahar, Shulamit (1998): A gyermekkor szakaszai. In: Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.) (1998): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 101-112.
- Somogyvári Lajos (2014): *A tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli terei. (Képelemzések a magyar pedagógiai szakajtóban, 1960-1970)*. Doktori (PhD) értekezés. PTE OTDI, Pécs
- https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/Vedések/2014/somogyvari_lajos_disszertacio.pdf (2021.04.08.)
- Somogyvári Lajos (2015): Az úttörőmozgalom ikonikus helyei. Sajtófotók hasznosíthatósága a múlt feltárásában. *Történelemtanítás*. 6. 1-2. sz. http://epa.oszk.hu/01900/01954/00016/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_06_01_08_Somogyvari.pdf (2020.09.30.)
- Stauróczy Lászlóné: (1975): Szabadbeszélgetési órák a hazáról. *A Tanító*, 10. 3. sz. 14-16.
- sz. n. (1970a): Egyfelvonásosok gyerekeknek. Könyvismertetés a „Mesélj magadnak!” című könyvről. *A Tanító*, 8. 2. sz. 23.
- sz. n. (1970b): Könyvismertetés a „Pöttöm Színház” című könyvről. *A Tanító*, 8. 3. sz. 22.
- sz. n. (1970c): Módszertani útmutató két kisdobosfoglalkozáshoz. *A Tanító*, 8. 4. sz. 25-26.
- sz. n. (1972): Gyermekküldetési Munkabizottság alakult. *A Tanító*, 10. 9. sz. 22.
- sz. n. (1975): Pályázat. Szocialista építőmunkánk eredményeinek és sikereinek felhasználása az általános iskolai tanulók hazafias és honvédelmi nevelésében. *A Tanító*, 13. 1. sz. 6.
- Szabadi Ilona (1953): A Gyermeknevelés ötödik évfordulójára. *Óvodai Nevelés*, 6. 1. sz., 5-7.
- Szabady Magdolna (1971): Olvasó szakkörünk. *A Tanító*, 9. 1. sz. 26.

- Szabolcs Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, 36. 4. sz. 366-372.
- Szabolcs Éva (1990): A család és gyermekkortörténeti kutatások újabb eredményei. *Magyar Pedagógia*, 90. 3-4. sz. 170-184.
http://misc.bibl.u-szeged.hu/13601/1/mp_1990_003_004_5997_170-184.pdf (2020.09.16.)
- Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest
- Szabolcs Éva (1998): Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai irodalomban. *Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 253-259.
http://misc.bibl.u-szeged.hu/13851/1/mp_1998_003_6196_253-259.pdf (2020.09.16.)
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Szabolcs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 66-76.
- Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.) (2003): *Két évszázad gyermekei. A tizenkilenced-huszonegyedik század gyermekkorának története*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 9-17.
- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868-1906*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Szabolcsi József (1970): A 4. és az 5. osztály olvasáskészségének problémáiról. *A Tanító*, 8. 6-7. sz. 1-5.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei*. Hatodik Síp Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Szabó Ildikó (2016): *Nemzeti tematika és politikai szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867-2006*. Akadémiai doktori értekezés. http://real-d.mtak.hu/104/1/Szab%C3%B3_Ildik%C3%B3.pdf (2020.09.16.)
- Szabó László (1975): A szakági munka szerepe a nevelésben. *A Tanító*, 13. 11. sz. 1-2.
- Szabó Ödönné (1971): Nyitnikék. *A Tanító*, 9. 1. sz. 23-24.

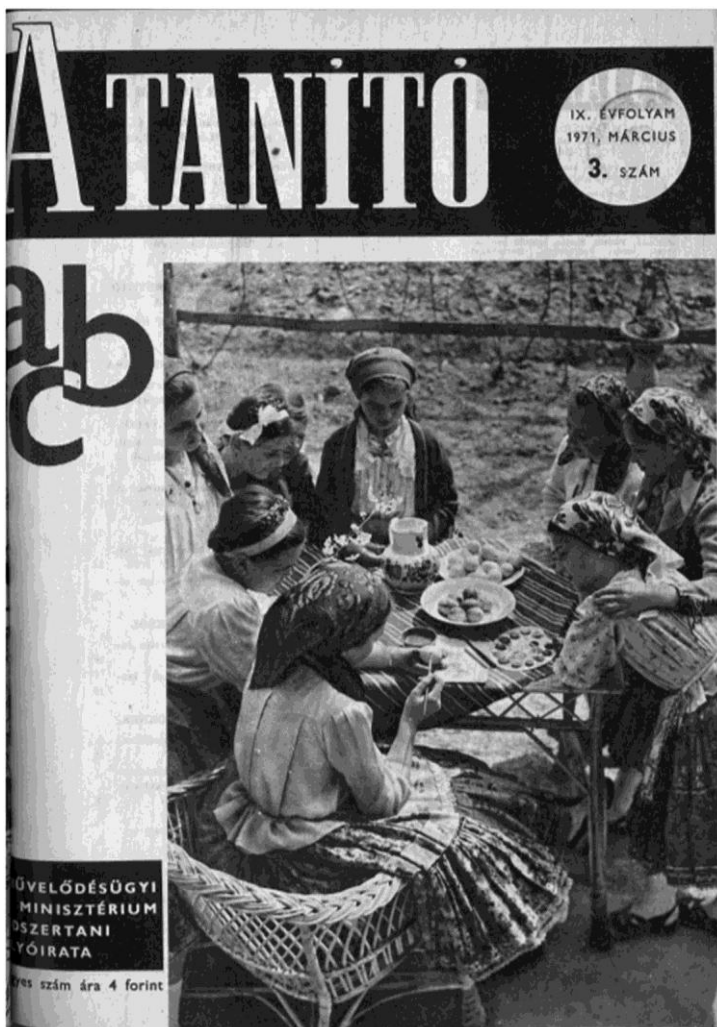
- Szabó Pál (1974): A tanító kapcsolata a szülőkkel és az orvossal. *A Tanító*, 12. 3. sz. 1-2.
- Szakács Tiborné (1974): Tapasztalataim a képzőművészeti foglalkozásokról. *A Tanító*, 12. 6-7. sz. 29-32.
- Szeléndi Gábor (1970): Szocialista hazafiságra nevelés az olvasástanításban (3. osztály). *A Tanító*, 8. 6-7. sz. 17-20.
- Takács Lajosné (1975): Öntevékenységre és kreativitásra nevelés a kisdobosmozgalomban. *A Tanító*, 13. 3. sz. 24-25.
- Templom Józsefné (1970): Kisdobosfeladatok az új tanévben. *A Tanító*, 8. 8. sz. 25.
- Templom Józsefné (1971): Kisdobos rajközösség, önkormányzás. *A Tanító*, 9. 1. sz. 20-21.
- Tóth Ákos (1972): Úszásoktatás 6-7 éves korban. *A Tanító*, 10. 6-7. sz. 20-21.
- Trencsényi László (2016): A gyermekkultúra dilemmái – kutatói kihívások. In: Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.) (2016): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE PPK, Budapest. 37-41.
- Vajda Zsuzsanna (2013): „Legdrágább kincsünk a gyermek! Anyaság és gyermeknevelés az 50-es években Magyarországon a Nők Lapja című folyóiratban”. *Iskolakultúra*, 2. sz. 65-81.
- Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.) (1998): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest
- Varga László (2006): A kisednevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmisség pedagógiai dilemmái. *Neveléstörténet*, 1-2. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=33&rid=1&id=201 (2020.09.02.)
- Vass Albertné (1970): Népművészeti fali-tékánk története. *A Tanító*, 8. 11. sz. 26-27.
- Vollmuth Frigyes (1974): „Nyújtott oktatás”. *A Tanító*, 12. 4. sz. 27.
- Vörös Károlyné (1971): Könyvekről. Melyiket vegyem meg neki? *A Tanító*, 9. 12. sz. 22-23.
- Zágonyi Lászlóné (1970): Válgék az olvasási készség a tanulás eszközévé! *A Tanító*, 8. 9. sz. 16-17.

Melléklet

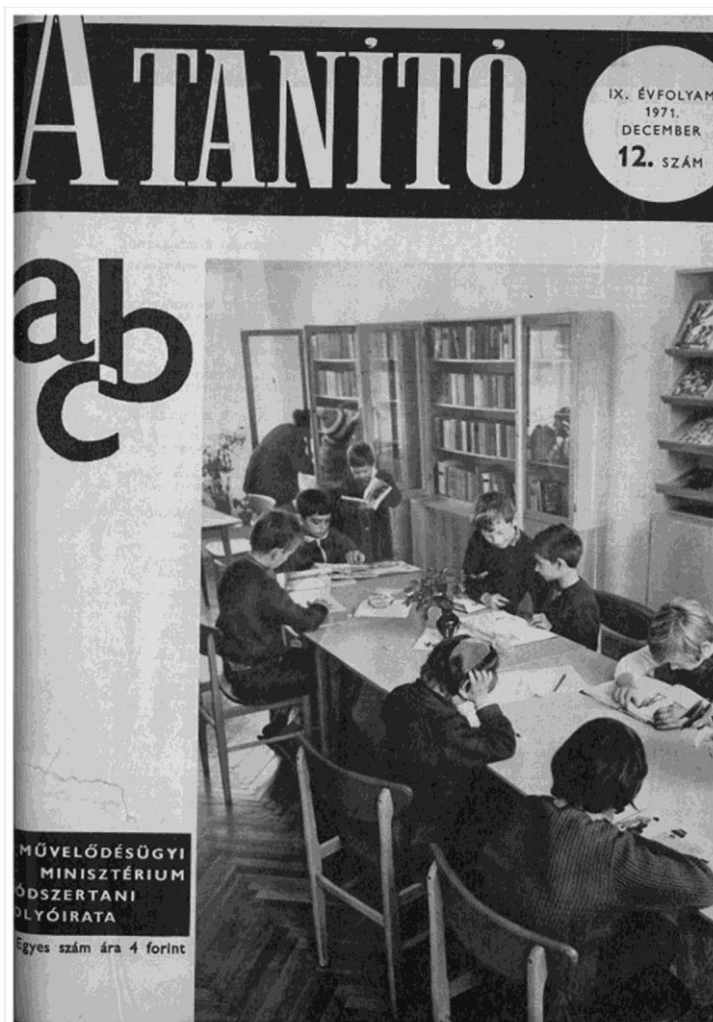
„A Tanító” 1970. októberi számának címlapja



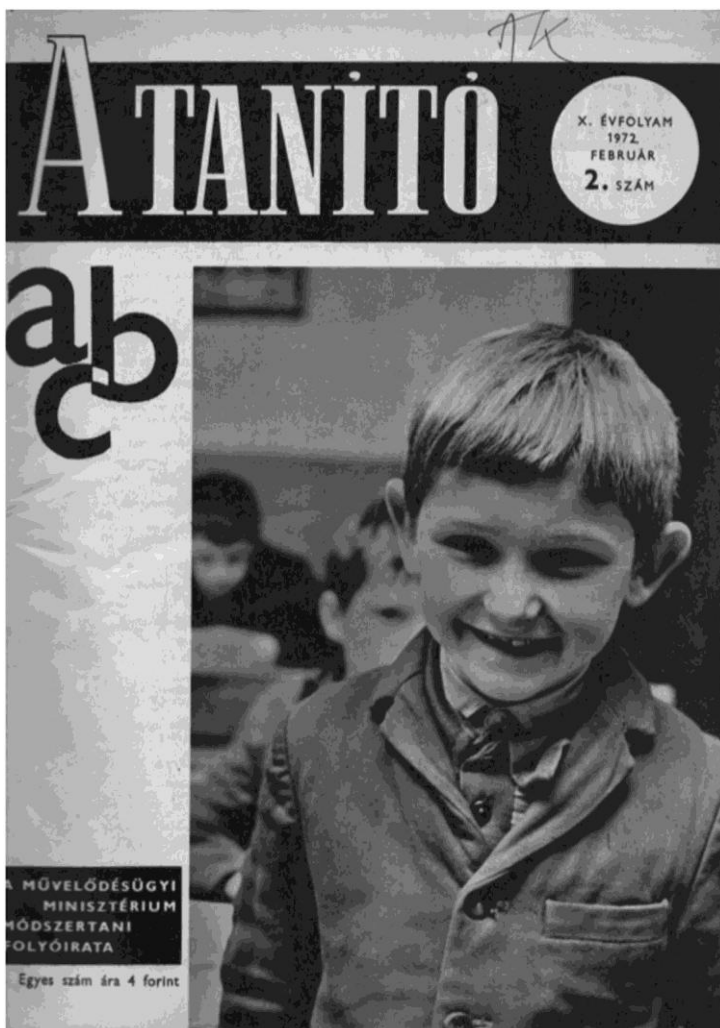
„A Tanító” 1971. márciusi számának címlapja



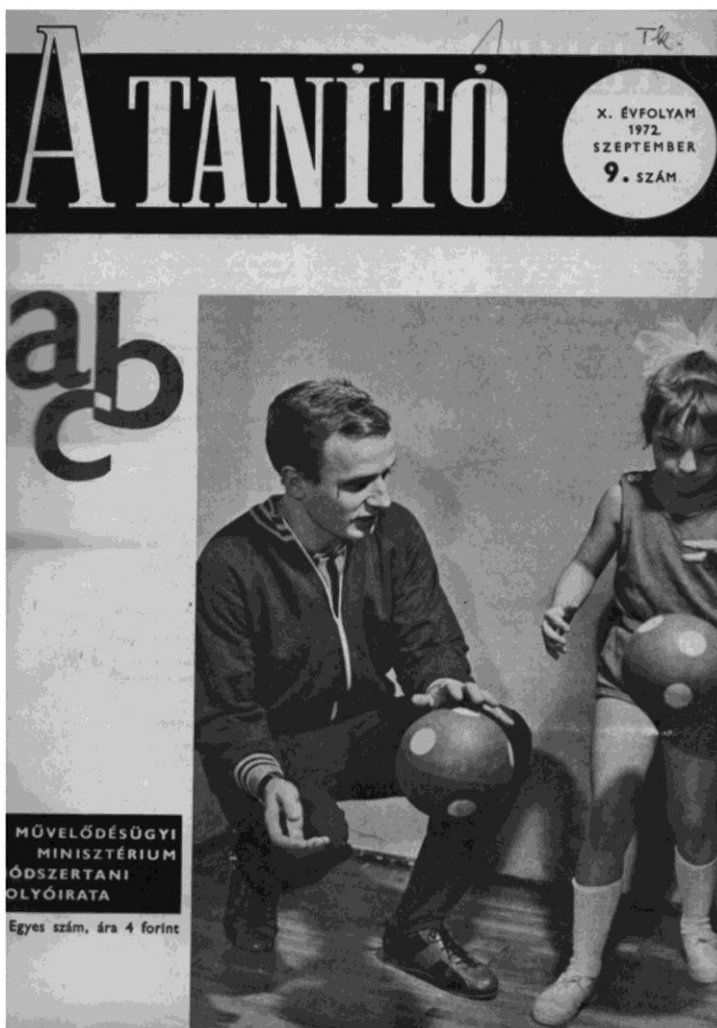
„A Tanító” 1971. decemberi számának címlapja



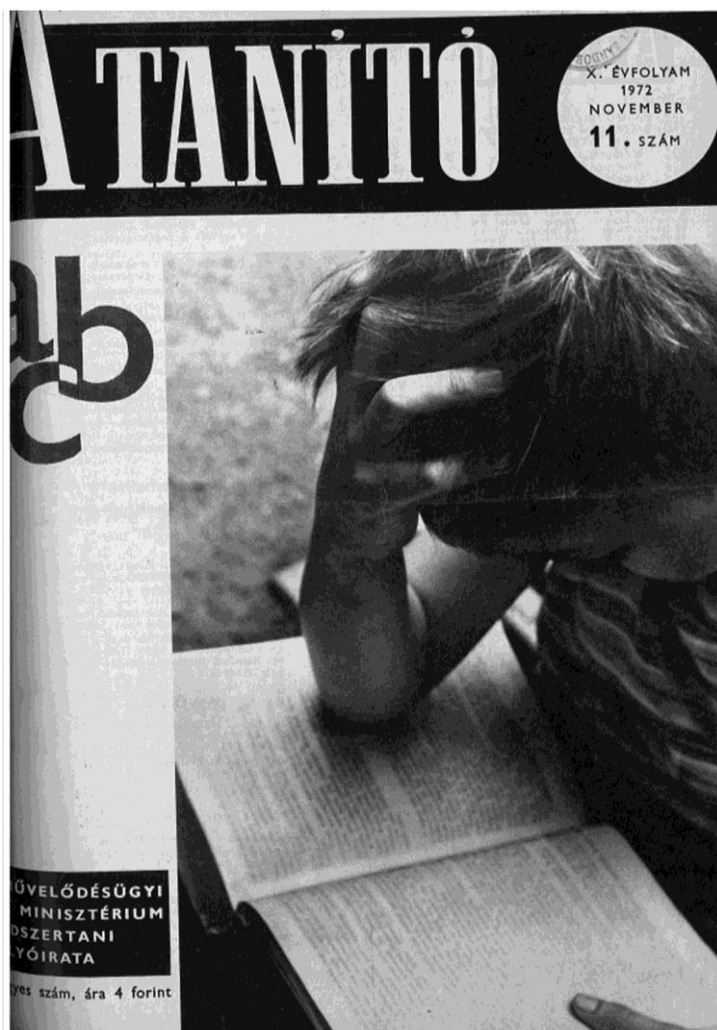
„A Tanító” 1972. februári számának címlapja



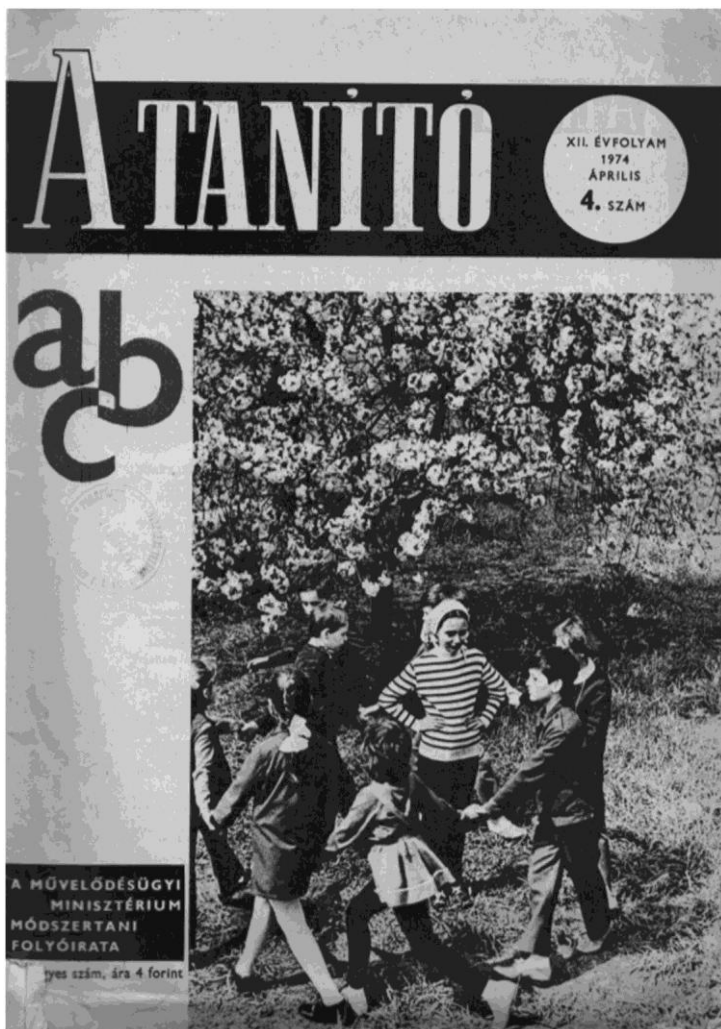
„A Tanító” 1972. szeptemberi számának címlapja



„A Tanító” 1972. novemberi számának címlapja



„A Tanító” 1974. áprilisi számának címlapja



„A Tanító” 1975. januári számának címlapja



„A

„A Tanító” 1975. októberi számának címlapja

