

Tanulmányok

Körkép

**A nyelvvizsga-monopóliumtól a
nyelvvizsgasorompóig. A nyelvvizsga a
nyomtatott sajtóban 2000 és 2019 között**

Vajnai Viktória

**Pályaválasztási nehézségek vizsgálata
középiskolás diákok körében**

Olteanu Lucián Líviusz

**Sass Gábor munkássága. Egy gazdasági
géptan tankönyv születéstörténete**

Albert Gábor

Szemle

Nézőpontok

**Imre Sándor a konszenzuskereső reformer
és pedagógiai gondolkodó**

Várdai Levente

„Ment-e a magyar világ elébb?”

Fizel Natasa

Szemle

Aktuális olvasnivaló

**Az életpályaépítés fogalmának értelmezési
keretei**

Visztenvelt Andrea

A feledés homályából reflektorfénybe

Bogdán Péter

Szerzőink

Authors

2023 1.

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 nyelvvizsga-monopóliumtól a nyelvvizsgasorompóig. A nyelvvizsga a nyomtatott sajtóban 2000 és 2019 között	5
<i>Vajnai Viktória</i>	
Pályaválasztási nehézségek vizsgálata középiskolás diákok körében	25
<i>Olteanu Lucián Líviusz</i>	
Sass Gábor munkássága. Egy gazdasági géptan tankönyv születéstörténete	37
<i>Albert Gábor</i>	
Szemle	47
<i>Nézőpontok</i>	47
Imre Sándor a konszenzuskereső reformer és pedagógiai gondolkodó	48
<i>Várdai Levente</i>	
„Ment-e a magyar világ elébb?”	52
<i>Fizel Natasa</i>	
Szemle	56
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	56
Az életpályaépítés fogalmának értelmezési keretei	57
<i>Visztenvelt Andrea</i>	
A feledés homályából reflektorfénybe	60
<i>Bogdán Péter</i>	
Szerzőink	63
Authors	65

Tanulmányok

Körkép

A nyelvvizsga-monopóliumtól a nyelvvizsgasorompóig. A nyelvvizsga a nyomtatott sajtóban 2000 és 2019 között¹

Vajnai Viktória*

DOI: 10.21549/NTNY.40.2023.1.1

A nyelvvizsga kérdése Magyarországon évtizedek óta kiemelt szerepet játszik az oktatással és továbbtanulással összefüggésben, és ennek köszönhetően az oktatás világán túlmutató társadalmi diskurzus és viták témája. Ez a sajtóelemzés a magyar nyomtatott sajtóban 2000 és 2019 között megjelent, a nyelvvizsgához kapcsolódó megszólalásokat és véleményeket elemzi azzal a céllal, hogy a nyelvvizsgához kapcsolódó társadalmi diskurzus elemeit és összefüggéseit feltárja és értelmezze. Az elemzésbe a 168 óra, az Élet és Irodalom, a Heti Válasz, a Magyar Demokrata, a Figyelő, a Köznevelés és a Pedagógusok Lapja összesen 53 cikke került. A többlépcsős diskurzuselemzési folyamat három elkülöníthető, de egymással szoros összefüggésben álló témakört eredményezett: (1) a nyelvvizsga jelentése, célja és használata, (2) a nyelvtudás és nyelvtanítás kérdése, (3) vesztesek és nyertesek – felelősök és áldozatok. Az elemzés emellett nemcsak a nyelvvizsga, a nyelvtudás és a nyelvtanulás lehetséges társadalmi narratíváira világít rá, hanem az ezekkel összefüggésben lévő társadalmi kérdésekre és meggyőződésekre is, mint a köz- és felsőoktatás problémái, a problémák vélt okai, az oktatás- és társadalompolitika célja, hatása, nyertesei és vesztesei.

Kulcsszavak: nyelvvizsga, sajtóelemzés, diskurzuselemzés, nyelvoktatás

Bevezetés

A nyelvvizsga kérdése Magyarországon évtizedek óta kiemelt szerepet játszik az oktatással és a továbbtanulással összefüggésben, és ennek köszönhetően az oktatás világán túlmutató társadalmi vitákat vált ki. Einhorn (2015) szerint azokban az európai országokban a nyelvvizsga lényegtelen, amelyekben a társadalom nagyobb része beszél idegen nyelveken, míg azokban az országokban, ahol relatíve alacsonyabb a nyelvtudás, a nyelvvizsgának kitüntetett pozíciója van. Magyarországon még ezen országokhoz hasonlítva is nagyobb a nyelvvizsgák jelentősége (Einhorn, 1999), ami évtizedek óta így van (Öveges & Kálmán, 2019). Ennek ellenére kevés tudományos kutatás foglalkozik a nyelvvizsga társadalmi narratívájával.

Ez a sajtóelemzés a magyar nyomtatott sajtóban 2000 és 2019 között megjelent, a nyelvvizsgához kapcsolódó megszólalásokat és véleményeket elemzi azzal a céllal, hogy a nyelvvizsgához kapcsolódó társadalmi diskurzus elemeit és összefüggéseit feltárja és értelmezze. A vizsgált periódus 2000-ben kezdődik, mert ekkor szűnt meg a Rigó utcai állami nyelvvizsga kizárólagossága, és került átalakításra a magyarországi nyelvvizsgarendszer, és 2019-ben zárul, mivel ez év novemberében vonta vissza a kormány azt a 2014-ben bejelentett tervzetét, hogy a felsőoktatásba való bejutáshoz alapfeltétel legyen egy B2-es szintű C típusú nyelvvizsga. Bár a nyelvvizsga kérdése 2000 előtt és 2019 után is társadalmi diskurzus témája volt, ebben az időszakban

1. A szerző tanulmányában sok helyütt hivatkozik, illetve idéz az eredeti cikkek interjúalanyaitól. Ezekben az esetekben az interjúalany nevének feltüntetése különösen fontos, habár a neveléstudományi szakirodalomban kissé szokatlan. Ezért a tanulmány közlésekor az interjúalany nevét és vagy titulusát is feltüntetjük, és az „idézi” formulát használjuk. Néhol a szerző neve helyett a nyomtatott sajtóban eredetileg használt monogramra hivatkozunk. (A szerk.)

* PhD hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, vajnai@student.elte.hu

olyan döntések és elmozdulások történtek ebben a kérdésben, ami elég adatot nyújt egy olyan elemzés elkészítéséhez, amely a nyelvvizsgálóhoz fűződő társadalmi diskurzus egy szegmenséről képet nyújt. Az elemzés emellett nemcsak a nyelvvizsga, a nyelvtudás és a nyelvtanulás lehetséges társadalmi narratíváira világít rá, hanem az ezekkel összefüggésben lévő társadalmi kérdésekre és meggyőződésekre is, mint a köz- és felsőoktatás problémái, a problémák vélt okai, az oktatás- és a társadalompolitika célja, hatása, nyertesei és vesztesei.

Módszertan

Annak kérdését, hogy hogyan jelenik meg a nyelvvizsga kérdésköre a társadalmi narratívában, milyen elemei vannak, és ezek milyen összefüggésben állnak egymással, diskurzuselemzési módszerrel tártam fel és elemeztem. A társadalmi diskurzus feltérképezésének módszertana nem egyöntetű, nemcsak magának a társadalmi diskurzus fogalomnak van számos meghatározása, hanem az sem egyforma, hogy a kutatási-elemzési módszerében mennyire szigorúan támaszkodik a nyelvi megközelítésre (Garrity, 2010). Ugyanakkor a társadalmi diskurzus feltérképezése egyrészt megkívánja, hogy az elemzés ne csak nyelvi, hanem interpretatív is legyen (Ruiz, 2009), illetve a társadalmi diskurzus részének vesz mindent megszólalást, amennyiben az „narrál vagy érvel” (Angenot, 2004). Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy megvizsgáljuk azokat a társadalmi jelenségeket, amelyeket általában adottnak veszünk (Taylor, 2001; Ruiz, 2009), és jobban megértsük azokat és összetettségüket.

Mivel a „mindent, amit mondtak vagy írtak” (Angenot, 2004) megközelítés ezen elemzés keretein belül lehetetlen, a sajtóelemzés forrásainak – egy kivétellel – országos hetilapokban megjelent írásokat választottam. A hetilapok kiválasztásánál arra törekedtem, hogy azok több politikai és társadalmi nézőpontot tükrözzenek, és mindenképp legyen köztük olyan, amely kifejezetten az oktatásra irányul. Így az Arcanum adatbázisában végzett keresésbe a 168 óra, az Élet és Irodalom, a Heti Válasz, a Magyar Demokrata, a Figyelő, a Köznevelés és a Pedagógusok Lapja² került, a kereséshez a „nyelvvizsga” szót használtam, a találatok időkorlátjának a 2000 és 2019 közötti periódust állítottam be.

Angenot (2004) alapján az Arcanum keresője által adott találatok közül csak azokat a cikkeket vontam be az elemzésbe, amelyek kommentárt, állásfoglalást, értelmezést is tartalmaztak a nyelvvizsgálóval kapcsolatban (53 írás). Mivel nem oktatáspolitikai-történeti, hanem alapvetően a nyelvvizsga jelenséghez kapcsolódó társadalmi diskurzus-elemzés volt a célom, a nyelvtanulással vagy -tudással kapcsolatos kormányzati lépésekről (Világnyelvprogram, intenzív nyelvi év bevezetése, külföldi kétéves nyelvtanulás stb.) szóló cikkeket, amennyiben azok az írásokban nem kapcsolódtak szorosan össze a nyelvvizsga kérdésével, kizártam a vizsgálatból.

A cikkek feldolgozásához némi módosítással a Glózer (2007) által (is) ismertetett, Foucault (2001) archeológiai módszerén alapuló többfázisú megközelítést alkalmaztam. A cikkek első olvasása alapján azonosítottam a főbb témákat, kérdéseket, problémákat, majd második olvasásra ezeket finomítottam, kiegészítettem, ezután az azonosított fő- és alfogalmak kapcsolatait, összefüggéseit próbáltam elrendezni. Az utolsó lépésben nem követtem szigorúan a diskurzuselemzés Glózer által vázolt módszerét, mert a vizsgált cikkek alapján a stratégiák elemzésénél sokkal hangsúlyosabbnak tűnt az okok, a vétkesek és áldozatok kérdése – amelyek kiválasztása és megnevezése természetesen stratégiaként is értelmezhető az érintettek részéről. A négylépéses folyamat három elkülöníthető de egymással szoros összefüggésben álló témakört eredményezett: (1) a nyelvvizsga jelentése, célja és használata, (2) a nyelvtudás és nyelvtanítás kérdése, (3) vesztesek és nyertesek – felelősök és áldozatok.

Megközelítem szerint minden megszólalás része a társadalmi diskurzusnak (Angenot, 2004), érvényes és elemzendő. Sem a pártpolitikailag jól behatárolható megszólalókat, sem a sajtótermékeket nem kívántam poli-

2. Ez az egyetlen a vizsgált folyóiratok közül, amelyik nem hetilap.

tikai pozíciójuk szerint elhelyezni, megnyilatkozásaik esetleges időbeli ellentmondásaira rámutatni. Egyrészt ez nem minden forrásnál lett volna lehetséges, másrészt azért, mert – mint említettem – minden egyes megszólalást a társadalmi diskurzus érvényes és lehetséges elemének vettem, attól függetlenül, hogy ki mondta és hol (Ruiz, 2009). Ezért csak annyit jeleztem a megszólalóknál, amennyit feltétlen szükségesnek láttam az elemzés alátámasztásához (politikus, nyelvvizsgaközpont képviselője, tanár stb.).

A nyelvvizsga jelentése, célja, használata és hatása

Nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás

A nyelvvizsgához kapcsolódó diskurzus egyik fő fogalma értelemszerűen maga a nyelvvizsga, ezért az első kérdés, hogy a vizsgált szövegek mivel azonosítják, milyen értelmezést tulajdonítanak a nyelvvizsgának. A leggyakoribb megközelítés a nyelvvizsga és a nyelvtudás egy az egyben való megfeleltetése. Eszerint a nyelvvizsga a nyelvtudás megjelenítése, láthatóvá tétele: akinek van valamilyen szintű nyelvvizsgálója, az azon a szinten tud azon a nyelven, akinek nincs nyelvvizsgálója, az nem tud:³ „Aki beiratkozott, tudta, mi a diploma feltétele, és ha minden tárgyból eleget tett a vizsgakövetelménynek, az ördögbe is, az előírt nyelvtudást⁴ is megszerezhetette volna” (Klinghammer István felsőoktatási államtitkár, idézi Laky, 2013, p. 24); „A szakma és a társadalom jelentős része jogos követelménynek tartja, hogy aki diplomát szerez a felsőoktatásban, legalább egy idegen nyelven meg tudja magát értetni” (Rozgonyi Zoltán, az Euroexam Nyelvvizsgaközpont vezetője, idézi Lass, 2017, p. 2). Nemcsak politikusok és nyelvvizsgaközpontok vezetői osztják ezt a nyelvvizsga-értelmezést: „Az előző felsőoktatási törvény ugyanis a diplomát középfokú nyelvvizsgához kötötte, nagyon helyesen. Hiszen Európába igyekeztünk, és a magyar lakosság nyelvtudása meg sem közelíti a fejlett, de még a környező országok lakosságának átlagos nyelvtudását sem” (Bonifert, 2012, p. 5).

A nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás értelmezés szerint a nyelvvizsga nemcsak hogy egyenlő a nyelvtudással (és ez többé-kevésbé fordítva is igaz), hanem a nyelvtudás egyetlen és valódi garanciája: „A nyelvvizsgáztató testületek azzal kritizálták az érettségit, hogy nem ad olyan garanciát a nyelvtudásra, mint a nyelvvizsga” (Varga, 2005, p. 14). Mi több, ezen megközelítés szerint a nyelvvizsga a nyelv és a nyelvhasználat minden területét lefedi – olyan a területeket is, amelyeket a nyelvvizsga valójában nem kér számon, mint például a gyermeknyelv: „Rozgonyi viszont úgy látja, hogy egy óvodapedagógusnak is lényeges lehet a kicsiket angolul vagy németül játékokkal, dalokkal előkészíteni az iskolai nyelvtanulásra” (Takó, 2014, p. 17).

A nyelv összességének és a különböző társadalmi kontextusnak lefedése mellett a nyelvvizsga időben sem ismer határt, nemcsak a pillanatnyi nyelvtudás mutatója, hanem a nyelvtudás hosszú távú garanciája, ami akár egy egész életre kitart: „Ezzel együtt a középkorúak többsége nem beszél idegen nyelvet, hiszen korábban nem volt a diploma megszerzésének feltétele a nyelvvizsga” (Pelle, 2004, p. 25).

A nyelvvizsgához az egyik leggyakrabban kapcsolt tulajdonság ebben az értelmezésben az, hogy „objektív”: „a diák *objektív* visszajelzést kap tudásszintjéről” (Pappné, 2004, p. 23).⁵ Érdekes módon ezt az objektivitást a szövegek axiómának veszik (lásd Shohamy, 2013): a vizsgált cikkek között egy sem foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy valójában mit és hogyan mérnek a nyelvvizsgák, mi alapján szabják meg a pontszámokat és az elért

3. Megemlítendő az is, hogy a „beszél” valamilyen nyelven, a „tud” valamilyen nyelven szinonimájaként jelenik meg általában.

4. Saját kiemelések.

5. További példa: „Ugyanakkor minden olyan cégnek, amely sokmilliót fordít a képzésre, objektív mércével kell mérnie ennek eredményességét. Az uniós csatlakozás közeledtével pedig rohamosan nő azoknak a nemzetközi cégeknek a száma is, amelyek nyelvvizsgát követelnek meg alkalmazottaiktól” (Szabó, 2002, p. 5). A szerző az egyik akkori nyelvvizsgaközpont kommunikációs felelőse volt.

eredményt.⁶ A megszólaló és megszólaltatott „szakértők” között többször találkozhatunk magán vagy felsőoktatásbeli nyelvvizsgaközpontok képviselőivel,⁷ és csak egyszer alkalmazott nyelvészrel, ám annak a kérdése, hogy a nyelvvizsga objektivitását kijelentő szakértők objektívak-e, nem jelenik meg. Ez arra is rámutat, hogy a nyelvvizsga szakmai hátterének szakértői a társadalmi diskurzusban nem nyelvtanárok, független alkalmazott nyelvészek vagy tesztelési-mérési szakemberek, hanem a nyelvvizsgaközpontok képviselői.

A vizsgált cikkek és a vizsgált időszak nagy részében tehát a nyelvvizsgát elsősorban a nyelvtudás megfelelőjének, bizonyítékának, objektív mércéjének (Shohamy, 1998), a nyelv szinte minden területét lefedő és egy életen át tartó garanciájának tekintették anélkül, hogy ezen axiómákat (nyelv, nyelvvizsga és nyelvtudás kapcsolata, nyelvvizsga objektivitása, vö. Bárdos, 2003, 2007) bármilyen módon igazolni kívánták volna. Ez a megközelítés egyben reifikáció, egy megfoghatatlan és szerteágazó (nyelv, nyelvtudás) dolog kézzelfogható, számszerűsíthető és értelmezhető, sorbarendeizhető (Heller & Duchêne, 2012), sőt, hosszú távra konzerváló leképezése. Ugyanakkor ez a megközelítés azt is magában foglalja, hogy egyfajta nyelvtudás létezik (ami egyenlő a nyelvvizsgával), és ehhez a nyelvtudáshoz mindenki hozzáfér.

A nyelvvizsga egy papír

Ezzel az átfogó és statikus, a nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás megközelítéssel párhuzamosan megjelenik egy kevésbé elterjedt, gyakorlati értelmezés, amely elkülöníti a nyelvvizsgát és a nyelvtudást (Einhorn, 1999). Ez a megközelítés több szempontból korlátozottabb értelmezése mind a nyelvvizsgának, mind a nyelvtudásnak, mint a korábban ismertetett nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás.

A *nyelvvizsga egy papír* értelmezés szerint a nyelvnek és a nyelvtudásnak különböző vetületei vannak: (1) elkülönít társadalmi-gazdasági felhasználási területeket: erős különbséget tesz az állami és a magánszektor között: „Egy-egy állás betöltése során a legtöbb vállalatnál előny a nyelvtudás, a nyelvvizsgának azonban csak az állami szférában van jelentősége” (Mártonffy, 2002, p. 58); (2) nem kívánja felölelni a nyelv egészét: „Igaz, a munkáltatónak nem nyelvvizsga, hanem nyelvtudás kell, [...] nem arra van szüksége, hogy a leendő munkatárs tökéletesen használja a befejezett jövőt, hanem, hogy eligazodjon munkaterületén az adott nyelven” (Bonifert, 2012, p. 5); (3) a nyelvtudásban elkülönít különböző készségeket: „Sajnos a mai napig gyakran találkozunk olyan jelentkezőkkel, akiknek a *beszédkészsége* nagyon gyenge, holott a nyelvvizsgáját letette” (Turóczy, 2009, p. 9); (4) nem gondolja, hogy a nyelvtudás állandó: „Az ilyen pozícióra jelentkezőknek többnyire csak középfokú nyelvvizsgájuk van, ami még a diplomához volt kötelező, [...] s mire álláskeresésre kerül sor, teljesen elfelejti a nyelvet” (Mártonffy, 2002, p. 58).

Eszerint az értelmezés szerint tehát a nyelvvizsga nem egyenlő a nyelvtudással (Györgyi, 2007), és éles határ van az állami és az oktatási szférában uralkodó „papír” és a „valós” vagy „használható” nyelvtudás között: „De a tanítványaink elsősorban a *nyelvtudásért* jönnek, *nem a papírért*” (Iványi, 2009. augusztus, p. 34). A „használható nyelvtudás” a nyelvvizsga-kérdés egyik visszatérő kifejezése, változó tartalommal. Legtöbbször arra utal, hogy a „valós” vagy „használható” nyelvtudás gyakorlati; lehet, hogy nem tökéletes, ám az adott kontextusban történő kommunikációt szolgálja, hangsúlyosabb benne a beszédkészség, és idővel változik. A jelzők használata ugyanakkor arra is utal, hogy többféle nyelvtudás létezhet, hisz ha van „valós” és „használható” nyelvtudás, akkor van ezektől eltérő nyelvtudás is. A nyelvvizsga ebben az értelmezésben annyit jelent, hogy valaki egy adott időpontban egy adott mérésen olyan eredményt ért el, amelyet az a mérési rendszer megfele-

6. Kivéve az egynyelvű-kétnyelvű nyelvvizsgákhoz kapcsolódó kérdést: szükséges-e a fordítás a nyelvvizsgán.

7. A vizsgált cikkekben a leggyakrabban megszólaltatott „nyelvvizsgaszakértő” Rozgonyi Zoltán, az Euroexam Nyelvvizsgaközpont vezetője.

lőnek talált, ami lehet a nyelvnek egy idealizált és elméleti megközelítése, de a gyakorlati kontextushoz nem feltétlenül illeszkedik.

A nyelvvizsga célja és használata

A kritikai nyelvi mérés képviselői szerint (Shohamy, 1993, 2013) egy nyelvvizsga sohasem csupán egy vizsga, hanem önmagán túlmutató célja, hatása és összefüggései vannak, sőt, a nyelvvizsgák eszközök, amelyeket politikai célokra használnak (*test use, the use of tests* – Fulcher, 2009). Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy amikor a nyelvvizsga szót használom, ne csak szigorú értelemben a vizsgára utaljak, hanem a hozzá kapcsolódó célokra és használatra is – ami egyébként a vizsgált szövegekben is általános. A fenti két értelmezés (Nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás, A nyelvvizsga egy papír) tükrében érdemes megvizsgálni, hogy a nyelvvizsgának milyen célja és használata lelhető fel a bekerült cikkekben.

A célok tekintetében a nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás értelmezés jelenik meg abban a megközelítésben, miszerint a nyelvvizsgálóhoz kapcsolt követelmények és előnyök növelik a nyelvvizsgák számát, így az egyéni nyelvtudást: „egy-két nyelvből középfokú (esetleg felsőfokú) nyelvvizsga-bizonyítvánnyal a kezükben, magabiztosan lépnek tovább” (V. Nagy, 2001, p. 55) és az osztálytársadalmi nyelvtudást is, sőt, ha nincs nyelvvizsga, nincs nyelvtudás sem: [a nyelvvizsgafeltétel enyhítése] „bebetonozza Magyarország vezető helyét a legrosszabb idegennyelv-tudással bíró európai uniós országok rangsorában” (Laky, 2013, p. 25). Eszerint a nyelvvizsga célja az ösztönzés, ami pozitív és esetlegesen átmeneti: „a nyelvvizsgapapírra egészen addig szükség van, amíg a középiskolából kikerülő tanulók számára nem lesz természetes, hogy legalább egy nyelvet középfokon tudjanak” (Rozgonyi Zoltán, idézi Takó, 2014, p. 17).

A nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás értelmezéshez és céljához kapcsolódik a nyelvvizsga szimbólumként való felfogása is, ami a nyelvtudással való egyenértékűsége révén az Európához és/vagy az értelmiséghez való tartozást jeleníti meg: „a nyelvvizsga-követelménynek nem egy jelképes, kipipálandó valaminek kell lennie, hanem annak fontos megjelenítése, hogy egy értelmiségi képes legyen legalább egy idegen nyelven [...] kifejezni magát” (Rozgonyi Zoltán, idézi Takó, 2014, p. 14). Ebben az értelmezésben (nyelvtudás-egyenlő-nyelvvizsga) tehát a nyelvvizsgának főként csak pozitív és nemes célja van: a nyelvtudás erősítése, és a nyelvtudás által az európai vagy egyéb közösséghez való tartozás. A nyelvvizsga ezen célok elérésére a döntéshozók eszköze.

A nyelvvizsga és nyelvtudás kapcsolatának második, praktikus vagy pragmatikus értelmezéséből (a nyelvvizsga egy papír) adódik a nyelvvizsga céljának és eszközjellegének második kategóriája: eszerint a nyelvvizsga egy olyan eszköz, amely által az egyén kedvezményekben részesülhet, vagy egyszerűen bizonyos dolgok eléréséhez elengedhetetlen: „Eszter például még a 2006-os érettségije előtt megszerezte az angol felsőfokú és a német középfokú nyelvvizsgát, mert ezek 100 százalékos érettségi eredménynek számítottak, és elég volt 5 helyett 3 tárgyból érettségiznie” (Eller, 2012, p. 16); „Pluszpontok járnak az emelt szintű érettségijért, a közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgáért, [...] ezen pluszpontok nélkül a diáknak esélye sincs bejutni a kívánt szakra” (Hernádi, 2005, p. 20). A nyelvvizsga ilyen instrumentális célja és eszközjellege (lásd Vágó, 2001; Einhorn, 2015; Öveges & Csizér, 2018; Fekete & Csépes, 2019) elsősorban a felsőoktatással kapcsolatban jelenik meg a cikkekben – nem jelennek meg az állami szférában a nyelvvizsgálóhoz kapcsolt előnyök (például bérpótlék egyes területeken). E szerint az értelmezés szerint a nyelvvizsga célja a hozzá kapcsolt lehetőségekhez és előnyökhöz való hozzáférés, vagyis a nyelvvizsga elsősorban a nyelvvizsgáló eszköze – igaz, erre az eszközhasználatra az adott társadalmi-politikai kontextus készíti. A két értelmezés elméletben igen, gyakorlatban azonban nem zárja ki egymást: lehet a nyelvvizsga egyszerre a döntéshozók nyelvtudást ösztönző eszköze és ugyanakkor a nyelvvizsgálót pillanatnyi pragmatikus előnyökhöz juttató eszköz.

Van azonban a nyelvvizsga céljának és használatának egy harmadik kategóriája is, amely nem illeszkedik sem a nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás, sem a nyelvvizsga egy papír megközelítésbe. E szerint a nyelvvizsga és a nyelvtudás közötti kapcsolat lényegtelen, mert a nyelvvizsga célja és használata nem a nyelvtudással van elsősorban összefüggésben, hanem valójában egy azon túlmutató oktatáspolitikai vagy társadalompolitikai eszköz – és ebben az esetben nem a kimondott célok számítanak, hanem az, hogyan és mire használják a nyelvvizsgát, ami sokszor indirekt és kimondatlan (Shohamy, 2007, 2013).

Ez az oktatáspolitikán belüli, a nyelvtudáson túlmutató használat egyrészt lehet „érdem-” avagy „teljesítményalapú” (Piller & Cho, 2013): eszerint a nyelvvizsga a – nemcsak a nyelvtudás szempontjából – „legjobbak” kiszűrését lehetővé tévő eszköz: [a nyelvvizsga a felvételiben játszott szerepéről] „Ingyen tehát a mainál kevesebben tanulhatnak majd, de a legjobbak előtt a lehetőség nyitva marad” (Zsuppán, 2010, p. 13). Ez az értelmezés azt veszi alapul, hogy a nyelvvizsga megszerzése társadalmilag mindenkinek egyenlően adott, vagyis (elsősorban) a közoktatás a nyelvtudás betöltött szerepét megfelelően látja el, és az, hogy az egyén rendelkezik-e sikeres nyelvvizsgával, csak saját tulajdonságain, döntésein és erőfeszítésén múlik. A sikeres nyelvvizsgázó ezeken a területeken jobb, mint a sikertelen, tehát a nyelvvizsga megléte a nyelvvizsgán túlmenően bizonyítja, hogy valaki a legjobbak és legérdemesebbek közé tartozik. (Vö. „Az orvosira például az emelt szintű érettségi mellett csak felsőfokú nyelvvizsgával lehetett bejutni, pedig nem feltétlenül abból lesz a legjobb orvos, aki felső fokon beszél több idegen nyelven” – Hernádi, 2005a, p. 20).

A másik oktatáspolitikai nyelvvizsgahasználat-értelmezés szerint ez nincsen így, a nyelvtanulás feltételei egyáltalán nem adottak, vagy nem egyformán adottak. A nyelvvizsga használata ebben az értelmezésben pont a nyelvtanítás oktatási rendszerbeli problémáinak megoldására irányul, legyen az a közoktatás nyelvtanítási kudarc („A szigorú nyelvvizsga-követelmény egy létező problémát, az idegennyelv-oktatás válságos helyzetét jogi szabályozással akarja orvosolni” – Zsuppán, 2010a, p. 14), vagy a felsőoktatás, például a lemorzsolódás oka („A lemorzsolódók másik nagy csoportját azok alkotják, akik a nyelvvizsga hiánya miatt nem tudják megszerezni a diplomát. Ezen a problémán a tervezet egy huszárvágással segítene: már az alapképzésben C típusú nyelvvizsga bemutatásához kötné a felvételt” – Zsuppán, 2010a, p. 13). Ebben a nyelvvizsgahasználat-értelmezésben a felsőoktatásbeli nyelvtanítás a problémát a közoktatásra hárítja, a közoktatás pedig az egyénre.

A nyelvvizsga oktatáspolitikai alkalmazása szoros összefüggésben van a nyelvvizsga tágabb körű, társadalompolitikai célú használatával (Shohamy, 1998): a nyelvvizsga a felsőoktatásban betöltött szabályozó szerepe révén korlátozza, ki milyen intézménybe, szakra juthat be, kinek lehet diplomája, és így bizonyos társadalmi csoportok oktatáson/végzettségen keresztül mobilitását is (Fekete & Csépes, 2019). Így tehát az egész társadalomra kihat: [a kormány] „társadalom politikájának pedig valóban lényegi eleme a mobilitási utak szűkítése. [...] az állam drasztikusan eltorlaszolja a szegény családok gyerekei elől a felemelkedés lehetőségét” – Ónody-Molnár, 2018b, p. 44). Ez a használat előnyben részesít egyes csoportokat, és hátrányosan érint másokat, tehát sérti az egyenlőséget, a jogot: „a felsőoktatási intézménybe történő belépés feltételeként megkövetelt középfokú nyelvvizsga az oktatáshoz való szabad hozzáférés jogát korlátozza. [...] Mint minden, a tanuláshoz való szabad hozzáférést gátló intézkedés, ez is azt kívánja elérni, hogy a felsőoktatásba csak a kiváltságos rétegek gyermekei juthassanak be” (Szüdi, 2017, p. 47).

Ez a nyelvvizsgahasználat-értelmezés tehát figyelembe veszi, hogy a nyelvvizsga megszerzésének feltételei nem minden társadalmi csoport számára egyformán adottak (lásd Csapó, 2001; Vágó, 2001; Nikolov, 2011): az alacsonyabb státuszú diákoknak kisebb esélyük van a megszerzésére, vagy esélytelenek. Ez a megközelítés jól mutatja azt a jelenséget, amit az angol szakirodalom a nyelvvizsga kapuőri (*gatekeeper*) szerepének nevez: amikor a nyelvvizsgát nem elsősorban nyelvtanítással/-tudással összefüggő kontextusban hasz-

nálják, hanem szelekciós eszközként, a valós célt „objektív” követelmény mögé rejtve (Bachman & Purpura, 2008; McNamara & Ryan, 2011), amit „objektivitása” és fontossága miatt az érintettek és a szélesebb társadalom elfogad (Shohamy, 2013).

A nyelvvizsga hatása

Ha a nyelvvizsgának van tőle elválaszthatatlan célja és használata (mint fent említettem, ezek együttesét értem a nyelvvizsga szó alatt), akkor van szándékolt és nem szándékolt hatása is. A szakirodalom elkülöníti a nyelvvizsga nyelvoktatásra-nyelvtanulásra gyakorolt hatását, a visszahatást (*washback* vagy *backwash*, Vígh, 2007) a nyelvvizsga tágabb, a társadalomra és az egyénre gyakorolt hatásától (*impact*, Lynch, 2001). A vizsgált cikkekben mindkét hatásértelmezés megjelenik, bár a nyelvvizsga nyelvoktatásra és nyelvtanulásra gyakorolt hatása jóval kisebb mértékben, mint az egyéni és a társadalmi hatás.

A cikkek hatásértelmezésében a nyelvoktatási/nyelvtanulási hatás, vagyis a visszahatás egyrészt kikerülhetetlen, természetes: „Természetesnek veszem, hogy a nyelvtanár a nyelvvizsgára gondolva tanítja a diákjait” (nyelvtanár: Novák, 2001, p. 4), másrészt lehet pozitív vagy negatív. A „jó” nyelvvizsga pozitív visszahatást gyakorol a nyelvtanításra: az örömszerző, jó vizsga örömteli nyelvtanítást és nyelvtanulást eredményez: „A nyelvvizsgarendszer erősen visszahat a tanításra, annak színvonalára. [...] mint a Pitman – a mögötte álló örömszerző nyelvtanulással együtt” (Novák, 2001, p. 4), ami implikálja, hogy a „nem jó” nyelvvizsga nem örömteljes és pozitív nyelvtanítást és -tanulást eredményez.

A visszahatás miatt a nyelvvizsga ugyanakkor maga is fontos tényező a nyelvtanítás és a nyelvtanulás nehézségeinek, eredménytelenségének kérdésében, függetlenül attól, hogy „jó” vagy „rossz” nyelvvizsgáról van szó: „Dóczi Brigitta, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék adjunktusa szerint a magyar idegen nyelv-oktatás túlságosan a nyelvvizsgára fókuszál, pedig a diáknak elsősorban valódi, az életben is jól használható nyelvtudásra lenne szüksége” (Lass, 2017, p. 22). Ebben az értelmezésben maga az a tény, hogy a nyelvtanulást a nyelvvizsga erősen befolyásolja, negatívan hat a folyamatra (Einhorn, 2015; Csizér & Öveges, 2019; Öveges & Kálmán, 2019). Ugyanakkor e szerint az értelmezés szerint a nyelvtanítás hibája, hogy túlzottan a nyelvvizsgára fókuszál, nem a nyelvvizsgapolitika hibája, hogy a nyelvvizsgának túl nagy szerepe van az oktatásban és a társadalomban, aminek a nyelvtanítás – a használható nyelvtudás tanítását feláldozva – próbál megfelelni.

A nyelvoktatásra gyakorolt visszahatásnál gyakrabban jelentkezik a vizsgált szövegekben a nyelvvizsga egyénre és társadalomra gyakorolt hatása, és mind az egyénre, mind az egyes társadalmi csoportokra, mind a társadalom egészére gyakorolt hatás alapvetően negatív hatásként jelenik meg. Ez a nyelvvizsga-intézkedésekhez kapcsolódó társadalmi reakció fényében egyrészt érthető, másrészt figyelemre méltó: mint fentebb, a nyelvvizsga-egyenlő-nyelvtudás értelmezésnél említettem, ezt az értelmezést a politikusokon és nyelvvizsgaközponti szakértőkön kívül mások is osztják, mégsem találkozunk olyan megszólalásokkal a vizsgált cikkekben a 19 év alatt, amelyek szerint a nyelvvizsgának (és a hozzá kapcsolódó követelményeknek) az elvárt pozitív társadalmi hatásai láthatóak lennének.

A nyelvvizsga egyénre gyakorolt hatása általában negatív, mert demotiváló kényszer és teher: „Ilyen feltételek mellett a nyelvtanulás kényszerű teherként nehezedik a fiatalokra, [...] A kudarc a diáknak kedvét szegi” (Hernádi, 2005b, p. 48). A nyelvvizsga a társadalom egyes csoportjaira is negatív hatással van, legyen ez a csoport a hallgatók egésze („A kormány döntése szerint 2020-tól már csak nyelvvizsgával lehet jelentkezni a felsőoktatásba... Csakhogy attól még senki nem szólalt meg angolul, hogy ezt előírták neki” – Zsuppán, 2016, p. 32), vagy – sokkal többször megjelenítve – a hátrányos helyzetű diákok. A hátrány olykor anyagi eredetű hát-

rányként fogalmazódik meg: „Ellopják az esélyüket a felemelkedésre [...] A szegényebbek alól meg kihúzzák az iskolát, pénz nélkül alig teljesíthető feltételeket szabnak számára a továbbtanuláshoz” (Ceglédi, 2011, p. 6), de megjelenik szélesebb körű oktatási hátrányként is, például a település jellegéből adódóan (az akkor nem kormányon lévő Pálincás József által): „A pluszpontok ilyen mértékű dominanciája pedig irracionális és súlyos esélyegyenlőtlenséget teremt. Egy kisvárosi gimnázium feltételei nem hasonlíthatók össze egy budapesti elit gimnázium adottságaival” (Hernádi, 2005, p. 20), vagy az iskolatípussal összefüggésben: „elsősorban gimnazisták büszkélkedhettek a nyelvvizsga sikeres letételével, akik különórákon, illetve külföldön, célnyelvi területen foglalkozhattak nyelvtanulással” (Szunyogh, 2006, p. 4).

Az egyes társadalmi csoportokra gyakorolt negatív hatás mellett megjelenik a felsőoktatás egyes szegmenseire gyakorolt negatív hatás is: „A diploma bennragadása mindenhol jelentős probléma az igazi elitképzések kivételével, de különösen súlyosan érinti az egyébként is hallgatóhiánnyal küzdő vidéki főiskolákat” (Zsuppán, 2016, p. 32). A társadalom egészét érintő negatív hatás pedig a társadalom megosztása, kettévágása, az egyenlőtlenségek erősítése: „a nyelvtanítás a hazai iskolarendszer egyik legintenzívebb szelekciós motorjává vált. [...] Mivel a továbbtanulás szempontjából jelentős súllyal esett latba a nyelvismeret, ez a vagyoni cenzus kettévágta a társadalmat” (Szunyogh, 2006, p. 4), illetve a társadalomnak való mind morális, mind gazdasági-szociális károkozás: „a követelményeket növelni a feltételek megteremtése nélkül (például nyelvvizsgához kötni az egyetemi felvételt) úgyszintén zsákutca, ráadásul mélységesen *antiszociális*. Rövid távon ugyan lehet velük spórolni, de hosszú távon nagyon sokba kerül” (Bonifert, 2012, p. 5).

Nyelvtudás, nyelvtanítás

Nyelvtudás

A nyelvvizsga, mint már említettem, sokszor jelenik meg a nyelvtudás szinonímájaként vagy legalábbis valamilyen lenyomataként, legtöbbször elválaszthatatlan a nyelvtudás kérdésétől, így érdemes arra is kitérni, hogy a vizsgált cikkekben hogyan jelenik meg a nyelvtudás kérdése. Az írások egyetértenek abban, hogy a nyelvtudás fontos, ami a szövegekben indirekten is megjelenik, például érdemes megnézni, hogy

- milyen szélsőséges jelzőket kapcsolnak a szerzők a magyar társadalom gyengének bizonyuló nyelvtudásához:⁸ „lehangoló” (Pappné, 2004, p. 23), „siralmas” (Vámos, 2005, p. 22), „kritikán aluli” (Zeisler & Zsély, 2010, p. 23), „elfogadhatatlan” (Hoffmann Rózsa, idézi Zsuppán, 2010b, p. 24), „elkeserítő, értékelhetetlen” (Takó, 2014, p. 16), „drámai” (Zsuppán, 2016, p. 33);
- illetve milyen szerkezeteket használnak rá: „Utolsó helyen nyelvtudásban [...] Hazánk a sor végén kullog” (Hernádi, 2005b, p. 48), „a magyarok nyelvtudásuk alapján képtelenek feltápaszkodni a szegénypadról” (Zeisler & Zsély, 2010, p. 23).

Ezek a szélsőségesen negatív szavak és szerkezetek a vizsgált időszak egészén áthúzódnak.

A nyelvtudás jelentősége a vizsgált cikkek alapján alapvetően öt kategória körül értelmezhető (amelyek egymással átfedésben vannak): (1) univerzális/globális szükségszerűség, (2) európai eszmény, (3) magyar elszigeteltség, (4) értelmiségi lét és (5) pragmatikus megfontolások. Az univerzális/globális szükségszerűség (1) megközelítés nem magyarázza túl részletesen a nyelvtudás fontosságának kérdését, adottnak veszi, hogy ezt mindenki érti: „A nyelvtudás lassan olyan *alapvető* követelménnyé válik, mint az írás-olvasás vagy a számolás, *nélküle nem tudunk boldogulni*” (Pálincás József, idézi Devich & V. Nagy, 2001, p. 62).

8. Ehhez hozzá kell tenni, hogy nincsenek valójában pontos adatok a társadalom „nyelvtudásáról”. A nyelvtudás mércéjének a cikkek legtöbbször – mint már említettem – a nyelvvizsgák számát veszik, néha pedig az önbevalláson alapuló statisztikákat.

Az európai eszmény (2) kategóriába tartozó megközelítések szerint: „már úgy kerüljön ki az iskolából, hogy megfelel a három nyelven beszélő európai polgár eszményének” (Medgyes Péter, idézi Pelle, 2004, p. 24). A nyelvvizsga-nyelvtudás kérdésében egyébként is igen gyakori az európai összehasonlítás, például: „Az Európai Unió frissen csatlakozott tagállamai közül Magyarországon beszélnek a legkevesebben valamilyen idegen nyelvet” (Medgyes Péter, idézi Pelle, 2004, p. 24).

A magyar elszigeteltség (3) kategória abból indul ki, hogy a magyar kis és elszigetelt nép/nyelv, ami különösen fontossá teszi a nyelvtudást, mivel ez az elszigeteltségből való kilépés legfontosabb eszköze, a magyarság nemzetközi megmutatkozásának elengedhetetlen kelléke: „Hiszen mint minden *kis nemzet*, külföldön csak úgy tudjuk tudásunkat megmutatni, ha használni tudjuk az idegen nyelvet”, (Pelle, 2004, p. 25); „nekünk, magyaroknak elengedhetetlen idegen nyelveken is beszélünk” (Dunai Mónika, idézi Szakács, 2015, p. 26).

A negyedik megközelítés szerint a nyelvtudás fontossága nem globális, vagy európai, vagy magyar szükségszerűség, hanem az értelmiségi lét (4) egyszerre szimbolikus és gyakorlati, ám mindenképp elengedhetetlen kelléke: „Ha azt mondjuk, hogy egy védőnőnek nincs szüksége nyelvtudásra, azt mondjuk ki, hogy soha nem kell továbbképeznie magát” Ez annak a célnak mond ellent, amit a stratégia fogalmaz meg: „(...) az ismereteiket folyamatosan megújítani képes, naprakész *értelmiségi szakemberek*” (Rozgonyi Zoltán, idézi Laky, 2013. október, p. 25).

A pragmatikus megközelítés (5) a konkrét egyéni és országos előnyökre koncentrál: „komolyabb beosztáshoz már most nehéz hozzájutni annak, aki nem beszél nyelveket” (Novák, 2004, p. 3); „A nyelvtudás egyébként azért is kulcskérdés, mert az Európai Unió által biztosított kohéziós alapok lehívásának egyik feltétele az iskolázottsági szint növelése” (Ónody-Molnár, 2017, p. 33).

A nyelvtudás általánosan elfogadott – bár különböző szempontokból indokolt – fontossága mellett a nyelvtudás maga két kritikus értelmezésben is megjelenik: mint társadalmi probléma és mint árucikk. A nyelvtudás (gyengesége) magában is társadalmi probléma (lásd a nyelvtudás fontosságát fentebb), ugyanakkor egy sokkal szélesebb körű társadalmi probléma látható jelzése is: „Tömeges társadalmi probléma, amiről nem illik beszélni: a magyar egyetemisták jelentős része képtelen megtanulni egy idegen nyelvet, ezért soha nem veszi át a megszerzett diplomáját. Ez az állapot évtizedek óta fennáll, nagyjából azóta, hogy a felsőoktatás nem számít elitképzésnek” (Zsuppán, 2016, p. 31). Vagyis a nyelvtudás problémája a jéghegy csúcsa, ami a társadalmi és oktatási problémákból kilátszik. A nyelvtudás ugyanakkor árucikk (Tsiplakides, 2018), amely az ingyenes oktatásban nem megszerezhető, csak piaci úton („tanítványaink egy része valóban magántanárnál is órákat vesz” (az Apáczai Csere János Gimnázium akkori igazgatója, idézi Novák, 2003a, p. 10), és nagyon is konkrét ára van: „A szülők egyharmada költ pénzt külön nyelvórákra, átlagosan 40 ezer forintot egy tanévben” (S. T., 2003, p. 14).

Nyelvtanítás

A nyelvtudás alapvetően három forrásból táplálkozhat: az oktatási rendszerből, a magánoktatásból és a kitétségből. A vizsgált cikkek jelentős része foglalkozik az első forrással, valamivel kevesebb a másodikkal, és szinte meg sem jelenik a harmadik.⁹ Bár a nyelvtanítás és a nyelvtanulás szorosan összefügg, a vizsgált cikkekben jóval nagyobb arányban jelenik meg a nyelvvizsga-nyelvtudás kérdése kapcsán a nyelvtanítás, mint a nyelvtanulás.

A nyelvtanítás kérdésében több tekintetben is elhatárolható álláspontokat figyelhetünk meg. Egyrészt ebben a kérdésben élesen elválik a politikai álláspont a nem-politikai véleménytől: a politikai álláspont szerint az ingyenes közoktatásban a nyelvtanulás feltételei mindenki számára adottak: „Palkovics László felsőoktatási államtitkár szerint tizenkét évnek elégnek kell lennie ahhoz, hogy a diák egy nyelvet középfokon megtanuljon, a feltételek

9. Vagyis csak egészen érintőlegesen, a szinkronizálás kérdésével – lásd a Hibások/felelősök alfejezetet.

adottak hozzá” (Hernádi, 2016, p. 33). A nem-politikusi megszólalások ennél árnyaltabbak: egy részük elismeri, hogy a feltételek elméletben adottak, ám hozzátesszik, hogy a gyakorlati nyelvtanítás nem teszi lehetővé az eredményes nyelvtanulást: „a köznevelés rendszerében jelenleg is adottak azok a tárgyi feltételek, amelyek elvileg lehetővé teszik a jól használható nyelvtudás elsajátítását” (Pintér, 2019, p. 70); „a közoktatás az óraszámot, lehetőségeket tekintve elvben biztosítja az első nyelvvizsga megszerzéséhez szükséges tudást” (Pintér, 2017, p. 74).

A másik ellentét, amely a nyelvtanítás kérdésében megjelenik, az ingyenes (köz)oktatás és a piaci magánoktatás ellentéte: a közoktatás képtelen a nyelvtanításban betöltendő szerepének megfelelni, a sikertelennek bizonyuló hagyománnyal/gyakorlattal szakítani: „Régi probléma, hogy az idegen nyelv tanítása többnyire eredménytelen. [...] Egyetlen idegen nyelv elsajátítása is hiú ábránd az *iskolai felkészítés* mai keretei között” (Szüdi, 2017, p. 46). A tehetetlen közoktatás ellenpólusaként jelenik meg a profitorientált magánszektor, amely módszertanilag naprakész, haladó, „valós” és „használható” nyelvtudást nyújt, és egyben társadalmi feladatot is felvállal a társadalom nyelvtanulásának területén. A nyelviskolák szinte a magyar társadalom nyelvtudásának megmentőjeként pozícionálnak és pozícionálják magukat, valamint a magyar nyelvoktatás proaktív és professzionális szereplőiként: „A Nyelvtudásért Egyesület¹⁰ „Mi a baj az iskolai nyelvoktatással?” címszóval rendezett tavaly konferenciát, [...] hogy miben látják a hazai nyelvoktatás sikertelenségét” (Lass, 2017, p. 22). Ez a megmentői ellenpólus jelleg akkor is fennáll, amikor a piaci nyelvoktatás anyagi tényezői jelennek meg a vizsgált írásokban. A nyelvtanítási vállalkozási szféra valós és fontos piaci igényt elégít ki, akkor is, ha azt a politika és a közoktatás generálta („az idegen nyelv-tudás iránti egyre erőteljesebb elvárások a diákok növekvő hányadát készítetik – párhuzamosan az iskolai nyelvoktatással – nyelviskolába vagy magán nyelvtanárhoz” Vámos, 2005, p. 23), és a piac törvényei szerint a kereslet kihat az árra („Az ugrásszerűen megnövekedett kereslet miatt a magánórák ára igen borsos” – Ónody-Molnár, 2019a, p. 11). Sőt, a nyelvtanulás piaci formáinak választása az elszánt tanuló és munkavállaló jellemzője: „Igaz, aki valóban elszánt, az saját zsebből is költ erre” (Eller, 2012, p. 16).

Kétségtelen, hogy a vizsgált cikkek közül egy sem elégedett a közoktatásban folyó nyelvtanítással („Évtizedeken át a magyar iskolaügy egyik legtöbbet bírált területe volt a nyelvoktatás” – Szunyogh, 2006, p. 4). Ugyanakkor érdekes kérdést vet fel, hogy ezzel a nyelvoktatás mennyire számít egyedülállónak az oktatási rendszerben. Nincs még egy olyan tantárgy, amely ilyen számban és mértékben a közoktatási rendszeren kívül is „megméretődne” (Einhorn, 1999; Vágó, 2001), illetve – ezzel a megméretődéssel összefüggésben – nincsen olyan tárgy, amely ennyire szem előtt lenne. A nyelvtanulás eredményessége vagy eredménytelensége sokkal láthatóbb, mint más tárgyaké, aminek három fontos okát is meg kell említeni. Egyrészt a „valós életbeli” beválást: „A nyelvoktatás az egyik legpiacérzékenyebb ága az iskolai munkának. A nyelvoktatásban nagyon konkrét a visszajelzés” (Szunyogh, 2005, p. 3), másrészt a globális kommunikációs készségek erősödő fontosságát. Ezek olyan tényezők, amelyek a magyar oktatáspolitikai-politikai helyzettől nem függenek közvetlenül. Ugyanakkor a harmadik, hasonlóan fontos tényező az, hogy a felsőoktatás – és így bizonyos szakmák és karrierlehetőségek – a nyelvvizsgálóval (és így a nyelvtudással és nyelvtanítással) elválaszthatatlan kapcsolatban vannak, és ez reflektorfénybe helyezi a közoktatásban folyó nyelvtanítást. Az, hogy a közoktatás eredménytelensége a nyelvoktatáson túlra is mutat, csak ritkán és elvétve jelenik meg a vizsgált cikkekben, például „Nem tudjuk igazán, miért funkcionális analfabéták a gyerekeink, miért nem tudnak megtanulni legalább egy idegen nyelvet” (Bonifert, 2004, p. 18).

10. A Nyelvtudásért Egyesület civil szervezet, elnöke ugyanaz a Rozgonyi Zoltán, aki az Euroexam Vizsgaközpont vezetője.

Nyertes és vesztes, felelős és áldozat

Vesztesek-áldozatok

Mint a módszertani részben említettem, már a cikkek első olvasásakor egyértelműen kibontakozott, hogy a nyelvvizsga témájának a vizsgált írásokban megmutatkozó megközelítései egyértelmű veszteseket és nyerteseket, felelősöket és áldozatokat neveznek meg – szinte nincs olyan cikk, amelyikben legalább egy ilyen közvetlen vagy közvetett kategória ne jelenne meg, sőt, igen gyakori a „vesztes”, „áldozat”, „hibás” és „nyertes” szó használata. Itt ismét fontos megemlíteni, hogy a nyelvvizsga szó annak célját, használatát és hatását is magába foglalja, illetve szorosan összefügg a nyelvtudás és a nyelvtanítás kérdésével – a nyertesek és vesztesek, felelősök és áldozatok ebben az összefüggésrendszerben értelmezendők. Míg az áldozatok/vesztesek egy kategóriaként jelennek meg, ezek ellenpólusai, a nyertesek és a felelősök külön-külön csoportot alkotnak.

Az áldozat/vesztes lista alaposabb vizsgálatakor elkülöníthetünk egyéni szintet (diák, szülő), oktatási csoportokat (tanár, közoktatás, felsőoktatás), társadalmi csoportokat (településtípus, státusz), a gazdaság világát (munkahely, adófizető, egyes szakmák, állam), illetve a teljes társadalmat felölelő szintet. Az áldozatok/vesztesek közvetlen-egyéni szintjén vannak a diákok és a szülők. A diákokat mint veszteseket/áldozatokat sújtó fő probléma az, hogy olyan követelményeknek kell megfelelniük, amelyeket az oktatáspolitikai előír, de a közoktatás nem feltétlenül biztosít: „A hallgatókra bízják, hogyan szerzik meg a megfelelő nyelvi ismereteket” (sz. n., 2009, p. 32), vagyis a oktatási-társadalmi probléma megoldását egyéni szintre, a diákra hárítják, akinek egy sokszor változó, bizonytalan rendszernek kell megfelelnie: „A felsőoktatási intézmények hallgatói azt mondják: nem kaptak megfelelő tájékoztatást” (Pavlovics, 2001, p. 27). Bár az áldozat/vesztes lét elsősorban anyagi és oktatási-karrier szempontból jelenik meg a vizsgált cikkekben (Fekete & Csépes, 2019), találunk példát az érzelmi-lelki vetületre („Nagyon sok fiatal szakembert tesz tönkre – lelkiileg is – ez a túlbuzgó intézkedés” – Kovács, 2012, p. 43), és a diák veleszületett hátrányának számításba vételére is („igazságtalannak tartják, hogy a nyelvérzéssel meg nem áldott, ám szakterületükön kiváló hallgatók nem jutnak oklevélhez” – Laky, 2013, p. 24). Vesztes/áldozat a diák nemcsak diákként, hanem fiatal munkavállaló felnőttként, állampolgári-egyéni szinten is, különösképp, ha bizonyos területekhez tartozik mind földrajzi, mind társadalmi értelemben: „tényleg kell-e angolul tudnia egy kecskeméti, nyíregyházi, kaposvári óvónőnek. Egy ideális világban bizonyára igen, de a valóságban, úgy tűnik, ez sokak számára túl nagy akadály, miközben a munkájukat becsületesen elvégeznék” (Zsuppán, 2016, p. 33).

A diákok problémája közvetlenül érinti a szülőt is, aki így szintén áldozat/vesztes, bár ennek összetevői kicsit különböznek a diákokétól. Egyszerre szülők és felelős, adófizető állampolgárok: „Joggal panaszkodtak arra a szülők, hogy miközben igen magas adókkal támogatják az államháztartás működését s benne a közoktatást, a hasznos ismereteket nekik külön meg kell vásárolniuk, [...] például az alkalmazható nyelvtudáshoz – a közoktatásban nem lehet hozzájutni” (Szunyogh, 2006, p. 4).

Az egyéni és az oktatási rendszeren belüli áldozatcsoportok átfedésében helyezkednek el a tanárok: „Mind a tanárok, mind a diákok irreálisan nagy energiát fordítottak a nyelvtanulásra” (Szunyogh, 2006, p. 4). A tanárokon kívül az oktatási rendszer veszteseihez tartoznak még egyes iskolatípusok („ennél a helyzet sokkal rosszabb egy átlagos szakközépiskolában” Hernádi, 2005b, p. 48). A felsőoktatásbeli vesztesek közé tartoznak egyes szakok és intézmények („de különösen súlyosan érinti az egyébként is hallgatóhiánnyal küzdő vidéki főiskolákat, [...] egy-egy intézményen belül milyen nagy különbségek lehetnek a szakok között” – Zsuppán, 2016, p. 32), illetve a felsőoktatás egésze („A probléma nem most, hanem 2020 után omlik majd a felsőoktatásra” – Ónody-Molnár, 2018b, p. 26).

A nyelvvizsga áldozatai a relatíve hátrányosabb, vagy hátrányos helyzetű társadalmi csoportok település („A műszaki, az orvosi vagy a sport szakokat választók kétharmada ugyanis főleg kisvárosban, illetve falun él, ahol kimutathatóan *alacsonyabb a nyelvvizsgát tett fiatalok aránya*” – Derényi András, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, idézi Szabó, 2019, p. 22), vagy szocioökonómiai státusz szerint („Az ő szülei nem tudnak magántanárokat, külföldi nyelvtanulást finanszírozni” – Ceglédi, 2011, p. 5).

A gazdaság világában megjelenő áldozatok az egyének: felnőttek és adófizető állampolgárok – de nem feltétlenül szülők („mennyibe kerülnek nekünk, adófizető állampolgároknak” Bonifert, 2004, p. 18). Vesztes a munkahely („Túl sok pénzt, energiát áldoz az egyén, a *munkahely* és az állam a nyelvtudás megszerzésére, mégis siralmas a végeredmény” – sz. n., 2004, p. 37), vesztesek az egyes területek és szakmák („a nyelvvizsgaszabály veszélyeztet egyes szakokat és szakmákat” – Aáry-Tamás Lajos, az oktatási jogok biztosa, idézi Ónody-Molnár, 2019b, p. 26). Továbbá vesztes az állam, mert „az állam által a képzésükbe fektetett pénz kárba vész” (Zsuppán, 2010a, p. 13).

A vesztesek/áldozatok felsorolása tehát a társadalom egészét lefedi, a többeket több szinten is, de valamilyen kisebb-nagyobb csoporthoz tartozás alapján mindenkit, hiszen még ha valaki nem is diák, szülő, tanár vagy adófizető állampolgár, akkor is állampolgár, akit az állam anyagi vesztesége közvetlenül vagy közvetetten hátrányosan érint.

Nyertesek

A vesztesek egész társadalmat lefedő felsorolásához képest igen rövid a nyertesek listája. Nyertesként összesen két csoport kerül megnevezésre: a jó anyagi helyzetű rétegek és a nyelvoktatás piaci szereplői. A jó anyagi helyzetűek mint versenyelőnyük élvezői és a társadalmi egyenlőtlenségek nyelvvizsga általi újratermelődések, sőt erősítésének nyertesei kevesebbszer jelennek meg („a külön nyelvvizsga megszerzésének lehetősége a jobb egzisztenciális háttérű családok gyermekei számára reális lehetőség” – Ónody-Molnár, 2017, p. 33).

A nyelvvizsga-kérdés egyértelmű nyerteseként a piaci szereplők (Einhorn, 1999), elsősorban a nyelviskolák jelennek meg: „Hallgatójuk mindig lesz elegendő, hiszen nyelvet tanulni nemcsak érdemes, hanem – ha diplomát szeretnénk – kötelező is” (Kenéz, 2005, p. 26). Mint a nyelvtanulásról szóló részben említettem, a piaci szereplők haszna nem jelenik meg negatív felhanggal – valós piaci érdeket szolgálnak ki „minőségi” és „hatékony” szolgáltatással. Egyetlen kivételt jelent a nyelviskolák kormányprogramokból való közvetlen előnyszerzése: „a kormány amellett, hogy ezzel javítana a statisztikákon, még pénzhez is juttatná a nyelviskolákat” (Takó, 2014, p. 16), amiből arra következtethetünk, hogy megbocsátható, ha a nyelviskolák a politikai intézkedések keltette keresletből profitálnak – ez helyes piaci viselkedés –, de kevésbé megbocsátható, ha közvetlenül kapcsolódnak ezekhez az intézkedésekhez.

Érdekes módon a nyelvvizsgaközpontok nem jelennek meg nevesült nyertesként, mégis, mint már szó volt róla, a nyelvvizsgaközpontok munkatársai a kérdésben gyakran megszólaltatott „objektív szakértők”, így úgy tűnik, hogy a nyelvvizsga kérdésben bár anyagi nyertesként a vizsgált cikkekben nem jelennek meg, szakértői és morális nyertesként implicite igen.

Hibások/felelősök

Az áldozatokénál is hosszabb és összetettebb a hibások, felelősök keresésének kérdésköre. Az áldozatok/vesztesek kategória szinte mindegyik szereplője megjelenik felelősként is (ez alól szinte csak a szülők jelentenek kivételt), ám több, a vesztesek listáján nem szereplő, elvontabb tényező is megjelenik a felelősség kérdésében.

Hasonlóan az áldozatokhoz, kezdjük a hibások/vétkesek felsorolását is az egyéni szinten levő diákkal. E szerint a megközelítés szerint a nyelvtanulás sikertelenségéért és a nyelvvizsga hiányáért alapvetően a nyelvtanuló maga felelős. Gyakori a tanuló közvetlen hibáztatása, a motiváció és a szorgalom számonkérése: „A

szakemberek szerint a *nyelvérzék hiányára hivatkozni önbecsapás*. „Ha valaki képes egy-egy szigorlatra sok száz oldalas tankönyveket megtanulni, akkor arra is, hogy 1000-1200 órányi nyelvtanulás után megfeleljen az elemi szintű nyelvtudást elváró középfokú nyelvvizsgán” (Rozgonyi Zoltán, idézi Laky, 2013, p. 25). Ebben a megközelítésben nemcsak az figyelemre méltó, hogy az oktatás realitásában nem jut minden tanuló esetében ugyanazon nyelvre 1000-1200 óra (Vágó, 2001, 2007; Imre, 2007), hanem az is, hogy adottnak veszi, hogy az oktatásban megfelelőek a nyelvtanulás feltételei, illetve hogy egy „nyelvvizsga-szakember” sugallja, hogy a nyelvet ugyanúgy kell tanulni és használni, mint amikor valaki sok száz oldalas könyveket „megtanul”.

A motiváció és szorgalom kérdéskörében úgy tűnik, ismét hasonló véleményen vannak a nyelvvizsgaközpontok szakemberei és az oktatáspolitikai döntéshozói: „A motiváció hiányáról számol be Dobosné Sárvári Judit, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegennyelvi Központjának szakmai igazgatója” (Zeisler & Zsély, 2010, p. 22); „a nyelvtanuláshoz csak *szorgalom és motiváció* kell” (Palkovics József, idézi Zsuppán, 2014, p. 42). Ugyanakkor ezt a véleményt tükrözi olykor más – valamivel árnyaltabb – kevésbé közvetlenül érdekelt megszólalás is: „mert nem érdemes elfelejteni, hogy az *otthoni felkészülés* nélkül semmit, még nyelvet sem lehet tanulni” (Pintér, 2019, p. 72).

A hibás/felelős lista az egész oktatási szektort lefedi, a tanároktól a politikai döntéshozókig, az általános iskolától a felsőoktatásig és a tanárképzésig. A tanárok felelősek a tanulók motiválatlanságáért és eredménytelenségéért: „A tanárok – tisztelet a kivételnek – kevés esetben tudnak elszakadni az idejétmúlt módszerektől, ezért nem tudják megfelelően motiválni a fiatalokat” (Hernádi, 2016, p. 33), illetve maguk sem rendelkeznek a szükséges nyelvtudással: „Az oktatók valós nyelvtudása mellett a másik nagy probléma...” (Vámos, 2005, p. 23). A tanárok ugyanakkor maguk is a körülmények áldozatai, bizonyos szempontból önhibájukon kívül lesznek vétkesek: sem képzésük, sem saját lehetőségeik nem teszik lehetővé a „minőségi” nyelvtanítást („A leendő nyelvtanárok úgy lehetnek végzett pedagógusok, hogy nem kell nyelvi környezetben tanulniuk” – Ónody-Molnár, 2019b, p. 27).

A közoktatásban tanító nyelvtanárok hibáztathatóak, de még inkább hibáztatható a tanárhiány: hogy nincs elég, megfelelő szakmai kompetenciával felvértezett oktató (ez a vélemény magába foglalja, hogy a meglévő tanárok, vagy jó részük nem felel meg ezeknek a feltételeknek): „a „minőségi” nyelvtanárok hiányában látja a problémát” (Takó, 2014, p. 16); „az egyre súlyosabb szaktanárhiány éppen a nyelvtanárpozíciókat érinti” (Ónody-Molnár, 2019a, p. 10); „Kontraszelektált a pedagógustársadalom. Aki jól tud angolul vagy németül, az ritkán marad a tanári pályán, inkább jobban fizető állásba megy” (Hernádi, 2016, p. 33).

Mint látjuk, ezen megszólalások egy része a nyelvtanárookra koncentrál, de több helyezi a szakmailag kompetens nyelvtanárok hiányát tágabb, a tanárhiány egészét és a pedagógus kontraszelektációt felelőssé tevő kontextusba – ebben az értelemben a megfelelő nyelvtanárok hiánya egy tágabb probléma jól látható és érzékeny területeket érintő példája.

A tanár, illetve annak hiánya ugyanakkor részese a hibások/felelősök egy tágabb kategóriájának, amit a legtöbb cikk „nyelvoktatásnak” nevez. Ez a tág kategória nagyon sok mindent foglal magába, olykor az összetevői azonosíthatóak, olykor nem, de általánosságban igaz, hogy a közoktatásban folyó nyelvoktatás körülményeire, feltételeire, kereteire utal egyben („a beragadt diplomák problémája a közoktatásban folyó nyelvoktatás kudarcának fáziskéséssel jelentkező tünete” Laky, 2013, p. 26), vagy egyes összetevőket kiemelve. A megnevezett összetevők:

- a módszertan („a fordítás- és nyelvtancentrikus oktatás, a még mindig nagyon széles körben alkalmazott frontális módszerek” – Szunyogh, 2006, p. 5),
- a pedagógiai kultúra („Einhorn Ágnes, a BME Idegen Nyelvi Központjának docense úgy látja, az idegen nyelv-tanítás eredményességének előfeltétele a pedagógiai kultúra váltása lenne” – Lass, 2017, p. 22),

- a tananyag („nem egyszerűen a módszerekkel, tananyagokkal, a kevésbé motivált pedagógusokkal és diákokkal van a baj?” – Bonifert, 2004, p. 18),
- a tanulási tapasztalatok és a tanítási feltételek („A diákok a hatékonyabb tanítás feltételeként a valós, életszerű szituációkban szerzett tapasztalatokat és az idegennyelv eszközként való használatát jelölték meg. A tanárok főleg a kevésbé kötött tantervben, az óraszám-emelésben, a kisebb nyelvi csoportokban, a nyelvtudás fontosságának tudatosításában, a tárgyi feltételek javításában, a nyugodt munkakörnyezet biztosításában és a kevesebb adminisztrációban látták a megoldást” – Lass, 2017, p. 22),
- a nyelvtanítás egymásra épülésének hiánya („a baj a sorozatos „újrakezdés”, azaz, hogy az iskolák anyagi okokból nem képesek biztosítani, hogy a tanuló ott folytathassa, ahol abbahagyta” – Takó, 2014, p. 17),
- és ismét meg kell említeni a visszahatásnál ismertetett véleményt, miszerint a nyelvvizsga „kiszolgálása” is károsan hat a nyelvtanításra: „Dóczy Brigitta, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék adjunktusa szerint a magyar idegennyelv-oktatás túlságosan a nyelvvizsgára fókuszál” (Lass, 2017, p. 22).

A nyelvtanításnál is átfogóbb kategória a közoktatás felelőssé tétele: „Akinek a szülei nem tudják kifizetni a magánórát, a külön nyelvtanfolyamot, az idegen nyelvű tábort, a külföldi nyelvkurzust, annak a gyerekek abban a közoktatásban kellene eljutnia a nyelvvizsga szintjéig, amely évtizedek óta hírhedten képtelen ezt a feladatát – néhány kiemelkedő iskolát leszámítva – teljesíteni” (Ónody-Molnár, 2018b, p. 44). A közoktatás fokai közül elsősorban a középiskola nevesül („A szakértő szerint az idegen nyelv általános oktatása a középfokú intézmények feladata lenne” – Sárvári Judit, idézi Takó, 2014, p. 17), de megjelenik az általános iskola is („a probléma oka nem a családok anyagi helyzetében van, hanem a középiskolai nyelvtanításban, sőt, talán még mélyebben: az általános iskolai tanulásra tanításban” – Balogh, 2005, p. 64).

Bár a hibás/felelős kérdésben többször megjelenik a különböző szereplők egymásra mutogatása, ez talán legélesebben és legegyszerűbben az oktatási szintek esetében rajzolódik ki. Míg vannak, akik szerint a felsőfokú oktatás a hibás (lásd lejjebb), a felsőoktatás képviselői a középfokú oktatást hibáztatják („mert okkal gondolhatták, hogy a középiskolából megfelelő nyelvtudással érkeznek a hallgatók” – Sárvári Judit, idézi Laky, 2013, p. 26), a középiskolát képviselő megszólalók az általános iskolát okolják („A szakértők szerint a hiányosságok már a középiskolai tanulmányok megkezdése előtt jelentkeznek. Polyákné Gajdos Katalin, a fővárosi Verébly László Szakközépiskola és Szakiskola igazgatója szerint...” – Takó, 2014, p. 16).

Mint említettem, a hibások/felelősök kategória oktatási szereplői között mindegyik szint megjelenik, így a felsőoktatás is, egyrészt mint a nyelvtanárképzés letéteményese, másrészt mint a diploma-nyelvvizsga kapcsolat közvetlen színtere. Mint a tanárok felelősként való megnevezésénél már volt róla szó, a nyelvtudás/nyelvtanulás kudarcáért – többek között – a nyelvtanárképzés a felelős („Sem a nyelvismeretük, sem a módszertani képzettségük nem megfelelő. Alig van közöttük, akiket fel lehetne venni kezdő tanárnak egy magán nyelviskolába” – Vámos, 2005, p. 23).

A felsőoktatás felelőssége nem merül ki a nyelvtanárképzésben. A felsőoktatás összességében, teljes intézményi szinten is hibásnak, felelősnek találhatók. Egyrészt mert míg a nyelvtudást elvárja a diákoktól, a felsőoktatásbeli képzés ennek javítását, csiszolását ingyenesen nem feltétlen teszi lehetővé (Kiss, 2013): „A kilencvenes évek második felében a legtöbb intézmény mégis a nyelvtanításon spórolt. Bezárták a nyelvi lektorátusokat, szétzavarták a nyelvtanárokat, ma már szinte mindenütt csak külön pénzért lehet nyelvet tanulni” (Bonifert, 2012, p. 5); „ez elsősorban a felsőoktatás felelőssége [...] sokan olyan intézmények hallgatói lesznek, ahol soha nem kell használniuk az idegen nyelvet. [...] Az egyetem számukra három év felejtéssel egyenlő. Erős

a gyanúm, hogy ezekben az intézményekben nemcsak a diákok, hanem a tanárok nyelvtudásával is gond van” (Rozgonyi Zoltán, idézi Zsuppán, 2016, p. 33).

A felsőoktatás nyelvoktatásbeli háritásánál, passzivitásánál is súlyosabb felelősség azonban, hogy a felsőoktatás, vagy egyes szereplői helyeslik a nyelvvizsga kapuőr típusú oktatás- és társadalom-politikai használatát: „Túl sokan képviselték eddig az egyetemek falain belül is, hogy nem kell mindenkinek diploma, fenébe a tömegképzéssel, bezzeg régen csak az tanult tovább, aki erre méltó volt” (Ónody-Molnár, 2018b, p. 44), vagy pragmatikusan, saját munkájukat megkönnyítendő (lásd a nyelvvizsga „érdemalapú” szelekciós eszközként való használatát fentebb), vagy saját társadalompolitikai meggyőződésből fakadóan (lásd a nyelvvizsga átfogó társadalom-politikai használatát fentebb). Mindenesetre ez a megközelítés azt sugallja, hogy a felsőoktatás – vagy egyes részei – hallgatólagosan támogatja a nyelvvizsga politikai eszközként való használatát, a felsőoktatási képzés és a diploma több csoport és réteg számára elérhetővé tételének megnehezítését vagy ellehetetlenítését.

Természetesen előkelő helyet foglal el a hibáztatandók/vétkesek sorában az oktatáspolitikai és a tágabb politika (minisztérium, kormány, állam): hibás a politika mint szakmaiatlan, átgondolatlan, káros döntéseket hozó („míg a tárca egyik államtitkárságán, a felsőoktatásin bemeneti követelményként írják elő a nyelvvizsgát a felsőoktatásba lépéskor, addig a másikon, a közoktatásin ellehetetlenítették azokat az iskolákat, amelyek hatékonyan juttatják középfokú nyelvvizsgához tanulóikat” – Ónody-Molnár, 2018a, p. 27); hibás mint a megfelelő döntéseket meg nem hozó („El kellett volna jutni aztán ahhoz a felismeréshez, hogy az államnak sokkal többet kell tennie a nyelvtudás megszerzéséhez szükséges feltételek javítása érdekében” – Szüdi, 2017, p. 47); és mint a megfelelő döntéseket meghozni nem akaró tényező („Ezzel a ténnyel hosszú ideje egyetlen oktatási kormányzat sem akar szembenézni. Ugyanis kínos. Olyasmint árul el a magyar diákok képességeiről, társadalmi háttéréről, a felsőoktatás minőségéről, amit nem szívesen veszünk tudomásul. A döntéshozók városi, felső középosztálybeli érték- és elvárásrendje szerint a modern világban a nyelvtudás alapkövetelmény, ezért az előírást enyhíteni nem lehet, sőt, szigorítani kell” – Zsuppán, 2016, p. 32).

A hibások/felelősök listájának talán egyik legmeglepőbb és szerteágazóbb kategóriája az, amely a gyengének tűnő, az összehasonlításokban alulmaradó nyelvtudást a sajtóságos magyar karakterrel, nyelvvel, hagyománnyal, történelemmel hozza kapcsolatba (Einhorn, 2012). Ennek a kategóriának egyik eleme a nyelv kérdése: maga az egynyelvűség („Az egynyelvű (monolingvális, monokulturális) országokra – mint amilyen Magyarország is – alapvetően jellemző az összezárás, az elzárkózás mindentől, ami idegen, ami elnyomó lehet” – Hernádi, 2016, p. 33), az egynyelvű, elzárkózó nyelvi hagyomány („Magyarországon igen alacsony az idegen nyelvtudás aránya, ugyanis hiányzik a több nyelv ismeretének és használatának a hagyománya” – Takó, 2014, p. 17), de ide tartozik maga a magyar nyelv is, „nyelvi magányosságunk” („egy nem indoeurópai nyelvű népcsoport számára sokkal nehezebb egy vagy több indoeurópai nyelvet elsajátítani” – Szunyogh, 2006, p. 5).

A nyelvi tényezők mellett felelős a zivataros magyar történelem és az ebben formálódó magyar habitus: „A magyarok egy része a nyelvtanulást kényszerként éli meg, és tudat alatt valamiféle alávetettséggel kapcsolja össze. A domináns nyelveket sosem szerette a magyarság, hiszen mindig kényszerből tanult németet, latint vagy éppen oroszot az uralkodó rezsim érdekei szerint” (Hernádi, 2016, p. 33). Ide tartozik a magyar kisebbségi érzés is: „emellett jó adag félsz van bennünk: ha nem beszéljük jól a nyelvet, meg sem próbálunk kommunikálni” (sz. n., 2005, p. 28).

Ebbe a kategóriába tartoznak a különböző társadalmi szokások, beidegződések is, mint a mobilitás és a médiafogyasztási szokások: „Például attól, hogy mennyire mobilis a népesség, milyen gyakran és hova utaznak a lakosok” (Bódis Krisztina, a Budapesti Metropolitan Egyetem Idegen Nyelvi Intézetének a vezetője, idézi Pin-

tér, 2019, p. 70); „a magyar szinkron világhírű, a közkedvelt színészeink munkájának köszönhetően, ráadásul kellően élvezetes is ahhoz, hogy ne is akarjunk idegen nyelvű filmeket nézni” (Hernádi, 2016, p. 33).

A hibások/felelősök keresésében és megnevezésében önálló, bár ritkább kategóriát alkot az a vélemény, hogy valójában nem tudjuk, mi a nyelvtudásbeli sikertelenség, hátfrány oka: „Egyre többen hangot adnak abbeli reményüknek, hogy ad hoc döntések helyett már most tavasszal induljon meg egy olyan szakmai munka, amelynek során felméri a gyenge hatékonyságú nyelvtanítás okait” (Takó, 2014, p. 17). Mi több, van olyan vélemény is, ami szerint azért nem ismerjük az okokat, mert nem akarjuk tudni, mert a valódi okok és összefüggések feltárása olyan alap(tév)hitekben rengetne meg minket, amelyek az oktatás, a társadalom és a közvélemény egészére vonatkoznak, és amelyek kellemetlenül érintenék azokat, akik bármilyen – csekély vagy jelentős – szereppel bírnak ebben a kérdésben: „elfogulatlanul fel kellene tárnai a nyelvtanítás csekély eredményességének okait. [...] Persze nem tartják illőnek a nyelvtanítás hatásfokát és kudarcosságát, sem a nyelvvizsga-bizonyítványok valódi értékét, a nyelvtudás maradandóságát, feleződési idejét és mindezek okait firtatni. A palástolásban érdekelt a tanuló, a tanár, a társadalom, és érintettsége okán hallgat róla a sajtó is” (sz. n., 2004, p. 37).

Konklúzió

Felmerülhet a kérdés, vajon van-e valamilyen kitapintható társadalomtörténeti folyamat, változás a vizsgált időszak kezdete és vége között a nyelvvizsgálóhoz kapcsolódó diskurzusban. Úgy tűnik, hogy míg a vizsgált korszak elején a fő téma a Rigó utcai nyelvvizsgaközpont monopóliumának megszűnése, az egy- vagy kétnyelvű és ezzel kapcsolatban a nemzetközi vizsgák kérdése volt (például Novák, 2001; Pavlovics, 2001), a fókusz pár év alatt eltolódott a magyar lakosság nyelvtudásának kérdése, majd a nyelvvizsga társadalmi hatásai és az ezt övező szélesebb körű és keményebb hangvételű viták felé. A nyelvvizsgálóról folytatott társadalmi diskurzus „mezője” jelentősen tágult a szorosabban a nyelvvizsgálóval összefüggő kérdésektől a társadalom egészére vonatkozó oktatási, politikai és társadalmi kérdések felé. Emellett némi túlzással azt is mondhatnánk, hogy a nyelvvizsga kérdés bizonyos mértékben tükrözi a vizsgált korszakban beálló csalódottságot és polarizálódást: a történeti-örökségű nyelvvizsga-monopólium végét nem egy „európai eszménynek megfelelő”, több nyelven kommunikálni tudó, a nemzetközi porondon egyenrangúként szereplő magyar társadalom követte, hanem a monopólium megszűnte után sorompók¹¹ jelentek meg, amelyek nemcsak a köz- és felsőoktatás, hanem a társadalom egyenlőtlenségét és megosztottságát is konzerválják, vagy akár erősítik.

A nyelvvizsgálóról folytatott diskurzus társadalmi fontossága nemcsak abban nyilvánul meg, hogy erős társadalmi-politikai kontextusba került, hanem abban is, hogy kialakult egy olyan szókészlet, amely kifejezetten a nyelvvizsgálóhoz kapcsolódó társadalmi (és nem szakmai) diskurzusok része, amelyet az érintettek mindegyike ért és akár használ is. A 2000-es évek elején ilyen kifejezés szinte csak a „Rigó utca” volt, az évek folyamán azonban megjelent a „nyelvvizsga-kényszer”, a „bentragadt diploma”, a „nyelvvizsga-amnesztia”, az „alibi nyelvek”, a „diplomamentés” stb. Ennek a szókészletnek a vizsgálata külön kutatást érdemelne. Hasonlóképpen érdeemes lenne tovább vizsgálni a nyelvvizsga-diskurzust 2019 után is, hiszen a Covid-járvány egészen új fordulatokat hozott ebben a történetben, és a parlament 2022-ben megszavazta, hogy a diploma megszerzésének ne legyen törvényi feltétele a nyelvvizsga megléte.

11. A „nyelvvizsgasorompó” nem a köznyelvben bevett nyelvvizsga-szókészlet része, Szüdi János cikkének címében található, 2017, p. 46.

Irodalom

1. Angenot, M. (2004). Social Discourse Analysis: Outlines of a Research Project. *The Yale Journal of Criticism*, 17(2), 199–215. <https://doi.org/10.1353/yale.2004.0008>
2. B., I. (2011, szeptember 30). Európai Nyelvi díj a Nyelvpárádén. *Köznevelés*, 30–31.
3. Bachman, L., & Purpura, J. (2008). Language Assessments: Gate-Keepers or Door-Openers? In Spolsky, B. & Hult, F. M. (Eds.), *The Handbook Of Educational Linguistics* (pp. 456–468). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch32>
4. Balogh, Cs. (2005, szeptember 15). A nagy átverés. *Heti Válasz*, 64–65.
5. Bárdos, J. (2003). A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, 8, 28–39.
6. Bárdos, J. (2007). Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio*, 2, 231–242.
7. Bonifert, M. (2004, április 30). Milliárdos oktatási reformok. *Élet és Irodalom*, 18.
8. Ceglédi, Z. (2011, szeptember 11). Most csupán a diákoknak, a szülőknek és a pedagógusoknak rossz. *Pedagógusok Lapja*, 5–6.
9. Cs., A. (2019, május 9). Nyelvtudásproblémák. *Figyelő*, 18–19.
10. Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Educatio*, 8, 25–35.
11. Csizér, K., & Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 86–101.
12. Devich, M., & V. Nagy, V. (2001, június 29). A versenyképes iskoláktól a kutatóintézetekig. *Heti Válasz*, 62–64.
13. Einhorn, Á. (1999). Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 3, 543–556.
14. Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
15. Eller, E. (2012, március 9). Középiskolás fokon – Esélyszorozó nyelvtudás. *Figyelő*, 16–17.
16. Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: Útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2018.10-11.13>
17. Foucault, M. (2001). *A tudás archeológiája*. Atlantisz.
18. Fulcher, G. (2009). Test use and political philosophy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 3–20. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090023>
19. Garrity, Z. (2010). Discourse Analysis, Foucault and Social Work Research. *Journal of Social Work*, 10(2), 193–210. <https://doi.org/10.1177/1468017310363641>
20. Glózer, R. (2007). Diskurzuselemzés. In Kovács, É. (Ed.), *Közösségtanulmányok: Módszertani jegyzet* (pp. 360–372). Néprajzi Múzeum, PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
21. Györgyi, Z. (2007). Munkaadók és a diplomák: Ekvivalencia és kompetenciák. *Educatio*, 16(2), 256–270.
22. Heller, M., & Duchêne, A. (2012). Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State. In Heller, M. & Duchêne, A. (Eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (pp. 1–21). Routledge.
23. Hernádi, Zs. (2005a, augusztus 4). Felvételi pontvadászat. *Magyar Demokrata*, 19–20.
24. Hernádi, Zs. (2005b, október 13). Beszélni csak magyarul. *Magyar Demokrata*, 48.
25. Hernádi, Zs. (2016, március 30). Süketek és némák. *Magyar Demokrata*, 32–33.
26. Imre, A. (2007). Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú iskolákban. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 107–135). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
27. Iványi, B. (2009, augusztus 20). Beszél Ön japánul? *Heti Válasz*, 34.
28. Kenéz, K. (2005, augusztus 25). A répagesétől az Unióig. *Heti Válasz*, 26–28.
29. Kiss, L. (2013). „Alacsony státuszú” szakok az alapképzésben. In Garai, O. (Ed.), *Frissdiplomások, 2011* (pp. 67–92). Educatio.

30. Kovács, I. (2012, január 18). Pápábbak a pápánál. *Magyar Demokrata*, 43.
31. Laky, Z. (2013, október 10). Nyelvbötlés – Kelljen-e nyelvvizsga a diplomához. *Heti Válasz*, 24–26.
32. Lass, G. (2017, június 28). Reform előtt a nyelvtanítás. *Magyar Demokrata*, 22–24.
33. Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351–372. <https://doi.org/10.1177/026553220101800403>
34. M., L. (2001, június 15). Mérleg az államilag elismert nyelvvizsgáról. *Köznevelés*, 13.
35. Mártonffy, Zs. (2002, szeptember 9). Papír nélkül – idegennyelv-ismeret a munkahelyen. *Figyelő*, 58–59.
36. McNamara, T., & Ryan, K. (2011). Fairness Versus Justice in Language Testing: The Place of English Literacy in the Australian Citizenship Test. *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 161–178. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565438>
37. Nikolov, M. (2011). Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172(2), 1048–1057.
38. Novák, G. (2001, március 2). Fordítani vagy beszélni tanítsunk? Beszélgetés Szabó Károly nyelvtanárral. *Köznevelés*, 4.
39. Novák, G. (2003a, április 25). A legtöbben angolul tanulnak. *Köznevelés*, 10.
40. Novák, G. (2003b, december 12). Kétnyelvű iskolák és a kétszintű érettségi. *Köznevelés*, 7.
41. Novák, G. (2004, május 28). Középpontban a nyelvi érettségi. *Köznevelés*, 3.
42. Ónody-Molnár, D. (2017, június 29). Kirekesztő nyelvszigor. *168 óra*, 32–33.
43. Ónody-Molnár, D. (2018a, augusztus 2). Vihar előtti csend. *168 óra*, 26–28.
44. Ónody-Molnár, D. (2018b, október 18.). Így is, úgy is. *168 óra*, 43–44.
45. Ónody-Molnár, D. (2019a, szeptember 5). Eladósított diákok. *168 óra*, 10–11.
46. Ónody-Molnár, D. (2019b, november 14). A nyelvvizsga kifogott a kormányon. *168 óra*, 25–27.
47. Öveges, E. & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés.* Oktatási Hivatal.
48. Öveges, E. & Kálmán, C. (2019). A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez: Nyelvtanárok véleménye egy kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 219–242. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.219>
49. Pappné Haron, I. (2004, január 30). Nyelvtanulás és az Európai Unió. *Köznevelés*, 23.
50. Pavlovics, Á. (2001, január 18). Nyelvet vegyenek! – pénz és bizonyítvány. *168 óra*, 26–27.
51. Pelle, J. (2004, november 4). Nem értjük. *Heti Válasz*, 24–25.
52. Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23–44. doi:10.1017/S0047404512000887
53. Pintér, L. (2017, november 30). Vizsgázzanak minél többen! *Figyelő*, 74–75.
54. Pintér, L. (2019, április 4). Nyelvvizsga vagy nyelvtudás? *Figyelő*, 70–72.
55. Ruiz, R. J. (2009). Sociological Discourse Analysis: Methods and Logic. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 26. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>.
56. S.,T. (2003, május 16). Felmérés a nyelvtanulásról. *Köznevelés*, 14.
57. Shohamy, E. (1993). *The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning.* NFLC Occasional Papers.
58. Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24(4), 331–345. doi:10.1016/S0191-491X(98)00020-0
59. Shohamy, E. (2007). Tests as Power Tools: Looking Back, Looking Forward. In Fox, J., Wesche, M., Bayliss, D., Cheng, L., Turner, C., & Doe C. (Eds.), *Language Testing Reconsidered* (141–152). University of Ottawa Press.

60. Shohamy, E. (2013). The discourse of language testing as a tool for shaping national, global, and transnational identities. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 225–236. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770868>
61. Szabó, J. (2019, augusztus 7). Digitális generáció. *Magyar Demokrata*, 20–22.
62. Szabó, K. (2001, október 26). A nyelvvizsgarendszer kérdőjelei. *Köznevelés*, 14.
63. Szabó, Z. (2002, október 17). Nem szorul háttérbe a nyelvvizsga. *Figyelő*, 5.
64. Szakács, G. (2015, május 20). Mi már jobban bízunk a jövőben. *Magyar Demokrata*, 26–28.
65. Szerző nélkül (2004, július 15). Zsákutcsás többnyelvűség. *168 óra*, 37.
66. Szerző nélkül (2005, augusztus 25). Ne mély vízben tanuljunk úszni. *Heti Válasz*, 28.
67. Szerző nélkül (2009, augusztus 6). Diplomát nyelvvizsga nélkül? *Heti Válasz*, 32.
68. Szüdi, J. (2017. február 23). A nyelvvizsgasorompó. *168 óra*, 46–47.
69. Szunyogh, Sz. (2005, március 11). Korszerűen tanítjuk-e a német nyelvet? *Köznevelés*, 3–7.
70. Szunyogh, Sz. (2006, január 13). Négy év mérlege. *Köznevelés*, 4–13.
71. Takó, Sz. (2014, február 5). Nyelvritkaság – A diplomamentés csak tüneti kezelés, a baj nagyobb. *Magyar Demokrata*, 16–17.
72. Taylor, S. (2001). 'Locating and Conducting Discourse Analytic Research'. In Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. (Eds.), *Discourse as Data: A Guide for Analysis*, (pp. 5–48). SAGE.
73. Tsiplakides, I. (2018). Shadow education and social class inequalities in secondary education in Greece: The case of teaching English as a foreign language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2987>
74. Túróczi, N. (2009, április 2). Visszafogott hév – Milyenek a pályakezdők? *Figyelő*, 8–9.
75. V. Nagy, V. (2001, május 11). Nyelvvizsgával él a nemzet. *Heti Válasz*, 55.
76. Varga, S. (2005, április 8). Nyelvi érettségi – vélemények és aggályok. *Köznevelés*, 14.
77. Vágó, I. (2001). Ami az átlagok mögött van: Egyenlőtlenségek a nyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, 8, 61–70.
78. Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–144). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
79. Vámos, É. (2005, szeptember 15). Poroszosan angolul. *Figyelő*, 22–23.
80. Víg, T. (2007). A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, 107(2), 141–161.
81. Zeisler, J., & Zsély, A. (2010, július 8). Megkukult ország – Hazai nyelvoktatás. *Figyelő*, 22–27.
82. Zsuppán, A. (2010a, október 20). Rög és valóság – Forrongó felsőoktatás. *Heti Válasz*, 12–15.
83. Zsuppán, A. (2010b, december 16). A magyar pedagógia sosem volt poroszos – Interjú Hoffman Rózsával. *Heti Válasz*, 22–24.
84. Zsuppán, A. (2014, november 27). Kevesebb frusztrált diákot! *Heti Válasz*, 42–44.
85. Zsuppán, A. (2016, július 7). No Hunglish – Erdeménytelen diplomamentés. *Heti Válasz*, 31–33.

From Monopoly to the Barrier: High-stakes Language Testing in the Hungarian Printed Press Between 2000 and 2019

Due to its importance in public and higher education, high-stakes language testing has played a significant role in Hungary. Consequently, it has become a recurring topic of public discourse and debates beyond the sphere of education. This media analysis studies articles published in Hungary between 2000 and 2019 that contain comments on or opinions about high-stakes language testing, aiming to explore and interpret the elements and the connections thereof in the public discourse on high-stakes language testing. The analysis covers 53 articles published in the weeklies *168 óra*, *Élet és Irodalom*, *Heti Válasz*, *Magyar Demokrata*, *Figyelő*, *Köznevelés* and *Pedagógusok Lapja*. After using a multi-phase discourse analysis method, three separate but interdependent spheres of topics were found: (1) the meaning, objective and use of high-stakes language testing in Hungary, (2) teaching and learning foreign languages in Hungary, (3) losers and winners – parties at fault and victims. The analysis sheds light not only on possible narratives of high-stakes language testing and those of learning and speaking foreign languages but also on social issues and beliefs related to these, such as the problems of the public and the higher education system in Hungary, the assumed causes of these problems, and the objectives, impact, losers and winners of education and social policy.

Keywords: high-stakes language testing, media analysis, discourse analysis, teaching foreign languages

Pályaválasztási nehézségek vizsgálata középiskolás diákok körében¹

*Olteanu Lucián Líviusz**

DOI: 10.21549/NTNY.40.2023.1.2

Jelen tanulmány célja, elemezni azt, hogy a Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ; Gati, Krausz & Osipow, 1996) és a Pályaválasztási faktorok gyűjteménye (Career Factors Inventory – CFI; Chartrand et al., 1990) vizsgálati eszközök által kinyert, a pályaválasztási nehézségekre vonatkozó adatok eredményeit hogyan befolyásolja a középiskolás vizsgálati személyek életkora és neme, külön-külön, illetve egymással kölcsönhatásban.

Kulcsszavak: pályaválasztás, pályaválasztási nehézségek, pályaorientáció, döntéshozatal

Bevezetés

A pályaorientációs tanácsadás alapvető célja, hogy támogassa a tanácsot kérő személyt és segítsen neki megbirkózni a pályaválasztási folyamat során felmerülő nehézségekkel. Ennek megfelelően a tanácsadás lényegi eleme azon egyedi nehézségek beazonosítása, amelyek gátolják az egyént abban, hogy döntésre jusson (Gati & Itay, 2005). A pályaválasztási tanácsadást segítő diagnosztikában egyaránt kiemelkedő szerepe van az önértékelő kérdőíveknek és a pszichológiai teszteknek, ezek egymást kiegészítő módon alkalmazhatóak. Az önértékelő kérdőívek a tágabb felhasználói kör számára is elérhetőek, és segítenek azonosítani azokat a személyeket, akiknél a pszichológiai tesztek alkalmazása is indokolt. A pályaorientációs beavatkozást a személy szükségleteit figyelembe véve kell alkalmazni – mindazonáltal nem mindenkinek van szüksége egyéni tanácsadásra, illetve pszichológiai tesztelésre.

Mivel a pályaorientáció elméleti háttere nagyon gazdag, jelen tanulmány keretei között csak a legjelentősebb magyarországi és nemzetközi események és elméletek összefoglalására van mód. A magyarországi pályaválasztással, illetve pályaorientációval foglalkozó főbb elméleti kutatók között mindenképpen meg kell említeni

- Nagy Lászlót, aki 1924-ben Budapesten alakította meg első laboratóriumát, ezzel segítve a pályaválasztási kutatások fellendülését (Baranyai, 1932),
- Schnell Jánost, aki 1929-ben létrehozta az első gyermeknevelési tanácsadó hálózatot (Szatmári, 2017),
- Mérei Ferencet, akinek A pályaválasztás lélektana című könyve (1942) nagy hatással volt a pszichológia tudományának fejlődésére,
- Csírszka Jánost, aki már 1963-ban a pályaválasztás folyamatjellegű megközelítését hangsúlyozta,
- Rókusfalvi Pált, aki tevékenységi körének köszönhetően (1963, 1969, 1982) sikeresen definiálta a pályaválasztási érettség és a pályaérettség fogalmát és feltételrendszerét (Juhász, 2018),
- Völgyessy Pált, aki az 1970-es években a pályaválasztási döntések előkészítésének folyamatával és rendszerének kialakításával foglalkozott. Ebbe a munkába később bekapcsolódott Szilágyi Klára is.

1. Jelen tanulmány, A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai PhD értekezés 2.1. alfejezet alapján készült.

* Főiskolai adjunktus, Gál Ferenc Egyetem, luciolteanu@gmail.com

- Ritoók Pálnét, aki 1993-ban megalapította az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a szakpszichológus-képzési rendszeren belül a tanácsadó szakirányt,
- és Zakar Andrást, aki 1991-ben az érdeklődés aspektusából foglalta össze a pályaválasztási folyamatot.
- Napjainkban alapkövetelménnyé vált az élethosszig tartó tanulás és az ezt az irányvonalat hangsúlyozó életút-támogató pályaeorientáció, amelynek fontos képviselője Borbély-Pecze Tibor Bors (Olteanu, 2022).

A pályaválasztás világában fontos lépés volt a statikus elméletekről a folyamat jellegű elméletekre való koncepcióváltás mint pl.: pályaeorientáció, pályaeorientáció. Manapság leginkább a VUCA (volatility – változékonyság, uncertainty – bizonytalanság, complexity – komplexitás, ambiguity – kettősség) ideának megfelelően kell előkészülnünk pályakoncepciónk kialakítása során. Ez a fogalom olyan helyzetekre utal, amikor minden kiszámíthatatlan, és szinte bármi vagy annak az ellenkezője is megtörténhet a szereplőkkel (Stiehm, 2002).

Az aktuális pályaeorientáció, pályaeorientáció alakulását befolyásoló elméletek közül az alábbiak játszanak meghatározó szerepet: a tervezett véletlenek elmélete (Krumboltz, 2009), a munka és identitás elmélete (Blustein, 2008) és a narratív tanácsadás módszere (Savickas, 2012). Továbbá a pályaeorientáció aspektusából jelentős pozitív hatással volt a CMS (career management skills – életpálya-építési kompetenciák) kompetenciarendszerének a bevezetése, amely abból a feltételezésből indul ki, hogy az egyén képes arra, hogy az információkat koherensen összegyűjtse, értelmezze, és összhangba hozza a céljaival a munkaerőpiaci lehetőségeknek megfelelően (Sultana, 2011; ELGPN, 2012). Az életpálya-építési kompetenciák fő célja a tanulók társadalmi beilleszkedésének elősegítése, személyiségük formálása. Olyan képességeik fejlesztése, amelyek segítségével társadalmi környezetükben különböző alternatívák ismeretében és cselekvési formák birtokában tudnak számukra ismeretlen szituációkban is eligazodni, és az általános emberi és polgári normáknak megfelelően viselkedni. Továbbá célja a fiatalok társadalmi tájékozottságának, tájékozódási képességének fejlesztése, illetve, hogy képesek legyenek a gazdasági jelenségeket megérteni.

A pályafejlődés egy életen át tartó folyamat, amely folyamatos döntéshozatali készséget feltételez. Ez egy olyan folyamat, melynek során állandó információszelekciót hajtunk végre. Az eközben működésbe lépő kognitív funkciók arra készítik az egyént, hogy szubjektív és objektív értékítéleteket hozzon. Egy fiatal a pályairány meghatározása során még nem tud az életpaszatlatára hagyatkozni, amely majd az évek során kialakul, hanem elsődlegesen a család, az iskola és a kortársak hatására teljesedik ki a saját elképzelése, hogy milyen lesz a jövője. Ezért amikor a jövőjüket tervezik, az elképzeléseik, a vágyaik játsszák a főszerepet. Minél tudatosabban és tisztábban reprezentálják a jövőképeket, annál valószínűbb, hogy megalapozott döntést tudnak meghozni (Walsh & Osipow, 1988).

A pályaválasztási döntést vizsgáló kutatások nagyrésze a kulturális-etnikai, valamint a nemi különbségekre fókuszál (Meier, 1991; Tinsley, 1992; Fouad, 1993). A kiemelkedő döntések meghozatala, kivétel nélkül komplex kihívás elé állítja az egyént, amely során gyakran nehézségeket, dilemmákat és akár döntésképtelenséget élhet meg. A kutatók különböző elméleti megközelítéseket alkalmaztak a pályaválasztási döntésképtelenség vizsgálatára. Ezek mindegyike más-más aspektusokra fektette a hangsúlyt. A pszicho-dinamikai megközelítés például (lásd Bordin & Kopplin, 1973) az egyén problémái, belső forrásai, nem pedig megfigyelt tünetei szerint próbált meg osztályozni.

A pályaválasztással kapcsolatos empirikus kutatás eddig arra fókuszált, hogy olyan mérőeszközöket fejlesszen ki, amelyek segítségével vizsgálhatóvá válnak a pályaválasztási döntésképtelenség során megnyilvánuló egyéni különbségek. Ezek közé a mérési módszerek közé tartozik a pályaválasztási skála (*Career Decision Scale* – CDS; Osipow, Carney & Barak, 1976; Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1987; Osipow & Winer,

1996); a hivatással kapcsolatos helyzetet leíró skála (*My Vocational Situation Scale – MVS*; Holland, Daiger & Power, 1980); a hivatásválasztási skála (*Vocational Decision Scale – VDS*; Jones & Chenery, 1980); a pályaválasztási profil (*Career Decision Profile – CDP*, mely a VDS felülvizsgálatán alapul; Jones, 1989); a viselkedési döntésképtelenség skálája (*Behavioral Indecision Scale – BIS*; Fuqua & Hartman, 1983); a pályaválasztási önhatékonysági skála (*Career Decision Making Self-Efficacy Scale – CDMSE*; Taylor & Betz, 1983); a pályaválasztás diagnosztikai kiértékelése (*Career Decision Diagnostic Assessment – CDDA*; Bansberg & Sklare, 1986; Larson, Busby, Wilson, Medora, & Allgood, 1994); a pályaválasztási bizonytalansági kérdőív (*Career Factors Inventory – CFI*; Chartrand, Robbins, Morrill, & Boggs, 1990); a pályát korlátozó tényezők tára (*Career Barriers Inventory – Swanson & Tokar, 1991*) valamint a pályaválasztással kapcsolatos képzetek összessége (*Career Belief Inventory – CBI*; Krumboltz, 1991, 1994). A legtöbb olyan kutatást, amelyik ezeket a mérőeszközöket használta, az elméleti fogalomalkotástól függetlenül végezték el (Tinsley, 1992).

A kutatás bemutatása

Módszerek, minta és eszközök

Az alábbiakban bemutatásra kerülnek a kutatás során alkalmazott módszerek, a minta és az eszközök. Az adatok elemzése az IBM SPSS Statistics for Windows v.23 és az SPSS AMOS v.22 statisztikai programcsomagokkal történt. A normalitásvizsgálatot a Kolmogorov-Smirnov és a Shapiro-Wilk teszt alkalmazásával végeztük el. A kérdőíves vizsgálatban 507 fő magyarországi középfokú köznevelési intézményben tanuló 9–12. osztályos diák vett részt. A célcsoport eléréséhez az intézmények vezetőit kértük meg, hogy tegyék lehetővé és segítsék a kérdőív kitöltését. A szülők hozzájárultak gyermekük vizsgálatban történő részvételéhez, illetve a nagykorú tanulók önkéntesen vettek részt a vizsgálatban. A kérdőíveket online vagy papíralapon juttattuk el az iskolákba.

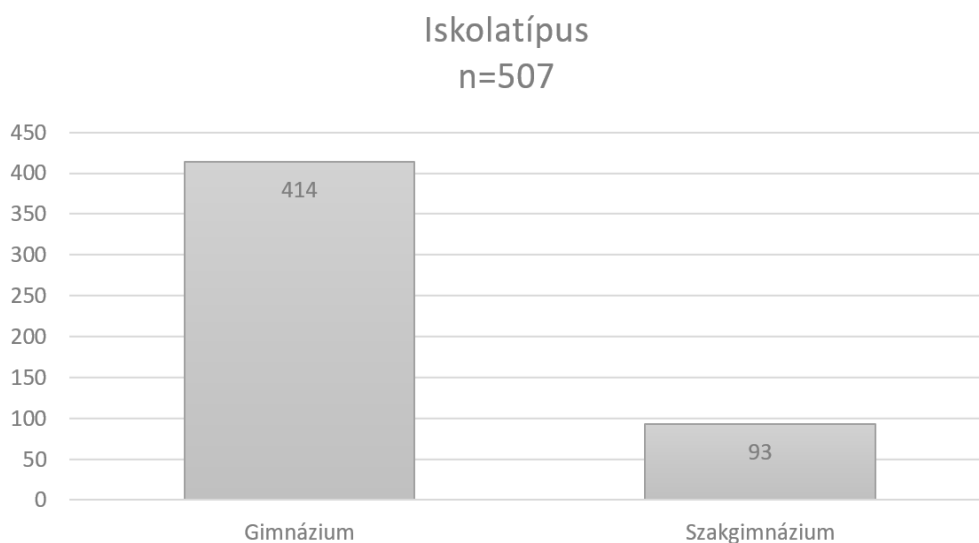
Az adatfelvételt nehezítette, hogy az online megkeresésre nagyon kevés válasz érkezett. Ezt elsősorban az iskolákhoz érkező más témájú kérdőívek magas számának tudtuk be. A kérdőívek kiosztását megelőzően az iskolaigazgatók hozzájárulását kértük a kitöltéshez, illetve lehetőséget biztosítottunk a kérdőív online megosztására is, hogy az ország bármely részéről csatlakozni lehessen a kutatáshoz. A résztvevőket biztosítottuk arról, hogy mind az iskolát, mind a válaszadó diákokat anonimitás védi. Az oktatási intézményen belüli vizsgálat lefolytatása előtt a diákok, a pedagógusok és a szülők információt kaptak a vizsgálatokban való részvétel feltételeiről, jellemzőiről és a kutatás céljairól.

A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt. A tanulók a kérdőívcsomag kitöltésének megkezdése után is elállhattak a részvételi szándékuktól. A kitöltés az osztálytermekben zajlott, egy része web alapú volt, kisebb része papír-ceruza kitöltésen alapult. Aki igényelte, annak lehetőséget biztosítottunk az eredmények megismerésére. A kérdőívből származó eredményeket kizárólag kutatási célokra, összesítve használjuk fel.

		Életkor:					Összesen	
		15,0	16,0	17,0	18,0	19,0		
Nem:	férfi	84	45	48	32	8	215	42,4%
	nő	114	63	43	44	26	292	56,8%
Összesen		198	108	91	76	34	507	100%

1. táblázat: A vizsgálati minta jellemzői (Forrás: Olteanu, 2022, p. 101).

A vizsgálat alapjául szolgáló mintába 507 középiskolás került, akik 15 és 19 év közöttiek (M életkor =16,29, SD életkor =1,3). Nemek szerint a minta 56,8%-a nő ($n=292$), 42,4%-a pedig férfi ($n=215$). A középiskolás mintában szerepeltek gimnazisták ($n=414$; 81,7%), valamint szagimnazisták ($n=93$; 18,3%).



1. ábra: Intézménytípusok reprezentációja (Forrás: Olteanu, 2022, p. 102).

Összegezve: a középiskolás minta tagjai kétféle intézménytípusból kerültek ki (gimnázium és szagimnázium), túlnyomórészt vidéki iskolákból. A vizsgálati mintában szereplő diákok tanulmányi átlaga jó. Előző féléves tanulmányi átlaguk 4,06 ($SD=0,71$).

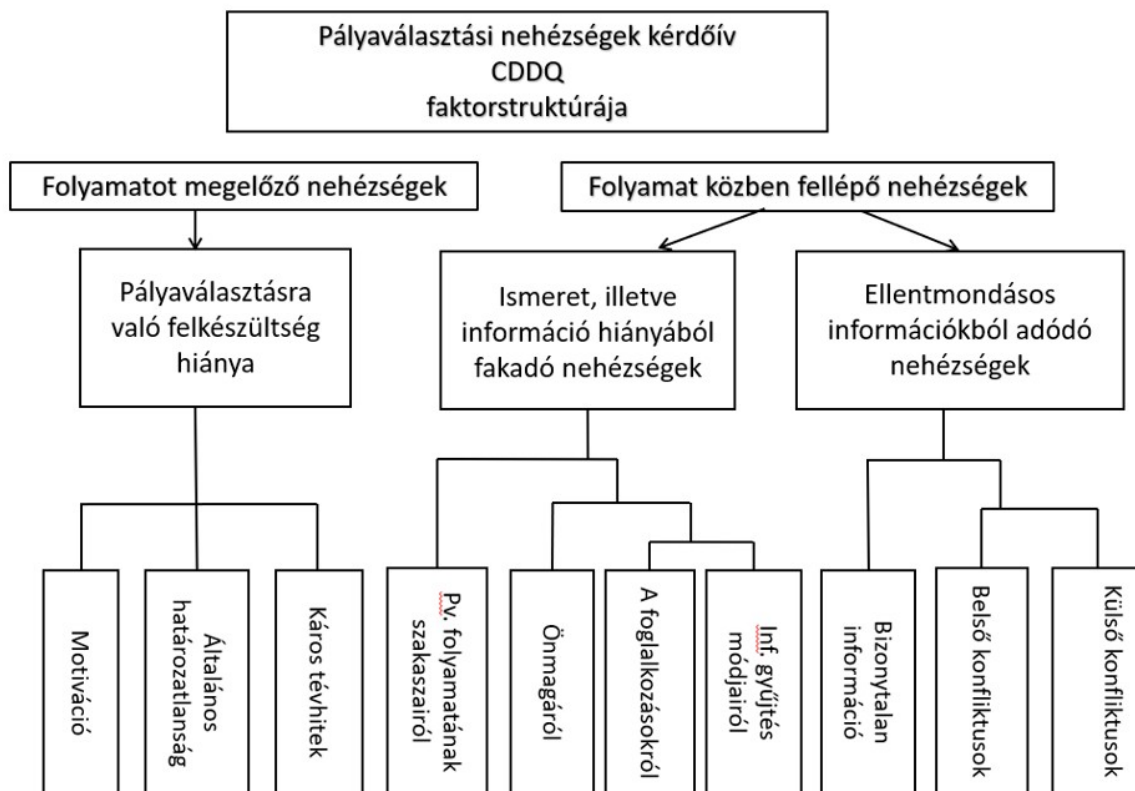
Eszközök

A kutatásban két eszközt, a Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ; Gati, Krausz, & Osipow, 1996) és a Pályaválasztási faktorok gyűjteményének (Career Factors Inventory – CFI; Chartrand et al., 1990) magyar mintán adaptált változatait alkalmaztuk. A CDDQ-t 2022-ben a szerző, Olteanu Lucián Líviusz, a CFI-t 2012-ben Lukács Fruzsina adaptálta.

Pályaválasztási nehézségek kérdőív (CDDQ)

A döntésemélet alapján olyan modell került kidolgozásra, amely az „ideális pályaválasztóra” való identifikálást tűzte ki céljául (Gati & Itay, 2005). Ez a kifejezés olyan személyt takar, aki tisztában van a pályaválasztás szükségességével, és kész is rá, valamint képes meghozni a „helyes döntést” (azaz egy olyan döntést, amely leginkább kompatibilis az adott egyén céljaival, és megfelelő döntési folyamat eredménye). A pályaválasztási folyamat összetettsége a legtöbb ember számára megnehezíti azt, hogy ideális pályaválasztóvá váljon. Az ideális pályaválasztótól való bármely eltérést potenciális problémaként határoztak meg, amely az egyén döntési folyamatára a következő módokon lehet hatással: (a) megakadályozza az egyént a döntéshozatalban, vagy (b) kevésbé jó döntéshez vezet.

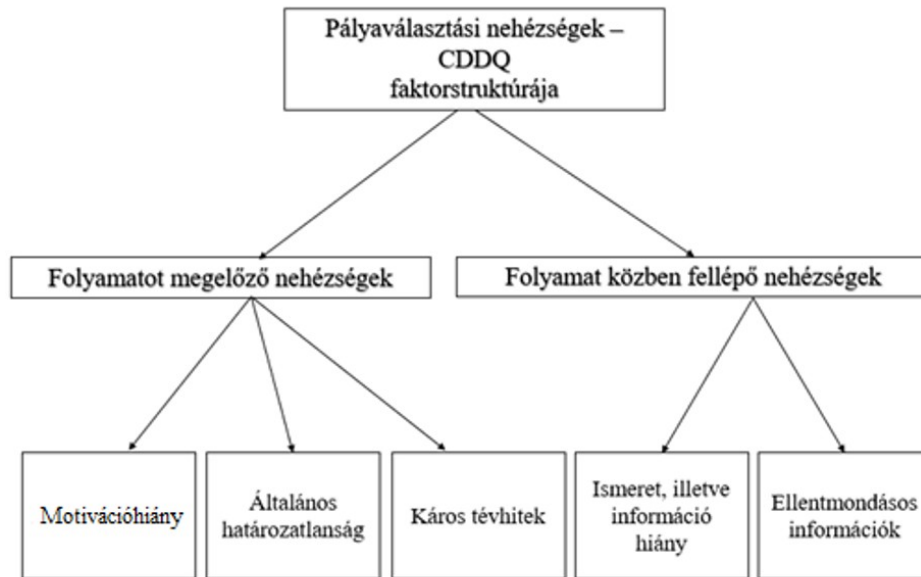
A kérdőív első változata 44 állítást tartalmazott, melyek megfelelnek az elméleti modellben szereplő 44 pályaválasztási nehézségnek. A későbbiek során az itemek számát 34-re redukálták a teszt belső konzisztenciájának javítása érdekében. A 34 kérdésből 2 pedig a validitást hivatott ellenőrizni. A három főkategóriához 10 alskálát fejlesztettek ki, melyek a tesztben alkalmazott 10 kategóriának felelnek meg (lásd 2. ábra).



2. ábra: A CDDQ eredeti faktorstruktúrája (Forrás: Gati et al., 1996).

A CDDQ eredeti javasolt struktúrája (Gati & Saka, 2001) tíz jól meghatározható faktort tartalmazott, amelyeket nem támasztottak alá megerősítő faktoranalízissel (CFA). Ezért feltáró faktoranalízist alkalmaztunk, hogy megvizsgáljuk, a kérdőívet alkotó elemek mögött meghúzódó látens faktorok megfelelnek-e az angol változatban találtaknak. A mérőeszköz adaptációja során fontos szempontként jelent meg az, hogy a különböző területeket egy dimenzió belül vagy külön változókként kezeljük-e. A megerősítő faktoranalízis során a szakirodalomban fellelhető vizsgálatokkal szemben a középiskolás mintán ($n=507$) az ötfaktoros modell bizonyult elfogadhatónak (lásd 3. ábra). Az eredeti kérdőív 32 itemével szemben a magyar skála 31 itemet tartalmaz. A kiesett tétel, a CDDQ 9-es változó esetében pedig lehetséges, hogy túlságosan általános volt a megfogalmazás, ezért magasak lettek a keresztöltések (Olteanu, 2022).

A kutatások eredménye szerint CDDQ kérdőív tényezőinek struktúráját a kulturális különbségek jelentősen befolyásolhatják. Mivel a faktorstruktúrájuk eltér, például a kínai verzióban csak két (Creed & Wong, 2006), az iráni vizsgálatban három (Vahedi, Farrokhi, Mahdavi, & Moradi, 2012), a görög vizsgálatban pedig hét faktor különült el (Vaiopoulou, Papavassiliou-Alexiou, & Stamovlasis 2019).



3. ábra: A CDDQ magyar változatának végleges, 31 elemet tartalmazó struktúrája
(Forrás: Olteanu, 2022, p. 111).

Pályaválasztási bizonytalanság kérdőív (CFI)

A Chartrand és munkatársai (1990) által kidolgozott Pályaválasztási bizonytalanság kérdőív (Career Factors Inventory) a pályaválasztási bizonytalanság érzelmi és kognitív tényezőit méri. A kérdőív négy alskálát foglal magába: pályaválasztási szorongás (Career Choice Anxiety, 6 item), általános bizonytalanság (Generalized Indecisiveness, 5 item), észlelt információszükséglet (Perceived Need for Information, 6 item), valamint észlelt önismertetigény (Perceived Need for Self-Knowledge, 4 item). Az első két skála a pályaválasztási döntésben jelentkező határozatlanság személyes-emocionális vonatkozását, a pályaválasztás miatti aggodalmakat, valamint az általános döntéshozatallal kapcsolatos aggodalmakat, a 3. és a 4. skála a karrierhez és az önismerethez elengedhetetlen információszükségletet méri. Az affektív és a kognitív (információs) előzmények megkülönböztetése azért fontos, mert a döntés hiánya az információdeficitnek, az affektív interferenciának vagy mindkettőnek a következménye. A CFI segítségével egy profil alkotható a kliens karrierrel kapcsolatos döntéshozatali nehézségeiről. Ez a profil – az interjúval együtt – jól használható a diagnózisalkotáshoz és intervencióválasztás feltérképezéséhez is.

Chartrand és Robbins (1990) szerint mind a négy CFI-skála szignifikánsan előrevetíti a karrierrel kapcsolatos határozatlanságot. A CFI dimenzióinak segítségével a pályaválasztási döntéssel különbözőképpen jellemezhető csoportokat lehet létrehozni, melyek fejlődésükben eltérnek egymástól.

Magyarországon a CFI kérdőívet először Lukács Fruzsina érvényesítette 2012-ben, ($n=683$ középiskolás mintán), majd 2021-ben egy újabb középiskolás mintán ($n=507$) újból megerősítésre került Olteanu Lucián Liviusz által (Olteanu, 2022).

Eredmények

A CDDQ és a résztvevők neme, életkora közötti kölcsönhatások

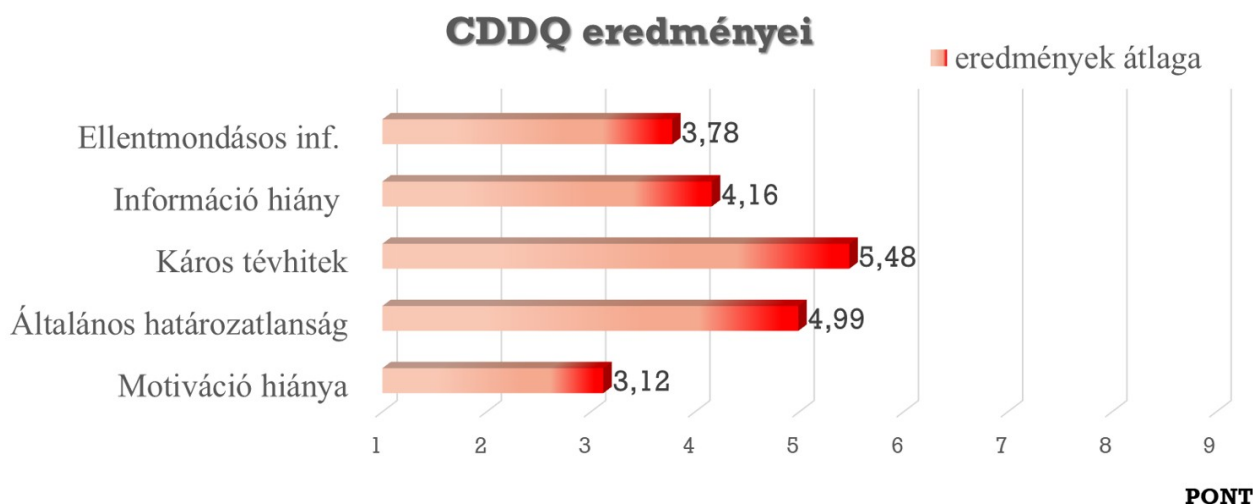
A következőkben a középiskolások által kitöltött pályaválasztási nehézségek kérdőív (Career Decision-making Difficulties Questionnaire, CDDQ) magyar változatának végleges, 31 elemet tartalmazó változatából kinyert adatok kerülnek bemutatásra. Bemutatjuk a pályaválasztási nehézségek alakulását vizsgáló tesztek eredményét, külön fókuszálva a diákok életkorának, illetve nemének eltérésére, azok egyenként vagy egymással való kölcsönhatására.

A CDDQ kérdőív eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő középiskolás diákok többsége a pályaválasztási nehézségek tekintetében mérsékelt szintű nehézséggel küzd. A káros tévhitek változó (a pályaválasztás folyamatáról kialakított diszfunkcionális tévképzeteket jelentenek, mint például az irracionális elvárások önmagunkkal vagy a vágyott szakmával kapcsolatban) esetében az elért eredmények értékei nagyon megközelítik a súlyos szintet (lásd 3. ábra).

A vizsgálatok eredményei egyértelműen alátámasztják azokat korábbi tapasztalati megfigyeléseket (Artaya, 2019), amelyek szerint az iskolai pályaorientáció során a diákok gyakran pályaválasztási nehézségeket élnek meg. Ha a CDDQ változóit (lásd 2. táblázat) a résztvevők neme és/vagy életkora kölcsönhatásában nézzük, akkor a pályaválasztási nehézségek újabb érdekes aspektusait fedezhetjük fel. A motivációhiány leginkább a minta férfi tagjait érinti. Életkor szempontjából pedig a 16 éves korosztályra jellemző leginkább. A két változó kölcsönhatásának aspektusából vizsgálva pedig azt láthatjuk, hogy a 16 éves férfi korosztályt érinti szignifikánsan. Az általános határozatlanság a minta női tagjait érinti, életkor szempontjából pedig a 18 éves korosztályra hat a legerőteljesebben. A káros tévhitek nevű tényező nemtől és korosztálytól függetlenül a teljes mintára átfogóan hat. Ismeret, illetve információ hiánya nemtől függetlenül a 16 éves korosztályt érintette szignifikánsan.

Ellentmondásos információk elsődlegesen a minta férfi tagjaira jellemzőek, az életkor szempontjából pedig a 16 évesekre hat. A két változó kölcsönhatását vizsgálva pedig a 18 éves férfiakra hatnak szignifikánsan.

Az alábbi adatok olyan eredményeket tartalmaznak, amelyekből értékes következtetéseket lehet levonni a pályaválasztási nehézségekre vonatkozóan, ha a jövőben hosszútávú beavatkozásra kerül sor.



4. ábra: A CDDQ eredményeinek átlaga (Forrás: Olteanu, 2022, p. 129).

- az 1-3,33 alatti értékek kismértékű,
- a 3,33-6,34 közötti eredmények mérsékelt szintű,
- a 6,34-9 közötti eredmények pedig súlyos pályaválasztási nehézséget jeleznek (Amir, Gati, & Kleiman, 2008).

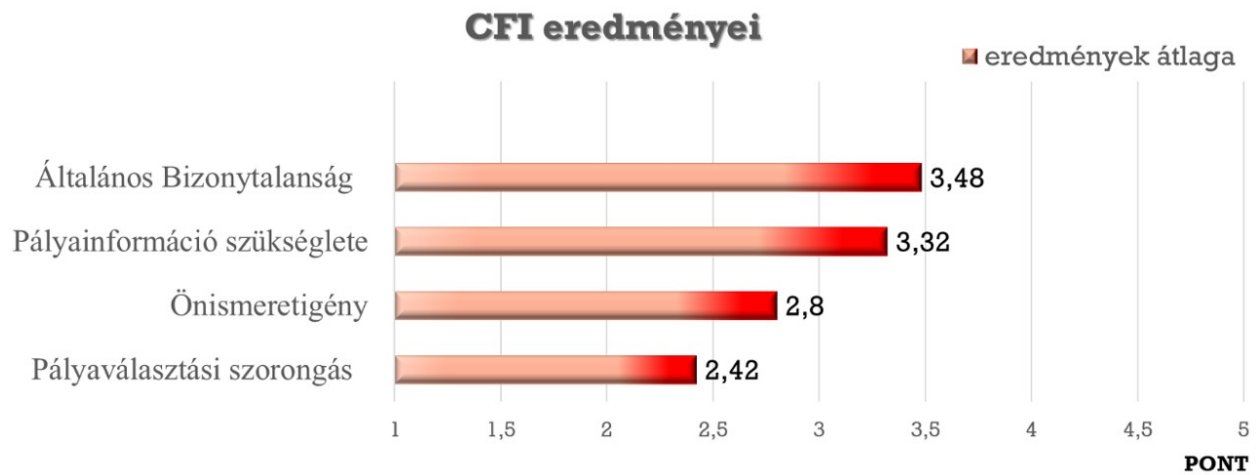
		Motivációhiány	Általános határozatlanság	Káros tévhitek	Ismeretlen, illetve információ hiánya	Ellentmondásos információk
		Medián				
		3,000	5,000	5,666	4,181	4,000
Nem	Férfi	279,32*	229,34	255,88	262,63	266,42*
	Nő	235,05	272,45*	252,60	247,57	244,71
Életkor	15	264,69	230,17	260,18	255,42	253,18
	16	270,88*	264,76	264,75	293,52*	301,48*
	17	248,79	262,53	254,70	250,53	243,56
	18	208,88	280,13*	244,44	201,01	193,37
	19	257,96	277,32	203,40	247,90	271,43
	Életkora – Neme*		16 éves férfi			18 éves férfi*

2. táblázat: CDDQ összegző táblázat a minta neme, életkora egyenként és egymással való kölcsönhatásban * $p < 0,05$, $n = 507$ (Forrás: Olteanu, 2022, p. 129).

CFI és a résztvevők neme, életkora közötti hatások

A következőkben bemutatjuk a középiskolások által kitöltött pályaválasztási faktorok gyűjteménye kérdőív (Career Factors Inventory CFI) magyar változatának végleges, 17 elemet tartalmazó kérdőívéből kinyert adatokat. A diákokra ható változók hatását ismét egyenként, illetve az egymással való kölcsönhatás szempontjából vizsgáljuk meg.

Összegzésként arról számolhatunk be, hogy a vizsgálatban részt vevő középiskolás diákok többségének CFI-kérdőív eredményei arról árulkodnak, hogy az általuk érzett pályaválasztási nehézségek mérsékelt szintűek. Az általános bizonytalanság változó értéke azonban megközelíti a súlyos pályaválasztási nehézségek alsó értékét. A vizsgálatok CFI-kérdőív eredményei is alátámasztották azt a korábbi tapasztalati megfigyelést, miszerint az iskolai pályaaorientáció során a diákok gyakran pályaválasztási nehézségeket élnek meg (lásd 5. ábra). Ha a CFI faktorokat (lásd 3. táblázat) a résztvevők neme, életkora egyenként vagy egymással való kölcsönhatásában nézzük, akkor újabb érdekes perspektívát fedezhetünk fel a pályaválasztási nehézségek terén. A pályaválasztási szorongás nemtől függetlenül, főként a 17 éves korosztályt érintette. Az önismeretigény, főként a minta női tagjaira jellemző. Az életkor tekintetében a 16 évesekre hat szignifikánsan és a két változó kölcsönhatását vizsgálva a 15 és a 17 éves nőkre hat szignifikánsan. Pályainformáció szükséglete nemtől függetlenül a 16 éves korosztályt érinti szignifikánsan. Az általános bizonytalanság pedig a minta női tagjaira hat életkortól függetlenül. Az életkor és a nem kölcsönhatását vizsgálva a minta 15 éves női résztvevőire hat szignifikánsan.



5. ábra: A CFI eredményeinek átlaga (Forrás: Olteanu, 2022, p. 140).

- 1-2,5 alatti értékek kismértékű,
- a 2,5-3,5 közötti eredmények mérsékelt szintű,
- a 3,5-5 közötti eredmények pedig súlyos pályaválasztási nehézséget jeleznek.

		Pályaválasztási szorongás	Önismeret igény	Pályainformáció szükséglete	Általános bizonytalanság
		Medián			
		2,400	3,000	3,166	3,500
Nem	Férfi	250,36	235,53	241,52	232,59
	Nő	256,72	266,32*	263,34	270,02*
Életkor	15	250,36	252,01	249,67	253,65
	16	247,57	271,92*	287,97*	257,53
	17	275,95*	246,40	241,93	249,17
	18	235,26	242,55	241,41	254,24
	19	278,76	254,65	231,76	257,21
Neme *Életkor		15 és 17 éves nő*			15 éves nő*

3. táblázat: CFI összegző táblázat a minta neme, életkora egyenként vagy egymással való kölcsönhatásban. A táblázatban szereplő adatok az átlagok rangját mutatják. * $p < 0.05$, $n = 507$ (Forrás: Olteanu, 2022, p. 140).

Összegzés

A kutatás célja a középiskolásokat érintő pályaválasztási jelenségek felmérése volt, amelyet a frissen adaptált és megvizsgált kérdőívekből kinyert adatokra alapoztunk. Ezeket kilenc változó mentén mértük az életkor, a nem, illetve ezek egymással való kölcsönhatása aspektusából. Az elemzés során a megszokott mindennapi gyakorlati tapasztalattól valamelyest eltérő és árnyaltabb képet kaptunk a diákok pályaválasztási szükségleteiről.

A középiskolások eredményeit tanulmányozva láthatjuk, a két kérdőív segítségével nyert adatok egyaránt mérsékelt szintű pályaválasztási nehézségeket jeleznek. Ezek közül kiemelkedő hatást fejt ki az általános határozatlanság, az általános bizonytalanság, a káros tévhitek és a pályainformáció szükséglete. A fent említett négy faktort közelebbről megvizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy ezeknek a közös nevezője az információ-

hiány. Ennek alapján azt javasolhatjuk, hogy a fiataloknak elsődlegesen pontos, korrekt és célzott információ iránti szükségletét lenne ajánlatos kielégíteni. A bevett gyakorlat alapján a diákok pályaválasztási támogatását főként a 11-12. osztályba lépés időszakára szokás kalibrálni. Ehhez képest a kutatásban feltárt eredmények teljesen más képet festenek a diákok által megélt pályaválasztási nehézségekről. Kiderült, hogy már a 15 éves korosztály esetében is találunk jelentős pályaválasztási nehézségeket, amit leginkább motivációhiány formájában él meg a fiatal. A 16 évesek viszont – a kérdőíves kutatás eredményeiből kiindulva a vizsgált változók széles skáláján – komoly pályaválasztási nehézségekkel küzdenek. A 17 és a 18 éves korosztályok esetében jelenik meg a konkrét pályaválasztást támogató szükségletek iránti igény. A 17 éves korosztály szembesül a pályaválasztási döntés szükségletének nyomásával, ennek következtében megnő a pályaválasztási szorongásuk. Ez a nyomás általános határozatlanság formájában mutatkozik meg a 18 éves korosztály esetében. A nemi különbségek aspektusából érdekes látni, hogy az önismeretigény és a határozatlanság főként a minta női tagjaira jellemző, míg a motivációhiány és a megfelelő információforrások iránti igény főként a férfiakra jellemző.

Következtetések, a vizsgálat korlátai és perspektívái

Az iskolai pályaeorientáció csak egy röpké pillanat az életen át tartó pályaeorientáció folyamatában, mégis kulcsfontosságú szerepe van. Általa a diákok alapvető kompetenciákat, tudást szereznek, és értékes élettapasztalatokhoz jutnak. Ebben az időszakban számos megoldási stratégiát alapoznak meg, és ekkor kristályosodnak ki az egyéni életutak.

A fenti adatokból kiindulva érdemes lenne a pályaeorientációs tevékenységet újragondolni, és az eddig megszokott rutint kibővíteni, mivel jól érzékelhető, hogy a diákok nehézségei már 16 éves kor előtt jelentkeznek. Fejlődépszichológiai, illetve élettani adottságaikból fakadóan például nehezen lehet motiválni a 16 éves korosztályt. Ebben a periódusban számos belső és külső változáson esnek át, ami adaptációs krízisekkel jár (autoritáskrízis, identitáskrízis), ezek hatására nehezen lehet őket tartós elköteleződésre ösztönözni. Ideális lenne, ha már az alsóbb évfolyamosok számára átfogó pályaeorientációs, pályaeatudációs koncepció kerülne kialakításra, így ennek a folyamatnak az eredménye optimális esetben a pályaválasztási érettség elérése lenne, vagy legalábbis ebben az irányába történő pozitív változás lenne tapasztalható, ami elősegíthetné a teljes életpályán át tartó pályarugalmasság és alkalmazkodóképesség kialakulását.

A jövőben érdemes lenne nagyobb mintán is ellenőrizni a kérdőíveket, illetve fiatalabb korcsoportokra is kiterjeszteni a vizsgálatokat. A kutatás korlátai közé tartozik, hogy nem homogén gimnazista mintáról van szó, mivel a felmérésben 18%-os arányban szakgimnazista diákok is részt vettek. A még precízebb információszerzés szempontjából szerencsésebb lett volna kizárólag 500 fő fölötti gimnazista és/vagy 500-500 fő fölötti gimnazista és szakgimnazista mintán elvégezni a vizsgálatot. A későbbiekben érdemes lenne nagyobb szakgimnazista mintával kibővíteni a kutatást, ennek segítségével árnyaltabb képet kaphatnánk a középiskolások pályaválasztási nehézségeiről.

A kérdőívekből kinyert adatok alapján az életkor, illetve a nem, egyenként és egymással kölcsönhatásban befolyásolják a pályaválasztási változókat. Az eredmények alapján új, érdekes perspektívákat találhatunk a pályaválasztási nehézségeket illetően, melyek a diákok aktuális állapotát tükrözik.

Irodalom

1. Amir, T., Gati, I., & Kleiman, T. (2008). Understanding and Interpreting Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 281–309. <https://doi.org/10.1177/1069072708317367>
2. Auliyah, A. & Artaya, I. P. (2019). *The Influence of Work Facilities, Rewards, and Work Environment on Improving Employee Performance at Quds Royal Hotel Surabaya*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11854.92484>
3. Baranyai, E. (1932). *Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei, Értekezés a M. Kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből*. Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt.
4. Blustein, D.L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: a conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist* 63(4), 228–40. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.4.228> PMID: 18473608
5. Bordin, E. S. & Kopplin, D. A. (1973). Motivational conflict and vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 20(2), 154.
6. Chartrand, J. M. & Nutter, K. J. (1996). The Career Factors Inventory: Theory and Applications. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 205–218. <https://doi.org/10.1177/106907279600400206>
7. Chartrand, J. M. & Robbins, S. B. (1990). Using Multidimensional Career Decision Instruments to Assess Career Decidedness and Implementation. *The Career Development Quarterly*, 39(2), 166–177. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1990.tb00837.x>
8. Council of the European Union (2008). *Az EU Tanácsának állásfoglalása (Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies 2905th Education, Youth and Culture, Council meeting, Brussels, 21 november)* http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf (2021.07.15.)
9. Creed, P. & Wong, O. (2006). Reliability and Validity of a Chinese Version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-0003-3>
10. Fouad, N. A. (1993). Cross-Cultural Vocational Assessment. *The Career Development Quarterly*, 42(1), 4–13. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1993.tb00240.x>
11. Gati, I. & Itay, A. (2005). *The PIC Model for Career Decision Making: Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice. Contemporary Models in Vocational Psychology* (pp. 15–62). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600578-5>
12. Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
13. Juhász, I. (2018). *A versenyszféra pszichológiai elvárásai a jelenkor üzletkötőivel szemben*. Doktori (PhD) értekezés. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar. <https://doi.org/10.14750/ME.2019.024>
14. Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71–81. <https://doi.org/10.1177/001100007600600117>
15. Krumboltz, J. D. (2009): The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.
16. Lukács, F. É. (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései*. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem. <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/46264> (2022.02.21.)
17. Meier, S. T. (1991). Vocational behavior, 1988–1990: Vocational choice, decision-making, career development interventions, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 39(2), 131–181. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90008-A](https://doi.org/10.1016/0001-8791(91)90008-A)

18. Mező, F. (2021 megjelenés alatt). Javaslat a pályorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), 7–19. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.7>
19. Olteanu, L. L. (2022). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*. PhD értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKE.2021.009>
20. Savickas, M. L. (2012): Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. In *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19.
21. Szatmári, L., P. (2017). Változások – választások, Az intézmény története a dokumentumok tükrében (pp. 9–36). Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Továbbtanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Tagintézménye igazgatója. ISBN 978-963-12-9324-1
22. Stiehm, J. H. & Townsend, N. W. (2002). *The U.S. Army War College: Military Education in a Democracy*. Temple University Press.
23. Sultana, R. & Watts, A. (2008). Career guidance in the Middle East and North Africa. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 19–34. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9133-5>
24. Tinsley, H. E. A. (1992). Career decision making and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41(3), 209–211.
25. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012), Budapest. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europaipalyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpnszakosztara-elgpn-glossary/> (2021.10.10.)
26. Vahedi, S., Farrokhi, F., Mahdavi, A., & Moradi, S. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis of the career decision-making difficulties questionnaire. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(2), 74–81.
27. Vaiopoulou, J., Papavassiliou-Alexiou, I., & Stamovlasis, D. (2019). Career decision-making difficulties and decision statuses among Greek student teachers. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 74–94.
28. Walsh, W. B. & Osipow, S. H. (1988). *Career decision making* (pp. 274). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Examining the Career Decision-making Difficulties among Hungarian High School Students

The present study aims to analyze the data on career difficulties obtained by the Career Factors Inventory (CDDQ; Gati, Krausz, & Osipow, 1996) and reveal how the age and gender of high school participants affect the Career Factors Inventory (CFI; Chartrand et al., 1990) data.

Keywords: career decision-making; career decision-making difficulties; career guidance; decision-making

Sass Gábor munkássága. Egy gazdasági géptan tankönyv születéstörténete

*Albert Gábor**

DOI: 10.21549/NTNY.40.2023.1.3

Írásunk a gépészmérnök Sass Gábor tankönyvírói munkásságát és Gazdasági géptan tankönyvét veszi górcső alá. Kiemelten támaszkodunk a szerző irathagyatékára, mely a Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár Agrártörténeti Iratok Gyűjteményének értékes darabja. Az iratcsomó a tankönyvről készült bírálati jelentéseket, a szerzői választ, a szerzőnek a mezőgazdasági gépgyárakkal folytatott levelezéseit, valamint a szerzőtárrsal, Molnár Bélával folytatott 1935-ös és 1936-os levélváltásait is őrzi. A tankönyv tényleges iskolai használatára vonatkozó adatokat a korabeli iskolai értesítőkből gyűjtöttük ki. Sass életrajzához irathagyatéka mellett Réz Gyula 1989-es írását, géptörténeti ismereteink kiegészítéséhez Estók János 2001-es kötetét hívtuk segítségül. Kutatásunk interdiszciplináris kötöttségű, hiszen az iskolatörténeti és tankönyvtörténeti kutatások mellett az agrártörténeti, agrár szakoktatástörténeti, továbbá géptörténeti-és gépgyártástörténeti ismereteinket egyaránt gazdagítja.

Kulcsszavak: gazdasági géptan, agrártörténet, agrárszakoktatás-történet, tankönyvtörténet

Felső mezőgazdasági iskolák és középfokú gazdasági tanintézetek Trianon után¹

Az agrárszakoktatás-történeti és iskolatipológiai munkáknak köszönhetően ma már kellő áttekintéssel rendelkezünk a Trianon utáni időszak agrárszakoktatási intézményrendszeréről és magáról az agrárszakoktatás újjászervezéséről is (Csiki, 1947; Walleshausen, 1994; Mészáros, 1995; Surányi, 2018).

Középfokon legjelentősebb változásnak a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz tartozó felső mezőgazdasági iskolák, valamint a Földművelésügyi Minisztérium fennhatósága alatt álló középfokú gazdasági tanintézetek és szaktanácsadó állomások létrehozása tekinthető.

A felső mezőgazdasági iskolák lehetőséget adtak arra, hogy a polgári iskola vagy négy középiskolai osztály elvégzése után a gazdaiifjak középfokú mezőgazdasági képzésben részesüljenek (Mészáros, 1995, p. 68). Ebben az iskolatípusban a képzési idő négy év volt, és érettségi vizsgával zárult (Surányi, 2018, p. 110). A felső mezőgazdasági iskolák 1938-tól mezőgazdasági középiskola néven működtek tovább. A négyéves képzés a diákok számára agrárfelsőoktatási intézményekbe való továbbtanulásra is lehetőséget biztosított, bár „az iskola alapvető feladatából adódóan a tanulók döntő hányada a saját birtokon való gazdálkodást tekintette elsődleges céljának.” (Surányi, 2018, p. 109)

Az 1920-as években Budapesten, Gyöngyösön és Orosházán létesítettek felső mezőgazdasági iskolát, melyek száma 1942-ig már 13-ra emelkedett. Budapest, Gyöngyös és Orosháza mellett Bácsalmáson, Berettyóúj-

* Történész, Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár, albert.gabor@mmgm.hu

1. 2022. szeptember 30-án a Magyar Mezőgazdasági Múzeumban a Kutatók Éjszakáján elhangzott előadás szerkesztett és bővített változata.

falun, Békéscsabán, Hódmezővásárhelyen, Kecskeméten, Nagyváradon, Csurgón és Szeghalmon is működött fiúk számára ilyen jellegű intézmény. Mezőgazdasági leányközépiskolát Kiskunfélegyházán és Sopronban nyitottak. Az agrártárca 1927-ben kezdte meg a középfokú gazdasági tanintézetek kiépítését.

Az intézménytípus elsődleges feladata az volt, hogy a középiskolai négy osztályt végzett gazdaijakat az általános műveltség megszerzése mellett felkészítse saját középirtokuk szakszerű irányítására. Ez az intézménytípus a szaktanácsadást és a környékbeli gazdák körében a gazdasági szakismeretek népszerűsítését is fontos feladatának tekintette.

Elsőként Szarvason kezdődött el az oktatás 1927-ben, majd a korszak végén Székesfehérváron, Kassán, Debrecenben, Marosvásárhelyen, Újvidéken és Sepsiszentgyörgyön is folyt ilyen jellegű képzés.

A két intézménytípus óraterve nem volt azonos. A középfokú gazdasági tanintézetekben az agrárszakismeretek oktatására nagyobb hangsúlyt fektettek, elmélyültebb elméleti és gyakorlati képzést folytattak.

A középfokú gazdasági tanintézetek tanszemélyzetéből többen tudományos munkát végeztek, tankönyvet, jegyzetet írtak. Szarvason is sokan foglalkoztak tankönyvírással. Később a nevét Selmecire magyarosító Kachelmann Curt Állattenyésztési ismeretek címmel írt tankönyvsorozata a mezőgazdasági középiskola növendékei számára is elérhető volt (Kachelmann, 1941a, 1941b, 1941c, 1941d). A növénytermesztési tanszék, valamint a kísérleti telep vezetőjeként ismert Vadányi Miklós Általános növénytermesztés és Részletes növénytermesztés című tankönyveit nemcsak a középfokú gazdasági tanintézetben, de a mezőgazdasági középiskolák III. és IV. évfolyamán is használták (Vadányi, 1941a?, 1941b). A Gazdasági géptan tankönyvet ugyan a Debreceni Gazdasági Akadémián tanító Sass Gábor jegyezte, de szerzőtársa, Molnár Béla szintén a szarvasi középfokú tanintézetben dolgozott.

Szarvason a hivatalos tankönyvhasználat mellett nem volt ritka, amikor a szaktanár a saját jegyzetéből tanított. Kachelmann Juh- és kecsketenyésztés címmel írt jegyzetet (Kachelmann, é.n.), a tanintézet kémia tanára Páter Károly (később a Gödöllőre telepített Agrártudományi Egyetem rektora) pedig saját magánkiadásban adta ki rajzos ábráit is tartalmazó írógépellé kézirátát mezőgazdasági vegytanból (Páter, 1935).

A Gazdasági géptan tankönyv tényleges iskolai használata

A Sass Gábor és Molnár Béla által jegyzett Gazdasági géptan tankönyv átdolgozott formájában 1937-től került forgalomba.

Az iskolai értesítők tankönyvlistáinak adatösszesítése szerint az 1930-as évek végén és az 1940-es évek első felében mindkét középfokú iskolatípusban, a mezőgazdasági középiskolákban és a középfokú gazdasági tanintézetekben is előszeretettel használták a kiadványt.

A háború éveiben Bácsalmáson, Békéscsabán, Kecskeméten, Szeghalmon, Orosházán, Gyöngyösön a mezőgazdasági középiskolák II. évfolyamán, míg a Kassán, Szarvason és Debrecenben² működő gazdasági tanintézetek III. évfolyamán biztosan a Sass-Molnár tankönyvből tanultak a növendékek (Sin, [é.n.] p. 27.; Horváth, [é. n.] p. 45., Berkes, 1939. p. 39., Nagy, [é.n.] p. 20., Balás, 1942. p. 30., Balázs-Piri, [é.n.] p. 51., Horváth, [é. n.] p. 65., Kachelmann, 1942. p. 126.).

2. A M. Kir. Földművelésügyi Minisztérium fennhatósága alatt álló Debreceni Magyar Királyi Középfokú Gazdasági Tanintézet és Mezőgazdasági Szaktanácsadó Állomás értesítője az 1941-42. tanévről fennállásának 2. évében. Debrecen. Nagy Károly Grafikai Műintézetének nyomása.

Ki volt Sass Gábor?

A budapesti József Műegyetemen 1913-ban gépészmérnökként végző Sass Gábor 1920-ban a keszthelyi Gazdasági Akadémia Műszaki Tanszékére került, majd oktatói munkája – mely a segédtanárságon át a rendkívüli, majd a rendes tanárságig ívelt – 1934-től a Debreceni Gazdasági Akadémián bontakozott ki, ahol öt esztendőn keresztül a Műszaki Tanszék vezetői feladatait is ellátta.

1939-ben a Magyaróvári Gazdasági Akadémián Karkovány Ákos hirtelen bekövetkezett halála után a Műszaki Tanszék és Gépkísérleti Állomás vezetői teendőit vette át. Magyaróvári kötődése 1945 után sem szűnt meg. Az újonnan megalakult Magyar Agrártudományi Egyetem egyik osztályaként működő magyaróvári intézményben továbbra is a Műszaki Tanszék és Gépkísérleti Állomás vezetője maradt, majd a magyaróvári agrárkutatás átmeneti megszüntetése után 1954 és 1958 között ismét e szervezeti egységek vezetését látta el (Réz, 1989, pp. 127–128).

Kísérletező-kutató tanár volt. Kísérletei, kutatásai során mindig a kutatás gyakorlati hasznát kereste. 1929-ben – még keszthelyi tartózkodása idején – ő is jelen volt a Festetics uradalmi birtokon, amikor az amerikai Massey–Harris gyár budapesti képviselője és a szombathelyi Mellis és Pintér cég bemutatta az amerikai pulvérátort. A kombinált traktoreke komoly változást jelentett akkor a talajművelésben – Sass Gábor a tesztelés során teljesítményméréseket, üzemanyag-fogyasztási számításokat végzett, az új eszköz hatékonyságáról a Mezőgazdasági Technika című szaklapban publikált (Réz, 1989, pp. 126–127).

A Debreceni Gazdasági Akadémián a Műszaki Tanszék vezetőjeként szorgalmazta a széllal történő vízemelést a hortobágyi kísérleti telepen: erről az irategyüttes öntözéssel kapcsolatos dokumentumai³ árulkodnak. A Debreceni Gazdasági Akadémián elhelyezett szélességmérő készülék működtetése – melynek diagramjait a Magyar Királyi Meteorológiai és Földmágnassági Intézetnek küldték fel – Sass Gábor öntözésügy iránti érdeklődését jelzi. Ezt igazolják a különféle intézetekkel, gépgyárakkal folytatott intenzív levelezései is. A nagyhírű, korábban családi vállalkozásként induló, a vizsgált időszakban már főként mezőgazdasági öntözőrendszerekre, berendezésekre specializálódó cégtől, a berlini Gustav Hüdig Gépgyártól az öntözőberendezéshez szükséges csőkapcsolási modellt kért: ez nem csak az öntözés korszerűsítését szolgálta, hanem az oktatásban is jól alkalmazható volt – ahogy ezt Sass Gábornak a Magyar Királyi Központi Vámigazgatósághoz írt 1939. április 3-i levele bizonyítja.⁴ (A Debreceni Gazdasági Akadémia Műszaki Tanszékének leltárába a csőkapcsoló oktatási célból került be.) Sass Gábor tehát nagyon fontosnak tartotta az öntözési ismeretek oktatását. Egy 1938-as feljegyzésből tudjuk, hogy a Műszaki Tanszék a Kultúrtechnika és a Géptan stúdiumok keretében kapcsolódott be az öntözéssel kapcsolatos ismeretek oktatásába.⁵

A Magyaróvári Gépkísérleti Állomás vezetőjeként 1939-től gépversenyekkel, gépvizsgálatokkal foglalkozott. Az intézet szakmai véleményt mondott a gépekről: így a hazai gépgyárak is kiemelt figyelmet tulajdonítottak a gépkísérleti állomás munkájának. Sass mezőgazdasági gépészet témakörben írt munkái többnyire a Köztelekben, a Gazdasági Lapokban, a Gazdatisztek Lapjában és a Mezőgazdasági Technikában jelentek meg.

Sass a szakmai kapcsolatépítést is nagyon fontosnak tartotta. A fent már említett berlini cég mellett jó szakmai kapcsolatot ápol a hazai gépgyárakkal, a kisipari keretből gyáripari szintre emelkedett Kühne Mezőgaz-

3. Sass Gábor iratanyag. Öntözés iratanyaga. Tanszéki munka, külföldi ösztöndíj, ismertető. Tiszafüred, 1938. Hortobágyi szélmotor vízemelés. Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár (MMgM) Agrártörténeti Iratok Gyűjteménye (AI) 7135.

4. Sass Gábor 1939. április 3-i levele a Magyar Királyi Központi Vámigazgatósághoz. MMgM (AI) 7135.

5. Sass Gábor 1938. szeptember 14-i feljegyzése. MMgM (AI) 7135.

dasági Gépgyár Rt.-vel,⁶ a Hoffher–Schrantz–Clayton–Shuttleworth Magyar Gépgyári Művek Rt.-vel (HSCS Rt.) vagy az állami tulajdonban lévő MÁV Gépgyárral is.

Az 1950-es években rövid ideig a Kühne Mezőgazdasági Gépgyár Rt. jogutódjaként működő Mosonmagyaróvári Mezőgazdasági Gépgyárban szabványügyi vezetői munkakörben dolgozott. 1958-ban vonult nyugállományba (Réz, 1989. p. 128).

A Gazdasági Géptan születéstörténete

A korabeli tankönyvek tartalmának – ahogyan ma is – az érvényben lévő tanterv előírásainak kellett megfelelnie.

A szerzőtársak által jegyzett munkát ugyanakkor két iskolatípus tantervével és tananyagával is össze kellett hangolni, ami minden bizonnyal komoly módszertani munkát és felkészültséget igényelt. A géptani ismereteket a középfokú gazdasági tanintézetben – a bécsi döntések előtt elsősorban Szarvason – a Gazdasági gép és esz-köztan stúdium keretében tanították. Ugyanez a tananyag a felsőmezőgazdasági iskolákban (később mezőgazdasági középiskolákban) a Mezőgazdasági géptan tantárgy keretei közé került. Ráadásul mindkét iskolatípusban más évfolyamon oktattak géptani ismereteket. Nehezítette a munkát, hogy az új tankönyv Sass korábbi Kisgazdaságok gépeiről címmel írt munkájának átdolgozásaként jelent meg, melyet a szerző nem iskolai tankönyvnek, hanem a gazdatársadalom számára írt útmutatónak szánt.

Annak ellenére, hogy a tankönyv alapvetően Sass korábbi munkájának átdolgozása volt, szerzőtársaként Molnár Béla is szerepelt rajta. A szarvasi gazdasági tanár – mint gyakorló pedagógus – számos praktikus, a mindennapi tanítási gyakorlat szempontjából releváns észrevételt és kérést is megfogalmazott szerzőtársának. Ahogy Molnár 1936. november 27-i levelében olvashatjuk: „Fontosabb az egyszerű mondatfűzés, mint az egyszerű szavak. Nagyon szeretném, ha a 'munkavégző gép' helyett legalább 'munkálógép' kifejezés lenne a könyvben [...] A 'fertőző anyag' bármennyire eredetibb és ősbibb formája is a 'szennyező anyag' kifejezésnek, mégis tarthatatlan egy olyan iskolai tankönyvben, ahol a fertőzés szóval lépten-nyomon találkozunk más tárgyakban, amelyekben ez a szó egészen speciális értelmet nyert már régen. A munka és teljesítmény fogalmát élesen elhatároljuk nekik a fizikában, ezért ez itt is szükséges volna, és a 'teljesítmény' helyett nem lehet 'teljesítés'-t írni, mert annak egészen más a tartalma és mi az elsőről akarunk beszélni.”⁷ Az már más kérdés, hogy Sass nem vette figyelembe szerzőtársa korrekciós javaslatát, és elég szarkasztikusan fogalmazott, amikor a 'fertőző' szó használatával kapcsolatban a következőket írta: „A 'fertőző' anyag elnevezéstől sem félek, senkinek sem fog eszébe jutni, hogy arra gondoljon, hogy az arzéntől a vas lázas lesz. Én fertőző anyagot tanultam, a szennyező is éppen olyan jó lenne, de most már nem cserélem.”⁸

A szerzőt dicséri a képek, ábrák – melyeket az akkor működő gépgyáraktól szerzett be – gondos kiválogatása. Az ipar és az oktatás együttműködését jelzi, hogy a gyárak készségesen hozzájárultak az ábrák, prospektusaikból nyert fotók felhasználásához. Sasst pedig végsősoron a tanítás iránti elköteleződése vezérelte, és az, hogy a növendékek minél olcsóbban jussanak a tankönyvhöz. A Kühne Gazdasági Gépgyár Részvénytársaságnak írt levelében erről az alábbiakat olvashatjuk: „Kérem a T. Címet, szíveskedjék a rajzok átengedésével mun-

6. A hamburgi születésű Kühne Ede (1839-1903) az 1860-as években a mosoni Pabst és Krauss cégnél művezetőként dolgozott, majd 1869-ben a gyár egyedüli tulajdonosaként a vetőgépekre és a rostákra specializálódva futott be vállalkozói karriert (bővebben Estók, 2001, pp. 22–23).

7. Molnár Béla Sass Gáborhoz 1936. november 27-én írt levele. MMgM (AI) 7117/2.

8. Sass Gábor 1936. november 28-i válaszelevele Molnár Bélának. MMgM AI 7117/2.

kámat támogatni, ezzel a tanulók helyzete válik könnyebbé, mivel a munka kiadásának költségei csökkennek és ára alacsonyabban lesz megállapítható.”⁹

Bírálok, tankönyvbírálatok, szerzői válaszok

A bírálók kritikai észrevételeikkel szintén hozzájárultak ahhoz, hogy szakszerű munka kerüljön ki a nyomdából. A kézirat bírálatára egyrészt a gépészmérnök végzettségű, a Műegyetem Mezőgazdasági Géptani Tanszékén dolgozó, 1932-től a Magyaróvári Gazdasági Akadémia Műszaki Tanszékének és Gépkísérleti Állomásának vezetőjeként tevékenykedő Karkovány Ákos kapott felkérést (Réz, 1988, pp. 97–99).

A másik bíráló Szabó Gusztáv volt, aki a budapesti József Műegyetemen szerezte mérnöki diplomáját, és aktív szerepet vállalt a Műegyetemhez kapcsolódó Mezőgazdasági Gépkísérleti Intézet munkájában. 1934 és 1936 között a Műegyetem Gépészmérnöki Kar dékánja, majd két éven keresztül rektora is volt (Réz, 1989, pp. 273–275).

A bírálók többnyire szaknyelvi pontosításokat kértek, valamint tárgyi tévedésekre hívták fel a szerzők figyelmét. Nézzünk néhány példát a bírálatokból és a válaszokból:

A hajtógépek és munkavégzőgépek megnevezések benne maradtak a tankönyvben – annak ellenére, hogy Karkovány Ákos az erőgépek és munkagépek szavak használatát javasolta.

A gép készítése helyett, lévén az is magyar szó, a gépgyártás szóhasználatot kérte az opponens. Karkovány történelmi példával igyekezett érveit megtámogatni. Mint írta: „1644-ben kelt családi okirataimban előfordul a 'lakatjártó' kifejezés, jelölül annak, hogy abban az időben a lakatost még 'lakatjártó'-nak hívták, tehát a 'gyártás' szót már abban az időben ismerték.”¹⁰ Válaszában Sass Gábor leírta, hogy a gyártás a készítésnek egy meghatározott formája, és a szövegben a gyártás alatt az egyes részek megcsinálására, elkészítésére gondolt. Ezért meghagyta a „gép készítése” megnevezést.¹¹ Az utókor (az elnevezés kérdéseiben legalábbis) nem őt igazolta.

Olyan esettel is találkozunk, amikor a szerzők a tankönyvi szöveg indokolatlan bővülésére apellálva utasították el a bírálók javaslatát. Karkovány az aratógépek tankönyvi bemutatásával kapcsolatban például ezt írta: „Az aratógépekkel szerzők nagyon mostohán bántak, azok ismertetése szerintem igen hiányos, mondhatnám felületes.”¹² Sass erre kifejtette, hogy az aratógép részletes bemutatásakor indokolatlanul sok magyarázatra lenne szükség, mely a tankönyv bővülését, ezáltal a tanulhatóságát nehezítené.¹³

Karkovány kritikaként rótt fel azt is, hogy a burgonyaültető gépekről nem írtak a szerzők.¹⁴ Sass ezt azzal magyarázta, hogy a burgonyaültető gépek még nem voltak tökéletesek, használatuk ezért nem ajánlható, így a tankönyvből elhagyható.¹⁵

Szabó Gusztáv azon kritikájára, mely szerint a vetőgéppel túl nagy terjedelemben foglalkoznak a szerzők, ugyanakkor a tárcsáseket meg sem említették, Sass megjegyezte, hogy a vetőgép szabályozását a szarvasi gazdasági tanintézet kérte, a tárcsáseke viszont kevésbé van használatban, ezért hagyták el annak a bemutatását.¹⁶

9. Sass Gábor levele a Kühne Gazdasági Gépgyár RT-nek. Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár AI 7117/1.

10. Karkovány Ákos bírálati jelentése Sass Gábor és Molnár Béla Gazdasági géptan tankönyv kéziratáról. [É.n.] MMgM AI 7118/1. pp 5.1. (továbbiakban Karkovány [é.n.]).

11. Sass Gábor 1936. szeptember 13-i válasza Karkovány Ákos tankönyvi bírálatára. MMgM AI 7118/1. pp. 5. 1. (továbbiakban Sass, 1936. szeptember 13.).

12. Karkovány [é.n.] p. 3.

13. Sass, 1936. szeptember 13. p. 4.

14. Karkovány [é.n.] p. 3.

15. Sass, 1936. szeptember 13. p. 4.

16. Sass Gábor 1936. szeptember 3-i válaszlevele Szabó Gusztáv tankönyvi bírálatára. MMgM AI 7118/2. (továbbiakban Sass, 1936. szeptember 3.).

Az egyértelmű tárgyi tévedéseket mindazonáltal természetesen korigálták a szerzők.

A korabeli tankönyv – mivel abban az időben a munkagépeket jobbra állati erő mozgatta – külön foglalkozott ezzel a témával is. Mindkét opponens elidőzött a bivaly szerepénél.

„Az állati erő tárgyalásánál téves az az állítás, hogy a bivaly nem alkalmas szántásra”¹⁷ – olvashatjuk Karkovány bírálatában. Szavait nemzetközi példával is alátámasztotta, mely szerint a Távol-Keleten százezerszámra alkalmaztak bivalyt a szántáshoz, „sőt ez az egyetlen állat, amellyel a vízzel borított rizsföldeket fel lehet szántani.”¹⁸ Szabó Gusztáv szintén helytelennek tartotta azt az állítást, hogy a bivaly nem alkalmas a szántásra.¹⁹ Sass erre az alábbiakat írta válaszul: „A bivaly valóban igen lassan jár és való az, hogy a szántás a normálisan használt eszközeinkkel eredményesebb, ha nagyobb a sebesség. Való azonban az is, hogy a bivalyt még inkább csökönyössége miatt nem használják. Mivel a bivalynak jelentősége egyáltalán csekély, ezért a mondatot egészen töröltem.”²⁰

A tehén mint igavonó említését viszont elhagyná a bíráló Karkovány a géptan tanításánál.²¹ Ám ez esetben is ragaszkodtak a szerzők saját verziójukhoz, mondván: minden állatot megemlítettek, ezt sem szeretnék kihagyni.²²

Forrásaink arról tanúskodnak, hogy a tankönyv kiváló szakemberek tárgyi és terminológiai részletekbe menő vitája nyomán jött létre.

Igényes, rendszerezett, tanulóbarát tankönyv

A tankönyv bevezetője a szerző kiváló pedagógiai érzékéről árulkodik, hiszen a „gépszeretet” fontosságára hívja fel a leendő gazdák figyelmét. Nemcsak a gazdának vannak kívánságai a gépekkel szemben, de fordítva is, a gépeknek is vannak kívánságai – olvashatták a diákok. „Először is az, hogy gazdája alaposan megismerkedjék vele; éppen úgy, mint ahogyan tudnia kell, hogy állatjának hol van és mire való a szíve, tüdeje, mája, tudnia kell azt is, hogy hol, milyen kereke, tengelye, csapágya van gépjének és ezek mire valók.”²³

A gép megismeréséhez a gépkezelés szabályaival is tisztában kell lenni, a gépet védeni kell az időjárástól, ápolni, tisztítani, ha sérült javítani kell. A bevezetőben a szerzők a géphasználat gazdaságosságára is felhívják a növendékek figyelmét.

A tankönyv első fejezete²⁴ átfogó képet ad a gépekről, azok két nagy csoportjáról: a hajtógépekről (mai szóval: erőgépekről) és a munkavégző gépekről (azaz munkagépekről), valamint a gépek felépítéséről, az alkatrészek anyagáról.

17. Karkovány [é.n.] p. 2.

18. Karkovány [é.n.] p. 2.

19. Szabó Gusztáv 1936. június 26-i levele a Tankönyvügyi Bizottság Elnökségének a Sass-Molnár tankönyvről. MMgM 7118/2. 1. (A gépelt levélen tévesen Szabó György név szerepel.)

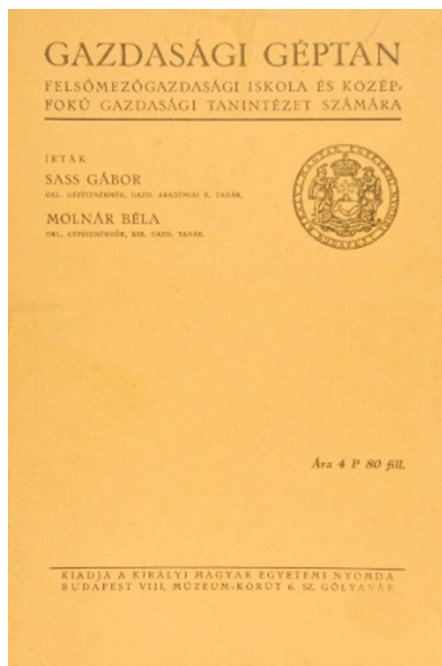
20. Sass, 1936. szeptember 3. pp. 8. 3.

21. Karkovány [é.n.] 2.

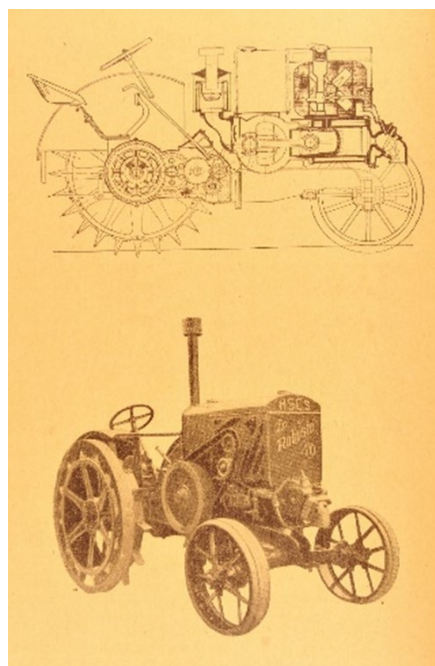
22. Sass, 1936. szeptember 13. 3.

23. Sass & Molnár, 1937. 3-4. MMgM Szakoktatás-történeti Gyűjtemény (SZO) 436.

24. Sass & Molnár, 1937. 7–26. MMgM (SZO) 436.



1. kép: A tankönyv borítója (Sass & Molnár, 1937 – MMgM (SZO) 436 Repro: Papp Tibor)



2. kép: Traktor metszete (Sass & Molnár, 1937. p. 68, 75. ábra – MMgM (SZO) 436, Repro: Papp Tibor)

A szerzők a második részben²⁵ a hajtógépeket csoportosítják. Tárgyalják az emberi és az állati erőt, majd részletesen bemutatják a vízigépeket, a szélmotort, a hővel hajtott gépeket és a villamos gépeket.



3. kép: Hat lóval vontatott háromvasú, üléses eke (Sack). (Sass & Molnár, 1937. p. 88, 116. ábra – MMgM (SZO) 436, Repro: Papp Tibor)

A munkavégző gépek leírását tartalmazó harmadik fejezetben²⁶ a talajművelés kézi eszközeit és a fogatos talajművelő eszközöket ismertetik, majd sorra veszik a kapalogépeket, a vetőgépeket, a burgonya és répaművelés különös eszközeit, az aratógépeket, a cséplőgépeket, a magtisztító gépeket, a gabona csávázására való

25. Sass & Molnár, 1937, 27–71. MMgM (SZO) 436.

26. Sass & Molnár, 1937, 72–139. MMgM (SZO) 436.

gépeket és végül a takarmányelőkészítő gépeket. Az utolsó rész²⁷ a gazdálkodási ismereteket, a gazdaságossági szempontok elsajátítását szolgálja.

Zárógondolat

A gépészmérnök Sass Gábor oktatói, kutatói munkáját alaposság és igényesség jellemezte. A gyakorlati szempontokat mindig igyekezett szem előtt tartani. Társszerzésben megírt tankönyve jól strukturált volt, a kor diákjai számára a kiadvány feldolgozása nem okozhatott nehézséget.

A szerzők a tankönyvírás területén láthatóan nagy mozgástérrel rendelkeztek, amit az bizonyít, hogy a bírálatok egy részét nem fogadták el. Ennek ellenére tankönyvük megjelenhetett.

A Sass–Molnár szerzőpáros tankönyvének elfogadottságát leginkább az jelzi, hogy átmeneti indexre²⁸ kerülése ellenére az 1945–1946. iskolai évben ismét felkerült a tankönyvjegyzékbe, és ha átdolgozott formájában is, de a tanulóifjúság továbbra is ebből a kiadványból sajátíthatta el a tananyagot. 1945-ben az 1930-as évek második felében írt és a háború alatt is használatban lévő tankönyveket folyamatosan vonták ki a forgalomból. A Magyar Közlöny négy jegyzéket is közölt az indexre került tankönyvek listájáról. A Sass–Molnár Gazdasági géptan tankönyv kivonására az utolsó körben került sor.

A Gazdasági géptan születéstörténete ugyanakkor a mezőgazdasági szakoktatásban a tankönyvírás profeszionalizációjával kapcsolatban újabb kérdéseket vet fel. Vajon a mezőgazdasági szakoktatás tantárgyi terminológiai – nemcsak a gazdasági géptan, de más tárgyak esetén is – mennyire voltak flexibilisek vagy kialakulatlanok a mezőgazdasági szakoktatás tankönyveiben (és a tanításban) a két háború között? Amíg a klasszikus középiskolákban a tankönyv a két háború között már a tanári munka szerves tartozéka lett, a középfokú mezőgazdasági szakképzésben sok esetben még magánkiadásban megjelent, géppel írt jegyzetekből is tanulhattak a növendékek. Vajon a magánkiadású jegyzetek megléte nem a hagyományos tanári előadások továbbélését, az erre épülő tankönyvi nyelvhasználat normatív erejét mutatja? A kérdések megválaszolása további összehasonlító tankönyvelemzéseket és tanári életútvizsgálatokat igényel.

27. Sass & Molnár, 1937, pp. 140–146. MMgM (SZO) p. 436.

28. Magyar Közlöny, 1945. szeptember 27. p. 7.

Irodalom

1. Csiki, L. (1947). Az újjászervezett magyar mezőgazdasági szakoktatás. *Agrártörténeti Szemle*, 1, 1–10.
2. Berkes, Gy. (1939). A kecskeméti M. Kir. Áll. Mezőgazdasági középiskola évkönyve az 1938-39. iskolai évről. Az iskola fennállásának III. éve. Kiadta az iskola igazgatósága.
3. Balás, B. (1942). Az orosházi M. Kir. Állami Mezőgazdasági Középiskola évkönyve az 1941-42. iskolai évről fennállásának 20. esztendejéből. Orosházi Újság könyvnyomdája.
4. Balázs-Piri, L. [é.n.]. A gyöngyösi római katolikus mezőgazdasági középiskola évkönyve az 1939-1940. iskolai évről. Az intézet fennállásának 15. éve. Hungária-Nyomda.
5. Estók, J. (2001). *Képes gépeskönyv. Gépek a magyar mezőgazdaságban a kezdetektől 1945-ig*. Mezőgazda Kiadó.
6. Horváth, I. [é.n.]. A M. Kir. Földművelésügyi Minisztérium fennhatósága alatt álló kassai M. Kir. II. Rákóczi Ferenc középfokú gazdasági tanintézet és mezőgazdasági szaktanácsadó állomás IV. évi évkönyve az 1942-43-ik tanévről. Athenaeum Könyvnyomda és Lapkiadó.
7. Horváth, J. [é.n.]. A békéscsabai M. Kir. Állami Mezőgazdasági Középiskola évkönyve az 1940-41. iskolai évről. Az iskola fennállásának 5-ik éve. Kiadta az iskola igazgatósága.
8. Kachelmann, C. (1941a). *Állattenyésztési ismeretek I. Gazdasági háziállatok szervezete és életminősége, általános állattenyésztési ismeretek*. A Szarvasi Közlöny Könyvnyomdája.
9. Kachelmann, C. (1941b). *Állattenyésztési ismeretek II. Takarmányozási ismeretek, apró háziállatok tenyésztése*. A Szarvasi Közlöny Könyvnyomdája.
10. Kachelmann, C. (1941c). *Állattenyésztési ismeretek III. Szarvasmarha-, bivaly-, juh- és kecsketenyésztés, tejgazdasági ismeretek*. A Szarvasi Közlöny Könyvnyomdája.
11. Kachelmann, C. (1941d). *Állattenyésztési ismeretek IV. Ló- és sertésenyésztés, állategészségi ismeretek*. A Szarvasi Közlöny Könyvnyomdája.
12. Kachelmann, C. (é.n.). *Juh- és kecsketenyésztés*. (k.n.)
13. Kachelmann, K. (1942). A M. Kir. Földművelésügyi Minisztérium fennhatósága alatt álló szarvasi M. Kir. Tessedik Sámuel középfokú gazdasági tanintézet és mezőgazdasági szaktanácsadó állomás XV. értesítője az 1941-42-ik tanévről. A Szarvasi Közlöny Könyvnyomdája.
14. Mészáros, I. (1995). Magyar iskolatípusok 1996-1990. In Kardos, J., & Léces, K. (Eds.), *A magyar neveléstörténet forrásai VI.* (pp. 3–177). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
15. Nagy, M. (é.n.). A szeghalmi Ref. Péter András Gimnázium és a Ref. Szigeti Endre Mezőgazdasági Középiskola évkönyve az 1942/43. tanévről. XVII. évfolyam. Kultúra Nyomda.
16. Páter, K. (1935). *Mezőgazdasági vegytan és technológia*. Jegyzet. Középfokú gazdasági tanintézet III. évfolyam számára. Felelős kiadó: Páter Károly.
17. Réz, Gy. (1988). Karkovány Ákos (1875–1939). In Für, L., & Pintér, J. (Eds.), *Magyar Agrártörténeti Életrajzok I–P.* (pp. 97–100). Magyar Mezőgazdasági Múzeum.
18. Réz, Gy. (1989). Sass Gábor (1891–1980). In Für, L., & Pintér, J. (Eds.), *Magyar Agrártörténeti Életrajzok R–Zs* (pp. 126–129). Magyar Mezőgazdasági Múzeum.
19. Réz, Gy. (1989). Szabó Gusztáv (1879–1963). In Für, L., & Pintér, J. (Eds.), *Magyar Agrártörténeti Életrajzok R–Zs* (pp. 273–275). Magyar Mezőgazdasági Múzeum.
20. Sass, G., & Molnár, B. (1937). *Gazdasági géptan*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
21. Sin, I. [é.n.]. A bácsalmási M. Kir. Állami Mezőgazdasági Középiskola III. évkönyve az 1940-41. tanévről. Felső-Bácska Könyvnyomdája.
22. Surányi, B. (2018). A magyar mezőgazdasági szakoktatás története 1945-ig, különös tekintettel a debreceni agrár-felsőoktatásra. *Gerundium*, 1, 81–115.
<https://ojs.lib.unideb.hu/gerundium/article/view/1470/1578> (2023. 02.01.)

23. Vadányi, M. (1941a?). *Általános növénytermesztés. A mezőgazd. középiskolák és a középfokú gazdasági tanintézetek számára.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
24. Vadányi, M. (1941b). *Részletes növénytermesztés a mezőgazdasági középiskolák és a középfokú gazdasági tanintézetek számára.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
25. Walleshausen, Gy. (1994). Mezőgazdasági szakoktatásunk fejlődése. *Szakképzési Szemle*, 4, 40–46.

The work of Gábor Sass. The History of the Birth of an Economic Engineering Textbook

This article examines the work of Gábor Sass, a mechanical engineer, as a textbook author and his textbook on Economic Mechanics. We draw heavily on the author's papers, a valuable part of the Collection of Agricultural History Papers of the Hungarian Agricultural Museum and Library. The collection of documents includes the review reports on the textbook, the author's reply, the author's correspondence with the agricultural machinery companies, and his correspondence with his co-author, Béla Molnár, in 1935 and 1936. Information on the actual use of the textbook in schools was gathered from contemporary school notices. For the biography of Sass, we consulted Gyula Réz's 1989 book, and for our knowledge of the history of machinery, we consulted János Estók's 2001 volume. Our research is interdisciplinary since it enriches our understanding of agricultural history, the history of agricultural education, and the history of machinery and mechanical engineering, in addition to school history and textbook history.

Keywords: Economic Mechanics, history of agriculture, history of agricultural education, history of textbooks

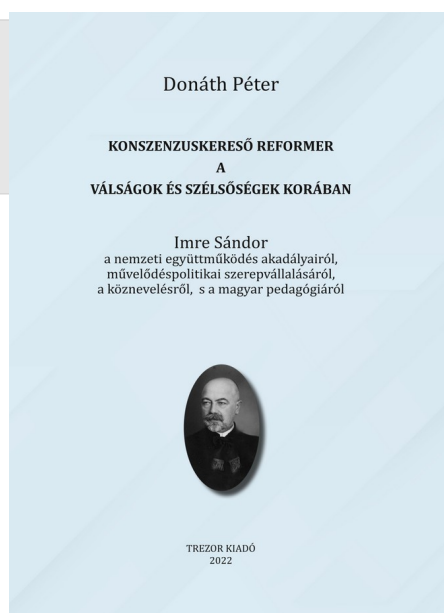
Szemle

Nézőpontok

Imre Sándor a konszenzusereső reformer és pedagógiai gondolkodó

Várdai Levente*

DOI: 10.21549/NTNY.40.2023.1.4



Donáth Péter (2022). *Konszenzusereső reformer a válságok és szélsőségek korában. Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, a magyar pedagógiáról.* Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/23400/23444/>

A *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* olvasói számára nem ismeretlen Donáth Péter munkássága, sőt, e folyóiratban közölt tanulmányainak köszönhetően, a hazai neveléstudomány egyik kiemelkedő alakja Imre Sándor (1877–1945) személye sem. A szerző szaktanulmányai és rövidebb közleményeiben már felsejlettek a „nemzetnevelés-elmélet” atyjának, Imre Sándor életének egyes epizódjai és ezen keresztül alakja is. Donáth Péter az elmúlt években publikált tanulmányaival fokozatosan tárta a közönség elé Imre Sándor szakmai életútjának kiemelkedő szakaszait (Donáth, 2020, 2021a). E folyamat részeként az Imre Sándor halálának 75. évfordulójára, 2021-ben készített

emlékkötetben is jegyez egy tanulmányt (Gombos, 2021; Donáth, 2021b). Így kétségtelen, hogy a frissen megjelent és itt ismerttetett 579 oldalas monográfia – amely átfogó képet ad az összetett és termékeny életútról – az életművet tárgyaló aktuálisan zajló diskurzushoz kapcsolódva, szisztematikus és elmélyült kutatómunka eredményeként állt össze. Imre Sándor munkásságának jelentőségét jelzi, hogy a neveléstörténészek és történészek közül többen foglalkoztak eszmerendszerének, nemzetnevelési koncepciójának különböző megközelítésű feltárásával (a teljesség igénye nélkül például Heksch, 1969; Dévényi, 2020; Czeglédi, 2021; Szűts-Novák, 2022), de szakmai élettörténetének ilyen alapos feltárására és összegzésére eddig senki sem vállalkozott.

Ezen a ponton érdemes tisztáznunk, ki volt Imre Sándor. Nem is olyan egyszerű röviden leírni, megragadni a szerteágazó tevékenységet folytató polihisztort. A dualizmus időszakában született és nevelkedett, pedagógusként és művelődéspolitikusként kalandos életutat járt be; pályájára alapvető hatást gyakorolt a Monarchia szétesése. Még ezt megelőzően, a századfordulón magyar irodalomtörténetből doktorált, de Schneller István és németországi tanulmányai okán, már fiatalon a pedagógiai kérdések kezdtek érdekelni és tudományos munkássága is erre a területre koncentrált. Legismertebb munkája az 1912-ben megjelent *Nemzetnevelés*, amelyben a nemzet egészének egységes nevelési elvét dolgozta ki, mai szóval élve „inklúzív” szemléletet érvényesítve a nemzetiségeket is beleértve. Egy felsorolás az általa betöltött pozíciókról talán elégségesen szemlélteti tevékenységének sokszínűségét: pedagógus, gimnáziumi tanár, egyetemi tanár, a tanárképző tanára és igazgatója, vallás és közoktatásügyi minisztérium (továbbiakban VKM) helyettes államtitkára majd adminisztratív államtitkár, dékán, rektor, Országos Közoktatási Tanács (továbbiakban OKT) alelnöke, és még sorolhatnánk.

* Doktorandusz hallgató, PTE BTK, Interdiszciplináris Doktori Iskola, vardai.levente.jpm@gmail.com

Ha csak rövid ideig is volt meghatározó a kultusztárcában, kapcsolatban állt az időszak meghatározó oktatáspolitikusaival így Klebelsberg Kunoval és Kornis Gyulával is. Bizonyos, hogy művelődéspolitikai programjának központjában a nemzetnevelés fogalma állt, amelynek életútja során (több-kevesebb sikerrel) próbált érvényt szerezni (Tóth, 1998; Czeglédi, 2021).

Imre Sándor szakmai életútjának feldolgozásához bőséges forrásbázis áll rendelkezésre, amelyet különböző levéltárakban őriznek. A kötet érdemei közé tartozik, hogy a felhasznált források egy részét eddig még nem publikált, ismeretlen iratok teszik ki, ezekre építve Donáth témája kifejtése során dokumentatív-elbeszélő módszert alkalmaz. Ennek köszönhetően a szerző által feldolgozott óriási mennyiségű primer iratanyag forrásközléseként is funkcionál e kötet, amely további kutatásokat motiválhat. A sok, gyakran hosszú, korabeli forrás olvasása egyesek számára kihívást jelenthet, de ezen keresztül mélyebben megérthető a korszak összetettsége, ráadásul egyes szövegek közlések kalandregénnyel felérő izgalmat tartogatnak. Az eligazodást támogatja a bőséges lábjegyzetelés, amelyben Donáth következetesen jelzi, ha az egyes források hiányából adódóan a történeti rekonstrukció csak részben lehetséges. Szintén hasonló alapossággal korrigálja a néhol előforduló szakirodalmi tévedéseket, ha az általa feltárt primer források azok tévességét bizonyítják. Kritikaként megfogalmazható, hogy a választott módszer miatt olykor a források közlése túlsúlyba kerül, az őket felvezető és követő kontextualizáló-elemző bekezdések rovására. Mindez azonban nem a véletlen műve: Donáth tudatosan minél kevésbé akarja befolyásolni az olvasót, akit egyben fokozott gondolkodásra is készítet. Mint írja: *„Olvasóink majd eldöntik, mi a véleményük a figyelmükbe ajánlott szövegekről.”* (Donáth, 2022, p. 10)

A kötet bevezetőjében a szerző meghatározza könyvének célkitűzéseit: Imre Sándor szakmai életútjának és nevelési koncepciójának felvázolása és a gyakorlati megvalósítás problematikájának bemutatása, zömében elfeledett vagy publikálatlan írásain keresztül. Ezek a szövegek máig sem veszítették el aktualitásukat: a 77 éve elhunyt pedagógiaprofesszor és művelődéspolitikus nagyon hasonló dilemmákkal találta szembe magát, mint amelyek napjaink elméleti és gyakorlati pedagógiai szakembereit foglalkoztatják. Donáth érdeklődésének főbb kérdéseit hét pontban összegzi, majd leszögezi, hogy kötetében a széleskörű tevékenységet folytató Imre Sándor életének nem minden szegmensét taglalja. Többek között a kutatótársak által már feltárt pedagógiatanári, pedagógusképző, egyetemi oktatói, folyóirat-szerkesztő tevékenységére nem tér ki részletesen (erről lásd például Tóth, 1998). Helyette Imre Sándor országos művelődéspolitikai szerepvállalásainak (1918–1922 és 1943–1944 között) és az ezzel járó kihívásoknak szentel nagyobb figyelmet.

Az előszót követően 15 főfejezet következik, majd a kötetet egy epilógus zárja. Utóbbiban kirajzolódik, hogy a kortársak (többek között Ravasz László, Kemény Gábor) hogyan látták és miként ítélték meg Imre Sándor munkásságát. A monográfia minden fejezetének bemutatása lehetetlen vállalkás lenne e recenzió keretein belül, így a következőkben csupán néhány szegmensre hívnám fel a figyelmet. Bár érdekes lenne kitérni például a fővárosi iskolák államosításának tervére, a leveleintézmény előkészítésében végzett munkálataira és a nemzetnevelés fogalma kisajátításának kérdéskörére, ezúttal – szintén a terjedelmi korlátok miatt – tartózkodom ettől.

Kifejezetten érdekes részei a kötetnek az exkurzus fejezetek, amelyek közül a harmadik, a 20. század elején felállítandó új, vidéki egyetemek és a professzori kinevezések világába kalauzolja el az olvasót (pp. 110–127). Ennek a kitérőnek háttérében az áll, hogy Imre Sándor művelődéspolitikai tevékenységének megítéléséhez jelentős adalékként szolgál az a tény, hogy pályázott a harmadik magyarországi pedagógiai tanszék professzori állására. Miként Donáth rámutat, ezzel elsősorban nem a pozsonyi katedra megszerzésre törekedett, – családja ugyanis a fővárosba kötötte – levelei alapján arra következtethetünk, hogy tudományos munkásságára kívánt visszajelzést kapni szakmájának prominens képviselőitől. E fejezetet olvasva Kornis Gyula és Imre Sándor kapcsolata, pedagógiai elképzeléseinek és a nemzetnevelés fogalmának értelmezési különbségei is felszínre kerül-

nek. A kötet e része az aktuálisan zajló egyetemtörténeti kutatások számára minden bizonnyal értékes forrás, és érdekes adalékul is szolgálhat. Itt érdemes megjegyezni, hogy a fejezetben a nemzetiségi és zsidókérdés témája is előkerül, ahogy ezek a kérdéskörök a monográfia különböző fejezeteiben lépten-nyomon felbukkannak.

Egy másik izgalmas témakör a Nagy Háború vészkorszaka, amikor Imre Sándor olyan szerepet vállalt, melylyel a későbbiekben állandó támadási felületet nyitott személye ellen. Az 1910-es években egyre magasabb pozíciókba léptették előre, míg 1918 novembere és 1919 márciusa között, a Károlyi- és a Berinkey-kormány idején, a VKM helyettes államtitkáráként működött (pp. 143–177). Majd az ellenforradalmi rendszerben, korábbi szerepvállalása miatt állandó nyilvános támadások érték, amelynek következtében Klebelsberg 1922-től már nem tartott igényt szolgálataira a VKM-ben. Imre Sándort kimondottan megviselte ez a következmény: saját bőrén tapasztalta azt a politikai eljárást, hogy az egyes rendszerek működésében résztvevő szakemberek a rendszerváltást követően félreállításra kerülnek, még ha „ártatlanságukat” bizonyítani is tudják. A bemutatott forrásokon keresztül megelevenednek az átmeneti időszakban tevékeny oktatási szakembereket érintő kihívások és szerepvállalásuk következményei: hiába voltak jelentős szakmai eredményeik, korábban betöltött pozícióik miatt az új rendszer mellőzte őket.

Hangsúlyos és jelentős részét képezi a kötetnek Imre Sándor életpályájának utolsó szakasza, amikor a második világháború alatti „szélsőségek korában”, pontosabban 1943–1944-ben vállal szerepet az országos művelődéspolitikában (pp. 501–543). Ez az időszak, hasonlóan a korábbi 1918–1922 közötti szerepvállaláshoz, Imre Sándor számára vívódásokkal teli volt. Mint ahogyan Donáth részletesen ki is fejti, ebben a háborús és nehéz időszakban az OKT alelnökéként az „ügyis hiába” és az „annál inkább” hozzáállás között ingázva dolgozott. Az OKT, mint tanácsadó szervezet 1872–1945 között a VKM mellett működött, feladata az oktatási rendszerrel kapcsolatban felmerülő szakmai kérdések tárgyalása, véleményezése és előkészítése volt (Csibi & Dévényi, 2016). A neveléstörténeti szakirodalomban Imre Sándor tevékenységének ezen fejezete nem hangsúlyos, amelynek háttérben a szórványos forrásanyag állhat. Üdítő ugyanakkor, hogy Donáth figyelmet szentel ennek a nehéz időszaknak, amikor a testület irányítását az addigra már betegeskedő Imre Sándor végezte. Az OKT ekkor szerteágazó tevékenységet folytatott, de a háborús időszakban tényleges hatást nem tudott gyakorolni az oktatási-nevelési munkára.

Számos arra érdemes részt lehetne még kiemelni a gazdagon illusztrált, jól tördelt kötetből, de Donáth nyomán szabadon, bízzuk a továbbiakat az érdeklődő olvasóra, aki e kiadványt a Magyar Elektronikus Könyvtáron is elérheti. Összegzésképp megállapítható, hogy Donáth Péter friss könyve alapos és kitaró tudományos munka végeredménye, amely számos közgyűjteményi primer forrásra alapoz és a hazai szakirodalmat széles körben felhasználja. Kimondott erénye a kötetnek, hogy Imre Sándor személyes életútjának rekonstruálásán és interpretációján keresztül, a magyar neveléstörténet 1900–1945 közötti időszaka, valamint a korszak oktatásügyének főbb kérdései is megelevenednek. Így a monográfia címében ígérteknek megfelelően nem csak Imre Sándor átfogó művelődéspolitikai nézeteiről, hanem az ő szemüvegén és szerepvállalásán keresztül, a köznevelésről és a korszak magyar pedagógiájáról, a pedagógus szakmáról is szól. Releváns olvasmány lehet mind az általános pedagógia, mind a neveléstörténet, de a 20. század első felének magyar történelmének kutatói, illetve a téma iránt érdeklődők számára egyaránt. Végül a kötet felsőoktatási környezetben, forrásolvasó szemináriumokon is kitűnően alkalmazható.

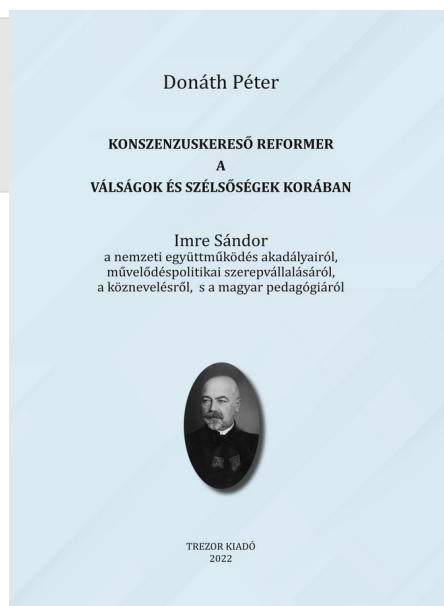
Irodalom

1. Czeglédi, S. (2021). Megújulási törekvések a református pedagógiában a két világháború között. In: Szarka, E. (Ed.) *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia kötet II.* (pp. 56–68). Mental Focus Kft.
2. Csibi, N. & Dévényi A. (2016). Egy miniszteri tanácsadó testület műhelyitkai. Az Országos Közoktatási Tanács jegyzőkönyveinek forrásértéke 1872–1945. In: Slahcta, K., Bánkúti, G. & Vonyó, J. (Ed.), *Sed intelligere. Tanulmányok a hatvanöt éves Gyarmati György tiszteletére* (pp.145–180). Kronosz Kiadó.
3. Dévényi, A. (2020). *Nemzetnevelés-parafrazisok. A nemzetépítéstől a hatalomkoncentrációig.* Kronosz Kiadó.
4. Donáth, P. (2020). Imre Sándor a köztisztviselői munka párt- és felekezeti elfogultságtól való mentességének szükségességéről s az egyetemi autonómiáról 1924-ben. *Iskolakultúra*, 30(8), 97–116.
5. Donáth, P. (2021a). Imre Sándor a háború, a pedagógia és az iskola kapcsolatáról 1914–1918-ban. In Sallay, Gergely P. & Török, R., Závodi, Sz. (Ed.). *Háborús hétköznapok V.* (pp. 49–64). HM Hadtörténeti Intézet és Múzeum.
6. Donáth, P. (2021b). Imre Sándor művelődéspolitikai nézeteinek formálódása, minisztériumi szerepvállalásának motívumai, körülményei. In Gombos, N. (Ed.), *Imre Sándor-émlékkötet: tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára.* (pp. 27–86). L'Harmattan.
7. Gombos, N. (Ed.) (2021). *Imre Sándor-émlékkötet: tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára.* L'Harmattan.
8. Heksch, Á. (1969). *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere.* Tankönyvkiadó Vállalat.
9. Szűts-Novák, R. (2022). Levelezés-kutatás, mint primer neveléstörténeti forrás – A Magyar Szemle két világháború közötti oktatáspolitikai és nemzetnevelő szerepe Imre Sándor levelezésének kontextusában. *Korunk*, 33(6), 97–106.
10. Tóth, G. (1998). Imre Sándor és a Paedagogium. *Magyar Pedagógia*, 98(2), 99–122.

„Ment-e a magyar világ elébb?”

Fizel Natasa*

DOI: 10.21549/NTNY.40.2023.1.5



Donáth Péter (2022). *Konszenzusereső reformer a válságok és szélsőségek korában. Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, a magyar pedagógiáról.* Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/23400/23444/>

Donáth Péter könyveiről nem először írok recenziót. Legutóbb a 2020-ban napvilágot látott *Pedagógusok az 1918-1919. évi politikai forgószélben* című könyvét mutattam be. Habár ennek a cikknek nyilvánvalóan nem az a könyv az apropója, mégis fontos megemlítenem, hogy a majd 600 oldalas mű logikus felépítésével, közérthető stílusával, de mindenekelett a kutatás monumentalitásával emelkedett ki a téma szakirodalmából.

Amikor 2022 őszén megjelent a szerző Imre Sándorról készített monográfiája, korábbi könyveihez hasonlóan szintén a Trezor Kiadó jóvoltából, az első gondolatom az volt, hogy hogyan képes egy kutató mindössze

két év leforgása alatt egy ilyen mélységű munka elkészítésére, és a kutatási eredmények összegyűjtése mellett egy újabb nagy terjedelmű mű megírására? Ez a kérdés csak erősödött bennem, amikor a könyvtárból kilépve kézbe fogtam a művet, ami nem csak terjedelmére, de még súlyára nézve is impozáns, 580 oldalával, A4-es méretével több, mint két kilót nyom. (A könyv digitális formában is elérhető az MTA Könyvtárban.)

Persze mielőtt bármely olvasó azt hinné, hogy ez a könyv két év alatt a semmiből készült el, biztosítanom kell arról, hogy ez természetesen közel sincs így. Donáth Péter az MTA doktora, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Professor Emeritusa fél évszázados történész kutatói pályát, megkerülhetetlen művek sorát tudhatja maga mögött, és több évtizede foglalkozik a 20. század pedagógusképzésének történetével, azon belül is legtöbb munkája a század első évtizedeire fókuszál. 2020-ban – a szerző korábbi munkásságából szinte organikus fakadóan – fordult figyelme kifejezetten Imre Sándor, „*a nemzetnevelés-elmélet atyja*” felé, és a könyv megjelenéséig kilenc tanulmányt (Donáth, 2020; 2021a-b; 2022a-f) publikált Imre munkásságának különböző aspektusairól, amelyek később a könyvbe is beépítésre kerültek. Ezek a tanulmányok mind nagyon fontos adalékokkal szolgálnak Imre politikai és szakmai életútjának részletes megismeréséhez.

Imre Sándor (1877–1945) neveléstudós, művelődéspolitikus személyével, munkásságával, és mindenekelett pedagógiájával természetesen korábban már több szerző is foglalkozott. 1959-ben és 1969-ben Heksch Ágnes írt Imre neveléselméleti tevékenységéről és művelődéspolitikai elképzeléseiről. Pedagógiájáról szakmai elemzést – ideológiai átitatottság nélkül – először 1995-ben, Imre újra kiadott *Neveléstanában* (az első kiadás 1928-ban jelent meg) Pukánszky Béla tollából olvashattunk. A szakirodalmat vizsgálva kirajzolódik, hogy az 1995-ös újra kiadás, és Pukánszky tanulmánya beindította az Imre Sándor iránti kutatói érdeklődést, amelyet

* Intézetvezető, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet, fizel.natasa@szte.hu

több publikáció is igazol (Deák, 1996; Faludi, 1996; Tóth, 1998; Ronkoviczné, 1999, 2002). A közelmúltban Donáth Péter már említett tanulmányai adtak újabb lendületet az Imre-kutatásoknak, valamint a 2021-ben megjelent Imre Sándor Emlékkötet is mindenképpen említést érdemel (Gombos, 2021). Azért vettem sorra mindezeket a munkákat, mert ezek sorozata vezetett végül Donáth Péter nagyszabású monográfiájához Imre Sándor életéről és munkásságáról. Méltó elődök után, méltó befejezés, mondhatnók, de ez a könyv nem befejezés, sokkal inkább mind a szerző, mind mások számára újabb kutatási utak kezdete lesz.

Donáth Péter írásainak egyik elévülhetetlen érdeme, hogy képes egy már sokak által vizsgált életutat, Imre különböző közéleti és szakmai szerepvállalásait egyetlen logikai ívre fektetni, és egy teljesen új szemlélettel, megközelítéssel hozzáfogni ennek a kifejezetten hullámzó, személyes és szakmai életében is vargabetűkkel tarkított életútnak a teljeskörű feltárásához. Mert habár az előszóban Donáth arra utal, hogy a következő majd 600 oldalon Imre művelődéspolitikájának alakulását követhetjük majd nyomon, Imrét a „*konszenzuális oktatáspolitikai fáradhatatlan sürgetője*”-ként, „*a közoktatás, közszolgálat pártpolitikai és felekezeti semlegességének, az egyetemi autonómia meggyőződéses híve*”-ként „*társadalmi hídépítő*”-ként jellemzi. Ezen tulajdonságok, gondolatok, elvek mögött személyes tulajdonságok, egy gerinces jellem rajzolódik ki. Imre karrierútja, döntései, vállalt szerepei, elvei mind-mind visszavezethetőek saját és családja értékrendjére. Egy ilyen jellemnek minden korban nehéz boldogulni, szerencsétlenségére (és talán a miénkre is) Imre Sándor életének 68 esztendeje különösen hullámzó volt. A világháborús veszteségek, a trianoni döntés, a nagyhatalmi játszmák, az átalakuló, nemzetiségi és felekezeti tekintetben is homogenizálódó társadalom, a felsőoktatás viharos évei mind hatással voltak a protestáns professzor személyes és szakmai életére egyaránt. A korszellem nem kedvezett az elvek embereinek. Véleményem szerint a szerző is erre a tényre akarja felhívni a figyelmet a könyv mottójául választott Imre idézettel: „*mindent elkövettem, hogy ne a tolaakodó nagyszájúak és üres politikai törtetők, hanem csendes és értelmes nevelő lelkű emberek jussanak vezető állásokba*” (8. o.). Imre Sándor saját belső meggyőződéshez igazította véleményét, döntéseit, amelyeknek alfája és ómegája minden korszakban, minden társadalmi és politikai környezetben a magyar iskola szolgálata volt. Nem meglepő, hogy ez a hozzáállása gyakran ütközött mások érdekeibe, és akadályozta a politikai kinevezettek érvényesülését. Így gyakran útban volt.

Kortársai „mimóza érzékenységűnek” tartották. Ez valóban jellemző minden olyan emberre, aki hisz abban, hogy ha a munkáját legjobb tudása szerint, elhivatottan és elkötelezetten végzi, mindig a jót, az igazságot keresi, akkor ezért megbecsülik majd, de azután – gyakran a maga kárán – szembesül az igazságtalansággal, a gátalansággal.

Imre gondolatait írásai, levelezése, feljegyzései alapján, már a 20. század első évtizedétől kezdődően nyomon követhetjük. A könyv 15 fejezetének elolvasása során megismerhetjük művelődéspolitikai nézeteinek kialakulását, 1910-es évek oktatási rendszeréről kialakított nézeteit, bepillantást nyerhetünk a VKM-ben – ekkor még külső munkatársként – eltöltött éveibe 1914 és 1918 között, majd néhány hónapig tartó helyettes államtitkári tevékenységébe (1918 novembere és 1919 márciusa között). 1919 márciusától augusztusáig a Pedagógiumot vezette, majd 9 napig tartó ügyvezető miniszteri időszaka kerül bemutatásra. Ezt követően 1922 júniusáig adminisztratív államtitkárként tevékenykedett a VKM-ben, míg komoly támadások után 1924 májusáig kényszerszabadságolták. A következő fejezetben a konszenzuskereséses politika akadályairól olvashatjuk el Donáth Péter jóvoltából Imre gondolatait, majd a nemzetnevelésről fontosságáról vallott elképzeléseit követhetjük nyomon. Végül az idősödő Imre egyetemi professzori és az Országos Köznevelés Tanácsban vállalt tevékenységét ismerhetjük meg.

Donáth Péter jelen művével felbecsülhetetlenül sokat tett Imre Sándor életművének még szélesebb körben való megismertetéséért, valamint nagyon sokat segített a jelenlegi és jövőbeli kutatók nemzedékeinek, akik

Imre életművét, a huszadik század első felének művelődéspolitikai viszonyait, „politikai forgószeleit” kutatják. Primer forrásokon alapuló munkája, és a számos izgalmas idézet – ami számomra mindig időgépként is működik –, valamint az aprólékosan feldolgozott események, mélyfúrások hiánypótlóak és rendkívül értékesek.

A fentiek mellett számomra a könyv áttanulmányozása során mégis a legizgalmasabb és a mai korra vonatkozóan a legrelevánsabb azoknak a kérdéseknek a felvetése, amelyeket Donáth könyve 9–10. oldalán fogalmazott meg. Például: *„A megtisztelő professzori állásra esélyes jelöltnek meg kell ragadnia a lehetőséget, bárhonnán támadjon is az? Vagy szakmai-etikai megfontolásból ki kell tartania a professzionális, tudományos, akadémiai kiválasztási követelmények, s az egyetemi autonómia eszméje, a fair play szabályai mellett akkor is, ha ebből számára – átmenetileg, vagy végleg – eleshet e pozíció megszerzésének esélye?”*

Azt hiszem ezekre a kérdésekre a tudományos élet szereplőiként mindannyiunknak van válaszunk. Ahogy Imre Sándornak is volt. Tiszta erkölcsű, elvek mentén gondolkodó emberként, tanárként, politikusként, „nyakas kálvinista” -ként. Akkor is kitartott ezek mellett, amikor véleménye személyes boldogulásának is ártott. Folyamatos önvizsgálatot tartott, önkritikát gyakorolt – ahogyan azt több forrásban is olvashatjuk –, de ahogy a közhely is tartja, aki önmagával harcol, az akkor is veszít, ha nyer.

Imre Sándor életútján végigtekintve, és mai korunkban körbe tekintve pedig a kérdés csak költői lehet: „Ment-e a magyar világ elébb?”

Irodalom

1. Deák, G. (1996). Imre Sándor helye a magyar pedagógiai irodalomban. *Magyar Pedagógia*, 96(3), 271–288.
2. Donáth, P. (2020). Imre Sándor a köztisztviselői munka párt- és felekezeti elfogultságtól való mentességének szükségességéről s az egyetemi autonómiáról 1924-ben. *Iskolakultúra*, 30(8), 97–116.
3. Donáth, P. (2021a). Imre Sándor a háború, a pedagógia és az iskola kapcsolatáról 1914–1918-ban. In Sallay, G. P., Török, R. & Závodi, Sz. (Eds.), *Háborús hétköznapok V. (46–64)*. HM Hadtörténeti Intézet és Múzeum.
4. Donáth, P. (2021b). Imre Sándor művelődéspolitikai nézeteinek formálódása, minisztériumi szerepvállalásának motívumai, körülményei 1909–1918. In Gombos N. (Ed.), *Imre Sándor- emlékkötet: Tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára. (27–86)*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
5. Donáth, P. (2022a). Adalékok a 105 éve létrehozott harmadik pedagógia professzori állás betöltésének történetéhez Kornis Gyula, Fináczy Ernő, Schneller István, Alexander Bernát játszmája Imre Sándor és Weszely Ödön pozsonyi pályázatának elbírálása során. *Iskolakultúra*, 32(4), 70–93. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.4.70>
6. Donáth, P. (2022b). Imre Sándor alelnöksége az Országos Közoktatási Tanácsban. I. Kétségek – szolgálat – program 1943-ban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(2), 51–70. <https://doi.org/10.21549/NTNY.37.2022.2.4>
7. Donáth, P. (2022c). Imre Sándor alelnöksége az Országos Közoktatási Tanácsban II. Navigare necesse est – lapok az OKT 1943–1944. évi dokumentumaiból. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(3), 78–97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.38.2022.3.5>
8. Donáth, P. (2022d). Imre Sándor feljegyzései „ügyvivő” miniszterségének napjairól (1919. augusztus 7–15.): Emlékei, értékelése az „ügyvivő” Friedrich-kormány magalakulásáról, működéséről. Első rész. *Polymatheia*, 19(1–2), 24–62. <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.3-4.02>
9. Donáth, P. (2022e). Imre Sándor levélváltása Kemény Gáborral a II. zsidótörvényről és a pedagógia, a pedagógusok, az egyetemek feladatairól s hallgatóiról 1939–1944-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(5–6), 105–114.
10. Donáth, P. (2022f). Imre Sándor memoárja az 1918–1919. évi forradalmakat követő felelősségre vonásokról: Benedek Marcell, Dénes Lajos, Somogyi Béla és Czákó Ambró ügyéről. *Múltunk*, 67(3), 74–110.
11. Faludi, Sz. (1996). Kolozsvári-szegedi hagyományok. Imre Sándor neveléstana és a nemzetnevelés koncepciója. *Magyar Pedagógia*, 96(3), 289–297.
12. Gombos, N. (2021). *Imre Sándor- emlékkötet*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
13. Heksch, Á. (1959). *Imre Sándor nevelésméleti tevékenysége 1919-ig*. Tankönyvkiadó.
14. Heksch, Á. (1969). *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó.
15. Imre, S. (1995). *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. OPKM.
16. Pukánszky, B. (1995). Imre Sándor neveléstana. In Imre, S. *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. OPKM.
17. Ronkoviczné Faragó, E. (1999). *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában*. Comenius Bt.
18. Ronkoviczné Faragó, E. (2002). Imre Sándor nézetei a reformpedagógiáról. In Németh András (ed.), *Reformpedagógiatörténeti tanulmányok: európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. (92–100)* Osiris Kiadó.
19. Tóth, G. (1998). Imre Sándor és a paedagogium. *Magyar Pedagógia*, 98(2), 99–122.

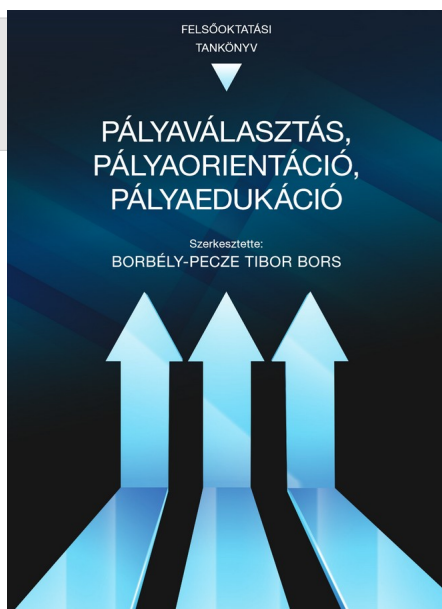
Szemle

Aktuális olvasnivaló

Az életpályaépítés fogalmának értelmezési keretei

Visztenvelt Andrea*

DOI: 10.21549/NTNY.40.2023.1.6



Borbély-Pecze, Tibor Bors (Ed.), (2022). *Pályaválasztás, pályaorientáció, pályaedukáció Magyar Pedagógiai Társaság. Magyar Pedagógiai Társaság, ELTE Eötvös Kiadó és WJLF Kiadó.*

A Pályaválasztás, pályaorientáció, pályaedukáció címmel íródott, több, mint 200 oldalnyi felsőoktatási tankönyv a hazai, témában jártas szakértők, oktatók, kutatók magas színvonalú munkája, amelyben a pályaorientáció fogalmához kapcsolódó területek jelennek meg. A téma igen aktuálisnak mondható, hiszen a hazai pedagógia, életpálya-tanácsadási rendszerekben a tudományos igényű művek, kutatások ritkán jutnak el a szélesebb értelemben vett, a téma iránt érzékenységet mutató, érdeklődő olvasókhöz. Jelen kötetben az életút- támogató pályaorientáció (Borbély-Pecze, 2010) rendszerének bemutatásától jutunk el a pályakonstrukciós szolgáltatások vizsgálatán keresztül a pályaedukációs tanulmányment rendszerek gyakorlati alkalmazhatóságának leírásáig.

A kötetben olvasható tizenkét fejezet kivétel nélkül azzal a céllal keletkezett, hogy a hazai pályaedukációs rendszerben érintett szakembereknek releváns, alkalmazható tudást adjon közre, több esetben empirikus kutatási eredményekre való hivatkozás alapján. Fontos kiemelni, hogy az elméleti háttér alapos körüljárása mellett kifejezetten jól alkalmazható, a gyakorlati elemzéseket felvonultató tanulmányok is helyet kaptak a kötetben, melyek nagyban hozzájárulnak a szakmában kevésbé jártas személyek fejlesztéséhez, módszertani repertoárjuk bővítéséhez is.

Alább az egyes tanulmányokat a kötetben való sorrendjüknek megfelelően mutatom be, jelölve a cikk elsődleges témáját.

Borbély-Pecze Tibor Bors „Az életút-támogató pályaorientáció rendszere változó gazdasági és társadalmi környezetben.” című írásában az olvasó a témához kapcsolódó elméleti keretokről tájékozódhat és a pályakonstrukció fogalomrendszeréből kiindulva juthat el a pályaalakítás kérdéseire.

A kötetben olvasható következő értékes munka címe „Pályakonstrukció és pályaalakítás. Egyazon életpálya két olvasata.” Szerzői (Borbély-Pecze Tibor Bors, Suhajda Csilla Judit, Kenderfi Miklós, Tajtiné Lesó Györgyi, Juhász Ágnes) azt emelik ki, hogy a pályatanácsadási munka jellegzetességei nem azonosak az egyes korcsoportok tekintetében. Felhívják a figyelmet továbbá arra is, hogy a tanácsadásban megjelenő fogalmak egyik csoportja az egyén felkészítését, támogatását (pályaedukáció, pedagógiai értékelés és fejlesztés, karrier-tanácsadás), fejlődését, míg másik részük az egyén aktuális állapotának felmérését (kiválasztás, pályaalakítási vizsgálat) célozzák meg.

* Egyetemi adjunktus, MATE, Emberi erőforrás tanácsadó MA szakkordinátor MATE, Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet Humántudományi és Szakképzési Tanszék, Visztenvelt.Andrea@uni-mate.hu

Borbély-Pecze Tibor Bors „Értékek és pályatanácsadás Magyarországon” című fejezete a pályák és értékek viszonyával foglalkozik, amelyben az értékvizsgálatok gyakorlati alkalmazhatóságának feltételeit, lehetséges eredményeit is megmutatja a szerző, előtérbe helyezve a változó gazdasági, társadalmi körülmények hatását a tanácsadói munkára.

A fenti szerző másik munkája, a „Digitális pályatanácsadás: second life, avagy mégsem az?” című írása a digitális tanácsadás lehetőségeiről, kockázatáról szól, és kiválóan mutat rá az eltérő célcsoportok online világban működő szolgáltatásainak eredményeire, jellegzetességeire, szem előtt tartva a tanácsadási alapelveket, valamint a tanácsadási folyamat etikai alapszabályait.

Szintén a fenti szakember tollából született tanulmány a „Pályainformáció és pályaválasztás” című írás, amelyben az olvasó a pályainformációs rendszerekkel kapcsolatban kap tájékoztatást, szem előtt tartva a foglalkozási prognózisok, valamint a személyre szabott pályainformációk szükségességét.

A könyv második része a gyakorlat irányába mutat, s igyekszik olyan kutatási adatokkal is alátámasztott módszereket bemutatni, amelyek alkalmazására a köznevelésben, illetve a felnőtteknek szóló tanácsadásban is helye lehet.

Borbély-Pecze Tibor Bors, Göngyösi Katalin, Juhász Ágnes „Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben. A pályaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet.” című írásában a közoktatásban dolgozó pedagógusok hiányos szakmódszertani hátterére hívják fel a figyelmet, amely természetesen nem eredményezhet a diákok esetében releváns pálya, iskolaválasztási döntést. A szerzők leírják, hogy az életút-támogató pályaorientációs tevékenységek körébe egyszerre tartozik az életpálya-építési kompetenciák fejlesztése, a szükséges információszolgáltatás, valamint a pályatanácsadás, amelyet a gyakorlatban olyan pályaorientációs rendszer révén lehetne megvalósítani, amely több szereplő feladatmegosztásán, együttműködésén alapszik. Ennek kapcsán az online adatbázisok frissítését, a jó gyakorlatok megosztásának szükségességét, illetve a tanácsadók által kínált szolgáltatások egységesebb kiterjesztését javasolják.

Borbély-Pecze Tibor Bors következő tanulmányának címe „Pályaorientációs rendszerek Európában – az iskola szerepei.” Ebben a munkában a hazai keretokről olvashatunk, amelynek kapcsán a szerző azt emeli ki, hogy hazai iskolai pályaorientációs tevékenység akkor kerülhetne a helyére, ha több prekondicionalitás egyszerre érvényesülne, így a társadalmi, a rendszer szintű, valamint az egyéni gondolkodás, lépések is jelen lennének a folyamatban.

Suhajda Csilla Judit és Borbély-Pecze Tibor Bors közös írása, a „Pályaorientációs szolgáltatások a pandémia első évében. Egy hazai és egy globális felmérés közös tapasztalatai.” címmel megmutatja azokat az empirikus kutatási adatokat, eredményeket amelyet a szerzők és más munkatársak 2020-ban a COVID-19 tanácsadási szolgáltatásokra gyakorolt hatásának leírására realizáltak. Az eredmények szerint a pályafejlesztés, pályatanácsadás veszélybe került a társadalmi és gazdasági válság példátlan zűrzavara idején. A karanténhelyzet és pályaorientációs szolgáltatások a pandémia első évében a lezárások különösen aggasztóak voltak, mivel a pályaorientáció és a pályatanácsadás alapvető fontosságúak lenne. Ugyanakkor a tanulmányban a szerzők kiemelik, hogy tendenciaként jelenik meg, a közösségi média elsőrendű platformmá válása, a pályatanácsadás tekintetében. Ennek súlyos szakmai konzekvenciái vannak a tanácsadás módszertanára vonatkozóan, hiszen az elavult szoftverek, a nem közhiteles, nem naprakész adatbázisok nem képesek támogatni ezt a kifejezetten fontos területet.

A fenti tanulmányra rímelve jelenik meg a tankönyvben „„Karantén-tanácsadók”. Hazai pályaorientáció, pálya-
edukáció a karantén alatt a tanácsadók szemszögéből.” címmel Tajtiné Lesó Györgyi, Borbély-Pecze Tibor Bors, Juhász Ágnes és Kenderfi Miklós közös írása. A kutatók a Magyarországon pályaorientációs és/vagy karrier-

pályatanácsadó, pályainformációs szerepkörben dolgozó kollégák megküzdési stratégiáit, a személyes (egyéni, csoportos) tanácsadási formák átalakulását vizsgálta, a pandémia folyamatában. Azt találták, hogy a tanácsadók a karantén ideje alatt jelentős ügyfélkörtől estek el, a szolgáltatások minősége is romlott. A megvalósított folyamatokban az idő faktor is kedvezőtlen irányba módosult, rövidebb, sokszor vész telefonos beszélgetésekben realizálták a tanácsadók a munkát. Összességében megállapítják szerzők, hogy hiányzik az életút-támogató pályaeorientációt és annak egyes alrendszereit, (pályaedukáció/pályapedagógia, karriertanácsadás, pályainformáció-nyújtás) minőségbiztosítási szempontból szektorsemlegesen, a távtanácsadás keretei között is használhatóan meghatározó szakmai protokoll.

Borbély-Pecze Tibor Bors, Fazakas Ida, Juhász Ágnes „*Pályabolyongások. Pályaeorientációról a Szakképzés 4.0 stratégia kapcsán.*” című írása a sikeres pályaeorientáció feltételrendszerén keresztül mutatja be, az ember-pálya-megfelelés jelenkori komplexitását, kiemelve azt, hogy az emberi életpályában folyamatosan tervezni kell, és újra gondolni a személy tekintetében a munka, munkakör választást.

Borbély-Pecze Tibor Bors, Fazakas Ida, Kenderfi Miklós, Tajtiné Lesó Györgyi „*A pályainformációtól a közösségi karrierkonstrukcióig. A kettunen közösségi médiára alapozott pályatanácsadási modell vizsgálata a hazai gyakorlatban.*” című írása adja a kötet utolsó előtti tanulmányát, amelyben a nemzetközi javaslatok alapján vizsgált pályatanácsadási rendszer kerül górcső alá. Ebben a cikkben bemutatásra kerülnek a pályaeorientációs, pályatanácsadási szolgáltatásokkal, iskolai programokkal és szakemberekkel szemben a digitalizáció során fellépő kihívások, a fejlett gyakorlatoktól lemaradó hazai megoldásokat. Majd Kettunen modelljét ismertetve néhány ígéretes hazai pályaeorientációs gyakorlatot írnak le a szerzők.

Borbély-Pecze Tibor Bors, Pálvölgyi Lajos, Tajtiné Lesó Györgyi „*Pályaedukációs tanulásmenedzsment-rendszerek. Elvárások és példák.*” címmel íródott utolsó tanulmánya a kötetben arra hívja fel a figyelmet, hogy az online tanulástámogató rendszerek, a szélesebb értelemben véve az online tanulás vagy az azt támogató közös keresésre, felfedezésre és értelmezésre alapozó online pályafejlesztés ugyanolyan tananyag-fejlesztési célrendszerre épül, mint bármely más műveltségterület. Ebben a fejezet részben egy sor nemzetközi példát kiemelve arra vállalkoznak a szerzők, hogy megmutassák, egy modern online, tanulásmenedzsmentre épülő pályaeorientációs/edukációs rendszerrel szemben milyen szakmai elvárások támaszthatók.

A kötet használhatóságát tekintve elmondható, hogy kiemelt színvonalon mutatja be az elméleti és gyakorlati területeit a pályaeorientációhoz kapcsolódó témáknak, valós támogatást nyújtva ezzel a téma iránt elkötelezett olvasóknak, szakembereknek, akik mellett a célzott olvasóközönség akár a tudatos szülők is lehetnek.

A kötet szerkezete, szerkesztése, logikus, a szerkesztők ügyeltek arra, hogy az egyes cikkek tartalmi koherenciája is emelje a megértés, a tanulmányok alkalmazhatóságának feltételeit. A szövegek stílusa magasan megfelel a tudományos publikációkban elvárt szintnek, ugyanakkor érthető, könnyen követhetőek a tanulmányok.

Összességében elmondható, hogy kiváló tankönyvet alkottak meg a szerzők, akik holisztikus gondolkodásuknak, innovatív ötleteiknek köszönhetően egy olyan szakmai kiadványt írtak, amely a pályán mozgó szakemberek mellett az általános olvasó számára is érdekes és hasznos tudást kínál a pályaválasztás, pályaeorientáció témakörében.

Irodalom

1. Borbély-Pecze, T. B. (2010). Az életút-támogató pályaeorientáció. ELTE PPK. Doktori disszertáció. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=5091> (2022. 10. 03.)

A feledés homályából reflektorfénybe

Bogdán Péter*

DOI: 10.21549/NTNY.40.2023.1.7



DARVAI TIBOR

Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban, A TANÍTÓ című folyóirat elemzése alapján

GONDOLAT

Darvai Tibor (2022). *Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban, A Tanító című folyóirat elemzése alapján*. Gondolat Kiadó.
<http://real.mtak.hu/163044/>

2022-ben jelent meg a Gondolat Kiadó gondozásában Darvai Tibor könyve, mely doktori értekezésének szerkesztett változata (Darvai, 2017). A szerző arra vállalkozik, hogy elemezze a korai Kádár-korszak oktatáspolitikáját, illetve annak manifesztálódását A Tanító című pedagógiai folyóiratban. A Tanító c. szaklap mára részben a feledés homályába merült, (a sok évfolyamot megélt, korábban magas példányszámban megjelent, utolsó időszakában a tanügyigazgatás „köldökzsinórjáról” levált/leválasztott folyóirat ma már nem létezik), de most – az értekezés által – újra reflektorfénybe került.

A címből ítélve sajtótörténeti értekezésről van szó. Ám a szerző ennél jóval szélesebb kontextusba ágyazta kutatásának fókuszát.

Tudvalévő, hogy az utóbbi évtizedben a pedagógiai sajtókutatás megannyi új és hagyományos módszert választott (például Szabolcs Éva tartalomelemzési metodikákat alkalmazott (Szabolcs, 2001), Géczzi János a monografikus leírás megoldását választotta (Géczzi, 2006), Somogyvári Lajos pedig több kutatása az ikonográfiát vonta a metodikába, miközben Szabó Zoltán András és Galántai László esetében „bevett gyakorlatnak számított” a számítógépes motívumelemzés is (Galántai & Szabó, 2019), (Somogyvári, 2014a), (Somogyvári, 2014b), (Somogyvári, 2014c)), azaz Darvai Tibor, könyvében, alkalmazkodik a napjainkban érvényes pedagógiai-sajtókutatási trendekhez.

A szerző témaválasztása azt feltételeznél, hogy az olvasó olyan munkával találkozik, amely csak a neveléstudomány művelőinek szűk körét érdekelheti, de a gyakorlat ezt megcáfolja. Darvai Tibor – az általa választott témakört – olyan könnyed és olvasmányos stílusban írta meg, hogy könyvét akár a neveléstudományt/a nevelés-oktatástörténetet népszerűsítő opusként is értelmezhetjük, amely számot tarthat a kevésbé beavatott olvasóközönség, elsősorban a „létezett szocializmus” működési módja, értelmiségpolitikája iránt érdeklődők figyelmére is.

A fejezetek azonos módon vannak felépítve, azaz öt részből állnak: a) a szerző összefoglalja, hogy az adott fejezet miről szól; b) bemutatja a nemzetközi (elsősorban a szovjetunióbéli) társadalmi és gazdaságpolitikai változások hatásait a szocialista Magyarország társadalmi/gazdasági berendezkedésére (előfordul olyan is, amikor csak a hazai változásokat elemzi, a nemzetközi kitekintés elöl kitér, mert az nem releváns); c) levezeti, hogy a hivatkozott nemzetközi és/vagy hazai társadalmi-gazdaságpolitikai történések milyen oktatáspolitikai problémákat generáltak Magyarországon; d) bemutatja, hogy a „generált” oktatáspolitikai problémák miként mani-

* Magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár, újságíró, oktatáskutató, bogdan.peter1979@gmail.com

fesztlódtak a Tanító című pedagógiai szaklapban; és végül e) összegzi az adott témakörrel kapcsolatos főbb megállapításokat.

Az alaphangot az első fejezet adja meg. A szerző ebben Karl Marx, Mannheim Károly, Andrew Heywood és Szabó Miklós ideológiaelméleti téziseit mutatja be, de kitér arra is, hogy az ideológiaelmélet kutatása hazánkban nem frekvenciált terület és azt is megfogalmazza: a saját kutatásában az ideológiaelméletet hogyan értelmezi és érvényesíti.

A négy gondolkodó filozófiai rendszerének felvázolása egy fejlődési folyamatot közvetít az olvasó felé és tekintést is enged nemzetközi vizekre, megítélésem szerint azonban a legfontosabb gondolatok Karl Marx-tól származnak, aki az „osztályharc” fogalmának leírásával gyakorlatilag megmagyarázza azt, hogy 1950 és 1970 között hogyan működött a világ Közép-Kelet-Európában (15–17. oldal). Darvai Tibor mindössze két oldalban összegzi a német filozófus vonatkozó gondolatait, mégis megalapozza vele annak megértését, hogy a Rákosi-korszakban és a Kádár-rendszerben az oktatáspolitikai-történeti folyamatokat milyen (kül- és belpolitikai) tényezők alakították, hogy a közel „négy évtizednyi osztályharc” miről szólt és hogyan manifesztálódott társadalmi, gazdasági, nevelési és oktatási szinteken.

A szerző objektív szemüvegén keresztül végigvonul előttünk, hogy Sztálin uralma, majd a Hruscsov alatt bekövetkező „olvadás” (a szovjetunióbéli sztálinisták és antisztálinisták harca, hatalomváltása) miként csapódott le a Szovjetunió oktatáspolitikájában, s ezáltal a magyar oktatáspolitikában is az 1950-es évektől az 1970-es évek végéig. Valamint az is, hogy mindez miként vezetett Magyarországon hol Rákosi Mátyás, hol Nagy Imre előretöréséhez, vagy a későbbiekben Kádár János regnálásához, minden esetben azt eredményezve, hogy az általános politikai széljárásnak megfelelően változzon az oktatáspolitikai széljárás is (38–61. oldal).

Darvai munkájából – a fentiekén kívül – részletesen tájékozódhatunk még a korai Kádár-korszak tantervekre vonatkozó elképzeléseiről (62–84. oldal), a pedagógus-továbbképzések kérdéséről (85–100. oldal), az iskolai előkészítő foglalkozások problematikájáról (127–134. oldal), a felügyeleti rendszer jellemzőiről (145–162. oldal), két matematikaoktatási kísérletről (135–144. oldal), valamint részletesen bemutatásra kerülnek az V. Nevelésügyi Kongresszuson történtek is (szekciókra lebontva) (165–174. oldal).

Darvai Tibor könyvével kapcsolatosan meg kell jegyezni, hogy – habár A Tanító című lapra fókuszál a vizsgálati időszakban – egy fejezet erejéig kitér az olyan nevelési-oktatási szaklapok jellemzésére is, mint a Köznevelés, a Magyar Pedagógia, a Pedagógiai Szemle, A Tanító Munkája (A Tanító jogelődje), az Óvodai Nevelés, az Úttörővezető, a Család és Iskola vagy a Gyermekünk (a Család és Iskola jogutódja). A szerző által jellemzett 8 lap széles spektrumot kínál a hazai pedagógiai folyóiratokból, amennyiben az A Tanító Munkája/Tanító; az Óvodai Nevelés szakági/módszertani médium; a Köznevelés általános (minden területet átfogó) minisztériumi oktatási (oktatáspolitikai) magazin; a Magyar Pedagógia és a Pedagógiai Szemle a hazai neveléstudomány vezető orgánumai; az Úttörővezető mozgalmi újság, a Gyermekünk pedig az általános nevelés családi lapja.

A szerző a Nők Lapját is beemeli írásába, indoklásul pedig azt hozza fel, hogy az orgánum nagyon gyakran foglalkozott gyermeknevelési kérdésekkel a vizsgált korszakban, ami miatt pedagógiai jellegét is hangsúlyosnak ítéli.

Meg kell jegyezni azt is, hogy érintőlegesen bár, de a könyv hozzájárul a romológia tárgyköréhez is, amennyiben Darvai felhívja a figyelmet arra, hogy a Tanító című pedagógiai szaklap mögött meghúzódó, az iskolareformot támogató oktatáspolitikai csoport nemcsak a munkás-paraszt családok gyermekeit akarta felzárkóztatni, de a roma közösségek tanulóit is. Darvai szerint ezek a szándékok annyira határozottak voltak, hogy A Tanító című orgánumban *Iskolára előkészítés*, illetve a *Tanterv végrehajtásának tapasztalatai* címmel rovatokat is indítottak, amelyekben kifejezetten a roma származású diákok iskolai helyzetét vizsgálták, sőt a *Tanterv végrehajtásának tapasztalatai* című rovatban az oktatásirányítók és a pedagógiai szakemberek kritizálták a tanítókat

azért, mert szerintük azok nem voltak képesek a roma diákokat sikeressé tenni az iskolai tanulmányaikban. A szerző megállapítása szerint az, hogy a fentiekben megjelölt kérdéskör nyilvánosan szóba kerülhetett a korai Kádár-korszakban, reveláció erejű eredmény, amennyiben a romák felzárkóztatásának kérdése akkoriban még nem tartozott a Kádár-rezsim nyilvánosan vállalt oktatáspolitikai tematikái közé.

Végül – de nem utolsó sorban – meg kell említeni azt, hogy Darvai Tibor munkájának erénye a széles merítésű szakirodalmi bázis, amely a kutatók számára jó alapot nyújt a korszak és a téma további kutatásához, valamint fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a monográfia szerkezete példaértékű, mert abban magas színvonalon érvényesül a szerző azon törekvése, hogy a vizsgált téma minden releváns aspektusát – legyen az teoretikus vagy praktikus – számba vegye.

Irodalom

1. Darvai, T. (2017). *Oktatáspolitikai és a Tanító című folyóirat a hatvanas években Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs (doktori disszertáció)
2. Darvai, T. (2022). *Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban, A TANÍTÓ című folyóirat elemzése alapján*, Gondolat Kiadó
3. Galántai, L & Szabó, Z. A. (2019). *A Magyar Pedagógia szöveganalitikai vizsgálata (1968–2018)*, In Varga, A., Andl, H. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds., 2019). *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. Absztraktkötet. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2019. november 7–9. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
4. Gécz, J. (2006). *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*. Iskolakultúra-könyvek 31.
5. Somogyvári, L. (2014a). „A tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli terei (Képelemzések a magyar pedagógiai szaksajtóban, 1960–1970)”, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs (doktori disszertáció).
6. Somogyvári, L. (2014b). *Internacionalizmus és posztkolonializmus. Multikulturalitás az 1960-as évek magyar pedagógiai szaksajtójának fényképanyagában*, In Szabó, I. (Ed.) (2014). *II. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2013*, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat
7. Somogyvári, L. (2014c). *A test meztelensége: Képek és diskurzusok a magyar pedagógiai sajtóban a hatvanas, hetvenes években*, In Gécz, J. & András, F. (Eds.) (2014). *A test mint antropológiai tér*, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Veszprém
8. Szabolcs, É. (2001), *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*, Műszaki Könyvkiadó.

Szerzőink

Albert Gábor

történész, 2003-ban fejezte be doktori tanulmányait történelemtudományokból az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. 2016-ban habilitált neveléstudományokból az Eszterházy Károly Főiskolán. Munkahelye a Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár. Kutatási területe: agrárszakoktatás-történet, vízügytörténet, történelemtanítás-történet, tankönyvtörténet.

Bogdán Péter

magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár, újságíró, PHD fokozatát 2021-ben nyerte el az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Pályája során dolgozott újságíróként (RomNet.HU, SosiNet.HU, Rádió C), de alternatív oktatási modellek működtetője is volt szakmai vezetőként, magyar nyelv és irodalom szakos tanárként, angol és német nyelvi korrepetítorként (Budaörsi Tanoda) és mentorként (Roma Mentor Projekt). 2015 és 2021 között az MTA TK Kisebbségkutató Intézetének volt a tudományos segédmunkatársa. Kutatási területei: poliglottizmus, idegennyelv-tanítási metodikák, eszperantológia, interlingvisztika, genocídium és béketeremtő tanulmányok, pedagógiai sajtótörténet, reform- és alternatív pedagógiák, innovatív pedagógiai modellek, roma politikátörténet, roma történelem, roma irodalomtörténet, roma sajtótörténet, alternatív roma oktatási modellek, romákkal rokon népek (lomák és domák).

Fizel Natasa

főiskolai docens, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógia Intézetének vezetője, a Szociálpedagógus-képző Tanácsék vezetője, az SZTE Egyetemtörténeti Bizottság tagja. Fő kutatási területe a pedagógusképzés története a 20. században, különös tekintettel az intézmények közötti együttműködésre.

Olteanu Lucián Liviusz

pszichológusi alapidiplomáját Temesváron a Vest Egyetem Pszichológia és Szociológia karán szerezte meg 2005-ben, amelyet kiegészített egy kétéves mesterképzéssel család és párkapcsolat tanácsadással. Tudományos fokozatát az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte meg. A doktori értekezése témája: „A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai”. 2007-ben az SOS-Gyermekfalu keretén belül megkezdte pszichológusi tevékenységét, ahol beilleszkedés, viselkedészavaros gyermekek kezelésével foglalkozott; elsődleges feladata a családba, társadalomba való beilleszkedés elősegítése volt. Emellett iskolapszichológusként is aktívan tevékenykedett. 2012-től óraadóként kezdett dolgozni a Szarvasi Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Karán, iskolapszichológusi hivatását pedig a Magdu Lucian Román Általános Iskola és Óvodában folytatta. 2017-ben nyitotta meg a magánredelését. Jelenleg a Gál Ferenc Egyetemen tanít mint főiskolai adjunktus, amelyhez szorosan kapcsolódik soft-skill tréneri tevékenysége.

Vajnai Viktória

az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Karának doktori hallgatója; kutatási területe a nyelvtanulás és a nyelvvizsga társadalmi összefüggései, ezen belül elsősorban a társadalmi-oktatási egyenlőtlenségek, illetve a nyelvpolitika.

Várdai Levente

történész muzeológus, a Janus Pannonius Múzeum munkatársa. 2020-ban a Pécsi Tudományegyetemen történelem-média tanár szakon szerzett diplomát. Jelenleg doktori tanulmányait végzi a PTE Interdiszciplináris Doktori Iskolájában. Kutatásaiban a 20. századi hazai ifjúsági szervezetek és mozgalmak történetével foglalkozik, elsősorban a cserkészettel és a leventemozgalméval. Disszertációjában az 1933-as magyarországi cserkész világtalálkozó szervezési és kultúrdiplomáciai kérdéseit vizsgálja.

Visztenvelt Andrea

emberi erőforrás tanácsadó végzettséggel rendelkezik, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet, Humántudományi és Szakképzési Tanszékének adjunktusaként oktatási, kutatási feladatokat lát el az intézmény emberi erőforrás tanácsadó, pályaorientációs tanár, illetve vezetés szervezés szakjain. Számos nemzetközi projektben részt vett, folyamatosan tevékenykedik a tanácsadói gyakorlati munkában, fontos számára az életpálya tanácsadás hazai innovációs lehetőségeinek a támogatása, a szakemberek számának növelése. Publikációiban a gyakorlatorientált módszerek jelennek meg főként.

Authors

Gábor ALBERT

is a historian who finished his PhD studies in historical sciences at Eötvös Loránd University in 2003. In 2016, he obtained his habilitation in educational sciences at Eszterházy Károly College. Recently he has been working at the Museum and Library of Hungarian Agriculture. His field of research is on the history of agricultural vocational education, the history of water management, the history of history teaching and the history of textbooks.

Péter BOGDÁN

is a secondary school Hungarian language and literature teacher, journalist and education researcher. He was awarded his PhD in 2021 at the Doctoral School of Education, ELTE PPK. He was a journalist (RomNet.HU, SosiNet.HU, Rádió C); however, he also ran alternative education models as a professional leader, teacher of Hungarian language and literature, English and German language tutor (Learning Centre of Budaörs) and mentor (Roma Mentor Project). His research interests include polyglotism, foreign language teaching methodologies, Esperantology, interlinguistics, genocide and peacebuilding studies, pedagogical press history, reform and alternative pedagogies, innovative pedagogical models, Roma political history, Roma history, Roma literary history, Roma press history, alternative Roma educational models, Roma related peoples (Lomas and Domas).

Natasa FIZEL

is an associate professor, head of the Institute of Applied Pedagogy at the Juhász Gyula Faculty of Education at the University of Szeged, head of the Department of Social Pedagogy, and member of the SZTE University History Committee. Her main field of research is on the history of teacher education in the 20th century, particularly regarding cooperation between institutions.

Lucián Liviusz OLTEANU

obtained his bachelor's degree in psychology at Vest University's Faculty of Psychology and Sociology in Timișoara in 2005, which he completed with a two-year master's degree in family and relationship counselling. He got his PhD at the Doctoral School of Education at the Károly Eszterházy Catholic University. The topic of his doctoral thesis was: "Educational aspects of career choice". In 2007 he started his work as a psychologist at the SOS Children's Village. His task was to treat children with behavioural disorders and help them integrate into their new SOS- families and society. In addition, he started working actively as a school psychologist. In 2012 he started working as an assistant professor at the Faculty of Pedagogy of Ferenc Gál in Szarvas. He continued his profession as a school psychologist at the Magdu Lucian Romanian Primary School and Kindergarten. He successfully opened his private practice in 2017. He is currently teaching at Ferenc Gál University as an associate professor, and in close connection with this carries out his soft-skills training activities.

Viktória VAJNAI

is a PhD student at the Doctoral School of Education, University of Szeged. She holds degrees in Andragogy and Psychology. Her main research interests include the mental well-being of young adults with ADHD, behavioural addictions, and other associated comorbid disorders.

Levente VÁRDAI

is a historian and museologist of the Janus Pannonius Museum. In 2020, he graduated from the University of Pécs with a degree in history and media education. He is currently a PhD student at the Interdisciplinary Doctoral School of the University of Pécs. His research focuses on the history of twentieth-century youth

movements in Hungary, as Scouting and the Levente movement. In his dissertation, he examines the organizational and cultural diplomacy aspects of the Hungarian Scout Jamboree (1933).

Andrea VISZTENVELT

is qualified as a human resource consultant. As an assistant professor at the Department of Humanities and Vocational Education, Institute of Rural Development and Sustainable Economy of the Hungarian University of Agriculture and Life Sciences, she performs teaching and research tasks in the institution's human resource consultant, career guidance teacher, and management organization courses. She has participated in many international projects and is constantly active in practical work. It is essential for her to support domestic innovation opportunities in career counselling and to increase the number of professionals. Practice-oriented methods mainly appear in her publications.