



MESTER ÉS TANÍTVÁNY

MASTER AND DISCIPLE

Új folyam II. 1. szám
2024



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar



MESTER ÉS TANÍTVÁNY
MASTER AND DISCIPLE

Pedagógiai folyóirat
Pedagogical Journal

Új folyam II. 1. szám
2024

Főszerkesztő:
Kormos József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettes:
Kozma Gábor (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-helyettes:

Kozma Gábor (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/mesterestanitvany>

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
Juhász Márta: Tendenciák az esztergomi (német nemzetiségi) tanítóképzés történetében	9
Kozma Gábor: Globálisan a családról	23
Mongyi Norbert: Developing learners' intercultural communicative competence using thinking routines in inquiry-based English language teaching	33
PÁRBESZÉD	47
Bodó Márton: Iskolai Közösségi Szolgálat gyakorlata a szerzetesi fenntartású gimnáziumokban II. A szerzetesi iskolák IKSZ-programjai 10 éves távlatban	49
Rajki Zoltán: A bölcsészeti, társadalomtudományi és pedagógiai szakokon tanuló egyetemi hallgatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismeretei és az MI mindennapi használata	62
VISSZAJELZÉSEK	83
Tringer László: Recenzió Mauro Mantovani (szerk.) Maturazione degli affetti e vita buona – Identità di genere e orientamento sessuale [Az érzelmek érése és a jó élet – Nemi identitás és szexuális irányultság] című olasz nyelvű kötetéről	85

Bevezető

Tisztelettel köszöntjük olvasóinkat a *Mester és Tanítvány* folyóirat 3. számának a megjelenése alkalmából. Mostani számunkban is – az előzőekhez hasonlóan – a nevelés-oktatás világának sokszínűségét és aktuális témáit mutatjuk be.

A *Látóhatár* rovat Juhász Márta által jegyzett első írása a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen folyó német nemzetiségi tanítóképzés történeti háttérét, tartalmát, formáit ismerteti. Külön tárgyalva az elméleti és a gyakorlati képzés jellegét, egyben áttekintve azokat a lehetőségeket, amelyek elősegítik a minőségi tanítóképzést ezen a területen. Kozma Gábor tanulmányában a Szentszék által életre hívott globális társadalmi egyezményekre építve tárgyalja a társadalom felelősségét, az egyetemek és nevelési intézmények feladatait a család erősítésében. Áttekinti a pedagógusképzés és a gyakorlati pedagógia szerepét a család dolgainak átfogó tárgyalásában, kiemelve, hogy az egyetlen, a globálisan, a kultúrákon, vallási hovatartozáson átívelő módon bevethető eszköz csakis a nevelés lehet. Mongyi Norbert *Developing learners' intercultural communicative competence using thinking routines in inquiry-based English language teaching* című angol nyelvű tanulmányában bemutatja, hogy miként fejleszthetőek a gimnáziumi nyelvtanulók interkulturális kommunikatív kompetenciái gondolkodási stratégiák alkalmazásával az angol mint idegen nyelv információalapú tanulása során.

A *Párbeszéd* rovatban Bodó Márton folytatja az előző számban közölt elméleti tanulmányát az Iskolai Közösségi Szolgálathoz kapcsolódó kutatásról, valamint ismerteti a szerzetesi iskolák lehetséges modelljeit. Rajki Zoltán *A bölcsészeti, társadalomtudományi és pedagógia szakokon tanuló egyetemi hallgatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismeretei és az MI mindennapi használata* című munkájában egy alapos kutatással mutatja be, hogy a hallgatók jelentős része rendelkezik a szükséges ismeretekkel az MI-ről és már használják is ezeket az eszközöket a mindennapi életük során.

A *Visszajelzések* rovatban Tringer László, folytatva a Szalézi Pápai Egyetem „Giovani, affetti, identità” (Fiatalok, érzelmek, identitás) című kutatási projektjének eredményeit bemutató kötetek alapos és mélyreható ismertetését, a Mauro Mantovani által szerkesztett *Maturazione degli affetti e vita buona – Identità di genere e orientamento sessuale [Az érzelmek érése és a jó élet – Nemi identitás és szexuális irányultság]* című olasz nyelvű kötetéről közöl recenziót.

Végül pedig nyugdíjba vonulásom miatt ezúton is megköszönöm olvasóink figyelmét, és szerkesztőtársaim, valamint a szerzők munkáját és segítségét.

Olvasóinknak további hasznosítható szellemi kalandozást kívánok a szerkesztőség nevében.

Kormos József
főszerkesztő

LÁTÓHATÁR

Tendenciák az esztergomi (német nemzetiségi) tanítóképzés történetében

Trends in the History of Teacher Training (German Nationality) in Esztergom

Juhász Márta

*PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
tanszékvezető egyetemi docens*

Abstract

In this study I present the historical background, content and structure of the German minority teacher training project at Pázmány Péter Catholic University. I review recent social and legal changes related to teacher training and their impact on the educational process. Since teacher training is a highly practice-oriented field, the appropriate form and content of the practical side of the course are introduced alongside theory. At the end of this report, I am going to look at ways to promote quality teacher education that enables our trainees to become efficient and responsible teachers of German as a minority language and culture.

Keywords: teacher training, education, practice, language and culture of German minority

Absztrakt

A tanulmány bemutatja a német nemzetiségi tanítóképzés történeti háttérét, tartalmát, formáit a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Áttekinti a tanítóképzést meghatározó társadalmi és törvényi változásokat és azok hatását az oktatásra. Mivel a tanítóképzés erősen gyakorlatorientált, az elmélet mellett a gyakorlati képzés formáit és tartalmát is bemutatjuk. A beszámoló végén áttekintjük azokat a lehetőségeket, amelyek elősegítik a minőségi tanítóképzést, hogy a német nemzetiségi pedagógusok felelősséggel és eredményesen tudják továbbadni a nemzetiségi nyelvet és kultúrát.

Kulcsszavak: tanítóképzés, nevelés, gyakorlati képzés, német nemzetiségi nyelv és kultúra

1. Bevezetés

A Magyarországon élő nemzetiségek számára törvény biztosítja a nemzetiségi anyanyelvű közoktatáshoz és felsőoktatáshoz való jogot.¹ Az oktatási intézményeknek napjainkban különösen fontos szerep jut, hiszen a kisebbségek nyelvének, kultúrájának és identitásának átadása egyre kevésbé az elsődleges szocializáció keretében történik. Az általános iskolai nemzetiségi oktatás eredményességének döntő előfeltétele a nemzetiségi pedagógusok sikeres képzése, illetve a képzésüket meghatározó keretek és körülmények. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen és jogelőd intézményeiben nagy hagyománya van az általános iskolai német nemzetiségi tanítók képzésének. Ebben a feladatban osztozik más hazai felsőoktatási intézményekkel, amelyek e feladatot változó képzési volumenben, de a nemzetiségi oktatás iránti töretlen elkötelezettséggel, egyúttal folyamatos szakmai megújulással szolgálják. Mindennek során reflektálnak a nemzetiségi pedagógusképzésre, és azon belül a német nemzetiségi tanítóképzésre ható társadalmi kihívások változásaira. Jelen tanulmánynak nem célja erről körképet adni, ezért itt csak történeti párhuzamossága miatt utalok a szarvasi, evangélikus indítású, majd az állami évtizedek után az esztergomihoz hasonlóan katolikus fenntartásúvá lett nemzetiségi tanítóképzés helytállására. (Kozma, 2014, 6.)

A tanulmány bemutatja az esztergomi képzés történelmi hátterét, tartalmát és formáit. Áttekintést ad a felsőoktatásban bekövetkezett társadalmi és jogi változásokról, amelyek hatással voltak a képzésre, és arról, hogy e változások megvalósulása hogyan határozta meg az oktatás hatékonyságát. Mivel az általános iskolai tanítóképzés erősen gyakorlatorientált, az elméleti képzés mellett az iskolai gyakorlat formáiról és helyszínéről is beszámolunk. Végül áttekintjük az iskolán belüli és kívüli lehetőségeket olyan nemzetiségi pedagógusok képzésére, akik felelősséget tudnak vállalni a kisebbségi nyelv és kultúra átadásáért.

2. Történeti háttér

A tanítóképző esztergomi épületének (mai nevén Iohanneum) homlokzatán lévő erkélyt három érseki címer díszíti. Ezek Kopácsy József (Institutum fundavit – az intézetet alapította), Serédi Jusztinián (Has aedes extruxit – az épületet emeltette) és Csernoch János (Opus moliendum curavit – a feltételeket biztosította) címerei (1. kép). Serédi javaslatára kerültek a bejárati ajtók fölé azok a szövegek, amelyeket a mai diákoknak is érdemes megfontolnunk: *Disciplinam et scientiam doce me* (Taníts fegyelemre és tudományra!) és *Fraternitatem et pietatem diligite* (Becsüld a testvériséget és a jámborságot!).

¹ <https://njt.hu/jogszabaly/2023-57-00-00> (2024. 02. 22.)



1. kép: Az épület homlokzatán található címerek (saját fotó)

A reformkori országgyűlések oktatásüggyel foglalkozó bizottságai korszerű, előremutató megoldási javaslatokat tettek a „magyar preparandiákra” vonatkozóan, ám ezek elfogadására nem került sor. Ezzel ellentétben az egyházi kezdeményezések sikereseknek bizonyultak. 1818-ban Szepesváralján létesült az első, német nyelvű, majd 1828-ban Egerben az első magyar nyelvű katolikus tanítóképző. 1840-ben öt királyi katolikus tanítóképző létesült, 1847-ben pedig Győrött alapítottak egyházi (katolikus) képezdét.

Esztergomban Kopácsy József primás az Esztergomi Főegyházmegye vezetésének átvétele után hamarosan egy „Praeparandia” (schola praeparandorum ad magisteria) megalapítását javasolta. Gondos előkészítés után 1842. november 3-án ő maga nyitotta meg az érsekség képző intézményét elemi iskolai tanítók számára Szenttamás mezővárosában (Mesterképző/Tanítóképző). Az első tanév 32 ifjúval indult. A szenttamási intézmény egy későbbi évfolyamáról készült a 2. kép:



2. kép: Tanítójelöltek a szenttamási időkből (PPKE VJK Archív)

Az első – és akkor egyetlen – lány tizenkilenc évvel később, 1861-ben levelező tagozatosként kapta meg diplomáját, a következő női hallgató tíz évvel később végzett. Csak az első világháború után kezdtek fokozatosan felvenni lányokat is. A képzés kezdetben tíz hónapig tartott, de három évvel később a királyi mesterképzőkhöz hasonlóan két évre bővítették.

Az 1848-49-es szabadságharc átfogó erővel mozgatta meg az egész társadalmat, és ennek éltetője volt az ifjúság, de maga az iskolarendszer is, amely meghatározóan egyházi fenntartású volt. Sok paptanár, szerzetes diákjaival együtt állt be honvédnek. Maga az oktatási rendszer is olyan forradalmi átalakuláson ment át, ami egyedülálló a magyarországi oktatás és nevelés történetében, és máig nem történt meg rendszer-szintű elemzése. (Kozma, 2010, 124–126.) A forradalom és szabadságharc után a tanítást az esztergomi intézetben beszüntették, csak 1856 szeptemberében nyitotta meg újra kapuit a képző. A nevelő-oktató munka az intézet elhelyezési gondjai miatt gyakran mostoha körülmények között folyt – a városháza melletti Duna utcában, majd a Lőrinc utcában, illetve a Vízivárosban (Müllerné, 1991, 10–11.). Ettől az évtől kezdve folyamatosan bővült a tanári kar, illetve változott az összetétele (3. kép).



3. kép: Tanári kar az 1860-as években (PPKE VJK Archív)

Fordulópontot jelentett a népoktatásban és a tanítóképzésben az Eötvös József nevéhez fűződő törvény. Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népoktatásról a VII. fejezetben tárgyalja a tanítóképezdét:

„a) Tanítóképezdek:

81. § Az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképezdét állít fel.

82. § A képezdének egy gyakorlóiskolával kell összekötve lenni, melybe a növendék tanítók gyakorlatilag képezthetessenek.

b) Tanítónők képezdek:

106. § Az állam az ország különböző vidékein tanítónőket képező intézeteket állít föl, a melyekben különösen a felső nép- és polgári iskolákban levő leányosztályok számára tanítónők képezthetessenek.” (Neszt, 2014, 50.)

Az első, budai képzőt csakhamar továbbiak is követték, az állami képzők száma az 1870-es évek végén már 23 volt. A következő évtizedben a képezdek száma meghaladta a harmincat. A szigorúbb törvényi előírások – mint például a háromévfolyamos képzés bevezetése a korábbi kétévfolyamossal szemben – sajnos megrostálták a felekezeti képzőket, számuk egy évtized alatt csaknem egyharmadával csökkent. A dualista korszak végén – 1918-ban – összesen 91 tanító- és tanítónőképző intézet (51 állami, illetve 40 felekezeti) működött az országban (Kelemen, 2019, 10).

Mayer István² vezetésével Esztergomban is megváltoztatták a három évre emelt szakképzés programját és szerkezetét. Az 1896/97-es tanév további változásokat hozott, a tanulmányi program négy évre, majd 1924-től öt évre bővült.

Az öt évfolyam elhelyezésére a meglévő épületben alig volt lehetőség, így szükségessé vált a régóta tervezett új épület megépítése. Az érseki pedagógiai intézet épületét 1929. november 8-án szentelte fel a hercegprímás, a későbbi ünnepélyes megnyitón Klebelsberg Kunó kultuszminiszter is részt vett. A három díszes bejárat közül az első az intézetbe, a középső a díszteremhez, az alsó az internátusba vezetett. Az épületen 1959-ben végeztek nagyobb lélegzetű átalakítást, cél a 150 férőhelyes tanítóképző intézet, 10 osztályos gyakorlóiskola és 100 férőhelyes leány diákotthon kialakítása volt (Müllerné, 1991, 59). A tanítóképzés a mai napig ebben az épületben folyik (4. és 5. kép).



4. kép: Az új épület építése (PPKE VJK Archiv)



5. kép: Az épület ma (saját fotó)

Az 1948. évi XXXIII. törvény alapján valamennyi egyházi intézmény állami tulajdonba került, így az esztergomi főiskola is, Állami Tanítóképző Intézet néven. Ez természetesen változást hozott az oktatás tartalmában is, ilyen volt például a politikai gazdaságtan és az orosz nyelv bevezetése. 1848 ősztől a képzés öt év helyett újra négyévvessé vált.

Az intézet 1951-ben a meglévő feladatai mellett óvónőképzést is folytatott, annak 1956-os megszűnéséig.

A 26/1958. évi törvénnyel az általános iskolai tanítók hároméves képzését végre bevonták a felsőoktatási rendszerbe, a tanítóképző érettségire épülő felsőfokú intézménnyé vált. A kommunista-szocialista ideológia áthatotta az intézmény életét minden területen; nem volt kivétel ez alól a gyakorlati képzés sem, amely 1978-ig a főiskolai épületben szolgálta a képzést, új épülete a Prímás-szigeten 1978-ra készül el 16 + 4 tanteremmel. (Gaál, 2009, 165–166.).

² Az esztergomi tanítóképző paptanára, később a pesti egyetem pedagógiaprofesszora, majd esztergomi kanonok, címzetes püspök. A magyar népoktatás és tanítóképzés, az iskolán kívüli népművelés meghatározó alakja.

1969-től új elemként jelent meg a képzésben a zárótanítás, amely a szakdolgozattal együtt az államvizsgára bocsátás feltételét képezte. Hét évvel később a tanítóképző intézeteket főiskolákká szervezték át, Esztergomban a következő tanszékek működtek marxizmus-leninizmus, neveléstudományi, nyelvi és irodalmi, természettudományi, művészeti, közművelődési, matematikai és testnevelési.

Az Esztergomi Tanítóképző Főiskola kihelyezett tagozataként Zsámbékon 1977 és 1983 között folyt tanítóképzés.

1989. május 2-án a főiskola az akkori főigazgató kezdeményezésére felvette az európai hírű humanista tudós, egyetemalapító esztergomi érsek, Vitéz János nevét. Az intézmény ekkor tíz tanszék működésével hat képzést biztosított tanító (német és szlovák szakiránnyal), szociálpedagógus, szlovák nemzetiségi óvodapedagógus, művelődésszervező (később andragógia) és kommunikáció szakon (Homor, 1996, 70.). 1990 nyarára felépült a 250 férőhelyes kollégium.

A magyarországi rendszerváltást követően rendeződtek az állam és az egyház közötti tulajdonviszonyok. 1993. július 1-jén az akkori művelődési és közoktatási miniszter, Dr. Mádl Ferenc és Dr. Paskai László bíboros aláírta azt a szerződést, amelynek értelmében az állami intézmény jogutódja a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola lett (Gaál, 2009, 169.). A tanítóképzés időtartama négy évre emelkedett.

Az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozat új alapokra helyezte a magyar felsőoktatást, aminek következtében teljesen átalakult a felsőoktatási képzésrendszer. Ez a fejlesztés hatalmas feladatot rótt a tanszékekre, oktatókra, ugyanúgy, mint a 2002-ben bevezetett ECTS-kreditrendszer (European Credit Transfer and Accumulation System).

Az azt követő években az ország számos egyetemén különböző karok integrációs eljárásokat dolgoztak ki és hajtottak végre. Az esztergomi intézmény életében 2008-ban következett be ilyen jellegű változás. A törvény tulajdonképpen nem kötelezte az egyházi intézményeket az integrációra, de az akkori vezetés az integrációval egyfajta stabilitást kívánt biztosítani a jövőre nézve, így a korábban önálló főiskola a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Karává vált. Öt évvel később újabb integrációra került sor, azóta a Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszéke látja el a tanítóképzést Esztergomban, 2023 óta levelező tagozaton Budapesten is.

3. Német nemzetiségi tanítók képzése

A tanítóképző intézet történetében a 20. század első felében rövid ideig a kisebbségi tanítás is megjelenik. Az 1931/32-es tanévtől a Pedagógiai Intézet kibővítette akkori tevékenységét: a hallgatók kiegészítő képesítést szerezhetnek az általános iskolai német nemzetiségek tanítására. Az utolsó minősítő vizsgát ezen a területen 1940-ben tették le. Az 1933/34-es tanévtől kezdve az alapképzés mellett minden évben nemzetiségi tanfolyamot is szerveztek; az érdeklődők heti egy alkalommal vehettek részt németórákon.

A második világháború után Magyarországon a nemzetiségeknek nem tulajdonítottak nagy jelentőséget. Mivel a kisebbségek megítélése a magyar politikában kedvezőtlen volt, intézményeiket is kevésbé tartották fontosnak. Az 1980-as évek végén az iskolai viszonyokat elemző szakértők arra a következtetésre jutottak, hogy a minőségi szempontokat figyelembe véve Magyarországon nem beszélhetünk kisebbségi iskola-rendszeréről. Az 1980-as évek végén számos kisebbségi óvoda és iskola működött erre képzett pedagógusok nélkül, megfelelő tananyagok és tankönyvek nélkül. (Seewann, 2012, 394.)

A rendszerváltozás teljesen új struktúrákat hozott létre a társadalom minden területén. A kisebbségi törvény elfogadására viszonylag sokáig kellett várni, az új magyar parlament 1990 májusában kezdett el dolgozni rajta, és végül 1993 júliusában fogadták el a törvényt. Azóta az állam úgynevezett kiegészítő, normatív támogatást nyújt a kisebbségekkel kapcsolatos többletfeladatok ellátásához az óvodai nevelésben és az iskolai oktatásban. A kisebbségi törvényt 2011-ben módosították, de a nemzetiségi oktatáshoz való jog és az állami hozzájárulás változatlan maradt.

Az esztergomi pedagógiai főiskola a rendszerváltás után felismerte az idegen nyelvek fontosságát, de a város környezetében lévő német települések nemzetiségi oktatás iránt megnövekedett igénye is hozzájárult ahhoz, hogy 1990-ben bevezettek egy új szakot, a német nemzetiségi tanító szakot. A 158/1994 (XI.17.) kormányrendelet négy évre/nyolc félévre növelte a képzési időt, összesen 3200 kontaktórával. 2002-ben bevezették a kreditrendszert, hogy biztosítsák az oktatási rendszerek és intézmények közötti átjárhatóságot, azaz a hallgatói mobilitást. A 2006-ban bevezetett bolognai folyamat célja a hagyományos szakok szerkezetének továbbfejlesztése, valamint átlátható és rugalmas tantervi struktúrák létrehozása volt. A tanítóképzés megmaradt négyévesnek, az önálló nemzetiségi szak azonban szakiránnyá specializálódott, ami sajnálatos módon az óraszám jelentős csökkenését is jelentette. A szakirány tanterveit 2017-ben az új képesítési előírásokhoz igazították (18/2016. [VIII. 5.] EMMI).³ A csökkentett óraszám azért nagyon problematikus, mivel a megváltozott körülmények között már nehéz biztosítani a kívánt minőséget és az előírt tartalmat.

A német nemzetiség oktatási rendszere ma állami, önkormányzati, alapítványi vagy egyházi fenntartásban működik. Közel 67.000 gyermek tanul a magyarországi németek intézményeiben, és hozzávetőleg 2.000 pedagógus dolgozik bennük. 171 német nemzetiségi óvoda és 238 német nemzetiségi iskola működik jelenleg Magyarországon.⁴

A német nemzetiségi szakirány képesítési kimeneti követelményei szerint olyan pedagógusok képzése a cél, akik elméletileg megalapozott ismeretek és készségek birtokában képesek az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi tantárgy nevelését és oktatását ellátni, valamint az első hat évfolyamon a magyarországi német kisebbség anyanyelvi és népismereti nevelését és oktatását is. (Juhász, 2007, 93.)

³ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txrefrer=00000001.TXT> (2024. 02. 22.)

⁴ <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index> (2024. 02. 22.)

A német nemzetiségi szakirány 42 kreditpontot kap a teljes képzés 240 kreditpontjából. Az alapelemek három fő területre oszlanak: német nemzetiségi nyelv és tantárgy-pedagógia; német nemzetiségi irodalom, gyermekirodalom; nemzetiségi ismeretek és tantárgy-pedagógia.

1) Az első modul (27 kredit) az alapvető nyelvi készségek és képességek elsajátítását, valamint a német nyelvtan szisztematikus áttekintését és elmélyítését szolgálja. Ezáltal a hallgatók magas szintű nyelvi kompetenciát érhetnek el. Mivel nagyon fontos, hogy az órákat érdekessé és játékosá tegyük, különösen az általános iskolás korosztályban, különös hangsúlyt fektetünk a módszertanra és a didaktikára.

2) A képzés második ismeretanyaga (9 kredit) a német irodalomra összpontosít, ahol a hallgatók ismereteket szerezhetnek a gyermek- és ifjúsági irodalom különböző műfajairól, valamint a Magyarországon élő német kisebbség felnőtt- és gyermekirodalmáról.

3) A nemzetiségi ismeretek (6 kredit) a magyarországi németek történetének és jelenének, valamint a Magyarországon élő németek néprajzának tanulmányozásából áll. A német nyelvű országok kultúrtörténeti, gazdasági és társadalmi ismereteinek bővítése érdekében a hallgatóknak a német nyelvű országok tantárgyat kínáljuk. Természetesen az általános iskolai oktatás módszertana fontos szerepet játszik a képzés minden tantárgyi területén.

2007 óta általános iskolai tanítók és óvodapedagógusok számára speciális képzési programot, ún. német nemzetiségi szakirányú továbbképzési szakot is kínálunk távoktatási formában. E továbbképzések célcsoportja azok a pedagógusok, akik már rendelkeznek tanítói vagy óvodapedagógusi alapidplomával, és szeretnék megszerezni a német nemzetiségi szakirányt, hogy olyan német nemzetiségi intézményben dolgozhassanak, ahol ez a típusú diploma törvényi feltétele az alkalmazásnak.

Az 1842-ben megnyitott Mesterképzőnek nem volt kezdettől fogva gyakorlóiskolája. Ilyen célú iskolát csak az 1868. évi elemi iskolatörvényt követően hoztak létre Esztergom Víziváros városrészében. Amikor a tanítóképzés jelenlegi épületét az 1920-as évek végén átadták, a gyakorlóiskola is itt kapott helyet, kezdetben két osztállyal. A tanulók száma lassan, de folyamatosan emelkedett. Bár nagy előnyt jelentett, hogy az oktatás és a gyakorlati képzés egy épületben zajlott, 1978/79-ben az a döntés született, hogy a növekvő tanulói létszám miatt az iskolát egy önálló épületbe költöztetik, ahol ma is működik.

A német nemzetiségi tanítónak készülõ hallgatók a heti egyszeri csoportos tanítási gyakorlaton nemzetiségi osztályok németóráinak hospitálásával kezdik a gyakorlati képzést. Ezen órák menetét, módszereit és tapasztalatait az órát követően az osztálytanítóval közösen megbeszélik, elemzik és értékelik. Később a hallgatók kis csoportokban heti egy alkalommal végzik első tanítási kísérleteiket, és maguk tartanak német- és népismereti órákat. A tanórákat a gyakorlatvezető szakszerű felügyelete mellett tervezik meg és óravázlatokban rögzítik. Minden félévben egyhetes egyéni gyakorlaton is részt vesznek. Az utolsó előtti félévben két hétig, az utolsó félévben nyolc hétig végezhetik a szakmai gyakorlatot egy általuk választott nemzetiségi iskolában, és rendszeres megfigyelés mellett 24 németórát tartanak önállóan.

4. Pályázati tevékenységek

Az 1990-es években államközi egyezség keretében a DAAD-n (Deutscher Akademischer Austauschdienst) keresztül még lehetőség volt anyanyelvi vendégoktatók, úgynevezett lektorok alkalmazására. Közel tíz éven keresztül németországi pedagógusok dolgoztak a főiskolán, akik elsősorban a didaktikai tárgyakat oktatták, de anyanyelvi beszélőként nagyban hozzájárultak a hallgatók stabil nyelvtudásának megalapozásához is.

A nemzetiségi iskolákban folyó kétnyelvű németoktatás követelményeinek teljesítése érdekében 2002-ben az Oktatási Minisztérium anyagi támogatásával a főiskola a gyakorlóiskolával és egy-egy németországi vendégoktatóval együttműködve projektekre nyújtott be pályázatot. A projektek négy egyhetes blokkszemináriumot foglaltak magukban, amelyek az ének-zene, a sport, a vizuális nevelés és a drámapedagógia kétnyelvű oktatására összpontosítottak. Az anyanyelvi pedagógus vezetésével mind a négy évfolyam hallgatói először az adott tantárgy szaknyelvét és tanításmódszertanát sajátították el, majd kipróbálták magukat a német nyelvű tanításban. Az Oktatási Minisztériumhoz benyújtott sikeres pályázatoknak köszönhetően a képzésért felelős német nemzetiségi szaksoport infrastruktúrája is jelentősen javult. A munkacsoport saját könyvtári állománnyal és a legmodernebb technikai eszközökkel tudta berendezni szaktantermét. Ennek a támogatásnak köszönhetően sikerült kiadni egy nyelvjárási tankönyvet és egy német nyelvtani gyakorlatgyűjteményt.

5. Nemzetközi kapcsolatok

Manapság a hallgatók egy teljes félévet tölthetnek külföldön, hogy fejlesszék nyelvtudásukat és interkulturális kompetenciáikat. Ezeket a külföldi tartózkodásokat az EU Socrates/Erasmus mobilitási programjához benyújtott pályázatok finanszírozzák. Partnerintézményeink a Passaui Egyetem, a Bécsi Érseki Pedagógiai Akadémia és a Linzi Érseki Pedagógiai Főiskola. Az oktatói mobilitási program keretében rendszeresen érkeztek a főiskolára bajor és osztrák oktatók. Esztergomból kiutazó oktatók is gyakran tartottak előadásokat vagy szemináriumokat a partnerintézményekben. Az Erasmus-programon kívül a passaui egyetemmel 15 éven keresztül különösen szoros kapcsolat működött, számos programmal. Minden tavasszal passaui diákok tettek látogatást intézményünkben, akikkel kulturális és szakmai programokat szerveztünk. Évente öt magyar hallgatót hívtak meg a passaui egyetem által szervezett Túravezetői Hétre, ahol elsősorban a tanórán kívüli tevékenységekkel ismerkedhettek meg.

A hallgatók sok éven keresztül részt vehettek egyhónapos DAAD- vagy Goethe-nyelvtanfolyamokon Németországban, de sajnos ezek a lehetőségek ma már nem állnak rendelkezésükre.

Ehingen városa (Esztergom testvérvárosa) minden évben két-három hallgatónak kínál lehetőséget arra, hogy két hetet töltsön egy ottani iskolában, ahol betekintést nyerhetnek a német iskolarendszerbe és a német oktatásba.

6. Oktatáson kívüli tevékenységek

A tanszék minden őszi félévben szakeket szervez mind a négy évfolyam hallgatói számára. Emellett lehetőség szerint elutazunk Szekszárdra, az ottani Német Színház egy színdarabjának előadására. A tavaszi félévben mindig szervezünk egy projektnapot vagy nemzetiségi napot. Ez azt jelenti, hogy egy környékbeli német nemzetiségi faluba utazunk el a diákokkal, ahol meglátogatják a nemzetiségi iskolát, tanösvényt, az önkormányzatot, a falumúzeumot, esetleg a kulturális egyesületeket, találkozunk olyan idős emberekkel, akik még beszélik a helyi dialektust, és mesélnek a történelmükről, életmódjukról, hagyományaikról. A német nemzetiségi tanösvények meglátogatása kiváló lehetőséget nyújt az interdiszciplináris tanulásra.

A hallgatók mindig aktívan részt vesznek a gyakorlóiskola programjainak előkészítésében és lebonyolításában, mint például az őszi Szent Márton-nap vagy a tavaszi Nemzetiségi Hét.

Az esztergomi Német Nemzetiségi Önkormányzattal is élénk a kapcsolat, amely kölcsönös támogatáson alapul. Ha például a tanszéknek anyagi támogatásra van szüksége egy kézműves délutánhoz a gyakorlóiskolában, az önkormányzat azonnal a segítségére siet, de ha a Német Nemzetiségi Önkormányzat szervez programot vagy fogad vendégeket Németországból, a diákok is készséggel állnak rendelkezésre.

7. A hallgatók

Azok a fiatalok, akik úgy döntenek, hogy német nemzetiségi tanító szakra jelentkeznek, elsősorban a környék falvaiból és városaiból érkeznek, de egyre kevesebb hallgató német nemzetiségi származású. A német falvakból érkezők még esetlegesen értik a helyi nyelvjárást, de aktívan már nem tudják használni. Egy dolog azonban egyértelmű: az ő nyelvtudásuk sokkal stabilabb, mint a többi hallgatóé. Örömeinkre szolgál az is, ha a diákok egy része a közeli kétnyelvű nemzetiségi gimnáziumból érkezik, mivel ők már rendelkeznek korábbi ismeretekkel a nemzetiségi kultúráról és a nyelvtudásuk is magasabb szintű. A nemzetiségi pedagógusok nemcsak a nyelvoktatásban játszanak központi szerepet, hanem egy további hivatásuk az identitástudat kialakítása és fejlesztése már kisgyermekkortól kezdve.

A német nyelvű képzési program 33 éves fennállása óta közel 200 hallgató végezte el a német nemzetiségi tanítói tanulmányait, és a végzettek mintegy háromnegyede dolgozik a tanítói pályán, többségük német nemzetiségi iskolákban. Többen közülük különböző egyetemeken folytatták tanulmányaikat.

Az ezen a szakirányon tanulóknak eddig nem volt kötelező nemzetiségi tárgyból megírniuk a diplomamunkájukat, más műveltségi területek közül is választhattak. A szakirány Képzési és Kimeneti Követelményeinek 2021-es módosítása óta („A német nemzetiség esetében a teljes képzés ötven százaléka német nyelven folyik”)⁵ azonban minden hallgató német nyelven írja szakdolgozatát. Ez lehetővé teszi, hogy a tudományos munkát összekapcsolják a még fellelhető kulturális örökség gyűjtésével és dokumentálásával, egyéb nemzetiségi területek feltárásával.

8. Összegzés és kitekintés

Mivel ma már nagyon kevés gyermek ismeri ősei nyelvét és kultúráját, és csak néhány család ápolja továbbra is kulturális örökségét, a nemzetiségi iskolának nincs más választása, mint hogy átvegye az identitásképző közeg szerepét. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a nemzetiségi oktatás fejlessze és erősítse az etnikai hovatartozást, és stabil nyelvtudást közvetítsen.

Sajnos a nemzetiségi tanítóképzésben részt vevő hallgatók száma az elmúlt években csökkent. Ennek oka egyrészt az oktatáspolitikai általános változásaiban (bolognai rendszer bevezetése, óraszámcsökkentés, intézményi integráció stb.), másrészt a társadalmi változásokban (a tanári hivatás presztízsének csökkenése, bérezés stb.) keresendő. A nemzetiségi tanítók nagy fokú hiányát már 2003-ban felismerték (Brenner 2003. 72.), ami azóta még tovább fokozódott. Szaktantárgyi német nyelvi (tovább)képzés sincs, ami azt jelenti, hogy a kétnyelvű iskolákban nagyon nehéz olyan tanárokat alkalmazni, akik képzetek bizonyos tantárgyak német nyelven való tanítására.

A bejövő hallgatók nyelvi kompetenciaszintje is sok esetben kritizálható, így a felsőoktatás számára nagy kihívást jelent a hallgatók C1-es nyelvi szintre való fejlesztése ilyen alacsony óraszám mellett.

Reményt és megoldást kínál a Ritter Imre, a magyarországi németek országgyűlési képviselője által kezdeményezett és bevezetett, a magyar kormány által támogatott ösztöndíjprogram nemzetiségi pedagógushallgatók számára. A program célja, hogy a kisebbségi oktatás számára megfelelő és elkötelezett nemzetiségi tanítókat képezzenek, és így gondoskodjanak a következő generáció nemzetiségi neveléséről.

⁵ https://jogkodex.hu/jsz/2021_63_itm_rendelet_7116951?ts=2021-12-30#ss13 (2024. 02. 22.)

Irodalomjegyzék

- A nemzetiségek jogairól szóló törvény. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-57-00-00> (2024. 02. 22.)
- Bartal A. (1942). Az Esztergomi Érseki Római Katolikus Líceum és Tanítóképző Intézet története 1842–1942. Esztergom, Esztergomi Tanítóképző Intézet Igazgatósága.
- Brenner, K. (2003). A magyarországi németek oktatási rendszere válaszáron. In Ruda G. (szerk.) Kisebbségi oktatás és gyermekirodalom. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület, Pilisvörösvár. 71–74.
- Homor L. (1996). Az esztergomi tanítóképzés múltja, jelene, jövője. In Cseh S. (főszerk.). Tanító- és óvóképző főiskolák az új évezred küszöbén. Debrecen. 69–74.
- Forray K. & Hegedűs T. A. (1991). Nincs kisebbségi oktatásügy hazánkban. In IN-FO-Társadalomtudomány 18, 39–42.
- Gaál E. (2009). Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar. In Fusz Gy. (szerk.). A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve. Páskum Nyomda, Szekszárd. 165–172.
- Gábris J. (1984). A nevelőképzés évtizedei Esztergomban. Esztergomi Tanítóképző Főiskola Kiskönyvtár, Esztergom.
- Gábris J. (1988). Mozaikok az esztergomi nevelőképzés történetéből. Esztergomi Tanítóképző Főiskola Kiskönyvtár 9, Esztergom.
- Gábris J. (2000). Az esztergomi nevelőképzés krónikája II. 1959–1993. Az Esztergomi Tanító- és Óvónőképző Öregdiákjainak Egyesülete – Balassa Bálint Alapítvány a Tanító- és Óvónőképzésért, Esztergom.
- Horváthné Farkas É. (2012). Nemzetiségi képzés a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Karán. Társadalmi Együttélés 2. szám, http://epa.oszk.hu/02200/02245/00002/pdf/EPA02245_tarsadalmi_egyutteles_2012_2_horvathne_farkas.pdf
- Juhász M. (2018). A német nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés helyzete napjainkban. In Szőke-Milinte E. (szerk.). Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. PPKE, Budapest, 192–201.
- Kelemen E. (2003). Eötvös József gondolatai államról, egyházzal, iskoláról. In Világosság 3–4. 63–67.
- Kelemen E. (2007). A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítás 19–20. századi történetéből. Iskolakultúra, Pécs.
- Kelemen E. (2019). Pedagógusképzés. 18(46), 2019. Különszám.
- Kozma G. (2010). A magyar egyházi oktatás ügye 1848/49-ben. *Deliberationes*, 2010/2, 121–138.
- Kozma G. (2014). Nemzeti nevelés – kultúra és identitás. In Nemzetiségi identitás – nemzetiségi kultúra. GFE Pedagógiai Kar Nemzetiségi Kutatóközpontja, 2014, 5–13.
- Márkus É. & Klein Á. (2019). Német nemzetiségi tanítóképzés Magyarországon. In Szőke-Milinte E. (szerk.). Pedagógiai mozaik. PPKE, Budapest, 173–189.

- Müller M. (2013). Zur aktuellen Lage des ungarndeutschen Bildungswesens. In Knipf-Komlósi, E., Öhl, P., Péteri, A., V. Rada, R. Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen. *Budapester Beiträge zur Germanistik Band 70*, Budapest, 375–380.
- Müllerné Seres Á. (1991). *A Vitéz János Tanítóképző Főiskola története 1842–1992*. Esztergom, Esztergomi Tanítóképző Főiskola.
- Neszt J. (2014). *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem.
- Seewann, G. (2012). *Geschichte der Deutschen in Ungarn Band 2: 1860 bis 2006*. Studien zur Ostmitteleuropaforschung 24/II., Verlag Herder Institut, Marburg.
- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. https://jogkodex.hu/jsz/2021_63_itm_rendelet_7116951?ts=2021-12-30#ss13 (2024. 02. 22.)

Globálisan a családról

A Global Perspective on the Family

Dr. Kozma Gábor

*Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszék
tanszékvezető, dékánhelyettes*

Abstract

We live in an era of global crises, so it warranted to discuss the situation of the family in this light. In addition to education, other disciplines are also involved, and are being challenged by social processes that transcend all other frameworks. In this context, science is called upon to enter into responsible dialogue by institutions for strengthening the family, by social organisations and, above all, by the Catholic Church, which is building on the global responsibility of all human beings to find solutions. The study summarises knowledge useful primarily for those involved in teacher training and pedagogical practice, but also beyond, for those who share the social responsibility for the family in the care and development of communities. It draws their attention to the fact that a comprehensive discussion of family matters has become urgently necessary. The only tool that can be deployed globally, across cultures and religions, is education. Either we make education effective, or all is lost: not only is our culture falling apart, but we are literally living out our globe. Global action is needed to strengthen the family, redefining the effectiveness of education on the basis of social cohesion. Global social conventions that reach out to all people are the new framework. We must call on everyone to take action to implement these pacts, to participate in an alliance of science and faith, in social action. Universities and educational institutions have a crucial role to play in making this a reality.

Keywords: comprehensive education, family, global, effectiveness, Catholic education, social environment, crisis.

Absztrakt

Korunk a globális válságok kora, így tényszerű megközelítés korunk családjának helyzetét ebben a kontextusban tárgyalni. Ebbe a neveléstudomány mellett más tudományterületek is bevonódnak, sőt, azokat újabb kihívások elé állítják a minden további keretrendszer átlépő társadalmi folyamatok. Ezek során a tudományt felelős párbeszédre szólítják a család erősítését szolgáló intézmények, valamint a társadalom szervezetei, és kiemelten is a katolikus

egyház azon megnyilatkozásai, amelyek minden ember átfogó felelősségére építik a megoldásra törekvés globális feladatát. A tanulmány elsősorban a pedagógusképzés és a gyakorlati pedagógia résztvevőinek, de ezen túlmenően is, a közösségek gondozásában, fejlesztésében, a családért vállalt társadalmi felelősségben osztozók számára hasznosuló ismereteket foglal össze. Figyelmükbe ajánlja, hogy meghatározóvá vált a család dolgainak átfogó tárgyalása. Az egyetlen, a globálisan, a kultúrákon, vallási hovatartozáson átívelő módon bevethető eszköz: a nevelés. Vagy hatékonyra tesszük a nevelést, vagy minden elvész: nemcsak kultúránk esik széjjel, hanem szó szerint fel is éljük glóbuszunkat. Globális cselekvés szükséges a család erősítése érdekében; ebben a nevelés hatékonyságát a társadalmi összefogásra építve kell újraértelmezni. Az új kereteket a minden embert megszólító globális társadalmi egyezmények képezik. Ezeknek a paktumoknak a cselekvő megvalósítására, a tudomány és a hit, a társadalmi cselekvés összefogásában való részvételre kell hívni mindenkit. Ennek eredményességében meghatározó szerepük van az egyetemeknek és a nevelés intézményeinek.

Kulcsszavak: átfogó nevelés, család, globális, hatékonyság, katolikus nevelés, társadalmi környezet, válság.

1. Bizonytalan jövő: a válságok kora

Korunk a globális válságok kora; tényszerű megközelítés korunk családjának helyzetét ebben a kontextusban tárgyalni. Mondhatni, hogy sok jel, történések sora figyelmeztette a világot az átfogó válságok várható bekövetkezésére, amikkel minden irányú összefüggésben mutatkozik meg napjainkra a család válsága is. Az emberiség globális válsága a legfájdalmasabb módon a család válságában sűrűsödik, így a válságok leküzdésének lendületét is abból az erőforrásból lehet meríteni, amit a minden módon megerősítendő státuszú családnak a társadalom jó működését éltető ereje adhat, kell adnia.

A dolgok jobbra fordulását váró tömegek számára az utóbbi évtized hozta el annak tapasztalatát, hogy a gondok felülírták a helyi megoldásokkal a közjó érvényesítésébe vetett reményt. Globálisan szerveződő ellenhatások erodálják a család intézményének a lokális, regionális, nemzeti társadalmat formáló erejét, amely így egy globális fordulat nélkül nem képes szolgálni az emberiség nagy családján belüli összhangot sem. A gondok hálója globálissá szerveződött, sőt, országhatárokon, kontinenseken, kultúrákon átfeszülve, immár minden ember jövőjét veszélyeztetővé vált, leginkább azzal, hogy igyekszik gúzsba kötni a jövő alakításához szükséges reményt, amit pedig a teremtés rendje szerint a családoknak kell éltetniük, a nevelésnek pedig szolgálnia azt.

Az átfogó hatások sorában elsőként az éghajlati válságokba forduló globális klímaváltozás kapott nagyobb, de sosem elegendő figyelmet. Mire ennek eredményeként egyöntetűvé válhatott volna a klímaváltozás kezelésének globális szándéka, és ahhoz tartozóan kialakulhatott volna a kezelés globális módszertana, időközben bekövetkeztek az újabb válságok: egyetlen nemzedéknyi idő alatt a történelem a globális válságok korszakába fordult. A társadalmi közjó szolgálatának a morális, kultúrákat

harmonizáló erejébe vetett hitét amortizálták a világot betöltő háborúk, a globális járványok, a kultúrákat átíró tömeges migráció. A jövő egyre bizonytalanabbá vált: „Barátaim, nemcsak bizonytalanak látszik, hanem bizonytalan is!” – fejtette ki Ferenc pápa 2023 májusában, a születésszám szabályozásával foglalkozó római konferencián (Pope Francis, 2023a). A jövő bizonytalanak mutatkozik, a mostani háborúk, vilá járványok, tömeges elvándorlások és éghajlati válságok elbizonytalanítják a fiatalokat. A változások felgyorsultak, a ma bizonyosságai gyorsan elmúlnak. „Minden gyorsan megy, és a megszerzett bizonyosságok is gyorsan elmúlnak. Az életünket körülvevő sebesség növeli a bennünk lévő törekenységet. A bizonytalanságnak és a törekenységének ebben az összefüggésében pedig a fiatalabb nemzedékek mindenkinél jobban átélnek az ideiglenesség érzését, így a holnap egy megmászni lehetetlen hegynak tűnik.” – fejtette ki Ferenc pápa a konferencián.

2. A nevelés szerepe az anómiás világban

Tényszerű tehát a család helyzetét a globális válságok társadalmi hatásrendszerében tárgyalni. Mivel a társadalom részéről az egyénre irányuló legátfogóbb, az egész életét követő hatás a nevelés folyamatában, vagyis a személyiségfejlesztésben valósul meg, ezért most is a nevelés szerepéből indulunk ki. A nevelés természetes, a teremtés rendjét követő terepe a család, amelynek a maga szülő-gyermek, valamint más intergenerációs és az életkori generációkon belüli gazdag kapcsolataival kell szolgálnia az élet átadását, az újabb generációnak a társadalomba, a teremtés tiszteletébe való bevezetését.

A világunkat egyre inkább kitöltő környezeti és gazdasági válság gyökere a kulturális válság. Ez azért nehéz ügy, mert éppen a szokások és a viselkedés változtatható meg nehezen, ráadásul mindez leginkább a családot terheli. Ezért nem hagyhatjuk magára a családot, és éppen az iskola, a nevelésügy feladata, hogy átfogó hatással támogassa. Ez kizárólag neveléssel érhető el, azzal a céllal, hogy megszűnjön az ember dacos szembenállása a teremtett világgal és Teremtőjével, mert csak ezzel állítható meg a természet pusztítása, így érhetnek véget a békétlenségek és a háborúk (Kozma, 2023b, 22.). Közös otthonunkat gondozni kell – hívta fel figyelmünket Ferenc pápa *Laudato si'* kezdetű 2015-ös enciklikája, és egy átfogó ökológia érvényre juttatását rögzítette ahhoz, hogy globálisan valósulhasson meg az ember ökológiai megtérése. (Nevelős, 2022, 54–56.) Az átfogó ökológia kereteire átfogó nevelésnek – hangsúlyozni kell, hogy egy teljesen új szemléletű nevelésnek – kell épülnie, aminek kialakítását a 2019-es szentszéki Globális Nevelési Paktum tűzte ki célul, mégpedig 2025-ös határidővel. A Globális Nevelési Paktum tehát kiterjed egyrészt az ökológiai megtérés elérésére, másrészt a közösségben, életformában megújulásra, a társadalmi közjót is szolgálva, miközben valamennyi emberhez szól, nemcsak a keresztényekhez, nemcsak istenhívőkhöz, hanem minden emberhez.

Ezek a célok kizárólag globálisan érhetőek el, amihez a szükséges készségek fejlesztése, a jó gyakorlatok kialakítása nagy kihívás a pedagógusképzés és a köznevelés

számára. A globális célokhoz szükséges új kompetenciák kétségtelenül nemzetek feletti, ám a készségeket mindig a nemzeti oktatási-nevelési rendszerben kell fejleszteni, lokalizáltan, kulturálisan is befolyásoltan. Ezen fejlesztések hatásaival lehet a családot és a társadalom más intézményeit is támogatni, mert az ilyen összerendszerettség nyújtja a globális feladatokhoz való nemzeti hozzájárulást.

A nemzeti nevelés az egyéni fejlesztések közegeként is a közösségek erősítésére törekszik, mégpedig a család, az egyház és a nemzet hármasságában. A nevelés intézményeinek fel kell karolniuk az egyre összetettebben jelentkező nehézségekkel küzdő közösségeket és azok tagjait, ami a magyar társadalom viszonyaiban is számos újabb nevelési programot tesz szükségessé (Kozma, 2023a, 20, 23.). Rögzíteni kell ezek fontosságát, de példaként most olyan komplex, az utóbbi időben visszaszorított, illetve a progresszív fősodor által avíttá ítélt nevelési feladatot emelek ki, mint a nemzeti és – annak legátfogóbb megközelítésében – a hazafias nevelés, ami a gyakorlati keresztény pedagógia egyik pillére. Ennek sajátos megnyilvánulásaként valósítható meg – mint talán egyike a legnagyobb pedagógiai kihívásoknak – a nemzetiségi és kisebbségi nevelés (Juhász, 2018, 200.), ami különösen is érzékenyen függ a család-egyház-nemzet erőterétől, ezért napjaink társadalmi válsághelyzetei okán szenzitív feladatot jelentenek. Ebből adódóan a nemzetiségi, kisebbségi nevelés a globális feladatokra való felkészültség hiteles mutatóját képezi, szembeállítva a nemzetek feletti globalizációs hatásokkal.

3. Átfogó ökológia és átfogó nevelés: a *Laudato si'* enciklika és a Globális Nevelési Paktum

Napjainkra a környezeti nevelés középpontjába az átfogó ökológia került, mint a fenntartható fejlődésnek a tudományos és spirituális alapokra egyaránt építő új koncepciója (Benedek, 2022, 14.), amit Ferenc pápa fejtett ki a 2015-ben kibocsátott *Laudato si'* (Áldott légy) kezdetű, a közös otthonunk gondozásáról kibocsájtott enciklikájában (Ferenc pápa, 2015). Az enciklika alapvetése, hogy tudatformálásra, ökológiai megtérésre van szükség.

Az átfogó ökológia a változásra fókuszál, mely átalakulást Ferenc pápa az ökológiai megtérésben fogalmazza meg. A *Laudato si'* szerint azért távolodtunk el a természettől, mert megváltozott a kapcsolatunk a Teremtővel és a teremtett világgal, ezért az átfogó ökológia ezeket a viszonyokat rendezi (Benedek, 2022, 22–23.). Meg kell találni a fenntarthatóságot biztosító gazdasági struktúra lehetőségét, amely az ember boldogságát is biztosítja (Baritz, 2022, 82.). Ennek a nehéz, erkölcsileg tarthatatlan, elviselhetetlen helyzetnek a megváltoztatása csak rendszerszintű és valódi változással lehetséges (Zlinszky, 2022, 154.). Az emberiség ősmeggyőződése az, hogy kapcsolatban vagyunk a gyönyörű isteni renddel, amely bele van ültetve az egész univerzumba (Székely, 2022, 365.). A jelenlegi válság bennünk zajlik, az emberi gondolkodásban és érzésvilágban (Görföl, 2022, 190.).

Ferenc pápa *Laudato si'* kezdetű enciklikája a környezetvédelem kérdésében a földön élő valamennyi embert megszólítja, tehát nem kizárólag a keresztényeknek,

még csak nem is csak az istenhívőknek, hanem minden embernek szól. Az enciklika rávilágít arra, hogy nem pusztán a természeti környezet vesz körül bennünket, hanem az emberi környezet is, így nem kizárólag a környezetvédelemről, hanem közös otthonunk gondozásáról szól. Ökológiai megtérésre hív fel, beleértve a közösségben élő emberek életformájukban való megújulását, ami a társadalmi közjót is szolgálja. Az átfogó ökológia megoldásában nem lehetnek felszínes megoldások (Nevelős, 2022, 54–56.). Ferenc pápa így összegezte: „egy nagy kulturális, spirituális és nevelési feladat rajzolódik ki előttünk, amely hosszú megújulási folyamatokat igényel (LS 202). Ennek alapján a fenntartható fejlődés új koncepciója feltételezi a fenntarthatóság tudománya és a teremtésvédelem bizonyos integrációját (Benedek, 2022, 14.).

Prem Xalxo, a Pápai Gergely Egyetem professzora az ökológiai spiritualitás és nevelés keresztény szempontjairól 2019-ben tartott budapesti piarista pedagógiai konferencián emelte ki a nevelés szerepéről: az Isten hasonlatosságára teremtett embernek a teremtés, a közös otthon őrzőjének kell lennie (Xalxo, 2023). Ez visszautal a *Laudato si'* enciklika alcímére is: közös otthonunk gondozása. Prem Xalxo megállapította, hogy az ökológiai nevelést az Isten-ember, ember-ember és az ember-teremtett világ közötti kapcsolat teszi szükségessé. Az ökológiai nevelésben fontos szerepe van a család mellett az iskolának és a médiának is. Xalxo kifejtette, hogy fontos kiindulás az, hogy a továbbiakban az ember ne a teremtés csúcsának és koronájának, hanem a teremtés őrzőjének tekintse magát, aki része a teremtésnek, és akinek küldetése, hogy fenntartsa a teremtett világot. A közös gyökerek, eredet megtalálása mellett a környezeti kérdésekben a helyi kultúrákra is rá kell irányítani a figyelmet, és mindennek teljesen új életstílust kell hoznia magával. Ezek tekinthetőek az ökológiai nevelés kereteinek (Kozma, 2023a, 15.).

Az ökológiai nevelés és lelkeség kérdéskörét fejt ki a *Laudato si'* VI. fejezete. Ferenc pápa levonja a következtetést *Az emberiség és környezete közötti szövetségre irányuló nevelés* című alfejezetben: egy nevelési kihívással állunk szemben, hiszen a fogyasztói szokások és a jóléti közeg éppen a legnagyobb változtatásokat igénylő országokban nehezítik meg – még az erre érzékeny és a környezet védelméért küzdő fiatalok számára is – az ökológiai megtéréshez szükséges új szokások kialakítását (LS 209).

Ferenc pápa figyelmeztet arra, hogy: „Ez a nevelés azonban, mely 'környezettudatos polgárságot' hivatott létrehozni, nemegyszer a tájékoztatásra szorítkozik, és nem képes beidegződött szokásokat kialakítani. A törvények és szabályok pusztán megléte hosszú távon nem elegendő a rossz magatartásformák korlátozására, még ha létezik is tényleges kontroll. Ahhoz, hogy a jogi szabályozás komoly és tartós eredményekhez vezessen, szükséges, hogy a társadalom tagjainak többsége megfelelő motiváció alapján elfogadja és személyében átalakulva kövesse azt. Csak akkor tudjuk odaadón elkötelezni magunkat az ökológiai elvek mellett, ha szilárd erények kialakításán fáradozunk.” (LS 211) Ehhez Assisi Szent Ferenc példájára kell tekintenünk, hogy „mintát ajánlhatunk a teremtett világgal való egészséges kapcsolatra mint az ember átfogó megtérésének egyik dimenziójára. Ez azt is jelenti, hogy elismerjük saját hibáinkat, bűneinket, rossz szokásainkat vagy hanyagságainkat, és szívbeli bűnbánatot tartunk, megváltozunk bensőnkben.” (LS 218).

4. Párbeszéd a családért: a Globális Családpaktum

Az egyetlen, a globálisan, a kultúrákon, vallási hovatartozáson átívelő módon bevethető eszköz: a nevelés. Vagy hatékonytá tesszük a nevelést, vagy minden elvész: nemcsak kultúránk esik széjjel, hanem szó szerint fel is éljük glóbuszunkat.

A fejlődésben tartás, vagyis a nevelés nem kizárólagosan az iskola, hanem a társadalom minden intézményének, a vallásnak, a kultúrának és főként a családnak a feladata, amihez a megrendelést mindig az élet, a társadalom igénye adja (Szabó, 2013, 79.). Tehát a családokban, a közösségekben kell fejleszteni és a cselekedetekben kibontakoztatni azokat a készségeket, melyekre mind nagyobb szüksége van egy közös iránt elkötelezett társadalomnak, hogy képes legyen megvédeni és utódainknak megőrizni a teremtett világot.

Ferenc pápa a 2023. május 12-i római konferencián mondott üzenetében (Pope Francis, 2023a) támogatta a Globális Családpaktum elindítását, azzal a meggyőződéssel, amit a 2016-ban kibocsátott *Amoris Laetitia* kezdetű apostoli buzdításában így fejezett ki: „a család java döntő fontosságú a világ és az Egyház jövője szempontjából” (Ferenc pápa, 2016, 20.).

Itt találkozunk a Globális Nevelési Paktum és a Globális Családpaktum céljai és megvalósításuk lehetőségei, amelyek a nevelés mai helyzetének tudományos feltárása, a jó gyakorlatok gyarapítása, és a társadalom legalapvetőbb színtere, a család pozíciójának erősítése a keresztény nevelés intézményei és a családpasztoráció együttműködésében, hogy az az egész világra, minden személyre, népre és kultúrára kiterjedő párbeszédben fejthesse ki a jövőt szolgáló hatását (Kozma, 2023, 17–18.).

A Globális Családpaktum egy olyan közös cselekvési program, amelynek az a célja, hogy párbeszédet alakítson ki a családpasztoráció és a családdal foglalkozó olyan oktató-kutató központok között, amelyek a világ katolikus egyetemén működnek. A Családpaktumot a Laikusok, a Család és az Élet Dikasztériuma és a Társadalomtudományok Pápai Akadémiája kezdeményezte, és azt a család kulturális és antropológiai jelentőségéről és az új kihívásokról szóló tanulmányok és kutatások inspirálják – emelte ki Ferenc pápa a Szentszék tudományos műhelyeinek szerepét (Pope Francis, 2023b).

A Globális Családpaktum tehát az egyetemek és a társadalom közti hatékonyabb együttműködést tűzi ki célul: egyszerűen sokkal felelősebb és nagyobb erőfeszítés kell ahhoz, hogy előmozdítsuk a család és az élet kultúráját. Ferenc pápa kijelölte a katolikus egyetemek számára azt a feladatot, hogy mélyrehatóan elemezniük kell a házasság és a család teológiai, filozófiai, jogi, szociológiai és gazdasági helyzetét, annak érdekében, hogy a család és a házasság megőrizze fontosságukat a kortárs gondolkodási és cselekvési rendszerekben (Pope Francis, 2023b), ezzel támogatva a házasság és a család tényleges súlyát a társadalomban.

5. Nem nyugodhatunk bele a család hanyatlásába!

Óriási a baj. Nem nyugodhatunk bele a család hanyatlásába, aminek eredete a bizonytalanság, individualizmus, fogyasztói szemlélet, és a következménye a csak önmagukra gondoló egyénekből álló jövő, ami a biztos pusztulás.

„Istennek legtöbb álma a családban valósul meg” – fogalmazta meg Ferenc pápa. Majd azzal folytatta, hogy nem lehetünk közömbösek a család jövője iránt, „ugyanis a család élet- és szeretetközösség, pótolhatatlan és felbonthatatlan szövetség a férfi és a nő között, a nemzedékek találkozóhelye, a társadalom reményének forrása (Pope Francis, 2023b).

A végzett kutatások a családi kapcsolatok válságos hátterét tárják fel, amelyet esetleges nehézségek és strukturális akadályok egyformán táplálnak, ami a társadalom megfelelő támogatásának hiányában megnehezíti a békés családi életet. Ez is oka annak, hogy sok fiatal elutasítja a házasságkötést, és inkább választ kevésbé tartós és kevésbé hivatalos érzelmi kapcsolati formákat. A felmérések azonban arra is rávilágítanak, hogy a család továbbra is a társadalmi élet elsődleges forrása, és kimutatják, hogy léteznek olyan jó gyakorlatok, amelyeket érdemes világszinten megosztani és terjeszteni. „Ne feledjük, hogy a család mindenkire kedvező hatással van, hiszen közös létrehozója” – mondta Ferenc pápa. E téren maguk a családok lehetnek – a családoknak kell lenniük – az út tanúinak és főszereplőinek (Ferenc pápa, 2023b).

Ebben az értelemben a Globális Családpaktum célja annak biztosítása, hogy az egyház és a társadalom együttesen lépjen fel, hogy hangot adjon a családról való globális gondolkodásnak, amely hitelesen tiszteletben tartja azt, ami a keresztény antropológia szerint a család: élet- és szeretetközösség, a házastársak közötti felbonthatatlan szövetség, önátadás, kölcsönös segítség, hűség, stabilitás, gyermeknemzés és -nevelés, a nemzedékek találkozása és hozzájárulás a közjóhoz (lásd: VI. Pál pápa, 1965).

6. A Globális Családpaktum céljai és reménye

A Szentszék sajtóirodájában 2023. május 30-án mutatták be a Globális Családpaktumot (Family Global Compact) és Ferenc pápának a családpaktum elindítása alkalmából küldött üzenetét, mely eseményt a világhálón is élőben közvetítették. Ferenc pápa beszédében bemutatta, hogy a *Globális Családpaktum* nem egy statikus program, melynek célja bizonyos elképzelések kikristályosítása, hanem egy négy szakaszra osztott út (Pope Francis, 2023c):

- Együttműködés: egyetemek közti hálózatokban.
- Együttműködés: keresztény közösségek és katolikus egyetemek között.
- Javaslatok a közpolitikának a család és az élet kultúrájának előmozdítására.
- Javaslatok felkarolása a családok nagyobb támogatásáért (lelki, pasztorális, kulturális, jogi, politikai, gazdasági és szociális téren).

A Globális Családpaktumban megfogalmazódó remény, hogy a mai és az új generációk jobban tudják értékelni: a házasságot és a családi életet, annak szépségét, értékét, alapvető fontosságát, valamint az emberi élet létrehozását és ápolását (Pope Francis, 2023b).

A családpaktumra készülés folyamatában, 2022 júniusában rendezték meg a Vatikánban a családok tizedik világtalálkozóját. A záró szentmisén Ferenc pápa homíliájában kiemelte: „Ezt sose felejtsetek el: a család az első hely, ahol az ember megtanul szeretni.” A gyakorlatban ez nem mindig van így, ezért szükséges megerősíteni és megvédeni a család szépségét. Ezért feladatunk: „Ne engedjük, hogy az önzés, az individualizmus, a közömbösségnek és a leselejtezésnek a kultúrája megmérgezze, és így elveszítse «DNS»-ét, mely a befogadásnak és a szolgálatnak a szelleme.” (Ferenc pápa, 2023c)

Érdeemes kiemelni Ferenc pápának a születésszám növekedéséről 2023 májusában tartott római konferencián elhangzott főbb üzeneteit, hiszen azok mindegyikének kibontása nevelési feladat, programalkotásra hív a pedagógusképzésben és a köznevelésben egyaránt:

- „A születésszám kérdése mindenki számára központi jelentőségű, különösen... Európa jövője szempontjából.”
- „Szemléletváltásra van szükség: a család nem a problémának, hanem a megoldásnak a része.”
- „A nem-életadó társadalom lelkiállapota: belső megfáradás, mely lelohasztja a nagy vágyakat, és társadalmunkat a fáradtság társadalmaként jellemzi!”
- „Adjunk újra levegőt a fiatalok boldogság utáni vágyának! Nyissuk meg előttük az utat!”

A *Laudato 'si*, majd pedig a Globális Nevelési Paktum, valamint legutóbb a Globális Családpaktum a társadalom felelősségére hívják fel a figyelmet a globális válságok „drámai pillanatában” (Pope Francis, 2023c). Ennek a felelősségnek mindig a helyi társadalom jó gyakorlataiban kell megnyilvánulnia, melyek magyarországi eredményeit Ferenc pápa 2023. áprilisi budapesti látogatásán is felemlítették (Ferenc pápa, 2023a). A magyar társadalom számára is nélkülözhetetlen, hogy minél több jó gyakorlat kapcsolódjék szervesen a globális válságok kezelésében legátfogóbb felelősséget vállaló Szentszék cselekvési programjaihoz.

Irodalomjegyzék

- Baritz L. S. (2022). A fenntartható kék gazdaság. In: Benedek J., Nevelős G. (szerk.): Átfogó ökológia. JTMR Faludi Ferenc Jezsuita Akadémia – Jezsuita Kiadó, pp. 63–85.
- Benedek J. (2022). Átfogó ökológia: szempontok a fenntartható fejlődés és a természetvédelem integratív szemléletéhez. In: Benedek J. – Nevelős G. (szerk.): Átfogó ökológia. JTMR Faludi Ferenc Jezsuita Akadémia – Jezsuita Kiadó, pp. 13–31.
- Ferenc pápa (2015). *Laudato si'* kezdetű enciklika közös otthonunk gondozásáról. Szent István Társulat, Budapest, pp. 164
- Ferenc pápa (2016). *Amoris Laetitia* kezdetű, szinódus utáni buzdítása a püspököknek, a papoknak és diakónusoknak, az Istennek szentelt személyeknek, a keresztény házastársaknak és a világi híveknek a családban megélt szeretetről. Szent István Társulat, Budapest, pp. 208
- Ferenc pápa (2023a). A család a társadalom reménye – Ferenc pápa üzenete a globális család-paktum elindítása alkalmából. Hivatalos fordítás a Magyar Kurírban, 2023. június 2. <https://www.magyarKurir.hu/hirek/a-csalad-tarsadalom-remenye-ferenc-papa-uzenete-globalis-csaladpaktum-elinditasa-alkalmabol>
- Ferenc pápa (2023b). Igazság és szelídség összekapcsolódnak – Ferenc pápa Magyarország vezetőihez. A Magyar Kurír tudósítása 2023. április 28. <https://www.magyarKurir.hu/hirek/igazsag-es-szelidseg-osszekapcsolodnak-ferenc-papa-magyarorszag-vezetoihez>
- Ferenc pápa (2023c). A család az a hely, ahol az ember megtanul szeretni és kilépni önmagából! Ferenc pápa homíliája a családok tizedik világtalálkozóján. Vatikán, 2022. június 25. <https://www.magyarKurir.hu/ferenc-papa/ferenc-papa-csalad-az-hely-ahol-az-ember-megtanul-szeretni-es-kilepni-onmagabol>
- Görföl T. (2022): A zöld patriarcha és a keleti zöld teológia. In: Benedek J., Nevelős G. (szerk.): Átfogó ökológia. JTMR Faludi Ferenc Jezsuita Akadémia – Jezsuita Kiadó, pp. 180–192.
- Juhász M. (2018). A német nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés helyzete napjainkban. In Szőke-Milinte E. (szerk.). Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. PPKÉ, Budapest, 192–201.
- Kozma, G; Nemeskéri, Zs.; Pongrácz, A. & Zádori, I. (2022). Implementation of Energy Awareness and Environmental Education Programs in Hungarian Higher Education: Evaluation of a Pilot Program. In: Acta Cultura et Paedagogicae 2022/1. pp. 71–98. DOI: 10.15170/ACEP.2022.01.07. https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/acta_cultura_et_pedagogicae_2022_kesz.pdf#page=73&zoom=100,90,270
- Kozma G. (2023a). Az átfogó nevelés kihívása – a pedagógusképzés felelősségéről. In: Kozma G. & Szőke-Milinte E. (szerk.): Energiatudatossági és környezeti nevelés – programok a magyar felsőoktatásban. Szent István Társulat, pp. 7–39.
- Kozma G. (2023b). Fénybe állított pedagógia: Kuminetz Géza nevelési gondolatai. Mester és Tanítvány 1, pp. 21–52. DOI: <https://doi.org/10.61178/MT.2023.I.1.2>

- Nevelős G. (2022). A *Laudato si'* enciklika a jezsuita lelkiség fényében – Szemlélni és gondoskodni. In: Benedek J. & Nevelős G. (szerk.): Átfogó ökológia. JTMR Faludi Ferenc Jezsuita Akadémia – Jezsuita Kiadó, p. 34–61.
- VI. Pál pápa (1965). *Gaudium et Spes*. A II. Vatikáni Zsinat *Gaudium et Spes* kezdetű lekipásztori konstitúciója az Egyházzól a mai világban. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_hu.html#
- Pope Francis (2023a). Third Edition of States General on Natality. Address of His Holiness Pope Francis. Auditorium Conciliazione, Friday, 12 May 2023. Holy See Press Office Bulletin, 12 May 2023. <https://www.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2023/may/documents/20230512-statigenerali-natalita.html>
- Pope Francis (2023b). Message of His Holiness Pope Francis for the Launch of the Family Global Compact. Rome, Saint John Lateran, 13 May 2023. Holy See Press Office Bulletin, 30 May 2023. <https://www.vatican.va/content/francesco/en/messages/pont-messages/2023/documents/20230513-messaggio-family-globalcompact.html>
- Pope Francis (2023c). Family Global Compact. Dicastery for the Laity, Family and Life and the Pontifical Academy for Social Sciences, 2023. <https://familyglobalcompact.org/wp-content/uploads/2023/05/Brochure-Family-Global-Compact-ENG.pdf>
- Szabó J. L. (2013). Gondolatok a katolikus nevelésről – szülőknél és pedagógusoknak. Kairosz Kiadó, Budapest, pp. 214
- Székely J. (2022). Társadalmi igazságosság. In: Benedek J. & Nevelős G. (szerk.): Átfogó ökológia. JTMR Faludi Ferenc Jezsuita Akadémia – Jezsuita Kiadó, p. 361–375.
- Xalxo, P. (2023). <https://www.magyarKurir.hu/hirek/-isten-latta-hogy-jo-teologiai-tanari-konferenciat-tartottak-pazmany-hittudomanyi-karan>
- Zlinszky J. (2022). A fenntartható életmód. In: Benedek J. & Nevelős G. (szerk.): Átfogó ökológia. JTMR Faludi Ferenc Jezsuita Akadémia – Jezsuita Kiadó, pp. 137–159.

Developing learners' intercultural communicative competence using thinking routines in inquiry-based English language teaching

Nyelvtanulók interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztési lehetőségei gondolkodási stratégiák felhasználásával a gimnáziumi információalapú angolnyelv-tanulás során

Norbert Mongyi

Pázmány Péter Catholic University, Vitéz János Teacher Training Centre

Assistant Lecturer

Eszterházy Károly Catholic University, Doctoral School of Educational Sciences

PhD Candidate

*Eötvös József Secondary School of Budapest
teacher*

Absztrakt

A tanulmány célja bemutatni, hogy miként fejleszthetők a gimnazista korú nyelvtanulók interkulturális kommunikatív kompetenciái gondolkodási stratégiák alkalmazásával az angol mint idegennyelv információalapú tanulása során. A bevezetőben meghatározzuk az interkulturális kommunikatív kompetencia fogalmát, valamint fejlesztésének kiemelt helyét a hazai, jelenleg is érvényben lévő *Nemzeti alaptanterv*ben. Ezt követően az információalapú nyelvtanulás koncepciójának ismertetésekor annak olyan elemeit gyűjtjük össze, amelyek a nyelvtanulás támogatását szolgálják az információalapú társadalomban zajló idegennyelv-tanítás során. A gondolkodási stratégiák bemutatásakor kiemeljük szerepüket a tanulói gondolkodási tevékenységek segítésében, valamint, hogy miként segítik a tanulókat saját gondolkodási tevékenységeikre adott reflexiójukban. A tanulók metakognitív tudatosságának fejlesztésével a tanárok lehetővé teszik számukra, hogy megtervezzék, nyomon kövessék és irányítsák tanulási folyamataikat. A tanulmány további részében olyan gondolkodási stratégiákra adunk példákat, amelyek (1) információk keresésére és feltárására, (2) információelemek szintetizálására és rendszerezésére használhatók, valamint (3) további releváns információk keresésének hatékonyságát támogatják. Az angol mint idegennyelv tanórákon kipróbált feladatok elvégzése során a nyelvtanulók interkulturális kommunikatív kompetenciái fejlődnek. A tanulmány összefoglalásaként összegyűjtjük a gondolkodási stratégiák tanításának és tanulásának előnyeit, amelyek az angol mint idegennyelv gimnáziumi tanórai keretek között történő tanítása során a nyelvtanulók fejlődését segítik elő.

Kulcsszavak: interkulturális kommunikatív kompetencia, gondolkodási stratégiák, metakognitív tudatosság, információalapú angolnyelv-tanítás

Abstract

The paper explores the development of the intercultural communicative competence (ICC) of high-school learners of English as a foreign language through the implementation of thinking routines within an inquiry-based language teaching framework. Emphasizing the importance of ICC, the paper begins by situating this competence within the Hungarian National Core Curriculum. The inquiry-based language teaching approach is then examined, highlighting its alignment with the needs of teaching English as a foreign language in an information-based society and its efficacy in promoting active English language learning. The paper introduces thinking routines as strategic tools that teachers can employ to scaffold learners' thinking and enhance their metacognitive awareness. Subsequently, three thinking routines are presented as implemented during English lessons in a Hungarian high school. The paper argues that such an approach not only improves linguistic proficiency but also equips learners with the intercultural communicative competence necessary for meaningful engagement in our globalized, information-based society.

Keywords: intercultural communicative competence, thinking routines, metacognitive awareness, inquiry-based English language teaching

1. Introduction

In today's information-based society, due to the pervasive presence and affordability of digital technology (Cope & Kalantzis, 2010), English language teaching (ELT) strategies should be in line with the learners' needs so that they can construct their ideal L2 self (Dörnyei, 2010) across cultures, contexts and learning environments (both offline and online). Being able to communicate across cultural contexts in an information-based society involves being an intercultural communicator. Teachers of English as a foreign language therefore need to be able to develop the intercultural communicative competence of their learners in a way that allows them to effectively take part in offline and virtual discourse in English.

The present paper showcases the possibilities for developing the intercultural communicative competence of high-school learners of English with the help of thinking routines in inquiry-based English language teaching. The introduction highlights the concept of intercultural communicative competence with a special focus on its presence in the Hungarian National Core Curriculum. The inquiry-based language teaching approach is then described, shedding light on the features that are conducive to fostering language learning in today's information-based society. The thinking routines are then introduced as strategies used by teachers for scaffolding thinking and tools to help learners become aware of their own cognitive resources in relation to task demands. By building learners' metacognitive awareness, teachers enable them to plan, monitor and control their learning processes. In the rest of the paper, examples of thinking routines are provided that can be used (1) for introducing and exploring ideas, (2) for synthesizing and organizing ideas, and (3) for digging

deeper into ideas. The tasks in relation to which each thinking routine is described are designed to develop learners' intercultural communicative competence during classroom English skills development teaching cycles. In the conclusion of the paper, the advantages of using thinking routines in inquiry-based English language teaching aimed at developing learners' intercultural communicative competence are collected.

2. Constructs of intercultural communicative competence and their presence in the Hungarian National Core Curriculum of 2020

Intercultural communicative competence has been seen as an extension of communicative competence as it is “to a large extent the ability to cope with one’s own cultural background in interaction with others” (Beneke, 2000, p. 109). In order to be able to understand and relate to the cultural background of a person, the constituents of culture should be taken into consideration. Holló (2019) proposes a working definition of culture in language teaching and sees it as a “a set of common values, knowledge, views, ideas, behavioural and communication patterns and attitudes which people learn during the socialisation process” (p. 17). They can be decisive for the members of a certain group of people and can distinguish them from other groups. Holló (2019) classifies a person’s knowledge elements of culture into three thematic groups: (1) civilization, (2) communication and behaviour and (3) discourse structure and composition.

It was Bárdos (2004) who decided to place ‘cultural competence’ at the centre of the communicative competence model, arguing that the components of the latter are all culturally embedded. In his view, linguistic, sociolinguistic, discourse and strategic competences all derive from cultural dispositions, claiming that culture could impact the ways speakers respond (both cognitively and affectively) to situations (Bárdos, 2002). Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard and Philippou (2014) elaborated on the compositional model of intercultural competence as being a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;
- establish positive and constructive relationships with such people;
- understand oneself and one’s own multiple cultural affiliations through encounters with cultural ‘difference’. (Barrett et al., 2014, pp. 16–17).

Intercultural communicative competence entails “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioural orientations to the world”

(Spitzberg & Changnon, 2009, p. 7). The appropriate and effective management of such interactions requires learning about and interpreting other people's cultural perspectives and relate them to one's own. Interculturally competent speakers are "able to use their intercultural encounters to learn about and reflect critically on their own cultural affiliations" (Barrett et al., 2014, p. 23).

The Hungarian National Core Curriculum (NCC) of 2020, being a strategic document compulsory for all educational institutions and stakeholders, provides the ideological-theoretical-philosophical grounds for the main areas of knowledge to be conveyed. Framework curricula have been developed for the 4, 6 and 8-grade secondary grammar schools and they determine the contextual regulatory frameworks of grades 5–12, 7–12 and 9–12 respectively, while also providing support in terms of both curriculum and methodology. The 2020 NCC requires the development of foreign-language competences in four key areas: (1) mediation, (2) written communication, (3) daily language use and (4) interculturality and civilization (Farczádi Bencze et al., 2020). As Farczádi Bencze and his colleagues (2020) point out, one aim of foreign language teaching should be to enable language learners to get to know the people and cultures that use the target foreign language, through which the learners can engage with the target culture(s). The emergence of English as a *lingua franca* (i.e. English used to communicate among people from different first language backgrounds) raises questions of teaching culture in the age of global English (Kimmel, 2020). During foreign language learning, the learners' personal and social competences develop, as well as their awareness of their own and other cultures. The activity ideas presented in section 5 of this paper contribute to the development of high-school English language learners' intercultural communicative competence while raising their awareness of differences between traditions, the process of creating a report in English and structuring a text-based discussion in English.

3. Inquiry-based ELT fostering language learning in the information-based society

When learning English as a foreign language, learners are immersed in an environment full of potential meanings. Learners should engage in perception, action and interpretation in a continuous cycle of mutual reinforcement so that meaning can emerge (van Lier, 2004). In an information-based society, meaning can be seen as information. The classroom practices which involve the promotion of learning through "guided and increasingly independent investigation" of complex information are part of a teaching strategy that centres inquiry-based learning (Lee et al., 2004, p. 9). When learners are encouraged to explore new information and meanings through personal discoveries and exploration, (1) they can actively build their knowledge and understanding, (2) develop their cognition and metacognition, (3) experience changes in their affective and cognitive domains as they progress and (4) need time to reflect on and process new information and meanings (Ismael & Elias, 2006). Inquiry-based learning has certain governing principles which are summarized in Table 1.

Principle 1	Principle 2	Principle 3	Principle 4
Learners are at the centre of the entire process, while teachers, resources and technology are adequately organized to support them.	All learning activities revolve around information-processing skills.	Teachers facilitate the learning process.	Emphasis should be placed on evaluating the development of information-processing skills and conceptual understanding.

Table 1. Principles of inquiry-based learning (proposed by the author)

In inquiry-based instruction, learners are allowed to fully explore problems and scenarios, so that they can learn from not only the results, but also the process itself. Learners are encouraged to ask questions, do research (e.g. web quests), and obtain evidence that supports their claims and results. There are four forms of inquiry that are commonly used in inquiry-based teaching (Table 2).

Confirmation inquiry	Learners are given a question, as well as a method, the result of which is already known. The goal is to confirm the results. This enables learners to reinforce already established ideas, and to practice their research skills.
Confirmation inquiry	Learners are given the question and the method of achieving the result, but the goal is to provide an explanation that is supported by the evidence gathered during the research.
Guided inquiry	Learners are only given a research question. The main goal is to design the method of research and then test the question itself.
Open inquiry	Learners must form their own questions, design research methods, and then carry out the inquiry itself. They must present their results or findings at the end of the process.

Table 2. Four forms of inquiry (based on Mackenzie, 2016)

4. Visible Thinking and thinking routines

In 2005, researchers at the Harvard Graduate School of Education concluded a five-year project exploring how to cultivate thinking dispositions in diverse school settings. They and their collaborators in various schools developed an approach, called “Visible Thinking”, with thinking routines as its core practice. Visible Thinking consists of six key principles as shown in Table 3.

1. Learning is a consequence of thinking.	Learners' understanding of content, and their ability to retrieve information increases when they think through—and with—the concepts and information they are studying, very often while sharing and building on one another's knowledge.
2. Good thinking is not only a matter of skills, but also a matter of dispositions.	Open-mindedness, curiosity, attention to evidence, scepticism, and imaginativeness are characteristics that are anchored to cognitive skills.
3. The development of thinking is a social endeavour.	The sociocultural character of classrooms and schools should ensure that thoughtful learning is pervasive, not sporadic.
4. Fostering thinking requires making thinking visible.	Effective thinkers make their thinking visible, meaning they externalize their thoughts through speaking, writing, drawing, or some other method so that they can then direct and improve those thoughts. Visible Thinking also emphasizes documenting thinking for later reflection.
5. Classroom culture sets the tone for learning and shapes what is learned.	Eight forces that shape classroom culture: (1) classroom routines and structures for learning, (2) language and conversational patterns, (3) implicit and explicit expectations, (4) time allocation, (5) modelling by teachers and others, (6) the physical environment, (7) relationships and patterns of interaction, and (8) the creation of opportunities. Depending on their form, these forces can support or undermine the rhythm of thoughtful learning.
6. Schools must be cultures of thinking for teachers.	Eight forces that shape classroom culture: (1) classroom routines and structures for learning, (2) language and conversational patterns, (3) implicit and explicit expectations, (4) time allocation, (5) modelling by teachers and others, (6) the physical environment, (7) relationships and patterns of interaction, and (8) the creation of opportunities. Depending on their form, these forces can support or undermine the rhythm of thoughtful learning.

Table 3. Key principles of Visible Thinking (Ritchhart & Perkins, 2008, pp. 57–58.)

Thinking routines are “simple strategies for scaffolding thinking that were designed to be woven into a teacher’s ongoing classroom practice” (Ritchhart, Church & Morrison, 2011, p. xvii.). Ritchhart et al. (2011) see thinking as a cognitive skill to develop understanding, and routines are thought of as “any procedure, process or pattern of action that is used repeatedly to manage and facilitate the accomplishment of specific goals and tasks” (p. 45.). Consequently, thinking routines might be viewed as tools, structures and patterns of behaviour. When thinking routines operate as tools for promoting understanding, they are used to build explanations and interpretations,

reasoning with evidence, making connections, considering different viewpoints and perspectives, forming conclusions, uncovering the complexity of ideas, etc. Thinking routines can also support and structure learners' development of understanding. Understanding is an outcome of thinking, the result of application, analysis, evaluating and creating that can be achieved in eight thinking moves (Figure 1), according to Ritchhart (2023).



Figure 1. The map of eight thinking moves to build understanding (Ritchhart, 2023)

The steps of the thinking routines act as scaffolds to lead learners' thinking to higher and more sophisticated levels. When thinking routines are used regularly during classroom activities and become part of the pattern of behaviour of the classroom, learners internalize messages about what learning is and how it happens. Learning in this way involves uncovering one's own ideas and connecting new ideas to one's own thinking.

5. Examples of thinking routines applied in teaching cycles

In this section, the implementation of three thinking routines is presented in three different teaching cycles (Table 4). The thinking routines selected are all based on the work of Ritchhart, Church & Morrison (2011) but they have been adapted to English language learning scenarios and the corresponding levels of language ability described in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The implementation of the thinking routines was done in a high school in Budapest within three groups of 16–18 learners of ages 15–17 over the course of their English lessons. The contents are in line with the topics offered by the corresponding course books. The implementation of each of the thinking routines as described below was done in lessons of 45 minutes.

Thinking routine	CEFR level and content	Aims
See, Think, Wonder	B1, Observing and interpreting a photograph showing the tradition of making Easter bonnets	<ul style="list-style-type: none"> - To motivate learners' engagement - To help learners formulate observations, interpretations and questions for further research
Chalk Talk	B2, In groups, learners articulate and document their thinking at the beginning of the process of writing a report	<ul style="list-style-type: none"> - To help learners generate ideas related to a writing task - To support the first phase of written text production within a process-based approach to writing
The 4C's	C1, Providing a structure for a text-based discussion based on a reading text about the "secret billionaire"	<ul style="list-style-type: none"> - To support learners in making connections, asking questions, identifying key ideas, and considering the application of these ideas - To scaffold and structure a text-based discussion

Table 4. A summary of the thinking routines presented in this section (proposed by the author)

5.1. See, Think, Wonder

This is a thinking routine which encourages learners to make careful observations and thoughtful interpretations. It can be used to set the stage for an inquiry-based teaching cycle for learners at B1 level of the CEFR. Before the beginning of the Easter holidays, a British tradition can be explored: the tradition of making Easter bonnets and hats. In the intermediate (B1) student's book of the Pioneer course book series (Mitchell & Malkogianni, 2015), unit 4 offers strategies for learners to speculate about a picture. Using the language input provided in the course book, learners explore a tradition with the help of the See, Think, Wonder thinking routine. To motivate learners' engagement, without letting them know the topic of this particular tradition, the teacher projects the following colour photograph (Image 1).



Image 1. Easter bonnet inspiration (Source: <https://www.walesonline.co.uk/whats-on/family-kids-news/gallery/pictures-easter-bonnets-hats-6842991>)

Next, learners are given some time to observe the photograph. Then, the teacher explains that they are first going to describe exactly what they see, not what they think they see. Learners work in pairs and document their observations and reflections in a chart, as shown in Figure 2. In the second step, learners describe what they think about what they are seeing, prompting questions such as “What else is going on here?” or “What do you see that makes you say that?”, which might help learners move away from giving unsupported opinions, instead encouraging them to use evidence to explain their thoughts. The last step of the thinking routine helps learners articulate what they are wondering. In the last column of the chart, learners should write questions which they will focus on answering during the next part of the inquiry-based teaching cycle. When done within a framework of guided inquiry, learners design the method of research (in this case a web quest) and set out to find answers to their questions.

SEE	THINK	WONDER
What do you see?	What do you think about that?	What does it make you wonder?

Figure 2. A chart to document learners’ responses during the See, Think, Wonder thinking routine (proposed by the author)

Using this thinking routine, learners develop their intercultural communicative competence, as they get to know about a specific cultural practice (a British tradition), and they can share their thoughts and reflections about it. Observing a photograph of children wearing Easter bonnets allows learners to notice cultural symbols, traditions and practices. This initial observation is the first step towards understanding the cultural significance of such traditions. Learners acquire knowledge elements of civilization, practise using speech functions (formulating and sharing opinion, asking questions, comparison) and engage in exchanging ideas while carrying out Internet-based research. Formulating questions about the photograph encourages learners to explore the cultural and historical context of Easter bonnets. Researching these questions helps learners gain a deeper understanding of the traditions and values associated with Easter celebrations in different cultures. Conducting Internet-based research to find answers to their questions develops learners' ability to seek out, evaluate and synthesize information from various sources. This process enhances their analytical skills and ability to engage with intercultural content critically.

5.2. Chalk Talk

This is a routine that help learners articulate their thinking at the beginning of a writing process. The process-based approach to teaching writing (Hedge, 2003) includes (1) generating ideas, (2) planning and organizing, (3) drafting and re-drafting, (4) reviewing (including editing and proofreading) and (5) publishing the text. As a result, the text emerges out of a creative process during which learners have the chance to interact with each other. The Chalk Talk routine can be applied during the first phase of this process. The writing task assignment (level B2 of the CEFR) is the following: "You have been asked by a member of the town council to write a report (in 150–190 words), suggesting ways in which your hometown could be made more attractive to tourists. You should focus on services, the general environment and sights." (Mitchell & Malkogianni, 2015, p. 53). Learners work in three groups and each group is given a chart sheet of paper and markers. The three areas of hometown development are distributed among the groups and learners are invited to record their ideas and questions on the blank sheets. The teacher encourages learners to read and add to each other's ideas with additional comments and questions. Groups stay with their original recording sheet for 5–10 minutes and then rotate to another group's paper, commenting on what others have written. When learners have rotated as a group, they return to their original starting places to read what others have written on their original Chalk Talk paper (Image 2). Some time is allowed afterwards to debrief the process itself, asking the groups how their thinking developed during the Chalk Talk. In the next phase of the writing process, learners of the same group organize the contents of their Chalk Talk paper.

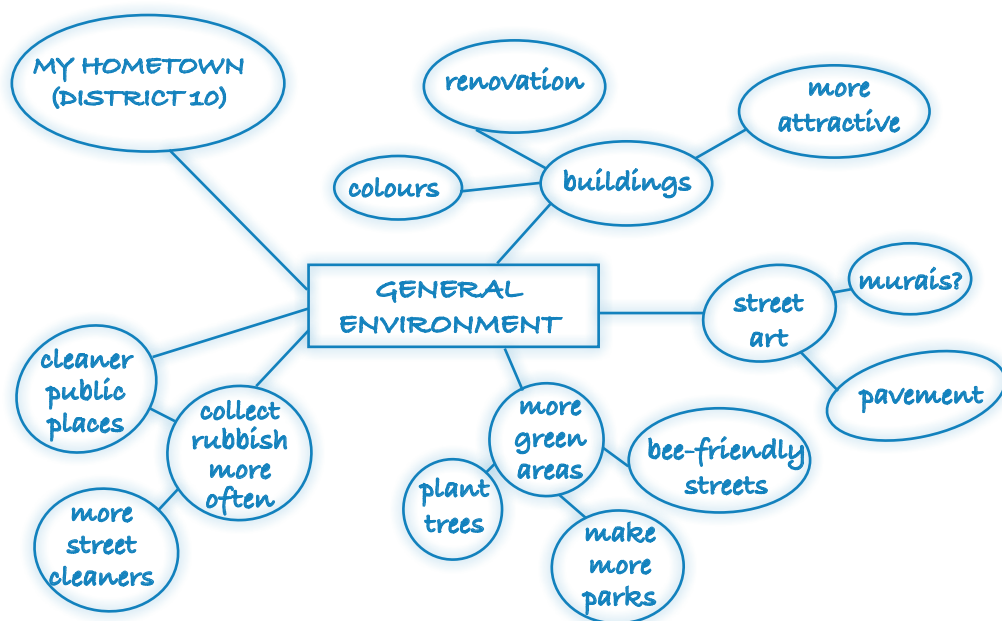


Image 2. Sample Chalk Talk sheet where learners have recorded their ideas (proposed by the author's learners)

Using this thinking routine also offers opportunities to develop learners' intercultural communicative competence. They acquire and reflect on cultural knowledge elements about the work of a town council, as well as features of a town or district that can be beneficial for enhancing tourism. When thinking about what makes their hometown attractive to tourists from different cultural backgrounds, learners must consider diverse cultural preferences and expectations. During the steps of the process-based written text production, learners develop their skills for producing a coherent and cohesive written text of a specific genre (report). Mind mapping facilitates the organization of ideas in a clear and logical manner. This skill is essential for writing coherent and persuasive reports, which are crucial for effective written intercultural communication. The constraints of a particular written genre are among knowledge elements that are part of learners' intercultural communicative competence. With the help of the Chalk Talk thinking routine, learners engage in exchanging, ranking and evaluating ideas, using different speech functions. This language development is vital for learners' ability to communicate effectively in diverse settings.

5.3. The 4C's

This thinking routine provides learners with a structure for a text-based discussion built around making connections, asking questions, identifying key ideas and

considering application. Two pages of a course book (Soars et al., 2019) designed for advanced learners (C1 level of the CEFR) of English offer reading and speaking tasks related to an abridged report on an American philanthropist called Chuck Feeney. He is known as the “secret billionaire” for having given away nearly all of his \$8 billion fortune to charity. The two-pager takes learners through six reading and speaking tasks, but it might be difficult for learners to explore the application of ideas suggested in the text. The 4C’s thinking routine (Figure 3) scaffolds a text-based discussion.

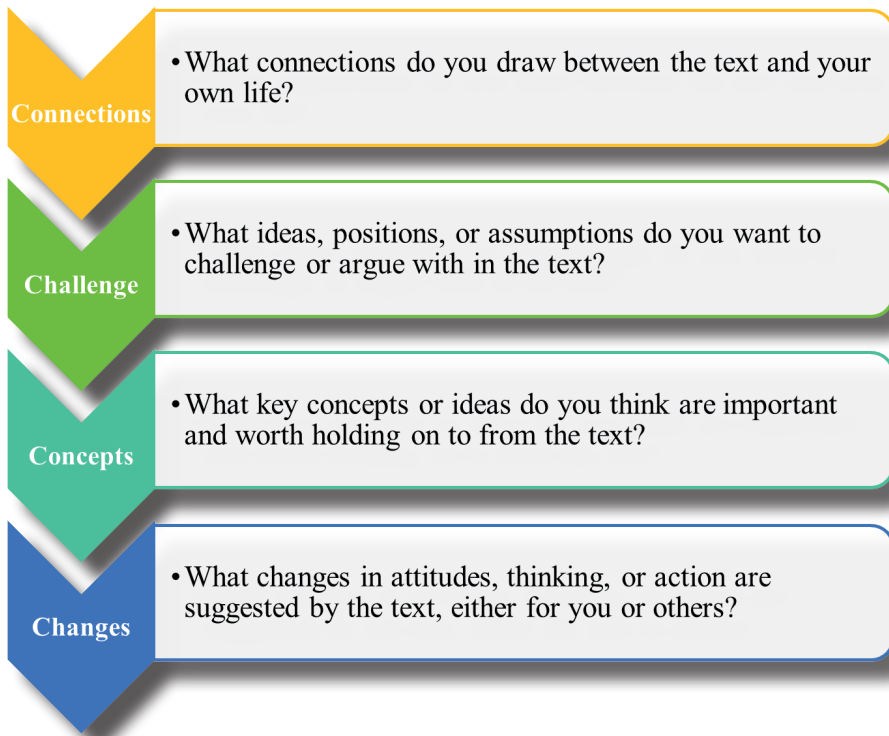


Figure 3. The 4C’s thinking routine based on Ritchhart et al. (2011) (proposed by the author)

After doing the tasks suggested by the course book, learners are assigned to groups of three. Before the discussion begins, group members are given time to identify passages from the text that correspond to each of the C’s. These should be underlined or in some way highlighted so that they can later be shared with the group. In the group, discussion begins with one learner sharing a connection that he or she made, reading the text passage and explaining the connection. Members of the group may add their comments on the offered passage. The next learner of the group then shares his or her passage and the discussion continues in the same matter until each member has shared a “connection.” The group then moves on to the next “C,”

always making sure that the chosen text passage is first shared and then discussed. Groups may be asked to document their discussion using a graphic organiser (e.g. one suggested in Figure 3). When learners connect the text about Chuck Feeney to their own experiences or to other cultural contexts, they deepen their understanding of different cultural perspectives. For instance, understanding Feeney's philanthropy in relation to cultural values around wealth and charity in different societies can foster a nuanced appreciation of these concepts. Discussing how key elements of Feeney's philanthropy could apply in different cultural contexts allows learners to think about the practical implications of cultural values. This consideration promotes adaptability and the ability to apply intercultural understanding in real-world scenarios.

6. Conclusion

The Hungarian NCC considers interculturality and civilization as a key competence area which learners of English as a foreign language in Hungarian schools should develop. Intercultural competence consists of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action so that learners can become aware of and relate to their own cultural affiliations and those of a speaker with a different cultural background. For teachers of English as a foreign language, tools are needed so that they can foster and scaffold their learners' development of the above. Understanding information is a key element of meaning-making in the information-based society in which learning takes place, so classroom practices involving the promotion of learning through the investigation of complex information are preferable. The framework of inquiry-based instruction can be utilized to support the learning process of English as a foreign language as well. Thinking routines are tools that teachers of English as a foreign language can adapt in order to support and structure learners' development of understanding. The three thinking routines presented in the paper enable learners to plan, monitor and control their learning processes while communicating in English during classroom activities. The thinking routines encourage learners to develop their understanding of cultural nuances, perspectives and contexts embedded in language use. They provide structured opportunities for learners to reflect on their own cultural backgrounds, as well as those of others. The activities in which the thinking routines are used expose learners to cultural practices and discourse about them which expands their cross-cultural knowledge base, enabling them to better understand and appreciate cultural differences. These thinking routines provide meaningful contexts for language learning by connecting language use with cultural understanding as well as opportunities to develop their metacognitive awareness while communicating in English.

References

- Bárdos, J. (2004). Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In Bárdos, J. (Ed.), *Nyelvpedagógiai tanulmányok* (pp. 142–157). Pécs, Iskolakultúra.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series No. 3. Strasbourg: Council of Europe.
- Beneke, J. (2000). Intercultural competence. In U. Bliesener (Ed.), *Training the trainers. International business communication*. Vol. 5 (pp.108-109). Köln: Carl Duisberg Verlag.
- Cope, W., & Kalantzis, M. (2010). Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning* (pp. 1–14). University of Illinois Press.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: concepts and skills*. London; New York, Routledge.
- Farczádi Bencze, T., Jakus, E., Kránicz, E., Öveges, E. & Perge, G. (2020). Útmutató az idegen nyelv tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján. Eger. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport.
- Hedge, T. (2003). *Writing*. Oxford University Press. New York.
- Holló, D. (2019). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Budapest, KRE, L'Harmattan Kiadó.
- Ismael, N. & Elias, S. (2006). Inquiry-based learning: A new approach to classroom learning. *English Language Journal*, 2(1), 13–22.
- Kimmel, M. (2020). Culture Teaching in the Age of Global English. In Károly, K., Lázár, I. & Gall, C. (Ed.), *Culture and Intercultural Communication: Research and Education* (pp. 11–29). Budapest, ELTE School of English and American Studies.
- Lee, V. S., Greene, D. B., Odom, J., Schechter, E., & Slatta, R. W. (2004). What is inquiry-guided learning. In V. S. Lee (Ed.), *Teaching and learning through inquiry: A guidebook for institutions and instructors* (pp. 3-15). VA: Stylus Publishing. Sterling.
- Mackenzie, T. (2016). *Dive into inquiry: Amplify learning and empower student voice*. California: EdTechTeam Press.
- Mitchell, H. Q., & Malkogianni, M. (2015). *Pioneer Intermediate B1 Student's book*. MM Publications.
- Mitchell, H. Q., & Malkogianni, M. (2015). *Pioneer B2 Student's book*. MM Publications.
- Ritchhart, R. (2023). *Cultures of Thinking in Action: 10 Mindsets to Transform our Teaching and Students' Learning*. John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65(2), 57–61.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.
- Soars, L., Soars, J. & Hancock, P. (2019). *Headway Advanced Student's Book* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

PÁRBESZÉD

Iskolai Közösségi Szolgálat gyakorlata a szerzetesi fenntartású gimnáziumokban II.

A szerzetesi iskolák IKSZ-programjai 10 éves távlatban

The Practice of School Community Service in Monastic Schools II.

The IKSZ-programs of monastic schools in a 10-year perspective

Bodó Márton

*A 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 three 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 two different models, and the Fényi Gyula path represents a third 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 and 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 program szakmai támogatása a köznevelési rendszerben országosan? 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 hatékony vagy kevésbé hatékony pedagógiai 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 3. lehetséges megközelítést. Mindezek számos tanulsággal szolgálhatnak a köznevelési rendszer egésze számára a jövőre nézve. Elsődlegesen az elé a választás elé állítva az iskolákat, hogy szociális kompetenciák fejlesztésére használják a programot vagy más pedagógiai célra, vagy akár elsősorban a társadalmi hasznosság van a fókuszban a pedagógiai jelleg helyett.

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

1. A közösségi szolgálat program előzményei az egyházi közoktatásban

A másokon való segítség, a szolgálat lelkiülete a történelmi egyházak mindegyike számára fontos. Ennek kifejezője a szeretetszolgálat, diakónia és a szociális tanulás. Az ezredfordulón a hazai egyházi iskolák közül nemcsak a katolikus, hanem az evangélikus,¹ illetve a református intézmények is bevezettek szolgálati célú programot intézményeikben. Magyarországon ebben a folyamatban a katolikus és a református iskolák jártak élen.

Zarándy Gergely dolgozatában így fogalmaz:

A magyar közoktatásban-köznevelésben az egyik első olyan – az adott intézmény Pedagógiai Programjába illesztett – kötelező tanulói tevékenység, ami a most törvényileg bevezetett közösségi szolgálat előzményének tekinthető, a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban valósult meg. Egyúttal a katolikus közoktatási intézmények részéről ez volt az első, úttörő vállalkozás, amelynek programját több más katolikus iskola is átvette, a maga viszonyaihoz igazítva. (Zarándy, 2014, 24.)

A következő 14 intézmény vette át a programot első körben a jezsuita intézménytől:

- Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium, Budapest
- Budapesti Ward Mária Gimnázium, Budapest
- Dugonics András Piarista Gimnázium, Szeged
- Ferences Gimnázium, Szentendre

¹Evangélikus iskolai jó gyakorlat lásd: Szehlo Gábor Evangélikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium honlapján, lásd <https://gimnazium.szehloiskola.hu/tudnivalok/iskolai-kozossegi-szolgalat/>

- Lévy József Református Gimnázium és Diákotthon, Miskolc
- Patrona Hungariae Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola, Budapest
- Piarista Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Boldog Donáti Celesztina Óvoda, Nagykanizsa
- Piarista Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Óvoda, Kecskemét
- Piarista Gimnázium, Budapest
- Piarista Gimnázium és Kollégium, Vác
- Piarista Szakképző Iskola és Kollégium, Göd
- Svetits Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Debrecen
- Szent István Egyházi Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Makó
- Szent József Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Debrecen
- Congregatio Jesu (Angolkisasszonyok) Ward Mária Leánygimnáziuma és Kollégiuma, Kecskemét.

A későbbiekben más egyházi iskolák is átvették ezt a programot. A felsoroltak közül 11 szerzetesi iskola. 2 intézmény katolikus egyházmegyei fenntartásban van.

A 2023-as felmérés alapján² általánosságban elmondható, hogy számos itt felsorolt intézmény (pl. a piaristák TESZI, a ferencesek TESZI, a ciszterek Szent Erzsébet Szeretetszolgálat néven) (2006)³ vette át a szeretetszolgálat-programot, és működtette már a közösségi szolgálat országos, 2012-es felmenő rendszerű bevezetése előtt. A mostani felmérés viszont rávilágított arra is, hogy voltak szerzetesi intézmények, amelyek ekkor még nem ismerték ezt a programot. Egy fenntartó több intézménye között is volt, amelyik átvette, más meg nem. Ez elmondható a ferences fenntartású gimnáziumokra is: a szentendrei Ferences Gimnázium kezdte el a programot 2012 előtt, viszont a másik 2 ferences gimnáziumban nem indult meg a TESZI-program (vagy csak később). A piarista iskolák mindegyike sem csatlakozott azonnal, a cisztereknél sem minden intézmény volt részese a TESZI-nek. A szalézi iskolákban pedig az oratórium program volt előzménye az IKSZ-nek, ami továbbra is működik.

2. Az Iskolai Közösségi Szolgálat 2012-es bevezetésének hatása

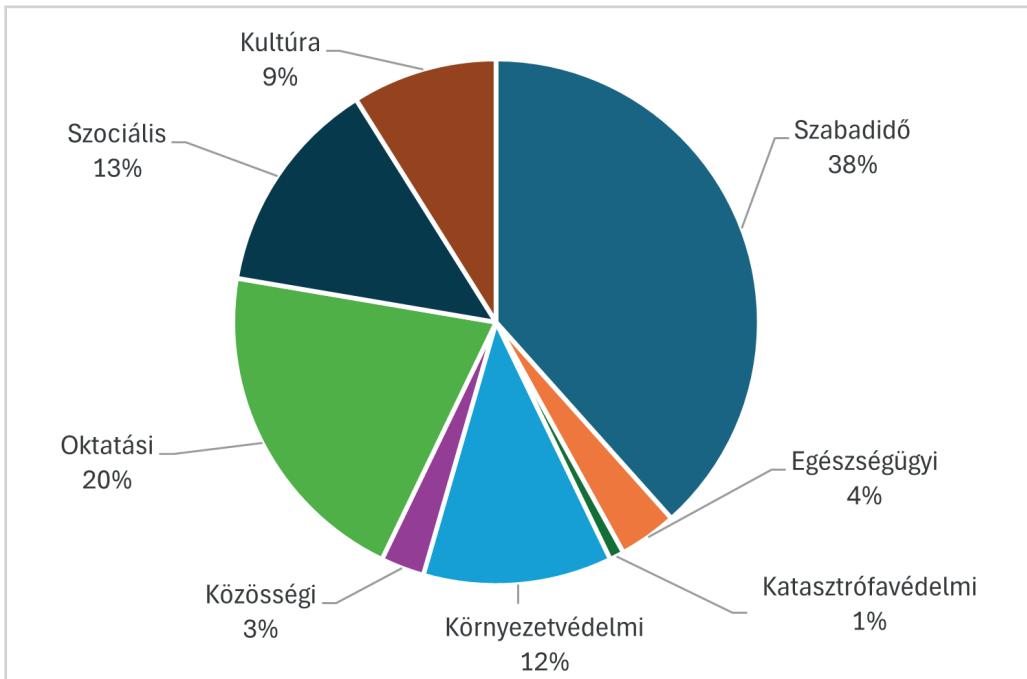
A 2023-as felmérés alapján a programok nehezen vészelték át az IKSZ bevezetését, mert az állami IKSZ-program szélesebb kereteket adott 8 területen, mint a korábbi TESZI-programok keretei, illetve ezek a programok a Szeretetszolgálathoz hasonlóan nem érték el az 50 órát. Az iskolák sok esetben nem tudták adaptálni korábbi programjukat az új helyzetre, így pedagógiai erejük csökkent, miközben a fogadó szer-

² Köszönetet szeretnék mondani Szabó Gabriellának és Kovács Beának, akik első olvasóként véleményükkel segítettek a tanulmány megszületését, valamint mindazoknak a pedagógusoknak, akik interjút adtak és ezzel támogatták a tanulmány elkészültét.

³ Tevékeny Szeretet Iskolája (röviden: TESZI)

vezetek száma folyamatosan nőtt. A mostani felmérés alapján voltak intézmények, ahol a TESZI az IKSZ bevezetése következményeként megszűnt vagy feloldódott az IKSZ-ben. Ez történt a szentendrei Ferences Gimnázium esetében is. Ritka volt az az intézmény, amelyik kitarzott a korábbi szervezeti keretek között, és meg tudta tartani korábbi szociális tanulási célú programját. Szakmai támogatás hiányában elindult a korábbi iskolai önkéntes feladatok beszámítása a nyílt nap szervezésétől a szalagavató bálig, könyvosztásig.

A covid még egy csapást jelentett a programra, hiszen pont a személyközi, rendszeres kapcsolatokra volt a legkevésbé lehetőség ebben az időszakban. A szociális intézmények nem fogadhatták a diákokat. Ekkor vált még a végsőig kitarzó intézmények esetében is hangsúlyossá az 50 óra megszerzése a végzős évfolyamokon – a pedagógiai folyamat helyett. Ez a fajta mintázat jellemzi a szerzetesi iskolák többségét. Nevezhetnénk ezt laissez-faire modellnek. Az IKSZ és a covid a folyamatról áttette a hangsúlyt a tevékenységre, a pedagógiai jellegről az adminisztrációra. Volt, ahol kifejezetten jelezték az IKSZ bevezetésével az adminisztráció ugrásszerű növekedését. Az iskolai szervezésről a hangsúly átkerült a diákok szabad szervezésére; az 1. évfolyamon szerveződött programból 4 évfolyamos teljesítés lett. A legtöbb esetben együtt járt ez a tendencia a fogadó szervezetek számának ijesztő növekedésével, az addig főként szociális területről való fogadó szervezetek relatív felhígulásával más területekről.



1. ábra A Ferences Gimnázium fogadó szervezeteinek területi megoszlása (saját szerkesztés)

A koordináció adminisztratívává vált, és a pedagógiai kísérés, a tevékenységek pedagógiai követése lehetetlenné vált a megnövekedett fogadó szervezetek száma miatt. A reflexió sok esetben elmaradt, a hangsúly az intézményen belüli tevékenységre került mentőövként. Kevés gimnázium tartott ki amellet, hogy iskolán kívül végezzék a közösségi szolgálatot a diákok. Mindezek mellett a program szociális jellege a szerzetesi intézmények esetében megmaradt bűvópatakként. Miként a mostani felmérésben is jelezte számos iskola, hogy a katolikus szellemiség megmaradt a fogadó szervezetek kiválasztásánál, tehát valamilyen szubjektív szűrő maradt a tevékenységek tekintetében. A Patrona Hungariae Iskolaközpont tapasztalata volt, hogy a személyközi kapcsolatra lehetőséget nyújtó intézmények sokszor nem ilyen feladatot adnak (pl. óvoda szobáinak felmosásában segítsenek), hajléktalanok étkeztetése pedig csak megfelelő felkészítés és kísérés esetén való 11. évfolyam alatti korosztályok számára. A fogadó helyek felkészítése is szükséges lenne a program standard színvonala érdekében, így pl. ágytálazás nem lenne IKSZ-esek feladata a kórházban.

3. Az IKSZ pedagógiai célja

A szerzetesi iskolák válaszai az IKSZ pedagógiai céljára éppúgy széttartást mutatnak, mint a 2018-as osztársadalmi önkéntességre vonatkozó felmérés mutatott. A válaszok egy része szociális kompetenciák fejlesztését jelölte meg célként, akár az irgalmasság evangéliumi jócselekedeteire utalva, egy részük a szolgálat jelleget hangsúlyozza, az önkéntességre nevelést jelölte meg, de az önismeretet és tapasztalatszerzést, munkára nevelést is írták. A premontrei gimnázium honlapján a következő szerepel: „Iskolánkban az ötven órából 23 kötött: három óra bevezető és záró foglalkozásokra fordítandó, tíz óra az iskola által szervezett tevékenységekre, tíz óra pedig a fenntartó apátság által szervezett tevékenységekre fordítandó, utóbbit a kilencedik évfolyam második félévében és a tizedik évfolyam első és második félévében kell teljesíteni.”⁴ Ez arra példa, hogy a teljesítés időpontját köti meg egy iskola, ami mindenképpen egyedi megoldásnak tekinthető.

A legnagyobb széttartást a hasonlatokra adott pedagógusválaszok mutattak, néhány ezek közül: „A közösségi szolgálat olyan, mint....., mert”

⁴ Lásd: <https://iskola.premontrei.hu/tanoran-kivuli-elfoglaltsagok/kozossegi-szolgalat> (2023. 12. 08.)

Fogalom	Magyarázat
<i>a segítő kéz</i>	megtanul segíteni önzetlenül is.
<i>a fogmosás</i>	hasznos (lenne, ha mindenki komolyan venné és egy része nem csak papíron valósulna meg), de a gyerekek/fiatalok nem szeretnek vele sok időt tölteni, többnyire csak „letudják”.
<i>a család</i>	közösen kell megoldanunk feladatokat, nehézségeket, melyekből különféle tapasztalatokkal gazdagodunk.
<i>az öngól</i>	az 50 óra elérése kötelező feladatként azt az érzést kelti sok gyerekekben, hogy ő mindennek eleget tett.
<i>átkísérni egy idős embert a zebrán</i>	nekem nem kerül semmibe, másnak nagy segítség.
<i>a puding próbája</i>	evés közben jön meg az étvágy.
<i>az utazás</i>	lehetőséget ad felfedezni önmagadat.
<i>műláb</i>	igazi nincs.
<i>a törődő szülő</i>	segít bevezetni a munka világába.
<i>az adományozás</i>	a diákok az idejüket áldozzák egy nemes ügyért ellenszolgáltatás nélkül.

1. táblázat A közösségi szolgálat hasonlatai a koordinátoroktól (saját szerkesztés)

4. Az első modell a „Laissez-faire”

A koncepció háttere, hogy ezek az intézmények többnyire nem rendelkeznek a közösségi szolgálat bevezetése előtről szerzettszolgálati tapasztalattal. Nem vettek át programot más iskoláktól, hanem a törvényi szabályozásnak igyekeznek eleget tenni. Ennek meg is felelnek, egyedül a program hatékonysága kérdőjelezhető meg. Általában tovább rontotta a megvalósítás színvonalát a covid, ami növelte az esetlegességét a tevékenységeknek, mivel a személyek közti kapcsolat nem volt megvalósítható. Persze hozott hasznos elemeket is, mint pl. bevásárlás az időseknek. Olyan iskolák is áttértek erre a megoldásra, amelyeknek korábban volt hatékony szolgálati programja, de nem tudtak a szülők felől jövő elvárásoknak másként megfelelni, vagy a koordinátor személye megváltozott és a korábbi jógyakorlatot nem adták át. Ezek az iskolák elsősorban adminisztrálnak, és ahogy a fentiekben vázoltam, tág tér marad a strukturálatlan teljesítésre.

Az iskolai felkészítés és feldolgozás esetleges, főként a reflexió szenved hiányt, amit a törvényi szabályozás lehetővé tesz. A diákok maguk szervezik a maguk számára az IKSZ-et, ami lehet praktikus, de ebből fakadóan a pedagógiai hatás esetleges. Nincsenek intézményi elvárások a diákok felé. Nem valósul meg a diák előzetes egyeztetése a tevékenységről az iskolai koordinátorral. Teljesít, amit tud, amilyen feladatot talál,

és ezt utólag adminisztrálja az osztályfőnök vagy az iskolai koordinátor. Ez a megközelítés persze nem zárja ki a színvonalas tevékenységeket. Lehetnek sikeres programok, de intézményi szinten standard pedagógiai hozzáadott értéket nem képvisel a program. A teljesítés pedig 4 évfolyam alatt történik, a diákok egyéni döntése alapján. Számos szerzetesi iskola követi ezt a gyakorlatot napjainkban, az állami iskolákhoz hasonlóan. A tevékenységek a 8 területen többnyire egyenrangúak, az együttműködési megállapodásokat sokszor azt követően kötik meg, hogy a diák már ott volt a szervezetnél. Az intézményen belüli, korábban is végzett tevékenységeknek pedig széles tárházát számítják be közösségi szolgálatos óráként.

Ez abba az irányba mutat, mintha korábban is lett volna iskolán belüli IKSZ, csak nem nevesítették. A korábban önkéntesen végzett feladatokat minősítették át közösségi szolgálatnak. Így nem válik szét az intézményen belül az önkéntesen végzett tevékenység és az IKSZ. A szalagavató szervezése a 11. évfolyamos diákok számára vagy a tankönyvek kiosztása tanév elején, a nyílt nap megszervezése IKSZ-órákat ér. Ez azt jelenti, hogy a diáknak a társadalmi valósággal való szembenézése nem valósul meg a programban, ami pedig fő célja lenne a közösségi szolgálatnak. Mivel erre nem kaptak felkészítést a pedagógusok, számukra a jogszabály betűjének teljesítése az egyedüli kritérium. Tehát nem a szemléletformálás a cél, hanem az 50 óra teljesítése. Ebben az esetben a közösségi szolgálat az önkéntességre nevelésnek nem lesz előszobája, sőt sokszor ellenkező hatást vált ki a diákokból az érettségi előfeltételként hangsúlyozott IKSZ.

5. A kétféle teljesítési modell

Ebbe a kategóriába tartozik számos olyan szerzetesi fenntartású gimnázium, amelyik az IKSZ bevezetése előtt vette át a Szeretetszolgálat programot a Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumtól és máig kapcsolatot tartanak vele a program kapcsán. Volt, ahol csak a 2011-es TÁRS-pályázat adott lökést a közösségi szolgálat jellegű tevékenységek szervezésének. Volt koordinátor, aki elmondta, hogy a covid után ismét elmentek a Fényibe, hogy lendületet nyerjenek.

A második modell alapja, ami csak szűk körére igaz a szerzetesi iskoláknak, hogy sikerült két kategóriába sorolniuk a fogadó szervezeteket, és az IKSZ két típusú teljesítését kialakítani. Szellemes megfogalmazásban ez a TESZI és a KÖSZI (Kötelező Iskolai Szolgálat) vagy A- és B-listás feladatok. A Tevékeny Szeretet Iskolájának fogadó szervezeteit, amelyek kifejezetten személyközi, közvetlen, rászorulóknak való segítségnyújtásra koncentrálnak szociális, oktatási és egészségügyi területen, foglalja magába az A-lista. Az iskolai korrepetálás és az óvodai segítség is ide tartozik. Ezekben az iskolákban 20 vagy 30 órát⁵ kifejezetten ezen a területen kell a diákoknak tevé-

⁵ A kecskeméti piarista gimnáziumnál 35 óra a szociális tevékenység, 15 óra lehet minden más. A Székesfehérvári Ciszterci Szent István Gimnázium arra törekszik, hogy diákjaik 10 órát szociális érzékenységet fejlesztő tevékenységgel, személyes segítségnyújtással töltsenek. (Oktatási Hivatal monitori jelentés, 2023. május 30.)

kenykedni, közvetlen tevékenységgel töltve. Választhatják azt is diákok, hogy mind az 50 órát itt teljesítik. A pedagógiai kísérés itt valóban személyre szabottan valósul meg, és a tevékenységek 1 évfolyamra, leginkább 9. vagy 10. évfolyamra koncentrálnak. A koordinátor több gimnáziumban kap 2 óra órakedvezményt, de a kulcsa a szervezésnek, hogy az osztályfőnökök az adminisztrációban, illetve számos tanár a mentorálásban segítséget nyújt. A diákok választhatnak a tevékenységek közül és azokra sorrendet kialakítva jelentkeznek, amit a koordinátor elbírál, és a kapacitások fényében osztja be a diákokat a tevékenységekre. A felkészítés-tevékenység-reflexió folyamata megvan. Minden fogadó intézménynek van egy pedagógus felelőse. A zárás vagy egy írásbeli beszámolóval, vagy egy szóbeli zárónappal valósul meg. A piarista gimnáziumokban a zárónapon fogadóintézményenként egy, a fogadó szervezet által kiválasztott, legjobbnak tartott beszámoló hangzik el, de a többi diák is hozzászólhat, kiegészítheti az elhangzottakat. Ehhez a tevékenységek során fényképeket készítenek, amit külön online felületre töltenek fel. Van, ahol az E-Kréta rendszerben vagy más online felületen jelentkeznek és körlevélben kapják meg a helyszíneket, ami csökkenti az adminisztrációt. A fogadó szervezetek száma 20-30 az A lista és a B lista esetében is. A piaristáknál a fenntartó szervez külön évi 3 találkozót a TESZI-koordinátoroknak, ami erősíti a szakmai együttműködést, és egymástól is tudnak ötleteket átvenni.

Iskola által biztosított helyszín	Tevékenységek	Óraszám/hét	Végezhető órák száma, időszak	Fogadható diákok létszáma
Alsóvárosi Ferences plébánia szegénykonyhája	fogadás, megszólítás, felszolgálás, mosogatás, elpakolás, rendrakás	1x2 óra	20-25 téli időszakban	10 fő (2 fő/nap)
Szegedi Zsidó Hitközség Szeretetotthona	felolvasás, beszélgetés	1x2 óra	20-25 egész évben	10 fő (2*2 fő/hét)
Nem Adom Fel Alapítvány	tematika alapján sérültekkel való ismerkedés, érzékenyítés	1x2 óra	50 egész évben	15-20 fő (fixen egész évben)
ÁGOTA Alapítvány – játszóház	játszóház	4 óra/nap	25 keddtől szombatig	2 fő/nap (20 fő)
Piarista Gimnázium	korrepetálás	1x1óra	30 óra egész évben	10 fő
Vakok és Gyengénlátók	programjaikon kísérés, segítés	alkalmi programokon kb. 4 óra	50 egész évben	4 fő

Iskola által biztosított helyszín	Tevékenységek	Óraszám/hét	Végezhető órák száma, időszak	Fogadható diákok létszáma
Idősek Nappali El-látó Intézete (olyan, mint a gyerekeknek a napközi; 7 telephelyük van)	Társasjátékozás, zenehallgatás, irodalmi összeállítás, kreatív foglalkozás, felolvasás, ünnepi műsor szervezése	1x2 óra	50 Délutánonként 13.00–15.00-ig, vagy tanítási szünetekben	2-3 fő/ nap/hely; összesen 7 telephelyük van
Tiszavirág közösség (Hit és Fény Alapítvány része)	Fogyatékkal élőkkel való közös program havonta egyszer	Havonta egy alkalom 3 óra időtartamban + erre való előkészület Nyári tábor	30 óra egész évben	3–4 fő/ alkalom (10 fő)
Üllési Általános Iskola	Korrepetálás; felvételi előkészítő		egész évben	5 fő

2. táblázat Dugonics András Piarista Gimnázium A-listája alapján (saját szerkesztés)

Számos intézményben, pl. a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnáziumban a nyitónapra hívják meg az előző év zárónapján tanúságot tett diákokat, ezzel a következő évfolyam érzékenyítését segítve, míg a szentendrei Ferences Gimnázium újraéledő TESZI-programjában a felkészítés és zárás egy rendezvény keretében valósul meg, ahol a programot záró évfolyam beszámolóit meghallgatják a programot következő évben kezdő évfolyam diákjai is.⁶ A teljesített TESZI utáni a többi óra (20–30) szolgál KÖSZI-ként, ami nem feltételez közvetlen segítségnyújtást. Ezt végezhetik a kijelölt évfolyamon kívül is, de itt már nincs pedagógiai kísérés. Ezeknek a tevékenységeknek is megvannak a fogadó szervezetei, ide tartozik sok akcióprogram (pl. adománygyűjtés), de ide sorolódik minden szociális, oktatási és egészségügyi jelleggel nem rendelkező tevékenység (pl. szemétszedés, fizikai munka, illetve az iskolán belül végzett feladatok jelentős része is (pl. székrakodás, szalagavató, nyílt nap segítése). Van, ahol az iskolán belüli óraszám korlátozva van 5–10 órában, míg a saját szervezetnél végzett tevékenységek óraszámja is 10 órában (pl. cserkészlet, Regnum, Kalazancius Mozgalom vezetési feladatok). A diákok ide hozhatnak szervezeteket, de többnyire itt is a meglévő szervezetekhez mennek a diákok. A KÖSZI körébe nem tartozik feltétlenül bele a katasztrófavédelem és a rendőrség; van, ahol igen, de nem hangsúlyos elemként.

⁶ Külön szép hagyomány a piarista gimnáziumok körében, hogy egy gyertya szimbolikus átadásával adja át a TESZI feladatát az azt záró évfolyam a következő évben kezdő évfolyam diákjainak.

6. A harmadik modell: Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium

Az iskolai szeretetszolgálat program 2002-ben indult el Miskolcon. Azóta is a 9. évfolyamon szervezik meg, és része a közösségi szolgálatnak. Ennek oka az is, hogy a bérnálási felkészítés része a program, aminek keretében a 10. évfolyamon történik meg a bérnálás. Az általuk kitalált koncepció lényege, ahogy Velkey Balázs fogalmaz:

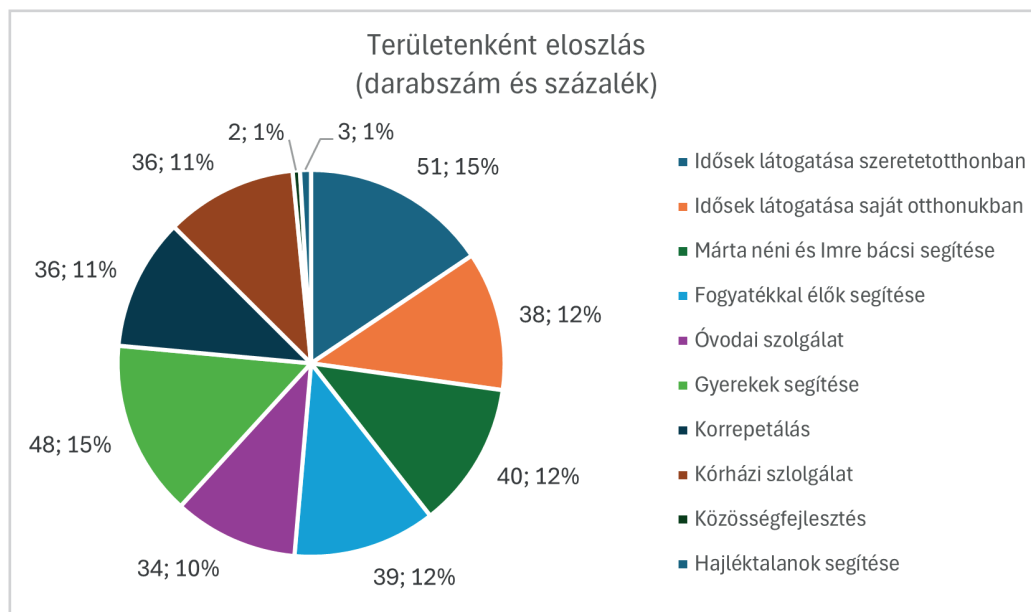
Az iskola által meghatározott célok szabják meg a közösségi szolgálat kereteit. A mi iskolánk programjának elsődleges célja diákjaink képesség- és személyiségfejlesztése közösségi szolgálat által. Lehetőséget és segítséget adjunk a fiataloknak, hogy másokért élő emberekké váljanak. A program során diákjaink tapasztalják meg az adás örömét és az elfogadás képességét, ismerjék meg jobban önmagukat, táguljon világképük és társadalmi felelősségvállalásuk. Folyamatosan erősödjön bennük a szociális érzékenység és elköteleződés. A szociális tapasztalat a tanulmányi, közösségi és lelki fejlődést segítő programok sorába illeszkedjen. (Velkey, 2014, 11.)

7 hónapon át heti rendszerességgel végzett 30 alkalmat jelent, amihez kapcsolódik 15 óra felkészítés, feldolgozás, reflexió. A következőképpen néz ki a feladatok tervezése.

Közösségi szolgálatunk éves tervezése, feladatai	
Időpont	Feladat
Szeptember, któber	Egyeztetés az intézményekkel
Október közepe	Tanúságtétel: az előző évben végzett diákok beszámolói
Október közepe	Egyeztetés az osztályfőnökökkel és kísérő tanárokkal
Október közepe	Bevezető foglalkozás (2 óra)
Október vége	Szolgálati helyek bemutatása (2 óra)
Október vége	Jelentkezés
November eleje	Beosztás és a választott feladatok átadása
November eleje - június eleje	Szeretetszolgálati program
Január vége	I. reflexió (2 óra)
Március - április	II. reflexió (2 óra)
Június eleje	Zárás (7 óra)

3. táblázat Közösségi szolgálat éves tervezet (Velkey, 2014, 12.)

12 év alatt 28 intézménnyel alakítottak ki szakmai kapcsolatot, ahova a tanulók mehettek szeretetszolgálatra. Minden különbsége mellett is nagyon sok hasonlóságot mutat a Projet d'Action Sociale francia jezsuita programmal (Bodó, 2019, 186–210.); a szociális jelleg erősebb Miskolcon, a szervezés mikéntje azonos. A legnagyobb különbség talán, hogy a szolgálati helyeket Miskolcon a diákok mutatják be, míg Marseille-ben börze keretében a szervezetek maguk mutatkoznak be.



2. ábra A Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium diákjai által teljesített IKSZ (Velkey, 2014. 34.)

Az Oktatási Hivatal által végzett idei monitori jelentés kiemeli az iskolában a reflexió fontosságát: „Ahogyan a főbb csomópontokból is látszik, az intézményben különösen hangsúlyos a tevékenységek folyamatos figyelemmel kísérése mellett azok közös feldolgozása is, melynek ismérvei a következők.

- Bevezető foglalkozás: kiscsoportos munka, együtt gondolkodás arról, hogy kik és miért kerülnek ki a társadalomból? Miért van szükség szociális gondoskodásra?
- Szolgálati helyek bemutatása: a szolgálat indításakor a választható feladatok bemutatását az előző évben végzett diákok segítik.
- I. reflexió: erre a találkozásra akkor kerül sor, amikor a tanulók már legalább négy alkalommal végeztek szolgálatot. Ezen egy tanár és egy már tapasztalt, idősebb diák vezetésével mindenki bemutatja a végzett szolgálatot, és beszél arról, hogy mit adott és mit kapott.

- II. reflexió: egy-egy intézményhez kapcsolódó diákokkal történő beszélgetés a végzett munka örömeiről, nehézségekről az adott szolgálati helyszínen.
- Zárás: a programban részt vevő diákok beszámolója a program- és intézményvezetők előtt. Tablókkel, videó- és hangfelvétellel, zenei előadással, diavetítéssel, élménybeszámolóval mutatják be munkájukat.”

Velkey Balázs, aki 2002 óta koordinátora a Szeretetszolgálat programnak, úgy vélekedik, hogy az IKSZ hatott a Szeretetszolgálat programra is, nőtt az adminisztráció (korábban önbevallásos módon vezették csak az órák teljesítését), és előtérbe került a teljesítés a folyamattal szemben. A pandémia pedig szétzilálta a szervezetekkel való kapcsolatokat, illetve nehéz volt utána az újrakezdés. Az 50 óra teljes lefedése tudja biztosítani, hogy az iskola tudja, hogy mi történt az 50 óra alatt. Ennek kialakuló új megoldása a következő:

Régi program	Új program
7 hónapon át heti rendszerességgel végzett, személyközi kapcsolatokra lehetőséget adó tevékenység, kb. 30 alkalom a 9. évfolyamon	9. évfolyam: 35 óra Szeretetszolgálat, 10. évfolyam: 5 óra akcióprogramok karitatív szervezeteknél, 11. évfolyam: 10 óra cigánymisszió, 2 nap óvodában és tanodában Arlón.
Szociális kompetenciák fejlesztése	
A felkészítés-tevékenység-reflexió 3-as szerkezete, 2 x 3 óra felkészítés, 2 x 3 óra reflexió és zárás.	Életkornak megfelelő tevékenységeken keresztül elmélyül a Szeretetszolgálatban megélt tapasztalat.
A program tanévre történő tervezése	
Kiválasztott intézményi kör iskolán kívül: 18 intézmény.	A 10. évfolyamon iskolán belül is tevékenykedhetnek a korrepetáláson kívül is. Szervezett keretek között töltik a teljes 50 órát a diákok.

4. táblázat a korábbi és jelenlegi Iskolai Közösségi Szolgálat program a Fényi Gyula Gimnáziumban (saját szerkesztés)

7. Befejezés

A közösségi szolgálat jelenleg egy nem standardizált határfokú pedagógiai eleme a köznevelési rendszernek, amely az első időszakához képest nem mutat általános minőségi fejlődést. Ahhoz, hogy az IKSZ valóban elérje a kitűzött pedagógiai céljait, szükség lenne szerepet adni neki a tanárképzésben. Arra pedig minden intézményben szükség lenne, hogy támogatást kapjanak a pedagógusok a feladat megszervezéséhez óraszámkedvezményel, portálon, applikáción keresztül technikailag, képzéseken, műhelyeken, pályázatokon keresztül szakmailag. Azokban a szerzetesi iskolákban, ahol nagy szakmai igényességgel működik ez a program ma is, többnyire vagy óra-kedvezmény jár a feladat megszervezéséhez a koordinátornak, a fogadó szervezetért felelős tanárnak vagy igazgatóhelyettesi feladatkör, de a gyakorlat fenntartótól és intézménytől függően változik. A nemzetközi példák segíthetnek a programok hatékony kialakításában. Új megerősítő elem, hogy idén megjelent az első lehetőség arra, hogy egyetemi felvételi pontot is érjen az IKSZ.⁷

A szerzetesi iskolák az elmúlt 10 évben számos útkeresésen estek át a közösségi szolgálat és korábbi programjaik adaptálása kapcsán. Az általuk kifejlesztett kétféle teljesítési modell alkalmas mintát adhat az állami fenntartású intézmények számára és egymásnak is, hogy miként lehet pedagógiai eszközként használni, az erőforrások felhasználásával a szociális tanulás szolgálatába állítani az IKSZ-et.

Irodalomjegyzék

- Bodó M. (2010). Gondolatok az értékelvű vizsgáról. In Mester és Tanítvány, 2010. február, 25. szám 57–64.
- Oktatási Hivatal monitori jelentések (2023). Háttéranyag Összegző jelentés az Iskolai Közösségi Szolgálat monitori látogatásairól (2021), összeállította: Lévainé Müller K. & dr. Bodó M., Oktatási Hivatal.
- Összegző jelentés az Iskolai Közösségi Szolgálat monitori látogatásairól (2022). Szerkesztette: Lévainé Müller K. & Kalocsai J. Oktatási Hivatal (kézirat)
- Velkey B. (2014). A középiskolai közösségi szolgálat tapasztalatai. BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet Műszaki Pedagógiai Tanszék Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szak, Miskolc.
- Zarándy G. (2014). A közösségi szolgálat előzményei a magyar katolikus közoktatásban. Szakdolgozat, BME Gazdaság- És Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szak.

⁷ Az Állatorvosi Egyetemen a szakirányú területen végzett Iskolai Közösségi Szolgálat 8 többletpontot ér: <https://univet.hu/hu/felveteli/felveteli-2024/>. (2023. 12. 14.) Ez tovább növeli a program szakmai támogatásának indokoltságát service-learnig irányba.

A bölcsészet-, társadalomtudományi és pedagógiai szakokon tanuló egyetemi hallgatók mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismeretei és az MI mindennapi használata

Students in The Humanities, Social Sciences, and Education, Their Knowledge of Artificial Intelligence and The Everyday Use of AI

Rajki Zoltán

*PPKE BTK Szociológiai Intézet, Társadalomkutatási Tanszék
főiskolai tanár*

Abstract

This study aims to assess the knowledge of students of humanities, social sciences, and pedagogy about artificial intelligence (AI) and to investigate to what extent and in which areas they use or plan to use AI tools in their everyday lives. The questionnaire was completed by 1,027 participants, 65% of whom were full-time students and 35% of whom were part-time students. Of the students' fields of study, 34.5% were in the humanities, 43.7% in the social sciences, and 21.1% in education. On average, participants scored 78.2% on the 8-question true/false test assessing their knowledge of the typical features of AI applications. Out of the 9 domains given, participants regularly or occasionally used an AI application in an average of 1.92 domains. The study also examined students' openness to using AI tools in 4 areas (learning, work, leisure, communication and social media). On average, participants indicated 2.3 areas, and only 16.5% said that they do not use or do not plan to use an AI tool in any of these areas. The variables were analyzed using multinomial logistic regression, examining the effect of gender, grade, and field of study on the data obtained. The results indicate that a significant proportion of participants have a basic knowledge of AI and are willing or already using these tools in several areas of their daily lives.

Keywords: artificial intelligence, university students, humanities, social sciences, pedagogy

Absztrakt

A tanulmány célja a bölcsészet-, társadalomtudományi és pedagógiai szakokon tanuló hallgatók mesterséges intelligencia (MI) ismereteinek felmérése, valamint annak vizsgálata, hogy mennyire és milyen területeken alkalmazzák vagy tervezik alkalmazni az MI-eszközöket a mindennapi életük során. A kérdőívet 1027 résztvevő töltötte ki, akiknek 65%-a nappali, míg 35%-uk levelező tagozatos volt. A hallgatók képzési területei közül 34,5% bölcsészettudományi, 43,7% társadalomtudományi és 21,1% pedagógiai képzési területen tanult. A résztvevők

átlagosan 78,2%-ot értek el az MI-applikációk jellemző vonásainak ismeretében a 8 kérdéses Igaz/hamis teszten. A megadott 9 terület közül átlagosan 1,92 területen használnak rendszeresen vagy alkalmyszerűen valamilyen MI-alkalmazást. A tanulmány 4 területen (tanulás, munkahely, szórakozás-szabadidő, kommunikáció és közösségi média) vizsgálta ezen felül a hallgatók nyitottságát az MI-eszközök használata iránt. A résztvevők átlagosan 2,3 területet jelöltek meg, és csupán 16,5%-uk nyilatkozott úgy, hogy egyik területen sem használnak vagy nem terveznek MI-eszközt alkalmazni. A változók elemzése multinominális logisztikus regresszióval történt, a nem, tagozat és képzési terület hatásának vizsgálatával a kapott adatokra vonatkozóan. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a résztvevők jelentős része rendelkezik alapvető ismeretekkel az MI-ről, és több területen is hajlandóak, vagy már alkalmazzák is ezeket az eszközöket a mindennapi életük során.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, egyetemi hallgatók, humán tudományok, társadalomtudományok, pedagógia

1. Bevezetés

A ChatGPT, a Windows Bing keresője, a Google Bard, illetve a számos ingyenesen is elérhető mesterséges intelligencián (MI) alapuló alkalmazás térhódításával akár az átlagember számára is az MI valamilyen formában a mindennapok részévé vált. Az alkalmazások segítségével pár másodperc alatt bárki csaknem bármilyen témáról információt szerezhet, problémáira megoldást találhat. A mesterséges intelligencia térnyerése az oktatás (Udvaros & Forman, 2020) és a munkaerőpiac (OECD, 2023) életére is hatással van. A különböző chatrobotok, fordító, nyelvhelyességi alkalmazások az oktatás szereplői körében is egyre népszerűbbé váltak. Másrészt az egyetemi hallgatók jelentős része már rész-, vagy teljes időben dolgozik, ezért akár a munkahelyükön is találkozhatnak az MI-vel, de a kortárscsoportjuk, vagy hobbijuk, szabadidős foglalkozásuk révén is kapcsolatba kerülhetnek valamilyen alkalmazással. A 2023. szeptember 14. és október 14. között lezajló online kérdőíves kutatás során ezért többek között arra kerestem a választ, hogy a bölcsészeti-, társadalomtudományi, illetve pedagógiai képzési terület hallgatói mennyire vannak tisztában a mesterséges intelligencia hétköznapi életet leginkább befolyásoló jellemzőivel, illetve az MI-eszközöket a hétköznapi életben mely területeken használják leginkább.

2. A mesterséges intelligencia fogalma és használata a mindennapi életben

A mesterséges intelligenciának nincs általánosan elfogadott definíciója. A mesterséges intelligencia alapjait létrehozó Alan Turing meghatározása szerint a mesterséges intelligencia olyan gépet jelent, amelyet nem tudunk megkülönböztetni egy embertől, ha kommunikálunk vele (Turing, 1950). A mesterséges intelligencia tudományának egyik alapítója, John McCarthy szerint a mesterséges intelligencia az intelligens gé-

pek megtervezésének és létrehozásának tudománya (Amisha et al., 2019). Stuart Russel és Peter Norvig az 1995-ben kiadott *Artificial Intelligence: A Modern Approach* című művükben a mesterséges intelligenciát a gépek tervezésének tudományaként definiálják, amelyek olyan feladatokat képesek elvégezni, amelyekhez emberi intelligenciára lenne szükség. A *Britannica* szómagyarázata is lényegében a szerzőpáros definícióját használja (Copenland, 2024).

Az OECD és az Európai Unió által megalkotott fogalom már komplexebb meghatározást takar, mert belefoglalják az MI leglényegesebb tulajdonságait. Az OECD a mesterséges intelligenciát olyan gépalapú rendszerként határozza meg, „amely adott emberi célkitűzésekhez tartozó előrejelzéseket, ajánlásokat, vagy döntéseket képes hozni, amelyek befolyásolják a valós vagy virtuális környezetet” (OECD, 2019. 1). Az Európai Unió szintén a gép emberhez hasonló képességeit emeli ki, mint az érvelést, a tanulást, a tervezést és a kreativitást (Europarl, 2020). Az MI segítségével a technikai rendszerek képesek a környezetüket érzékelni, kezelni és problémákat megoldani egy adott cél elérése érdekében. Az EU meghatározása szerint az MI-vel „rendelkező rendszerek képesek bizonyos mértékig adaptálni a viselkedésüket azáltal, hogy elemzik a korábbi cselekvések hatásait, és önállóan dolgoznak” (Europarl, 2020).

A mesterséges intelligencián alapuló rendszerek átszövik a mindennapi életünket a robotikán, a betegségek korai diagnosztizálásán keresztül, a biztonságtechnikán át a bankok ügyfeleket érintő kockázatelemzéséig, valamint az online marketing különböző eszközein. Az elmúlt évek során azonban olyan, mesterséges intelligencián alapuló eszközök ezrei jöttek létre, amelyek ingyenesen, freemium, vagy sokak számára megfizethető áron kínálnak kiváló szolgáltatásokat. Az adatfelvétel idején, 2023. október 9-én, a *Futurpedia.io* oldalán 5264 mesterséges intelligencián alapuló eszköz volt megtalálható, amelyek száma napról napra emelkedik. A cikk elkészítésének idején (2024. február 6.) már 5851 eszköz szerepelt a honlapon nyolc kategóriában, mint például kép, videó, szöveg, hang vagy kódgenerálás.

3. Empirikus kutatások a mesterséges intelligencia területén

A mesterséges intelligencia széles körű elterjedésének következtében egyre több társadalomtudományi kutatás foglalkozik használatának kérdésével. Az MI üzleti és közéleti jelentőségéből fakadóan a tudományos jellegű kutatások mellett számos, piackutatási céllal készült felméréssel is találkozunk, amelyek eredményeinek a feldolgozása nem feltétlenül jelenik meg tudományos folyóiratokban.

A ChatGPT ismertté válása előtti időszakból a nagyobb nemzetközi kutatások közül kiemelhetjük az Ipsos 2021. november 19. és december 3. közötti nemzetközi online felmérését, amelyben 28 országból 19.504 fő 75 év alatti válaszadó vett részt. A kutatás szerint a fejlődő országok válaszadói szignifikánsan nagyobb arányban rendelkeznek ismeretekkel az MI-eszközökkel kapcsolatban és nagyobb bizalommal vannak az

ilyen jellegű eszközökkel kapcsolatosan, mint a fejlett országok válaszádoi. A felmérés adatai szerint a magasabb pozícióban lévők, illetve az iskolázottabbak szélesebb körű ismeretekkel rendelkeznek az MI-eszközökkel kapcsolatban (Ipsos, 2022).

A Profession.hu 2023 tavaszi reprezentatív felmérése szerint a 18–65 év közötti munkavállalók 12%-a használt már mesterséges intelligenciát. A ChatGPT-t használók aránya eléri a 25%-ot a 18–29 évesek körében, míg a 40 év felettek körében ez az arány mindössze 5%. A megkérdezettek 40%-a szerint hatékonyabbá teszi az MI a mindennapi munkavégzést, de harmaduk aggódik azért, hogy a munkájukat érinti a mesterséges intelligencia (VG, 2023). Az EY nemzetközi tanácsadó cég 2023 júniusában, júliusában 1200 vezérigazgató bevonásával végzett kutatásában megállapította, hogy a megkérdezettek leginkább a mesterséges intelligencia társadalmi, etikai és biztonsági kockázataitól tartanak. 65%-uk pedig úgy gondolta, hogy az MI legalább annyi munkahelyet fog teremteni, mint amennyinek a megszűnéséhez hozzájárul, és úgy véli, az új eszközök használata gördülékenyebbé teszi cégük működését (Webradio, 2023). E kutatás kérdőívének kitöltése előtt történt a Richter Gedeon Nyrt. és a magyarországi Bosch csoport 65 év alattiak körében végzett online felmérése, amelyből kiderül, hogy a magyar lakosság többsége bízik a technológiai újdonságokban. Ugyanakkor bizonytalan a mesterséges intelligencia hasznosságával kapcsolatban. Továbbá az alkalmazásának lehetőségeivel kapcsolatosan is kevésbé tájékozott (HL, 2023).

A magyarországi egyetemi hallgatók mesterséges intelligenciához fűződő attitűdjével kapcsolatos empirikus vizsgálatok közül hármat említhetünk meg. A Budapesti Corvinus Egyetem könyvtárának 2023. tavaszi (március–április) online vizsgálata szerint a válaszolók 99%-a (318 hallgatói kitöltő) hallott már az MI-alkalmazásokról, 80%-uk legalább egy MI-alapú alkalmazást meg tudott említeni. A kitöltők 91%-a ismerte, és 54%-uk használta a ChatGPT-t a tanulmányaihoz, de népszerű eszköz volt még körükben a Grammarly (77% ismertség, 44% használat), a Deepl (47% ismertség, 36% használat) és a Quillbot (22% ismertség, 11% használat) (Corvinus, 2023). Megemlíthetjük még Demeter Zsuzsa és Mező Katalin gyógypedagógusok (Demeter & Mező, 2023b) és tanítók (Demeter & Mező, 2023a) körében végzett kérdőíves vizsgálatát.

4. A vizsgálat bemutatása

A ChatGPT és társainak világszerte villámgyors elterjedése a 2022/2023. tanév folyamán a magyar felsőoktatás szereplőit is érintette. Néhány online újságcikk, kisebb empirikus kutatás, illetve személyes oktatói tapasztalatok révén különféle elképzelések alakultak ki a felsőoktatás különböző szereplői között 2023 első felében a hallgatók MI-eszközhasználatát illetően. Így 2023 júliusában időszerűvé vált egy nagyobb hallgatói mintán megvizsgálni, hogy a bölcsészet-, társadalomtudományi, illetve a pedagógiai képzési területen tanuló hallgatók számára mennyire ismertek és használatosak a különféle MI-eszközök, és mennyire vannak tisztában a mesterséges intelligenciában rejlő lehetőségekkel, illetve a használatukban rejlő korlátokkal.

Többek között a következő kutatási kérdések fogalmazódtak meg a kutatás során:

1. Mennyire ismerik az egyetemi hallgatók a mesterséges intelligencián alapuló eszközök leglényegesebb tulajdonságait?
2. Mennyire ismerik/használgják az élet különböző területein meglévő mesterséges intelligencián alapuló alkalmazásokat?
3. Milyen területen/területeken használják/használnák a mesterséges intelligencián alapuló alkalmazásokat a mindennapi életben?

4.1. Mintavételi eljárás

A mintavétel során azokat a felsőoktatási intézményeket kerestem meg intézeti, tanszéki szinten, ahol bölcsészeti-, gazdaságtudományi, illetve pedagógiai képzési területen alap-, mester- vagy PhD-képzés folyik nappali vagy levelező tagozaton. A hallgatókat e-mail vagy Facebook segítségével próbáltam meg elérni. Az online kérdőívet a Survio.com honlapon tettem elérhetővé 2023. szeptember 14. és 2023. október 14. között. A saját készítésű kérdőív 27 kérdést tartalmazott, benne nyílt végű, zárt végű egy- és többválaszos, valamint Likert-skálára épülő kérdéseket.

A kérdőívet 1201 fő töltötte ki. Néhány felsőfokú szakképzésben tanuló hallgató kivételével mindenki egyetemen/főiskolán tanult, de közülük 1027 fő tartozott az általam vizsgálni kívánt képzési területekhez, vagyis bölcsészeti-, társadalomtudományi, illetve pedagógiai szakokon tanuló egyetemi/főiskolai hallgatók közé. Így a tanulmány további részében csak a rájuk vonatkozó adatok elemzése fog megtörténni (n=1027 fő). A kutatás számára releváns kitöltők 53,8%-a PPKE BTK-án, 13,5%-a Kodolányi János Egyetemen, 8,4% a Gál Ferenc Egyetemen, míg 24,3%-uk egyéb felsőoktatási intézményben tanult.¹ A minta 83,2%-a alapképzésben, 11,1% mesterképzésben, 4,5%-a osztatlan, míg 1,3%-a PhD képzési szinten végezte tanulmányait. A nappali és a levelező tagozatosok megoszlása 65,4% vs. 34,6% volt a nappali tagozatosak javára. A kitöltők körében 10%-ot meghaladta a valamelyik modern nyelvi szakon (11,3%), Kommunikáció és médiatudomány (13,4%), Politika és Nemzetközi tanulmányok (11,3%), Szociológia (11,5%), Pszichológia (11,1%), vagy pedagógia, tanító, tanár vagy óvopedagógus szakokon (19,8%) tanulók aránya. Képzési területre lebontva a hallgatók 34,5%-a bölcsészettudományi, 43,7%-a társadalomtudományi és 21,1%-a pedagógiai képzési területen tanult. A kitöltők 79%-a nő, míg 21%-a férfi volt. A mintánk életkori megoszlását illetően több mint a fele (54,3%) 18–22 év közötti volt, 20%-ot tett ki a 23–30 év közöttiek, illetve 25,7%-ot a 31 és afeletti aránya. A kérdőívet kitöltők 37,3%-a nem dolgozott, 29,8%-a részmunkaidőben, míg 32,9%-a teljes munkaidőben dolgozott az egyetemi tanulmányai alatt.

¹ A mintában a további legalább 1%-ot képviselő felsőoktatási intézmények: Debreceni Egyetem: 2,9%, ELTE: 5%, Károli Gáspár Református Egyetem: 4,4%, Miskolci Egyetem: 3,1%, Nyíregyházi Egyetem: 1,7%, Pannon Egyetem 1,7%, illetve a Pécsi Tudományegyetem 2,9%.

A minta nem tekinthető reprezentatívnak, de a kitöltők nagy száma lehetőséget biztosít arra nézve, hogy több változó alapján, mint a tagozat, nem és képzési terület esetében megvizsgáljuk, hogy az egyes attribútumok között található-e szignifikáns különbség.

Az adatfeldolgozás SPSS szoftver segítségével történt, de az ábrák készítéséhez az Excelt, míg a táblázatok készítéséhez néhol a Libre Officet használtam.

5. Az eredmények bemutatása

5.1. A mesterséges intelligencián alapuló eszközök jellemző tulajdonságainak ismerete

Az online kérdőíves kutatás megtervezése során lényeges szempont volt, hogy a kérdőív kitöltésének az ideje ne haladja meg a 10 percet, könnyen és gyorsan lehessen haladni a kitöltésével. Az ismeretek úgynevezett ellenőrzése során fontos tényező volt, hogy a felmérés résztvevőiben elkerüljem a „vizsgáztatás érzetét”. Így a jellemző tulajdonságokat kvázi elképzéléseknek állítottam be, amelyeknek igaz, vagy hamis voltát kellett meghatározniuk. Bár válaszlehetőségnek a „Nem tudom” kategóriát is megadtam, de az elemzés során csak a helyes válaszokat vettem figyelembe.

A kitöltők mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismeretét elsősorban a funkcionalitás szempontjából vizsgáltam, mivel ezek a tényezők azok, amelyek leginkább kihatnak a mindennapi életben történő használatukra. Az első problémakör, amire rákérdeztem, hogy a *mesterséges intelligencia képes-e az emberi gondolkodás utánzására (igaz állítás)*. Az MI az emberhez hasonlóan ugyanis képes tanulni és alkalmazkodni az új információkhoz, amit az ún. gépi tanulás, vagy még inkább a mély tanulás révén ér el (Kneusal, 2023). Így számos területen *képes utánozni az emberi gondolkodás bizonyos aspektusait*, mint például kérdéseinkre válaszolni, valakinek a stílusában írni, vagy segíteni a kódírásban. Vannak olyan alkalmazások, amelyek felismerik a képeket, leírják azok tartalmát, illetve képesek az optimalizált döntéshozatalra. A mesterséges intelligencia azonban *nem képes teljes mértékben reprodukálni az agy összetett működését*. Ugyanis az MI-nek nincsenek érzései, tudata, intuíciója vagy önálló akarat (Fokas, 2023). A mesterséges intelligencia azonban *képes az általunk feltett állításoknak megfelelően összetett problémákat megoldani, bizonyos területeken pedig akár az emberi teljesítményt meghaladó teljesítményt nyújtani*. Így például az egészségügyben széles körben használják a különféle mesterséges intelligencián alapuló eszközöket (Alowais et al., 2023). Továbbá a *mesterséges intelligencia képes értelmezni az emberi beszédet és írást, valamint fejlődni a felhasználói visszajelzések alapján*, amelyre jó példák a szöveggeneráló eszközök, vagy a személyre szabható ajánlórendszerek, amit például a Netflix is használ (Milosavljevic, 2023).

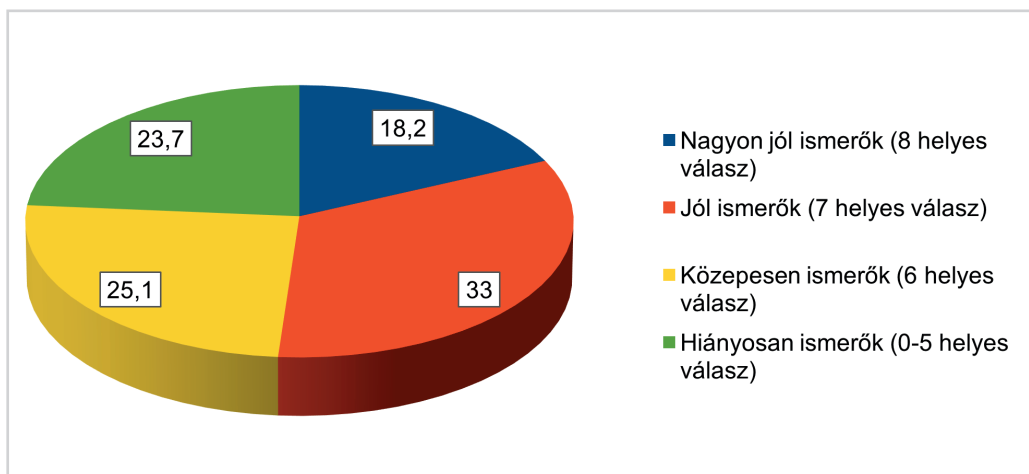
A mesterséges intelligencia korlátaival kapcsolatosan hamis állításokat is megfogalmaztam. Így hamis az az állítás, hogy *a mesterséges intelligencia nem igényel adatokat, magától megtanul mindent*, hiszen ahogy fentebb említettem, a mesterséges intel-

ligencián alapuló eszközök betanításához rengeteg releváns adatra van szükség (Zha et al., 2023). A *mesterséges intelligencia* azonban nem *minden esetben érti meg az emberi utasításokat*, különösen akkor nem, ha bonyolultak, többértelműek, vagy szlengben íródtak. Másrészt pedig nem képes a kommunikáció mögötti érzelmeket, a szándékot sem értelmezni (Mishra, 2023). Részben ez az oka annak, hogy külön képzések indulnak ezen eszközök használatára, mint például a prompt engineering. Másrészt, mivel a *mesterséges intelligencia* működése a rendelkezésére álló adatokon és parancsokon alapul, ezért nem tud *mindig tökéletes döntést hozni* (Hines, 2023).

A megadott nyolc „igaz/hamis/nem tudom” válaszlehetőség közül a kérdőívet kitöltő hallgatók átlagosan 6,26 helyes (78,2%-os) választ értek el. A kitöltők mesterséges intelligenciával kapcsolatos tudását négy kategóriába soroltam:

1. Nagyon jól ismerők (8 helyes válasz)
2. Jól ismerők (7 helyes válasz)
3. Közepesen ismerők (6 helyes válasz)
4. Hiányos ismeretekkel rendelkezők (0–5 helyes válasz)

Az 1. ábrából kitűnik, hogy a kitöltők harmada a mesterségesintelligencia-alkalmazásokkal kapcsolatos ismeretek területén az ún. jól ismerők közé került. Közel azonos az elméleti háttérrel közepesen ismerők (25,1%), illetve a hiányos ismeretekkel (23,7%) rendelkezők aránya. Az elméleti háttérrel nagyon jól ismerők aránya 20% alatt maradt.



1. ábra Mennyire ismerik az egyetemi hallgatók a mesterséges intelligencián működő eszközök jellemző vonásait? Adatok százalékban (Forrás: saját szerkesztés)

A multinominális logisztikus regresszió segítségével megvizsgáltam, hogy a tagozat, nem és képzési terület együttes vizsgálata esetén milyen szignifikáns különbség

figyelhető meg. Közülük a nem² és a képzési terület³ esetében találtunk a Likelihood Ratio teszt alapján szignifikáns különbséget. Az utóbbi esetében a 3 képzési terület közül egyedül a pedagógiai képzési terület mutatott szignifikáns eredményt.⁴

	Hiányos ismeret	Közepes ismeret	Jó ismeret	Nagyon jó ismeret
Pedagógiai képzési terület	38,7	21,2	25,3	14,7
Nem pedagógiai képzési terület	19,6	26,2	35,1	19,1
Férfi	16,3	23,3	34,9	25,6
Nő	25,6	25,6	32,5	16,3

1. táblázat A mesterséges intelligencia működésével kapcsolatos ismeretek a szignifikáns változók alapján. Adatok százalékban (Forrás: saját szerkesztés)

Az 1. táblázat adatai alapján egyértelműen megállapítható, hogy a kitöltők körében a férfiak mesterséges intelligenciával kapcsolatos ismeretei lényegesen meghaladják a nőkéét, különösen akkor, ha a két szélső kategóriát nézzük. Ekkor közel 10%-os különbséget figyelhetünk meg. Ha összevetjük a témakörben végzett FlexJobs kérdőíves kutatásának eredményével, akkor ennek okai nyilvánvalók. Az általunk említett kutatás során 2023. május 3. és 2023. május 21. között 5600 fő töltötte ki az online kérdőívet. Ennek során mindegyik vizsgált területen (személyes élet, munkahely) a férfiak körében 5-6%-kal magasabb volt a mesterséges intelligenciát használók aránya. Másrészt a nők körében lényegesen nagyobb (44% v. 28%) volt azok aránya, akik nem tudtak határozott véleményt mondani a mesterséges intelligencia munkahelyükre vonatkozó várható (negatív/semleges/pozitív) hatásáról, tehát a „nem tudom” választ jelölték be. A férfiak aránya ezért mindhárom említett irányban magasabb értéket vett fel (Howington, én.). Ennek hátterében Jodei Cook, mesterséges intelligencia szakértője szerint az az ok rejtőzködik, hogy a tudomány, technológia, mérnöki tudományok és a matematika területét hagyományosan férfiak uralják, és a mesterséges intelligencia használatához szükséges készségek ezek használatában gyökereznek. Így értelemszerűen a nők kevésbé bíznak a mesterséges intelligencia eszközeinek használatában. Bár a mesterséges intelligencián alapuló eszközök jelentős része nem igényel technikai jártasságot, mégis sok nő nem tekinti magát technikailag annyira képzettnek, hogy kísérletezzen velük. Másrészt a mesterséges intelligencia még sokak szemében a sci-fi

² Nem esetén a Likelihood Ratio teszt eredménye: -2 Log Likelihood értéke: 172,103, khi-négyzet: 11,298, df: 3, Sig: ,01

³ Képzési terület esetén a Likelihood Ratio teszt eredménye: -2 Log Likelihood értéke: 183,881, khi-négyzet: 23,076, df: 6, Sig: ,001

⁴ Pedagógia szak esetén a Likelihood Ratio teszt eredménye: -2 Log Likelihood értéke: 136,093, khi-négyzet: 21,8, df: 3, Sig: ,000

világában található, ami hagyományosan a férfiak világa. Lee Chambers pszichológus szerint a nőkre jellemző tipikus gondolkodás és viselkedés tartja vissza őket attól, hogy a mesterséges intelligenciát használják, ez pedig az önbizalomhiány. A nők hajlamosak arra, hogy magas szintű készségekkel szeretnek rendelkezni, mielőtt valamit használnak. A férfiak ezzel szemben szakértelem nélkül is szívesen kísérleteznek (Costa, 2023).⁵

A képzési területek közül a pedagógiai képzési terület mutat ki szignifikáns különbséget. Ugyanis körükben 40%-nyira tehető a tesztünk alapján a hiányos ismeretekkel rendelkezők aránya, szemben a nem pedagógusok 20% alatti értékével. Ennek oka lehet, amit Demeter és Mező a tanulmányukban kifejtett, hogy a leendő tanítók – és ez valószínűleg az óvodapedagógusokra is igaz – nem tudnak különbséget tenni az MI és az infokommunikációs technológiák között, illetve ragaszkodnak a hagyományos eszközökhöz, módszerekhez. Másrészt lehetséges az is, hogy a képzési tematikájuk a többi szakhoz képest kevésbé tartalmaz MI-vel kapcsolatos ismereteket (Demeter & Mező, 2023b).

Az egyes kérdésekre kapott válaszokat illetően a 2. ábra alapján a következő eredmények születtek.



2. ábra Sokféle elképzelés tapasztalható a mesterséges intelligenciával kapcsolatban. A helyes válaszok aránya, százalék (Forrás: saját szerkesztés)

Ahogy a 2. ábrából kitűnik, a kitöltők többsége számára a kérdések nagy része nem okozott nehézséget. A nyolc kérdésből hat kérdésre 75% felett volt a helyesen vála-

⁵ A mesterséges intelligencián alapuló eszközök használatával kapcsolatos nemi különbségekkel számos tanulmány foglalkozik, mint például Ofosu-Ampong (2023), Idemuda és Onashakpor (2023) publikációi.

szolók aránya. Összességében elmondható, hogy jelentős részük tisztában volt azzal, hogy a mesterséges intelligencián alapuló alkalmazások adatokkal taníthatók (76,9%). Továbbá bizonyos területeken képesek emberi teljesítményt meghaladó eredményt felmutatni (81,9%), valamint a felhasználói visszajelzések alapján fejleszthetők (88,6%). A kérdőívet kitöltők 80%-a tisztában volt a mesterséges intelligencia korlátaival, így tudtak arról, hogy a tanításához adatokra van szükség (76,9%), és lehetnek hibásak az általa hozott döntések (88,8%), illetve nem mindig érti pontosan az emberi utasításokat (81,5%). A többi területhez képest az átlagosnál többen „becsülték le” a mesterséges intelligencia képességét arra nézve, hogy összetett problémák megoldására is képes (71,2%). A válaszolók esetében élesen tükröződik annak a problematikájára, hogy a mesterséges intelligencia mennyire képes az emberi gondolkodás utánzására. Bár a kitöltők csupán 53,3%-a a választott kérdésre helyesen, vagyis hogy a mesterséges intelligenciára épülő eszközök képesek lehetnek az emberi gondolkodás utánzására, de a másik fél és a konkrét válaszadástól tartózkodók véleményében is találhatunk komoly valószínűséget, mint ahogy fentebb kifejtettem, ez a képessége korlátozottan értelmezhető.

5.2. A mesterséges intelligencián alapuló eszközök használata a bölcsész, társadalomtudományi és pedagógiai szakosok mindennapi életében

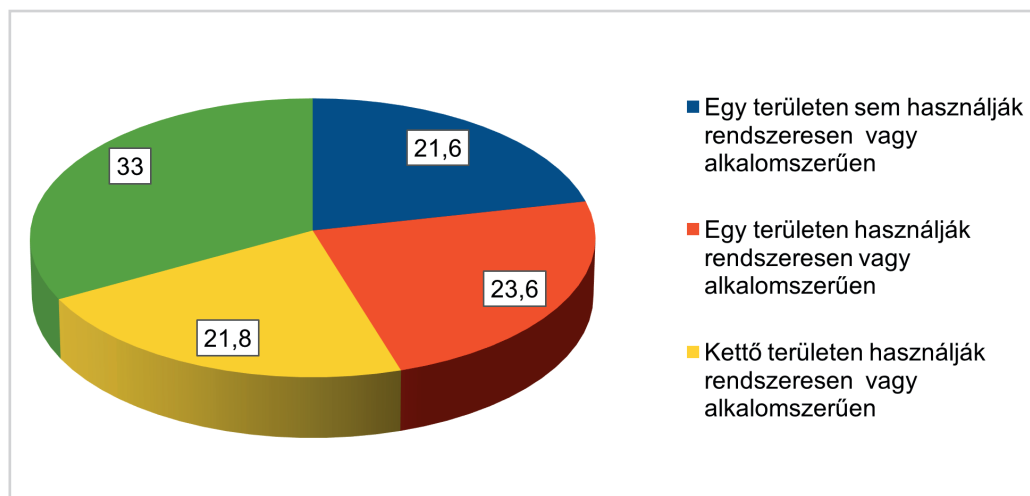
A kérdőíves kutatás során kilenc területre vonatkozóan kérdeztem rá, hogy milyen gyakran használtak mesterséges intelligencián alapuló eszközt/eszközöket (2. táblázat). A kilenc területből három esetében (zeneszerzés, játékok, irodalmi művek) 10% alatt található azon személyek aránya, akik rendszeresen vagy alkalmoszerűen használtak valamilyen eszközt. A játékok esetében tapasztalható alacsony értékhez hozzájárult az a tény, hogy a kérdőív kitöltőinek közel 80%-a nő volt. Ugyanis ha a nemi lebontást nézzük, akkor a kérdőívet kitöltő férfiak 12,6%-a rendszeresen, 11,6%-a pedig alkalmoszerűen játszott ezekkel az alkalmazásokkal, míg a nők körében csupán 4%-ot tett ki ez a két kategória.

Ezzel szemben a leggyakrabban használt eszközök közé az ún. oktatási alkalmazások (pl. Duolingo) tartoztak, amelyet a kitöltők 55%-a rendszeresen vagy alkalmoszerűen használ. Ezt követően a leggyakrabban használt eszközök a virtuális asszisztensek (34,7%), a hangfelismerő rendszerek (29,1%) és a chatbotok (27,8%) voltak. A kép- és videószerkesztő (12,8%), illetve az egészségügyi eszközöket használók aránya (18,6%) 10–20% között volt.

	Nem hal- lottam róluk	Hallottam már róluk, de még nem próbáltam ki	Kipró- báltam, de nem használok	Alkalom- szerűen használok	Rend- szeresen haszná- lom őket
Chatbotok (ChatGPT, Bard)	7,3	38,1	26,8	22	5,8
Kép- és videószer- kesztő eszközök (Media.io, Pictory.ai)	28,7	40,2	17,3	11,9	1,9
Virtuális asszisz- tensek (Apple Siri, Google Assistant, Amazon Alexa, ChatGP)	3,2	28,7	33,4	26,3	8,4
Hangfelismerő rendszerek (Goog- le Hangouts Meet, Amazon Transcribe, Apple Siri)	5	32,3	33,6	23,3	5,8
Oktatási alkalmazá- sok (pl. Duolingo)	4,5	10,9	29,5	37,3	17,8
Mesterséges intel- ligencián alapuló játékok (pl. Civiliza- tion, AI War2)	49	36,4	6,3	5,1	3,2
Edzés, egészségmeg- figyelés (pl. Fitbit, MyFitnessPal)	26,3	35,6	19,5	12,1	6,5
Zeneszerzés	56,4	34,1	6	2	1,5
Irodalmi művek megalkotása	61,8	32,6	3,8	1,1	0,7

2. táblázat A hétköznapi életben leginkább használatos mesterséges intelligencián alapuló eszköztípusok és a bölcsész, társadalomtudományi és pedagógiai szakirányon tanulók. Adatok százalékban (Forrás: saját szerkesztés)

Érdeemes megvizsgálni, hogy a kilenc elemzett területből a hallgatók hányban használnak mesterséges intelligencián alapuló eszközöket rendszeresen vagy alkalmasszerűen. A kapott eredményt a 3. ábrában foglaltam össze.



3. ábra Hány területen használják rendszeresen vagy alkalmászerűen a mesterséges intelligencián alapuló eszközöket? Adatok százalékban (Forrás: saját szerkesztés)

A kérdőívet kitöltő hallgatók a kilenc vizsgált területből átlagosan 1,92-ben használnak rendszeresen vagy alkalmászerűen mesterséges intelligencián alapuló alkalmazást. A 3. táblázat adataiból kiderül, hogy a hallgatók ötöde (21,6%) egy területen sem használ rendszeresen vagy alkalmászerűen mesterséges intelligenciát. Azonban a kitöltők csupán 0,5%-a tartozott azok közé, akik számára teljesen – még hallomás szinten is – ismeretlenek voltak az e területen létező MI-eszközök. Csupán 4%-ra tehető azok aránya, akik sehol nem próbáltak ki valamilyen mesterséges intelligencián alapuló alkalmazást. A három vagy annál több területen rendszeresen vagy alkalmászerűen mesterséges intelligenciát használók a kérdőívet kitöltők harmadát teszik ki. Az egy, illetve a két területet említők aránya szintén 22-23%-ra tehető.

A multinominális logisztikus regressziós vizsgálat során a három változó közül egyedül a képzési terület esetében található szignifikáns különbség.⁶ Ha azonban konkrétan megnézzük a három közül az egyes képzési területeket multinominális logisztikus regressziós számítással a nem és tagozat figyelembevételével, akkor a pedagógiai⁷ és a társadalomtudományi⁸ képzések esetében található szignifikáns eltérés.

⁶ Képzési területen a Likelihood Ratio teszt eredménye: -2 Log Likelihood: 225,395, khi-négyzet: 46,111, df: 6, Sig: ,000

⁷ Pedagógia képzési terület Likelihood Ratio teszt eredménye: -2 Log Likelihood: 138,691, khi-négyzet: 22,345, df: 3, Sig: ,000

⁸ Társadalomtudományi képzési terület Likelihood Ratio teszt eredménye: -2 Log Likelihood: 162,244, khi-négyzet: 39,842, df: 3, Sig: ,000

	Egy területen sem használják rendszeresen vagy alkalmoszerűen	Egy területen használják rendszeresen vagy alkalmoszerűen	Kettő területen használják rendszeresen vagy alkalmoszerűen	Három vagy annál több területen használják alkalmoszerűen
Társadalmi képzési terület	12,2	22,3	24,3	41,2
Pedagógiai képzési terület	36,9	20,3	18,9	24
Összesen	21,6	23,6	21,8	33

3. táblázat Hány területen használnának MI-eszközöket rendszeresen vagy alkalmoszerűen? Adatok százalékbán (Forrás: saját szerkesztés)

A fentiek következtében nem okoz meglepetést, hogy a pedagógushallgatók körében az egy területen sem használók lényegesen felül (36,9% vs. 17,5% a nem pedagógia), míg a három vagy annál több területen pedig alul (24% vs. 35,4% a nem pedagógusok) vannak reprezentálva. A társadalomtudományi képzésben tanuló hallgatók esetében egyértelműen megfigyelhető, hogy a három vagy annál több területen használók kimagasló értéket, 41,2%-ot vesznek fel, és mindössze 12,2%-ot tesz ki azok aránya, akik egy területet sem jelöltek meg. Ennek hátterében elsősorban a kommunikáció és médiatudomány, illetve a nemzetközi kapcsolat és politológia szakos hallgatók állnak.⁹ A kommunikáció és médiatudomány szakos hallgatók adatai könnyen értelmezhetők azzal, hogy a köztudatban megjelent eszközök jelentős része érinti a média világát valamilyen formában, mint a például a Chatrobotok, a kép- és videószerkesztő vagy -generáló eszközök.

5.3. Milyen területen használja/használná a mesterséges intelligencián alapuló alkalmazásokat a mindennapi életében?

A következő kérdéssorban felsoroltam négy területet (tanulás, munkahelyi feladatok, szórakozás és szabadidős feladatok, kommunikáció- és közösségi média), és arra kérdeztem rá, hogy a kitöltő használ-e esetükben mesterséges intelligencián alapuló eszközöket. Ha pedig az eddigiéik során nem használt, akkor használna-e. A következő eredmények születtek.

⁹ A kommunikáció szakosok 41,3%-a, míg a nemzetközi kapcsolat és politológia szakosok 52,6%-a három vagy annál több területen használ MI-eszközt rendszeresen vagy alkalmoszerűen.

	Nem használok, nem is használnám	Nem használok, de szívesen használnám	Használok
Tanulásban	31,6	38,9	29,5
Munkahelyi feladatokban	37,2	49,3	13,5
Szórakozás és szabadidős tevékenység	49,3	30,3	20,4
Kommunikáció és közösségi média	49,7	31,5	18,8

4. táblázat Használ-e, használna-e a következő területeken mesterséges intelligencián alapuló eszközöket? Adatok százalékban (Forrás: saját szerkesztés)

A 4. táblázat adatai alapján egyértelműen kiderül, hogy a megkérdezett hallgatók leginkább a tanulásra használnak (29,5%) mesterséges intelligencián alapuló eszközt, míg legkisebb arányban a munkahelyi feladatokban (13,5%). Utóbbi háttérben az található, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók közel 37,8%-ának nincs munkahelye (99%-ban nappali tagozatosok), akiknek értelemszerűen nincs is lehetősége arra, hogy MI-eszközt használjon munkahelyi környezetben. A kommunikációjuk, illetve a szórakozásuk alkalmával a kitöltők ötöde használt valamilyen MI-alkalmazást.

Mindenképpen érdekes az az adat, hogy mely területek azok, amelyeken nem használnak és nem is használnának MI-eszközöket. A kérdőívet kitöltők fele a szórakozás és szabadidős, valamint a kommunikációs és közösségimédia-tevékenysége során zárta ki az MI-technológiát. A hallgatók az oktatásban a legkevésbé elutasítók (31,6%), míg a munkahelyi feladatokban ennél az értéknél valamivel magasabb (37,2%) a használatuktól elzárkózók aránya.

Érdekes azt is megnézni, hogy a megkérdezettek a felsoroltak közül hány területen használják már a mesterséges intelligencián alapuló eszközöket. Átlagosan 0,828 esetet említettek. Az adatokból kitűnik, hogy a kérdőívet kitöltők mindössze 3,8%-a használja mind a négy megemlített területen az MI-eszközöket, míg 57%-a egy területet sem említett meg a négyből, az egy és a kettő területet megjelölők aránya 18,4%, illetve 14,1%.

A multinominális logisztikus regressziós számítás használata során a nem¹⁰ és a képzési területeken¹¹ találtam szignifikáns különbséget, de tovább finomítva az adatokat a három képzési terület közül is, csupán a pedagógiát említhetjük meg.¹² Ennek alapján az adatokat a következő összesítő táblázat tartalmazza.

¹⁰ Nem Likelihood Ratio teszt eredménye: - 2 Log Likelihood: 200,697, khi-négyzet: 14,706, df: 4, Sig: ,005

¹¹ Képzési terület Likelihood Ratio teszt: - Log Likelihood: 205,176, khi-négyzet: 19,185; df: 4, Sig: ,014

¹² Pedagógiai képzési terület Likelihood Ratio teszt eredménye: -2 Log Likelihood: 140,593, khi-négyzet: 15,376; df: 4, Sig: ,004

	Egy területen sem	Egy területen	Kettő területen	Három területen	Négy területen
Férfi	44,7	22,3	18,1	8,4	6,5
Nő	60,1	17,4	13,1	6,4	3,1
Pedagógiai	67,4	13,3	11	2,8	5,5
Összesen	56,9	18,4	14,1	6,8	3,8

5. táblázat A felsorolt 4 terület közül hány területen használ MI-eszközt? Adatok százalékban (Forrás: saját szerkesztés)

Az előző részben említettek következtében nem okoz meglepetést, hogy a nem, illetve a pedagógiai képzési terület egy szignifikáns tényezőt jelent. A nők 60%-a (férfiak 44,7%), míg a pedagógiai képzési területen tanulók 67,4%-a (nem pedagógiai szakosok: 54%) az említett területek közül egyben sem használ MI-eszközt. Így értelemszerűen az egy, vagy annál több területen használók körében alulreprezentáltak lesznek. Egy érdekességet figyelhetünk meg az adatok között, hogy az MI-eszközöket mind a négy területen használók körében a pedagógusok felülreprezentáltak (5,5% vs. 3,3%).

Érdeemes azt is megnézni, hogy a kitöltők az eddigiek mellé hány területen használnának még mesterséges intelligencián alapuló eszközöket, ha lehetőségük nyílna.

	Egy területen sem használná még	Egy területen használná még	Kettő területen használná még	Három területen használná még	Négy területen használná még	Összesen
Egy területen sem használja	169	96	129	95	95	584
Egy területen használja	32	57	51	49	0	189
Kettő területen használja	39	41	65	0	0	145
Három területen használja	26	44	0	0	0	70
Négy területen használja	39	0	0	0	0	39
Összesen	305	238	245	144	95	1027

6. táblázat Hány területen használnának még MI-eszközt az eddigiek mellett? Adatok főben (Forrás: saját szerkesztés)

A táblázat adataiból kitűnik, hogy 169 fő nyilatkozott úgy, hogy eddig egy területen sem használ mesterséges intelligencián alapuló eszközt, és egyik általam megjelölt esetben sem kíván MI-alkalmazást használni. Ez a minta 16,5%-át jelenti. Őket nevezhetjük ún. teljesen elzárkózóknak. A multinominális logisztikus regressziós számítás szerint a nemi változó tűnik szignifikánsan meghatározó tényezőnek.¹³ A férfiak esetében a teljesen elzárkózók aránya 11,2%, míg a nők esetében ez az érték 17,9%.

Ezt követően érdemes megnézni a hallgatók megoszlását annak fényében, hogy hány területen használják, illetve nyitottak a mesterséges intelligencián alapuló eszközök használatára. Ez pedig átlagosan 2,3223 területet jelent. A multinominális logisztikus regressziós számítás szerint a nem¹⁴ és a tagozat¹⁵ esetében találhatunk szignifikáns különbséget.

	Egy területen sem	Egy területen	Kettő területen	Három területen	Mind a négy területen
Nappali	15,5	14	25	20,5	25
Levelező	18,3	9,6	16,1	21,1	34,9
Férfi	11,2	12,1	20	22,3	34,4
Nő	17,9	12,6	22,4	20,3	26,8
Összesen	16,5	12,5	21,9	20,7	28,4

7. táblázat Hány területen használja vagy használná? Adatok százalékban (Forrás: saját szerkesztés)

A korábbiak alapján a nemek esetében meglévő szignifikáns különbség nem okoz meglepetést. A 8. táblázat adatai szerint a nők körében lényegesen magasabb az MI-eszközök használatától teljesen elzárkózók aránya (17,9% vs. 11,2%), mint a férfiak körében. Másrészt közöttük magasabb az egy, illetve kettő területet említők aránya, míg a férfiak 56,7%-a három vagy annál több területen is szívesen használja vagy használna mesterséges intelligenciát, szemben a nők 47,1%-ával.

A tagozat megjelenése egy érdekes tényezőként jelentkezik a vizsgálatunk ezen szakaszában. A 8. táblázat adatai alapján úgy tűnik, hogy a levelező tagozatos hallgatók jóval nyitottabbak a mesterséges intelligencia szélesebb körű használatára. Esetükben mind a négy területen használni kívánók aránya csaknem 10%-kal magasabb a nappali tagozatos társaikénál, aminek hátterében a két tagozat közötti szociodemográfiai különbséget találhatjuk. Ennek lényegét a 9. táblázat foglalja össze.

¹³ Nem Likelihood Ratio teszt eredménye: -2 Log Likelihood: 60,186, khi-négyzet: 4,634, df:1, Sig: ,031

¹⁴ Nem Likelihood Ratio teszt eredménye: - 2 Log Likelihood: 227,677, khi-négyzet: 9,631, df:4, Sig: ,047

¹⁵ Tagozat Likelihood Ratio teszt eredménye: - 2 Log Likelihood: 237,404, khi-négyzet:4, Sig: ,001

Életkor	Egyetem melletti munkavégzés	Nappali		Levelező	
		Fő	Százalék	Fő	Százalék
18–22 év	Teljes munkaidő	12	1,8	21	5,9
	Részmunkaidő	206	30,7	9	2,5
	Jelenleg nem dolgozik a tanulmányai mellett	303	45,1	7	2,0
23–30 év	Teljes munkaidő	22	3,3	59	16,6
	Részmunkaidő	64	9,5	9	2,5
	Jelenleg nem dolgozik a tanulmányai mellett	46	6,8	5	1,4
31– év	Teljes munkaidő	10	1,5	214	60,3
	Részmunkaidő	5	0,7	13	3,7
	Jelenleg nem dolgozik a tanulmányai mellett	4	0,6	18	5,1
Összesen		672	100	355	100

8. táblázat A nappali és a levelező tagozatos hallgatók szociodemográfiai összehasonlítása. Adatok százalékban (Forrás: saját szerkesztés)

A *nappali tagozatos hallgatók* 77,6%-a 18–22 éves. A két legnagyobb szegmensét a nappali tagozatos hallgatókon belül a 1822 éves tanulmányaik mellett nem dolgozók (45,1%), illetve ugyanebbe a korcsoportba tartozó tanulmányaik mellett részmunkaidőben dolgozók (30,7%) jelentik. Ezzel szemben a 30 év feletti aránya elhanyagolható. A *levelező tagozatos hallgatók* esetében két jellemző tulajdonságot említhetünk meg. Nagyon magas a 30 év feletti (69,1%), illetve a tanulmányaik mellett teljes munkaidőben dolgozók (82,8%) aránya. Párkapcsolati kérdések nem szerepeltek a kérdőívben, de a kormegoszlásból fakadóan a levelező tagozatosak körében lényegesen magasabb lehet a tartós párkapcsolatban, házasságban élők, illetve a gyermekesek aránya. Ennek eredményeként lényegesen kötöttebb az időbeosztásuk, ezért nyitottabbak minden olyan eszköz használatára, ami megkönnyíti a munkájukat.

6. Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy e kutatás szerint a kérdőívet kitöltő bölcsészeti, társadalomtudományi és pedagógiai képzésben tanuló hallgatók fele jó ismeretekkel rendelkezik az MI-eszközök működését illetően. Nagy többségük tisztában van azzal, hogy ezen alkalmazásokat különféle adatokkal tanítják, és a különféle visszajelzések alapján fejlődnek. Többségük tisztában van ezen eszközök képességeivel és

korlátaival. A hallgatók közel negyedének azonban hiányosak az MI-vel kapcsolatos alapismeretei.

A kérdőívet kitöltő hallgatók a felsorolt kilenc területből átlagosan 1,92-ben használják rendszeresen vagy alkalmasszerűen. A hallgatók harmada három, vagy annál több területet is megemlített, de ötödüknél nincs olyan, ahol aktívan használnának bármilyen MI-eszközt. A kitöltők körében az oktatásban működő alkalmazásokat (55,1%), virtuális asszisztenseket (34,7%), hangfelismerő rendszereket (29,1%) chatrobotokat (27,8%) használnak leginkább.

A megkérdezett hallgatók mindössze 10%-a használ MI-eszközt a felsorolt négy hétköznapi területből (tanulás, munkahely, szórakozás, kommunikáció) 3 vagy 4 területen, 57%-uk pedig sehol nem használ semmiféle eszközt. Sőt a minta 16,5%-a teljesen elzárkózik az összes kérdőívben említett terület használatától. A kutatásban részt vevő hallgatók közel 50%-a a felsorolt négy hétköznapi területből 3-4 esetben használja, vagy szívesen használná. Ez a 10%-hoz képest 40%-os emelkedést jelent, vagyis az érintett hallgatók számára több MI használatával kapcsolatos edukatív tartalmat, lehetőségeket kell biztosítani, hogy megtanulják ezen eszközök etikus és hatékony használatát.

A fontosabb változók közül a nem és a képzési terület, köztük is a pedagógiai képzés emelkedik ki. A nők, illetve a pedagógiai szakokon tanulók körében az átlagoshoz képest lényegesen többen vannak, akik hiányos ismeretekkel rendelkeznek az MI-vel vagy működésével kapcsolatban. Körükben lényegesen többen vannak, akik nem vagy alig próbálkoztak ezen eszközök használatával. Bár a nők körében többen vannak azok, akik elzárkóznak használatáról (17,9% vs. 11,2%), de körükben is jelentős azok aránya (47%), akik a megemlített négy területből 3-4-ben használnának MI-eszközöket. A levelező tagozatosok különösen nyitottak az új eszközök használatának irányába (56% vs. 45,5%), valószínűleg azért, mert többségük munkahely és család mellett végzi tanulmányait, és számukra minden segítség hasznos, ami megkönnyíti az életüket.

Irodalomjegyzék

- Alowais, A. et al. (2023). Revolutionizing healthcare: the role of artificial intelligence in clinical practice. *BMC Med Educ*, 23, 689. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04698-z>
- Amisha, Malik P., Pathania M. & Rathaur V. K. (2019). Overview of artificial intelligence in medicine. *J Family Med Prim Care*. 8(7). 2328–2331. doi: 10.41031
- Budapesti Corvinus Egyetem (2023). A corvinusos hallgatók többsége használ mesterséges intelligenciát. <https://www.uni-corvinus.hu/post/hir/a-corvinusos-hallgatok-tobbsege-hasznal-mesterseges-intelligenciat/>
- Copenland, B. J. (2024). artificial intelligence. *Britannica*. <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence>

- Costa, M. (2023). Why are fewer women using AI than Men. BBC, <https://www.bbc.com/news/business-67217915>
- Demeter Zs. & Mező, K. (2023a). A mesterséges intelligencia pedagógiai használatára vonatkozó hajlandóság vizsgálata gyógypedagógus hallgatók körében. Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat, 9. (2). 31–45. doi: 10.18458/KB.2023.2.31
- Demeter Zs. & Mező K. (2023b). Tanító szakos hallgatók és a mesterséges intelligencia. Mesterséges Intelligencia – interdiszciplináris folyóirat, V. évf. 2023/1. szám. 73–87. doi: 10.35406/MI.2023.1.73
- European Commission (2021). Study on eHealth, Interoperability of Health Data and Artificial Intelligence for Health and Care in the European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/hu/library/artificial-intelligence-healthcare-report>
- Europarl (2020). What is artificial intelligence and how is it used? [Europarl.europa.eu https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20200827STO85804/what-is-artificial-intelligence-and-how-is-it-used](https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20200827STO85804/what-is-artificial-intelligence-and-how-is-it-used)
- Fokas, A. (2023). Can artificial intelligence reach human thought? PNAS Nexus. <https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgad409>
- Futurepedia.io <https://www.futurepedia.io/>
- Hines, K. (2023). Should You Trust An AI Detector? Search Engine Journal, <https://www.searchenginejournal.com/should-you-trust-an-aidetector/491949/#close>
- HL- (2023). A magyar lakosság keveset tud a mesterséges intelligenciáról. Index.hu <https://index.hu/tudomany/2023/09/15/mesterseges-intelligencia-ai-technologia-richter-bosch-felmeres/>
- Howington, J. (2023). The AI Gender Gap: Exploring Variances in Workplace Adoption. Flexjobs. <https://www.flexjobs.com/blog/post/the-ai-gender-gap-exploring-variances-in-workplace-adoption>
- Idemudia, I. & Onoshakpor, C. (2023). Gender, Workforce and Artificial Intelligence, *IEEE AFRICON*, Nairobi, Kenya, 1–3, doi:10.1109/AFRICON55910.2023.10293367.
- Ipsos (2022). Global Opinions And Expectations About Artificial Intelligence. A Global survey. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2022-01/Ipsos%20-%20Global-opinions-and-expectations-about-AI-2022.pdf>
- Kneusal, R. T. (2023). How AI Works: From Sorcery to Science Paperback. No Starch Press.
- Milosavljevic, I. (2023). Netflix Recommends: Algorithms, Film Choice, and The History of Taste. *Media Studies and Applied Ethics*. 4(2). <https://doi.org/10.46630/msae.2.2023.07>
- Mishra, R. (2023). Analysis of hybrid combination of NLP and AI for any kind of applications. 2023 3rd International Conference on Advance Computing and Innovative Technologies in Engineering (ICACITE), Greater Noida, India, 2087–2090. doi: 10.1109/ICACITE57410.2023.10182993
- OECD (2023). OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/08785bba-en>.

- OECD (én.). Artificial Intelligence & Responsible Business Conduct. <https://mneguidelines.oecd.org/RBC-and-artificial-intelligence.pdf>
- Ofosu-Ampong, K. (2023). Gender Differences in Perception of Artificial Intelligence-Based Tools. *JDAH* 4(2), 52–56., (2023). https://doi.org/10.33847/2712-8149.4.2_6
- Russel, S. & Norvig, P. (1995). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Prentice Hall Series in Artificial Intelligence.
- Turing, A. M. (1950). Computing Machinery And Intelligence. *Mind*. 59(10), 433–460.
- Udvaros, J. & Forman N. (2023). Artificial Intelligence And Education 4.0. *Inted2023 Proceedings*, 6309–6317. doi: 10.21125/inted.2023.1670
- VG (2023). Minden harmadik fiatal aggódik amiatt, hogy a mesterséges intelligencia elveszi a munkáját. *Világgazdaság*, <https://www.vg.hu/cegvilag/2023/06/minden-harmadik-fiatal-aggodik-amiatt-hogy-a-mesterseges-intelligencia-elveszi-a-munkajat>
- Webradio (2023). EY-felmérés: a mesterséges intelligencia társadalmi, etikai, biztonsági kockázataitól tartanak leginkább a döntéshozók. *Webradio.hu* <https://webradio.hu/hirek/gazdasag/ey-felmeres-a-mesterseges-intelligencia-tarsadalmi-etikai-biztonsagi-kockazataitol-tartanak-leginkabb-a-donteshozok>
- Zha, D., Bhat, Z., Lai, K., Yang, F., Jiang, Z., Zhong, S. & Hu, X. (2023). Data-centric Artificial Intelligence: A Survey. *ArXiv*, abs/2303.10158. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.10158>

VISSZAJELZÉSEK

Recenzió Mauro Mantovani (szerk.) *Maturazione degli affetti e vita buona – Identità di genere e orientamento sessuale [Az érzelmek érése és a jó élet – Nemi identitás és szexuális irányultság]* című olasz nyelvű kötetéről

Tringer László

SOTE

professzor emeritus

Bemutató

A kötet arra törekszik, hogy korunk gyors és alapvető átalakulásának közepette bemutassa a személy fogalmát, a fejlődés és érés folyamatát, annak stabil és változó irányulásait. A kötet tíz olyan szöveget gyűjt egybe, amelyek a *Fiatalok, érzelmek, identitás* című kutatási projekt 3. szemináriumán elhangzott előadásokból származnak. A hároméves kutatási program jelenleg a Pápai Szalézi Egyetemen zajlik, az öt kar és néhány hozzájuk kapcsolódó olasz tanulmányi központ bevonásával.

A kiadvány a két korábbi *Quaderni*-kiadvány folytatása. (1): *Affektív kultúra. Változások és kihívások*. Szerkesztette Andrea Bozzolo (2022. szeptember), valamint (2): *Férj és nő. A szexuális különbség értelmezése*. Szerkesztette Antonio Dellagiulia (2023. március). Ezek a kötetek egyrészt bevezető áttekintést adnak korunk affektív kultúrájáról, hangsúlyozva annak antropológiai, történelmi és szociológiai vonatkozásait, másrészt pedig a szexuális különbség témájának mélyreható elemzését tárják elénk filozófiai, teológiai és pszichológiai szempontok szerint. Ennek az új kötetnek a két előzőhöz képest sajátossága – mint a címből is kitűnik – a „jó élet” fogalmának közvetlen említése, tehát a boldog és erényes, vagyis etikai dimenzióval rendelkező „jó élet”. További sajátosság az emberi személyt jellemző „affektív tőke” pozitív – bár nem naiv – és preventív szemlélete. Ehhez társul még a „promóció”, azaz a (szexuális) orientáció kialakulásának szempontja is. Törekvésünk alapján a jó, a szép és az igaz irányába „mozdulni”. Ezért a kiadvány négy fő előadása az ifjúság, az affektív érés és a „jó élet” kapcsolatának kérdésével foglalkozik, hangsúlyozottan interdiszciplináris megközelítésben (a filozófiai antropológia, a pszichológia, az erkölcszociológia és a jogtudomány).

A kötet felépítése közvetlenül tükrözi a fent említett szeminárium szerkezetét, amelyre 2023. március 11-én került sor a Szalézi Pápai Egyetemen. Négy részt találunk tehát, amelyek mindegyike egy-egy fő előadást tartalmaz. Az első három rész tartalmaz továbbá két-két vitaindító – szintetikusabb jellegű – reflexiót a szeminárium programja szerint.

Paolo Zini első előadása az emberi lény gondos elemzésével foglalkozik, különösen fenomenológiai szempontból. Az egyes lélektani tartományokat (mint az érzékelés, az emóciók, stb.) a szeretet fogalmában összpontosította. Marco Panero hozzászólása

a szeretet teleologikus szempontjait állítja előtérbe (irányulás, cél). Claudio Tarditi az ész és az emóciók gyakori szétválasztásával szemben újra egyesíti a kettőt a szerelem elemzésének segítségével.

A Stefano Guarinelli által megtartott második előadás átfogó és részletes pszichológiai áttekintést nyújt a nemi identitás és a szexuális irányultság közötti kapcsolatáról, elsőként elemezve ezen elemek folyamatjellegét. Foglalkozik a heteroszexualitás és a homoszexualitás bizonyos aspektusaival. Hiányolja a közösen elfogadott elméleteket. A különféle nézetek közötti konstruktív párbeszéd újraindításának lehetőségeit vizsgálja. Carla De Nitto hozzászólása a szexuális identitás és orientáció kérdését a különféle pszichológiai elméletekkel hozza kapcsolatba, és a szexuális identitás integrált megközelítése felé mutat.

A harmadik, Maurizio Faggioni által készített tanulmány célja, hogy vázolja a személy érzelmi és szexuális életének kritikus kérdései által felvetett főbb erkölcsi megfontolásokat. A szexuális antropológiának a gyakorlati élet kihívásaiból kell kiindulnia. Sahayadas Fernando hozzászólása értékes betekintést nyújt a katolikus erkölcssteológia panoptikumába. Giovanni Russo kommentárja a katolikus etika jelenlegi nehézségeinek mérlegeléséből indul ki, a „hagyományhűség” és a „perszonalista progresszivismus” között.

A Giacomo Rocchi által készített negyedik jelentés a jog szerepét vizsgálja a nemek közötti egyenlőség kérdésében, a „pozitív jog”, a „meleg ideológia” alakító és nevelő szempontjából. A kötet ösztönzést kíván adni – a teljesség igénye nélkül – a további kutatásokhoz. Igyekszik elkerülni a „redukcionista” és „hiperspecialista” megközelítéseket.

Ez a könyv egy olyan projekt részeként jött létre, amely az egyetemi oktatók és kutatók továbbképzését célzó együttműködésként létesült, kezdve a Római Pápai Egyetem egyes fakultásainak munkatársaival, más akadémiai és nem akadémiai intézmények kollégáinak értékes hozzájárulásával.

Az ember véges lény, aki a végtelen felé irányul, dimenzióinak ontológiai centrumából kiindulva, és oda visszanyúlva. A szív nemcsak a jelent képes életre kelteni, hanem az affektivitással feltöltött múltat is feléleszti. Mindaz, amit a szeretet erős megtapasztalásában élünk meg, túllép a korlátozott pillanaton, és a jövőbe nyúlik. Ebben az értelemben a szalézi pedagógia néhány jellegzetes vonása különös jelentőségű. Szalézi Szent Ferenc és Bosco Szent János nyomán hisz az ember természetes és természetfeletti erőforrásaiban, miközben nem hagyja figyelmen kívül gyengeségeit sem. Felismeri és megragadja a világ értékeit, és nem hajlandó siránkozni saját kora miatt: minden létezőt jónak tart.

A fiatalság, az affektív érés és a jó élet tehát nemcsak együtt létezhet, hanem együtt is kell élnie. Az „emberi dolgok iránti érdeklődést” egyre inkább nélkülözhetetlennek ismerjük el ahhoz, hogy „bizalommal mélyedjünk el a történelemben”. „A szívben és a szív által megy végbe az a finom és intenzív egységes folyamat, amelynek révén az ember felismeri Istent és ugyanakkor önmagát, saját eredetét és mélységét, saját beteljesedését a szeretetre való hívásban” (Ferenc Pápa: *Totum amoris est*, Róma, 2022. december 28.).

Jó olvasást!

Mauro Mantovani

Első rész

1.1. Az ember az érzelmek próbáján: antropológiai jegyzetek

PAOLO ZINI

A nave-i (Brescia) Szalézi Pápai Egyetemhez tartozó Szalézi Tanulmányi Központ VI. Pál filozófiai intézetének igazgatója

A szerző Teophanes remetét idézi annak megvilágítására, hogy a „szív” az ember lelki életének a központja, amely a szenvedélyek sodrásában is biztosítja a helyes, a jó életet. Filozófusok sora idézhető az ember érzelmi-affektív életének a „szívhez” kapcsolható centrumához. A szív és az ész együttműködése szükséges az akarat szabályozásához és a szenvedélyek sodrásában az egyensúly megtartásához. Megfelelő szavakat kell találnunk a folyamatok leírására.

1.1.1. Az érzelmek, az érzések modulációi

Egy ilyen kifejezés az *érzés* (*sentire*), amely az érzelmi jelenségek szubjektív oldalára világít rá. Az elemzés során különbséget kell tennünk az érzés mint szubjektív élmény, és a tárgy minősége (*qualia*) között. Az *affektivitás* gyűjtőfogalma magában rejtje az érző szubjektumát, valamint a tárgyat, amit érez. Az érzés: tapasztalat önmagáról és önmagán kívülről. *Vitális érzéseknek* nevezzük az önmagunk szubjektív állapotáról (fáradtság, öröm, stb.) szóló globális tulajdonításokat. A *hangulatok* általánosan minősítik az érzéseket azáltal, hogy önmagam állapotáról tudósítanak (pl. pozitív vagy negatív irányban).

A *személy* fogalma mindezekon túlmutat. A személy az emberi kapcsolatokon keresztül bontakozik ki. E találkozásban a személy képes spontán átélni a másik érzéseit. Ebben valami radikálisan új jelenik meg: a biológiai életből átlépünk a szentimentális életbe, az érzelmek világába a csupán szubjektív belső élményekből. A személy kilép a bőre által határolt térből, irányul valamire, valakire. (A személy intencionális irányultsága).

1.1.2. Szeretet, a szív élete

Először a szeretet fogalmával foglalkozik, amely – Scheler nyomán – a másik egyéni értékének megragadására vezet vissza. A szeretet felismerésére négy szó vezet: az egyéniség, a fiziognómia (a félreérthetetlen egyediség), az eszmeiség, illetve a teleologikus index. Lényegi látás, a személy értékének megtapasztalása (a személy jósága). A fiziognómia (egyediség) misztikuma: ahogy a művész egy-két ecsetvonással kifejezi a lényegét, úgy ragadja meg a szeretet a másikat. A szeretet dolga: felismerni az igazságot. A szeretet: látni Isten szemével (Scheler).

„A szeretetnek megvan a maga érzelmi evidenciája, amelyben eltűnik minden különbség az «ideális értékkep» és az «értékek kísérleti ténye» között. (Az *énideál és a reális én különbsége*.) A szerelem tapasztalat az ideális teljességben és egyúttal a kísérleti teljességben.” (M. Scheler: *A szerénység és a tisztesség érzése*. Mimesis, Milano – Udine. 2012.).

„A kérdés nyilván felmerül: hogyan ébred fel a szeretet? Már láttuk, hogy a szeretet olyan spontaneitás, amely csak akkor lehetséges, ha a szív maga a szeretet aktíválta, és megszabadult a testiség zsarnokságától. Az emberi tapasztalat fókuszaként felismert axiológiai intencionalitás jellegzetes közelsége – Scheler szerint a keresztény eseményben nyilvánul meg, mintegy epifániában kerülne teljes fénybe. A görög erősztt menthetetlenül a távolság, a törekvés hiánya, fáradtság terhelte. A keresztény agapé ehelyett a közelség, a boldogság, a sugárzás, a többlet lenne; és a szeretet minden jellemzőiből az emberek közötti sikeres kapcsolatok valósulnának meg.”

A szerelem a szeretetből származik, olyan módon, hogy előbbit még inkább megvilágítja.

Még egy Scheler-féle tételt érdemes megfontolni: „Bizonyos feltételek mellett jobban szerethetünk egy embert, mint amennyire az önmagát szereti. Sokakat például, akik gyűlölik magukat, mások mégis szeretnek, anélkül, hogy az öngyűlölő cselekedeteikben való bármilyen részvétel «gyűlölet» lenne. Vannak azonban olyan esetek, amikor egy ember öngyűlöletét feloldja annak a szava, aki szereti őt. Nem lehetséges, hogy gyűlöljük azokat, akiket mások ilyen mértékben szeretnek. Még azokban az esetekben is, amikor az ember nem gyűlöli, hanem szereti önmagát, önszeretetének kifejeződése bizonyosan egyike azoknak a formáknak, amelyeket a másik iránti szeretet ölthet. Ebben az értelemben nyilvánvaló az axióma, hogy a szeretet feltételezi a szeretetet, bizonyítva az ember konstitutív szeretetvágát és identitásának az ugyancsak konstitutív hiányosságait.” Scheler szavai tovább vezetnek: „Az öngyűlöletet legyőzheti a másik által adományozott szeretet, amennyiben elfogadásra talál.” (L. M. Scheler, fenti hivatkozás).

1.1.3. Lélek és identitás

A szív az affektív szféra alapvető horizontja. Szeretni valakit nem az értékei miatt, hanem az egész személyt, úgy, ahogy van, ahogy ezek az értékek benne megvalósulnak (ami maga is érték). A szeretetet a világ és a lélek rendezi. „A világ a szeretetet a maga objektivitásával rendezi, annak axiológiai mélységével, amely az értékek csúcsára és hierarchiájuk mércéjére való hivatkozásban válik nyilvánvalóvá. A lélek, az individualitás ontológiai neve, a szubjektív fiziognómia, az egyediség jótéteményén keresztül rendezi a szeretetet, amely a szigorúan szinguláris cél feladatát és lehetőségét gyűjti meg.” A világ a külső, a lélek a belső szeretetrendező.

Edith Stein is megkülönbözteti a fiziológiai értelemben vett lelket és a transzcendentális lélekfogalmat. Az, hogy a két rendező elv különbözőképpen szólal meg – a világ a szubjektumon túlról, míg a lélek belülről, a szubjektum végső mélységeiből –, és mindkettő objektív, a maga külsőségében és belsőségében, nyilvánvaló. Kényes etikai probléma a kettőjük felszólításainak esetleges ellentmondása, ha az egyik a jó élet feltételeként az önmagán túli dolgok tiszteletét parancsolja, a másik pedig azt, hogy az önmagának való engedelmesség az önmegvalósítás feltétele. A valóságban az ellentét csak látszólagos: a szabad önmegvalósításra való felhívás csak ürügy, amikor

az egyén megveti minden másság axiológiai igazságát. Ugyanilyen ürügy az egyén számára elérhetetlen értékszférák kihívása, amelyet a teljesítésük kötelező jellegének nevében vállal. A szubjektív hivatás nem igazolja az objektív erkölcstelenséget, és az objektív axiológiai lehetőségek nem válnak önmagukban egyetemes erkölcsi előírásokká, függetlenül a szubjektív, hivatásbeli előírásoktól. Ha a lélek biztosítja a szeretet szubjektív rendjét, az egyéniség virágzását hozva létre, amely összhangban van a rendeltetésével, akkor a szeretet objektív rendje, amelyhez a szív formálásának kell vezetnie, a lélek meghallgatásának *conditio sine qua non*-ja. A lélek mint az identitás magja, az, ami a személyben a legszubjektívebb, de ugyanakkor, mivel nem az egyéni történelemből, az erkölcsi elkötelezettségből vagy a társadalmi viszonyokból származik, rendelkezik egy objektivitással, amelyhez az egyénnek viszonyulnia kell. A világgal való találkozás pedig csak akkor ígéretes a lélekkereső szubjektum számára, ha a szív axiológiai pontossággal, hiteles és koherens axiológiai közelségben orientálja az akarat meghatározottságait és az ércek megnyílásait.

Az identitás válsága korunk talán legdrámaibb vészhelyzete. Amikor az identitás rezignált lemondássá válik, a különység délibábjai gyulladnak ki, amelyek az emberi minden torzítására képesek, és megszállottan vágynak a kitűnésre, a különbözőségekre, akár a valószínűtlen tartalmú különbségekhez való ragaszkodás árán is.

1.1.4. Következtetés

Az érzelmi fejlődés hiányosságainak (affektív analfabetizmus) három áldozata van: a „szív”, amelynek inkompetenciája elsorvasztja a személyes érzékenységet, a szeretet, amelyet az axiológiai vakság és az akarat gyengesége semlegesít, és a lélek, amely megfullad az identitás erdejében. Ezért elengedhetetlen az érzelmek újraevangelizálása. Vagyis, hogy örömhírként ismerjük fel a szabadság személyes kivirágzását. Az eddig taglalt, kiemelt szakirodalom alapján négy figyelmeztetést lehetne proaktív szándékkal megfogalmazni:

1. A személyes élet vezérfonala az érzélem, a szív központjával, amelyet a scheleri szeretetmegfogalmazás jelenít meg alkalmas módon.
2. A kortárs pszichológia két elhajlása: a freudi libidóelmélet és a (behaviorista) driveelmélet.
3. A lélek kultúrájának kidolgozása, amely az ego alattomos követeléseinek alternatívája. Az „önmagát megteremtő ember” hazugság, végső soron identitás- és otthonnélküliség.
4. Csak az affektív kompetencia, az érzés és a másság fáradtságával, adja vissza a személynek az önmagára való hiteles odafigyelés lehetőségét. A misztérium iránti engedelmisség elválaszthatatlan a saját személy és az Abszolútum kapcsolatának megélésétől. „A személy arra hivatott, hogy legbensőbb énjében éljen. Ez Isten misztériuma, amelyet egyedül Ő tud feltárni.”

1.2. Első felkért hozzászóló

Szerelem, vonzalmak és szenvedélyek. Megjegyzések a téma újragondolásához MARCO PANERO

Az erkölcsfilozófia professzora, Pápai Szalézi Egyetem, Róma

Panero értékeli Zini professzor előadását, melynek egyik lényeges mondanivalóját a következőképp foglalja egybe. A emóciók, az affektivitás méltó helyére kerülve kilép a hormonális szintből és egy érzelmekkel gazdagított szintre emelkedik. Két kiegészítő szempontot fogalmaz meg.

1.2.1. A szeretet teleológiai indexe

A teleologikus index azt jelenti, hogy a szerető személy képes megragadni a szeretett személy élethivatását, életének irányultságát, még akkor is, ha az illető nincs annak tudatában. Lehetővé teszi a cél előmozdítását. Különbséget tesz a helyes és a jó szeretet között. Mindeközben nem érintve a szeretett személy szabadságát, aki el is utasíthatja ezen célirányultság megvalósítását. A helyes szeretet: a szeretett személy igazi javát akarni (Aristoteles).

1.2.2. A „szenvedélyek” megváltása érdekében

Az érzelmek, affektusok, érzések stb. kifejezések körében sok a bizonytalanság. Az egyes fogalmak nem pontosan körülhatároltak. Pl. az amor, passio, dilectio stb. különféle értelmezései a középkortól változásokon mentek keresztül. Javasolja itt valami rend teremtését, a definitio idiomatorum értelmében.

1. Szelektivitás: felismerni a szeretett személy szenvedéseit és azokra szelektíven, affektíve reagálni.
2. Affektív konnaturalitás: felismerni a személy fejlődésének lehetőségeit és abba az irányba mozdulni.
3. A szenvedély gazdagítja a személyben a jó szeretetét. *(Mindhárom „befolyásoló” szeretetnek tűnik, vagy pedagógiai szempontú szeretetnek.)*

A hozzászóló a szeretet lépcsőfokainak csúcán a caritas fogalmát nevezi meg. Tehát sehol sem a „szerelemről” van szó.

1.3. Második felkért hozzászóló

Affektivitás és szerelem a kognitív tudomány és a fenomenológia között CLAUDIO TARDITI

A nevelésfilozófia és antropológia előadója, Torinói Szalézi Egyetemi Intézet (IUSTO).

Az affektivitásnak a szenvedélyekre való redukálása a személy „másik oldala”. A 70-es évektől kibontakozó elmefilozófia mentális állapotokat (szándékok, hiedelmek, vágyak, stb.) tételez fel, amelyeket magunknak tulajdonítunk. Egyes elgondolások szerint ezen elméleteket mások megfigyelése alapján alakítjuk ki, mások szerint elsődlegesen önmagunkban fejlődnek ki. Tarditi az idegtudományi kutatások jelentőségét hangsúlyozza. Rizzolati által feltárt tükörneuronok példáját említi. Képpalkotó eljárások arra utalnak, hogy az érzelmek keletkezése során nem a szenzoros kéreg, hanem az érzelmi agy (limbikus lebeny) reagál.

A szeretet ontológiai elsőbbsége azt jelenti, hogy a létező a semmivel való „küzdelenben” valósul meg. A szeretet a semmin is túlmutat, mivel sem nyeresége nincs, sem veszteségtől nem kell tartania. Tehát a létezéssel szembeni elsőbbsége van.

(A recenziens megjegyzései: A szerző a címben antropológiai elemzést ígér, vagyis egy, a filozófia főfogalomhoz tartozó nézőpontot. Az olvasónak csalódnia kell a cím felkeltette várakozásban. A pszichológia a XIX. század végén vált le a filozófiáról, s alakult önálló tudományterületté. Ez nem jelenti azonban a filozófiai lélekelemzés jogosultságának tagadását. Sőt, a szerző által a címszavakban ígért témák filozófiai elemzése [elmefilozófia, „mind philosophy”] korunkban hatalmas kutatási irányzattá fejlődött. Az előadás ebből keveset nyújt. Elemzése megmarad a XIX. század végi bölcselkedés szintjén. Ugyanakkor két jelentős XX. századi szerzőre [Max Scheler és Edith Stein] támaszkodik.

Az előadás jelentős érdeme ugyanakkor, hogy rámutat az alapvető lélektani fogalmak elemzésének fontosságára [érzések, lélek, axiológiai szempontok, stb.].

A fordítógépet [és a recenzenst is] kemény feladat elé állítja a szerző. Barokkos, sokszor esszészzerű, bonyolult nyelvezetéből nehéz kiolvasni a fő mondanivalót. A gép, nem lévén külön szava a szeretet és a szerelem megkülönböztetésére [mint ahogy általában az indoeurópai nyelvekben sem], véletlenszerűen használja egyik vagy másik magyar változatot. A szövegösszefüggésből kell kihámozni, hogy melyikről van szó.)

A felkért hozzászólások (Panero és Tarditi) a fő előadás alapján érzett hiányosságokat részben enyhítik a filozófiai antropológia nyelvezetében és az érzelmek megvilágításában. Különösen jelentős a szeretet teleológiai elemzése, illetve a kognitív tudományok új világa felé való közeledés.)

2. Második rész

2.1. Nemi identitás és a szexuális irányultság: pszichológiai megközelítés

STEFANO GUARINELLI

Pszichológus és pszichoterapeuta, az Észak-Olaszországi Teológiai Kar pszichológiatanára a milánói érseki szemináriumban

2.1.1. Bevezetés

A témával kapcsolatos viták nem csupán a szexualitás dinamikájához tartoznak, hanem tükrözik a kapcsolódó társadalmi állásfoglalásokat is. A szerző gyakorlati tapasztalataiból indul ki, és próbál általánosabb törvényszerűségeket megfogalmazni. 20 évnyi pszichodinamikus klinikai gyakorlatra hivatkozik, elsősorban a homoszexualitással kapcsolatosan.

Pozitívan értékeli, hogy a társadalom elfogadóbb, mint régebbi korokban. Ugyanakkor nem fogadja el a sokféleség, a „pluralizmus” kultúráját. Igazában nem a „homoszexualitással”, hanem emberekkel foglalkozik, akiknek valamilyen személyes közük van a kérdéshez (pl. magát homoszexuálisnak vallja, de nem folytat ilyen gyakorlatot, vagy fordítva, emberek, akiknek semmiféle irányultságuk nincs, de homoszexuális módon viselkednek, stb.).

2.1.2. Az ebben a dokumentumban követett megközelítés

A homoszexualitás világába való behatolás olyan, mint egy elutazásra való csomagolás. Mit vigyek, mit nem. Azaz milyen nézőpontokat „vigyen magával”. Ugyanakkor tekintettel van az egyházi állásfoglalásokra is. Az előadó megpróbál néhány kutatási irányvonalat is megfogalmazni.

2.1.3. Az elme bevonása

Az elme fogalma, amelyet korábban lélek szóval fejeztek ki (ruah) egy ontológiai valóság, amely tovább nem bontható, és amelynek korrelátuma a személyiség. Az elme nem tárgy, hanem folyamat. Analógiaként a szoftver fogalmát használhatjuk (ugyanakkor az elme nem az agy szoftvere). Egy alkalmazás például fizikailag lehet a tengeren túl is, de mégis az én okostelefonomon jelenik meg. Az analógia azonban leegyszerűsítő. A hardver és szoftver kapcsolata ugyanis egyirányú. Az elme esetén viszont kétirányú kapcsolatról van szó, az elme is hat az agyra, mint ezt a legújabb idegtudományi kutatások is igazolják. A gender és a szexuális orientáció biológiai eredetével kapcsolatos vitákat (amelyek az utóbbi időben vesztek heveségükből), valamint a társadalmi konstrukcióra utaló nézeteket terméketlennek tartja. Új antropológiai, következőképp etikai megközelítésre van szükség.

2.1.4. Az orientáció és a nemi hovatartozás folyamatjellege

Nem rögzült struktúrákról van szó (amelyek az agyban megvalósulnak), hanem folyamatokról. A szem: struktúra. A látás: folyamat. Az elme korrelátumai is folyamatok, mint a szexuális orientáció is. A folyamatok mindig aktívak, fejlődhetnek (l. a gyermek érését). Másrészt a folyamatok (szemben a struktúrával) nem csak az egyéni. Az elme, a gender, a szexuális orientáció nem kizárólag a személyé.

2.1.5. A közös elméletek hiánya

A biológiai struktúra és a nemi hovatartozás és ennek megfelelő viselkedés a történelem folyamán annyira egyértelmű volt, hogy az ettől eltérő fejlődésekre kevés figyelmet fordítottak. Egy-egy magyarázó elv (pl. Ödipusz-komplexus) általánosítható volt. A homoszexualitás elterjedése új teóriák iránti igényt vet fel. Pl. honnan származik a heteroszexualitás? A heteroszexualitás az alapvető nemző funkció mellett számos, változó alakzatot mutat. Az Egyház tanítása annyiban is iránymutató lehet, hogy újabban a nemző funkció mellett az affektív elemet is hangsúlyozza, rámutatva az ideális magatartásformára. Az átmenetet nem könnyítette meg a teológusok és pszichológusok „reduktív” (leegyszerűsítő) megközelítése. A pszichológiai nézőpont vulgarizálódásához a pszichoanalízis egyeduralkodása is hozzájárult. Freud követői (nem tanítványai) leegyszerűsítve olyan értelmezéseket is kinyilvánítottak, amelyeket Freudnál nem is találunk (pl. a libidóelmélettel kapcsolatban). Ezáltal háttérbe szorult az affektív, az interperszonális és a szimbolikus szféra.

A teológia részéről a személy egysége helyett annak „széttartó” elemzése került előtérbe, egy cölibátusi nézőpont alapján. A személy egyes elemeinek leegyszerűsítő elemzése esetenként a „bűn” kategóriájába sorolja a részelemeket. Az Egyházon belüli visszaélések problematikája utal többek között erre a „reduktív” fejlődésre.

2.1.6. Gyűlöletes hírek a homoszexualitás világából

A férfi és nő közötti szexualitás testi és affektív eleme közötti viszonylagos függetlenség még a nemző funkció mellett is fennállhat, jóllehet, minél közelebbi kapcsolat kívánatos. Mindez nem jelentheti azonban a homoszexualitás elítélését. A homoszexuális viselkedésformák sokfélesége mellett újdonságként jelenik meg annak affektív eleme. Az Egyházon belül is vitatott kérdés a homoszexualitás bibliai értelmezése. (1) A keresztény nézőpontban történetileg a szexualitás a szaporodáshoz kapcsolódik. (2) A „nyugati” országokban az elmúlt fél évszázad alatt bekövetkező változások, a jogalkotás olyan következményekkel járnak, amelyek hatással lehetnek az „elmére” is (3), új *mentalitást* eredményezhetnek. A társadalom *mentalitásának* változása, a jogi helyzet átalakulása (házasság) azonban nem változtatta meg a homoszexuális kapcsolatok instabilitását, amelyet „nomadizáló” viselkedésnek is neveznek. A homoszexuális aktusok formái az affektív köteléket nem támogatják, azok „lehetetlen anatómiai kölcsönössége” miatt.

2.1.7. Gondolatok az újraindításhoz vezető utakról

A pszichológiai segítség nem a tünetre (a homoszexualitás valamely formája) irányul. Nem is annak „elfogadására” vagy a „coming outra”. A mögöttes problémára koncentrálnunk. Pl. egy alapvető „szégyenre”. A háttérben lévő antropológiai kihívás: mi játszik szerepet a személy fejlődésében. A „homoszexuálisnak lenni” (vagy hinni, hogy az vagyok) szégyene, vagy pedig annak szégyene, ami vagyok, azaz negatív önkép, és ennek homoszexualitásban való megjelenítése, homoszexualitásban tünetként való felmutatása. A melegbúszkeségi rendezvények ennek oldását célozhatják. (Kontrafóbiás viselkedés, reakcióképzés). Az újabb és újabb címkék (pl. nem bináris, fluid, stb.) a szégyen, a megaláztatásélmény oldását szolgálhatják.

A papnevelő intézetek egykori kieszemináriumaiiban a még fejlődésben lévő személyiség a szégyen és a kontroll befolyása alatt olyan irányba fejlődhetett, amelyet ma kényszeres, illetve elkerülő személyiségzavarként határozhatunk meg. Erős tendencia a visszahúzódásra, az egyedüllét kialakulására. A tisztaság levitikus, nem pedig evangéliumi értelmezése került előtérbe. Nem lenne helyes azonban, hogy mai szempontok szerint ítéljünk meg régebbi korokat. Mindez azt jelenti, hogy a jó hír, a kereszténység feladata abban áll, hogy hirdesse, hogy minden emberi állapotban (nem anélkül és nem is annak ellenére) virágozhat egy evangéliumi jó. „Az evangéliumi jó (karizma) nem feltétlenül egy minőségnek vagy pszichikai tökéletességnek (tehetségnek) felel meg, hiszen a karizma nem a független alany számára ilyen, hanem az Ország épülésére szolgál, ugyanabban a viszonyban, amely – ahogyan Szent Pál példamutató módon világossá teszi – a test és a tagok között fennáll.”

2.1.8. A teológia és a pszichológia feladatai

Nem lehet feladatunk a probléma „normalizálása”. Az élettörténeti elemzés feltárhatja azokat a hatásokat, amelyek alatt a személy fejlődött, olyanná, amilyen lett. Ahogy az elkerülő, vagy a kényszeres személyiség problémái sem lehetnek akadály a karizma kibontakozásának, egy tehetség érvényesülésének, úgy az orientáció, vagy az identitásban rejlő sajátosságok is lehetőséget hagyhatnak más adottságok kibontakozásának.

2.1.9. Következtetések

Fennáll a veszélye annak, hogy a szakmai nyelvezetet túl korán alkalmazzák a fejlődés egyes állomásaira, azokat mintegy lezárva, kirekesztve a fejlődés további lehetőségét. A homoszexualitás és a genderkérdés önkritikára készíti a társadalmat, az Egyházat is a korábbi diszkriminatív álláspontja miatt, anélkül, hogy a „normalitás” keretébe vonna mindenfajta deviáns viselkedésformát.

2.2. Első felkért hozzászóló

Az elmélet és a kutatás áttekintése: a nemi identitás és a szexuális irányultság integrált perspektívája

CARLA DE NITTO

Pszichológus, Pszichológiai Intézet, Neveléstudományi Kar, Pápai Szalézi Egyetem, Róma

Alapvető fontosságú, hogy beszéljünk a szexuális identitás és az irányultság kérdéseiről. A téma kibeszéletlensége a fiatalok közötti konfliktusok, klikkesedés, bullying háttérben is szerepet játszhat. Hiányoznak azonban a megfelelő elméletek. Guarinelli kiemel egy még teljesen feltáratlan elemet, a szégyen kérdését és a háttérben rejlő sebezhetőséget. A hozzászóló a szociokognitív tranzakcióanalízis (ATSC) segítségével járul hozzá az „alapvető szégyen” szerepének tisztázásához.

2.2.1. Személyiség és identitásépítés az ATSC-ben: egy folyamatperspektíva

A tranzakcióanalízis különféle énállapotokat ír le. A gyermek kötődési igénye ütközhet az anya biztonságigényével, s a gyermek közeledésére „összehúzódással”, vagy meneküléssel reagálhat. A személyiség- és identitásépítés folyamatos, egész életen keresztül tart. Az ATSC-ben a személyiség egésze a hardverhez hasonlítható, a szoftver pedig az énállapotokhoz az interperszonális térben.

„Az ATSC-ben a hovatarozás (a szeretettől az ellenségesig) és a függőség (az önmagunktól/hatalomtól) a szabadság/azonosítás élményén keresztül történő adásától a kontroll/alávetettség élményén keresztül történő elvételéig) fogalmaival írhatók le.”

2.2.2. Nemi identitás integrált pszichoevolúciós szempontból

A nemi identitás többféle látásmódja közül az egyik az organicista, amely a biológiai és organikus dimenziót tartja meghatározónak. Ezzel ellentétes a konstruktivista nézőpont, amely a társadalmi és kulturális dimenziót tartja dominánsnak. A harmadik nemi nézőpont az előbbi szélsőséges változata, amely a biológiai adottságoktól teljesen függetlennek tekinti a nemi identitást. Mi egy integrált perspektívát feltételezünk, amely részletes leírása egy fejlődési modellnek. A serdülőkorban jelenik meg erőteljesen a nemi azonosságtudat. Organikus és kontextuális változók összefonódása lényeges. „A temperamentum már az anyaméhben megjelenik, az öröm-fájdalomképesség, a szimbolizáció (18 hónapos kor körül), a reflexió (24 hónapos kor körül), az empátia (36 hónapos kor körül) már kialakul.”

A hozzászóló egy ideális család modelljén keresztül mutatja be a női és a férfi identitás kialakulásának családi konstrukciós modelljét (pl. a szülők egymáshoz való viszonya, stb.). ATSC empirikus kutatás alapján megállapítható, hogy homoszexuális férfiak és nők eredeti családjára jellemző:

- a szülők ellenséges kapcsolata
- nők esetén a szülők érdektelensége (ellenséges módon szabadságban nevelés), az apa „nagyfokú ellenséges kontrollja”

- a személy önmagával való kapcsolatában gyenge, bizonytalan, „gyenge autonóm individuáció”
- férfiak esetén domináns anya, női magatartásformák
- a fiú az anya bizalmasa, apa kigúnyolása
- az apa nem azonosulási minta.

2.2.3. Alapvető szégyen és alapvető tilalmak

A modellszemélyek alapvető üzenetei egy el nem fogadó közegben: „Ne létezz!” „Ne légy önmagad (a nemed)!” Az alapvető szégyen túlnyomóan a tiltó interakciókra vezethető vissza. A homoszexuálisoknál gyakori ez a konstelláció, amelyet faktoranalízis is megerősít. Ez az egyetlen tesztpon (item), mely a létezésre irányul, alapvető jelentőségű.

2.2.4. Következtetés

Az élettörténeti elemzés (episztemiológiai és hermeneutikai) segít az egyén fejlődésének biológiai és kontextuális megértésében. A személy történetét a kapcsolati és szociokulturális kontextusára visszavezetve vizsgáljuk. A személy így követheti nyomon saját sebezhetőségét, tiszteletben tartva önmagát saját megpróbáltatásaiban, megértheti és megmagyarázhatja önmagát.

Az elemzésben elsőrangú fontosságot tulajdonítunk a multidiszciplináris megközelítésnek.

2.3. Második felkért hozzászóló

A nemi diszfória több szempontú elmélete: a nemi identitás integrált pszichológiai megközelítése felé

SUSANNA BIANCHINI

a Pápai Szalézi Egyetem (Róma) pszichoterápiára szakosodott iskoláinak előadója

2.3.1. Bevezetés

A hozzászóló egyetért az előadónak azzal a felfogásával, hogy a biológiai nem és a nemi identitás dinamikus folyamatok, amelyek az idő függvényében változnak. Egyetért azzal is, hogy jelenleg nincs olyan elmélet, amely a két személyiségi összetevő egybeesését vagy hasadását magyarázná. Bianchini egy ilyen elmülethez szeretne hozzájárulni.

2.3.2. Az identitásépítés mint folyamat: közös tényezők

Bianchini modellnek tekinti a különféle pszichoterápiás irányzatokat, amelyek utóbbi időben erősödő integrációja közös, általános tényezőket derít fel. Az eltérő pszichopatológiai és személyiségfelfogások ellenére az egyes módszerek egyaránt hatékonyak lehetnek. A közös elemek hordozzák a hatékonyságot. Mit tekinthetünk általános kritériumnak az identitáskonstrukció és konkrétan a nemi identitás és a biológiai nemhez való viszonyulás folyamatszerű szemléletében?

Ilyenek:

- Az elme folyamatjellegű, amely értelmes kapcsolatokon belül időben épül fel. A veszély esetén az alapvető kötődési figurához (Fda) való kapcsolat keresése általánosan jellemző.
- A veszély és kötődéskeresés ismétlődik, és neuronális köröket alakít ki. Ezek közös alapok (képalkotó eljárások alapján).
 1. A személyiség és az identitás kapcsolatában
 2. Fenyegetés esetén a neuronális áramkörök beindulnak, eredmény: bizton-ságkeresés
 3. A stratégiák és áramkörök egymást kölcsönösen alakítják.

Ezért a nemi identitás vizsgálatát egy olyan személyiségelmélet felől kell megköze-lítenünk, amely magában foglalja az értelmes kapcsolatok szerepét, a kapcsolódó agyi hálózatok szerepét és az első két változó közötti kölcsönös kapcsolatok szerepét.

2.3.3. A nemi identitás és a jólét/betegség, a szociális viselkedés és az ideghálózatok közötti összefüggés

Stephen Gliske nemi diszfóriában szenvedők vizsgálata alapján a nemi önazonosság kialakulásában három közös tényezőt állapított meg:

1. Krónikus distressz jelenléte;
2. Kulturálisan a nemétől eltérő viselkedés;
3. Inkongruencia az érzékelt nemi identitás és a biológiai nem között.

A három dimenzió mindegyike egy-egy specifikus neuronális áramkörhöz kapcsolódik. A DSM-5 szerint a három kulcsfontosságú dimenzió központi szerepet játszik a nemi diszfória diagnózisának felállításában. A három tényező elemzése során figyelembe kell venni azok változásának dinamikáját az idő függvényében, és e változások szubjektív megélését. Röviden, a mögöttes neurobiológia befolyásolja, hogy az egyén mennyire érzi magát krónikusan kellemetlenül, mennyire akar a nemi szerepének megfelelő módon viselkedni, és mennyire érzi úgy, hogy testének nemi vonatkozásai hozzá tartoznak. Mindezek az „érzések” befolyásolják azt, hogy az egyén neme megfeleljen születési nemének, egyszóval hozzájárulnak a nemi identitással kapcsolatos személyes érzéseikhez. A három tényező mindegyikéhez az „értelem” kapcsolódik.

Ebben a keretben az egyén általános nemi azonosságát egy neurobiológiai reflexív érzék alakítja, amely integrálja a krónikus kellemetlenség érzékeléséből, a szociális viselkedési neuronális áramkör érzékeléséből és a saját test észleléséből származó információkat és ingereket. A nemi mivolt általános érzékelése így a születéskor kijelölt nemhez képest alakul ki, nem pedig egy abszolút férfi/női dichotómia szerint.

A környezet és a kultúra jelentős hatást gyakorol: megerősítő vagy büntető. Ennek függvényében más neurológiai kör alktiválódik.

A nemi önazonosság kialakulásában a korai kötődés személyeinek reakciói jelentős szerepet játszanak.

2.3.4. Következtetések

Az idegtudományok legújabb felfedezéseinek fényében és Guarinelli nézőpontját osztva, aki a személyiség folyamatjellegét fogalmazza meg, hozzá kívántunk járulni a szerző által kifejtett állásponthez, aki rámutat, hogy hiányoznak azok a közös elméletek, amelyek rámutatnak a biológiai nem és a nemi identitás közötti folytonosság és szakadék értelmezésében a mögöttes mentális folyamatokra. Véleményem szerint a nemi diszfória több szempontú elméletének érdeme, hogy összekapcsolja a neurobiológiai szintet a tanulási szinttel, mind a fő kontextusban, a kultúrában, mind a mikrokontextusban, az Fda-val, a családdal és a családon kívüli kapcsolatokkal. Alkalmas a biológiai nem és a nemi identitás, valamint a szexuális irányultság közötti folytonosság további kutatására. A kötődésemélet olyan kapcsolódási pontként szolgálhat, amelyen keresztül a természet és a kultúra párbeszédet folytathat a nemi identitás kialakításában, még akkor is, ha a fejlődési utak nem mindig lineárisak.

(A recenzens megjegyzései: Guarinelli előadása pszichológiai megközelítést ígér címében. 20 éves klinikusi tapasztalatai alapján a homoszexualitást és egyéb szexuális devianciaformákat elfogadóan, nem kulpabilizáló szemlélettel jeleníti meg. Hangsúlyozza, hogy a probléma mögött az embert, a személyt kell elsősorban figyelembe vennünk. Megállapítja, hogy a pszichoanalitikus szemléletmód egy ideig a fejlődés akadálya volt. Ugyanakkor elemzése nem tejed ki a pszichológiai megközelítés sokféleségére. Az előadás különleges érdeme, hogy a szexuális devianciák kialakulásában kiemeli és hangsúlyozza a szegyen szerepét. Rejtett megfogalmazásban, közvetve kifejezi, hogy a jövőben az egyházi állásfoglalás is fejlődhet, módosulhat. Carla de Nitto hozzászólása a deviancia kialakulását a tranzakcióelmélet segítségével értelmezi. Ugyancsak értékeli az előadónak a szegyennel kapcsolatos fejtegetéseit. Susanna Bianchini kiemeli a fő előadásban kifejtett nézetet, miszerint a szexualitás nem egy stabil állapot, mintegy személyiségvonás, hanem folyamatjellegű. A hozzászóló a legújabb agykutatási eredményekre is hivatkozik, bár csak általánosságban. Így a „neurológiai áramkörök”, vagy hasonló kifejezések csupán pseudoobjektív fogalmak maradnak (amelyeket a pszichológusok szívesen használnak). Az elme és a szubsztrátum közötti kölcsönös viszonynak idegtudományi megvilágítását számos vizsgálat támasztja alá. (Lásd pl. a Nobel-díjas pszichiáter és neurofiziológus, Eric Kandel kutatásait többes anyanyelvű gyermekeken). Értékes gondolata a hozzászólónak, hogy a különféle elméletek mélyén közös faktorokat állapíthatunk meg (mintegy a legnagyobb közös osztó mintájára).

Égésében megállapíthatjuk, hogy a kötet második részének egésze, bár pszichológiai megközelítést ígér, abból csak mozaikokat kapunk. Sajátos, hogy az előadók – bár pszichoterapeuták – terápiás kérdésekre kevés szót vesztegetnek. Nem foglalkoznak a „korrekciós” próbálkozásokkal, amelyeket sok országban elítélnek, sőt, büntetnek. (Az amerikai Nicolosi házaspár munkássága hazánkban is ismert). Az előadó és a hozzászólók pszichológiai megállapításai értékes gondolatokkal gazdagítják a szexualitással, illetve a devianciákkal kapcsolatos ismereteinket. Egy szintetizáló, átfogó nézőpont kialakítására még várunk kell.)

3. Harmadik rész

3.1. Nemi identitás és szexuális irányultság: vitatott etikai kérdések

MAURIZIO FAGGIONI

A bioetika professzora a Pápai Alfonz Akadémián

Az etikai reflexiónak megfelelő antropológiai elemzésen kell alapulnia. Az emberek konkrét gyakorlata és a *scientia sexualis* közötti hermeneutikai elemzésre van szükség. A teológiai elemzés tekintettel van a kinyilatkoztatott emberképre, annak történeti, konkrét megvalósultságában.

3.1.1. A naturalizmustól a perszonalizmusig

A nemi identitás és szexuális irányultság az életből fakad, és figyelembe veszi az emberek konkrét tapasztalatait, érzelmeiket, érzéseiket, életstílusukat. Az etika képviselői nem tehetnek mást, mint hogy meghallgatják a humán tudományok hozzájárulását, amelyek leírják és értelmezik ezeket a tapasztalatokat és stílusokat, a konkrét szexuális élet és a *scientia sexualis* közötti világos hermeneutikai körben.

„A szexuális etika teológiai modelljének kidolgozása esetében a tapasztalat és annak értelmezése mellett egy harmadik elem is hozzáadódik, mégpedig az, hogy az emberről alkotott képre hivatkozunk, amely összhangban van a kinyilatkoztatott emberképpel. Ez a kép viszont soha nem tiszta állapotban, hanem mindig történelmi és kulturális kontextusban jelenik meg. Ezek olyan módszertani kérdések, amelyek mindenki számára jól ismertek, és amelyeket itt csak vitánk előzményeként kívánunk felidézni.

A 20. században az olyan tudományok, mint az orvostudomány, a kulturális antropológia és a pszichológia hozzájárulása, valamint a kortárs filozófiai irányzatok, mint a fenomenológia, az egzisztencializmus és a perszonalizmus az emberi szexualitás és a házasság új értelmezéséhez vezetett, ami elméleti és politikai szinten is visszahatott. Lényegében a szexualitás személyes értékeinek felismeréséről volt szó, amely felülke-rekedett azon a szexuális naturalizmuson, amely a sztoicizmustól a 19. század végéig áthatotta a nyugati antropológiát. A. Valsecchi egy híres és ellentmondásos művében foglalja össze a modern szexuális kultúra fő hozzájárulását a katolikus teológiához a szexualitás területén. (A. Valsecchi: *A szexuális etika új útjai. Queriniana, Brescia, 1972.*)

A perszonalizmus az embert a maga teljességében vizsgálja. Beleértendő az affektivitás, a szeretetképeség, amely az istenképiségre, azaz Isten lényegére utal. (Isteni szeretetközösség, *Familiaris consortio*, II. János Pál).

Az új nézőpont a témáról való beszéd megújulását is magával vonja. A katolikus tanítás magjának megőrzése mellett is nyitott kérdések maradnak: a házastársi szeretet elsőbbsége a termékenységgel szemben, a termékenység szabályozásának kérdése, a házasságon kívüli szexuális kapcsolatok (*Humanae vitae*), a homoszexuális kapcsolatok, vagy a transzneműség.

3.1.2. Homoszexualitás: új nézőpont

A zsidó kultúrának a homogén kapcsolatokhoz való rendkívül negatív hozzáállása az *Újszövetségben* is folytatódott, és a hagyományban kristályosodott ki. A homogenitás bizonyos formáival szembeni tolerancia, amely a görög-római világra volt jellemző, nem talált helyet a keresztény ethoszban, és a „meleg” történetírás kísérletei nem meggyőzőek, amelyek az ellenkezőjét próbálják bizonyítani. Ami biztos, az az, hogy a nagy pátriárkák (kezdve a legmagasabb tekintélyekkel, mint például Szent Ágoston Nyugaton és Krizosztomosz Szent János Keleten), egyértelműen elítélték a szodomíát, különösen e nemi aktusok életre szóló tilalmával kezdve. Ez az elutasító hozzáállás a középkorban végig fennmaradt. Az újkor kezdetével és a szodomia exponenciális növekedésével a városokban szervezett elnyomás és üldözés indult a szodomiták ellen, akiket V. Szent Pius híres bullája szerint azzal vádoltak, hogy ők a világ minden rosszának okozói.

A pederaszták degenerált embertípusként való azonosítása a XIX. században és a homoszexualitás pszichológia általi perverziónak és bűncselekménynek minősítése a 20. század elején tudományos oldalról megerősíteni látszott a homoszexuális viselkedés erkölcsileg rendellenes jellegét.

A XX. század második felében a szexuális forradalom, a feminizmus, a „gender studies” alapvető változásokat indítottak el. A *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* 1980-as III. kiadásában a homoszexualitás már nem szerepelt diagnosztikai kategóriaként, azaz nem betegség többé.

A teológusok között is eltérő álláspontok érvényesülnek. A homoszexuális kapcsolatokat egyesek elítélik, mások a kapcsolat tartósságát emelik ki, megint mások a heteroszexuális kapcsolatok szintjére emelik. (Amerikai Teológusok Szövetsége vitatott irata: Emberi szexualitás. Új irányok az amerikai katolikus gondolkodásban. New York, Paramus-Toronto, 1977). A Tanítóhivatal többször is beavatkozott a témába, anélkül, hogy az alapvető elutasítás hagyományától elhatárolódott volna. Ugyanakkor a nyelvezet finomodott. Éles különbséget tesz a homoszexuális orientáció és a homoszexuális tett és gyakorlat között. Utóbbi változatlanul bűnnek minősül.

Nyitottság, elfogadás, jogok érvényesülnek a homoszexuálisokkal kapcsolatban, de a Tanítóhivatal nem tekinti a homoszexuális viszonyt a házassággal azonos rangúnak. A házasságanalógiákra való hivatkozást elutasítja. (*Amoris laetitia*). A másakra nyitottság ugyanis: a férfinak csak a nő tud teljes nyitottságot adni. Világi jogi kérdések (örökbefogadás, örökösödés stb.) területén viszont számos új fejlemény valósult meg egyes országokban.

3.1.3. A családról szóló rendkívüli szinódus lezáratlan kérdései

A 2014-es rendkívüli családi szinódus a zsinat utáni beszédet jelentősen módosította, és hangsúlyozta a párkapcsolatok azon jellemzőit, amelyek pozitív erőként a homoszexuális kapcsolatokban is megvalósulhatnak. Erdő Péter bíboros vezető szerepet

játszott a jelentés megfogalmazásában. A hangsúly a homoszexuális egyének befogadásán van. Végül a jelentés egy igen innovatív nyitánynak adott hangot: „anélkül, hogy tagadná a homoszexuális partnerséggel kapcsolatos erkölcsi problémákat, elismeri, hogy vannak olyan esetek, amikor az áldozatokig menő kölcsönös támogatás értékes támaszt jelent a partnerek életében” (n. 52). Ha két ember a bensőséges, baráti kapcsolaton belül és e kapcsolat miatt olyan emberileg jelentős értékeket valósít meg, mint a hűség, a kölcsönösség, a gyengédség, a meghallgatás, a segítségnyújtás, az áldozatkészségig menő szolgálat, hogyan lehetne tagadni, hogy ez a kapcsolat mindennek ellenére Isten kegyelméből jót is teremthet?

A jelentés revízióját sem fogadták el. A hivatalos álláspontot az *Amoris laetitia* fogalmazta meg. Az *Amoris laetitia* csupán hangsúlyozza minden ember méltóságát „szexuális irányultságtól függetlenül”, az elkötelezettséget az igazságtalan megkülönböztetés, az agresszió és az erőszak minden formájának elkerülésére. A családok tisztelettel való kísérésének biztosítását szorgalmazza, „hogy akik homoszexuális hajlamot mutatnak, megkapják a szükséges segítséget ahhoz, hogy teljesen megértsék és megvalósítsák Isten akaratát az életükben.”

További nyitott kérdések: a homoszexuális egyének befogadása katolikus csoportok vezetésére, papságba, szerzetességbe. Ma már nem annyira elutasító az álláspont, amely nem egységes és nem végleges.

3.1.4. A nemi diszfória

A fenti „*Diagnostic Manual*” (DSM-5. 2023), (DSM-5. Referencia-kézikönyv. Budapest, Oriold és Társai.) új kategóriája. A genderelmélet a pszichikai identitást a testi elé helyezi. Az enyhe zavar érzéstől a transzszexualizmusig terjedően spektrumszemléletűnek tekintik a fogalmat. Az agy dimorfizmusát valló nézetek párhuzamba állítják a pszichikai dimorfizmussal. A saját testiség elfogadása lenne az igazi segítség. „Nyilvánvaló, hogy az orvostudománynak mindenekelőtt meg kellene értenie és megértetnie velünk – a bizonyítékok és nem az ideológia alapján – ennek a patológiás helyzetnek a mély dinamikáját, különösen a neurológiai vonatkozásokkal kapcsolatban.”

A gender a nemet társadalmi konstrukciónak tekinti, amely fölött a személy szabadon rendelkezhet. Az ideológiai elem mindenütt felbukkan.

A lelkipásztori kérdés továbbra is: az egyre szaporodó esetek közösségbe fogadásának mikéntje.

3.1.5. Következtetés

A humán tudományok eredményeit gyakran arra használják, hogy előre elfogadott nézeteket igazoljanak velük. Célunk lehet, „hogy bátor hermeneutikává alakítsuk őket, amely képes azokat történelmi és kulturális kontextusukban olvasni és újraolvasni a saját kontextusunkban, következetesen etikai és normatív irányzatokat merítve belőlük, még akkor is, ha azok eltérnek a hagyományos etikai és normatív irányzatoktól.”

3.2. Első felkért hozzászóló

Senkit nem zárunk ki. Megvitatás alatt álló címkék

SAHAYADAS FERNAND

A speciális erkölcssteológia professzora, Teológiai Kar, Pápai Szalézi Egyetem, Róma

Maurizio Faggioni professzor beszéde azonnal és vigasztalóan két valóságot idéz fel: sok katolikus erkölcssteológus szorongását, akik állandó kapcsolatban állnak Isten népevel, különösen a II. vatikáni zsinat óta, és egy reménysugarat a jelen és a közeljövő számára.

3.2.1. Hangot adni a csendnek

Szakadék tátong a hívők nézetei és gyakorlata, valamint az egyház szexuális erkölccsel kapcsolatos tanítása között. McCormik szerint az Egyház magatartását a hallgatás jellemzi. A hallgatás négy formája:

- A püspökök önmagukra kényszerített hallgatása
- A moralistáknak a teológushallgatókra kényszerített hallgatása
- A lekipásztorok „ne kérdezd, ne mondd el” magatartása
- A nők tapasztalatainak figyelmen kívül hagyása.

Faggioni előadása ezt a hallgatást kívánja megtörni a legégetőbb területeken. A teljes megújulás még várta magára. Ferenc pápa a doktrína helyett a személy szubjektumát helyezi előtérbe. Más szóval, Faggioni professzor elmélkedésében állandó hármass kölcsönhatás van a következők között:

- a keresztény erkölcs elméleti örökségéhez (különösen a feltárt keresztény antropológiához) való hűség fontossága,
- az erkölcssteológiai keret megújításának szükségessége a humán tudományok vívmányainak fényében,
- valamint a magukat „szexuálisan másnak” érző, de személyes, személyközi, társadalmi és vallási szempontból másokhoz hasonló emberek lekipásztori elfogadásának sürgőssége.

3.2.2. Együtt járva

A szinodalitás: együtt haladás a Szentlélek vezetésével, amelyről senki sem marad le azért, mert más. Az *Amoris Laetitia*t idézi. Az objektíve bűn helyzetében lévő is lehet szubjektíve csak részben bűnös, vagy egyáltalán nem. „A kondicionáló vagy enyhítő tényezők miatt lehetséges, hogy a bűn objektív helyzetében – amely szubjektíve nem bűnös vagy nem teljesen bűnös – az ember élhet Isten kegyelmében, szerethet, és növekedhet is a kegyelem és a szeretet életében, és ehhez megkapja az Egyház segítségét.” (AL 305).

Egy közelgő zsinattól mit várhatunk? A keresztény tanítás és hagyomány megőrzése mellett lehetetlen a pluralizmus. Az ideális elvek és a gyakorlat közötti sűrű zóna

sokak számára nem létezik. Csak fehér-fekete (vagy-vagy) van. A homoszexuálisok például a sűrke zóna területén lehetnek. Faggioni professzor felrzza a keresztény lelkiismeretet és a teológiai-morális tudományt.

3.2.3. Következtetés: milyen etika?

Az etikai viták helyett az etikáról szóló vitákat kellene folytatni. Melyik etika felel meg a keresztény tanításnak és az üdvösség evangéliumának? Különösen a közelség etikája, az ingyenesség és a proaktivitás, az Irgalmas samaritanus stílusát követve, amelyet a *Mindenki testvére* enciklika (Fratelli tutti, 2022) vázol, lehet a hitelesség feltétele a keresztény üzenet elfogadásának.

3.3. Második felkért hozzászóló

Nemi identitás: etika, Tanítóhivatal, teológia

GIOVANNI RUSSO

Bioetika professzor. A S. Tommaso Teológiai Intézet

3.3.1. Nemi identitás: a katolikus etika nehézségei az iránymutatásban

Az etika feladata nemcsak az egyéni lelkiismeret, hanem a közösségek, a nevelés, a társadalom orientálása. A katolikus etika az emberi változások és sokféleség korában bizonytalankodik. Faggioni előadásában végre egy olyan etikai reflexió nyilvánul meg, amely a hagyományban gyökerezve figyelembe veszi a legújabb pápai és egyéb hiteles egyházi megnyilatkozásokat.

Faggioni fő üzenete az, hogy a nemi identitásnak és a szexuális irányultságnak a szigorú etikai naturalizmustól el kell mozdulnia a perszonalizmus felé, amely a szexuális kérdéseket az egész személyiség fejlődésében és a szeretet felé való növekedésében olvassa, amely ajándékká válik. A Tanítóhivatal valójában a keresztény normatív modellt továbbvitelével a fejlődés sürgősségét személyes értelemben nyilvánította ki. És mégsem rendelkezett azzal a bátorsággal, amelyet a perszonalista fordulat az etikai kérdésekben megkövetelt, abban az értelemben, hogy a szexualitás és a bioetika kérdéseiben rámutatott az érintett személyek „szubjektív” felelősségének figyelembevételére, de az „objektív” értékelésben nehezen találta meg a megfelelő nyelvet (például a „romlottság” szót használja). A Szentírás világától távoli nyelvezetet mennyiben alkalmazhatjuk jelen korunkban? Pl. a *Persona Humana* (1975) dokumentum, mely a Katolikus Egyház Katekizmusának is része, „súlyos romlottság” kifejezést használ. A *Szentírás* újraolvasása nem lehet közvetlen gyakorlati útmutató, ugyanakkor új ismeretek tárulhatnak fel.

3.3.2. Hagyományhűség és perszonalista progresszivismus

Faggioni hozzájárulása a hagyományhűség és a személyeskedő progresszivismus között helyezkedik el. És jó relevanciával rendelkezik a teológiai vita és a társadalom

számára. A homoszexualitás témájában „új perspektívát” javasol (a 2. bekezdés címe). Miután bemutatja a zsidó kultúra és a keresztény hagyomány (beleértve a nagy nyugati és keleti patrisztikát is) rendkívül negatív hozzáállását, Faggioni bemutatja a szexuális forradalom (1970-es évek), a gender studies, a DSM-3 által megfogalmazott, az új szexológia Masters és Johnson és az Amerikai Teológusok Szövetsége által végbe ment átalakulásokat, az objektív norma negatívumainak állandóságát rögzítve.

A zsinat utáni Tanítóhivatal üdvözli az orientáció és a cselekedetek különválasztását és a személyes felelősség (lelkiismeret) szerepét. A polgári életben meg kell tenni mindent, amit lehet, a homoszexuálisok érdekében (Ferenc), nem szabad őket kirekeszteni. Erdő Péter is kiemeli, hogy a homoszexuális kapcsolatból jó is származhat. Más szóval, Faggioni üdvözli a folyamatos, fokozatos perspektívaváltást, de habozik, hogy közvetlenül ragaszkodjon hozzá: bizonyos értelemben reméli, de nem erősíti meg.

Még mindig nagy az ellenállás a hagyományos antropológia megkérdőjelezésével szemben. Letűnt korszakok etikai hermeneutikája helyett újabb nyelvezet kialakítása – nem a 68-as szexuális forradalom értelmében – nélkülözhetetlen. A keresztény etika az emberek befogadása, ahogy Krisztus elfogadta az embereket. Nem a test, hanem a lélek logikája szerint.

(A recenzens megjegyzései: Elméleteket keresünk a deviáns viselkedéshez, amikor még a norma kialakulását sem ismerjük. A megoldás a szubjektumban rejlik, mivel a diszfória eredete is itt van.)

4. Negyedik rész

4.1. A nemek közötti egyenlőség kérdései és a jog szerepe

GIACOMO ROCCHI

Magisztrátus 1987 óta. A Semmítőszék tanácsosa

4.1. Pozitív jog

A jog fogalmát pozitív értelemben tárgyalja, meghatározva a jogforrásokat az egyes társadalmakban.

4.2. Hogyan hat a jog a társadalomban?

Az előadó példákat hoz arra vonatkozóan, hogy a törvény miként szabályozhat, vagy tilthat bizonyos magatartásokat. A homoszexualitás esetében pl. „nem megy be a hálszobába”. Az abortusz szabályozásában az orvosi eljárás módokat is megszabja.

4.3. A pozitív jog nevelő szerepe

A jog sok esetben erkölcsileg is orientál. Amit a jog megenged, vagy támogat, azt jónak ítéli a többség. Ugyanakkor jelentős eltérések is lehetnek. Erre példákat hoz:

sokak szerint a terhességnek abban a szakaszában, amikor az abortusz megengedhető, nincs is élet.

4.4. Nemi kérdések (homoszexualitás és nemi identitás)

A különféle álláspontok kiindulópontja más. Pl. a homoszexualitás kialakulását genetikai okokra vezetik vissza. A genderelmélet ugyanakkor a nemi önazonosságot társadalmi konstrukciónak, nem genetikailag meghatározottnak véleményezi (új szavak: transznemű, genderfluid stb). A „meleg” ideológia nyilvánvalóan pozitívan ítéli meg a homoszexuális gyakorlatokat, amelyek megfelelnek az alany természetének, támogatja a homoszexuálisok elleni diszkrimináció tilalmát minden téren, és ellenséges álláspontot képvisel a „reparatív” terápiákkal szemben, amelyek jogi tiltását és alkalmazóik megbüntetését követeli. Fő célja az azonos neműek házassága, ami azt eredményezi, hogy az azonos neműek egyesülését „családnak” tekintik, és hogy az azonos nemű pároknak joguk van saját gyermekeket vállalni, amiből az következik, hogy a gyermekeket két „apa” vagy két „anya” neveli.

A célkitűzés más kérdéseket is érint, például a mesterséges megtermékenyítés kérdését, amely éppen a homoszexuális párok által preferált eszköz a gyermekszerezésre vagy -nemzésre. A mesterséges megtermékenyítés valójában sokkal szélesebb körű, meghökentető és aggasztó forgatókönyveket nyit meg: az egyik gondolatmenet szerint ez a legjobb módszer a tökéletlenségtől mentes gyermekek létrehozására, másrészt a természetes gyermekvállalás helyettesítésére. Így két olyan ember egyesülése, akiknek nem lehet gyermekük, a természetes gyermekvállalás helyettesítésére szolgálhat.

A pedofília képviselői a homoszexualitásra is hivatkoznak, amely, ha veleszületett, a pedofília miért nem az? A genderelmélet pedig a fluid állapotok egyikének tartja, amely a fejlődés folyamán megjelenhet. A pedofília a szexuális orientáció egyik formája, részben még a DSM-5 szerint is.

Az előadó határozott állást foglal a hagyományos erkölcsi elvek mellett. Sem a homoszexualitásban, sem a genderideológiában nem talál semmi jót. Ezért a jognak nem szabad ezeket támogatnia.

4.5. Pozitív törvény Olaszországban a homoszexualitás kérdésében

Olaszországban az Alkotmánybíróság 2010/138 sz. ítéletével végeredményben jóváhagyta, hogy az azonos nemű párok ugyanolyan jogokkal rendelkeznek, mint a hagyományos párok. Ennek szerteágazó jogi következményeit taglalja a szerző, mindazon jogi szövegekben, ahol „házastársról”, „házasfelekről” van szó.

Hasonló a gyermekvállalási jog, amely beláthatatlan további jogi utakat nyit meg (örökösödés, örökbefogadás, béranyaság, szülő1., szülő2., stb.).

A kérdés továbbá a reparatív terápiák tilalma egyes országokban, a homoszexualitást ugyanis „nem lehet javítani”, mert az „veleszületett”. Terapeuták szakmai „üldözése” is lehet ennek folyománya. További kérdés az in vitro megtermékenyítés, és ennek Olaszországban érvényes tilalma (homoszexuális párok számára).

A felnőtt-gyermek szexuális kapcsolat tilalma 14 éves kor alatt szilárd, 14–18 éveseknél némi törés mutatkozik Olaszországban.

A nem változtatásának kérdése korábban súlyos patológiák esetén volt lehetséges. A kérdés átcsúszott az akaratlagos kívánságok területére, jelentős részben függetlenül attól, hogy műtét is történik, vagy sem. A nemi identitás három összetevője: biológia, önkép és társadalmi megjelenés, számos variációt mutat. „Alias” karakterek: aki még nem tudja, hogy mi igazában. Ideiglenes identitások is előfordulnak, egyes egyetemeken is adnak ki erről szóló dokumentumokat. Ennek jogalapja nincs. Az LBMTQ+ ideológia azonban mindenütt jelen van.

4.6. A Zan-féle törvényjavaslat

A Zan (úr) által beterveztett, még nem elfogadott törvény minden nemi devianciát a normalitásnak kijáró védelemben részesít, és az eltérő véleményeket (a gondolatszabadság és az egyesülési jog rovására) büntetendőnek minősíti. A szerző ennek részletes jogi elemzését adja.

A törvénytervezet új megvilágításba helyezi a nemiséggel kapcsolatos nézeteket. A tervezet 1. cikke egy olyan valóságba taszított minket, ahol a szexualitással kapcsolatos minden emberi körülmény vagy preferencia kiegyenlítődik: a „Fogalommeghatározások” címszó alatt ez állt:

„E törvény alkalmazásában

- a) a nem biológiai vagy nyilvántartási nemet jelent;
- b) a nemi hovatartozás a személy bármely olyan külső megnyilvánulását jelenti, amely megfelel vagy ellentétes a nemhez kapcsolódó társadalmi elvárásokkal
- c) a szexuális irányultság az ellenkező nemű, azonos nemű vagy mindkét nemhez tartozó személyek iránti szexuális vagy érzelmi vonzalmat jelenti
- d) nemi identitáson a nemi identitással való érzékelt és megnyilvánuló azonosítás értendő, még akkor is, ha az nem felel meg a nemnek, függetlenül attól, hogy a nemi átalakulás folyamata végbement-e?”

A tervezet tehát mindezen magatartásformákat a „normalitás” keretébe vonja.

A demokratikus társadalom két alapvető joga is veszélybe kerül: a szólásszabadság és az egyesülési jog.

A nemi ideológia megmutatta a demokratikus abszolutizmusra jellemző igazi arcát: a gyermekek és fiatalok kötelező indoktrinálását és a helyes élet- és szexualitásfelfogást támogatók kegyetlen elnyomását.

4.7. Milyen hozzáállás a pozitív joghoz?

Az igazságtalan törvény kérdése. XVI. Benedek hasonlata: A jog nem olyan rendszer, mint az ablak nélküli betonbunker, amelyben a fényről és levegőről is mesterségesen gondoskodunk. Ki kell tárnai az ablakokat a teremtett világ felé.

A homoszexuális házasságról szóló törvény részben a válással kapcsolatos törvény következménye, amely a felbonthatatlan szövetséget időhöz kötött szerződéssé alakította.

4.8. Támogatandó pozitív intézkedések

A káros ideológiák elleni védekezés számos módjára van lehetőség. Pl. az iskola belső szabályzatai, a pornográfiához való hozzáférés kontrollja, stb.

Pozitív fejlemények:

- a szülők jogai az iskolai élet belső szabályozásában
- a közösségi hálózatok, a média fokozott ellenőrzése
- kiskorúak hozzáféréseinek szabályozása bizonyos tartalmakhoz
- gyermekkorúak pubertásgátló kezelésének tilalma
- a családok támogatása.

Végül is a házasságon alapuló természetes család jelzése a valódi válasz a gyermekeket és fiatalokat érintő zavarodottság és etikai tájékozatlanság problémáira.

*(A **recenzens megjegyzései:** Giacomo Rocchi professzor etikai-jogi előadása tankönyvbe való. A kérdést történeti aspektusból vezeti be, majd kijelöli a filozófiai polarításokat, amelyek között a szexuális identitás és orientáció kérdései tárgyalja. Ezáltal világos szerkezetet ad előadásának. Tárgyalja [az elsősorban olasz] törvénykezésnek a témával kapcsolatos jelenlegi állását, beleértve még el nem fogadott, további liberalizáció felé mutató törvényjavaslatokat is.*

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a polgári törvénykezés témánk szempontjából előbbre tart, mint egyes egyházi állásfoglalások. Több előadó érzi ezt az elmaradást, amelyet finoman „remény”, „várakozás”, „újraolvasat”, „lezáratlan kérdések” kifejezésekkel adnak vissza. Ez a „várakozás” tükröződik a bűn mint tett [gondolat, szó, mulasztás] és a személy lelkiismeretének viszonya kérdésében is.)

(A Szalézi Pápai Egyetem *Giovani, affetti, identità* [Fiatalok, érzelmek, identitás] című kutatási projektjének eredményeit bemutató sorozat harmadik kötete. Mantovani, Mauro (Ed.) *Maturazione degli affetti e vita buona – Identità di genere e orientamento sessuale* 2023. LAS ISBN 9788821315671)



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
1635

ISSN 2939-8649 (Online)



2939-8649

ISSN 1785-4342 (print)



1785-4342