



MÉSTER ÉS TANÍTVÁNY

MASTER AND DISCIPLE

Új folyam I. 2. szám
2023



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar



MESTER ÉS TANÍTVÁNY
MASTER AND DISCIPLE

Pedagógiai folyóirat
Pedagogical Journal

Új folyam I. 2. szám
2023

Főszerkesztő:

Kormos József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Kozma Gábor (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szőke-Milinte Enikő (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Mester és Tanítvány Pedagógiai folyóirat

Megjelenik félévente

Főszerkesztő:

Kormos József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Kozma Gábor (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szóke-Milinte Enikő (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szerkesztőségi tanácsadó:

Horváth Márton Gergely (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szerkesztőbizottság:

Barabási Tünde (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Románia)

Dellagiulia, Antonio (Pápai Szalézi Egyetem, Olaszország)

Deme Tamás (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Gloviczki Zoltán (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Gombocz Orsolya (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Hargittay Emil (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kaposi József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kránitz Mihály (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Kuminetz Géza (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Medgyesy-Schmikli Norbert (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Miklós Ágnes Kata (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Pongrácz Attila (Széchenyi István Egyetem)

Sárkány Péter (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szentmártoni Mihály (Gregoriana Pápai Egyetem, Olaszország)

Vajda Barnabás (Selye János Egyetem, Szlovákia)

Tanácsadó szerkesztők:

Fodor Richárd (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Horváth Bálint (Piarista Gimnázium, Budapest)

Rubovszky Rita (Ciszterci Főhatóság, főigazgató)

Honlap:

<https://ojs.ppke.hu/mesterestantivany>

Tördelés:

Precess Business Solutions Bt.

Kiadó:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

Felelős kiadó:

Dr. Birher Nándor Máté dékán

ISSN 2939-8649 (Online)

ISSN 1785-4342 (Print)

Tartalomjegyzék

Bevezető	5
LÁTÓHATÁR	7
Bodó Márton: Iskolai Közösségi Szolgálat gyakorlata a szerzetesi fenntartású gimnáziumokban 1.	9
Boksay-Pap Emese: GAMIREAD: Egy játékosított tanulásszervezési keret a felsőoktatásban	21
Kormos József: Az evolúciós szemlélet szerepéről a pedagógiában	53
PÁRBESZÉD	63
Barabási Tünde – Stark Gabriella: A romániai bölcsődei nevelési gyakorlat jellemzői az intézményrendszeri változás tükrében	65
Polyák-Pásztor Diána: A diskurzuselemzés mint a személyes pedagógusi szerepkonstrukció vizsgálatának lehetősége. Egy budapesti gimnáziumban végzett kutatás tanulságai	81
Török Balázs: A szülői aktivitás mint differenciáló tényező a tanórán kívüli, digitális munkarend időszakában (Covid-19) – intézményvezetői tapasztalatok	101
VISSZAJELZÉSEK	117
Richárd Fodor – Judit Tóth – András Máté: Compass to History and Civic Education. Comparative Research of Content Regulation in Europe and Asia	119

Tringer László: Recenzió Andrea Bozzolo (szerk.) La cultura affettiva. Cambiamenti e sfide [Affektív kultúra. Változások és kihívások] című olasz nyelvű kötetéről	131
Tringer László: Recenzió Antonio Dellagiulia (szerk.) Uomo e donna. Il senso della differenza sessuale [Férfi és nő. A szexuális különbözőség érzete] című olasz nyelvű kötetéről	141
Ujvári Hedvig: Vándorló házitanítókból befolyásos újságírók. A tanulás és tanítás szerepe Max Nordau és Kiss József korai pályájának alakulásában	161

Bevezető

Tisztelettel köszöntjük olvasóinkat a *Mester és Tanítvány* folyóirat 2. számának megjelenése alkalmából. Mostani számunkban is a nevelés-oktatás világának sokszínűségét és aktuális témáit mutatjuk be.

A Látóhatár rovat a Bodó Márton által jegyzett tanulmány első részében a 2012-ben a közoktatásban az érettségi feltételeként bevezetett Iskolai Közösségi Szolgálat céljait, valamint hazai és nemzetközi előzményeit tárgyalja. A következő számban megjelenő második rész pedig az ehhez kapcsolódó kutatást, valamint a szerzetesi iskolák lehetséges modelljeit ismerteti. Boksay-Pap Emese *GAMIREAD: Egy játékosított tanulószervezési keret a felsőoktatásban* című tanulmánya „egy olyan saját fejlesztésű játékelméletre épülő tanulószervezési keretet (TK) ismertet, amely tanulási tartalmak és élményszerű tanulási tapasztalatok társítását teszi lehetővé azzal a céllal, hogy fejlessze a tanulók/hallgatók azon képességeit, melyek bizonyítottan jól hasznosíthatók a 21. század munkapiacán.” Kormos József tanulmánya a pedagógia evolúciós nézőpontjának rövid bemutatása mellett az ebből a szempontból következő hasznos gyakorlati meglátásokat és az elméleti nehézségeket, kérdéseket elemzi.

A Párbeszéd rovat első írásában Barabási Tünde és Stark Gabriella egy kérdőív vizsgálat alapján a romániai bölcsődei nevelés gyakorlatát mutatja be az intézményrendszeri változások jegyében, ezek az eredmények hasznosak lehetnek a hazai gyakorlat szempontjából is. Polyák-Pásztor Diána korszerű hangvétellű, a 21. századi szempontokat figyelembe vevő tanulmányában a diskurzuselemzés módszerével végzett kutatás alapján vizsgálja a személyes pedagógusi szerepkonstrukció lehetőségeit. Török Balázs *A szülői aktivitás mint differenciáló tényező a tanórán kívüli, digitális munkarend időszakában (Covid-19) – intézményvezetői tapasztalatok* című munkája a digitális pedagógia és a nevelésszociológia szempontjait is érvényesítve tárgyalja ezt az aktuális és kiemelkedően fontos témát.

A Visszajelzések rovatban Fodor Richárd, Tóth Judit és Máté András angol nyelvű tanulmányukban – a vizsgált országok oktatásban érvényesülő szociokulturális különbségeit is megfigyelve – a történelemtanítás és az állampolgári nevelés nemzetközi összehasonlító vizsgálatát végzik el. Tringer László a Szalézi Pápai Egyetem „Giovani, affetti, identità” (Fiatalok, érzelmek, identitás) című kutatási projektjének eredményeit bemutató kötetek ismertetését vállalta alapos és mélyreható recenziójában. Ujvári Hedvig életrajzi és kortörténeti dokumentumokat felhasználó tanulmányában pedig a tanulás és a tanítás szerepéről ír Max Nordau és Kiss József korai pályájának alakulásában.

Olvasóinknak hasznosítható szellemi kalandozást kíván a szerkesztőség nevében

Kormos József
főszerkesztő

LÁTÓHATÁR

Iskolai Közösségi Szolgálat gyakorlata a szerzetesi fenntartású gimnáziumokban 1.

Bodó Márton

*Magyarok Nagyasszonya Ferences Rendtartomány
oktatási referens*

Abstract

This study on the School Community Service (IKSZ) practice in monastic schools attempts to answer the following questions: What are the international ecclesiastical antecedents of the introduction of IKSZ in Hungary? What international examples exist for effective service-learning programs that increase social sensitivity? Since the introduction of community service in 2012, how did the professional support for the program developed in the Hungarian public education system? How did the introduction of IKSZ in 2012 impact the former TESZI program in monastic schools? How did the program change during the covid pandemic? What are the 3 models that can be outlined in the practice of monastic schools for the pedagogically effective or less effective use of IKSZ in terms of developing social competences? There is a narrow circle of monastic schools that introduced the program adopted from the Fényi Gyula Jesuit High School, popularly known as TESZI, even before the introduction of the IKSZ in 2012, and struggled with adaptation, integration with the IKSZ, and the situation during covid. These schools represent 2 different models, and Fényi Gyula's path represents a 3rd possible approach. All of this can provide multiple lessons for the public education system as a whole. The following options are outlined: using the program for the development of social competences; using the program for other pedagogical purposes;

Keywords: School Community Service, development of social competences, service-learning, community service, action sociale

Absztrakt

A szerzetesi iskolák Iskolai Közösségi Szolgálati gyakorlatáról szóló tanulmány a következő kérdésekre igyekszik választ adni: Milyen nemzetközi egyházi előzményei vannak a magyar IKSZ bevezetésének? Milyen nemzetközi példák vannak a hatékony szociális érzékenységet növelő service-learning programokra? A közösségi szolgálat 2012-es bevezetése óta hogyan alakult a köznevelési rendszerben a szakmai támogatása országosan a programnak? A szerzetesi iskolákban milyen hatással volt a korábbi TESZI-programra a 2012-es IKSZ országos bevezetése? A covid milyen válaszokat igényelt a program átalakításában? Milyen 3 modell körvonalazható a szerzetesi iskolák gyakorlatában az IKSZ pedagógiai, hatékony vagy kevésbé hatékony felhasználására a szociális kompetenciák fejlesztése terén?

Egyértelműen körvonalazódik a szerzetesi iskolák egy szűk köre, amelyek bevezették a TESZI néven elterjedt Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumtól átvett programot még az IKSZ 2012-es

bevezetése előtt és megküzdöttek adaptálásával, az IKSZ-hez illesztésével, illetve a covid alatti helyzettel egyaránt. Ezek az iskolák 2 különböző modellt képviselnek, illetve a Fényi Gyula útja jelent egy harmadik lehetséges megközelítést. Mindezek számos tanulsággal szolgálhatnak a köznevelési rendszer egésze számára a jövőre nézve. Elsődlegesen az elé a választás elé állítva őket, hogy szociális kompetenciák fejlesztésére használják a programot vagy más pedagógiai célra, vagy akár elsősorban társadalmi hasznosság van a fókuszban a pedagógiai jelleg helyett.

Kulcsszavak: Iskolai Közösségi Szolgálat, szociális kompetenciák fejlesztése, service-learning, community service, szeretetszolgálat

1. Bevezetés

Az Iskolai Közösségi Szolgálat (röviden: IKSZ) a köznevelési és az abból leváló új szakképzési rendszer most már 10 éve létező, reformpedagógiai eleme. Az az előfeltevés ösztönzött, amikor felmértem a szerzetesi fenntartású iskolák tapasztalatait az IKSZ terén, hogy ezek az intézmények rendelkezhetnek olyan tapasztalatokkal, amelyek a magyar köznevelési rendszer számára is értékesek és részben jó gyakorlatként felhasználhatók. Ezenfelül érdekelt a program nemzetközi egyházi előzménye is. A nemzetközi szakirodalom és a konkrét intézményi programok elemzésének célja az volt, hogy találjak olyan programelemeket, amelyek a magyarországi közösségi szolgálat beágyazottságát és pedagógiai jellegét a továbbiakban is erősíthetik, fejleszthetik. Kutatómunkám során kvantitatív és kvalitatív elemeket ötvözve dokumentumelemzések, monitori jelentések vizsgálatán keresztül, kérdőívvel és egyéni és fókuszcsoportos interjúk készítésével tanulmányoztam az IKSZ területét. A vizsgálat körébe az Oktatási Hivatal 2023. novemberi adatai szerint működő 36 szerzetesi fenntartású gimnázium került. Ez a magyar köznevelés területén működő 560 gimnázium 7%-a. A 36 intézmény közül 25 válaszolt (69%) az online kérdőív kitöltésével. A nem válaszoló intézmények esetén az iskolai honlap nyújtott némi fogódzót.

2. Az IKSZ gyökerei a nemzetközi és hazai oktatásban

A pedagógiai szakirodalom egyetért abban, hogy a gyermekeknek az iskola az egyik fontos szocializációs tere a család mellett. A család szerepének fontossága fokozatosan gyengül, de a média és hobbi területét határfoka tekintetében sokáig még megelőzi. Az iskola szerepe a XXI. században átalakulóban van. A középiskolás korú diákok (Nagy & Trencsényi, 2012) számára a pszichés fejlődésük szempontjából lehet elsődlegesen fontos az itt töltött idő, illetve a kötődések hiányában nőhet mobilitásuk, könnyebben hagyják el Magyarországot.

A világ különböző társadalmi struktúráiban más és más módon, de felismerték, hogy a társadalmi kohézió erősítésére szükség van a felnövekvő generációk tekintetében, és

ennek egyik fontos eszköze lehet az iskolai képzés is. Természetesen a család és iskola mellett számos más elem is befolyásolja a fiatalok társadalmi beilleszkedését. A XXI. században a kötelező katonai szolgálat megszűnt az európai országok többségében,¹ csökkentve a társadalmi felelősségről szerezhető tapasztalatok körét és ezzel gyengítve a társadalmi kötődéseket is. Új pedagógiai eszközökre lett szükség ahhoz, hogy a fiatal generációk érzékeljék a társadalmi felelősségüket, és szerepet vállaljanak a társadalom működtetésében a globalizált, fogyasztói keretek között is (pl. önkéntesség, polgári szolgálat és közösségi szolgálat) (Sárosi, 2019). Miként Dorner László 2019-es tanulmányából kiderül: „A hosszú távú önkéntessé válásban fontos motiváló tényező, hogy a tanulók jelentőségtelien érezhessék tevékenységüket, kielégíthessék társas szükségleteiket, megismerhessék az őket körülvevő világot. Fontos továbbá, hogy valós segítséget nyújthassanak – és kaphassanak szükség esetén.” (Dorner, 2019, 21.)

Az önkéntesség népszerűsítése az oktatáson keresztül, az önkéntesség és az egyetemi vagy középiskolai oktatás összekapcsolására, állami szinten kötelező elemként elsődlegesen az angolszász és ázsiai országokban történtek kísérletek, illetve bevett gyakorlat lett kötelező elemként magán és egyházi fenntartású iskolákban. A 60-as évektől elszaporodtak a service-learning² és community service programok a XX. század demokratikus államainak egy részében. Ezt az eszközt a kommunista országokban az 50-es évektől társadalmi munka néven nem önkéntes alapon és csak részben pedagógiai eszközként vezették be. Hangsúly sokkal inkább a társadalmi jó előmozdításán, mint a tapasztalati tanuláson volt. Mindkettő gyökereit tekintve a keresztény lovagi eszményre, a középkori szociális, egyházi segítő szervezetek gyakorlatára vezethető vissza korábbi, 2015-ös kutatásaim alapján. Ma gyakran az önkéntesség szinonimájaként is használják a társadalmi munkát. A hétköznapi nyelvhasználatban a diákmunkától a közmunkáig, az önkéntességtől az iskolai közösségi szolgálattig a fogalmak keverednek. A helyzetet nehezíti, hogy a szakirodalomban is az angol service-learning és community service és a magyar közösségi szolgálat fogalom néhol szinonimaként szerepel (Markos, 2016)³ pedig ezek a programok egymással nehezen megfeleltethetők az iskolai rendszerek különbségei miatt. Ugyanakkor a legnagyobb kutatásokat a service-learning programok pedagógiai vonatkozásai kapcsán az Egyesült Államokban végezték. A vizsgálatok eredménye, hogy a fiatalok önmagukhoz való hozzáállásban, iskolához és tanuláshoz való hozzáállásban, állampolgári elkötelezettségben, szociális kompetenciák fejlesztésében (kommunikáció, vezetői képességek, problémamegoldás), tanulmányi eredményességben hatékonyak ezek a programok. A programok kritériumaiként a kutatók a következő elemeket nevezték meg: tan-

¹ Ausztria, Csehország és Svájc kivétel jelenleg, náluk még van kötelező katonai szolgálat: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/countries-with-mandatory-military-service>

² A magyar szakirodalom helyesírása eltérő: dolgozatomban a kötőjeles alak mellett döntöttem: service-learning.

³ Markos Valéria 2021-es tanulmányában már sokkal árnyaltabban fogalmaz: „Ahogy már a bevezetőben említettük, az iskolai közösségi szolgálat tartalmi jellegében jelentősen eltér a nemzetközi gyakorlatban ismert service-learning és community-service jellegű programoktól.” (Markos, 2021, 72.)

tervbe ágyazottság, a diákok a folyamatba beleszólhassanak, a közösség, amelyiket segítenek részt vegyen benne, reflexió megléte.

A legrészletesebb hazai szociológiai vizsgálatnak a diákok önkéntes válaszai alapján Sárosi Tünde vetette alá a programot. Doktori értekezésében arra jutott, hogy míg a diákoknak csak 15 %-a választja a szociális területet, a legintenzívebb pedagógiai változást – az oktatás mellett – mégis ezen a területen jelezték vissza a diákok. Pontosabban az alkalmazkodóképesség, együttműködési készség, szociális kapcsolatok, másokra odafigyelés, kommunikációs készségek terén (Sárosi, 2022, 141–179.). Hozzá kell tenni, hogy ezek a készségek az oktatás és egészségügy, kultúra, sőt, a 8 tevékenység más területein is fejlődtek. Összefüggést a program hatékonysága és a fenntartók között nem talált, mert nem volt a mintában elég elemszámú egyházi intézmény. A megyeszékhelyek és a kisebb települések programjai bizonyultak a leghatékonyabbnak. Azok a diákok, akik hasznos tevékenységben vettek részt, inkább nyitottak a későbbi önkéntességre, ahogy a lezárás, reflexió megszervezése is egyértelműen hatott a diákok későbbi önkéntes motivációjára. A koordinátorok felelőssége ezért nagy az IKSZ megszervezésében.

Magyarországon az önkéntesség előszobájaként értelmezhető (Bodó, 2014)⁴ a középiskolai 50 órás közösségi szolgálat, ami minden nappali tagozatos diák érettségire bocsátásának előfeltétele. Hasonlóképpen, ha korábban már önkénteskedtek, az kihat a közösségi szolgálat végzésére.⁵ Más megközelítésből az IKSZ jó lehet a társadalmi érzékenyítés, aktív állampolgárságra nevelés, sőt a szervezetek potenciális önkéntes számának növelése szempontjából is (Nárai & Balázs, 2022). Ugyanakkor az egyházi intézmények gyakorlatában a szociális segítségnyújtás eszközeként kap elsődlegesen szerepet, ahogy a Waldorf iskolák gyakorlata is a 3 hetes szociális gyakorlat irányába mutat.⁶ A szociális készségek (együttműködés, felelősségérzet, bizalom, tolerancia, segítőkészség) elsősorban tapasztalati úton sajátíthatók el és fejleszthetők (Sárosi, 2022).

A legutolsó, 2018-as reprezentatív önkéntesvizsgálat (Gyorgyovich et. al., 2018, 92.) néhány kérdés erejéig kitért az iskolai közösségi szolgálatra is. Az IKSZ bevezetése után 6 évvel a megkérdezettek több mint fele nem hallott még e tevékenységről Magyarországon. A fogalom kapcsán a tanulmány szerzői így fogalmaznak: „Bár a törvényalkotó egyértelműen kiköti, hogy a szolgálat se nem munka, se nem önkéntes tevékenység, a kérdőívünket megelőző önkéntes és iskolai közösségi szolgálatos fókuszcsoportjaink alanyai, szakértő interjúalanyaink, illetve IKSZ-koordinátor alanyaink körében is kavarodnak ezek a kifejezések. Hol „ötven óra munkának”, hol „önkéntes munkának”, hol – helyesen: szolgálatnak nevezik a programot. A magyar felnőtt társadalomban hasonló megosztottságot regisztráltunk. Éppen a kérdezettek fele hajlandó egyenlőségjelet tenni az önkéntes tevékenység és az iskolai közösségi

⁴ Külön érdekes, hogy az IKSZ országos bevezetésének ötlete először a *Mester és tanítvány* 2010. februári számában merült fel a nemzetközi érettségi mintájára 150 órát említve (Bodó, 2010, 62–63.)

⁵ Magyarországon ma 10 éves kortól lehet már önkéntes valaki.

⁶ A Nemzetközi Érettségi alapján a Karinthy Frigyes Gimnáziumban kialakított KEKSZ-programnak is fontos lába a szociális segítség a kreativitáson, cselekvésen kívül.

szolgálat közé, és mindössze 42 százalékuk utasítja el ezt. Minden tizenegyedik válaszadóra bizonytalanság jellemző e kérdésben.”

Az angolszász országokban használt oktatási rendszerbe ágyazott tevékenység, a *community service* a nehezen definiálható közösségi szolgálatnak felel meg Magyarországon a gyakorlatban. Eredeti definíciója szerint: „*a diákok részvétele olyan tevékenységekben, melyeknek fókuszában elsősorban a szolgálatra és a szolgálati tevékenységek résztvevőire gyakorolt jótékony hatása áll.*” (Furco, 1996, 9.) Az iskola elismeri a tevékenységet, mely lehet önkéntes vagy kötelező és az iskola környezetében, vagy az iskolán belül bonyolítják le. A *service-learning* pedig tantervbe ágyazottan tartalmaz tantermi elemet is, hangsúlyos része a tevékenységre vonatkozó reflexió. A magyar közösségi szolgálat fogalom mindenesetre a *community service* és *service-learning* angolszász fogalmak ötvözete véleményem szerint: „szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása.” (2011.évi CXC törvény 4. § 15.)

Mivel tanórán kívüli tevékenységről van szó, így iskolán kívül és belül is megvalósulhat. Az iskolától független szervezetek is szervezhetik, de az iskola is szervezheti. A kapcsolatot, tantervbe ágyazottság hiányában, a *service-learning* fogalommal a pedagógiai feldolgozás, a reflexió teremti meg. Az IKSZ jellegével kapcsolatosan a kutatók nem értenek mind egyet. Vannak akik inkább a pedagógiai célt hangsúlyozó *service-learning*gel társítják (Nárai & Balázsne 2022). Míg Juhász Orchidea kategorikusabban fogalmaz: „*megfelel a nemzetközi szakirodalomból és gyakorlatból ismert service-learning fogalmának.*” (Juhász, 2022, 8.) Az argentin (Buenos Aires), de Belgrádban is működő, *service-learning* programokat monitorozó szakmai szervezet szerint a magyar program nem tekinthető *service-learning* programnak (Report, 2019). A térségben működő programok között nem szerepeltetik a legnagyobb létszámmal és legnagyobb hatóképességgel rendelkező Iskolai Közösségi Szolgálatot. Valójában jelenleg a program pedagógiai jellege és minősége az iskolán múlik, ehhez nem ad támpontot a központi szabályozás, lehetővé téve a legkülönbözőbb teljesítéseket is.⁷

Mindezek alapján nem kell talán nagyon hangsúlyozni, hogy az IKSZ nem egy megszokott pedagógiai elem a sok között a köznevelési rendszerben, tehát bevezetéséhez szakmai támogatásra van szüksége a pedagógusoknak, mert különben nem tud hatékonyan működni. Ezek után meglepő, ha rátekintünk az Iskolai Közösségi Szolgálat hazai szakmai támogatásának elmúlt 10 évére, miként fejlődött– és fejlődött vissza. A határpont egyértelműen az Oktatáskutató Intézet megszűnése volt 2019 elején.

⁷ A jelenlegi szabályozás ellentmond a köznevelési törvénynek, ami pedagógiai feldolgozásról szól. A végrehajtási rendelet lehetővé teszi éppúgy azt, hogy az 50 óra csak tevékenységből álljon, minthogy része legyen a felkészítés és a feldolgozás. Így egyszerre ad teret a *community service*-nek, ahogy a *service-learning* programnak is párhuzamosan. A 20/2012. EMMI rendelet 5. bekezdése a következőképpen fogalmaz: „A közösségi szolgálatot az adott tanuló esetében koordináló pedagógus az ötven órán belül – szükség szerint a mentorral közösen – legfeljebb ötórás felkészítő, majd legfeljebb ötórás záró foglalkozást tart.”

Támogató rendszer elmei	Oktatókutató Intézet (2018)	Oktatási Hivatal (2023)
Közösségi Szolgálat Portál	kozossegi.ofi.hu, Jó gyakorlatok, Fogadó szervezetek adatbázisa GYIK, Szakirodalom, Sablonok, Jogszabályok, 8 terület szakágazati ajánlásai, Regisztráció fogadó szervezeteknek.	https://www.oktatas.hu/kozneveles/iskolai_kozossegi_szolgalat GYIK, Szakirodalom, Sablonok, Jogszabályok.
Segítő diákok pályázat	Évente diákoknak, tanároknak, fogadó szervezeteknek	Megszűnt.
Jó gyakorlat műhelyek	Évente 3-4 alkalommal	Megszűnt.
Akkreditált 30 és 60 órás továbbképzés	4 alkalommal ingyenesen (30 fő/képzés) országsszerte	10 órás nem akkreditált, online továbbképzés csak a köznevelés számára.
Monitorozása az intézményeknek	Évente 40 intézmény OFI-NPK közösen és javaslat az oktatásirányítás számára	Évente 40 intézmény (szakképzési intézményekre nem vonatkozik). POK-NPK közösen OH koordinálja javaslat intézmények számára
Jogszabályi környezet	Egységesen minden érettségire adó intézményben	Kétféle törvény alapján, különbségekkel 2011 évi CXCV törvény és végrehajtási rendelete 2019.évi LXXX. törvény és végrehajtási rendelet

1. táblázat: Az Iskolai Közösségi Szolgálat országos szakmai támogató rendszerének elemei (saját szerkesztés)

Mindezek ismeretében külön izgalmas, hogy miként tudta a covidot átvészelni egy olyan program, amelyik emberi kapcsolatokat feltételez, és online helyett offline világra épít, illetve továbbra is kérdés, hogy szakmailag mennyire vált standarddá 10 év alatt a szakmai támogatás csökkenése mellett.

3. Egyházi iskolák nemzetközi szolgálati tanulási programjai

Egészen más, gyakorlatában mégis hasonló az egyházi spirituális megközelítése az iskolai szolgálatnak, ami fokozatosan a 90-es években terjedt el a történelmi egyházak által fenntartott középiskolákban. Előzménynek tekinthető a jezsuita rend rendfőnöke, Pedro Arrupe atya által képviselt szociális gondolkodás, ami a „másokért élő ember” eszményét állította középpontba (Karlows-Juhász, 2014). A jezsuita felsőoktatási intézményekben és középiskolákban ennek alapján elindult egy képzési program. Ez az evangéliumi irgalmasság testi cselekedeteinek (Mt 25,31-46.) régi gyakorlatára alapozott, illetve számos szent evangéliumon alapuló gyakorlatáig vezethető vissza.⁸ Az evangélikus egyházban a diakónia fogalom vált ismertté ezzel párhuzamosan (Gottfried, 2008).

Európai viszonylatban a német tartományi oktatási rendszerek követik az egyházi gyakorlatot, önkéntes programként bevezetve a szociális tanulás valamilyen formáját. Többnyire félnek attól, hogy egy ilyen tevékenységet az összes diák számára kötelezővé tegyenek. Közép-Európában nincs a magyar gyakorlathoz hasonló példa. A lengyel megközelítés inkább az önkéntesség elterjesztését állítja a fókuszba, ugyanakkor az általános iskolások utolsó évfolyamai számára megfontolandó lehetőség⁹ az általuk szerzett felvételi többletpont. Mindez azt mutatja, hogy az oktatás aktuális kérdése a szociális tanulás integrálása a középfokú oktatási rendszerekbe, és a magyar program a társadalmi szolidaritás erősítésére egy lehetséges válasz lehet.

4. Egy németországi egyházi kötelező program példája

Egy nemzetközi egyházi példaként hadd mutassam be az észak-rajna-vesztfáliai Meschede Bencés Gimnázium szociális gyakorlat programját. Kutatásomat az iskolai honlap elemzésével és két, diákokkal végzett félig strukturált fókuszcsoporthozos interjú készítésével végeztem.

A német iskolarendszer tartományi szinten működik, ezért sokszínű, országosan viszont nagy eltéréseket mutat. Ennek a sokszínűségnek külön színfoltjai az egyházi intézmények. A bemutatott iskolának külön érdekessége, hogy európai központja a német nyelvű bencés iskoláknak, így más országokból is fogad diákokat vendégként vagy testvériskolai kapcsolat révén, akár 1 évre is. Több mint 30 éve az egyik magyar

⁸ Például Szent Ferenc Perugai legendája tartalmazza a következőket: „Annyi az ember tudománya, amennyit tesz, és annyiban jó szónok egy szerzetes, amennyiben cselekszi is, amit mond.” (LXXIV. fejezet.) Loyolai Szent Ignác pedig az életrajzíró szerint egyértelműen tanította, hogy Jézus mást is vár tőlünk, mint hitet, hogy „kövessük, utánozzuk, és szolgáljunk neki.” (Idigoras, 2022, 127).

⁹ A Lengyel Oktatási Minisztérium 2019. augusztus 21-i rendeletének 7. §-a (134. cikk (2) bekezdés 4. pontjának értelmében a középiskolába történő felvételi eljárás során figyelembe veendő kritériumok egyike lett az általános iskolában vagy az iskolai környezet érdekében végzett önkéntes tevékenységek teljesítése, amiért 3 plusz felvételi pont jár. Ha többen jelentkeznek, mint ahány hely van, ezt a szempontot kell a felvételi esetén elsősorban figyelembe venni. www.gov.pl/attachment/f2aa78b4-b2b6-45f6-a31d-e20ec06e740d, (2023. 03. 18.). A *Nemzeti Önkéntes Stratégia 2021–2030* című dokumentum tervezet szintén szorgalmazza a stratégiai célok között az általános iskolák bevonását (56.).

bencés iskola diákjai közül évente két diák tölt egy évet az iskola falai között csiszolva nyelvtudását. A gimnázium 1998-ban vezette be szociális tanulási programját a magyar oktatási rendszer szerinti 10. évfolyamon, ez egyben az induló középiskolai évfolyam. A 10. évfolyamos tanulók háromhetes szociális gyakorlatot végeznek különböző szociális és egészségügyi intézményekben. A program kiváltó oka volt – a honlapon szereplő ismertető alapján –, hogy *„tudatosan lépjenek fel a posztmodern társadalmunk egyre növekvő individualizmusa ellen.”* A *Compassion* (együttérzés) nevet viselő program célja, hogy a tanulók megismerkedjenek egy szociális intézménnyel, és példamutató módon megtapasztalják az intézményen belülről, tanórán kívüli tanulási környezetben, hogy mit jelent másokkal és másokért szociális szolgálatot végezni. A *Compassion* egy olyan gyakorlat, amelynek elsődleges célja, hogy lehetővé tegye a mások segítségére különösen rászoruló emberekkel való találkozást. A diákok felelős feladatokban vesznek részt; a pusztán nézői szerep („állatkerti hatás”) nem felel meg a szakmai gyakorlat céljának, sokkal inkább: társadalmi érzékenyítés és a megélt szolidaritás –, derül ki a honlapról.

5. *Compassion* diákbeszámolók alapján

A háromhetes gyakorlat kb. 40 helyszíne színes skálán mozog az idősök otthonától a vakok intézetén, kórházakon, onkológiai szakrendelőn, mentális betegeket ellátó központokon át a fogyatékkal élőket foglalkoztató, illetve Caritas nappali melegező intézményekig. A három hét alatt nincs nappali oktatás, mert ez a gyakorlat a projektalapú oktatás része. A projekt a vallás, a társadalomtudományok és a német nyelv tantárgyakba integráltan valósul meg. A szakmai gyakorlat során a hallgatókat a bevezető szakasz tantárgyait tanító tanárok kísérik. A szervezés egy háromfős projektkoordinációs csoport kezében van, amely az intézményekkel is felveszi a kapcsolatot. A projektet a gimnázium egykori diákjainak egyesülete támogatja anyagilag, a szülői munkaközösség bevonásával. A projekt végén a tanulók beszámolót készítenek élményeikről. A projekt óraszámja tevékenységtől függően változó, de a hétvégéken is tart. Ebből fakadóan intézménytől függően kb. 120-140 órát ölel fel. A program ideje indulásakor még csak 2 hét volt, de a diákok kérésére háromhetesre módosult a későbbiekben.

A diákok először egy lista alapján választják ki az első 5 helyet, hogy hova szeretnének menni, az első és második helyen a választás indokát is megjelölve. A kapott listán szerepelt a helyszín, a tevékenység, és hogy milyen előfeltételei vannak. Például a kórházi szolgálathoz covid elleni beoltottságot volt szükséges előzetesen igazolni. A programot vezető szaktanár a diákok jelentkezései alapján osztja be őket a fogadó helyekre azok kapacitása alapján. A diákok egy bemutatkozó beszélgetés keretei között keresik fel a szolgálat leendő helyszínét: többnyire az első vagy második helyen választott intézmények egyikét. Ez a fajta gyakorlat segíti a diákokat abban is, hogy

tapasztalatot szerezzenek a munka világában szokványos állásinterjúról, illetve segíti, hogy komolyan vegyék, amit csinálnak. A beszélgetés arra is szolgál, hogy a pontos feladatok végzéséhez szükséges felkészítést is megkapják, az iskolában hallgatott szakember előadásán és ehhez kapcsolódó interaktív beszélgetésen felül.

A következő táblázat tartalmazza a gyakorlat felépítését és ütemezését:

Projekt ütemterve: április–október	Megbeszélések és írásbeli megállapodások a tanórán kívüli partnerekkel: fogyatékkal élők intézményei, idősoththonok, kórházak, mozgószolgálatok, speciális iskolák, családi központok stb.
A tanév kezdete	Rövid tájékoztatás a szülők számára az első szülői értekezleten, találkozón.
November	A Compassion létesítményeiről szóló tájékoztató.
December	Órai felkészítés vallás, társadalomtudományok, német tantárgyakból. Bevezető rendezvények: „A fogyatékkal élőkkel való munka” és „A demenciában szenvedő emberekkel való munka” témakörökben (előadók: orvosok és szakemberek). A közegészségügyi osztály higiéniai oktatása a diákok egy részének. Interjú az intézményben (segítő tanárokkal).
Január/február	Elbocsátó istentisztelet az apátsági templomban. A háromhetes szakmai gyakorlat megvalósítása.
Február	A gyakornoki jelentés benyújtása.
Március	Értékelési konferencia (meghívás minden résztvevő és érdeklődő kollégának). A gyakornoki jelentések visszaküldése.

2. táblázat: Szervezeti rács: Szociális gyakorlat – *Compassion* program (Meschede Bencés Gimnázium honlapja alapján, 2023.)

A program felépítése nagyon hasonlít a 9. évfolyamon a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium Szeretetszolgálatának gyakorlatához, azzal a különbséggel, hogy ott a zárás nem egy írott reflexió és annak visszaküldése, hanem egy élőszóban zajló egyéni élménybeszámoló. Az ütemterv honlapon való megjelenítése erősíti a program pedagógiai tudatosságát. Összevethető a meschedei program a Marseille-ben működő (Projet d’Action Sociale: Szociális Cselekvés Programmal; rövidítése: PAS – mozaikszó, ami ’lépés’-t jelent) és a Waldorf Iskolarendszerben működő háromhetes szociális programmal is (Bodó, 2019, 186–209.). A felsorolt programok 1 éven át tartanak és tanórán kívüli, elsődlegesen szociális tevékenységek. A reflexió jelen van mindkét jezsuita intézményben, hasonló módon. Ugyanakkor a Waldorf-iskolák szociális programjához jobban hasonlít a háromhetes, intenzív megvalósítás tekintetében. Ott is személyes beszámoló születik a végén, míg a 10. évfolyamon zajló Lycée de Provence PAS-programja esetén szintén írásbeli reflexió zárja a programot. A programok célja

hasonló minden esetben: a szociális kompetenciák fejlesztése és a segítő tevékenységekben, együttműködés kapcsán szerzett tapasztalatok megélése és feldolgozása. Külön említésre méltó, hogy ehhez hasonló program a magyar bencés gimnáziumokban nem működik a meglévő diákcsere-kapcsolat ellenére sem.

A felsorolt nemzetközi példák alapján is látszik, hogy az ilyen típusú szociális és munkatapasztalat-fókuszú programok hasznossága megkérdőjelezhetetlen,¹⁰ ugyanakkor az állami iskolák IKSZ-programjai tevékenységi körük tekintetében is nagyon különbözőek lehetnek. A meschedei program arra jó példa, hogy a rendszeres, intenzív, személyközi tevékenység növeli a pedagógiai hatásfokot.

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről közösségi szolgálatra vonatkozó részéről 20/2012. EMMI rendelet 133.§
- Assisi Szent Ferenc perugai legenda <http://ofm.ro/kolozsvariferencesek/perugiai>
- Bodó Márton (2014). A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. In Új Pedagógiai Szemle, 3–4. szám. 2014. 47–68.
- Bodó Márton (2019). Esettanulmány a marseille-i Lycée de Provence Szociális Cselekvés programjáról In Szociálpedagógia 2019/13, 186–210.
- Bodó Márton (2010). Gondolatok az értékelvű vizsgáról In Mester és tanítvány, 2010 február 25. szám 57–64.
- Dorner László (2019). A serdülő- és ifjúkori önkéntességgel kapcsolatos tapasztalatok empirikus vizsgálata. In Új Pedagógiai Szemle. 2019/1–2., 23–45.
- Furco Andrew (1996). „Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education.” <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slceslgen> (2023. 04. 09.) magyarul Kiss Anna fordításában In Szolgálati tanulás. A tapasztalaton alapuló oktatás kiegyensúlyozott megközelítése, Szociálpedagógia 2019/13, 5–13.
- Gottfried Adam (2008). Diakóniai-szociális tanulás: Egy új koncepció eredete, jellege és távlatai. In Lelkipásztor, 83. 12. sz. 442–451. https://archiv.lutheran.hu/teologia/gottfried-adam-diakoniai-szocialis-tanulas-2013-egy-uj-koncepcio-eredete-jellege-es-tavlatai/files/adam_cikk_2011jun09.pdf (2023. 03. 25.)
- Gyorgyovich Miklós, Menich Dóra, Simon Nikolett, Kollár Dávid & Szodorai Dóra (szerk.) (2018): Önkéntesség Magyarországon. Századvég.
- Idigoras, José Ignacio Tellechea (2022). Egyedül, gyalog – Loyolai Szent Ignác élete. Jezsuita kiadó, 127.
- Juhász Orchidea (2022). Service learning: a tanulási célú közösségi szolgálat. Egy útkereső reflexiói. In Új Pedagógiai Szemle. 2022/11–12. 5–16.

¹⁰ Hasonló programot vezetett be néhány egyházi fenntartású gimnázium Ausztriában is.

Lásd: <https://www.st.ursula-wien.at/AHS/index.php/ahs-gymnasium/was-wir-anbieten/schulprojekte-sport-sprachreisen/26-compassion-soziale-verantwortung-lernen-soziale-verantwortung-lernen> (2023. 04. 10.)

- Karlowitz-Juhász Orchidea (2014). Pedro Arrupe és a „másokért élő ember” eszménye, *Zempléni Múza*, 14. évfolyam 4. szám (2014 tél) 5–11.
- Lengyel Oktatási Minisztérium 2019. augusztus 21-i rendeletének 7. §-a (134. cikk (2) bekezdés 4. pontja: www.gov.pl/attachment/f2aa78b4-b2b6-45f6-a31d-e20ec06e740d (2023. 03. 18.).
- Markos Valéria (2021). Kik a nyertesei az iskolai közösségi szolgálatnak? – az iskolai közösségi szolgálat iránti pozitív attitűdöket befolyásoló tényezők vizsgálata, In *Önkéntes Szemle*, 1. évfolyam, 1. szám, 69–82.
- Markos Valéria (2016). Közösségi szolgálat vagy önkéntesség? In *Educatio*, 2016/3, 444–450.
- Meschedei Compassion program (2023) <https://gymn-benedictinum.de/index.php/wiroeffnen-uns/21-compassion> (2023. 04. 07.)
- Nagy Ádám & Trencsényi László (2012). Szocializációs közegek a változó társadalomban, ISZT Alapítvány, 2012.
- Nárai Márta & Balászné Mátyus Barbara (2022). Társadalmi érzékenyítés és önkéntességre motiválás – az iskolai közösségi szolgálat tapasztalatai a fogadószervezetek oldaláról. In *Az önkéntesség színei*, szerk. Nárai Márta & Tóbiás László, Gyerekradicsom Alapítvány. 105–130.
- Nemzeti Önkéntes Stratégia 2021–2030 tervezet (2021). <https://eta-szov.hu/2021/04/12/nemzeti-onkent-es-strategia-2021-2030-online-tarsadalmi-konzultacio/>
- Report from mapping of the educational situation in the Central and Eastern European region with focus on service-learning. (2019). Brozmanova Gregorova, Alžbet-Bariakova Zuzana; Kubišova Ľuboslava, Murray Svidroňova, Maria & Šolcova, Jana, CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Latin-American Center for Service-Learning, Buenos Aires.
- Sárosi Tünde (2019). Polgári Szolgálat Franciaországban, *Szociálpedagógia* 2019/13, 36–57.
- Sárosi Tünde (2022). Az iskolai közösségi szolgálat pedagógiai elemei és szerepe a személyiségfejlődésben, doktori értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szent Ferenc Perugai legenda <http://ofm.ro/kolozsvariferencesek/perugiai>
- Szent Ursula Gimnázium programja (2023). <https://www.st.ursula-wien.at/AHS/index.php/ahs-gymnasium/was-wir-anbieten/schulprojekte-sport-sprachreisen/26-compassion-soziale-verantwortung-lernen> (2023. 04. 10.)

GAMIREAD: Egy játékosított tanulószervezési keret a felsőoktatásban¹

GAMIREAD: A gamified instructional design framework in tertiary education

Boksay-Pap Emese

*PPKE BTK Nemzetközi és Politikatudományi Intézet
nyelvtanár*

Abstract

The study presents a gamified instructional design framework developed by the author. The framework can accommodate the combination of various learning contents and experiential learning processes with the aim of developing students' competencies/abilities considered of key importance by the education and professional training of the 21st century. The study introduces the reader to the structural characteristics of the framework, its didactic theory background, and provides some worked examples to illustrate the ways it can be put to use in practice. The basic principles of the presented instructional design framework are flexibility, diversity, cost-effectiveness, and transmediality. Owing to its flexible and open structure, the framework can be adapted to integrate different teaching and learning content and it can be implemented maintaining the traditional teaching arrangements of 45-minute and 90-minute lessons. The framework makes possible for the instructor/teacher to organize a learner-centered teaching environment which acknowledges and supports learners' differences and self-paced development within the context of particular instructional environments. The study presented here is the 1st part of a series on gamified instructional design in tertiary education and it focuses on the design and structural characteristics of the instructional design framework.

Keywords: gamification, educational planning, instructional design, political science literacy, 21st century skills

Absztrakt

A tanulmány egy olyan saját fejlesztésű játékelméltre épülő tanulószervezési keretet ismerteti, amely tanulási tartalmak és élményszerű tanulási tapasztalatok társítását teszi lehetővé azzal a céllal, hogy fejlessze a tanulók/hallgatók azon képességeit, melyek bizonyítottan jól

¹ Köszönetet szeretnék mondani a két lektornak, aki vállalta a jelen cikk kéziratának lektorálását és észrevételeikkel segítettek abban, hogy a cikk igazán minőségi legyen.

hasznosíthatók a 21. század munkapiacán. A tanulmány bevezeti az olvasót a tanulósszervezési keret szerkezeti sajátosságaiba, oktatásméleti és tanulásfelfogási háttérébe és konkrét példák segítségével bemutatja alkalmazhatóságát és működését.

A bemutatott tanulósszervezési keret szerkezeti alapelvei a rugalmasság, változatosság, költséghatékonyság és transzmedialitás. Rugalmas keretének köszönhetően változatos tantárgyi tartalmak integrálását teszi lehetővé a hagyományos oktatási munkabeosztás (45 vagy 90 perces tanórák) megtartásával. Segítségével az oktató a konkrét feltételek – tananyag, tanulók tanulási készségei és tanulási sajátosságai – figyelembevételével egy egyedi, tanulói csoportra kalibrált tanulási környezetet hozhat létre.

A tanulmány alábbi I. része a tanulósszervezési keret tervezési és felépítési problematikáját tárgyalja.

Kulcsszavak: játékosítás, oktatásszervezés, didaktikai dizájn, szakértelem a politikatudományban, 21. századi képességek

Tanulmányomban a GAMIREAD játékelemeket tartalmazó tanulósszervezési keretet ismertetem, mely úgy lett kialakítva, hogy jelenléti-osztálytermi és online oktatásban is alkalmazható legyen, továbbá nyílt struktúrájának köszönhetően lehetővé tegye a deklaratív és procedurális tudásfajták megalapozását és fejlesztését, valamint támogassa a személyre szabott tanulást egyéni tanulási utak szervezésével. A tanulmány célja, hogy bevezesse az olvasót a GAMIREAD tanulósszervezési keret felépítési és szerkezeti sajátosságaiba, oktatásméleti és tanulásfelfogási háttérébe, és hogy egy konkrét példán keresztül szemléltesse annak működését. A tanulósszervezési keret kialakítása és fejlesztése több, feltáró jellegű kutatás és mérés támogatásával történt – ezeket egy későbbi tanulmányban fogom ismertetni. A tanulmányom publikálásával – a tanulósszervezési keret bemutatása mellett – fő célom, hogy az olvasókat közös gondolkodásra és párbeszédre hívjam meg. Hozzászólásaikat, megjegyzéseiket várom a tanulmány elején található e-mail-címre.

A tanulmány fő fókuszja a GAMIREAD tanulósszervezési keret részletes ismertetése. A következőkben azt a megoldást követem, hogy elsőként felvázolom azt a tágabb elméleti háttérrel, amelyben a tanulósszervezési keret értelmezhető. Írásom első részében az olvasó a tanulósszervezési keret fejlesztési történetét és elméleti háttérét ismerheti meg, valamint azokat a megfontolásokat, melyek a keret felépítését alakították. Az elméleti alapot követően bemutatom a tanulósszervezési keret értelmezésénél meghatározó szerepet játszó fogalmak – játékosítás, tudásfajták, kompetencia, tanulósszervezési keret – és a közöttük levő kapcsolatok értelmezését. Itt szó esik azokról a tudásfajtákról, amelyeket a keret célzottan támogat, a tanulósszervezési keretben alkalmazott játékelemekről és tanítási-tanulási stratégiai szerepükről. Ezután részletesebben foglalkozom a tanulósszervezési keret tartalmának didaktikai és technikai tagolásával. A tanulmány a tanulósszervezési keret-tervezet fejlesztési lépéseivel ér véget.

1. A tanulószervezési keret elméleti háttere és felépítése

Egy tanulószervezési keret, melyet a szakirodalom „tanulási környezetként” (Radnóti, 2006, 131.) is emleget, egy didaktikai designfolyamat rész- vagy végterméke (Dick et al., 2015). A tanulmányban ismertetett tanulószervezési keret játékosított elemeket tartalmaz és ezek egy speciális *környezetet* alkotnak, mely egy nagyobb egység – a tanulószervezési keret (a továbbiakban: TK) – részhalmaza. Tehát írásomban a *tanulási környezet* a játékelemeket tartalmazó szűkebb struktúrát jelöli, mondhatnánk a munkaszervezés terét és körülményeit, míg a TK egy bővebb teret foglal magába, amelybe beletartoznak az oktatási módszerek, az oktatási és tanulási folyamat megtervezése, a tanulók sajátosságainak és igényeinek felmérése, az infokommunikációs technológia kiválasztása, a tanulási környezet kivitelezése és ennek alkalmazása, a tanulói visszajelzések gyűjtése és elemzése, a tanulói előmenetel értékelése és számontartása, és még számos ezekhez hasonló művelet és részművelet.



1. ábra: A GAMIREAD tanulószervezési keret hármass alapja (saját szerkesztés)

Ezek fényében a TK fogalma egy olyan tanítási-tanulási célokra létrehozott struktúrát jelöl, melynek alapját oktatásemelvények, tanítási-tanulási stratégiák és infokommunikációs technológia kombinációja képezi (1. ábra) (Inman, 2021). Ezen a hármason helyezkedik el a tanulási környezet: a tantárgyi tartalmak és a tanítási-tanulási gyakorlatok, tanulói és tanári tevékenységek. A GAMIREAD TK egész struktúrája nyitott és hajlékony – azaz egy moduláris rendszer: **elemei önállóan kezelhetők, hasonló elemekkel helyettesíthetők, egymáshoz illeszthetők úgy, hogy egy új konfigurációt eredményezzenek a rendszer rendeltetésének (oktatás-tanulás) megőrzésével** (Carayannis, 2013, 1315.). **A rendszer modularitása, a rugalmasság mellett, lehetőséget ad az elemek ismételt felhasználására és támogatja a tervezői munka hatékonyságát. A TK-n belül a modularitás lehetővé teszi a különböző tanulási szemléletek és infokommunikációs technológiák beépítését és**

alkalmazását is, továbbá biztosítja azt, hogy a keret tantárgy- és tudástartalom-független legyen. Változatos tanítási tevékenységek, eljárások, módszerek és stratégiák megvalósítását támogatja. Ezeknek a tulajdonságoknak köszönhetően, a GAMIREAD TK egy olyan moduláris egész, melyet az oktató a konkrét feltételek – tanulói készségek és sajátosságok, tananyag, oktatási közeg – figyelembevételével, képzelőerejére, szaktárgyi tudására és módszertani repertoárjára támaszkodva, felhasználhat egyedi tanulási környezetek kialakításához azzal a céllal, hogy támogassa a személyre szabott tanulást és a tanulók fokozottabb bevonását a tanulási folyamatokba. A tanulási környezetek felépítését és elemeit, és az ezeket támogató szakirodalmat írásom későbbi részében ismertetem.

1.2. A tanulásszervezési keretben alkalmazott infokommunikációs technológia

Az infokommunikációs technológiák alkalmazása előnyt jelent a TK tervezői és alkalmazói számára. A tanulmányban az infokommunikációs technológia fogalma Molnár (2008) értelmezésében szerepel és annak a „médiának tekinthetjük, amely lehetővé teszi az interakció és a kommunikáció különböző típusait: a gép-gép, az ember-gép és különösen az ember-ember közötti interakciót” (261. old.). Infokommunikációs technológia tehát az internet maga és a tanulásmenedzsment és csoportmenedzsment-rendszerek, mint például a Microsoft Teams, a Slack, vagy a Wizer. Az infokommunikációs technológiához tartoznak a különböző oktatási és tanulási feladatokat kiszolgáló alkalmazások és programok, mint például a fogalomtanulást támogató StudyStack, a prezentációs készségeket fejlesztő Sutori, vagy a tudásfelmérésekre fejlesztett Redmenta. Ugyancsak infokommunikációs technológia a számítógép, az okostelefon, a táblagép és az olyan intelligens személyi asszisztensek is, mint Siri vagy Alexa.

Mivel a GAMIREAD TK szerkezete moduláris, ez nemcsak a részelemei újrakombinálhatóságát jelenti, hanem a részelemek cseréjét más, hasonló feladatokat teljesítő elemekkel. Az infokommunikációs technológia perspektívájából ez azt jelenti, hogy a tervező oktató saját tanulásszervezési döntéseiből kiindulva és a különböző infokommunikációs technológiák hozzáférhetősége alapján felépítheti azt az infokommunikációs hátteret, amelyet tanulói, kurzusa vagy tantárgya szempontjából a leghasznosabbnak és leghatékonyabbnak ítél. A szakirodalomban megfogalmazódott az a javaslat, hogy az oktatásban célszerű olyan alkalmazásokat és programokat használni, melyek eszközfüggetlenek (device-agnostic programs and applications), mert azáltal, hogy többfajta eszközzel kompatibilisek, jobban biztosítják az esélyegyenlőséget a különböző eszközöket használó tanulók számára (AIOkaily, 2023).

Az infokommunikációs technológia alkalmazása a TK-ban továbbá hozzájárul a helyfüggetlen tanulás (ubiquitous learning) megvalósulásához (Cope & Kalantzis, 2009; Jiang et al., 2001), mert lehetővé teszi a tananyag, a feladatok, a tanulásmenedzsmenti felületek hozzáférést, a kapcsolatfelvételt az oktatók és a tanulók számára „a tárgyi világban létező osztálytermen” (Szűts, 2020, 14.) kívül is. Így a tanulóközösség, oktatók

és tanulók, egy augmentált tantermi térben is cselekedhetnek. Az infokommunikációs technológiát beépítő TK lehetőséget biztosít a tanulóközösségek számára, hogy szükség esetén könnyen tudjanak váltani a tárgyi világban lévő tanteremről, mely jelenléti képzést feltételez, a helyfüggetlen vagy augmentált tanteremre, mely lehetővé teszi a távoktatási formákat is. Továbbá megteremti a hibrid – vagy „kevert” (Fazekas et al., 2013) – jellegű oktatás feltételeit is (Pissaro & Bansing, 2021).

2. A tanulószervezési keret tervezési folyamata

A TK fejlesztését két tervezési modell alapozta meg. A fejlesztési folyamat során a tervezési modellek megkönnyítik a tervező munkáját azáltal, hogy útbaigazító szerepet töltenek be, a tervezés részfolyamatait célirányosan mederben tartják (Chen, 2011). A fejlesztés ötletelési időszakában Dick és Carey (1978) oktatásszervezési modelljét használtam. Később, amikor tapasztalatra tettem szert és a TK már elnyerte markánsabb körvonalait, megfogadva Dick, Carey és Carey (2015) tanácsát (4. old.) önállóbb utakra léptem, és választottam egy olyan tervezési modellt, amely jobban megfelelt a munkamódszeremnek és beillett a TK alkalmazási közegébe is. A tervezői folyamatnak vannak széles körben, nemzetközileg elfogadott szabályai, amit az igényes tervezőnek ismernie kell, ugyanakkor elmondhatjuk a tervezésről, hogy mint minden alkotási folyamat, szubjektív, függ a tervező tapasztalataitól, szakmai háttérétől, módszertani készletétől, és nem utolsósorban a közegtől, amelyben a tervező alkot (Chen, 2011; Dick et al., 2015; Dick & Carey, 1978). Az oktatásszervezés módszertani szakirodalmában jelenleg megközelítően 100 tervezési modellt tudunk beazonosítani (Chen, 2011). Ezek közül – a rugalmasságot tekintve fő választási kritériumként – Willis (1995) korai R2D2 modelljét és ennek továbbfejlesztett változatát (Willis & Wright, 2000) vontam be a fejlesztési folyamatba.

A fejlesztési folyamat során a TK didaktikai és technikai tagolásának aprólékos kialakításában lényeges segítséget nyújtottak Komenczi (2009) és Fazekas, Balla és Kocsis (2013) e-learning tananyagfejlesztő útmutatásai. Továbbá a technikai tagolást segítette Aarseth (2007) három dimenzióra építő játékelépítési modellje, Domsch (2019) és Günzel (2019) számítógépes játéktér stúdiumai.

Dick és Carey (1978) az oktatást dinamikus rendszerként értelmezi. Oktatásszervezési modelljük abból az alapvető tézisből indul ki, hogy az oktatásszervezés tulajdonképpen egy problémamegoldó cselekvés, melynek követnie kell az oktatási helyzetek folyamatos változását. A szerzők modelljük megalkotásához a Floridai Állami Egyetem 1975-ben fejlesztett, mára már klasszikusnak számító ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) modelljét használták fel (Chen, 2011). A magyar olvasó számára az ADDIE modell lépései, és ezért Dick és Carey (1978) oktatásszervezési modellje azért tűnhetnek ismerősnek, mivel nagyon hasonlóak azokhoz a lépésekhez, melyek fellelhetők Pólya György (1945) híres feladatmegoldó paradigmájában: (1) Értsd meg a feladatot (Analysis), (2) Keress összefüggéseket és (...) készítsd

el a megoldás tervét (Design; Development), (3) Hajtsd végre a tervedet (Implementation), és (4) Vizsgáld meg a megoldást (Evaluation).

Willis (1995) és Willis és Wright (2000) R2D2 tervezési modellje egy három plusz egy lépést tartalmazó, iteratív módon működő modell. A modellben a tervezés fő momentumai a reflektálás vagy gondolati vizsgálat (reflection), a tervezés (design) és a kidolgozás (development). Ezeket a lépéseket összeköti és folyamattá rendezi a tervező módszeresen elkövetett ismétlése, melynek elsődleges célja az, hogy előzetes elemzései alapján megtartsa és újra megtegye azt, ami hatékonynak bizonyult, és megváltoztassa azt, ami kevésbé működött.

A TK fejlesztési folyamatának kezdeti szakaszaiban azért esett választásom Dick és Carey (1978) modelljére, mert kezdő tervezőként azonnal hasznát tudtam venni a szerzők módszeres útmutatásainak. Az általuk kidolgozott modell 10 tervezési etapot tartalmaz, melyek egymásra épülő cselekvéseket feltételeznek. A 10 lépés mentén az alkotási folyamat lineárisan bontakozik ki, és követhetősége miatt a felhasználó gyakran úgy érzi, hogy a szerzők „kézen fogva” vezetik végig a folyamaton. A tervezési etapok a következők:

- Az oktatási célok megállapítása, felmérése
- Az oktatási célok elemzése
- Az oktatási környezet és a tanulók számbavétele
- A teljesítmény-célkitűzések megfogalmazása
- Az oktatási stratégia kiválasztása
- Hatásvizsgálati eszközök fejlesztése, belső tervezés-ellenőrzés
- A tanítási-tanulási cselekvések tervezése
- Formatív értékelés tervezése és alkalmazása
- Szummatív értékelés tervezése és alkalmazása
- A létrehozott oktatási folyamat felülvizsgálata, újraértelmezése (Dick & Carey, 1978)

Dick, Carey és Carey (2015) értelmezése szerint az oktatás folyamán az oktatási rendszer komponensei – a tanuló(k), az oktató, a tananyag és az oktatási közeg – együttműködve egymásra hatnak azzal a céllal, hogy megvalósuljon a tanulás (2. old.). A rendszeren belül a siker nem köthető önállóan egyetlen komponenshez sem, hanem inkább annak meghatározásához, hogy mindegyik komponens mennyire hatékonyan, milyen módon járult hozzá a tanulás megvalósulásához. Az oktató egyik kulcsszerepe ebben a rendszerben a szervezés. Szervezői szerepében az oktató egy nagyon jól tájékozott szakember, aki képes a „tananyag, tanulási program, tanulási környezet optimális hatáseggyüttesének kialakítására” (Komenczi, 2009, 7.). A szervezői folyamatban dizájngondolkodást (Széll & Holló, 2020) alkalmaz, azaz megtervezi és létrehozza az *optimális hatáseggyüttest*, működteti és figyelemmel követi hatását és hatékonyságát, majd saját és tanulói megfigyelési alapján továbbfejleszti, finomítja a létező rendszert (Dick et al., 2015; Stromie, 2021). A felvázolt folyamatot a szakiroda-

lom didaktikai designként (instructional design) említi (AlOkaily, 2023; Chen, 2011; Jost et al., 1999; Komenczi, 2009; Quinn, 2021).

Hasonlóképpen Dick és Carey (1978) elgondolásához, Willis (1995) és Willis és Wright (2000) is dinamikus folyamatrendszerként értelmezik az oktatást és kiemelik nonlinearitását, azaz azt a tulajdonságát, hogy a kimeneti eredmények (például a tanulók által elsajátított tananyag mennyisége) nem feltétlenül hozható arányos kapcsolatba a bemeneti értékkel (például a tananyag előkészítésére és ennek elsajátítására ráfordított idővel). Ennek megfelelően a szerzők az R2D2 didaktikai designmodelljükét is a nonlinearitás jegyében alkották meg. A modell esetében viszont a nemlineáris jelleg abban mutatkozik meg, hogy a modell ciklikusan ismétlődő három lépése: reflektálás, tervezés és kidolgozás nem hierarchikus elrendeződésű. Bár első látásra a modell bemeneti pontja a reflektálás, a szerzők hangsúlyozzák, hogy az alkotói folyamat bármely lépéssel elkezdhető. Ily módon például egy hirtelen ötlet alapján kialakíthatunk valamit, próbaszerűen alkalmazhatjuk, majd később, lassabb tempóban alaposabban megtervezhetjük. A reflektálás – arra, hogy mennyire hatékony a létrehozott dolog, hogyan működhetne hatásosabban, melyik elemét kellene lecserélnünk – végigkíséri az alkotási folyamat egészét.

A GAMIREAD TK tervezési folyamatában az említett két modellt nem elkülönített módon alkalmaztam, hanem egybevonva. A két modell módszeres alkalmazásának köszönhetően megbízható gyakorlati tapasztalatra tettem szert, magabiztosabb és önállóbb lettem, és az általam fejlesztett TK egyre koherensebbé és áttekinthetővé válik.

A TK fejlesztési folyamatában jelentős energiát és időt fordítottam a keret szerkezeti elemeinek kidolgozására. Ez egy olyan, számos részfeladatot felölelő szisztematikus tevékenység, mely a TK élete folyamán nem szűnik meg, viszont a visszajelzések és elemzések hatására átalakul, újabb és újabb megoldandó problémákat teremt (Aarseth & Günzel, 2019). E feladatok teljesítése általában nagy kihívások elé állítja az oktatót és széles körű szakmai tudást követel (Chen, 2011; Dick et al., 2015), szakmai átalakulásra való képességet és innovatív hozzáállást. Az oktatót tervezői és keretműködtetői szerepeiben segíti szaktárgyi tudása, módszertani repertoárja, és mindenekelőtt jártassága a ludológia szakirodalmában, azaz a játékok tudományos elméletével foglalkozó szakirodalomban.

A GAMIREAD TK szerkezeti elemei, hasonlóan az e-learning paradigmában létrehozott oktatásszervezési keretek elemeihez (Fazekas et al., 2013; Komenczi, 2009), két csoportba oszthatók: technikai elemek és didaktikai elemek. A technikai elemek csoportján belül megtalálható a tanulási környezet, melynek kialakításánál Aarseth (2007), Domsch (2019) és Günzel (2019) értelmezéseire támaszkodtam.

3. A tanulószervezési keret főbb mérföldkövei

A GAMIREAD TK fejlesztése 2017-ben kezdődött és ötlete egy, a Budapesti Piarista Gimnáziumban tartott és az Informatikai Vállalkozások Szövetsége által koordinált Digitális Mintaiskola-továbbképzés során született (Kormos et al., 2017). Mivel abban az időben az angol nyelvet mint idegen nyelvet oktattam, adott volt, hogy a TK kezdetleges

megvalósítását ennek a tantárgynak tartalmai és a tantárgyat tanuló diákok tanulási sajátosságai és igényei alakították. Egy évvel később, 2018-ban, megszületett a nyitott és moduláris tanulásszervezési keret gondolata, vagyis egy olyan struktúrának a terve, melybe többféle tantárgy és tartalom illeszthető a hagyományos (közép)iskolai munkabeosztás megtartásával, széles körben ismert és bevált oktatásméletekre és igazolt tanulási modellekre épül, bevonja az elérhető legfenntarthatóbb oktatási technológiát, és játékosított tanulásszervezést tesz lehetővé. Az így létrehozott, szilárdabb alapokra épülő TK-t a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nemzetközi és Politikatudományi Intézet angol szakszövegolvasási kurzusain próbálták ki. A TK már fejlesztésének kezdő fázisaiban hasznosíthatta egy több nyelvet ismerő és használó egyetemihallgató-közönség hozzászólásait és visszacsatolásait. Eleinte külföldről érkezett hallgatócsoportok próbálhatták ki a TK-t jelenléti oktatási helyzetben. Később, 2019-ben, a Covid-19 járvány teremtette helyzet nagyot lendített a TK fejlesztésén, mivel alkalmat adott ennek virtuális térbe való áthelyezésére és kipróbálására. Bár kényszer szülte helyzet teremtette a lehetőséget, ebben az időszakban értékes és meghatározó tapasztalatokkal és tudással gazdagodtam. Nyilvánvalóvá vált, hogy a TK – apró igazításokkal transzmediálissá (Juil, 2005) tehető – azaz tartalmának és alakjának elvesztése nélkül, vagy csak kismértékű módosításával áthelyezhető az osztálytermi jelenléti környezetből az online távoktatás környezetébe. Ebben az időszakban főleg az alkalmazható oktatási technológiákról bővültek ismereteim, továbbá finomult a TK-ban létrehozott tanulási környezetek esztétikai megjelenítése. Az online időszak egyik legfontosabb tanulsága a társas meggyőzés fontosságával, és ezen belül az oktató támogató szerepével kapcsolatos. Az online terekben történő oktatási és tanulási folyamatok vizsgálata rávilágított arra, hogy a Z generációs hallgatói közösségből, bár sokan értékelték a megváltozott tanulási környezetet, csak kis részük tudta aktivizálni a digitális kompetenciákat, és legtöbbször – a különböző virtuális tartalomalkotási programok és alkalmazások használatával kapcsolatban – az oktató ismételt demonstrációját és meggyőzését, megerősítését igényelték. A felsorolt jelenségek rámutatnak arra, hogy a tanulók *digitális énhatékonysága* (Szóke-Milinte, 2023) az egyetemi tanulmányok alatt is fejlesztésre szorul, és arra is, hogy az oktató a tárgyi világban létező osztálytermi alapvető feladatait megtaláljuk az online tanteremben is (Boksay-Pap, 2023).

A TK fejlesztése 2020-ban ért egy újabb mérföldkőhöz, amikor megtörtént a keretben használt értékelési és jutalmazási rendszer újratervezése, mely a Bödecs Pál (n.d.) által kidolgozott kártyarendszert vette alapul. Ugyanebben az évben alakult ki a TK végleges, progresszióelvű játékmódel-berendezkedése, amelyben a résztvevők előrehaladását és fejlődését a beépített kihívások kötött sorrendű vagy választható sorrendű teljesítése szabja meg (Juil, 2005).

A TK nevét – GAMIREAD – csak 2022-ben nyerte el, amikor első helyezett lett a Tempus Közalapítvány PROFFORMANCE Nemzetközi Felsőoktatási Jógyakorlat pályázatán, a tanulóközpontú oktatási folyamatok kategóriában, továbbá elnyerte a legjobb magyarországi benyújtott pályázatért járó Magyar Oktatói Kiválóság Díjat (Tempus Közalapítvány, 2022). Jelenleg a TK része a Tempus Közalapítvány PROFFORMANCE felsőoktatási jógyakorlat-gyűjteményének (Boksay-Pap, 2022).

A GAMIREAD TK 2023-ban rövidlistás döntős lett az Országos Takarékpénztár Fáy András pályázatán, mely évente díjazza az innovatív oktatási eszközöket és módszertani gyakorlatokat.

4. A tanulószervezési keret szerkezete, felépítése és elemei

Tanulmányomban a GAMIREAD TK felépítését és működését egy felsőoktatásban alkalmazott tanítási-tanulási helyzet segítségével mutatom be. Amint a TK fejlesztését ismertető részben említettem, a keretet 2018 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nemzetközi és Politikatudományi Intézet angol szakszöveg olvasás és értelmezés kurzusain alkalmazom. A félévek során a keret magyar anyanyelvű és nem magyar anyanyelvű hallgatóközösségek tanulási igényeit szolgálta ki. Továbbá különböző tudástartalmak tanítását-tanulását támogatta, például a bevezetés az ókori politikai gondolkodásba és az alapvető jogi szaknyelv kurzusok tartalmait.

4.1. Játékelemek és játékosítás

Az oktatásban alkalmazott játékosítási stratégiáknak kiterjedt szakirodalma van, jellemzőikről és alkalmazási lehetőségeikről több módszertani munkában olvashatunk (ld. pl. Farber, 2015; Gama, 2023; Nagy & Molnárné Konyha, 2019; Szűts, 2020; Teychenne, 2015). A játékosított oktatás (gamification) egyik meghatározása szerint „egy új módszer, amely jutalmazást, pontgyűjtést, szintek teljesítését teszi lehetővé és más játékelemeket alkalmaz a tanítási/tanulási folyamat gazdagítása és a tanulók motiválásának céljából” (Barragán-Pulido et al., 2023, 3., saját fordítás). A tanulási folyamat többféleképpen játékosítható, attól függően, hogy milyen típusú játék logikáját alkalmazzuk a tanulószervezésben (Chou, 2014). Az oktatásban legelterjedtebb megoldás a progressziós típusú felépítés (ld. pl. ClassCraft, Symbaloo Learning Paths tanulószervezési digitális játékalapokat), mely fellelhető olyan hagyományos társasjátékokban is, mint a *Ki nevet a végén?* vagy a *Kígyók és létrák*, és melynek fő jellemzője az, hogy a játékos a cél teljesítésének érdekében egy kihívásokkal teli útvonalat tesz meg (Juul, 2005).

A játékelemek alkalmazását különböző oktatási folyamatokban elsősorban az indokolja, hogy az emberi mivoltunk genetikailag játékra kódolt – *homines ludentes*-ek vagyunk (Caillois, 1961; Frederikson, 2006; Huizinga, 1949; Müller, 2023; Sutton-Smith, 1997). A játék mindig feltételez valamilyen szabályrendszert, amit lehet rítusként is értelmezni, és amelyet a résztvevők a játék örömeért elfogadnak. Életünk során korán megismerjük a játszás szülte örömet, legtöbbször pozitív érzelmi mechanizmusok alakulnak ki a játékkal kapcsolatban. Ezeknek köszönhetően általában könnyebben hajlunk olyan cselekvéseket elvégezni, amikben jelen van a játék lehetősége (McGonigal, 2011; Pusztai, 2018). A megfelelően rendszerbe szervezett játéke-

lemek jelenléte a tanulási/tanítási folyamatokon belül képes kialakítani egy *tanulási rítus mint játék* környezetet, amely támogatja a tanulók bevonódását és elkötelezett cselekvését (Csányi, 2015).

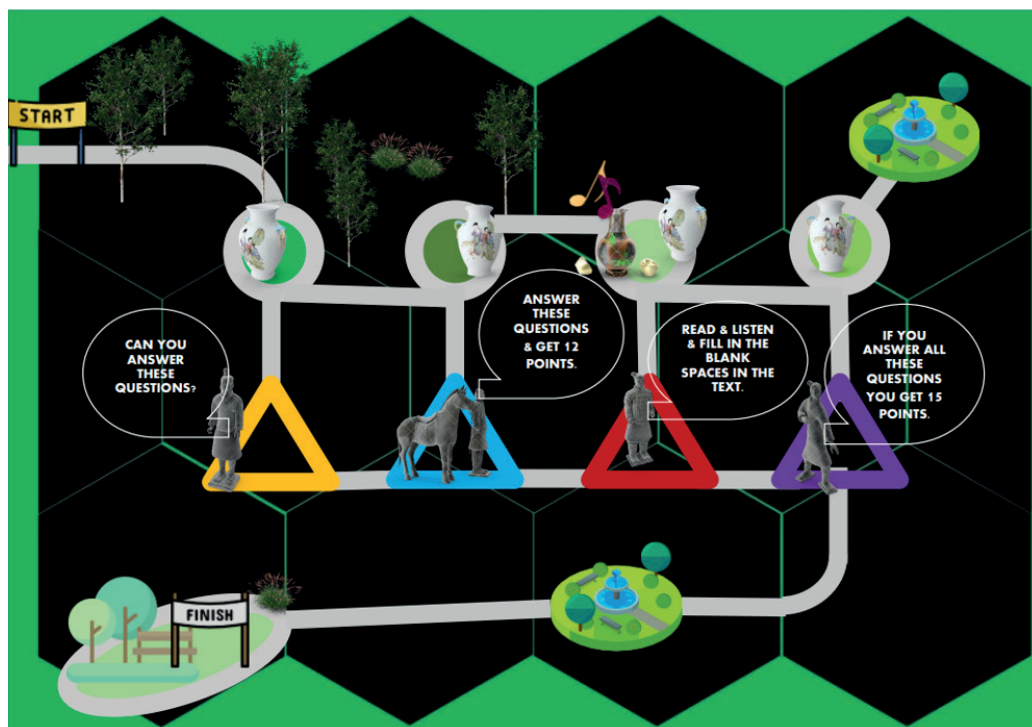
A tanulmányban bemutatott TK egyik fontos szerkezeti tulajdonsága a játékelemeket tartalmazó konstrukció. A TK kontextusában játékelemeken azokat a komponenseket értjük, melyek a játékok többségére jellemzőek: az olyan helyzeteket, melyek ötvözik a szabad cselekvést és szabályozott cselekvést, a résztvevők képzeletének aktivizálását, a résztvevők pozitív értelemben vett versengését, a célok eléréséért tett erőfeszítések jutalmazását, a tevékenység- és feladatorientált *tanulási* környezetet, a kihívások és meglepetések jelenlétét (Caillois, 1961; Juul, 2005). A felsorolt játékkomponensek egyre gyakrabban fellelhetők az oktatásmódszertan különböző szintjein (Denmeade, 2015; Karasavvidis, 2018; Nagy & Molnárné Konyha, 2019; Sangkyun et al., 2018) és több elemzés alátámasztja nevelőértéküket és a tanulási folyamatokra gyakorolt pozitív hatásukat (Barata et al., 2017; Hanus & Fox, 2015; Huang et al., 2019; Krath et al., 2021). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy ismereteink még mindig hiányosak arról, hogy a játékosított oktatási folyamatok hatékonyabbak-e más alternatív oktatási gyakorlatokat alkalmazó folyamatoknál a tanulók által elsajátított tartalmak és készségek szempontjából (Hanus & Fox, 2015).

A GAMIREAD TK játékelemei, Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elméletére, Wigfield és Eccles (2000) elvárás-érték elméletére és a szokások fokozatos kialakulásának elméletére (Stojanovic et al., 2021; Wood & Rünge, 2016) alapozva, elsősorban arra hivatottak, hogy lehetőség szerint egy serkentő környezetet biztosítsanak a tanulóknak, melyben gyakorolni tudják önállóságukat, saját tempójukban tudják fejleszteni képességeiket, és mindez egy társas kontextusban történjen, melyet alapvetően az esélyegyenlőség, egészséges versenyszellem és bajtársiasság határoz meg.

4.1.1. A progressziós játékelépítés

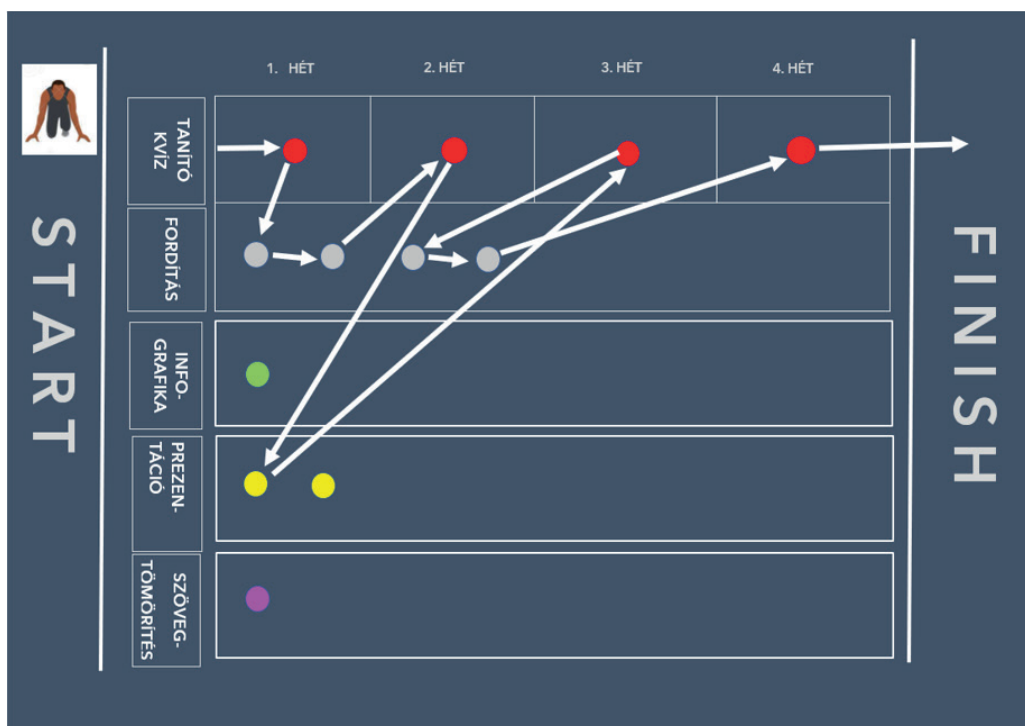
A tanulmányban szereplő TK felépítését és működését a progressziós játékklogika szerint terveztem. A TK szerkezete tartalmaz egy kiindulási (START) pontot és egy megérkezési (FINISH) helyet, teljesítendő feladatokat (KIHÍVÁSOK), követendő szabályokat és útmutatásokat, melyek ELV elnevezéssel szerepelnek, és melyek életbölcsest tartalmazó rövid kijelentésként jelennek meg (pl. *Érdeklődésed és kitartásod boldogulásod záloga ELV*, vagy a *Jó tettért jót várj ELV*). A progressziós elemek mellett a TK szerkezetébe néhány, a tájfutásra jellemző elemet is beépítettem. Ilyen elemek például a kötelező és választható ellenőrző pontok, a kötelező és választható útvonalak, a pontgyűjtő kártyák, a részteljesítmények értékelése, és a beiktatott pihenési idő (*Munka után édes a pihenés ELV*). A progressziós elemek csoportjába tartozik még rejtett lehetőségek és kihívások megtalálása is. A választható feladatok és a meglepetésként beiktatott (plusz pontokat adó) kihívások a játékterepen rejtve vannak – ezek fellelése *kincsvadászat* cselekvést igényel.

A TK-ban a tanulási egységek (content units) egy adott téma köré tömörülnek (pl. ókori kínai politikai filozófia) és jól körülhatárolt idő- és térbeli egységekhez kötöttek: a START és a FINISH pontok fogják közre őket. Egy ilyen körülhatárolt idő-egység neve *futam*, a térbeli egység elnevezése *terep*. Egy terep területén belül a hallgatók a kötelező tanulási útvonalakon végig kell, hogy haladjanak. Ezek elkerülése pontvesztéssel jár és teljesítésük időkorlátokhoz kötött. A szabadon választható útvonalak a futam egész ideje alatt nyitva állnak és teljesítésük sorrendje sem behatárolt.



2. ábra: Szun-ce *A háború művészete* című könyv tartalmának feldolgozásával foglalkozó futam terepe. (saját szerkesztés)

A futamok terepének megtervezésénél fontos szempont volt a környezet olyan kialakítása, hogy ez hangulatában és szimbolikájában igazodjon a futamban feldolgozott témakörhöz. Az oktatási dizájn irodalma ezt a törekvést a tervezés esztétikai céljával és a játékosoknak szánt élményekkel hozza kapcsolatba és fontosságot tulajdonít neki, mivel egy jól megtervezett terep háttértörténetként vagy képzeletbeli térként képes hozzátenni a játék értékéhez (Chou, 2014; Juul, 2005; Lazzaro, 2004).



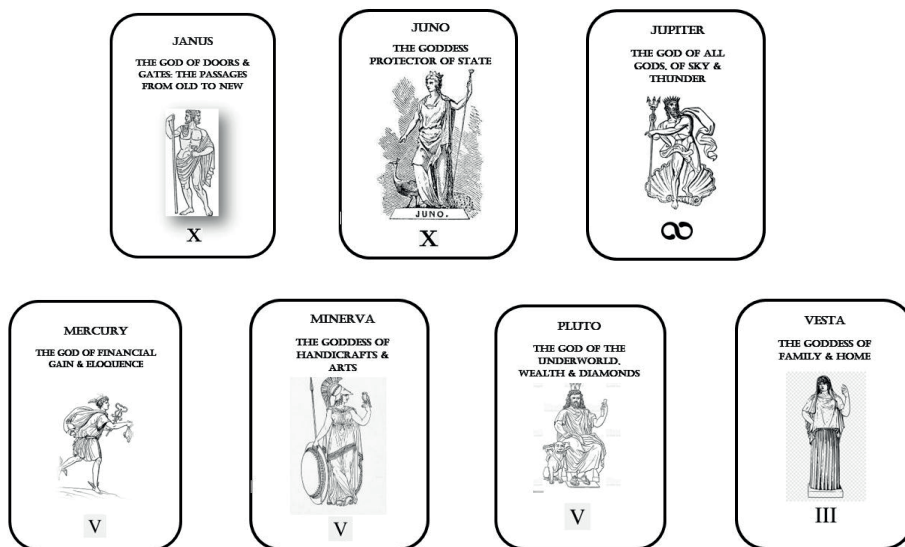
3. ábra: A feladatok elvégzésének lehetséges sorrendje egy futam időtartama alatt (saját szerkesztés)

A 2. ábra egy olyan futamterepet mutat be, ahol a kötelezően érintendő pontokat (tanítókviz-pontok) a háromszögeknél álló kínai harcosok jelölik, a többi, tetszőlegesen választható pont a kínai vázáknál és a két szökőkútás parknál található. A játékelmény növelése és a hallgatók közötti együttműködés és bajtársiasság fejlesztésének érdekében a tetszőlegesen választható feladatok nem jelennek meg láthatóan a terepen. Ezek legtöbbször el vannak „rejtve” különböző tárgyaknál (pl. vázák). A terep ilyen módon való kialakítását, beleértve az interaktív jelleget, a Microsoft-alkalmazások egyszerű funkciói és a PixelSquid ingyenesen hozzáférhető képbázisa teszik lehetővé. A hallgatók a kurzus kezdetén ismerkednek meg a TK szerkezeti felépítésével, benne a tananyag felosztásával, a játékszabályokkal, a keretben alkalmazott infokommunikációs technológiákkal és a kurzus teljesítésének feltételeivel. Az elinduláshoz szükséges adatokat egy Microsoft Excel-táblázat összesíti. A táblázatban megjelenik a hallgatók névsora, a tananyag egységeihez és a feladatokhoz vezető elektronikus hivatkozások (linkek), a jutalmazási rendszer elemei és a tanítási/tanulási folyamat időbeli bontása. A tananyag alapvető tartalomegysége a lecke; minden leckéhez különböző feladatok kapcsolódnak. Míg a leckék feldolgozási sorrendje kötött – a tananyag tartalmának logikája általában lineáris logikát követ – a feladatok elvégzésének sorrendje csak részben rögzített.

A feldolgozott szövegekhez szervesen kapcsolódó „tanító kvizek” (Racsmány, 2023) sorrendje meghatározott. A leckékhez kapcsolódó többi feladat – pl. szövegösszevonási feladatok, vizuális eszközöket alkalmazó összefoglalások (infografika), fordítások, bemutatók – bármikor elvégezhető, de legkésőbb a futam végéig. A 3. ábra egy lehetséges sorrendet szemléltet.

A szemléltetett futamban a hallgatók ötfajta feladattal találkoznak. A tanító kvizek kötelezően teljesítendő feladatok. A többi négy feladattípus szabadon választható – vagy akár kihagyható. Az ábrán a pontok a különböző feladatokat jelölik, a nyilak a haladási irányt és a feladatok teljesítési sorrendjét mutatják. Az ábrán szereplő útvonal esetében a hallgató mind a négy tanítókvíz-feladatot teljesítette. A szabadon választható feladatok közül teljesítette a lehetséges négy fordítást is és egy prezentációt. Az infografikát és a szövegtömörítést kihagyta. Egy figyelmesebb vizsgálat révén a 3. ábráról azt is le tudjuk olvasni, hogy a prezentációt (rövid előadás) a futam második hetében, a második tanító kvíz teljesítése után tartotta. A 3. ábrán szereplő futam feladatai teljesítésének sorrendje lehetett volna más, ha a példában szereplő hallgató a szövegtömörítést választotta volna első teljesítendő feladatként, a futam első hetében, még az első tanító kvíz teljesítése előtt.

4.1.2. A teljesítmények értékelése és a jutalmazási rendszer



4. ábra: A GAMIREAD TK jutalmazási rendszerében szereplő képességkártyák

A hallgatói teljesítmények jutalmazása pontozási és képességkártya-módszerrel történik és alapötlete Bödecs Pál (n.d.) mecénátusrendszeréből származik. Ugyanakkor a pontgyűjtésre és képességkártyákra épülő megközelítés nem újdonság a játékkör-

nyezetekben (Chou, 2014), megtaláljuk az olyan jól ismert játékokban, mint a *Bakugan* és a *GreedFall*. Az értékelési és jutalmazási rendszer kialakításában a játékosított oktatásszervezés szakirodalmából különösen hasznát vettem Fromann és Damsa (2016), valamint Thompson (2003) útmutatásainak.

A TK jutalmazási rendszere meglehetősen összetett és fókuszában a hallgatók „tudatos önkonstrukciójának” (Csányi, 2015, 415.) fejlesztése áll. A jutalmazási rendszer figyelembe veszi a részteljesítményeket, a többszöri próbálkozások sikeres eredményeként teljesített feladatokat és az összteljesítményt is. Minden teljesített feladat pontot ér, és a pontok összegzésénél, a megérkezési helynél (FINISH) a hallgatók a terepen összegyűjtött pontokért különböző cselekvésekre feljogosító képességkártyákat kapnak. Jelenleg a kártyák az ókori római hitvilág egyes istenségeit ábrázolják egy angol nyelvű rövid ismertető kíséretében, egyben római számmal jelölik a kártya pontértékét. (4. ábra) Kivételt képez a végtelen jellel ellátott Jupiter kártya, melynél a tulajdonos határozhatja el a kártya birtoklásával járó képességeket.

A teljesített feladatok értékelése több szinten történik: létezik az összteljesítményt értékelő szint, a teljesítményt feladattípusokként értékelő szint, és egy, a befektetett munkát és munkaetikát értékelő szint. A három szinten történő értékelés támogatja a hallgatók saját ritmusban történő fejlődését és azt közvetíti felénk, hogy elfogadott az, ha különböző tudásterületeken különböző teljesítményt nyújtanak. A szintezett értékelési rendszer egyben azt is biztosítja, hogy a hallgatókban tudatosuljon, hogy melyek azok a tudásterületek, ahol képességeiket még építeniük szükséges.

A háromszintes értékelési rendszerben egy futam végére kiépül egy összértékelésen alapuló sorrend, ahol a legtöbb pontot összegyűjtő hallgatók lesznek majd a listavezetők. Egyidejűleg létrejönnek az egy feladattípus szerinti csoportok (pl. a legjobban sikerült fordítások, a legjobb tanítókvíz-teljesítők, a legkimunkáltabb infografikák), és a befektetett munka és munkaetika szerinti csoportok (pl. a legkitartóbb hozzáállást tanúsító hallgatók, a legeredetibb megoldásokat alkalmazó hallgatók, a társaiknak legtöbbet segítő hallgatók). Ennek a rendszernek köszönhetően előfordul, hogy hallgatók, akik az összértékelő szinten nem rendelkeznek kimagasló pontszámokkal, a feladattípusok szerint kialakuló sorrendben kimagasló pontszámot érnek el, és képességkártyára válthatják pontjaikat (pl. a kiemelkedő tanítókvíz-teljesítők Janus-kártyát kapnak, amellyel egy későbbi futamban kiválhatnak egy tanító kvízt, vagy a kártya értékét hozzászámíthatják a későbbi futam összpontszámához.

4.2. Tudásterületek a tanulásszervezési keretben

A tanulásszervezési keret szerkezetének és alkalmazásának megértéséhez szükséges tisztáznunk azokat a fogalmakat, amelyek kulcsfontosságúak valamennyi tanulásszervezési formában. A fogalmak tisztázása által láthatóvá válik a tanulásszervezési keret elméleti háttere. Fontos megemlíteni annak fontosságát, hogy az oktató minden tanulásszervezés tervezési folyamatban tisztában legyen a létrehozandó keret elméle-

ti alapjaival. Ez elsősorban a megszületendő keret hatékonyságát biztosítja. Ezenfelül a tanulószervezési keret oktatásméleti megalapozása felkészült szakmaiságot, hitelességet közvetít az oktatóról mind a társai, mind a tanulóközönség felé (Inman, 2021).

A kulcsfogalmak, amelyek nélkülözhetetlenek a tanulószervezési keret szerkezetének és alkalmazásának megértéséhez, a tudás, a tudásterületek, a tanulás, a kompetencia és a játékosítás.

4.2.1. A tudás, a tanulás és a tudásterületek

A tanulmányban példaként bemutatott TK-ban a tudás mint ismeretszerző, ismeretrendszerítő és ismeretalkalmazó folyamat szerepel. Tehát nemcsak a tények ismeretét, hanem ezeknek a tényeknek a különböző tudásterületeken való szerveződését, majd különböző tudásigénylő helyzetekben való alkalmazását jelenti (Atkinson et al., 1999). Az így értelmezett tudás építőelemei a deklaratív, a procedurális és a szituatív tudás (H. Molnár, 2013). Ezen építőelemek tartalma változik (Csapó, 2002, 2.) a tanulás folyamán. A tanulás mint *tudást megváltoztató* folyamat, az egyénre jellemző tevékeny, konstruktív cselekvés (Brooks & Brooks, 1993; Elliot et al., 2000) melynek a mester-tanítvány kapcsolat, a személyes tanítás, habár látszatra veszít fontosságából napjainkban, még mindig értékelt, kulcsfontosságú eleme (Barnes, 2016; Lowenthal & Parscal, 2008). A procedurális és szituatív tudások fejlesztése és tökéletesítése nélkül valamennyi tantárgy és tudástartalom tanítása és elsajátítása elképzelhetetlen (Barkas, 2011; Zilionis & Kaiser, 2022). Egyszerűen azért, mert *valami* elsajátítása nem légtüres térben, hanem különböző szituációkban, tevékenységekben való részvétel által valósul meg (Kwakman, 2003). A procedurális, a szituatív és a deklaratív tudás egy elválaszthatatlan triászot alkotnak, egy olyan összeforrt csoportot, amely szinergikusan működik: bármely tag hiánya a másik kettő értékvesztéséhez vagy sérülékenységéhez vezet (Csapó, 2001; Nahalka, 2009).

A tudás-tanulás tágabb perspektíváján belül Csapó Benó (2002) tudás-rendszer modellje hatékonyan érzékelteti az egyén szintjén szerveződő tudásrendszerek két lényeges tulajdonságát: a dinamizmust és a komplexitást. A modell az emberi elmében kiépülő tudásrendszereket három együttműködő rendszerképző tényező vezérlése alá helyezi. A Csapó-féle modell minden oktatási helyzetben iránytűként működhetne, mivel alapos megértést nyújt a *kultúra*, a *szakterületek* és az *egyén jellegzetes megismerési folyamatainak* tudásszervező erejéről. Az olyan tanulási helyzetekben, amelyekben a tanulók valamilyen speciális területhez tartozó ismeretanyagot sajátítanak el (ilyen tanulási helyzetek jellegzetesek a felsőoktatásban és a szakképesítő tanfolyamokon), Csapó (2002) modellje – elsősorban a szakterület, de a kultúra tudásszervező szerepének értelmezése miatt is – különös értékkel rendelkezik. Röviden összefoglalva, a *kultúra-szakterület-egyéni megismerés* modell azt tartja, hogy elménk a sokféle tudást három elv szerint rendezzi. Ez a három rendezőelv:

- a társadalmi környezet és minden emberi alkotás, ami ehhez a környezethez tartozik. Ezt a fajta tudást köznyelven „műveltségként” említjük;
- a különböző foglalkozások, diszciplínák és speciális ismereteket igénylő tudásterületek. Erre a fajta tudásra „szakértelemként” hivatkozunk;
- az egyén saját jellemző megismerési folyamatai.

A modell szerint a három felsorolt elv rendező ereje minden elsajátított tudásunkban körvonalazódik, eltérő nyomatékkal. Mindhárom rendező erőnek saját rendszerképző *logikája* van, de a legkönnyebben észrevehető, nyomon követhető a szakértelem rendezési logikája. A szaktudás esetében az ismereteket, készségeket és képességeket már eleve azzal a céllal sajátítjuk el, hogy az adott diszciplína vagy mesterség területén sikeresen tudjunk cselekedni. Csapó (2002) kiemeli, hogy „[a] tudás ebben az esetben akkor hasznos, ha minden felmerülő feladatra van egy kész megoldás” (2. old.). Azt is fontos kiemelni, hogy a szakértelemhez tartozó tudásbázisunkat folyamatosan építeni tudjuk, és ezáltal, optimális esetben, mindig *alakulóban* van, viszont, javarészt területspecifikus mivolta miatt, ritkán vagy nem transzferálható tudásszerkezeteket tartalmaz.

A szakértelemmel sok hasonlóságot mutat műveltségünk, az a tudástárunk, mely kulturális környezetünk hatása alatt szerveződik és ehhez kötött. Csapó (2002) ezt a fajta tudásterületet „társadalmilag értékes tudásként” említi. A szakértelmünktől eltérően viszont a műveltség tudásbázisába tartozó ismeretek, készségek és képességek szélesebb körben alkalmazhatók. Hasonlóan, esetükben a célirányos elsajátítás már nem érvényesül annyira, mint a szakértelmet alkotó ismeretek, készségek és képességek esetében. Csapó (2002) *kultúra-szakterület-egyéni megismerés* modelljével kapcsolatban érdemes megemlíteni a mindenfajta gyakorlás tudásszerkezet-alakító és megerősítő erejét, mint az egyén saját *tudásának megváltoztatására* törekvésének egyik kulcsmozzanatát (Abadzi, 2020). A tanulmányban szereplő TK helyzetében a szakterülethez köthető tudásszervező elvek többszörösen jelen vannak, beszélhetünk egy többretegű, egymásra helyezkedő szakértelem-szerkezetről. Elsősorban figyelembe kell vennünk a politikatudomány diszciplínájához köthető szakértelmet, majd az ezen a területen a tudományos közlésre használt és tudáskínáló szövegek értelmezéséhez köthető szakértelemről, és utoljára, de nem utolsósorban, tekintetbe kell vennünk az idegen nyelven történő értelmező olvasáshoz köthető sajátos hozzáértést.

Mivel a tanulmányban szereplő TK a politikatudomány diszciplínájával foglalkozó hallgatók ismereteinek, készségeinek és képességeinek fejlesztését támogatja, fontos meghatározni azt, hogy ezen a szakterületen belül mit tekintenek szakmailag szükségesnek a területen való sikeres cselekvéshez, mi számít értékes tudásbázisnak. Hill és Myers (2014) azt tartja, hogy „a politikatudomány szakértelmével rendelkező személy képes (able) használni a tudományos gondolkodásmódra jellemző logikai, megfigyelési és elméletalkotó módszereket, azzal a céllal, hogy következtetéseket vonjon le az egyének, csoportok, intézmények és nemzetek politikai viselkedéséről. Továbbá elfogadja a tudományos megismerés relativitását és korlátait” (835. old., saját fordítás és

betűzött zárójel). A politikatudomány diszciplínájával foglalkozó hallgatók adataikat, változatos – mindemellett különböző nyelvű – forrásokból gyűjtik. Ezeket a forrásokon belül a nyomtatott vagy online elérhető szöveges tartalmak a számottevőek a hanghordozó, streaming szolgáltatásokból, mozgóképekből beszerezhető adatok aránya mellett. A legtöbb felsőoktatási intézményben szinte valamennyi kar tantervében szerepel olyan kurzus, amelyben a hallgatók fejleszthetik a tudományos és tudáskínáló szövegek értelmező olvasására irányuló képességüket.

Az olvasóktól a saját anyanyelvükön írt tudományos és tudáskínáló szövegek értelmezése is speciális felkészülést követel (Molnár, 2003; Staudinger, 2017). Egy nem anyanyelven megírt tudományos szöveg értelmezése, majd a belőle nyert ismeretek rendszerbe szervezése, alkalmazása összetettebb felkészülést követel, mert az olvasás képessége mellett a folyamatot az olvasó idegennyelv-ismerete (foreign language proficiency) is meghatározó módon befolyásolja (Casanave, 1988; Iwai, 2008; Siewierski, 2015). A fentiekben felvázolt szakértelemszintek összekapcsolódása nyilvánvalóvá teszi, hogy milyen összetett folyamat a tanulás megszervezése azokon a kurzusokon, ahol a hallgatók tudományos gondolkodásmódjának fejlesztése idegen nyelven publikált tudományos és tudáskínáló szövegek értelmezésére épül.

A példaként szereplő TK tananyagát az *Angol szakszövegolvasás 1* kurzus keretén belül a *The Politics Book: Big Ideas Simply Explained* (Colson et al., 2013) könyv szövegei alkotják, melyek tartalma kiindulópontként is szerepel releváns tartalmak becsatolásához. A kurzus munkanyelve az angol, a tantervben szereplő célja a hallgatók tudományos gondolkodásmódjának és angol nyelvismeretének fejlesztése tudományos és tudáskínáló szövegek értelmező olvasásának segítségével. A kurzuson, amelyen az itt bemutatott TK-t alkalmaztuk, 38 elsőéves politológia szakos hallgató vett részt, nyolc héten keresztül.

Az Angol szakszövegolvasás 1 kurzus *belépő* kurzusnak számít, mivel a középiskolából frissen felvett hallgatók ezen a kurzuson találkoznak először az angol nyelven íródott tudományos és tudáskínáló szövegek értelmező olvasását igénylő feladatokkal. Ezért is fontos, hogy a már valamennyire kiforrt értelmező olvasási képességek gyakorlása mellett a hallgatók olyan képességeket is megalapozzanak, melyek kapcsolatban vannak többek között a bizonytalan helyzetekben megőrzött önbizalommal, az együttműködéssel, a hivatástudattal és a (szakmai) függetlenséggel (Sz. Tóth et al., 2001).

4.2.2. A kompetencia fogalma

A politikatudományhoz tartozó szakértelem és az idegen nyelven történő értelmező olvasás képességének diszkussziója után vissza kell kanyarodnunk Csapó (2002) kultúra-szakterület-egyéni megismerés modelljéhez azzal a céllal, hogy szemügyre vegyük a tudásszerveződés alsóbb rendeződési szintjeit.

Csapó (2002) modellje szerint minden tudásszerveződést ismeretek, készségek és képességek alkotnak. A modell eredeti felépítésébe a kompetencia konstruktumát

Noam Chomsky értelmezésében építettük be. A tanulmányban példaként szereplő TK tervezésében viszont a modell ezen részét módosítva alkalmaztam, és a kompetencia konstruktuma az Európai Unió kompetenciák meghatározására és kiválasztására irányuló (Defining and Selection of Competencies) kutatási programjához köthető – mára már egyre jobban elfogadott – meghatározásával szerepel (Rychen & Salganik Hersch, 2003). Ennek fényében a kompetencia „képesség (ability) komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. A fogalom magába foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket, attitűdöket és érzelmeket, értékeket (...)” (Bárdossy, 2011). Az így meghatározott kompetencia könnyen elhelyezhető a Csapó-féle (2002) modell keretébe, mivel egy olyan képességet jelöl, amely mindhárom tudásszerveződő területen értelmezhető. A példában szereplő TK a következő hat kompetencia fejlesztését támogatja: intellektuális kiválóság, kreativitás, mérlegelő gondolkodás, agilitás, proaktivitás és kudarctűrés. A felsorolt kompetenciák hozzátartoznak azokhoz a *kulcskompetenciaként* vagy *karrierkompetenciaként* számontartott kompetenciakészletekhez, melyek figyelembe veszik napjaink megváltozott tantermeinek és munkapiacainak elvárásait (Abadzi, 2020; Domenech et al., 2016; Roberts & Billings, 2012), hozzájárulnak az élethosszig tartó önfejlesztés igényének kialakításához (Trilling & Fadel, 2009; Zilionis & Kaiser, 2022), és nem utolsósorban, támogatják a fent felsorolt szakértelemhez tartozó tudományos gondolkodás kibontakozását (Brozo, 2017; Facione & Gittens, 2016; Himmele & Himmele, 2011; Siewierski, 2015).

4.2.2.1. Az intellektuális kiválóság

Az intellektuális kiválóságot Gini és Green (2013) a 10 legértékesebb vezetői erény közé sorolja és a kíváncsiság és az előítélet-mentes gondolkodásmód együtteseként határozzák meg. Definíciójuk kiemelt fontossága abban nyilvánul meg, hogy hangsúlyt helyez az egyén tudatosan összpontosított energiabefektetésének szerepére a tanulásban, és az ismeretek elfogulatlan megközelítésére. Gini és Green (2013) értelmezése alapján az intellektuális kiválóság tartalmazza az előítélet-mentes érdeklődést a társadalom és természet dolgai iránt, a kíváncsiságot a politika, a tudomány és a kultúra új ismeretei iránt, amelyek befolyásolják megértésünket és gondolkodásunkat (60. old.). A szerzők kiemelik, hogy az egyén intellektuális kiválóságát nem a pontosan bevéselt és előhívott adatok mennyisége határozza meg, hanem a tanulási vágy és a széles körű érdeklődés, amellyel a környezete felé fordul. Gini és Green (2013) művét olvasva egy olyan személy körvonalazódik előttünk, aki ismeri és értékeli a tanulást és tudatosan építi saját ismereteit, jártasságát különböző tudásterületeken.

Az intellektuális kiválóság két összetevőjével, a kíváncsisággal és az előítélet-mentes gondolkodásmóddal bizonyítottan szoros kapcsolatban áll és támogathatja az olyan kompetenciák erősödését, mint a kreativitás (Clapham & Schuster, 1992; Gruber et al., 2019; Kashdan & Fincham, 2002), a gondolkodás könnyedsége és a problémamegoldás (McCrae, 1987, 2009). Az intellektuális kiválóságnak nyilvánvalóan meghatározó sze-

repe van az élethosszig tartó tanulási hajlam alakításában. Egyes kutatók szerint az emberiség létezése és biztonsága elsősorban az egyének kreativitásától és intellektuális kiválóságától függ (Guilford, 1959).

A hallgatók intellektuális kiválóság kompetenciájának fejlesztése részben egyszerű feladatnak tűnik, főleg a kíváncsiság összetevő jelenléte miatt. A kíváncsiság mindegyikünket *hajt*. Gruber és munkatársai (2019) kiemelik, hogy a kíváncsiság meghatározza mindennapi létezésünket azáltal, hogy irányítja a tanulást és az emlékezetet. Az intellektuális kiválóság második komponense, az előítélet-mentes gondolkodásmód viszont már nagyobb kihívás elé állítja a kompetencia fejlesztésére irányuló folyamat szervezőjét.

A tanulmányban szereplő TK egyik módja az intellektuális kiválóság fejlesztésének a kitekintés – egy adott téma tartalmi kereteit megtartva, a témához kapcsolódó többlet ismeretanyag keresése és feldolgozása. Minden esetben hasznos megbeszélni a hallgatókkal, hogy milyen jelentéstartalmakat társítanak az intellektuális kiválóság fogalmához, ezen belül mit jelent számukra a kíváncsiság és előítélet-mentes gondolkodás, hogyan tudják művelni ezt a kompetenciát, és hogyan válik hasznukra.

Visszatérve a Játékfelépítés részben említett ókori kínai politikai gondolkodás témaköréhez, ennek egyik, a hallgatók által különösen kedvelt altémája Konfuciusz idealizált nemes ember (csün-ce) alakja. Az intellektuális kiválóságot fejlesztő, kitekintésre épülő feladatként megkérhetjük a hallgatókat, hogy keressenek olyan ókori politikai gondolkodókat, akik a Konfuciusz nemes emberéhez hasonló idealizált alakokat hoztak létre. A keresés körét kiterjeszthetjük a 15. és 16. századok politikai gondolkóira is. A keresés eredményeit a hallgatók vizuálisan összefoglalhatják és bemutathatják infografikák, videók segítségével, vagy beszámolhatnak az eredményekről egy vilámelőadás során.

4.2.2.2. A kreativitás

A kreativitás képességét a szakirodalom gyakran tárgyalja együtt a rugalmas gondolkodás (flexible thinking, elastic thinking) és a komplex problémamegoldó képességekkel, mivel működésük hasonló, másrészt mindhárom képességet az imént tárgyalt intellektuális kiválóság összetevői, a kíváncsiság és széles látókörű gondolkodásmód támogatja (Runco, 2014). Összefüggésük nem szorul különösebb magyarázatra, hiszen vitathatatlan, hogy a legtöbb széles körű érdeklődéssel rendelkező ember, aki képes saját elfogultságán úrrá lenni, általában kiterjedt ismeretek és tapasztalatok tulajdonosa és használója. Az így kialakult tudásháló segítségével van a rugalmas gondolkodásban, kreativitásban és támogatja az összetett problémák megoldásában is (Bereiter & Scardamalia, 2003; Clapham & Schuster, 1992; Gruber et al., 2019; Rinaldi, 2006). Runco (2014) kiemeli, hogy a széles látókörű gondolkodás segít abban, hogy egy összetett probléma megoldása közben ne csak a bevett szokásaink szerint cselekedjünk, ne csak a megszokott területeken keressük a lehetőségeket, hanem új lehetőségeket keressünk és új nézőpontokból szemléljük a feladatot (68. old.). Gerard J. Puccio (2017)

a kreativitást tartja a 21. század legfontosabb képességének, és hangsúlyozza, hogy a kreatív, rugalmas gondolkodás fejlesztésében az iskolának és általában az oktatásnak kell főszerepet vállalnia.

A rugalmas gondolkodást Mlodinow (2018) úgy jellemzi, mint azt a kizárólagosan emberi képességet, mely lehetővé teszi, hogy alkalmazkodjunk a változó körülményekhez, együtt alkalmazzuk az elemző gondolkodást és képzelőerőnket, kísérletezzünk és az ötletek széles skáláját figyelembe vegyük, új gondolatmeneteket állítsunk fel és – sikertelenség esetén – új megoldással próbálkozzunk (13. old.). A rugalmas gondolkodás egy velünk született készség, egy bizonyos mértékben a mindennapi életünk feladatainak megoldásában is használjuk, de használjuk az összetett problémák megoldásánál (Hunt, 1994; Mlodinow, 2018) és akkor is, amikor kreatívan alkotunk (Amabile, 1996; Kashdan & Fincham, 2002). Theresa Amabile (1983, 1996, 2013) azt tartja, hogy a rugalmas gondolkodás tulajdonképpen része a kreativitásnak, és együttesen határozzák meg és alakítják összetett problémamegoldó képességünket. Amabile (2013) értelmezése szerint kreativitás minden olyan új és alkalmazható ötlet vagy termék, amely egy heurisztikus megközelítést igénylő nyitott feladat megoldásaként született (134. old.)

Ákárcsak az intellektuális kiválóság fejlesztésének esetében, a hallgatók kreativitását több módon lehet támogatni a GAMIREAD TK-ban alkalmazott feladatokkal. Különösen hatékony feladat lehet ugyanannak a tartalomnak több megvalósítási eszköz segítségével történő értelmezése vagy ugyanannak a tartalomnak a más és más céllal történő értelmezése. A már említett ókori kínai politikai gondolkodás téma keretén belül, még mindig Konfuciusz idealizált emberképéhez kötöten, a hallgatók készíthetnek egy reklámcélú infografikát, vagy egy néhány kockából álló képregényt, majd írhatnak egy rövid ismertető – szótárcikk jellegű – szöveget. Kihívás ilyen esetben, és kreativitást igénylő az adott tartalom minél pontosabb követése és megőrzése a különböző megvalósító eszközökkel (infografika, képregénykockák, szöveges lényegkiemelés) létrehozott megoldásokban. Abban az esetben, amikor a feladat az ugyanannak a tartalomnak eltérő célokkal történő feldolgozása, a hallgatóknak különböző álláspontból kell felmérniük és összegyűjteniük a megoldáshoz szükséges adatokat. Ez a folyamat rugalmas gondolkodást és újszerű megközelítéseket is igényelhet, egyben mozgásba lendítheti a tanuláshoz szükséges információfeldolgozó szinteket (Craik & Lockhart, 1972). Minél távolabb esnek egymástól a tartalom feldolgozási céljai és a megvalósításhoz szükséges eszközök, annál erősebb rugalmasságot kell, hogy alkalmazzon a hallgató a gondolkodásban és a megoldás megteremtésében (Amabile, 1996; Mlodinow, 2018; Puccio, 2017).

4.2.2.3. A mérlegelő gondolkodásmód

Tanulmányomban a dolgok értelmezésére, elemzésére és értékelésére irányuló gondolkodásmód megnevezésére a *kritikus gondolkodás* kifejezés helyett a *mérlegelő gondolkodásmód* kifejezést használom, mivel a *mérlegelő* jelző sikeresebben közvetíti azoknak a

gondolkodási műveleteknek a lényegét, melyeket ez a fajta gondolkodásmód magába foglal. A gondolkodásmód megnevezésére a 2020-as *Nemzeti Alaptanterv* is a „mérlegelő gondolkodás” (Magyarország Kormánya, 2020, 313.) terminust használja.

A mérlegelő gondolkodás kompetencia a legösszetettebb a TK-ban szereplő kompetenciák közül. Patterson (2020) olyan folyamatként határozza meg a mérlegelő gondolkodást, mely tartalmazza az önálló információgyűjtést, az információk vizsgálatát, asszociációját és értékelését azzal a céllal, hogy el tudjuk dönteni az információ értékét és hasznosságát (30. old.). Az Amerikai Filozófiai Egyesület meghatározása szerint a mérlegelő gondolkodás a céltudatos, önszabályozó véleményalkotás (American Philosophical Association, 1990). A mérlegelő gondolkodás lényegét a *Nemzeti alaptanterv* az érvelés készségével kapcsolatban fogalmazza meg, a fejlesztési követelmények keretében. Az érvelési készségek felől megközelítve, a mérlegelő gondolkodás magába foglalja az önállóan végzett kutatómunkát, az információk tartalmának át-gondolt értelmezését, mások véleményének figyelembevételét és a potenciális ellenérv megfontolását (Magyarország Kormánya, 2020, 313.). Több szerző a mérlegelő gondolkodást a logikai gondolkodás képességével hozza kapcsolatba (Salmon, 2013). Black (2018) és Kaszás (2021) kiemelik többek között a kérdezés, csoportosítás, általánosítás, összehasonlítás és következtetés gyakorlásának fontosságát. Az Amerikai Filozófiai Egyesület (1990) Delphi nyilatkozatában a következő hat kulcskészséget azonosítja a mérlegelő gondolkodás alapjaként: értelmezés, elemzés, értékelés, következtetés, magyarázat és reflektív önszabályozás. A mérlegelő gondolkodás képessége szerepel minden 21. századi karrierkompetencia és kulcskompetencia felsorolásban (Leopold et al., 2016; The Organization for Economic Cooperation and Development, 2019; Trilling & Fadel, 2009; World Economic Forum, 2023).

A mérlegelő gondolkodás komponensei között és a fent tárgyalt kreativitás és intellektuális kiválóság kompetenciák között nyilvánvaló az összefüggés (Nagele & Stalder, 2017). Továbbá a mérlegelő gondolkodás számos részkomponensének köszönhetően, az oktatásban alkalmazott fejlesztési feladatok fajtái és típusai is sokfélék lehetnek. Általánosan elfogadott, hogy a vita forгатókönyvére épülő feladatok fejlesztik leghatékonyabban a mérlegelő gondolkodás képességét (Hunya, 2002; Roberts & Billings, 2012) és a vitára való felkészülés folyamatában megtalálható részműveleteket – például a meghatározott kikötések alapján történő információgyűjtés, vagy az egymástól távol eső információk közötti kapcsolatok azonosítása – is érdemes különálló feladatként gyakorolni (Facione & Gittens, 2016; Roberts & Billings, 2012).

Visszatérve a már említett ókori kínai politikai gondolkodás témájához, egy mérlegelő gondolkodást támogató feladat lehet a különböző eszmei emberképet körvonalazó elméletek gyűjtése és összehasonlítása. Így szembe lehet állítani például Konfuciusz nemes ember eszméjét Szun-ce harcász uralkodó nézetével, illetve Mo-ce gyakorlatias vezető ideáljával. A hallgatók megvitathatják az adatforrások hitelességét (elemzés), megvizsgálhatják a három eszmei emberkép által közvetített értékeket (értelmezés), utánanézhettek, hogy milyen hatás alatt alakultak ki (elemzés, következtetés), azonosíthatják a közöttük fellelhető eltéréseket és hasonlóságokat (elemzés, értelmezés,

magyarázat), és érvelhetnek, mennyire alkalmazhatók ezek az emberképek napjainkban (következtetés). A feladatvégzés során meg kell erősíteni a hallgatókban azt a nézetet, hogy nincs tévedhetetlen vélemény, és a kulturált információcsere a mások véleményének meghallgatását feltételezi (önszabályozás). A felvázolt feladat esetében is a megoldásokat többféleképpen lehet megvalósítani, ismertetni a csoport tagjaival. Az elvégzett feladat értékelésénél lehet pontozni a végeredményt, ugyanakkor figyelemmel kísérhetjük és pontozhatjuk a részműveletek sikeres végrehajtását is. A hallgatók zöme hálás az oktató követő figyelméért és megjegyzéseit építő visszajelzéseként értékeli (Dojcsák, 2009; Eisenberg et al., 1999).

4.2.2.4. Az agilis tanulás kompetenciája

Az agilis tanuló Lombardo és Eichinger (2000; 2004) meghatározása szerint tudatosan törekszik új képességek elsajátítására, majd ezeket az elsajátítás környezetétől eltérő, kihívást jelentő helyzetekben alkalmazza. Hasonló jellemzést használ Csányi (2015), és a „tudatos önkonstrukció” (415. old.) terminussal jelöli. Számos oktatáseméleti mű tárgyalja az agilis tanulás fontosságát, több esetben „megküzdési” (Réthy, 2003, 237.) képességként utalva rá. Lényege a tudatosság, a célirányos cselekvés, a helytállásra összpontosító erőfeszítés (De Meuse, 2017; De Meuse et al., 2010; DeRue et al., 2012; Réthy, 2003) és az ismeretek pozitív transzferálási lehetőségének felismerése (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010). Mint látjuk, az agilis tanulás képességét is több rész-képesség alkotja. A GAMIREAD TK alkalmazásával a hallgatókat bármely tantárgy oktatásánál meg lehet ismertetni az agilis tanulás értékeivel, azaz meg lehet teremteni azt a légkört, melyben ez a magatartás gyakorolható. Nyilvánvaló, hogy ha az a célunk, hogy a hallgatók agilis tanulás kompetenciája fejlődjön, és a felsőoktatásban eltöltött évek során kiforrjon, tantárgyközi együttműködésre van szükség – és ennek aprólékos tervezésére (De Meuse et al., 2010; Hezlett & Kuncel, 2012).

A tanulmányban bemutatott TK segítségével az agilis tanulás egyik lehetséges fejlesztésének lehetősége egy új képesség elsajátítása, majd ennek a tudásnak egy új környezetben való alkalmazása. Hagyományosan a tudáskínáló szövegek lényegkiemelő feladatai szöveges formában történnek. A már említett ókori kínai politikai gondolkodás témájánál maradva, a hallgatók végezhetnek úgy lényegkiemelést, hogy ezt nem a hagyományos szöveges formában jelenítik meg, hanem vizuális formában. A kontextusváltás mindig nézőpontváltást és munkamódszerváltást igényel. A lényegkiemelésnek lehet az a célja, hogy a hallgatók egy digitális képregénykészítő (pl. Csmartworld vagy Comic Life) alkalmazást elsajátítva, a témához tartozó szövegekből választva, együtt alkalmazzák a lényegkiemelő és képregénykészítő tudásukat a végtermék létrehozásához. Hasonlóan kitűzhetjük célként a többfajta lényegkiemelés elsajátítását, és egy digitális gondolatterkép-készítő (pl. Mindly) alkalmazásának elsajátítását. A hallgatók ezeket az új tudásokat alkalmazhatják rövid TED-előadások lényegkiemelő feldolgozására.

4.2.2.5. A proaktivitás vagy kezdeményező tevékenység kompetenciája

A proaktivitás kompetenciáját az oktatáselmélet és gyakorlat a munkaerőpiac és vállalati menedzsment szakirodalmából kölcsönözte a tanulási folyamatokban tapasztalt hasznossága miatt (Parker & Collins, 2010; Tchakov & Tchakov, 2020). Stephen Cowley (2022) a proaktivitást az olyan, erényetikában gyökerező magatartásként értelmezi, amikor kezdeményezők vagyunk, mi *teremtjük meg a helyzetet*, képesek vagyunk előrevetíteni döntéseink várható eredményét, értékeink vezérelnék, és nem érzelmeink. Bateman és Crant (1993) egy korai kutatásban kimutatta, hogy a proaktív magatartású személyek mozgatórugói saját környezetüknek, és általában ők a változtatások sikeres kezdeményezői. Fuller és Marler (2009) pozitív korrelációt azonosítottak a kutatásban résztvevők proaktív képességei és sikeres pályafutásuk között. Parker és Collins (2010, 637.) a proaktivitást fókuszra szerint megkülönbözteti a munkavégzéshez kötött proaktivitást (proactive work behavior), stratégiai proaktivitást (strategic behavior) és környezethez kötött proaktivitást (proactive person-environment fit). Míg az első két típusú proaktivitás a szervezeti munkakörülmények és a szervezet hatékonyabb működésére összpontosító magatartásfajták, a harmadik proaktivitástípus a személy törekvéseit jelenti saját szükségletei és képességei összeegyeztetésére a munkavégzés környezetének lehetőségeivel és elvárásaival. Az így értelmezett proaktivitás jól beilleszthető mindenfajta tanulási folyamatba, mivel olyan magatartásformákat fog össze, melyeknek elsajátítása a tanulóknál ágenciahatást válthat ki (Csépe, 2019), támogatják ezek önállóságát, önbecsülését, és hozzájárulhatnak a közösséggel kialakított pozitív kapcsolatok megszilárdításához (Tchakov & Tchakov, 2020).

A GAMIREAD TK-ban a proaktivitás fejlesztése nem egyes feladatokon keresztül történik, hanem a tanulási környezet és útvonalak kialakítása teszi lehetővé ennek a fajta képességnek a gyakorlását. A tanulási útvonalak minden esetben tartalmaznak kötelezően teljesítendő és választható feladatokat (ld. tanító kvizek és fordítást vagy lényegkiemelést igénylő feladatok). A kötelezőnek jelölt feladatok teljesítése biztosítja a minimum szükséges pontszámot a futam (és a kurzus) teljesítéséhez. A nem kötelezőnek jelölt feladatok azt teszik lehetővé, hogy a hallgatók felfelé építkezzenek, plusz pontokat gyűjtsenek és a futamot nem a minimum elvárt szinten teljesítsék. Mivel egy futamban csak néhány (általában 4 vagy 5) feladat kötelező jellegű, és csak ezek sorrendje kötött, a hallgatók kezdeményezésén és agilitásán múlik, hogy a nem kötelező feladatok közül melyik teljesítését választják és a teljesítés milyen sorrendben történik (lásd 3. ábra).

Ugyancsak a hallgatók kezdeményező és kíváncsi hozzáállását támogatják a játékterepen lévő rejtett feladatok. Mint már említettem, a nem kötelező jellegű feladatok általában rejtve vannak a terep különböző útvonalain, és a hallgatóknak „be kell járni” a futam területét, hogy ezekre a feladatokra rátaláljanak. Azok a hallgatók, akik már tapasztalt „játékosok”, türelmetlenül szokták várni az új futamok terepfeltárását, annak ellenére, hogy jelenleg a játékterep egyrétű, tervezése csak a nagyon alapvető, ingyenesen hozzáférhető adatbázisokból és programokból építkezik. A rejtett feladatok beillesztésénél fontos még figyelembe venni a tervezésnél, hogy ezeket ne azonos

számban és ne hasonló helyeken építsük be minden futam terepén, azért, hogy megőrizzék „meglepetés” tulajdonságukat és a hallgatók figyelme éber maradjon.

Egy másik lehetőség a proaktivitás mozgósítására a hallgatók bevonása a futam témájának és a témán belül feldolgozandó leckék tartalmának kiválasztásában.

A futamok ilyen módon történő kialakítása lehetőséget ad a hallgatóknak nemcsak a kezdeményezésre, hanem támogatja a hatékony célállítást, a tervezési képességet és a felelős döntéshozatalt is. Ilyen esetben mondhatjuk azt, hogy a keret biztosítja a szabadságot, mivel a hallgatóknak a futam tartama alatt el kell tervezniük, hogy idejüket hogyan osztják be, mit és mikor fognak teljesíteni, és hány ponttal szeretnék zárni a futamot.

4.2.2.6. A kudarctűrés kompetenciája

A kudarctűrés (resilience to adversity) vagy kitartás és helytállás kedvezőtlen helyzetekben, az a képesség, mely fontos eleme a sikeres feladatteljesítésnek, a személyiségfejlődésnek és az élethosszig tartó tanulásnak (Al Atasi & Salama, 2019; Reeves, 2012), és szoros kapcsolatban van az énhatékonysággal (Corno, 2008; Schunk, 1990). A kitartás Bonanno (2004) definíciója szerint az a képesség, melynek segítségével nem adjuk fel céljainkat kedvezőtlen helyzetekben sem. Zautra, Hall és Murray (2010) a kitartást dinamikus folyamatnak tartja, melyben sikeresen alkalmazkodunk – hozzáedződünk – a kedvezőtlen helyzetekhez. Al Atassi és Salama (2019) az eltökéltség (grit) és rugalmasság párost a tanulási siker zálogának tartja. Szerintük az eltökéltség a hosszú távú célok megvalósításában a kitartás és a szenvedély együttes hatásának eredménye. A rugalmasság Al Atassi és Salama (2019) szerint az a képességünk, hogy kedvezőtlen helyzetekben sem adjuk fel, és a néha megtapasztalt sikertelenség sem tud elkedvetleníteni. Mayes és Southwick (2010) a kitartás és a széles körű műveltség meghatározó összefüggéseiből kiindulva, a kitartást négytengelyű egységként határozzák meg. Szerintük kitartók akkor vagyunk, ha:

- előnytelen helyzetekben tudunk segítséget kérni, akár a személyes kapcsolathálózatunkon kívül lévő személyektől;
- újra tudjuk értékelni tapasztalatainkat úgy, hogy ezzel támogassuk rugalmas gondolkodásunkat és problémamegoldó képességünket;
- ha széles körű érdeklődési körünk van;
- önbizalmunk a saját képességünkről alkotott reális elképzelésre támaszkodik és segít szembefordulni az élet kihívásaival.

A kudarctűrés/kitartás kompetencia fejlesztésének a GAMIREAD TK-ba való beillesztésénél figyelembe vettem az összes felsorolt meghatározást, illetve Dweck és Bempechat (1983) képességelméletét, mely szerint minden tapasztalatban ott van a fejlődés ígérete. Emiatt hibáink és sikertelen próbálkozásaink is értéket képviselnek, mert – bár kellemetlenül érintenek – tanulási lehetőséget rejtnek. Sikertelenség esetén, amit kedvezőtlen helyzetként tapasztalunk meg, rajtunk áll, hogy erőt vegyünk

magunkon, leszűrjük a tanulságokat és a felismerést hasznosítsuk. Ebben az értelemben a sikertelenség csak annyit jelent, hogy tudásunkban hiányosságok vannak, melyeknek pótlása saját erőfeszítésünkötől függ.

A kudarcűrés/kitartás kompetencia fejlesztése, hasonlóan a proaktivitás képességének fejlesztéséhez, nem konkrét feladatokhoz kötött a GAMIREAD TK-ban, hanem része a keret szabályrendszerének. A kötelezőn teljesítendő tanító kvíz kérdéssorozatok felkészülést, figyelmet és kitartást igényelnek a hallgatóktól. Hasonló módon, a hallgatók kitartását erősíti a sikertelenül teljesített feladatok ismételt teljesítésének lehetősége.

5. A tanulásszervezési keret továbbfejlesztésének terve

A tanulmányban bemutatott TK folyamatos átalakulásban van. Átalakulását a hallgatók visszacsatolásai, az oktatási folyamatban gyűjtött személyes tapasztalatok és az oktató kollégák hozzászólásai, véleményezése alakítja. Mivel a keret csak részben létezik a digitális térben, egészének működtetése tetemes idő- és munkabefektetést igényel az oktatótól. A játékosított tanulásformáknak egyik erőssége és egyben mozgatórugója a tanulók teljesítésének azonnali értékelése, az instant visszacsatolás és az eligazítás a további teendőkről: merre tartsanak, mi a teendőjük, hogy tovább fejlődjenek (Witt et al., 2004). Jelenleg a GAMIREAD TK-nak a legjelentősebb hátránya a hallgatóknak szánt visszacsatolások – legyenek azok a tanítókvíz-értékelések vagy a többi feladatnál nyújtott teljesítmény szöveges értékelése – időbeli eltolódása a teljesítés időpontjához viszonyítva.

A jövőbeli fejlesztések fókuszában a GAMIREAD TK játéktérének vizuális megjelenítése, a jutalmazási struktúra kártyarendszerének módosítása, a tanuló útvonalakba beépített kompetenciafejlesztő feladatok bővítése, és, nem utolsósorban, egy – hallgatók és oktatók számára egyaránt – felhasználóbarát rendszer megvalósítása állnak.

Irodalomjegyzék

- Abadzi, H. (2020). Skills to stay: Memory functions in 21st-century education (Transforming societies through education, pp. 1–24).
- Al Atasi, H., & Salama, A. (2019). Are you gritty and resilient enough to succeed? Grit and resilience may be related to dental students' academic success during training. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 77(9), pp. 91–92. <https://doi.org/10.1016/j.joms.2019.06.129>
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Amabile, T. M. (2013). Componential theory of creativity. In E. H. Kessler (szerk.), *Encyclopedia of management theory* Köt. 1, pp. 134–139. SAGE Reference.

- American Philosophical Association. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction/The Delphi report (ED 315423). American Philosophical Association. www.insightassessment.com
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Pszichológia* (P. Bodor, A. Csontos, M. Farkas, I. Kovács, J. Nagy, T. Szecskó, G. Csibara, B. Ehman, S. Kiss, Z. Nádasdy, C. Pléh, & K. Varga, Ford.). Osiris.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of learning: A review and directions for future research. *Personne Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bárdossy, I. (2011). *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék. <https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/index.html>
- Barnes, C. L. (2016). Where is the teacher? Defining the role of instructor presence in social presence and cognition in online education. In W. Kilgore (szerk.), *Humanizing online teaching and learning*. Pressbooks. <https://pressbooks.pub/humanmooc/chapter/wheres-the-teacher-defining-the-role-of-instructor-presence-in-social-presence-and-cognition-in-online-education/>
- Barragán-Pulido, S., Barragán-Pulido, Maria-L., Alonso-Hernández, J., Castro-Sanchez, J. J., & Rabazo-Mendez, M. J. (2023). Development of students' skills through gamification and serious games: An exploratory study. *Applied Sciences*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/app13095495>
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103–108. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (szerk.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* pp. 55–67. Emerald.
- Black, M. (2018). *Critical thinking. An introduction to logic and scientific method*. Muriwai Books.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of learning: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Boksay-Pap, E. (2023. 05. 11.). *Watching from the Wayside? Teaching Presence in a Gamified Instructional Design of Academic Reading [Előadás-kivonat]*. 32nd International Conference on British and American Studies, West University of Timisoara, Timisoara, RO https://bas.events.uvt.ro/wp-content/uploads/BAS-2023-programme-web_cu_logo.pdf
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. How we underestimate the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.20>
- Bödecs, P. M. (n.d.). *Portfolio BDM*. Portfolio BDM. <https://bodecspal.com/>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Brozo, W. G. (2017). *Disciplinary and content literacy for today's adolescents. Honoring diversity and building competence* (6. kiad.). The Guilford Press.
- Casanave, C. P. (1988). Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential. *TESOL Quarterly*, 22(2), pp. 283–302. <https://doi.org/10.2307/3586937>
- Chen, I. (2011). Instructional design methodologies. In K. Klinger (szerk.), *Instructional design: Concepts, methodologies, tools, and applications*. Information Science Reference.
- Chou, Y.-K. (2014). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leadership boards*. Octalysis.
- Clapham, M. M., & Schuster, D. H. (1992). Can engineering students be trained to think more creatively? *Journal of Creative Behavior*, 26(3), pp. 152–162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.2162-6057.1992.tb01171.x>
- Colson, R., Gilbert, R., Hallinan, C., O'Hara, S., & Tomley, S. (szerk.). (2013). *The politics book. Big ideas simply explained*. Dorling Kindersley.
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a „will” from a „way”. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (szerk.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* pp. 197–222. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowley, S. R. (2022). *A kiemelkedően eredményes emberek 7 szokása* (D. Náfrádi & Z. Náfrádi, Ford.). Bagolyvár.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, pp. 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Csányi, V. (2015). *Íme, az ember – A humánétológus szemével*. Libri Kiadó.
- Csapó, B. (2001). Tudáskonceptiók. In B. Csapó & T. Vidákovich (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón* pp. 88–105. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B. (2002). A tudás és a kompetenciák. In *A tanulás fejlesztése. Konferenciakötet. Az Országos Közoktatás Intézet II. Szakmai Konferenciája, 2002. Október 4–5. Országos Közoktatási Intézet*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak>
- Csépe, V. (2019). *Tilos lemaradni, de unatkozni is – Csépe Valéria a digitális oktatási eszközök hasznáról: Szakmai interjú Csépe Valériával* [Interjú]. <https://www.oktatas2030.hu/tilos-lemaradni-de-unatkozni-is-csepe-valeria-a-digitalis-oktatasi-eszkozok-hasznarol/>
- De Meuse, K. P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(4), pp. 267–295. <https://doi.org/10.1037/cpb0000100>
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119–130. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019988>
- DeRue, S. D., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Society for Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5(3), pp. 258–279. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>
- Dick, W., & Carey, L. (1978). *The systematic design of instruction*. Harper Collins.

- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (4th edition). Pearson.
- Dojcsák, D. (2009). Nem informatika kell a diákoknak, jobb tanárokat akarnak. *HWSW Informatikai Hírmagazin*. https://www.hsw.hu/hirek/38267/iskola_oktatas_british_council_microsoft.html
- Domenech, D., Sherman, M., & Brown, J. L. (2016). *Personalizing 21st century education. A framework for student success*. Jossey-Bass.
- Dweck, C., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In S. G. Paris, G. M. Olson, & H. M. Stevenson (szerk.), *Learning and motivation in the classroom* pp. 348–366. Routledge.
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27(4), pp. 12–15.
- Eisenberg, R., Pierce, W. D., & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), pp. 677–691. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.6.677>
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. McGraw-Hill College.
- Facione, P. A., & Gittens, C. A. (2016). *Think critically* (3. kiad.). Pearson.
- Farber, M. (2015). *Gamifying your classroom. A field guide to game-based learning*. Peter Lang.
- Fazekas, G., Balla, T., & Kocsi, G. (2013). *Elektronikusoktatási környezetek*. Debreceni Egyetem. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/11973/2011-0103_10_elektronikus_oktatasi_kornyezetek.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4, pp. 76–81.
- Fuller, J. B., & Marler, L. E. (2009). Change-driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), pp. 329–345. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.008>
- Gama, S. (szerk.). (2023). *Gamification and data-driven approaches to education. Special issue. Applied Sciences*. https://www.mdpi.com/journal/applsci/special_issues/gamification_in_education
- Gini, A., & Green, R. M. (2013). *10 virtues of outstanding leaders: Leadership and character*. Wiley-Blackwell.
- Gruber, M. J., Valji, A., & Ranganath, C. (2019). Curiosity and learning: A neuroscientific perspective. In A. K. Renninger & S. E. Hidi (szerk.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* pp. 397–417. Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), pp. 469–479. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0046827>
- H. Molnár, E. (2013). *A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton*. Mentor(h)ál 2.0 projekt. Magyarország Kormánya. http://www.jgyphk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/index.html

- Hezlett, S. A., & Kuncel, N. R. (2012). Prioritizing the learning agility research agenda. *Perspectives on Science and Practice*, 5(3), pp. 296–301. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01449.x>
- Hill, K. Q., & Myers, R. (2014). Scientific literacy in undergraduate political science education: The current state of affairs, an agenda for action, and proposed fundamental benchmarks. *PS: Political Science & Politics*, 47(4), pp. 835–839. <https://doi.org/10.1017/S1049096514001139>
- Himmele, P., & Himmele, W. (2011). Total participation techniques. Making every student and active learner. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hunt, E. (1994). Problem solving. In R. J. Sternberg (szerk.), *Thinking and problem solving* pp. 215–232. Academic Press.
- Hunya, M. (2002). Vitakultúra és a magyar oktatás I. A magyar oktatásirányítási dokumentumok vizsgálata egy nemzetközi kutatás keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(9), pp. 114–128.
- Inman, J. (2021). Grounded in research. Be good, or at least evidence based. In J. Quinn (szerk.), *The learner-centered instructional designer. Purposes, processes, and practicalities of creating online courses in higher education* pp. 69–80. Stylus.
- Iwai, Y. (2008). The perception of Japanese students toward academic English reading: Implications for effective ESL strategies. *Multicultural Education*, 15, pp. 45–50.
- Juul, J. (2005). *Half-real: Video-games between real rules and fictional worlds*. The MIT Press.
- Kashdan, T., & Fincham, F. D. (2002). Facilitating creativity by regulating curiosity: Comment. *American Psychologist*, 57(5), pp. 373–374. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.57.5.373>
- Kaszás, G. (2021). *Gondolkodássuli. Módszerkönyv szülőknek és pedagógusoknak*. Animus Könyvek.
- Komenczi, B. (2009). E-learning tananyagok fejlesztésének módszertani kérdései. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. http://komenczi.ektf.hu/web/pedinter%20txt%202021/E_modszertan%202021.pdf
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), pp. 149–170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lazzaro, N. (2004). Why we play games: Four keys to more emotions without story. *XEO Analysis*, 1–8.
- Leopold, T., Ratcheva, V., & Zahidi. (2016). The future of jobs. Employment, skills, and workforce strategy for the fourth industrial revolution. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), pp. 321–329. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)
- Lowenthal, P. R., & Parscal, T. (2008). Teaching presence online facilitates learning. *The Learning Curve*, 3(4), pp. 1–4.
- Magyarország Kormánya (2020). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17, pp. 290–446.

- Mayes, L. C., & Southwick, S. (2010). Critical connections for life and learning: Literacy and resilience. Yale and Scholastic research project on family and childhood resilience. Executive summary. <http://teacher.scholastic.com/products/face/pdf/symposium2011/Resilience.pdf>
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), pp. 1258–1265. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.52.6.1258>
- McCrae, R. R. (2009). Openness to experience. In R. H. Hoyle (szerk.), *Handbook of individual differences in social behavior* pp. 257–273. Guilford Press.
- Mlodinow, L. (2018). *Elastic. The power of flexible thinking*. Pantheon.
- Molnár, E. K. (2003). A műfaji tudás és tanítása. In K. Józsa (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* pp. 259–280. Dinasztia Kiadó.
- Nagele, C., & Stalder, B. E. (2017). Competence and the need for transferable skills. In M. Mulder (szerk.), *Competence based vocational and professional education. Bridging the world of work and education* pp. 739–753. Springer Link.
- Nagy, S., & Molnárné Konyha, C. (2019). A játékosítás (gamification) mint digitális oktatási innováció egyik eszköze – A SimBrand szoftver esete [Gamification as a tool for digital innovation in education – The case of SimBrand. *Marketing és Menedzsment*, 2, pp. 55–68.
- Nahalka, I. (2009). A tanulás tudománya. *Pedagógusképzés*, 7(36), pp. 37–59. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.03>
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), pp. 633–662. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206308321554>
- Patterson, C. (2020). Critical thinking and mental models. *Tons of Tomes*.
- Pólya, G. (1945). *How to solve it. A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.
- Puccio, G. J. (2017). From the dawn of humanity to the 21st century: Creativity as an enduring survival skill. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), pp. 274–354.
- Racsmány, M. (2023, 10 22). Tanító kvízek, amelyek örökre megváltoztatják az oktatást [Előadás]. Szegedi Szabadegyetem, Szegedi Tudományegyetem. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206308321554>
- Reeves, D. (2012). *Fearless schools: Building trust and resilience for learning, teaching and leading*. Creative Leadership Press.
- Réthy, E. (2003). Az oktatási folyamat. In I. Falus (szerk.), *Didaktika* pp. 219–241. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rinaldi, C. (2006). Creativity as a quality of thought. In C. Rinaldi (szerk.), *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching. Learning* pp. 178–209. Routledge.
- Roberts, T., & Billings, L. (2012). *Teaching critical thinking. Using seminars for 21st century literacy*. Eye on Education.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd edition). Elsevier.
- Rychen, D. S., & Salganik Hersch, L. (szerk.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe and Huber.

- Salmon, M. H. (2013). *Introduction to logic and critical thinking* (6th edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Schunk, D. H. (1990). Goal-setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), pp. 71–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Siewierski, C. (2015). *An introduction to scholarship. Building academic skills for tertiary study*. Oxford University Press.
- Staudinger, A. K. (2017). Reading deeply for disciplinary awareness and political judgment. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1). <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.11>
- Stojanovic, M., Fries, S., & Grund, A. (2021). Self-efficacy and habit building: How general and habit-specific self-efficacy influence behavioral automatization and motivational interference. *Frontiers in Psychology*, 12, pp. 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643753>
- Sz. Tóth, J., Mihályfi, M., Sum, I., & Trencsényi, I. (szerk.). (2001). *Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Magyar Népfőiskolai Társaság.
- Szőke-Milinte, E. (2023). A digitális éhhatékonyaság. *Mester és Tanítvány*, 1(1), pp. 53–71. <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.3>
- Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó.
- Tchakov, O. & Tchakov, M. (2020). *Proactive professional learning. Creating conditions for individual and organizational improvement*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Teychenne, D. (2015). A gamified eLearning approach to teaching food regulation. In *Ascilite 2015 Globally connected, digitally enabled. Conference proceedings* pp. 572–576. Curtin University. <https://web.archive.org/web/20200212183421/http://www.2015conference.ascilite.org/wp-content/uploads/2015/11/ascilite-2015-proceedings.pdf>
- The Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *OECD skills strategy 2019. Organization for Economic Cooperation and Development*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264313835-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264313835-en>
- Thompson, R. H. (2003). Reinforcement or reward in learning. In J. H. Byrne (szerk.), *Learning and memory* pp. 566–570. Thomson Gale.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. Jossey Bass.
- Witt, P.L., Wheelless, L.R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), pp. 184–207. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/036452042000228054>
- Wood, W., & Rünger, D. (2016). Psychology of habits. *Annual Review of Psychology*, 67(1), pp. 289–314. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033417>
- World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report*. World Economic Forum.
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience. A new definition of health for people and communities. In J. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (szerk.), *Handbook of adult resilience* pp. 3–29. Guilford Press.
- Zilionis, G., & Kaiser, A. (2022. 03. 09). The importance of study skills in HE for learners to enhance and develop their studies further. *London School of Science & Technology*. <https://www.lsst.ac/blogs/>

Az evolúciós szemlélet szerepéről a pedagógiában

On the Role of Evolutionary Thinking in Pedagogy

Kormos József

*PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék
habil. egyetemi docens*

Abstract

„Man is the only creature whose education is necessary... Man can become man only through education. He is nothing other than what education makes him. Note that man can only be educated by men, by men who are also educated.” In connection with Kant's definition, one of the fundamental issues of pedagogy is the influence and significance of environmental factors and hereditary endowments. The influence of the environment is perhaps more direct, more researchable and more understandable. In the case of inherited traits, it is more difficult to explore the connections and explanations. This is especially difficult when we ask the question in general: What makes it possible for a human being to be teachable, educable and at the same time capable of teaching and educating? Is it something that man „learns” through the environment, or does man have inherited species-specific traits that make him capable of doing so? Current research (biology, psychology, cognitive sciences, etc.) tends to support the existence of inherited species-specific traits. In pedagogy, explanations of this kind come from natural pedagogy and the evolutionary pedagogy that follows from it.

In addition to a brief presentation of the evolutionary point of view of pedagogy, the study presents the following useful practical insights and theoretical difficulties and questions from this point of view.

Keywords: evolutionary pedagogy, natural pedagogy, ostensive, education, teaching

Absztrakt

„Az ember az egyetlen teremtmény, akinek a nevelése szükségszerű.... Az ember csak a nevelés által válhat emberré. Ő nem más, mint amivé a nevelés teszi. Megjegyzendő, hogy az ember csak emberek által nevelhető, emberek által, akik szintén nevelve vannak.” Kant meghatározásával kapcsolatban a pedagógia egyik alapkérdése fogalmazható meg: a környezeti tényezőknek és az öröklött adottságoknak a hatása, jelentősége. A környezet hatása talán közvetlenebb, kutathatóbb és érthetőbb. Az öröklött jegyek esetében nehezebb az összefüggéseket, magyarázatokat feltárni. Ez főleg akkor nehéz, ha általában tesszük fel a kérdést: Mi teszi lehetővé, hogy az ember tanítható, nevelhető és egyben tanításra, nevelésre képes?

Ezt az ember „megtanulja” a környezet hatására, vagy az ember rendelkezik olyan öröklött fajspecifikus jegyekkel, amelyek képessé teszik erre. A mai kutatások (biológia, pszichológia, kognitív tudományok stb.) inkább az öröklött fajspecifikus jegyek meglétét támasztják alá. A pedagógiában az ilyen jellegű magyarázatok a természetes pedagógiából és az ebből következő evolúciós pedagógiából származnak.

A tanulmány a pedagógia evolúciós nézőpontjának rövid bemutatása mellett az ebből a szempontból következő hasznos gyakorlati meglátásokat és az elméleti nehézségeket, kérdéseket mutatja be.

Kulcsszavak: evolúciós pedagógia, természetes pedagógia, osztenzív, nevelés, tanítás

1. Bevezetés

Az ember nevelő és nevelt lény. „Az ember az egyetlen teremtmény, akinek a nevelése szükségszerű.... Az ember csak a nevelés által válhat emberré. Nem más, mint amivé a nevelés teszi. Megjegyzendő, hogy az ember csak emberek által nevelhető, emberek által, akik szintén nevelve vannak.” (Kant, 1983, 697–699.) Az ember az, aki képes nevelni, és akit nevelni kell, és nevelni lehet. Immanuel Kant az egyik alapvető, mindig jelenlevő antropológiai jellemzőt adja meg a pedagógiáról szóló írásában. Meghatározásával kapcsolatban a pedagógia egyik alapkérdése fogalmazható meg: a környezeti tényezőknek és/vagy az öröklött adottságoknak a hatása, jelentősége. A környezet hatása talán közvetlenebb, jobban kutatható és értelmezhető. Az öröklött jegyek esetében nehezebb az összefüggéseket, magyarázatokat feltárni. Ez főleg akkor nehéz, ha általában tesszük fel a kérdést: Mi teszi lehetővé, hogy az ember tanítható, nevelhető és egyben tanításra, nevelésre képes? Ezt az ember „megtanulja” a környezet hatására, vagy az ember rendelkezik olyan öröklött fajspecifikus jegyekkel, amelyek képessé teszik erre. A mai kutatások (biológia, pszichológia, kognitív tudományok stb.) inkább az öröklött fajspecifikus jegyek meglétét támasztják alá. A pedagógiában az ilyen jellegű magyarázatok a természetes pedagógiából és az ebből következő evolúciós pedagógiából származnak.

2. A magyarázatok jellege

Honnan ered ez az emberi sajátosság, hogy az ember nevelt és egyben nevelő lény? Az ember képes arra, hogy neveljen, tanítson és egyben képes a nevelés, a tanítás befogadására. (Tudva, hogy a nevelés és tanítás más-más jelentéssel is rendelkezik, a következőkben a két fogalom inkább valamiképpen szinonimaként szerepel, mert itt a közös jegyük a hangsúlyos: változás az ismeretek, a viselkedés szempontjából.) Erre a képességre többféle magyarázat született: filozófiai, teológiai, biológiai, pszichológiai stb.

A magyarázatokat visszavezetve kétféle alaptípus lehetséges. Nagyon jól kifejezi ezt (s persze sok mást is) Raffaello Santi *Athéni iskola* című képén a két fő alak kézmoz-

dulata. Platón felfelé mutat az ujjával, vagyis minden magyarázat valami felsőbb, égi, szellemi dologra vezethető vissza. Arisztotelész a föld felé mutat tenyerével –, minden magyarázatnak végül itt a földön van az alapja, forrása. Esetünkben az ember nevelhetőségének/taníthatóságának „égi”, metafizikai, vallási magyarázata van, ez a taníthatóság isteni eredetű, Istentől kapott sajátosság. Ez található meg a vallásokban, a tanítás az isteni vagy Istentől kapott ismeret, tudás, cselekvési mód emberek általi továbbadását jelenti, akik képesek ennek továbbadására, vagyis a tanításra. Kiemelt jelentősége van ennek a kereszténység esetében, ahol a tanításnak teológiai szerepe is van („Véssétek szívetekbe, lelketekbe szavam, ... Tanítsátok meg rájuk gyermekeiteket, ...” (MTörv 11, 18-19); „Menjetek tehát, tegyétek tanítványommá mind a népeket! ... tanítsátok meg őket mindannak a megtartására, amit parancsoltam nektek.” (Mk 28, 19-20); „... aki tisztséget kapott, töltsé be tisztségét, aki tanító, tanítson, ...” (Róm 12, 7).

Vagy pedig a magyarázat alapja itt a földön található természeti, biológiai eredetű. A pszichológiai magyarázatok is metafizikai/vallási jellegűek, vagy pedig biológiaiak. Az utóbbi a naturalisztikus pszichológia magyarázata (amelyet materialista magyarázatnak is nevezhetünk), amely „Nem eliminálja, hanem természeti folyamatként magyarázza a mentális folyamatokat.” (Pléh, 2010, 86.)

A naturalisztikus pszichológia fő jellemzői:

- hit abban, hogy az emberi elme természeti szerveződés, s ilyenként is érthető meg;
- hit abban, hogy az elme mint sajátos, egyéni biológiai szerveződés értelmezendő;
- hit a módszertani individualizmusban, a néplélekszerű képződmények elvetése.”

(Pléh, 2010, 81.) A naturalizmus ezen értelmezése nemcsak módszertani (tehát a vizsgálatok során természeti – biológiai – jellegű eljárások történnek), hanem ontológiai is, mivel az embert alapvetően biológiai szerveződésként/élőlényként értelmezi eredendően.

A tanítással kapcsolatos biológiai jellegű magyarázatok mai legdinamikusabban fejlődő példája az evolúciós pedagógia, melynek alapjait a természetes pedagógia adja.

3. Evolúciós pedagógia, természetes pedagógia

Az evolúciós pedagógia alap gondolata, hogy az ember specifikusan szelektálódott arra, hogy a fennmaradásához szükséges ismeretet, gondolkodásmódot, tevékenységformát el tudja sajátítani, és át tudja adni. A pedagógia igazából ennek a szelektálódási folyamatnak az „eredménye”, és a pedagógia további feladata ennek a szelektálódásnak az elősegítése. Jól megfigyelhető az evolúciós pedagógia alap gondolata Herbert Spencernél, aki Darwin kortársaként fogalmazza meg elméletét „a legalkalmasabb túléléséről” (survival of the fittest); szerinte a pedagógia feladata az előkészítés a tökéletes életre. Ez az előkészítés öt alapvető tevékenységkört jelent:

1. azok az ismeretek és készségek, amelyekkel az egyén saját létét fenntartja,
2. amelyek közvetve szolgálják fennmaradását,
3. amelyek a fajfenntartásra, a családalapításra és a fiatal nemzedék nevelésére irányulnak,
4. amelyek a társadalmi rend fenntartására vonatkoznak,
- és végül 5. amelyek az érzelmi élet körébe tartoznak. (Pukánszky & Németh, 1996, 380.)

A mai evolúciós pedagógia már inkább az evolúciós pszichológiára alapozza elgondolásait. Az evolúciós pedagógia nem a biológiai darwinizmus pedagógiai helyzetekre való direkt átültetését, hanem az evolúciós pszichológia – biológiai darwinizmuson alapuló, de a kognitív tudományok, a molekuláris biológia, genetika, idegtudományok stb. által megfogalmazott, „finomított” – általános elveinek a pedagógiában való alkalmazását jelenti.

Az evolúciós pszichológia az emberi tevékenységek, viselkedések, döntések teljes körű leírására törekszik. Ezeket az emberi faj fejlődésének során szükségszerűen kialakult (kiválasztódott), a külső tényezőkre adott specifikus válaszként értékeli, amelyek ma is meghatározzák az ember életmódját. Minden mai tevékenységünk, viselkedésünk, döntésünk alapvetően az evolúció során kialakult specifikus „válasz” alapján meghatározott és aszerint történik. Az emberi természet, az emberi lényeg az evolúciós folyamat feltárásával megfogalmazható.

Az utóbbi másfél évtizedben egy új paradigma bontakozott ki és erősödött meg a viselkedéstudományok körében. A magát evolúciós pszichológiának nevező tárgykör az emberi viselkedés integratív megközelítését kívánja nyújtani. Képviselői arra a kérdésre keresik a választ, hogy az evolúció során kialakult tanulási-döntési folyamatok milyen mértékben hatják át a mai ember lelki működését, és ez mennyiben meghatározó a viselkedés különböző területein. Reményeik szerint az evolúciós pszichológia az elméletek és magyarázatok olyan széles és koherens együttesét nyújtja, amely az emberi természet máig legteljesebb leírását szolgálja. (Bereczkei, 2008, 11.)

Az evolúciós pszichológia dinamizmusát jelzi, hogy ennek alapján ma már evolúciós antropológiáról, evolúciós etikáról, evolúciós társadalomelméletről, evolúciós pedagógiáról stb. is beszélhetünk.

Az evolúciós pszichológia elméleti állításainak igazolása nem egyszerű feladat, mivel nagyon távoli időkből – a pleisztocén korból, amely két és fél millió évvel ezelőtt kezdődött, és nagyjából 11700 évvel ezelőtt ért véget – von le releváns, sokszor érvényes következtetéseket. (Bereczkei, 2008, 39.) Sok esetben a természeti népek életmódja, vagy más fajok viselkedése lehet áttételesen egyfajta igazolás. Az evolúciós pedagógia elméletének az igazolása nagymértékben – az ontogenezis és a filogenezis párhuzamát figyelembe véve – a csecsemők pedagógiai jellegű tevékenységének (társas viselkedésének) a megfigyelésével és leírásával történik. „Az evolúciós örökségünkről sok mindent megtudhatunk azokból a csecsemőkutatásokból, amelyek tisztázták, mik azok a velünk született képességek, melyek a tapasztalatszerzést irányítják.” (Soós, 2017, 278.) Ezzel a Csibra Gergely és Gergely György által kidolgozott természetes pedagógia (natural pedagogy) modellje foglalkozik, mely szerint az emberszabásúak evolúciója során kiválasztódott az ember azon képessége, hogy egy speciális szociális és kognitív rendszer segítségével lehetővé vált a bonyolult, általános és közös kulturális tudás és viselkedési mód generációk közti átadása. A természetes pedagógia arra a kérdésre, hogy „... az emberi tanulási képességek mennyiben erednek egy adaptívan öröklődő genetikai meghatározottságból, vagy inkább az élet korai szakaszából származó ta-

paszttalok révén jön létre a tanulás képessége” (Káplár, 2016, 225.) azt a választ adja, hogy az adaptívan öröklődő meghatározottság a döntő. Vagyis az ember nem a tapasztalatok alapján „megtanul” tanulni és tanítani, hanem az evolúciós kiválasztódás során alkalmassá válik a tanulásra és a tanításra.

Ebben a modellben a pedagógia egy sajátos kommunikációval történő társas tanulás, társas megismerés.

A pedagógiát mi úgy határozzuk meg, hogy az 1. általánosítható tudástartalmak explicit manifesztációja egy egyén (a „tanár”) által, amit 2. egy másik egyén (a „tanuló”) tudástartalomként értelmez. Más szóval a pedagógia fogalma a mi szóhasználatunkban (amely jelentősen eltér a szó szokásos magyar használatától) a társas tanulás egy speciális fajtája, amelyet egy speciális típusú kommunikáció valósít meg. Alapvető fontosságú annak a megértése, hogy a pedagógia egy sajátos esete mind az általában vett társas tanulásnak, mind az általában vett kommunikációnak. (Csibra & Gergely, 2007, 13.)

Ennek a speciális társas tanulásnak és speciális kommunikációnak a jellemzői (ezek figyelhetőek meg a csecsemők esetében): az oszteni, a referencia, a relevancia.

Az oszteni verbális, vagy nonverbális rámutatást, felmutatást jelent (a szó a latin egyházi nyelvben a liturgia során az Oltáriszentség felmutatását is jelentette). Az oszteni a kommunikáció olyan közlési formája, amely jelzi az információt adó szándékát, és egyben magára vonja az információt befogadó figyelmét. A csecsemők megfigyelése arra mutat rá, hogy ők az oszteni közlési forma felismerésével már eleve rendelkeznek, ezt nem utólag tanulják meg (tehát ez egy evolúciósan kialakult/kiválasztódott képesség). „Az embercsecsemők legalább háromféle oszteni ingerre érzékenyek születésük pillanatától: a szemkontaktusra, a velük kontingens ingerekre és a dajkanyelvre.” (Csibra & Gergely, 2007, 17.) A szemkontaktus a kommunikációs kapcsolat létrejöttének a legerősebb, leggyorsabb módja, és nemcsak a szemek „kapcsolódását”, hanem – ahogy a csecsemők és az anya viszonyában megfigyelhető – egyben az arcpreferenciát is jelenti. A kontingens ingerek azok, amelyek azt az erős érzetet keltik a „befogadóban”, hogy az adott információközlő velük kommunikál. Pl. amíg a befogadó valamit cselekszik, addig a forrás nem közöl információt, csak utána. A csecsemőknél ez a megfigyelt jelenség bizonyítéka lehet a veleszületett szocialitásnak. Sőt ezek a kontingens interakciók az anya-gyerek viszonylatában egyfajta „beszédcsírák”, érzelmi ráhangolódások, mentális állapotokon való osztozások. A dajkanyelv egy másfajta hangmagasságot, hanghordozást, hangerőben nagyobb változékonyságot és kisebb sebességet jelent. „A felnőttek, és különösképpen az anyák, ösztönösen más prozódiaát használnak, amikor preverbális csecsemőkhöz beszélnek. ... a dajkanyelv speciális prozódiaja azt jelzi a csecsemőnek, hogy ő a beszéd címzettje.” (Csibra & Gergely, 2007, 20.)

Pedagógiai vonatkozásban az átadandó tudás referenciája az az alap, amihez képest/amiből az általánosítható tudás felépülhet, kiindulhat. A referencia kijelölésének legkorábbi formái lehetnek a tekintet és a mutató. Csecsemőknél a tekintet követése figyelhető meg főként akkor, ha ez társul más oszteni jelekkel (pl. szemkontaktus).

A tekintet követése a csecsemő számára azt jelzi, hogy amire a tekintet „elmozdult,” arról valamilyen lényeges, fontos információt fog kapni/megtanulni. „Az embercsecsemők már születésüktől fogva fel vannak készítve rá, hogy cselekvéseket referenciális aktusként értelmezzenek.” (Csibra & Gergely, 2007, 23.)

Pedagógiai vonatkozásban a relevancia az jelzi, hogy az elsajátított tudás új ismereteket hordoz, lényeges, jelentős. A tanár kommunikációjában meg kell, hogy jelenjen ennek a relevanciának a jelzése, és egyben a tanulónak is képesnek kell lennie a releváns tudáselemek felismerésére/kiválasztására. A csecsemők az osztenzív és referenciális ingerekkel társult jelzések/tanítások esetében felismerik a relevanciát. Pl. osztenzív inger (szemkontaktus) + referencia kijelölése: pl. csodadoboz nézése (tekintet) új cselekvés: csodadoboz fejjel érintése (lámpa kigyullad). A csecsemők számára az lett a releváns ismeret, hogy fejjel kell a lámpát felkapcsolni. (lásd Csibra & Gergely, 2007, 23–24.)

4. Az evolúciós pedagógia lehetőségei

A csecsemők „tanulási” helyzeteinek a megfigyelése és ezeknek az evolúciós szempontú elemzése, majd figyelembevétele nagymértékben növelheti a tanulási folyamat, a pedagógiai gyakorlat eredményességét, hatékonyságát. Ezeket fontos tudatosítani és gyakorolni a tanárképzés során:

- Az osztenzív ingerek alkalmazása: szemkontaktus, kontingens ingerek, dajkanyelv – tanári nyelv (hangmagasság, hanghordozás, hangerő stb.)
- A referencia kijelölésének formái: a tekintet, a mutató.
- A relevancia jelzésének a megjelenése a tanár kommunikációjában (figyelem felkeltése, pl. nem szokványos gesztus/cselekvés).

A természetes pedagógia elemeinek a megjelenése/alkalmazása a nevelési folyamat során a tanár és a tanuló szempontjából is növeli a folyamat eredményességét és érdekessé, „mozgalmassá”, színessé teszi azt. Az osztenzív ingerek jelzik és tudatosítják a szereplőkben, hogy sajátos pedagógiai helyzetben vannak. A tanárnak a tananyagot már úgy kell feldolgoznia, hogy kiemelje a lényeges részeket és azokhoz kapcsolja/társítsa a megfelelő osztenzív kommunikációs elemeket. A tanulónak pedig az osztenzív elemek segítenek abban, hogy felismerje a tananyagban a fontos, releváns részeket, és mivel a közlésük nem „szokványos” kommunikációval történik, ezért ezek jobban rögzülnek.

Az evolúciós szemléletű pedagógiaértelmezés – bár nem teljes a neveléstudomány szempontjából – de megerősíti azt a nézetet, hogy az iskola az életre, az önálló, konstruktív életvezetésre készít fel. Mivel „a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték.” melynek két funkcionális komponense „ – a közösségfejlesztő, vagy morális komponens, és – az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.” (Bábosik, 2004, 13, 14.) Ahogy a régi

latin mondás is ezt fejezi ki „Non scholae, sed vitae discimus – Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk.”

Az evolúciós pedagógia eredményei a gyakorlatban hasznosítható lehetőségeket hordoznak.

5. Az evolúciós pedagógia nehézségei

A gyakorlati lehetőségek mellett felmerülhetnek elvi, elméleti nehézségek, melyek általában tudományelméleti jellegűek és felvetik az evolúciós pedagógia hosszú távú és teljes körű alkalmazásának problémáit. Ezek az elvi felvetések a következők:

- Omnipotencia elve: Az evolúció minden emberi megnyilvánulásra érvényes magyarázatot ad. „Reményeik szerint az evolúciós pszichológia az elméletek és magyarázatok olyan széles és koherens együttesét nyújtja, amely az emberi természet máig legteljesebb leírását szolgálja.” (Bereczkei, 2008, 11.) Képes lenne egy tudományos elmélet a komplex emberi lényeg teljes feltárására és leírására?
- Naturalizmus elve: Az elmélet szerint az ember biológiai lény, biológiai meghatározottságokkal és motivációkkal. Nem jelenti ez az ember lényegének a „lefokozását”, a szellemi és lelki jellemzők leminősítését?
- Társadalom- és természettudományok összekapcsolása: Természetesen megfigyelhető az interdiszciplinaritás, de „Fontos, hogy az evolúciót biológiai elméletként értelmezzük, mert a társadalomra (történelemre, kultúrára, valásra, erkölcsre, politikára, művészetre stb.) nem alkalmazható egyértelműen, inkább csak analógiaként, modellként.” (Kormos, 2019, 188.) Tematikus és módszertani szempontból – különösen az ember esetében – lehetséges egy ilyen összekapcsolás?
- Analógia elve: Az evolúciós elmélet állításai igazolásakor nagyrészt más fajok, természeti népek, csecsemők viselkedéséből/tevékenységéből von le következtetéseket a hasonlóság, az analógia alapján. Mennyire, milyen mértékben használható az analógia?
- Adaptivitás elve: „Az evolúciós pszichológusok elménket bizonyos specifikus problémák megoldására adott adaptív válaszok halmazának tekintik.” (Nemes, 2003, 117.) Az ember csak alkalmazkodó élőlény lenne? Az emberi kreativitás, alkotókészség csak alkalmazkodás, egyfajta válasz lenne?
- Funkcionalizmus elve: „Az elmélet lényege, hogy a funkcionális magyarázatokat naturalizálni kell, oly módon, hogy nem valamiféle célt vetítünk előre, hanem megvizsgáljuk, hogy az adott jelleg mely tulajdonságánál fogva maradt fenn az evolúciós fejlődés során.” (Nemes, 2003, 119.) Az emberi célszemlélet, dinamizmus, szabadságvágy, morális és vallási igény csak egy funkcionális válaszreakció lenne?

6. Összegzés

A pedagógia gyakorlatában hasznosak az evolúciós (természetes) pedagógia eredményei. A csecsemők „tanulási” helyzeteinek a megfigyelése és ezeknek az evolúciós szempontú elemzése, majd figyelembevétele nagymértékben növelheti a tanulási folyamat/a pedagógiai gyakorlat eredményességét, hatékonyságát. Ezeket fontos tudatosítani és gyakorolni a tanárképzés során.

A pedagógiai tudományelmélet szempontjából azonban nehézségek merülhetnek fel. Ezzel együtt olyan fontos elvek (emberi jegyek) kérdőjeleződhetnek meg, amelyek pont a pedagógia/nevelés dinamikáját adják: szabadság, kreativitás, motiváció, célszemlélet, autonómia stb.

Az evolúciós elmélettel való párbeszéd hasznos lehet főleg a gyakorlati pedagógia szempontjából, de a pedagógia rendelkezik – történetében is – olyan elméleti megalapozással, hogy magabiztosabban léphet fel, és nem kell megalkuvó módon teljesen alárendelnie magát az evolúciós pszichológiának. (lásd Scheunpflug, 2002, 651.)

Az evolúciós szemlélet a pedagógiát egy speciális kommunikációval megvalósított társas tanulásként értelmezi. Ez az értelmezés nem teljes, nem tartalmazza a 21. századi pedagógiameghatározások sokféle elemét. A pedagógia célirányos, tudatos, tervezett, szervezett, interaktív, kreatív, intézményesült, az egész társadalmat átható tevékenység. A mai pedagógiának fontos fogalmai a következők: digitális pedagógia, inkluzív pedagógia, esélyegyenlőség, méltányosság, differenciálás, tehetséggondozás, kompetenciafejlesztés, kulcskompetenciák, élethosszig tartó tanulás, társadalmi szelekció, társadalmi mobilitás stb. Egy ilyen komplex tevékenység és tudomány, mint a pedagógia – a fontos evolúciós meghatározások ellenére – nem írható le egyféle megközelítésből. A pedagógia saját önmeghatározása mellett az evolúciós nézőpontra túl figyelembe kell venni több más tudomány eredményét és szemléletét (filozófia, teológia, pszichológia, szociológia, politológia, biológia stb.).

Irodalomjegyzék

- Bábosik István (2004). *Nevelésemélet. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Kiadó.
- Bereczkei Tamás (2008). *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Csibra Gergely & Gergely György (2007). *Társas tanulás és a társas megismerés. A pedagógia szerepe*. In Csibra Gergely & Gergely György (szerk.) (2007). *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai Kiadó. pp. 5–30.
- Kant, Immanuel (1983). *Über Pädagogik*. In Kant, Immanuel (1983). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. (Kant Werke Band 10.) Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Káplár Mátyás (2016). *A nevelés evolúciója*. pp. 225–238. Gyuris Petra & Meskó Norbert (szerk.) 2016. *Evolúciós pszichológia mesterfokon*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.
- Kormos József (2019). *Filozófiáról bölcsészeknek és tanároknak*. PPKE BTK.

- Nemes László (2003). Az evolúciós pszichológia helyes kezeléséről. In Világosság, 2003. pp. 3–4.
- Pléh Csaba (2010). Naturalizmus a pszichológiában? In Magyar Filozófiai Szemle. 2010/1. pp. 79–86. https://www.epa.hu/00100/00186/00022/pdf/EPA00186_magyar_filozofiai_szemle_2010_1_079-086.pdf
- Pukánszky Béla & Németh András (1996). Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó. <https://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/>
- Scheunpflug, Annette (2002). Evolutionäre Pädagogik. Einführung in den Thementeil. In Zeitschrift für Pädagogik. 2002. 5. pp. 649–652.
- Soós István (2017). Evolúciós pszichológia. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.) (2017). Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III. Osiris Kiadó, pp. 271–289.

PÁRBESZÉD

A romániai bölcsődei nevelési gyakorlat jellemzői az intézményrendszeri változás tükrében

The Romanian nursery education practice in the light of recent institutional change

Barabási Tünde

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat egyetemi docens

Stark Gabriella

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat egyetemi adjunktus

Abstract

Early childhood education in Romania belonged to the social sector before the 2022-2023 academic year, after which it was integrated into the education system in accordance with the emergency government decree 100/2021. At the same time, it is significant that the issues of nursery and kindergarten education already form a unit according to the 2019 early childhood education curriculum, which includes the development directions of both, the nursery and kindergarten levels as well. The effects of institutional changes have multiple effects on: nursery teachers, parents, kindergarten teachers. In our study, we present the characteristics of the practice of nursery education, as part of the education system, based on the experiences of nursery teachers. Our research questions are: to what extent it is consistent with the early childhood curriculum, and how prepared the nursery teachers are to apply the curricular requirements in their educational practice. According to the hypothesis of our questionnaire survey, nursery teachers are aware of the curriculum requirements, but the extent of their application is determined by the nursery teacher's prior education/qualification. Our results show that the nursery teachers know and understand well the types of activities and development areas appearing in the curriculum, but their practical appearance is influenced by the nursery teacher's studies. Overall, the study presents the nursery education practice appearing in the new institutional structure from the point of view of practicing teachers.

Keywords: Romanian early childhood education, institutional changes, nursery education

Absztrakt

A romániai kisgyermeknevelés a 2022–2023-as tanév előtt a szociális ágazatba tartozott, ezt követően tagolódott be az oktatási rendszerbe a 100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet értelmében. Lényeges ugyanakkor, hogy curriculáris szabályozásban a bölcsődei és az óvodai nevelés kérdései egységet alkotnak már a 2019-es koragyermekkorai nevelési curriculum értelmében, amely a bölcsődei és az óvodai szintek szabályozását egyaránt megjeleníti. A bölcsődék intézményrendszeri változásának hatásai tovagyűrűzők: a bölcsődei nevelők, szülők, óvodapedagógusok számára is érzékelhetőek. Tanulmányunkban a bölcsődei nevelők tapasztalatai alapján mutatjuk be azt, hogy az oktatási rendszerbe tagolódott bölcsődei nevelés mindennapi gyakorlata milyen jellemzőkkel rendelkezik, és hogy ez a koragyermekkorai curriculummal milyen mértékben van összhangban, mennyire felkészültek a bölcsődei nevelők a curriculáris előírások érvényesítésére. Kérdőíves vizsgálatunk hipotézise szerint a bölcsődei nevelők ismerik és jól értelmezik a curriculum előírásait, de az érvényesítés mértékét meghatározza a bölcsődei nevelő előzetes képzettsége/végzettsége. Eredményeink azt mutatják, hogy a bölcsődei nevelők ismerik, jól értelmezik a curriculumban megjelenő tevékenység típusokat, fejlesztési területeket, de ezek gyakorlati megjelenését valóban befolyásolják a bölcsődei nevelő tanulmányai. Összességében a tanulmány az új intézménystruktúrában megjelenő bölcsődei nevelési gyakorlat helyzetképét mutatja be a gyakorló pedagógusok szempontjából. **Kulcsszavak:** romániai koragyermekkorai nevelés, intézményrendszeri átalakulás, bölcsődei nevelés

1. Bevezető gondolatok: a koragyermekkorai nevelés intézményrendszeri változásai

A koragyermekkorai nevelés az oktatási rendszer első szintjeként bölcsődei és óvodai alszintekre tagolódik az 1/2011-es Oktatási Törvény 23. cikkelye értelmében. A koragyermekkorai nevelés iránti megnövekedett érdeklődés a romániai oktatáspolitikai törekvésekben is nyomon követhető, ugyanis a 2019-ben megjelent koragyermekkorai nevelési curriculumja már előrevetítette a küszöbönálló változást, hiszen magában foglalja az óvodai nevelés mellett a bölcsődei nevelési szakaszt is, annak ellenére, hogy akkor a bölcsődei nevelés még nem tartozott az oktatási rendszer keretei közé. A pedagógiai érdeklődés is jórészt az óvodai nevelésre irányult, hiszen a bölcsőde intézménye a szociális rendszerhez, a gyermekvédelemhez tartozott, így az oktatási szféra nem érezte feladatának az ezzel való foglalkozást. Ennek megfelelően a koragyermekkorai nevelés két szintje – bár 2019 óta curriculáris egységet képvisel – a gyakorlati kivitelezésben kevésbé közelített egymáshoz. Az alábbi táblázat összefoglalóan láttatja, hogy a 2022–2023-as tanévig a bölcsőde és az óvoda, amely a koragyermekkor két korosztályának fejlesztését hivatott megvalósítani, két különböző ágazathoz tartozott.

Támogató rendszer elmei	Bölcsőde	Óvoda
Ágazati besorolás	Gyermekvédelem (szociális)	Oktatás
Törvényi keret	1/2011-es Oktatási Törvény 1252/2012-es kormányhatározat	1/2011-es Oktatási Törvény
Az intézmény célja	Gyermekfelügyelet, gondozás	Oktatás, nevelés, gondozás
Célcsoport	0–3 éves gyermekek	3–6 éves gyermekek
Személyzet	Bölcsődei nevelő (educator puericultor) középfokú végzettséggel, 1 szaktanfolyammal	Óvodapedagógus (középfokú, főiskolai vagy egyetemi végzettséggel)
Kötelező jelleg	Nem kötelező	2010-től nagycsoport kötelező 2023-tól középső csoport kötelező 2030-tól kiscsoport, vagyis teljes óvodai ciklus kötelező

1. táblázat: Koragyermekkorai nevelés szintjei 2019-ben, a koragyermekkorai nevelés curriculumának megjelenésekor

A koragyermekkorai nevelés curriculumuma által korábban említett, előrevetített változás 2021 őszén konkretizálódott, a 100-as sz. Sürgősségi Kormányrendelet megjelenésével (A 100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet értelmében a bölcsődék a közoktatási rendszer részét képezik, a 0–3 éves kor közötti kisgyermekek számára nyújtva immár integrált nevelési, gondozási és felügyeleti szolgáltatásokat (Barabási, 2023). Ez az intézményrendszeri átszerveződés számos következménnyel járt. Amellett, hogy infrastrukturális, szakképzéssel, humán erőforrással kapcsolatos kihíváshelyzeteket egyaránt teremtett, a kisgyermeknevelési gyakorlat átgondolását, új alapokra helyezését is jelentette, feltételezte.

2. Kutatásmódszertani adatok

2.1. Kutatási probléma

Vizsgálatunk során arra a kérdésre keressük a választ, hogy a kisgyermeknevelés oktatási intézményi keretek közötti megjelenése milyen hatást gyakorol a bölcsődei nevelési mindennapokra, a curriculáris elemek mennyire ismertek a bölcsődei nevelők számára és a gyakorlati érvényesülésük milyen mértékű. Kutatásunk célja az empiri-

kus eredményeink tükrében a koragyermekkori nevelési curriculum bölcsődei nevelés mindennapi tevékenységre gyakorolt hatására rávilágítani, illetve láttatni azokat a pontokat, amelyek erőteljesebb tudatosítást feltételeznek a kisgyermeknevelők körében annak érdekében, hogy a tantervi szabályozás kereteinek érvényesülése az óvodai és bölcsődei nevelés egymásra épülő jellegét kiteljesíthesse. Ennek megfelelően célunk a bölcsődei nevelési helyzetkép láttatása a kisgyermeknevelők perspektívájában.

2.2. Hipotézis

Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy a törvényi módosulások alternatív karrierutakat tárnak fel a koragyermekkori nevelési pályára készülők számára, ami a pragmatista szemléletűek számára vonzóbb. Másik feltételezésünk, hogy a kisgyermeknevelés oktatási szegmensbe tagolódása ambivalens megítélésű a bölcsődei nevelők körében, minthogy a vélemények a veszélytársítás és lehetőségfelismerés skálán árnyalódnak.

2.3. Módszer és eszköz

A vizsgálat elméleti alapozásának kidolgozásában a dokumentumelemzés módszerére támaszkodunk. Az empirikus vizsgálati vetületet összefüggés-feltáró jellegű és ezt anket módszerére építjük. A vizsgálat eszközt saját készítésű kérdőív képezi.

A *kisgyermeknevelői kérdőív* szerkezeti felépítésében a demográfiai adatokon túlmenően hat további kérdésblokkot tartalmaz, és mindenikben meghatározó a koragyermekkori nevelés bölcsődei-/kisgyermekneveléssel összefüggő jelenségkör vizsgálata. Jelen tanulmányban az utolsó kérdésblokk eredményeit mutatjuk be, amely a kisgyermeknevelés módszertani aspektusait igyekszik megragadni a nevelési valóság gyakorlatából. A kérdőív kitér a bölcsődei csoportok létszámára, a kisgyermeknevelő munkaidejére, a segítő munkatársak személyére, illetve a gondozási és nevelési feladatkörök arányának megoszlására. A curriculum gyakorlati alkalmazásának aspektusait is vizsgálja, kitér a fejlődési területek és tevékenységkategóriák hangsúlyára, és ezek időtartamára; próbálja megvilágítani a tematikus tevékenységek, rutinok és szabadon választott tevékenységek módszertani sajátosságait. A kérdőív utolsó tömbje a potenciális jógyakorlatok megosztásának lehetőségével zárul. A kérdőívek adatelemzése SPSS statisztikai program segítségével történt (gyakoriság, átlag, chi négyzet, varianciaanalízis).

2.4. Minta

Hozzáférési mintavételi eljárást alkalmaztunk, és mindösszesen **103 kisgyermeknevelőt** vontunk be a vizsgálatba, akik 2023 őszén bölcsődei nevelőként dolgoznak. Átlagéletkoruk 35,22 év (a legfiatalabb adatközlő kisgyermeknevelő 20 éves, a legidősebb 58 éves). A mintának egyetlen férfi tagja volt.

Az alábbi táblázatban további változók mentén összefoglaltuk a mintánk főbb jellemzőit, amelyek meghatározó jellegének mértékét feltárjuk az adatok értelmezésében.

Változó	Változók aldimenziói	Fő	%
Munkahely településtípusa	Város	86	83,5
	Vidék	17	16,5
Pedagógiai végzettség	Igen	83	80,6
	Nem	20	19,4
Tanulmányok jellege	Nincs	12	11,7
	Pedagógushallgató	9	8,7
	Átképzés	44	42,7
	Pedagógiai líceum	2	1,9
	Pedagógiai profilú felsőfokú tanulmányok	35	34
Intézmény jellege	Pedagógiai profilú mesteri	1	1
	Oktatási ágazat	92	89,3
	Szociális ágazat	0	0
	Jelenleg változás alatt	7	6,8
Állása jellege	Bizonytalan besorolás	4	3,9
	Címzetes/ tituláris	24	23,3
Oktatási intézmény jellege	Helyettesítő	79	76,7
	Óvoda	47	22,1
	Rövid programú bölcsőde	1	1
	Hosszú programú bölcsőde	67	65
	Rövid programú óvoda, ahol működik bölcsőde is	1	1
	Napközi, ahol bölcsődei szint is működik	34	33
Foglalkoztatott óvodai csoport	Rövid és hosszú programú bölcsőde	1	1
	Vegyes/összevont csoport	37	35,9
	Nagycsoport (2–3 év)	30	29,1
	Középső csoport (1–2 év)	32	31,1
Kisgyermekkora vonatkozó szakképesítés	Kiscsoport (0–1 év)	4	3,9
	Nincs	39	37,9
	Bölcsődei nevelő pedagógiai líceum	4	3,9
	Szaktanfolyam	58	56,3
	Egyéb	2	1,9

2. táblázat: A bölcsődei nevelők mintája (N=103)

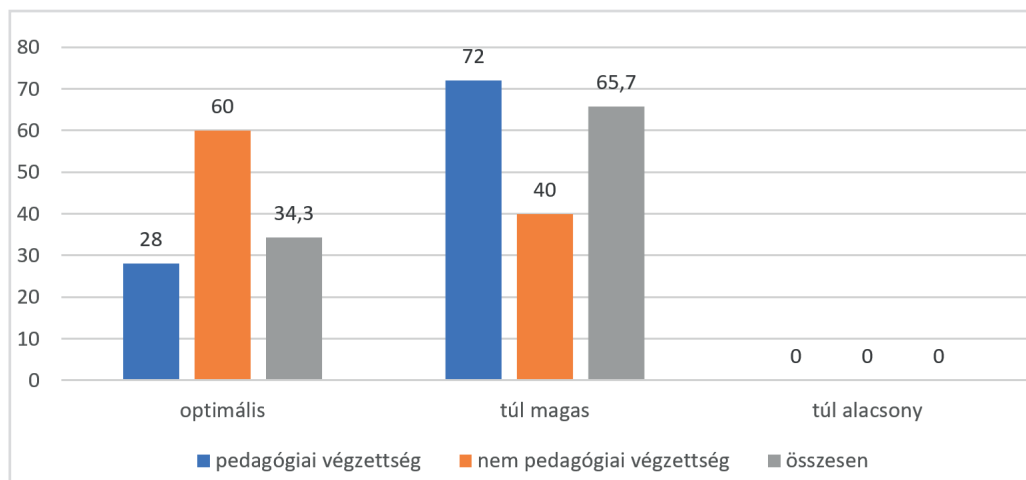
A minta egyes adatainak könnyebb értelmezhetősége érdekében pontosítjuk, hogy jelenleg Romániában működnek pedagógiai profilú szakközépiskolák, ún. líceumok. Az itt érettségiző diákok óvodapedagógusi, tanító oklevelet is kapnak. Ugyanakkor két éve elindult a bölcsődei nevelői képzés is ezen a szinten, ami azt jelenti, hogy a szakképzésnek ez a formája is elérhető immár az erre a pályára készülők számára. A bölcsődei nevelők egyik tanulmányi lehetőségeként jelzett átképzés az Oktatási Minisztérium (Ministerul Educației) által szervezett szakképzési lehetőség bölcsődei alkalmazottak számára, akik a korábbi ágazatba tartozás során is itt dolgoztak, de nem volt bölcsődei nevelői szakképesítésük. Ez egy rövid időtartamú képzés (30 óra), ami 2025-ig jogosítja fel a képzésben résztvevőket, hogy szakképesítettként dolgozzanak, mely idő alatt kötelezően el kell végezniük egy pedagógiai jellegű felsőfokú képzést is.

3. Kutatási eredményeink: a romániai bölcsődei nevelési gyakorlat helyzetképe

A bölcsődékben megvalósuló konkrét fejlesztő-nevelő tevékenység jellegére, minőségére az oktatási ágazatba tartozás egyértelmű, hogy hatást gyakorol. A vizsgálati személyek összességében úgy ítélik meg, hogy a bölcsődei intézményrendszer változása gazdagítja az oktatási-nevelési rendszert, és ennek átlagértéke 4,8 (egy 1-től 6-ig terjedő skálán).

Annak érdekében, hogy ennek a gazdagításnak néhány konkrét vetületét feltárhassuk, néhány tanulásszervezési kérdésre adott választ mutatunk be. A bölcsődei nevelők tapasztalata szerint egy csoportba átlagosan 17,6 gyermek jár, ami tekintettel a gyermekek életkorára, gondozási és nevelési igényeire, nagyon magasnak minősül.

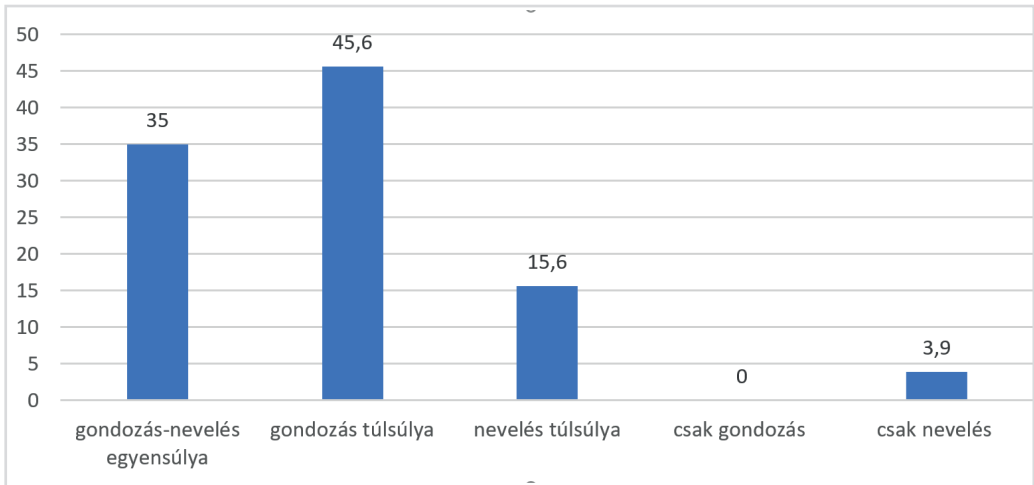
Az alábbi diagram (1. ábra) jelzi, hogy ezt a létszámot a bölcsődei nevelők is túlzottnak találják. A válaszadók mintegy kétharmada gondolja azt, hogy a csoportjának a létszáma túl magas, és egyharmaduk szerint optimális. Minden bizonnyal az optimális válaszlehetőséggel azok a vizsgálati személyek éltek, akik kisebb csoportlétszámmal dolgoznak. Szignifikáns különbségeket tapasztaltunk: a nem pedagógiai végzettséggel rendelkezők sokkal optimálisabbnak ítélik meg a csoportlétszámot, mint a pedagógiai végzettségű kollégáik ($\text{Chi négyzet} < .008^{**}$). Ezt magyarázhatja a gyakorlati tapasztalat hiánya, hiszen azok, akik kipróbálják a nevelési gyakorlatot, igyekeznek a nevelési-fejlesztési feladatok maradéktalan megvalósítására, a gondozási funkció integrálásával egyidejűleg, azok számára egyértelmű, hogy ebben a korban a magas létszám nagyon megnehezíti a munkát, a nevelési feladatok megvalósítását és az egyéni igényekre való odafigyelést egyaránt.



1. ábra: A bölcsődei csoportlétszámok kisgyermeknevelői szemmel

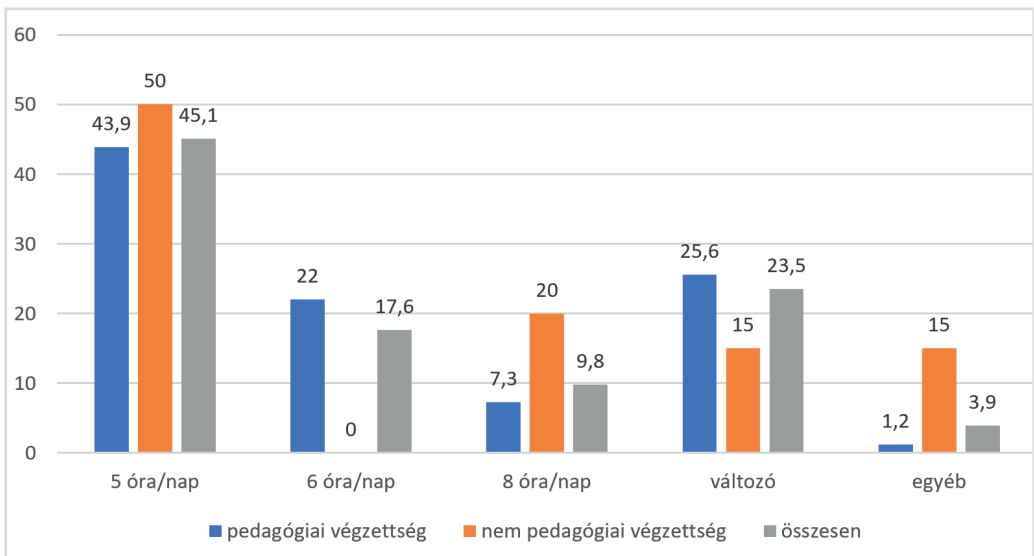
A tanulmányok jellegét is vizsgálva, az átképzésben részt vevő bölcsődei nevelők sokkal inkább magasnak tartják a gyermeklétszámot, mint a pedagógushallgatók vagy a felsőfokú egyetemi tanulmányokkal rendelkező nevelők (Chi négyzet $<.031$). Ennek a jelenségnek a hátterében a korábbi rendszer személyzet-gyermek arányok tapasztalata áll(hat), ami kedvezőbb (lehetett) az oktatási rendszerbe tagolt bölcsődei neveléshez képest.

A kisgyermekkori nevelésre vonatkozó szakirodalom azt hangsúlyozza, hogy a korosztállyal való foglalkozás a gondozási és nevelési feladatok egységét (Lajtai Zsoltné, 2022) és arányosságát feltételezi. Ezért azt is feltártuk, miként látják a bölcsődei nevelők e két tevékenységnek az arányait. Az alábbi diagram (2. ábra) azt sugallja, hogy a bölcsődei nevelőknek több mint egyharmada megtalálja a megfelelő fele-fele arányt, 45,6%-uk fektet nagyobb hangsúlyt a gondozási feladatokra, és megközelítőleg egyötödük teszi hangsúlyosabbá a nevelést. Nincsenek szignifikáns különbségek a pedagógiai végzettség vagy a tanulmányok jellege változók mentén. Természetesen ezen arányok alakulását nagymértékben befolyásolhatja az is, hogy milyen korú bölcsődésekkel dolgozik a nevelő. Ugyanakkor a korábbi rendszerbe tagolódás – ahol az egészségügyi szempontok voltak az elsődlegesek – is befolyásolhatja, hogy még mindig a gondozási feladatok kerülnek előtérbe a bölcsődei nevelők egy jelentős hányadának a tevékenységében. Akár olyan pragmatikus okai is lehetnek a gondozási feladatok túlsúlyának, hogy kevés kiegészítő személyzet lévén, a nevelő végez el olyan gondozási feladatokat is, amelyek egyébként nem az ő szakmai feladatkörébe tartozóak. Ugyanakkor ez az állapot kedvez annak, hogy a gondozási feladatok a nevelési tevékenységbe ágyazottan egységet alkotva érvényesülhessenek.



2. ábra: A bölcsődei fejlesztés két funkciójának arányai a bölcsődei nevelők mindennapi gyakorlatában

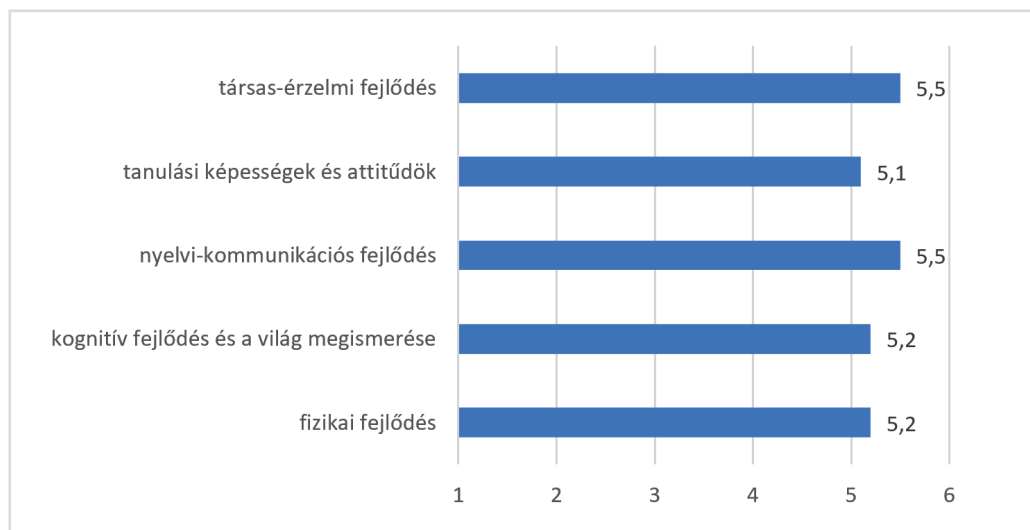
Az intézményi struktúra változása a bölcsődei nevelők munkaidejének változását is magával hozta, a korábbi napi 8 órás intézményben töltött munkaidő helyét felváltotta – az óvodapedagógusokhoz hasonló – időbeosztás: a napi 5 óra közvetlen tevékenység a gyerekekkel, s az ezzel együtt járó közvetett tevékenység (tervezés, módszertani tevékenység, stb). Viszont ez a változás még nem kristályosodott ki a nevelési gyakorlatban, ugyanis számos változatot megjelöltek a bölcsődei nevelők, s szignifikáns különbségek is mutatkoznak a pedagógiai végzettség függvényében, amint a 3. ábrán is láthatjuk.



3. ábra: A bölcsődei nevelők közvetlen munkaideje

A vizsgálatba bevont bölcsődei nevelők majdnem fele 5 órát tölt naponta a bölcsődei intézményben. Ugyanakkor majdnem egynegyedük változó programmal dolgozik. Az „egyéb” kategóriában leginkább a 7 órás munkaidő jelent meg, ez ugyanis nem szerepelt a válaszlehetőségek között. Szignifikáns különbségeket tapasztaltunk a pedagógiai végzettség függvényében: a pedagógiai végzettséggel nem rendelkező kisgyermeknevelők megőrizték a 8 órás munkaidejüket. A végzettség jellege is kidomborítja ezeket a szignifikáns különbségeket, kiemelve még azt, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező nevelők kategóriája tölt leginkább napi 6 órát a bölcsődében kollégáival ellentétben (Chi négyzet $<.014^*$).

Ami a curriculumban megjelenő fejlődési területek arányait illeti, azt találtuk, hogy a bölcsődei nevelők törekszenek mindegyik terület megfelelő érvényesítésére, és az egyes területek nagyon arányosan épülnek be a nevelési tevékenység rendszerébe. A legnagyobb figyelmet a társas-érzelmi és a nyelvi kommunikáció területe kapja (5,5-ös átlag), ami tekintettel egyrészt a nyelvi fejlődés szenzitív időszakára, igen helyénvaló, másrészt a közösségben való fejlesztést is elősegítendő (és nem csak!) a társas érzelmi terület hangsúlya is jogos. Ugyanakkor az is látszik, hogy a fizikai fejlődés, valamint a kognitív fejlődés területe is az öt megillető helyen értékelt (5,2). A legalacsonyabb átlagértéket a tanulási képességek és attitűdök területtel kapcsolatosan találtunk, amely szignifikánsan alulmarad a nyelvi és az érzelmi területhez képest ($t= 3.28479$; $p=.0006$; $p < .05$). Ez jelzi a bölcsődei nevelők azon felismerését és tapasztalatát is, hogy jóval kevesebb a napirendben is azoknak a tanulási helyzeteknek a száma/időtartama, amely lehetővé teszi a tanulási képességek és attitűdök fejlesztését a többi területhez képest, amelyek alakítása a rutintevékenységek, szabadon választott tevékenységek, játékok során (is) előtérbe kerül.



4. ábra: A curriculumban jelölt fejlődési területek hangsúlya a bölcsődei nevelők szerint

Nem tapasztaltunk szignifikáns eltéréseket e tekintetben a pedagógiai végzettség megléte vagy hiánya vonatkozásában, illetve a kisgyermekkorú nevelésre való szakképesítés megléte vagy hiánya függvényében, viszont jelentős eltérések mutatkoznak a tanulmányok jellege mentén.

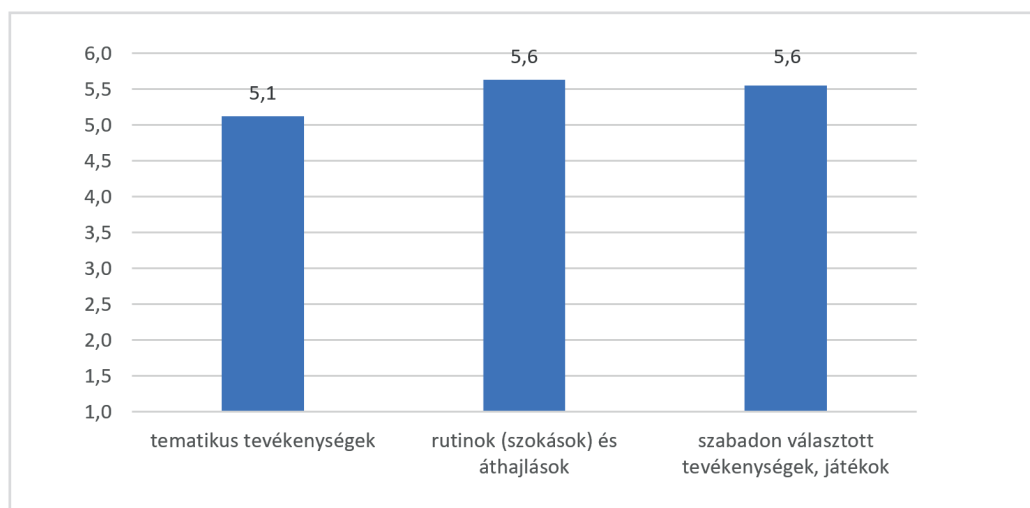
Végzettség jellege		Fizikai	Kognitív	Nyelvi komm.	Tanulási képességek	Társas érzelmi
nincs	Átlag	5.25	5.17	5.67	5.17	5.75
	N	12	12	12	12	12
	Szórás	1.215	1.030	.651	1.267	.452
pedagógushallgató	Átlag	5.22	5.11	5.56	4.22	5.67
	N	9	9	9	9	9
	Szórás	.972	.782	.527	1.856	.500
átképzés	Átlag	5.32	5.34	5.55	5.16	5.52
	N	44	44	44	43	44
	Szórás	.959	.888	.761	.998	.821
pedagógiai líceum	Átlag	1.50	2.00	3.00	2.00	3.00
	N	2	2	2	2	2
	Szórás	2.121	2.828	4.243	2.828	4.243
pedagógiai profilú felsőfokú tanulmány	Átlag	4.91	5.24	5.31	5.00	5.29
	N	35	34	35	34	35
	Szórás	1.380	.987	.993	.953	.987
pedagógiai profilú mesteri	Átlag	6.00	5.00	6.00	5.00	6.00
	N	1	1	1	1	1
	Szórás
összes	Átlag	5.10	5.20	5.44	4.96	5.44
	N	103	102	103	101	103
	Szórás	1.264	1.053	.977	1.224	.987
Anova teszt, szignifikanciaszint		,001**	,001**	,009**	,004**	,007**

3. táblázat: A bölcsődei nevelők végzettségének hatása a fejlődési területek érvényesítésére

Azok a bölcsődei nevelők, akik átképzésben vettek részt, szignifikánsan nagyobb hangsúlyt fektetnek a fejlődési területekre a már pedagógiai végzettséggel rendelkező társaiknál. Magyarázható ez azzal, hogy ezen az átképzésen sikerült elsajátítaniuk a curriculum igazi szemléletét, a fejlődési területekre való tényleges fókuszálás fontos-

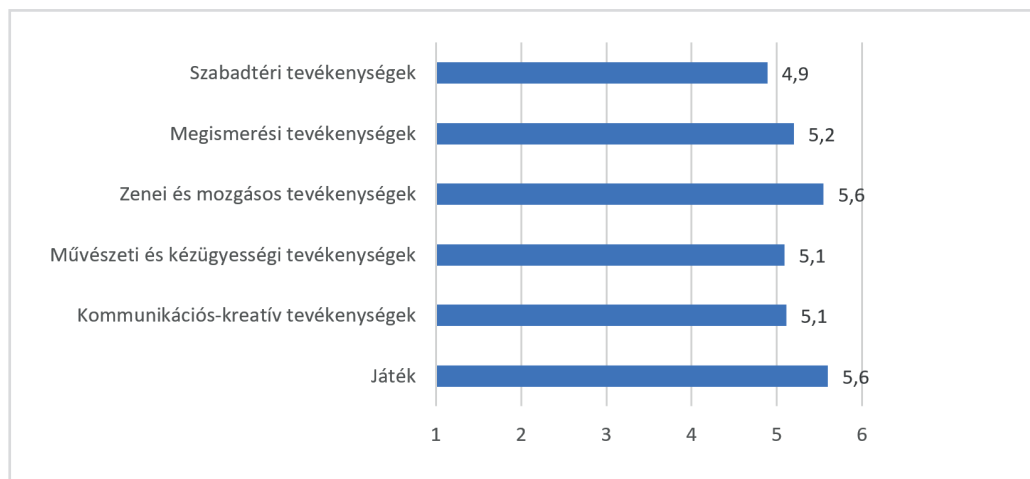
ságát. Azokat, akik most találkoznak a tantervvvel először, és nem a korábbi óvodai curriculum (amely a műveltségterületekre fektette a hangsúlyt) szemléletének tükrében viszonyulnak az új koragyermekkorai nevelési curriculumhoz, így a retroaktív interferencia jelensége nem veszélyezteti, szemben azokkal a társaikkal, akik korábban óvónőkként már ismerték a curriculáris elvárásokat, így esetükben nehezebb az új szemléletre váltás.

A tevékenység típusok hangsúlyát vizsgálva a vizsgálati személyek a rutinok, szokások és áthajlások jelenlétét, azonos átlagérték mellett jelölik egyrészt, másrészt pedig a szabadon választott tevékenységeket és játékokat (5,6). Szignifikánsan alacsonyabb ezekhez képest a tematikus tevékenységek ($t=3.84272$; $p=.000081$; $p<.05$) hangsúlya (5,1), amit magyaráz, hogy a curriculumban az egyes tevékenységekhez társított időarányok is jelentősen a másik két tevékenység típus fele billennek el: a tematikus tevékenységek 10–15/ 20–25 perces keretben, a szabadon választható tevékenységek 2–2,5 óra, míg a rutinok, szokások, áthajlásokra szánt időkeret napi 2,5 óra egy váltáshoz kötöten. Ugyanakkor a magas átlagértékek jelzik azt is, hogy mindegyik tevékenység típus jelentőségét és szerepét világosan látják a bölcsődei nevelők. A tanterv által jelölt időarányok mentén erősen hangsúlyosnak találjuk a tematikus tevékenységeket, hiszen a bölcsődei nevelésben a szokásalakításnak, a szabad tevékenységeknek kell felülreprezentáltaknak lenniük. Nem találtunk szignifikáns különbségeket a pedagógiai végzettség egyik mutatója függvényében sem.



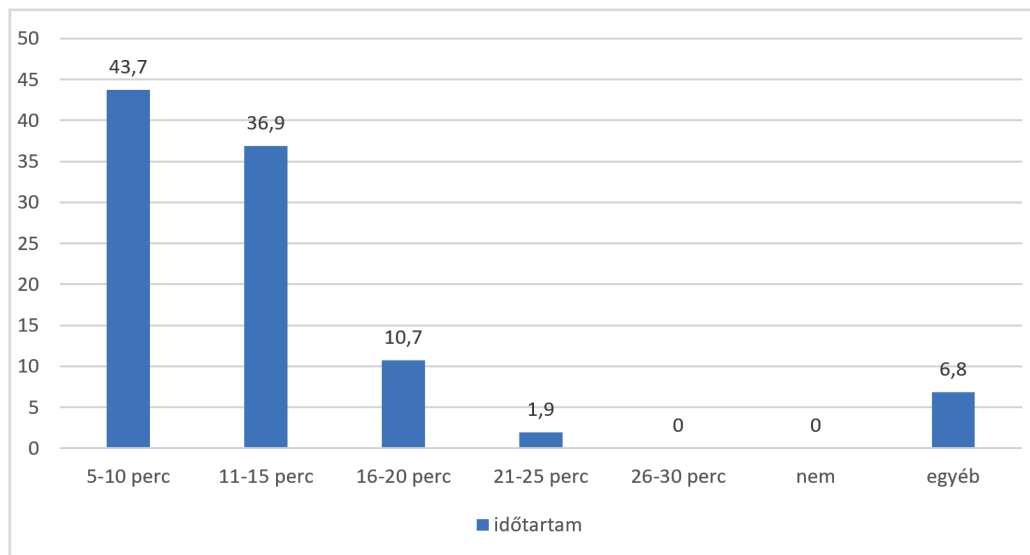
5. ábra: A tevékenység típusok hangsúlyai a bölcsődei nevelésben

Ami a tematikus tevékenységek arányait illeti, a legmagasabb átlagértékűek a játékok és a zenés-mozgásos tevékenységek. A bölcsődei nevelők tapasztalatai szerint a kisgyermekek ezekbe a tevékenységekbe vonhatók be a legkönnyebben, és egyrészt fejlesztők, másrészt megnyugtatóak, harmadrészt életkori igényeiknek megfelelőek ezek a tevékenységek. Nyitott kérdésekre adott válaszokban szintén azt erősítették meg a vizsgálati alanyok, bölcsődei jó gyakorlatukra hivatkozva, hogy a zenés-játékos tevékenységeket, valamint a mondókázást látják a legmegfelelőbbnek a kisgyermekek számára. Ez utóbbi tevékenység átvezet a kommunikációs-kreatív tevékenységekhez, amit szintén magas átlagérték mellett gyakran alkalmazottnak jelölnek a heti tematikus tevékenységek sorában a vizsgálati személyek. Nagyon hasonló a megismerési tevékenységekre, valamint a művészeti és kézügyességi tevékenységekre fordított figyelem is. A zenei és mozgásos tevékenységekhez, valamint játékokhoz képest azonban minden más tematikus tevékenység szignifikánsan alacsonyabb hangsúlyú a heti tevékenységarány tekintetében ($t = 3.47574$; $p = .000311$; $p < .05$). Ugyan nem alacsony a szabadtéri tevékenységek átlagértéke sem, az a tény, hogy összességében a legalacsonyabb a tematikus tevékenységek sorában, azt jelzi, hogy nincs annyira „kéznél” a nevelő számára, hiszen ez egyrészt időjárásfüggő lehet, másrészt pedig az öltöztetés időigényes, különösen, ha kis létszámú a kisegítő személyzet. Szignifikáns különbséget csak a szabadtéri tevékenységek esetében találtunk a pedagógiai végzettség függvényében: a pedagógiai végzettséggel nem rendelkező bölcsődei nevelők jóval kevesebb hangsúlyt fektetnek a bölcsődei napirendben a szabadtéri tevékenységre, mint szakvégzettséggel rendelkező kollégáik (Anova $< .05^*$). Ez az eredmény azt láttatja, hogy a pedagógusvégzettség holisztikusabb szemléletet nyújt, mint egy szaktanfolyam, és ez egyben igazolja a kisgyermeknevelési rendszer átgondolásának szükségességét.



6. ábra: A tematikus tevékenységek arányai egy hét során a bölcsődei nevelők szerint

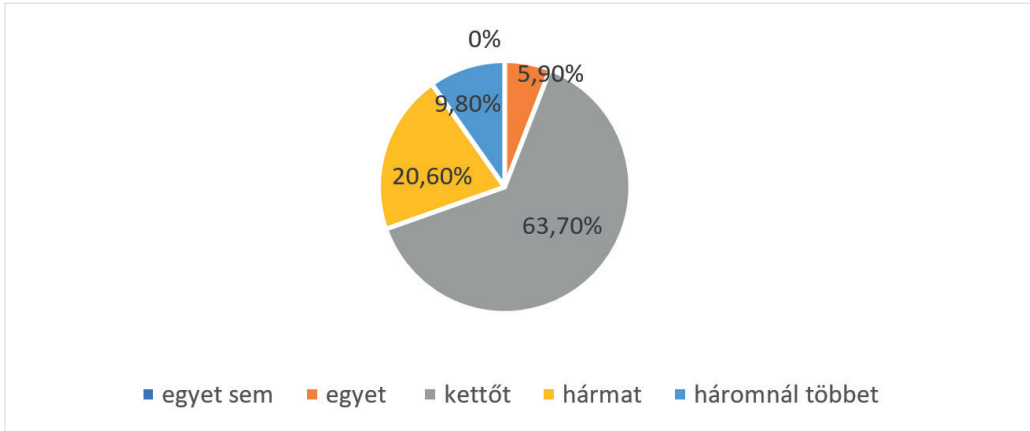
A tematikus tevékenységek időtartamát vizsgálva a bölcsődei nevelők főként az 5–10 perces, illetve a 10–15 perces tevékenységeket részesítik előnyben, nagyrészt összhangban a tantervi előírásokkal.



7. ábra: A tematikus tevékenységek időtartama a bölcsődében

Tízből 1 bölcsődei nevelő iktat be csupán az óvodáskor életkori sajátosságaihoz illő 16–20 perces tevékenységeket, felvillantva az esetleges „óvodásítás” veszélyét. Az egyéb kategóriában megjelenő válaszlehetőségek a rugalmas adaptálást emelik ki: a bölcsődei nevelők a gyermekek hangulata és a téma függvényében váltakoztatják 5–10, illetve 10–15 perc között a tevékenységek időtartamát.

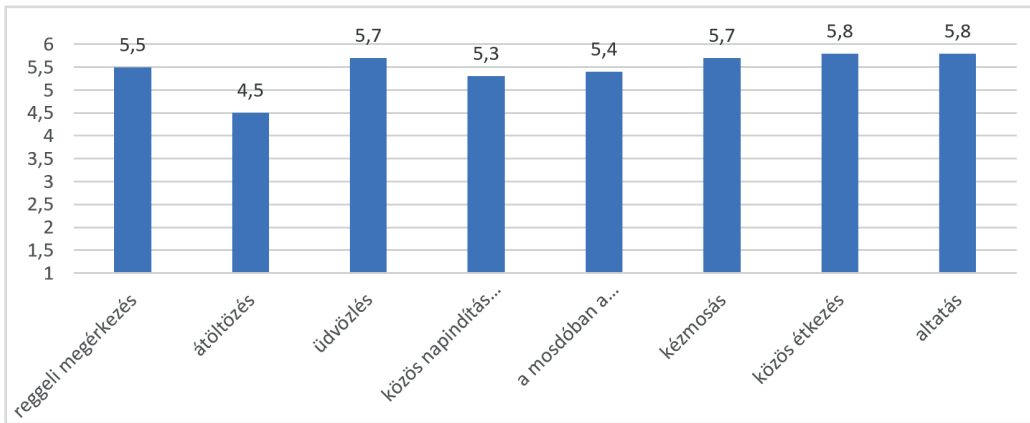
A szabadon választott tevékenységek és játékok a bölcsődében is tevékenységközpontokban zajlanak. A tanterv legalább 2 tematikus központ felajánlását javasolja naponta. A bölcsődei nevelők kétharmada a kisgyermekek életkori igényeivel összhangban napi két tevékenységi központot ajánl fel, de látjuk, hogy a megkérdezettek közel 10 %-a egyáltalán nem kínálja fel a tevékenységi központokat (kérdés, hogy akkor mindig irányított játék és tevékenység zajlik?!) a kisgyermekeknek, és megközelítőleg 6%-uk mindössze egy központot alakít ki, ami viszont a gyermek szabad választási lehetőségét nem támogatja.



8. ábra: Napi rendszerességgel felkínált tevékenységi központok száma a szabadon választott tevékenységek, játékok számára

Vannak olyan bölcsődei nevelők is – a minta bő egyötöde – akik akár három tevékenységközpont „megnyitásával” valósítják meg a napi fejlesztő-nevelő tevékenységet. Nem tapasztaltunk szignifikáns különbségeket a pedagógiai végzettség függvényében.

A vizsgálat során fókuszba került az is, hogy a bölcsődei nevelésben a különböző rutinok milyen hangsúlyokkal vannak jelen a mindennapi tevékenységek során.



9. ábra: A rutinok megjelenése a bölcsődei nevelésben

A diagramról leolvasható, hogy a rutinok/szokások alakítására nagy mértékben figyelnek a bölcsődei nevelők, amire a magas átlagértékek utalnak. Ugyanakkor az is látható, hogy legkevésbé érzik feladatuknak az átöltöztetést (minden bizonnyal ebben a szülőknek és a dadusoknak van nagyobb szerepe), hiszen ez szignifikánsan alulmarad a többi területhez képest ($t = -4.97489$; $p < .00001$). A másik póluson a közös étkezési szokások alakítása (5,8), az alvás/altatásai rutin (5,8), a személyes higiéniai szokásala-

kítás (kézmosás) (5,7), valamint a köszönési szokások (5,7) alakítását a nevelők legnagyobb hányada alapfeladatának tekinti. Ezekhez képest szignifikánsan ($t = -3.80679$; $p = .000093$; $p < .05$) kisebb a hangsúly a reggeli beszélgetőkörön (5,3), miközben ez is a mindennapok része kell(ene), hogy legyen a tanterv előírása szerint. A pedagógiai végzettség függvényében nem találtunk szignifikáns összefüggéseket a rutinokat illetően.

4. Következtetések

Összességében azt mutatják a vizsgálati eredményeink, hogy a kisgyermeknevelők ismerik és igyekeznek a gyakorlatban is alkalmazni a koragyermekkorai nevelési curriculum bölcsődei szegmensét, még azzal együtt is, hogy további optimalizálás szükségessége is érzékelhető, különösen a tematikus tevékenységek időtartama, szabadtéri tevékenységek jelentősége stb. tekintetében.

Az eredményeink egyértelműen azt sugallják, hogy a romániai koragyermekkorai nevelés bölcsődei fejlesztés-módszertani megoldásokat igényel és vár (és amelyekre korábban utaltunk). Vizsgálatunk hozadéka a bölcsődei és óvodai nevelés szervesen egymásra épülő jellegének, mégis többcélúságának és speciális jellegének nyomatékosítása és az egyes szegmensek sajátos szakmai azonosító jegyeinek meghatározása.

Irodalomjegyzék

- *** 1/2011-es Oktatási Törvény (Legea educației naționale nr. 1/2011). https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf
 - *** 100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet – Ordonanța de urgență 100 din 10 septembrie 2021 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011 și abrogarea unor acte normative din domeniul protecției sociale
 - *** 2019. A koragyermekkorai nevelés curriculumja. Ministerul Educației și Cercetării.
 - *** 566/2022-es Kormányrendelet – Hotărârea nr. 566 din 28 aprilie 2022, Metodologia de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară
 - *** 2019. Curriculum pentru educație timpurie (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani). Ministerul Educației Naționale, București. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
- Barabási T. (2023, in press). A romániai koragyermekkorai nevelési curriculum bölcsődei vetülete: elméleti fogódzók és gyakorlati megvalósíthatóság. In Barabási T, Dósa Z., Péter L. & Szántó B. (szerk.): Kompetencia és tudástranzfer az oktatásban XII. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Lajtai Zsoltné Kollár M. (2022). A csecsemő és kisgyermek nevelése-gondozása. In Darvai Sarolta (szerk.): Az egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése és gondozása. EKF Líceum Kiadó, pp. 136–176.

A diskurzuselemzés mint a személyes pedagógusi szerepkonstrukció vizsgálatának lehetősége

Egy budapesti gimnáziumban végzett kutatás tanulságai

**Discourse analysis: an opportunity to examine teachers' personal
interpretation of their professional identity**

The findings of a research conducted in a high school in Budapest

Polyák-Pásztor Diána

*Kőbányai Szent László Gimnázium, Budapest
tanár*

Abstract

Nowadays, it seems necessary to examine how our conceptualization of knowledge, schools, and the role of teachers has transformed. Beginner teacher's personal role interpretations are influenced by several factors, e. g. primary socialization, social discourse and first teaching experiences. The tradition of discourse analysis related to Bakhtin and Fairclough can provide information about the functions that teachers link to their profession, because it is corpus-based and focuses on the personal discourse. This theoretical framework is also capable of pointing out whether a given function is a central or a peripheral element of someone's professional identity. This paper presents the findings of a research conducted among teacher candidates and beginner teachers of a high school in Budapest regarding the functions fulfilled by teachers in the 21st century. The paper distinguishes the twelve following functions: forming attitude, transferring practical knowledge, transferring declarative knowledge, preparing for state-level exams, ensuring curricular progress, developing personality, creating an atmosphere, promoting moral development, forming a teacher's own identity, being a person of authority, having excessive focus on meeting the needs of others. The research shows that some functions are the internal expectation of the informants, while others are considered to be expectations of their environment. The paper discusses the informants' positive or negative attitude towards the functions if it is supported by linguistic data. The aims of the study are to identify the emphasized roles, and detecting some tendencies and changes related to the approach of the educational professions behind the informants' personal preferences.

Keywords: discourse analysis, role of teachers, conceptual meaning of school, professional identity

Absztrakt

Napjainkban elengedhetetlennek tűnik annak vizsgálata, miként alakult át a tudás- és iskola-koncepciónk, valamint a pedagógusszerep értelmezése. A pályára lépő pedagógusok személyes szerepértelmezését az elsődleges szocializációs közegetől kezdve a társadalmi párbeszéd- den át az első tanítási tapasztalatokig számtalan tényező befolyásolja. A korpuszon végzett, egyéni beszédmódot vizsgáló diskurzuselemzés Bahtyinhoz és Fairclough-hoz kötődő hagyománya alkalmas lehet arra, hogy rámutasson, milyen funkciókat társít egy pedagógus saját szakmai tevékenységéhez, s hogy ezen szereplehetőségek az identitása centrumában vagy perifériáján helyezkednek el. A tanulmány bemutatja egy budapesti gimnázium tanárjelöltjeinek és gyakornokainak körében végzett kutatás arra vonatkozó megállapításait, hogy milyen szűkebb hatókörű pedagógusi szerepeket érdemes vizsgálnunk a 21. században. A tizenkét funkció (attitűdformáló, praktikus tudást közvetítő, tárgyi tudást közvetítő, készségfejlesztő, központi tudásmérésekre felkészítő, kurrikuláris előrelépést biztosító, személyiségfejlesztő, atmoszférateremtő, erkölcsi fejlődést elősegítő, identitásképző, autoritást megszemélyesítő és altruizmust igénylő) kapcsán kitér arra, hogy az adott szűkebb hatókörű szerepet belső elvárásként fogalmazzák meg jellemzően az adatközlők, vagy inkább a külső elvárásként való azonosítás a domináns, emellett a szerepkörhöz kapcsolódó pozitív vagy negatív attitűdre is kitér az elemzés ott, ahol ennek nyelvi jelölői beazonosíthatóak. A tanulmány egyik célja a legkiemelkedőbb szerepkörök meghatározása, valamint annak körvonalazása, milyen tendenciák, a szakma megközelítésével kapcsolatos elmozdulások sejtethetőek az egyéni preferenciák mögött.

Kulcsszavak: diskurzuselemzés, pedagógusszerep, iskolakoncepció, szakmai identitás

1. Változó tudáskoncepció, változó iskolakép és pedagógusszerep

A 21. század első negyedének végéhez közeledve elengedhetetlennek tűnik annak vizsgálata, hogy miként alakult át a tudáskoncepciónk, s ezzel együtt az iskolának mint a tudásátadás intézményesült színterének, valamint az itt foglalkoztatott pedagógusoknak a képe, szerepe, e két fogalom konceptualizációja.

Azt, hogy egy pályára készülő, gyakorlatát végző tanárjelölt, illetőleg egy életpályájának első szakaszát töltő gyakornok mit tekint a pedagógusidentitás központi elemének, számtalan tényező befolyásolja. Ilyenek a saját iskolai élmények, a családi beszédmód, a pályaválasztási időszak önreflexiók folyamatai, az egyetemi tanulmányok során megtapasztalt színes és összetett kommunikációs közeg, a tanítási gyakorlatok és az első pedagógusként eltöltött évek.

A pályára készülőket és a pályán lévőket emellett folyamatosan körülveszik a hagyományos és a közösségi média legkülönbözőbb formái. Az utóbbi években a hazai sajtó érdeklődésének középpontjába került a pedagógusszakma. A közösségi média olyan kommunikációs színteret, egyfajta alternatív valóságot teremtett, amely egyfelől szélesebb körben megismerhetővé teszi az egyéni narratívákat, másfelől észrevétlenül mélyít el olyan irányokat a diskurzusban, melyekből nehéz kitörni. Emellett azt

is érdemes megemlíteni, hogy a pedagógusok jelenléte ezeken a platformokon hat a szerepértelmezésre, az online életben megjelenített perszóna, arcukat kölcsönhatásba léphet a valóságban megélt és mutatott pedagógusképpel.

Említést kell tenni a pedagógusok munkáját keretbe foglaló törvényi környezetről, annak változásairól, a tartalmi szabályozókról, a bemeneti és kimeneti követelmények alakulásáról. Bár az értelmelés osztálytermi megjelenítésében és megélésében talán nincs minden pillanatban jelen az a keretrendszer, kétségkívül jelentőséggel bírnak azok a központilag alakított mérések és vizsgák, melyeken a diákok és szüleik sikereket, az előmenetelüket elősegítő szereplést várnak. Ez az elvárásrendszer az, melyen belül arcukatvesztés nélkül kijelölheti a pedagógus saját szerepét.

2. A kutatásban alkalmazott szerepfogalom és a diskurzuselemzés mint vizsgálati módszer

A szerep mint fogalom kutatástörténete meglehetősen szerteágazó, a pszichológia, szociológia, kulturális antropológia és ezen területek közös törekvései számtalan koncepcióval és definíciós kísérlettel álltak már elő, emellett a fogalom laikus értelmezése is sokrétű.

A pedagógusszerep vizsgálatának magyarországi irodalma is változatos szempontok szerint közelít a kérdéskörhöz, az alapvető módszertani értekezésekre kifejezetten jellemző a szakma definiálásának igénye, emellett a közelmúltban megváltozott társadalmi elvárások kapcsán is többen tettek kísérletet arra, hogy körvonalazzák a tanári szerep átalakulásának lényegesebb tendenciáit.

A módszertani megközelítésből adódóan jelen tanulmány a szerepet olyan konstrukciónak tekinti, melynek bizonyos elemei a diskurzusban is manifesztálódhatnak, s így ennek kritikai elemzése által magához a mentális képződményhez is közelebb juthatunk. Ez nem jelenti azt, hogy a szerepet kizárólag a diskurzus formálja, hiszen elválaszthatatlan a személyiségfejlődéstől, az egyéni pszichés adottságoktól is, ám kétségkívül van jelentősége a szakmára vonatkozó beszédmódnak is.

A szerep tehát különböző tulajdonságok, elvárásrendszerek összessége, természete dialektikus, társas interakciók és önreflexiós folyamatok során formálódik mentális síkon. A szerep lehet egy összetett konstrukció – ilyennek tekintjük a tanári szerepet is –, mely a szerephez kötődő változatos foratókönyvekben megnyilvánuló, szűkített hatókörű szerepek egymásra hatásából, sajátos, gyakran helyzetfüggő hierarchikus elrendeződéséből képződik meg.

Az egyén társadalmi, kulturális, történelmi beágyazottságából fakadóan más-más szűkebb hatókörű szerep kerülhet egy összetett szerepkonstrukció központi helyzetébe. Míg egyes szerepet alkotó tényezők centrális helyzetben vannak és alapvetően meghatározzák, hogy az egyén miként jeleníti meg a társas érintkezésben az adott szerepet, addig más tényezők a perifériára kerülnek, az egyén kevésbé érzi szükségesnek az ezen tényezőkből fakadó elvárásoknak való megfelelést.

Az, hogy egyénileg milyen jelentéssel működtetünk egy fogalmat, nehezen vizsgálható az alany befolyásolása nélkül, hiszen önmagában az adatközlés folyamata is egy meghatározott nyelvi közegen belül zajlik. A korábbi, a témában készült kutatások (pl. Sallay, 1995, Nahalka és mtsai, 1997, Huszár, 2001) főként kérdőíveket, előre megfogalmazott állításokat, elemlistákat használtak az alanyok szerepértelmezését vizsgálva, ezzel máris közvetítve a fogalommal kapcsolatos konceptualizációjuk magját.

Az itt bemutatott kutatás elméleti és módszertani keretét a diskurzuselemzés jelenti, annak is elsősorban a Mihail Mihajlovics Bahtyin megállapításain alapuló hagyománya, valamint módszertan tekintetében Norman Fairclough kritikai diskurzuselemzésének alapelvei.

Bahtyin (1981) szerint a világban létező dolgok természete dialektikus, mely összefonódik az őket körülvevő társadalmi párbeszéddel. A fogalmak mint absztrakt szerkezetek számtalan konceptualizációs folyamat eredményeként telnek meg tartalommal, az orosz teoretikus elkülöníti egymástól az internalizált diskurzust és a hatalmi diskurzust. Ahearn (2001) a nyelvi cselekvések formatív jellegére hívja fel a figyelmet, s kijelenti, hogy a fogalmak jelentéseit egy társadalmi interakció formálja. A foucault-i értelemben vett hatalom nem csak társadalmi szinten, makrotényezőként van jelen a fogalmak konstruálásában, az egyén képes lehet a narratíváit leválasztani a társadalmi diskurzusról, saját interpretációira építve formálni azt. (Foucault, 1982) Burns és Carson (2005) intézményfogalma a tanári szerepkör megjelenítésének vizsgálatában szintén segítségünkre lehet. Eszerint az intézmény kapcsolatok, szerepek, normák összetett rendszere, mely interakciós folyamatokat hoz létre és szabályoz, szabályok autoriter összességeként értelmeződik. E definíció szerint akár a pedagógusfogalmat is tekinthetjük intézménynek.

Fairclough (2003) megközelítésében a nyelv egy társadalmi struktúra, mely meghatározza a lehetőségek körét, mely alapján a valós társadalmi gyakorlat, a diskurzusok rendszere kialakul. A konkrét szövegeket olyan társas eseményeknek tekinti, melyek alkalmazkodnak az adott társadalmi közegben kialakult diskurzusokhoz. Fairclough a diskurzus fogalmának két megközelítését is felveti, egyfelől használja a nyelv vagy más jelentéshordozó rendszerek megjelölésére, másrészt a világ elemeit reprezentáló beszédmód értelmében is – a tanulmányban az utóbbi a releváns értelmezés. Az Ahearn kapcsán már említett lehetőségeit az egyénnek mint társadalmi ágensnek Fairclough is elismeri, s az analízis kapcsán figyelembe veszi.

3. A kutatás bemutatása

A diskurzuselemzés korpuszát kilenc strukturált interjú szövege képezte. A szövegek elemzésén keresztül körvonalazódtak azok a szűkebb hatókörű szerepek, melyek egyedi kombinációi és hierarchiái mentén az interjúalanyok pedagógusfogalomhoz kapcsolódó interpretációi leírhatóvá váltak. Bár az alanyok narratíváiban megjelenő, a pedagógusi létről formált elképzelések a mintavétel jellegéből adódóan nem tekint-

hetők reprezentatívnak sem a pedagógustársadalomra, sem a pályakezdőkre nézve, a kutatás eredményei betekintést nyújtanak azokba a mikro- és makroszintű folyamatokba, melyek hatással vannak a jelenlegi és a jövőben pályára lépő pedagógusok énképére.

Az interjúalanyok az interjú elkészítésének időpontjában ugyanabban a budapesti közép fokú oktatási intézményben tanítottak pedagógusjelöltként (4 fő) vagy gyakorlonoki besorolású közalkalmazottként (5 fő). Az interjúk 2022. decemberében, ugyanazon kérdéssor mentén készültek, az alanyok 1991 és 1998 között születtek, többségük (8 fő) osztatlan tanárképzésben vett részt/szerzett diplomát.

Az interjúkérdések megfogalmazásakor a cél a pedagógusszerepről való folyamatos, több szempontú diskurzus előhívása volt.

Az interjúk az alábbi kérdéssor alkalmazásával készültek:

- K1. Milyen célokat fogalmazol meg, mielőtt elkezdesz egy tanórát?*
- K2. Milyen célokat fogalmazol meg, amikor elkezdesz együtt dolgozni egy új csoporttal?*
- K3. Milyen célok és szempontok motiváltak, amikor a tanárképzés mellett döntöttél?*
- K4. Kérem, magyarázd el a tanító és a tanár fogalom közti különbséget a saját szavaiddal!*
- K5. Jellemezz egy olyan tanárt, akiről saját tanulmányaid vagy munkavégzésed alatt pozitív képet alkottál!*
- K6. Jellemezz egy olyan tanárt, akiről saját tanulmányaid vagy munkavégzésed alatt negatív képet alkottál!*
- K7. Ha öt szóval, szókapcsolattal kellene jellemezned a pedagógusi szerepet, miket választanál?*
- K8. Melyiket emelnéd ki legfontosabbként és miért?*
- K9. Melyiket tartod a legkevésbé fontosnak és miért?*
- K10. Mit élsz meg sikerként a munkavégzésed/gyakorlatod során?*
- K11. Mit élsz meg kudarként a munkavégzésed/gyakorlatod során?*
- K12. Mit gondolsz, mit vár el tőled egy diák egy tanórán?*
- K13. Mit gondolsz, mit vár el tőled egy szülő?*
- K14. Mit gondolsz, mit várnak el tőled a kollégák?*

Egyes kérdések a pedagógusi lét gyakorlati aspektusaira irányultak (K1, K2, K3, K5, K6, K10, K11, K12, K13, K14), míg a kérdések egy kisebb része kifejezetten absztrakcióra készítette az alanyokat a pedagógusszerep kapcsán (K4, K7, K8, K9).

Összesen hét kérdés vonatkozott az alanyok saját munkavégzésére, ezek közül öt (K1, K2, K10, K11, K12) az önmagukkal szembeni elvárásokat és az önértékelést helyezte a fókuszba, míg három (K13, K14, K15) a külső elvárások értékelését várta el az interjúalanyoktól, azaz nézőpontváltásra készítette őket.

Egy kérdés a pályaválasztási motivációra vonatkozott (K3), hiszen a pálya melletti elköteleződés valószínűsíthetően egy olyan momentum az egyén önmagáról alkotott narratívájában, ahol először járja körül a saját pedagógusfogalmát. Két kérdés más pedagógusok értékelését, munkájukkal kapcsolatos véleménynyilvánítást hívott elő

(K5, K6), ezáltal az alanyok itt eltávolodtak saját megélésüktől és a külső megfigyelő szerepébe helyezkedve fogalmazhatták meg azonosulási vagy elhatárolódási szándékat bizonyos tulajdonságok vonatkozásában.

A kérdésekre jellemző továbbá, hogy ugyanabban a tárgykörben pozitív és negatív attitűddel kísért válaszokat is igyekeztek előhívni, lehetőséget adva az egyes fogalmak állításokba és ezek esetleges negációjába foglalt verzióinak vizsgálatára.

Fairclough (2003) kiemeli, hogy a diskurzus a társadalmi gyakorlatban három formában nyilvánulhat meg: lehet egyfajta műfaj, azaz nyelvi viselkedésminta; reprezentációs eszköz; létezési mód. A kutatás során keletkező szövegek műfajukat tekintve interjúk, így az elemzésben megfogalmazott megállapítások arra vonatkoznak, hogy az interjú konvencionális helyzetében az adott pedagógusjelölt vagy gyakornok milyen nyelvi viselkedésmintát mutat. Emellett az interjúhelyezetet olyan társas eseménynek tekinti a tanulmány, mely lehetőséget ad az alanyok az önreprezentációra.

Az elemzés a szövegek Fairclough (2003) által figyelembe vett jelentésrétegei (tett, reprezentáció, azonosítás) közül az utóbbi kettőre fókuszál. A reprezentáció szintjén azt vizsgálja, az interjúalanyok milyen fogalmak és jelentéstartományok között teremtenek kapcsolatot akkor, amikor a pedagógusszereppel összefüggő kérdéseket megválaszolják. Az azonosítás szintjén a vizsgálat tárgya az alany és reprezentációja közti viszony a használt nyelvi kifejezőeszközök figyelembevételével. A következtetések arra vonatkoznak, milyen mértékben azonosítja az adatközlő a diskurzusban reprezentáltakat a saját gondolkodásmódjával, egyéniségével, identitásával.

Az egyes interjúk elemzésében az alanyok által használt fogalmak a saját kontextusukban, azaz az adott interjú hálózatában értelmezhetőek a kritikai szemléletnek megfelelően, így a jelen tanulmányban ismertetett szintetizáló elemzés következtései korlátozott érvényűek. Minden interjú esetében elvi kiindulópont, hogy az alanyok által használt fogalmak a pedagógusfogalommal vannak kapcsolatban a mentális lexikonjaikon belül, vagyis ugyanazon jelentésmező részei.

Kvantitatív szempontokat érvényesítve vizsgálható vált az is, hogy milyen gyakori volt a következőkben részletesen ismertetett szűkebb hatókörű szerepek említése. Az előfordulások számszerűsítését megelőzte a szövegek szegmentálása, ezt az alábbi, az A1-es alany interjújából vett példaszövegen szemléltetem:

Nagyon érdekes ez, (...) mert azt megfogalmazom célként, hogy főleg az idősebbeknél, hogy így (1) fenntartani az érdeklődésüket, még inkább megszerettetni velük (...), (2) legyen is értelme, (3) haladjunk is, (4) fejlődjenek, (5) de (...) az egyértelműen ilyen elsődleges prioritás, hogy ne úgy jöjjenek be az órára, már megint a második idegen nyelv és óra előtt másolják a házit.

Az interjúrészletben félkövérrel jelölt szegmensek minősültek egy-egy különböző szerephez kapcsolódó előfordulásnak, az elkülönítéshez kvalitatív megközelítés is szükségessé vált.

Az azonosítás szintje kapcsán a belső meggyőződésből fakadó azonosítást és a feltételezett külső elvárásoknak való megfelelést különbözteti meg a vizsgálat, amennyi-

ben ez egyértelműen alátámasztható nyelvi elemekkel. Az egyes elemek ebből a szempontból a belső prioritás, külső prioritás csoportokba sorolhatóak, megfelelő nyelvi indikátor hiányában besorolás nélküli státuszt kapnak.

Az adott szerepkör kapcsán a nyelvi elemekből leszűrhető attitűd is fontos az azonosítás szintjén, e tekintetben pozitív és negatív attitűdöt különböztet meg a kutatás, valamint egyes elemek besorolás nélkül maradtak a viszonyulás megítélését segítő nyelvi elemek hiányában.

4. A kutatás eredményei

4.1. A pedagógusszerep konstrukcióját alkotó kisebb hatókörű szerepek

Az interjúkban előforduló, pedagógusszereppel kapcsolatos nyelvi elemek szegmentálása és elemzése azt mutatta, hogy a vizsgált személyeknél összesen tizenkét nagyobb kategóriába sorolhatóak a pedagógusszerephez kapcsolt részfeladatok, részterületek, vagyis az összetett szerepkonstrukcióként megjelenő tanári szerepet alkotó szűkített szerepek. Ezek a következők: *attitűdformáló szerep, praktikus tudást közvetítő szerep, tárgyi tudást közvetítő szerep, készségfejlesztő szerep, központi tudásmérésekre felkészítő szerep, kurrikuláris előrelépést biztosító szerep, személyiségfejlesztő szerep, atmoszférateremtő szerep, erkölcsi fejlődést elősegítő szerep, identitásképző szerep, autoritást megszemélyesítő szerep, altruizmust igénylő szerep.*

Az *attitűdformáló* szerephez kapcsolt nyelvi elemek arra utaltak, hogy a pedagógus a diákok adott tantárggyal kapcsolatos érzelmi viszonyulását is alakítja. Ehhez a tanári szerepkörhöz sorolhatóak azok a diskurzusbéli megnyilvánulások, melyek a pedagógus kapcsán nem az irányítást jelölték meg alapvető feladatként, hanem inkább a diák önálló, belső motivációból fakadó tudásszerzésének segítségét, az organikusán létrejövő tantermi folyamatok moderálását, a lehetőségteremtést hangsúlyozták. Az *attitűdformáló* pedagógus nem a hierarchiában elfoglalt pozícióra hivatkozva szervezi a nevelési, tanulási folyamatot, hanem az intrinzik motiváció kialakítása által ér el egy bizonyos szintű önszabályozást a tanulói közösségben, a tanteremben.

A *praktikus tudást közvetítő* szerepet azon nyelvi elemek körvonalazták, amelyek azt a belső vagy külső elvárást rögzítik a pedagógussal kapcsolatban, hogy az osztályteremben általa megjelenített tudáselemek az iskolai közegen kívül is legyenek felhasználhatóak. A praktikus tudás ebben az értelmezésben az a tudás vagy készség, mely nemcsak az oktatási intézményrendszeren belül biztosítja az előrehaladás és a sikeresség lehetőségét, hanem a hétköznapi életben, a munkaerőpiacon is felhasználható, segíti a szisztémán kívüli boldogulást, karrierépítést. A hétköznapi diskurzusban ez a tudástípus legtöbbször a *hasznosság* fogalmával kapcsolódik össze, hasznos tevékenységen azokat a cselekvéseket értve, melyek által az intézményesített oktatás terein kívül is gyarapodást, fejlődést és elismerést biztosító szellemi tőke szerezhető.

A *tárgyi tudást közvetítő* szerepet az adott tantárgyhoz kapcsolódó, intézményi környezetben mért/mérhető lexikális tudáselemek átadására, illetve a szaktárgyhoz kapcsolódó tudás absztraktabb szintjének közvetítésére vonatkozó nyelvi elemek hárították le. Azokat a szövegrészleteket, kifejezéseket köthetjük ide, melyek az előírt tananyag tartalmi vonatkozásainak való megfelelést, a tárgyi tudással rendelkező ember hiteles megjelenítését érintik. A pedagógus e szerepben olyan egyén, aki a tudásszerzés folyamatában forrás, a kanonizált tudás birtokosa, aki ezt az ellenőrzött tudást kisebb egységekben átadja a diákoknak. E folyamatban a pedagógus tárgyi tudása a tanulási folyamat sikerességének feltétele.

A *készségfejlesztő* szerephez azokat a nyelvi elemeket kapcsolhatjuk, melyek nem az egyes szaktárgyakhoz kötődő, hanem az azokon túlmutató, diszciplínákon átívelően hasznosítható kognitív készségek fejlesztésére vonatkoznak. A pedagógus ebben a szerepben az a szakember, aki a diákok mentális, intellektuális fejlődésének alapjait építi ki, olyan kompetenciák terén igyekszik magasabb szintre juttatni tanulóit azok életkorának megfelelően, melyeket aztán a szellemi tevékenységek legkülönfélébb típusaiban képesek felhasználni.

A *központi tudásmérésekre felkészítő* szerep elkülönítését azok a nyelvi elemek implikálták, melyek a formális tanulás során mérőföldkőnek számító, állami szinten dokumentált tudásmérésekkel függenek össze. E szereppel kapcsolatosan a pedagógus irányába az az elvárás körvonalazódott, hogy biztosítson professzionális és célirányos felkészítést a minden köznevelési intézmény tanulóit érintő próbatételekre, így például az érettségire vagy a különböző nyelvi vizsgákra. A szerep implikálja azt is, hogy az iskolák elsősorban az egyes szintek közti átmenet megkönnyítését, a következő tanulmányi szintre való felkészítést biztosító intézmények, tevékenységüket a kimeneti követelmények döntően meghatározzák.

A *kurrikuláris előrelépést biztosító* szerepet a pedagógust egy konkrét/absztrahált tantervben történő fokozatos előrelépést irányító szakemberként értelmező nyelvi elemek alapján lehet elkülöníteni. Kurrikulumon a diskurzuselemzéskor nem kizárólag a tartalmi szabályozókban előírt tantervi elvárásrendszert érthetjük, hanem egy, a laikus közösségben megfogalmazódó elképzelést is, miszerint az iskolai tudásátadásnak létezik egy évfolyamokra, s azokon belül is kisebb egységekre lebontott folyamata, a tanóráknak pedig az a feladata, hogy a diákokat mindig a megfelelő mértékben közelítsék az aktuálisan feldolgozás alatt álló egység végéhez. A koncepcióhoz kapcsolódnak azok a belső és külső ítéletek, melyek a pedagógus és a tanulók munkáját lemaradásban lévőnek vagy megfelelő tempójúnak minősítik. A szerep értelmében az előrehaladásért a tanár vállalja a felelősséget.

A *személyiségfejlesztő* szerephez azokat a nyelvi elemeket köthetjük, melyek a pedagógust a diákok társas kapcsolódásainak támogatásával, valamint az egyéni önértékelés fejlesztésével hozzák összefüggésbe. A személyiségfejlesztés ebben az értelmezésben olyan folyamatként jelenik meg, mely segíti a diák önmagával és társaival kapcsolatos pozitív attitűdjének kialakítását, előmozdítja a gyakorlati értelemben társadalmi lénynek, egészséges szociális készségekkel rendelkező individuummá válást. Olyan kész-

ségek fejlesztése kapcsolható ehhez a szerephez, melyek a kiegyensúlyozottsághoz, az egyéni és közösségi szinten normának tekintett magatartás elsajátításához szükségesek.

Az *atmoszférateremtő* szerep értelmében a pedagógus az, aki a tanulási folyamatot mint társas tevékenységet pozitív vagy negatív élménnyé képes formálni, ő az a személy, aki az osztálytermi légkört döntően befolyásolja. Azokat a nyelvi elemeket társíthatjuk a szereplehetőséghez, melyek a tantermi tevékenységek hangulatának alakítására utaltak, a pedagógust olyan személyként jelenítették meg, aki a diákokkal közös munka érzelmi háttérét megteremti, képes támogató, biztonságot nyújtó légkört kialakítani vagy épp ellenkezőleg, félelemérzetet, bizonytalanságot előidézni a résztvevőkben. A szerep értelmében a tanár képes a gondoskodó vagy épp szankcionáló felnőtt képében jelen lenni a diákok tudatában.

Az *erkölcsi fejlődést elősegítő* szerep részben kötődik a személyiségfejlődést elősegítő funkcióhoz, azonban itt nem a társadalomba való beilleszkedés és a személyes integritás kialakításának objektíven leírható pszichés feltételei a hangsúlyosak, hanem az erkölcsös, normakövető ember idealizált képe. Azok a nyelvi elemek sorolhatóak ide, melyek a pedagógust a társadalmi konszenzus által kialakított jóra nevelő szakemberként, egy mintaadási kötelezettséggel rendelkező egyénként írják le. Az e kategóriához kapcsolt kifejezőeszközök egy elvontabb elvárást jelenítenek meg: a pedagógus egy referenciaszemély, aki tetteivel, attitűdjével formálja a fiatalokat, jelentős szerepe van abban, hogy a normákat áthagyományozzuk generációról generációra.

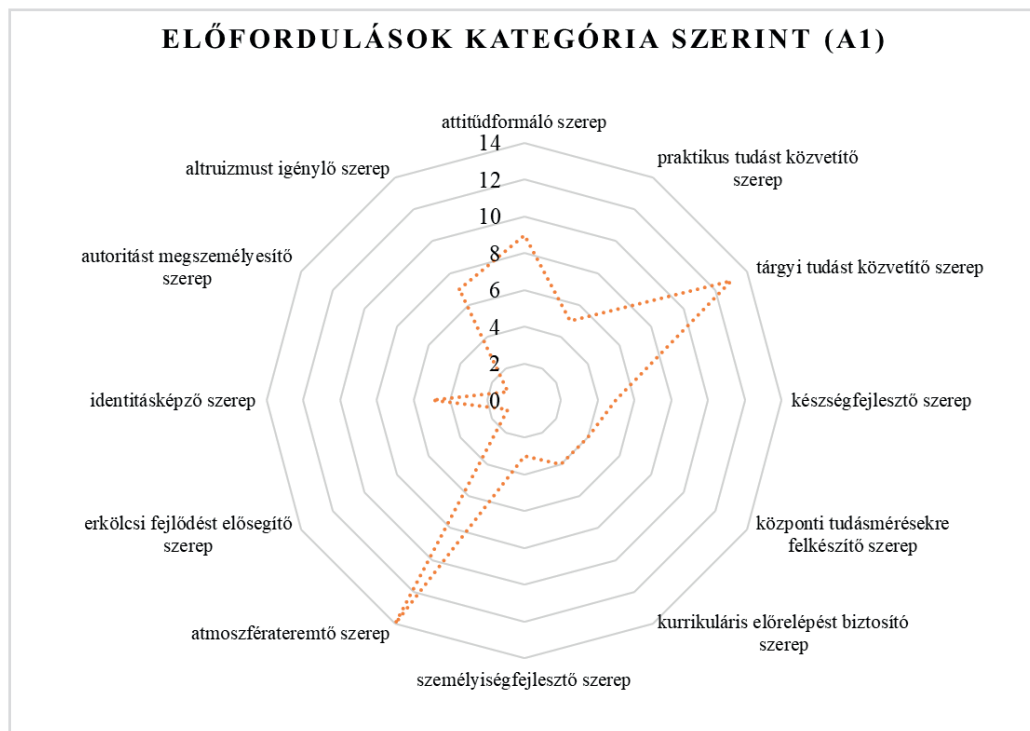
Az *identitásképző* szerep részben eltér a másik 11 elemtől, mivel ez nem a társas interakciókban, hanem a tanári szerep és az ezt betöltő egyén dialogikus viszonyában érhető tetten. Azok a nyelvi elemek konstruálják ezt a szerepkört, melyek a pedagógus elkötelezettségére utalnak szakmai, tudományos vagy épp pszichés fejlődése iránt, valamint ezt a fejlődést az önmegvalósítás részének tekintik. A szerep értelmében a pedagóguslét egy olyan helyzet, mely biztosítja az egyénnek az intellektuális és érzelmi kiteljesedést, az önazonosság megélését. Azok a nyelvi elemek is ide kapcsolódnak, amelyek hivatásként ábrázolják a pályát.

A vizsgált korpusz alapján az *autoritást megszemélyesítő* szerepben a pedagógus egy adott közösségben a tevékenységeket szabályozó személy. Ebben az értelmezésben a pedagógus az iskolában normaalkotó helyzetben van, feladata, hogy szankcionálja a szabályoktól való eltérést. Fontos, hogy ebben az esetben az helyezi döntéshelyzetbe a pedagógust, hogy ő a felelős felnőtt a folyamatban, akit a közösség képzettsége, tapasztalata, szerepből adódó kötelezettségei miatt felruház az irányítás lehetőségével. Azok a nyelvi elemek is ide köthetők, melyek úgy ábrázolják a tanárt, mint aki egy személyben felelős az iskolai tevékenységek biztonságos és szakszerű lebonyolításáért, a rend és fegyelem fenntartásáért. Ebben a szerepben a tekintély ad alapot arra, hogy a pedagógus instruálja, alakítsa a környezetét, feladata kizárólag a normatív magatartás fenntartása és a tanulók jelenlétének biztosítása, azaz a kontroll és a felügyelet.

Az *altruizmust igénylő* szerephez köthetők azok a nyelvi elemek, melyek a pedagógustól a saját igényeinek egy magasabb rendű társadalmi cél megvalósítása érdekében történő háttérbe szorítását elváró elrendeződésre utalnak. A pedagógus ennek a belső

és külső forrásból egyaránt érzékelhető elvárásrendszernek megfelelően a normatív-nak tekinthető munkafegyelmet és szorgalmat meghaladó mértékben teljesíti a munkahelyén, a diákok előrelépése, az osztályszociális szempontból létfontosságú ágazat fenntartása érdekében lemond olyan tevékenységekről, melyek a privát életéhez köthetők, feloldódik a szerepében, szolgálatként viszonyul a pályához. E szerephez tartozónak tekinthetőek azok a nyelvi elemek is, melyek a kollégák érdekében megjelenő személyes áldozatvállalásra vonatkoznak.

A fenti tizenkét kisebb hatókörű szerep mentén minden interjúalany egyéni szerepkonstrukciója leírhatóvá vált, egyes összetevők centrális helyzetbe kerültek, míg mások a perifériára szorultak.



1. diagram: Az egyéni szerepkonstrukció ábrázolása az A1 alany esetében

4.2. A szűkebb hatókörű szerepek megjelenése a vizsgált diskurzusokban

Az adatok összesítését követően (ld. 2–3. táblázat, 2–6. diagram) egyértelműen kirajzolódik, hogy a tárgyi tudás közvetítése és az atmoszférateremtés azok a szerepek, melyek szinte minden interjúalany kapcsán centrális helyzetbe kerültek a tanári szerepkonstrukcióban. A 356 előfordulásból előbbihez 76, utóbbihoz 68 kapcsolódott, mely 21, valamint 19 százalékos részesedést jelent az egyes szerepeknél. Elmondható, hogy

bár a megjelenés gyakoriságát tekintve a tárgyi tudás emelkedett ki, az atmoszférateremtő volt az egyetlen olyan szerep, amely minden alanynál centrális, vagy közel centrális helyzetet foglalt el az egyéni szerepdefinícióban.

Egyértelműen a perifériára került a központi tudásmérésekre való felkészítés, a készségfejlesztő szerep, valamint az altruizmust igénylő szerep. Összességében szintén alacsony az előfordulások száma az autoritást megszemélyesítő és az identitásképző szerepnél, de ezek két alanynál is relatíve magas arányt mutattak. A készségfejlesztő szerep kevesebb, mint az alanyok felénél jelent meg.

A praktikus tudás közvetítésének igénye, a kurrikuláris előrelépés biztosítása, a személyiségfejlesztés, az erkölcsi fejlődés elősegítése jellemzően közelebb volt a perifériához, mint a centrumhoz.

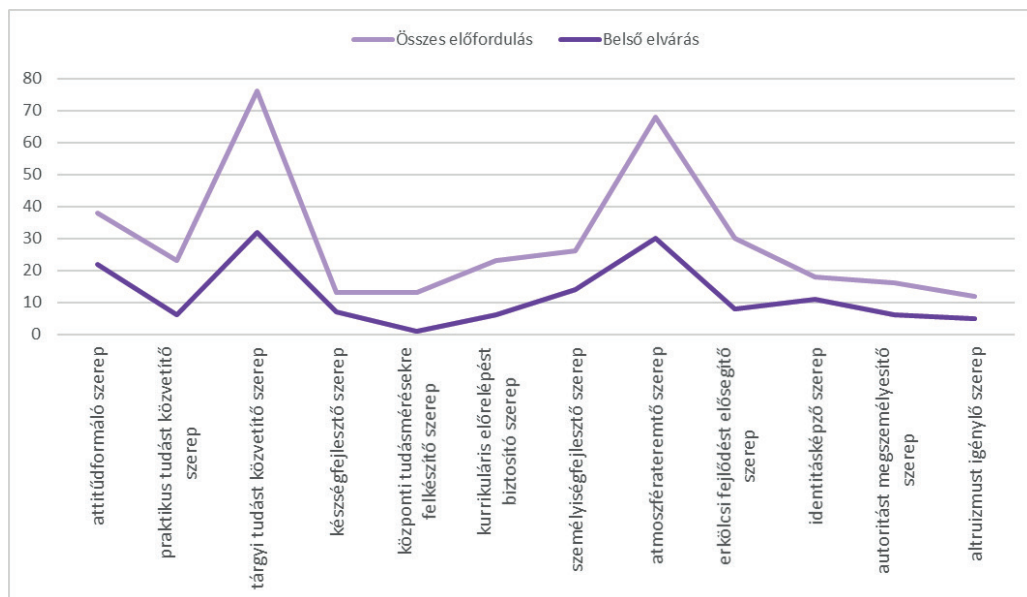
Megfigyelhető némi korreláció a pályán töltött idő és az egyéni szerepértelmezés differenciáltsága, összetettsége között. A gyakornokok átlagosan 10,4 különféle szerepet említettek meg, míg a tanárjelölteknél ez a szám 8,5.

Interjúalany	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	Összesen
ÖSSZES ELŐFORDULÁS	71	29	32	24	41	23	52	53	31	
attitűdformáló szerep	9	0	2	3	5	2	7	8	2	38
praktikus tudást közvetítő szerep	5	1	5	0	4	3	3	1	1	23
tárgyi tudást közvetítő szerep	13	9	1	6	9	6	14	9	9	76
készségfejlesztő szerep	5	0	0	3	3	0	0	0	2	13
központi tudásmérésekre felkészítő szerep	4	1	2	0	2	0	2	1	1	13
kurrikuláris előrelépést biztosító szerep	4	3	4	1	2	0	0	6	3	23
személyiségfejlesztő szerep	3	0	1	1	4	0	7	9	1	26
atmoszférateremtő szerep	14	7	4	5	7	4	11	10	6	68
erkölcsi fejlődést elősegítő szerep	1	5	2	3	0	5	6	5	3	30
identitásképző szerep	5	1	5	1	4	0	0	0	2	18
autoritást megszemélyesítő szerep	1	2	5	0	1	3	1	3	0	16
altruizmust igénylő szerep	7	0	1	1	0	0	1	1	1	12

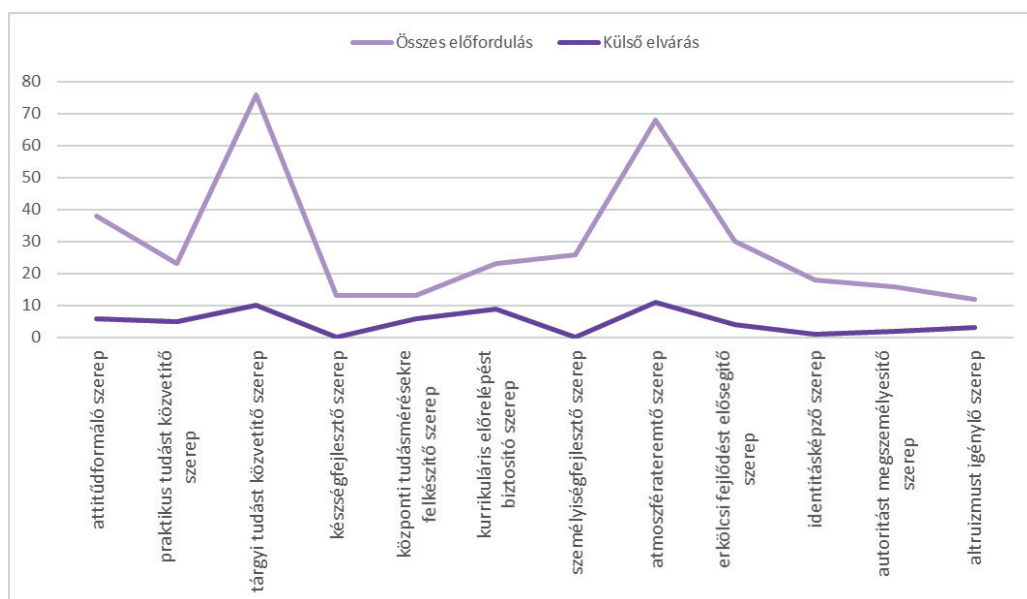
1. táblázat: Az egyes szerepekhez kapcsolódó előfordulások száma interjúalanyonként és összesítve

Interjúalany	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
ÖSSZES ELŐFORDULÁS	71	29	32	24	41	23	52	53	31
attitűdformáló szerep	13%	0%	6%	13%	12%	9%	13%	15%	6%
praktikus tudást közvetítő szerep	7%	3%	16%	0%	10%	13%	6%	2%	3%
tárgyi tudást közvetítő szerep	18%	31%	3%	25%	22%	26%	27%	17%	29%
készségfejlesztő szerep	7%	0%	0%	13%	7%	0%	0%	0%	6%
központi tudásmérésekre felkészítő szerep	6%	3%	6%	0%	5%	0%	4%	2%	3%
kurrikuláris előrelépést biztosító szerep	6%	10%	13%	4%	5%	0%	0%	11%	10%
személyiségfejlesztő szerep	4%	0%	3%	4%	10%	0%	13%	17%	3%
atmoszférateremtő szerep	20%	24%	13%	21%	17%	17%	21%	19%	19%
erkölcsi fejlődést elősegítő szerep	1%	17%	6%	13%	0%	22%	12%	9%	10%
identitásképző szerep	7%	3%	16%	4%	10%	0%	0%	0%	6%
autoritást megszemélyesítő szerep	1%	7%	16%	0%	2%	13%	2%	6%	0%
altruizmust igénylő szerep	10%	0%	3%	4%	0%	0%	2%	2%	3%

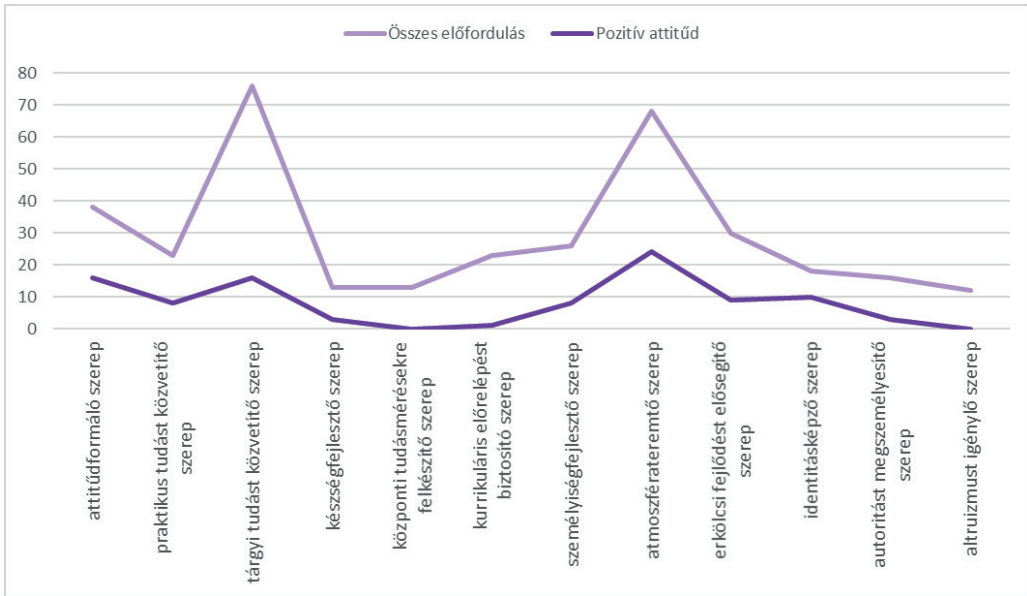
2. táblázat: Az egyes szerepek súlya az egyéni szerepkonstrukciókon belül



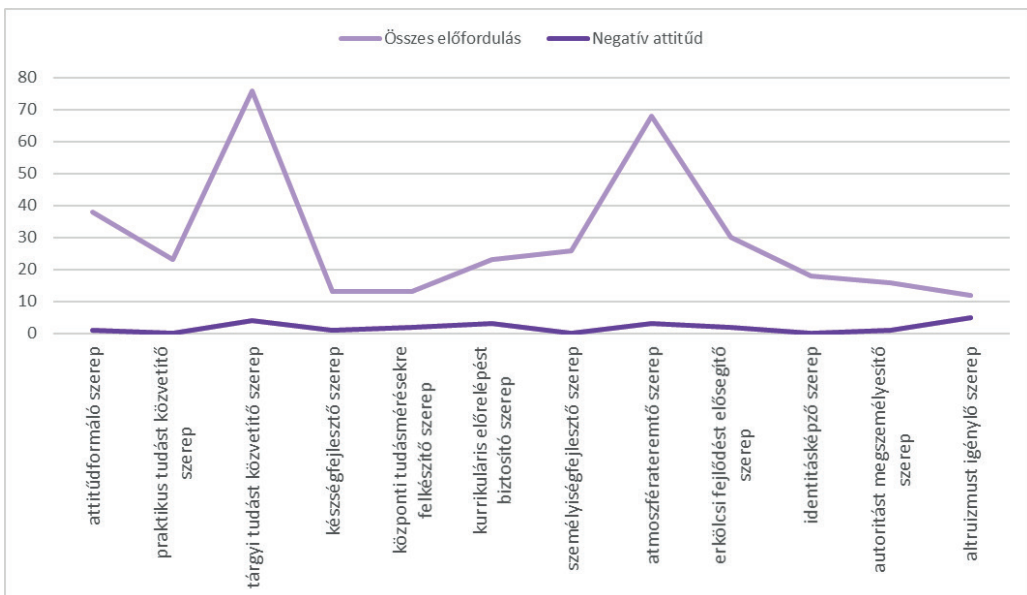
2. diagram: A szerepek összes előfordulása és a belső elvárásként azonosított említések száma



3. diagram: A szerepek összes előfordulása és a külső elvárásként azonosított említések száma



4. diagram: A szerepek összes előfordulása és a pozitív attitűddel kísért említések száma



5. diagram: A szerepek összes előfordulása és a negatív attitűddel kísért említések száma

4.2.1. A tárgyi tudást közvetítő szerep megjelenése az interjúalanyok diskurzusában

A tárgyi tudás közvetítésének szerepe egyértelműen központi jelentőségű volt az interjúalanyoknál, a számszerűsíthető adatok mellett érdemes megfigyelni a tudásfogalmat, a szerep percepcióját is az adatközlőknél.

Összesen 19 esetben használták az interjúalanyok az „átad” igének valamely toldalékolt alakját a tárgyi tudás közvetítésének leírására. Ebből arra lehet következtetni, hogy a tudásra egy, a diáktól függetlenül létező információhalmazként tekintettek az alanyok, a tanárt úgy definiálták mint egy személyt, aki a tudásanyagának elfogadott ismeretek jól definiálható köréből többet birtokol és az a feladata, hogy a tanulók nála korlátozottabb, elégtelenebb tudását folyamatosan bővítse, kiegészítse. A tudás tehát ebben az értelmezésben nem egy közös produktumként jelent meg, hanem egy hatalmi konstrukcióként, amelyhez a tanár elsődlegesen kötődik, valamint a presztízst is fenntartja azáltal, hogy pedagógusként kiemelten kezeli e tudás közvetítését.

18 előfordulásban jelent meg a „szakmaiság” koncepciójának valamely nyelvi jelölője a tárgyi tudást közvetítő szerephez kötődően, az alanyok a pedagógusi szerep szakmaszerűségét több esetben is a tudástranszfer minősége felől értelmezték. A tudásátadás emellett sikerkritériumként is megjelent az adatközlőknél, 11 előfordulás kifejezetten a dolgozatok, tesztek eredményeit, a visszakerdezhetőséget, vázlatosítást jelölte meg a jó minőségű és hatékonyan átadott tudás indikátoraként.

A tárgyi tudás közvetítése 34 alkalommal belső elvárásként jelent meg az adatközlőknél, 11 esetben pedig más szereplőktől, diákoktól, szülőktől, tanárkollégáktól érkező elvárásként azonosították az interjúalanyok.

Az előfordulások közül négy esetben jelentkezett negatív attitűd, ezek mindegyike olyan pedagógusok jellemzéséhez kötődött, akikkel az interjúalanyok diákként kerültek kapcsolatba. Figyelmet érdemel ezeknél az előfordulásoknál, hogy az alanyok épp azt a tanári hozzáállást és tudásértelmezést stigmatizálják ezekben a megnyilatkozásokban, ami az interjúk alapján rájuk is kifejezetten jellemző, azaz a zárt tudásanyag kritikátlan közvetítését, „leadását”. Ez rámutat a tudástranszfer napjainkat jellemző ellentmondásos megítélésére.

18 előfordulásnál jelent meg az alany részéről pozitív viszonyulás ehhez a szerephez, ezekben az esetekben a tudásátadás sikerességét, a szakmai tekintély fontosságát taglalták az adatközlők, a nagy tudással rendelkező, szakmailag kiemelkedő pedagógus képe egyértelműen értéktelített koncepcióként jelent meg a válaszokban.

4.2.2. Az atmoszférateremtő szerep megjelenése az interjúalanyok diskurzusában

Az atmoszférateremtő szerep 68 előfordulása a szerep jellegéből, összetettségéből adódóan is differenciáltabb képet mutatott, mint a tudásátadó szerep.

A szerephez kötődő előfordulásoknál az elérendő, megvalósítandó elvárások, attitűdök mellett gyakran beszéltek az alanyok arról is, hogy milyen tanári hozzáállást szükséges elkerülni a hatékony munkavégzés érdekében. Az előfordulásokban nyolc alkalommal jelentek meg a „félelem” fogalmának nyelvi jelölői, öt esetben a „megaláz” ige különféle toldalékolt formái, öt alkalommal a „biztonság” állapotának említése, s még egyéb olyan nyelvi elemek is jelen voltak a válaszokban, melyek arra engednek következtetni, hogy a jó atmoszféra egyik alapvető ismérve a biztonságosság, a félelem nélküli jelenlét a diákok részéről, a bátor, nyílt kommunikációt előhívó tanári attitűd.

Kilenc előfordulásban jelent meg a figyelem, kétszer az együttérzés, s szintén kétszer az empátia is, emellett az egymásra hangolódás egyéb nyelvi jelölői, így az „együtt” és „egymás” szavak, tehát látszólag a szimmetrikusabb viszonyokra törekvés, a diákok igényeinek figyelembevétele is hangsúlyosnak tekinthető a vizsgált személyeknél. Négy előfordulásban „ráhangolódásként” definiálták az alanyok ezt a megközelítést. Következésképpen a megfelelő tantermi légkörnek a biztonság mellett az is fontos eleme az adatközlők szerint, hogy megteremtődjön az összhang a tanulók és a pedagógus között. A fenti szereptulajdonságok kapcsán jellemző, hogy mind a biztonság, mind az együttműködés esetében a pedagógusra helyezték az adatközlők annak felelősségét, hogy ezek a körülmények megvalósulnak-e.

A kilenc interjú alapján úgy tűnik, az atmoszférateremtés, az osztálytermi hangulat befolyásolása olyan igény, mely valamennyi pedagógusjelölnél és gyakornoknál kiemelten fontos, 32 esetben belső, 12 előfordulásban külső elvárásként utaltak rá az adatközlők, 26 említést egyértelműen pozitív attitűd kísért az adatközlő részéről, ez minden szerepet tekintve a legmagasabb érték. Bár a tárgyi tudás közvetítése több előfordulásban tematizálódott, az adatok alapján látható, az atmoszférateremtés olyan szerepelvárás, mely az azonosulás magasabb fokát hívta elő az interjúalanyokból, így tehát vélhetően meghatározóbb szerepet tölt be a pedagógusszerep konstrukciójában.

4.2.3. Az attitűdformáló szerep megjelenése az interjúalanyok diskurzusában

Az attitűdformálás, a diákok konstruktív részvételének, a tudás konstruktivista felfogásának említése a 21. századi pedagógiáról értekező irodalomban abszolút központi szerepű, a kutatásban részt vevő kilenc interjúalanytól viszont jelentősége háttérbe szorul a tárgyi tudás közvetítéséhez, a tudás zárt rendszerként való diskurzusbeli megkonstruálásához képest, melyet jellemzően korszerűtlenebb megközelítésnek szokás tartani.

Az interjúalanyoknál 38 esetben került elő ez a szerep, ebből 23 előfordulásnál belső elvárásként utaltak a szerepnek való megfelelésre, 17 említést kísérték a pozitív attitűd nyelvi jelölői. A szerep kapcsán leginkább a tanórák élvezetessége, élményszerűsége került központi szerepbe, egy olyan tanulói hozzáállás megteremtését körvonalazták célként az adatközlők, melyet a tantárgy iránti szeretet jellemez, s ebben a saját sze-

repüket kiemelték, a pedagógust olyan szereplőként határozták meg a tanulási folyamatban, aki annak bevonódást eredményező jellegéért felelős.

Elszigeteltebben jelent meg a tanári szerepkörnek az a megközelítése, mely nem a tanár által vezetett folyamatként, hanem olyan tevékenységként utalt a tanulásra, melyben a pedagógus csak elindítja, orientálja a diákokat, ám maga a folyamat alapvetően a saját felfedezéseikből, belső motivációjukból fakadó önálló tetteikből tevődik össze. Ez a moderátori, vagy az egyik adatközlő megfogalmazásában „katalizátori” szerep kevésbé került elő az interjúalanyoknál, ami a tárgyi tudást közvetítő szerep súlyához mérten logikus következménynek tűnik.

4.2.4. A perifériához közelítő szerepek: az erkölcsi fejlődést elősegítő, a személyiségfejlesztő, a kurrikuláris előrelépést biztosító és a praktikus tudást közvetítő szerep megjelenése az alanyok diskurzusában

Az erkölcsi fejlődés elősegítése a nevelői szerep egyfajta megnyilvánulásaként is értelmezhető, 30 előfordulásban jelent meg az interjúalanyoknál, két interjúalanynál került centrális helyzetbe, egyébként jellemzően a perifériára szorult ez a tanári funkció. Kilenc említésnél érződött, hogy a szerepnek való megfelelés az adatközlő belső elvárása, szintén kilenc előforduláshoz kapcsolódott pozitív attitűd. A szerep kapcsán hét említésben jelent meg a nevelés koncepciója, kilenc előfordulás a példamutatás, mintaadás elvárását fogalmazta meg a pedagóguslét iránt. Előbbi kapcsán az adatközlők egyes esetekben úgy definiálták a pedagógusi munkát, mint a szülők nevelési törekvéseit kiegészítő, esetleg azt pótló tevékenységet. A szabályok, társadalmi normák átadását is említették az interjúalanyok fontos tanári feladatként, emellett az emberi hitelességet, stabil értékrendet is szóba hozták a szerephez kapcsolódóan.

A személyiségfejlesztő szerepet 26 előfordulás érintette, ebből 15 belső elvárásként azonosította a szerepnek való megfelelést, kilenc esetben pozitív attitűdöt lehetett azonosítani. Az előfordulások három területét érintették alapvetően a személyiségfejlesztésnek. Hangsúlyosan volt jelen a csoportdinamika kérdése, a diákok közösségi lényé alakításának igénye, emellett az önismeret, önelfogadás fejlesztésének szükségességére és az általános, valamint a nehézségekben megnyilvánuló támogató attitűdre tértek ki az interjúalanyok.

A kurrikuláris előrelépés biztosításához 23 említést sorolhattunk, megemlítendő e funkció kapcsán, hogy a szerepek többségéhez képest nagy a külső elvárásként való azonosítás aránya, összesen tíz esetben értékelték úgy az adatközlők, hogy a haladás szükségessége inkább a diákok, szülők, kollégák részéről fogalmazódik meg igényként. A szereppel kapcsolatos megnyilvánulások a tudáskonceptió kapcsán is árnyalhatják a képet, hiszen az előrehaladás említései is úgy tekintenek az ismeretekre, mint egy lehatárolt, számszerűsíthető halmazra, melyben az előrehaladás mértéke szintén objektív mércével megállapítható, a tanulási folyamat ilyen értelemben lineárisan halad egy konkrét cél felé.

A praktikus tudás közvetítése mint tanári feladat szintén 23 előfordulásban jelent meg, itt is jelentős volt a külső elvárásként való érzékelést sugalló említések aránya, tíz előfordulást sorolhattunk ide, igaz, ebben az esetben a belső elvárás jelenléte is számottevő volt, hét említésnél lehetett azonosítani ennek nyelvi jelölőit. Ezt a tudáskonceptiót a hasznosság felől közelítették meg az adatközlők, olyan ismeretek közvetítését értették ezen funkción, melyeknek az intézményen túlmutatóan is megmutatkozik az értelme, használhatósága.

4.2.5. A perifériára szoruló szerepek: az identitásképző, az autoritást megszemélyesítő, a készségfejlesztő, a központi tudásmérésekre felkészítő és az altruizmust igénylő szerep megjelenése az alanyok diskurzusában

Az adatközlők tanári szerepkonstrukciójában jellemzően a perifériára került az identitásképző szerep egy alany kivételével. A 18 előfordulás közül 11 esetében jelent meg a szerep belső elvárásként, mely magas aránynak számít ezen elemzési szempont esetében. Az alanyok hivatásként három alkalommal hivatkoztak a pedagógusi pályára, emellett előkerült az önazonosság kérdése is szintén három esetben, valamint a fejlődés igényét, a módszertani repertoár gazdagításának belső motivációját, azaz a szakmában való személyes kiteljesedést is tematizálták az interjúalanyok, összesen hat előfordulásban.

Az autoritás megszemélyesítése szintén peremhelyzetbe került az alanyok többségénél, két adatközlő tért el ettől a tendenciától szignifikánsan. 16 előfordulás kötődött a szerephez, ezek többségét e két adatközlő fogalmazta meg, akiknél az autoritás az órai folyamatok kontrollját, a fegyelmezési kényszert jelentette. A szerep kapcsán mindenképp érdemes kiemelni, hogy bár a fegyelmező, kontrolláló tanár képze expliciten kevésbé része a szerepkonstrukcióknak, a tudástranzfer, az atmoszféra kialakítása, az attitűdformálás kapcsán is olyan megfogalmazásokkal éltek az adatközlők, mely egy irányító, a folyamatok sikerességéért egy személyben felelős pedagógus képét implikálta.

Az előzetes várakozásokhoz képest talán a készségfejlesztő szerep előfordulásainak aránya volt a legalacsonyabb az összes előforduláshoz mérten. A 13 említés közül mindössze három volt olyan, ami konkrét képességeket is megnevezett, a többi esetben általánosan megjelölte a készségfejlesztés igényét az adatközlő, hét esetben egyértelműen belső elvárásként.

A központi tudásmérésekre való felkészítés 13 előfordulásban jelent meg, tíz említésben külső elvárásként azonosították az interjúalanyok az e szerepnek való megfelelést, azaz ennél a szerepnél volt a legdominánsabb a külső forrás. Az iskolatípusból adódóan legtöbbször esetekben az érettségit említették az adatközlők, mellyel kapcsolatban úgy érzékelik, a diákok és szülők részéről a legfontosabb elvárás a pedagógusok felé, hogy erre megfelelően felkészítsék a tanulókat. Emellett a nyelvvizsga eredményességét említették még az alanyok, összesen négy alkalommal.

A pedagógusi munkát altruizmust igénylő szerepként értelmező megnyilvánulások kerültek leginkább szélső helyzetbe, mindössze 12 említést lehetett azonosítani, s ezek közül hét ugyanahhoz az adatközlőhöz társult. Megjelent a terhelhetőség mint pedagógusi erény, amit külső forrásból érkező igényként azonosítottak az alanyok, illetőleg a helyettesítést is két esetben említették az adatközlők mint olyan feladatot, amivel a „jó pedagógus” nem terheli a kollégáit.

4.3. A pedagógusszerep mint összetett szerepkonstrukció jellegzetességei az interjúalanyoknál

Az interjúalanyoknál azok a szerepek kerültek előtérbe, centrális helyzetbe, melyek elsődlegesen a tanulócsoporthoz és tanár viszonylatában mutatkoznak meg. Mind a tudásátadás fentebb részletezett megközelítése, mind az atmoszféra kialakítása, mind az attitűdformálás olyan szerepek, melyek elsődlegesen az iskola zárt rendszerében fejtik ki hatásukat. Az adatközlőknél érzékelhetően előtérbe kerültek azok a szempontok, melyek a saját tantermen belüli eredményességükhöz kapcsolódnak. Akár aggályosnak is tekinthető, hogy ezen eredmények alapján a pálya elején lévő pedagógusok úgy érzik, elsősorban az iskola egyéb társadalmi struktúráktól elszeparált közegén belül kell megfelelően működniük és segíteniük a tanulóikat, s az iskolarendszeren belül sikerességet eredményező tudás nem feltétlenül mutat átfedést a „valóságban”, például a munka világában segítséget jelentő ismeretekkel. Ugyanakkor elsősorban az atmoszférateremtés hangsúlyos jelenlétéből azt a következtetést is levonhatjuk, hogy az iskolára olyan védett közegként tekintenek az interjúalanyok, ami az iskolán kívüli világban tapasztalható tendenciákkal képes szembehelyeződni és a tanárnak lehetősége van egy idealizált közösségi élmény megteremtésére. Ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a fenti eredmények hátterének felfedéséhez, további vizsgálatok lennének szükségesek.

Szintén megállapítható, hogy a pedagógusi tevékenységnek azokat az elemeit emelték ki leginkább az adatközlők, melyek a diákok közösségként való értelmezését implikálták, az egyéni bánásmód, legyen szó akár a személyiségfejlesztésről, akár az erkölcsi fejlődés elősegítéséről, nem kerültek centrális helyzetbe, a diák egyéni fejlődése leginkább a tárgyi tudással és tanulmányi eredményességgel összefüggésben tematizálódott. Az alanyok ezek alapján kevésbé érzékelik a saját befolyásukat arra vonatkozóan, hogy a diákok a tantermi közegen és intézményi elvárásrendszeren kívül milyen elfogadottsággal vagy értékrenddel működnek.

5. Összegzés

Ahogy arra a bevezető is kitért, a kutatás mind az adatközlői létszámból, mind a diskurzuselemzés módszertani alapvetéseiből adódóan korlátozza a megállapítások érvényességét. Ugyanakkor eredményei segíthetnek olyan mérési eszközök kidolgo-

zásában, melyekkel pontosabb és a megfelelő mintavételi kör esetében reprezentatív adatok is nyerhetőek arra vonatkozóan, hogy a jelenlegi magyar pedagógustársadalom milyen pedagógusfogalmat körvonalaz, milyen iskolatípusból, földrajzi helyzetből, szociokulturális háttérből adódó sajátosságok érzékelhetőek ezzel kapcsolatban, milyen tényezőkkel korrelál a szerepértelmezés.

Az alkalmazott kutatási, elemzési keret emellett alkalmas lenne a társadalmi elvárások, valamint a jogszabályi környezet árnyalt jellemzésére is, a pedagógusok szélesebb körének vizsgálatából születő eredményekkel összevetve rámutathatna azokra a konfliktusokra, melyek az oktatási rendszeren belül, valamint az oktatási rendszer és más társadalmi, állami alrendszerek között képződnek. Ezáltal meghatározhatóak lennének azok a területek, ahol a célzott intézkedések az intézmények hatékony működését leginkább elősegítenék. Emellett a pedagógusképzést is elméleti kiindulópontjai kritikusabb szemléletére készíthetné a diskurzus vizsgálata, hiszen az olyan mélyebb társadalmi folyamatokra képes rámutatni, melyeket más kutatási módszerek gyakran elfednek, torzítva ábrázolnak.

Irodalomjegyzék

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Bahtyin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, London, University of Texas Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Abingdon, Routledge.
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Huszár, Zs. (2001). Tanárjelöltek pedagógusszerep-felfogása. *Acta paedagogica*, 1(2), 16–20.
- Nahalka, I., Kotschy, B., Lénárd, S., Szivák, J. & Golnhofer, E. (1997). A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása (Egy felmérés tanulságai). *Iskolakultúra*, 9(9), 36–75.
- Sallay, H. (1995). Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4), 201–227.
- Burns, T. R. & Carson, M. (2005). Social order and disorder (Institutions, policy paradigms and discourses: An interdisciplinary approach). In Wodak, R. & Chilton, P. A. (2005), *A new agenda in (critical) discourse analysis: theory, methodology and interdisciplinary* (283–309). Amsterdam, Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.13.18bur>

A szülői aktivitás mint differenciáló tényező a tanórán kívüli, digitális munkarend időszakában (Covid-19) – intézményvezetői tapasztalatok

Parental activity as a differentiating factor in the period of digital education (covid19) - The experiences of school principals

Török Balázs

*PPKE BTK Szociológiai Intézet
egyetemi docens*

Abstract

In our study, we show that parental activism and quasi-teacher engagement, combined with the expansion of the school's communication capacity, has resulted in a new form of learning environment in the period of digital education (COVID19). Despite a decline in the reliability of student performance assessments, the learning process has become essentially sustainable outside the classroom. Parental activity, however, proved to be a differentiating factor: students who were used to being motivated by organisational pressure in classroom situations were more likely to avoid learning, when parents did not substitute for school pressure. Parental activity was also a differentiating factor for primary pupils, where home learning replaced rather than complemented school learning.

Keywords: parental involvement, social status, digital learning

Absztrakt

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a szülők aktivitása, kvázi-tanár szerepvállalása, együtt járva az iskola kommunikációs kapacitásainak bővítésével újszerű tanulási környezetek kialakítását tette lehetővé a digitális oktatás időszakában (Covid-19). A tanulói értékelések megbízhatóságának csökkenése és a tanár-diák interakciók átalakulása ellenére lényegében fenntarthatóvá vált a tanulási folyamat a tantermen kívüli munkarendben is. A szülői aktivitás azonban lényeges differenciáló tényezőnek bizonyult: azoknál a tanulóknál, akik a tantermi szituációkban hozzászórtak, hogy közvetlen tanári elvárások hatására tanuljanak, gyakoribbá vált a tanuláselkerülés, ha a szülők nem voltak képesek közvetíteni az iskolai elvárások érvényességét. A szülői aktivitás fontos differenciáló tényező volt az olyan alsó tagozatos tanulók esetében is, akiknél az otthoni tanulás inkább helyettesítette, mint kiegészítette az iskolait.

Kulcsszavak: szülői bevonódás, szociális státusz, digitális tanulás

1. Bevezetés

A Covid-19 vírus terjedésének következményei számos társadalmi rendszer vonatkozásában mérlegelés tárgyává váltak. A széles körben elterjedt emberierőforrás-konceptió alapján például olyan közgazdasági elemzések jelentek meg, melyek 3%-os egyéni jövedelemkiesést kalkulálnak mindazon életkori kohorszok esetében, melyek érintetté váltak az iskolai tanulmányi év rövidülése következtében (Hanushek & Woessmann, 2020, 16.). Az azóta eltelt időszakban a szupranacionális szervezetek tovább gondozták a Covid-problematikát. Az UNESCO például az oktatás helyreállításának és újraindításának programja mentén mozgósítja az oktatási minisztereket. Egyelőre tehát bővülő számban készülnek olyan elemzések, melyek a Covid-időszak társadalmi és oktatási hatásait mérlegelik.

Az általunk készített áttekintés a magyarországi oktatási intézmények működését érintő változásokra koncentrált a Covid következtében kialakult tantermen kívüli, digitális munkarend időszakában.¹ A hazai köznevelési rendszer működését vizsgáló kutatásunkban² arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az átállás milyen differenciálódási folyamatokat indított el, vagy erősített fel az intézmények működésében. Vizsgáltuk, hogy az intézményi, illetve a rendszerszintű intézkedések, valamint az egyéni – pedagógusi, tanulói, szülői – reakciók hogyan befolyásolták a kialakult folyamatokat.

Vizsgálódásunk teljes spektruma az alábbi témakörökre terjedt ki:

- A tantermen kívüli munkarend és az iskola szervezeti működésének összefüggései. Vezetői feladatértelmezés.
- Közvetítő médiumok alkalmazása a tantermen kívüli munkarend időszakában (pl.: digitális platformok, nyomtatott anyagok, KRÉTA iskolaadminisztrációs rendszer, MS Office, Google Classroom)
- Tanulásszervezés a tantermen kívüli munkarend időszakában (pl.: tartalomközvetítés, tanulási folyamat vezérlése, szerepelvárások módosulása a pedagógusok, szülők, tanulók irányában)
- A tanulási interakciót érintő változások (tanár-tanuló; tanár-szülő; szülő-tanuló; tanuló-tanuló; tanár-tanár viszonylatokban.)
- Intézményi és egyéni (pedagógus, tanuló, szülő) hozzáférés a digitális technológiákhoz.
- A digitális munkarend kompetenciafüggősége – pedagógusok, tanulók és szülők digitális készségei.
- A tanórán kívüli munkarend hatása a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulókra.
- Az intézmények külső támogatottsága a tantermen kívüli munkarend időszakában.

¹ EMMI határozat (2020): Az emberi erőforrások minisztere 3/2020. (III.14.) határozata tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetéséről a köznevelési intézményekben. 3/2020. (III.14.) EMMI rendelet.

² A tanulmány az Eszterházy Károly Egyetem által megvalósított Komplex Alapprogram – EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében készült.

Jelen tanulmányunkban a tanórán kívüli munkarendre történő átállás következményeit az iskola és a családok közötti kapcsolatok változására fókuszálva mutatjuk be.

2. Elméleti alapvetés

Kutatási feltevésünk az volt, hogy a tantermen kívüli, digitális munkarendre történő átállás következtében az oktatás differenciáló hatásspektruma módosult. A szokványostól eltérő módon megszervezett tanulás és az eltérően alakított tanulási környezet következtében egyes dimenziókban növekvő differenciálódás figyelhető meg (pl. házi feladatok), míg az oktatás más vonatkozásaiban éppen ellenkezőleg, csökkenő differenciáltság alakult ki (pl. személyes interakciók, tanulás értékelés).

Az oktatási rendszer működése a tanulókat érintően differenciáló hatású – amit az esélykiegyenlítő célkitűzések önmagukban is bizonyítanak. Az egyéni adottságok, a családi háttér és az iskolai elvárásrendszer differenciáló hatásait a jelenléten alapuló oktatásszervezés munkarendje mellett részleges kontroll alatt tartja az oktatáspolitikai, az iskola és a pedagógus.³ A tantermen kívüli munkarend idején azonban érdemben megváltoztak az interakciós rend felépítésének lehetőségei, ezért gyengült az oktatáspolitikai, az iskola és a pedagógus korábbi irányítási – kontroll – lehetősége. A tanulási interakciós rend átalakulása a következő, elméletileg megalapozott tényezők mentén volt megfigyelhető:

- a testi jelenlét híján a gesztusokban rejlő kommunikációs lehetőségek csökkentek, a tanulói viselkedés kevésbé koncentrált (Mead & Morris, 1934),
- hiányzott a kölcsönös szemkontaktus lehetősége (Simmel et al., 2009),
- a tanulócsoportok határai nem térbeli együttlét alapján képződtek, ezért a résztvevők irányában kevésbé voltak kommunikálhatók jelenbeli elvárások (Goffman, 1967),
- az interakció határai nem voltak biztosítva a jelenlét révén, ezért gyarapodott a lehetőség az interakció elkerülésére: a másik fél nem-érzékelése, elutasítása észleletlen maradhatott (Luhmann, 2012, 2009),
- a szervezeti nyomásgyakorlás révén kimunkált normatív rend csak közvetetten vált érvényesíthetővé (Vanderstraeten & Biesta, 2006; Vanderstraeten, 2010).

³Magyar Országgyűlés (2021. 03. 23.): 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 4.§ 13. a)

3. Az elemzés során figyelembe vett differenciáló tényezők

A kutatás koncepcionális megalapozása során azonosítottuk azokat a fő vizsgálati dimenziókat, melyek mentén a tantermen kívüli munkarend szerint folyó oktatás differenciáló hatása feltételezhető.⁴ Az intézményvezetői interjúkat elemezve, az alábbi elemzési dimenziók bizonyultak relevánsnak:

1. Rendszerszintű differenciáló tényezők

- 1.1. Oktatásügyi szakmai/módszertani támogatás az iskolák számára
- 1.2. Digitális munkarendet támogató platformok használhatósága és elérhetősége

2. Szervezeti differenciáló tényezők

- 2.1. Vezetői kompetenciák (irányítás, döntéshozatal)
 - 2.1.1. A tantermen kívüli munkarend intézményi feladatértelmezése
 - 2.1.2. Eljárásrendek kialakítása, logisztikák kimunkálása
 - 2.1.2.1. Platformválasztás és a használat szabályozása
 - 2.1.2.2. Kapacitásgazdálkodás
- 2.2. Szervezetközi együttműködések (szociális hálózat, polgárórség stb.)
- 2.3. Infrastrukturális erőforrások
 - 2.3.1. Intézményi digitális hozzáférés
 - 2.3.2. Intézményi infrastruktúra (nyomtatás stb.)
- 2.4. Az emberi erőforrások
 - 2.4.1. Pedagógusok digitális eszköz- és szoftverhasználati kompetenciái
 - 2.4.2. Személyes kapcsolattartás intézményi képessége: tanár-szülő; tanuló-tanuló; tanár-tanár; intézményvezető-szülő
- 2.5. Tanulásszervezés
 - 2.5.1. Oktatási feladatok illesztése a tantermen kívüli munkarendhez
 - 2.5.2. Tartalomközvetítés, tananyag-menedzsment
 - 2.5.3. Tanulási folyamatvezérlés
 - 2.5.3.1. Feladatstrukturálás
 - 2.5.3.2. Időstrukturálás
 - 2.5.3.3. Értékelés
 - 2.5.3.4. Nyomon követés
 - 2.5.4. A szülők irányában megmutatkozó elvárások
 - 2.5.4.1. Alsó tagozat/felső tagozat
 - 2.5.4.2. Infrastrukturális elvárások
 - 2.5.4.3. A szülői tevékenységek irányítása
 - 2.5.4.4. A szülői visszajelzések fogadása
 - 2.5.5. A tanulók irányában megmutatkozó szerepelvárások definiálása

⁴ A differenciálás szociológiában használatos fogalmán azt értjük, hogy az oktatási folyamat a tanulók között különbségeket hoz létre.

3. Az oktatási rendszeren kívüli differenciáló tényezők

- 3.1. Szülői együttműködési készség és aktivitás az iskola irányban
- 3.2. Szülői szerepértelmezés
- 3.3. Családi idő- és feladatmenedzsment
- 3.4. Otthoni tanulástámogatás
- 3.5. Otthoni eszközellátottság

Tanulmányunkban természetesen nem térhetünk ki valamennyi vizsgálati dimenzióra, ezért a „2.5.4 A szülők irányában megmutatkozó szerepelvárások” és a „3. Az oktatási rendszeren kívüli differenciáló tényezők” elemzési dimenziók szerinti eredményeket mutatjuk be.

4. A kutatás mintája, módszere

A 2020. május 20–31. között⁵ megvalósult telefonos interjú adatfelvétel lebonyolítása során 34 általános iskola intézményvezetőjét kerestük meg, melyek közül 30 tankerületi, 4 egyházi fenntartásban működött, az 1. táblázatban látható megyei megoszlásban. Az intézmények a Komplex Alapprogram megvalósítói köréhez tartoztak, mely a korai iskolaelhagyás megelőzését célozta az Eszterházy Károly Egyetem szakmai irányítása mellett.⁶

Megye	Intézmény
Borsod-Abaúj-Zemplén	6
Budapest	1
Fejér	4
Heves	9
Jász-Nagykun-Szolnok	1
Komárom-Esztergom	3
Nógrád	1
Pest	9
Összes	34

1. táblázat Az intézmények megoszlása megyénként

⁵ A Covid-19 első hullámának időszakában került sor a kvalitatív vizsgálatra.

⁶ <https://www.komplexalapprogram.hu/>

Az intézmények körében egyaránt megjelenítettük a kisebb és nagyobb településeket. (2. táblázat).

Település típus	Intézmény	Arány
község	17	50
város	15	44
megyeszékhely	1	3
Budapest	1	3
Összes	34	100

2. táblázat: Az intézmények megoszlása településtípusonként

Az intézményeket teljesítőkéesség tekintetében a pedagógiai hozzáadott érték figyelembevétele alapján választottuk ki. Vizsgáltuk, hogy az azonos képzési és településtípusú, valamint iskolanagyságú telephelyek 2019. évi átlagos szövegértési és matematikaeredményétől szignifikánsan eltér-e a telephely 2019. évi országos kompetenciamérés eredménye. (3. táblázat) Nagyobb arányban választottunk problémákkal küzdő – eredménytelenebb – intézményeket.

Szignifikáns eltérés	Szövegértéseredmény		Matematikaeredmény	
	Intézmény	Arány (%)	Intézmény	Arány (%)
Szignifikánsan eredménytelenebb	16	47	16	47
Nincs szignifikáns különbség	10	29	11	32
Szignifikánsan eredményesebb	6	18	5	15
Nincs adat	2	6	2	6
Összes	34	100	34	100

3. táblázat: Az intézmények eredményessége a 2019. évi 6. osztályos Országos kompetenciamérés alapján

5. A család mint differenciáló tényező a tanórán kívüli munkarend időszakában

Az iskola a társadalom oktatási rendszerének része, ezért egységes elvek alapján konceptualizálható és irányítható. A család nem társadalmi rendszer, ebből eredően társadalmi szinten korlátozottan alakíthatóak ki kötelezően elvárható jellemzői és működési elvei (Roth & Schütz, 2015). A családok sokféleségének megfelelően az iskola mint szervezet összetett – komplex – működési környezettel érintkezik, ha a tanu-

lók szüleivel veszi fel a kapcsolatot. A komplexitás fogalma elemzésünkben arra utal, hogy hasonló iskolai kezdeményezések eltérő válaszokat eredményeznek a különböző családok esetében (Luhmann, 2006, 288). Az iskola szempontjából leegyszerűsítetten két eltérő család (szülő)-típust azonosíthatunk:

- *Az iskolakonform családok:* kommunikálnak az iskolával, reagálnak az iskola megkereséseire, együttműködők a tantermen kívüli munkarend kialakításában. A családok alkalmazkodnak az iskola által kezdeményezett változásokhoz.

„A [szülő] ... érdeklődik, segít, segítséget kér, ha valamit nem tud. Vannak olyan szülők, akikkel napi kapcsolatban vagyunk. És én azért, mert mindenképpen szeretnék ezen segíteni, és ezt ő is értékeli.” Intézményvezető, Besenyőtelek

„Az alsós diákok anyukái többségében nagyon lelkiismeretesen segítették a gyerekeiket otthon. És mondhatom, hogy például az első-másodikos diákok képességfejlődésének jót is tett.” (Intézményvezető, Budapest)

- *Az iskola-nonkonform családok:* nem vagy csak kényszerből kommunikálnak az iskolával; nem vagy csak alig reagálnak az iskola megkereséseire, nem együttműködők a tantermen kívüli munkarend kialakításában.⁷ A családok kevésbé vagy nem alkalmazkodnak az iskola által generált változásokhoz.

„Ezekben az esetekben nemcsak a gyereket, nemcsak a szülőt zaklattuk, mert a szülő is leállt, hanem a gyámügy segítségét is kértük. Akiknél egyébként sem volt meg a támogató családi háttér, azoknál ez rontott.” (Intézményvezető, Erdőtelek)

„Van egy réteg, egy egészen alacsony százalék, akinek a szülői háttere sem látta be, hogy ez most egy vészhelyzet tényleg, és az ő segítsége nélkül, az ő gyereke nem fog haladni.” (Intézményvezető, Parád)

Az igazgatók véleménye alapján általánosítható, hogy a tantermen kívüli munkarend időszakában fenntartható volt a tanulás folyamata az *iskolakonform családok gyermekei körében*, míg az *iskola-nonkonform családok* esetében éppen az ellenkezője történt, a korábban is meglévő tanulói hátrány fennmaradt vagy éppen növekedett. A következőkben bemutatjuk az általunk feltárt differenciáló tényezőket.

6. Otthoni tanulási környezet változása

Az otthoni tanulási környezet jelentőségét az iskolai eredményesség tekintetében az oktatást érintő kutatások sokasága igazolta (Andrews et al., 2001; Bradley & Green, 2020; Dworkin et al., 2013; LaRocque et al., 2011). Vizsgálatunkban az otthoni tanulási környezet változását a szülői feladatkörök módosulása alapján követjük nyomon.

⁷ A mintaválasztás elveinek megfelelően az általunk vizsgált iskolák a társadalmi környezet összetétele tekintetében eltérőek voltak.

A család társadalmi értelemben vett sajátos funkciója a családtagok – többek között a gyerekek – számára elfogadó, támogató környezet biztosítása. Az elfogadás esetenként – különösen, ha a családtag nehéz helyzetben van –, akár feltételek nélküli is lehet. Ezt mutatja, hogy társadalmilag is mintaértékűnek tekinthetők azok a családok, ahol például fogyatékos gyerek irányában mutatkozik meg a feltétlen elfogadás. Az optimálisan működő családok esetében a családtagok kölcsönös elfogadásának feltétele nem zárja ki a nevelést, azonban a nevelési elvárások támasztásának előfeltétele – az elfogadás – korlátozza a nevelési célok kizárólagos érvényre juttatását a családon belül.⁸ Az elfogadás primordiális szerepére jó példa, hogy az alsó tagozatos tanulók szülei gyakran segítik a gyerekek házi feladatának elkészítését, esetenként akár el is készítik helyette.

Az iskola társadalmi funkcióját tekintve nevelési intézmény, amely kritériumokhoz köti a tanuló elfogadását: szervezetenként is rögzített viselkedésvárások, tanulmányi és közösségi teljesítmények alapján rendszeresen minősíti és ez alapján fogadja el – jutalmazza – a tanulót. A tanulók kimaradásának jogi és szervezeti kezelése jelzi, hogy az iskola vonatkozásában már a tanuló jelenléte is elvárás, aminek hiányát szankcionálják. A tanulók iskolai elfogadásának látens alapja tehát a tankötelezettség és a tanulói teljesítmény, nem pedig valamiféle eleve feltételezhető összetartozás-tudat az iskola és a tanuló között.⁹ Ez még akkor is így van, ha a diákok többsége kedveli az iskoláját, ezért kevéssé vagy egyáltalában nem érzékeli a tankötelezettségből eredő szervezeti nyomásgyakorlást.

A tantermen kívüli munkarend következtében megjelenő elvárások hatására azok a szülők, akiket az *iskolakonform szülők típusába sorolhattak, rugalmasan módosították szülői szerepüket, bővítve azt kvázi-tanári feladatokkal.* Aktivitásuk jellemzően az alábbi területeken bővült az interjúk szerint:

Általános jellemzők

- nyitottság az iskola javaslatainak elfogadására az otthoni tér- és időszervezés vonatkozásában (heti, napi ciklusok kialakítása)
- az iskolai tanulmányi elvárások teljesítése a gyerekekkel (az iskolai elvárások közvetítése)

Tanulási feltételek biztosítása

- technológiai feltételek megteremtése (eszközbővítés, beszerzés)
- iskolai informatikai eszköz kölcsönbe vétele
- több otthoni felhasználó esetében a digitális erőforrások használatának felosztása

⁸ Magyarországi kulturális normákat veszünk figyelembe, egyes ázsiai kultúrkörökben a család elsődleges szerepe lehet a nevelés, és az elfogadást ennek függvényében gyakorolják. Lásd: (Chua, 2011).

⁹ Megjegyzendő, hogy az iskolában az aktuális ideológiáknak megfelelően (nemzettudat, emberi egyenlőség eszméje stb.) szimbolikusan törekszenek az egységélmény kimunkálására, azonban maga az oktatás lényege szerint a különbözőségek észlelésére és felerősítésére épül.

- a tanulási alkalmak előkészítése (főleg az alsó tagozatosoknál: bejelentkezés, kép-hang kommunikáció lehetővé tétele, csoportkapcsolat felépítése)
- közreműködés a feladatok kijuttatásában más – közeli – családok számára

Tanulásszervezés

- napirend szerint irányított tanulásszervezés (esetenként iskolai elvárásra)
- ellenőrzés, számonkérés (esetenként tanári instrukciók alapján)
- fokozott mértékű együtt tanulás a gyerekekkel (különösen alsó tagozatos diákoknál)
- a tanulói produktumok visszajuttatása értékelésre

Kommunikáció

- heti/napi kapcsolattartás a tanárokkal
- segítségkérés a tanároktól, a pedagógiai instrukciók elfogadása
- visszajelzés a tanárok számára a tanulás folyamatossága, a feladatok megnyitási módjában
- technikai és technológiai segítség kérése az iskolától, vagy mástól
- videobeszélgetés a szülői munkaközösség tagjaival

A szülők az iskolától inspirált pedagógiai aktivitásának vizsgálata néhány ellentmondásra is felhívta a figyelmet. A szülők nem csak a gyerek tanulásáért, hanem magáért a gyerekért is felelősek, ezért a szülők egy része szerepet vállalt gyermeke iskolai feladatának megoldásában is. Ezek a szülők esetenként nemcsak irányították gyermekük feladatmegoldását, hanem az iskolai elvárások teljesülése érdekében a gyerekek *helyett* készítettek el a házi feladatot. Ezt a gyakorlatot leginkább az alsó tagozatos tanulók körében figyelték meg az intézményvezetők, ahol a gyerek önálló feladatmegoldása kevésbé elvárható. A szülők bevonódása a gyerek feladatainak megoldásába kettős következménnyel járt: egyfelől csökkentette az iskola lehetőségét a tanulói munka értékelése terén. (A digitális közvetítő médiumok alkalmazása önmagában is csökkentette a tanulási teljesítmények pedagógiai értékelésének megbízhatóságát. A szülők által benyújtott feladatmegoldások ezt tovább csökkentették.) Más vonatkozásban azonban a szülői feladatmegoldás a tanulás, illetve az iskola melletti elköteleződés jele. Bár erőfeszítéseik nem feleltek meg az iskolai pedagógiai értékelés szabályainak és elveinek, mégis az iskolának való megfelelés szándékát jelzik. Tevékenységük a családi kulturális tőke felhalmozása irányába mutat. Ez az értékrend, ez a habitus feltehetően hatással lesz gyermekük későbbi tanulmányi sikerességére is (Borgonov & Montt, 2012; Desforges & Abouchaar, 2003).

„Rengeteg szülő érdemjegy-orientált, és besegít a gyermeknek, hogy az jobb jegyeket szerezzen, nem törődve azzal, hogy a gyermeke nem szerzi meg valójában a kellő tudást, és ez csak ámitás, de számukra ez a hamis kép, ez az ámitás fontosabb. Én egyáltalán nem érzem azt, hogy ez egy megbízható [értékelési] rendszer lenne, de nem tudunk ott lenni a gyermek mellett, és ha a kért feladatot helyesen csinálja meg, akkor nekünk azt értékelni kell.” (Intézményvezető, Nyergesújfalu)

Az iskolák egy része észlelte, hogy a szülők kvázi-tanári szerepkörbe kerültek, ezért a tanuló értékelésének szokványos intézményes keretei kevésbé alkalmazhatók. A tanuló személyes jelenléte híján a pedagógus a beadott feladatokon keresztül értékelt, annak alapján azonban nehezen volt elkülöníthető a szülői és a tanulói teljesítmény, így az értékelési folyamat bizonytalanná vált. Ahol ezt észlelték, ott a pedagógusok némileg formálissá tették a tanuló értékelését, amivel látens módon elismerték – jutalmazták – az olyannyira fontos szülői aktivitást. Egyes helyeken az értékelés másodlagossá tételének további okai is voltak:

„Meg ráadásul a haját tépi a szülő otthon, hogy ha segít is, közepesenél jobbat nem tud írni, ez frusztrálja.” (Intézményvezető, Budapest.)

Az iskola-nonkonform szülői háttérrel rendelkező tanulókra vonatkozóan az igazgatók egyöntetűen *a hátrányok növekedéséről* számoltak be a tantermen kívüli munkarend időszakában. A szülői tanulástámogatás alacsony szintje vagy hiánya lemaradást eredményezett a tanulónál, mert az iskola a tantermen kívüli munkarend időszakában kényszerűen számolt a szülők tanulásszervezési aktivitásával. Ennek jele, hogy a tanuló elérhetetlensége, vagy folyamatos inaktivitása esetén az iskola jogszabályi kötelezettségeinek megfelelően a szülőt kereste meg térítvevényes levélben, vagy kerestette meg a családsegítő szolgálat, a gyermekjóléti szolgálat, illetve a gyámhivatal szervezetein keresztül – az igazgatók visszajelzése szerint gyakran eredménytelenül.

„Próbálkoztam sok mindennel. Szülőknek írtam többször levelet. (...) Sok hatással nem voltam rájuk. Aztán írtam levelet a családsegítő szolgálatnak, gyermekjóléti szolgálatnak, gyámügynek, meg már minden olyan jelzőrendszernek, ami elérhető. Akiről úgy gondolná az ember, hogy talán segítségünkre lesz, de hát igazából ez nem sok sikerrel járt.” (Intézményvezető, Besenytótelek)

A tantermen kívüli munkarend időszakában a diákok egy részénél megfigyelhető *tanulásleállás* háttérben az iskolai, osztálytermi interakciót érintő tényezők is azonosíthatók voltak. Említés szintjén jelezzük, hogy adataink szerint a tanulásleállás különösen azoknál a diákoknál volt megfigyelhető, akiknek a motivációs közömböségét a tanárok szervezeti nyomásgyakorlás révén igyekeztek mérsékelni a tantermi szituációkban. A tantermen kívüli munkarend időszakában a pedagógus lehetőségei csökkentek a szervezeti nyomásgyakorlás tekintetében, ami a motiválatlan tanulók feladatelkerülését, esetenként az oktatásból való kivonulását eredményezte.

„Szembesültünk azzal, hogy tulajdonképpen a távoktatás azt a problémát nem oldja meg, hogy ha a diák nem akar dolgozni, akkor nehéz tanítani. Ezzel szembesültek a szülők is. És éreztük azt, hogy a tantermi atmoszférában ezeket a lustákat kikezelgettük, és elvittük elégséges, közepesig, mert folyamatosan érezték a kést a nyakukon, a tanári dresszúrát. De ebben a távoktatásos rendszerben nagyon elszabadult velük a ló. Érezték, hogy igazából megfoghatatlanok, és nekünk is gondot okozott és a szülőknek is a „kibújok a feladat alól” helyzet. (Intézményvezető, Budapest)

7. Az iskola és a család közötti egyeztetés a tantermen kívüli munkarend időszakában

A tantermen kívüli munkarend bevezetése az iskolák és a családok számára újszerű tanulási környezetek kialakítását tette szükségessé. A váratlanul adódott kihívásra az intézmények a külső szabályzók – előírások – és saját rendelkezésre álló kapacitásai és szervezeti működési módjuknak megfelelően reagáltak. Mivel a tantermen kívüli munkarendnek nem voltak korábban kialakított standard formái, ezért az iskolák jelentős része próbálkozások során szelektálta a számukra fenntartható megoldásokat, és folyamatosan dolgozott azok tökéletesítésén. Néhány magas szintű szervezeti működéssel jellemezhető intézmény esetében az is megmutatkozott, hogy a tantermen kívüli munkarendet minőségügyi ciklus alapján optimalizálták. A tájékozódás, igényfelmérés fázisában online kérdőívben tárták fel a családok infrastrukturális ellátottságát, a szülők tanulástámogatási lehetőségeit. A kapott adatok értelmezése alapján alakították ki az eljárásrendeket, majd ismétlődően visszajelzéseket gyűjtöttek a szülőktől a folyamatok optimalizálása érdekében.

„Elvártuk, hogy jelezzenek vissza [a szülők]. Nemcsak a kérdőív kapcsán, hanem egyáltalán. Tehát, ha problémájuk van, úgy látják, hogy valami nem úgy megy. Tehát, hogy jelezzenek az iskola felé, hogy mit tudunk még javítani, mit tudunk változtatni, vagy milyen igények kérése van. A kapcsolattartásba ez belefér, de nem egyoldalúan, hogy mi elmondjuk, hogy mi a bajunk, hanem hogy vissza is várjuk, hogy ők is elmondják, hogy tudjunk ezen igazítani.”
(Intézményvezető, Ceglédbercel)

Egyes intézményekben távoktatási házirendet alkottak a folyamatok átláthatósága és megszervezése érdekében. Bár nem minden intézmény volt képes magas szintű szervezettséggel irányítani a folyamatokat, a családokkal való kommunikáció minden intézményben megélnékült. A következőkben a szülők és az iskola (pedagógus, igazgató) közötti interakciók – egyeztetések – áttekintése alapján mutatjuk be a tantermen kívüli munkarend időszakának jellegzetességeit.

8. Az iskola-család interakció

A tantermen kívüli munkarend kialakításának sikere érdekében az *iskolák intenzív-ebbé tették és kibővítették a szülőkkel folytatott kommunikációt*. A digitális kapcsolattartási formák (e-mail, internetes szociális hálózatok, rendszeres szülői munkaközösségi megbeszélések stb.) mellett telefonon, levélben és társszervezetek (polgárőrség, szociális ellátórendszer stb.) támogatását igénybe véve kommunikáltak a szülőkkel. Az iskola kommunikációs kapacitásait is bővítették, elérhetőbbé tették az igazgatót vagy más kapcsolattartásért felelős személyeket, illetve a lehetőségekhez mérten felkészítették pedagógusaikat az online, videóalapú kapcsolattartásra, tanórávezetésre, szülői tanácsadásra.

Az iskolák egy része proaktívan járt el, informálták a szülőket a gyerek otthoni tanulását érintő elvárásokról, tanácsokat adtak, segítséget nyújtottak, és rendszeres időközönként rákérdeztek a tapasztalatokra. Ennek következtében a pedagógusok és a kommunikációra kész szülők közelebb kerültek egymáshoz, a személyes beszélgetések eredményeként a tanárok pontosabban beleláthattak a családok életébe, akár problémavilágába is (válás, gyerekszületés, költözés, családi körülmények stb.). A feladataikat proaktívan szervező iskolák esetében megfigyelhető volt a szülők biztatása, megerősítése. A szülők kvázi-tanári szerepének értékelésében figyelembe vették, hogy például egy első vagy másodikos tanuló a tantermi oktatás folyamatában olyan mennyiségű egyéni foglalkozást nem kaphatott, mint a tantermen kívüli munkarend időszakában.

A családokkal és a tanulókkal megvalósuló kapcsolattartás fontos tartalmi eleme volt a tanulói munka értékelése. Mivel a digitális technológiák és az aszinkron feladatmegoldás korlátozta az értékelések megbízhatóságát, ezért általános vélemény volt az intézményvezetők körében, hogy a tantermen kívüli munkarend időszakában készült tanulmányieredményesség-értékelések megbízhatatlanok.¹⁰ A probléma kezelésének egyik módja volt, hogy mivel az iskola a diák tanulási trendjeit követi, a bekövetkezett értékelési pontatlanságnak hosszú távon – több éves kifutásban – nem lesz jelentős hatása a tanuló előrehaladását befolyásoló szummatív értékelésekre (bizonyítványok). A probléma kezelésének másik módja az volt, hogy az iskola átállt a formatív értékelés gyakorlatára. A tanuló munkáinak értékelése azt a célt szolgálta, hogy a diák és a szülő megerősítő vagy korrektív visszajelzést kapjon a tanulás folyamataira vonatkozóan. Ez a gyakorlat a korábbiakhoz mérten csökkentette az értékelés motivációs jelentőségét az tanulásszervezésben. Figyelemre méltó áthidaló megoldásnak tűnt, hogy egyes iskolák áttértek a rendszeres szöveges értékelés gyakorlatára:

„Havonta összesítettük és visszajelzést adtunk a tanulóknak és a szülőknek szövegesen, hogy hogyan működtek együtt, hogyan sikerült az otthoni tanulás megvalósítása. (...) havonta egy ilyen szöveges visszajelzést adunk minden gyereknek, minden szülő kap. Közös Google-dokumentumba összeállítják a szaktanárok, majd ezt összefésülik az osztályfőnökök.” (Intézményvezető, Bükkábrány)

A pedagógusok és az intézményvezetők jogszabályi kötelezettségüknek tettek eleget, amikor gyerekekük tanuláskezdésére felhívták a szülők figyelmét. Az iskolába be nem küldött feladatok száma, az online alkalmak mulasztása alapján azonosították a tanuláskezdő diákokat, a szülőket pedig minden lehetséges csatornán megpróbálták elérni. (Az igazgatók leleményességét mutatja, hogy egyikük nem az iskolai telefonról hívta a szülőt, mert tapasztalatból tudta, hogy az iskolai számról érkező hívást a szülő nem fogadja.) A szülők körében ingerültséget keltett a tértivevényes levelek küldése, a családsegítő, a gyámügy bevonása, amit egyes esetekben intézményi oldalon is kezelni kellett. Az interjúk tanúsága szerint az iskolák leginkább a hiányzások tekinte-

¹⁰ Az értékelések megbízhatóságának csökkenéséhez hozzájárult, hogy a szülők esetenként részt vállaltak a tanulói feladatmegoldásban.

tében voltak toleránsak, egyes igazgatók szerint a KRÉTA-rendszer nem is engedte a hiányzások valós regisztrálását. Gyakorlatias megoldásként néhány iskolában a tantermen kívüli munkarend időszakát követően felmérték a tanulók tudását, és a kapott eredmények alapján döntöttek a továbbhaladásról, korrekciós beavatkozásokról.

9. A család-iskola interakció

A tantermen kívüli munkarend időszakában a *feladatadás gyakorisága megnőtt, mert ennek révén vált biztosíthatóvá a tanuló tevékenységeinek távoli irányítása*. A tanulás fokozottabb mértékben jelentett *egyéni tanulást és egyéni feladatmegoldást*. A különféle tantárgyakból kiadott feladatok összességükben a tanulói oldalon feladattúlterhelést, idővel feladattáradtságot eredményeztek, amit a szülői visszajelzések alapján érzékelt az iskola. A feladatterhelés problémája jellemzően a tantermen kívüli munkarend 2.-3. hetében került napirendre az iskolákban.

„Információim alapján tankerülethez írtak, hogy túl sok házi feladatot adunk. Ezt korrigáltuk, kértem a kollégákat, hogy adjanak kevesebbet.” (Intézményvezető, Kisköre)

„[Egy szülő] a Facebook-on is nagyon elegáns heti menetrendet posztolt ki, hogy hogy osztja be a diák, a család idejét, hogy jusson idő home office-ra és a gyerek segítésére is. És egy idő után a legnagyobb keserűséggel fordult hozzám, hogy ő ezt már nem bírja, ezt nem tudja csinálni, és ... De mondtam: Anyuka! Egyikünknek sem célja az, hogy a másikat legyilkolja. Mind a két fél szorult helyzetben van, higgye el, nekünk sem élvezet ezt így csinálni. Higgye el, hogy az iskola nem Ön ellen van.” (Intézményvezető, Budapest)

„Volt olyan, amikor jogos volt a kritika. Lásd a testnevelés, vagy egyes kollégák olyan mennyiségű tananyagot küldtek ki, hogy az még a rendes nappali rendben is túlzó, meg ... 1-2 ilyen eset volt, de mondom, ezek az első 2-3 hétben lezajlottak és onnan gyakorlatilag teljesen elismerő megnyilvánulások voltak.” (Intézményvezető, Cegléd)

Egyes iskolákban a szülők másodlagos kommunikációs fórumot is létrehoztak az iskolai ügyek megbeszélésére, és esetenként a hatóságok – fenntartók, Oktatási Hivatal – irányában is jelezték álláspontjukat. Az interjúkban megkérdezett igazgatók esetében megfigyelhető volt, hogy kommunikatív nyitottságuk megerősítésével reagáltak a szülői panaszokra, még inkább elérhetőbbé tették magukat, egyeztetést kezdeményeztek, a beszélgetésekben érveltek, átláthatóbbá tették szervezési folyamataikat, figyelembe vették a szülők véleményét, és ha ez indokolt volt, tehermentesítették a szülőt.

„Folyamatos /heti-kétheti/ kapcsolattartás a gyerekekkel és a szülőkkel, rendszeres videóchat a szülői munkaközösséggel,” (Intézményvezető, Bükkábrány)

A szülői visszajelzések tették lehetővé, hogy az iskola pontosabban érzékelje, mit várhat el a családoktól. Voltak intézmények, ahol a kölcsönös bizalom, segítségnyújtás

tás légkörében szoros együttműködésben dolgoztak a szülők és a tanárok. Az ilyen iskolákban a szülők érdemben részt vállaltak a gyerek tanításában – ami különösen az alsó tagozatos gyerekek esetében volt megfigyelhető. A tanításban történő szülői szerepvállalás a szülők szemében felértékelte a pedagógiai munkát, ami kedvezően hatott a tanári szakma megítélésére, presztízsére. Mindezek következtében erősödött az iskola és a család együttműködése.

„A szülőkkel közösen dolgoztuk ki [az otthoni tanulás rendjét], megkérdeztük a szülőktől, hogy mire van szükségük, miről szeretnének visszajelzést kapni. A visszajelzés, és nem értékelés, hangsúlyozom. A visszajelzés: az email-re azt küldték vissza, hogy megkapták-e, jól működik-e, jól csinálják, meg kellett erősíteni a szülőket” (Intézményvezető, Bükksábrány)

„A tanító néni kapott legalább egy köszönömöt, hogy ezt azért így végig csinálják, mert nekik is nehéz volt, azt mondták a szülők, de hogy ezt így együtt megoldották, és köszönik. És igen benne volt, hogy most azért kicsit másképp látják az iskola szerepét, mint eddig.” (Intézményvezető, Monorierdő)

Más intézmények szülői kritikussabbak voltak az iskola irányában, a tantermen kívüli munkarendet a feladatáthárítás kontextusában értelmezték, ennek megfelelően távolságtartóbban és formalizáltabban alakították viszonyukat az iskolával. (Ennek a légkörnek egyik szemléletes példája volt az a szülői felvetés, hogy utalják át neki a pedagógus bérének egy részét, hiszen most ő tanul a gyerekekkel.)

„Azok, akik nem tudnak a gyerekeknek segíteni, akikre rázuhant ez a teher, hogy az ő felelőssége most, hogy a gyerek otthon van, jelenlétilag is otthon van, vele kell foglalkozni, el kell viselni, akkor is, ha rossz, és segíteni kell a tanulásban, és van néhány szülő értelemszerűen, akinek ez nem tetszik, tehát volt olyan, aki azt írta vissza a kérdőívben, hogy miért nem csinálnak a tanárok nyolctól – mit tudom én – egyig online órát végig, délután meg majd a gyerek megcsinálja a házit. Tehát, hogy le akarja magáról rázni ezt a felelősséget, mert nehezebb esik. Én ezt is megértem egyébként, mert ha valaki dolgozik, vagy ha több gyereke van, mondjuk van két vagy három iskolás gyereke, marha nehéz.” (Intézményvezető, Ceglédbercel)

„[A szülők] ne avatkozzanak bele, hogy mi a tananyag, benne van-e a tantervben vagy nincs benne. Szóval itt nagyon okos szülők vannak, akik felhívják a figyelmünket, (...) hogy ez benne van-e a tantervben?” (Intézményvezető, Kisköre)

A családoktól érkezett visszajelzések egy részének pedagógiai tanulsága is adódott. Egyes szülők arról számoltak be, hogy a digitális környezetben végzett munka jótékony hatással volt gyermekük motiváltságára, érdeklődésére. Pedagógusoktól is érkeztek visszajelzések, melyek szerint bizonyos tanulók, akiket a tanórai szituációkban passzivitás jellemzett, a digitalizált környezetben végzett egyéni feladatokat nagy odafigyeléssel és aktivitással végezték el. A szülők és a pedagógusok közötti rendszeres tapasztalatmegosztás, amely mindig egy konkrét tanulóra vonatkozott, kedvező hatással volt mindkét fél nevelési szemléletére, informáltságára.

10. Összefoglalás

2020 májusában 34 általános iskola vezetőjével készítettünk interjút a tantermen kívüli munkarend tapasztalatairól. A család szerepére fókuszáló elemzésünkben kimutattuk a szülői aktivitás differenciáló hatását. Ahol az iskola és a család együttműködése révén az otthoni tanulási környezet bővíthető volt, ott fenntarthatóvá vált az iskolai tanulási folyamat. Jelentős módosulások a tananyag mennyisége és a szummatív értékelések terén következtek be. A tanulói eredményesség értékelésének megbízhatósága érdemben csökkent, melyre megoldást jelentett az áttérés a formális értékelésre, a szöveges értékelésre, vagy az értékelés adminisztratív feladatként kezelése, annak a reális megvalósítását átütemezve a jelenléti oktatás időszakára.

A család differenciáló hatása leginkább azokban a tanulásszervezési helyzetekben mutatkozott meg, ahol az otthoni tanulás helyettesítő – és nem csupán kiegészítő – viszonyba került az iskolaival. Ez leginkább az alsó tagozaton, azon belül is az 1., 2. évfolyamokon volt megfigyelhető. Kivételes esetekben a szülők kvázi-tanár szerepben akár az iskolainál kedvezőbb tanulási eredményességgel helyettesíthették az iskolát, ami a szülő és az iskola újszerű egymásrautaltsága idején a kapcsolatok erősödését eredményezte.

Jelentős differenciáló tényezőként hatott a család azoknál a tanulóknál is, akik a tantermi oktatás időszakában elsősorban a tanári nyomásgyakorlás hatására tanultak. Ha a tantermen kívüli munkarendben a szülők nem tudták helyettesíteni az iskola tanulásszervező és nyomásgyakorló szerepét, a diáknál tanulásleállás alakulhatott ki. A hiányzások regisztrálásának ellehetetlenülése miatt ezt elsősorban a teljesítetlen feladatok tömege alapján érzékelték az iskola, ami előbb-utóbb a szülők hivatalos megkereséséhez vezetett. Az igazgatók jelzése szerint ez korlátozott sikereket hozott, a család és iskola kapcsolatának szorosabbra fűzése nem lehetett sikeres, ahol ez egyoldalú kezdeményezésként valósult meg.

Irodalomjegyzék

- Andrews, J. J.; Saklofske, D. H. & Janzen, H. L. (szerk.) (2001). *Handbook of Psychoeducational Assessment: Educational Psychology*. Academic Press.
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies: OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 73)*.
- Bradley, S. & Green, C. (Szerk.) (2020). *Economics of education. A comprehensive overview*. Second edition. Academic Press.
- Chua, A. (2011). *Battle hymn of the tiger mother*. Bloomsbury.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A review of literature / Charles Desforges with Alberto Abouchaar. Department for Education and Skills (Research brief, no. 433)*.

- Dworkin, A. G.; Ballantine, J.; Antikainen, A.; Barbosa, L. M.; Konstantinovskiy, D.; Saha, L. J. et al. (2013). The sociology of education. In Sociopedia, checked on 2017. 03. 04.
- Goffman, E. (1967). Interaction ritual. Essays in face-to-face behavior. Aldine Pub. Co.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. jt03465025; edu/wkp(2020)13. In OECD Education Working Paper (225), checked on 2021. 01. 17.
- LaRocque, M. & Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. In Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth 55 (3), pp. 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Luhmann, N. (2006). Bevezetés a rendszerelméletbe. Gondolat.
- Luhmann, N. (2009). Szociális rendszerek: egy általános elmélet alapvonalai. Társadalomelmélet – kommunikációtudomány. Gondolat Kiadó: AKTI.
- Luhmann, N. (2012). Strukturauflösung durch Interaktion: ein analytischer Bezugsrahmen / Structural breakup by interaction. An analytical frame of reference. In Soziale Systeme: Zeitschrift für soziologische Theorie (17, H. 1), pp. 3–30.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist. Ill.: University of Chicago Press.
- Roth, S. & Schütz, A. (2015). Ten Systems: Toward a Canon of Function Systems. In Cybernetics and Human Knowing. 22 (4), checked on 2019. 12. 20.
- Simmel, G. & Blasi, A. J. & Jacobs, A. K. & Kanjirathinkal, M. J. (2009). Sociology. Inquiries into the construction of social forms. Brill.
- Vanderstraeten, R. (2010). The School Class as an Interaction Order. In British Journal of Sociology of Education 22 (2), pp. 267–277. <https://doi.org/10.1080/01425690120054876>
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G. (2006). How is education possible? Pragmatism, communication and the social organisation of education. In British Journal of Educational Studies 54 (2), pp. 160–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00338.x>

VISSZAJELZÉSEK

Compass to History and Civic Education
Comparative Research of Content Regulation in Europe and Asia

Iránytű a történelemtanításhoz és állampolgári neveléshez.
Európai és ázsiai tartalomszabályozás összehasonlító elemzése.

Richárd Fodor

Pázmány Péter Catholic University, Vitéz János Teacher Training Centre
Assistant Lecturer
Mathias Corvinus Collegium, Learning Institute
Researcher

Judit Tóth

University of Pécs, Education and Society Doctoral School,
PhD Candidate
Mathias Corvinus Collegium, Learning Institute
Researcher

András Máté

Pázmány Péter Catholic University, Vitéz János Teacher Training Centre
Teacher Candidate of English and History
Mathias Corvinus Collegium, Learning Institute
Intern

Absztrakt

A tanulmány egy folyamatban lévő összehasonlító kutatás első eredményeit mutatja be a neveléstudomány területén. A kutatás a Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézete támogatásával alakult kutatócsoport munkája. A szakmai együttműködés legfontosabb célkitűzése feltáró elemzéseket készítése a történelem és az állampolgári ismeretek európai és ázsiai országban elfoglalt helyzetének összehasonlítására. A kutatás egy komparatív eszköz, a *történelem és az állampolgári ismeretek összehasonlító keretrendszerének* (CFHCE) kialakításával kezdődött, amely a vizsgált országok nemzeti tartalomszabályozási rendszereit holisztikus módon célzó elemző indikátorok sorozata. A nemzeti tantervekre, a kimeneti vizsgáztatásra, a deklarált kompetenciákra, a fejlesztési célokra és az előírt tananyagra összpontosít.

A tanulmány a történelmi gondolkodás területén végzett elméleti kutatásunk első eredményeit is összegzi. Az első feltáró elemzési szakasz eredményeként a történelmi gondolkodás komplex szintetizált modelljét mutatjuk be. A modell első változata a történelmi gondolkodáshoz szükséges részkompetenciák, diszciplináris tudáselemek, nézőpontok, módszerek és online felületek összegzését tartalmazza. A történelmi gondolkodás kutatásában a nemzetközi történelemdidaktikai diskurzus alapján összefoglalt összetevőkhöz kutatócsoportunk egy új elemet javasol: az információs és médiaműveltség fejlesztését.

Kulcsszavak: történelemtanítás, történelemdidaktika, állampolgári nevelés, összehasonlító elemzés, kontinentális fejlődésmodell

Abstract

The paper introduces the first results of an ongoing comparative research in the field of education science. Our research group at Mathias Corvinus Collegium Learning Institute was established to conduct a set of exploratory analyses comparing the position of history and civic education in Europe and several Asian countries. The research started with the establishment of the Comparative Framework of History and Civic Education (CFHCE) which is a set of analytical indicators targeting the national content regulatory systems of the reviewed countries in a holistic way. It concentrates on the national curricula, school leaving examination, declared competences, developmental aims and prescribed content of history.

The paper also examines the theoretical research concerning historical thinking. The first results of our research show a complex synthesised model of historical thinking. The first version of the model contains aspects of skills, knowledge, perspectives, methods and online interfaces of historical thinking. Among the components of historical thinking summarised on the basis of the international discourse of history didactics, our research group suggests a new element: development of information and media literacy.

Keywords: history education, history didactics, civic education, comparative analysis, continental model of development

1. Compass to whom?

Compass to History and Civic Education is an academic research project launched by the Learning Institute of Mathias Corvinus Collegium. Its objectives include comparing the aims and outcomes of teaching history and civic education in European and Asian countries, identifying the position of history and civic education in European, Atlantic, and Asian countries, highlighting the similarities and differences between national approaches to history and civic education and underlining current tendencies, recent debates and dilemmas of history and civic education.

2. Research methods

The research group used content analysis of national regulatory documents as the primary source of data. National and local curricula, course syllabi and examination standards were reviewed, and external experts from the covered countries were also involved, while a framework of indicators and a set of further guidelines were established to enhance the comparability of the results. In-depth analysis of the academic literature on historical thinking was conducted to synthesize existing approaches towards skill development in this field.

2.1. Comparative Framework of History and Civic Education (CFHCE)

The research group established a framework for comparing different history education systems in order to elicit useful data about history and civic education in the reviewed European and Asian countries. The framework comprises a collection of indicators describing different aspects of the given regulatory system. The indicators can be divided into five categories: (1) general aspects, (2) time and space, (3) declared competences, (4) content selection, (5) aims of civic education. The Learning Institute formed a network of experts who collaborated, attended workshops, completed indicators and began crafting country profiles as academic papers. In the following sections we elaborate on the most significant indicators.

2.2. Reviewed countries

Three groups of countries are included in the comparative research: the Visegrad countries, four Western-European countries and five Asian countries. The three groups of countries represent different socio-cultural backgrounds and they may have different attitudes towards history education. Czechia, Poland and Slovakia can be considered close to Hungary in geographic, cultural and historical aspects. France, England, Scotland and the Republic of Ireland are reviewed to get a European perspective from both Continental and Atlantic education systems. China, Mongolia, Kazakhstan, Turkey and Armenia provide a colourful mosaic of Nomadic, Confucian, Christian and Muslim heritage which suggests parallel approaches to history and civic education.



1. diagram, reviewed countries, own diagram

2.3. First results of the comparative analysis in the fields of history and civic education

On the following pages we summarise the results of the sixteen most significant aspects and indicators which cover general curricular position of the two researched subjects and more detailed perspectives of the content of history education.

History education is still compulsory in all the reviewed systems. It can be stated that every reviewed country puts an emphasis on History in education. Though it is visible from the other data gathered at this part of the research that the content and aims of History education differ in these countries, its place among the curriculums' compulsory subjects is unquestionable.

There is a clear difference in the length of compulsory History education - in the Visegrad countries students study history for eight years, whereas Western-European students learn history for 4.75 years on average. A trend can be seen amongst the Central European countries in that they all share the eight-year compulsory history teaching, since their school systems are built similarly. In Western European countries the years differ, in England it is nine years (Key stages 1–3) while Scotland, Ireland and France only teach History to every student for four years or less. In the reviewed Asian countries, Kazakhstan and Mongolia made History obligatory for eight years, similarly to the Visegrad Group, while in China though they learn about History in primary school. It is not a separate subject, but instead they study it in Chinese Language and Literature class, therefore the number of compulsory history learning years for pupils is only three, in lower secondary schools.

Among the reviewed countries, only Hungarian, Chinese and Kazakh students are obliged to take a school leaving exam in History. Even though History is a compulsory subject everywhere, it is not expected of the students in nearly all countries that they should take an exam when they finish their secondary level studies.

Polish, Hungarian and Western European systems offer advanced level exams in history. Whereas in Slovakia, Czechia, China and Kazakhstan there is no opportunity to take such an exam. *History is integrated with at least one further subject in three European countries.* It is integrated with Geography in France, there is no separate History subject in Scottish or Irish primary schools, as it is part of Social Studies.

Chronology is still predominant in most education systems, but several countries choose a thematic approach as the organising idea of historical content selection. The question was aimed at acquiring insight into whether a curriculum strictly covers national and world history so that the learners have a general overview of different time periods, or whether they choose several topics for in-depth analysis. In some Western European countries, history teaching is more about in-depth examination of certain periods and events, while also equipping their learners with an overview of local and world history, whereas the Visegrad and Asian countries focus more on summarising national and world history to the learners.

There is a broad range when it comes to the freedom of content selection. For example, the curricula of the British Isles set general themes and only suggest subtopics to a differing degree for the classroom. The English content regulation recommends “non-statutory” subtopics only.

Visegrad countries cover history up to the present day (last decade), while Western European regulations finish at the middle or end of the 20th century. Both in Hungary and Poland, the national curriculum covers history until the 2010s, with the last specifically mentioned events being the new Hungarian constitution entering force in 2012 and the Polish President’s plane crash in 2010, respectively. Also, Czechia and Slovakia’s curriculum still covers the countries joining the EU and the war on terror in the early 2000’s. The reviewed countries in the British Isles history curricula stop shortly after the Cold War, not venturing into the 21st century.

Textbook markets are more versatile in Western European states, while in the Visegrad region, history education systems have stronger state control. In the reviewed Central European countries, the limited number of textbooks suggests a stronger control of the state in education. For example, in Mongolia, a single version of textbooks is used in education. In Hungary, three textbooks are available, but two of them are published by the Educational Authority. In England, by contrast, several textbooks can be used in the classroom, just as in Scotland.

Three regulatory systems prescribe the national canon of historical knowledge including basic compulsory historical lexical items (dates, characters, concepts and topographic items). These data show how different states regard History teaching and the approach they take. Poland and Hungary on the one hand, prescribes a detailed list of lexical items for History education. In England, there are no state-prescribed items to teach. Irish regulations set themes and describe a limited set of fundamental lexical items within each theme compared to other curricula.

National identity as a declared developmental aim is present in the Visegrad countries and France. All the reviewed Central European nations declare that it is an important aspect to enhance national identity and patriotic feelings through history education. With the exception of France, no reviewed Western-European countries include this in their history curricula explicitly.

The Hungarian revolution of 1956 is the most prominent historical event covered in other countries. Though Hungary is not a large or extremely significant country in world history, some events in the country’s history make it into other nations’ curriculums. It is not surprising that all the Visegrad countries have found it necessary to learn about Hungary, as they shared historical experiences throughout history. So the Hungarian Revolution of 1956 was significant enough to be part of their history education during the study of the Cold War to illustrate international conflicts and relations.

Most education systems include compulsory civic education. Civic education (or citizenship education) seems to be a stable part of every reviewed curricula. Although some national curricula do not devote a separate subject to civic education, several countries (Scotland, Ireland and China) incorporate certain knowledge and

competences of citizenship education, such as in *people and society, and political or social science*.

There is no compulsory exam in civic education among the reviewed countries. Even if civic education is taught in a separate manner, no country has made it a compulsory exam subject. However, it is possible to take an exam in most countries, demonstrating its acceptance as a subject or course.

Democratic rights and/or responsibilities are substantial parts of every country's civic education. Democratic values, principles and processes (e.g. elections), are included in civic education in all reviewed curriculums. As China does not have civic education classes, they learn about democracies from history and acquire knowledge about voting rights and elections in Political Science class, though they do not learn about contemporary democracies. However, the curricula of different countries vary widely methodologically in their approach to delivering these values.

Environmental challenges and sustainability are not universally included in civic education. The question of environmental problems and sustainability has dominated the public discourse in recent decades, and have also entered schools and their curricula. The curricular position differs from country to country. Environmental challenges are included in the curricula of Czechia, Hungary, Ireland, France, China and Kazakhstan, but they are not covered in England, Slovakia or Poland.

2.4. Methodological limits of the comparative analysis

Our research highlights general trends in the field of history and civic education between *Continental* Central European, *Atlantic* Western European and Asian systems. However, these preliminary results only summarise the analysis of the first set of our comparative framework. Our data is based on the answers of international partners and experts, and on the analytical work of the research team.

The second limiting factor derives from the nature of the document analysis research method. The relationship of national, regional and local regulation and teaching practice is always difficult to assess and research. The main ideas, declared objectives and developmental aims may be far removed from the privacy of closed classrooms. On the other hand, observers and researchers of an educational system cannot ignore the role of the so-called *washback effect*. Outcome-oriented central regulation has a huge influence on the whole teaching and learning process. Length and stage of compulsory learning, the presence of compulsory examination, optional advanced level evaluation and centrally set lists of concepts and task types unquestionably determine the role and position of a subject in the curriculum.

Summarising and comparing these factors and aspects may serve as a solid basis for future in-depth, practice-oriented and holistic comparison of the reviewed countries.

3. A synthesised model of historical thinking

In our research project we also focus on a theoretical framework, a set of competences developed through history education known as *historical thinking*.

Historical thinking is the understanding and explanation of an individual event or situation in its historical context. It involves a general conceptual framework, as well as the use of competences that enable historical patterns and problems to be adequately addressed. It can be used to reflect on and systematise the knowledge already acquired, and to present arguments and facts in relation to these views. (Kojanitz, 2017). Historical thinking can be developed through critical thinking, problem solving and general skill development (Kaposi, 2017). It is the knowledge needed to contrast different meanings and to understand historical processes (T. Mills, 2013) Most generally, it is a complex cognitive process used by historians to reason about the past (Smith, 2017).

Historical thinking can be divided into two wide categories: disciplinary knowledge and skills. Adapting Catherine Duquette's (2015) model, skills are divided into two major areas: methods and perspectives.

Under methods, we have placed the attentive use of information and narrative competence. Narrative competence is one pillar of historical thinking, which enables students to recognize historical patterns and scripts (Kaposi, 2017). The components of narrative competence can be defined as a component of differentiated historical thinking, *'to flexibly adapt, in the triple dimension of the past, present and future, the constructs (schemes) offered by history and to use the examination methods of history (identification and formulation a historical problem; criticism; interpretation'* (F. Dárdai, 2010).

Historical thinking is further characterized by the research procedures of the discipline, namely close reading, sourcing, contextualisation and corroboration. During close reading, readers should take a closer look at the source itself and analyse its meaning, argument and narrative thoroughly. Sourcing is when readers identify the origin and aim of why the source was written, whereas with contextualisation sources are interpreted and inserted in their historical context for better understanding. Lastly, corroboration is the technique by which readers compare the analysed source with other documents (Stanford History Education Group, cited in Tóth, 2023).

On the other branch, we can see how attentive use of information defines the domains of information acquisition in the 21st century, thus making the model multi/transdisciplinary, removing the concept from the discipline of history exclusively.

Within research procedures of history, we placed *civic online reasoning*, which refers to strategies for the digital space, the adaptation of historical thinking in digital settings. Based on this, the components of civic online reasoning are:

- *click restraint*: an information search strategy that involves resisting the urge to click immediately on the first web hit, instead scanning through multiple search hits to make the most informed decision possible about what to click on.
- *taking bearings*: a strategy whereby the user is wary of unfamiliar pages and seeks features that identify the source, such as reading the "about us" section.
- *lateral reading*: a strategy whereby the user makes sure that he or she can believe the information on the page and therefore looks around on other websites (Stanford History Education Group, cited in Tóth, 2023).

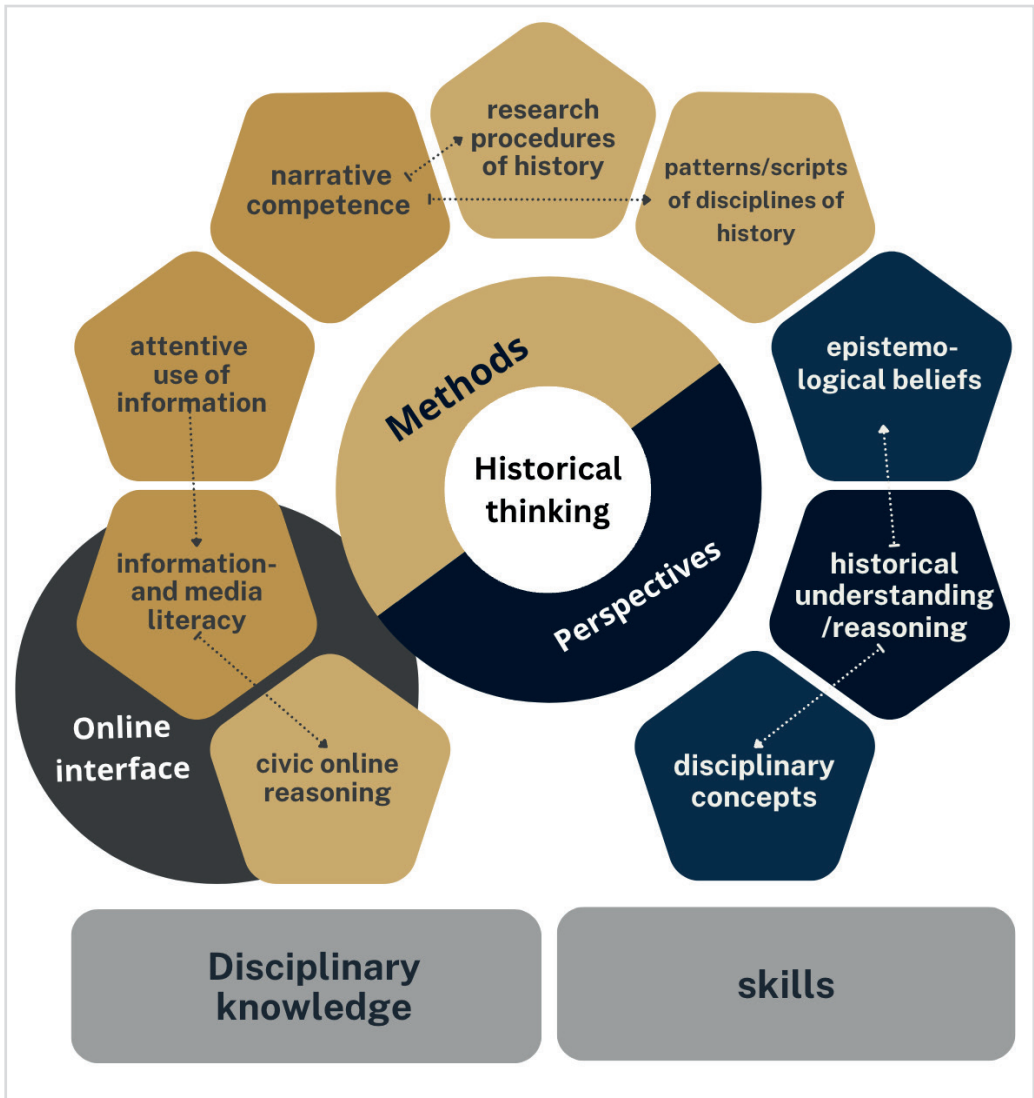
As for the attentive use of information in the digital space, the vast concepts of *information and media literacy* have been placed here, as it is "critical thinking skills that enable the audience to decipher information received through mass media and empower them to make independent decisions/judgments" (Sipos, 2014, 396) and "(...) allows users to analyze media messages broadcast through the media and the Internet, the ability to critically approach the received data and perceived information" (Khanina et al., 2021, 111).

Both civic online reasoning and information and media literacy are placed in an 'online setting', implying that the development of components of historical thinking are very much relevant in the digital world as well, especially with the fast emergence of artificial intelligence, whereby the filtering of valid information has become even more challenging.

Under historical reasoning has been placed historical reasoning, which is the ability to draw reasoned conclusions about second order concepts by "activating" first-order concepts (knowledge about dates, concepts, names) and third order concepts (epistemological beliefs) together (Rozendal & Boxtel, 2022). Thus, within historical understanding, second order concepts and epistemological beliefs can be seen.

The second-order concepts/historical thinking concepts (or as they are often called: 'the big six') (historical significance, evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspectives, the ethical dimension, Seixas & Morton, 2013) are meta-concepts through which students' historical perspective can be developed. In other words, the complexity and depth of their understanding of historical processes, evidence and narratives depend on how deeply they attained these concepts.

Epistemological beliefs (third order concepts) can be defined as individual's ideas about knowledge and how it is being created (Majkić, 2022; Rozendal & Boxtel, 2022).



2. diagram, components of historical thinking - a synthesized model, own diagram

It is through the conscious development of all these components together that the development of historical thinking can be successful, which includes *skills and abilities that are essential not only for historical research but also for interpreting everyday information in the 21st century.*

4. Further steps

In the following timeframe of the research project, the team focuses on in-depth comparative analyses, dissemination and book editing. We start the editorial process of the academic paper collection on our international comparative analysis. Results concerning the curricular position of history and civic education are collected and discussed with experts of the research group and external partners during workshop seminars.

Interestingly, the Observatory on History Education in Europe, an international cooperation established by the French presidency of the Council of Europe has just published its first general report on the status of history education in its 16 member states (Observatory on History Education in Europe, 2023; Fodor, 2024). The report is based on a thorough and solid research focusing on a different set of countries without any Central-European states but detailing Spanish, Portuguese and South-East-European tendencies. Attention and reflections should be devoted to the work of the Observatory in future comparative research.

A significant aim is to identify current specific characteristics, similarities and differences between the archetypes of educational systems: the European Continental, Atlantic and Asian perspectives on education regulation.

Future objectives include empirical research on historical thinking accompanied by school visits, international classroom observations and interviews with stakeholders in education, as well as a comparative analysis of textbooks and virtual learning environments.

References

- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In Ercikan, K. & Seixas, P. (szerk.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* pp. 51–63. Routledge.
- Fischerné Dárdai, Á. (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat* (45.), Új folyam, (1).
- Fodor R. (2024). Európai körkép a történelemtanításról. *Új Pedagógiai Szemle* [inpress].
- Kaposi, J. (2017). A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat* (52.), Új folyam, 8(1–2).
- Khanina, A. & Zimovets, A. & Maksimenko, T. (2021). The Role of Media and Information Literacy during Covid-19 Pandemic and Post-Pandemic Period. *International Journal of Media and Information Literacy*, 6(1), pp. 111–118.
- Kojanitz, L. (2017). A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat* (52.), Új folyam, 8(3–4).

- Majkić, M. (2022). Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamon [Doktori disszertáció]. Szegedi Tudományegyetem.
- Rozendal, U. D. & Van Boxtel, C. (2022). Illuminating historical causal reasoning: Designing a theory- informed cognition model for assessment purposes. *Historical Encounters*, 10(1), pp. 60–75.
- Observatory on History Education in Europe (2023) OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe Volume 1. Comparative Analysis. <https://rm.coe.int/ohte-general-report-full-web/1680ad80c2>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Sipos A. M. (2014). Az információs műveltség fogalom biblio- és tudományometriai vizsgálata. In Csóka-Jaksa H. & Schemelcz-Pohánka É. & Szeberényi G. (szerk.), *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére* pp. 383–398. PTE, Pécs.
- Smith, Mark D. (2017). Cognitive Validity: Can Multiple Choice Items Tap Historical Thinking Processes? *American Educational Research Journal*. 54(6), pp. 1256–1287.
- T. Mills Kelly (2013). *Teaching History in the Digital Age* pp. 14–25. University of Michigan Press.
- Tóth, J. (2023). Történelemtanítás a digitális korban – brüsszeli fórum az Európa Tanács főszervezésében. *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat* (58.), Új folyam, 14(1–2).
- Vajda, B (2023). Teaching history in Slovakia. In Fink, Nadine – Furrer, Markus – Gautschi, Peter (szerk.), *Why History Education?* pp. 138–152. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. ISBN 978-3-7344-1598-2. <https://doi.org/10.46499/1979>

**Recenzió Andrea Bozzolo (szerk.) La cultura affettiva.
Cambiamenti e sfide [Affektív kultúra. Változások és kihívások] című
olasz nyelvű kötetéről**

Tringer László

SOTE

professzor emeritus

Bemutató

A szerkesztő-szerző szalézi presbiter, a Pápai Szalézi Egyetem rektora, a rendszeres dogmatika professzora, a Fiatalok Szinódusa szakértője. A mű a három kötetből álló sorozat első kötete. A három kötet bevezető tanulmányát (konferenciaanyagát) egy-egy neves szerző jegyzi, amelyhez két-két felkért tanulmány, majd hozzászólások csatlakoznak. A szerző a jelenkor viharos fejlődésére adandó egyházi válasz megfogalmazásához próbál segítséget nyújtani. A sorozat eme első kötete a fiatalok szerelemre nevelését kívánja előmozdítani a Pápai Szalézi Egyetem munkatársainak segítségével, hívő és karizmatikus megközelítésből.

1. Első rész

1.1. Az affektív kultúra

ANDREA BOZZOLO

a rendszeres dogmatika professzora, Pápai Szalézi Egyetem

1.1.1. Az affektív kultúra antropológiája

1. Korunknak egyik legfőbb jellemzője, hogy az emberi kapcsolatokat, különösen az ifjúságra vonatkozóan, digitális eszközök közvetítik. Megváltoztak az emberi kapcsolatok terén kialakult szokások, és általánossá vált a dekonstrukció folyamata, a nagy egészek „feldarabolódása”.

Például a házasság, amely hagyományosan a „dolgok állapota”, amely elfogadandó. A II. Vatikáni Zsinat (Gaudium et Spes) áthelyezi a hangsúlyt, s a házasságot a felek szeretetére alapozza.

2. Az érzelmek korunkban privatizálódnak, a szubjektum előtérbe kerül. Az emberi kötelek szekularizációja erősödik. Egyre gyakoribbak a különböző, nem házassági együttélési formák.

3. Szakadék következik be az „Eros” és a „Logos” között. Az Eros felszabadul a Logos kontrollja alól. Ész nélküli vágy, vágy nélküli ész. Előtérbe kerül a „boldogság” mint elérendő cél. Ennek áleszköze a fogyasztás. Joggal beszélhetünk fogyasztói társadalomról. Mindezt a posztmodern bizonytalanság lengi körül.

1.1.2. Az antropológiai kérdés

1. Test és identitás. A szerző visszautal Descartesre (Res cogitans – extensa) akinek elgondolása jelen korunkban Gabriel Marcelnél¹ teljesebb ki. A test nem tárgy, hanem a személyes identitás szerves része.
2. A szex és a kapcsolat. Abszolút személyes, az intencionalitás eleme. A férfi a másokban lesz „ő-ből” énné (és fordítva). A kapcsolatnak az Én-Te jellege hangsúlyos.
3. Az érzelmek és a harmadik. Természetes irányulás, amikor a kettő együttesének egy harmadikra irányulása kerül előtérbe. Ezzel szemben jelen korunkban az „Én egy isten vagyok” magatartás válik gyakorivá. Az Én egy tárggyá válik.

1.1.3. Oktatási kihívások

A szerző túlmutat a funkcionalista nevelési szemléleten. Ebben ugyanis a készségek, kompetenciák oktatása áll előtérben, s a sikeres oktatás a munkaerőpiacon sikeres kompetenciaegyüttes kialakítását jelentené. A szerző az affektív nevelés fontosságát, a belső szabadság megszilárdítását emeli ki, az igazságosságra nevelést és a bizalomra való készséget hangsúlyozza.

1. A szerelem rendeltetése. A szerző szerint a szerelem nyitás a másik felé, a szubjektum feltárulkozása a másik hívására.

2. Ebben a folyamatban jelentős szerepet játszik a testbeszéd. A nevelésben ki kell térni a testbeszéd szimbolikájára is, amelynek kifejezési gazdagságát fejleszteni kell.

3. Az affektív nevelésben az „empatikus meghallgatás” fontos szerepet játszik. Képes legyen a személy a másik közléseinek rejtett tartalmát is felfogni, megérteni, esetenként akár visszatükrözni. A felnőttek példamutatása jelentős segítség. Példa az „Emmausi tanítványok”, Isten irgalmasságáról való tanúságtétel. A tekintély, az auctoritás mint növekedésre készítő erő a nevelési folyamatban ugyancsak szerepet játszik.

(A recenzens kritikai megjegyzései:

1. *A szerző sok általános és elvont fogalmat használ, amelynek következtében egy gyakorló keresztény pedagógus kevés konkrét segítséget kap.*
2. *A szexualitást, annak testi vonatkozásait, az „örömszerzést” kevésbé értékeli, a szerelmet a nárcizmus megjelenésével mossa egybe.*
3. *A tanulmány feltehetően elsősorban hívő olvasóknak íródott. Jó lenne azonban a szakrális nyelvezetet megkülönböztetni, mivel az a nem hívőknek idegen lehet.)*

¹ Gabriel Marcel (1889–1973) francia filozófus, drámaíró, zeneszerző. Katolizálása után a keresztény egzisztencializmus megalapítója.

1.2. Első felkért hozzászóló

CHRISTINA FRENI

az antropológia professzora, Pápai Szalézi Egyetem

A szerző hozzászólását Martin Buberre² való hivatkozással kezdi. A nevelés lényege a másokkal és másokért való együttlét megtanulása.

1. Az érzelmekkel kapcsolatos eszmefuttatását a rektori beszédre való visszaalálással kezdi. Az „ember” tanulmányozása az ontológiai szinttől kezdődően az axiológia, a morál, a pedagógia szintjén bontakozik ki. Új axiológiai és pedagógiai „nyelvtanra” van szükség. Hangsúlyozza a korunkra jellemző „affektív analfabetizmus” problémáját.

2. A szeretet minősége fejlesztésének felgyorsítása szükséges. Nem csak az idő gyorsult fel a technológiai fejlődés következtében. Az affektusok is „hipertrofizálódnak”. Ez utóbbit azonban nem követi az affektusok, az érzelmek minőségének fejlődése. Versenylázban élünk, anélkül, hogy valamely célt elérnénk. A szerző szerint a premodern ember és a teremtett világ harmóniában élhet egymással, mint egy „vadőr”. A modernitás az emberből „kertészt” faragott, aki a természetből kinyeri azt, ami neki szükséges, de vissza is pótolja. A posztmodern ember „ragadozó”, kizsákmányoló.

3. A testi identitás tárgyalása során ismét visszaalál a Rektori bevezetőre. A husserli fenomenológia³ alapján megkülönbözteti a „Leib” (a bensőségesség megtestesülésének fizikai helye) fogalmát a „Körper” fogalmától, amely a kiterjedt, mennyiségileg jellemezhető testet jelenti. A genderelméletre utalva megállapítja, hogy az elképzelés az ontológiai önazonosság helyett az embernek ideológiailag meghatározott identitást kínál fel.

(A recenzens megjegyzései: Ahhoz képest, hogy a szerző „új pedagógiai nyelvtan” szükségességéről beszél, ehhez kevés támpontot nyújt. Sőt, ellenpéldát ad, mivel rendkívül általános, elvont nyelvezetet használ.)

1.3. Második felkért hozzászóló

FRANCISCO SANCHEZ LEYVA

a Fundamentálteológia professzora, Pápai Szalézi Egyetem

Az affektivitás a megtestesült emberi szubjektum affektivitása. Az affektív igazság a szubjektumban rejlik (perszonalista megfogalmazásban).

1. A II. Vatikáni Zsinat sajátos, példátlan nyelvezetet használ, amikor a korai forrásokhoz nyúlik vissza. A törekvése az, hogy visszaszerezze az antikvitás kincseit. A modern teológia funkcióját részben a filozófia vette át és helyettesíti.

² Martin Buber (1878–1965) zsidó filozófus. A dialógusfilozófia jelentős képviselője.

³ Az Edmund Husserl (1859–1938) német filozófus által megalkotott, a lényegszemléletet hangsúlyozó módszer.

Az abszolutista emberkép helyébe a modern ember által elfogadott keresztény emberkép lépett. A megosztott európai kultúra egyesítése a kereszténységnek nem sikerült. (Megosztás elsősorban a reformáció és a vallásháborúk következtében). Újabbban pedig az állam és az egyház szétválasztásának kérdése áll előtérben. Az egyház ugyanakkor töretlenül közvetíti tanításának objektív tényezőit. A modern korban Isten abszolút szubjektivitása háttérbe szorul, és az ember szubjektivitása lép előtérbe.

2. „Sufficit intellectus sine affectu” egy olyan felfogást jelent, amely a szubjektivitás protestáns hangsúlyozásával szemben objektíváló törekvéseket helyez előtérbe.

3. „Non sufficit intellectus sine affectu”. Mint Bozzolo is hangsúlyozza, utalva a II. Vatikáni Zsinatra, a szubjektumot is be kell fogadni és méltó helyére állítani. Az istenkeresés itineráriuma az intellektuális és az affektív diszpozíciót egyaránt magába foglalja (tudástól a szeretetig).

(A recensens megjegyzései: A szubjektum méltó helye minden valószerűség szerint ontológiai rangjának helyreállítása. Különösen, hogy a szubjektum tényeit gyakran egybemosás a transzcendens, metafizikai valósággal. Sanchez Levya hozzászólása ehhez jelentős adalékkal szolgál.)

2. Második rész

2.1. Szexuális forradalom és katolikus erkölcs

LUCETTA SCARAFFIA

történész, újságíró

A katolikus erkölcs teológiai reflexióból indul ki, s ebből alkot törvényt. Ilyen módon alapvető jellemzője az állandóság. A szekuláris erkölcs viszont változó normákat jelent. A kétfajta megközelítés a XIX. századtól egyértelműen kettéválik.

A freudi pszichoanalitikus mozgalom a „szexuális” forradalom elindításában jelentős szerepet játszik. Sőt, a lelki fejlődés folyamatát a szexuális fejlődésre mint alapra vezeti vissza. Számos olyan XX. században megjelenő felfedezés, ebből kiinduló mozgalom játszik szerepet a szekuláris erkölcs normáinak átalakulásában, amelynek következtében a szakadék az állandóságot hirdető felfogással szemben egyre szélesebb lesz (nők munkába állása, fogamzásgátlás eszközeinek megjelenése, stb.).

A szerző jól érthető, világos nyelven megfogalmazott történeti eszme-futtatás alapján jóindulatú kritikával tárgyalja a Római Katolikus Egyház szexualitással kapcsolatos álláspontját, ennek kifejtését a XX. századi pápai dokumentumokban. Ezek a dokumentumok alapvetően a „természeti törvényre” hivatkoznak (pl. XI. Pius: „Casti connubii”), és elítélik az emberi beavatkozásokat. Ezt az álláspontot, tehát többek között a szexuális aktus és az utódnemzés szoros összekapcsolását képviseli XII. Pius is. Ugyanakkor a szekularizálódó hívek gyakorlata ettől egyre távolabb kerül.

A feminista mozgalom kibontakozása a „szexuális szabadság” eszméjének is erős lendületet adott. A szexualitással kapcsolatos erőszak egyik vezető témája lett e mozgalmaknak. A szakadék az Egyház és a társadalmi gyakorlat között, beleértve a hívek nagy többségének gyakorlata között egyre nő (pl. születésszabályozás). Megjelenik VI. Pál pápa Humanae vitae kezdetű enciklikája 1968-ban, amely megerősíti a hagyományos katolikus felfogást.

A múlt század 70-es éveitől bekövetkező változásokat joggal nevezhetjük 2. szexuális forradalomnak. A szexualitás kérdése leválik a házasság kérdéséről is.

A jelen helyzetet a szerző egy még be nem fejezett útként jellemzi, s várhatóan változások következnek be az Egyház álláspontjának megfogalmazásában is.

(A recenziens megjegyzése: Lucetta Scaraffia szelíden ugyan, de távolságtartással szemléli az Egyház szexualitással kapcsolatos álláspontjának „merevségét”. Az Egyházat nem annyira kritikusan, mint inkább jóindulatú „sajnálattal” szemléli. A könyv szerzői között a leginkább érthető stílusban fogalmaz.)

2.2. Első felkért hozzászóló

Megkérdőjelezendő forradalom

PAOLO CARLOTTI

Alapvető erkölcsstan tanára, Pápai Szalézi Egyetem

A szerző a „forradalom” kifejezést bírálja, kissé gunyoros távolságtartással. Hangsúlyozza a médiumok szerepét. Megállapítja, hogy az Egyház elleni támadásokban a teológusok védekezésének merevsége is szerepet játszik. Ugyancsak hibának tartja a személy érzelmi dimenziójának elhanyagolását. A pszichoanalízis nézőpontjának „egyeduralma” helyett a pszichológiai kultúra gazdagabb képviselőjét hangsúlyozza. A normatív etika helyett az erényetikát kellene előtérbe helyezni. Hangsúlyozza az eros és a nemzés egységét. Megkülönbözteti a homoszexuális identitást és a homoszexuális cselekményeket, az egyházi tanítás szellemében.

2.3. Második felkért hozzászóló

ISABELLA CARDISCO

A szociológia tanára, Pápai Szalézi Egyetem

A tudás problémája általában. Korunkban szembesül a realista és a konstruktivista (nominalista) álláspont (akárcsak a Középkorban).

Kiemeli a nyelv jelentőségét, amely végül is a Logosra irányul. Az interdiszciplinaritás jelentősége a nyelvi paradigma használatában.

Gender studies: a testiség és a nemi identitás szétválasztásának jelenségével kell szembenéznünk.

3. Harmadik rész

3.1. Digitális intimitások, tinédzserek, szerelem és szex az internet korában

COSIMO MARCO SCARCELLI

Padovai Egyetem Filozófiai, szociológiai, alkalmazott pszichológiai tanszék

3.1.1. A hálózati társadalom

A XX. sz. végén az internet segítségével új társadalmi morfológia jött létre, globális változások közepette (a volt szocialista országok némi késéssel követik): gazdasági világválság idején különféle mozgalmak jelennek meg, mint az ökológizmus, feminizmus, LMBQ. Létrejött a virtualitás kultúrája, az online és offline kontinuitása. Hálózatos individualizmus alakult ki, csoportok helyett hálózatok jöttek létre. A személy belső beszélgetése nyilvánossá válik – „Hálózatos nyilvánosság”.

3.1.2. Fiatalok, digitális média és identitás

Az identitás megalkotásához szükséges „anyagok” forrásai a hálózati platformok. Gyakori a kettős kép: nyitottság kifelé, de csak az ismerősöknek. Állandó feszültség a kommunikált én fenntartására. Nem pusztán nárcizmusról van szó, hanem állandó késztetésről az így létrejött identitás validálására. Új szexuális élmények.

3.1.4. Szerelem és affektivitás

Az internet a kapcsolatépítés eszköze is, amelynek fokozatai vannak. Az internet segítség lehet a kínos helyzetek elkerülésére is.

3.1.5. Narratívumok

A hálózat alkalmas arra, hogy a személy önmaga építésében narratívákat konstruáljon, akár nyilvánosan, akár konkrét célközönség számára.

3.1.6. Információk a szexről, a testről általában

Az internet a serdülő legfontosabb információforrása a szexualitásról. Meg lehet kérdezni a „néma barátot”, olyan kérdést is fel lehet vetni, amelyet személyesen nem. Az internet mintegy „szakértő” szerepelhet az ifjú világában.

3.1.7. Digitális média és szexuális interakciók

A sexting: szexuális tartalmú képek és üzenetek cseréje. Az „intimitás” átalakulását figyelhetjük meg. A jelenség kezdetben erkölcsi pánikot váltott ki, amely átfedésben lehet a gyermekpornográfiával. Rokon jelenség a cyberbullying, amely súlyos esetben a személyiség fejlődésének súlyos zavarát eredményezheti.

3.1.8. Következtetések

Erkölcsi pánik helyett a jelenség megfigyelése és elemzése kívánatos. Jelentős kockázatról van szó, mivel a folyamatok nem a felnőttek logikája szerint haladnak. Nem

csupán kockázat: a személyes identitás formálásában a mediatizált platformok előnyt is jelenthetnek. A testről szóló új közbeszéd kialakítására van szükség.

(A recenzens megjegyzése: A szerző elmulasztja az alkalmat, hogy az egyházi jogalkotást az új jelenségekkel való szembenézésre biztassa és új, a hívőket eligazító állásfoglalás kialakítását mozdítsa elő).

3.2. Első felkért hozzászóló

Affektív kapcsolatok és szociális hálózatok serdülőkorban FERDINAND KALEGAY WA KALOMBO

Szociálpszichológia, Pápai Szalézi Egyetem

3.2.1. A serdülőkori testi és érzelmi, szexuális változásokat a szerző négy pontban foglalja össze.

1. Beavatási szakasz: romantikus partnerkapcsolat – hangsúly az énen.
2. Státusz szakasz: a kapcsolat előtérbe kerül – kortársi vonatkozások
3. Affektivitás: maga a kapcsolat – szenvedély
4. Kötődés: tartósság.

3.2.2. Szociális hálózatok

A tömegkommunikációban előtérbe kerül a vizuális információ (kép és videó) a szöveges helyett (Messenger, Facebook). Csökken a kapcsolatok iránti hiányérzet. Elszegényednek a valódi, személyes kapcsolatok. A technológiai kompetencia érzelmi inkompetenciával jár együtt.

3.2.3. Sexting és érzelmek

A nemek eltérően reagálnak. Lányoknál szégyen, szorongás dominál. Fiúknál az izgalom jellemző.

3.2.4. Sexting mint kockázat a serdülőkorban

A szerző részletezi a testi változásokat, pl. dopamintúltermelés. Kielégülésre való törekvés, függőségi hajlam. Hiperracionalitás (*egydimenziós gondolkodás a kognitív pszichológiában*). Előtérbe kerül a sikervárás, a kockázatok alábecsülése.

3.2.5. Következtetések

A serdülő a média üzeneteinek ki van szolgáltatva, mivel ezeket nem kíséri értelmezési eszköz. Az oktatásnak nyílt párbeszédre, tájékoztatásra, a szexuális egészségre kell nevelnie. A szexuális kapcsolat nemcsak örömszerzés, hanem az intimitás tere, amelyben az érzelmek és kognitív elemek egyaránt szerepet kapnak.

3.3. Második felkért hozzászóló

GIOVANNI FASOLI

Fejlődés-és nevelépszichológia, Pápai Szalézi Egyetem velencei campus

Nyitott digitális életablakok: identitáskonstrukciók és társkonstrukciók serdülőkorban

„Infoszférában” élünk, amelyben a valóság újraontologizálása zajlik (újraszemantikázás). Identitásképzés serdülőknél

1. Onlife pozíció, a homo sapiens új evolúciós formája. Az új generáció technológiai „protézisekkel” nő fel. A szociabilitás iránti igény kibővül: onlife pozíció.
2. Az „én laboratóriuma” a párkapcsolatban. A hálózat szocializációs és identitásképző lehetőséget kínál. A személy a másik tükörképében láthatja magát.
3. Az infoszféra átmeneti terület, potenciális tér. Minden az én értéke körül forog. Hatalmas a tükrözés igénye. Ugyanakkor a szubjektum szépsége, tulajdonságai, saját narratívumok is megjelennek a képernyőn. „We are what we post.” Az identitás lépésenként, az elvárások hatása alatt formálódik. Létrejön az „önteremtés” folyamatában egy virtuális én. Szilárdsága azonban nem elég ahhoz, hogy ne legyen cserélhető. A képernyő én és nem-én határán: a „másik én”. Ugyanakkor lehetőség az önszabályozásra.
4. A cybertér serdülőkori formái és alakjai. (A hozzászólás két pszichoterapeuta nézőpontját veti egybe.)
 - 4.1. Oidipus (Átmeneti alakzat. Büntudatos
 - 4.2. Narcissus (társadalmi alakzat) Közösségi médiában a csodálat igénye jelenik meg. Önmagát társadalmilag visszatükrözve látni. A közösségi profil változtatható, új identitás alakítható ki. Szenved, ha nincs elismerés (szégyen).
 - 4.3. Telemachus (oktatási alakzat). Elfogadja az apát, várja a „befolyásolót”.
 - 4.4. Truman (kommunikatív és jövőbeli alakzat). Kilépés a serdülőkorból, individuáció, felnőtt élet.
 - 4.5. Következtetés: A serdülők univerzumába kell utazni, és szembenézni a pedagógiai kihívásokkal.

4. Negyedik rész

4.1. Az eros hanyatlása. A serdülőkori affektivitás narratívái és filmes ábrázolásai

RENATO BUTERA

Egyetemi tanár, Pápai Szalézi Egyetem Kommunikáció Kar

Korunkban ikonográfiai bőség uralkodik. Eluralkodik a nárcizmus, a megjelenítési kényszer. Ezekből az interneten adatok és árucikkek lesznek.

1. A szerző terminológiai pontosítással indít:
 - elbeszélés, narratívum
 - „rap-előadás”, szövegből mozgókép
 - serdülő Z generációja (1997–2012 között születettek)
 - műfaj (közös tárgyi és stiláris jelleg)
2. Tizenéves főszereplők. 2014–2022 között készült 22 film alapján a szereplők affektív élményei: dráma – romantika – vígjáték. A Netflix a legsikeresebb platform. Saját szexualitás keresése, mely mögött az érzelmek törékenysége jelenik meg. Problémás szülő-gyerek viszony.
3. Felmerülő kihívások: utal a II. Vatikáni Zsinat Inter Mirifica dekrétumra, amely a fiatalok és a média viszonyával foglalkozik. Ezt kellene naprakésszé átdolgozni. A szex nem redukálható ösztönre és készletre. A serdülő elismerést akar, és diszkrét kíséretet igényel.
4. „Binge watching” jelensége (a „binge eating” analógiájára).

4.2. Digitális technológiák és viselkedésmódosítás

FABRIO PASQUALETTI

Kommunikációelmélet professzora, Pápai Szalézi Egyetem

1. Mérnöki társadalomban élünk. A marketing átmegy befolyásolásba. „Megfigyelési kapitalizmus”, főleg, mióta a mesterséges intelligencia megjelenik és bekapcsolódik mint „metatechnológia”. Ezzel az ember megfosztja magát önmagától (pl. a személyes döntéstől). Új ontológiai és antropológiai „statutum” jön létre.
2. Aszimmetrikus dominancia. Mindent tudnak rólunk (GAFAM: Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft), mi meg semmit sem róluk.

3. A digitális rendszerek aletikus igénye. A nagy informatikai cégek agytrösztjei sem mindig értik az AI szintjét. Az AI: számítási pontosság. Ettől eltér az igazság, amely döntést és cselekvést (*szubjektumot*) igényel. A kettőt nem szabad összekeverni, mert veszély származhat belőle. A multinacionális cégek minden területet, így az egészségügyet is meghódítják. A hatalom néhány kézben összpontosul. A verseny azt jelenti, hogy a felhasználókat feláldozzák, akiknek fogyasztási cikké alakítása szükségszerűvé válik.

5. A recenzens összefoglaló megjegyzései

1. Revelációszerűen hat az az elemzési gondosság és mélység, amellyel a szerzők ezen első kötet keretében az olvasót a serdülők világába bevezetik. Ennek kapcsán feltárul az a radikálisan új világ, amelyben a serdülők, különösen a Z generáció tagjai szocializálódnak (az internetes hálózatok világa). Szinte megrázó élmény annak felismerése, hogy a családi, iskolai stb. szocializáció szerepe mennyire háttérbe szorul. Még nem láthatjuk világosan, hogy a generáció felnőtt korában, amikor a társadalom irányítását átveszi, milyen irányban kormányozza az emberi közösségek életét.
2. Mint minden sokszerzős mű, stílusában, nyelvezetében a kötet egyenetlen. Magas szintű filozofikus szövegek mellett világosan érthető, sőt, közérthető stílusú szerzővel is találkozunk. (Lásd a dőlt betűs bejegyzéseket). Egészében azonban a kötet nyelvezete a kellenél elvontabb. Amennyiben a pedagógia széles területein tevékenykedő szakemberek számára íratott, ez az olvasó célközönség, nem mindig lesz könnyű dolguk.
3. A szerzői vállalkozás összetételéből is nyilvánvaló, hogy a Római Katolikus Egyháznak a könyvben tárgyalt problémakörrel kapcsolatos állásfoglalásai nem képezik (esetleges kritikai) elemzés tárgyát. Mindenesetre közvetve kialakul az olvasóban egy hiányérzet.
4. Nem feladata a kötetnek, egy kiváló „diagnosztikai elemzésnek”, hogy egyben terápiás megoldásokat is javasoljon, csupán utaljon azokra az irányokra, amelyek mentén a további elemzés kívánatos. A feltárt helyzet – könnyen lehetséges – az érzelmi nevelés új útjait és a szexualitás értékeinek magasabb szintű megismerését teszi lehetővé.

(A Szalézi Pápai Egyetem „Giovani, affetti, identità” (Fiatalok, érzelmek, identitás) című kutatási projektjének eredményeit bemutató sorozat első kötete. Bozzolo, Andrea (Ed.) 2022. La cultura affettiva. Cambiamenti e sfide. LAS. ISBN 9788821315381)

Recenzió Antonio Dellagiulia (szerk.) Uomo e donna. Il senso della differenza sessuale [Férfi és nő. A szexuális különbözőség érzete] című olasz nyelvű kötetéről

Tringer László

SOTE

professzor emeritus

Bemutató

Ez a kötet a Fiatalok, érzelmek és identitás című kutatási projekt második szemináriumán elhangzott hozzászólásokat kínálja az olvasónak. A három bemutatott írás a szexuális különbség témáját három különböző diszciplináris megközelítés szerint tárgyalja: filozófiai, teológiai és pszichológiai megközelítésben. A hároméves program a Pápai Szalézi Egyetem valamennyi karát érintette. A kötet folytatása az első kötetnek: „La cultura affettiva.” (Változások és kihívások).

A szerkesztő összefoglalja az egyes előadások főbb mondanivalóját.

Susy Zanardo két ellentétes polaritást állapít meg. A naturalista redukcionizmust, amely lineáris oksági viszonyt lát a két fogalom között (biológiai és társadalmi nem), és a társadalmi konstruktivizmust, amely teljesen függetlennek tekinti őket. A szerző a szexuális identitást a biológia, a kultúra és az én-ézés „töretlen szövevényeként” értelmezi.

Mauro Mantovani a metafizikai antropológia szemszögéből hangsúlyozza az „értelmelem” kategóriájának központi szerepét a nem és a gén kapcsolatában.

Salvatore Curro az ideológiamentességet hangsúlyozza, valamint a gondolkodás szerepét a különbségtételben.

Roberto Carelli előadása teológiai jellegű. A szexuális másság pedagógiai aspektusait és a férfi-nő megkülönböztető jegyeit elemzi.

A harmadik rész szerzői részben pszichológiai szempontokat tárgyalnak, részben az Énekek énekét elemzik a téma szempontjából. A szerkesztő reméli, hogy a kötet hozzájárul a szexuális másság szépségének és összetettségének jobb megértéséhez.

1. Első rész

1.1. A szexuális különbség jelentése. Filozófiai megközelítés

SUSY ZANARDO

Morálfilozófus, Római Európai Egyetem

(1-2) A szerző megállapítja, hogy viharos témáról van szó, amelyben különféle nézetek és előítéletek ütköznek. Éppen ezért az általa használt fogalmak definíciójával kezdi írását, amelyből megtudjuk pl., hogy mi a nem, a nemi szerep, a szexuális identitás, stb.

Majd folytatja a szerzőt különösen érdeklő témával, a nemi önazonosság egyes összetevői közötti kapcsolatok és viszonyok elemzésével. A különféle elképzelések közül láthatóan elhatárolja magát a biológiai redukcionizmustól, amely szerint a kérdést a biologikum döntené el.

(3) A továbbiakban a test és a „logos” kettősségével, ezek egymáshoz való viszonyával foglalkozik. A „logos”, a beszélt test számos szinonimáját fogalmazza meg (köztük a „szellem” fogalmát is).

(4) Az olvasó szívesen időzne tovább a témánál (pl. ezen „logos” ontológiai státusának további elemzésénél). A szerző azonban áttér a szexuális különbség kérdésére, amelyben megjelenik saját, a feminizmust alapjaiban elfogadó felfogása. Elemzi a „bináris” felfogást, mint a paternalisztikus hagyomány továbbélését, amely kijelöli a nemi különbségek előre megírt korlátait. Idézi Luce Irigaray-t, aki szerint a nemi különbséget a férfiak elbeszélése szerint fogalmazták meg, és a nők ezt elfogadták. Korunk legfőbb kérdése: a nemi különbségek eredete és természete. A politikai vitákig menő nézetkülönbségek a binaritással való szakítást, és a nemi sokféleséget állítják előtérbe.

(5) Összeveti a két legelterjedtebb paradigmát: a nemi kategóriával operáló (domináns) társadalmi konstruktivizmust és a szexuális különbség kategóriáját kidolgozó (nagyreszt kisebbségben lévő) szimbolikus realizmust. Mindkét perspektíva háttérben a sztereotipikus női és férfias jelleg rejlik. Ennek a leegyszerűsítésnek a dekonstrukciója van folyamatban.

(6) A legelterjedtebb nézőpont a társadalmi konstruktivizmus. Ennek értelmében a nemi szerepben a legkülönbözőbb társadalmi erők fejeződnek ki. Itt jelenik meg az elnyomás, a hatalom gondolata, amely elsődlegesen a férfi és a nő viszonyát határozza meg. A „gender” kifejezés méltánytalan elvetésének elkerülése érdekében meg kell jegyezni, hogy a kifejezés (amely az egész elmélet hívószava egyben) nem rendelkezik egyértelmű jelentéssel, hanem a kontextusoktól és az elméleti hivatkozási kerettől függ.

Judith Butlerre¹ mint a legautentikusabb szerzőre hivatkozik. Szemléletében a test, a szex, a nemiség és a szexualitás a hatalmi struktúrák hatásai, amelyek áthatják a

¹ Judith Butler (1956–) amerikai filozófus, gender-kutató. Hatása különösen a feminizmus, a queer-elmélet, a politikai filozófia és az etika területén jelentős.

mindennapi gyakorlatot. Ezek az erők árnyékot vetnek a tudatra és a kollektív tudattalanra. A társadalom hatalmi struktúrái szabályrendszereket írnak elő és kényszerítenek ki, amelyek azonban mégsem képesek a személy „legalját” behálózni, ahol a lelkiismereti szabadság végül is megmenekülhet. A másik tekintetének fogságában a szubjektum csak a „láncokat törheti el”, és írhatja át a társadalmi rendet, hogy azt befogadóbbá és mindenki számára élhetőbbé tegye.

(7) A test szimbolizációjának túlsúlya vezet a legkülönbélebb szexuális önazonoságokhoz (queer, poszt-queer, kvanto-queer), a szimbolizáció elhanyagolása pedig hatalmi erőknek kitett termelő/fogyasztó, technikával, hálózatokkal áthatatott testi valósághoz vezet.

(8) A szerző még egyszer visszatér a nemi különbségek elemzésére. Ezek lényegét a relációkban ismeri fel. A nő és a férfi valóságot megélt viszonya jelentősen különbözik: pl. a nő bensőleg adja tovább az életet, míg a férfi „külsőleg” – saját testén kívül. A szerző itt szinte stílust vált, költői nyelvezetben adja vissza elgondolásait.

(9) A szexuális különbözőség konstitutív és megkerülhetetlen. A létünk lényegéhez tartozik. A szexualitás test és nyelv, szavak és identitás. Egyik sem létezhet a másik nélkül. Ilyen módon a szexualitás: szignifikátor, az „én” hirdetője, az igazság magja.

A szexuális másság, mint általában, arra kötelez bennünket, hogy „auscultáljuk” gondolattal egybeszótt testünket. Lényegében az önismeretre buzdít, más szavakkal. Ha csak testem lenne, az csak eszköz vagy protézis lenne; ha csak érzésem lenne, nem is tudnék beszélni róla, mert a nyelv test nélkül nem elgondolható.

(10) A patriarchális viszonyok aláhanyatlása és az individualitások túlbujánzása a századforduló óta új kérdéseket vet fel. Megnyílt az „identitás elbizonytalanodásának terepe”. A termelés, a fogyasztás versenye, az önmegvalósítás kényszere, az élet egyedül élése fellazította a családi kereteket és a hagyományos struktúrákat. A kötődések törékennyé váltak.

(11) Az új helyzetben a lányok többletstabilitással számolhatnak az anyai szerep és lehetőség révén, még akkor is, ha nem vállalják azt. A munka világát azonban a férfiakra alkották meg, amiből következően a nők kettős terhelésének nyomása továbbra is fennáll. Az új „férfiszerep” sokkal bizonytalanabb. A „férfias” kritériumai elbizonytalanodtak. Kapcsolataikban a férfiak labilisabbak. A „hűség” társhoz, hivatáshoz stb. megfoghatkozott.

A női emancipációval a nők veszítettek többet. 1. El kell határolódnuk a kapcsolattól (mert emancipált vagyok), 2. Test és érzelmek szétválasztása 3. Női test mint konzumtárgy.

(12) A binaritásban önmagukat nem találók üzenete mint lehetőség, háttérbe szorul, elsikkad. A szerző sajnálja a legsérülékenyebbeket. A férfi-nő mivolt megkerülhetetlen. „A férfi-nő köteléket nem lehet elhomályosítani.” Feltárja a szexuális különbség értelmét mint olyan horizontot, ahol a szabadságok egymáshoz kötődve értelmet adnak egymásnak, hogy együtt táncoljanak a történelemben, és benne megtalálják az élet Urát.

(A recenzens megjegyzései: Bár nehéz a szerző határozott állásfoglalását kitapintani, az elemzés egészében a feminizmus és a genderelmélet keretein belül mozog. Kritikai értékelés nélkül használja ezen elméletek (és más elméletek, pl. a pszichoanalízis) vitatott fogalmait. Egészében pesszimiztikus írás, amely kevés jövőbe mutató és reményteli asszociációt enged meg.

Alapvető hiányérzet mégsem ez, hanem az egész gondolatkör magasabb szintű elemzésének hiánya. A posztmodern kor egyik jellegzetes megnyilvánulásáról van szó: a „nagy egészek” dekonstrukciójáról (Derrida). A háttérben felbukkan a neomarxizmus (Frankfurti Iskola) társadalomfelfogása, vagyis az „osztályharc”, ahol a nők az elnyomottak, a férfiak az elnyomók, a (szexuális) kisebbségek az elnyomottak, stb. (Kár, hogy a szerző nem említi Margaret Mead klasszikus kutatásait a múlt század 30-as éveiből, az új-guineai matriarchális társadalmakról. Kérdés, hogy ott a férfiak „elnyomottnak” érezték magukat?) A mentális betegség, a deviancia is kisebbség, s az elnyomottak „feltörhetik láncukat” (mint a proletariátus). A deviancia normává válik.

A tanulmány (előadás) döntően a nemek különbségeit elemzi, ennek objektív és szubjektív vetületében. Nem világos végül is, hogy mi a női (vagy férfi) mivolt specifikuma a test – szavakba öltöztetett test vonatkozásában. Csupán történeti-társadalmi termékről van-e szó? Mi a szubjektum ontológiai státusa? Kifejti ugyan, hogy a férfi-nő mivolt, a „binaritás” alapvető adottság, amelyet a „fluid” állapotok sem cáfolnak. Meggyőződése azonban inkább „beletörődés”.

A szöveg (a gépi fordításból eredő problémáktól eltekintve) időnként költői, ezoterikus színezetű. Az elemzés gyakran elköveti azt a hibát, hogy a jelen kor nézeteit a múltba visszavetítve alkot (értékelő) véleményt (prezentizmus).

Egészében egy vitatott témakör autentikus elemzését olvashatjuk, a szerző tiszteletre méltó, objektív kívülállásával, amely azonban a genderelmélet fogalomkincsére támaszkodik. Ilyen kifejezések például: bináris, patriarchális. Ahogy a proletariátus feltöri láncait, az „új elnyomottak” eltörik láncukat).

1.2. Első felkért hozzászólás:

Néhány meglátás a „különbségről,” az „individuációról és a „szubjektivációról”.

MAURO MANTOVANI

Elméleti filozófia tanára, Pápai Szalézi Egyetem

1. Az előadás érdemeinek méltatása után kitér a metafizikai antropológia nézőpontjára, mely szerint a test és a logos elválaszthatatlanul összefügg, a logos a test nyelvén nyilvánul meg, másrészt a testet áthatja. Ezáltal a személy nyitottá válik a metafizikai horizont felé. Kiemeli az individuáció jelentőségét. Röviden ismerteti a szexuális identitással kapcsolatos különféle álláspontokat.
2. A férfi-nő különbség az ember antropológiai struktúrájában is megjelenik. A test-lélek-szellem egymáshoz való viszonya is hordozza a különbségeket. A hozzászóló Edith Stein és sok más filozófus, köztük Szt. II. János Pál mun-

kásságára is hivatkozik. A nemek közötti különbséget nem csupán globálisan, hanem az egyes antropológiai kritériumok szerint is megfogalmazza. Alapvető fogalmak: a lét, a szabadság, a felelősség. Központi kérdés a szeretet fogalmának értelmezése.

3. Korunkat antropológiai dezorientáltság jellemzi. Elmosódnak a nemek közötti különbségek, lebomlik a család szerkezete, mindez aggasztó az ifjúság nevelése szempontjából. Alapvető dokumentumra hivatkozik: a Katolikus Oktatási Kongregáció könyvére (Férfi és nő, akit Ő teremtett), amely a fiatalok szexuális és affektív nevelésével foglalkozik. „Oktatási vészhelyzettel állunk szemben”. A személy fejlődése (individuáció) egyedileg újrastrukturálja a nemi különbséget.
4. Végül ontológiai nézőpontból fogalmazza meg az emberi személy lényegét, a test és a lélek szubsztanciális egységét. Ebben a megközelítésben a nemek közötti különbség ugyanazon ontológiai valóság két megvalósulási módja.

(A rcenzens megjegyzései: A világosan megfogalmazott fogalmak tisztázása az egész könyv szempontjából hasznosnak bizonyul. Különösen a test és a Logos viszonyának, egységének és különbözőségének elemzése előremutató. Más tudományterületek nyelvén a „Logos” mint a „szubjektum”, mint a Husserl-féle „életvilág” (Lebenswelt), vagy mint a Frankl szerinti „Logoterápia” jelenik meg. Tömören összefoglalja a posztmodern társadalmak dekonstrukciójának konkrét jeleit, mint a családok, közösségek szétesése, amelyek oktatási vészhelyzetet idéznek elő.)

1.3. Második felkért hozzászóló

Gondolkodás a különbségben

SALVATORE CURRÒ

Ifjúsági szolgálat professzora, Pápai Szalézi Egyetem

Kiemeli Susy Zanardo stílusát, amelynek finomsága, érzelmi telítettsége éppen arra a különbségre utal, amely gyökerestől áthatja az emberi személyt. A nemek közötti különbség nem redukálható társadalmi konstrukcióra, és ebben egyetért az előadóval. A különbségtétel maga a személy-definíció lényege.

1.3.1. A vita ideológiamentessé tétele és a mindenkivel való együtt járás

A hozzászóló felsorolja azokat a kurrens kifejezéseket (pl. „homofóbia”), amelyek a társadalmi diskurzus folyamán a szexuális mássággal kapcsolatos ideológiai viták hátterében rejlenek. Megpróbálja a kérdést „ideológia előtti” nézőpontból vizsgálat tárgyává tenni. Az ideológiamentesítés arra utal, amikor a személy még nem áll az ideológia nyomása alatt.

Törekvések az ideológiamentesítésre:

- a férfi „sovinizmus” meghaladása (pl. klerikalizmus az Egyházban)

- elszakadás az abszolút „binarizmustól”. Biológiára, az átmeneti (intersex) állapotokra hivatkozik.
- egy befogadó kultúra kialakítása, a marginalizáló kultúra ellen.
- a felelősséget félreértő, illuzórikus, túlzott szabadságeszme ellen.

1.3.2. A tapasztalatokban gyökerező, az összefonódásokra és összefüggésekre nyitott gondolat

Mivel a szexuális különbségek a tapasztalatból erednek, a továbbgondolkodás mércéje is a tapasztalat. Különbözőségben gondolkodni, ahol az én és a másik kapcsolata meghatározó szerepet játszik. Polaritásokban gondolkodni, mint test-elme, ember-gép stb. – és mindenekelőtt férfi-nő. Igazában visszatérés a Husserl-féle életvilághoz, amely teljesen egyéni ugyan, de a másikhöz és a közösséghez tartozás jegyeit is hordozza. A szexuális másság az akadémiai világot is kihívások elé állítja: interdiszciplinaritás. Nem lehet csak bibliai hivatkozásokra támaszkodni, a szent iratok a lét mélyére utalnak, amelyből kiindulva az életvilágot magunkról beszélővé tehetjük.

1.3.3. A szexuális és egyéb különbségek összefüggése a megtestesült gondolkodással

A testetlen gondolkodás – elszakadás a tapasztalattól, kapcsolatoktól, a kötődésektől. Egyik kisiklás az univerzalizmus (a különbségek elmosódnak), vagy individualizmus, esetleg a semlegesség túlhangsúlyozása. Következmény: a közömbösségbe zuhanás, amely korunk nagy kísértése.

A nemi különbség minden polaritás alapja. Minta arra, miként gondolkodjunk polaritásokban. A poláris ontológiai elemek rejtetten egy közös harmadikra utalnak (trianguláció), amely minden létező alapja és eredete.

(A recenzens megjegyzése: Az olvasó arra gondolna, hogy az „ideológia előtti” nyelvezeten a szerző a genderideológiák betörése előtti időre gondol. De nem erről van szó. Az ideológiamentesítéssel az előadó az új (gender) ideológia szemszögéből kívánja „eltörölni” az általa „múltnak” tekintett nézeteket. Ilyenek: a „férfisovinizmus”, a „binarizmus” stb. Utóbbi esetben a ritka intersex fejlődési rendellenességekre, tehát abszolút patológikus esetekre hivatkozik (amikor a kórosból csinálnak normát). A „polaritásokban való gondolkodás” hasznos lehet, azonban a szerző szerinti jelentőségét túlzottnak tartom.)

Az „új ideológiák” neomarxista gyökere a hozzászólásból is kiviláglik: a társadalom „polarizálása” azt jelenti, hogy az egyik pólus elnyomja a másikat (nő-ferfi, kisebbség-többség, „bináris-nem bináris”, stb. Lásd: uralkodó osztály és proletariátus).

2. Második rész

2.1. Férfi és nő a hit fényében

ROBERTO CARELLI

A dogmatika professzora, Pápai Szalézi Egyetem Torinói szekció

2.1.1. Affektivitás és szexualitás: a nevelési kérdés

A nemekről szóló diskurzus sikeréhez előfeltétel a megfelelő „nyelvtan”, azaz szóhasználat kidolgozása. Ennek híján a „szintaxis” nem valósulhat meg, s a fiatal zavarodottá válik. Nem ismeri fel, hogy a vonzalom minimuma a tisztelet, a szereteté pedig az igazságosság. A nemek közötti különbség elbeszélése alapvető antropológiai fontosságú. A modern, poszt- és ultramodern korba való átmenet egy csomó fogalmi zavart idézett elő, amelyet a szerző összefoglalóan „a férfi válsága és a nőiség eltűnése” jelenségében fogalmaz meg. Mindebből a gyermek és ifjú felnőttként kezelése és a felnőtt infantilizálódása következik. Szétzilálódnak a családok. Törékeny identitások, gyenge kötődések jönnek létre. Egy antropológiai válság keretében a különbségek elmosódnak, a generatív kritérium háttérbe szorul. A nőmozgalmak keretében a szexualitás és a reprodukció szétválik, s az „egyenlőség” eszméje kerekedik felül. Az ember „egyéenként”, a szabadság „autonómiaként” értelmeztetik. „A férfi és a nő megkülönböztető jegyeinek megkérdőjelezése vagy radikalizálása végső soron a természet és a kultúra, a tények és a jelentések közötti szakadásban rejlik”. Az erosz, a logosz, az ethosz és a nomosz összeegyeztetése minden affektív nevelés kulcskérdése. A biológiára redukált természet és a társadalmi konstrukcióként látott kultúra elkülönül (transzhumanizmus). Don Boscóra és XVI. Benedek pápára hivatkozik, amikor a hit és a ráció szerepét emeli ki a különbségtételben, amely nem nevelési téma, hanem a nevelés fundamentuma. Analógiaként az Isten-Atya és Egyház-Anya fogalompárokat adja meg. A nevelési munka a nemek „nyelvtanának” tisztázása. Az ember férfi és nő alakjának „gynalítása”. A férfiról és nőről való keresztény diskurzusnak módszertani, analógiás megkülönböztető vonatkozásai vannak.

2.1.2. Módszertani javaslatok

A férfi-nő különbözőségének tárgyalása során bizonyos távolságot kell tartanunk, a téma érzelmileg telített volta miatt. Az ordo amoris értelmében a különbözőséget az egységben tárgyaljuk. Az ember Imago Dei, ennek az egységében a szexuális különbség szakralizálódik.

(1) Férfi és nő a hit fényében

Nincs értelme tehát tagadni a szexuális testek szemantikáját és szimbolikáját: az emberi szexualitás szakrális transzparenciája olyan nyilvánvaló és erőteljes, hogy még saját aberrációit is generálja: a szexualitás istenítése, az istenség szexualizálása.

(2) A szexuális különbözőségről való beszédben kerülni kell a bűnnel kapcsolatos kifejezéseket. Számos nyelvi fordulat a patriarchális múltra utal, amelyet lassan át

kell alakítani. Az előítéletes gondolkodás gyakran a patriarchális (férfiközpontú) beszéd veszélyét látja mindenütt. Egy másik előítélet szerint a különbözőség ellentmond az egységnek. A szeretet jegyében ennek az ellenkezője igaz. A szeretet viszontszereetre vágyik, melynek mintája a Háromságos Isten szeretete az ember iránt.

Korunk tévedése, hogy a komplementaritás fogalma helyett a „kölcönösséget” helyezi előtérbe. A komplementaritás bibliai fogalma nem hiányt, hanem bőséget fejez ki. A komplementaritás nem hiányállapotra, hanem olyan részre utal, amely a másikkal együtt alkot egészet.

Gyakran félreértik a nő fogalmához társított „szűz” „anya” kifejezéseket, mint a női szerep elavult sztereotípiáit, jóllehet ezek szimbólumok. Ugyanúgy, mint a férfi mivolt szimbólumai, amelyek az isteni odaadásra és elköteleződésre utalnak. A két nem önmagában hordja a másikkra való utaltságát.

A „behódolás” páli fogalma nem alávetettség, hanem az engedelmesség kölcsönös, de különböző megvalósítása. Analógiája Jézus és az Egyház viszonya. Az engedelmség a szabadság formája. A nemek közötti hatalmi rivalizálás a valódi szeretet elleni téves beállítódás, amely torzult családi struktúrák kialakulását eredményezi.

(3) Feladatunk: kitörni a naturalizmus és a konstruktivizmus egyensúlytalanságából. Egyes nézetek nem csupán a nemi szerepet, hanem a szexualitást is társadalmi konstruktumnak minősítették. Mások, mint az angolszász feministák, a szerelmi diskurzust megfosztják a szexualitástól.

Annak elkerülésére, nehogy valamelyik fél a másik fölébe kerülhessen, sokan a különbségek elsimítására koncentrálnak, lemondva sok szépségről, amely a különbözőségekből fakad.

A modernitás megpróbálja a szexualitást privatizálni, a korábbi patológiakusát a normalitásba terelni. A realista nézőpont a nemet identitáskérdésnek tekinti, amellyel világra jön az egyén.

Személyes identitás nem létezik szexuális különbség nélkül. A szexuális identitás nem definiálható a másik nemhez való viszony nélkül („nomina relationis”). Mindezt Szt. II. János Pál enciklikája (*Mulieris dignitatem*) fogalmazza meg legszebben.

A nőkkel szemben elkövetett történelmi igazságtalanságok helyreállításának nem a különbségek elmosása a megfelelő útja.

A Szentháromságban a „férfi”, az adó elem az Atya, a „befogadó” elem Jézus. Az empátia sem teljesen azonos a két nem esetében. A szerző a nemek közötti különbség és a Szentháromság belső élete közötti analógiás viszonyt ismeri fel.

(4) A férfi génusz inkább a cselekvés rendjében, míg a női génusz inkább a kapcsolat rendjében rejlik.

Részletezi a férfi és nő közötti különbségnek a hagyományos megjelenítését, részben poláris fogalmakkal (vállalkozó – befogadó, stb.). Személyes identitás nem létezik szexuális különbözőség nélkül. A szexuális binarizmus a természetből ered. Egologikus beszéd helyett a dialogikus beszédet kell megvalósítani. A binaritásnak nem csupán szexuális, hanem kognitív vonatkozása is van.

Kerülni kell a nemek közötti különbség elmosását ugyanúgy, mint a különbözőségek túlzott hangsúlyozását. A multikulturális társadalom ebben segítséget jelenthet.

A férfi és nő önmagában nem definiálható, hanem csak a másik nemmel való kapcsolatban. Az ember Istenhez is férfiként, vagy nőként közeledik (Guardini).

(5) A férfi-nő különbség radikális, amelynek a csúcán (szerelem, szülés) az uralom elvesztése a jellemző.

A különbség transzcendentális, egyik a másik nélkül nem definiálható.

(6) Az *ordo amoris* kibontakozásának helye a család. Rendszerszerű megközelítés ajánlatos. A romantikus szerelemtől a tiszta kapcsolatig terjedő fejlődési folyamat az *ordo amoris* lényegéhez tartozik. Alapvető fontosságú elem a szülő-gyermek kapcsolat. A család Istennek a teremtő tevékenységében való részvétel, új élet „teremtése”, létrehozása.

(7) Ugyanakkor a család társadalmi jelenség, annak minden szociális vonatkozásával. A szerző bibliai példákat hoz. A teremtés könyvében Isten az ősszülőket bízta meg feladatokkal.

2.1.3. Analóg megfontolások

A nemek kettőssége és a közös termékenységük triadicitása teológiai alapokra és egyházi kiterjesztésekre talál. Az analógiát maga Isten alapozza meg. A szexualitás nem szent, de közel áll a szenthez. Az emberi szeretet kifejezi Isten szeretetét, az emberi szeretetkapcsolat minden vonatkozásában (Jézus mint vőlegény, fiú, testvér, stb.).

(1) Képmás mivolt: ha az ember férfi és nő, akkor Istenben is lennie kell valami hasonlónak.

(2) Leggyakrabban krisztológiai és egyházi analógiát használunk (Jézus: *analogia entis concreta et personalis*). A Nász-metaphora végigvonul a Szentíráson, többek között Jézus és az Egyház kapcsolata is analóg. *Amoris laetitia*: férj-feleség viszony.

(3) A Szentháromság családi analógiája: Isten családi lény. Szeretetkapcsolatok hájlója. *Diligens, dilectus* és *condilectus*. Az analóg gondolkodás természetesen nem teszi teljesen átláthatóvá a Szentháromság belső életét, de segít megérteni azt.

2.1.4. Megkülönböztető szempontok

(1) A férfi aktív, a nő befogadó magatartással rendelkezik, mind élettani, mind pszichológiai és spirituális síkon. A szeretet két dimenziója. A férfi és a nő különbözik, mert hasonló. Ugyanannak a szeretetnek két megjelenési formája. Adok-kapok, de nem ugyanazt.

(2) A férfi és nő lényegének megfogalmazása a Bibliában (Ter) tekintélyelvű, manipulatív társadalmakban eltorzulhat. A Teremtés könyve a férfit a világ királyának, a nőt pedig az ember gondozójának tekinti, a férfit a „dolgok megnevezésének” hatalmára jogosítja, a nőt pedig az „élők anyjának” minősíti.

(3) Generatív különbségtételről van szó. A Bibliában az apa mindenekelőtt „áldás” és „törvény”, amely felhatalmazza az embert az életre és a munkára, míg a nő „menyasszony” és „anya”, aki befogadja és elismeri az új életet. A pszichológiai visszacsatolásban Recalcati az anyában látja azt, aki „nem anonim gondoskodást” nyújt, elősegítve a szubjektívációt, míg az apa arra hivatott, hogy tanúságot tegyen a „törvény és a vágy boldog kibéküléséről”, kiengesztelve az Ödipusz-komplexus leküzdését, és felhatal-

mazva mind a személyes vágyhoz való hűséget, mind a társadalmi kötelékben való hűséget. A nagy balthasari tézis –, hogy az adás és a befogadás, az önátadás és a hálaadás, a lét és a hálaadás, a cselekvés és a hálaadás azonos méltósággal rendelkezik.

(4) A férfi-nő mivolt alapvető különbsége a generatív folyamatban nyilvánul meg. A férfi-génusz inkább a cselekvés rendjében, míg a női génusz inkább a kapcsolat rendjében rejlik. Túlságosan is jól tudjuk, hogy a férfiak a szexet, a nők pedig a szeretetet keresik, az egyik a testek, a másik a szavak párbeszéde után vágyik.

A különbségnek oktatási következményei is vannak. Pl. ne követeljenek olyant, amire az illető (nő vagy férfi mivolta szerint) nem képes.

(5) A szerző a Szentháromság belső életét, Mária és József szerepét a „Nemi dialektika” nyelvezetében értelmezi, a szereplőknek apai, fiúi, anyai, férji szerepet tulajdonítva. A megkülönböztetésben való egyesülés a szeretet újrafogalmazását teszi lehetővé (férfi: ajándékozó, nő: befogadó). Közösség a megkülönböztetésben, *communicatio idiomatum*.

2.2. Első felkért hozzászóló

Férfi és nő. A különbségek eszkatológiai dimenziója

THIAGO BARROS

adjunktus, Spirituális Teológia, Pápai Szalézi Egyetem

A férfi-nő különbözőségének a Szentháromság belső kapcsolatrendszerével való összevetése nehéz, kényes, ugyanakkor fontos vállalkozás. A háromságos Isten misztériumát és a férfi és női ember misztériumát hozzák össze, hangsúlyozva a helyes különbséget és a pontos kapcsolatot.

2.2.1 Férfi és nő a hit fényében

A jelenkori „antropológiai válság jegyében” a különbségek elmosására törekszenek. A Szentháromsággal való analógiás egybevetés a diádikus és triádikus férfi-nő kapcsolatot új megvilágításba helyezi, a szeretetkapcsolatot hangsúlyozva.

A digitalizáció „derealizálja” a tapasztalatot, sőt, a világot.

2.2.2. A különbségek eszkatológiai dimenziójának újraolvasásához

A II. Vatikáni zsinat óta eltelt 60 év különböző antropológiai elgondolásai a kereszténységet is arra ösztönzik, hogy az emberről alkotott felfogását újraértelmezze. (Pl. a halandóság, időhöz kötöttség, nemi különbség, stb.). A különbségek elismerése és a teológiai egyenlőség viszonya. Hangsúlyozza, hogy az előadó a páli teológiára támaszkodik. Az idő eszkatologikus dimenziója is megjelenik. A különbséghez való teológiai és keresztényi hozzáállásunk befogadói plauzibilitását a mai korban is érvényre kell juttatnunk. Ezért szükségünk van magának a teológiai diskurzusnak a kritikusa és őszinte, mélyreható vizsgálatára, ha valóban a különbség gyökereit akarjuk bemutatni

kortársainknak anélkül, hogy megfélekedznénk a realizmusról, amelyet a különbségek idéznek elő, amelyek az idő esetlegességén át a dicsőség örökkévalósága felé haladnak.

„Összefoglalva, e két konstitutív különbség – a szexualitás és a bolygón elfoglalt hely – együttes megközelítése eszkatológiai perspektívában talán lehetővé teszi, hogy a különbséghez való teológiai és keresztényi hozzáállásunk befogadói plauzibilitását a mai korban érvényre juttassuk. Az antropológiai igazságnak valójában a valós idő kibontakozásában kell megvalósulnia, bár mindig kontingens módon, egy olyan találkozási kronológiája szerint, amelyet a kapcsolatból fakadó megpróbáltatások jellemeznek.”

2.3. Második felkért hozzászóló

A férfi és a nő testi-érzelmi-szexuális különbségének újrafelfedezése az 1Mózes 1-2. könyve szerint

KAROL PIOTR KULPA

adjunktus, Szentírásai Tanszék, Pápai Szalézi Egyetem

A jelenkor posztmodern tudományossága az antropológiai értelmezések sokaságát tárja elénk manipulatív módon, anélkül, hogy az igazsághoz közelebb jutna. Humanista zűrzavarnak nevezi a jelenséget. A Genesis útmutatása, bár a szöveg mitológiai irodalom, mégis eligazítás a hívő ember számára. Az istenképiség együttesen (ember) és különbözőségében (férfi-nő) Isten képmása: normatív (mértékadó) norma, és nem normatív (isten eredetű) norma.

2.3.1. Az emberi lét két ontológiai módja

Képmás és hasonlatosság nem azonos. Előbbi: lényegi, utóbbi módosulhat (az Istenkép függvényében is). Az emberi mivolt lényege nem az individualizmus, hanem a kapcsolat.

„Isten, aki két különböző nemet teremtett, amelyek mindegyike helyet kapott az ő terveiben, arra hívta a férfit és a nőt, hogy vállalják identitásukat, másságukat, szerepüket. Méltóságukban egyenlőek, ugyanabból a forrásból származnak, de nem Isten akarata, hogy felcseréljék identitásukat vagy szerepüket. Éppen fizikai különbözőségük teszi őket Isten tervezete szerint alkalmassá arra, hogy együtt alkossanak.”

2.3.2. Adott és kívánt affektivitás

A teremtés nem csupán testi, hanem affektivitást is hordoz, ezek jellemző különbségével. Az állatok bemutatásánál nincs ez a különbség. A „mindez jó” („Dixit Deus quod esset bonum” 1.Móz 1,8) mellett először: „Nem jó az embernek egyedül” 1Móz 2,18.

A különbözőség soha nem alá-fölrendeltség.

A bordából való teremtés az egybetartozást jeleníti meg. (Nem a föld porából).

2.3.3. A szexualitás mint az egység létfontosságú ereje

A különbség nem utal feltétlenül bináris szexualításra: „Ez nem azt jelenti, hogy az eredetileg teremtett ember biszexuális volt, hanem azt, hogy a férfi és a nő együtt alkotja az emberiséget, és hogy Isten e szexualitás fölött áll.” A házassági kötelékre utalás is megjelenik. Az ember szexuális személy, minden vonatkozásával.

(A recenzens megjegyzései: A poszt- és ultramodern antropológia – mint Foucauld írja – a „nagy egészek” feldarabolására, dekonstrukciójára törekszik. Társadalom, család, de még az egyén is olyan részekre bontható, amelyek szakítanak a hagyományos gondolkodásmóddal, és új identitásokat hívnak elő, és kínálnak az „identitások piacán.” Az Egyház mint az isteni eredetű teremtett világ védelmezője olyan „beszédpartnerrel” kerül szembe, amely megkérdőjelez minden hagyományos, természetesnek tartott fogalmat, elgondolást, különösen, ha az emberről van szó. Érthető, hogy az Egyház szellemi központjai reflektálnak a párbeszéd kihívására, és a hitletétemény őrzése mellett megkísérik saját világ- és emberfelfogásukat újrafogalmazni. Egy ilyen nagyszabású kísérlet része Carelli előadása, aki az „újnyelvi” szexualitás figyelembevételével fejt ki az Egyház által képviselt nézőpontot.

A férfi-nő kapcsolat antropológiája kiemelkedő része a szövegnek, a komplementaritás gondolata, a férfi-női mivolt kifejtése alapvető fontosságú. Ugyanakkor a teológiai analógiák a recenzens számára kissé erőltetett benyomást keltenek. Nem hinném például, hogy a Szentháromság (általunk megismerhetetlen) belső életét a férfi-nő kapcsolat elemzése segítségével közelíthetnének meg.

A keresztény elbeszélés a naturalizmus és a konstrukcionizmus között keresi a helyét. Roberto Carelli előadása ennek a törekvésnek egy jól sikerült megnyilvánulása.)

3. Harmadik rész

3.1. A férfi és a nő közötti különbség és a kötelék generativitása

DI IAFRATE RAFFAELLA* és CANZI ELENA

Milánói Szent Szív Katolikus Egyetem

A bevezetésben a milánói szerzők a pszichológia alapkérdését vetik fel: „Ki az ember?” Azokhoz csatlakoznak, akik szerint az ember: kapcsolat. Végigvezetik a magzati és a születés utáni fejlődés folyamatát, amely mindvégig kapcsolatokkal jellemezhető. A kapcsolatok adják a személy identitásának lényegét is. Az ember kapcsolati lény. A Covid-járvány alatti megfigyelések jól érzékeltetik ennek jelentőségét. Az individuum csak érdekből kapcsolódna másokhoz. A személy viszont a kapcsolatokra épül.

A kapcsolat közelebről (Eugenia Scabini és Vittorio Cigoli által elméletileg kidolgozott relációs-szimbolikus modellre hivatkozva.)

- A kapcsolat több mint interakció. Történelmi dimenziója van (közös történelem).
- Transzcendentális jellegű, de nem absztrakt értelemben, hanem a testi jellegű, a testben valósul meg (idegrendszer, stb). Elme és a test nem választható el egy-

mástól. A kapcsolat szimbólumokon keresztül (nyelv) fejeződik ki. A genetikai állománynak is szimbolikus értéke van (családhoz, rokonsághoz tartozás).

Az emberi személy szexualizált test (l. chromosomák). Napjaink kulturális áramlatai a biológiai és a társadalmi nemet különválasztják: „az leszel, ami akarsz”. Ebben a felfogásban a test elveszíti szimbolikus értékét, „vagyonárgyá” válik. A mentális funkciók „testetlenek”. Egy másik felfogás szerint a nemiség egy dimenzió, amelyben számos átmeneti forma lehetséges (pl. nemi diszfória).

(Recenzens: Egyik példa arra, miként akarják a kórost, a deviánst „normává” alakítani.)

A testi korlátok (női, férfi) figyelembevételével a korlátok jelentőségére hívja fel a figyelmet. Kapcsolódni csak úgy lehet, ha korlátjainkkal is tisztában vagyunk.

- Kapcsolat csak a határ, a különbség felismerésén keresztül jöhet létre. Én-te viszony. Ez az alapja a generativitásnak. Az „Én” és a „Te” létrehozhatnak egy harmadikat. A nemek meghatározása a különbségek elemzése által lehetséges.

Például: a bensőséges és gondoskodó kapcsolatokba való belépés a női identitás alapvető tapasztalatai közé tartozik. A férfiidentitást ezzel szemben más kritériumok határozzák meg, mint például az autonómia keresése és a döntések meghozatalának képessége; mind olyan jellemzők, amelyek az egyén érettségéhez és kiteljesedéséhez vezetnek, ami egybeesik a függetlenség képességével.

Másképp viszonyulnak a kockázathoz (intim helyzetek kockázata). A különbségek már a gyermekkori fejlődés során megjelennek. A párok drámai struktúrájában a különbségek kezelése párkapcsolati korszakonként is változik. Téves felfogás a különbségek „harmóniája”, amely idealisztikus kapcsolatot tételez fel.

A párkapcsolati identitás megteremtése megköveteli a partnerek közötti kapcsolat idealizált szemléletének meghaladását, amely szerint „a másiknak mindenáron annak kell lennie, aki az élet minden pillanatában minden szükségletet kielégít”, és a különbségek konfrontációjától-konfliktusától való eltávolodást segíti. Különösen fontos a párkapcsolati identitásból a gondoskodás irányába való fejlődés a családon belül és az idősebbé válás folyamán.

Matris munus (matrimonium) – Patris munus különbsége. Az apai szerep a vágy és a korlátok dinamizmusa a serdülés során. Kapcsolatteremtési készség. Apai-anyai különbsége.

A személyes identitás elengedhetetlen feltétele az „eredet”. Ki vagyok én, honnan jövök? Ebben a szülők szerepe elsődleges. Örökbefogadottak, lombikprogramok „szenvédői” körében végzett kutatások a serdülőkorú identitáskeresés példái. A gyermek elidegeníthetetlen joga a „kitől származom” ismerete. Az emberi lényről alkotott elképzelésünk a különbségek találkozásának helye, amely egy olyan cél felé irányul, amely a biológiai és társadalmi „generativitás” kifejezéssel fordítható le. A férfi és a nő generatív biológiai különbségét az összes emberi összetevő, a pszichikai, a spirituális és a kulturális különbség generativitása kíséri.

A generativitás a vég, az elmúlás tényének elfogadását is jelenti. Egy nem generatív társadalom az elérhetetlenre törekszik (l. hosszú, esetleg 120 éves élet, a halál elkerülhetősége, egészségügy). Határok, különbségek elmosása (még a férfi-nő is). Individualista személyel szemben a kapcsolatokban létező személy.

3.2. Első felkért hozzászóló

Interdiszciplináris párbeszéd a férfi és nő közötti különbségről és a kötés generativitása. A családokkal való pszichopedagógiai beavatkozás kutatási felismerései és lehetőségei

MARIALIBERA D'AMBROSIO

Család-és gyermekpedagógia professzora, Pápai Szalézi Egyetem

Cél a nemek közötti különbségek további elemzése a gyermeknevelés szempontjából. Kérdés, hogy a kortárs családok képesek-e továbbadni a generatív folyamatot.

3.2.1. Az ember és a nevelés kapcsolati eredetéről

1A. Az ember relációs eredete: A biológiai élet humanizálódása. A magzat-anya interakció még inkább biológiai. Az elme interszjektív mátrixa.

1B. Hol alakul a személy identitása? Hovatartozási kapcsolatok. Individuáció. A nevelés (educatio) nem annyira külső irányítás valamely cél felé, hanem kísérés, átvezetés.

3.2.2. Megtestesült és nemi kapcsolatok: a nemi identitás bio-pszichoszociális és evolúciós értelmezése. A szerzők fontos gondolata a megtestesült kapcsolat.

2A. Milyen tapasztalata, milyen érzékelése, milyen viszonya van a mai embernek az anyagi valósághoz, vagy inkább a valóság anyagiságához? A tárgyi valósággal való kapcsolat egyre inkább a virtuális valóság felé orientálódik.

2B. Ahogyan Iafrate és Canzi érvel, ha a kapcsolat inkorporált, akkor szexualizált is: milyen definíció, milyen fogalmak, milyen és hány dimenziót jelent az ember és a test közötti kapcsolat?

És hogyan jutunk el a nemi identitáshoz?

Az „én és a testem” kapcsolatának sokféle lehetséges megfogalmazása van. A szerzők a biológiai adottságokból kiindulva a társadalmi nem konstrukcióját vizsgálják. A nemi identitás nem redukálható társadalmi konstrukcióra. Bio-pszicho-szociális kulcs. Én, saját test és a másik hármasa. Mindez egy fejlődés folyamatában változik.

3.2.3. A pszichopedagógiai és oktatási beavatkozások kutatási irányjai és megvalósítható hipotézisei

A felnőtteknek olyan világban kell kísérniük a gyermeket, amelyet ők maguk sem ismernek teljesen. A szocializáció folyamatába belép a közösségi média, stb., ahol a gyermek nagyobb kompetenciával rendelkezik, mint a felnőtt. Át kell alakulnia a szülők közötti kapcsolatnak is. Átsegíteni a jövő nemzedékek energetikai ugrását.

3.3. Második felkért hozzászóló

A szimbolikus ember, a jelentés, az identitás és a másság forrása

ANTONIO ESCUDERO

Rendszeres teológia professzora, Mariológia és dogmatörténet, Pápai Szalézi Egyetem

Az előadás a pszichológia eszközeit használja fel az emberi szubjektum konfigurációjának mélyebb megértésére, még az egyéb tudományterületek képviselői számára is.

„Három olyan nyitást javaslok, amelyeket már Iafrate és Canzi gondolkodásában érzékelek: a testiségről a relationalitásban, a másság kezeléséről és a vágyról a relationalitásban.”

Nincs bennünk semmi, ami ne lenne testi (is), még a gondolat is.

„A testet kommunikatív funkciójában érzékeljük. A testiség és a relationalitás összefügg. Ha ugyanis a relationalitás a szexuális különbségben a testi szubjektum eredete, akkor ennek az ellenkezője is igaz, vagyis az, hogy a szexualizált test az emberi relationalitás eredete. A dualitás olyan antropológiai modellje felé kell elmozdulnunk, amely nem degenerálódik dualizmusba.”

A szexuális különbözőség elemzése képes betölteni a természet és a kultúra közötti szakadékot.

3.3.1. A szexuális másság kezelése

A szexuális különbség nem „Fixista”, hanem élő dinamizmus. A szexuális különbség káros kezelése: 1. a különbség túlhangsúlyozása, 2. A különbség feloldása és 3. elhagyása.

1. Az előadók a különbséget bizonyos szerepekhez kötik:

- nőknél a kapcsolati vágy, a gondoskodás, férfiaknál az erő, a függetlenség, karrier, stb. *(Kritika az előadókkal kapcsolatban.)*

2. A másik hibáinak elfogadására való hajlandóság hiánya a saját hibák felismerésének képtelenségéről beszél. A magány kérdése, ennek megélése a kapcsolati kultúra része.

3.3.2. A másik emberrel való találkozás vágya, energiája és impulzusa. Az én és te

(A cím lényegében a freudi libido fogalmát takarja, más szavakkal)

A vágy (oresis) Arisztotelész szerint is az emberi lét része (Nikomachosi Etika). Az identitás konstruálásának fontos eleme. Megértésében a humán tudományok segítséget jelenthetnek. Lacanra hivatkozik. A vágy a Másikhoz való kapcsolódás ereje, és a teológiának is be kell ezt építenie. A Másik vágyott jelenléte és a vágy dinamikája. A vágy hiányként való megfogalmazása a negatív teológia veszélyével fenyeget.

(A recenzens megjegyzései: A szerzőpáros Di Iafrate és Canzi, a Milánói Szent Szív katolikus egyetem munkatársai kifejtik, hogy a személy: kapcsolat. Tehát jóval több, mint interakció. Biológiai mellett történeti és transzcendentális jellege van. Az Én és Te viszonyt

elemzik (Martin Buber említése nélkül). Hangsúlyozzák a generativitás jelentőségét. Az első felkért hozzászóló a szocializáció kérdéseit taglalva megemlíti ugyan a médiumok szerepét, anélkül, hogy a kérdésben elmélyedne. D'Ambrosio hozzászólásában megemlíti ugyan a szexuális másság kérdését, azonban korunk jelentős ideológiájával, a genderelmélettel nem érintkezik. Pszichoanalitikus szerzőkre utalnak, vagy hivatkoznak. Kívánatos lenne modernebb pszichológiai nyelvezetet használni.)

4. Negyedik rész

4.1. Az erósz nyelve az Énekek Énekében

MARCO PAVAN

Az Ószövetség tanára, Pápai St. Tommaso Egyetem, Firenze

Az Énekek éneke kultúrtörténeti és költészeti jelentősége rendkívüli. Nem az erósz szokványos irodalmi leírása, hanem az erósz teljességének propriuma. Az erósz a szerelmesek közötti életet adó egyesülésre irányuló vágy, nem csupán szexualitás.

4.1.1. Egy olvasási javaslat. A Canticum rejtélye

Az Énekek Éneke szövege rejtélyes, sokak szerint álomszerű. A szöveg egyrészt az erószról szól, másrészt további dimenzióra utal.

4.1.2. Profán erósz, istenített erósz vagy isteni erósz?

A szöveg első szintje egy hús-vér „leírás”. Látszólag ez van előtérben. Ugyanakkor utalás a szerelmesek egymáshoz való viszonyára, az egyesülés vágyára. A szöveg gyökere azonban antropológiai, következésképp teológiai is. Mitológiai jelleg: a közel-keleti kultúrák demitologizálási tendenciája jelenik meg. A szöveg szimbolikus utalásai adják annak kinyilatkoztatás-jellegét (Pl. Szentek Szentjére utalás.) Az erósz végső eredete Istenben található.

„Ha ezt a pontot megértjük, akkor világossá válik, hogy a Canticum-t nem lehet pusztán az erósz „profán” és kontrolálatlan megjelenítésének tekinteni, hanem az alapjáról és értelméről való elmélkedés gyümölcésének – vagyis annak, hogy az erószból áradó erő végső eredetét és célját magában Istenben találja meg. Ha azt mondjuk, hogy „reflexió”, akkor tehát azt mondjuk, hogy a Canticum-ben egy út bontakozik ki visszafelé (az eredet felé) és előre (a cél felé), amelynek végén az erósz nyelvének és így a gyökérének kell felbukkannia – ez az út tulajdonképpen a vers egészének a szövetét alkotja. A két szerelmes hangja mögött és hangjában, akik örökké az egyesülés, az áhított felé törekszenek („előre”), de ugyanakkor keresik („kifelé”) a szerelmi szenvedély alapját is (erre utal pl. az „anyai szoba” képe a Canticum 3,4-ben). Felismerhető, hogy a Canticum végső soron az emberi erósz isteni alapját kereső út. Az eddig elmondottak alapján megpróbáljuk azonosítani a vers bizonyos elemeit, hogy lássuk, hogyan emelik ki

az erósz néhány lényeges aspektusát a Canticle-ben, olyan elemeket, amelyeket teljes antropológiai konzisztenciájukban az isteni kinyilatkoztatás fénye világít meg és termékenyít meg.”

4.1.3. „Az én szerelmem értem van, és én érte” (Canticle 2,6; 6,3): az Énekek Énekének szereplői

Két szereplő és a háttérben mellékszereplők. Az igazi irányító hang a női szereplőé. Megjelenik az erósz másik aspektusa, a kötelék. Mindegyik fél felismeri a másikban a szerelem misztériumának jelét. A szeretett „egyetlensége” a sok közül. Visszaütal a Genesisre, a nő teremtésére.

4.1.4. „Az én szerelmem olyan, mint a gazella” (Canticle 2,9): a metafora az erósz ünneplé

A szöveg számtalan nyelvi „fogást” alkalmaz (leggyakrabban metaforát) a fő téma kifejtésére, amelynek alapján világirodalmi szerepe is kétségtelen. A használt nyelvezet nem csupán az erósz testi, hanem antropológiai és teológiai eredetére is utal.

4.1.5. „A szerelmes beletette a kezét a repedésbe” (Canticle 5,4): az erósz drámája

Az Énekek Éneke számos, a testi szerelemmel kapcsolatos, általánosítható üzenetet hordoz. Például a befejezetlenség és a korlátozottság fogalmát. Az ajtó mint jelentős szimbólum jelenik meg. Az ajtó a szerelmesek találkozásának lehetősége, egyben határa is. Az erósz eredetére utal, amely nem a teremtményi időben és térben teljeseedik ki.

4.1.6. Az erósz alapjának keresése

Az egymást szeretők az erósz alapját a komplementaritásban találják meg. Isteni dimenzióba emelkedve a görög atyák isteni erószként említik.

4.2. Az affektív család. A serdülőkori növekedésre gyakorolt következmények

PAOLO GAMBINI

Pápai Egyetem, Általános Pszichológia, Róma

Az 50-es évektől az olasz családokban jelentős változások következtek be. A család hierarchikus szerkezete demokratizálódott, a fiatalok szabadsága növekedett. A 90-es évektől a fiatalok ráébredtek a család fontosságára, és bizonyos fokig elfogadják a felnőttek „elsőbbségét”. Egyszerűbb, laza szabályrendszer érvényesül, a szülők megbocsátók. A külső szabályrendszer helyett a belső alkalmazkodás, kölcsönösség kerül előtérbe. A szabályt nem „beleteszik” a fiatal fejébe, hanem „kiveszik” (kibontják) belőle. A serdülőök családon belüli elégedettsége növekszik. A szülő az elsődleges referenciapont. Az új család védő, gondoskodó, „matrifokális”. Az apa, tekintélyéről lemondván, lágyabb, nőie-

sebb, fennáll a veszélye, hogy a gyermek „barátja” lesz. Az engedelmesség alapja, a szükségyszerű korlátok eredete nem a tekintély, hanem a szeretet. („Ha szeretsz, megteszed.”)

4.2.1. A szeretet családja korlát vagy erőforrás a serdülőkori fejlődésben?

Az affektív családban a fiatal nem annak elhagyására várja magát, hanem annak védelmében kellő autonómiát szerez az önállóságra. Pozitívum, hogy magas a kohézió, erőteljes a kommunikáció, kevés a konfliktus. Negatívum, hogy csökkent a motiváció a külső biztonság megteremtésére. A „szeretetcsalád” kevésbé alkalmas a felelősség (elkötelezettség) kialakítására. Ugyanakkor a serdülő jóllétére, boldogságára a szeretetcsalád pozitív hatással van. A szülőknek a serdülővel való elégedettsége egyik fontos paramétere annak, hogy a fejlődés jó irányba halad. A veszélye is megvan annak, hogy az autonómia csak a szülői kritérium szerint alakuljon.

4.2.2. A jelentős felnőttek ritka jelenléte a társadalmi közösségben

Az identitás kialakulásának további, fontos eleme a kortárs csoport, amelyben az önismeret, az érdeklődés, az elköteleződés családtól különböző hatásai is érvényesülhetnek. Kiemelt jelentősége van a serdülő felnőtté válásában a felnőttek visszajelzéseinek. Erőforrást, ugyanakkor védelmező funkciót is jelentenek kockázatos viselkedésekkel szemben. Ebből a szempontból jelentősebbek a formális csoportok, szemben a spontán csoportokkal. Ugyanakkor hiány van felnőttként és mintaként szolgálható felnőttekben. A formális csoportok vezetői (iskola, egyházi, stb.) itt kisebb szerepet játszanak, mint a tágabb család egyes felnőttjei. Jó felnőttkapcsolat sikeresebb partnerkapcsolattal is összefügg.

4.2.3. A felnőttek gyenge tükrözése az otthonon belül és kívül

A családon belül a serdülő fejlődése központban, azon kívüli felnőtteknél érdektelen. A kettő között nagy a különbség. Család és társadalom nagy elkülönülése. (*Nem véletlen a „progresszívek” családellenessége TL*). A családból való kiválást ezek nehezítik. Általános jelenség a késői önállósodás.

4.2.4. A szülői és társadalmi generativitás fejlesztésének szükségessége

A generativitás azt jelenti, hogy a felnőtt képes gyermekeket létrehozni, azokról gondoskodni (azokat nevelni), és róluk kellő időben leválni. Sokak szerint a második fázis jelen korunkban hiányosan valósul meg. A családon belüli generációs kapcsolatok tükröződnek a társadalom egészében is. (Pl. „életet adni” nem jelent sokat az új generációnak). A generatív szülők kevésbé ragaszkodnak saját gyermekeikhez, és nyitottabbak más fiatalok iránt is.

4.2.5. A proszociális család, a generatív körforgás elősegítésének módja

A generatív szülő nem csak saját gyermekébe investál. Pl. önkéntes munka, vagy a gyermek közösségi aktivitásában való részvétel útján. A közösségi tevékenységekben részt vevő gyermek általában sikeresebb a tanulmányokban és a társadalmi

életben. A proszociális, nyitott család elősegíti a gyermek társadalmi integrációját, amely manapság a gyengülés jeleit mutatja. Jelentős társadalmi tőkét képvisel, amely végül is a felelős állampolgárrá válás útja. A család és a társadalom kapcsolata kölcsönös legyen. A társadalmi intézmények családközpontúsága. Jelentős kezdeményezések: USA, Nagy-Britannia, ahol tanulmányokba illesztett közösségi szolgálatokat szerveznek.

(A recenzió megjegyzései: Marco Pavan az Ószövetség tanára az Énekek Éneke teológiai elemzését tárja elénk, magas szintű professzionalizmussal. A mű emberi, költői értékei mellett bemutatja annak teológiai vonatkozásait is. Ebből megtudjuk, hogy a szexualitás a teremtés mozzanataig visszanyúló, alapvető határozománya az embernek, vagyis isteni eredetű. Gambini professzor Az affektív családról szóló előadása feltárja azokat a változásokat, amelyeken a posztmodern családok az utóbbi évtizedekben átmennek. A család és a társadalom szorosabb integrációját tartja szükségesnek (pl. karitatív tevékenység, amelybe a serdülő is bevonható). A recenzió megítélése szerint a posztmodern dekonstrukcionizmus hatása itt is jelentős. A családi identitás rombolása eredményezi a fiatalok családalapítási motivációjának csökkenését, bizonyos fokú családfóbiát. Nincs alaposan kifejtve a különben nagyszerű meglátás: a jelentős felnőttek ritka jelenléte a szocializáció során. Ennek az egyetemi szférában különösen is szenvedő alanyai vagyunk, amikor is az oktatás (és a nevelés) elszemélytelenedik, az információátadás kerül előtérbe, amely a virtuális valóságba megy át.)

5. A recenzió összefoglaló megjegyzései a kötetről

Számos gondolatot megfogalmaztam az első kötet (Bossolo) értékelése kapcsán, amelyeket nem ismételtek.

Hatalmas ideológiai felhő közelít az atlanti térségből Közép-Európa felé. Feltételezem, hogy a Pápai Szalézi Egyetem háromkötetes hatalmas vállalkozása (amely háromrészes konferencia anyaga), egy egyházi önreflexióként értelmezhető. Felkészülés az Egyház tanításával össze nem egyeztethető, de hatalmas erővel érvényesülő neomarxista áramlatokkal való párbeszédre. Ehhez az Egyháznak is újra kell fogalmaznia, a tudományos kutatások fényében gazdagítania saját felfogását. Ezúttal az ifjúság, a nevelés és a szexualitás kérdéseiben. E második kötet az ember szexualitásával és nemiségével kapcsolatos alapvető kérdéseket tárgyalja. Az előadók és hozzászólók érdemeit a fejezetek utáni megjegyzéseimben méltattam, illetve egyes kritikai megjegyzéseimet ott fogalmaztam meg. Általános megjegyzéseim a kötetrel kapcsolatban:

1. A genderideológiával kapcsolatos nézetek olyan mértékben hatják át az európai társadalmak nyugati felét (beleértve az olaszt is), hogy szinte észrevétlenül átvesszük és használjuk ezen nézetek nyelvezetét (példák: patriarchális, bináris, kisebbség, elnyomás, feminizmus, nők ellen elkövetett bűnök /történelmi-társadalmi értelemben/, társadalmi konstrukció, stb.).

Bizonyos ideológiai nézeteket az előadók mégis magukévá tesznek. Például ez ember antropológiai mivoltának ilyen mértékű szexualizálása, vagy a nemiség szinte az isteni szférába emelése teológiai analógiákba öltöztetve. Az ember lényege, istenképisége azonban nem bináris, hanem inkább individuális és közösségi, nemektől függetlenül.

2. A konferencia tartalma egészében nagyrészt filozófiai, teológiai síkon mozog. Nyelvezete éppen ezért nem mindig könnyű. A recenzens kérdése: kinek szóltak az előadások, kinek íratott a könyv? Milyen gyakorlati, pedagógiai akciók következnek a magas szinten előadott kérdésekből?
3. Az előadók nem polemizálnak a genderelmélettel, az LMBTQ-ideológiákkal, nagyon helyesen. Csak elvétve történik utalás arra, amivel „nem vitatkozunk”.
4. Annak ellenére, hogy nem a mindennapi gyakorlattal foglalkozó, tiszteletre méltó szellemi kísérletről van szó, a recenzens reméli, hogy a könyv megjelenése hozzájárul ahhoz, hogy a gyakorlatba is átvigyük elméleti síkon megfogalmazott nézeteinket.
5. A pszichológiai jellegű témák megfogalmazására a szerzők többnyire a pszichoanalízis nyelvezetét használják (tudattalan, elfojtás, Oedipus-komplexus, stb. Lacanra hivatkoznak (a francia pszichoanalitikus csoport volt vezére). Ugyanakkor az olasz pszichológia és pszichiátria gazdagon kínálja a modernebb lélektani nézeteket is.

(A Szalézi Pápai Egyetem „Giovani, affetti, identità” (Fiatalok, érzelmek, identitás) című kutatási projektjének eredményeit bemutató sorozat második kötete. Dellaquila, Antonio (Ed.) 2023. *Uomo e donna. Il senso della differenza sessuale*. Roma, LAS. ISBN 9788821315619)

Vándorló házitanítókból befolyásos újságírók

A tanulás és tanítás szerepe Max Nordau és Kiss József korai pályájának alakulásában

Wandering Home Educators Turned Influential Journalists

The Role of Learning and Teaching in the early Careers of Max Nordau and József Kiss

Ujvári Hedvig

*PPKE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet
habil. egyetemi docens*

Abstract

The Budapest-born and subsequently acclaimed writer, journalist, doctor, cultural critic, and later Zionist, Max Nordau (1849, Pest – 1923, Paris), along with the poet, publisher, precursor of Nyugat, and editor of A Hét, József Kiss (1843–1921), established their friendship in 1865, and despite the geographical distance, it endured until the end of their lives. At the age of 19, Kiss took up the role of a wandering home teacher, seeking his livelihood in villages on the Great Hungarian Plain, with minimal formal training prior to that. In contrast, Nordau, already a young teenager, published German-language theater critiques and poems; at 16, he translated works for the publisher house Deutsch Testvérek and, following his graduation, secured employment at Pester Lloyd, the most prestigious German-language newspaper in Pest, under the direction of Falk Miksa. Officially a student of the Calvinist Gymnasium, due to his family's financial situation, he also had to work as a private tutor for a period. However, he did not abandon formal education; he later enrolled in the medical faculty of the University of Pest, where he successfully completed his studies while working as a foreign correspondent for several years. Nordau, who had already "made a name for himself" as a high school student regularly publishing in Pest's newspapers, guided and instructed his older, yet unknown friend through numerous letters on the path to literary and journalistic success. In my study, I not only examine the development of their relationship but also explore the influences that impacted Nordau during his public education, enabling him to thrive in various cultural and linguistic environments, providing insight into his intellectual superiority over Kiss.

Keywords: Max Nordau, Kiss József, Pester Lloyd, A Hét, Képes Világ

Absztrakt

A pesti születésű, majd Párizsban befutott író, újságíró, orvos, kultúrkritikus, majd cionista Max Nordaunak (1849, Pest – 1923, Párizs), valamint a költő, lapkiadó, a *Nyugat* előfutára, A Hét szerkesztőjének, Kiss Józsefnek (1843–1921) a barátsága 1865-től datálódik és a földrajzi távolság ellenére életük végéig tartott. Kiss 19 évesen vándortanítónak állt, és alföldi falvakban héber nyelvoktatóként kereste a kenyerét, előtte intézményes képzésben csak megszakításokkal volt része. Nordau ezzel szemben már kiskamaszként német nyelvű színikritikákat és verseket publikált, 16 évesen a *Deutsch Testvérek* kiadványait fordította, majd az érettségit követően Pest legpatinásabb német nyelvű lapjánál, a Falk Miksa által irányított *Pester Lloyd*-nál nyert alkalmazást. Hivatalosan a pesti református gimnázium diákja volt, azonban családi helyzete miatt egy ideig neki is házitanítóként kellett pénzt keresnie. Az intézményes tanulást később sem hagyta abba, a pesti egyetem orvosi karára iratkozott be, amit el is végzett, noha tanulmányaival párhuzamosan éveken át külföldi tudósítói munkát is végzett. A már középiskolásként „befutott”, pesti lapokban rendszeresen publikáló Nordau számtalan levélben instruálta, terelte idősebb, írói körökben még ismeretlen barátját az írói-újságírói érvényesülés útján. Tanulmányomban kettejük kapcsolatának alakulása mellett azt is bemutatom, hogy Nordaut milyen hatások érték már a közoktatásban, amelyek lehetővé tették számára a különböző kulturális és nyelvi közegekben való érvényesülést, illetve magyarázatot adnak a Kiss-sel szembeni intellektuális fölényére.

Kulcsszavak: Max Nordau, Kiss József, Pester Lloyd, A Hét, Képes Világ

1. Max Nordau életének és pályájának alakulása Pesttől Párizsig¹

Max Nordau számos európai újságnak dolgozott, többek között 35 évig volt a Berlinben megjelenő *Vossische Zeitung* párizsi tudósítója, valamint rendszeresen publikált tárcaleveleket Bécs vezető liberális lapjában, a *Neue Freie Presse*-ben. A 34 éves újságíró kultúrkritikai bestsellerével, a *Die conventionellen Lügen der Kulturmenschheit*-al vált Európa-szerte ismertté, majd egy évtizeddel később (1892/93) az *Entartung* című munkájával végleg beírta magát a fin de siècle szellem- és fogalomtörténetébe.

Nordau 1849-ben egy pesti ortodox zsidó családban látta meg a napvilágot, ám sikereit már végleges letelepedésének színhelyén, Párizsban érte el. Világlátásának alakulásához rá kell mutatni azokra a hatásokra, amelyek fiatalon érték asszimiláció, nyelvhasználat és -választás, valamint identitása szempontjából.

Max Nordau apja, Südfeld Gabriel 1799-ben született Krotocsinban, Poznan közelében, akkoriban még porosz földön. Szigorúan vallásos ortodox zsidó hírében állt. Képzett rabbi volt, de hivatását nem gyakorolta, hanem nevelőként kereste kenyerét

¹ A Nordau-kutatással kapcsolatos eredményeimet – amennyiben a kontextus megkívánta – több tanulmányomban is felhasználtam, illetve kiegészítettem (tk. Ujvári, 2007; Ujvári, 2017; Ujvári, 2021a; 2021b; Ujvári, 2023). Nordau és Kiss József korai kapcsolatával az utóbbi tanulmányaim foglalkoznak: az ItK-ban közölt írás (2021a) részletekbe menően irodalomtörténeti, filológiai aspektusokat vizsgál, míg a MKSz-ben megjelent (2023) kettejük sajtótörténeti kapcsolódási pontjait mutatja be. Korai levelezésük ezen felül olyan részeket is tartalmaz, amely kisebb mértékben ugyan, de nevelés és pedagógiatörténet szempontjából is adatokkal szolgálhat, nem utolsósorban a két feltörekvő író-zsurnaliszta mester és tanítvány relációjában.

többek között Prágában, Pozsonyban, majd Óbudára került. Nordau „tipikus maszkilént” jellemezte (Nordau, 1920, 21–23.), azaz politikailag osztrák, kulturálisan német, etnikailag és vallásilag zsidó volt, ily módon teljesen szemben állt a magyar nemzetfelfogással. Anyja (született Nelkin) Rigából származott. Nordaunak és két évvel fiatalabb húgának, Charlotténak („Lotti”) apai részről négy féltestvére volt. A Südfeld család a későbbiekben a Dohány utca 7. szám alatt lelt otthonra (Schulte, 1997, 45.).

A zsidóknál a művelődés, a tanulás fontosságára már Mózes V. könyvében megtalálhatók az irányelvek: az apák kötelességévé teszi, hogy fiaiknak átadják a vallás alapelveit, műveljék őket a hagyományok szellemében. A tankötelezettség így vallási parancs, vallási kötelesség. A zsidók művelődésében, tanintézeteik számának megnövekedésében és egyúttal a nem zsidó, világi képzésbe való egyre nagyobb számú belépésben nagy szerepet játszott a haszkala, a zsidóság körében német területről elinduló felvilágosodás irányzata. Magyarországon ez az ideológia találkozott II. József törekvéseivel: a zsidók polgárosítása kapcsán zsidó iskolák felállítását kívánta meg. Ennek nyomán számos zsidó iskola jött létre és megindult a világi oktatás (Felkai, 1992, 75–79.).²

Ausgezeichnete.		
Wezen ihrer musterhaften Eittlichkeit und ihres ausdauernden Fleißes wurden bei Gelegenheit dieser Jahresprüfung folgende Schüler (Schülerinnen), einer öffentlichen Belohnung würdig befunden.		
In der ersten Klasse.		
Deutsch Em.,	Müller Heinr.,	Weil Eman.,
Jung Mor.,	Yollak Josef,	Weinberger Jof.,
König Mor.,	Neuman Ad.,	Weiß Josef.
Kraus Jofef,	Scher Gottf.,	
Lippner Eman.,	<u>Südfeld Em.,</u>	
In der zweiten Klasse.		
Beck Eman.,	Helfer Ad.,	Freger Mor.,
Bing Mor.,	Kampel Ad.,	Schlesinger Sigm.,
Braun Leop.	Kohn Ad.,	Silberger Ad.
Bunovich Mor.,	Kronberger Leop.,	Schwarz Sigm.
Ellenbogen Gustf.,	Löwy Leop.,	Stettler Sigm.
Gnoch Jaf.,	Löwy Phil.,	Treiblich Josef.
Friedländer David,	Modern Sam.,	
Hamburger Ed.,	Yollak Leop.,	
In der dritten Klasse.		
Bergmann Mor.	Kohner Aug.,	Kadwanner Jof.,
Breiner Mor.,	Kurzweil Ed.,	Reinß Jul.
Haas Jof.,	Meffler Jul.,	Spitzer Leopold.
Herzog Egid.,	Neuman Heinr.,	
Herzog Jul.,	Preuß Dav.,	

Nordau kitűnő bizonyítványa a zsidó elemi első osztályában

Forrás: Erstes Programm der isr. Haupt- und Unterrealsschule. Für das Schuljahr 1856. 45.

² A zsidó iskolák programjával egy rabbikból álló testület foglalkozott 1851-ben. Löw Lipót a heder és a jesiva modernizálását javasolta, mivel a zsidó iskolai oktatás alappilléreinek az emberi, zsidó vallási és magyar nemzeti nevelést tekintette. A konzervatív körök azonban nem helyeselték a világi tárgyak előtérbe állítását (Felkai, 1994, 40.).

Nordau – ekkor még Südfeldként – az 1814-ben alapított német tannyelvű Pesti Izraelita Főelemi Iskola diákjaként tanulta meg az olvasás és a betűvetés alapjait. A zsidó elemi iskola után tanulmányait a pesti katolikus gimnáziumban folytatta.

A kor iskolatörténetének és oktatásügyének megértéséhez magyarázatul szolgál, hogy 1849-ban Leo Thun vallás- és közoktatási miniszter az osztrák minta alapján életre hívta Magyarországon is a nyolcosztályos gimnázium intézményét. Az oktatás nyelvüül az iskola székhelyén honos nyelvet jelölte meg, amely nyelv grammatikáját és irodalmát mindenütt tanítani kellett. Egy évvel később a németet mindenütt kötelezővé tették. Egy 1854. év végén hozott rendelkezés értelmében a gimnázium felsőbb osztályaiban a tantárgyak zömét mindenütt németül kellett tanítani. 1855/56-ban ez a rendelkezés kiterjedt az alsóbb osztályokra is. A követelések azonban irreálisnak bizonyultak részint a tanárt, diákot egyaránt érintő nyelvi hiányosságok miatt, másrészt pedig a lakosság Habsburg-ellenes érzelmei miatt. Ennek következtében enyhítettek az intézkedéseken, és 1859-ben az iskola-fenntartók maguk dönthettek az oktatás nyelve felől; 1860-tól a német nyelv csak egy tantárgy volt. Lényegi változást az Októberi diploma hozott, minekutána a Thun-féle *Entwurfban* (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich* / Tanrendszerterv a gymnasiumokat illetőleg) megfogalmazottak helyett az új gimnáziumi tanterv a magyar nemzeti szellemű középiskolai oktatást helyezte előtérbe; a német nyelvet csupán rendkívüli tantárgyként jelölte. Egy évre rá született az a rendelkezés, miszerint a német nyelv és irodalom a gimnáziumok összes osztályában heti két órában kötelező tantárgyként szerepel (Mészáros, 1988, 78.; Mészáros 1996, 47–52., 83–88.). Nordau ezt katasztrófaaként élte meg, hiszen apja Goethe és Schiller nyelvének szeretetére és a magyar kultúra elutasítására tanította. Ennek nyomán hamarosan iskolát váltott, és a német nyelvű kálvinista gimnáziumban fejezte be tanulmányait (Nordau, 1928, 16–20.).

Nordau iskolai éveit, tanulmányi előmenetelét fennmaradt iskolai értesítők alapján részben sikerült rekonstruálni. Bizonyos, hogy az 1859/60-as tanévet a *k. k. Staatsgymnasium* (pesti „államgimnázium”) első osztályos diákjaként végezte.³ A tanév végén kiadott iskolai értesítő nem közli ugyan a diákok névsorát, de említésre méltó az immár nyolcosztályosként jegyzett gimnázium statisztikája: a 299 diákból 149 tartozott az izraelita, és csupán 83 a katolikus felekezethez.⁴ Nordau osztályába 68 tanuló járt, ebből 35 tartozott az izraelita felekezethez. A nemzetiségi tagozódás szerint 58-an vallották magukat németnek, heten magyarnak. Az első évfolyamos Nordau órarendjében az alábbi tantárgyak szere-

³ „Az 1770-es évek végétől azokat a katolikus gimnáziumokat nevezték ‚királyi’ gimnáziumoknak, amelyeket az állami hatóságok által kezelt *Tanulmányi Alapból* tartottak fenn.” (Kiemelés az eredetiben.) A megnevezésekhez: a királyi gimnáziumokat 1849 után az *Entwurf* terminológiájának megfelelően „államgimnáziumoknak”, 1867 és 1883 között ismét királyinak, 1883-tól 1946-ig királyi katolikusnak hívták (Mészáros, 1996, 84–85. old). A Nordau által látogatott intézmény 1858 őszén indult négy osztállyal (Mészáros, 1996, 51.).

⁴ *Programm des k.k. Staatsgymnasiums in Pest veröfentlicht am Schlusse des Schuljahres 1860*. 28. Az iskolai értesítők kiadása 1777-től volt kötelező. 1844-től a latin helyett magyarul jelentek meg. Mészáros, 1988, 81).

peltek: hittan (heti 2 órában), latin nyelv (8), német nyelv (4), magyar nyelv (2), természetrajz (3), természettan (2), matematika (3).

Nordau – még mindig Südfeld Simon néven – 4. osztályos gimnáziumi teljesítményéről már pontos adataink vannak.⁵ Ezek szerint: erkölcsi viselet: dicséretes, figyelem: feszült, szorgalom: kellő.⁶ Tanulmányi eredményei – hat érdemrendes rendszerben – jeles és kitűnő között váltakoztak: kitűnő eredményt ért el hittanból és természetrajzból, míg jelesre vizsgázott latin, német és magyar nyelvből, valamint történelemből, mennyiségtanból és természettanból. A rendkívüli tantárgyak közül a szépírást jó eredménnyel teljesítette. A tanári kar olyan művész, író és tudós tanárokból állt, akik koruk szellemi életére nem kis befolyást gyakoroltak. Nordaut tanította többek között Rómer Flóris (természetrajz), Lonkay Antal (magyar nyelv és irodalom) és Riedl Szentde (filozófia, német irodalom).

Noha a katolikus oktatásügy igyekezett a protestáns iskolákhoz hasonló tanügyi autonómiát szerezni, 1935-ig anyagi, pedagógiai, tantervi vonatkozásban teljes mértékben az állami hatóságok felügyelete alatt állt. Egy 1861 októberében hozott helytartótanácsi rendelet – Nordau ekkor járta a harmadik osztályt – a katolikus gimnáziumokat az oktatás nyelve szerint két csoportra osztotta: kizárólag magyar, illetve vegyes tannyelvű intézményekre. Nordau iskolája az utóbbi kategóriába tartozott, azaz az oktatás magyar nyelven folyt, de magyarázatok, feleletek, dolgozatok stb. esetében a tanulók többsége által beszélt nyelv, a német is használatos volt. Ezzel szemben a protestáns iskolák – noha az *Entwurf* követelményeihez ugyan alkalmazkodniuk kellett –, jóval nagyobb szabadságot élveztek, mivel az 1790/91-i országgyűlésen kivívott tanügyi autonómiájuk birtokában belső életüket maguk intézhették. Az iskolák fenntartói maguk határozhatták meg az oktatás nyelvét, a világi hatóságok csak az intézmények felügyeletét látták el (Mészáros, 1988, 85–89).

Valószínűleg ez a vallási szabadság szellemében született intézkedés lehetett Nordau döntésének a katalizátora. Az ötödik osztályt (1863/64) ugyan még a katolikus gimnáziumban kezdte meg, de már nem itt fejezte be: még a tanév folyamán a kálvinista gimnázium tanulója lett.⁷ Ebben az időben Nordau kisebb írásaival már kilépett a nyilvánosság elé: több verse és prózai írása jelent meg a Pesten kiadott *Der Salon – Organ für Belletristik, Kunst und Mode* című lapban (Ujvári, 2021a, 87).

⁵ *A pesti kir. kath. főgymnasium ifjuságának érdemsorozata és tanári személyzete az 1862/3 tanév második felében.* Jelzete (OSZK): Értésítő 319/1862–3/2.

⁶ A figyelmet négyes skálán, míg az erkölcsi viseletet és a szorgalmat öt jeggyel értékelték. Utóbbi kettőből a mai négyes osztályzatnak megfelelő jegyeket kapta, azaz az erkölcsi viselete lehetett volna még „példás”, a szorgalma pedig „ernyedetlen”.

⁷ *A pesti kir. kath. főgymnasium ifjuságának érdemsorozata és tanári személyzete az 1863/4 tanév második félévében.* Jelzete (OSZK): Értésítő 319/1863–64/2. Az ötödik osztályt ugyan megkezdte, neve szerepel a névsorban, de a második félévben már a „kimaradt” rovatban olvasható a neve. Az iskolaváltás Nordau visszaemlékezései szerint a kálvinista gimnázium német tanítási nyelvvel magyarázható, ugyanakkor ennek ellentmond, hogy a református gimnázium ebben az időben a magyar kultúra fellelvára volt (Schulte, 1997, 37).

1866-ban egy évet vidéken, Rákoskeresztúron (ma Budapest) töltött házitanítóként, majd a gimnázium felső évfolyamait befejezve 1867-ben érettségi vizsgát tett.⁸



A középiskolás Max Nordau

Forrás: Christoph Schulte (1997). *Psychopathologie des Fin de siècle: Der Kulturkritiker, Arzt und Zionist Max Nordau*. 38.

⁸ A Kiss Józseffel folytatott levelezésből kiderül, hogy Nordau érettségi előtt felvette a kapcsolatot Török Pál (1808–1883) református püspökkel, pesti gimnáziumigazgatóval, aki a hatályos törvényekkel szemben megadta neki az engedélyt, hogy a gimnázium utolsó három évének anyagából vizsgát tegyen, illetve érettségizhessen a pesti református gimnáziumban (A törvény csak max. két év anyagát engedélyezte.) Kissnek arról számol be, hogy 1866. december 1-jén nagyszerű eredménnyel számot adott a 6. osztály tananyagából, majd 1867. július 29-én következnek a vizsgák a 7. és 8. osztály tantárgyaiból, illetve az érettségi is. Az egész procedúra könyvekkel együtt 70 forintba került. Nordau ezen sorai egyben arra is utalnak, hogy a Deutsch Testvéreknél annyi feladatot vállalt, ami nem tette számára lehetővé a rendszeres iskolalátogatást. Deutschék Falk Miksával folytatott levelezéséből kiderül, hogy 1865-ben Nordaut bízták meg a Magyar Akadémiai Album németre fordításával (*Gedenkbuch zur Eröffnungsfeier des ungarischen Akademie-Palastes*, von Max Falk et al., Pest, Deutsch, 1865). Falk ekkor nem ismerte még a 16 éves diákot, ezért Deutschék igyekeznek meggyőzni őt: méltatják „a nagyon fiatal, rendkívüli tehetséggel megáldott” Nordaut, akitől a pesti lapok már több ízben közöltek írásokat, valamint a *Fata Morgana* főmunkatársa volt (Ujvári, 2023). Ld. OSZK Fond IV/202.

1.1. Zsidó Südfeldből árja Nordau?

1948. sz.
anyakönyv.

KIVONAT
a pesti izr. hitközség születési anyakönyvéből.

A ... betűs könyv ... lapj. ... sz. a. az 1849. ...
... évről a következők foglaltanak:

Az újszülött neve: Simon Miksa
születésének ideje: 1873 július 19.

neme: fiú
származásának minősége: török

Az atya neve, állása vagy foglalkozása és születésének helye: Südfeld, Habsburg Birodalom

Az anya családi- és egyéni neve és születésének helye: Rebecca Boralia

A szülők lakása és a gyermek születésének helye: az anyja a szülői házában volt, Simon Miksa

A bába neve: Rebecca Boralia

Fiúknál: a körülmételő neve és a körülmételés ideje: Miksa

Leányoknál: a névadás napja: _____

A koma neve, állása vagy foglalkozása és lakása: Südfeld

Jegyzet: Az izr. tan. 3103/1880. sz. hat. alapján a közbiztonsági biz. megengedte, hogy a M. N. belügymin. sz. 13132/1873. sz. határozata mentén vezetéknévét, Nordau-ra változtassa. 1880 aug. 9.

Kelt Budapesen, 1948. évi január hó 10. napján.

Ez a kivonat az anyakönyvi bejegyzéssel szözszerint megegyező.

A pesti izr. hitközség rabbisága
mint anyakönyvi hivatal

[Signature]
Anyakönyvvezető

Nordau születési anyakönyvi bejegyzése a pesti rabbiság anyakönyvében

Forrás: MILEV, accessed January 15, 2024, <https://collections.milev.hu/items/show/31002>

Südfeld Simon Miksa születési anyakönyvi kivonatának másolatából kiderül, hogy Nordau a belügyminiszter engedélyével 1873 óta törvényesen viselheti az eredeti családnév helyett a maga választotta vezetéknevet. Már a visszaemlékezéseiben található utalás arra, hogy gyerekfejjel is szívesen szignálta ezzel a névvel vagy M. N. jelzéssel a különböző orgánumokban megjelenő kisebb írásait (Nordau, 1928, 21.). Különösebb akadályokba ez nem ütközött, ugyanis az állami szervek a kiegészítést követő évtizedekben a névváltoztatásokkal kapcsolatban liberális álláspontra helyezkedtek: sem korlátozni, sem elősegíteni nem akarták ezeket. A legtöbb kérelemnek helyt adtak, tekintet nélkül a kérelmező szociális vagy etnikai hátterére, felekezeti kötődésére, nem tettek különbséget névmagyarosítás és másféle névváltoztatások között, így lehetőség volt magyar nevet idegenre változtatni, vagy akár idegen hangzású nevet egy másik idegen hangzásúra cserélni (Karády & Kozma, 2002, 39).

A névváltozással kapcsolatosan természetesen az a releváns kérdés, hogy milyen motivációk vezérelték a Süd/Feld > Nord/Au (dél/mező > észak/liget) cserét, azaz a megváltozott identitás külső megjelenítésére, illetve a nyilvános önbemutató megváltozására irányuló aktust. Jens Malte Fischer (1997, 94.) kétségbe vonja a mesterséges arizálás (árjásítás) tézisé, mivel Nordau fejlődése ennek ellentmond. Christoph Schulte szerint Nordaunak ez a későbbi átalakulása öntudatos zsidóvá és cionistává egyáltalán nem volt előre programozott, hiszen az önkéntesen Párizsba áttelepült és német nyelven alkotó író csak az antiszemitizmus és Theodor Herzl révén vált cionistává. A névváltozás arra volt hivatott, hogy Nordau a pesti közegben a zsidó származását titkolhassa. Nordau, még mielőtt a cionizmus felé fordult volna, évtizedekig azzal volt elfoglalva, „hogy minden külső megjelenésében a zsidó mivoltára utaló összes nyomot eltüntesse”. A zsidó Südfeld konvertálása a német Nordaura számára „átértékelést és felértékelést jelentett [...]. Hiszen a német nyelv Max Nordau írói és írásbeli közléseknél használatos nyelve, nem a szülők jiddise, nem a pesti környezet magyar nyelve”. Ez a névválasztás ellenállás úgy a zsidósággal, mint a magyarsággal szemben, „egy politikai és világnézeti tett” (Schulte, 1997, 25–27, 37.).

Nordaut iskolásként már érintette az Októberi diploma azon rendelkezése, miszerint az oktatás hivatalos nyelve a magyar lett. Az apa, Südfeld Gábor, aki eddig német nyelven oktató házitanítónak kereste kenyerét és a magyar kultúra iránt mély megvetéssel viseltetett, elvesztette az állását, s ezáltal a Südfeld család a megélhetés biztonságát. A magyarosítás folyamatát kulturális és anyagi szempontból egyaránt negatívumként élték meg. Ez a keserűség később visszaköszön Nordau bestsellerében, az *Entartungban* (1892/93), amelynek vezérgondolata abban áll, hogy a Goethe és Schiller kultúrájától való bármiféle eltávolodás kulturális elfajuláshoz vezet. A magyarokhoz való asszimilálódás gondolata undorral töltötte el Nordaut, aki mindvégig német író akart maradni. Úgy vélte, hogy a névváltoztatással megszabadult a zsidó gyökereitől, a magyarságtól való szabadulás módját pedig a megszokott környezet elhagyásában látta (Schulte, 1997, 37–39.).⁹

1.2. Az orvostanhallgató és pályakezdő újságíró

Sulkovszky József	Jogtudomány	68	—	I.	
Sulyok Árpád	orvosi	69	—	I.	II.
Südfeld Simon	jogtani	71	—	I.	II.
Sült József					

Nordau egyetemi hallgatóként való regisztrációja

Forrás: *A budapesti magyar királyi tudomány-egyetem almanachja* (1873). Buda. 89.

⁹ Az asszimiláció folyamatát jelen dolgozat nem tárgyalja, részletesen ld. Ujvári (2017). Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy Nordau viselkedése és cselekedete sokkal inkább kivételnek, semmint korának általános tendenciájaként értékelhető, Karády (1997, 35–40.) Nordaunak a német kultúra iránti feltétel nélküli vonzódását az „asszimilációs igények túlteljesítésének” nevezi.

Nordau 1867-ben érettségi vizsgát tett, majd a pesti egyetem orvosi karára iratkozott be. Hogy mi vitte éppen a medicina felé, arról valójában csak feltételezéseink vannak, konkrét utalásokat nem találtunk. Karády Viktor (1997, 96–97.) utal arra, hogy a hagyományos műveltség mellett a modernizáció kezdetén fokozott érdeklődés mutatkozott a nagy szellemi odafigyelést igénylő foglalkozások, többek között az orvosi pálya iránt. Ezt az 1872/73-as akadémiai év első félévére vonatkozóan az alábbi adatokkal lehet alátámasztani: 252 zsidó hallgató iratkozott be jogra, 141 orvostanhallgatónak, és csupán 15-en folytattak bölcséleti tanulmányokat. A római katolikus felekezethez tartozó hallgatók esetében ugyanez a rangsor (791 jogász, 248 medikus, 51 bölcsész).¹⁰



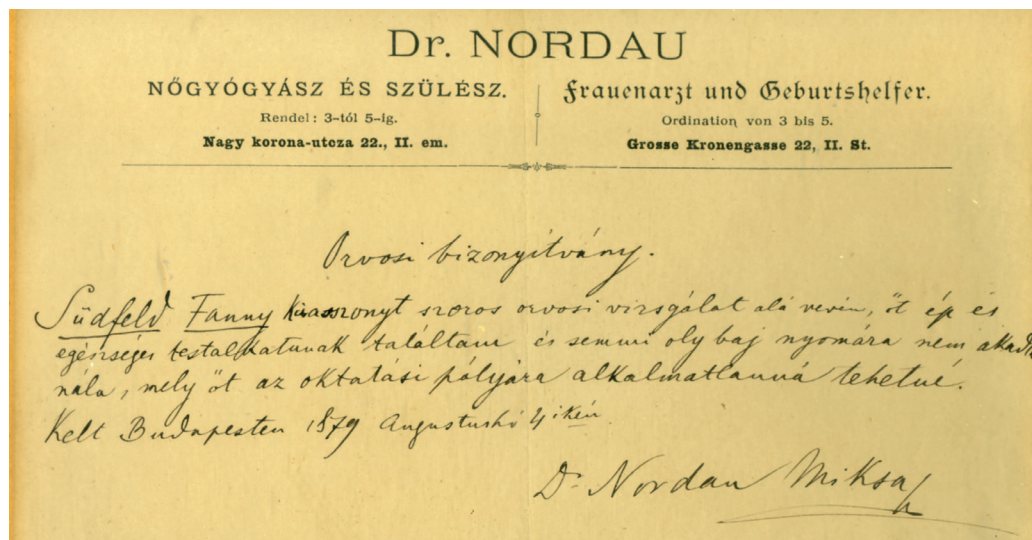
Falk Miksa (1828–1908), a Pester Lloyd szerkesztője

Forrás: Wikipedia, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Falk_Miksa.JPG, letöltés: 2024. február 20.

Az 1867-es év Nordau újságírói pályafutása szempontjából is jelentős évszám, ugyanis ekkor lett a Falk Miksa által szerkesztett tekintélyes német nyelvű orgánus, a *Pester Lloyd* munkatársa. Életmódját ez jelentős mértékben befolyásolta, hiszen nappal tanult, este pedig az újság számára írt tárcáival foglalkozott. Falk Miksa elégedett lehetett Nordau munkájával, mert az 1873-as bécsi világkiállításra őt küldte a lap tudósítójaként a császárvárosba (Ujvári, 2012). Áprilistól novemberig mintegy 100 tárca jelent meg tőle a feuilleton-rovatban. Év végén beutazta Németországot és Európa északi részét, majd 1874 áprilisában végre kezdetét vehette a rég óhajtott európai tanulmányút, amelyre minden fillért maga keresett meg. Az útvonal jól nyomon követhető a tárcák tematikája alapján: Szentpétervár, Moszkva, Berlin, Anglia, Izland, majd Franciaország következett. Ennek a két mozgalmas évnek a hozadékát a *Vom Kreml zur Alhambra* című könyvben foglalta össze (Ujvári, 2006; Ujvári, 2007).

¹⁰ Vö. A budapesti magyar királyi tudomány-egyetem almanachja. Buda, 1873. 89. Vörös Károly (2005, 43.) adatai szerint az 1874/75-ös tanévben a tudományegyetemi hallgatók 20 százalékát – túlnyomórészt az orvosi és a jogi karon – a zsidóság adta.

A hosszas távollét persze nem kedvezett az orvosi tanulmányoknak, amelyeket ezekre az évekre Nordau valószínűleg felfüggesztett. Csak 1875 év végén tért vissza Budapestre, majd 1876 januárjában befejezte a képzést (Ujvári, 2021b). Ezt követően szakított a *Pester Lloyd*dal; valószínűleg magas anyagi követeléseit Falk nem volt hajlandó teljesíteni (Schulte, 1997, 79.), majd elszereződött a *Neues Pester Journal*hoz. Ám Budapesten nem volt tartós maradása; május 1-én hűgával és édesanyjával Párizsba költözött, ahol orvosként és több európai lap tudósítójaként tevékenykedett. 1878-ban ugyan rövid időre hazaköltöztek, de 1880-ban végleg letelepedtek Párizsban.



Max Nordau, Orvosi igazolás

Forrás: MILEV, accessed January 15, 2024, <https://collections.milev.hu/items/show/32446>.



Max Nordau portréja

Forrás: Liczkó J. fényképész, MILEV, accessed January 15, 2024, <https://collections.milev.hu/items/show/35675>.

A város mellett szolt egy szabadúszó újságíró számára kínálkozó számtalan munkalehetőség, valamint egy orvos esetében a párizsi orvosi kar nemzetközi híre. Nordau ugyanis tanulmányait még nem tekintette befejezettnek, tervezte egy orvostudományi disszertáció megírását, és szeretett volna az orvostudományi antropológiában elmélyülni (Ujvári, 2021b).

2. Max Nordau „intelmei” Kiss Józsefhez



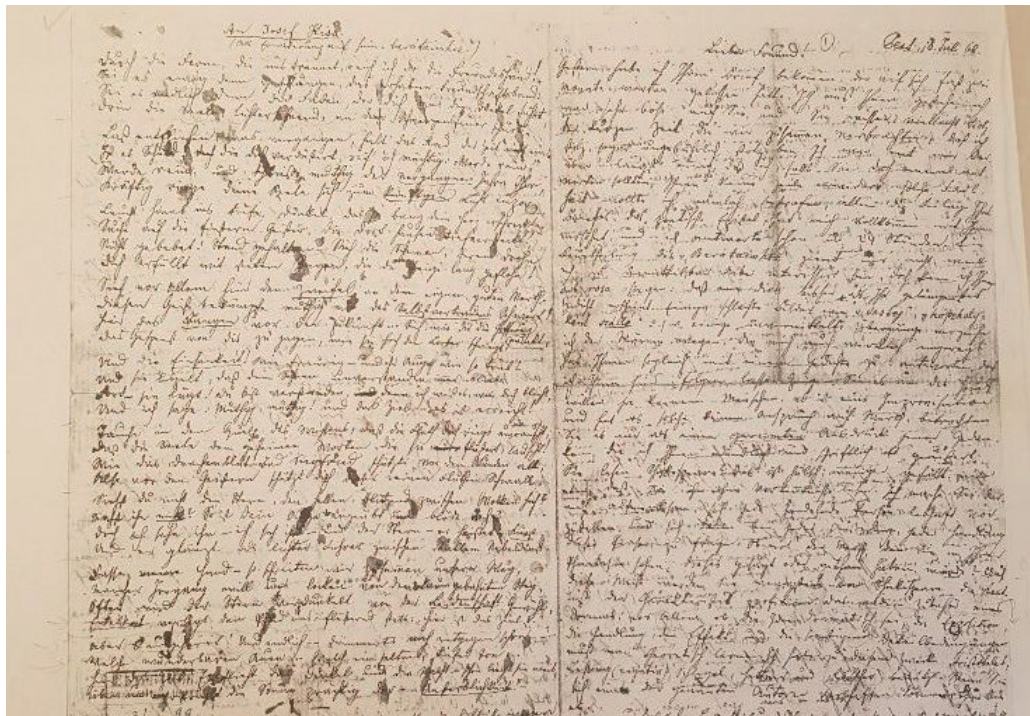
Borsos József: Kiss József költő fiatalkori portréja

Forrás: *MILEV*, accessed January 15, 2024, <https://collections.milev.hu/items/show/36794>

A Kiss Józseffel kapcsolatos kutatások érthető módon irodalmi pályafutására és lapszerkesztői tevékenységére fókuszálnak, így a *Zsidó dalok* 1868. évi megjelenését követően vetül rá figyelem (Glatz, 1904; Rubinyi, 1926; Komlós, 1997, Gracza, 2018). Anynyi bizonyos, hogy szülei rabbinak szánták. Iskoláit nem utolsósorban családjá rossz anyagi helyzete miatt megszakításokkal Miskolcon, majd a rimaszombati gimnáziumban végezte, 1861-ben Debrecenben, a Református Kollégiumban folytatta, csekély sikerrel (Ács, 2000). A következő év tavaszán, 19 évesen vándortanítónak szegődött,

alföldi falvakban elsősorban héber nyelvet oktatott. E korai időszak feltérképezéséhez jelentős támpontot nyújt Max Nordau és Kiss József fennmaradt levelezése (Révész, 1941; Scheiber & Zsoldos, 1972; Ujvári, 2021a).¹¹

Megismerkedésük 1865-re tehető, ugyanis Kiss ebben az évben feljött Pásztórol Pestre, hogy irodalmi kapcsolatokra tegyen szert: egyrészt ekkor a zsidó tanítóknak börzeje is volt a fővárosban, másrészt fiatal írók társaságát kereste. Megismerkedett többek között Rákosi Jenővel, Nordau Miksával, Goldziher Ignáccal, a későbbi orientalistával és unokatestvérével, a majdani szemészprofesszorral, Vilmossal (Zsoldos, 1972, 81–83.). Nordau és a hat évvel idősebb Kiss József között a levelezés megismerkedésüket követően kezdődött és életük végéig tarthatott. Az 1866 és 1869 közötti évekből tizenegy Kissnek címzett dokumentum maradt fent, ezek rendszeres kapcsolat-tartásra utalnak.¹² Az írások révén kiviláglik, hogy noha Kiss nem sorolja Nordaut a „felfedezői” közé, azaz nem helyezi Almási Balogh Sámuel serkei tiszteletes, Rákosi Jenő, Toldy Ferenc és a műfordító Neugebauer László mellé, mégis Nordau volt az, aki az elsők között felismerte Kiss költői tehetségét.



Max Nordau levele Kiss Józsefhez, Pest, 1866. július 18.

Forrás: OSZK Kézirattár

¹¹ Lelőhely: OSZK Kézirattár, Levelestár, Nordau, Max – Kiss Józsefhez. (Minden további jelzet nélkül.)

¹² Nordau és Kiss között 1875-ben is volt levélváltás (Scheiber & Zsoldos, 1972), illetve 1914-ből van egy (súlyosan sérült) levél a PIM-ben (jelzete: V5239/271). Elképzelhetőnek tartom, hogy Kiss József Nordaunak címzett levelei fellelhetők a jeruzsálemi Cionista Levéltárban (Central Zionist Archives Jerusalem).

A levelekből kiderül, hogy a 17 éves Nordau tudatosan tervezi, építi a jövőjét, és ugyanezt tanácsolja a 23 éves Kiss Józsefnek is. Noha a levelek nagyon mély baráti érzésről és ragaszkodásról tesznek tanúbizonyságot, a felek mintha nem lennének egyenrangúak: Nordau a domináns, az aktív, a határozott, az iránymutató, a másikat ösztönző, tanácsokkal ellátó fél, legyen az életvezetéssel, megélhetéssel vagy éppen költészettel kapcsolatos megnyilatkozás. Utóbbi a levelek egyik állandó témája: Nordau rendszeresen bírálja Kiss verseit, szöszeneteit, de maga is küld neki saját költeményeiből mutatványokat.¹³ Részletesen elemzi Kiss verseinek költői képeit, ritmikáját, szerkezeti felépítését, rámutat a hibákra, a jól sikerült részeket dicséri. *Szökökút* című – nyomtatásban nem megjelent (Hegedős, 2001) – verséről például azt írja, hogy „noha a képei merészek és eredetiek, sőt gyakran erőteljesek, de majdnem mindig nehézkesek. Formailag még tisztulnia kell. Ez azonban nem intés.“ Hiányolja Kissből a művészi tudatosságot, az átélést, az elmélyülést, amelyek nélkül egy költemény nem válhat műalkotássá. Kisst az intellektuális fejlődésre biztatja a szentimentalizmus és az ábrándozás ellenében, lehangolt állapotában igyekszik fokozni barátja önbizalmát, kitartásra ösztönzi. Nordau meglátása szerint Kiss „csak a művészi megfontolásnak van híján; a nyersanyag adott, de ennek a műalkotássá formálásához komoly és érett gondolkodás szükséges, nem lehet csak úgy beleírni a napba, ha az ember magasabb célok felé tör.“ Többször kérleli Kisst, hogy hagyjon fel „az idegölő álmodozással“, ne adja át magát a „magányában állandóan rátörő sötét érzéseknek“ (Ujvári, 2021a).

A levelek visszatérő témája a költő nyugtalansága, mivel nem jelent még meg verse nyomtatásban; ilyenkor Nordau türelemre inti, és arra ösztökéli, hogy küldje el írásait minél több fővárosi orgánumnak. A versírás mellett bátorítja Kisst, hogy egyéb, főleg prózai műfajokban (novella, elbeszélés, monda, karcolat) is próbálja ki magát. Mivel vidéki tudósítókat minden szépirodalmi lap szívesen fogadott tiszteletpéldányért cserében, publikációs lehetőségként a *Fővárosi Lapok*, a *Nefelejts*, a *Hazánk s a Külföld*, valamint *A Divat* című kiadványokat javasolta. Szinte Kiss szájába rágja, mit írjon (Ujvári, 2021a):

A Fővárosi Lapoknak írjon ismét egy vidéki tudósítást, mellékeljen néhány verset, azon belül is fordítást, és kb. ezt fűzze hozzá: »Az első tudósításom megjelenése felbátorít arra, hogy egy másodikat és néhány verset is küldjek Önöknek stb. Tisztelettel kérem legalább azoknak a példányoknak a megküldését részemre, amelyekben valami megjelent tőlem stb.« Végül írjon egyéb divatlapoknak is. Csak kapcsolatokat építeni, ez megfizethetetlen.

Nordau intelmei nyitott fülekre találtak: a *Fővárosi Lapok* hasábjain 1866 augusztusa és novembere között több írás jelent meg (K-s.) szignóval. Az írások mindegyike helyi történésekről, személyekről szól, az oláh cigány alakja szinte mindegyikben megelevenedik (Ujvári, 2023).

¹³Nordau a leveleit és verseit németül írta, de Kiss magyarul válaszolt, illetve magyar nyelvű költeményeket küldött bírálatra. Az idézett levélrészletek magyar nyelvű fordítása tőlem (U. H.) származik.

Nordaunak Kiss előtt nem véletlenül van tekintélye, hiszen – ahogy erre korábban rámutattunk – tizenévesen már „befutott” szerző, aki színházi bírálatokat jegyez, dramaturgiai kérdésekről értekezik, neve pesti lapokban megjelent nyomtatásban is. Az elismeréshez, a hírnévhez vezető utat pontosan meghatározta Kiss számára: ehhez a fővárosi lapokban való megjelenés mellett az érettségi vizsga megszerzését tartotta elengedhetetlennek, ezt több levelében is nyomatékosítja. Kisstől pedig elvárta a rendszeres kapcsolattartást, illetve azt, hogy leveleiben minél több irodalmi próbálkozásáról tájékoztassa. Éppen ezért a levelekben állandóan visszaköszön a tanulás, az előrejutás vágya, illetve ezzel összefüggésben a maturához vezető legoptimálisabb út kijelölése. Ez mindkettőjük esetében azt jelentette, hogy vidéki családokhoz szegődnek házitanítónak, mivel a szükséges anyagiakat így gondolták előteremteni (Ujvári, 2021a).

Nordau esetében ez 1866-ban következett be: az érettségi előtti évben, 1866 őszén Kisshez hasonlóan házitanítónak szegődött, Rákoskeresztúron kapott állást. Itt kelt levelében¹⁴ tudatja barátjával, hogy Kiss egy költeményét felolvasta a ház úrnőjének, aki azt vég nélkül dicsérte. A szerző nevében megköszönte az elismerő szavakat és örült barátja sikerének, miközben a közös cél lebegett a szeme előtt: „Csak írjon! Az nagyon jót tesz a szellemnek. És tanuljon! Én a magam részéről komolyan veszem, remélem, ez így történik az Ön részéről is!”

1866 novemberében ismét újabb intelmeket intéz Kisshez: „Ne hagyja magát a kudarcoktól eltántorítani, nagyon csekély azon szerencsegyermek száma, akik a sikerhez vezető utat puha szőnyegen teszik meg. Nekem sem jobb! De ezért letörni? Akkor szegyenkezniem kellene amiatt, hogy tollat ragadtam!” (Ujvári, 2021a)

3. Állandóság a vándorévek után (1871–1873)

A házitanítói éve után Nordau 1867-ben visszatért Pestre. A kiegyezés éve számára eseménydúsnak bizonyult: a sikeres érettségi vizsgát követően megkezdte orvosi tanulmányait, valamint ekkor szerződtette Falk Miksa az általa szerkesztett német nyelvű orgánum, a *Pester Lloyd* belső munkatársának (Ujvári, 2007). Életmódja ennek megfelelően úgy alakult, hogy nappal tanult, esténként pedig a hírlapkiadás megkövetelte feladatokkal foglalkozott. 1871-ben már Nordau szerkesztette az újság melléklapját, az *Ungarische Illustrirte Zeitung*ot (Ujvári, 2006).

Az 1867-es esztendő Kiss József számára is jelentős változást hozott. Az érettségi vizsgát ugyan nem sikerült letennie, de decemberben a vándortanítói időszakot végérvényesen maga mögött hagyta, feljött Pestre, és a Deutsch Testvérek nyomda és kiadói részvénytársaságánál helyezkedett el. Ez az időszak a magyar zsidóság szempontjából igen sűrű volt: a zsidó emancipáció törvénybe iktatása, a magyar zsidó kongresszus („Izraelita Egyetemes Gyűlés”) összehívása, majd ennek nyomán a Kiss jegyezte *Zsidó dalok* megjelenése 1868-ra esik.

¹⁴ Nordau 1866. szeptember 28-án kelt levele.

Kiss Deutschéknál kezdetben korrektori álláshoz jutott, majd 1869-től kisebb fordítások, illetve versek jelentek meg tőle az általa korrigált és Vértesi Andor által szerkesztett *Képes Világ*ban, illetve egyéb illusztrált lapok is lehozták írásait. 1871-ben átvette a szerkesztői feladatokat, majd megszűnéséig, 1873-ig a kiadvány főszerkesztője maradt. A lap Nordautól is közölt verset: *Leczkezés* című zsenyéje Udvardy Géza fordításában jelent meg.¹⁵

Nordau és Kiss szakmai élete az 1870-es évek elején szorosan összefonódott, mivel a vasárnapi újságként megjelenő *Ungarische Illustrirte Zeitung*ot nem a Pester Lloyd Társulat, hanem szintén a Deutsch Testvérek adták ki. A kiadvány nagy gondot fordított a magyar irodalom terjesztésére; többek között Nordau fordította le Arany János *Ősszel*, illetve *Lóra...!* című verseit, valamint Gyulai Pál *Oh! az idő...* című költeményét (Ujvári, 2006).

Az *Ungarische Illustrirte Zeitung* szerkesztői feladatait 1872-től a lap megszűnéséig, 1872 végéig Dr. Silberstein Adolf látta el. Működése alatt még inkább megnőtt az irodalmi közlemények és a közreműködők száma. Noha Nordau szerkesztőként nem közölt Kistól versfordításokat, Silberstein idejében több költeménye is megjelent németül: *Dalok az utcáról* címmel a *Daphnis és Chloe*, valamint *A magasból*, illetve a *Zsidó dalokból* az *Egy szó miatt* és a *Sóhaj* (Steinbach, 1886, 33–35.; Neugebauer, 1887, 25–26.; Ujvári, 2006).

4. Kitekintés

Nordau már fiatal éveiben remekül elboldogult hírlapíróként, húszas éve elejére pedig „befutott” újságíróvá vált. Falk Miksa annyira elégedett volt vele, hogy 1873-ban őt küldte a bécsi világkiállításra, ahonnan fél éven át hosszú tárcákban számolt be a császárváros eseményeiről, majd pályafutása során évtizedekig több neves európai lap, többek között a *Neue Freie Presse* és a *Vossische Zeitung* tárcaírója, illetve külföldi tudósítója volt.

Ezzel szemben Kiss József soha nem vált újságíróvá. Nordau maga is megállapította ezt: „Hogy ön nem született hírlapírónak,¹⁶ azt én már régen tudtam [...]. Ön Isten kegyelméből költő [...]. El kell jönnie a napnak, amikor egész Magyarország be fogja ezt látni.” (Gács, 1958.) Ugyanakkor irodalmi tevékenységéből sem tudott megélni. Lapszerkesztőként azonban 1890-től neve egybeforrt *A Héttel*, így az irodalmi modernség előfutáraként végleg beírta magát a magyar irodalom és sajtó történetébe.

¹⁵ *Képes Világ*, 1872, 25. sz., 387. Udvardy (Cserna) Géza (1842–1876) ügyvéd, költő, lapszerkesztő volt.

¹⁶ Rövid ideig, 1874–75-ben próbált hírlapíróként tevékenykedni Toldy István *Nemzeti Hírlapjánál*.

Irodalomjegyzék

- A budapesti magyar királyi tudomány-egyetem almanachja (1873). Buda.
- Ács Gábor (2000). Adalékok Kiss József pályakezdésének vitatott kérdéseire. In Bicskey István & Imre László (szerk.), *Értékek kontextusa és kontextusok értéke* 19. századi irodalmunkban (= *Studia Litteraria* 38), pp. 143–156. Debreceni Egyetem Magyar és Összehasonlító Irodalomtudományi Intézete. <https://dea.lib.unideb.hu/items/b4417c3a-4bd1-49de-b3c4-e0a3106b43fa>
- A pesti kir. kath. főgymnasium ifjúságának érdemsorozata és tanári személyzete az 1862/3 tanév második felében.
- A pesti kir. kath. főgymnasium ifjúságának érdemsorozata és tanári személyzete az 1863/4 tanév második felében.
- Erstes Programm der isr. Haupt- und Unterrealsschule. Für das Schuljahr 1856.
- Felkai László (1992). A magyarországi zsidó iskolázás főbb vonásai világivá alakulásáig. In Landesmann György & Deutsch Róbert (szerk.). *Hetven év: Emlékkönyv dr. Schweitzer József születésnapjára* pp. 75–79. Budapesti Zsidó Hitközség.
- Felkai László (1994). A zsidó iskolák tantervi változásainak sajátosságai. In Balogh László (szerk.), *A zsidó iskolaügy története Magyarországon* (= *Neveléstörténeti Füzetek* 14.), pp. 39–48. OPKM.
- Fischer, Jens Malte (1997). Dekadenz und Entartung: Max Nordau als Kritiker des Fin de siècle. In Roger Bauer (Hg.), *Fin de siècle* (= *Studien zur Philosophie und Literatur des 19. Jahrhunderts* 35), pp. 93–111. Klostermann.
- Gács Teri (1958). Max Nordau levele Kiss Józsefhez (Dijon, 1875. április 4.). *Uj Kelet* [Tel Aviv], 39(3167) (december 29.).
- Gedichte von Josef Kiss (1887). Aus dem Ungarischen von Ladislaus Neugebauer. Otto Wigand.
- Glatz Károly (1904). Kiss József: Irodalmi tanulmány. Politzer Zsigmond és Fia.
- Gracza Lajos (2018). Kiss József német nyelvű autográf önéletírása. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 122(6), pp. 803–808. https://epa.oszk.hu/00000/00001/00456/pdf/EPA00001_ItK_2018_6_803-808.pdf
- Josef Kiss' Gedichte, 1868–1881 (1886). Deutsch von Dr. Josef Steinbach. Georg Szelinski.
- Karády Viktor (1997). Zsidóság, modernizáció, polgárosodás. Cserépfalvi.
- Karády Viktor & Kozma István (2002). *Név és nemzet: Családnév-változtatás, névpolitika és nemzetiségi erőviszonyok Magyarországon a feudalizmustól a kommunizmusig*. Osiris.
- Kiss József Összegyűjtött versei (2001). Kiad., jegyz. Hegedős Mária. Argumentum.
- Komlós Aladár (1997). *Magyar–zsidó szellemtörténet a reformkortól a holocaustig*. 2. köt.: Bevezetés a magyar–zsidó irodalomba. Múlt és Jövő.
- Mészáros István (1988). *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1945* (Általánosan képző középiskolák). Akadémiai Kiadó.
- Mészáros István (1996). *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

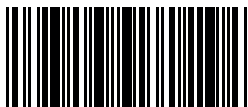
- Nordau, Anna und Max (1928). *Erinnerungen: Erzählt von ihm selbst und von der Gefährtin seines Lebens*. Renaissance-Verlag.
- Nordau, Max – Kiss Józsefhez [1866–1869]. OSZK Kézirattár, Levelestár.
- Nordau, Max (1920). *Meine Selbstbiographie*. In *Eine Gartenstadt für Palästina: Festgabe zum siebzigsten Geburtstag von Max Nordau* (= Nationalfonds-Bibliothek 5), pp. 21–23. Jüdischer Verlag.
- Programm des k.k. Staatsgymnasiums in Pest veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1860.
- Révész Béla (1941). *Max Nordau élete*. Az író kiadása.
- Rubinyi Mózes (1926). *Kiss József élete és munkássága*. Singer és Wolfner.
- Scheiber Sándor & Zsoldos Jenő (1972). *Ó mért oly későn: Levelek Kiss József életrajzához*. Magyar Izraeliták Országos Képviselőte.
- Schulte, Christoph (1997). *Psychopathologie des Fin de siècle: Der Kulturkritiker, Arzt und Zionist Max Nordau*. Fischer.
- Szinnyei József (1891–1914). *Magyar írók élete és munkái*. <https://mek.oszk.hu/03600/03630/html/>
- Ujvári, Hedvig (2006). *Max Nordaus journalistische Tätigkeit für die Ungarische Illustrierte Zeitung*. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 58(1), 67–72.
- Ujvári, Hedvig (2007). *Dekadenzkritik aus der »Provinzstadt«: Max Nordaus Pester Publizistik*. *Argumentum*.
- Ujvári, Hedvig (2012). *Zwischen Bazar und Weltpolitik: Die Wiener Weltausstellung 1873 in Feuilletons von Max Nordau im Pester Lloyd* (= *Geschichtswissenschaft* 17). Frank & Timme.
- Ujvári Hedvig (2017). *Asszimiláció, nyelv és identitás problematikája a fiatal Max Nordaunál és Herzl Tivadarnál*. In *Uő: Identitások és kommunikációs csatornák: Magyar–német–zsidó kulturális metszéspontok a dualizmus kori Magyarországon*. pp. 27–45. MTA BTK.
- Ujvári Hedvig (2021a). „Csak bátorság, kitartás és akarat!”: Adalékok Kiss József vándoréveihez a Max Nordaival folytatott levelezés alapján. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 125(1), pp. 83–102.
- Ujvári, Hedvig (2021b). *Ein Spagat zwischen mehreren Karrieren – Die Anfänge der Laufbahn von Max Nordau als Arzt und Journalist in Budapest*. *Kaleidoscope*, 12(22), pp. 156–166. <https://doi.org/10.17107/KH.2021.22.156-166>
- Ujvári Hedvig (2023). „Az Ön iránti érzéseim soha nem változnak”: Max Nordau és Kiss József szakmai-baráti kapcsolata újságírói pályafutásuk kezdetén. *Magyar Könyvszemle*, 139(2), 233–248. <https://doi.org/10.17167/mksz.2023.2.233-248>
- Vörös Károly (2005). *A budapesti zsidóság két forradalom között, 1849–1918*. In *Varga László (szerk.), Zsidóság a dualizmus kori Magyarországon: Siker és válság*, pp. 40–57. Pannonica – Habsburg Történeti Intézet.
- Zsoldos Jenő (1972). *Korai fejezetek Kiss József életéből*. In *Scheiber Sándor (szerk.) MIOK Évkönyv 1971/72*, pp. 81–103.



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

ISSN 2939-8649 (Online)



2939-8649

ISSN 1785-4342 (print)



1785-4342