

Tanulmányok

Körkép

**A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti
átmenet fogyatékkal élő diplomás
személyek esetében**

Hrabéczy Anett

**Kik és hol tanulnak középfokon idegen
nyelvet Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-
Bereg megyében?**

Sebestyén Krisztina

**A közösség és a hely szerepe a Waldorf- és a
place-based pedagógiában**

Mészáros Tímea és Egervári Júlia

**Imre Sándor alelnöksége az Országos
Közoktatási Tanácsban. I.
Kétségek – szolgálat – program 1943-ban**

Donáth Péter

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Egy integratív tudományközi kutatás

Réthy Endréné

Tabu a gyermekirodalomban

Csőgér Lilla

Szerzőink

Authors

2022 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Seresné Busi Etelka Tókos Katalin
Szemle:	Pénzes Dávid
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina Pálkuti Anikó Szente Dorina Szűcs Katalin
Szerkesztőségi titkár:	Szabó Lilla
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Benedek András (BME) Golnhofer Erzsébet (ELTE) Horváth H. Attila (ELTE) Kéri Katalin (PTE) Kopp Erika (ELTE) Mátrai Zsuzsa (NymE) Pusztai Gabriella (DE) Rónay Zoltán (ELTE) Sántha Kálmán (KJE) Szabolcs Éva (ELTE) Szivák Judit (ELTE) Tóth Péter (BME) Tészabó Júlia (ELTE) Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	nevelestudomany.elte.hu
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet fogyatékossgal élő diplomás személyek esetében <i>Hrabéczy Anett</i>	5
Kik és hol tanulnak középfokon idegen nyelvet Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében? <i>Sebestyén Krisztina</i>	21
A közösség és a hely szerepe a Waldorf- és a place- based pedagógiában <i>Mészáros Tímea és Egervári Júlia</i>	35
Imre Sándor alelnöksége az Országos Közoktatási Tanácsban. I. Kétségek – szolgálat – program 1943-ban <i>Donáth Péter</i>	51
Szemle	71
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	71
Egy integratív tudományközi kutatás <i>Réthy Endréné</i>	72
Tabu a gyermekirodalomban <i>Csögér Lilla</i>	75
Szerzőink	79
Authors	80

Tanulmányok

Körkép

A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet fogyatékossgal élő diplomás személyek esetében

*Hrabéczy Anett**

DOI: 10.21549/NTNY.37.2022.2.1

Kutatásunk fókuszában azon személyek állnak, akiket a hatályos felsőoktatási törvény fogyatékossgal élő hallgatónak nevez, s akik ezen hallgatói csoport tagjai közül sikeresen diplomát szereztek. A kutatás aktualitását adja, hogy ugyan növekszik a diplomával rendelkező fogyatékossgal élő személyek aránya, a szakirodalom mégis arról számol be, hogy a fogyatékossgal élő személyek magasabb arányban élnek kedvezőtlen szocioökonómiai körülmények között, mint a teljes népesség. Arról azonban a hazai és a nemzetközi szakirodalom is csak kevés információval szolgál, hogy a felsőfokú végzettség társadalmi mobilitást elősegítő szerepe a fogyatékossgal élő népesség esetében milyen mértékben tud érvényesülni. E csoport jelentős emberi erőforrásként szerepelhet a munkaerőpiacon, helyzetük feltárása pedig elősegítheti munkaerőpiaci helyzetük megértését, ezáltal eredményesebb bekapcsolódásukat. A kutatás célja feltárni, hogy a fogyatékossgal élő személyek munkaerőpiaci helyzete hogyan alakul a diplomaszerezést követően, továbbá hogy a felsőfokú végzettség társadalmi mobilitást elősegítő szerepe hogyan érvényesül a fogyatékossgal élő személyek esetében, s támogatja-e munkaerőpiaci elhelyezkedésüket. A kérdéskör feltárására kvalitatív kutatási módszert, félig strukturált személyes interjúkat alkalmaztunk (N=31). Kutatásunk korlátja a célcsoport nehéz elérhetősége. Rejtőzködő célcsoportról lévén szó a mintavétel hólabda módszerrel valósult meg. Eredményeink alapján egyértelmű összefüggés mutatható ki arra vonatkozóan, hogy a fogyatékossgal élő személyek esetében a felsőfokú végzettség hogyan hat a társadalmi mobilitásra, valamint a munkaerőpiaci elhelyezkedésre. Az eredmények segítséget jelenthetnek abban, hogy megértsük a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet során lezajló folyamatokat a fogyatékossgal élő személyek esetében, ami mind a felsőoktatás, mind a munkaerőpiac aktorai számára fontos információval szolgálhat.

Kulcsszavak: fogyatékossgal, munkaerőpiac, társadalmi mobilitás, felsőoktatás, pályaválasztás

Bevezetés

A felsőoktatási expanzió megindulása világszerte azt eredményezte, hogy a fogyatékossgal élő személyek megjelentek a felsőoktatási intézményekben, számuk azóta pedig évről évre emelkedik (Attewell, Levin, Domina & Levey, 2007; Harper & Quaye, 2009; Lombardi, Murray & Dallas, 2013; Pusztai & Szabó, 2014; Pusztai 2015; Ndlovu, 2019). Ennek köszönhetően a munkaerőpiac olyan szegmenseibe juthatnak el, amelyek korábban el voltak zárva a nem tradicionális hallgatói csoportok elől, az ezekbe való bejutás pedig mérsékelheti a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését, és fokozhatja a társadalmi mobilitást (Kiss, 2016). A fogyatékossgal élő személyek esetében kiemelt igény mutatkozik erre, a teljes népességhez képest gyakrabban tapasztalnak ugyanis kedvezőtlen szocioökonómiai körülményeket, mint például az alacsonyabb iskolázottság, rosszabb egészségi állapot, az alacsonyabb foglalkoztatás és gyakoribb a szegénység (Lamichhane, 2015).

* Doktori hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, harbeczy.anett@arts.unideb.hu

Hazánkban a munkaerőpiacnak – a népesség fogyatkozása miatt – mindinkább számolnia kell a munkaerő hiányával, ez szükségessé teszi a fogyatékossgal élő személyek iskoláztatásának és munkaerőpiaci lehetőségeinek vizsgálatát. A globális előregedési tendencia pedig a fogyatékossgal kapcsolatos trendekre is hatással van, idősebb korban ugyanis magasabb a kockázata a fogyatékossgal (WHO, 2011). A kelet-közép-európai és posztszocialista országok számára kiemelt kérdés a fogyatékossgal és a fogyatékossgal élő népesség foglalkoztatásának ügye, mert ezen országok lakosságának nagy százaléka él rossz egészségi állapotban, vagy él valamilyen fogyatékossgal. A 16 évesnél idősebb népesség körében például Lettorszáiban 38,9%, Észtországban 32%, Olaszországban 22,4%, míg Svédországban csupán 12,9% azok aránya, akik hat hónapnál hosszabban tartó egészségkárosodással, betegséggel vagy fogyatékossgal élnek (Eurostat, 2020). Mindez a munkaerő-részvétel arányát és a termelékenységet is nagy mértékben befolyásolja, ezzel komoly akadályokat állítva a gazdasági fejlődés elé különösen az öregedő népességű országokban, ahol a fenntarthatóság és a szociális védőháló miatt kiváltképp fontos, hogy a fogyatékossgal élő népességre külön figyelmet fordítsanak (The World Bank, 2008).

Hazánkban a fogyatékossgal élő népesség munkaerőpiaci helyzete a legutóbbi mikrocenzus alapján az utóbbi években javuló tendenciát mutat: a 2016-os mikrocenzus eredményei alapján a fogyatékossgal élő foglalkoztatottak aránya 3%-kal növekedett 2011-2016 között (KSH, 2018). Fontos azonban megjegyezni, hogy ez az arány még e növekedés ellenére is csupán 16%, míg a teljes népesség esetében 66,5% volt a foglalkoztatottak aránya 2016-ban (KSH, 2018). Friss – például a pandémiás helyzet következtében létrejött – hatásokat szemléltető hivatalos adatokkal a fogyatékossgal élő népességre vonatkozóan a népszámlálás készletése következtében hazai viszonylatban még nem rendelkezünk. A fogyatékossgal élő társadalom összetételének alakulásának azonban gazdasági következményei vannak, hiszen munkaerőpiaci szempontból globálisan is nagymértékben hátrányos helyzetű csoportról beszélünk (The World Bank, 2008).

A rokkantsági, fogyatékossgal ellátásra jogosult személyek arányában jelentős különbségek mutatkoznak országoként, s az utóbbi évtizedben jelentős változás következett be e tekintetben. Az utóbbi két évtized alatt Magyarországon az Európai Unió átlagnál magasabb arány (6,69% 2008-ban) mára az átlagnál alacsonyabb szintre csökkent (3,05%), míg más országokban, például Romániában (0,94%) ez az érték tartósan kevesebb mint fele az uniós átlagnak (2008-ban 4,26%, 2021-ben 4,59%) (The World Bank, 2008). Amint Csoba (2010) írja, általában a munkanélküliek és a szociális ellátásban részesülők ellen szóló érv a politikai retorikában, hogy az ellátott személyek nem vesznek részt a társadalmi értékek termelésében, nem fizetnek adót és járulékokat, valamint éppen ők igénylik a társadalom (sokszor anyagi szempontú) támogatását. Ezen érvek ugyan a szerző megfogalmazása alapján csupán politikai szándékokon, és nem tényeken alapulnak, az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatára vonatkozó kutatások, valamint a humán tőke-elmélet alapján elmondható, hogy mind a társadalom, mind az egyén esetében érvényesülnek a fentebb felsorolt negatív hatások megfelelő végzettség és foglalkoztatottság hiányában.

További nehezítő körülmény a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatását érintően, hogy a munkaerőpiacon jellemző a megnövekedett igény a magasabb végzettségűek alkalmazására az egyébként alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörökben is (Dávid, 2005; Csoba, 2010). Ez azonban a fogyatékossgal élő személyek esetében, akik gyakran alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek a többségi társadalom tagjaihoz képest, veszélyeztető tényezőnek bizonyulhat. Korábbi vizsgálatok alapján a munkáltatók az iskolai végzettség mellett további fontos tényezőnek tekintik a gondolkodás és a problémamegoldás képességét (Csoba, 2010), e képességek fejlődése is a felsőoktatás és a diplomaszerezés egyik hozadékának bizonyul a nemzetközi kutatások szerint (Lagemann & Lewis, 2012), valamint születtek arra vonatkozó eredmények is, hogy a maga-

sabb végzettség nagyobb esélyt biztosít az egyénnek arra, hogy képességeinek és végzettségének megfelelő állást találjon (Balázs, 2014).

A felsőoktatás megtérülése

Az oktatás megtérülése az egyén és a társadalom számára kiemelt kutatási területként jelenik meg hazai és nemzetközi szinten egyaránt. Számos kutató vizsgálta az utóbbi évtizedekben a közoktatás különböző szintjeit, valamint a felsőoktatás megtérülési mutatóit. Igen kevés figyelmet kap annak vizsgálata, hogy a fogyatékossgal élő személyek esetében miképpen térül meg az oktatásukba fektetett többletköltségek, noha közzelmúltban készült elemzések arra mutattak rá, hogy a fogyatékossgal élő személyek iskoláztatása szignifikánsan magasabb arányban térül meg, mint a nem fogyatékossgal élő személyeké (Psacharopoulos & Patrinos, 2004; Lamichhane & Sawada, 2009; Lamichhane, 2015). Némely költségeket a fogyatékossgal élő személyek, némelyeket családjaik, barátaik, munkáltatóik, valamint a társadalom fizet meg, a legtöbb költség azonban a hozzáférhetetlen vagy nehezen hozzáférhető környezet eredménye, amelyek azonban az inklúzió irányába mutató változtatásokkal csökkenthetőek lennének mind az egyén, mind a környezete, mind a társadalom számára (WHO, 2011). Szintén költségként értelmezhető azonban, amennyiben egy adott állam nem megfelelő mértékben támogatja a fogyatékossgal élő személyek oktatását, ennek következtében ugyanis az érintett személyek kiszorulnak a munkaerőpiacról, ami az állam részére befizetett adók csökkenését eredményezi (The World Bank, 2008; WHO, 2011). Szintén a gazdasági produktivitás csökkenéséhez tartozik, amikor a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő szülő lép ki a munkaerőpiacról, vagy csökkenti a munkával töltött óráinak számát annak érdekében, hogy nevelhesse és elláthassa fogyatékossgal élő gyermekét (WHO, 2011). Szem előtt tartandó azonban, hogy egy társadalom akkor jár jól, ha az állampolgárok emberi tőkéjének teljes potenciálját képes kihasználni (Lamichhane, 2015).

A fogyatékossgal élő személyek, tanulók vizsgálata alapvetően feltáratlan és viszonylag új kutatási terület, vizsgálatát azonban számos tényező nehezíti. Az oktatás és a gazdaság szempontjából kiemelt problémát jelent, hogy igen töredezetten jelennek meg a fellelhető statisztikai adatok a különböző adatbázisokban, képzésük finanszírozásának különböző elemei a jogszabályokban, valamint a célcsoport megközelíthetősége is akadályokba ütközhet (WHO, 2011). Az adatok fragmentáltságának oka legtöbbször a diszciplínánkénti definíciós különbségekben, valamint az adatgyűjtési különbségekben rejlik, továbbá limitált számú adat áll rendelkezésre a rájuk fordított költségek összevetéséről, s nincs ennek vizsgálatára általánosan elfogadott eljárás (WHO, 2011)

Ha az oktatást a fogyatékossgal élő személyek tanulásába történő beruházásként értelmezzük, az elsőként felmerülő kérdés, hogy hogyan térül meg ez a befektetés más alternatívákhoz képest az egyénnek, az egyént támogató személyeknek, valamint az államnak és egyéb oktatási és munkaerőpiaci szereplőknek. Esetünkben az egyéni és társadalmi megtérülés tekintetében az egyik alternatíva, amikor a fogyatékossgal élő személy a köznevelés elvégzése után nem tud munkába állni, így fogyatékossgal, szociális ellátásra szorul, míg egy másik lehetőség szerint a felsőoktatás elvégzésével érvényesülhetnek a humán tőke megtérülési formái. Kutatásunkban arra vállalkozunk, hogy a diplomával rendelkező fogyatékossgal élő személyek esetében feltérképezzük, miképp alakul a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet, s hogy megismerjük, a célcsoport esetében azon folyamatokat, melyek a diplomaszerezést közvetlenül megelőző és követő években zajlanak a fogyatékossgal élő diplomás személyek esetében.

Kutatási kérdések

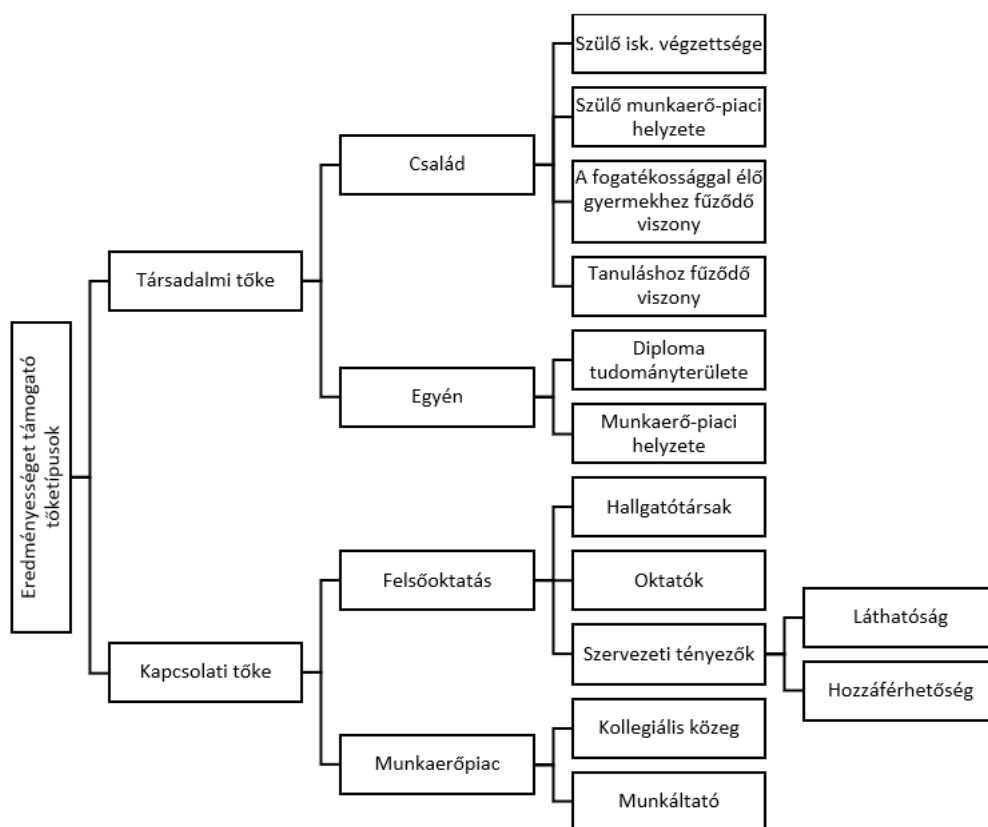
A hazai kutatások eddig kevés adattal szolgáltak a fogyatékossgal élő diplomás személyek jellemzőivel kapcsolatban. Ennek egyik oka az eddig megvalósult kis számú kutatás (lásd többek között: Angyalossy & Fazekas, 2006; Krémer & Nagy, 2008; Laki, 2009; Bánfalvy, 2014), másik oka pedig a korábbiakban említett adatfelvételi és definíciós nehézségek, és az ezekből fakadó fragmentáltság az adatok tekintetében (WHO, 2011). Mindezeket megfontolva kutatásunk során két fő kutatási kérdést állítottunk fel, melyek segítségével rávilágíthatunk e problémakör egy szeletére.

Első kutatási kérdésünk alapján tehát annak feltárását tűztük ki célul, hogy a felsőoktatás elvégzése és a diploma megszerzése miképpen hat a vizsgált személyek társadalmi mobilitására, s hogy vannak-e eltérések a különböző tudományterületeken szerzett diplomák és a különböző fogyatékossgai típusok között.

Második kutatási kérdésünk arra irányul, hogy jobban megismerjük a célcsoport esetében a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenetet, így azt, hogy miképp alakulnak a célcsoport esetében a diplomaszerzés körülményei, az álláskeresés időszaka és a beilleszkedés a munkaerőpiacra, valamint tapasztalhatunk-e eltéréseket fogyatékossgai típusonként és tudományterületenként.

Módszertan

Kutatásunk célja tehát, hogy feltárjuk a fogyatékossgal élő diplomás személyek esetében a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenetet. Hogy a jelenség mélystruktúráiba is bepillantást nyerjünk, valamint a kutatás feltáró jellege miatt kvalitatív kutatási módszereket alkalmaztunk. Kutatási kérdéseinkre félig strukturált személyes interjúk elemzésén keresztül kerestük a választ (N=31). E félig strukturált szerkezet kiváló lehetőséget ad arra, hogy az interjúalanyokhoz, s az interjúalanyok gondolatmenetéhez, kiegészítéseihez alkalmazkodva alakuljon az interjú menete (Ceglédi, 2015). A félig strukturált interjú jellegből fakadóan tehát az elemzés első lépéseként a kódolás kevert módon, tehát a deduktív (elmélet vezérelt) és induktív (adatvezérelt) kategóriaállítás módjainak kombinációjával zajlott. A kódolást a MAXQDA kvalitatív elemző szoftver segítségével hajtottuk végre. Elsőként a priori történt a kódolás az interjúvázlat alapján előre felépített kódlista szerint a főbb tartalmi csomópontok mentén, ezt követte a további kódok adatvezérelt létrehozása a szövegszegmensek további al-egységekre bontásán keresztül. A főbb tartalmi csomópontok egyszerűsített ágrajzát az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: Az interjúvázlat elemzéshez felhasznált főbb tartalmi csomópontok. Forrás: Saját szerkesztés

A kutatási eredmények érvényességének és megbízhatóságának fokozása érdekében a személyi triangulációt érvényesítettük az intrakódolás technikáját alkalmazva, mely a priori kódolás esetén megfelelő (Sántha, 2012). A kódolást Sántha (2012) iránymutatása alapján két alkalommal végeztük el, a két kódolás között két hét kihagyással. A kódolás megbízhatósága, valamint a személyi trianguláció és a megbízhatóság közötti kapcsolat vizsgálata érdekében kiszámításra került a kódolás megbízhatósági mutatója ($k_m=0,98$), ennek alapján a kódolás 98%-ban bizonyult megbízhatónak. A számítás alapját a kódolások száma, az egyes kódolások során kapott kódok száma, valamint a két kódolás során kapott azonos kódok száma jelentette. Sántha (2012) alapján a megbízhatósági mutató 0,6 feletti érték esetén fogadható el. Jelen kódolás ezen követelménynek eleget tesz.

Az adatfelvétel 2021 tavaszán valósult meg. Az alanyok kiválasztásának elengedhetetlen szempontjai voltak, hogy a megkérdezettek rendelkezzenek Magyarország valamely egyetemén szerzett diplomával, s emellett rendelkezzenek a hatályos felsőoktatási törvény által meghatározott fogyatékossgal élő hallgató kategóriájában szereplő valamely diagnózissal.¹ A fogyatékossgért való többletpont igénylése a felsőoktatási felvételi során, valamint annak adminisztrálása a felsőoktatási adminisztratív rendszerekben nem volt követelmény. E megfontolás létjogosultságát indokolja, hogy a kutatások alapján komoly problémát jelent a kutatásban és a felsőoktatási gyakorlatban egyaránt a rejtőzködő fogyatékossgal élő hallgatók jelenléte, akik (legtöbbször a stigmatizációtól való félelem következtében) nem regisztrálják fogyatékossgukat a felsőokta-

1. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról: „108. § 6. fogyatékossgal élő hallgató (jelentkező): aki mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

tásba lépve (Hrabéczy & Pusztai, 2020). Kutatásunk során az ebben érintett személyek bevonása a kutatásba szintén fontos szempont volt, mert az adminisztratív adatokon végzett elemzések nem nyújtanak róluk információkat, megkérdezésükkel azonban lehetővé vált e rejtőzködő csoport problémáinak feltárása is. Mindezekből, valamint a célcsoport nehéz elérhetőségéből fakadóan az adatfelvétel hólabda módszerrel történt, a mintába kerülés feltételei szerinti kiválasztás pedig a válaszadók önbevallásán alapult. A hólabda módszer alkalmazását és a válaszadók önbevallására történő alapozást azon kutatásetikai elvek is indokolják, melyek szerint a fogyatékossgal élő embert megilleti emberi méltósága, valamint az alázat és a megbecsülés, s a fogyatékossgtudomány a fogyatékossgal élő egyént vizsgálódásai aktív alanyának, nem passzív tárgyának tekinti (Könczei et al., 2015). Ebből kifolyólag fontosnak tartottuk, hogy a mintavétel során az alanyok saját döntése legyen a kutatásban való részvétel, megkérdezésük nélkül azonban értékes információk maradtak volna rejtve a fogyatékossgal élő személyek és diplomaszerezésük megismerésének vonatkozásában. Ennek következtében a kialakított minta nem reprezentatív, így kutatásunkból nem vonhatók le általános érvényű következtetések a teljes fogyatékossgal élő diplomás népességre vonatkozóan. Mindezek ellenére kutatásunk hiánypótlónak tekinthető, hiszen ezen adatfelvétel segítségével a jelenség mélystruktúráinak feltárása vált lehetővé egy eddig kevésbé vizsgált célcsoporton keresztül.

A válaszadók közül 18 nő, 13 férfi. Fogyatékossg típusát tekintve 1 fő hallássérült, 1 fő beszéd fogyatékossgal élő, 1 fő ADHD-val élő, 2 fő autizmus spektrumzavarral élő, 6 fő látássérült, 8 fő mozgásszervi fogyatékossgal élő, 8 fő diszlexiával élő személy, további 4 fő esetében az egyéb pszichés fejlődési zavarok halmozottan vannak jelen (a tanulási zavarok – diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia –, valamint az ADHD közül legalább kettő áll fenn). A mintába került alanyok részletes bemutatása az 1. mellékletben olvasható.

Eredmények

Kuckartz (2012) módszertani elvei alapján a kapott adatok segítségével típusképzést hajtottunk végre, mely egy lehetséges módszertan a kvalitatív adatok szisztematikus vizsgálatára, s amely módszer lehetőséget biztosít a szövegtörzsek manifeszt tartalmain túl a látens tartalmak vizsgálatára is (Sántha, 2021). Ezen elemzési eljárás interpretatív módon, a teljes szövegtörzset átfogó elemzést tesz lehetővé esetorientált szemléletmódot alkalmazva, mely lehetővé teszi a kutatási kérdések és a releváns szövegrészek kapcsolatának feltárását. A következőkben e típusok, klaszterek kialakításának módját, majd a kutatási kérdéseink szempontjából releváns jellemzőiket mutatjuk be.

Ahogy a korábbiakban említésre került, kutatási kérdéseink megválaszolására félig strukturált személyes interjú adatfelvételt alkalmaztunk. Az 1. ábra alapján látható, hogy a lekérdezés során megjelenő főbb tematikus csomópontok az egyén gyermekkori és diplomaszerezés utáni társadalmi státusának tényezőire, valamint a felsőoktatási inklúzió egyik fontos összetevőjeként értelmezett akadémiai beágyazódásra, s a munkaerőpiacra történő kapcsolati beágyazódásra fókuszálnak. A típusképzés során e tényezők közül elsődleges fontosságúnak tekintettük, hogy az egyén diplomájának megfelelő munkakörben helyezkedett-e el, valamint a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet egyik fontos aspektusaként azt, hogy hogyan tudott beilleszkedni a munkahelyi közegbe. A típusok kialakításakor meghatározó volt a bevont másodlagos szempontok alkotta belső szerkezeti háló, azok egymáshoz való viszonya, s az azok között lévő kapcsolatok erőssége és gyakorisága. Ezen szempontok szorosan kapcsolódva kutatási kérdéseinkhez az egyén származási családjának társadalmi státusára, az egyén fogyatékossgának típusára, a felsőoktatásban a hallgatótársakkal és az oktatókkal való kapcsolati hálóra, az álláskeresés időszakára és a később betöltött munkakörre irányultak. Mindezek alapján a vizsgált mintán belül két típust különítettünk el, amit az 1. táblázat szemléltet.

	Nem diplomájának megfelelő munkakörben elhelyezkedő (N=15)	Diplomájának megfelelő munkakörben elhelyezkedő (N=16)
Családi háttér	Megbomlott családszerkezet Gyengült családon belüli kapcsolatok Önsegítő képesség alacsony	Erősebb családon belüli kapcsolatok Pozitív attitűd a gyermek fogyatékoságával kapcsolatban
A fogyatékoság típusa	Többnyire valamely érzékszervi vagy mozgásszervi fogyatékoság	Többnyire egyéb pszichés fejlődési zavarok, tanulási zavarok
A diploma tudományterülete, szakja	Magasabb presztízsű végzettséget adó, vagy kevésbé gyakorlatorientált képzések ²	Alacsonyabb presztízsű, de keresett végzettséget adó képzések Oktatáspolitikailag könnyebbnek ítélt ³ szakok
Felsőoktatásban töltött időszakról alkotott percepció	Gyenge kapcsolat a hallgatókkal és oktatókkal Gyenge akadémiai beágyazódás Belső indíttatású akadályok Kevésbé tudatos pályaválasztás	Pozitív hallgatói és oktatói kapcsolatok A segítségre való támaszkodás tudatos
Átmenet a felsőoktatás és munkaerőpiac között	Nagyfokú támaszkodás egyesületekre, segítő szervezetekre, szülőkre az álláskeresésben A támogató rendszer sajátosságából fakadóan a fogyatékoság meghatározó	Gyors elhelyezkedés Gyakorlati hely szerepe Zökkenőmentes beilleszkedés Erősségközpontú szemlélet a fogyatékoság nehézségei helyett

1. táblázat: Az interjúalanyokból képzett típusok és a típusok jellemzői (N=31). Forrás: Saját szerkesztés

Az 1. táblázatban látható, hogy a más munkakörben elhelyezkedő (N=15) és a diplomájának megfelelő munkakörben elhelyezkedő (N=16) csoport között éles eltérések mutatkoznak a családi háttér, a fogyatékoság típusa, a megszerzett diploma tudományterülete, a felsőoktatásban kiépült kapcsolatok és a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet tekintetében. A következőkben e szempontok mentén, kutatási kérdéseinkkel összefüggésben mutatjuk be a kialakított típusok sajátosságait, és értelmezzük a kapott eredményeket.

2. Csók és Hrabéczy (2021b) alapján.
3. A 2011. évi CCIV. Nemzeti felsőoktatási törvény 28.48§ rendelkezik az önköltséges képzési formába történő átsorolás szabályairól. A törvény a kormány által meghatározott tanulmányi átlag elérésére hivatkozik, amely a 531/2021. (IX. 14.) önköltséges képzésre történő átsorolásról szóló kormányrendeletben került megállapításra. Ennek értelmében az elemzés során oktatáspolitikai által könnyebb szaknak neveztük azon képzésterülethez tartozó szakokat, amelyek esetében az átsorolás elkerüléséhez szükséges tanulmányi átlag 2021/2022/2 félévében 3,5-ként került meghatározásra (bölcészettudomány, művészet, pedagógusképzés, sporttudomány, társadalomtudomány), és oktatáspolitikai által nehéznek ítélt szaknak neveztük, amely esetben a meghatározott tanulmányi átlag 3,0 (agrártudományok, gazdaságtudományok, informatika, jogi, műszaki, orvos- és egészségtudományi képzési területek). A rendelet a koronavírus járvány következtében visszavonásra került, a kutatásban résztvevő interjúalanyok azonban azon években végezték felsőoktatási képzésüket, amikor az átsorolás még érvényben volt.

Társadalmi mobilitás

A társadalmi mobilitás vizsgálata körében vizsgáltuk az interjúalanyok családi hátterét, a megszerzett diploma tudományterületét, valamint az interjúalanyok fogyatékoságának típusát. A családi háttérről elmondható, hogy alapvetően a származási családok anyagi helyzete és a szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci helyzete között nem tapasztaltunk számottevő eltérést. Kiemelten fontos eltérésnek bizonyult azonban a családszerkezet, valamint az alanyok fogyatékoságához vagy tanulási zavarához való viszonyulás és az azzal való megküzdés. A más munkakörben elhelyezkedők közé tartozók nagyobb arányban érkeztek csonka családokból, valamint olyan családokból, ahol megromlott a családtagok közötti viszony. Két interjúalany számolt be arról, hogy édesanyja a családot hátrahagyva külföldön vállalt munkát, ezzel kilépve az interjúalanyok mindennapjaiból. Ezzel szemben a diplomájuknak megfelelő munkakörben elhelyezkedő interjúalanyok családját az erős családi kapcsolatok jellemezték, és egy interjúalany kivételével mind teljes családból érkeztek.

Mindezzel összhangban megjelent a fogyatékosággal való megküzdés problematikája is, ami a szakirodalom alapján kiemelt jelentőségű a fogyatékosággal élő gyermeket nevelő családok és az érintett gyermekek életében (Crawley & Sanderson, 1982; Berszán, 2007; Kiss, 2016; Hrabéczy, 2019). A más munkakörben elhelyezkedők körében, így a gyenge családon belüli kapcsolati hálóval jellemezhető közegben a szülők saját életük tragédiájaként élték meg gyermekük állapotát, míg a diplomájuknak megfelelő munkakört választók családjában ennek ellenkezője volt tapasztalható, és pozitív, támogató viszonyulással fordultak a szülők gyermekük felé. Erre a jelenségre mutatnak rá két interjúalanyunk szavai:

„A szülők neccesebbek voltak, mindenkinek trauma volt ez, csak ők egy kicsit úgy voltak velem, hogy őket érte nagyobb trauma, mint engem. Úgyhogy itt kellett egy kis átbeszélés, hogy kicsit másképp álljanak hozzá a dolgokhoz.” (14. alany)

„(Édesapja) 1981-ben otthagyta a munkát, és a karrierjét feladva hazajött, és csak velem foglalkozott, mert már nem tudtak nélkülem élni, nagyon hiányoztam nekik. [...] Szerintem nem volt egyszerű, de boldogultunk. Városszéli kiskertben termeltünk zöldségfélét, megoldottuk a problémákat mindig együtt.” (20. alany)

A két vizsgált típus között jelentős különbség mutatkozott a megszerzett diploma tudományterületét érintően. Az eredmények alapján elmondható, hogy noha a diplomájuknak megfelelő munkakörben elhelyezkedő válaszadók körében a diploma erőteljesebb szerepet játszott a társadalmi mobilitásban, jelentős különbségeket nem eredményezett a két vizsgált csoport között. Ennek oka, hogy a végzettségüknek megfelelő munkakörben elhelyezkedő interjúalanyok jellemzően alacsony presztízsű, oktatáspolitikailag könnyebbnek ítélt képzéseken szereztek végzettséget (mint óvodapedagógus, szociálpedagógus, tanító, csecsemő- és kisgyermeknevelő). Egyedüli kivételt képez ez alól azon válaszadónk, aki orvosi végzettséget szerzett. Látható azonban, hogy ezen pályák többnyire olyan hivatások, amelyek során az emberekkel való kapcsolat, a kommunikáció, az emberek valamilyen módon történő támogatása és segítése kiemelt fontosságú. Azon alanyok azonban, akik végzettségüktől eltérő munkakörben helyezkedtek el többnyire magasabb presztízsű, oktatáspolitikailag nehezebbnek ítélt (biológia, közgazdaságtudományi területek, környezetmérnök), valamint kevésbé gyakorlatorientált képzéseken szereztek diplomát (anglisztika, szabadbölcészet).

A diploma tudományterületét vizsgálva fontos kérdésként merült fel, hogy mely fogyatékosági típusba sorolható alanyok mely képzéseken szereztek diplomát. Az adatokat elemezve azt tapasztaltuk, hogy azon alanyok, akik valamilyen fizikailag megjelenő fogyatékosággal rendelkeznek, nagyobb arányban szerepelnek azok között, akik végül végzettségüktől eltérő munkakörben helyezkedtek el, s a diplomájuknak megfelelő munkakörben elhelyezkedők körében kevés kivételtől eltekintve majdnem mindegyik válaszadó valamilyen tanulási zavarral küzd. Ezen eredmény kapcsán feltételezhető, hogy a tanulási zavarral élő személyek az oktatáspolitikai-

kialakulása könnyebbnek ítélt szakokon tanulási nehézségeik ellenére is könnyebben boldogulnak, számukra kevesebb rizikóval jár egy ilyen képzés elkezdése. Ezzel szemben a fogyatékossgal élő személyek feltételezhetően könnyebben vállalnak rizikót olyan területeken, amelyek oktatáspolitikailag nehezebbnek ítélték, azonban az olyan segítő hivatásokat, melyek gyakori kommunikációt, sok mozgást, aktivitást igényelnek, fogyatékossgal élőktől fakadóan nem választják. A magasabb presztízsű pályákon azonban látható nehézségeikkel már szintén nehezebb dolguk lehet, így megnőhet annak az esélye, hogy ezek a személyek kevésbé valószínűen helyezkednek el ezen munkakörökben a megfelelő végzettség megszerzése ellenére. Ez az eredmény felhívja a figyelmet egy ritkán tárgyalt problémakörre, mely az egyes képzéseket érintően a fogyatékossgal élő személyek pályaválasztásával függ össze, valamint a felvételi rendszer alkalmassági kritériumainak alacsony kidolgozottságával, és az áttekinthetőség hiányával (Csók & Hrabéczy 2021a; Hrabéczy, 2021). Ezt szemlélteti azon látássérült interjúalanyunk esete, akinek figyelmét a képzés közben hívták fel arra, hogy választott pályáján (gyógy pedagógia, látássérültek pedagógiája szakirány) nem javasolt a munkába állás.

„Új tanulmányokba kezdtem, mert nem tudtam elhelyezkedni sajnos a végzettségemmel, pedig szeretnék a mai napig a gyógy peden belül látássérültekkel foglalkozni. Csak sajnos az általános iskolákba többségében halmozott sérült gyerekek járnak, akikre kimondják, hogy olyan veszélyesek, hogy nem tudnám őket lereagálni. Ilyen szinten diszkriminációnak érzem az egészet sajnos. Emiatt elkezdtem a szociális munkás szakot.” (20. alany)

Átmenet a felsőoktatás és a munkaerőpiac között

A korábbiakban tárgyalt tudományterülettel kapcsolatos sajátosságokat érintő problémakör részben előrevetítette a pályaválasztás és a diplomaszerezés problematikáját, amely az álláskereső és munkahelyi közegbe történő beilleszkedés mellett szintén kiemelt szerepet játszik a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet szempontjából (Hrabéczy, 2019). A felsőoktatás esetében a tudományterületi sajátosságok mellett elmondható, hogy a válaszadók inter- és intragenerációs intézményen belüli kapcsolatrendszerében is jelentős különbségek mutatkoztak. Azon válaszadókat, akik végzettségükről eltérő munkakörben helyezkedtek el, gyenge akadémiai beágyazódás jellemezte, többségük gyenge hallgatói és oktatói kapcsolatokról számolt be, esetenként az oktatók irányából rendkívül elutasító attitűdöt tapasztalva:

„Mindig úgy volt, hogy a tanárok voltak úgy mond az istenek, mi meg ilyen kis izék, alattvalók voltunk.” (30. alany)

Ezzel szemben a végzettségüknek megfelelő munkakörben elhelyezkedő válaszadók körében a hallgatókkal és az oktatókkal ápoltságú pozitív kapcsolatok domináltak, s ezek az alanyok arra is rávilágítottak, hogy e kapcsolatok révén könnyen jutottak információhoz az általuk igényelhető kedvezményeikről, és azok igénybevételeiben sem tapasztaltak nehézséget. A pozitív légkör és kapcsolati háló fontosságát szemlélteti két alanyunk válasza:

„Igen a jegyzetelés nehézséget okozott, de mindig volt segítségem, a diáktársaim jegyzeteit használtam, de én is jegyzeteltem. Tanárain sok anyagot, forrást és jegyzetet bocsátottak közzé. Itt érezhettem először azt, hogy nem feltétlenül én nem tudok lépést tartani egy-egy órán. Ilyenkor szóltunk a tanárnak, és tempót váltottunk, vagy megkaptuk az óra anyagát. Vizsgálni legtöbbször szóban vizsgáztam, volt, hogy egyénileg fogadtak a tanárok. Segítettek, s több időt is biztosítottak bárkinek, akinek problémája volt.” (10. alany)

„Ez egy keresztény iskola, úgyhogy itt maximálisan. Nem tudok más tapasztalatot mondani, de itt az egyenlőség, valakinek a hibáinak az elfogadása, ez alapfeltétele annak, hogy lelkészekként együtt ülünk, úgyhogy ez maximálisan megtörtént mind diák, mind pedagógus részéről.” (12. alany)

Az átmenet és az álláskereső szempontjából szintén előtérbe került az alanyok válasza alapján a pályaválasztás kérdése. A más munkakörben elhelyezkedő válaszadók között domináns volt azok aránya, akik a képzés közben jöttek rá arra, hogy a választott szakma nem érdekli őket, és nem szeretnék azon a területen elhe-

lyezkedni. Ebből kifolyólag ezen alanyok nem rendelkeztek a képzés, a szakmai gyakorlat nyújtotta előnyökkel, amelyek a végzettségüknek megfelelő munkakörben elhelyezkedő válaszadók esetében nagymértékben hozzájárultak a sikeres elhelyezkedéshez. Ennek hiányában az eltérő munkakörben elhelyezkedő válaszadók gyakrabban fordultak különböző egyesületekhez, civil szervezetekhez, valamint családtagokhoz és ismerősökhöz az álláskeresés során, s esetükben ez az időszak jelentősen hosszabbra is nyúlt, mint a diplomájuknak megfelelő munkakört választó alanyok esetében. Míg azon válaszadók, akik diplomájuknak megfelelő munkakörben helyezkedtek el, gyakran közvetlenül, vagy egy-két hónappal a diplomaszerezés után álltak munkába, addig a más munkakörben elhelyezkedők esetében az álláskeresésben nyújtott segítség ellenére a legtöbb esetben minimum fél év telt el a diplomaszerezés és a munkába állás között.

„Aztán bejelentkeztem egy rokkantakkal foglalkozó munkakereső csoportba, viszont ott azt tapasztaltam, hogy többségében nem értelmiségiek vannak, hanem ilyen gyári sorba felvehető mozgássérültek, mert diplomás testi fogyatékos személlyel nem számolnak annyira.” (14. alany)

A 14. alany példáján keresztül az is megfigyelhető, hogy az álláskeresés és a munkaerőpiacon való helytállás szorosan összefüggött fogyatékoságukkal, hiszen a legtöbb esetben a szervezetek, egyesületek ez alapján tudtak számukra segítséget nyújtani, s azzal kapcsolatban is számos példát idéztek fel az interjúalanyok, hogy az utánuk járó kedvezmény miatt kerültek csupán felvételre egy-egy munkahelyen.

Ezzel szemben a diplomájuknak megfelelő munkakörben elhelyezkedő alanyok arról számoltak be, hogy munkahelyeiken a beilleszkedéshez nagymértékben hozzájárult a munkáltatóik és kollégáik felől érkező erősésközpontú szemlélet, amely a fogyatékoságból fakadó hátrányokkal szemben az egyén erősségeire támaszkodik. 27. alanyunk megfogalmazása alapján „mesebeli történet” jelenlegi munkahelyére való bekerülése, ugyanis fogyatékoságából és eredményeiből fakadóan kereste fel őt munkáltatója, hogy kamatoztassa nála tudását és tapasztalatait esélyegyenlőségi referensként. 6. interjúalanyunk zenetanárként és tanulási zavarral élőként hatalmas előnyt lát abban, hogy tanulási zavarral él, megfogalmazása alapján tanári pályája során számos alkalommal tudott hozzájárulni egy-egy tanítvány esetében a tanulási zavar feltérképezéséhez.

Összegzés

A korábbi kutatási eredmények alapján a szakirodalom a fogyatékosággal élő hallgatók felsőoktatásban történő megjelenésében és diplomaszerezésében annak lehetőségét látja, hogy a munkaerőpiac számukra korábban elzárt szegmenseibe lépve csökkenhetnek a társadalmi egyenlőtlenségek, és fokozódhat a társadalmi mobilitás (Attewell et al., 2007, Harper & Quaye, 2009; Lombardi et al., 2013, Pusztai & Szabó, 2014; Pusztai, 2015; Kiss, 2016; Ndlovu, 2019). Noha a diplomaszerezés megtérülését a fogyatékosággal élő személyek esetében számos kutatás vizsgálta (Psacharopoulos & Patrinos, 2004; Lamichhane & Sawada, 2009; Lamichhane, 2015), a megszerzett diploma kihasználtsága a fogyatékosággal élő népesség körében, különösen azon személyek körében, akik fogyatékoságukat nem regisztrálták a felsőoktatás adminisztratív rendszerében, máig feltáratlan kérdésként van jelen, s csak kevés kutatás foglalkozott e jelenség feltárásával (Angyalossy & Fazekas, 2006; Krémer & Nagy, 2008; Laki, 2009; Bánfalvy, 2014).

Kutatásunkban ennek fényében arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk, a diplomaszerezés miképp hat a fogyatékosággal élő személyek társadalmi mobilitására, valamint hogy feltárjuk a célcsoport esetében a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet jellemzőit. Ennek vizsgálatára félig strukturált személyes interjúkat folytatunk, ezért kutatásunk korlátja a minta reprezentativitásának hiánya. Ebből fakadóan eredményeink nem általánosíthatók, s csupán a mintában szereplő alanyokról vonhatunk le következtetéseket. Eredményeink

azonban – tekintettel a probléma feltáratlanságára és a célcsoport nehéz megközelíthetőségére – hiánypótlónak bizonyulnak, hiszen egy feltáratlan probléma mélystruktúráiba engednek bepillantást.

Első kutatási kérdésünk esetében az eredmények alapján az mondható el, hogy az alanyok társadalmi mobilitásához hozzájárult a diplomaszerezés, s azon alanyok esetében, akik a felsőoktatás elvégzése után diplomájuknak megfelelő munkakörben helyezkedtek el a munkaerőpiacon ez a hatás valamivel erősebbnek bizonyult, számottevő különbséget azonban nem tapasztaltunk a két vizsgált csoport között. E kérdés tekintetében azonban fontos kiemelni, hogy a munkakör megválasztását meghatározó faktorokként merültek fel a diploma tudományterületének sajátosságai, valamint az alanyok fogyatékoságának típusa, és családjuk ehhez való hozzáállása.

Második kutatási kérdésünk esetében a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet tekintetében azt tapasztaltuk, hogy az egyének fogyatékoságának típusa és a pályaválasztás mutatkozik kiemelt jelentőségűnek a tekintetben, hogy az egyének végzettségüknek megfelelő vagy attól eltérő munkakörben helyezkednek-e el. Ezen tényezők gyakorolnak közvetett és közvetlen hatást az álláskeresés és a munkahelyi közegbe való beilleszkedés esetében.

Noha kutatásunk eredményeiből nem vonhatók le messzemenő következtetések, e kutatás alapját képezheti egy nagymintás kérdőíves vizsgálatnak, melynek segítségével pontosabban megismerhetővé és feltárhatóvá válik a fogyatékosággal élő diplomás népesség helyzete a munkaerőpiacra való belépés tekintetében.

Köszönetnyilvánítás

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

1. Angyalossy Zs. & Fazekas V. (2006). A diplomás vak személyek és az esélyegyenlőség. *Szociális Munka*, 18(1), 9–15.
2. Attewell, P., Lavin, D. E., Domina, T. & Levey, T. (2007). *Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across the generations?* New York: Russell Sage Foundation.
3. Balázs, E. (2014). Tömegoktatás, elitoktatás és a minőség. *Educatio*, 23(4), 550–554.
4. Bánfalvy, Cs. (2014). Fogyatékos személyek diplomával. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(4), 249–267.
5. Berszán, L. (2007). A fogyatékos gyermeket nevelő családok megküzdési esélyei Romániában. *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat* 18(1), 47–60.
6. Ceglédi, T. (2015). Egy alkalmazott eredményességkonceptió és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártságára. In Pusztai, G. & Kovács, K. (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 9–24). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
7. Crawley, M. & Sanderson, H. W. (1982). Characteristics of successful family-care parents. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(5), 519–525.
8. Csoba, J. (2010). *A tisztességes munka*. Budapest: L'Harmattan.
9. Csók, C. & Hrabéczy, A. (2021a). Többletpontok és pályaválasztás. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban* (pp. 33–36). Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
10. Csók, C. & Hrabéczy, A. (2021b). Honnan jöttünk és hová tartunk? Pályaválasztás és tanulmányi előrehaladási utak. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 57–75). Debrecen: CHERD-Hungary.
11. Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences. Metode de cercetare în științele sociale*. Peter Lang.
12. Dávid, J. (2005). *A munkaerő-piaci igények és a szakképzési rendszer közelítése*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
13. Harper, S. R. & Quaye, S. J. (2009). *Student Engagement in Higher Education*. New York-London: Routledge.
14. Hrabéczy, A. & Pusztai, G. (2020). Fogyatékosokkal élő hallgatók tanulmányi pályafutása a felsőoktatási adminisztratív adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(11), 3–23.
15. Hrabéczy, A. (2019). Discovering factors influencing study success of students with disabilities and learning difficulties in an interview study. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 31–44.
16. Hrabéczy, A. (2021). A tanulási nehézséget tapasztaló hallgatók jellemzői. *Civil Szemle* 18(2), 85–106.
17. Hrabéczy, A. (2019). Successful students with disabilities and learning difficulties in higher education in Hungary. In Kovács, G. & Rónay, Z. (Eds.), *In search of excellence in higher education* (pp. 191–203). Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press.
18. Janák, K. & Tokaji, K.-né (2018). Mikrocenzus 2016. 8. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_8.pdf
19. Kiss, L. (2016). Hátrányos helyzetű csoportok a felsőoktatásban – A csoportok azonosítása, a kutatási fókusz meghatározása. In Fehérvári, A., Misléy, H., Széll, K., Szemerszki, M., & Veroszta, Zs. (Eds.), *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás* (pp. 41–64). Budapest: Tempus Közalapítvány.
20. Kiss, N. (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés* 4(3), 1–15.
21. Köncei, Gy., Heiszer, K., Hernádi, I., Horváth, P. L., Katona, V., Kunt, Zs., & Sándor, A. (2015). Kutatásetikai alapvetés a fogyatékoságtudományhoz. A kontextusról, alapvető szabályokról és levezetett szabályokról. In Hernádi I. & Köncei, Gy. (Eds.), *A felelet kérdései között*.

- Fogyatékoságtudomány Magyarországon* (pp. 152–157). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
22. Központi Statisztikai Hivatal (2019). Oktatási adatok 2018/2019. *Statisztikai Tükör*. 2019. május 28. Retrieved from <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf>
 23. Krémer, B. & Nagy, Z. (2008). *A fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek munkaéletútjának, valamint jövőbeni képzési és munkavállaláshoz kötődő terveinek feltárása*. Debrecen: Revita Alapítvány.
 24. Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
 25. Lagemann, E. C., & Lewis, H. (2012). Renewing the civic mission of American higher education. In Lagemann, E. C. & Lewis, H. (Eds.), *What is college for? The public purpose of higher education*, (pp. 9–45). New York: Teachers College Press.
 26. Laki I. (Ed.) (2009). *Fogyatékoság és a mai magyar társadalom*. Konferenciakötet. Szeged–Budapest: Belvedere Meridionale – MTA Szociológiai Kutatóintézet.
 27. Lamichhane, K. (2015). *Disability, Education and Employment in developing countries, From charity to investment*. Japan International Cooperating Agency's Research Institute.
 28. Lamichhane, K. & Sawada, Y. (2009). Disability and Returns to Education: A case study from Nepal. In *Far East and South Asia Meeting of the Econometric Society held at the University of Tokyo*.
 29. Lombardi, A., Murray, C., & Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–232.
 30. Mete, C. (2008). *Economic Implications of Chronic Illness and Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Washington: The World Bank.
 31. Ndlovu, S. (2019). 'Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective'. *African Journal of Disability* 8(1–12), DOI: 10.4102/ajodv8i0.514
 32. Psacaropoulos, G. & Patrinos, H. A. (2004), Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics* 12(2), 111–134.
 33. Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kezektől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
 34. Pusztai, G. & Szabó, D. (2014). Felsőoktatási hallgatók és fogyatékosággal élő társaik. *Kapocs*, 13(4), 23–36.
 35. Sántha, K. (2021). A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus terei a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásában. *Iskolakultúra*, 31(19–29). DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.03.19
 36. Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64–73. Retrieved from <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21248>
 37. *World report on disability* (2011). World Health Organization. Malta: The Worldbank.

Internetes források

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

https://gateway.euro.who.int/en/indicators/hfa_414-2720-people-receiving-socialdisability-benefits-per-100-000/visualizations/#id=19994&tab=table

Törvények, jogszabályok

531/2021. (IX. 14.) Korm. rendelet az önköltséges képzésre történő átsorolásról
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

Melléklet

1. melléklet: A válaszadók bemutatása (N=31)

Nem	Életkor	Fogyatékos- ság típusa	Diploma tudomány- területe	Szakja	Munkaerő- piaci státusz	Nem
1. alany	Nő	29	Hallássérült	Természettudomány	Biológia BSc	Nem diplomájá- nak megfelelő munkakör
2. alany	Férfi	27	Autizmus spektrumzavar	Bölcsészettudomány	Anglisztika BA	Álláskereső
3. alany	Nő	27	Diszlexia	Társadalomtudomány	Szociálpedagó- gia BA	Diplomájának megfelelő mun- kakör
4. alany	Nő	28	Diszlexia	Pedagógusképzés	Óvodapedagó- gia BA	Diplomájának megfelelő mun- kakör
5. alany	Nő	26	Diszlexia	Társadalomtudomány	Szociálpedagó- gia BA	Diplomájának megfelelő mun- kakör
6. alany	Férfi	29	Diszlexia	Művészet	Zongoratanár OMA	Diplomájának megfelelő mun- kakör
7. alany	Nő	22	Diszlexia	Pedagógusképzés	Csecsemő- és kisgyermekne- velő BA	Diplomájának megfelelő mun- kakör
8. alany	Férfi	27	Látássérült	Agrártudomány	Ismeretlen	Újabb felsőfokú tanulmányba kezdtet (más területen)
9. alany	Nő	54	Diszlexia, diszgráfia	Gazdaságtudomány	Ismeretlen	Nem diplomájá- nak megfelelő munkakör
10. alany	Nő	35	Diszlexia	Gazdaságtudomány	Kereskedelem és marketing BSc	Diplomájának megfelelő mun- kakör
11. alany	Férfi	30	Diszlexia, diszgráfia, disz- kalkulia	Orvostudomány	Sebész OMA	Diplomájának megfelelő mun- kakör
12. alany	Nő	34	Beszéd fogyaté- kosság	Hittudomány	Vallástanár OMA	Diplomájának megfelelő mun- kakör
13. alany	Férfi	25	Látássérült	Informatika	Programtervező informatikus BSc	Újabb felsőfokú tanulmányba kezdtet (mester- képzés- ben)
14. alany	Nő	30	Mozgássérült	Műszaki	Környezetmér- nök BSc	Nem diplomájá- nak megfelelő munkakör

15. alany	Férfi	42	Látássérült	Bölcsészettudomány	Anglisztika BA	Újabb felsőfokú tanulmányba kezdett (más területen)
16. alany	Nő	35	Diszlexia	Egészségtudomány	Gyógytornász BSc	Álláskereső
17. alany	Férfi	41	ADHD	Agrártudomány	Ismeretlen	Nem diplomájának megfelelő munkakör
18. alany	Nő	53	Mozgássérült	Pedagógusképzés	Tanító BA	Nem diplomájának megfelelő munkakör
19. alany	Nő	29	Látássérült	Pedagógusképzés	Gyógypedagógus BA	Újabb felsőfokú tanulmányba kezdett (más területen)
20. alany	Nő	49	Mozgássérült	Informatika	Szakfordító szakirányú továbbképzés	Diplomájának megfelelő munkakör
21. alany	Férfi	36	Mozgássérült	Sport	Edző BSc	Sportoló
22. alany	Nő	34	Mozgássérült	Sport	Edző BSc + kereskedem és marketing BSc párhuzamosan	Sportoló
23. alany	Nő	25	Diszlexia, diszgráfia	Pedagógusképzés	Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA	Diplomájának megfelelő munkakör
24. alany	Férfi	28	Látássérült	Sport	Sportszervező BSc	Újabb felsőfokú tanulmányba kezdett (más területen)
25. alany	Nő	31	Mozgássérült	Bölcsészettudomány	Szabadbölcész BA	Diplomájának megfelelő munkakör
26. alany	Férfi	26	Autizmus spektrumzavar	Természettudomány	Matematika BSc	Újabb felsőfokú tanulmányba kezdett, doktorandusz
27. alany	Nő	29	Látássérült	Bölcsészettudomány	Kommunikáció és médiatudomány MA	Diplomájának megfelelő munkakör
28. alany	Férfi	45	Mozgássérült	Pedagógusképzés	Tanító BA	Diplomájának megfelelő munkakör
29. alany	Nő	38	Diszlexia	Agrártudomány	Agrármérnök BSc	Diplomájának megfelelő munkakör
30. alany	Férfi	30	ADHD, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia	Pedagógusképzés	Testnevelő tanár OMA	Nem diplomájának megfelelő munkakör
31. alany	Férfi	29	Mozgássérült	Bölcsészettudomány	Pszichológia BSc	Álláskereső

Transition Between Higher Education and the Labour Market for Graduates with Disabilities

Our research focuses on individuals referred to as students with disabilities under the current Higher Education Act and who have completed their higher education studies by graduating from this group of students. The topicality of the research is given by the fact that although the proportion of people with disabilities with a degree is increasing, the literature reports that a higher proportion of people with disabilities live in unfavourable socio-economic conditions compared to the total population. However, there is little information in the domestic and international literature on the extent to which the role of higher education in promoting social mobility can prevail in the case of the disabled population. This group can be a significant human resource in the labour market, and exploring their situation can help us understand their labour market situation, thus engaging them more effectively. The research aims to explore how the labor market situation of people with disabilities develops after graduation, and to find out how the role of higher education in promoting social mobility prevails in the case of people with disabilities supporting their placement in the labour market. To explore the issue, we used a qualitative research method and conducted semi-structured personal interviews (N = 31). As a limitation of our research, we should mention the difficult reach of the target group. Sampling was carried out by the snowball method. Our results show a clear correlation between the effect of higher education on social mobility and their position in the labour market for people with disabilities. The results may help understand the ongoing transition between higher education and the labour market for people with disabilities, which can provide important information for both higher education and labour market actors.

Keywords: Disability, labour market, social mobility, higher education

Kik és hol tanulnak középfokon idegen nyelvet Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében?

*Sebestyén Krisztina**

DOI: 10.21549/NTNY.37.2022.2.2

A gyermekek iskolaválasztását több tényező is befolyásolja, például a szülők iskolázottsága vagy a lakóhely és az oktatási intézmény távolsága (Fehérvári, 2015; Zolnay, 2018). A szülők iskolázottsága hatással van az iskolai tanulmányokra és az idegennyelv-választásra is (Csapó, 2001). Tanulmányunkban a Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végzett, nyelvtanulási motivációra vonatkozó kérdőíves kutatásunk adatait elemezzük SPSS program segítségével. A tanulói adatbázisban (890 fő) azt vizsgáljuk, hogy a tanulható idegen nyelvek más tényezőkhez képest mennyire befolyásolták a középiskola-választást. A tanult idegen nyelv(ek) és a középiskolások klasztereivel kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e különbség az eltérő idegen nyelv(ek)et tanulók között a középiskolák képzéstípusát és fenntartóját tekintve. Eredményeink szerint a nyelvek a legkevésbé, míg a lakóhely és az oktatási intézmény távolsága jelentősebb mértékben befolyásolta a középiskola-választást, azonban tanult idegen nyelvenként és tanulói klaszterenként eltérő mintázatot mutatnak a tanulók középiskolái a képzéstípus, valamint a fenntartó tekintetében, ami véleményünk szerint nemcsak a hozzáférhetőség miatt alakul így, hanem a társadalmi háttér és a jövőbeli tervek is befolyásolják a döntést.

Kulcsszavak: német nyelv, angol nyelv, családi háttér, középiskola-választás, képzéstípus, fenntartó

Szakirodalmi háttér

Napjainkban az iskolázottság egyre jelentősebb befolyásoló tényező az egyén társadalomban betöltött szerepe kapcsán (Fehérvári, 2015). A megszerzett végzettség minőségét, az egyén ezen alapuló lehetséges társadalmi mobilitását, valamint a munkaerőpiaci sikerességét több komponens befolyásolja, például az anyanyelv minél választékosabb használata, ezzel összefüggésben a tanulói teljesítmény és az idegennyelv-ismeret, melyek mindegyike korábbi kutatások szerint (például Gázsó, 1982; Gogolin, 2014; Hegedűs & Sebestyén, 2019; Lukácsi, 2019) szoros összefüggésben áll a társadalmi háttérrel. Ezen belül az egyik legjelentősebb hatása a szülők iskolai végzettségének van, ami már az általános iskola, illetve a középiskola választásában is megmutatkozik (Nikolov & Vigh, 2012; Ceglédi, 2020), mert a szülők köz-és/vagy felsőoktatásban szerzett tapasztalatai befolyásolják a gyermekek iskolaválasztását, valamint ezzel összefüggésben azt a végzettséget is, amit ezekben az intézményekben megszereznek (Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2019).

Az iskolarendszer többnyire konzerválja a társadalmi csoportokat, ami hatással van az adott csoportok területi újtermelődésére (Gogolin, 2014; Híves, 2015). Az intézményválasztást befolyásolja maga a területegység is a rendelkezésre álló közép- és felsőfokú intézménykínálatával. A döntési folyamatban fontos tényező a lakóhely és az iskola távolsága, mert az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók általában a lakóhelyükhöz legközelebb eső közép- és/vagy felsőfokú oktatási intézményt részesítik előnyben, mert nem engedhetik meg ma-

* Tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem, kriszti.se@gmail.com

guknak az albérleti/kollégiumi díjakat, vagy a mindennapi ingázást (Denzler & Wolter, 2010; Zolnay, 2018). A magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei inkább a valamilyen szempontból „különleges”, például tagozatos, két tanítási nyelvű vagy a nem állami fenntartású intézményeket preferálják (Hegedűs, 2016; Garami, 2020). Az egyházi intézményekkel kapcsolatban korábbi kutatások (például Pusztai, 2009; Hegedűs, 2019) kimutatták, hogy általában felvételi eljárás után kerülhetnek be a középiskoláikba a tanulók, akik jellemzően iskolázottabb szülők gyermekei, s így az egyházi intézmények többnyire felsőoktatásba való bekerülést elősegítő tanulási környezetet jelentenek a diákok számára. Az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulóknak nehezebb bejutni az egyházi középiskolákba, viszont akkor, ha ez sikerül, ezekből az intézményekből könnyebb a továbbhaladásuk a felsőoktatásba (Hegedűs, 2019); Pusztai (2020) megállapítása szerint a Magyarország keleti részén élő tanulókra ez különösen jellemző.

Tanulmányunkban a középiskola-választásra fókuszálunk, amiről a szakirodalom alapján elmondható, hogy a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei inkább gimnáziumokba járnak, míg az alacsonyabb társadalmi háttérrel jellemezhető tanulók főleg szakmát adó középiskolát választanak (Hegedűs, 2020). A szülők iskolázottsága motiváló példa lehet a gyermekeik számára például az intézmény- és képzésválasztásban, de akár az idegennyelv-tanulást tekintve is, mert korábbi kutatások szerint a magasabban iskolázott szülők gyermekei többségében angolt (is) tanulnak (Csapó, 2001; Nikolov & Csapó, 2018; Heisig, Elbers & Solga, 2020). Nikolov és Csapó (2018) ezt a jelenséget az angol nyelv mindennapi életben betöltött egyre nagyobb szerepének, valamint akár kulturális tőkeként való funkcionálásának is tulajdonítja. Ugyanakkor véleményünk szerint az angol nyelv választásának okai között megjelenhet még például a munkanyelvként való használat, vagy a külföldi szakmai utakon, tanulmányutakon, ösztöndíjakban, nemzetközi együttműködésekben való részvétel lehetősége is. A német nyelv tanulásának hazánkban a történeti, társadalmi, kulturális és gazdasági vonatkozásai miatt jelentős hagyományai vannak (Seewann, 2013), amit az is mutat, hogy míg Európában a negyedik helyen áll a középiskolások által tanult idegen nyelvek sorában, addig Magyarországon a második legnépszerűbb (Eurostat 2017). Az angol nyelv nagymértékű térnyerésének eredményeképpen egy újabb kutatás szerint a legtöbb általános iskolai tanuló angolt tanul, de a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei németet is (Sebestyén, 2021). Ez azért lényeges információ, mert akik tehetik, törekszenek a középiskolai tanulmányaik során folytatni az általános iskolában elkezdett idegen nyelvnek a tanulását (Vágó, Simon & Vass, 2011).

Adatbázis és módszerek

Tanulmányunkban a „Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében” című kérdőíves kutatásunk adatbázisát elemezzük. A vizsgálat 2018 decembere és 2019 májusa között zajlott Hajdú-Bihar, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, és a 11. osztályos, érettségit adó képzésben résztvevők közül a németet és/vagy angolt tanulók, illetve az ő nyelvtanáraik kerültek be a mintába. Ez a két megye 9-9 intézményéből összesen 890 tanulót és 100 tanárt jelent. A kutatás során rétegzett mintavételt alkalmaztunk, a két megyében a tanulók és a nyelvtanárok bevonása nem volt teljeskörű, de az egyes nyelvtanulói csoportokban viszont igen. A most bemutatott elemzéseket a tanulói adatbázison végeztük, ami képzéstípusonként reprezentatív; s 440 nő és 433 férfi, képzéstípusok szerint 420 gimnazista és 444 szakgimnazista, megyei megoszlásban pedig a Hajdú-Bihar megyei középiskolákból 445 fő, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyeiekből 437 fő adatait tartalmazza. A 890 főhöz képest hiányzó elemszámokat az magyarázza, hogy nem minden tanulóól kaptunk választ az adott kérdésekre. A kutatás korlátját jelenti, hogy nem tértünk ki arra, milyen más idegen nyelvet választhattak volna még az angolon és a németen kívül a tanulók a középiskolában; valamint, hogy véletlenszerűen, vagy direkt jutottak-e be a diákok az adott nyelvi csoportba. A tanult idegen nyelvek szerinti

csoportosításban végzett vizsgálatoknak az ad létjogosultságot, hogy bármilyen módon kerültek a tanulók az adott nyelvi csoportba, a középiskolai képzés elvégzéséhez teljesíteniük kell a nyelvi követelményeket is.

Az elemzéshez SPSS programot használtunk, amivel a vizsgálatokhoz két új változót, illetve négy klasztert hoztunk létre. A szakirodalom szerint (például Pusztai, 2004; Nikolov & Csapó, 2018; Zolnay, 2018) az anya és az apa iskolai végzettsége, valamint a család anyagi helyzete befolyásolja leginkább az egyén oktatási intézmény és idegennyelv-választását, ezért az egyik új változó ebből a három változóból jött létre többszörös átkódolással. Először az anyák és az apák iskolai végzettségét háromfokúvá alakítottuk át – (1) maximum szakmunkás/szakiskolai végzettségű, (2) érettségizett, (3) diplomás –, majd hozzáadtuk a válaszadó által megadott, anyagi helyzetre vonatkozó értéket: (1) átlag alatti, (2) átlagos, (3) átlag feletti. Csak azok a tanulók szerepelnek az új változóban, akiknek mindhárom eredeti változóban voltak adatai, s létrehoztunk belőlük egy magas (254 fő) és egy alacsony társadalmi státuszú családi háttérrel rendelkező (486 fő) csoportot. Azok a diákok kerültek a magas társadalmi státuszú csoportba, akik a három változó adatait összesítve legalább hét pontot értek el a maximális kilencből (például a szülők egyike érettségizett, a másik diplomás, és a család anyagi helyzete átlagos).

A másik változóban a tanult idegen nyelvekre vonatkozó válaszok alapján három csoportot különítettük el: a csak németet (157 fő), a csak angolt (337 fő), valamint a mindkét nyelvet tanulókat (396 fő). A kérdőívben tizenkét állítás vonatkozott a középiskola-választásra, amelyeket a tanulók ötfokú Likert-skálán értékelték, s ezekből K-means cluster eljárással négy klasztert hoztunk létre, mert itt volt a legarányosabb a klaszterek elemszáma. A klaszterközéppontokat az 1. táblázat tartalmazza.

A klasztereket képző állítások	„Ingázó szakma-orientáltak”	„Kitörni vágyók”	„Felsőoktatás-orientált helyiek”	„Túlélésre hajtók”
Ez volt a legközelebbi intézmény a lakóhelyemhez.	1,38	2,46	3,88	3,18
Az iskolába való mindennapi bejárás könnyen megoldható.	1,88	3,86	4,35	4,12
A kollégiumi lakhatás könnyen megoldható.	1,49	3,06	2,62	1,42
Csak ebben az iskolában van a környéken német tagozat.	1,28	1,12	2,79	1,18
Csak ebben az iskolában van a környéken angol tagozat.	1,20	1,13	3,69	1,41
Az iskolát az oktatás magas színvonala miatt választottam.	3,89	3,35	3,94	2,52
Ebből az iskolából könnyű bejutni a felsőoktatásba.	3,73	3,67	3,93	2,70
Az iskolában megszerezhető szakképzettség keresett a munkaerőpiacon.	3,59	3,71	3,41	2,18
Az iskola támogatja az arra rászoruló tanulókat.	1,57	3,92	3,43	1,97
Az iskolában fontos szerep jut a tehetség gondozásnak, versenyeztetésnek.	2,40	4,05	3,79	2,70

Az iskolában fontos szerep jut a gyengébben teljesítők felzárkóztatásának.	1,79	3,59	3,22	2,21
Ezt a középiskolát viszonylag könnyű elvégezni.	2,05	3,15	3,21	3,23
Tanulók létszáma (fő)	233	274	127	255

1. táblázat. A középiskola-választás alapján képzett tanulói klaszterek. (n=889; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2018-2019; saját szerkesztés) Klaszterenként a három legmagasabb érték kiemelve.

Az (1) „Ingázó szakmaorientáltak” klaszterére (233 fő) jellemző, hogy a középiskolában megszerzhető tudás magas színvonala, munkaerőpiaci hasznosíthatósága, valamint a felsőoktatásba való könnyű bekerülés lényeges, és a minőségért utazni is hajlandók. A (2) „Kitörni vágyók” (274 fő) csoportja annyiban tér el az előző klasztertől, hogy számukra fontos az iskola és a lakóhelyük földrajzi távolsága, az intézményi tehetséggondozás, valamint a rászoruló tanulók támogatása is. A (3) „Felsőoktatás-orientált helyiek” (127 fő) nevű csoport tagjai abban hasonlítanak a „Kitörni vágyók” klaszterére, hogy számukra is lényeges az intézmény lakóhelyükhöz viszonyított földrajzi közelsége. Továbbá lényeges számukra a középiskolában folyó oktatás magas színvonala, valamint e klaszter tagjai értékelték a legmagasabbra a nyelvi képzések meglétét. A (4) „Túlélésre hajtók” (255 fő) számára az értékek alapján az oktatási intézmény közelsége, valamint a képzés könnyű elvégezhetősége lényeges, ezen túl semmi más nem fontos: nem érdekli őket sem a felsőoktatásba való bekerülés, sem a középiskolában megszerzhető szakma munkaerőpiaci keresettsége, sem a szociális szempontok. Az új változók és a klaszterek létrehozását követően egy háromdimenziós varianciaanalízis-táblát, valamint két- és háromdimenziós kereszttáblákat készítettünk, amikkel a középiskola-választást, s ezen belül a képzéstípusokat és a fenntartókat vizsgáltuk idegen nyelvenként, valamint a társadalmi háttér alapján. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a különböző klaszterekbe tartozó tanulók milyen középiskolákba járnak a tanult idegen nyelv(ek), a képzéstípusok és a fenntartók szerint. Ezen változók, valamint a korábban említett, társadalmi státusszal és oktatási intézmény-, illetve idegen nyelv-választással kapcsolatos szakirodalmi megállapítások (például Pusztai 2004; Pusztai, 2009; Nikolov & Vígh, 2012; Nikolov & Csapó, 2018; Garami, 2020; Hegedűs, 2020) alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg: (1) A tanulók középiskola-választási preferenciáiban különbség fedezhető fel a társadalmi háttér mellett a tanult idegen nyelv(ek) szerint is. (2) A középiskola-választással kapcsolatos klasztereken belül különbségeket találunk a képzéstípusok és a fenntartók arányaiban a csak németet, a csak angolt, valamint a németet és angolt is tanulók csoportjaiban.

Eredmények

Először azt vizsgáltuk, hogy milyen tényezők befolyásolták leginkább a tanulók iskolaválasztását, illetve, hogy ezek között a tanulók társadalmi háttérének, a lakóhelyük és az oktatási intézmény földrajzi távolságának, valamint az adott intézményben tanulható idegen nyelveknek mennyire volt meghatározó ereje. A középiskola-választásban szerepet játszó tényezők vizsgálatakor először a kérdőívben erre vonatkozó tizenkét állítással és az ismertetett két új változóval egy háromdimenziós varianciaanalízis-táblát hoztunk létre, amiből a 2. táblázatban csak a szignifikáns különbségeket mutató eredményeket ismertetjük.

Tanult idegen-nyelv(ek)	Társadalmi háttér		Közel van a lakóhelyhez**	Német tagozat csak itt***	Angol tagozat csak itt***	Az oktatás magas színvonalú***	Innen könnyű bejutni a felsőoktatásba***	Keresett szakképzettség***	Fontos az iskolában a tehetséggondozás***	Könnyű az iskolát elvégezni*
Német	Alacsony	Átlag	2,31	1,41	1,30	3,14	3,16	3,78	2,99	2,82
		Elemszám (fő)	88	83	86	80	85	83	82	84
	Magas	Átlag	2,23	1,57	1,37	3,76	3,84	3,84	2,97	2,26
		Elemszám (fő)	39	37	38	38	37	37	37	39
Angol	Alacsony	Átlag	2,60	1,21	1,41	2,90	3,17	3,76	3,08	2,98
		Elemszám (fő)	193	188	191	188	183	191	185	189
	Magas	Átlag	2,25	1,13	1,29	3,17	3,51	3,66	3,09	3,06
		Elemszám (fő)	69	67	65	66	68	67	69	64
Német és Angol	Alacsony	Átlag	2,91	1,55	1,85	3,55	3,56	2,64	3,51	2,88
		Elemszám (fő)	196	186	182	189	185	189	191	188
	Magas	Átlag	2,64	1,60	1,76	3,82	3,94	2,34	3,32	2,89
		Elemszám (fő)	140	140	140	137	143	140	136	140
Összes elemszám (fő)			2,79	1,18	725	701	702	698	701	707

2. táblázat. A középiskola-választást befolyásoló tényezők a középiskolában tanult idegen nyelv(ek) és a társadalmi háttér függvényében. (Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2018-2019; saját szerkesztés)¹

Minden idegen nyelvi csoportban az alacsony társadalmi státuszú családból érkező tanulók számára volt fontosabb a középiskola és a lakóhelyük távolsága, ami megegyezik korábbi kutatások tapasztalataival (például Zolnay, 2018). Továbbá minden vizsgált tanulói csoportnál a nyelvi tagozatokra vonatkozó változókhoz tartoznak a legalacsonyabb választátlagok, vagyis úgy tűnik, hogy ezek voltak a legkevésbé befolyásoló tényezők a középiskola-választás során. Ha a három nyelvi csoportban a legmagasabb átlagokat nézzük, akkor a csak angol nyelvet tanulóknál a középiskolában megszerezhető szakma munkaerőpiaci keresettsége (3,76), a mindkét nyelvet tanulóknál a középfokú intézményből a felsőoktatásba való egyszerű bekerülés (3,94), míg a csak németet tanulók az imént említett két tényezőt értékelték a legmagasabbra (3,84).

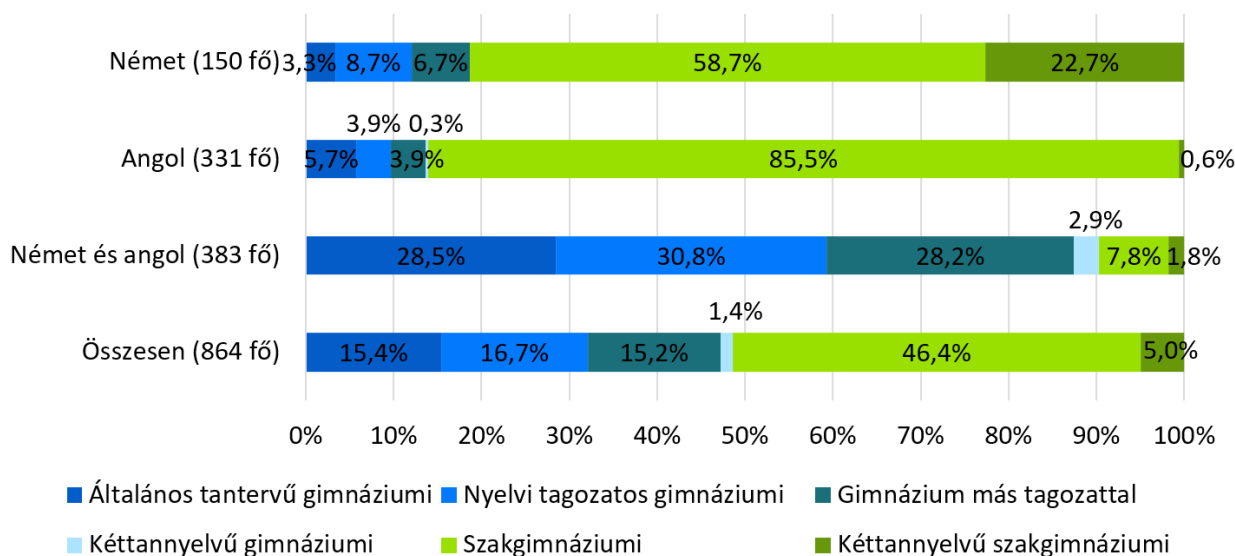
Az alacsony társadalmi státuszú családból érkező, csak németet tanulók számára még az intézményben zajló tehetséggondozás (2,99), illetve a képzés könnyű elvégezhetősége (2,82) volt lényeges. A magas társadalmi státuszú tanulók ezzel szemben a képzés magas színvonalát (3,76) és a jövőbeli tervekre vonatkozó állításokat – felsőoktatásba való könnyű bekerülés (3,84), keresett szakképzettség (3,84) – értékelték többre. Ez utóbbi csoportnál voltak magasabbak a nyelvi képzésekre (német 1,57; angol 1,37) adott értékek is. Az alacsony társadalmi státuszú, csak angolt tanulók számára lényegesebb az intézményben megszerezhető képzettség munka-

1. A táblázat fejlécében minden állításnál csillagokkal külön jelöltük a szignifikancia szinteket: *** $p \leq 0,001$; ** $0,001 < p \leq 0,010$; * $0,010 < p \leq 0,050$ értékeket jelenti. Minden állítást eltérő létszámú válaszadó értékelt, ezért az elemszámokat minden esetben feltüntettük. A három idegen nyelvi csoport eredményein belül a magas és az alacsony társadalmi státuszú családokból érkező tanulók adatait külön ismertetjük, melyek közül minden állításnál tanult idegen nyelvenként kiemeltük a magasabb értéket.

erőpiaci keresettsége (3,76), valamint a német (1,21) és az angol (1,41) nyelvi képzéssel kapcsolatos állításokat értékelték magasabbra. A magas társadalmi státuszú családból jövő tanulók válaszaiból pedig a magas színvonalú oktatás iránti igény (3,17), a felsőoktatásba való bejutás (3,51), és az intézményi tehetséggondozás (3,09) fontossága, továbbá a képzés könnyű elvégezhetősége (3,06) rajzolódik ki.

A mindkét idegen nyelvet tanulók közül az alacsony társadalmi státuszú családokból érkezők számára az angol nyelvre vonatkozó állítás (1,85), a keresett szakképzettség megszerzése (2,64), valamint az intézményben folyó tehetséggondozás (3,51) fontosabb. A németet és angolt is tanuló magas társadalmi státuszú családból jövő diákokról az derült ki, hogy számukra a német nyelv tanulásának lehetősége (1,60) a magas színvonalú oktatás (3,82), a felsőoktatásba való könnyű bekerülés (3,94) mellett is lényeges szempont volt a képzés könnyű elvégezhetősége (2,89) a középiskola-választásra vonatkozó döntési folyamatban.

A középiskola-választásban nem az idegen nyelvek befolyásolták leginkább a döntést, de azt tapasztaltuk, hogy található eltérések az intézményválasztás preferenciáiban a különböző idegen nyelvet tanulóknál. Ezért a következő lépésben a nyelvtanulói csoportokon belül a képzéstípusonkénti megoszlást elemezzük (1. ábra).



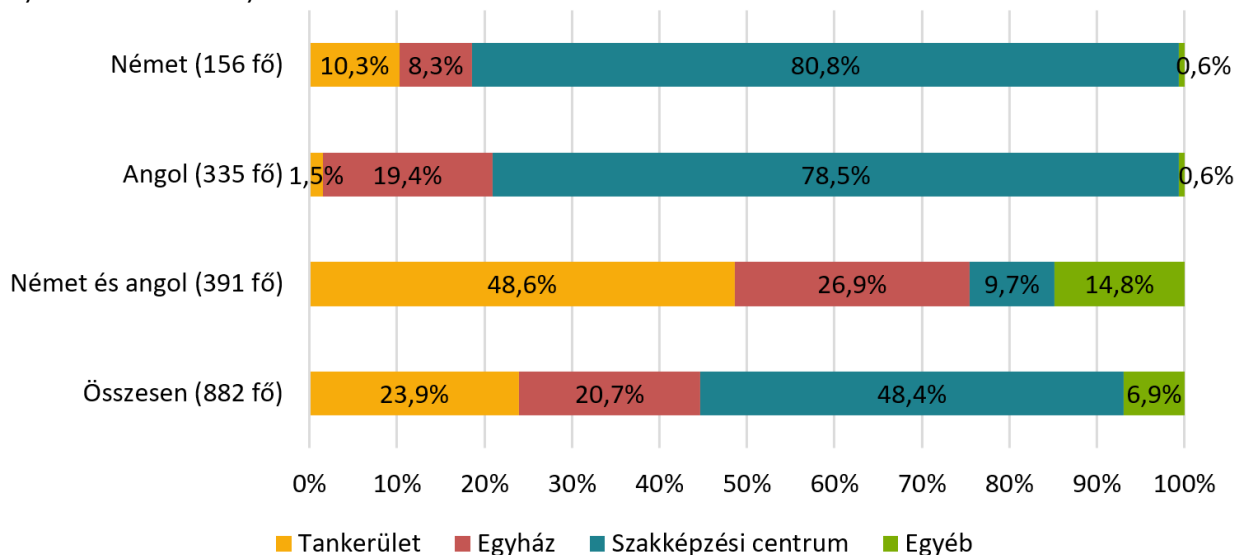
1. ábra. A németet, az angolt, illetve a németet és angolt is tanulók aránya az egyes képzéstípusokon belül (n=864; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2018–2019; saját szerkesztés)

A vizsgált adatbázis az idegen nyelv-tanulással kapcsolatos kutatás miatt jött létre, ezért különböztetjük meg a nyelvtanulás szempontjából speciális képzéseket a gimnáziumok és a szakgimnáziumok² esetében is. A kék árnyalataival a gimnáziumi, míg a zöldekkel a szakgimnáziumi adatokat jelöltük az ábrán, ahol a legtöbb gimnazista a két idegen nyelvet tanulók csoportjába tartozik (90,4%), és a legtöbb szakgimnazista (86,1%) a csak angolt tanulóknál látható. Az adatok háttérében a két képzéstípusban kötelezően előírt, tanulandó idegen nyelvek száma áll, mert ez a gimnáziumi képzésben kettő, míg a szakgimnáziumban csupán egy. A csak német tanuló gimnazisták százalékos aránya magasabb (18,7%), mint a csak angolt tanuló gimnazistáké (13,8%), ami a már korábban angolból letett, előrehozott érettségik előtt kötelező osztályozóvizsgáknak tudható be, mert ez mentesíti az általunk vizsgált, 11. évfolyamos tanulókat az óralátogatás alól. Ez a különbség a két nyelv

2. A 2016/2017-es tanévtől bevezetett szakközépiskola/szakgimnázium/gimnázium rendszert, illetve elnevezést (2015. évi LXV. törvény) a 2020/2021-es tanévtől felmenő rendszerben felváltotta a szakképző iskola/technikum/gimnázium (2019. évi LXXX. törvény). Tanulmányunkban viszont az adatfelvétel idején hatályos megnevezéseket használjuk.

között véleményünk szerint a korábbi szakirodalmi megállapításokkal magyarázható: a legtöbb tanuló az általános iskolában tanult idegen nyelvet igyekszik folytatni a középiskolai tanulmányai során is, ami napjainkban a legtöbb esetben már az angol nyelv (Vágó, Simon & Vass, 2011; Sebestyén, 2021). A hosszabb ideje tartó idegennyelv-tanulás pedig valószínűleg jobb alapot szolgáltat az előrehozott osztályozóvizsgák és érettségi vizsgák letételére.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy fenntartónként van-e különbség a különböző idegen nyelv(ek)et tanulók arányában. Az eredmények a 2. ábrán láthatók.

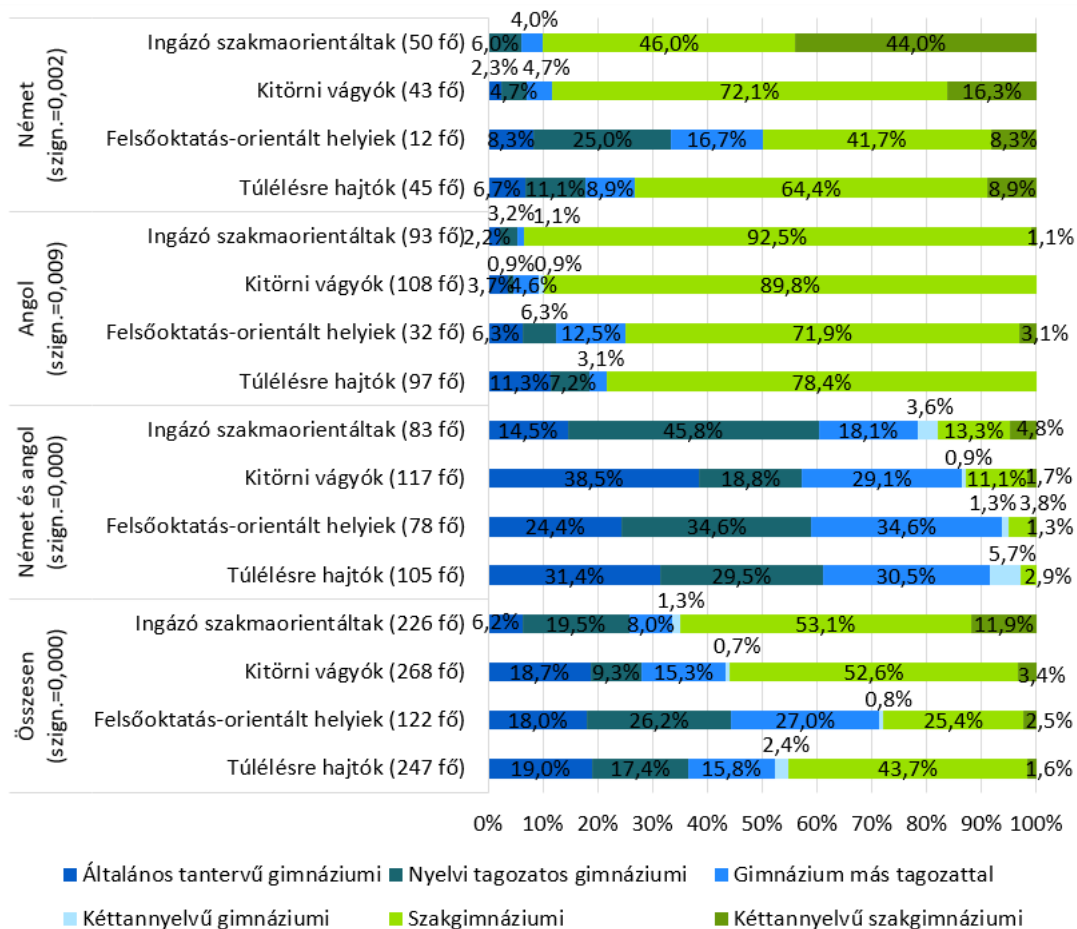


2. ábra. A németet, az angolt, illetve a németet és angolt is tanulók aránya az egyes fenntartói csoportokon belül (n=882; szign.=0,000; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2018–2019; saját szerkesztés)

A tankerületi (48,6%) és az egyéb (14,8%) fenntartású középiskolák a legnagyobb arányban a németet és angolt is tanulók csoportjában jelennek meg, aminek a háttérben a képzéstípus áll, mert ezen fenntartók iskolái közül kerültek be legnagyobb arányban gimnáziumi képzéstípust nyújtó intézmények a mintába. A szakképzési centrumok többnyire szakgimnáziumi képzést kínálnak, amiben egy idegen nyelv tanulása kötelező, ezért ennél a fenntartónál a legmagasabb a csak németet (80,8%) és a csak angolt (78,5%) tanulók aránya. Az összesített adatok alapján közel azonos a tankerületi (23,9%) és az egyéb (20,7%) intézményekbe járók aránya, azonban az egyes nyelvtanulói csoportokban már jelentős különbségek láthatók. Az egyházi fenntartású intézményekben legnagyobb arányban a németet és angolt is tanulók (26,9%) vannak, aminek háttérben az állhat, hogy a legtöbb egyházi intézménybe járó kitöltő gimnáziumi képzésben vett részt az adatfelvétel idején. A második legnagyobb arány a csak angolt (19,4%) tanulóknál található az egyházi intézményeknél, amitől jelentősen elmarad a csak németet (8,3%) tanulók aránya. Kizárólag a tankerületi intézményekben fordul elő, hogy a csak angolt tanulók aránya (1,5%) kisebb a csak németet tanulókéhoz (10,3%) képest, aminek a háttérben két folyamat együttes hatása állhat. Egyrészt valószínűleg többen, hosszabb ideje tanulnak már angolt (Vágó, Simon, & Vass, 2011; Sebestyén, 2021), ezért hamarabb érettségiz(het)nek előrehozottan az angol nyelvből, mint németből; másrészt az egyházi fenntartó nagyobb arányban indít szakgimnáziumi képzést, s a kutatásban résztvevők egyházi középiskolába járó szakgimnazisták, akiknek a képzéstípusból adódóan csak egy idegen nyelv tanulása kötelező, és ez az adatok alapján többségében az angol nyelv.

A tanult idegen nyelvek és a választott képzéstípusok közötti különbségek mélyebb feltáráshoz a középiskola-választással kapcsolatos klasztereket is bevontuk, amin belül megvizsgáltuk, hogy milyen százalékos

arányban vesznek részt az egyes képzéstípusokban a különböző idegen nyelv(ek)et tanulók. A 3. ábrán a kék árnyalataival jelöltük a gimnáziumi képzésekben résztvevőket, és zölddel a szakgimnáziumi képzésben résztvevők adatait.



3. ábra. A különböző képzéstípusokban tanulók százalékos megoszlása tanult idegen nyelvenként és klaszterenként. (n=863; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2018-2019; saját szerkesztés)

A gimnazisták legmagasabb arányban a „Felsőoktatás-orientált helyiek” klaszterbe (72,0%) tartoznak, és ez igaz a csak németet, a csak angolt, illetve a németet és angolt is tanulók csoportjára is. Szintén a „Felsőoktatás-orientált helyiek” klaszterben a legmagasabb a nyelvi tagozatos és kéttannyelvű gimnáziumi képzésbe járók összesített aránya (27,0%), ami abból adódhat, hogy a klaszterek közül itt értékelték a legmagasabbra a középiskola-választást befolyásoló tényezők közül a nyelvi képzés fontosságát. Azonban a különböző idegen nyelve(ke)t tanulók csoportjaiban már csupán a csak németet tanulók (25,0%) esetében mutatható ki a „Felsőoktatás-orientált helyiek” nyelvi tagozatos és kéttannyelvű gimnáziumi képzésben való legmagasabb részvételi aránya. A csak angolt tanulók közül a „Túlélésre hajtok” vesznek részt legnagyobb arányban nyelvi tagozatos gimnáziumi képzésben (7,2%), míg a németet és angolt is tanulók közül az „Ingázó szakmaorientáltak” (49,4%), ami a korábban leírt, klaszterre jellemző jövőbeli tervekkel magyarázható.

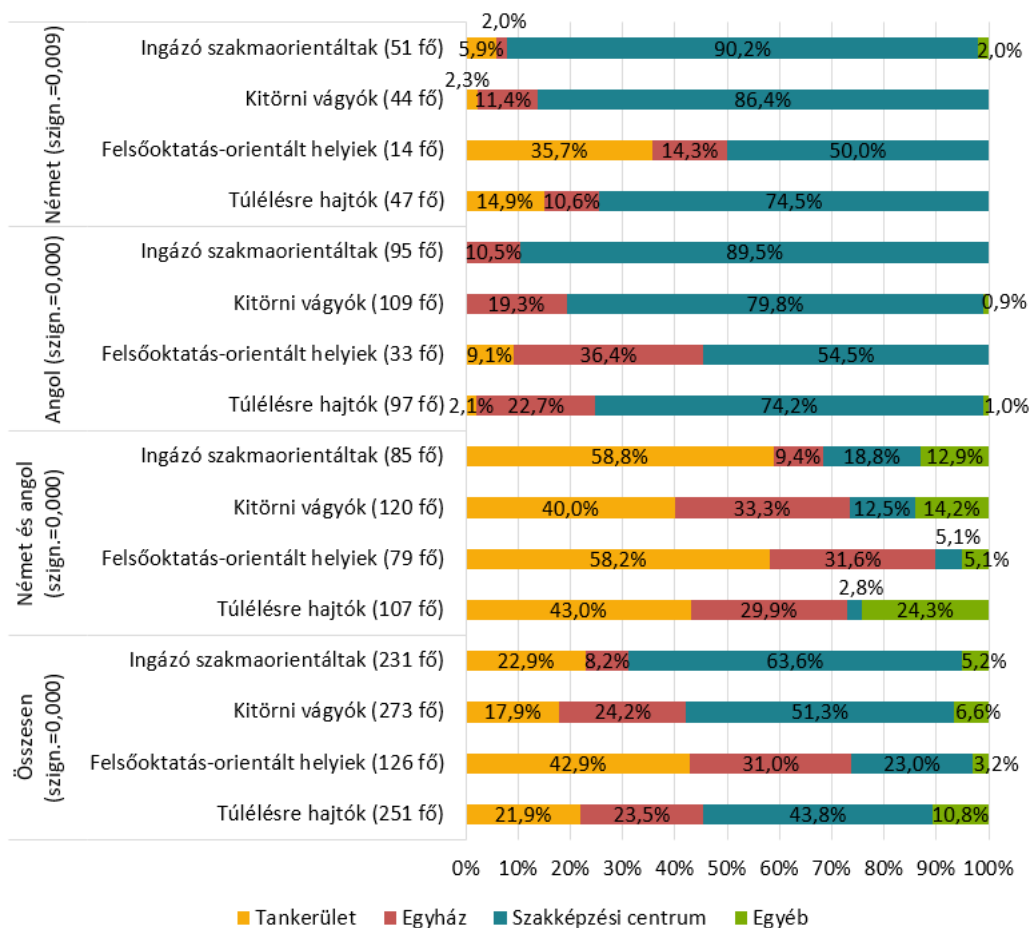
Az összesített adatok szerint a nem nyelvi tagozatra járók aránya összességében pontosan ugyanannyi (27,0%), mint a nyelvi tagozatos és a kéttannyelvű képzésben résztvevő gimnazistáké. Ha a különböző nyelveket tanuló csoportok adatait vizsgáljuk, a más tagozatra járók aránya néhány kivétellel ugyanannyi vagy alatta

marad a nyelvi tagozatra járókénál. A kivételeket a csak angolt tanuló „Kitörni vágyók” (4,6%) és „Felsőoktatás-orientált helyiek” (12,5%), illetve a németet és angolt is tanuló „Kitörni vágyók” (29,1%) és „Túlélésre hajtók” (30,5%) jelentik. Az adatok háttérében az első három említett csoportnál a továbbtanulási tervek állhatnak, míg a „Túlélésre hajtók” esetében a klaszterre jellemző semleges érdeklődés lehet az ok, továbbá feltételezhetően ez volt a lakóhelyükhöz legközelebb lévő képzés.

A szakgimnazisták legmagasabb aránya az „Ingázó szakmaorientáltak” között (65,0%) van, majd őket követik a „Kitörni vágyók” (56,0%). Ha a különböző nyelvi csoportokban a szakgimnazisták arányait elemezzük, akkor mindhárom csoportnál ugyanaz jellemző: a legnagyobb arányban az „Ingázó szakmaorientáltak”, második legnagyobb arányban pedig a „Kitörni vágyók” vesznek részt szakgimnáziumi képzésben. A szakgimnáziumok esetében a képzéstípusok közül csak a kéttannyelvű képzéstípust különböztettük meg. A vizsgálatba bevont intézmények főleg német kéttannyelvű képzést nyújtanak, ami a csak németet tanulók magas arányát magyarázhatja, közülük a legjelentősebb az „Ingázó szakmaorientáltak” aránya (44,0%). Ezt nagy különbséggel a csak németet tanuló „Kitörni vágyók” klasztere (16,3%) követi, de a többi klaszterben megjelenő arányok még ennyire se tudják megközelíteni. A csak angolt tanulók esetében nem minden klaszterben van kéttannyelvű képzéstípusban résztvevő válaszadó, s a legmagasabb arány a „Felsőoktatás-orientált helyieknél” (3,1%) található. A németet és angolt tanulóknál az „Ingázó szakmaorientáltak” klaszterénél mutatható ki a legmagasabb arány (4,3%).

A szakgimnazisták körében az „Ingázó szakmaorientáltak” és a „Kitörni vágyók” klaszterek közötti hasonlóság oka, hogy mindkét klaszter számára fontos a középiskolában megszerezhető szakma munkaerőpiaci keresettsége, valamint a felsőoktatási továbbtanulás is, de ez utóbbi jövőbeli terv inkább a „Kitörni vágyók” csoportjára jellemző, mert náluk magasabb a gimnáziumba járók aránya. Ez előre jelezhető volt egy korábbi kutatás alapján is, melyben Sebestyén (2016) azt vizsgálta, hogy általában kik választják az egyes felsőoktatási képzési területeket. Vizsgálata során arra jutott, hogy az „Alacsony iskolázottságú vidéki szegények” – ez a csoport hasonló jellemzőkkel bír, mint a „Kitörni vágyók” klasztere – leginkább a bölcsészettudományi, a műszaki, a pedagógus, valamint a társadalomtudományi képzési területekre kerülnek be, amik legkönnyebben gimnáziumból érhetőek el. A „Túlélésre hajtók” csoportra a képzéstípus sem gyakorol jelentősebb hatást, mert itt a legalacsonyabb a különbség a gimnazisták (54,6%) és a szakgimnazisták (45,3%) aránya között.

Vizsgáltuk, hogy a középiskola-választással kapcsolatos klaszterek tagjai milyen arányban járnak a különböző fenntartású középiskolákba. Szakgimnáziumokat többségében szakképzési centrumok működtetnek, így az összesített adatok szerint a válaszadók közel fele (48,4%) ennek a fenntartónak az intézményeiben tanul (4. ábra).



4. ábra. Az egyes klaszterekbe tartozók megoszlása a középiskola fenntartója alapján. (n=881; Forrás: Némettanulás, illetve -tanítás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, 2018-2019; saját szerkesztés)

A tankerületi (42,9%) és egyházi intézménybe járókat (31,0%) is a legnagyobb arányban a „Felsőoktatás-orientált helyiek” klaszterben találunk, aminek háttérében az állhat, hogy a klaszterjellemezők szerint ezen tanulók számára fontos a nyelvtanulás, valamint a felsőoktatásba való könnyű bekerülés. A tankerületi intézmények általában gimnáziumi képzéstípust működtetnek, aminek elsődleges célja a felsőoktatásra való felkészítés. Az egyházi intézményekkel kapcsolatban pedig korábbi kutatások (például Pusztai, 2009; Hegedűs, 2019) kimutatták, hogy főként az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulóknak nehezebb bekerülni, de akiknek sikerült, azoknak innen már könnyebb bejutniuk a felsőoktatásba. Ez, és a klaszterjellemezők magyarázhatják a kutatási adatainkat, melyek szerint a második legnagyobb, egyházi középiskolákba járó aránya (24,2%) a „Kitörni vágyók” klaszterben. A szakképzési centrumok által fenntartott intézményekbe járók az „Ingázó szakmaorientáltaknál” található a legnagyobb arányban (63,6%), mert számukra fontos a középfokon megszerezhető szakma minősége és piacképessége, továbbá a felsőoktatásban való továbbtanulást is elképzelhetőnek találják. A „Túlélésre hajtók” között található a legmagasabb arányban (10,8%) egyéb fenntartású intézménybe járó diákok. Az egyéb fenntartású intézményekből főleg gimnazistákat tudunk bevonni a kutatásba, s a megnevezett klaszterben látható magas arány valószínűleg az oktatási intézmény a tanulók lakóhelyéhez viszonyított közelségének köszönhető.

A 4. ábrán látható összesített adatok szerint tankerületi intézményekbe legkisebb arányban a „Kitörni vágyók” (17,9%) közül járnak, egyházi intézményekbe pedig az „Ingázó szakmaorientáltak” (8,2%) klaszterből. En-

nek a két klaszternek a tagjai a szakmaszerzésre koncentrálnak, illetve fontos számukra a felsőoktatásba való bekerülés, azonban a klaszterjellemzőik alapján a célok fontosságában kisebb eltérés fedezhető fel, ahogy az már a 3. ábrán látható képzéstípus-különbségeknél is tapasztalható volt, s ezért lehetséges, hogy más-más fenntartók intézményeinek segítségével próbálják meg elérni a céljaikat. A „Felsőoktatás-orientált helyiek” közül járnak a legkevesebben a szakképzési centrumok középiskoláiba (23,0%), mert a tanulók számára nem a középfokon megszerezhető szakma a legfontosabb. Ugyancsak erre a klaszterre jellemző, hogy itt található a legkevesebb egyéb fenntartású középiskolába járó diák (3,2%), aminek az oka az lehet, hogy más fenntartóknál biztosítottabbnak látják a felsőoktatásba való bekerülést.

A fenntartói arányok a csak németet és csak angolt tanulók csoportjainál megegyeznek: a legnagyobb arányok minden klaszternél a szakképzési centrumok által fenntartott intézményeket jelentik, és szinte alig található egyéb fenntartású intézménybe járó válaszadók. Ugyanakkor a tankerületi és az egyházi fenntartású intézmények arányainál különbség tapasztalható, mert a csak angolt tanulók klasztereiből arányaiban többen járnak egyházi intézménybe, mint tankerületibe, sőt, az „Ingázó szakmaorientáltak”, valamint a „Kitörni vágyók” esetében nem is találunk tankerületi intézményben tanulót a válaszadók között. A jelenség hátterében feltételezhetően az elérhető képzések, idegen nyelvek állhatnak; valamint a klaszterjellemzők, melyek szerint a középiskolában megszerezhető szakma magas színvonala, valamint a felsőoktatási továbbtanulás a célja az „Ingázó szakmaorientáltak” és a „Kitörni vágyók” klaszterének, amit az egyházi intézményekből biztosítottabbnak gondolnak. Ezt támasztja alá a csak németet tanulóknál a „Kitörni vágyók” csoportja, ahol szintén az egyházi középiskolákba járóknak magasabb az aránya, de a másik három klaszterben arányaiban a tankerületi intézményekben tanulók vannak többen. Ennek a magyarázata további vizsgálatokat igényel, amikre a jelen adatbázisunk nem ad lehetőséget.

Összegzés

A vizsgálataink szerint van különbség a társadalmi háttér mentén a középiskola-választásban, mert a döntést meghatározó tényezők közül kifejezetten az alacsonyabb társadalmi státuszú családból érkező tanulók számára volt fontos a lakóhely és a középiskola földrajzi távolsága. A magasabb társadalmi státuszú családból jövő tanulók jellemzően olyan képzéstípusokban vesznek részt, melyekben – többnyire a szülei döntése, a család társadalmi státusza alapján – németet is tanulnak. A válaszok szerint a középiskola-választást befolyásoló tényezők közül leginkább a jövőbeli tervek, míg legkevésbé az adott intézményben található német vagy angol nyelvi tagozatok voltak hatással a döntésre. Az első hipotézisünk igazolódott, mert a tanulók középiskola-választási preferenciáiban különbség fedezhető fel a társadalmi háttér mellett a tanult idegen nyelv(ek) szerint is.

A középiskola-választást befolyásoló tényezők mentén négy tanulói klasztert hoztunk létre, melyekről elmondható, hogy a „Túlélésre hajtók” csoportján kívül a többi három klaszterre jellemző a felsőoktatási továbbtanulás szándéka, valamint egy keresett szakma megszerzése akár már a középiskolában is. Ez utóbbi első sorban a „Ingázó szakmaorientáltak” és a „Kitörni vágyók” klaszterére jellemző, míg a „Felsőoktatás-orientált helyiek” inkább a felsőoktatási továbbtanulást preferálják, mert náluk a legmagasabb a gimnáziumi képzésben tanulók aránya. A „Ingázó szakmaorientáltak” és a „Felsőoktatás-orientált helyiek” körében a legjelentősebb a nyelvi képzések iránt érdeklődők aránya is, amit az előbbi csoportnál a képzéstípusok közötti megoszlás, míg az utóbbinál ezen túl a klaszterjellemzők is alátámasztanak. A különböző nyelv(ek)et tanulóknál klaszterenként eltérő arányok láthatók az egyes fenntartókat illetően, amiket a szakirodalom alapján (Pusztai 2009; Hegedűs 2019) az intézményekben megszerezhető végzettség erősségének, valamint a tanulók jövőbeli tervei elérésének támogatásának tulajdonítunk. Ezek alapján a második hipotézisünk is igazolódott, miszerint középiskola-

választással kapcsolatos klasztereken belül különbségeket találtunk a képzéstípusok és a fenntartók arányai-
ban a csak németet, a csak angolt, valamint a németet és angolt is tanulók csoportjaiban.

Összességében a tanulók középiskola-választására a praktikum jellemző, vagyis a továbbtanulási szándé-
kok, illetve a munkaerőpiaci hasznosíthatóság figyelembevételével hozzák meg a döntést. Az idegen nyelvek
befolyásoló hatása mutatkozott a legkisebb mértékűnek az 1. táblázatban látható, középiskola-választást befo-
lyásoló tényezők közül mindhárom nyelvi csoportnál, ugyanakkor a különböző idegen nyelv(ek)et tanulók cso-
portjainál jelentős eltéréseket találtunk a klaszterek, a képzéstípus és a fenntartók szerint. A különbségek több
tényező együttes hatásából adódnak, nemcsak a hozzáférhetőségről van szó, ezért úgy gondoljuk, hogy érde-
mes az oktatás során például a tanulók idegennyelv-tanulási motivációját a jövőbeli tervekre (továbbtanulási
szándékok, munkaerőpiaci hasznosíthatóság) fókuszálva felkelteni. Einhorn (2012) meglátása szerint azonban
legtöbbször csak a különböző vizsgákra történő felkészítés zajlik az iskolai nyelvórákon, ami rövidtávon haté-
kony lehet, de nem biztos, hogy minden esetben egybevág a tanulók igényeivel.

Irodalom

1. Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J. & Blossfeld, P. N. (2019). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 1, 16–30. DOI: 10.25656/01:16785
2. Ceglédi, T. (2020). Reziliencia és kompenzáló tényezők. In Pusztai, G. (Ed.). *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 101–129). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
3. Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8, 25–35.
4. Denzler, S. & Wolter, S. C. (2010). *Wenn das Nächstgelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz*. Aarau: SKBF.
5. Einhorn, Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás*, 3, 22–34.
6. Eurostat (2021): *Foreign language learning statistics*.
7. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Further_Eurostat_information [2022. 02. 12.]
8. Fehérvári, A. (2015). Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga, A. (Ed.). *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 183–209). Pécs: Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék, Romológia Kutatóközpont.
9. Garami, E. (2020). A területi környezet egyenlőtlenségei. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 348–360). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
10. Gazsó, F. (1982). Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. *Társadalmi szemle*, 11, 95–104.
11. Gogolin, I. (2014). Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 407–431. DOI: 10.1007/s11618-014-0569-3
12. Hegedűs, R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, 12, 16–30. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.12.16
13. Hegedűs, R. (2019). A felsőoktatásba bejutott, hátrányos helyzetű fiatalok iskoláinak jellemzése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1, 60–73. DOI: 10.21549/NTNY.25.2019.1.5
14. Hegedűs, R. (2020). *Kompetenciák – Hátrányok – Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
15. Hegedűs, R. & Sebestyén, K. (2019). Eine Fallstudie über die regionalen Unterschiede der ungarischen Schülerleistungen. *Glottodidactica*, 2, 55–74. DOI: 10.14746/gl.2019.46.2.04

16. Heisig, J. P., Elbers, B. & Solga, H. (2020). Cross-national differences in social background effects on educational attainment and achievement: absolute vs. relative inequalities and the role of education systems. *Compare*, 2, 165–184. DOI: 10.1080/03057925.2019.1677455
17. Híves, T. (2015). *Területi oktatáskutatás. Vizsgálatok az iskolázás területi folyamatairól*. PhD értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
18. Lukácsi, Z. (2019). Új utak a nyelvi mérésben. *Modern Nyelvoktatás*, 3–4, 45–64.
19. Nikolov, M. & Csapó, B. (2018). The relationships between 8th graders' L1 and L2 reading skills, inductive reasoning and socio-economic status in early English and German as a foreign language programs. *System*, 1, 48–57. DOI: 10.1016/j.system.2017.11.001
20. Nikolov, M. & Víg, T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In Csapó, B. (Ed.). *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241–288). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
21. Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó.
22. Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
23. Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Budapest: Gondolat Kiadó.
24. Sebestyén, K. (2016). Nyelvvizsgákkal rendelkezők a különböző képzési területeken a hallgatói társadalmi háttér tükrében. In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (Ed.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közéltetések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 234–247). Nagyvárad: Partium Press, Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
25. Sebestyén, K. (2021). Általános iskolai idegennyelv-tanulás Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. In Kovács, Z. (Ed.). *Kutatások és látásmódok a nyíregyházi egyetemen* (pp. 195–203). Nyíregyháza: Nyíregyházi Egyetem.
26. Seewann, G. (2013). A magyarországi németek történetének vázlatos áttekintése. *Hitel - Irodalmi, művészeti és társadalmi folyóirat*, 8, 84-92.
27. Vágó, I., Simon, M. & Vass, V. (2011). A tanítás-tanulás tartalma. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Eds.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 197–272). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
28. Zolnay, J. (2018). Commuting to segregation. The role of pupil commuting in a Hungarian city: between school segregation and inequality. *Szociológiai Szemle*, 4, 133–151. DOI: 10.51624/SzocSzemle.2018.4.6

Who Learns a Foreign Language at Secondary School Level and Where in Hajdú-Bihar and Szabolcs-Szatmár-Bereg Counties?

Children's choice of school is influenced by several factors, such as the parents' education or the distance between the place of residence and the educational institution (Fehérvári, 2015; Zolnay, 2018). Parents' education also impacts school studies and foreign language choice (Csapó, 2001). In our study, we analyse the data of our questionnaire research on language learning motivation conducted in Hajdú-Bihar and Szabolcs-Szatmár-Bereg counties with the help of the SPSS program. In the student database (890 people), we examine the extent to which learnable foreign languages influenced secondary school choice compared to other factors. Cluster analysis was used to reveal the differences between the learners of the different foreign language(s) by comparing the type of education and the maintainer of secondary schools. According to our results, languages had the least influence on the choice of secondary school. In contrast, the distance between the place of residence and the educational institution had a significant influence. However, for each foreign language learned and for each student cluster, secondary schools also show a different pattern in terms of the type of education and maintainer, which in our opinion, is not only due to accessibility, but also social background and future plans.

Keywords: German language, English language, family background, secondary school choice, type of education, maintainer

A közösség és a hely szerepe a Waldorf- és a place-based pedagógiában

Mészáros Tímea* és Egervári Júlia**

DOI: 10.21549/NTNY.37.2022.2.3

Jelen tanulmány olyan neveléstudományi paradigmákat tárgyal, melyekben központi szerepe van a közösségnek és a helynek, úgymint az egyén helye a világban, a társadalomban, tág és szűk környezetében, egyszerre fizikálisan és átvitt vagy akár spirituális értelemben. A reformpedagógiai mozgalomhoz köthető iskolák legnagyobb közösségét hazánkban a Waldorf-pedagógia alapján működő intézmények alkotják. A Magyarországon kevésbé ismert „place-based” pedagógia olyan hely- és közösségfókuszú fogalom, amely szorosan összefonódik a fenntarthatóságra és a társadalmi felelősségvállalásra neveléssel, a szociális munkán keresztüli tanulással, az integrált környezeti neveléssel és a projektalapú tanulással. Az összevetésre kiváló alapot teremt, hogy mindkét pedagógia nagy hangsúlyt fektet az oktatási intézmény és a tanuló összekapcsolására a környezetével és a közösséggel, a társadalmi közeggel, melyben működik. A tanulmány bemutatja a Waldorf- és a place-based pedagógia elméleti, módszertani alapjait, rámutatva keresztmetszetükben a közösség és a hely szerepére az oktatási-nevelési folyamatban. Végül sort kerítünk a hely- és közösségalapú oktatás fogalmának bevezetésére.

Kulcsszavak: place-based pedagógia, Waldorf-pedagógia, közösség, hely

Bevezetés

Tanulmányunk központi eleme a közösség és a hely, ennek megfelelően elsőként a fogalmi keretek behatárolását kíséreljük meg, amit a továbbiakban a Waldorf-, majd a place-based pedagógiában vizsgálunk. A komoly tradíciókkal rendelkező Waldorf-pedagógiát a hazánkban viszonylag új jelenségnek számító place-based pedagógiával vetjük össze, keresve a közös gyökereket és fókuszpontokat, valamint a különbségeket – tekintettel arra, hogy milyen szerepet játszik vagy játszhat a közösség, a közösségi nevelés és a hely, a környezet a tanulási folyamatban. A két pedagógia összehasonlítására a nevelési célkitűzések és az azok megvalósításához megfogalmazott tevékenységek, az iskola belső közösségfejlesztése, a tanórán kívüli tevékenységek és a szülők, pedagógusok és tanulók együttműködési lehetőségeinek áttekintése kínálnak alapot. Megállapításainkat egyrészt az általunk elért legújabb angol és magyar nyelvű szakirodalom áttekintése, valamint a Waldorf- és place-based mozgalom hivatalos angol és magyar nyelvű honlapjain elérhető információk alapján tesszük meg.

Napjainkban fokozott érdeklődés tapasztalható a szociális kompetencia fejlesztését segítő módszerek iránt az iskolákban egyre növekvő számban jelen lévő szociális és viselkedési problémákkal küzdő gyermek miatt. Kevés olyan megvalósuló program van, amelyben a szociális készségek és képességek fejlesztése az iskolai oktatás szerves részeként működne, ezért fontosnak tartjuk a hely és a közösség szerepének kutatását az oktatási-nevelési folyamat és a tanuló szempontjából is. Az összehasonlítás indokoltságát művészet-

* Adjunktus, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, doktori hallgató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, meszarost@uj.s.k

** Tanársegéd, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Képzőművészeti és Művészetelméleti Intézet, doktori hallgató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, egervari.julia@uni-eszterhazy.hu

pedagógiai ismereteink és kutatásunk tükrében a mindkét pedagógiában megjelenő művészetalapú tanulás és művészzel nevelés mint tanulási és tanítási stratégiák alkalmazása adta a hely és a közösség dimenzióinak keretein belül. Továbbá a place-based megközelítéssel már foglalkozik Neil Boland és Jocelyn Romero Demirbag, tanulmányaikban (Boland, 2016; Boland & Demirbag, 2017) a hely és a közösség meghatározó szerepét vizsgálják a Waldorf-pedagógiában, illetve a steineri pedagógia Európán kívüli terjedését és adaptív lehetőségeit veszik számba. Tanulmányunk a témát történeti kitekintéssel elméleti szempontból vizsgálja, a hely és a közösség fent említett pedagógiákban betöltött szerepével összefüggésben.

A közösség és a hely fogalmi behatárolása

„A közösség sokfejű, százkezü, tevékeny, mindenre figyelő biológiai és kulturális konstrukció, amely minden megelőző élettevékenységnél magasabb rendű formát alakított ki: a társadalmat.” (Csányi, 2005, p. 5). Hazánkban a közösségelméleti kutatások nagy múlttal, komoly szakirodalmi háttérrel rendelkeznek. A közösség és a hely fogalmi behatárolásához Vercseg Ilona Közösségelmélet (2018) című átfogó tanulmányát használjuk irányítúként, amely a közösség meghatározó kérdésköreinek felvetésével történelmi, szociológiai, szociálpszichológiai megközelítések mellett humánökológiai, humánétológiai, irodalomtörténeti, irodalmi és néprajzi ismereteket is beemel az értelmezés körébe.

A legtöbb kutató a fogalomalkotáshoz a német szociológus, Ferdinand Tönnies 1887-ben írt *Közösség és társadalom* című társadalomfilozófiai művét veszi alapul, aki a közösség és a társadalom közötti különbségeket összetartozó és ellentétes fogalmakba rendezte (Vercseg, 2018, p. 56).

A közösség-fogalom különböző elméletekben megjelenő három leggyakoribb megközelítése: *hely (place)*, *érdeklődés szerinti/választott közösségek (interest/elective)*, *szellemi, lelki közösségek (communion)* (Lee & Newby, 1983; Willmott, 1986; Crow & Allen 1994 alapján). 1. *Hely (place)*: ebben az esetben a közösség földrajzi vonatkozásban jelenik meg. A közösségtér értelmezés fontos eleme a lokalitás, az elhelyezkedés, a földrajzi hely, a szomszédság. 2. *Érdeklődés szerinti/választott közösségek (interest/elective)*: melyeket a személyiség (selfhood) és a térbeli elhelyezkedésen kívüli szempontok tartanak össze például az identitás, a vallás, a hivatás, a foglalkozás, az etnikai hovatartozás, a szexuális orientáció stb. 3. *A szellemi, lelki közösség (communion)* egy adott helyhez, csoporthoz vagy elképzeléshez való kötődés („közösségi szellem”), erősebb formájában valamilyen mély találkozást jelöl például istennel és a teremtéssel (idézi Vercseg, 2018, p. 75).

A hely érzékelése egyénenként, közösségenként és kultúránként eltérő. Kulturális konvenciókat is felidéz, amelyek viselkedésünket, a helyekhez fűződő viszonyunkat strukturálják. A hely a társadalom és a kultúra által meghatározott elvárásokra, normákra, szerepekre vonatkozó közmegegyezéssel terhelt tér (Harrison & Dou-rish, 1996 idézi Rezsonya, 2008). Így a hely megismerése és a helyérzékelés (*sense of place*) komplex dolog, egyszerre kognitív és érzelmi tapasztalat, a környezetről való tudásunk, értelmezésünk és személyes érzelmi kötődések, kulturális tartalmak (hiedelmek, szokások stb.), emlékek is meghatározzák (Hummon, 1992). Erving Goffman (1959) szociológiai szempontból a mindennapi interakciók térbeli megszervezése kapcsán dramaturgiai hasonlatokkal mutatja be, hogy viselkedésünket és magatartásunkat hogyan és mennyire határozza meg a hely és a helyzetünk, illetve mások jelenléte. Megkülönböztet *elülső és hátulsó régiókat*, és ezekben helyezi el a folyamatos interakciókat, pozicionálási „játékokat” (Berger, 2016). Ez is mutatja, hogy a hely milyen egyéb jelentéstartalmat, információt hordozhat, „helyzetbe” hozza az ott lévőket, vagy éppen ők hozzák létre interakcióik által a helyzetet, és ez visszahat a helyre magára is.

A környezetpszichológiai vizsgálatok általában azt igazolják, hogy az erősebb helykötődés élénkebb civil aktivitással jár, míg a szociológiai vizsgálatok inkább az emberek társas és kulturális státuszát tartják meghatáro-

zóbbnak a civil aktivitás kérdésében. A helykötődés és a társadalmi participáció kialakulása és mértéke számos tényezőtől függ, akár a lakóhely, a környezet veszélyeztettségétől, a személyes múlt és a hely története iránti érdeklődés, az ott töltött idő is befolyásolhatja (Dúll, 2017).

A hely és a közösség témaköre a képzőművészet kontextusában is vizsgálható. A helyspecifikus művészet a nyugati kultúrában az 1960-70-es években kibontakozó új alkotói attitűdöt és módszert képviselő műfaj. A mű létrehozásában, bemutatásában, befogadásában a környezetnek meghatározó szerepe van. Az alkotás az adott hely részévé válik, nem csak a hely fizikai aspektusát, de kulturális, társadalmi, politikai rétegeit is figyelembe veszi. Gyakran különféle ökológiai, szociális, kulturális problémákra irányítják a figyelmet, a befogadás, bemutatás kérdéseit elemzik a projektek (Rezsonya, 2008). Ezekben a programokban a művészek sokszor helyi csoportokkal, közösségekkel együttműködve hozzák létre az alkotást, illetve az együttműködés maga az alkotás fontos eleme. Ez a szemléletmód és hozzáállás a Waldorf- és a place-based projekteknek is sajátja, sok esetben be is vonják a művészeteket mint a nevelés, a kapcsolódás, a tanulás eszközt.

Az életreform-mozgalom és a reformpedagógia

A 19. század végén és a 20. század elején bontakozó életreform-mozgalom olyan kritikai irányzat, amelynek gyakorlati törekvése az emberi élet új kulturális és civilizációs alapokra helyezése. Legfontosabb feladata kritikát gyakorolni a tömegtermelés, az urbanizáció nem kívánatos hozadékaival, például a városokba bekényszerült embertömegek megváltozott életmódjával vagy az emberi kapcsolatok felszínessé válásával kapcsolatban. A természet közelségéhez visszatérő mindennapi életvitel és a társadalomtól való eltávolodás, illetve a természetben való nevelés az életreform-törekvések legmeghatározóbb célkitűzése lett, ebben a törekvésben rajzolódik ki a leginkább Rousseau és az életreformerek közötti kapcsolódás. Rousseau nyomán számos gondolkodó sürgette a hagyományos életmód valamilyen szempontú megújítását, vagy vizsgálta a változások lehetséges okait (Havancsák, 2014, pp. 2-3).

Az életreformmozgalmak egy része reformpedagógiák formájában jelentkezett. Németh András szerint a reformpedagógia kulturális mozgalom, amely a munkásmozgalommal, a nőmozgalommal és a korszak szociálpolitikai mozgalmával, illetve a nemzeti alapokon álló kultúrakritikával összhangban bontakozott ki. Létrejöttében rendkívül lényegesek az ifjúsági, a népfőiskolai mozgalmak, valamint a művészeti nevelés új alternatíváinak megjelenése (Németh, 1996, pp. 5-6). Németh Jürgen Oelkers nyomán hangsúlyozza a reformpedagógia életreformhoz fűződő kapcsolatát. A reformpedagógiát nem tekinti önálló elméletet és gyakorlatot kialakító egységes társadalmi mozgalomnak, hanem olyan pedagógiának, amely a felvilágosodás gondolatvilágában gyökerező újkori nevelési elvekből táplálkozik, sőt szerinte újszerű nevelési gyakorlatot sem alakított ki, mivel a klasszikus pedagógia alapelveire épült (Németh, 2002, p. 24).

A Waldorf-pedagógia

A Waldorf-pedagógia alapelveinek kidolgozása (antropológiai, fejlődéslelektani, metodikai és didaktikai megközelítésben) az osztrák Rudolf Steiner (1861–1925) nevéhez fűződik. A reformpedagógiák egyikeként olyan gyermekközpontú, képességfejlesztő pedagógiáról beszélhetünk, ahol a nevelési folyamatban döntő szerepet játszik az egyéni kezdeményezés és az együttműködés. Olyan szabad döntésekre képes, önállóan cselekvő emberek felnevelését tűzte ki célul, akik ki tudják bontakoztatni képességeiket saját maguk és a világ javára, mindezt szorongásmentes légkörben.

Steiner 1913-ban alapítja meg az Antropozófiai Társaságot, 1919-ben jön létre az első Waldorf-iskola Stuttgartban. Teozófiára épülő, spirituális eszmerendszere: az antropozófia a szűkebb értelemben vett életreform mozgalmak egyik meghatározó irányzata volt. Steiner az életreform mozgalmak leginkább jellemző törekvéseit (például kommunák, természetgyógyászat, gazdálkodás, reformpedagógia) „olyan zárt és egyedi világnézeti rendszerré formálja, amelyben a motívumok sajátos értelmezést nyernek” (Németh & Skiera, 2018, p. 174).

Vekerdy Tamás pszichológus, a Waldorf-pedagógiai legismertebb hazai képviselője és támogatója szerint a steineri szellemben működő iskola feladata a mindenkori társadalmi, történelmi, földrajzi s a legszigorúbb értelemben vett helyi adottságokhoz (és az onnan érkező gyerekekhez) való maximális alkalmazkodás metodikájának és didaktikájának kidolgozása a tanulók eltérő életkorához, alkatához, családi háttéréhez, illetve egyszeri és egyedi személyiségéhez szabottan (Vekerdy, 1991).

Magyarországon a Waldorf-pedagógia területén végzett empirikus kutatásokkal a tudományos publikációk szintjén kevesen foglalkoznak. A Waldorf-pedagógia gyermek- és ifjúképeiről Kolosai Nedda (2009) azonos című tanulmányában olvashatunk. A hazai Waldorf-iskolák és -tanárok jelenlegi gyakorlatára irányuló empirikus kutatásokat Pajorné Kugelbauer Ida 2013-as (Vizuális nevelés a Waldorf Iskolában – A rajzi képességek fejlődése és fejlesztése, egy longitudinális vizsgálat tükrében) és Mesterházy Mária 2019-es doktori disszertációja (Érzelmi elemek Waldorf-tanárok szakmai identitásának alakulásában) összegzik.

Tanulmányunkban ezt a komoly hagyománnyal rendelkező pedagógiát a viszonylag új place-based fogalom mentén vizsgáljuk. Érdeklődésünk középpontjában a régi és a viszonylag új pedagógiai szemlélet közös elemei helyezkednek el. Arra keressük a választ, miképpen jelenik meg új köntösben a korábbi szándék, hogyan igazodik hozzá és bővül tovább az új korszakok paradigmatisz kérdéseivel, fogalomrendszerével. Hogyan tud korszerű lenni a jellemzően tradicionális értékek mentén gondolkodó reformpedagógiai irányzat, illetve hogyan tud a legmodernebb eszmerendszer is a hagyományokra és a lokalitásra épülni?

Közösségek a Waldorf-iskolákban

Steiner pedagógiája szociális elképzeléseiben gyökerezik, elsődleges célja ezen képességek felébresztése és ösztönzése a tanulóknak. Az antropozófia ideája szerint a szociális hármastagozódás a szellemi-kulturális szféra, a szociális-jogi szféra és a gazdasági szféra egymással összehangolt, kölcsönös bizalom alapján megvalósuló, azonban egymástól független, egymásnak nem alárendelt működését jelenti. A szellemi-kulturális szféra a *szabadság*, a szociális-jogi szféra az *egyenlőség*, míg a gazdasági szféra a *testvériség* eszméje alapján való működést testesíti meg (Carlgren, 2013, pp. 13-19). Röviden: a Waldorf-iskola közössége együttesen felelős a szellemi, a jogi és a gazdasági struktúra kialakításáért és működéséért.

A tanulók közösségét egy teljes szervezettségű Waldorf-iskola esetében az 1-13. osztályokba tartozó gyermekek jelentik. Az alsó tagozatba az 1-4. osztályok, a közép tagozatba az 5-8. osztályok, a felső tagozatba a 9-13. osztályok tartoznak.

Az iskolai dolgozók közösségét a heti egy alkalommal megtartott Nagykonferencia segíti, ahol a Tanári Kollegium tagjai közös pedagógiai és művészeti tevékenységet végeznek. Ez a közösség választja meg az iskolában működő testületek és munkacsoportok tagjait. Egyéb testületek: a Kiskonferencia (a Nagykonferencia által átruházott döntések meghozatala), a Belső Konferencia (döntés előkészítés, konfliktuskezelés, személyi kérdések) és az Igazgatási Konferencia (az iskola működésével kapcsolatos szervezői, adminisztratív, technikai tevékenység). A rendszeres és gyakori konferenciák élénkebbé tehetik a szakmai diskurzust.

A szülői közösséget az iskolába járó tanulók szülei alkotják. A Szülői Kollégium az egyes osztályokból delegált szülők testülete egy képviselővel, aki a szülők nevében jár el az iskola egyéb fórumai előtt, valamint a külső kapcsolatokban képviseli őket.

A Waldorf-közösségek erős szociális faktorial rendelkeznek, az általuk alapított intézmények a közösségépítés, az önismeretre való törekvés és az önnevelés színterei. A sokrétű tapasztalat elősegítésén túl céljuk a közösségért való felelősségvállalás érzésének kialakulását segíteni. Nagy hangsúlyt fektetnek a felnőtt közösségi minták megteremtésére a szülőkkel, a tanárokkal, illetve az iskolán túli környezettel együttműködve.

Közösségi nevelés a Waldorf-projektekben

A Pedagógiai Lexikon szerint a közösségi nevelés „...a tevékeny [...] közösség nevelőerejének tudatos, szakszerű kiaknázása az egyéni fejlődés érdekében.” (Báthory & Falus, 1997, p. 314). E folyamat során aktív kapcsolat alakul ki az egyén és a társadalom (közösség) között, így viszonyuk értelmezhetővé, konkréttá válik. A közösségi nevelés fogalmát sokféle értelemben használja a neveléstudomány. Néhány lehetséges jelentése: a közösségben vagy a közösségi tevékenységgel történő nevelés; a társas kapcsolatok fejlődése és fejlesztése; a közösségi érzés és tudat fejlesztése; a közösségi emberré válás. A közösségi nevelés esetében a közösségekben átélt élményeken, tapasztalatokon van a hangsúly (Báthory & Falus, 1997).

A Waldorf-iskolák a kooperatív tanulás, a csoport- és projektmunkák által tudatosan építik a közösséget, cél a gazdag szociális kapcsolatrendszer megteremtése. „Az osztálytanító a saját pedagógiai eszköztárát és az iskolában adott fejlesztő-segítő eljárásokat tekintetbe véve törekedik egyensúlyt tartani a közösség és az egyén fejlődési útja között, úgy, hogy minden gyermek a saját képességei-készségei aktuális szintjének megfelelően haladjon a főoktatáson és a szakórákon egyaránt.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, 2020, p. 7).

A szociális kompetencia fejlesztése a Waldorf-iskola életében egy minden területen megnyilvánuló tananyag-megközelítés, közösségi hozzáállás, tanári jelenlét és konfliktuskezelés, amely a tantervben évfolyamokra lebontva szerepel. Megemlítenéd, hogy a 11. osztályosok három hetet töltenek szociális gyakorlaton valamely szociális intézményben.

A szülők a különböző iskolán belüli és kívüli munkákat nem csupán jelenlétükkel, de munkájukkal, építőanyaggal is támogatják. A közösségi összefogásnak köszönhetően a tanulóknak valódi munkaélményben van részük. A Waldorf-pedagógia nagy hangsúlyt fektet a közös célokért a közösségben végzett tevékenységekre, melyekben a család aktív és alkotó szereplőként vesz részt az iskola életében elősegítve és erősítve ezáltal a családi és az iskolai nevelés egységét.

A tanuló érdeklődési köre, tanulási stílusa, családi környezete a kreatív iskola olyan hozzáadott értéke, amelyre érdemes időt szánni (Vass, 2012). A Waldorf-módszer egyik legfontosabb komponense a gyermek személyiségének minél mélyebb és sokoldalúbb megismerése, a benne rejlő értékek felfedezése, gondozása. A kreatív iskola másik fontos jellemzője az effektív kooperáció, amely szimultán működik a tanári csoportokban, a projektekben, a közösségi programokban és a bizalommal teli légkörben (Klein, 2020).

A Waldorf-iskolákban a havonta megrendezésre kerülő szülői esteken tájékozódhatnak a szülők az iskolában történekről, az osztályközösség jelenlegi állapotáról, az aktuális és az elkövetkezendő időszak tudnivalóiról. Az információcserén túl ezeken az alkalmakon a szülői közösség is bevonódik valamilyen művészeti vagy kézműves alkotótevékenységbe. Ezek kettőst célt szolgálnak: egyrészt az átélt tevékenység során a szülők megismerik és megértik azokat a módszereket, melyekkel gyermekeiket nevelik és oktatják, másrészt a közös élmények közösségépítő, -erősítő hatással bírnak.

A közösségi nevelés fontos terepe az ünneplés. A évszakokhoz kapcsolódó ünnepek (ősszel Szent Mihály napja, télen a karácsony, tavasszal a húsvét, nyár elején Szent János napja) évente visszatérő ritmusukkal jól strukturálják a tanévet. Terjedelmi okokból nem áll módunkban részletesen bemutatni, ezért csak felsoroljuk az ünnepkör részeit: Mihály-nap, Márton-nap, Szent Miklós napja, ádvent, karácsony, vízkereszt-háromkirályok, farsang, nagyböjt, húsvét, pünkösd, János-nap. Az éves ünnepkör folyamatába illeszkednek a Waldorf-iskola úgynevezett hónapünnepei, amikor az egyes osztályok kiállnak az egész iskolaközösség elé, és bemutatják, mivel foglalkoztak az elmúlt időszakban. A szülők átfogó képet kaphatnak az iskolában zajló tanítási-tanulási folyamatokról, a gyerekek képességeinek fejlődéséről, továbbá aktívan részt is vehetnek a különféle iskolai ünnepeken (például Szent János-napi tűzgrás), hónapünnepeken (osztályok bemutatói), az iskola által szervezett további rendezvényeken (például nyárköszöntő), iskola fórumokon (a tanárok, a szülők és a fenntartó közös fóruma) és az egyes csoportok munkájában egyaránt (például Szülői Kollégium).

Köztudott, hogy az iskolai közösséghez való tartozást megkönnyíti, ha a gyerekeket otthon is közel hasonló elvek alapján nevelik. Ennek elősegítésére a családnak meg kell ismernie és el kell fogadnia a steineri pedagógia alapelveit, amelyhez a különféle iskolai és iskolán kívüli akciók kínálnak időt és teret.

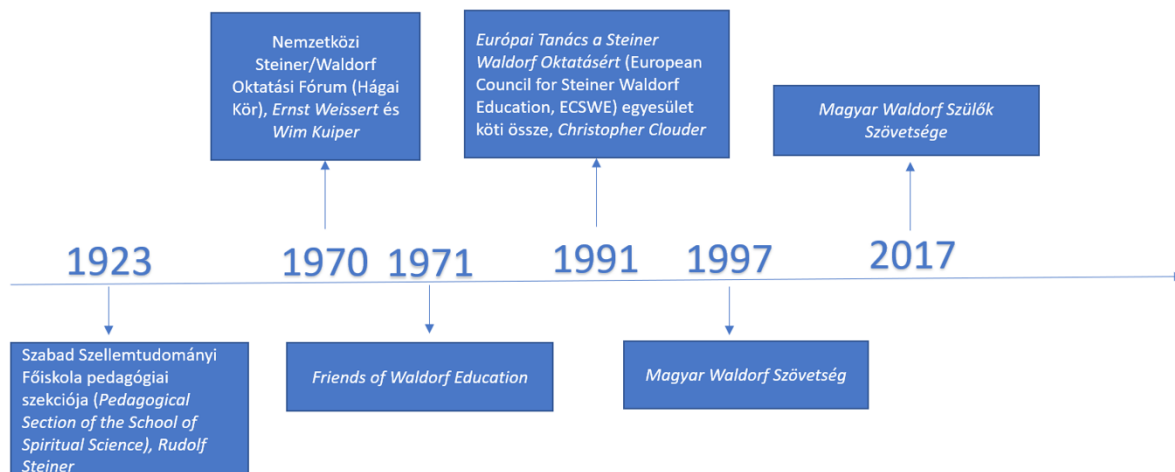
A fentiek alapján kirajzolódik, hogy a Waldorf-iskolák megalapításában és meg-, illetve fenntartásában, közösségi nevelésében egyaránt alapvető szerepük van a családoknak, a szülői közösségeknek, a tanári kollektívának, melyek saját anyagi, szakmai, fizikai és lelki-szellemi lehetőségeik függvényében támogatják az iskola működését, mindezt a steineri szociális hármas tagozódás jegyében.

Közösségfejlesztés a Waldorf-iskolákban

A neveléstudományban és a pszichológiában a közösségfejlesztés a gyermek személyiségfejlődését, az életvezetést elősegítő pedagógiai módszer, de a társadalomtudományban, a közösségi munka fogalomtárában egyszerre jelent részvételre ösztönző módszert, szakmát és mozgalmat is (Arapovics, 2016).

A Waldorf-iskolákban a közösségfejlesztést a legszűkebben értelmezve a napindító, ráhangolást biztosító reggeli kör, a közös művészeti tevékenység alapozza meg (például a színdarabok előadása, ami a darabot megtekintő szülői, tanári közösség számára is élmény). Specifikus formája az egész osztályközösség együttes tevékenységén alapuló falfestmény.

Az osztály- és iskolakirándulások mellett valódi kuriózum az 5. osztályban megrendezésre kerülő össziskolai rendezvény, a Waldorf Olimpia, amelynek előkészületei közé tartozik például az olimpiai ruhák közösségi munkában történő megvarrása és festése. Magyarországon 1996 óta rendezik meg a Waldorf Olimpiát, ahol a hazai ötödik osztályos waldorfos gyerekek városállamokba szerveződve versenyeznek (lásd: Székér Magazin, 1 évf. 2. lapszám (2019. június) olimpia melléklet).



1. ábra: A bemutatásra kerülő Waldorf-szervezetek időbeli sorrendje

Napjainkban a Waldorf-pedagógiát magáénak valló több mint 3000 intézményt globális szinten számos szervezet kapcsolja össze. Ilyen az Ernst Weissert és Wim Kuiper által 1970-ben alapított Nemzetközi Steiner/Waldorf Oktatási Fórum (Hágai Kör),¹ ez a testület az 1990-es évek óta támogatja a globális Waldorf-mozgalmat és szervezi a tanári világkonferenciákat, felel az intézményeket összefoglaló listáért (Waldorf World List).²

Weissert 1971-ben egy másik egyesületet is életre hívott *Friends of Waldorf Education*³ néven, melyet 1976 óta volt Waldorf-tanulók vezetnek a Waldorf-iskolák, -óvodák és a tanárképző létesítmények jogi és gazdasági támogatása és népszerűsítése céljából. Feladatuk a nemzetközi együttműködés fenntartása, a hálózatépítés, a hallgatói támogatás, a WOW-nap koordinálása, a szponzorok közvetítése és az önkéntes szolgáltatások megszervezése. Az 1994-ben indult WOW-kezdeményezés egy olyan jótékonysági esemény, ahol a Waldorf-iskolák és -óvodák gyermekei kézműveskednek, szerepelnek, s a rendezvényen összegyűlt felajánlásokat a világ egy másik pontján lévő, rászoruló Waldorf-intézménynek ajánlják fel. A gyermekek az együttes szervezéssel megtapasztalják a közösségben gondolkodást, miközben egyéni ötleteiket konkrét tevékenységekbe ültetik át.

A waldorfiánus pedagógiai kutatásokért és fejlesztésekért a Steiner által 1923-ban alapított Szabad Szellemtudományi Főiskola pedagógiai szekciója (Pedagogical Section of the School of Spiritual Science)⁴ felel. A szervezet székhelye Dornachban, a Goetheanumban található és jelenleg 11 szekcióval működik.

Az egyes európai országokban működő Waldorf Szövetségeket az Európai Tanács a Steiner Waldorf Oktatásért (European Council for Steiner Waldorf Education, ECSWE)⁵ egyesület köti össze, melyet 1991-ben Christopher Clouder alapított. Jelenleg 775 iskola 178502 tanulója köti össze 28 európai országban.

Az 1997-ben alakult Magyar Waldorf Szövetség mérföldkőnek számít a mozgalom életében, hiszen az első magyarországi Waldorf-iskola megalakulása óta ez az első olyan jogi személy, amely hatékonyan tudja képviselni a hazai steineriánus intézmények érdekét. Alapszabályában⁶ világosan megfogalmazza a társterületekkel

1. <https://www.waldorf-international.org/>

2. https://www.freundewaldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

3. <https://www.freunde-waldorf.de/>

4. <https://www.goetheanum-paedagogik.ch/>

5. <https://ecswe.eu/>

6. <https://waldorf.hu/szervezeti-dokumentumok/>

való együttműködés szándékát is: „...mindazon szakmai, művészeti és szellemi műhelyekkel, amelyek Rudolf Steiner iniciatíváit követve működnek, és a Waldorf-pedagógia elméletét és gyakorlatát, intézményeinek életét segíthetik munkásságukkal (az euritmia és különböző ágai, a gyógypedagógia, az orvoslás, a művészetterápia, a képzőművészetek, a zene, a színház, az építészet, a szociális élet kérdései, a mezőgazdaság, a sport stb.) terén.” (Magyar Waldorf Szövetség: Egyesületi alapszabály, 2.§, 7.pont)

A Waldorf-mozgalomhoz tartozó magyarországi Waldorf-szülőket fizikai síkon a 2017-ben alakult Magyar Waldorf Szülők Szövetsége fogja össze. A kezdeményezés olyan közösségi kérdések köré szervezi az együttgondolkodást mint például: hogyan segíthetik szülőként az iskolák pedagógusait, miként támogathatnák gyermekeik fejlődését a tanárokkal együttműködve (A Magyar Waldorf Szülők Szövetségének hivatalos Facebook-oldaláról).

A mozgalom sikerességét jelzi, hogy a Waldorf-pedagógia jelenléte nem korlátozódik Európára, világszerte újabb és újabb iskolák, közösségek épülnek. Neil Boland az Auckland Egyetem Waldorf-pedagógiával foglalkozó professzora fontos kérdéseket feszeget. A hely-érzékelés (sense of place) és a kötődés, a kulturális sajátosságok szerepét vizsgálja a Waldorf-pedagógia kontextusában. Kiemeli, hogy minden iskola földrajzi, kulturális és politikai térben helyezkedik el. Minden régióknak, országnak megvan a maga történelme és világtörténelemben betöltött szerepe, ami hatással van arra is, hogy mi és hogyan kerül bele a tantervbe. Így nem lehet figyelmen kívül hagyni a helyi kultúrát, érdemes kapcsolódnunk hozzá, és erre pozitív példaként és párhuzamként említi a place-based pedagógiát. Boland (2016) felteszi a kérdést: vajon a Waldorf-pedagógia mennyire adaptív, mennyire tartja meg „németes” jellegét (akár Hawaii-n vagy Kínában) és egy egységes kurrikulumot, hogyan kezeli a sokféleséget? Ez a fontos kérdés további vizsgálódás alapja lehet.

A place-based pedagógiai fogalmi behatárolása

A place-based oktatás az Egyesült Államok közel 30 éves múltira visszatekintő környezeti nevelési gyakorlatából nőtte ki magát a kilencvenes években. Olyan szervezetek és alapítványok munkájára épült, melyek különféle közösségekkel együttműködve, a fenntarthatóság, a lokális környezeti és társadalmi kérdések fókuszba helyezésén keresztül a társadalmi felelősségvállalás támogatását tűzték ki célul. A terminusát gyakran szinte szinonimaként használják olyan fogalmakra, mint például a fenntarthatóságra nevelés, integrált környezeti nevelés, projekt-alapú tanulás és a *community-based learning*, vagy *social learning* (Powers, 2004). Utóbbiak a magyar szakirodalomban a társadalmi tanulás, az önkéntesség, a szociális munka és a tanuló közösségek kapcsán jelennek meg, illetve találkozhatunk még a közösségi alapú tanulás-oktatás kifejezésével is.

A place-based pedagógia fogalma még nem terjedt el a magyar nyelvű forrásokban, fordítása sem fellelhető. Bár elvei és elemei tetten érhetők különböző oktatási-nevelési programokban és módszertanokban, kifejezetten ezzel a terminussal és komplett tartalmával nem találkozunk. Bár a helyhez kötöttség, a hely mint kiindulás, az iskolán kívülség, az élmény- és cselekvésalapú tanulás és gyakran tudományos alapú vizsgálódás jellemzi, mégsem egyeztethető össze a hazánkban használatos terepgyakorlat fogalmával és gyakorlatával.

Érdekes párhuzamként megemlítenénk a képzőművészet egy viszonylag új műfaját, a *hely- és közösségspecifikus public artot*, mely az olyan, urbánus közegben társadalmi céllal készült alkotások összefoglaló elnevezése, melyek figyelembe veszik az adott környezet sajátosságait, és építenek rá, illetve a befogadó társadalmi közegre, és akár interakcióra bíztatják azt (Horváth, 2012). A helyspecifikus kifejezés egyéb tudományterületeknek is sajátja, különböző kontextusban és konnotációban, így a place-based oktatás fogalmának magyar megfelelőjeként nem találjuk szerencsésnek a használatát.

David Sobel és Gregory Smith könyvének, a *Place- and Community-based Education in Schools*-nak (2010) címe megerősíti azt a megfigyelésünket, miszerint a place-based pedagógia fogalmától elválaszthatatlan a közösség jelenléte és szerepe, és bár a legtöbb helyen a place-based elnevezést használják, a szöveggörnyezetben és tartalommal mellette szerepel a *community* kifejezés is. Ezért a továbbiakban *hely- és közösségalapú oktatásként* hivatkozunk rá. Pedagógiai elvei és módszertana visszanyúlnak John Dewey és Jean Piaget tanulásméletéhez, de egyben meg is haladják azt. Ezeken túl egyértelműen épít a konstruktivista tanítástanulásmélet téziseire. Az erkölcsi nevelés, a saját értékrend kialakulásának és konstruálásának folyamata, a szocializációs folyamatok személyiségfejlődésre gyakorolt hatása, a tapasztalásban gyökerező folyamatos konstruálás, adaptáció, az előzetes ismeretek beépítése és adott esetben felülírása, a kritikai vizsgálódás és a döntéshozatal, az új viselkedési és viszonyulási rendszerek kialakulása és ezek tudatosodása mind a place-based pedagógiában is fontos szerepet tölt be. Ugyanakkor bizonyos modellek és oktatók a kognitív folyamatok mellett az affektív tényezőket is hangsúlyozzák, az empátikus viszonyulás fontosságát minden élőlény irányába, és az ezen keresztül kapcsolódást a környezethez (Sobel, 1996).

A standardizált formális oktatás megjelenése előtt tulajdonképpen minden tanulási folyamat helyhez és közösséghez kötött volt, közegét a család, a szomszédság, a helyi közösség adta, illetve a természet és az ember-kéz alkotta környezet és az ott zajló folyamatok, tevékenységek megfigyelése jelentette a kiindulási alapot a tanuláshoz. Már a 20. század első felében azzal a problémával kellett szembenézzen az iskolarendszer, hogy az 1890-es évektől alakuló tantermi oktatás egyre inkább eltávolodik a gyerekek iskolán kívüli életétől és tapasztalataitól, egyre inkább dekontextualizálódik a tananyag, ez pedig a tanulók demotiváltságához, érdektelenségéhez vezet (Smith, 2016).

Dewey-t a hely- és közösségalapú pedagógiát követők többsége az első amerikai place-based oktatónak tartja. Dewey iskolamodelljére és tapasztalataira példaként tekintenek, kollégája, Kilpatrick projekt-módszertét pedig alkalmazzák is. „A Dewey-féle iskolakoncepció legszembeütőbb sajátossága, hogy megszünteti a hagyományos osztálytermet a katedrával, az iskolapadokkal és a szokásos fali szemléltető eszközökkel. Ezek helyébe jól felszerelt laboratóriumokat, műhelyeket, műtermeket (festészet, szobrászat), zenetermeket kíván berendezni. Az iskolai tevékenység szerves részét alkotja a konyha és az ebédlő, valamint a könyvtár és a múzeum is” (Pukánszky & Németh, 1996, o.n.). Az iskola természetközeli helyen található, nyitott az épületen kívüli foglalkozásokra, a természetjárásra. A modell legfontosabb alapja az iskola összekapcsolása a társadalommal. Kölcsönhatásban van a gyermekek otthoni környezetével, az iskola közvetlen és távolabbi, természeti és épített környezetével, a gazdasággal és üzleti élettel, a tudományokkal és a továbbtanulási lehetőségekkel (Dewey, 1912).

„Minden egyes iskolánk egy kicsi kis társadalmi közösségé válik (embryonic community life) az alkotómunka típusaival, amely a nagyobb társadalom életének tükré.” (Dewey, 1912, p. 31.). A hely-és közösségalapú oktatás ennél tovább megy, a tanulókat valós helyzetekbe, autentikus tanulási környezetbe hozza, a helyi örökségekhez, kultúrákhoz, tájakhoz, közösségekhez kapcsolódva a lehetőségek és tapasztalatok fényében. Ezeket veszi alapul a különböző tantárgyak, tudományterületek tanulmányozásához.⁷

Gruenewald és Smith *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity* (2008) című könyvében különböző modelleket mutat be, melyek a hely- és közösségalapú oktatás elveit alkalmazzák a gyakorlatban. Szerteágazónak tűnhetnek, de az alapelvek és oktatási-nevelési célok azonosak, a módszerek is hasonlóak. Kiemelik például Mark Graham programját, aki művészetalapú módszerekkel kísérlete meg a hely megismerésének, a kapcsolódás lehetőségeinek skáláját szélesíteni, mindezt városi környezetben. Ő arra próbálta rávezetni

7. <https://www.gettingsmart.com/>

a diákjait, hogy szemléljék friss szemmel a környezetüket – ne csak a tömegmédiá, a fogyasztás, a tv-műsorok szűrőjén keresztül –, keressenek egyéb kapcsolódási pontokat és személyes jelentéseket az épített környezetben, mindezt valamilyen alkotótevékenységben bemutatva. Itt a jelentés és az identitás keresés, a hellyel való kapcsolódás a művészeti tevékenységen keresztül történik, egyfajta indirekt nevelő szerepet kap.

A művészet alapú tevékenységek és a *művészettel nevelés* számos reform- és alternatív pedagógiának is sajátja. Az alkotás mint „szintetizáló tevékenységforma”, az önismeret és az önkifejezés csatornája, kevésbé kötött és strukturált, komplex feladatokon keresztül nagyobb lehetőséget nyújt a kreatív problémamegoldásra is (Kiss, 2010). A hely- és közösség alapú oktatás gyakran épít be ilyen feladatokat a projektjeibe, a hátrányos helyzetű csoportok esetében a művészetpedagógia eszköztárának bevonása nagy segítség lehet.

Egy másik irányvonal kifejezetten a vidéki területeket, és azon belül is a hátrányos helyzetben lévőket célozza. Nem ritka az sem, hogy például navajo indiánok és leszármazottaik közösségeit támogatják, vagy akár az ipari társadalomban marginalizálódott kisközösségeknek nyújtanak segítséget az önellátás, a saját gazdaságok revitalizálását, a különböző közösségekkel való kapcsolódás, a jobb kommunikáció lehetőségeit, a fiatalok támogatórendszerének kiépülését erősítve (Gruenewald & Smith, 2008).

Ahogy korábban említettük, a place-based pedagógia fontos eleme a környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés. A *természet-gazdaság-társadalom* összetett rendszerében, a fenntarthatóságnak több szintje van. Az ezt szolgáló környezetvédelmi programoknak nem csak gazdasági, hanem a társadalmat, és azon belül a fiatalságot megmozgató oktatási programokra is szüksége van. Ugyanakkor ennek hatékonyságát az növeli, ha a helyi hatóságok felismerik a helyi (lokális), kis-regionális szintek fontosságát és lehetőségeit. Ez korántsem új probléma, már az 1993-as Riói Nyilatkozat a Környezetről és Fejlődésről kimondta, hogy minden helyi hatóságnak párbeszédet kell indítani a lakossággal, a helyi szervezetekkel, és közös elvek mentén kell stratégiákat kidolgozni (Szlávik & Csáfor, 2014). Ez egybecseng a place-based pedagógia azon törekvésével, hogy az iskolák zárttá váló világát megnyissák a lokális társadalom felé, és részt vegyenek a helyi, akár környezetvédelmi programok közösségi szerveződésében, helyi civil szervezetekkel vagy az önkormányzatokkal együttműködve, különböző projekteken keresztül a társadalmi felelősségvállalás lehetőségeit megismerjék.

A hely- és közösség alapú oktatás hatékonyságával foglalkozó kutatások száma még nem számottevő, de jelentős mennyiségű programbeszámoló és -értékelő tanulmányt találhatunk, melyek bemutatják, hogy amint a közösségek és az iskolák együttműködésével közös értékek, célok, szempontok kerülnek a tantervekbe, a tanítási-tanulási stratégiák ezek mentén szerveződnek, ezáltal pozitív irányba változik a tanulók érdeklődése, elköteleződése, kihatva tanulmányi eredményeikre és továbbtanulási szándékaikra is (Powers, 2004).

A közösség és a hely szerepe a PB-pedagógiában

A hely- és közösség alapú oktatás a tanítás és tanulás olyan megközelítése, amely a lokális környezetből és kontextusból indul ki, azon keresztül reagál a globális kérdésekre, a természettel és a közösséggel való kapcsolódás, együttműködés és odafigyelés elmélyülését segíti. Lehetőséget kínál arra, hogy a fiatalok figyelmét az osztálytermen kívül kiterjessze a világra, a valós történésekre és kérdésekre, bevonja őket a társadalmi és környezeti problémák kezelésébe (Sobel, 2017). Felmerül a kérdés: miért pont ezekre a fogalmakra építik programjaikat?

Ahogy korábban a tér és a hely közötti különbséget mutattuk be, annak elvén lehetne a környezet és a hely viszonyát is elemezni. Környezetünk – legyen az természeti vagy épített – részei attól válnak hellyé számunkra, hogy valamilyen módon jelentéssel és így jelentőséggel telnek meg az emberi jelenlét, tevékenység hatására. A helyérzékelés és a helykötődés közösségeket is összeköthet, közös tudást, kultúrát képviselhet, és akár félreér-

tések, konfliktusok forrása is lehet. Ezek az érzések intenzitásukban eltérőek lehetnek, míg van, aki csak tudomást vesz róluk, mást aktivitásra ösztönöznek, így a hely megóvását, fenntartását feladatának érzi (Relph, 1976, idézi Semken & Brandt, 2010).

A helyeken keresztül képesek vagyunk kapcsolódni a természeti és kulturális környezetünkhöz, a helyérzékelés (sense of place) képessége erősíti a kapcsolatot. A hely alapú oktatás képessé teszi a tanulókat arra, hogy felfedezzék a helyi bioszférát, feltárják a geológiai folyamatokat, a hely történelmét, az ott élők életének változását, megértsék az ezek közötti összefüggéseket – igazi mélységében, szembenézve akár az árnyoldalaival is. Ez a megismerés és tudatosodás megfelelő módon alakítva motiváló, részvételiségre biztató lehet, generációk között építhet hidat, elősegítve az ökológiai integritást és a kulturális fenntarthatóságot (Semken & Brandt, 2010).

Pedagógiai értékét tekintve Gruenewald (2003) öt dimenziót jelöl meg: perceptuális, társadalmi, ideológiai, politikai és ökológiai. Megfogalmazásában ez a fajta oktatás ugyanúgy transzdiszciplináris jellegű, ahogy a hely konstrukciója is. Ez a tudományköziség változatos lehetőséget nyújt a világ holisztikus megismerésére, lehetőség nyílik a különféle szakterületekkel és az ott dolgozókkal interakcióba lépni, a projektekben kutatóvá, tervezővé, megvalósítótá, alkotótá válni. A tanulói aktivitás növelése és az ismeretek azonnali gyakorlatban való alkalmazása által egy olyan réteg alakul ki, akinek érdeke a közösség hosszútávú jólléte és működése, és ezért tenni is képes.⁸

Hazai viszonylatban place-based, azaz hely- és közösségalapú oktatás ezzel a fogalommal élve nem létezik, azonban módszerei és elvei tetten érhetők a különböző reform- és alternatív pedagógiai irányzatokat képviselő iskolák programjában, illetve civil- vagy alapítványi szervezésű, környezeti nevelést, globális nevelést, társadalmi felelősségvállalást célzó programokban vagy akár a hátrányos helyzetű települések iskolafejlesztési és közösségi programjaiban. Ezek számbavétele, összevetése azonban külön tanulmányt kívánna, de egy közismert hazai példaként az Igazgyöngy Alapítvány komplex programja megemlíthető.⁹

Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk a közösség és a hely szerepét a Waldorf- és a place-based pedagógiában, ehhez az általános nevelési célokon túl az iskola belső közösségfejlesztő tevékenységét, a tanórán kívüli tevékenységek és a szülők, pedagógusok és tanulók együttműködésének lehetőségeit tekintettük át.

A szülők által alapított Waldorf-iskolák világszerte egységes elvek alapján működnek, azonban saját környezetükhöz adaptálódva. A Waldorf-iskolák szervezeti és működési alapelvei a Waldorf-paradigmán belül Rudolf Steiner iniciatíváit követik az antropozófiához kapcsolódó számos nemzetközi szakmai, művészeti és szellemi műhellyel szorosan kooperálva. A Waldorf-iskolák életében központi szerepe van a közösségnek, amely a közösségi nevelés és a közösségfejlesztés alanya és tárgya, továbbá a helynek – egyszerre fizikálisan és spirituális értelemben is.

A hely- és közösségalapú oktatás már meglévő iskolák pedagógiai programjába, tantervébe épül be, vagy különböző szervezetek programjaként projekteket kínál a tantermen, iskolán kívüli tanulást támogatva. Minden esetben a lokális adottságokat, problémákat, kihívásokat veszi figyelembe, legyenek azok környezeti- vagy közösségi fókuszúak. Mivel különböző modelljei vannak, nem beszélhetünk teljesen egységes pedagógiáról,

8. <https://www.gettingsmart.com/>

9. <https://igazgyongyalapitvany.hu/rolunk/tortenetunk/>

ugyanakkor azonos elvek és értékrend alapján működnek. Módszerei különböző tanulási modellek összekapcsolására kínálnak olyan cél- és keretrendszerrel, melyek az adott helyre, közösségre alkalmazhatók. Olyan oktatók, intézmények adnak iránymutatást és közvetítik az alapelveket, akik, illetve amelyek esetében folyamatos megújulás figyelhető meg. Egy demokratikus elveken alapuló, fenntartható módon fejlődő társadalom létrehozásában nagy szerepet tulajdonítanak a személyre vagy csoportra szabott, új és jól működő tanulási modellekkel párosított hely- és közösségalapú oktatásnak. Ez tulajdonképpen egyezik a Waldorf-pedagógia céljaival, azonban egészen más paradigma mentén működik, hiszen nem épül egy olyan filozófiai bázisra, mint a Waldorf esetében az antropozófia.

A fentiek alapján elmondható, hogy mindkét pedagógia sajátja, hogy a helyi sajátosságokat figyelembe véve, a gyakorlatot, a társadalmi aktivitást középpontba helyezve szerveződnek a természet, az élőlények, a humánus tiszteletére alapozva. A tanulók önállóságát, autonómiáját szolgáló valódi célokat, motivációkat biztosítanak, amelyekkel mind egyéni, mind közösségi szinten azonosulni tudnak.

	Waldorf pedagógia	Place-based pedagógia
Fókusz	Ember, gyermek, személyiség, gyakorlat, élmény, közösség, kompetenciafejlesztés, szociális érzékenységi, környezeti tudatosság, empátia	Hely és közösség (lokális környezet és kontextus), gyakorlat, felelősségvállalás, tudatos életmód, tanuló, személyes élmény
Szellemi háttér	Antropozófia, Steiner	Nincs szellemi atyja, inkább kiemelkedő oktatók tevékenysége köré összpontosul
Nevelési célkitűzések	Szociális képességek fejlesztése, közösségi nevelés	Társadalmi aktivitás, szociális érzékenység
Módszerek	Epochális oktatás, „témában élés”, aktív tanulás, egyénre szabott tanulás, a tanulói együttműködésen alapuló tanulás, projektalapú tanulás, valós helyzetek, változatos tanulási környezet, személyes bevonódás, rendszerszemlélet, interdiszciplináris megközelítések, integrálás, differenciálás	Különböző modellek vannak, valós helyzete, autentikus tanulási környezet, a helyi örökségekhez kapcsolódás, személyes bevonódás, rendszerszemlélet, interdiszciplináris megközelítések
Belső közösségfejlesztő tevékenység	Ünnepek, akciók, bemutatók, fórumok, szülői estek, reggeli kör, közös művészeti tevékenység, kirándulás	Projektekben való részvételiség, aktivizálás
Tanórán kívüli tevékenység	Iskolai rendezvények, ünnepélyek, bemutatók, kiállítások (euritmia, tánc, dráma, művészeti bemutatók, előadások, táborok, kirándulás, gyakorlat, sport rendezvények, projektek, beavatások, színházlátogatás, koncert, előadás, túra, szakkörök	Már meglévő iskolák pedagógiai programjába, tantervébe épül be, vagy különböző szervezetek programjaként projekteket kínál
Együttműködési lehetőség	Tanulók, szülők, családok, tanárok	Közösségek és iskolák
Szemlélet	Transzdiszciplinaritás, szellemi, gyakorlati és művészeti elemek integrálása	Transzdiszciplináris

Művészet	Minden tantárgyban végigkíséri a tanulási folyamatokat, művészetalapú tevékenységek, művészettel nevelés	Művészetalapú tevékenységek, művészettel nevelés
----------	--	--

1. táblázat: A Waldorf- és a place-based pedagógia összevetése

A közösségi tevékenységbe mindkét pedagógia bevonja a tanulók iskolán kívüli idejét is, miközben láthatóvá teszi számukra a közvetlen egyéni és közösségi hasznosulás fogalmát. Mindkét pedagógia vallja, hogy a társadalom más tagjaival együtt olyan közösséget kell alkotni, amely megfelel a jelenkor kérdéseinek, aktuális kihívásainak. Módszereik fókuszában az önmagáért és tetteiért felelősséget vállaló, tudatos életvitelt folytató, környezetével együtt munkálkodó, humánusabb emberkép áll. Rendszerszemléletük a szűk környezettől indulva kiterjed a társadalomra, szociális érzékenységre, empátiára nevel, és azt vallja, hogy nagyban az oktatáson és a nevelésen múlik az aktuális társadalmi és ökológiai környezetünk jólléte és harmonikus működése.

Bár kifejezetten ezt a fogalmat nem használják, de a hely- és közösségalapú oktatás számos ponton köthető egyéb reform- és alternatív pedagógiai és alapítványi, civil szervezésű programokhoz. Meglátásunk szerint a fogalom bevezetése olyan stratégiákat, szempontokat, módszereket hozhat előtérbe, melyek segítik az ilyen jellegű oktatás tudatos szervezését, alkalmazását, és rávilágíthatnak közös kapcsolódási pontokra egyéb – esetleg távolinak, irrelevánsnak tűnő – pedagógiák szemléletmódjával, gyakorlatával, ami a lehetséges együttműködés irányába mutat.

A szociális kompetenciák fejlesztése a közoktatási intézményekben egyre növekvő számban előforduló szociális és viselkedési problémákkal küzdő gyermek miatt kiemelt figyelmet érdemel, ezért fontos lenne objektíven, tudományos igénnyel megvizsgálni az alternatív pedagógiák hatását a szociális készségekre és képességekre. Úgy véljük, a hely- és közösségalapú és a Waldorf-pedagógia kereszttetszetében elhelyezkedő, a közösségben és a közösségért végzett alkotó tevékenységek során elsajátított attitűdök, kedvtelések döntő jelentőséggel bírhatnak a felnövekvő generáció életében, így ezek kutatása kiemelkedő fontosságú.

Irodalom

- Arapovics, M. (2016). A közösségfejlesztés alapfogalmai és a kulturális közösségfejlesztés paradigmái. *Kulturális Szemle*, 2016/2. Retrieved from <http://www.kulturalisszemle.hu/6-szam/hazai-tudomanyos-muhely/arapovics-maria-a-kozossegfejleszt-es-alapfogalmai-es-a-kulturalis-kozossegfejleszt-es-paradigmái> (2021. 03. 17.)
- Báthory, Z. & Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon I-III*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Boland, N. (2016). *A Sense of Place within the Waldorf Curriculum: Three Audits of Place, Time and Community*. Retrieved from https://www.academia.edu/32943479/BOLAND_Sense_of_Place_pdf (2020. 12.10.)
- Boland, N. & Demirbag, J. R. (2017). (Re)inhabiting Waldorf education: Honolulu teachers explore the notion of place. *Educational Journal of Living Theories*, 10(2), 20–50.
- Carlgren, F. (2013). *Szabadságra nevelés*. Solymár: Török Sándor Waldorf-Pedagógiai Alapítvány.
- Csányi, V. (2005). Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan. *Népszabadság* [Hétvége], LXIII. (szeptember 17.), 5. Retrieved from <http://nol.hu/archivum/archiv-377460-190667> (2021. 04. 05.)
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Budapest: Lampel.
- Dúll, A. (2017). *Épített környezet és Pszichológia. A lokalitásélmény környezetpszichológiai vizsgálatai*. Akadémiai doktori értekezés. Retrieved from http://real-d.mtak.hu/996/32/dc_1358_16_doktori_mu.pdf (2021.04.05.)
- Gruenewald, D. A. & Smith, A. G. (Eds.) (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Psychology Press.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Havancsák, A. (2014). Életreform mozgalom, és a nemi nevelés -avagy Neill szabadiskolájának nézetei és a szexuális és az erkölcsi nevelésről. In Havancsák, A. (Ed.), *Generációk Hangja. Kutató Diákok Írásai II.* (pp. 5–17). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Retrieved from https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/7159/13_havancsak.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2021. 04. 05.)
- Horváth, Cs. Á. (2012). Public art, avagy a köztéri művészet demokratizálódása. *Balkon*, 9, 22–28.
- Kiss, V. (2010). Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, 10, 18–31.
- Klein, S. (2020). *Intelligencia, kreativitás, kompetencia*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Kolosai N. (2009). A Waldorf pedagógia gyermek és ifjúképe. *Taní-tani Alternatív Pedagógiai Folyóirat*, 49(2), 18–28.
- Mészáros, T. & Egervári, J. (2021). A place-based projektek sajátosságai a kreativitás kontextusában a Waldorf-pedagógián keresztül. *OxIPO – Interdiszciplináris Tudományos Folyóirat*, 2021(1), 21–45. doi: 10.35405/OXIPO.2021.1.21
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 2002(3). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/42945848.pdf> (2021. 03. 20.)
- Németh, A. (2017). Életreform kommunák és a reformpedagógia közösségi nevelési elveinek forrásai és 19. századi előzményei. In: Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *Gyermekek, iskolák, tanárok - egykoron és ma*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. pp. 80–100.
- Németh, A. & Skiera, E. (2018). Az életreform múltja és jelene. Elvágódás az érzelmi ridegség elidegenedett világából-új irányok és helyszínek, világnézeti koncepciók, társadalmi hatások. In Németh, A. & Skiera, E. (Eds.), *Rejtett történetek: az életreform-mozgalmak és a művészetek* (pp. 19-71). Budapest: Műcsarnok.
- Pajorné, K. I. (2015). *Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában*. Budapest: Eötvös Kiadó.

- Powers, A. L. (2004). *An Evaluation of Four Place-Based Education Programs. The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17–32.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet. X. Iskolaügy és pedagógia a XX. században*. Retrieved from <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/10.htm#Heading5> (2021. 4. 21.)
- Rezsonya, K. (2007). *Tér és hely az alkotófolyamat és a műalkotás kontextusában*. Doktori értekezés. Retrieved from <https://adoc.pub/ter-es-hely-az-alkotofolyamat-es-a-malkotas-kontextusaban.html> (2021.04. 21.)
- Schaefer, Ch. (2012). *Partnerships of Hope: Building Waldorf School Communities*. New York: The Association of Waldorf Schools of North America Publications. Retrieved from <https://leadtogether.org/wp-content/uploads/2014/01/Partnerships-of-Hope-Schaefer.pdf> (2021. 04. 05.)
- Semken, F. & Brandt, E. (2010). Implications of Sense of Place and Place-Based Education for Ecological Integrity and Cultural Sustainability in Diverse Places. In Tippins, D. J., Mueller, M. P., van Eijck, M. & Adams, J. D. (Eds.), *Cultural Studies and Environmentalism* (pp. 287–302). Berlin: Springer.
- Smith, G. (2016). *The Past, Present and Future of Place-Based Learning*. Retrieved from The Past, Present and Future of Place-Based Learning (gettingsmart.com) <https://www.gettingsmart.com/2016/11/03/past-present-and-future-of-place-based-learning/> (2021. 04. 05.)
- Sobel, D. (1999). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Nature Literacy Series. Great Barrington: The Orion Society and the Myrin Institute.
- Sobel, D. (2017). *Place-Based Education, Connecting Classrooms and Communities*. Nature Literacy Series. Great Barrington: The Orion Society and the Myrin Institute.
- Szlávik, J. & Csáfor, H. (2014). A fenntartható fejlődés értelmezései, a fenntarthatóság közgazdasági kérdései és szakmódszertani vonatkozásai. In Mika, J. & Pajtókné Tari, I. (Eds.), *Környezeti nevelés és tudatformálás, Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből* (pp. 159-170). Eger: Linceum Kiadó.
- Vass, V. (2012). A kreatív iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, (1), o. n. Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374> (2021. 04. 05.)
- Vekerdy, T. (1991). A Waldorf-iskoláról röviden. *Iskolakultúra*, 1(4), 61–63. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/229432194.pdf> (2021. 04. 07.)
- Vercseg, I. (2018). *Közösségelmélet*. Budapest: Közösségfejlesztők Egyesülete. Retrieved from [http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/cb64d6a7ffc532248525670c0080efa5/b43cc0ddd72bbddfc125827c00611729/\\$FILE/Parolafuzet_Vercseg_2018_k%C3%A9sz.pdf](http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/cb64d6a7ffc532248525670c0080efa5/b43cc0ddd72bbddfc125827c00611729/$FILE/Parolafuzet_Vercseg_2018_k%C3%A9sz.pdf) (2021. 04. 05.)

Online források

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve az általános iskola 1-8. és a gimnáziumok 9-13. évfolyama számára.* (2020) Retrieved from <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-13.pdf> 2 (2021. 04. 06.)
- A Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola, Művészeti Iskola és Gimnázium Pedagógiai programja.* Retrieved from https://www.hidegkut-waldorf.hu/images/stories/pdf/pedagogiai_program.pdf (2021.03.19.)
- European Council for Steiner Waldorf Education, ECSWE (2019). Retrieved from https://securservercdn.net/160.153.137.14/q8h.86d.myftpupload.com/wp-content/uploads/2019/09/20190913_ECSWE_Factsheet_Layout_Final.pdf?time=1616797752 (2021. 04. 05.)
- Getting Smart and Teton Science Schools – What is Place-based Education and Why Does it Matter?* Retrieved from <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2020/04/What-is-Place-Based-Education-and-Why-Does-it-Matter-4.pdf> (2021. 04. 07.)
- Waldorf Word List (2020). *Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide*. Retrieved from https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf (2021. 03. 20.)

The Role of Community and Place in Waldorf and Place-Based Pedagogy

This paper discusses educational paradigms in which community and place play a central role. It includes the individual's place in the world, society, physical and figurative environment, and spiritual realm. The largest community of schools in Hungary that can be linked to the reform pedagogical movement is made up of institutions operating based on Waldorf pedagogy. The lesser-known "place-based" pedagogy in Hungary is a place- and community-focused concept closely intertwined with education for sustainability and social responsibility, learning through social work, integrated environmental education and project-based learning. An excellent basis for comparison is that both emphasise connecting the educational institution and the learner with its environment and the community, the social environment in which it operates. The paper presents the theoretical and methodological foundations of Waldorf and place-based pedagogy, pointing out the role of community and place in the educational process in their cross-section. Finally, the concepts of place- and community-based education are introduced.

Keywords: place-based pedagogy, Waldorf education, community, place

Imre Sándor alelnöksége az Országos Közoktatási Tanácsban. I. Kétségek – szolgálat – program 1943-ban

Donáth Péter*

DOI: 10.21549/NTNY.37.2022.2.4

A Neveléstudomány két egymást követő számában megjelenő dokumentatív elbeszélő tanulmányunk az Országos Közoktatási Tanácsnak egy a neveléstudományban, neveléstörténetben alig ismert időszakáról szolgál nagyrészt eddig ismeretlen, vagy feledésbe merült forrásokkal. 1943-ban Imre Sándor a nehéz és kilátástalan körülmények folytán hosszas hezitálás után, a nemzet iránt érzett felelősségérzetből elvállalta a testület alelnöki tisztségét. A tanulmány első része a testület megalakulásának folyamatát, Imre Sándor kétségeit, majd feladatvállalását és művelődéspolitikai hatyúdálává lett programadó beszédét ismerteti az akkor új összetételben felálló OKT teljes üléséről. Ebből meg tudhatjuk: miként látta, remélte, szerette volna a háború utolsó két évében menteni, javítani, s a jövőben várható változásokra felkészíteni a magyar közoktatást.

Kulcsszavak: Országos Közoktatási Tanács, Imre Sándor, Bassola Zoltán, művelődéspolitikai Magyarország, II. világháború

Az Imre Sándorról készült munkákban, s a neveléstörténeti szakirodalomban (Heksch, 1969. pp. 206–208., Ronkoviczné 1999, pp. 186–189.), fórumokon csak szórványosan, egy-két dokumentum bemutatásával találkozhatunk az OKT 1943-1944. évi tevékenységével (Patyi, 2021). Ennek legfőbb oka, a vonatkozó források töredékes volta, nagyrészt: hiánya. Az OPKM OKT-gyűjteményének anyagaiban erről az időszakról semmi sem található, így a kutatók az OKT 1943-1944. évekre vonatkozó töredékes forrásaira hagyatkozhatnak a Ráday Levéltárban. A téma és az időszak iránti szerény érdeklődés másik magyarázata abban rejthet, hogy az akkoriban született döntések, utasítások, óratervek stb. túlnyomó többsége valójában már semmiféle érdemi hatást nem gyakorolhatott az oktatás-nevelés gyakorlatára.

Imre Sándor sorsát, művelődéspolitikai szerepvállalásait firtató munkánkban mi mégsem tekinthetünk el a hő-sünk emberi, pedagógusi, művelődéspolitikusi drámájának e fontos epizódjától. Nem tehetjük ezt már csak azért sem, mert általa némi benyomást kaphatunk arról, a mából visszatekintve különös, szomorú folyamatról, melynek szereplői úgy végezték dolgukat, mint egy egyértelműen, de lassan süllyedő, egyre viharosabb tengerre jutó hajó legénysége és tisztikara, mely a fedélzet vagy motorház apróbb-nagyobb javítgatásain, felújítási tervein serénykedik, miközben hajójuk – süllyedő világuk – elkerülhetetlen végzete felé haladt.¹

* Történész, DSc, professor emeritus, ELTE TÓK, Társadalomtudományi Tanszék, donathpeter48@gmail.com

1. Adalék egy, a korabeli állapotokat jól ismerő értelmiségi, író politikus akkori hangulatából, részlet Zsindely Ferenc miniszterelnökségi államtitkár 1942. július 24-i naplóbejegyzéséből: „Egy 75 éves testileg friss, lelkileg szenilis aggastyán egyedül áll a kormányrúd mellett, makacs derűlátásában semmi bajról, vésről tudomást venni nem akar, és egyre inkább beleloalja magát Isten választotta kivételes elhivatottságába. Sej, haj, sose halunk meg! (...) Minden fogyatkozása ellenére is szereti az ember. De aggódik is rettenetesen. Mi lesz ennek a vége?” Majd 1942. augusztus 21-én: „a nemzet lelkiállapotát most olyan nyomasztónak látom, mint a nagy nemzeti csapások előtt szokott lenni. Lágy generálisok, lehetetlen államférfiak, kölcsönös irigység, gyűlölködés, hitetlenség és rágalom a társadalom minden rétegében. Ütött az utolsó óra. Ha meg nem igazulunk, a kötelességünkre nem eszmélünk, össze nem fogunk, akkor végünk. És a vég csúnya lesz. Ez az összefogás a kormány dolga. Erő kell

Az „ügyis hiába” és az „annál inkább!” között, vívódva

Ahogy 1918–1919-ben (Donáth, 2021, 2022), úgy 1942–1943-ban is részben esetleges személyi konstellációk vezettek Imre Sándor felkéréséhez. *Bassola Zoltán*, aki az OKT-ban történt szolgálata után a VKM elvi/pedagógiai ügyosztályának vezetője, s így a Tanács munkájának minisztériumi felügyelője, közvetítője lett, 1942-ben egyre több kisebb-nagyobb szakmai konfliktusba került az OKT akkori ügyvezető alelnökével, Huszti Józseffel, és a Tanács irodájának vezető tisztségviselőivel.

Visszaemlékezésében olvashatjuk: „Hóman [Bálint] már eddig is tudott a Tanács munkájával való elégedetlenségemről. Amikor most összecsapásunkról értesült, elhatározta a helyzet orvoslását. [Ú]gy döntött (...), hogy csak kisebb változtatást eszközöl, s kicseréli a vezetőséget. Elnöknek Kelemen Krizosztom² pannonhalmi főapátot kérte fel. Alelnöknek én javasoltam Imre Sándort, a Műegyetem pedagógus professzorát, ügyvezető alelnöknek pedig Alszeghy Zsoltot³ az egyetem magyar irodalomtörténet professzorát.

»Imre Sándor úgysem vállalja. Imre semmit sem vállal« – hártotta el Hóman javaslatomat. »De ha megpróbálnám és mégis beleegyezne« -erőszakoltam. »Az persze nagyon jó lenne!« – adta meg hozzájárulását.

Boldog voltam. *Imre Sándort mind tudásban, mind életbölcességben, mind nemzeti érzésben, mind emberségben messze felette állónak éreztem mindenki felett, akit csak ismertem.* Nem voltam tanítványa. Csak a Tanács tárgyalásai során ismertem meg. Hamar észrevettem, hogy becsül, s nem sok időbe telt azt is tapasztalnom: megszeretett. Én bizalommal fordultam hozzá később problémáimmal. (...) [Ő] pedig minden újonnan megjelent munkáját megküldte nekem, s *bizalmasan feltárt előttem olyan fájó sebeket, amiket úgy látszik, nem tudott felejtetni.* Nagy időközökben lakásán felkerestem. Olyan viszony alakult ki közöttünk, amit az én szempontomból nézve méltán nevezhetek atyai barátságának. Ez elfogulttá is tette velem szemben.

Nagy tudású embereknél, ha a tudás közlésvágygal párosult, gyakran tapasztaltam, annyira el vannak foglalva saját gondolataikkal, hogy nincs idejük mások megfigyelésére. Az értő tekintettel hallgatót már magukkal egyenrangúnak tekintik, s olyan szellemi képességeket, tudást tulajdonítanak neki, amivel pedig nem rendelkezik. (...) *Imre Sándornak (...) rendkívül nagy volt a kifejezőkészsége. Mind magánbeszélgetésben, mind nyilvánosság előtt tartott előadásban egyaránt zökkenő nélkül, hézagmentesen nyertek kifejezést gondolatai. Azért volt őt olyan élvezetes hallgatni,* mert szavai nyomán – mint a szobrász vésője alól a megalkotásra váró alak – úgy öltött testet egyre szemléletesebben a gondolat. Annyira belemélyedt azonban a szőnyegen lévő téma elemzésébe, boncolásába a magánbeszélgetések során is, hogy ez a lényegkereső folyamat minden figyelmét lekötötte. Innen van az, hogy nagyon közepes képességű emberek állandó jellegű pártfogását vállalta.

Egyszer a Margitszigeten sétáltunk. Az volt a beszédtema, hogy *nagyon sok tanítványa volt, mégsem tud senkit közülük, akire katedráját ráhagyhatná.* Azután minden átmenet nélkül egyszer csak ezt mondta: »Azt szeretném, ha Te lennél az utódom!« Valósággal megdöbbsentem... hát *ennyire nem tudja lemérni ez a bölcs ember, hogy ki mire való?* (...) [V]alósággal elszomorodtam, milyen vakfoltot fedeztem fel e tökéletesnek vélt emberpéldán.

hozzá, s annak a hitnek a fellobbanása országszerte, hogy ezentúl majd másképp lesz minden. Kölcsönös gyalázkodás helyett kölcsönös bűnvallás és általános áldozathozatal a kötelesség ügyeskedő megkerülése helyett. Ehhez hit kell, s a hithez példaadás. Különböben elvesztünk». (Zsindely F. 2021. p. 226. és pp. 232–233. Kiemelés tőlem – D. P.) Valami ilyesmi foroghatott Imre Sándor fejében is akkoriban, amikor utoljára a példaadás kísérletét vállalta.

2. Kelemen Krizosztom (1884–1950) bencés szerzetes, gimnáziumi igazgató, pannonhalmi főapát, az MTA tagja.
3. Alszeghy Zsolt (1888–1970) irodalomtörténész, 1940-től budapesti egyetemi tanár, az MTA levelező, majd rendes tagja, a Szent István Akadémia tagja.

Tudomásom volt persze – hiszen számtalanszor volt alkalmam a Köznevelési Tanács ülésein meggyőződni róla – mimóza érzékenységről is. *Annyi méltatlan mellőzésben volt része az 1919-es proletárdiktatúra előtt vi-selt államtitkársága és néhány napos minisztersége miatt, hogy minden felülről jövő »jóindulatot« jogos gyanakvással fogadhatott.* Mivel tehát sokra tartottam és közel éreztem magam hozzá, (...) azért reménykedtem benne, hogy sikert arassak alelnökké való felkérése során, hogy vállalkozásom eredménnyel is járjon majd. Kelemen Krizosztomot becsülte, Alszegehyről jó véleménye volt, *a feladatkör nagyon csábító volt a számára,* – így az ajánlatot nem utasította eleve el.

»Jó lenne, így gondolod?« – kérdezgette többször is, mintegy ízelgetve a feltételezett helyzetet. »De a Tanács végeredményben a minisztérium alá tartozik. Nekem meg nagyon rossz tapasztalatom van a miniszteri tisztviselőkről« – aggodalmaskodott,⁴ s tömött bajusza alatt keserűre biggyedt a szája. »Kinek az ügyosztályához tartozik a Tanács?« – kérdezte azután. »Hát az enyémhez, professzor úr!« »A tiedhez? Na, akkor megpróbálhatjuk« – adta be végül is a derekát.

Éppen csak jelenthettem a sikert a miniszternek, s éppen csak a kinevezés nem történhetett meg – az új vezetőség beiktatására már nem került sor, Hóman megbukott, s helyét az öblös hangú, ostoba Szinyei Merse Jenő⁵ vette át” – emlékezett Bassola Zoltán (Bassola, 1998. pp. 263–265).⁶

Hóman Bálintot 1942. július 3-án⁷ váltotta Szinyei Merse Jenő, tehát Bassola Zoltánnak Imre Sándorral folytatott Margit-szigeti beszélgetésére 1942 nyarán kerülhetett sor. Ezt követően – talán a miniszterváltás miatt, vagy az OKT vezetői mandátumának lejártáig – nem történt továbblépés az ügyben.

Imre Sándor feljegyzései szerint „1943. március 22-én »miniszter úr tudtával« felkeresett az egyetemen Lőrinczy Szabolcs⁸ és megkérdezte, hogy elvállalnám-e az OKT alelnökségét. Először elnökségemről volt szó, de református voltam miatt ez nem lehet, az elnök a pannonhalmi főapát lesz. Ügyvezető alelnök pedig Alszegehy Zsolt, mert »Husztival nem hajlandó senki együtt dolgozni«. Kí? »Pl.: az egyetemi tanárok«. (...) Megmondtam, hogy nem vállalhatom, sem időm, sem erőm, sem a szükséges tájékozottságom nincs meg, sem az ügyeket, sem az embereket nem ismerem már, úgy ahogyan szükségesnek tartom. Kérésére a végleges választ másnapra ígértem.

23-án délelőtt többször megkíséreltem telefonálni, mással beszélt. Délben telefonált a lakásomra Bassola Zoltán, hogy »még ma« szeretne nagyon sürgős ügyben eljönni. Eljött, s nagyon melegen »a miniszter úr megbízásából« kér, hogy vállaljam el. [A] miniszter is, az új elnök is ezt kéri stb. »Nemzetellenes bűn«, hogy régen nem bízták rám az egészséget, nem munka..., hanem irányítás kell stb. Elmondta, hogy az ügyvezető alelnök Alszegehy Zsolt, igazgató Kovács Máté⁹ lesz, s a jegyző is valaki más, mert az eddigiekkel dolgozni nem lehet. Neki sem

4. Zsindely Ferenc miniszterelnökségi államtitkár 1942. július 17-én jegyezte le naplójába: „Ha nálunk valaki valamit kitalál és sikerrel csinálja, arra az ideára egyszerre ráveti magát mindenki más is, és ugyanazt akarja csinálni. Minél jobb az idea, és minél jobban valósítja meg kitalálójá annál mohóbban és dühödtebben lepik el, marakodnak, és gyűlölködnek rajta, míg csak szerencsésen cafatokra nem cibálják. Ez az egyik. A másik a bürokráciánk, amely gerinctelenül és lustán burjánzik a társadalom tetején és fojtogatja, akár az élősködők a fát. Maga nem képes megvalósítani semmit, de nem tűri el, hogy bárki más megvalósítsa. Akadályozza minden lehető eszközzel. Ha azonban az eszme... ezer akadályon keresztül tör mégis, akkor a bürokráciánk egyszerűen ráfekszik és a maga hatáskörébe vonja az egészséget. Akkor aztán vége. Elsatnyul, elsárgul, meghal.” (Zsindely F. 2021. p. 222. Kiemelés tőlem – D. P.)

5. Szinyei Merse Jenő (1888–1957) jogász, politikus, országgyűlési képviselő, miniszter. Zsindely Ferenc epésen jellemezte: „Száras, szellemtelen, éppenséggel nem magyaros jellegű lélek. (...) [B]uzgó katolikus és öntudatos városi dzsentri. (...) De hogy a kultúrát eszik-e, vagy isszák, arról sok fogalma nincs” (Miniszter a frontvonalban, 217.).

6. Kiemelések tőlem – D. P.

7. Hóman Bálint mondta el Zsindely Ferencnek, hogy a kormányzó a miniszterváltást megelőző audiencián mondta Hómannak: „Veled egyetlen közös gondolatom sincsen”. Mire nem tehetett mást: lemondott. „Kikönyörögte, hogy a Kormányzó Úr – aki mindenbe beleegyezik, csak megszabaduljon tőle – a szent koronával ékesített nagykeresztet adományozza neki” (Zsindely, 2021. pp. 215–216).

8. Lőrinczy/Lőrinczi Szabolcs a VKM elnöki ügyosztályát vezette akkoriban.

9. Kovács Máté (1906–1972) magyar–francia szakos középiskolai tanár, könyvtáros, művelődéspolitikus, később államtitkár.

adtam végleges választ, *beláttam, hogy az irányítás szép feladat lenne, de a Huszti elbocsátását nem helyeslem, bár az okokat nem ismerem.* (Mesterháznak¹⁰ a képzőbe való visszaküldéséről is szólt.)

24-én telefonon mondtam Lőrinczy Szabolcsnak, hogy mindenben fenntartom az alkalmatlanságomra vonatkozó véleményemet, de ha miniszter úr így akarja, rendelkezésére állok.

27-én Nagykőrösről, állandó nyugtalanságom miatt, új levélben megírtam Bassola Zoltánnak: *mentsenek fel az ígéretem alól. Nagyon későn jött ez a számomra, s nagyon ellenemre van az is, hogy az én belépésemkor eltávolítsák azokat, akik irántam jóindulatúak, s akikkel én még tudnék dolgozni, azt hiszem. Ha másként nem lehet, legalább azt tegyék meg, hogy a bizonyosan felmerülő, ellenem emelkedő első hangra mondják azt a miniszternek, hogy »hát akkor nem«. Erre 29-én kaptam a mellékelt levelet" Bassola Zoltántól.*¹¹

„Az ügy érdekében azt szeretném (...) remélni, hogy Professzor Uram nem másítja meg választát, melyet én a miniszter úrnak sietve jelentettem is már. A miniszter úr nagyon örült az üzenetnek, és jelezte, hogy mihelyt visszatér Berlinből, azonnal személyesen is fel fogja kérni Professzor Urat. De ettől függetlenül – szerény véleményem szerint – az ügy érdeke sem engedi, hogy Professzor úr távol maradjon – *a mai és elkövetkező különösen nehéz időkben* – a közoktatás ügyének az irányításától. Régtől fogva látom és az utóbbi években mind világosabban, közvetlen-közelségtől tapasztalom: *bűnös mulasztás és jóvátehetetlen hiba volt eddig is nélkülözni Professzor urat ezen a területen. A jó Istenen kívül senki nem tudhatja – mi csak sejthetjük – mi vár ránk. Esetleg már holnap, de holnapután minden bizonnyal nagyon nehéz időkbe kerülünk: messzelátó, a múlt gazdag tapasztalataival rendelkező bölcs szakemberek tanácsára és irányítására van most szükség.*

Professzor Uram korára hivatkozik (...). Hála Istennek Professzor Úr egészsége jó, energiája a régi. (Legfőbb bizonyítéka ennek a tavalyi rektorság. Hóman miniszter úr előttem mondta, annak idején, hogy még nem volt a Műegyetemnek ilyen lelkiismeretes, pontos és távolbalátó irányítója.) *Most kellene csak szintézisbe tennie azt, amin egész életében dolgozott, aminek nemcsak mozaikdarabjai, hanem egész nagy egységei régen készen állnak.* (...) [M]ióta a Tanácossal összeköttetésbe kerültem egyre az volt nem is titkolt belső vágyam: *kerülne az irányítás az arra leghivatottabb kezekbe. Végre most ez bekövetkezhetnék: ne méltóztassék elhárítani.* Nem tagadhatom: ez nagy csalódás lenne számomra. Mert azt érezném, hogy ebben az országban mindenki akar minden lenni, amint Professzor uram mondta valahol: nem a munkát, hanem a méltóságot keresik. Azok pedig, akiknek Isten arra képességet adott, maguk állnak félre, hogy helyet adjanak ennek a kategóriának.

Méltóztassék megengedni, hogy az újjászervezéssel kapcsolatos személycserékre is kitérjek. (...) [R]égóta tudom: minden, mindig az embereken fordul meg. Ha valamely intézmény nem is valami tökéletes, a kiváló vezetők és munkások a helyes irányba terelik az ügyeket. Viszont a hozzánemértés, vagy a felületesség, vagy a tárgyszeretet hiánya jóvátehetetlen hibákat okozhat és a legtökéletesebben megszervezett ügyeket, intézményeket is kátyúba viszi. *Több, mint egy éve tartozom a Tanácshoz olyan minőségben, hogy az onnan ideérkező ügyeket kell felülbírálnom és a miniszter elé terjesztenem. Mérföldes sok munkám, szomorúságom, keserűségem volt abból..., hogy semmi sem ment jól, hogy tizedrangú szempontok léptek a tárgyiasság helyébe, hogy elvtelenség uralkodott, hogy anyagiasságot kellett tapasztalnom ott, ahol szinte eszmei anyagtalanságnak kellene uralkodnia. A lelkiismeretemmel is számot vetettem, mielőtt a tisztviselői kar kicserélését elhatároztam: nem vezetett semmi rokon- vagy ellenszenv, egyedül az ügyek előbbrevitelének vágya. Egzisztenciát sem teszek tönkre vele, hiszen mindenki nagyon tiszteletreméltó helyen fejtheti ki munkakedvét. Viszont, ha a sors játékos kedve, vagy a hivatalvezetők emberismeretének hiánya valakit olyan helyre állított, ahol nem állja meg úgy a helyét, ahogy az*

10. Mesterházy Jenő (1888–1963) tanítóképző intézeti tanár, c. igazgató, művelődéstörténetész. A TITOE főtitkára. (Lásd róla: Janek & Balog, 2017)

11. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943–1944. Imre Sándor datálatlan kézzel írt, Országos Közoktatási Tanács című feljegyzése.

kell, akkor az ügyekért felelős újabb vezetőnek kötelessége a hibát helyrehozni. Én ennek (...) a kötelességnek (...) eleget óhajtok tenni.

Bocsásson meg Professzor Uram, hogy ilyen hosszan és nyers-őszintén válaszoltam becses levelére. *Kötelezett* azonban erre egyrészt az az őszinte szeretet és ragaszkodás, melyet Professzor úr iránt érzek (...), másrészt az a szellem, amely Professzor uram minden tanításából, írásából kiárad: *a jónak tartott ügyért a végsőkéig harcolni!* Nagyon kérem, nézze el heveségemet és fogadja megismételt kérésemet olyan szeretettel, amilyennel én azt nem unom el – ha kell még számtalanszor megismételni.”¹²

Bassola Zoltán legjobb meggyőződéséből származó, s célja szempontjából mesteri levelében felhasználta mindazt, amit ismeretségük, barátságuk során Imre Sándorról megtudott: azt, hogy csábító számára az évtizedeken át alakítgatott reformtervei akárcsak részleges megvalósításának lehetősége, s azt is, hogy az idős professzor felelősséget érzett nehéz helyzetbe került nemzete sorsa iránt. Ezért kötelességének érezte megtenni érte, ami csak lehetséges. Talán azt is sejthette, hogy Imre Sándornak imponálna, elégtételt jelenthetne, ha az OKT tényleges szakmai vezetőjeként Fináczy Ernő kései örököse lehetne. S apellált Imre Sándor iránta mutatott jóindulatára, szeretetére is, tudván: nem akarhat csalódást okozni neki.

Így Imre számára nem nagyon maradt más lehetőség, mint amit válaszában meg is írt Bassolának: „*lelke rajta, többé nem szólok ellene, de ha akadály mutatkozik, azonnal tegyenek le rólam.*”¹³

Probléma nem merült fel, így 1943. „április 14-én (...) előtte való napi értesítés után felkeresett [műgyetem] szobámban a miniszter [Szinyei Merse Jenő], hogy »ünnepélyesen felkérjen« az alelnökség elvállalására. Mindent elmondtam, amiért magamat alkalmatlannak tartom, azt is, hogyha akadályt lát, nyugodtan ejtse el a tervét. Arra, hogy a miniszterelnök [Kállay Miklós] még egy, erdélyi alelnököt kíván, (kiderült, hogy György Lajost), határozottan kijelentettem (...) [így] »számomra teljes lehetetlenség lesz elfogadnom a kinevezést!« Azt mondta, hogy neki ez jó, meg fogja mondani, hogy hozzám ragaszkodik. (...)

Április 15-én Bassolától telefonon kértem egy OKT szabályzatot. (...) [Közölte] mennyire örül, a minisztertől hallott hírnek. A másik alelnökséget remélhetően nem kell megcsinálni, de biztosít arról, hogy nem felekezeti okból csinálnák- jegyezte fel Imre Sándor,¹⁴ majd mellékelte 1943. április 21-én Bassola Zoltánhoz írt levelének fogalmazványát.

„Kedves Zoltán. Áttanulmányoztam az OKT szabályzatát, azóta sokat gyötrődöm a kérdés miatt, s nem állhatom meg, hogy még egyszer fel ne keresselek, de most egészen tárgyi mondanivalóval, a (...) rám nézve végzetes »bekapcsolásom« mellőzésével, azaz az ez ellen való további védekezés nélkül.

A Tanácsra vonatkozó személyi terveiről – az erdélyi alelnökségen kívül – semmiről sem szólt előttem a Miniszter Úr, tehát én sem említettem, a töletek nyert értesülésemet. Most azonban ki kell fejezzem a véleményemet: *az új elnök nem tudna megmozdulni sem, ha egészen új tisztviselői karral kell dolgozóhoz fognia.* (Én nem játszhatom az elnököt, (...) ha nem vagyok az, természetesen a Szabályok adta korlátok között, csupán elnöki utasításra, és felelősségre tehetek bármit.) *A Tanács működéséből is csak azokat a parányi részleteket ismerem, amiket itt-ott közreműködve láthattam. Sem darabban lévő munkákról, sem az ügyek eddigi történetéről (1922 szeptembere óta!), sem a Tanács elé jutott kezdeményezésekről, se a különféle hatóságok (minisztérium, honvédelmi minisztérium, s a többi minisztérium, a római katolikus Tanügyi Tanács, protestáns egyházak) viszonyáról a Tanácshoz,*

12. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Bassola Zoltán 1943. március 29-i levele Imre Sándorhoz. (Kiemelések részben tőlem – D. P.)

13. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor datálatlan kézzel írt, Országos Közoktatási Tanács című feljegyzése. (Kiemelés tőlem – D. P.)

14. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor datálatlan kézzel írt, Országos Közoktatási Tanács című feljegyzése.

magatartásáról, szándékairól stb. nem tudok semmit. (A református egyházi Konventből már talán 5 évvel ezelőtt kihagyttam magamat különféle ellentétek miatt, tehát ennek a mai kérdéseit sem ismerem már!)

Egyetlenegy iskolai kérdés sincs, amelynek ma szakértője volnék – vagyis az én alelnökségem semmi esetre sem pótolhatja az ügyvezető alelnök, az igazgató, jegyző, szakosztályi elnökök járatlanságának hiányait. Hosszas megfontolások arra az eredményre juttattak, hogy ez a tervezett teljes személycsere nem felfrissülést, hanem megbénulást kell, hogy előidézzon! Egyetlen lehetőség van ennek kikerülésére: ha a Tanács valóságos vezetése nem illetéktelenek kezébe kerül, ha éppen Te, vagy az ügyvezetés fölött álló osztályfőnök lesz a Tanács munkájának igazi irányítója. Ebben az esetben pedig nincs szükség Tanácsra, hanem csak az ügyosztály kibővítésére.

Ehhez járul, hogy nincsen, nem is szeretném, hogy legyen, beleszólásom a Tanács tagjainak összeállításába, hiszen a velem közvetlen kapcsolatban lévő néhány iskolán kívül nem ismerem az újabb tanári nemzedékeket, nem ismerem az egyetemi tanárok (...) legnagyobb részét. Nem tudhatom, a Tanács eddigi tagjai közül ki, mit ér, tehát teljesen idegenként kell keresgélnem a sötétben, vagy egyszerűen rábólintanom arra, amit a vadonatúj vezetőség jónak vél, amikor például megbízásokról lesz szó.

Csekély tapasztalatom alapján is meddőnek tartom a Tanácsban látott tömegtárgyalásokat, de hogyan merjen változtatni az új vezetőség a hagyományos szokáson, ha nincs mellette tapasztalt ügyvezetés, és éppen e tekintetben is a tapasztalatai alapján felelősséget vállaló tényező!?

Kedves Zoltán, nagyon sok tekintetben olyannak látlak ebben az ügyben, amilyen magam voltam hasonló esetekben nem egyszer életemben. De én átéltem már egyszer ilyen eljárásom és a most nekem szánt helyzet következményeit, tehát tudom számodra benső sikertelenség (nem éred el, amit szeretnél) számomra külső eredménytelenség (teljes lehetetlenülés!) lesz a következménye [annak], ha a tervezett személyi változásokat (ügyvezető alelnök, igazgató, jegyző) most megcsináljátok. Ami ebből Neked munkakapcsolat feltétlenül bekövetkezik, azt nem bírhatod majd el, tehát az ellenkezőjét éred el annak, amit szeretnél. A Tanács nem lendülethez, hanem benső akadályokhoz jut.

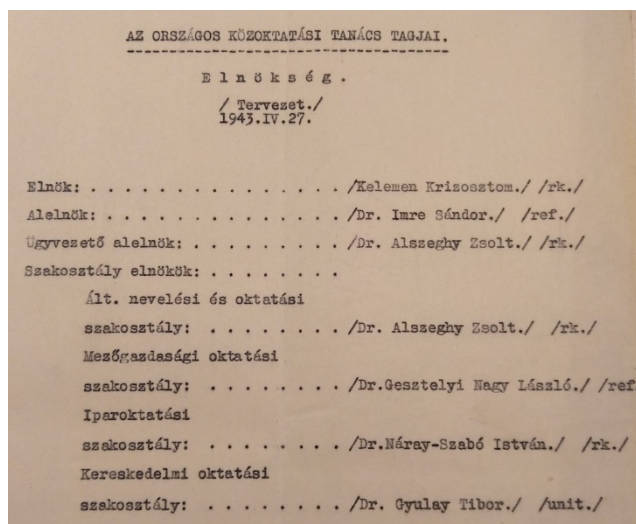
Mindezt nem mondtam volna el, ha a véleményem Rólad és az érzésem irántad egészen másféle volna. Éppen a Te életkorodban éreztem én is a vezető állásban lévő felelősség nyomasztó terhét, hasonló országos körülmények között. Annak az időnek súlyos tapasztalatai mondták velem: fontold meg még egyszer a személyi oldalát a terveidnek. Nem csak a járt utat nem jó elhagyni a járatlanért, a kiismert embereket sem jó kicserélni olyanokkal, akik ebben a munkakörben újoncok lesznek.” Kockázatos „éppen ilyen időben az újrakezdés, azaz újonnan kezdés” – hangsúlyozta Imre Sándor.¹⁵

Bassola Zoltán 1943. április 23-án válaszolt Imre Sándor felvetéseire:

„A Tanácsnak ez idő szerint – a polgári iskola tantervének reformján kívül – nincs egyetlenegy olyan nagyobb ügye sem, amelyben a kontinuitás megszakadása zavart okozhatna. Minden területen egyenesen jónak tartom, ha új szempontok szerint új emberek foglalkoznak a dolgokkal. (...)

A Tanács számára dolgozó szakembereket szinte kivétel nélkül ismerem, önteltség nélkül merem állítani: meg tudom mondani, ki mit ér. Szívesen vállalom azt a munkatöbbletet, amely a Tanács megindulásának elősegítésével rám háramlik. A magam részéről csak bizalmat kérek Professzor úr részéről: higgyék el rólam, hogy csak a jót, a jobbat akarom, – hogy amit feltétlenül szükségesnek tartok, az nem pillanatnyi gyors elhatározásból született, hanem hosszú, lassú, sokszor emésztő kínlódás eredménye.

15. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1943. április 21-i levele Bassola Zoltánhoz. (Kiemelések részben tőlem – D. P.)



1. kép Az OKT elnökségének és szakosztályi elnökeinek listája¹⁶

Sem az eddigi ügyvezető alelnök, sem az eddigi igazgató nem élt a Tanácsnak. Az előbbi nagyszerű képességei közismertek; az is tudott dolog azonban róla, hogy mindent csak »fél kézzel« intéz, nem mindig tárgyszeretettől, hanem egyéni, sokszor önös szempontoktól vezetve. A köréje csoportosuló emberekre sokszor vakon támaszkodik, – így dolgai felületesek, és legtöbbször nehezen hámozható ki belőlük a tulajdonképpeni indítók. Az ügyvezető igazgató [Szőnyi Sándor] ceglédi szemszögből nézi a dolgokat.¹⁷ Rendkívül bőbeszédű, sok szó mögé rejtja a szemponttalanságot, hogy ne mondjam, tudatlanságot. Dolgozni nem szeret, de nem is tud, erősen anyagi beállítottságú, túlságosan mohón kap a kereseti lehetőségeken. Az ilyen vonatkozású ügyekkel való foglalkozás szinte teljesen elvonta tulajdonképpeni ügykörétől. Judíciuma – legalábbis én ezt láttam – nincs: soha nem tapasztaltam, hogy valamiben is fején találta volna a szöveget. Emberismerete szintén gyenge, így az általa foglalkoztatott egyének sem adtak jó munkát.

Az egyedüli igazán jószándékú, ha nem is minden tekintetben megfelelő ember a jelenlegi jegyző, Várady József.¹⁸ A folyamatosság biztosítása végett – ha Professor Uram jónak méltóztatik látni – töltsse be továbbra is ő a jegyzői tisztelet, – amíg az új tisztviselők beletanulnak szerepükbe.

Én a magam képességeit sohasem becsültem túl, jól tudom, hogy nagyon mérsékeltek. Egy erényem azonban van: mindig, mindenben és mindenkivel szemben a tiszta jószándék, és a helyesnek ismert ügy tűzön-vízen keresztül való szolgálatának vágya vezetett. Kevés képességem között talán a legerősebb: emberismeretem. Szinte intuitíve megérzem (a tapasztalat ezekben mindig igazolt) kiből mi lakik jellemét, képességeit illetően. Arra is rájöttem, hogyha mellékes szempontok (méltányosság, szociális helyzet túlságos mérlegelése, külső befolyás tekintetbe vétele) a részemről jónak látott személycsere megváltoztatását eredményezték: mindig megbántam utólag a változtatást. (...) [O]lyan mélységes, ragaszkodó szeretettel viseltetem Professor úr iránt, hogy minden áron, mindig magam állnám útját »lehetetlenülésének« – írta Bassola Zoltán.¹⁹

16. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.

17. Szőnyi Sándor (1888–1972) latin-magyar szakos gimnáziumi tanár, majd igazgató Cegléden. 1940-től volt a VKM-ben majd az OKT-ban dolgozott, amíg kinevezték a miskolci tankerület főigazgatójává.

18. Váradi/Várady József (1888–1961) akkoriban a budai állami tanítóképző pedagógia-lélektan tanára, 1929-től az OKT jegyzője, egyben a Katolikus Tanügyi Tanács tisztségviselője.

19. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Bassola Zoltán 1943. április 23-i levele Imre Sándorhoz. Kiemelések részben tőlem – D. P.)

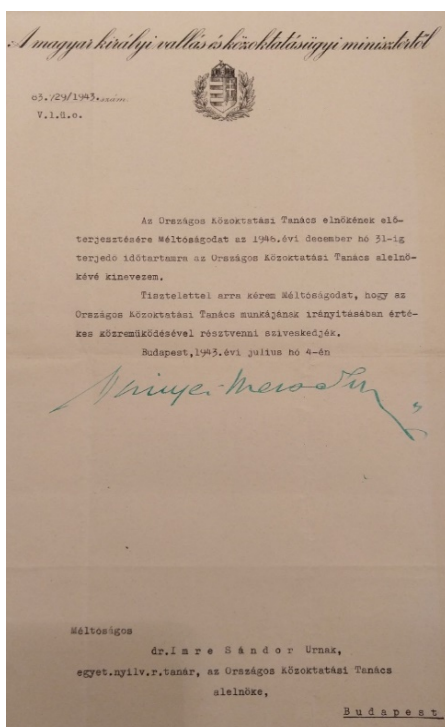
Imre Sándort meggyőzhették Bassola Zoltán érvei és megnyugtatóan hathatott rá, hogy az osztályvezető vállalta az OKT újjászervezéséből ráháruló többletfeladatokat is.

Úgyhogy néhány nap múlva, 1943. április 27-én Imre Sándor az új OKT elnökségnek, szakosztályai elnökeinek, bizottságainak és közgyűlésének tervezett listáját tanulmányozta, és tett az utóbbiakkal kapcsolatos észrevételeket, személyi javaslatokat.²⁰

1943. június 22-én Bassola Zoltán levélben számolt be Imre Sándornak arról, hogy az OKT személyi összetételével kapcsolatos javaslatainak nagy részét a miniszter elfogadta, így „úgy érzem, olyan gárdát képvisel majd az OKT, hogy a komoly munka megindítására alkalmas lesz.” A lista publikálása késik, mert a miniszter Huszti kitérítésével együtt szeretné bejelenteni.²¹

1943. július 4-én 03./29/1943. V. 1. üo. számmal Imre Sándor OKT alelnöki kinevezése is megszületett.²²

Egykori szegedi professzortársa, az addigi OKT ügyvezető alelnök Huszti József felmentése, az ő kinevezésével szinkronban kényelmetlen lehetett Imre Sándor számára. Ezért próbálta – eredménytelenül – Bassola Zoltánt erről lebeszélni, s ha már így történt, Huszti kitérítése alkalmából sietve köszöntötte őt.



2. kép Imre Sándor OKT alelnöki kinevezése²³

Válaszában Huszti József 1943. július 9-én köszöntö meg Imrének az ő OKT-beli munkásságát méltató sorait. Majd érdemben szólt az Imre Sándorra váró feladatról. „Világosan kell látnod, hogy a tanács hatóköre kb. addig terjed, amennyire figyelmedet ki fogod terjeszteni. Ez a munka nem lesz könnyű. (...) [V]éleményem szerint a tanács jelenlegi szervezete a miniszteriális felelősségnek az a fajta interpretálása, amely a miniszteriális főtisztviselők

20. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.

21. BL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Bassola Zoltán 1943. június 22-i levele Imre Sándorhoz

22. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.

23. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.

körében az utóbbi időben lábrakapott, nagyon nehezen férnek össze. Ezen a ponton látok, és láttam olyan belső feszültségek előidézésére alkalmas törést, amelynek elsimítása, kiegyenlítése mindig sok energiát fogyasztott – teljesen fölösleges módon. *A munka- és főleg a hatókörhöz képest túlságosan nagy, kissé dekoratív a felépítmény! Tőled lehet várni, teljes joggal, a megnehezedett atmoszféra ellenére a tanácsi gondolat átmentését jobb időkre. Tőled – senki mástól! Tudom, hogy akaratom ellenére kerültél e feladat elé.* Én viszont nagyon örültem, mikor először hírt kaptam arról, hogy szereped lesz a kibontakozásban” – írta Huszti József, egyértelműen utalva a Bassola Zoltánnal kialakult és megoldhatatlannak bizonyult – szerepfelfogásukkal kapcsolatos – vitájára. Ugyanakkor egyértelműen jelezte: tudja, hogy Imre Sándor nem tört az OKT alelnöki posztra, s így az ő eltávolításával kapcsolatban sem volt szerepe. Azt is jelezte: nem bánja rendkívül kiterjedt feladatainak csökkenését, más pozíciókból is visszavonulni készül.²⁴

Ezt követően – forrásainkból közelebbről meg nem határozható időben – Imre Sándor, Alszeghy Zsolt és Bassola Zoltán Pannonhalmára utaztak, ahol Kelemen Krizosztommal két napon át, jó hangulatban ismerkedtek, tanácskoztak az új összetételű OKT-val kapcsolatos feladataikról.

„A Közoktatási Tanács működését illetően a legszebb reményekkel eltelve tértem vissza [Pannonhalmáról] Budapestre. Úgy gondoltam, *Imre Sándor most* – amennyire a háború megengedi – *megvalósíthatja mindazt az álmát, aminek képét* – hol ezzel, hol azzal az iskolafajtával kapcsolatban – *előadásaiban, kisebb-nagyobb közleményeiben hallgatói, olvasói elé vetítette. Kelemen Krizosztom minden szépre és jóra fogékony lelkével, vallási türelmeségével* – minden bizonnyal mind a mindenkori miniszter, mind pedig az egyházi főhatóságok felé *jól betölti majd a közvetítő tanácsadó szerepét a szükségesnek vélt reformok elfogadtatására. Alszeghy Zsolt pedig korrektségével, kissé száraznak tűnő tárgyilagosságával abba a mederbe fogja terelni a Tanács irodájának munkáját, amit nem anyagi érdekek, hanem elvi szempontok jelölnek ki.* Még egy szerencsés körülmény játszott közre a vezetőség személycseréjének teljessé tételében. Szőnyi Sándort kinevezték a miskolci tankerület főigazgatójává. Így a tanács ügyvezető igazgatói tisztsége megüresedett. Erre a posztra Kovács Mátét javasoltam. (...)

Alig kezdte meg az ily módon megújított Tanács működését, – ez néhány nappal pannonhalmi látogatásunk után történt –, valakitől azt a hírt hallottam a minisztériumban, hogy *a miniszter megszünteti az elvi ügyek ügyosztályát, az én ügyosztályomat.* (...) Ez volt az első pofon, amit hivatali működésem során kaptam. Nagyon nehezen emésztettem meg az elszenvedett igazságtalanságot. (...) [A]z ügyosztály referenseit azokhoz az ügyosztályokhoz osztották szét, amelyeknek elvi ügyeit intézték. Én a gimnáziumi ügyosztályhoz kerültem vissza, mint Kovács Gyula egyik helyettese”-emlékezett Bassola Zoltán. (Bassola 1998. pp. 268–269. Kiemelések tőlem – D. P.)

A miniszter váratlan döntése többszörösen is kellemetlen helyzetbe hozta Imre Sándort. Évtizedek óta meggyőződése volt, hogy a VKM ügyosztályai munkájának koordinálásához, pedagógiai szemléletűvé, tervszerűvé és egyöntetűvé tételéhez szükség van elvi/pedagógiai és művelődéspolitikai ügyosztályokra. Emellett abban a feltételezésben vállalta az alelnökséget, hogy munkájában számíthat a hozzá hasonló szemléletű, s vele baráti viszonyban lévő osztályvezető, Bassola Zoltán lojális és segítőkész együttműködésére. Most mindkettő veszni látszott.

Ezért 1943. szeptember 18-án *Imre Sándor* az alábbi Kelemen Krizosztomnak szánt levelet fogalmazta meg: „A csütörtöki lapokban közölt új beosztás szerint megszüntette a miniszter úr a nevelési ügyosztályt. Ezzel az OKT-nak a minisztériumhoz való viszonya lényegesen megváltozott. *A Tanács a nevelési ügyosztály felállítása óta ide tartozott, mostantól fogva csupán személyi és dologi ügyeinek van intézője egyik ügyosztályban, nincs azonban olyan középponti szerv, amely az egész nevelésügy számtalan kérdését egyöntetűen összefogná.* A nevelési osz-

24. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Huszti József 1943. július 9-i levele Imre Sándorhoz. (Kiemelés tőlem – D. P.)

tály mind rendszeresebben, tudatosan gondozta az elvi ügyeket. Ezek most egyszerre gazdátlanul maradtak. Az ugyanott lassanként egyöntetűség felé haladó tanulmányi ügyek az egyes iskolafajok ügyosztályaiba kerülnek, tehát ahány ügyosztály annyiféle vezetés alá. Azt kell feltennem, hogy a tankönyvek kérdésének is ez lesz a sorsa.

Mindez lehetetlenné teszi a Tanács elnöksége számára másféle tevékenység kifejtését, mint amilyen a régi időben lehető volt, amikor örökös tanterv-gyártáson kívül csak egy kihelyezett, alárendelt hivatal szerepét töltötte be a Tanács. Az a kezdeményezésre való kötelezettség, amely a szabályzatban ugyan benne van, de – tudom – a legtöbb ügyosztálynak mindig terhére volt, ezután nem járhat semmi eredménnyel. Ha komolyan vennénk, csak vergődés és keserűség lenne belőle, holott a most megszüntetett ügyosztály éppen ezt kérte és várta tőlünk. Mint a Tanácsnak régi időben volt tagja ismerek sok meddő időpazarlást: hiába tárgyaltunk komolyan, megakadt és elszüllyedt a minisztériumban, mert nem volt igazi gondozója az ügynek. Minisztériumi szolgálatom idejéből pedig keservesen ismerem az olyan ügyek sorsát, amelyeket az ügyosztályok kölcsönösen egymásra tolhattak. Most bizonyosan újra ez kezdődik a Tanács ügyeivel.

Úgy érzem kötelességem Előtted, Kegyelmes Uram elmondani mindezeket, s jelentenem, hogy *a megváltozott körülmények között az alelnökséget nem tarthatom meg. Őszintén kimondom, hogy ezt sajnálom, mert azt reméltem, hogy szolgálatot tehetek még az ügynek, amelyet különösen a mostani időben rendkívüli súlyúnak tartok. S különösen nehezemre esik ez a teljesen váratlan fordulat most, amikor Pannonthalmáról mindhárman igazán nagy munkakedvvel tértünk haza. De éppen az elmondottak megértetik, hogy reménytelennek kell látnom szándékainkat, hiszen ezek valósulásának az volt a szememben a fő biztosítéka, hogy a Tanács ügyeiben, az elnökség javaslataiban feltétlenül számíthattunk az egész köznevelés ügyét megértő, elvi alapokat kereső és megbecsülő ügyosztályvezető szakértelmére és buzgóságára.*

Bassola Zoltánnak ezt a félreállítását komoly bajnak és súlyos tévedésnek tartom. De a nevelési ügyosztálynak és vezetőjének ez a sorsa nem először következett most be²⁵-írta, a Tanács munkálataiba már igencsak bekapcsolódott Imre Sándor.

Majd kézzel ráírta: „személyes megbeszélés következtében *nem mondtam le, mert akkor az elnök is lemondott volna*”.²⁶ Ehelyett 1943. szeptember 24-én átfogalmazta Kelemen Krizosztomhoz címzett, idézett levelét a miniszterhez az OKT nevében írandó feltejesztés tervezeteként. Ebben jelezte, hogy milyen nehézséget jelent az V/1. elvi/pedagógiai ügyosztály megszüntetése munkájuk számára. Javaslatokat fogalmazott az új helyzetben az OKT jogkörének bővítéséről, hogy az javaslataival közvetlenül fordulhasson a miniszterhez. Anyagi támogatásuk lényeges növelését kérte, s az iroda dolgozói létszámának emelésére, helyzetük rendezésére tett javaslatot. Proponálta a VKM-mel való kapcsolat és az ügyviteli rend módosítását is. Hasonló tervezetet készített Alszeghy Zsolt is. Az övét Imre Sándor „sokkal simábbnak és világosabbnak” találta, s azt kívánta, hogy „az menjen el”.²⁷

Kéréseik csak részben találtak meghallgatásra – de ezek a részletek szempontunkból érdektelenek. Az OKT Imre Sándor tevékeny irányításával folytatta tevékenységét, melynek tárgyairól e tanulmány második részében szólunk majd röviden. Figyelmünket előbb Imrének az OKT 1943. december 4-én tartott teljes ülésén elhangzott programbeszédére irányítjuk.

25. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1943. szeptember 18-i levele Kelemen Krizosztomhoz. (Kiemelések tőlem – D. P.)

26. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1943. szeptember 18-i levelén Kelemen Krizosztomhoz. (Kiemelés tőlem – D. P.)

27. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Az erre vonatkozó 1943 szeptember-októberi iratokban.

Imre Sándor művelődéspolitikai hattúdála: előadása az OKT feladatairól

1943. december 4-én hívták össze az OKT megnyitó ülését.

A Néptanítók Lapjának beszámolója szerint elsőként *Szinyei Merse Jenő* miniszter mutatott rá „azokra az irányelvekre, amelyeknek követése mellett a közoktatást valóban magyar nemzeti közoktatássá tehetjük. (...) Hogy iskoláink belső életét fejleszthesse, s ezzel a nevelés és tanítás színvonalát emelhesse, közoktatásunk egész területét átfogó intenzív munkára utasította az Országos Közoktatási Tanácsot”. (Drozdy, 1944. 1.) A miniszteri munkáját közelről ismerő kortársak által a kultúra ügyeiben járatlannak, s szerény képességűnek tartott miniszter²⁸ protokolláris megnyitója után, a sokak által őszintén tisztelt *Kelemen Krizosztom* pannonhalmi főapát, OKT elnök tartotta meg „*A tanítás és nevelés állócsillaga*” című előadását.

Ebben a legutóbbi harminc év történései és a háború kapcsán jelezte: „komolyan aggódnunk kell a nyugati művelődés válságán. Ennek a kultúrának szolidságot mégis csak az a tény adott, hogy kultúrjavaink művelésében és féltésében egynek éreztük magunkat. Ez az összetartó erő ma rongyokra tépve. És nem tudjuk, hogy a kultúrarombolás mi mindent fog még maga alá temetni. A vérszagba beleundorodott ősemlék ösztönével tapogatózunk a megváltó eszme után, amely ha idők múltán is, de ki tudná ragadni az embert öngyilkos örületéből. (...)”

Tudjuk, hogy a nevelés tudománya és művészete, illetve gyakorlata a meglévő kultúrát nemcsak átszarmaztatja az új nemzedékre, hanem rámutat e kultúra sebezhető pontjaira és megjelöli az orvoslás lehetőségét is. Ha a sötét vadonban eltévedtünk, legokosabb visszatérnünk a kiindulópontozhoz (...). A kultúra első tapogatózó lépései az igazságra való eszméléssel kezdődtek. Szellemi szerkezetünk úgy van alkotva, hogy tapasztalatokkal rendelkező józan eszünk meg tudja állapítani ismereteink tárgyi értékét: egy ismeretnek vagy állításnak a valóssággal egyező voltát, illetőleg attól eltérését. Az oktatás célja az, hogy a tanulóknak értelmi meglátása előtt nyilvánvalóvá legyen az igazság. Ez a nyilvánvalóság, evidencia ugyanis számunkra az igazságról való megbizonyosodásunknak a közvetítője. Léttörvényünkbe ütközünk, a Teremtő ellen vétkezünk tehát, ha tudatosan mást állítunk, mint amit belső tapasztalásunk igazságként állít elénk. Semmiféle önzés, sem egyesé, sem embercsoporté, föl nem menthet bennünket ennek a létezésünkkel kapott világtörvénynek kötelező volta alól. (...)

Ha a mindennapi élet figyelése nem, hát a sorozatos világhatasztrófák kell, hogy meggyőzzenek bennünket: a büszke ráció és hatalmas szülőtte, a tudomány egymagukban földi boldogulásunk lehetővé tételéhez és biztosításához sem elegendők. Egy világ van bennünk, amelyhez a tudomány nem fér hozzá, mert meglátásának és kísérleteinek körét messze meghaladja. Az emberi megismerés világosságán túl ezért van szükségünk arra, hogy az élet sötét útjaira onnan fölülről ragyogjon fényugár. Az igazság fölismeréséhez még bizonyos határokon belül csak telik a magunk erejéből, de a megismert igazság követésénél, életünknek szerinte való alakításánál már nélkülözhetetlenül szükségünk van egy felsőbb hatalom korlátozó és támogató működésére s a lelkiismeret ítéletében megnyilatkozó örök felelősség tudatára és átérésére. Mi lesz a világból, ha nem lesznek erkölcsi gátlásai! Hiszen a finomodásnak, nemesedésnek, a művelődésnek fejlődési vonala éppen oda irányult, hogy az emberi élet az örök elvektől, isteni gondolatoktól kötötté, szabályozottá váljék. (...)

[A]z emberek erkölcsössé nevelésének első feltétele nem a művelés, hanem az erkölcsös környezetbe való helyezés. Nekünk, pedagógusoknak szavunk és életünk minden erő kifejtésével azon kell lennünk, hogy ennek

28. Miniszterelnökségi államtitkár, majd miniszter kollégája Zsindely Ferenc naplójában többször is utalt erre. 1943. július 27-én például az aznapi minisztertanácsi ülésről írván megjegyezte: „Szinyei Jenő sem beszélt több ostobaságot a szokásosnál” (Zsindely, 2021. p. 405.). Balassa Zoltán VKM osztályvezető pedig „öblös hangú ostobának”, önálló vélemény nélkülinek, ezért befolyásolhatónak tartotta. (Bassola, 1998. p. 265.)

a tisztultabb erkölcsi világnak hajnala az emberiség egén minél előbb fölragyogjon”-hangsúlyozta Kelemen Krizosztom. (Kelemen 1943. 2-3.) Hivatását és humánus természetét tükröző előadásában a főpát megmaradt a vallási-erkölcsi nevelés általánosságának szintjén. Egy árva szót sem vesztegetett az OKT aktuális feladataira, terveire.”

Az utolsóként felszólalt Alszeghy Zsolt professzor, ügyvezető alelnök pedig az OKT addig végzett munkájáról tartott tartalmas, de szempontunkból kevésbé fontos előadást (Alszeghy, 1944).

Így az új összetételű OKT feladatainak kijelölése, összegzése a leghosszabb előadást tartó Imre Sándorra maradt.²⁹ Fontos pillanat lehetett ez a művelődéspolitikus professzor számára,³⁰ hiszen a VKM vezetői, s az oktatás-nevelés világot reprezentáló, irányító közel másfélszáz résztvevő előtt – 1919 óta először – úgy érezhette: gondolatai, javaslatai talán érdemben befolyásolhatják a „hivatalos” oktatás- és neveléspolitikai alakulását. (A háborús körülmények folytán kétkedve megszült programja javarészt újra csak türelmes papírokon meghúzódó terv maradt, s az „annál inkább” attitűdje háttérben meghúzódó reménye ezúttal is délibábnak bizonyult. De erről majd később lesz szó. Idézzük fel előbb referátuma fontosabb mozzanatait!)

Előadását azzal kezdte, hogy az 1872-ben alakult OKT-nek kialakult feladatköre, s hagyományos tevékenysége van. A mindenkori miniszter tanácsadó, javaslattevő testületként az általa meghatározott feladatokat is el kell végeznie. Ám „életünk körülményei keservesen mássá lettek, mint amilyenek csak két évvel ezelőtt is voltak: át nem tekinthető változások előtt állunk; a nevelés ügyében is sokféle forrású és igen különböző törekvéseket észlelünk. Mindezek miatt akkor is szükség volna bizonyos megfontolásokra, ha nem kényszerítenének rá személyi okok. (...) A Tanács elnöksége egészen új; új az összes tagok 52,9%-a, a kinevezett tagoknak 70,6%-a, sőt a Tanács hivatalának vezetősége és a minisztériummal való együttműködés alakja is megváltozott. Nem szabad tehát anélkül indulnunk meg, hogy közösen szemügyre ne vegyük: miféle munka vár reánk. (...) E percben (...) a Tanácsnak, a Tanácsra bízott ügynek nem egyéni vélemények előadásával lehet jó szolgálatot tenni, hanem annak feltárásával: miről kell majd véleményt mondanunk. (...) A „több szem többet lát” tapasztalati igazsága e Tanácsban és a hasonló Tanácsokban arra figyelmeztet, hogy itt nincs szükség a felfogások teljes azonosságára. Ez különben az ilyen összetételű testületben nem is lehetséges; ilyen rendeltetésű munkaközösségben pedig nem is kívánatos, hogy az egység első perctől kezdve a vélemények azonosságában nyilatkozzék. Nem valamely álláspont kizárólagosságára, hanem a nézőpont egyöntetűségére van itt szükség, hogy közvélemény alakulhasson ki közöttünk egyetemes szempontok következetes érvényesítésére. (...)

Az OKT-nak feladatát sokoldalúan kell szemlélnie, mert a jó munkához szükséges egyöntetűség csak így alakulhat ki. A Tanács munkaköre ugyanis nagyon széles; széles akkor is, ha csupán a Szabályzat szövegét nézzük; még szélesebb, ha az ott megnevezett egyes iskolafajok kérdéseit, elágazásukat s egymással és nem iskolai kérdésekkel való érintkezéseiket végiggondoljuk. (...) A nevelés intézményei állhatnak egymástól távol, a papiroson akár kapcsolatok nélkül is, de mindenki tudja ma már, hogy csupán együttesen, a szervezetben lehet bármelyiknek a kérdéseit elrendezni; egyiket sem elég tehát csak a maga szakértőinek a szemével néznünk. Az élet nem tűri az éles elkülönítéseket a nevelésre rendelt intézmények között sem. Mindegyik sajátos, a maga sajátosságainak megfelelő kezelést kíván; de a sajátosság az egységben tűnik ki, ezért egyöntetűség nélkül nem érvényesülhet. Az élet azt sem tűri, hogy az iskolák ügyeit másféle jelenségekhez való viszonyuk számbavétele nélkül nézzük (...).

29. Imre Sándor előadásának kézirat-variánsait lásd: RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Nyomtatásban megjelent: Imre S. 1944. A következőkben az utóbbiból idézzük. (Kiemelések végig tőlem – D. P.)

30. Más megtiszteltetés is érte akkoriban Imre Sándort. Az MPT ötvenedik nagygyűlésén „a pedagógiai élet és irodalom terén szerzett kiváló érdemeinek elismeréséül tiszteleti taggá megválasztotta”-értesítették Prohászka Lajos elnök és Gyulai Ágost titkár aláírásával 1943. február 20-án. (RL C/39. 13. cs. 8. Személyi jellegű iratok. Kiemelés tőlem – D. P.)

Az életnek a közművelődéshez fűződő érdekei, a nevelési szükségletek nagyon sokoldalúak és bonyolultak; az sem elég tehát, hogy bár többféle iskola emberei együtt, de csak az iskolák emberei jelöljék meg a tennivalókat. (...) *Ma az OKT működését az teheti csakugyan hasznossá és eredményeit használhatóvá*, ha minden kérdését a legszélesebb körben tudja elhelyezni. Erre pedig akkor nyílik módja, *ha különböző munkatereken dolgozó és sokféle gondolkodású tagjainak közvetlen tapasztalataiból és személyes, azaz meggondolt nézeteiből tárgyiasan egységbe tudja foglalni az életnek valamennyi művelődési követelményét, a nemzet valamennyi sajátos jellegű és érdekű rétegének nevelésügyi törekvéseit, a szakszerű, tudományos nevelői gondolkodásnak rendszeres eredményeit és a különféle foglalkozások embereinek gyakorlati észrevételeit.* (...)

Bizonyos, hogy ilyen szempontú és így keletkező összefogás országos jelentőségű feladatoknak súlyos bőségét foglalja magában; nyilván sok eltérést, sőt a véleményekben ellentéteket is megmutat; sokkal nehezebbé teszi a megoldást, mintha csak egyetlen szükségletet vagy csak egyirányú nézeteket vennénk számba. De az igazi, gyökeres megoldáshoz csak ilyen egybefoglalás juttathat közelebb. (...) Csak így lehet megérteni, hogy akinek, mint ennek a Tanácsnak is, országos intézkedések előkészítése a kötelessége, annak mi minden szükséglettel kell számot vetnie, mily különböző törekvések és kívánságok jogosultságát kell mérlegelnie, hányféle vélemény között kell eligazodnia és tartós rendezés céljából jó lélekkel mit szabad javaslatként az elé terjesztenie, aki végső fokon a döntés jogának a terhét hordozza a lelkén.

A sokféle kérdésnek egységben szemlélése, valamennyi részletnek egyöntetű megítélése csak akkor lehetséges, ha a Tanácsnak nemcsak a vezetőségét, hanem mindegyik tagjának közreműködését ugyanegy gondolat irányítja. Ez a vezető gondolat itt sem lehet más, mint aminek most a közéletben mindenütt érvényesülnie kell: a jövő gondolata, a nemzet erejének megtartása és fokozása. (...) A nevelés – bárhol, bármilyen alakban, akárki végzi – a jövőt készíti elő, egyén és közösség sorsába avatkozik bele azzal, hogy az emberek minőségét alakítja. (...) Ma azt kell nyomtatékosan hangoztatnunk, hogy *ebben a kívánságban semmi egyébnek nem szabad döntenie, csak annak, hogy a nemzetnek milyen emberekre van szüksége, a nevelésnek milyenné alakítása teheti alkalmassá a nemzet tagjait a mai követelmények teljesítésére.* Ez pedig abból következik, hogy milyen hiányokat látunk, mely tulajdonságainak rossz következményeit szenvedjük, miféle feladatok állnak a nemzet előtt. Tapasztalataink követelik, amit egyes világlátásúak réges-régen követeltek: a nekünk való nevelést. (...)

Ha azonban ezt a vezető gondolatot magunkévá tesszük, felmerül a kérdés, hogy vajon nem lépi-e át a Köznevelési Tanács a nevében megszabott határt? (...) Igaz, hogy a Köznevelési Tanács gondolatának ily alakban legrégebbi fejtegetője (Schwarcz Gyula: Köznevelésügyi reform, mint politikai szükséglet Magyarországon 1878)³¹ tisztán iskolaügyi és e keretben oktatásügyi kérdések tisztázását várta volna tőle. Eötvös is olyan szervezetre gondolt, amely »az oktatás belső ügyeivel, a didaktikai oldallal foglalkozzék« (v. ö. Magyar Pedagógia, 1900. 467.); azóta is határozottan ez volt a Tanácsnak legfőbb gondja. (...) [A]z utóbbi évtizedekben a kör ismételtén bővült szervezeti, testnevelési, erkölcsi nevelési kérdések tárgyalásával. A »köznevelés« szó mégis korlátozó hatású volt (...). Köznevelésen ugyanis természetesen az iskolai oktatást értették, annak is a nem szakszerű részét. Csak néhány éve lehet kissé tágabb értelmezését tapasztalni a szónak, kivált amióta az Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács megszűnt, a gazdasági középiskolák pedig a VKM főhatósága alatt szerveztettek. (...)

A nevelés szakszerű értelmezése, (...) a gyakorlati szükséglet, vagyis az iskola helyzete többet kíván. A nevelés fogalmát ma a tanítás vagy helyesebben az oktatás fogalmával nem mellérendeltségi viszonyban látjuk, mert az oktatás a nevelésnek egyik eszköze; s ennek a kérdéseit nem lehet jól rendezni a nevelés egyetemes

31. Schwarcz Gyula (1839–1900) államtudományi író, történész, művelődéspolitikus, egyetemi tanár, az MTA tagja. Az Imre Sándor által említett műve: Schwarcz Gy. 1869. (Lásd ehhez például: Bajomi I. 2012.)

szempontjai nélkül. (...) Az OKT neve ma már elméletileg nem helyes. Az iskola pedig nem az többé, ami 1914-ig még volt, jóllehet már azelőtt is érezhettük középponti helyzetének erőtlenedését. Különösen az utóbbi években újabb meg újabb nevelő intézmények keletkeznek az iskola körül. Rendre kifejlődött egész sora az ifjúságot nevelő szervezeteknek, itt-ott szinte párhuzamos nevelés, sőt sokban egyező tárgyú oktatás is alakult ki, nem ritkán közvetlenebb módszerekkel. A társadalom régóta folyó átalakulása is megnehezítette az iskola hatását. Mindez kétségtelenül megszüntette az iskola egykori egyeduralmát, még a szervezett nevelés terén is. Ezzel az OKT hatása is szűkebbre szorult, mert jórészt... csak a hivatalos neveléssel, annak is főképpen a tanulmányi részével foglalkozott. (...)

A közoktatás szava ma kétségtelenül kevesebbet mond, mind amennyit rajta általában értenek (...). A Tanács azonban munkakörének (...) fokozatos bővülése során elérkezett oda, hogy a nevével ne érezze gátnak s a köznevelés egész területével foglalkozzék. Kétségtelen, hogy az oktatás anyagát sem lehet, azaz nem szabad ma már anélkül állapítani meg, hogy az ország állapotát, külső-belső viszonyait, ezeknek művelődéspolitikai követelményeit gondosan számba ne vegyük, sőt egyenesen abból kellene kiindulni minden tanítástervei tárgyalásában. A módszerről sem lehet beszélni anélkül, hogy annak a gondolkodásra való hatását meg ne fontoljuk, s a közgondolkodás színvonalával ne tördeljünk.

Még ha tudná is valaki a neveléstől elkülöníteni az oktatást, mégis csak a nevelői gondolkodás adna irányt az ilyen embernek is az oktatási kérdésekben, az eredményt pedig lehetetlen bárkinek is másutt keresnie, mint az ifjúság szellemi értékének fejlődésében. Minden azt követeli, hogy az OKT-ot nem az oktatás szűkebb gondolata, hanem a nevelésnek ezt is magába foglaló gondolata vezesse. (...)

A Tanács feladatai valósággal maguktól oszlanának két csoportra: közvetlen tennivalók és előkészület a háború utánra. (...) [E]gyiket a mostani... helyzetünk állítja elé, másikat a jövő eshetőségei teszik szükségessé. Az iskolai nevelésre vonatkozóan legsürgősebb feladat: az iskola erejének helyreállítása, azaz a Tanácsra gondolva: ennek a kérdésnek megvizsgálása iskolafajról-iskolafajra, vidékről-vidékre. Bizonyosan nagy a sokféleség ebben a tekintetben, s a helyzet lehetőleg pontos megismerése, a kedvező és kedvezőtlen állapot okainak feltárás a messzire mutató tanulságokkal járhat.

Az iskolaszervezetben közvetlenül a háború előtt elhatározott és a háború folyamán végbement változások a szervezet egyik-másik pontján megbontották a régi rendet s új még nem tudott megállapodni. Szükséges a szervezet egyöntetűségét, a változások már észlelhető hatását részletesen megvizsgálni (ide tartozik például a nyolcosztályos népiskola mai szervezetének benső értéke, a líceum érvényesülésének megakadása, a gazdasági középiskolákkal szerzett tapasztalatok, a tanítóképzés darabban maradt újjászervezése).

A nemzet erejének nevezetes tényezője a közműveltség egyöntetűsége. (...) Vajon miben állnak a közműveltség hézagai, azaz a különféle társadalmi rétegek tanultságában mi az intézményes különbség, s miben állnak közműveltségünk hiányai, azaz mi hiányzik általában az iskolai oktatásból? Miben jelentkezik a közműveltség válsága, a még el sem ért műveltségi egység nyugtalanító szétesése. Ezzel kapcsolatos a népművelés és az iskolai nevelés viszonyai, a felnőttek szellemi gondozásának az iskolával kapcsolódó kérdései. (...)

[V]ajon mennyire korszerűek az érvényes tanítástervek. (...) [A]zt adják-e, amit a nemzet érdekében ma szükséges tudni, s megadják-e mindenkinek, amit mindenkinek tudnia kell? (...) [V]ezető szempontjuk a nemzeti önismeret, az életről való felfogás rendszeres fejlesztésének, az elmélyítés lehetőségének, tehát a tudatosságra és felelőségre nevelésnek a kérdése. A közműveltség egységének és a nemzeti önismeretre nevelésnek a kérdése súlyos nyomtatékkal figyelmeztet egyik részletére: az eddig visszacsatolt területek lakosságának nevelésére. (...) Itt csak azt vetem fel: megtettük-e mindazt, amit lehetett, s ha nem, hogyan pótolhatjuk ezt a mulasztást avégre, hogy a Felvidék, Erdély és a Bácska, meg a csonka haza népessége a tanultságban 22 év alatt támadt veszedel-

mes hézagokat kitölthesse, különösen, hogy a külön átélt idő történetét kölcsönösen megismerjék a felnőttek, s a magyar történelem, a magyar szellemi fejlődés menetébe beilleszkedhessenek az egészen külön nevelődött ifjak. *Meg kell vizsgálni a tankönyveket* a legmagasabb mértékkel; jó lenne tanulmányozni azt is, hogy milyenek a szomszédaink tankönyvei, nemcsak politikai, hanem módszertani szempontból is. Könyörtelenül félre kell tenni a tankönyv rangjára és hivatására méltatlanokat.

A tanítástervekkel és tankönyvekkel kapcsolatban nagy kérdés az; is, hogy *megadja-e a most már többféle középiskola azokat az alapismereteket, amelyek nélkül az érettségi bizonyítványok előtt megnyitott főiskolákon a főiskolai vagy éppen egyetemi színvonalat veszélyeztetik? Különösen, hogy a most annyira nevezetes műszaki képzés nem szenved-e csorbát az egységes gimnáziumi tanításterv némely kényszerű hiánya miatt?*

Már most kíván tanulmányozást a tanulók megoszlása az iskolafajokban és ezzel együtt a különféle életpályák és foglalkozások most látható szükségletei, a várható bőség és szükség. *Miként lehetne gondoskodni arról, hogy mindenféle munkára legyen kellő számú és jól képzett ember? (...) [M]ódot kell adni arra, hogy akiben a hivatásérzés valóban parancsol, az, ha talán későbben eszmél is arra, hogy nem a kívánatos iskolában indult el, megkísérelhesse a neki valónak érzett vagy gondolt utat. Ezért szükséges a korhatár és az iskolák közötti átmenet kérdésének megvizsgálása. (...)*

Mindannak, ami a köznevelésben, nemcsak az oktatás dolgaiban megvizsgálni, és ha kell, elrendezni való, az adja meg a nagy nyomatékot, hogy égető kérdéseinkkel tartozik össze: *a nemzet benső egysége, a megint fő kötelességgé lett belső megújulás egyéni és nemzeti kérdésével. (...) [A]z újjáépítésnek nem a leromlás után kell kezdődnie, hanem a romlás megelőzésével, s ami megromlott, gyors megjavításával.* Az OKT figyelmét kívánja például az, hogy (...) megindult az ifjúság züllése, fiúké, leányoké egyaránt. Innen kiindulhatna a javaslat a nagyobb baj megelőzésére, s remélhetően megtalálná a gazdáját ez az ügy is, ha hozzáértők a rendőri jellegén kívül nevelésügyi jelentőségét is kifejtették, s a megoldás útját is felmutatva, kiemelnék a művelődéspolitikai félreeső ügyei közül. Ez (...) arra mutat, hogy a nevelés kérdései milyen távolinak látszó területekre vezetnek. (...)

[A] nevelői gondolkodás az utolsó száz év alatt kiterjedt az egész népre, az ember egész életére és a nemzet életének is valamennyi részletére. Még nem érvényesül ugyan mindenütt kellően, de jó úton vagyunk. (...) [N]emcsak a nevelés szakemberei jutnak (...) a művelődéspolitikához, szociálpolitikához, honvédelemhez, a legkülönbélebb munkakörök nevelési szükségleteihez, hanem a másunnan induló gondolkodók is eljutottak a nevelés gondolatához, s egyre tudatosabban használják a nevelés eszközeit. Az élet változásai hozták ezt magukkal: mindenütt látják már, hogy az ember minősége dönti el munkája jóságát, helytállását, másokra tett hatását. (...) Az OKT a maga részéről eddig is kész volt, ezután is kész a közös tárgyalásokban a szakszerűség minél sikeresebb alkalmazását előmozdítani, akár az ügykörébe tartozó iskolákról van szó, akár másról.

Utoljára hagytam a feladatok közül a legsúlyosabbakat: *a háború utánra való előkészítés kérdéseit.* Abból a felfogásból, hogy az OKT-nak az egész köznevelésen kell tartania a szemét, következik, hogy mai életünk legnagyobb nevelési szükségletét sem szabad gondozatlanul hagynia. Másodszor kerültek elő ezek a kérdések, de sokkal súlyosabb alakban. 1914 őszétől kezdve a békére való átmenetről beszéltünk. 1918-ban megtanultuk, *s ma már tudjuk, hogy a háború után nem béke jön, azt azonban nem tudjuk, hogy mi.* De ha nem tudjuk, lehet-e előkészülnünk rá?! *Egyet-mást a negyedszázada tapasztaltak alapján előre láthatunk.* Megint előáll például az ún. tanulmányi kedvezmények szükségessége, (...) gondolni kell a „gyorstalpalás” sokáig húzódó rossz következményeinek megelőzésére.

Már látjuk, *hogy az iskolai munka csak töredezetten folyhat és emiatt mind a tanulmányi anyag feldolgozásában, mind a nevelő hatásban nagy hézagokra kell számítanunk.* Vajon hogyan lehetne ezeket kitölteni s az iskolai nevelésben gátolt tanítók, tanárok erejét és készségét hivatásuk és készülségük irányában értékesíteniük?

Sajnos, aligha kételkedhetünk abban, hogy *a szülők kezéből is kicsúszik az ifjúság, különösen a rendkívüli szünetek idején*, de egyébként is, a szülők gondjának megnövekedése miatt; hadiárvák és a rokkantak gyermekei külön gondot okoznak máris. Miféle javaslatot lehetne tennünk mindezekre nézve?

Már érzik a *tankönyvhiány*, pedig a tankönyvek komoly felülvizsgálása is bizonyosan sokat vonna ki a használatból; inkább hagyjuk meg a gyatrát is, avagy hogyan gondoskodjunk a pótlásról? (...)

Meg kell nézni a múlt háborús évek efféle szükségrendeleteit, a rendszeres eljárást sürgető akkori, igaz, hogy meddő terveket és pusztában elhangzó javaslatokat, össze kell vetnünk a mostani szükségletekkel, s fel kell készülnünk addig, amíg van idő meggondolásra is. (...)

De a legfontosabb nem ez, hanem *az előre gondolható külső-belső bonyodalmak³² nevelésügyi következményeire való felkészülés*. Csakhogy éppen ezeket nem tudjuk: miben állnak, hogyan jelentkeznek majd. Minthogy átélünk már egyszer váratlanságokat, nem szabad tétlenül néznünk a világba, hanem számot kell vetnünk az elgondolható eshetőségekkel. Mindennapi egyéni életünkben tudjuk, hogy bizonytalan helyzetben két lehetőség-re felkészülve, a váratlan harmadikban könnyebb megtalálni a szükséges tennivalót. (...)

[V]együk számba a közöttünk, hazánkban nyilatkozó nevelésügyi törekvéseket, a körülöttünk felismerhetőket is. Vizsgáljuk meg a különféle szellemi áramlatok művelődési vagy éppen nevelésügyi jelentőségét (például a »népi« irány, a földművesek és a munkások különféle mozgalmi). Számba kell vennünk a társadalmi átalakulás látható jeleit, a politikai irodalom és a szépirodalom befolyását, a háborús életnek a lelkekre tett alakító hatását, különösen pedig hazánk és nemzetünk helyzetét, benne külön-külön a magyarságét és a nemzetiségek valamennyi rétegéét, a világnézeti különbségeket, mindent, ami a jövő szempontjából jelent vagy jelenthet valamit.

Többet alig tehet bárki is, de ez már nagyon sok; *s ha az OKT ezt a nevelésügyi terepszemlét elvégezné, ezzel megteremtené az alapot az intézkedők állásfoglalása számára*. (...)

Mindvégig személytelenül a Tanácsról beszéltem, holott állandóan magunkról volt szó, mindnyájunkról. A Tanácsra váró munkát nem végezheti el sem az elnökség, sem a hivatal, csak az egész Tanács, valamennyien együtt. A Tanács tagjaitól azt kérjük, hogy mindenki nézzen szét a hozzá legközelebb levő, előtte legtisztábban álló, őt leginkább érdeklő területen, mind az iskolaszervezetben, mind a közéletben. A nevelés ügyének vagy a nevelődéspolitikának nem szakértője mindenki, de az életet mindenki éli, a hiányokat és a tennivalókat látja, azaz tapasztalata van és gondolata is. Nem ritkán találóbb, mint az iskola embereinek. Tájékoztassák ezekről az elnökséget. A Tanácsnak joga van intézkedéseket kezdeményeznie, azaz önszántából is tehet javaslatot.

A megfigyelés kötelessége mindnyájunké, a kezdes joga is az. Csak így lehet sikere az együttműködésnek; ez a felfogás adja meg az értelmét ennek a felszólalásnak s a közös munkára vonatkozó kérés egyben a készséget is jelenti. Ezt a kérést, az együtt dolgozásban kezdeményezéssel, figyelmeztetésekkel, javaslatokkal való részvétel kérését intézem a Tanács hivatalos tagjaihoz is, mind a vallás- és közoktatásügyi minisztérium, mind a többi minisztérium tanácsi képviselőihez. Ők sokat látnak, amit mi nem láthatunk és a jelenségek jelentőségét is másként vagy más oldalról látják (...). *E Tanácsnak 136 tagja van szerte az országban; a munkában hozzájuk szeretnénk kapcsolni nem tagokat is, tapasztalt öregeket és nyíltszemű ifjakat minél nagyobb számban. Mindezeket úgy nézzük, mint a köznevelés ügyében a nemzet megbízottait, akik az iskolában a nemzet bástyáit látják, a nevelésben pedig nemzetvédelmet és nemzetfejlesztést*. Mennyi erő áradhat szét innen, ha ez a felfogás mindnyájunkban érvényesül!" – hangsúlyozta előadása végén a Tanács tagjait – s talán önmagát is – biztatva Imre Sándor (Imre, 1944. pp. 4–8. Kiemelések végig tőlem – D. P.).

32. Az akkori „bonyodalmakról” lásd például: Gosztonyi, 1992. pp. 59–124.; Joó, 2008. pp. 160–202.; Romsics, 2018. pp. 239–262.; Ungváry, 2012. pp. 434–518.; Zsindely, 2021. pp. 335–511.

Olaszország fegyverletétele, átállása, a keleti s az afrikai front fejleményei nyomán bizonyára sejtette: e tervek megvalósítására kevés idejük lesz, s a folyamatosan romló körülmények is hátráltatják majd a Tanács munkáját. Mégis előadta időt-, energiát- és anyagi forrást igénylő terveit. Késői olvasójában felmerül a kérdés: lehet, hogy a realitásoktól elrugaszkodva tudatosan szakmai hitvallását, a jelenben, vagy a jövőben kívánatos intézkedések palettáját kívánta e jeles grémium, majd a Néptanítók Lapja révén a szélesebb pedagógus közvélemény elé tárni?

A későbbi történések ismeretében megfogalmazódó anakronisztikus találgatás helyett, talán célszerűbb abból kiindulnunk, hogy Imre Sándor – ha sejtette is –, nem tudhatta, hogy de facto e Tanácsnak kevesebb, mint egy éve van hátra. Ahogy azt sem, hogy neki magának is alig maradt egy kicsivel több, s ezért programbeszéde egyben pedagógiai-művelődéspolitikai hatyúdala is volt.

Irodalom

1. A balatonkenesei (1943) országos népművelési értekezlet 1943. május 19–21. *Magyar Lélek*, 5(7), 244–247.
2. Alszeghy, Zs. (1944). Az Országos Közoktatási Tanács munkássága. *Néptanítók Lapja*, 77(1) 9–11.
3. Bajomi I. (2012). Az első tanügyi tanács körüli viták. *Educatio*, 21(2), 179–189.
4. Bisztray, Gy. (1943). A népművelés kapcsolatai a minisztériumokkal, egyházakkal, közművelődési egyesületekkel. *Magyar Lélek*, 5(7), 255–266.
5. Boda, I. (1944). Nevelésről és új magyar nevelésről. (Egy katedra elfoglalásakor). *Néptanítók Lapja*, 77(15), 557–562.
6. Donáth, P. (2021). Imre Sándor művelődéspolitikai nézeteinek formálódása, minisztériumi szerepvállalásának motívumai, körülményei. In Gombos, N. (Ed.). *Imre Sándor emlékkötet. Tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára*. Budapest: KRLE – L'Harmattan Kiadó 27–86.
7. Donáth, P. (2022). Imre Sándor feljegyzései „ügyvivő” miniszterségének napjairól (1919. augusztus 7–15.) I. *Polymatheia*, 19(1–2), 24–62. DOI 10.51455/Polymatheia.2022.1-2.03
8. Draskovits, P. (1940). *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota*. Közlemények a Szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből, 40. sz. Pauly Károlyné Könyvnyomdája.
9. Drozdy Gy. (1944). Az újév küszöbén. *Néptanítók Lapja*, 77(1), 1.
10. Föglein, G. (2004). Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945–1948). *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5), 156–165.
11. Gergely, F. & Kiss, Gy. (1976). *Horthy leventéi. A leventeintézmény története*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
12. Gosztonyi, P. (1992). *A magyar honvédség a második világháborúban*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
13. Imre, S. (1938). A kisdedóvóintézeti nevelés szerepe a köznevelésben. A fővárosi óvónők továbbképző tanfolyamán 1937. január havában tartott négy előadás. *A Kisdednevelés kiadása*.
14. Imre, S. (1939). A Tanítóképzés és a líceum. Különlenyomat a *Magyar Tanítóképző* 1939. 2. számából.
15. Imre, S. (1942). *Háborús élet, megújulás, nemzetnevelés*. 2. kiad. Budapest: Studium Főbizománya.
16. Imre, S. (1943–44). A polgári iskola sorsa. *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közöny*, 48(1), 109–118.
17. Imre S. (1944). Az Országos Közoktatási Tanács feladata. A Tanács teljes ülésén 1943. XII. 4. *Néptanítók Lapja*, 77(1), 4–8.
18. Iskolai énekgyűjtemény (1943–1944) 1–2. k. Nemzetnevelők könyvtára V. A népiskola könyvei, Országos Közoktatási Tanács.
19. Janek, N. & Balog, B. (2017). Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő. *Gyermeknevelés*, 5(1), 85–109.
20. Jáki, L. & Kardos, J. (Eds., 1998). *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai – Bassola Zoltán*. Budapest: OPKM.
21. Joó, A. (2008). *Kállay Miklós külpolitikája. Magyarország és a háborús diplomácia 1942–1944*. Politikatörténeti füzetek XXVII. Budapest: Napvilág Kiadó.
22. Kelemen, K. (1944). A tanítás és nevelés állócsillaga. *Néptanítók Lapja*, 77(1), 2–3.
23. Kovács, T. (2013). Mester Miklós pályaképéhez. *Korunk*, 24(4), 89–96.
24. Mester, M. (2012). *Arcképek két tragikus kor árnyékában. Visszapillantás a katasztrofális 1944. esztendőre, részint annak előzményeire és közvetlen következményeire is, 27 év távolából*. Budapest: Tarsoly Kiadó.

25. Patyi, G. (2021). Imre Sándor az Országos Közoktatási Tanács feladatairól. Online előadás az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága által az Országos Közoktatási Tanács megalakulásának 150. évfordulójára szervezett konferencián.
26. Rónai, A. (1993, szerk). *Közép-Európa Atlasz* Digitális faksimile kiadás, Budapest: Szent István Társulat-Püski Kiadó.
27. Romsics, I. (2018). *A Horthy-korszak. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Helikon Kiadó.
28. Ronkoviczné, F. E. (1999). *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában*. Pécs: Comenius Kiadó.
29. Schwarcz, Gy. (1869). *A közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet Magyarországon*. Pest: Stolp Károly, 1869.
30. S. Heksch Á. (1969). *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.
31. Szekér, N. (szerk., 2021). *Miniszter a frontvonalban. Zsindely Ferenc naplója. 1941. február 25. – 1946. március 9.*, Budapest: ABTL-Kronosz Kiadó.
32. Szinyei, M. J. (1943). Közoktatásunk iránya. Beszéd a Közoktatási Tanács közgyűlésén. *Budapesti Szemle*, 266(794), 1–4.
33. Ungváry, K.
34. (2012). *A Horthy-rendszer mérlege. Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon 1919–1944*. Pécs-Budapest: Jelenkor Kiadó-OSZK.
35. Vajkai, É. J. (1938). *Népnevelés a gép századában*. Budapest: Studium Főbizománya.

Sándor Imre as a Vice-Chair of the National Council for Public Education I. Doubts – Service – Programme in 1943

The present narrative documentary study – published in two parts in *Neveléstudomány* – offers a review of the hardly revealed period of the Hungarian history of education, focusing on the National Council of Public Education. In 1943, Imre Sándor had accepted the vice-president position of the Board. In the era of hopelessness, he was motivated by the feeling of being responsible for the nation. The first part of the study focuses on the formation of the Board and reveals the personal struggles of Imre Sándor by analysing his activity and speech at the Board. Our analysis reveals the role of Imre Sándor in protecting and forming Hungarian public education in the last years of the world war.

Keywords: National Council for Public Education, Sándor Imre, Zoltán Bassola, cultural policy in Hungary, World War II.

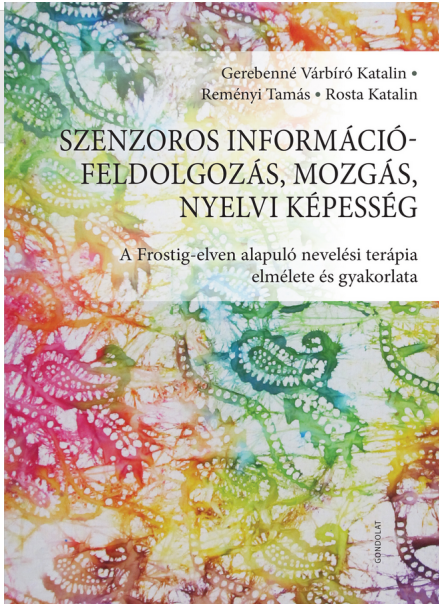
Szemle

Aktuális olvasnivaló

Egy integratív tudományközi kutatás

Réthy Endréne*

DOI: 10.21549/NTNY.37.2022.2.5



Gerebenné Várbíró Katalin, Reményi Tamás és Rosta Katalin (2021). *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Lassan a mindennapok pedagógiai problémájává válik, hogy az óvodákban, iskolákban egyre nagyobb létszámban találhatóak a különböző okok és tünetek miatt speciális megsegítésre szoruló, azt igénylő tanulók. Folyamatos kihívást jelentenek a gyakorlatban a tanulási képességek atipikus fejlődési sajátosságai. A hatékony pedagógiai munka feltételévé vált a szükségletorientált, szakszerű és differenciált tanítás-tanulás megszervezése. Ehhez a megkerülhetetlen pedagógiai feladathoz nyújt segítséget, új szemléletmódot e napjainkban kiadott tudományos munka.

Régi szakmai adósságot törlesztő gyönyörű kötet jelent meg egy szerzői team jóvoltából, M. Frostig (1906–1985) munkásságára méltóképpen emlékezve. Kezünkbe véve a hatalmas, 453 oldalas munkát, el-

ső pillanatban a fedőlap nyugdíszhat le bennünket. Ezt az élményt követheti a könyv gazdag tartalmával történő szembesülés. Jelesül, találkozás azzal a holisztikus szemlélettel, mellyel bemutatja a könyv M. Frostig sajátos szakmai fejlődési útját, az őt ért különböző irányú szakmai hatásokat, s a mindezen hatások által társadalmi, szakmai nézeteinek, elveinek, és az ebből következő gyakorlatának a kikristályosodását. Mellékesen megjegyzendő, hogy M. Frostig módszereiről már több évtizede hallott, tudott a szakemberek nem kis köre, ám a korszak, a '60-as, '70-es évek Magyarországnak zártságából adódóan csupán töredezett információkhoz juthattak. Mindebből számos félreértés származott, így például szakszerűtlenül és tévesen, a „vizuális észlelési képességeket vizsgáló Frostig-teszt tesztlapjai fejlesztési célú munkaanyagokká váltak, egyes feladatlapjait pedagógiai vizsgáltként céljaira alkalmazták” (p. 16).

Ezért is nagy jelentőségű a most megjelent hiánypótló könyv, hiszen végre a maga tudományos szakszerűségében, eredeti forrásokra támaszkodva, korrektül mutatja be Marianne Frostig (1906–1985) osztrák származású, de munkásságát az Egyesült Államokban kiteljesítő kutató személyiségfejlesztő koncepcióját, komplex, multidimenzionális diagnosztikai és terápiás eljárásait.

E nagyívű munkában a szerzőgárda az elméleti koncepció tudománytörténeti és interdiszciplináris beágyazottságát, elágazó, strukturált bemutatása után, annak megvalósuló gyakorlatát kiválóan demonstrálja. Egy olyan elméletet és gyakorlatot ötvöző tanulságos munkát tár elénk a háromtagú szerzői team, mely egyrészt Frostig elméleti megközelítését a maga kristálytisztá egységében, mindenféle félreértést kiküszöbölve mutatja be, másrészt az elmélet gyakorlati alkalmazását kiválóan és részletesen szemlélteti.

* Professzor emerita, Kodolányi János Egyetem, rethy.endrene@gmail.com

Gerebenné Várbíró Katalin csaknem 35 éve tanulmányozza itthon és külföldön is Frostig munkásságát, ezáltal avatott szakértője az elméletnek épp úgy, mint a gyakorlati terápiás elképzeléseknek, javaslatoknak, melyeket saját maga kísérletes formában már ki is próbált. A könyv számos fejezete (1. 2. 3. 4. 6. 8. 9. 10) is az ő műve.

A munka néhány fontos eredményét érdemes kiemelten is bemutatni, elemezni.

A könyv egyik elvitathatatlan értéke, hogy képes volt korrekt módon felvázolni mindazon hatások összességét, melyek kisebb-nagyobb mértékben hatottak, és befolyásolták Frostig elméleti építkezését, így többek között azokat a pszichológiai irányzatokat, neves személyiségeket, akik a korszak pszichológiájának fejlődését befolyásolták. Így a Gestalt-pszichológia felismeréseit, (Goldstein, Werner), Lewin mezőelméletét, Bühler és Piaget különböző megközelítésű fejlődépszichológiáját, Erikson pszichoszociális fejlődélméletét, Maslow humanisztikus pszichológiáját, Aichorn terápiás pedagógiai megsegítését, illetve Montessori konkrét reformpedagógiai nézeteit és gyakorlatát.

A neveléstörténeti kánonban M. Frostig elhelyezésekor analógiák juthatnak eszünkbe, így Fröbel, Sequine, Montessori nevére asszociálhatunk, hiszen Frostig, ugyanúgy, mint ők, az individualizált oktatási, nevelési, fejlesztési eljárásokat helyezi előtérbe, és a nevelhetőség kérdésében is megingathatatlan a hite. Nem hisz a mindenki számára alkalmas, tehát univerzális fejlesztő eljárásokban, sőt azt is hirdeti, hogy a gyermek változásával a módszert is változtatni szükséges. A gyermek megismerése szerinte az összes pszichoszociális körülmény feltárására kell, hogy irányuljon. Megjegyzésre érdemes, hogy Frostig maga is mintát, modellt nyújtva, egész életútja során folyamatosan tanult.

A könyv plasztikusan mutatja be Frostig nevelési terápiás, modell értékű központját, ahol megvalósította elméleti elképzeléseit, a komplex diagnosztikára épülő terápiás fejlesztést, mely a szenzoros információ-feldolgozás, a mozgás és a nyelvi képesség együttes, differenciált fejlesztésén alapul.

Diagnosztikai eljárása a teszt és a standardok fejlesztésére irányult, az alapvizsgálatok terén a vizuális, auditív, nyelvi készség, illetve az intelligencia teszt-vizsgálatokat, illetve szubteszteket végzett. Esetében olyan fejlesztési diagnosztikai eljárásról van szó, mely az ok-tünet-kezelés együttesét tartja szem előtt. E rendszerszemléletű pszicho-diagnosztikai eljárások egyidejűleg folyamatos felülvizsgálatot igényelnek.

Rendkívül fontos a tanulás-megismerés-eltérő fejlődés fejezet, melyben az alulteljesítők és a kivételes képességűek problematikájával találkozhatunk. A fogalmak tisztázásakor a megközelítés sokszínű, az egyes kutatók felfogásához köthető, így találkozhatunk észlelési, lingvisztikai, pszichoneurológiai, viselkedéslélektani és neuropszichológiai aspektussal is. A kompromisszum keresést a tanulási problémák új megközelítésében a nevelési terápia használata jelentheti, amely fejlesztési, stratégiai célok meghatározásakor, a tanulási zavar kezelésekor a tanár maga is terapeuta szerepet tölt be.

A megismerés-cselekvés-információfeldolgozás mentén az észlelés komplex, ciklikus rendszerének, s az interakciós minták alakulásának a fejlődés folyamatában betöltött szerepének részletes leírása rendkívül informatív. Frostig koncepciója szerint a szenzoros integráció és a mozgás kapcsolata bonyolult szabályozási rendszeren alapul, fejlődésének folyamatában az érzelmi és kognitív kontroll szerepe kiemelkedő. A szenzoros integráció zavara lehet az oka a feldolgozási, diszkriminációs, modulációs problémák fellépésének. Az észlelési zavarok aztán a tanulási zavar megjelenését indukálhatják. A vizuális alapú neurokognitív képességzavarok jellemzői a gyermekek teljesítményzavarában mutathatók ki.

A szenzoros feldolgozás kérdéskörének holisztikus szemléletű tárgyalása Reményi Tamástól olvasható. A szerző táblázatos formában szemlélteti a szenzoros feldolgozás idegi szabályozásának folyamatait, illetve ábrák

segítségével mutatja be azok gyakorlati vonatkozásait. Izgalmas része a fejezetnek Ayres és Frostig nézeteinek összevetése, az azonosságok és a különbségek keresése (p. 161).

A Frostig-elven alapuló nevelési terápia fejlesztő programjainak elvei és szerkezete is kidolgozott, tárgyalásakor kiemelt szerepet kapott a mozgásos tapasztalatszerzés és az összerendezett mozgás fejlesztése. E kérdéskört Rosta Katalin (pp. 194–300), illetve Bődös Eszter dolgozta fel (pp. 302–319). A Frostig-féle terápia konkrét, gyakorlati bemutatása a remediáció (helyrehozó, javító), a vizuális feldolgozás hatékonyságát segítő mozgás nevelésén, fejlesztő gyakorlatokon keresztül folyik. A könyv ismerteti is a fejlesztés konkrét lépéseit. Kitér a jó gyakorlatokra, sőt, esetbemutatással Alkonyi Mária támasztja alá a fejlesztés- és a képességprofil összehangolásának módját a fejlesztési terv összeállításában. A 8. fejezet további közreműködői: Vajdáné Kutas Csilla, Schuchné Rumpli Henriette és Svraka Bernadett. A terápia transzdiszciplináris keretet ölt, a maga problémátörténeti, irányzatfókuszú, sokszempontú bemutatásával. A diagnosztika sokoldalú, elmélet- és egyidejűleg gyakorlatorientált irányzatának felvázolásával, illetve az arra épülő terápia ismertetésével hozzájárul a szükséglet alapú fejlesztés körvonalázásához. A terápiával foglalkozó fejezet is roppant érdekessé, plasztikussá válik, többek között a számos színes, eredeti és szép fotó bemutatása által.

Végezetül a terápiás tapasztalatok hatáselemzése egy régebbi (1992–1993), 120 fős, 4-8 éves gyermekek körében végzett hazai vizsgálat ismertetésén keresztül kerül bemutatásra. A hét hónapig tartó, komplex diagnózisra épülő fejlesztő foglalkozások szignifikáns változást hoztak jó néhány vizsgált terület elágazásában (vizuomotoros koordináció, vizuális állandóság, téri irány stb.). Többek között fejlődött a vizsgált gyermekek formaismerete, a vizuális alakzatok közötti iránykülönbségek differenciálása, s nem utolsósorban a motoros pontosság a finommozgások terén.

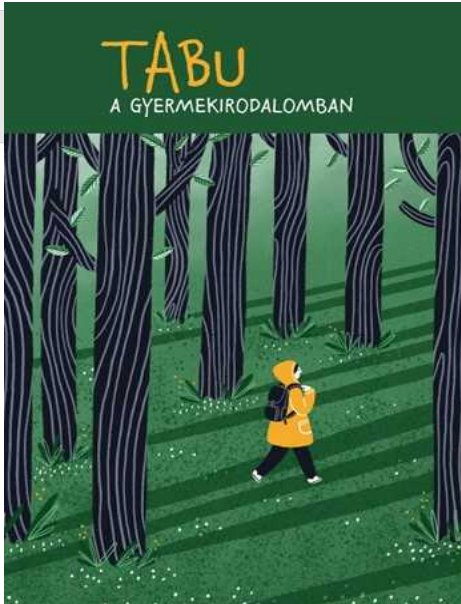
A könyv nagyszámú magyar és idegennyelvű irodalomra hivatkozik, és tartalmazza forrásmunkákként a Frostig életmű teljes repertoárját. A munka eredeti, kreatív megközelítésben dolgozza fel egy tudósi életút azon eredményeit, melyek a mai napig különleges újdonságoknak számítanak a diagnosztika és a terápia területén, összekapcsolva, a pedagógiai alkalmazhatósággal. Ezáltal ötvöződik a pszichológiai, a pedagógiai és a gyógypedagógiai tudás.

A kötet megjelenése – különösen napjainkban, amikor a terápiás kínálat ellenőrizetlen, színes, sokrétű és piacosodási tendenciákkal jellemezhető, rendkívüli jelentőségű, hiszen tudományosan megalapozott, gyakorlatban jól használható eljárások, módszerek tárházát nyújtja szülőknek és pedagógusoknak egyaránt. Jó szívvel ajánlható mindazoknak, akiket érdekel az interdiszciplináris tudományos elveken nyugvó megközelítések forrásvidéke, akik kíváncsiak arra, hogy egy elméleti koncepció miképpen válik/válhat gyakorlatorientálttá, és a mindennapokban hatékonyan alkalmazhatóvá. Ajánlom minden tanárnak, óvodapedagógusnak, tanárszakos hallgatónak, a pedagógia iránt érdeklődő doktoranduszoknak, kutatóknak, sőt szülőknek is.

Tabu a gyermekirodalomban

Csógér Lilla*

DOI: 10.21549/NTNY.37.2022.2.6



Varga Emőke, Turcsányi Enikő és Pusztai Virág (Eds., 2021). *Tabu a gyermekirodalomban*. Budapest: Magyar Gyermekirodalmi Intézet Kft. ISBN: 9786158130530

Jelen recenzió arra vállalkozik, hogy a 2021-ben *Tabu a gyermekirodalomban* címmel, a Magyar Gyermekirodalmi Intézet gondozásában megjelent konferenciakötetet áttekintve olyan pedagógiai és pszichológiai írásokat mutasson be, melyek a nevelők és a pedagógusok elméleti-gyakorlati munkája szempontjából kurrens és fontos kérdéseket érintenek.

A *Tabu a gyermekirodalomban* előadás-sorozat (2021) a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán megrendezett online konferencia előadásaiból megjelent hiánypótló kötet, mely elsősorban a pszichológia és az irodalomtudomány nézőpontjából mutat be olyan, az elmúlt évek folyamán különösen fókuszba kerülő kérdéseket, mint hogy mi számít ma tabunak, és milyen néző-

pontokat kínál a téma közvetítéséhez, adott esetben a detabuizálás folyamatához a kortárs gyermekirodalom. A konferencia előadói hazai és határon túli felsőoktatásban dolgozó oktatók, kutatók, valamint a gyermekkultúra és -irodalom szakértői.

Boldizsár (2004) megfogalmazásával élve a mesék élni segítenek, ebből adódóan fontosságuk megkérdőjelezhetetlen. Ezt a gondolkört követve mutatjuk be az alábbi tanulmányokat, melyek a tabutémákról szólnak, és meglehetősen új jelenségnek tekinthetők. Megjelenésük a magyar gyermekirodalomban, gyermekkönyvekben pedagógiai paradigmaváltást eredményezett, s társadalmi diskurzust vont maga után. A tizenkét tanulmány részletesen kifejti a mesékben rejlő személyiségalkotó hatás implicit érvényesülési módjait (Bettelheim, 1985), a mesélő személyének jelentőségét (Rodari, 2001), illetve az elmondott történetek által kialakuló kommunikációs helyzet lehetőségeit.

A puha kötésű, 182 oldal terjedelmű könyv színes képekkel illusztrált, sötétzöld borítóján egy sejtelmes erdő látható, mely körül a hangsúlyosan megjelenő zöld és sárga színek figyelemfelkeltő erejűek. A képi világot tekintve a tizenkét tanulmány elején illusztrációként megjelenő vizuális szemléltetőelemek élénk színvilágukkal játékossgot sugallnak, így önmagukban is helytállóak lehetnek gyermekkönyveket kísérő vidám rajzokként is. A konferenciakötet belső struktúrája, valamint a könyv logikai felépítése két alappillér mentén valósul meg: a könyv első része az előszót követő irodalomtörténeti és -elméleti perspektívák kérdésköre, míg a második rész fókuszát a pszichológiai és mesepedagógiai perspektívák jelentik. A kiadvány rövidebb terjedelmű, hármas számú szekciója elsőéves óvodapedagógia szakos hallgatók esettanulmányait, illetve azokat a kutatásokat mutatja be, amelyek a tabutémákat érintő kérdésekről, a gyermekkönyvek lehetséges tartalmi elemeiről szólnak.

* Neveléstudomány szakos bölcsész és óvodapedagógus, cs.lilla1997@gmail.com

A kötet Varga Emőke, Turcsányi Enikő és Pusztai Virág szerkesztésében Daróczi Gabriella és Sándor Csilla lektorálásával jelent meg.

Irodalomtörténeti és -elméleti perspektívák

Szél Erzsébet *Élet-mese: a mentalizáció és az élményfeldolgozás kapcsolata mesékben* című munkájában ismerteti a mesehallgatás és -feldolgozás, illetve a kognitív szintű befogadóvá válás aspektusait fókuszban a mese személyiségfejlődésre gyakorolt hatásával. A pszichológiai irodalomból ismert mentalizáció fogalmát a kora gyermekkori kötődésemélet beemelásával járja körbe, hivatkozik a témát kutató szakértők gondolataira. Célja annak a belső folyamatnak a bemutatása, melynek során a mese erejével a gyermek számára feldolgozhatóvá válnak az életesemények. Kitér a meseolvasás sajátosságaira, az élményfeldolgozás folyamatára, tényezőire. A mesehallgatás sajátos körülményeit egy ismert versrészleten keresztül mutatja be nyomatékosítva a mesemondó személyének fontosságát. Szél Erzsébet a gyermeki befogadó attitűdöt egy sajátos tudatállapotnak nevezi, melyben a kettős tudat a hipnózishoz és a meditációhoz hasonló élmény. A személyiség ééréséhez, kibontakoztatásához jó választás a mese erejét segítségül hívni, mely a benne rejlő fantáziavilággal, sajátos tapasztalatokkal hozzájárul a nehézségek leküzdéséhez.

Bajzáth Mária „Hogy a halál ne tabu legyen...” a népmesekincstár mesepedagógia eszközei és módszerei kisgyermekkorban a halál témakörében című tanulmányának elemi része az a gondolkör, mely szerint a halálról való gondolkodás beemelése szükséges részét képezi a nevelési folyamatnak. A szerző hangsúlyozza, hogy az elmúlásról és a végességről való tudást kisgyermekkorban alapozhatjuk meg a halál és gyász témájával, mely természetes része és velejárója életünknek. Bajzáth Mária szerint a végességről szerzett tudás élethosszig tartó fejlődési folyamat, melyet alátámaszt a halálképről való gondolkodás és ennek bemutatása a gyermeki animizmus tükrében.

A fenti témát a mondókák, népdalok, hagyományok megismertetésével tanácsos bevezetni, miközben nem szabad figyelmen kívül hagyni a kisgyermek életkori sajátosságait. A dolgozat a halálkép változásának bemutatásával indul, olyan aspektusokat emel ki, melyek szerint a régi hagyományoktól eltérő módon a felnőttek igyekeznek megóvni gyermeküket az elmúlás és a halál témájától, ezzel elhallgatva, tabusítva azt. A szerző bemutat egy interjúrészletet, amely a 80 évvel ezelőtti, halálhoz kapcsolódó felfogásról szól. Ebben jól érzékelhetően kirajzolódik a régi és mai világ között húzódó ellentét, illetve a gyászról való vélekedés markáns különbsége. Számos népi mondóka és versrészlet jelenik meg a reális és perszonalifikáló halál-felfogást tükröző gyűjteményben, mely egyben segédeszközként is funkcionál a gyermekek halálképéhez való viszonyulásában, az elmúlás felfogásának megkönnyítésében. A téma nehezen megfogalmazható jellegéből adódóan segítségül hívhatók olyan tartalmat közvetítő népköltészeti alkotások és játékok, melyek érzelmi kapaszkodóként is szolgálnak.

Orlik Ilona értekezése azt a kérdéskört járja körbe, Hogyan fejezik ki a népmeséink a kimondhatatlant? Ennek megválaszolásához népmese-foglalkozások módszertanát hívja segítségül A só című magyar népmese ismertetésével. Kiemeli a népmesék érzelmi intelligencia fejlesztő hatását, s olyan további példákat hoz, mint a játékok, kiszámolók és mondókák által megvalósuló fejlődés. A népmesék tartalma nem hagyja magára a félelmeivel küzdő gyermeket, mintegy kézen fogva vezeti végig azon a feszültség csökkenésével a rend helyreállításáig. Orlik Ilona a közösségek megtartó erejét nyomatékosítja, összevetve a mai mesemondást régi, falusi elődjével. A tanulmány zárásaként a Pompás Napok népmesefoglalkozás célját és módszertanát ismerteti, melynek egyik fő célja a frontális mesemondás népszerűsítése, előtérbe helyezése. Hangsúlyozza a népmesék széles

körben elterjedt prevenciós és terápiás erejét, alkalmazhatóságát, melyek elemi részét képezik bizonyos segítő szakmáknak is.

Révész Renáta Liliána gyásztanácsadó pszichológus a Prevenciós előadások lehetőségei mesékkel- a veszteségek, a halál, a gyász és a válás témájában, az óvodában és az iskolában című tanulmányának célja olyan eszközöket és módszereket ismertetni, melyek a veszteséggel szembesülő gyermekeket segíthetik. Olyan meséket mutat be, melyek módszertani sokszínűsége szülők és pedagógusok munkáját egyaránt megkönnyíti a nehéz hangvétellé témák megközelítésében.

A szerző a halál tabu mivoltából közelíti meg az elmúlás és a gyász témakörét, melyet számos okra vezet vissza. Definiálja a haláltudat fogalmát, illetve az annak tabusításával járó pszichés stresszt, továbbá az állatvilágban is megjelenő gyászt. Olyan preventív jellegű, óvodásoknak és iskolásoknak való foglalkozást mutat be, melynek célja a halál és a végeesség megismertetése, így kialakulhat az elmúlásról szóló belső gondolatvilág. A szerző a tanulmányban 62, a halállal, az elmúlással és a gyászfeldolgozással kapcsolatos cikket, mese- és szakművet említ, közülük néhányat átfogóan ismertet is. Bemutatja a gyermekek halálképéről készült első hazai kutatás módszereit, eredményeit az egyes fejlődéslélektani szakaszokon keresztül, jellemzi a gyermekek gyászfolyamat sajátosságait, kiemelt tekintettel a szülők elvesztésére, válására. Relaxációs gyakorlatokat ajánl, melyek segítik a tünetek oldását, csökkentik a bánattal és a gyással járó pszichés stresszt.

Esettanulmányok

A zárófejezet óvodapedagógus hallgatók kutatásairól szól, mely bemutatja a 3–6 éves gyermekek irodalmi-anyanyelvi neveléséhez kapcsolódó adatfelvételeket.

Csete Klára és Kopeczki Kinga kutatása a *Mi nem való egy gyerekkönyvbe?* címet kapta, s egy online kérdőív felmérés eredményeit mutatja be. A kérdések között a kitöltő alanyok által tabunak titulált témák és mesepreferenciák is szerepeltek, illetve helyet kapott a meséket kísérő illusztrációk véleményezése. A vizsgálatból kiderül, hogy többen részesítik előnyben a klasszikus változatokat a kortárs mesékkel szemben. A kitöltők 29,4%-a szerint vannak olyan témák, amelyek nem valók gyerekeknek, továbbá kirajzolódik a haláltéma beemelésének korral való összefüggései, ám a legtöbben úgy vélik, a mesekönyv tartalma önmagában nem elegendő a téma megértéséhez. A felmérés konklúziója szerint a felnőttek többsége fontosnak véli, hogy tabutémákról is beszélgessenek a gyermekükkel, s hogy nyitott szemléletet képviseljenek.

Domokos Eszter és Ludányi Noémi Empirikus kutatások a tabutémákról című, nem reprezentatív felmérése azt a kérdést vizsgálja, hogy van-e olyan téma, amely nem való gyerekkönyvekbe. Ennek megválaszolásához eltérő háttérű személyeket kérdeztek meg, akik között voltak pedagógusok, illetve más hivatást gyakorlók is. Az online kérdőív többek között arra a kérdésre kereste a választ, hogyan vélekednek a felnőttek a mesét kísérő illusztrációk szerepéről, a kitöltő hogyan vélekedik a kérdőívben megjelenő, tabutémákat tartalmazó szövegrészletekről, s hogy a kitöltő személy részesült-e gyermekkorában a mesehallgatás élményében.

Az eredményeket tekintve kiderült, hogy felnőttként nagyobb valószínűséggel olvasnak mesét azok, akik ezt gyermekként is átélték, mintegy továbbadva e hagyományt. A válaszadók mintegy 30%-a szerint minden való lehet egy gyerekkönyvbe, mert a legtöbb téma korosztályhoz mérten tárgyalható, a másik csoport szerint nem kerülhet be minden téma a gyermekeknek szóló mesekönyvekbe, ez esetben a szülő kikerüli, átkölti a történetet. A halál és születés témáját tekintve elmondható, hogy az óvodás korú gyermekek körében történő tárgyalását illetően nagy a megosztottság a kitöltők részéről.

Összegzés

A *Tabu a gyermekirodalomban* című tanulmánykötet témájából, tartalmából eredően is hiánypótló, mert tudományos érvekkel elemzi és járja körbe a kiemelkedő jelentőségű, de a közbeszédben többnyire elutasított területet. A figyelmet többek között a detabuizálás mesével történő lehetőségeire irányítja, továbbá a megküzdési stratégiák aspektusaira hívja fel a figyelmet, beemelve kortárs szerzők műveinek részleteit, hangsúlyozva a tabusítás gyermeki pszichére és a személyiségfejlődésre gyakorolt hatását.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani dr. Kovács Ivett Juditnak, aki odafigyelésével, elméleti- és gyakorlati szaktudásával segítette jelen recenzió létrejöttét.

Irodalom

- Bettelheim, B. (1985). *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Boldizsár, I. (2004). *Mesepoétika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rodari, G. (2001). *A képzelet grammatikája*. Budapest: Pont Kiadó.
- Tabu a gyermekirodalomban, előadássorozat (2021) Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=fvBgOQNfrc> (2022. 02. 03.)
- Varga, E., Pusztai, V. & Turcsányi, E. (Eds., 2021). *Tabu a gyermekirodalomban*. Budapest: Magyar Gyermekirodalmi Intézet.

Szerzőink

Csögér Lilla

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudomány mesterképzését végezte. Ezt megelőzően óvodapedagógia szakon, a kétnyelvűség területén ragadta magával a pedagógiai kutatás elmélete, módszertana és gyakorlata. Érdeklődése fő fókusza a tabusítás és stigmatizáció lélektani hatása a kora gyermekkori nevelésben, mely terület fontosságára a 2021-ben megjelent Tabu a gyermekirodalomban című konferenciakötet hívta fel a figyelmét.

Donáth Péter

történész, DSc, professor emeritus. 1988-tól 2013-ig, nyugdíjba vonulásáig, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének vezetője volt. 1999-ben egyetemi tanárrá nevezték ki. Folyóiratunkban megjelent tanulmánya, készülő Imre Sándor monográfiájának előmunkálata.

Egervári Júlia

felsőfokú tanulmányait az Eszterházy Károly Egyetemen végezte, Plasztikai ábrázolás szakon alapfokozatot, majd Vizuális- és környezetkultúra, Angol nyelvtanárként szerzett mesterdiplomát. 2020 óta tanársegéd az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Képzőművészeti és Művészetelméleti Intézetében. Kurzusai a vizuális nevelés, a szakmódszertan és a természetművészet, plasztikai ábrázolás területeket ölelik fel. Ugyanekkor kezdte meg doktori tanulmányait a Neveléstudományi Doktori Iskolában. Kutatási területei: környezeti nevelés, művészetpedagógia, vizuális művészet alapú környezeti nevelés.

Hrabéczy Anett

2019-ben végzett neveléstudomány mesterszakon, jelenleg PhD hallgató a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában. A Central European Journal of Educational Research (CEJER) és a Hungarian Educational Research Journal (HERJ) folyóiratok szerkesztőségének tagja, neveléstudomány mesterszakos tanulmányai óta tagja a CHERD-Hungary kutatócsoportnak. Kutatási témája a fogyatékossgal élő hallgatók helyzetével foglalkozik a felsőoktatás és a munkaerőpiaci elhelyezkedés területén. Mesterszakos tanulmányai alatt kezdett el foglalkozni ezzel a területtel, és a XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencián I. helyezést ért el a témában írt dolgozatával. Témavezetője Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

Mészáros Tímea

2014 óta oktat vizuális nevelést a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Óvó- és Tanítóképző Tanszékén (Komárom, Szlovákia). Felsőfokú tanulmányait 2004–2008 között az egri Eszterházy Károly Főiskolán végezte rajz-vizuális kommunikáció szakon. 2011-ben mesterdiplomát szerzett a Selye János Egyetemen tanító szakon. 2020–2021 között az egri Eszterházy Károly Főiskola Vizuális Művészeti Intézetben rajz-vizuális kultúra szakos hallgató. 2020-ban kezdte meg tanulmányait ugyanitt a Neveléstudományi Doktori Iskolában az Iskolapedagógia alprogramban. Kutatási területei: művészetpedagógia, vizuális nevelés, Waldorf-pedagógia.

Réthy Endréné

az ELTE PPK nyugalmazott habilitált egyetemi docense, a Kodolányi János Egyetem professzor emeritája. Olyan pedagógiai tárgyak oktatója, mint a didaktika, a tanulás támogatása és az inkluzív nevelés. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolában előadó, vizsgáztató. MTA Köztisztületi tag. Kutatási területe a tanulási motiváció, a méltányos pedagógia és az inkluzív nevelés.

Authors

Lilla CSÖGÉR

has just finished her studies at Eötvös Loránd University at the Faculty of Education and Psychology in Educational Science MA. She studied the theory and practice of bilingualism for young learners, which aroused her interest in academic research. The main focus of her studies derives from The Taboo topics in children's literature conference book, which intrigued her to examine the effects of tabooisation and stigmatization on children's mental wellbeing in early childhood education.

Péter DONÁTH

Historian, DSc, Professor Emeritus. From 1988 to 2013, until his retirement, he was Head of the Department of Social Sciences at ELTE TÓK, and from 1999 he held the same position as Professor. His study, published in our journal, is a preliminary work for the forthcoming monograph of Sándor Imre.

Júlia EGERVÁRI

was born in Budapest, Hungary and graduated from Eszterházy Károly University in Eger as a Visual Art Teacher and Nature-artist. Recently she is working as an instructor at the Fine Art and Art Theory Department at the Eszterházy Károly Catholic University. At the same time, she is a PhD student doing research in environmental education, visual art pedagogy and arts-based environmental education.

Anett HRABÉCZY

graduated with a master's degree in education sciences in 2019 and is currently a PhD student in the Doctoral Program on Education Sciences at the University of Debrecen. She is an assistant editor of the Central European Journal of Educational Research (CEJER) and the Hungarian Educational Research Journal (HERJ). She has been a member of the CHERD-Hungary Research Group since her master's studies. Her research focuses on students with disabilities in higher education and the labour market. She won 1st prize at the 34th National Scientific Student Conference (OTDK) with her thesis on the topic. Her supervisor is Professor Gabriella Pusztai, PhD.

Tímea MÉSZÁROS

has been teaching visual education at the Department of Primary and Pre-School Education of the J. Selye University in Komárno since 2014. She completed her Bachelor's Degree at Eszterházy Károly College in Eger in 2008, specializing in drawing and visual communication. In 2011 she received a Master's degree as a primary school teacher at the János Selye University in Komárno. She acquired a Master's degree in drawing and visual culture from the Institute of Visual Arts of Eszterházy Károly University in Eger in 2021. She started her studies at the Doctoral School of Education at Eszterházy Károly Catholic University in the field of school pedagogy in 2020. Her research interests include art pedagogy, visual education and Waldorf pedagogy.

Endréné RÉTHY

is a retired associate lecturer with habilitation at ELTE PPK, professor emerita at Kodolányi János University. Lecturer of pedagogical subjects: didactics, learning support, inclusive education. Lecturer and examiner at ELTE PPK Doctoral School of Education. Member of the Public Body of MTA (Hungarian Academy of Sciences). Her research interests include motivation to learn, equitable pedagogy and inclusive education.