

Főszerkesztő: Medovarszki István

Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2023-2024



Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok az iskola világából

Főszerkesztő:
Medovarszki István

Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2023-2024

Pedagógiai és
szakmódszertani tanulmányok
az iskola belső világából



Líceum Kiadó
Eger, 2025

Minden jog fenntartva.
A mű egyetlen részlete sem használható fel és nem sokszorosítható
a szerzők és a Líceum Kiadó előzetes, írásbeli engedélye nélkül.

Főszerkesztő:

Medovarszki István

A szerkesztőbizottság tagjai:

dr. Beke Ottó (*Újvidéki Egyetem*)

dr. habil. Molnár György (*Óbudai Egyetem*)

dr. habil. Szőköl István (*Nagyszombati Egyetem*)

dr. Szűts-Novák Rita (*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*)

dr. Zentai Gabriella (*Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem*)

Az előszót írta:

Szűts Zoltán, egyetemi tanár, (*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*)

A tanulmányok szerzői:

Barta-Boncz Nóra, Czipczerné Bartók Erika, Doktorcsik Noémi,
Hegedűs Renáta Ildikó, Horváth Cintia, Janurik Tímea, Kiss Dávid, Krakker Anna,
Mongyi Norbert, Pelesz Nelli, Póta-Zsíros Emese, Szabó Lilla, Szabó Orsolya Edit,
Széplaki Ildikó és Révész László, Szűts-Novák Rita, Ujhelyi Gábor,
Vargáné Orgován Vivien, Vaughan Geoff, Móser Anna, Vigh Ivett Barbara

Szakmai lektorok:

Biróné Ilcs Katalin, Fízel Natasa, Gortva János, Hadnagy József, Kusper Judit,
Medovarszki István, Mester Dolli, Nádudvari Gabriella Erika, Szentesi Zsolt,
Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Szőke-Milinte Enikő, Szűts Zoltán,
Szűts-Novák Rita, Verók Attila, Zagyváné Szűcs Ida

Líceum Kiadó

Eger, 2025

© Szerzők

ISSN 3094-3442 (Nyomtatott)

A címlapon látható kép forrása: <https://pixabay.com/>

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora

Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Kusper Judit

Megjelent: 2025-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája

Vezető: Kérészy László

Tartalomjegyzék

Szűts Zoltán

Előszó

9

IRODALOMTANÍTÁS ÉS MŰVÉSZETEK

Kiss Dávid

Populáris regények kínálta intertextuális lehetőségek a homéroszi eposzok tanításában

13

Póta-Zsiros Emese

A klasszikus irodalom mint (nem) nyilvánvaló érték a középiskolai oktatás résztvevői számára

31

Doktorcsik Noémi

A színház mint a művészeti nevelés színtere a 19-20. század fordulóján

41

Janurik Tímea

Népzenei hagyományörzés Magyarországon a 18. századtól napjainkig

59

DIGITÁLIS PEDAGÓGIA

Szabó Orsolya Edit

Ötödik osztályos tanulók internet- és okoseszköz-használatának empirikus vizsgálta

71

Mongyi Norbert

Az információs és médiaműveltség fejlesztésének lehetőségei videóinterjúkkal történő oktatás során

85

Barta-Boncz Nóra

Motivációs elméletek megjelenése a vállalkozói világban

103

Geoff Vaughan

Cultural Astronauts: The Importance of Memory Palaces in a Digital World

113

Móser Anna

A mesterséges intelligencia szerepe és lehetőségei a nyelvtanulásban

123

NYELVPEDAGÓGIA

Ujhelyi Gábor

Nyelvtanulás támogatása nagy nyelvi modellel és beszédsszintézissel

141

Vigh Ivett Barbara

A szülői attitűd meghatározó szerepe az óvodai tannyelvválasztásban kétnyelvű környezetben

151

Széplaki Ildikó és Révész László

A fizikai aktivitás és a mentális állapot összefüggése az egyetemisták esetében 165

Horváth Cintia

Az iskolai egészségnevelés elméletének és gyakorlati megvalósulásának összehasonlítása 181

TÚL A MINDENNAPI PEDAGÓGIAI GYAKORLATOKON

Czipczerné Bartók Erika

A kezdő óvodapedagógusok támogatását segítő munkahelyi klíma 191

Krakker Anna

Az erdei iskolák vizsgálata a nemzeti parkjaink tükrében 199

Vargáné Orgován Viven

A roma szakkollégiumok hallgatóinak jövőképe 209

*A NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS A PEDAGÓGIA EGYÉB
KONTEXTUSAI*

Szabó Lilla

Ifjúságsegítés-szociálpedagógia-neveléstudomány – történeti áttekintés 231

Pelesz Nelli

A szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet alapításának körülményeiről 243

Hegedűs Renáta Ildikó

Montessori megjelenése a Néptanítók Lapjában az
1919 és 1944 közötti időszakban 261

Szűts-Novák Rita

Polcz Alaine és a játék – egy opcionális nő történet a
magyar irodalomoktatásban 273

Előszó

Szűts Zoltán

A Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp sorozat újabb kötete a neveléstudomány szerteágazó területeiről kínál elméleti és empirikus kutatásokon alapuló tanulmányokat, hűen tükrözve a diszciplína sokszínűségét és dinamikus változásait. Jelen kiadvány írásai a tantárgy-pedagógiai módszertani kérdésektől a digitális technológiák integrációján át a neveléstörténeti és szociálpedagógiai kontextusokig ívelnek, átfogó képet nyújtva a kortárs pedagógiai gondolkodás fókuszpontjairól.

Az *Irodalomtanítás és Művészetek* szekció a klasszikus kánon és a kortárs kultúra didaktikai párbeszédének lehetőségeit vizsgálja. Kiss Dávid a populáris regények intertextuális potenciálját elemzi a homéroszi eposzok tanításában, konkrét módszertani javaslatokat téve a diákok motiválásának növelésére. Ehhez kapcsolódik Póta-Zsiros Emese írása, amely a klasszikus irodalom (nem) nyilvánvaló értékének problémáját járja körül, rámutatva a magas- és populáris kultúra közötti határvonalak újragondolásának szükségességére. A történeti perspektívát Doktorcsik Noémi tanulmánya hozza be, amely a 19-20. század fordulójának színházát mint a művészeti nevelés színterét elemzi korabeli pedagógiai folyóiratok alapján. A szekciót Janurik Tímea írása zárja, amely a népzenei hagyományörzés történeti ívét tekinti át a 18. századi gyűjtésektől napjaink intézményesült formáiig.

A *Digitális Pedagógia* napjaink egyik legdinamikusabban fejlődő területét állítja középpontba. Szabó Orsolya Edit empirikus vizsgálata ötödik osztályos tanulók internethasználati szokásait térképezi fel, rámutatva a képernyőidő és a tényleges digitális kompetenciák közötti eltérésekre. Mongyi Norbert az információs és médiaműveltség fejlesztésének egy specifikus lehetőségét mutatja be a Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának videóinterjú-archívumára épülő IWitness platform oktatási alkalmazásán keresztül. Barta-Boncz Nóra a klasszikus motivációs elméletek relevanciáját vizsgálja a vállalkozói ismeretek oktatásának kontextusában. Geoff Vaughan Merlin Donald „memóriapaloták” elméletét gondolja újra a digitális kor kihívásaira reflektálva, hangsúlyozva a könyvtárak mint strukturált tudásterek megőrzésének fontosságát. Móser Anna a mesterséges intelligencia nyelvtanulásban betöltött szerepét elemzi, áttekintést nyújtva a modern nyelvtanuló applikációkban rejlő lehetőségekről és korlátokról.

A *Nyelvpedagógia* szekcióban Ujhelyi Gábor a nagy nyelvi modellek és a beszédszintézis gyakorlati alkalmazhatóságát vizsgálja a nyelvtanulás támogatásában, különös tekintettel a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztésére. Vigh Ivett Barbara kutatása egy kétnyelvű környezetben elemzi a

szülői attitűdök meghatározó szerepét az óvodai tannyelvválasztásban, feltárva a családi háttér és a nyelvi szocializáció közötti összefüggéseket.

A *Sportpedagógia és Testkultúra* témakörében Széplaki Ildikó és Révész László az elsőéves egyetemisták fizikai aktivitása és mentális állapota közötti korrelációt vizsgálja, empirikus adatokkal támasztva alá a rendszeres testmozgás pszichés jólétre gyakorolt pozitív hatását. Horváth Cintia az iskolai egészségnevelés elméleti kereteit (hivatalos dokumentumok) és gyakorlati megvalósulását (pedagógusokkal készített interjúk) veti össze, rámutatva az elmélet és a praxis közötti szinkronitásokra és eltérésekre.

A kötet további írásai a *pedagógiai gyakorlat tágabb kontextusait* vizsgálják. Czipczerné Bartók Erika a támogató munkahelyi klíma szerepét elemzi a kezdő óvodapedagógusok beilleszkedésében és pályán maradásában. Krakker Anna az erdei iskolák világát térképezi fel a nemzeti parkok kínálatának tükrében, Vargáné Orgován Vivien pedig a roma szakkollégiumok hallgatóinak jövőképét vizsgálja kvantitatív módszerekkel.

A *Neveléstörténet és a pedagógia egyéb kontextusai* szekció mélyebb történeti és elméleti keretet biztosít. Szabó Lilla az ifjúságsegítés, a szociálpedagógia és a neveléstudomány történeti összefonódását tekinti át. Pelesz Nelli a szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet alapításának körülményeit mutatja be levéltári források aprólékos elemzésével. Hegedűs Renáta Ildikó a Néptanítók Lapja korabeli számainak tartalomelemzésével követi nyomon a Montessori-pedagógia magyarországi recepcióját. Szűts-Novák Rita pedig Polcz Alaine életművét elemzi a játék mint megküzdési stratégia szempontjából, javaslatot téve egy opcionális nőtörténeti tematika beemelésére az irodalomoktatásba.

A kötet egészét vizsgálva kirajzolódik néhány központi tendencia. A tanulmányok jelentős része empirikus alapokon nyugszik, konkrét vizsgálati eredményekkel járulva hozzá a magyar neveléstudományi kutatásokhoz. Különösen hangsúlyos a digitális pedagógia és a mesterséges intelligencia gyakorlatorientált megközelítése, amely túlmutat az általános elméleti fejtegetéseken, és a konkrét alkalmazások lehetőségeit és kihívásait elemzi. A kötet írásai emellett következetesen reflektálnak a pedagógiai folyamatok emberi dimenzióira: a pedagógusok és diákok mentális egészségére, a támogató közösségek szerepére és a társadalmi mobilitás személyes vetületeire. A történeti írások pedig emlékeztetnek arra, hogy a jelenkor pedagógiai kérdései mélyen gyökereznek a múltbeli diskurzusokban és intézményi struktúrákban.

Bízom abban, hogy a Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp legújabb száma is értékes forrásként és inspirációként szolgál majd kutatók, gyakorló pedagógusok és a neveléstudomány iránt érdeklődő hallgatók számára.

Szűts Zoltán
egyetemi tanár

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

**IRODALOMTANÍTÁS
ÉS MŰVÉSZETEK**

Populáris regények kínálta intertextuális lehetőségek a homéroszi eposzok tanításában

Kiss Dávid

„Azzal, hogy új kontextusba helyezik a régi történeteket, a fantasy-írók egyúttal egy fontos kulturális közvetítő munkát is elvégeznek: remitológizálnak.” (Keserű, 2021, 125. o.)

Bevezetés

Az irodalomtanítás módszertana körüli szakmai diszkurzus, az ifjúsági irodalmi piac kínálatát motiváló fogyasztói szokások és a fiatalok körében legnépszerűbb könyvlisták összeállításában manifesztálódó implicit olvasói érdeklődés vizsgálata egyértelműen rámutat arra, hogy szükség és igény van a populáris alkotások befogadására. A központosított tantervi struktúra megszorító és dominánsan klasszikus korpuszt előíró jellege miatt minden bizonnyal felértékelődik azoknak a népszerű alkotásoknak a szerepe, amelyek tematikai, motivikus vagy egyéb tartalmi kapcsolódásokon keresztül léptethetők be az irodalomtanítás folyamatába.

Ahogy arra Tokos Bianka (2013) rámutat, *„az irodalomtudomány sokszor kifejtette már, hogy az irodalom alapvető jelensége a textuális folytonosság, ami azt jelenti, hogy minden irodalmi alkotás egy másikat is éltet, és az alkotás egyfajta jelkomplexumként működik”* (Tokos, 2013, 7. o.). Ezt hangsúlyozva vázolja fel Kusper Judit (2019) a tananyag-elrendezés egy (a kronologikus elgondolást helyettesítő) tematikus modelljét, amely az érvényben lévő szabályozásnál jóval több reménnyel kecsegtet szövegek párbeszédbe léptetésére, és ahol *„a közös kérdésfeltevésnek köszönhetően hol tematikus, hol intertextuális szövegcsoporthoz alakulnak ki, melyek éppen arra hívják fel az értelmező figyelmét, ami fölött a kronologikus elv elsiklik: az irodalmat nem teleologikus folyamatként kell elképzelni, sokkal inkább egy olyan szöveguniverzumként, ahol szöveg szöveggel párbeszédet folytat, mindezt annak érdekében teszi, hogy a befogadó minél gazdagabb, szerteágazóbb jelentésárnyalatokat legyen képes komponálni”* (Kusper, 2019a, 34. o.). Ebben a keretben, de multi- és transzmediális megközelítésben tárgyalja napjaink népszerű fantasyalkotásait Keserű József (2021) is, rámutatva azok kettős játéka: egyfelől megjelenítenek eredeti mítoszokat, másfelől pedig azokat újraalkotva saját mitológiákat is építenek.

Kusper elméleti elgondolását Keserű idézett munkája nyomán én is azon az irodalmi területen tájékozódva kívánom konkrét tartalommal, szövegekkel megtölteni, amely működésmódjának, motívumainak, narratíváinak, diákok

számára felkínálható morális értékeinek és közismert szereplőinek köszönhetően kifejezetten alkalmas a populáris művekkel közös, intertextuális játékba való bevonásra, miközben maga is számos populáris alkotás alapjául szolgál: ez az antik mítoszok, szorosabban a homéroszi eposzok világa.

Hozzáférhetetlen hősök? – A jelen felől megközelített múlt

Pataki Elvira néhány éve publikált, remek tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy „*a hagyományos európai oktatásban századokon át vezető szerepet játszó antik mítosz iskolai felülreprezentáltsága miatt mára kiüresedett, unalmassá vált*” (Pataki, 2021, 179. o.). Erre a jelenségre minden valószínűség szerint erősítő jelleggel hat az, hogy az antik irodalom mely évfolyam(ok)on és milyen fókusszal jelenik meg a tantervekben, valamint az is, hogy az irodalomtanításban ma elsősorban az ismeretátadás és a kánonközvetítés dominál, amelyet a ma diákjai kevésbé értékelnek (vö. Kiss, 2020), a tőlük időben és nyelvezetben, valamint meghatározó kulturális referenciák tekintetében is távol eső klasszikus alkotásokat pedig a fiatal befogadók zöme érdektelennek tartja.

A Nemzeti alaptanterv 2020-as módosítására épülő kerettanterv A változata 5–8. évfolyamon, több tanegységben (Család, gyerekek és szülők; barátság, emberi kapcsolatok; Próbatételek, kalandok, hősök) tárgyalja a mítoszokat, azonban minden esetben az antik történetek (pl. Daidalosz és Ikarosz) feldolgozását írja elő, mellőlük hiányoznak a populáris művek, bár a követelmények listájában azt olvashatjuk, hogy a tanuló „*választhatja klasszikus és népszerű ifjúsági regények bemutatását (szemelvények vagy egyéni beszámolók, ajánlások); az érdeklődés felkeltésének céljából*” (Kerettanterv). Korábbi írásomban is hangsúlyoztam, hogy célszerűnek tartom a populáris alkotások tételes említését a tanegységben (Kiss, 2020), kíváltképp, ha a cél a mitikus történetek archetipikus helyzeteinek felismertetése, ezt ugyanis népszerű művek sokasága kínálja egyszerűbb narratíva, érthetőbb nyelvezet és mai, aktuális kulturális referenciák mentén, arról nem is beszélve, hogy napjaink legnépszerűbb populáris alkotásai közül több eposzszerű jellegzetességeket is mutat. A 2022-ben megjelent A Hatalom Gyűrűi-sorozat miatt reneszánszukat élő tolkien történetek, a mozivásznat évtizedek óta uraló képregényfilmek és a játékosok millióit rabul ejtő, történetalapú fantasyjátékok (vö. Keserű, 2021) közismert darabjai is eposzi narratívákat kínálnak, saját mitológiát teremtenek, és a saját közösségükért vagy az egész világ rendjének helyreállításáért tevékenykedő, különleges képességű, eposzi hősöket vonultatnak fel. Ezek a modern hőroszok a ma diákbefogadói körében ismert és elismert karakterek, így az őket szerepeltető populáris univerzumok megalapozhatják a klasszikus alakok élményközpontú megismertetését. Amúgy érdekes megfigyelni, hogy a két világháború között keletkezett magyar prózában a korábbi időkhöz képest szokatlanul sok szépirodalmi mű szól a gyerekekről és a kamaszokról, ugyanis egyszerűen már akkor is korigény volt gyerekekről és/vagy gyerekekhez szólni (Szűts-Novák, 2023).

A 9–12. évfolyam (gimnáziumok és szakközépiskolák) számára készített kerettanterv – a kronologikus tananyag-elrendezésnek megfelelően – a legelső irodalmi tanegységként tárgyalja az antik mitológiát (a görög epikával, azaz az eposzokkal és a lírával együtt). A modul fejlesztési és követelményrendszere a kijelölt művek és elsajátítandó ismeretek tekintetében klasszikus fókuszú, ám megjelenik a listában a mitológiai alapformák (történetek, hősök, narratívák) és műfajok (mítosz, eposz) „*hatása, továbbélése többféle értelmezésben az európai és a magyar irodalomban, képzőművészetben, filmben*” (Kerettanterv), megnyitva ezzel a teret a modern mítoszok és népszerű alkotások bevonása, az intertextualitás mozgósítása felé. A tananyag mennyisége és az annak feldolgozására előírt tízórás időkeret azonban valószínűleg nem teszi lehetővé a szövegköztiség szervezőelvként való kezelését, így a nyílt kánont megbontó alkotások minden bizonnyal csak a klasszikust kiegészítő, mintegy színesítő jelleggel léphetnek be a pedagógiai folyamatba, holott hasznuk bőven túlmutat ezen, ahogy erre korábban utaltam (vö. Kiss, 2021, 2022a).

Ebben a tekintetben szerencsésebb helyzetben vannak a hatosztályos középiskolák, ahol az eltérő tantervi struktúra a mítoszt a Műfaji alapismeretek I. – Az epika tanegység keretében tárja a diákok elé, húsz órában határozva meg annak időtartamát, így itt több idő és alkalom kínálkozik a mitikus történetek populáris művekkel való együtt olvasására. Írásomban elsősorban éppen ezért ezt a tantervi elrendezést szem előtt tartva teszek ajánlásokat a képzési szint korosztálya számára. Ráadásul az iskolai helyi tantervek elkészítésekor a szabadon felhasználható órakeret terhére akár több tanórát is rendelhetünk egy-egy témakörhöz, tehát ahol erre van hajlandóság és kísérletező kedv a magyartanári munkaközösség részéről, ott a populáris irodalmi alkotások tanórai feldolgozásának még kedvezőbb feltételei alakíthatók ki.

A népszerű irodalom alkotásainak tananyagba emelésére azért is van szükség, mert a klasszikus kánon és műveltség önmagában már egyre kevésbé vonzó a fiatal generációk számára. Ahogy azt Pataki is említi, „*a korszerű tudás fogalmának radikális átalakulása, a tananyag ennek hatására lezajlott módosulása következtében a klasszikus műveltség mint univerzális, az egyén számára biztos intellektuális, etikai és esztétikai bázist jelentő háttértudás mára letűnni látszik*” (Pataki, 2020, 91. o.).

Ezek a tendenciák mind tetten érhetők a klasszikus szépirodalom olvasásának mint szabadidős tevékenységnek a fiataloknál tapasztalt visszaesésében. Az antikvitás remekeinek vonatkozásában Pataki szerint ez annak tudható be, „*hogy a formai kísérletezésről eleve lemondó, a műveltségét tekintve igen heterogén nagyközönség számára jól bevált cselekménysémákat és ismétlődő karaktereket kínál, a befogadó részéről különösebb koncentrációt nem igénylő akciódús mitológiai fantasy a gondolatiségében és nyelvében sokkalta bonyolultabb, emellett az oktatásból is fokozatosan kiszoruló kanonikus művektől vonja el az olvasókat*” (Pataki, 2020, 91. o.). Vitatom a szerző álláspontját, miszerint épp a mitikus témákat újraíró populáris alkotások tántorítanak el a fiatal befogadókat az

antik művek elolvasásától. Tény az, hogy a klasszikus kánon olvas(tat)ása mára állandósult problémává vált az oktatásban, ennek okait azonban én nem a populáris irodalom kánontól eltávolító hatásában, hanem elsősorban a technikai környezet irodalmi szövegek olvasása ellen ható működésében, valamint az oktatás történeti megrögzöttségében, annak anakronisztikus jellegében látom.

A minket körülvevő digitális kultúra tartalmaival „szemben az olvasókönyvek és kötelező olvasmányok behatárolt terjedelmét és tartalmi egységeit a tanulók statikusnak, kőbe véstnek és így nehezen befogadhatónak érzékelik, és a közösségi médiához képest alacsony szintű élményszerűséget nyújtanak” (Kiss és Szűts, 2021, 67. o.).

Ahogy korábban is megjegyeztem (Kiss, 2022b), látszólag ma a történetiség koncepciója helyett sokkal inkább a jelenre vonatkozathatóság dominál. Ebben a folyamatban jut(hat) kiemelkedő szerep a populáris műveknek, amelyek összekapcsoló szerepet tölthetnek be klasszikus és kortárs között, multi- és transzmediális jellegükénél fogva pedig a nyílt és ellenkánon közötti kulturális és mediális szakadékot is áthidalhatják.

Alternatív olvasmánylista a homéroszi eposzok tanításához

Minden olyan munka, amely bizonyos tematikus megfontolások mentén állít össze korpuszt, szükségszerűen szelektálni kényszerül az elérhető alkotások tág köréből. Az elsősorban gyakorló magyartanároknak és magyartanár szakos hallgatóknak szóló listába olyan szövegeket válogattam, amelyek véleményem szerint jobban illeszkednek a 14-15 éves korosztály érdeklődéséhez, olvasói igény szintjéhez, a gimnáziumok képzési és oktatási céljaihoz, és a magyartanárok is előszeretettel olvashatják őket. Gyűjtésem eredményeképp egy olyan listát mutathatok be, amely az antik eposzok mitikus bázisának újraírása, a fontosabb szereplők alakjában és az eposzszervező motívumok kiaknázásában rejlő intertextuális lehetőségek mellett több zsánert is felvonultat.

Helyet kapott ebben az alternatív kánonban a trójai háború előzményeit és eseményeit részletesen bemutató többkötetes történelmi regénysorozat (David Gemmell: Trója I-III.), mely az elbeszélt cselekmény mellett a mítosz működését, a mitikus gondolkodást is dekonstruálja; egy különleges mitológiai lényt főszereplővé avató, kifejezetten fiataloknak szóló YA-fantasy¹ (Alexandra Christo: Egy birodalom végzete), amely bár a többi alkotáshoz képest nem kapcsolódik szorosan az eposzok világához, ám számos mitológiai motívumot remekül aknáz ki, s kalandregényekre jellemző narratívája és izgalmas cselekményszövege könnyen olvashatóvá teszi; szövevényes és sokrétű science fiction (Dan Simmons

¹ Kuspér Judit (2019b) a gyermek- és ifjúsági irodalmi kánonok vonatkozásában az angolszász terminológiát alkalmazva a YA-literature (young adult, azaz ifjúsági irodalom) gyűjtőfogalom alá rendeli azokat a kánonokat, „melyek közé az elmúlt egy évtized népszerű műfajai sorolhatók (pl. disztópiák, krimik, iskolaregények, sci-fik, fantasyk stb.)” (8. o.), a YA-fantasy tehát elsősorban fiatal olvasókat megszólító fantasztikus műveket jelöl.

Ílion-duológiaja), amelyben az „olümposzi istenek” újra megrendezik a trójai háborút a Mars felszínén; végül a világhírű Percy Jackson-sorozat második kötete (Rick Riordan: A szörnyek tengere), amely Odüsszeusz útját rajzolja újra sok leleményes ötlettel és a sorozatra jellemző, sajátos humorral.

A fent említett alkotások mellett – melyeket részletesebben, különböző szöveghelyeik kommentált idézésével, módszertani és tematikus javaslatokkal ellátva mutatok be – említés szintjén ajánlok további műveket is, amelyek ugyancsak hozzáadhatnak az antik eposzok tanulásának élményéhez, akár bizonyos részleteik tanórai feldolgozásával, akár ajánlott olvasmányként, ám részletesebb feltárásuktól tanulmányom terjedelmi kereteire és tartalmi fókuszaira való tekintettel most eltekintek.

Kusper Judit (2023) izgalmas és újszerű gondolatkísérletében a művek által kialakított terek, valamint mesei és eposzi szimbólumok felől közelít az antik szövegek újraírásai felé. Megállapítja, hogy *„az eposzi és a mesei tér összetettsége s szimbolikus teljesítménye több ezer éve vezérfonala az önmagát kereső befogadónak: gondoljunk csak Odüsszeusz közmondásos bolyongására, a bejárt út tapasztalatára, de előttünk lebeghet Trója példája is, ahol egy falakkal körülvárt térért folyik a harc”* (Kusper, 2023, 118. o.). A homéroszi eposzokkal párbeszédet folytató kortárs alkotások ismertetésekor én is mű és befogadó relációjában keresem a szövegek helyét az oktatásban, ám elsősorban a mítosz mint világmagyarázat és performatív műfaj kettősége, valamint az eposzi hősök és motívumok átvétele, transzponálása mentén.

Mítoszválas, mítoszeremtés és közvetítettség: a trójai háború és hőseinek rajza a populáris regényekben

Talán furcsának tűnhet, hogy az Iliászt megidéző művek közül nem olyat választottam, amely a főszereplőt, Akhilleuszt vagy a mondakör fontosabb alakjait (Helené, Párisz, Hektór stb.) helyezi a középpontba, hanem egy olyan regénysorozatot, melyben Vergilius eposzhőse, Aineiasz van a fókuszban, holott előbbiből több is akad. Nagy népszerűségnek örvend Madeline Miller Akhilleusz dala című alkotása, mely Akhilleusz és Patroklosz fiatakorán és hamar intim viszonyra mélyülő barátságán keresztül kalauzol el minket a trójai háborúig, emberibb oldaláról mutatva be ezzel a két hőst. Kézenfekvő narratívát kínál Nathalie Haynes magyarul 2022-ben megjelent regénye, az Ezer hajó is, amely egymáshoz lazábban kapcsolódó elbeszélésekből rajzolja ki Trója ostromát, a történetek elbeszélőivé (és így az események legfontosabb alakjaivá) pedig a nőket (Pénélopeiát, Iphigeniát, Helenét vagy épp Athéné istennőt) teszi, ezzel helyezve el a történetben a kánontól eltérő hangsúlyokat, ugyanis a kánonban az eposzok elsődlegesen férfiförténként működnek.

Külön írást érdemelne ez a téma, amelyben a mítoszok női hőseit főszereplőként megjelenítő regények a tradícióval ütköztetve kerülhetnének bemutatásra. A hagyományosan férfifókuszú mitikus történetek és eposzok női szereplőinek

revideálása és rekanonizációja nem újkeletű jelenség az irodalomban, eklatáns példája nálunk Szabó Magda regénye, *A pillanat*, mely Creusa sorsát transzformálja át. A korábban említett író, Madeline Miller több alkotása szintén ebbe a sorba rendezhető: a *Kirké* az *Odüsszeiából* ismert varázserejű nő sorsát mutatja be egyedi módon (rőla még Rick Riordan regénye kapcsán lesz szó), 2013-as novellája (*Galatea*) pedig a *Pügmalión-történet* szobor-nőalakjának állít emléket. Miller prózájára jellemző, hogy elsősorban nem mitikus figurákként, hanem önálló individuumként ábrázolja hőseit. Itt megjegyezném, hogy számos más női szerző szerepeltetése is hasznos lenne a kerettantervben. A magyartanításban módszertanilag az egodokumentumok pedagógiai szerepe kapcsán lenne érdemes foglalkozni például Polcz Alaine-nel, akinek irodalomterápiában is már helyet kapnak a művei, élet- és munkatapasztalatai jól hasznosíthatóak (*Szűts-Novák*, 2025).

Hasonló poétikai eljárásnak lehetünk tanúi David Gemmell rendkívül olvasmányos, nagy műgonddal megírt *Trója-trilógiájában* (*Az Ezüst Íj Ura* I-II., *A Villámlás Pajzsa*, *Királyok bukása*), amely a kétezres években jelent meg, s aminek minden esélye megvan arra, hogy klasszikussá váljon. A regény elég szabadon kezeli az eposzi örökséget, új alakok beemelésével és a kanonizált szereplők bizonyos tulajdonságainak, valamint a cselekmények sorának megváltoztatásával épít saját, fiktív történelmi világot (*Keserű*, 2021). Gemmell regényét – számos egyéb erénye, például a regényvilág egyedi történelem- és mítoszteremtése, valamint az eposzi hősök demitizálása mellett – azért tartom figyelemre méltónak, mert a mítoszt mint a sokaság szemében még regnáló, elfogadott, de a természet valódi, tehát isteni akcióktól mentes működésére lassanként rádöbbenő individuum számára folyamatosan érvényét veszítő világmagyarázatot használja, és így a mítosz a regényben már nem világmagyarázatként, hanem sokkal inkább csak az imaginárius történet szintjén működő narratívaként szolgál.

A regény – és a mondavilág – egyik fontos motívuma a hajózás, ehhez az eposzokban is lényegi jelentéselemek kapcsolódnak, Gemmell világában tengeri ütközetek, utazások, szigetek, sorsalakulások összekötő jegye. A mítosz és mitikus gondolkodás szerepeltetése és annak megkérdőjelezése is gyakran ehhez a motívumkörhöz kapcsolódik, s rögtön a regény elején szövegszervező tényezőként jelenik meg, mikor a főszereplő hajóját az egyik szereplő, az „öreg” túl nagyknak nevezi:

„– Poszeidón, a hatalmas isten nem szereti a nagy hajókat. Kettétöri őket. Gersom felnevetett, mert azt hitte, a másik csak tréfál.

Az öreg erre sértődött képet vágott.

– Nyilvánvaló, hogy nem ismered a tengert, fiatal barátom – felelt mereven. – Az öntelt hajóácsok minden évben egyre nagyobb hajókat építenek. És azok minden évben elsüllyednek. Ha nem az istenek, akkor kik okozzák ezeket a katasztrófákat? [...] Nem, a hajó el fog süllyedni, amikor Poszeidón beúszik alá.” (Gemmell, 2010, 12–13. o.)

Fiatal és öreg beszélgetésében nemcsak generációk közötti különbséget, hanem világnézeti dichotómiát is felfedezhetünk. A Gersomnak nevezett egyiptomi nem a görögség örökölt mitikus világképén keresztül tekint az őt körülvevő környezetre, ezért nehezebbre esik elfogadni a sokat látott, tapasztalt tengerész magyarázatát, aki a metafizikára irányuló kérdésére valójában nem vár választ, azt ugyanis számára az már eleve magában hordozza. Tehát ezek a történetek, a mítoszok, melyeket az idősebbek hagyományoznak át a fiatalabbakra, a legtöbb ember számára az egyedül érvényesnek tekinthető tudást jelentik, a tapasztalható természeti jelenségek mögött rejlő isteni működést közvetítik:

„Az istenek a viharok idején járnak. A kis Phia tudta ezt, mert anyja gyakran mesélt neki történeteket a halhatatlanokról: arról, hogy Árésznek, a háború istenének a lándzsája tűnik fel a villámokban és hogy Héphaisztosz pörölye okozza a mennydörgést. Mikor a tengerek megharagszanak, akkor Poszeidón úszik a hullámok alatt, vagy éppen delfin vontatta kocsián száguld a Nagy Zöldön át.” (Gemmell, 2010, 21. o.)

Az előbbi, a hajó méreteivel kapcsolatos történetyszál végül mítosz és logosz mint egymásnak ellentmondó, egymást kizáró világfelfogás kinyilvánításába torkollik, melyet a következő idézetben érhetünk tetten:

„Khalkeusz hallotta, hogy mit suttognak egymás között a küproszi ácsok, amikor a hajótörzs gerendázatát munkálták meg: »El fog süllyedni, amint Poszeidón alá úszik!«

Amikor Poszeidón alá úszik!

Miért kell az embereknek mindig az istenek tetteibe kapaszkodniuk, amikor egyszerűen csak a természet erőiről van szó? Khalkeusz tudta, hogy a hosszabb hajók miért süllyednek el a viharban és annak semmi köze nem volt a haragvó istenekhez. A háborgó vízben a hajó fel-lemozgása nagyobb és egyenetlen nyomást gyakorol a hajógerinc közepére.” (Gemmell, 2005, 43. o.)

A mítosz Gemmell világában azonban nem kizárólag örökölt tudásként, hanem jövőre vonatkozó jóslatként is megjelenik (ahogy a kánon szerint Akhilleusz életének lehetséges kimenetelét is ez határozza meg), Agamemnón a közelgő háborúval kapcsolatban kért jóslatában saját sorsának alakulásáról is értesül, amelyből nevének és történetének mítosszá válására ismerhetünk:

„Örökké fogsz élni, Agamemnón, az emberek szívében és gondolataiban. Míg apád neve a porba hullt és elhordták az idő suttogó szelei, addig a tiédet gyakran és hangosan emlegetik majd. Mikor vérvonalad emlék lesz már csupán és minden királyság porrá omlik, a nevedet még akkor is visszhangozzák. Ez az, amit láttam.” (Gemmell, 2010, 18. o.)

A mítoszok által közvetített naiv világkép a regény számos pontján felbukkan (az egyik tengerész szerint a világ végén például vízesés zúdul a sötét szakadékba), s a számtalan történet közül sokszor már a szereplők sem tudják, melyik igaz, melyik nem („ezt a történetet még nem hallottam...”, „rengeteg történet kering

róla”, „tetszettek a történeteid”, „a Nagy Zöld minden kikötőjében keringtek regék hősookról”), ezáltal a regény folyamatosan problematizálja a mítosz működését, valódiságát. Úgy gondolom, hogy a mítoszhasználatnak ez a sajátossága amellett, hogy érdekes és színes adalékként szolgálhat az iskolai tananyag mitikus történeteinek befogadásához, megnyitja az utat a különböző mítoszváltozatok egyidejű jelenlétének, a szóbeliségben gyökerező történetek sokféleségének megértése felé, s olyan kreatív írásgyakorlatokat is megalapozhat, amelyekben a tanulókat az ismert motívumok és szereplők felhasználásával saját mítoszok kitalálására ösztönözzük.

Ugyanis éppen ezt a gyakorlatot végzi a regénybeli Odüsszeusz is, akit a kánonból ismert személyiségegyei és tulajdonságai (találékonyság, eszesség, jó vezetőkéesség) mellett elsősorban elképesztő történeteinek kitalálása és mesélése tesz érdekessé. A legismertebb eposzi hős alakja magát a történetmesélést is reflexió tárgyává teszi a regényben (Keserű, 2021), amelyet a következő részletek idézésével példázok. Ithaka királya a regény világában is ismert hősnek számít, amit jól mutat első találkozója egy újonc hajóssal, a legény ugyanis nem ismeri fel hősünket, aki ezt saját hírnevére tett, kissé arrogánsnak tűnő utalással kéri számon: „Talán nem hallottál még rólam a csodás mesékben? Életem legendáit nem regélték el neked a főzőtüzek körül?” (Gemmell, 2010, 70. o.) Miután a hős felfedi kilétét az ifjú előtt, a következő párbeszéd zajlik le közöttük:

„– Rólad valóban hallottam már. Nagyapa azt mondja, hogy te vagy a világon a legnagyobb hazug, és te meséled a legjobb történeteket. Elmesélte nekem azt, amikor a hajódat egy nagy vihar felkapta és egy hegyoldalba vetette, ahol kettévágtad a vitorlát és az evezőkhöz kötötted, majd szárnyként csapkodva velük visszarepültél a tengerbe.

– Bár egy időre eltévedtünk a felhőkben és nekem kötélnek kellett leereszkednem, hogy visszataláljunk a vízre.

A fiú felnevetett.” (Gemmell, 2010, 71. o.)

Az idézett részlet több szempontból is figyelemre méltó. Miután a hős azonosítja magát, a fiatal megerősíti Odüsszeusz hírnevét (akiről a nagyapjától hallott, tehát a „hőstettek” feltehetően régmúlta nyúlnak vissza), ám a regény szövegében kurzívval szedett *valóban* szó azt a kétértelműséget is jelöli, hogy Ithaka királyának híre kétes értékű, talán nem is érdemes komolyan venni. Ezt a fiú szavai és későbbi nevetése is nyomatékosítja, nagyapja ugyanis olyan hazudozóként hivatkozik a hősrre, akinek ez egyben a legnagyobb érdeme is, hiszen a legjobb meséket ő meséli, s a főzőtüzek körül épp az ilyen legendák számítanak. Odüsszeusz tehát hazugként jelenik meg előttünk, hihetetlen történetei azonban bizonyos szituációkban és kulturális környezetben igazságként tételeződnek fel (Keserű, 2021). Mindezt a fiú rögtön egy olyan példával igazolja, amely nyilvánvalóan képtelen történet (még a természetfeletti istenek által benépesített világban is), ám látható, hogy mégis széles körben terjed a hajósok között, akik bár annak tudatában vannak, hogy a hallott történetek nem igazak, ám képzeletüknek épp ezekre a varázslatos mesékre van szükségük, ezért nézik el Odüsszeusznak,

hogy megtörténtként meséli el a kitaláltat. Ez magyarázhatja a következő párbeszéd lejátékozását közte és a hajósok közt:

„– Akartok hallani egy igaz történetet?

– Nem, mi a te egyik történetedet akarjuk hallani!” (Gemmell, 2010, 91. o.)

A regénybeli Odüsszeusz – és egyben az író – legnagyobb furfangja az, hogy a homéroszi eposzból ismert kalandokat meséli el, évekkal azok valódi megtörténte előtt. Először – a fentebb idézett párbeszéd folytatásaként – a küklopsszal való találkozás gyanúsán ismerős eseménysorát (pontosabban annak egy rögtönzött változatát) meséli el a hős a hallgatóságnak, ezt még lehetne véletlennek tekinteni, ám később már teljesen egyértelművé válik a regénybeli és eposzi történetek azonossága. Ugyanis ahogy később megtudjuk, *„a múlt évben, Agamemnón udvarában, az Oroszlános teremben egy fenséges és epikus történetet kerekített egy titokzatos szigetről, amelyen a boszorkánykirálynő uralkodott, aki az embereit disznókká változtatta”* (Gemmell, 2010, 99. o.). Itt tehát a Kirké-mítosz csupán a remek mesélő képzetének szülöttjeként jelenik meg, amit semmiképp nem tekinthetünk megtörténtnek (ugyanígy „találja ki” nem sokkal később a hős Medúza mítoszáét is), azaz a kánonból ismert mitikus történetek itt fikcióssá válnak (Keserű, 2021). Homérosz eposzát a regény felől olvasva így Odüsszeusz ötleteinek és kitalációinak egyfajta gyűjteményeként értékelhetjük. Ez a szerzői megoldás azért is bravúros, mert rámutat a mitikus szövegek valóságának megbízhatatlanságára (Keserű, 2021), egyben a fikció működésére, a diákokhoz pedig közelebb hozhatja Odüsszeusz alakját, felkeltheti érdeklődésüket a homéroszi „változat” iránt. Ezt a kánonbontást H. Nagy Péter is körüljárja írásában, szerinte *„a jelenség úgy is megközelíthető, hogy egy rég letűnt közösség (és kultúra) számára a homéroszi változat volt az elsődleges, egy mostani számára azonban a gemmelli lehet az. Ha a trójai háború történetét a fantasy kontextusában olvassuk, megnyílhatnak a történet olyan csatornái, melyek addig elzárva maradtak. Gemmell műve tehát azzal szembeesít, hogy a hősi epika populáris áthelyezése visszavezethet a mítoszig, és képes újradinamizálni annak alapjait”* (H. Nagy, 2018).

A nagy hős regénybeli történeteinek kommentárjai a mese és mítosz performativitására is utalnak. Az elbeszélő adja tudtunkra, hogy a hős *„történeteinek varázsa volt [...] Mindet képzelet szülte, mégis igazzá váltak valami módon”* (Gemmell, 2010, 98–99. o.). A performativitás nemcsak abban érhető tetten, hogy a mindenki által kitaláltként elfogadott mese igaz történetként kezd el hatni (és később eposzként válik kánonná), hanem a regénybeli szereplők viselkedését is meghatározza. Mikor Odüsszeusz hajóját kalózkodok támadták meg, legénységének *„minden tagja hősként harcolt, hogy megfeleljenek a meséknek, amiket Odüsszeusz mesélt róluk”* (Gemmell, 2010, 99. o.), tehát az eposzi hős meséi performatív erővel bírnak, képesek átformálni a valóságot (Keserű, 2021).

H. Nagy Péter ekképp foglalja össze a regényvilág általam is kiemelt és részletezett értékeit, mítoszteremtés és -közvetítés kettősségét: *„David Gemmell Trója-ciklusa egy sor ragyogó ötlettel gazdagítja, illetve módosítja a trójai háború*

homéroszi változatát. A szereplők között Akhilleusz és Odüsszeusz nincs kitüntetett pozícióban, az eseményeket egyaránt látjuk a trójaiak és az akhájok, a királyok és a katonák, a férfiak és a nők, a gyermekek és az aggastyánok, a győztesek és a vesztesek szemszögéből. A történetből hiányoznak az istenek, viszont az elbeszélés számos mítoszt fűz össze a trójai mondakörrel (pl. a rómain és a mózesit). Másrészt olyan világ ez, amely tudatában van önnön mitizálhatóságának” (H. Nagy, 2018).

A Trója-trilógia fentebb idézett eseményei és jelenetei időben mind a közelgő háború előtt játszódnak, Akhilleusz alakjának és a trójai háború eseményeinek rövid bemutatásához már listám másik alkotását, Dan Simmons Ílion című sci-fi-regényét választom.

Hegy Zoltán Imre provokatív költői kérdések sorával nyitja meg a Dan Simmons duológiájának második részét, az Olümposzt tárgyaló írását, amellyel akarva-akaratlanul is az olvasás általam is feltárt technikai megközelítésére és a klasszikus irodalom olvashatóságára irányítja a figyelmet: „*Ugyan hány diáknak van ereje és ideje tényleg hozzálassulni egy olyan, maga tempóját olvasóra követelő eposzhoz, mint az Iliász? Vagy hánynak van türelme és kíváncsisága egy olyan sokrétű, figyelmet feszítő drámát a virtuális jelenlét, mobilozás nélkül végigülni, mint A vihar?*” (Hegy, 2018)

A regény(ek) néhány részletének idézése és méltatása előtt nem kerülhetek meg azonban egy fontos tényező: Dan Simmons műve teljes egészében minden bizonnyal nem feldolgozható tanórai keretek között, ám úgy vélem, ez egyrészt szükségtelen (a regény néhány szöveghelyének beillesztése a tanórába elegendő többletet jelenthet az eposzok tárgyalásához és az egyébként közkedvelt sci-fi zsáner felmutatásához), másrészt nem is feltétlenül cél a regény teljes szövegének olvastatása, ami (nagy terjedelme, összetett intertextuális utalásrendszere és erősen technikai nyelvezete okán) tapasztaltabb és tájékozottabb olvasóként is nagy kihívást jelent. Ám ezek a jellemzők egyben a duológia legnagyobb erői is, általuk a regény bátran mutatható fel a magas irodalom és populáris irodalom értékalapú szembeállításának idejétmúlt vitájában (vö. *Bárány*, 2014) mint olyan népszerű alkotás, amely minden tekintetben „felveszi a versenyt” a klasszikusokkal.

Írásom terjedelmi korlátai és tartalmi fókusza nem teszi lehetővé Dan Simmons művének alaposabb ismertetését. A mű számomra jelentésszerű történetisége röviden és leegyszerűsítve arra az ötletre épül, hogy a trójai háború újrajátszódik a Marsra. „*Már az alapötlet, hogy a trójai háború áthelyeződik a távoli jövőbe és a Marsra, elég bizarrnak tűnik, és nyilvánvalóan magyarázatra szorul. Nos, mindez technológia kérdése. A földi világ radikális átalakítását követően a poszthumánok elhagyják a bolygót, egy bránlyuk segítségével összekötik Tróját a marsi Olympus Monsszal, a kvantumteleportáció felhasználásával pedig görög istenekként élnek tovább.*” (H. Nagy, 2018)

A Gemmell-regénynél részletesen feltárt mítoszalakítás és tudatos kánonlebontás a Simmons-mű kapcsán is megkerülhetetlen, a történet elbeszélője

és (egyik) főhőse ugyanis Thomas Hockenberry, aki foglalkozását tekintve szkholiaszta, azaz Homérosz-komentátor vagy Íliász-kutató, s akinek egyetlen és legfontosabb feladata, hogy megfigyelje és feljegyezze a háború eseményeit, mégpedig azért, hogy ellenőrizze, minden a homéroszi változatnak megfelelően történik-e. Az események egy darabig hűen követik a homéroszi narratívát, ám abból, ahogy az elbeszélő rögtön a mű elején felhívja az olvasó figyelmét az eposz és a marsi valóság különbségeire, sejthetjük, hogy hamarosan megbomlik az eposzi és marsi narratíva párhuzamossága, így „*a krónikások adatvédelme ellenére a homéroszi világ lépten-nyomon átalakul, a háború többszörös eltérülése után az Iliász zárlatánál siklik ki véglegesen, Akhilleusz ugyanis Patroklosz halálát követően – Hektórral az oldalán – az istenek ellen fordul*” (H. Nagy, 2018).

Maga az elbeszélő is feladja megfigyelői státuszát a mű egy pontján, és egy alakváltó szerkezet segítségével, Parisz képében elcsábítja Helenét. Ennek a szerzői eljárásnak a megismertetése tanórai keretek között is elképzelhető, és értékes többlettel szolgálhat az eposzok feldolgozásához, a diákokat ugyanis ezzel arra ösztönözhetjük, hogy (szöveg)tudásuk birtokában! gondolják végig, az eposz melyik szereplőjének bőrébe bújnának, kivel (és miért) azonosulnának, vagy éppen hol és miért változtatnának az eposzi történet menetén. Ehhez pedig elegendő alapot nyújthat számukra a homéroszi eposzok cselekményének vázlatos ismerete, nem szükséges a teljes eposzi szöveg elolvasása sem. A regény kezdése is a kánonkövetés és -megbontás struktúráját villantja fel, mikor szó szerint idézi Homérosz eposzának bizonyos szöveghelyeit, s ezzel a propozíció és invokáció hagyományos eposzi kellékeit is a regényvilág terébe transzponálja, sajátos hangulati értékkel ruházva fel azokat (vö. Simmons, 2015, 6. o.).

Mivel a regénybeli elbeszélő megfigyel, értelmez, kommentál, ezért a homéroszi eposz szereplőivel kapcsolatban sem szorítkozik tárgyilagos leírásokra, személyes véleményének és sajátos asszociációinak köszönhetően az ismert alakok egyedi színezetet kapva jelennek meg előttünk. „*Akhilleusz erősebb, fiatalabb és sokkal szemrevalóbb Agamemnónnál, a napra lehet nézni, de rá nem. Több mint kilenc éve, a hajók felsorolásánál pillantottam meg először, és akkor úgy gondoltam, hogy alighanem Akhilleusz még az istenekhez hasonlatos hősök közül is messze kiemelkedik: testi ereje és parancsnoki tekintélye révén mindenki mást lenyűgöz. Azóta rájöttem, hogy szépség ide, tekintély oda, Akhilleusz meglehetősen bárgyú alak: úgy kell elképzelni, mint egy nagyságrendekkel jóképűbb Arnold Schwarzeneggert.*” (Simmons, 2015, 18. o.) Az idézett szövegrészben a homéroszi kánonhoz való egyéni viszonyulás (hagyománytisztelet és -újraírás) mellett a kortárs populáris művek egy másik lényegi jellemzője jelenik meg, mégpedig a kulturális referenciák aktualitása és az ebből fakadó frissesség. Nem szorul bővebb magyarázatra, hogy miért könnyebb (és talán szórakoztatóbb) a ma fiataljainak a közsímsert akciószínész képében elképzelni Akhilleuszt, mint rekonstruálni alakját Homérosz szövege vagy egy görög vázarajz alapján.

Odüsszeusz külső leírása Akhilleusznál jóval visszafogottabb, mondhatni kánonhoz közelebb. „*Odüsszeusz viszonylag közel áll Agamemnónhoz, de szemmel*

láthatólag nem az ő pártját fogja az egyre hevesebb vitában: egy fejfel alacsonyabb a seregek vezérénel, de válla és mellkasa szélesebb. Úgy mozog a görög vezérek között, mint a birkák közé vegyült kos, tekintete és cserzett, barázdált arca éles eszéről és leleményességéről árulkodik. Eddig még egyszer sem váltottam szót Odüsszeusszal, de remélem, nyílik rá alkalmam, mielőtt véget ér a háború és a görög hős útra kel.” (Simmons, 2015, 18. o.) A leírásban amellet, hogy a görög hős legismertebb epitheton ornansai köszönnek vissza (a leleményesség és éles ész), egy archaikus hatású hasonlattal is találkozunk (birkák közé vegyült kos), ez a kettősség (modern nyelvezet és archaikus kifejezések, trópusok) pedig a regény egész szövegvilágára jellemző.

Tengerek veszélyei – az Odüsszeusz-mítosz alakjai és motívumai a populáris regényekben

Alexandra Christo Egy birodalom végzete című regényének alapotívumát az Odüsszeia egyik epizódjának meghatározó alakjai, mitikus lényei, a szirének adják. Róluk az eposzban nem sok szó esik, az alábbi rövid idézetben értesülünk róluk, s Christo regényének olvasásakor élhetünk a gyanúperrel, hogy a szerzőt is ezek a sorok ihlették művének megírásakor:

„Szirénekhez fogsz legelőször elérni: az összes embert mind elbűvölik ők, ki elér közelükbe. És aki esztelenül közeleg s meghallja a szirénzengzeteket, felesége s az apró gyermekek otthon azt többé sosem üdvözlik, neki már nem örülnek, mert csengőszavu dallal a két Szirén megigézi”.

(Odüsszeia, 12. ének)

Ahogy említettem, a mű inkább csak központi motívumát tekintve kötődik az antik eposzokhoz (ezért nem is tárgyalom részletesen), az író regénye ugyanis a sziréneket teszi meg főszereplővé, két királyságot, az emberekét és a szirénekét helyezve szembe egymással. Amiért mégis fontosnak gondolom említését (és magyartanárokkal való megismertetését), az két jellemzőben ragadható meg. Egyrészt narratíváját, nyelvezetét és cselekményszövegét tekintve (a Percy Jackson mellett) ez az alkotás tekinthető a szó szoros értelmében vett YA-fantasynak (ami tehát a leginkább számot tarthat a fiatal olvasók érdeklődésére), másrészt a szerző a szirének mellett egyéb ismert mitológiai motívumokat is beépít a regény világába, amelyek érdekessé teszik a mítoszokkal/eposzokkal való együtt olvasásra.

A történet egyik főszereplője egy szirén, akinek az a feladata, hogy emberi szíveket gyűjtsön. Lira királyi családból származik, tisztelet övezi a víz alatti világban, egyike a legveszélyesebb sziréneknek. Egy földi herceg szívét akarja begyűjteni, ám vállálásának teljesítése közben kudarcot vall. Ezért anyja, a Tenger Királynője büntetésből emberré átváltoztatja, és megfosztja a szirének bűvös képességétől is. Nagy és nehéz feladat elé néz: a téli napfordulóig el kell vigye anyjának Elian herceg szívét, vagy örökké ember marad. A regény ezzel a

történetelemmel az átváltozástörténetek sorába illeszkedik (és előkészítheti későbbi klasszikus olvasmányok, például Kafka művének értelmezését). A metamorfózis (ahogy minden ilyen jellegű alkotásban) módot ad a hősnek arra, hogy saját magát és az őt körülvevő világot újszerű nézőpontból tapasztalja meg. Az emberi külső először idegen és korlátozó Lira számára, azonban a cselekmény előrehaladtával ember voltának pozitív, érzelmi oldalával is szembesül, s ez szembefordítja saját fajtájával (elsősorban anyjával).

A regény másik főszereplője ember, Lira méltó ellenpontja a mű elején. Elian herceg (aki az egyik leggazdagabb emberi királyság trónörököse) a palota helyett igazán az óceánon érzi magát elemében. Mindenre elszánt legénységével szirénekre vadászik. Ő menti ki az emberi alakba kényszerült szirént a tengerből, és ezzel bonyodalmak egész sora kezdődik a történetben. A kalandregényeket idéző cselekmény során természetesen szerelem szövődik a két ellenség között, a mű tehát jól bevált sémákból és kiszámítható panelekből építkezik, elbeszélésmódja azonban kettős, ugyanis a két főszereplő fejezetről fejezetre váltakozva meséli el a történetet, mindeközben pedig a regény kreatív és ötletes módon építi be saját világába a Midász-mítosz motívumait.

Az emberek királyságát ugyanis mérhetetlen gazdagság jellemzi, s ez teremt kapcsolatot az ismert mondavilággal. A mű szövege konkrétan utal a Midász-mítosra, például mikor Lira a szirének énekéről mesél: *„Kiemelkedünk a habokból, és kinyitjuk a szánkat. Tökéletes összhangban éneklünk, midásziul, a legelterjedtebb emberi nyelven, amelyet minden szirén jól ért és beszél. Nem mintha számítanának a szavak: maga a zene babonázza meg őket”* (Christo, 2021, 16. o.). A midaszi királyság leírásánál pedig a szerző az arany ismétlődő, halmozásos szerepeltetésével hangsúlyozza a mítosz legfontosabb motívumát. Erre jó példa Elian egyik első elbeszélői megszólalása, ahol egy fejezeten belül is többször találkozhatunk az arany megjelenésével: *„aranyként ragyog az óceán”, „aranynak tűnik”, „színaranyból készült”, „az én szívemnek is aranyból kellene lennie”, „aranyból formázták a fentiek”, „több száz apró aranylámpás lebeg”, „természetesen aranyból”, „arannyal borított város”, „lebegő aranygömbök”, „aranypermet”, és még sorolhatnám.*

A regényt akár a mítoszok tanításánál, akár Homérosz eposzának tárgyalásánál használhatjuk a tananyag gazdagítása céljából, de ajánlott olvasmányként mindenképp érdemes megismertetni a diákokkal, ugyanis elképzelhető, hogy kedvet kapnak az antik szövegek olvasásához azok, akiket megfog a mű sajátos hangulata.

A neveléstudományi mellett főképp irodalmi fókuszú írásomat a Percy Jackson második részének, A szörnyek tengerének bemutatásával és ajánlásával zárom, amely az Odüsszeusz-mítosz számos mítémáját (mítoszalkotó összetevőjét) írja újra. Ahogy korábban is vázoltam (Kiss, 2022a, 2023), Rick Riordan világhírű regénysorozata, a Percy Jackson arra az alapötletre épül, hogy a görög mítoszokban megörökített istenek valóban léteznek, és mivel halhatatlanok, ezért napjainkban is

jelen vannak, az Olümpossal együtt folyamatosan vándorolnak, mindig az éppen regnáló civilizáció és kultúra központjában, ikonikus helyszínén élnek.

A folytatásos sorozat második része, *A szörnyek tengere* címével is evokálja a homéroszi eposzt, megjelenítve annak központi motívumát, a tengeren történő hajózást. Ebben a regényben Percynek közeli barátját, Grovert, a szatírt kell megmentenie az Odüsszeiában is megjelenő küklpsz, Polüphémosz fogságából. A szatírhoz az út a veszélyekkel teli Szörnyek tengerén át vezet, amelyet kalandokkal és fantasztikus összecsapásokkal átszőve tesznek meg hőseink. Alexandra Christo regényéhez hasonlóan itt is visszaköszönnek az Odüsszeiából ismerős mitikus lények, ám itt nem a marginálisnak tekinthető szírének, hanem a két leghíresebb szörny, Szküllá és Kharübdisz jelenik meg. Ahogy azt már a sorozat előző kötetében megszokhattuk (Kiss, 2023), a szereplők itt is készségesen „felmondják a mítoszt” (ne feledkezzünk meg a regénysorozat erősen didaktikus jellegéről, Riordan műve ugyanis a szórakoztatás mellett mindig tanítani is igyekszik az antikvitásról), a két mitikus szörny jellemzését is a hősök párbeszédében olvashatjuk.

„– *A Kharübdisz beszívja a tengert, ha jól tudom – tűnődtem.*

– *Először beszívja, aztán visszaköpi, így van, ahogy mondod.*

– *És mi van Szküllával?*

– *Szküllá egy barlangban él odafönt, azokon a sziklákon. Ha túl közel merészkedünk, lenyújtja a fejét, és elnassolja a tengerészeket.*” (Riordan, 2022, 145. o.)

A későbbiekben a szörnyek képszerű, mai kulturális utalásokkal színesített leírásait olvashatjuk, amelyek segíthetnek a diákbefogadóknak a mitikus teremtmények elképzelésében. Kharübdiszt például először vécéartállyal, majd évezredek óta zabáló szájjal, egy konyhamalaccal azonosítja az elbeszélő, Szküllá támadásának gyorsaságát pedig a lézersugár sebességével illusztrálja (vö. Riordan, 2022, 146–150. o.).

Nemcsak az Odüsszeia mitikus szörnyei, hanem varázserejű szereplői is felbukkannak a műben, például a Gemmell-regény kapcsán már említett Kirké. Riordan szövege napjaink világába transzponálja a Kirké-mítoszt, és ahogy az első kötetben a lótuszevők szigete vegasi kaszinóvá változott, úgy Kirké szigete trópusi üdülőparadicsommá alakul vízi csúszdákkal, medencékkel.

A szörnyek tengerén átkelt hősöknek a sziget úrnője pihenést és teljes megújulást, szebb, új külsőt ígér. Percy például egy varázslatos tükörben önmaga kifogástalan változatát látja. „*Úgy nézett ki, mint én, de mégsem. A szívdőglesztő Percy Jacksont láttam. Öltözésem tökéletes, arcomon magabiztos mosoly. A fogsorom szabályos, a pattanások eltűntek, bőröm barna, mintha most léptem volna ki a szoláriumból, izmosabb voltam, és talán magasabb is néhány centivel. Én néztem vissza a tükörből – a hibáim nélkül.*” (Riordan, 2022, 160–161. o.) Ebben a vetített képben könnyen ráismerhetünk napjaink közösségi médiák által közvetített szépségfelfogására, a fiataloknak sokszor mintául szolgáló instakultúra

hibátlan alakot és ezáltal felszíniességet glorifikáló ideáljaira. E kép csábításának Percy nem tud ellenállni, a boszorkány bűbájának hatása alá kerül, s így sok férfitársához hasonlóan tengerimalaccá változik (a regénybeli Kriké tengerimalaccá változtatja a férfiakat). Percy tehát saját hiúságának áldozatává válik, ami figyelmeztetésül szolgálhat a feltételezett fiatal olvasók számára, s apropója, kiindulópontja lehet a helyes testképről és énképről szóló tanórai beszélgetésnek is.

Ami ezt a kalandot különlegessé és a homéroszi történettel összevetésre érdemessé teszi, az az, hogy Odüsszeusszal ellentétben Percy nem tud ellenállni a csábításnak, Percy nem erős jellem, nem gondolja végig tettei következményeit, ösztönösen reagál (számos vonása közül ez dominál a helyzetek zömében), tehát az eposzi hőssel ellentétben épp vakmerősége és érzelmi reakciói teszik különlegessé, nem leleményes gondolkodása és fűrfangjai. A regényben ezeket a vonásokat Percy segítője és barátja, Annabeth képviseli, ahogy azt az első kötet kapcsán is megállapítottam (*Kiss*, 2023). Percy ebből a helyzetből (is) csak az ő segítségével tud megszabadulni.

A regény sajátos humorának lehetünk tanúi Odüsszeusz felesége, Pénélopé alakjának transzponálásában. Ezt a szerepet ugyanis a kötetben Grover tölti be, akit Polüphemosz, a küklopsz feleségül akar venni, ezért zárja barlangjába, ahol a szatír a menyegzői kendő szövésével tölti napjait, s a lakodalom elodázásának érdekében minden este visszafejti aznapi munkáját (ahogy Pénélopé is tette a homéroszi eposzban).

Összegzés

Írásomban a hagyományos, klasszikus kánont populáris művekkel kiegészítő tananyag-elrendezés egy lehetséges alternatív korpuszát mutattam be, elsősorban ismeretterjesztő céllal, olyan pályán lévő magyartanárok és magyartanár szakos hallgatók számára, akik hozzám hasonlóan fontosnak vélik az iskolai olvasmányok körének tudatos revideálását. A szövegek egymással párbeszédet folytató létmódjától indulva az antikvitás irodalmi remekeinek és általában a kötelező olvasmányoknak az iskolai olvas(tat)ását övező technikai és pedagógiai kihívások újbóli felmutatásán át jutottam el a homéroszi eposzokat megidéző kortárs regények ajánló ismertetéséig. Rámutattam arra is, hogy az elmúlt években számos olyan alkotás született a különböző populáris zsánerekben, amelyek párbeszédet folytat(hat)nak a homéroszi eposzokkal (és számos más mítosszal), egyben a mítosz és fikció működésére, a kánon folyamatos lebontására és újraépítésére is reflektálnak. A bemutatott modern és kortárs populáris alkotások érdemesek a magyartanárok figyelmére, megfontolandó az egész szöveg vagy akár a választott és idézett részletek tanórai feldolgozása elsősorban a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi tagozaton, ha a cél a művekben rejlő intertextuális lehetőségek kiaknázása az olvasóvá nevelés és az antik irodalom melletti élményszerű elidőzés érdekében.

Irodalom

- Bárány Tibor (2014). Magasművészet és tömegkultúra: a nem létező értékkülönbség nyomában
In: Olay Csaba és Weiss János (szerk.). *A művészettől a tömegkultúráig*. L'Harmattan, Budapest. 37–61.
- Christo, Alexandra (2021). *Egy birodalom végzete*. Könyvmolyképző, Szeged.
- Gemmell, David (2010). *Az Ezüst Íj Ura I–II*. Delta Vision Kiadó, Budapest.
- Hegy Zoltán Imre (2018). *Dan Simmons: Olümposz*. (blogbejegyzés)
<http://ekultura.hu/2018/09/05/dan-simmons-olumposz> (letöltés ideje: 2023. 06. 26.)
- H. Nagy Péter (2018). *Homérosz és a populáris irodalom*. (blogbejegyzés)
https://mapopkult.blog.hu/2018/04/13/homerosz_es_a_popularis_irodalom (letöltés ideje: 2023. 06. 26.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára*. https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat (letöltés ideje: 2021. 12. 30.).
- Keserű József (2021). *Lehetnek sárkányaid is. A fantáziavilágok építése mint kulturális gyakorlat*. Prae Kiadó.
- Kiss Dávid (2020). Olvasóvá nevelés és a populáris irodalom – Eltérő irodalmi regiszterek szerepe a tanításban a Nemzeti alaptanterv tükrében, In: Fodor József Péter, Mizera Tamás és Szabó P. Katalin (szerk.). *„A tudomány ekként rajzolja világát” Irodalom, nevelés és történelem metszetei II*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 38–59.
https://www.eltereader.hu/media/2020/08/dosz_atudomanyII_nyv.pdf (letöltés ideje: 2022. 08. 14.)
- Kiss Dávid (2022a). A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I., In: Medovarszki István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok*. Magánkiadás, Békéscsaba. 81–91. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7313/1/81_91_Kiss.pdf (letöltés ideje: 2023. 08. 14.)
- Kiss Dávid (2022b). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” *Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz*. Új Pedagógiai Szemle. **72**. 7–8. sz., 30–42.
[https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/07-08/upsz_72\(07-08\)_2022_008_kiss_david_az_olvasas_is_gondolkodas.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/07-08/upsz_72(07-08)_2022_008_kiss_david_az_olvasas_is_gondolkodas.pdf) (letöltés ideje: 2023. 08. 14.)
- Kiss Dávid (2023). A Ruhásszekrényen át az Olümposzra II. – Fantasyregények az irodalom tananyag tanórai feldolgozása és az olvasóvá nevelés szolgálatában. In: Medovarszki István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022 – Pedagógiai és szak módszertani tanulmányok az iskola világából*. Líceum Kiadó, Eger. 13–24.
- Kiss Dávid és Szűts Zoltán (2021). *A populáris irodalom helye és szerepe az olvasás- és élményközpontú irodalomtanításban: Értékezés a digitális tanulási környezet és a populáris irodalmi művek kapcsolatáról*. Hungarológiai Közlemények. **22**. 3. 62–75.
<https://hungarologiai.kozlemenyek.ff.uns.ac.rs/index.php/hk/article/view/2256/2258> (letöltés ideje: 2022. 08. 14.)
- Kusper Judit (2019a). Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.). *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Eger, Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 31–38.
http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4549/1/32_39_Kusper.pdf (letöltés ideje: 2022. 08. 14.)
- Kusper Judit (2019b). Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Kusper Judit (szerk.): *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 7–18. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4547/1/8_18_Kusper.pdf (2023. 07. 03.)

- Kusper Judit (2023). A mítoszok terei. Az antik irodalom tapasztalata Szakács Eszter A Szelek Tornya című regényében. In: Csató Anita, Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kusper Judit és Takács Judit (szerk.). *IrKa Könyvek 2. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól: Olvasatok és módszerek*. Líceum Kiadó, Eger. 117–132.
- Pataki Elvira (2020). *Átjárók az Olymposra: a görög mitológia és a kortárs magyar YA fantasy*. Antikvitás & reneszánsz 2020. 6. 89–106. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/antikrene/article/view/34203/33334> (letöltés ideje: 2023. 08. 12.)
- Pataki Elvira (2021). *Átjárók az Olymposra: A görög mitológia és a kortárs magyar YA fantasy (II.)*. Antikvitás & Reneszánsz, 4. 7. 179–206. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/antikrene/article/view/34727/33781> (letöltés ideje: 2023. 08. 12.)
- Riordan, Rick (2022). *Percy Jackson és az olimposziak 2.: A szörnyek tengere*. Könyvmolyképző, Szeged.
- Simmons, Dan (2015). *Ílion*. Agave Könyvek, Budapest.
- Szűts-Novák Rita (2023): A hazai lányregény-irodalom mélységei egy századfordulós nőíró, Fried Margit (leány)nevelő tevékenysége és életútja alapján. In: *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Litterarum – Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei. Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. 25. 39–56.
- Szűts-Novák Rita (2025). Polcz Alaine és a játék – egy opcionális nőtörténet a magyar irodalomoktatásban. In: Medovarszki István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2023-2024*. Líceum Kiadó, Eger.
- Tokos Bianka (2013). Homérosz nyomában. In: Kovács Gábor (szerk.). *Pannon Tanulmányok II. A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tudományos Diákköri Dolgozatai 2012*. Pannon Egyetem, Veszprém, 7–32. https://tdk.htk.uni-pannon.hu/images/Pannon_Tanulmányok_II.pdf (letöltés ideje: 2022. 07. 20.)

A klasszikus irodalom mint (nem) nyilvánvaló érték a középiskolai oktatás résztvevői számára

Póta-Zsiros Emese

Bevezetés

Napjainkban egyre inkább elmélyülni és szélesedni látszik az az attitűd, amelyet a magyar középszintű közoktatás résztvevői tanúsítanak a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz való viszonyukban. Különösen igaz ez, ha a klasszikus irodalomról van szó. Tanulmányomban éppen ezért arra az aktuális kérdésre keresem a választ, hogy milyen tényezők okozzák ezt az éles szembenállást, mind a tanárok, mind pedig a tanulók részéről. Továbbá hogy milyen okok vezettek odáig, hogy a pár évtizeddel ezelőttig értékesnek tartott irodalmi alkotások nemcsak hogy veszítettek a népszerűségükből, taníthatóságukból és tanulhatóságukból, hanem egész egyszerűen nem definiálódnak többé (esztétikai) értékként a mai középszintű közoktatásban. Célom, hogy a tanulmányomban kísérletet tegyek arra, hogy a kialakult helyzet lehetséges okait feltárjam, rámutassak a problémákra, és elemezzem azokat, valamint arra, hogy megoldásukra, változtatásukra gyakorlati alternatívákat kínáljak fel. A tanulmány módszertanának alapja egy feltáró, elméleti jellegű összegzés, melyet igyekszem szorosan összekapcsolni a mindenkori közoktatási tananyaggal és gyakorlattal. Éppen ezért az írásom elméleti és gyakorlati relevanciája is egyaránt fontos, és mindkét síkon igyekszik hozzátenni valamit az irodalomtanítás, valamint az ahhoz kapcsolódó módszertani kérdések diszkurzusához. Konklúzióként a teoretikus és a gyakorlati nézőpont összekapcsolásából leszűrt következtetéseket kívánom felhasználni arra, hogy bemutassam, a magyartanítás kapcsán hogyan teremthető lehetőség a személyiség formálására, fejlesztésére, valamint hogy mindez hogyan tud az oktatói és nevelői munka szerves részévé válni napjaink középiskolai irodalomóráinak keretein belül.

Az irodalom helye, megítélése a középiskolai oktatásban

Ahhoz, hogy meg tudjuk vizsgálni és érteni a klasszikus irodalom és szerzőik pozícióját a magyar irodalomoktatásban, mindenképp szükségeltetik, hogy először magát az irodalom mint tantárgy helyét vizsgáljuk. Az irodalom tantárgy mindig is kitüntetett helyet foglalt el a különböző tantárgyakat ért támadások tekintetében. A magyar irodalom tantárgy tekintetében a legnagyobb nehézséget az okozza, hogy nagyon sok mindent várnak el tőle, ahogyan azt az IrKa szerkesztői is megfogalmazzák az előszavukban. (Csató és mtsai., 2023)

Több okból kifolyólag is azt kell mondanunk, nincs könnyű dolga azoknak a pedagógusoknak, akik irodalmat tanítanak a 21. századi közoktatásban. A

legnagyobb kihívást talán az jelenti, miképpen válhatnak a nevelési-oktatási folyamatban a tanulók motiválttá arra, hogy irodalmat, történeteket olvassanak. A motiváció nehézségét számos dolog meghatározza, de mindenképpen meg kell említenünk egyrészt azt a tendenciát, amely a világ működésének, benne pedig az egyén helyzetének utilitarista voltát hangsúlyozza. Ennek kapcsán a diákokban már egészen korán felmerülhet a kérdés, hogy mi értelme irodalmi, szépirodalmi szövegeket olvasni, hogyan fog ez hozzájárulni egzisztenciájuk kiépüléséhez. Sajnos azt tapasztaljuk, hogy a tanulók irodalommal kapcsolatos attitűdjei sokszor inkább negatívnak bizonyulnak. (Ennek okai: alacsony tantárgyi motiváció, érdektelenség, végeláthatatlan olvasmánylista, régies nyelvezetű szövegek, a diákok túlterheltsége, időhiány stb.)

Vagy ahogyan azt Kerber (2009) összefoglalja: *„Ha azt akarjuk számba venni, hogy milyen kihívások érik a magyar nyelv és irodalom tantárgyat, nagyon sok szempontot kell egyszerre figyelembe vennünk. Nem csak pusztán nyelvtanról és irodalomról van szó, ahogy ez a tantárgy nevéből kiolvasható. Hiszen ennek az olvasási képességektől, a szövegértéstől a kommunikációs képességekig, a világban való eligazodás képességéig, gondolkodás- és személyiségfejlesztésig, a probléma-megoldási képességig, az érték- és kultúráközvetítésig, a nyelvi kompetenciák kreatív használatáig és az irodalom értő olvasásáig, azaz az olvasás szeretetéig rengeteg ága-boga van, melyek mind ehhez a területhez kapcsolhatók, s jórészt mindegyikre ennek a tantárgynak kellene választ találnia.”* (Kerber, 2009, online)

Látható, hogy nem csupán a klasszikus irodalommal vagy szerzőkkel van probléma, hanem magával az irodalommal mint önálló diszciplínával és a hozzá tartozó más tudományterületekkel is. A mindenkori közoktatásban elég változó időszakokat élt meg az irodalom. Ahhoz, hogy pozicionálni tudjuk az irodalmat, szükségeltetik egy rövid múltbeli visszatekintő. Kerber (2009) így összegzi:

„Magyarországon 1945 után bevezették a 8+4-es iskolarendszert, mely negyven évre érinthetetlené tette ezt a struktúrát. A Szovjetunióban és a szocialista országokban valójában a cambridge-i iskola konzervatív változata valósult meg, melyre rátelepült az erős szociológiai-politikai szemlélet. Az 1978-79-es tantervi reform idejére a magyartanítás már meglehetősen dezideologizált (sic!) lett. A törzsanyaghoz kiegészítő részeket illesztettek, rögzítették a tudásminimumot, óriási anyaggal töltötték ki az oktatás időkeretét, azaz a cambridge-i jelleg tovább erősödött. Az ideológiától és politikától való megszabadulás után a tárgy minden eddiginél nagyobb mértékben fordult a tudományosság felé és távolodott el a gyakorlatiasságtól. Ez elindította azt a ma is tapasztalható jelenséget, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgy élet- és életkoridegen lett.” (Kerber, 2009, online)

Kerber Zoltán soraiból jól megfigyelhető az a hullámvasútszerű görbe, ami az irodalom életútját jellemzi az 1945 utáni években. Viszonylag rövid idő – mindössze pár évtized – alatt jutott el az irodalom oda, ahol most van. A huszadik században az irodalomról alkotott felfogás, gondolkodásmód még a Margócsy István és Kispál Dániel gondolatait tükröző, *„ideológiák kiszolgálója”* (Kispál, 2022) szerepben tűnik fel. Ezalatt azt értik, hogy Magyarországon az irodalom,

annak tanítása, valamint az olvasási tevékenység célja egy (politikai) ideológia kiszolgálása volt, és az irodalom mint esztétikai konstruktum jelentősen háttérbe szorult ebben az időben (vö. *Margócsy*, 1997; *Kispál*, 2022), és ugyanekkor az irodalom pozitivista szemléletű felfogása került előtérbe. Ezt követően, a század vége felé haladva kezdték felismerni és priorizálni az irodalom esztétikai értékeit, funkcióit (vö. *Sipos*, 2003). A századvég óta azonban ismét nagymértékű hanyatlás látszódik – vagy már be is következett – az irodalomoktatásban. Érdemesnek tartom megfigyelni, hogy amíg az előző hullámvölgy görbájének létrejöttéhez (1945-től a századvégig) körülbelül fél évszázad szükségeltetett, addig a századvégtől a mostani (2015 utáni) állapotig viszont már ennek csak a töredéke, mindössze pár év kellett. Látható tehát, hogy az irodalom sokkal rohamosabb és súlyosabb tempóban veszített a megítéléséből, mint ezelőtt bármikor. Ennek okai pedig nem róhatóak fel pusztán a mindenkori ideológiai és politikai eszmék számlájára.

Arató László, a Magyar Tanárok Egyesületének elnöke, és Kerber Zoltán is egyaránt, egymástól függetlenül összegzi azt a tényt, miszerint az irodalom nemcsak a presztizséből, de kedveltségéből, szerethetőségéből, illetve megítéléséből is veszített. Arató ezt úgy fogalmazza meg, hogy „*az irodalom nem nyilvánvaló érték a gyerekek számára. Az irodalom, mint tantárgy sem feltétlenül népszerű*” (Arató, 2001, 76. o.); míg Kerber úgy, hogy az irodalom is feliratkozott a nehéz tárgyak listájára. Az irodalom tantárgy a bonyolult összefüggéseket rejtő elméleti ismeretek tárháza lett, rengeteg adattal, ismerettel, amit tanulni, azaz „magolni” kell, az irodalmi művek pedig ennek az óriási ismeretanyagnak sokszor a „kiszolgáló” kellékei csak. (Kerber, 2002) Az tehát, hogy az irodalom újra elveszítette a művészeti, esztétikai funkciói felőli megközelítéseket, már tény. Az előző évtizedekben azonban még sokkal kedveltebb tantárgy volt, mint például a testnevelés, történelem vagy informatika. Egy 2022-es felmérés szerint azonban egyértelműen kimutatható, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy a kedveltségi lista 6. helyét foglalja el¹ (Czető, 2022).

¹ Czető Krisztina (2022) Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. In: *Iskolakultúra*, 32. évfolyam, 2022/8-9. szám, 36. oldal. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.8-9.30>

1. táblázat. Az iskolai tantárgyak átlagos kedveltsége.

Kedveltségi sorrend	Tantárgy	N	M (SD)
1.	Angol	1419	4,37 (0,88)
2.	Testnevelés	1467	3,97 (1,16)
3.	Német	819	3,8 (1,15)
4.	Történelem	1418	3,73 (1,17)
5.	Informatika	1195	3,67 (1,18)
6.	Magyar nyelv és irodalom	1499	3,65 (1)
7.	Földrajz	977	3,64 (1,13)
8.	Biológia	1244	3,61 (1,2)
9.	Matematika	1495	3,37 (1,22)

Forrás: saját szerkesztés Czető, 2022 után

Természetesen a táblázatban látott eredménynek számos oka és értelmezési módja van. Az ugyanis, miszerint az idegen nyelvek megelőzik a magyar nyelv és irodalom tantárgyat, nem feltétlenül a tantárgy és az ahhoz kapcsolódó módszertan hibája vagy eredménye. Ezt a változást feltehetően különböző szociális és politikai-gazdasági tényezők befolyásolják, mint például: a digitalizáció, a társas kapcsolatok minősége, a mindenkorai politikai ideológiák, valamint a napjainkra oly jellemző felgyorsult és megváltozott életritmus. Azt viszont már jóval érdekesebbnek tartom, hogy a testnevelés és a történelem is megelőzi az irodalmat. Különösen annak fényében, hogy a testnevelés tantárgy (főképpen a mindennapos testnevelés kötelező bevezetésére kerülése óta) számtalan jogos és jogtalan kritikát kap szakmán belülről és kívülről is. A történelem, annak ellenére, hogy nem áll távol az irodalomtól, mégis kedveltebbnek számít. Milyen eszközökkel éri el a közoktatás ezt az eredményt? A következő fejezetben erre szeretnék rávilágítani.

A klasszikus irodalom kérdésköre

Az irodalom mint tantárgy a köztudatban is látható, hallható módon, valamint a szakmai körökben és a tankönyvekben is egyet jelent a klasszikus szerzőkkel. Ez a jelenség olyan mélyen gyökerezik a magyar közoktatásban, hogy számos törekvés ellenére sem sikerült (még) megváltoztatni. Kerber (2009) Almási és Fenyő D. György gondolatait felhasználva így vázolja fel az irodalomoktatás helyzetének problémakörét:

„Az irodalmat ért legnagyobb kihívás a tömegkultúra. A tömegkultúra jelenléte átfogja az élet szinte minden területét. A »magaskultúra«, a minőség terjedése ebben a közegben nem demokratikus elvű, mint ahogy a kánon közvetítése sem az. A piac- és profitorientált világban, ahol a tömegkultúra közvetítése óriási üzlet, a

gyerekeket nem lehet elzárni e kultúra hatásaitól. Minden ilyen törekvés ellentétes hatást vált ki. Ezt tapasztalhatjuk az irodalomtanítás esetében is. Egyetlen út az lehet, hogy megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanításba. Almási Miklós egy könyvében a kortárs művészetet és kultúrát egyfajta hármasságban képzele el, ahol a klasszikus, a modern és populáris kultúra egymás mellett létezik. Elemzéséből jól látszik, hogy a három közül a klasszikus és a populáris kultúra áll egymáshoz közel, hiszen ez utóbbi mindig is a klasszikus kultúra eszköztárát, narratív struktúráit használja fel egyfajta szűkített kóddal és jól megtervezett intertextualitással. Ennek eredménye lesz az, hogy könnyen, jól befogadható műveket hoz létre, s kielégíti többek között a befogadó azonosulásvágyát, hősigényét, álmigényét, kellemesség iránti vágyát. Ezt a klasszikus és populáris kultúra közötti nem is vékony szálát az irodalomtanítás kihasználhatná. Ez megmutatkozna mind az eredményességben, mind a tárgy elfogadottságának növekedésében. Az irodalom megszerettetését, az értő, műértelmező olvasás elérését a gyerekek felől kell végiggondolni. A 10-14 éves korosztály számára ennél több feladatot nem kellene elvégezni az irodalom tanításában. Életkoruknak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal, értelmezésekkel kell megmutatni az irodalmi művek hatásmechanizmusait.” (Kreber, 2009, 98–99. o.)

A probléma kiindulópontja tehát abban a szembenállásban gyökerezik, amely az irodalmat éles határvonallal magas irodalomra és populáris irodalomra osztja. Ahogyan azt már korábban is említettem, a klasszikus irodalmiság (sokszor már idejétmúlt) eszméje rendkívül erősen hat még napjainkban is. Ennek következtében nem elfogadott és nem illik megkérdőjelezni – sem szakmai körökben, sem pedig a közélet szinterein –, hogy valóban a magas, elit irodalomhoz tartozik-e például Balassi Bálint, Csokonai Vitéz Mihály, Kölcsey Ferenc, Arany János vagy éppen Gárdonyi Géza. Voltaképpen Kazinczy kánonmegindítása óta listákra épül a magas irodalom és a populáris kultúra kánonja is, ennek következtében pedig egyértelműen végezzük az előbbihez a pozitív, utóbbihoz pedig a pejoratív értéktársítást. Ahogyan azt Bárány is állítja: „*A művek világa »magas« és »alacsony« régiókra oszlik, és nem lehet kérdéses, vajon a »magasirodalom« vagy az »alacsonyirodalom« alkotásait kell-e fontosabbnak és értékesebbnek tartanunk.*” (Bárány, 2011, 40. o.) Azt viszont már többen megkérdőjeleznék, hogy Leiner Laura Szent Johanna Gimije vagy Ottlik Géza és Esterházy Péter tartozhat-e ide.

Másik alapvető tény, hogy a mai középszintű irodalom tananyaga szinte teljes egészében klasszikus szerzők életművéből áll. Mivel a közoktatási kánon jelentős része klasszikus szerzőket és műveket tartalmazza, ebből az következik, hogy azért kerültek bele a kánonba olyan mennyiségben és minőségben, mint ahogyan ma is vannak, mert értékesnek számítanak. Mitől számítanak értékesnek? Feltehetően azért, mert az emberiség és főképpen a szakma megítélése szerint olyan örök érvényű igazságokat hordoznak magukban, amelyek az ember alapvető

műveltségének részei, valamint szükségesek számára az életben való boldoguláshoz.

„*A kánon a tradíció végzett munka terméke.*” (Rohonyi, 2018, 109. o.) Rohonyi állításából kiindulva láthatóvá válik, hogy egy klasszikus szerzőnek és alkotásának keményen meg kell dolgoznia azért, hogy bekerüljön a kánonba, és klasszikusként definiálódjon. Ezt az elvégzett munkát – ahogy ő fogalmaz – egyaránt formálja a mindenkori közvélemény és a mindenkori szakmai berkek. Tehát hosszú évtizedeken, már-már évszázadokon át szilárdultak meg egyes klasszikusnak vélt szerzők a magyar közoktatásban azért, mert valamikor értékesnek tartották őket. Úgy gondolták, hogy egy-egy mű vagy szerző mindenki számára magától értetődően és megkérdőjelezhetetlenül értékes dolog. A probléma gyökere véleményem szerint abban keresendő, hogy ez a szakmai és közvélemény nem (feltétlenül) reflektál arra, amire valóban szükséges lenne: a közoktatás résztvevői számára. Látható tehát, hogy a klasszikusoknak hosszú évtizedeken át minden esélyük megvolt (és a mai napig meg lenne) arra, hogy értéket képviseljenek a középiskolai korosztály számára, hiszen a teljes kánont és tananyagot ők uralják. *„Az irodalomtanítás középpontjában szépirodalmi alkotások, klasszikusok állnak, vagyis a magyarországi irodalomtanítás elve szerint az olvasás egy olyan tevékenység, amely elsősorban szépirodalmon kell, hogy alapuljon, amely elképzelés eleve kizárja különböző szövegtípusok érvényesítését irodalomórán.”* (Herédi, 2021, 76. o.) Ebből az állításból következik, hogy ma Magyarországon minden közoktatási intézményben minden kötelező olvasmány, amivel egy diák iskolás éve alatt találkozik, klasszikus. Eszerint egy magyar fiatal tizennyolc éves koráig nem találkozik az iskolai oktatás keretei között mással, csakis klasszikussal. Ebből adódik a kérdés, hogy mégis hogyan és miért tudott ennyire elértéktelenedni a közoktatás résztvevői számára egy eredetileg olyan értékesnek vélt alkotás/szerző, amely képes volt oly hosszú időn át uralni a kánont és az egész irodalomoktatást. Mégis milyen eszközökkel érték/értük el, hogy egy mai diák ne olvasson szépirodalmat? Meggyőződésem, hogy a problémát az okozza, hogy pedagógusszemmel nézve ugyanazt a megszilárdult nézetet valljuk és továbbítjuk az új generációnak, hogy a klasszikus szerzők egyértelmű és nyilvánvaló értékek a mai tizenévesek számára.

Sajnos vagy nem, de olyan világot élünk, ahol semmi sem magától értetődő vagy magától értékes, ezalól pedig a klasszikus irodalom sem kivétel. Különösen abban az esetben igaz ez, ha a befogadóközönség és a célközönség a ma tizenéves Z generáció. Úgy gondolom, nem helyes az az elvárás, amellyel a magyartanárok közelítenek a diákok felé, miszerint alapvető kiindulópontként tekintik azt, hogy a klasszikusok minden esetben, kivétel nélkül értékesek. Itt szükséges visszaaltnom a tanulmány első részében idézett Arató László gondolataira, miszerint *„az irodalom nem nyilvánvaló érték a gyerekek számára”* (Arató, 2001, 76. o.). Bár Arató nem részletezte, hogy mit ért ebben a mondatban irodalom alatt, azt az álláspontot képviseli, hogy önmagában még egy szöveg sem lesz értékes. Mindig a hozzá társított gondolatok, érzések azok, amelyek kialakítják az értéképpzetet: és

ha húsz, harminc vagy negyven évvel ezelőtt Petőfihez, Aranyhoz vagy Ady Endréhez pozitív értékképzet társult, de Szabó Magdához vagy Pilinszkyhez nem, akkor ennek eredménye fog érződni húsz, harminc vagy negyven évvel később, napjainkban is. Az, hogy ezen évtizedek alatt meghonosodott értékképzetek akkor aktuálisak és érthetőek voltak a középiskolás tanulók számára, nem jelenti azt, hogy ennyi idő múltán is nyilvánvalóan értékesek. Semmiképp nem csak úgy, önmagukban, maguktól értetődően.

A klasszikusok újraértékelődése

Az előzőekben bemutatott elméleti feltárásból jól látszik a klasszikusokhoz tartozó problémakör nagysága és súlyossága. Mindez azonban nem azt jelenti, hogy ma már ne lennének értékesek vagy ne lenne létjogosultságuk, csupán annyit, hogy újradefiniálás szükségeltetik mind a jelentésük, értelmezésük, mind pedig a hozzájuk társított értékek tekintetében. Ahogyan azt már fentebb említettem Kerber gondolata nyomán: az egyetlen megoldás az lehet, ha képesek leszünk a populáris kultúra regisztereit beemelni a kánonba és a közoktatásba. Ezen a ponton azonban sajnos hosszú évek óta grandiózus ellenállásba ütközünk, és csak nagyon csekély mértékű törekvés jár sikerrel, többnyire csak az adott pedagógus individualizmusán és határozottságán múlva, egy-egy kivételes iskolában, zárt ajtók mögött.

Manxhuka Afrodita azt írja: „*A klasszikus, avantgárd és populáris kultúra más-más módon működik ugyan, de kölcsönösen hatnak egymásra, szimbiózisban élnek, ezáltal a köztük lévő határ-vonal sem mindig egyértelmű.*” (Manxhuka, 2016, 67. o.) Ebből az állításból kirajzolódik, hogy bár szakmai körökben is elismertté, beismertté válik a tény, miszerint a populáris kultúra szövegei, alkotásai több ponton összefonódnak az ún. magas irodalommal, azonban az irodalomoktatás, az olvasási szokások, valamint a jelenlegi kánon és tananyag alapján elmondható, hogy bizony a köztük lévő határvonal talán élesebb, mint valaha. Ha ez ugyanis nem így lenne, akkor nem okozna problémát a tömegkultúra jelenléte az osztályteremben, nem társítana negatív értékképzetet sem a pedagógus, sem az irodalmár a műfaj szövegeihez, alkotásaihoz a tankönyvekben, tananyagban. Továbbá a kánonban is legalább 40%-ban helyet kapna a populáris regiszter, és legfőképpen nem szükségeltetne újra és újra különböző tanulmányokban, esszéikben, doktori értekezésekben, folyóiratokban feltárni és elemezni ezt a problémakört, valamint bebizonyítani, hogy a klasszikus irodalom nem nyilvánvaló érték a közoktatásban részt vevők számára. S éppen ezért nem is szerencsés ekképpen kezelni őket és viszonyulni hozzájuk.

Ha ugyanis sikerrel szeretnénk járni és növelni a(z) (szép)irodalmat olvasók számát, akkor az egyetlen út valóban a Kerber által megfogalmazott: a populáris kultúra szerves felhasználása és beépítése a mindenkori középszintű oktatásba és kánonba. Az, hogy ezt hogyan tudjuk megtenni, elsősorban tehát nem a pedagógus módszertani felkészültségén múlik, hanem az oktatási rendszer és szakma megítélésén és nyitottságán. (Kerber, 2009)

További problémaként, akadályként jelenik meg az is, hogy a populáris kultúrát mindig csak valamiféle pluszként, ráadásaként tudjuk értelmezni, nem pedig önálló alkotásként. Ezt bizonyítja a szintén Manxhukától vett idézet is: „*Bár a kötelező olvasmányok sora már így is meglehetősen terjedelmes, érdemes még egy-egy populáris alkotást is beemelni a tananyagba, megtörve ezzel a kronologikus irodalomszemlélet egyeduralmát.*” (Manxhuka, 2016, 74. o.) Ezen állítás is csak azt bizonyítja, hogy a magas irodalmat a tömegkultúrától elválasztó határvonal a közoktatásban és a köztudatban is egyaránt nagyon éles, és nem látszik egyelőre az sem, hogy mikor fog halványulni. Amíg egyesek szerint a posztmodern korszak volt az, ami ezt a vonalat elmosta, addig azzal párhuzamosan és fordítottan arányosan a magyar közoktatás csak elhatárolódott, elzárkózott ettől. Bár amíg a kronologikus szemlélet megtörésére irányuló törekvés hatalmas változás lenne a pozitív irányba, addig az a felfogás, miszerint a populáris alkotásokat csak pluszként emeljük be, hogy a kötelező olvasmányok listáján a szám tovább növekedjen, nem lesz működőképes. A lényeg abban rejlik, hogy a tömegkultúra alkotásait önálló egységként emeljük és építjük be a kánonba, hogy mintegy kapuként funkcionálva, ezeket megszerettette, ezeken át jusson el a tanuló a szépirodalomig. Ebből kifolyólag láthatóvá válik, hogy – vulgáris hasonlattal élve – fordítva ülünk a lovon. A probléma fő oka tehát nem a módszertani hiányosságokban vagy az irodalomhoz fűződő hozzáállásban keresendő, hanem egészen egyszerűen abban, hogy fordított irányultságban, fordított nézetben szemléljük az irodalmiságot a közoktatásban.

Összegzés

A tanulmányom előzetesen kitűzött céljai függvényében igyekeztem rávilágítani arra, hogy az irodalmon belül milyen széles szakadék húzódik, amely nemcsak megosztja, hanem egyenesen kettétöri ezt a tudományt a közoktatásban. Különös tekintettel voltam a klasszikus szerzők és életművek felé, ami sarkalatos pontja az irodalmat ért támadásoknak. Emiatt megpróbáltam kihangsúlyozni azokat a buktatókat, amelyek bár már nem újdonságok, mégis újszerűnek és egyben vegyes megítélésűnek hatnak. Tanulmányom célja az volt, hogy egy átfogó és reális képet adjon az irodalomoktatás jelenlegi helyzetéről, és hogy felhívja a figyelmet arra a tévesen berögződött attitűdre, miszerint az irodalom nyilvánvaló értéként funkcionál. Feltett szándékom volt, hogy a negatívumok mellett kihangsúlyozzam, hogy attól, hogy a klasszikus irodalom nem egyértelműen értékes a tanulóknak, még válhatna azzá a megfelelő szemléletmóddal és nyitottsággal. A fő konklúziómnak pedig azt tekintem, hogy a hibát nem a módszertaniságban vagy felkészültségben, hanem sokkal inkább a szakmai és a közéleti megítélésben, valamint a nyitottság hiányában kell keresni.

Jelen tanulmány a jövőben mindezen fenti okoknál fogva kiterjeszthetővé válna egy sokkal inkább gyakorlatorientált, konkrét irodalmi és populáris kultúrájú szöveget tartalmazó és feldolgozó dolgozattá, melyet a doktori disszertáció során tervezek megvalósítani.

Irodalom

- Almási Miklós (1992). *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Arató László (2001). *A szöveg vonzásában*. Iskolakultúra, **9**. 5. 75–77.
- Bárány Tibor (2011). *Szépirodalom vs. lektúr*. Holmi. 2011/2.
- Czető Krisztina (2022). *Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei*. Iskolakultúra, **32**. 8-9. 36.
- Fenyő D. György (2000). *Az irodalomtanítás állapotáról*. Beszélő, **5**. 7-8. 61–65.
- Herédi Rebeka (2021). Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021*. Magánkiadás, Békéscsaba. 71–81.
- Csató Anita, Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kusper Judit és Takács Judit (2023, szerk.). *IrKa Könyvek 2. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól. Olvasatok és módszerek*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kerber Z. (2002). *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. Új Pedagógiai Szemle, 2002/10.
- Kerber Zoltán (2009). A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom#1>
- Kispál Dániel (2022). Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitívista elemek a pedagógusnézetekben. In: *IrKa I. Irodalom és kanonizáció*. Líceum Kiadó, Eger. 11–22.
- Manxhuka Afrodita (2016). *Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek*. Iskolakultúra, **26**. 6. 67–75.
- Margócsy István (1997). Magyar nyelv és/vagy irodalom?. In: Péter Ágnes (szerk.). *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 71–86.
- Rohonyi Zoltán (2018). *Kánon, kánonképződés, kanonizáció*. Magyar Művészet, **6**. 3. 107–112.
- Sipos Lajos (2003). Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. In: Sipos Lajos (szerk.). *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*. Pont Kiadó, Budapest. 5–61.

A színház mint a művészeti nevelés színtere a 19-20. század fordulóján

Doktorcsik Noémi

Bevezetés

A magyar dráma- és színháztörténet dinamikus differenciálódásából, transzformálódásából és fragmentálódásából eredően az egyes szakirodalmak eltérő korszakhatárokat jelölnek ki a különböző történeti korok színházi világának feltérképezésére és bemutatására. A korszakolás minden tudományterület történetiségének vizsgálatát tekintve nehéz feladat, különösen a nagyobb paradigmaváltások esetén, hiszen míg a jelen távlatából tekintve egy-egy évszám igen jelentőségteljesnek bizonyulhat a múlt eseményeit övező összefüggések megértésében, mégsem hagyható figyelmen kívül az a komplex társadalmi, gazdasági és politikai hatásrendszer, amely egy-egy jól körvonalazható változást hív életre. A Székely György és munkatársai szerkesztésében kiadott Magyar színháztörténet három kötetben tekinti át bő 150 év magyar színházi hagyományait, s második nagyobb korszakként az 1873-tól 1920-ig terjedő közel négy évtizedet határozza meg. A korszak kezdetét jelző 1873-as évet Budapest fővárossá válása okán jelöli ki, s bár kétségtelen, hogy e mozzanat döntően hozzájárult a századvég színházi struktúrájának formálódásához, azonban ugyanúgy hatással volt a kulturális és művészeti élet más területeinek változására, fejlődésére is. A másik érv a korszakhatár kezdetének kijelölése kapcsán az, hogy ezévben nevezték ki Erkel Ferencet főigazgatóvá, Szigligeti Edét pedig drámai igazgatóvá a Nemzeti Színház élére. Ez a mozzanat sokkal inkább implikálhat változásokat a színházi élet tekintetében, mint az előbbi, s e változások sokasága meg is figyelhető a dualizmus korának első éveiben, ugyanakkor a magyarországi színházi miliő egészének polarizált jellege kevésbé ragadható meg általa.¹ A színháztörténeti kötet ezt követően tovább részletezi azokat az eseményeket, amelyek serkentőleg hatottak a színházi kultúra fellendülésére, így az mindenképpen bizonyos, hogy ez az átmeneti időszak egy újnak az előkészítőjévé vált. A 19. század vége felé fontos mérföldkö volt az is, hogy létrejött a „*hivatásos színjátszás állandó kőépületekhez és nemzeti nyelvhez kötött formája*” (Kiss, 2008, 74. o.), s ezen változások kétségkívül a magyar színházi struktúra átalakulásához vezettek, valamint

¹ Annál is inkább, mert a már említett Szigligeti Ede igazgatósága alatt vált főrendezővé 1877-ben a dramaturgiai hagyományokat gyökeresen átformáló Paulay Ede, aki egy évvel később, Szigligeti halála után át is vette a drámai igazgatói posztot, s rendezői munkájának hatása Szigligetiéhez hasonlóan még évtizedekkel később is érzékelhető volt. Hasonlóképp jelentős hatást gyakorolt a hazai színházi világra Madách emberiségdrámájának 1883-as bemutatója, amely Paulay rendezésében több mint száz előadást élt meg.

fellendítették a színházak iránti kulturális érdeklődést. Mindezek tükrében tehát érdemesnek látjuk a korszakhatárt egy periódusként megadni, amelynek sajátosságai az 1870-es és 1880-as évek változásainak komplex együttesében ragadhatók meg.

E két évtized neveléstörténeti szempontból is igencsak változatos időszaknak mondható. Egyfelől, mert a 19. század második felében számos olyan neveléskritikai irányzat lépett fel, amelyek a hagyományos iskola túlzott intellektualizmusát kifogásolták. A művészeti nevelést tárgyaló írásokból kitűnik az a hangsúlyeltolódás, amely az iskola értelmi nevelésben betöltött szerepéről az érzelmi nevelésre irányítja a pedagógia szakíróinak figyelmét. Székely György, pedagógia és filozófia szakos tanár megállapítja, hogy *„[i]skoláinknak, tanintézeteinknek legnagyobb baja az intellektualizmusnak túlságba hajtása, annak olyan mértékben való kultiválása, hogy a mellett sem figyelem, sem idő nem marad a valódi érzés- és jellemképzésre”* (Székely, 1900, 165. o.). *Eszerint az iskola túlzottan az ismeretek átadására helyezi a hangsúlyt, az értelem kiművelése mellett nem fordít kellő figyelmet az affektív tényezők fejlesztésére. Az iskolarendszerek effajta kritikája – a tantervek túlsúfoltsága és a tanulók túlterheltsége okán – egyébként is jelen volt a 19. század pedagógiai vitáiban* (Pukánszky és Németh, 1995; Pukánszky, 2014).

E viták mentén körvonalazódó irányzat volt a művészetpedagógia is, melynek alapelveit a német Alfréd Lichtwark (1853–1914) dolgozta ki. Lényege, hogy a gyermekre mint művészre tekint, és úgy véli, az oktatás során lehetőséget kell biztosítani számukra a cselekvés által történő művészi önkifejezésre (Pukánszky és Németh, 1995). A művészetpedagógia elgondolásait a legtöbb reformpedagógiai irányzat követte, és hatása egészen napjainkig meghatározó. Így tehát e dolgozat második fejezetében értelmezzük a művészeti nevelés 19-20. századi koncepcióját, valamint ehhez kapcsolódóan a századforduló tanterveinek tartalmi vonatkozásait. Ballér Endre, a hazai curriculumkutatás és tantervelmélet jeles képviselője szerint a tantervelmélet kibontakozása a 19. sz. második felének oktatásméleti változásaihoz kapcsolható (1994), így egybevág a művészetpedagógia elterjedésének időszakával. Ballér Nagy Sándor nyomán azt is megállapítja, hogy *„[a] 19. század végétől a tananyagokkal, tantervekkel kapcsolatos tapasztalatok már elméleti rendszerezésekig is eljutottak, s a pedagógia, legtöbbször az oktatásmélet részévé váltak”* (Ballér, 2003, 154. o.), így e dolgozatban tantervelméleti összefüggések feltárására is lehetőség nyílt.

A harmadik fejezet arra keresi a választ, hogy a címben megjelölt téma – amely ugyan nem teljes egészében, mégis megkerülhetetlenül kapcsolódik a színháztörténet bizonyos aspektusainak tárgyalásához – hogyan ágyazható be egyfelől az 1868-ban kiadott népoktatási törvény következtében meginduló oktatás- és tantervelméleti, másfelől a dráma- és színháztörténeti paradigmaváltás ezen nehezen megfogható időszakába. Így e fejezet rövid drámatörténeti áttekintést követően a századforduló Magyarországnak színházi világát térképezi fel. Ugyancsak az 1870-es és 1880-as évekre tehető azon pedagógiai folyóiratok

indulása, amelyek a népoktatási törvény kiadását követően kialakuló oktatási rendszer változásairól, a népoktatást érintő kérdésekről és problémákról számolnak be. A Magyar Pedagógia és a Nemzeti Nénevelés lapszámaiban számos olyan írás foglal helyet, amelyek elemzése által átfogó képet kaphatunk a dualizmus korának oktatásméleti ügyeiről, az iskolarendszert érintő vitákról és álláspontokról. A kiemelt tanulmányok egy része vagy teljes egészében, vagy érintőlegesen tárgyalja a művész(et)i nevelés bizonyos aspektusait. Az írások elemzése során körvonalazódott, hogy a szerzők igen sokszínűen érvelnek a művészi nevelés fontossága mellett, ami két oktatásméleti szempontból is jelentős. Egyfelől, mert a korszak tanterveiben aligha jelenik meg a művészeti nevelésnek bármiféle említése, másfelől pedig azért, mert a magyar pedagógia szakírói már akkor igyekeztek ráirányítani a figyelmet a művész(et)i nevelés hazai módszertanának kidolgozására, amikor a modern értelemben vett művészetpedagógia éppen kibontakozóban volt (Trencsényi, 2000). Ezen írások hol bizakodó, hol elutasító vélekedéseket is magukban foglalnak, amelyek rendre a színház oktatásban-nevelésben betöltött szerepének változó helyzetére reflektálnak. Egy részük szükségesnek tartja a színházak művészi nevelésbe történő bevonását, míg a másik oldal egyértelmű bírálattal fordul a kérdés felé. Annyi bizonyos, hogy a színházi struktúra átalakulásának és az oktatást érintő változásoknak az összefüggésében feltárhatóvá válnak olyan dráma-, színház- és neveléstörténeti tényezők, amelyek indokoltá teszik a századforduló hazai színházának művészi nevelési szintéreként történő értelmezését. Ezek a következők: (1) a művészetpedagógia konceptuális keretének kibontakozása; (2) az érvényben lévő tantervek által érintetlenül hagyott „színház-kérdés”, amely összefügghet az „*elnagyolt tananyagstruktúra*” (Ballér, 1996, 20. o.) tantervméleti problematikájával; (3) a színházak iránti kulturális érdeklődés növekedése; és a (4) a színházat nem egyszer a művészi nevelés aspektusából tárgyaló gazdag pedagógiai szakirodalom.

Művészeti nevelés a 20. század elején: a modern pedagógia új „mozgalma”, tantervmélet és tantervek

A művészetek és az esztétikai nevelés összekapcsolásának gondolata hosszú múltra tekint vissza. Platón Prótagorász című dialógusában már utal az esztétikai érzék fejlesztésének fontosságára:

„...mikor [a gyermekek] megtanulnak kitharázni, kitűnő költők műveit, a lírikusokéit tanítják a kithara-játékba foglalva, és átítatják a gyermekek lelkét a ritmusokkal és harmóniákkal, hogy kifinomuljanak, s kiegyensúlyozottabbakká és harmonikusabbakká válva szólásban és cselekvésben derekabbakká legyenek. Mert az ember egész életének ritmusra és harmóniára van szüksége.” (Ritoók, 1982, 91. o.)

Ez a platóni elgondolás a pedagógia egész történetén végigvonult, melynek nyomán a művészet nevelésben betöltött szerepének fontossága alaptételként rögzült, és sosem vált igazán vitatottá.

A modern pedagógiában a művészeti nevelés koncepciója a reformpedagógiák indulását megelőzően került fókuszba. A századforduló reformmozgalmainak szinte mindegyike a személyiségfejlesztést állította középpontba az érzelmi komponensek fokozott bevonása által. Kétségtelenül összefügg e nevelési céllal a művészeti nevelés jelentőségének felismerése, hiszen maga a művészetpedagógia a művészet kultúrák közvetítésben betöltött szerepe mellett a művészeti nevelés és a művészetre nevelés személyiségfejlesztő hatását is vallja (Kiss, 2014). S bár a művészeti nevelés ma ismeretes koncepciója, a művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet általános elmélete csak a század későbbi évtizedeiben vált elterjedtté (Steiner, 1922; 1924; Read, 1943), a századforduló több pedagógiai tárgyú írásában is fellelhetjük a „művész(et)i nevelés” vagy „művészeti oktatás” kifejezéseket.

Fontos azonban, hogy a művészeti nevelés századfordulón érvényben lévő meghatározásait kövessük, hiszen a 20. század második felétől kibontakozó posztmodern tendenciákat követően vagy még inkább azokból fakadóan a művészet és a nevelés fogalmainak (ön- és újra)definíálási kísérletei már más(ik) episztemológiai és gondolkodástörténeti korszaknak a lenyomatait őrzik. Így tehát Trencsényi László a művészeti nevelés hazai történetét is érintő Művészetpedagógia (2000) című könyvének értelmezését érdemes követnünk e tanulmányban, amely a művészeti nevelés századfordulós koncepcióját határozza meg. Ennek értelmében a színház mint művészeti-kulturális tevékenységet folytató intézmény is része lehet a művészeti nevelésnek, hiszen ez utóbbi magába foglalja „mindazokat a gesztusokat, tartalmakat és aktivitásokat, melyek a tudatos (családi vagy intézményi) nevelés részét képezték és közülük volt a művészethez, [...] pontosabban a művészetekről alkotott mindenkori kánonhoz, esetleg kánonokhoz” (Trencsényi, 2000, 10. o.). E kiegészítés azért lényeges, mert benne rejlik a (kultúr- és oktatás)politikának az a látens autoritása, amely az intézményesült oktatás egész története során megszabta annak tartalmi kereteit. „A tantervekbe foglalt kánonok a művészetről [...] agresszív művelődéspolitikai szelekció eszközei voltak. A pedagógiai célzatú kánonalkotás rendre összefonódott az ideológiai indoktrinációval” (Trencsényi, 2000, 15. o.). Ilyen értelemben a kánonok megléte nem függetleníthető attól, hogy az oktatás tartalmában hogyan képződnek le az egyes kulturális és művészeti tendenciák.

Ezzel összefüggésben lényeges áttekintenünk, hogy a századforduló hazai tantervei, amelyek az állami irányítás központilag szabályozott dokumentumai voltak, milyen megközelítésben tárgyalják a művészi nevelést. Két tanterv szabályozta ekkor az oktatás tartalmát: az 1868-as népoktatási törvényre épülő, ugyanakkor egyéb forrásokat (magyar és nemzetközi pedagógiai szakírások, korábbi tantervek stb.) is tekintetbe vevő népoktatási tanterv és a Kármán Mór által koncipiált gimnáziumi tanterv (Ballér, 1994; 1996). Ballér (1996) a magyarországi tantervelméleteket áttekintő könyvének bevezető fejezetében arra kereste a választ, hogy a népoktatási törvény kiadása után elsőként kidolgozott tantervek összhangban álltak-e a korszak pedagógiai szakirodalmával. Ballér szerint a

tananyag megállapításának elnagyoltsága miatt ezt az összhangot nem lehet egyértelműen megállapítani, hiszen a tantervek „*az elméletben oly sokoldalúan tárgyalt differenciálásnak, a tananyagnak a tanulók fejlődése szempontjából történő kiválasztásának és elrendezésének csak nyomait mutatták*” (Ballér, 1996, 20. o.).

A két tantervben a művészeti oktatás elsősorban két művészeti tantárgy, a rajzolás (képzőművészet) és az éneklés (zeneművészet) tanítására vonatkozóan tartalmazott rövid előírásokat és határozott meg heti óraszámokat, valamint pl. a felsőbb népiskolák esetében további tantárgyakat is sorolt e tárgykörbe, pl. a szabadkézi rajz, a mértani és ipari rajz vagy a szépírás (*Népoktatási törvények, tantervek...*, 1884). Az is megfigyelhető, hogy a népiskolai tanterv a humán tárgyak túlsúlyát mutatta (65%), a tanterv egészét tekintve pedig az alpműveltség elsajátítását tartották szem előtt (Ballér, 1996).

Amennyiben a tanulmány célkitűzése mindössze annyi volna, hogy az említett tantervek színházzal, színházba járással kapcsolatos megállapításait keresse, a kutatómunkát igen rövidre zárhatnánk. Méghozzá azért, mert a tantervek egyike sem tartalmaz a színház iskolai nevelésben betöltött szerepére vonatkozó rendelkezést. A drámára is elsősorban mint irodalmi műnemre, szövegre utal, s míg a polgári iskolák számára feladatként írták elő az „*újabbkori irodalombeli költők és drámaírók műveiből válogatott darabok*” olvastatását, továbbá „*tartalmi magyarázat mellett a drámai compositio megértetése*”-t (*Népoktatási törvények, tantervek...*, 1884, 202–203. o.), addig a gimnáziumi tanterv Szophoklész, illetve Shakespeare drámáinak javasolt tanórai feldolgozását tartalmazza (Faludi, 1969). Ezenkívül sem tantárgy-pedagógiai, sem egyéb elméleti vagy módszertani ajánlást nem találhatunk a tantervekben. Ebből az következik, hogy e tantervek nem foglalkoztak a művészi nevelés tartalmának pontos meghatározásával, a színházak közoktatással kapcsolatos viszonyáról pedig semmilyen tekintetben nem rendelkeztek.

Egészen más képet mutatnak azonban a korabeli pedagógiai folyóiratok egyes írásai. Az 1880-ban induló, negyven éven keresztül évi tíz lapszámmal megjelenő Nemzeti Nőnevelés című folyóirat amellett, hogy a leánynevelés kibontakozásának virágkorában indult útjára, a dualizmus időszakában az egyik legszínvonalasabb pedagógiai lappá is vált. Akárcsak az 1892-ben induló s egyben a leghosszabb ideje fennálló neveléstudományi folyóirat, a Magyar Pedagógia, melynek számos írását idézzük a későbbiekben. Űde színfoltja a korszak folyóirat-irodalmának a Bárczy István székesfővárosi tanácsos és Weszely Ödön iskolai szakfelügyelő által indított Népmívelés, amelynek 1906-os első számáról ekképp tudósít a Nemzeti Nőnevelés 1906. évi 4. száma:

„*Ez a folyóirat azzal tűnik ki, hogy a szorosan vett iskolai kérdéseken kívül a népmívelésnek egyéb eszközeit is tudományosan tárgyalja. Hasábjain a*

legelőkelőbb pedagógusok mellett,² legjobb íróink és a rokonszakok tudós művelői is alkalmat nyernek eszméik előadására” (Népmívelés, 1906, 210. o.).

Már a Népmívelés tartalomjegyzékét áttekintve kirajzolódik az a modern pedagógiai szemlélet, amely az egyes írások sajátja, hiszen külön rovatban tárgyalja például a gyermekvédelemmel, a gyógypedagógiával vagy éppen a művészi képzéssel kapcsolatos munkákat.

A korszak pedagógiai folyóiratai közül említhetjük még a népoktatási törvénnyel egy időben, 1868-ban induló Néptanítók Lapját, amely egészen 1944-ig jelentetett meg különböző közoktatással, neveléssel, pedagógiával kapcsolatos írásokat.³ A Tanítóbarát (1886–1889) vagy a Nemzeti Népművelés (1906–1908) című szakmai lapok, a különböző regionális szakmai lapok, például a Csongrádvármegyei Tanítóegyesület hivatalos közlönye, az Állami Népoktatás (1907–1911), a különböző tanügyi értesítők (pl. Szatmár vármegyei [1902–1919], csíksomlyói [1884–]) szintén fontos neveléstörténeti forrásként szolgálhatnak a századforduló oktatásügyi összefüggéseinek feltérképezésére, azonban úgy véljük, kevés lapszámot megélt kiadásuk és/vagy regionális jellegük miatt kevésbé adhatnak választ e tanulmány kérdéseire.

A Nemzeti Nőnevelés, a Magyar Pedagógia, valamint a Népművelés bizonyos írásai részletesen taglalják a Magyarországon ekkor még kevésbé elterjedt művészeti nevelés koncepcióját, annak nemzetközi szakirodalmát és mozgalomjellegét. A tanulmányokból nem pusztán a nagyszámú – főként angol, francia és német nyelvű – pedagógiai írásra történő hivatkozás alapján válik világossá, hogy a hazai szakírók mily alaposan ismerték a korabeli művészi nevelés nemzetközi tendenciáit, hanem azáltal is, hogy felismerték a magyar köznevelés helyzetét e kontextusban: „Míg a német és az angol pedagógiai irodalom évenként nagy mennyiségben termeli az értékes és kevésbé értékes művészetnevelési munkákat, addig a mi irodalmunkban e modern nevelési program inkább csak elismerő bókokat kap, mint mélyebb kultuszt” (Nádai, 1909, 238. o.). Székely György (1906) egy korábbi számban így fogalmaz:

„Nálunk az iskola és a nevelés kérdései iránt való érdeklődés még talán napjainkban sem hatotta át annyira az életet, hogy ennek kapcsán aztán az iskola és a pedagógia kérdései a művészet vagy a költészet területére is átléphetnének, míg Németországban több olyan dráma van már, melyeknek tartalma az iskolai élettel függ össze” (276. o.).

A fenti idézetekben közös, hogy mindkettő valamiféle kezdeti érdeklődésről, téma iránti nyitottságról beszél a hazai szakirodalmat, valamint a művészet és a pedagógia kapcsolódási pontjainak felismerését tekintve. Huszár Ilona bárónő Az ifjúság művészi oktatása (1902) című írásában megállapítja a hazai művészi nevelés reformjának szükségességét, amelyhez a kulturális háttérrel adottnak véli:

² Pl. Fináczy Ernő, Kármán Mór, Riedl Frigyes vagy Nagy László.

³ E lap írásainak áttekintésére és alapos elemzésére jelen tanulmány terjedelmi okokból nem vállalkozhatott.

„az államok rendelkeznek múzeumokkal, képtárakkal és színházakkal, és bizonyos országokban már az iskolai tantervek részévé tették a művészi oktatást” (124. o.). „Mindenütt mozognak, mindenütt építnek a fundamentum újjáalakításán, csak mi nem akarunk semmiről sem hallani, semmit sem látni” (125. o.) – foglalja össze gondolatmenetét, hasonló megállapításra jutva, mint a fent idézett szerzők.

A kulturális, művészeti háttér és a pedagógia közötti kapcsolat megszilárdításának fontosságára hívja fel a figyelmet a Nemzeti Nénevelés című folyóirat 1904-es számában Komáry Erzsébet tanítónő is:

„Kérelemmel fordulok tehát a Mária Dorothea-egyesülethez: tegye lehetővé, hogy tanítónői szakosztályában sorozatos előadásokat tartsanak kiváló szakemberek színművésztünkről, képtárainkról, szobrainkról, iparművészeti tárgyainkról, nevezetesebb épületeinkről, zenei mesterműveinkről, hangszerainkról. [...] Ezeken az előadásokon mi tanítók azt tanulnók, hogy »mit« lehet tanítani, »hogyan« kell tanítani, az már a mi mesterségünk volna. [...] Ha mi tanítók tehát kellőképen okultunk magunk is, akkor kellőképen fogunk tanítani másokat is.” (377. o.)

A tanítónő szerint fontos az, hogy a gyermekeket iskolán kívüli tanulmányi kirándulásra (múzeumba, képtárba, zenei előadásra) vigyék a pedagógusok, ugyanakkor azt állapítja meg, hogy a tanítók (kiváltképp az idősebbek) nincsenek felvértezve azzal a tudással, amelyet egy-egy ilyen kirándulás során át tudnának adni a tanulóknak. Így tehát utal a művészi nevelés fontosságára, valamint arra is, hogy a művészi nevelés kiteljesítésére törekvő pedagógus módszertani továbbképzésre szorul.

Keller Imre besztercebányai tanár A felsőbb leányiskolák állapota 1906-ban című írásában megjegyzi, hogy a leányiskolák éves értesítőinek nagyobb része művészettel, rajzoktatással kapcsolatos. Keller szerint ez annak a „mozgalomnak” (383. o.) a hatása, amely a művészi nevelést kívánja népszerűsíteni iskolai keretek között. Ez a mozgalomjelleg teljeseedik majd ki a század első évtizedeiben a reformpedagógiák kibontakozásával és a gyermekkép átalakulásával.

Látható tehát, hogy azok a neveléssel-oktatással foglalkozók, akik szoros kapcsolatban álltak a hazai pedagógiai gyakorlattal, ismerték a művészi nevelésről írott külföldi munkákat, továbbá figyelemmel kísérték más nemzetek oktatási rendszerének változásait és újításait, saját munkáikban igyekeztek felhívni a figyelmet a magyar oktatás művészi neveléshez fűződő reformjának szükségességére.

A színház mint a művészeti nevelés színtere a 19-20. század fordulóján

Egy adott korszak kulturális és művészeti tendenciái, annak kultúrpolitikája mindig lenyomatot képez az oktatásügyben is, így a századforduló éveiben megfigyelhető kulturális érdeklődés a színházak iránt mind a tanítás-nevelés színterein, mind a pedagógiai elméleti írásokban megmutatkozott.

A magyar dráma és színház a 20. század elején

A színházművészet évezredes hagyományokra tekint vissza, a színháztörténeti szakirodalom pedig a 19. századra teszi a színháztudomány létrejöttét. Ennek következtében számos olyan elméleti munka látott napvilágot, amely az önálló színháztudomány differencia specifikáit kívánta meghatározni. Azok az írások, amelyek a nyugat-európai kultúra és szellemiség jegyében születtek, hatással voltak a századforduló magyar színházi világára is, és ösztönzőleg hatottak arra a paradigmaváltásra, amelynek része volt a hazai dráma- és színházelméleti szakirodalom gyarapodása (Székely, 2001), valamint hogy ekkoriban jött létre Magyarországon a „hivatásos színjátszás állandó középületekhez és nemzeti nyelvhöz kötött formája” (Kiss, 2008, 74. o.).

A színházat egészen a 20. század elejéig egyfajta interpretatív művészetként határozták meg, amelynek lényege Arisztotelész nyomán a szöveg primátusának elfogadása az előadással szemben. Eszerint a szöveg és a szerzői intenciók elsődlegesek a színpadi megjelenítéssel szemben, ennél fogva „a színház nem önálló, hanem interpretatív és imitáló művészet, mivel az elsődlegesnek tekintett szöveghez képest csupán másodlagos, azaz derivátum” (Imre, 2008, 143. o.). Ma már tudjuk: ahogyan a papírra vetett kotta és az azt „életre keltő” zenemű lényegüket tekintve különböznek egymástól, úgy a drámaszöveg és az előadás is eltérő jegyekkel bírnak, s a dráma – akárcsak a kottából komponált zenemű – a színház által válik élővé. David Scott Kastan Shakespeare-kutató szerint „[a] szerzői szöveg, még ha valamiképpen visszanyerhető is, csak ennyi: szerzői szöveg, de semmiképp nem hihető azonosnak a darabbal” (Kastan, 2014, 189. o.). Épp ezért volt oly rögzös az út a színház önálló tudománnyá válásáig, mert a szövegtől, szövegiségtől való eltávolodás csak a 20. század közepére formálódott önálló színházi gyakorlattá, így tehát a nyugati színház drámaíró-orientált koncepciói jelentették a nyugat-európai teatralitás alapját. Ennél fogva a századforduló magyar színházi hagyományában is ez a perspektíva érvényesült. Az effajta „interpretatív művészet” jelleg a színház oktatással összefüggő értelmezésében is jól tetten érhető, hiszen ahogyan azt a későbbiekben látni fogjuk, sok esetben úgy tekintenek a színházi előadásra, mint az irodalmi művek szemléltetésére alkalmas médiumra, vizuális élményre, amely kiegészítheti az iskolai tananyagot, reprezentálhatja a drámai alkotások tartalmát a színpadon. Nem meglepő ez annak fényében, hogy „a kortárs színházkritika [is] az előadást annak irodalmi elemein keresztül közelítette meg, gyakran kételkedve a színház önálló művészeti voltában is” (Imre, 2008, 146. o.).

Az 1900-as évek magyarországi közsínházainak repertoárját az amerikai színház-teoretikus, Stratos E. Constantinidis „centrum-periféria” elméletének felidézésével képzelhetjük el. Constantinidis azt állítja, hogy a színházi struktúra egy-egy ország színházi rendszerének középpontja köré épül, és „a külső gyűrűkön elhelyezkedő társulatok általában megismétlik (és újra feldolgozzák) a centrumban található társulatok módszereit és előadásait” (idézi Imre, 2008, 144. o.). Magyarországon e centrumot a főváros jelentette, a vidéki színházak pedig

javarészt a fővárosi színházakban műsorra tűzött repertoárt ismételték meg (Imre, 2008). Kivételt képezett a Thália Társaság kezdeményezése, amely „a fővárosi színházak játékrendjében nem szereplő” darabokat is színpadra állított, s ezen daraboknak „*vagy művészi, vagy kulturális értékük és érdekességük*” (Wildner, 1906, 332. o.) volt. Wildner Ödön több szempontból méltatja a magát önerőből fenntartó társaságot, s e szempontok közül épp a didakticizmus hiányát tekinti a Thália egyik nagy erényének, amelyet számos neveléssel foglalkozó szakíró sokkal inkább kifogásolni vélt a korszak színházi világában.

Emellett azonban a színházak iránti kulturális érdeklődés kétségtelenül fellendülni látszott. Ahogyan a Nyugat folyóirat indulásával a líra és az epika modern szellemiségét az európai irodalom tendenciáihoz kapcsolták, úgy hasonlóképp bizakodva várták a drámai irodalom, ezzel összefüggésben pedig a színház hazai felvirágzását is. Ady Endre bizalommal teli írásában így fogalmaz a kor színházáról: „*[a] mi korunk tagadhatatlanul egy forrongó, átmeneti korszak. Soha annyi ellentét, annyi probléma nem nehezedett egy korra, mint amennyi a mi korunkra. Ennek az átmeneti korszaknak nagy gondolkodókra, irányítókra van szüksége. Ezeknek pedig egyedüli terük a színpad*” (Ady, 1900, 21–22. o.). Az Ady soraiból sugárzó remény szólal meg a Holnap költőjének, Dutka Ákosnak a gondolataiban is:

„*[...] valami vajúdó, ébredő zsi bongás árad mindenfelé. Készülődés valami nemesebb, tartalmasabb kultúra felé. Differenciálódott intelligenciák születnek egyre többen, s megindult itt is, ott is a modern lelki forradalom. Művészetben, tudományban és irodalomban heves, erős harcok vívatnak, s a mi lelkünk megtelik örömmel, hogy látjuk végre a magyar stílustörekvések érvényesülését; az európai nívó felé történő haladást.*” (Dutka, 1975, 129. o.)

A kezdeti lelkesedést követően azonban a színházba járó értelmiség hamarosan felismeri a hazai dramaturgia leegyszerűsítő jellegét, a „*francia tucatdarabok*” „*könnyű kézzel írott magyar változatai*”-nak (Vilcsek, 2011, 50. o.) kudarcélményét. A színházban játszott darabok többsége pusztán a szórakoztatást tűzte ki célként, s az esztétikailag igényesebb művek színpadra állítása nem talált értő publikumra. „*A közönség a minél egyszerűbb, lehetőleg romantikus-érzelmes mese befogadására rendezkedik be, s a játszó is csak a szórakoztatást, a közérthetőséget, az olcsó eszközök alkalmazását tekintik feladatuknak*” (Vilcsek, 2011, 51. o.). A Nemzeti Névelés 1910-es számában ezt olvashatjuk:

„*Biztosan tudjuk, hogy nem valóság, sőt minél emberfölöttibb, minél földfölöttibb dolgokat produkál [a színház], annál vonzóbb. Ha csak a valót, a reális igazságokat mutatja, nem vagyunk megelégedve. Valami tökéletesebbet keresünk ott is, mint amilyenek mi földi lények vagyunk.*” (Nagy, 274. o.)

A szerző azt a gondolatot fejtegeti hosszasan, hogy mi az oka annak, hogy az emberek ezt a fajta élményt – a képzelet világában való elmerülést – keresik a színházakban. Még a Tanácsköztársaság bukását követően is mind a kultúrpolitikai, mind a társadalmi szféra is elutasítással, illetve közönnnyel reagált

az újszerű drámai törekvésekre (Radnóti, 1985), s bár az ezeket integráló drámai művek ott heverték az írók asztalain, vagy egyáltalán nem, vagy csak kevés bemutatót megélve kerülhettek színpadra. Radnóti Zsuzsa Remenyik Zsigmond drámáinak elemzése során jut arra a megállapításra, hogy Remenyik darabjai kellemetlenek a szónak abban az értelmében, hogy nyílt őszinteséggel mutatják fel a kor deficitjeit, és nem próbálják palástolni a modern világ elembertelenedett körülményeinek egyetlen szegmensét sem (Radnóti, 1985). A rideg valóság felmutatása nem illeszkedett a színházba járók igényeihez, akik leginkább azokat a produkciókat látogatták, amelyek „könnyeden szórakoztató”-ak (Bécsy, 2008, 50. o.) voltak.

„A magyar drámairodalom, de főleg a színház nem mert vagy nem tudott szembenézni [...] a baljóslatú életérzéssel. Továbbra is a világ egyensúlyát, megbízhatóságát, a kellemes jövőt hirdette, és azokról az írókról, akik »kellemetlen« híreket hoztak a jelenségek felszíne alatt húzódó katalizmákról, nem volt hajlandó tudomást venni.” (Radnóti, 1985, 85. o.)

Bécsy két évtizeddel később, Radnóti gondolatmenetéhez hasonlóan megállapítja, hogy

„[a] magyar színház tehát nem vette át az európai törekvéseket, mert olyan erős volt a Paulay-Hevesi-féle rendezői hagyomány, amely szorosan összekapcsolódott a nagyközönség igényeivel és ízlésével. [...] Nem mutattak be olyan külföldi, és nem írtak olyan magyar drámát, amely a színházakban a változtatás szükségességét kívánta volna; s olyat sem, amellyel a megértéshez elméletileg is szembe kellett volna nézni. A magyar dráma és a magyar színház csak olyan műveket produkált, amelyek azonnal appericiálhatók voltak, a közönség azt látogatta, ami könnyeden szórakoztató volt.” (Bécsy, 2008, 50. o.)

Míg a fenti idézetekből kitűnik, hogy az emberek a felszabadulás érzését, a szórakozást, a vidámságot keresték a színpadokon, addig a bemutatott darabokat illetően – pedagógiai megközelítésben – bíráló hangú véleményeket is olvashatunk a korabeli lapokban. Egyes szerzők úgy ítélték meg, hogy a szabados, sőt nem egyszer erkölcstelen(nek ítélt) helyzetek, szereplők, cselekedetek, a túlságosan könnyed, szórakoztató, humorra, netalántán káromkodásokra épülő szövegformálás nem való a tanulói ifjúság szemének, fülének és értelmének. Azaz ami a nagyközönség számára vonzó és kellemes volt a színházban, az pedagógiai-didaktikai szempontból kifogásolható volt. Geőcze Sarolta A művészi nevelésről (1898) szóló írásában például megállapítja, hogy bár a színház „a művészi, sőt erkölcsi nevelésnek [...] fontos, mélyreható tényezője” (445. o.), „[s]ajnos, színpadjaink nagy részén – nem csak a fővárosiakon, de vidékieken még inkább – a modern ideg izgalomra, sőt érzékingerlésre dolgozó színműirodalom ledér, silány, sokszor majdnem visszataszító termékei uralkodnak” (uo.). Hasonló meglátás körvonalazódik A felsőbb leányiskolák 1908/9. iskolai évének története c. összefoglalóban is: „A székesfehérvári felsőbb leányiskola nevelési szempontból erősen harcolt a színházbajlás ellen. A mai darabok legtöbbje ugyanis nem arra való, hogy nevelési célokat szolgáljon, mert csaknem mindegyik értekeket ingerlő,

hatást vadászó, fejlődő lelkeket megmételvező munka” (Keller, 1909, 412. o.). Az összefoglaló ekképp folytatódik: „[a] színházkérdéssel foglalkozik a marosvásárhelyi értesítő is, amely lelkesen harcol az ifjúsági előadások mellett, amelyeknek behozatala vidéken néha rettenetes küzdelem eredménye, mert hihetetlen akadályok merülnek fel a hátramaradt, ósdi felfogás miatt” (uo.). Iskolánként eltérő volt tehát annak a megítélése, hogy a növendékek számára milyen mértékben kívánták elérhetővé tenni a színházi látogatásokat.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a korszak színháza elsősorban nem a drámai katarzisz átélésének, valamint a polgári társadalom problémáival való szembenézésnek az intézménye volt, hanem épp a problémáktól való elfordulás lehetőségét kínáló, e „*forrongó, átmeneti korszak*” nehézségeivel szemben menekvést nyújtó óvóhely, ahol az önfeledt szórakozás jelentette magát a színházi élményt. Nem hagyható figyelmen kívül azonban az sem, hogy a színházak iránti kulturális érdeklődés fellendült a század elején, s ezt a folyamatot az állam különböző infrastrukturális és anyagi támogatások által ösztönözte (Ambrus, 1906). A színházak megítélését illetően tehát egy kettős „*frontvonal*” látszott körvonalazódni: míg a színházba járó értelmiség elutasítással reagált a színházak üzletivé válására és hatásvadász mivoltára (Kosztolányi, 1978), addig a polgári közönség üdvöztetőnek találta a színházak szórakoztató jellegét. A pedagógiai írásokban fellelhető vélekedések tovább differenciálják a teátrumokhoz való viszonyulásokat, melyeket a következő alfejezetben tárgyalunk.

Dráma – színház – iskola – nevelés

A színházakban folyó kulturális-művészeti tevékenység és az iskolák kapcsolata a 19. századnál jóval korábbra mutat. Már az 1550-es évektől kezdődően mutattak be olyan iskolai színjátékokat, amelyek az antik remekműveket és az Ószövetség egyes történeteinek jeleneteit vitték színre. Ezek az iskolai előadások az egész város közösségének szórakoztatását is szolgálták (Varga és Pintér, 2000). Ahogyan arra Pintér Márta Zsuzsanna (2000) is rámutatott, ekkoriban „*a színház nemcsak az iskola ügye, hanem az egész városé: [...] a város adja a zenészeket, mesterembereket is az előadáshoz, mert a színház az egész közösség ügye, hatóköre jóval nagyobb, mint ahogyan azt ma gondolnánk*” (9. o.). A jezsuiták már ekkor felismerték az iskolai színjátszás nevelési értékét, s egy olyan színjátszási kultúra alapjait fektették le, amely a többi szerzetesrend számára is követhető gyakorlattá vált (Varga és Pintér, 2000). A későbbiek során is, azaz a 17-18. században a színház funkcióit és feladatköreit jellemzően az iskolák töltötték be. A legkomplexebb szerepkörrel a tanár rendelkezett, aki ellátta a rendezői feladatokat, felelt a díszletért és a jelmezekért és a darabok betanításáért is (Kilián, 2002).

Az iskolában alkalmazott drámák és drámajátékok történetének fontos mérföldköve Johannes Amos Comenius Schola Ludusa (1654), amelyben Comenius az elsők között kapcsolta össze elméleti szinten a nevelési szándékot a színpadi megjelenítés eszközeivel. Comenius pataki munkássága során kettős célt

kívánt elérni: egyrészt, hogy a szemléltetés nagyobb szerepet kapjon, másrészt pedig, hogy bevonja a tanulókat a cselekvésbe (Horváth, 1905, 41. o.). Comenius azt is meghatározta, hogy minden osztálynak negyedévente kell egy előadást tartania, melyeknek ugyanazon hétre kell esniük, s a negyediket a tanév végén egy közös ünnepély keretében mutatják be (Horváth, 1905, 41. o.). Ezek az előadások didaktikus jellegűek voltak, céljuk a tanulói erkölcs megszilárdítása, s hogy a fiatalok a későbbi életük során hasznosítható ismereteket szerezzenek. Horváth Cyrill 1905-ös írásából kiderül, hogy a századforduló iskoláiban szinte alig kerül elő a Comenius által kidolgozott oktatási módszer. Horváth azt fejtegeti, vajon mi lehet az oka annak, hogy a dialogizált oktatási anyag Comenius-korabeli elterjedtsége ellenére nem bírt meggyökerezni a hazai oktatásban. Comenius korábbi munkái nyomán megállapítja, hogy bár tankönyvei nem kifejezetten igazodtak a gyermeki világhoz és a tanulók fejlettségi szintjéhez, a Schola Ludus „a gyermeki fejlettséghez van mérve” (45. o.). Ezzel együtt azt is hangsúlyozza, hogy a tankönyv iskolai használatának korlátja lehet a pedagógus részéről az a fáradtság és elköteleződés, amelyet az effajta tanítási módszer igényel, s erre csak igen kevesen vállalkoznak.

A Mária Terézia által 1777-ben kiadott nevelésügyi rendelet, az I. Ratio Educationis része volt a felvilágosult abszolutizmus azon modernizációs törekvésének, amely centralizálni kívánta az oktatási rendszer egységeit, beleértve annak irányítását, tartalmát és résztvevőit (Pukánszky, 2014). Ennek, valamint a szerzetesi rendek feloszlásának következtében az egyes felekezetek oktatásban-nevelésben betöltött szerepe is háttérbe szorult, ezzel együtt pedig az iskolai színjátszás addig virágzó gyakorlata is.

Ahogy arra már részben utaltunk a tantervek áttekintésénél, a 19. század második felében főként a klasszikus drámák olvasása, drámarészletek memorizálása volt a kötelezően előírt iskolai feladat. Az általános műveltség megalapozásán túl a drámák szerepét az erkölcsi nevelésben is kiemelten fontosnak látták: „[a]z, hogy míg a valóság történeteiben nem mindig az erény győz, vagy legalább annak győzelme nem azonnal és nem mindenkinek látható, addig a regény vagy dráma történeteiben mindig diadalt arat az erény, s még a történelmi események is azt mutatják, hogy a jó az emberiség fejlődésének az általános iránya” (Balogh, 1897, 204. o.). Úgy vélték, hogy az irodalmi szövegekben rejlő erkölcsi tanítás, a jó és a rossz felismerésének lehetősége hozzájárulhat a tanulók erkölcsi fejlődéséhez. E felfogás tehát a drámára mint az irodalom harmadik műnemére tekint, és ilyen értelemben a drámaszövegek olvasása, értelmezése biztosította a didaktikus jelleget.

Elvértve találni az írások között olyat, amelyek az iskolai színjátszásról számolnak be. A Nemzeti Nőnevelés 1905. évi 2-3. száma azt közli, hogy az Erzsébet Nőiskola ifjú növendékei tartottak előadást az Uránia tudományos színházban, ahol Tordai Grail Erzsébet két poétikus meséjét, a Virágálom és A tél tündére c. darabot mutatták be. A tanulmány röviden ismerteti a két mű cselekményét, melyek színpadra állítását nagy siker övezte a beszámoló tanúsága

szerint. Ugyanezen folyóirat 1906. évi 7-8. számából például megtudhatjuk, hogy Eötvös Károly Lajos királyi tanfelügyelő sajtó alá rendezett Rákóczi-színművek címmel olyan ifjúság számára írott szövegeket, amelyek a magyar szabadságharcos dicső alakját elevenítik meg különböző drámai helyzetekben. A tudósítás szerzője javasolja, hogy „*az iskolai ünnepek sorozatába illesszük be a növendékek képzelő és alkotó tehetségének legjobban megfelelő s így érdeklődését, lelkesedését leginkább szító »iskolai színjátékot«, dialógot, mely a múltban oly népszerű és üdvös eszköze volt az ifjúság nevelésének*” (Rákóczi-színművek az ifjúság számára, 414. o.) – utalván itt a gazdag múlttal rendelkező iskoladrámákra.

Amennyiben eltávolodunk a színjátszástól, és a színházi előadásokat tárgyaló írásokat tekintjük át a századforduló neves pedagógiai lapjaiban, láthatóvá válik, hogy néhány szerző határozottan elutasítja a gyermekek színházba járását. Waldapfel János, aki maga is tanár volt, 1896-os írásában például azt mondja, hogy a színháznak a gyermek nevelésében 15 éves korig nem szabad helyet kapnia, hiszen az indulatok és az izgatottság keltésétől, amely a színházi milió egyik alapvető velejárója, a gyermek lelkét óvni szükséges. Csaknem tizenöt évvel később Geöcze Sarolta az erkölcsi nevelést „*nemzeti probléma*”-ként megjelölő írásában (1910) az erkölcsi hagyományok elhomályosulását tárgyalva azt is kifogásolja, hogy az irodalomban és a színházban megjelenő pornográfia nagy mértékben bomlasztja a nemzet erkölcsi szilárdságát. A Geöcze írásában felsejlő utilitarizmus, illetve a „*nemzeti közművelődés egységének*” a kialakítása olyan alapelvek, amelyek már a Ratio Educationisban is megjelentek (Ballér, 1996, 12. o.). A szerző a már korábban idézett írásában ekképp nyilatkozott: a színház „*a művészi, sőt erkölcsi nevelésnek [...] fontos, mélyreható tényezője*” (445. o.), mégis bírálja a színházi darabok silány minőségét. Nem veti el azonban végérvényesen a színházak művészi nevelésben betöltött szerepét, hiszen úgy véli, hogy „*egészséges irányban fejleszthetjük a fiatal lányok ízlését, az igazi színpadi remek megnézetése, megszerettetése által. [...] A subventionált színházakat akár kötelezni lehetne arra, hogy iskolák számára egyes – ily szempontból meghatározandó – darabokba ingyenes, vagy nagyon mérsékelt jegyeket adjanak*” (uo.). Ebben tehát benne rejlik annak a reménye, hogy a művészi nevelés ösztönzése okán szorosabbra fűzhető a viszony színházak és iskolák között.

Hasonlóan inkluzív álláspont olvasható az Ifjúsági előadásokról írt cikk részletében a színház művészeti nevelésben betöltött szerepét illetően:

„*Irodalmi szempontból ez előadások nagy tanulsággal kecsegtetnek, annál inkább, mert a tanulók nem egyenként, hanem osztályuk egész közösségével fogják megnézni. De általános pedagógiai hatása is lesz annak, ha a kultúrélet ez ágazatába maga az iskola vezeti be a tanulóifjúságot, s így közönséget nevel a magasabb művészetnek, viszont az ifjúságban a felsőbb rendű művészeti szükségletet fejleszti ki. Hozzá fog ez járulni ahhoz, hogy jövőre a színházak klasszikus előadásainak is meglegyen a maguk műértő közönsége, s ezzel a színház magasabb értelemben vett feladatának élhessen.*” (Ifjúsági előadások, 1899, 189. o.)

A fenti idézet alapján ez esetben már négy fontos rendeltetését is konstatálhatjuk a színháznak. Egyfelől az irodalmi művek szemléltetését, amelyre ugyanezen tanulmány szintén kitér: „[h]a a szemléltetés minden tárgy körében rendkívül fontos kelléke a tanításnak, mondani sem kell, hogy a drámáról csak a színpad útján nyerhetni igazi fogalmat” (uo.). Másodsorban felismeri a színház közösségformáló funkcióját, azaz ebben a megközelítésben már megjelenik az iskola közösségépítő szerepe, amelynek harmadik tényezőként része a művészeti nevelés is. Végül egy olyan műértő közönség kinevelése is célját képezheti a színházlátogatásnak, amely a kultúra áthagyományozódása szempontjából válik meghatározóvá.⁴

Pauler Ákos A pozitív pedagógia alapelveiről (1902) szóló írásában megjegyzi, hogy a nevelés során az értelem és érzelem együttes, kölcsönös, egymástól el nem választható formálását kell szem előtt tartanunk, amelyben kiemelt szerepet kap az egyén akarata is, s mindez a tanulói cselekvés bevonását eredményezi. „A nevelés ez intellectualistikus, affectív és voluntaristikus fogalmazványa valósággal nem felel meg az emberi élet pozitív concepciójának. Mert az ember sem nem gondolat, sem nem érzelem, vagy vak energia, hanem élő ember. Egyik functiója sem önczél, hanem kölcsönösen összeszövődnek és alkotják az életet. Az élet pedig cselekvés.” (1902, 3. o.)⁵ Pauler örömdetesnek tartja azt is, hogy a korábban jezsuiták által használt tanítási módszer, az iskolai dráma „házánkban újabban ismét [...] felkaroltatik” (19–20. o.) a művészeti nevelés és a műérzék fejlesztésének egyik elemeként. A századforduló környékén kibontakozó reformpedagógiai irányzatok alap gondolatát vélhetjük felfedezni a szerző idevágó megállapításában, mely szerint „[a] »játszva tanítás« művészete épp az, hogy a gyermek e természetes hajlamát kihasználjuk, illetve reá nézve tanulságos irányba tereljük” (10. o.). A befejező közleményben Pauler a drámáról is ír, pontosabban annak átélésben betöltött szerepéről, bár azt bővebben nem részletezi: „az átélés mindig jobban hat reánk, mint az elbeszélés, a dráma hatásosabb a regénynél, a példa a moralizálásnál, az utazás az útleírásnál” (111. o.).

Érdekes neveléstörténeti adatra lelhetünk Imre Sándor tanulmányát olvasva, aki a lőcsei állami főreáliskolában megvalósuló kezdeményezésre utal, amikor a szülői értekezlet 1903-ban történő bevezetését érinti. Imre kiemeli, hogy a szülői értekezlet tárgyának megválasztása a szülőkre van bízva, és a szülők az első témák

⁴ A gondolatmenet így folytatódik: „Bizonytalán maguk az előadó művészek is kedvvel és becsvágygal fognak közreműködni, s a nemes célon kívül lelkesítőleg fog hatni rájuk az a gondolat is, hogy az ő bármily művészi, de egyéniségükhöz kötött, elröppenő alakításuk emlékét ezek a fiatal lelkek fogják legtovább megőrizni s későbbi nemzedékekhez is eljuttatni.” (Ifjúsági előadások, 1899, 185. o.)

⁵ Nehéz nem észrevenni a hasonlatosságot Pauler ezen megállapítása és Vigotszkij bő három évtizeddel későbbi gondolata között, mely szerint „tudatunk intellektuális oldalának elszakítása affektív akarati oldalától egyike a hagyományos pszichológia alapvető és gyökeres fogyatékoságainak. A gondolkodást eközben elkerülhetetlenül önmagát gondoló gondolatok autonóm áramává változtatják, elszakítják az eleven élet teljességétől, a gondolkodó ember érdekeitől, vágyaitól” (idézi Garai, 2005, o. n.).

egyikeként kérték a tanulók színházba járásával kapcsolatos körülmények megbeszélését, melynek következtében „szabályozták a tanulók színházba járásának módozatait és ellenőrzését” (1904, 240. o.). Az új rendszer pedig mind az 1903-as, mind az azt követő színházi évad alatt is célszerűnek bizonyult (uo.). A színház szerepének felértékelődését tehát az is bizonyítja, hogy a szülők bevonásával igyekeztek állandósítani a tanulók számára ezt az iskolán kívüli programot.

Az 1906-ban induló Népmívelés folyóiratban olvasható Ambrus Zoltán A színház mint nevelés című írása, amelyben Ambrus a hazai szakirodalomban elsők között szentel önálló tanulmányt a színház nevelési jelentőségének demonstrálására, ugyanakkor elfogultság nélkül elősorolja a színház azon tényezőit is, amelyek éppen ellenkező hatást válthatnak ki az ifjú nézőközönségből (ilyen például a színház túlzottan szórakoztató jellege). Írásának első felében a színház nevelési szerepének felértékelődését állapítja meg, amelynek okát több, egymással összefüggésben lévő tényezőben látja. Egyfelől, hogy az egyház – amely hosszú időn át üldözte a színházat – ismét támogatása alá vonta a színjátszás azon formáit, amelyek egykoron a magyar színjátszás hagyományos műfajaiként működtek, mint például a passiójáték. Másfelől Ambrus szerint a tudományos színházak létrejötte azt bizonyítja, hogy felismerték a színház oktatási szerepének fontosságát a szemléltetés tekintetében. Harmadrészt, hogy a pusztán didaktikus célzatú darabok mellett a drámairodalom remekeinek színpadra állítása a szemléltetésen túl az általános nevelésnek is meghatározó részét képezi, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy egyre népszerűbbé válnak az „ifjúsági” és „népszerű” délutáni előadások. Negyedikként kiemeli, hogy az irodalmi iskolák mellett a különböző társadalmi irányzatok is képviseltetik magukat a színpadon, ami a színház egyfajta univerzalizálódását jelentheti. S végül az állam közművelődésben betöltött szerepét említi, amennyiben annak színházak iránt tanúsított figyelme az anyagi támogatások megnövekedésében is tetten érhető. Erre később Imre Zoltán (2008) is utal, aki az 1900-as évekre teszi a színházi infrastruktúra kialakulásának idejét, valamint ezzel összefüggésben a folyóiratok színikritikai írásai számának növekedését, illetve a színésziskolák népszerűvé válását.

Összegzés

A századforduló színházi világának megismerése és a művészeti nevelésről, valamint a színházak művészi nevelésben betöltött szerepéről szóló írások összevetése lehetővé tette e korszak nevelési kérdéseinek árnyaltabb megismerését. Összességében megállapítható, hogy a szerzők két felfogás mentén érveltek a dráma és a színház oktatási vonatkozásait illetően. Az egyik megközelítés képviselői szerint a tanulók erkölcsi értékrendjének formálására a drámairodalmi alkotások olvasása, értelmezése kedvezően hat (ahogyan azt a tantervek is előírták), ugyanakkor a színház intézménye nem alkalmas ehhez hasonló értékközvetítésre, annak oktatási-nevelési funkciója kifogásolható. A másik oldal álláspontja szerint azonban a megfelelően megválasztott színházi előadások és az ezekhez kapcsolódó

színházi élmény képesek arra, hogy a művészeti nevelés részét képezzék, és a drámaszöveg szemléltetésén túl az affektív komponenseket is bevonják a nevelési folyamatba. Ezen írárok tanúsága szerint a színházak és az iskolák közötti együttműködés szorosabbra fűzésének gondolata jelen volt a korabeli pedagógiai szakirodalomban, azonban sem tantervi szinten, sem az általános pedagógiai gyakorlatban nem voltak tisztázottak a tanulók színházba járásának körülményei. A színháznak mint a művészeti nevelés egy lehetséges színterének nem volt kidolgozott didaktikai háttere.

Néhány írásban fellelhető volt az iskolai színjátszás és a drámajáték kérdése, melyek – a szerzők megállapításai szerint – kezdtek újra népszerűségnek örvendeni. Fontos megjegyezni, hogy a drámát a huszadik század első évtizedeiben már több európai országban is úgy ismerték el, mint a művészeti nevelés egyik meghatározó formáját, míg a hazai oktatásban ugyanez csak néhány évtizeddel később, az 1980-as és 1990-es években vált a pedagógia olyan ügyévé, amelyre az oktatáspolitikai érdeemben reflektált. Kiss Gabriella színháztörténész megállapítja, hogy *„Berlinben a húszas évek, Magyarországon viszont csak a kilencvenes évek elején alakulhatott ki olyan általános szemléletmód, amely az egyetemi oktatás, a művészképzés és a színházi gyakorlat terén is reflexió tárgyává tette a színházi, az irodalmi és a kulturális aktivitás kapcsolatát”* (2008, 72. o.). Ez azt is jelenti, hogy az e tanulmányban vizsgált időszakról számítva csaknem száz évvel később jelenik meg az oktatáspolitikai kezdeményezés az iránt a kulturális szinergia iránt, amely az egyetemi oktatás (beleértve a pedagógusképzést is) tartalmát az ezredforduló művészeti tendenciáihoz kívánta kapcsolni.

Szintén a kilencvenes évekre tehető a hazai drámapedagógia kibontakozása is. Schilling Árpád (a Krétakör alternatív társulat korábbi rendezője), Gabnai Katalin és Kaposi László (a hazai gyermekszínházak úttörői) vagy a pedagógusként és drámapedagógiai szakemberként ismert Trencsényi László azok, akik aligha túlbecsülhető szerepet játszottak a hazai drámapedagógiai elmélet és gyakorlat kidolgozásában, amelynek *„hazai elterjedése sokkal inkább köthető a hazai közművelődés intézmény- és szakembergárdájához, mint az iskolarendszerhez”* (Tóth, 2016, 122. o.). Az oktatásügy 20. századi eseményei magyarázatul szolgálhatnak arra, hogy a ma oly gazdag elméleti háttéranyaggal és gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező drámapedagógiának és színházi nevelésnek miért kellett oly sokat várnia arra, hogy az osztálytermek falai között vagy azokon kívül megtalálják saját útjukat a pedagógiában, azonban e kérdés alapos megválaszolása már egy másik tanulmány tárgyát képezi.

Irodalom

- Ady Endre (1900). Himfy dalai. In: Varga József (1980, szerk.). *Színház*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 20–22.
- Ambrus Zoltán (1906). A színház mint nevelő. *Népmívelés* I., 47–53.
- Ballér Endre (1994). Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben, *Educatio*. 3. sz. 355–366.
- Ballér Endre (1996). *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. (A tantervelmélet forrásai sorozat; 17.). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ballér Endre (2003). A tanterv. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 154–179.
- Balogh Péter (1897). Erkölcsei nevelés az iskolában I. *Magyar Pedagógia*. 6. 193–207.
- Bécsy Tamás (2008). A magyar színházról és elméletéről. In: Imre Zoltán (szerk.). *Alternatív színház történetek. Alternatívok és alternatívák*. Balassi Kiadó, Budapest. 47–51.
- Constantinidis, S. E. (1993). *Theatre Under Deconstruction?/A Question of Approach*. Garland, New York–London.
- Derrida, Jacques (1994). A kegyetlenség színháza és a reprezentáció bezáródása. Fordította: Farkas Anikó és Ivacs Ágnes. *Gondolatjel*. 1-2. sz. 3–17.
- Dutka Ákos (1975). A modern magyar színjátszás. In: Indig Ottó (szerk.). *Nagyváradi színikritikák. A Holnap évtizedében. Ady Endre, Biró Lajos, Dutka Ákos és Juhász Gyula írásai a színházról*. Kriterion, Bukarest. 129–131.
- Faludi Szilárd (szerk. 1969). *Kármán Mór válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Garai László (2005). *Elméleti pszichológia. Tanulmánygyűjtemény*. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/03100/03102/03102.htm> (letöltés ideje: 2023. 01. 23.)
- Geöcze Sarolta (1898). A művészi nevelésről. *Nemzeti nőnevelés*. 19. 9-10. sz., 385–394.
- Geöcze Sarolta (1910). Az erkölcsi nevelés. *Magyar Pedagógia*. 19. 19–34.
- Horváth Cyrill (1905). Comenius «Schola Ludus»-áról. *Magyar Pedagógia*. 14. 38–49.
- Huszár Ilona (1902). Az ifjúság művészi oktatása. *Nemzeti Nőnevelés*. 23. 4. sz., 122–133.
- Ifjúsági előadások. (1899). *Magyar Pedagógia*. 8. 185.
- Imre Sándor (1904). A középiskolai tanárok előkészítése gyakorlatra. (A kérdés multja és mai állása). *Magyar Pedagógia*. 13. 148–186.
- Imre Zoltán (2008). „Színházi reform-mozgalom”. *Thália Társaság (1904–1908)*. In: Imre Zoltán (szerk.): *Alternatív színház történetek. Alternatívok és alternatívák*. Balassi Kiadó, Budapest. 141–155.
- Kastan, D. S. (2014). *Shakespeare és a könyv*. Fordította Kiséry András. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Keller Imre (1906). A felsőbb leányiskolák állapota 1906-ban. *Nemzeti Nőnevelés*. 27. 7-8. sz., 381–393.
- Keller Imre (1909). A felsőbb leányiskolák 1908/9. iskola évének története. *Nemzeti Nőnevelés*. 30. 8-9. sz., 405–417.
- Kilián István (2002). Beszámoló a 17–18. századi magyar dráma- és színház kutatás eredményeiről (1980–2001). *Magyar Könyvszemle*. 118. 2. sz., 193–200.
- Kiss Gabriella (2008). Magyar dráma és színház a 20. században. *Irodalomtörténet*. 1. sz., 71–101.
- Kiss Virág (2014). A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Parlando*. 1. sz., 69–81.

- Komáromy Erzsébet (1904). A képzőművészetek és az iskola. *Nemzeti Névelés*. **25.** 9. sz., 374–377.
- Kosztolányi Dezső (1978). Játék a porban. In: Réz Pál (szerk.). *Színházi esték II.* Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 725–727.
- Nagy Gizella (1910). Modern igazságok. *Nemzeti Névelés*. **31.** 6. sz., 269–283.
- Nádai Pál (1909). Alexander Bernát: Művészet. – A művészet értékéről. – A művészeti nevelésről. *Magyar Pedagógia*. **18.** 238–242.
- Népmívelés. (1906). *Nemzeti névelés*. **27.** 4. 210.
- Népoktatási törvények, tantervek és vizsgálati szabályrendszerek. (1884). Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.
- Névelési Szemle. (1905). *Nemzeti névelés*. **26.** 2-3. 116–117.
- Pauler Ákos (1902). A pozitív paedagogia alapelveiről. *Magyar Pedagógia*. **11.** 1–22.
- Pauler Ákos (1902). A pozitív paedagogia alapelveiről. Befejező közlemény. *Magyar Pedagógia*. **11.** 100–118.
- Pukánszky Béla és Németh András (1995). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2014). *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.
- Radnóti Susza (1985). *Cselekvés-nosztalgia. Drámaírók színház nélkül*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Rákóczi-színművek az ifjúság számára. (1906). *Nemzeti Névelés*. **27.** 7-8. sz., 414–416.
- Read, H. (1943/1970). *Education Through Art*. Faber, London.
- Ritoók Zsigmond (1982, szerk.). *Források az ókori görög zeneesztétika történetéhez. Görögül és magyarul. Görög és latin írók (17)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Steiner, Rudolf (1922/2002). *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai*. Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest.
- Steiner, Rudolf (1924/1995). *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Magánkiadás, Budapest.
- Székely György (1900). Az érzelm fejlesztéséről. *Magyar Pedagógia*. **9.** 161–171.
- Székely György (1906). Paedagogiai antinómiák. *Magyar Pedagógia*. **15.** 274–283.
- Székely György (2001, szerk.). *Magyar színháztörténet, 1873-1920*. Magyar Könyvklub – Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest.
- Tóth Zsuzsanna (2016). Drámapedagógia az iskolán kívül. In: Eck Júlia, Kaposi József, és Trencsényi László (szerk.). *Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 114–142.
- Trencsényi László (2000). *Művészetpedagógia*. Okker Kiadó, Budapest.
- Varga, I. és Pintér, M. Zs. (2000). *Történelem a színpadon. Magyar történelmi tárgyú iskoladramák a 17-18. században*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1934). *Műszenle i recs*. Szocsekgiz, Moszkva.
- Vilcesek Béla (2011). Magyar dráma és színház a 20. század elején. *Irodalomismeret*. **4.** sz., 49–58.
- Waldapfel János (1896). A házi nevelésről. *Magyar Pedagógia*. **5.** 9–30.
- Wildner Ödön (1906). Népszerű színelőadások. *Népmívelés I.*, 332–336.

Népzenei hagyományörzés Magyarországon a 18. századtól napjainkig

Janurik Tímea

Bevezetés

Az ezredfordulón a néphagyomány feledésbe merülni látszott, így Magyarország és Európa fennmaradásának kulcskérdésévé vált a hagyományok őrzése és használata (*Géczi-Laskai*, 2013). Hazánkban a hagyományörzés a reformkori hazafias érzülettel párhuzamosan kezdődött. A 18. században a népdalgyűjtéstől indult az a folyamat, mely azok rendszerezésén, kiadásán át vezetett a főként Kodály Zoltán (1882–1967) nevével jelzett 20. századi zenepedagógiai reformig. A tanulmány részletesen bemutatja a század hagyományörző tevékenységeit, kiemelve a Gyöngyösbokréta mozgalmat. Ezt követően kitér a népzeneoktatásra intézményes kereteken belül és azon túl, illetve annak pozitív hatásaira és kedveltségére. Célja rávilágítani a hagyományörzés, azon belül is a népzenei hagyományörzés történeti múltjára, jelentőségére, ezzel is bátorítva a népzene művelésére. Az írás egy készülő, nagyobb munkához tartozó előtanulmány, mely a történeti előzményeket és a kapcsolódó szakirodalmat szedi csokorba.

Hagyományörzés a 18-19. században

A hagyományörzés első jelentős pontja a népdalgyűjtéshez kötődik, mely már a 18. században elkezdődött. A reformkori fellángolás hatására indultak az értelmiségiek, ám nem zenészek a népdalok felkutatására. 1782-ben jelentette meg Ráth Mátyás (1749–1810) az első népdalgyűjtési felhívást a polgárosodó Pozsony Magyar Hírmondó című lapjában. Ez még sikertelen volt, ám utána számos újabb született a „*régi történeti énekek, a köznép hangján írott énekek, nemzeti dallok*” gyűjtésére (*Paksa*, 2012, 11. o.). A népdalok és azok magyar nyelvű szövege azért is jelentős, mert a németesítő törekvések idején a nemzeti önállóság kifejezésére szolgált (*Paksa*, 2012). A kéziratos gyűjtemények közreadói értelmiségiek voltak, található közöttük többek között lelkész, kántor, mérnök, joghallgató, illetve Arany János (1817–1882) költő is. Az ő gyűjteménye mellett kiemelkedő Pálóczi Horváth Ádám (1760–1820), Almási Sámuel (1807–1875), Tóth István, Mindszenty Dániel és Kiss Dénes munkája. A 19. századtól elterjedtek a nyomtatott népdalgyűjtemények, melyek összeállítói nagy arányban zenészek, pedagógusok voltak. Füredi Mihály (1816–1869) 100 magyar népdal, Bognár Ignác (1811–1883) 50 eredeti nép és magyar dal, Mátray Gábor (1797–1875) Magyar Népdalok Egyetemes Gyűjteménye I-II., Szini Károly (1829–1896) A magyar nép dalai és dallamai, illetve Bartalus István (1821–1899) Magyar Népdalok, Egyetemes Gyűjtemény I-VII. című munkáiba a népdalok mellett népies műdalok is

bekerültek, illetve Színi kivételével zongorakíséretet komponáltak a dalokhoz (Paksa, 2012). Vikár Béla (1859–1945) alkalmazta elsőként a fonográfot 1896-ban, így rögzítésre kerülhettek az énekek és népmesék (Landgraf, 2010). Vikár felvételei nagy hatással voltak Kodályra (Paksa, 2012). Várszeginé (2012) tanulmányában három generációba osztja a hagyományörzés mozgalmait. A hagyomány felé fordulás első generációja egyik képviselőjének Kiss Áront (1845–1908) tekinti, aki Európában először fordult a gyermekjátékok felé, hogy azok a gyűjtés és kiadás után újratanulhatók és felhasználhatók legyenek (Várszeginé, 2012).

A 19. század végi gyáripari fejlődés új, modern, városias életformát hozott magával, mely ellen a változásokat romlásként értelmező, úgynevezett életreform-mozgalmak alakultak Európa-szerte (Várszeginé, 2012), melyeknek Kodály is követője volt. A mozgalom magával hozta az esztétikum, a művészetek, azon belül is a zene iránti fokozottabb érdeklődést, illetve a természet felé fordulást. Kodály vidéki túrái már felkészülést jelentettek a népdalgyűjtő körutakra (Pukánszky, 2005).

Hagyományörzés a 20. században

A módszeres népdalgyűjtés Bartók Bélával (1881–1945) és Kodály Zoltánnal vette kezdetét 1903-ban, akik a kezdeti budapesti cselédlányoktól és diáktársaktól gyűjtött dalok után felosztották egymás között a területeket. Kodály Mátyusföldön, Bartók Vésztőn kezdett gyűjteni, illetve Bartók a magyarországi nemzetiségek zenéjével is foglalkozott. 1906-ban adták közre első, népdalokat tartalmazó kötetüket zongorakísérettel. Gondot fordítottak az összegyűjtött dalok rendszerezésére, mely rendszer az úgynevezett Kodály Rend és Bartók Rend formájában jelent meg, illetve 1923-ban Erdélyi magyarság. Népdalok címmel (Paksa, 2012). Kodály A magyar népzene című kiemelkedő jelentőségű tanulmányában írt a régi dalhagyományról, a népies műdalról, dallamgyűjteményekről, a néphagyomány jelentőségéről, megoszlásáról, továbbá a dalok történeti rendszerezéséről és a rokon népi dallamok párhuzamba állításáról (Kodály, 1951). Az MTA Népzene kutató Csoportjában Kodály és egykori zeneakadémista tanítványai kezébe került a népzene és néptánc gyűjtése, rendszerezése és kiadása (Szalay, 2004).

Az 1960-as években felmerült az igény, hogy a korszerűtlennek ítélt népművészet és népzene szélesebb közönséghez jusson el a televízió által. Az 1969-70-ben megrendezett Röpülj páva verseny volt az első, ahol valódi népdalok szólaltak meg (Juhász, 2014). A műsor nagy sikerének előzményei voltak Juhász (2014) tanulmánya alapján a 20. századi népművészeti mozgalmak, mint a Gyöngyösbokréta és a magyar zeneirodalom népzenei vonulata, mely többek között Kodály Zoltán, Bartók Béla és Lajtha László (1892–1963) nevéhez kötődik. Az 1931-ben útjára induló Gyöngyösbokréta főként turisztikai céllal létrehozott amatőr néptáncmozgalom volt (Overholser, 2023). Névadója és létrehozója Paulini

Béla (1881–1945) volt, aki egy parasztegyüttes előadását látva így szólt: „*Olyan ez, mint valami gyöngyös bokréta*” (Várszeginé, 2012, 87. o.). A mozgalom célja a nemzeti öntudat erősítése volt. Előfutárának az 1896-os budapesti millenniumi kiállítás tekinthető (Várszeginé, 2012), melyen egy néprajzi falut mutattak be, amihez már 1890-től elkezdődtek a néprajzi gyűjtések. Itt a magyar mellett az országban élő több nemzetiség lakáskultúráját is bemutatták (Ortutay, 1977).

Az első gyöngyösbokréta fellépésre 1931. augusztus 20-án került sor a Szent István-napi ünnepen, hogy megmutassák Magyarországon még élő hagyományát a külföldiek számára, bár akkoriban már a műsorban szereplő parasztok is azért adták elő népi műsorukat népviseletben, hogy eljuthassanak a fővárosba. Az előadás nagy sikerét követően minden évben néptáncbemutatókat rendeztek, még Paulini Béla 1945-ben bekövetkezett halála után is, helyi vezetőkkel (Várszeginé, 2012). A Gyöngyösbokréta mellett Paulini létrehozta a Magyar Csupajátékot is, ami egy alkalmilag összeállt társulat volt 1938–39-ben, mely éneket, pantomimet, árnyjátékot, balladát és pásztorjátékot adott elő kilenc jelenetben. A műsor zeneszerzői Farkas Ferenc (1905–2000), Ránki György (1907–1992) és Veress Sándor (1907–1992) voltak, koreográfusa Milloss Aurél (1906–1988). A londoni bemutató után Amerikában is bemutatkozhatott volna a Csupajáték, ám a háború miatt erre nem kerülhetett sor (Várszeginé, 2012). A harmincas évek második felében Muharay Elemér (1901–1960) hozta létre az első népi együttest Dunakeszin, majd Fóton a színpadi előadások helyett a hagyomány újrateljesítésének céljával. Azelőtt az 1936-ban megalakult, majd két évig működő Művész Stúdióban színészekkel mutatott be népmeséket, népmondákat, balladákat (Várszeginé, 2012). A magyar zene megújítása Kodály elvein nyugodott, aki az éneklést állította a középpontba (Várszeginé, 2012). Zenepedagógiájának célja az volt, hogy a népdal váljon zenei anyanyelvvé, mert „*énekelhető, egyszerű, nemzeti és esztétikai értéket hordoz*” (Várszeginé, 2012, 86. o.).

Ehhez társultak az 1848 előtti reformtörekvések, a cserkészmozgalom és a népfőiskolák, továbbá a népművelődéssel, népművészettel foglalkozó intézmények alakulása és a népi kultúrát bemutató fesztiválok rendezése (Juhász, 2014). A népdalok, néptáncok terjesztéséért sokat tett a cserkészmozgalom egyik ága, a regőscserkészlet. Az 1940-es évek másik ifjúsági szervezete a Levente Egyesület volt, mely a katonai felkészítésen túl Muharay Elemér indítványozására néptáncokat és balladákat is előadott (Várszeginé, 2012). A népműveléssel foglalkozó művelődési házak, klubok nem voltak erősen szabályozva, különösen a szocializmus kései időszakában (Overholser, 2023).

A népfőiskolák küldetése a keresztény nevelés és az önművelésre való ösztönzés volt, illetve hogy az innen kikerült fiatalok később a községeik jó vezetői legyenek. Az 1910-es években megjelentek Közép-Európában a népfőiskolák (Hinzen, 1998, idézi Horváth, 2019), Magyarországon a Magyar Gazdaszövetség és a katolikus egyház támogatásával (Horváth, 2019). Protestáns intézmények is nyíltak, 1936-ban Sárospatakon a református, Nagytarcsán az evangélikus egyház gondnoksága alatt (Harangi, 2009). A protestáns népfőiskolák magyar irodalom,

történelem, gazdálkodás, faluszerkezési témakörök ismereteit nyújtották, a katolikus KALOT működtette népfőiskolák a nemzeti identitás, történelem, egészségvédelem és gazdálkodás témáját tartották kiemelkedőnek (Borát, 1989, idézi Horváth, 2019). Az 1990-es évekkel cigány népfőiskolák is alakultak, ahol az öntudat erősítésének elemei voltak a cigány ének, tánc, népmese és kismesterségek üzése (Harangi, 2009).

Az 1930-as évek végén a népi írók ötlete volt a bentlakásos kollégiumok kialakítása, ahol a szegény sorban élő fiatalok tanulhatnának, majd a képzés végén visszatérnének abba a falusi közegbe, ahonnan indultak, így kialakulna körükben egy értelmiségi réteg, mely tudatában van az adott társadalmi réteg problémáinak, és megbízhatják azok megoldásával is (Várszeginé, 2012). 1947-ben már több mint 6000 diák tanult népi kollégiumokban (Papp, 2002, idézi Várszeginé, 2012).

1946 nyarán megalakult a NÉKOSZ, a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének mozgalma. Létrehozója az első kollégium, a Györffy István Kollégium és a Petőfi Sándor Kollégium volt. A következő évben már 150 kollégium és majdnem tízezer diák tartozott a szövetségbe, mígnem 1949-ben feloszlott (Pataki, 1998). Tagjai a szegényparaszti sorból jött fiatalok voltak, akiknek a kollégiumban gondot fordítottak tánc- és népdaltudásának fejlesztésére is (Várszeginé, 2012). Pataki (1998) kiemeli, hogy milyen szerény körülmények közül érkeztek a kollégisták, a nyári munka és a házitanítói munka a létfenntartáshoz volt szükséges, ám ezáltal a szolidaritás és a társadalmi igazságosság szemlélete megkérdőjelezhetetlen volt körükben. Pataki (1998) számítása szerint 24 akadémikus került ki a NÉKOSZ berkeiből. A népi kollégiumok hagyományörzése Várszeginé (2012) felosztása szerint már a néphagyomány művelőinek második generációjába tartozik, mely korszakot 1945-től az 1970-es évekig datálja. 1945-től számos népi együttes alakult, mint a SZOT Központi Művészegyüttese, a Budapest Táncegyüttes és a Magyar Állami Népi Együttes, melyben egyaránt hangsúlyos volt a zene, a tánc és az ének (Várszeginé, 2012).

Az 1960-as évek közepén felmerült a gondolat, hogy az akkor kulturálisan jelentéktelen Kecskemétet folklórközponttá tegyék, mely vonzza a turistákat és a kutatókat. 1967. augusztus 26-án, Kodály halála után rendezték meg az első népzenei találkozót Vadkörtefa fehér virágzik címmel, melyre a főként idős személyekből álló népi zenekarok és népdalénekesek mellett írók, politikusok, tudósok, illetve külföldi zenetudósok érkeztek (Heltai, 2003).

A polgári népművelésben nagy szerepe volt a beatmozgalomnak (Overholser, 2023), illetve a médiának, kiemelve a Röplőj páva versenyt megelőző, tömegeket mozgató műsorokat, mint a Táncdalfesztivál, Ki mit tud és a Röplőj páva előtti évben megrendezett Nyílik a rózsa versenysorozat, ahol még nemcsak népdalok, hanem nóták és műdalok is megszólaltak. A Magyar Televízió, a KISZ Központi Bizottsága és a Művelődésügyi Minisztérium szervezte Röplőj páva népdalvetélkedő műsorvezetője Vass Lajos (1927–1992) volt, aki szívügyének érezte a népdalok népszerűsítését (Berlász, 1998, idézi Várszeginé, 2012). A

verseny néphagyományokat népszerűsítő jellege abban is megmutatkozott, hogy saját gyűjtésű népdalokat is be lehetett küldeni pontszerzési lehetőségként (Juhász, 2014). A verseny hatására pávakörök alakultak: népi énekszoportok, citerazenekarok, majd vonóegyüttesek, így Juhász (2014) szerint napjaink legnépesebb amatőr népművészeti mozgalmanak tekinthető hazánkban.

Várszeginé (2012) felosztása szerint a hagyományőrzés harmadik generációját a táncházmozgalom jelenti, mely nem színpadi, hanem közösségi célú volt. Overholser (2023) említi Taylor „*Movement of the People: Hungarian Folk Dance, Populism, and Citizenship*” című könyvének alapján a ma már az UNESCO világörökség részét képező táncház közösségépítő tulajdonságát a kollektív emlékezet létrehozásán keresztül. Az első táncházat 1972-ben rendezték meg először a Liszt Ferenc téri Könyvklubban. A Bihar táncegyüttes tagjai szervezték más táncegyüttesek számára, a Sebő együttes kísérte a táncosokat. Ezt követően a nagy sikerre való tekintettel a nagyközönség számára is megszervezték (Sebő, 1994). Végül a népzene és néptánc után új revival jelenséggént felfedezték a népi kézművességet is (Várszeginé, 2012).

Hagyományőrzés az alapfokú oktatásban

A 19-20. század során a közoktatás kiterjedése során az állam lehetőséget kapott az iskola irányítása kapcsán a nemzeti célok terjesztésére, mely párhuzamosan zajlott a nemzeti mozgalmak kialakulásával (Dancs, 2016). A nemzeti kultúra elsajátításának folyamata a nemzeti enklulturáció (Barrett, 2007, idézi Dancs, 2016), melynek az iskola mellett a család és a kortársak közössége is közvetítői. Az iskola egyik feladata a nemzeti kultúra közvetítése és a nemzeti azonosságtudat fejlesztése, melyet tanügyi dokumentumok rögzítenek, például a Nemzeti alaptanterv. A nemzeti identitás kialakulásához hozzájárul az anyanyelv elsajátítása, a hagyományok, szokások és a nemzeti történelem megismerése; ennek eszközei a tantárgyi kereteken kívül az iskolai ünnepek, megemlékezések is (Dancs, 2016). A tantárgyak közül az ének-zene órán jelenik meg leghangsúlyosabban a nemzeti kultúra a népzene és az anyanyelvű komolyzenei művek által (NAT, 2020).

A kultúra, így a hagyományőrzés másik intézményes színtere az alapfokú művészeti iskola, zeneiskola, melynek működésével és társadalmi környezetével Szűcs (2018) foglalkozott. „Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja” elnevezésű dokumentum kimondja, hogy az alapfokú művészeti iskolák célja az adott művészeti területen a tanulók készségeinek, képességeinek fejlesztése, alkotó- és önkifejező képességei kibontakoztatásának segítése, tehetségének gondozása. A személyiségfejlesztés keretében „a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok csökkentését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetséggondozást segíti elő” (OH, 2023, 2. o.).

Az 1950-es években alakultak először vidéki városokban zeneiskolák, melyekhez egy évtizeddel később kihelyezett tagozatokat szerveztek a kisebb településeken. Budapesten 1968-ban Kerületi Állami Zeneiskolákat alapítottak. 1981-ben a jelenlegi nevén Nádasdy Kálmán Alapfokú Művészeti és Általános Iskola kísérleti jelleggel művészeti iskolaként működött, ahol a zeneoktatás mellett más művészeti tárgyakat is tanítottak (Szűcs, 2018), mint báb-, dráma-, képző- és táncművészet (Lebanov, 2014, idézi Szűcs, 2018). 2012 előtt a zeneiskola megnevezést használták, azóta a csak zenei képzést nyújtó iskolákat lehet zeneiskolának nevezni, a más művészeti képzéssel is rendelkező intézményt alapfokú művészeti iskolának. A hátrányos helyzetűek és a fogyatékkal élőket térítésmentesen vehetnek részt az oktatásban (Szűcs, 2018). Aki két alapfokú művészeti iskolával áll jogviszonyban, annak az egyik intézményben térítési díjat kell fizetnie (EMMI, 2012). A kétszer 30 perces főtárgy mellett kötelezően választható tantárgy kétszer 45 percben a szolfézs, illetve népzenei tanulók esetében a népzenei ismeretek (MZMSZ, 2023). Az utolsó alapfokú évfolyam végén tehetnek művészeti alapvizsgát a tanulók a főtárgyukból, illetve a 4. év végén a kötelezően választott tárgyból, majd az utolsó továbbképző év végén művészeti záróvizsgával fejezik be a képzést (OH, 2023).

A magyar népzene intézményesített oktatása először a Mókus utcai Állami Zeneiskola Népzenei Tagozatán valósult meg, majd utódja az Óbudai Népzenei Iskola lett (Szerényi, 2020). Itt 1975-ben indult először népzenei tagozat, melyet Béres János (1930–2022) vezetett. Kezdetben a szakemberhiány miatt csak három népi hangszert lehetett tanulni. 1990-ben vált önálló intézménnyé, akkor már Kobzos Kiss Tamás (1950–2015) irányításával (ÓNI, 2023). Kezdetben központi szabályozás nélkül tanítottak népzenei, majd 1998-ban megjelent az első központi tanterv a középfokú népzeneoktatás részére, majd 1999-ben az alapfokú képzés számára is (Bolya, 2019).

A népzene oktatásának fórumai az intézményes kereteken túl

Az anyanyelvű kultúra részét képezi a beszélt nyelv, a zenei anyanyelv, a mozgáskultúra, a tárgyi kultúra és a szellemi kultúra. Ezek átadási rendje különbözik az intézményesített oktatási folyamatoktól, ugyanis a család, az együtt élő generációk és a családokból szerveződő közösségek biztosítják, nem az iskola. A népzene szorosabban kapcsolódik a tánchoz, tárgyi kultúrához (kézművesség) és a szellemi kultúrához, mint más zenei műfajokhoz. Az anyanyelvű kultúra módszere a szóbeliség, másolás, mintakövetés, eszköze a tartalomtömörítés és a körkörös információbővülés. A paraszti kultúrában a zenei anyanyelvet egyidejűleg sajátították el a beszélt nyelvvel. Egymással való kapcsolatukat mutatja a népdalok beszédszerű előadása a szöveg, dallamvonal, hangsúly tekintetében. Az ének és beszélt nyelv összefonódásának jele az is, hogy a hangszeres dallamok nagy része az énekelt dalok hangszereken előadott változata (Szerényi, 2020). A népzene átadásának módszerei a hagyományos mintát követik, alapja az énekes ismeretanyag, melyhez társul a szokásrend és a népzenei tájegységek megismerése.

A kotta és az dallamgyakorlat kiegészítő szerepet játszik, az alapfokú művészeti iskolákban a növendék a tanár játéka és felvétel alapján sajátítja el a dalokat (Juhász, 2017, idézi Szerényi, 2020). A tanár mentorszerepet tölt be (Szerényi, 2020).

A gyermekek és felnőttek számára különböző extrakurrikuláris szinterek is lehetőséget jelentenek a népzene megismerésére. Ilyenek a szakkörök, táborok, szakmai kurzusok, magánórák, népdalkörök, népzenei együttesek, továbbá a versenyek, gyűjtőutak, táncházak, népzenei találkozók és fesztiválok. A részvételhez nem szükséges zenei képzettség, így az ily módon tanulók szélesebb köre részesülhet a pozitív élményekben, illetve a zenei és folklórismeretek megszerzésében (Dragony, 2017). Ezeken a szintereken megvalósulhat az áramlásélmény (Janurik, 2007), mely során a résztvevők önfeledten belemerülhetnek a zenélés élményébe.

A népzene-tanulás pozitív hatásai és kedveltsége

A klasszikus zenét tanulókat érő flow-hatással Janurik Márta és Pethő Villő foglalkozott (Janurik, 2007, Janurik és Pethő, 2009), a népzene-tanulók és klasszikus zenét tanulók közötti különbségeket Turi (2020) vizsgálta. A diákok hasonló szociális háttérrel rendelkeztek, Budapest III. kerületének zeneiskolaiban tanultak. A két csoport eredményei között szignifikáns különbség volt kimutatható, a népzene-tanulók körében magasabb volt a flow, illetve alacsonyabb az unalom és a szorongás értéke, ugyanakkor ezek mindkét csoport körében kedvezőbbek voltak, mint az iskolai énekórák esetén. A korcsoportok szerinti vizsgálat alapján megállapítható, hogy a népzene-tanulók az idő előrehaladtával folyamatosan nagyon erős flow-élményt élnek át, míg a klasszikus zenét tanulók körében az általános iskolás évek alatt nem változik, majd középiskolás korban nő a flow-hatás. Az unalom folyamatosan csökken mindkét csoport tanulóiánál, ahogy a népzene-tanulók esetében a szorongás is. Ugyanez a klasszikus zenét tanulóknál felső tagozatban kismértékben emelkedik, majd a középiskolás évek alatt csökken (Turi, 2020). A népzene-tanulók körében kapott pozitív értékeket Turi (2020) a népzene átadásának hagyományos módjának, illetve az ahhoz való hozzáállásnak tulajdonítja. Janurik (2021) tanulmányában elitiskolák és alacsony státusú diákkompozíciójú iskolák körében végzett felmérést a 7–8. osztályosok népzenei attitűdjére vonatkozóan. A megkérdezettek több mint fele (61%) az énekórák népzenei részét preferálja a komolyzenei résszel szemben, ám ugyanilyen arányban válaszolták, hogy nem vettek még részt táncházban, és 83%-uk nem hallgat szabadidejében népzene-t, illetve 92%-uk nem látogat népzenei koncerteket. Mindkét iskolatípus diákjainak döntő többsége saját bevallása szerint értékesnek tartja a népzene-t, viszont míg az alacsony státusú diákkompozíciójú iskolák válaszadóinak 57%-a gondolja, hogy a barátai is értékesnek tartják, addig az elitiskolák tanulóiának csak 46%-a vélekedik hasonlóképpen.

A népzene oktatása zeneiskolai keretek között eredményesnek mondható. Az eredményesség egyik szempontja a méltányosság megvalósulása (*Gyökös*, 2015), mely Keller és Mártonfi (2006) szerint akkor valósul meg, ha a tanuló egyéni képességeit maximálisan fejlesztheti. Ez az egyéni és a csoportos órák keretében, a közvetlen tanár–diák-viszony által megvalósulhat, illetve a tanulók a tudásszintjüknek és érdeklődésüknek megfelelő népdalokat tanulhatják. Radó (2007) szerint a közvélemény az eredményesség megvalósulását az oktatási eredmények és az iskola társadalmi hatásának tükrében látja. Az oktatási eredmények a versenyeredményeket, a társadalmi hatás a továbbtanulók körét és az adott település, régió programjain való szereplést jelentik. A népzenei versenyek kedveltségét és a rendezésükre irányuló igényt nagy számuk mutatja (*KÓTA*, 2023). Janurik (2025) felmérésében a fentebb említett kutatások eredményességi szempontjait alapul véve bemutatja két, népzenei területen kiemelkedő zeneiskola sikeres működését. Napjainkban számos lehetőség áll a népzenei előadók rendelkezésére a népzene népszerűsítésére különböző rendezvények alkalmával, illetve két egyetemen is továbbtanulhatnak (*NYE*, 2023; *LFTZE*, 2023), így mesterdiplomát, illetve doktori fokozatot is szerezhetnek népzenei témában. Ezek mind a népzeneoktatás eredményességét mutatják, amihez a 18. századi népdalgyűjtésektől vezetett az út.

Összegzés

A népzenei hagyományörzés jelenlegi kedveltségének előzményei a 18. századba nyúlnak vissza, amikor elkezdődött a népdalgyűjtés, majd az összegyűjtött népzene kiadása; kezdetben kéziratos, majd nyomtatott gyűjteményekben. A gyűjtéseken túl a népdalok rendszerezését Kodály és Bartók vette kézbe. A rendelkezésre álló népzenei anyagot a médiában sugárzott versenyek, illetve Kodály zenepedagógiai munkássága ismertették meg a szélesebb közönséggel. A néptáncok bemutatására a Gyöngyösbokréta, majd a később sorra alakult népi együttesek szolgáltak. Számos pávakör jött létre, melyek jó része ma is aktív. A népi kultúra fenntartásáért, népszerűsítéséért sokat köszönhet az ország a regőscserkészetnek, a népfőiskolák, népi kollégiumok elterjedésének, illetve a táncházmozgalom, majd a népi kézművesség mint új revival jelenség népszerűségének. A népzene az intézményes oktatásban az általános iskolák énekórái mellett megjelent a zeneiskolákban is. 1975-ben indult először népzenei tagozat, mely 1990-ben vált önálló intézménnyé. 1982-ben jelent meg az első népzenei tanterv. Az intézményes oktatáson túl számos extrakurrikuláris szintér áll rendelkezésre a népzene művelésére. A tanulmányban bemutatott népzenei hagyományörző tevékenységek és szinterek alátámasztják a népzeneoktatás jelentőségét.

Irodalom

- Bolya Mátyás (2019). *A magyar népzeneésképzés szakterületi megújítása. Felmérés és koncepció*. Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kar Zenetudományi Intézet, Budapest.
https://real.mtak.hu/108313/1/Bolya_Matyas--A_magyar_nepzeneskepzes%202019.pdf
 (letöltés ideje: 2025. 08. 23.)
- Dancs Katinka (2016). *Kultúra – iskola – nemzetközi azonosságtudat a nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében*. Magyar Pedagógia. **116.** 4. 403–425. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.4.403>
- Dragony Gábor (2017). Extrakurrikuláris lehetőségek a népzeneoktatásban. In: Kerülő Judit és Jenei Terézia. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban. Pedagógusképzés és az inklúzió*, Kreatív Help Bt., Debrecen. 113–121.
- Géczi-Laskai Judit (2013). *Kell-e és lehet-e a néphagyományt tanítani/tanulni?* Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat. **1.** 2. 36–47. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.36.47>
- Gyökös Eleonóra (2015). Az iskolák teljesítményének nyomában – az eredményességtől a hozzáadott értékig. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 11–24.
- EMMI (2012): 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm#lbj72id6dff>. (letöltés ideje: 2023. 11. 26.)
- Harangi László (2009). Népfőiskolák Magyarországon a 21. század küszöbén. In: Singer Péter (szerk.): *Felnőttoktatás és -képzés az iskolarendszerben és azon kívül*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/felnottoktat-as-kepzes/nepfoiskolak> (letöltés ideje: 2023. 11. 26.)
- Heltai Nándor (2003). „...És egyszer csak elkezdődtek a kecskeméti népzenei találkozók”. Kecskeméti Lapok Kft., Kecskemét.
- Horváth Zoltán (2019). *Népfőiskolák Magyarországon*. Honismeret. **47.** 2. 5–9.
- Janurik Márta (2007). *Árnyalatélmény az iskolai ének-zeneórákon*. Magyar Pedagógia. **107.** 4. 295–320.
- Janurik Márta és Pethő Villő (2009). *Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése*. Magyar Pedagógia. **109.** 3. 193–226.
- Janurik Tímea (2021). *A népzenei érdeklődés felmérése az északkelet-magyarországi régióban a 7-8. évfolyamon*. Parlando. 2021. 3. oldalszám nélkül.
- Janurik, Tímea (2024). *A zeneiskolai eredményesség vizsgálata a népzeneoktatás tükrében*. Új Pedagógiai Szemle. **74.** 5-6. 36–56.
- Juhász Erika (2014). Láthatatlan értékeink: A pávaköri mozgalom múltja, jelene, jövője. In: Rajnai Zoltán, Fregan Beatrix és Oszváth Judit (szerk.). *5. Báthory-Brassai Tanulmánykötet 1. rész. Tanulmányok, publikációk és előadások az 5. Báthory-Brassai Konferencia programjából*, Óbudai Egyetem, Budapest. 232–238.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 377–411.
<https://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>. (letöltés ideje: 2023. 11. 26.)
- LFTZE (2023). *Zeneakadémia. Népzene tanszék*.
<https://lfze.hu/nepzene-tanszek>. (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- KÓTA (2023). *KÓTA-népzene*. <https://nepzene.kota.hu/>. (letöltés ideje: 2023. 11. 18.)

- NAT (2020). *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók*.
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat. (letöltés ideje: 2023. 11. 26.)
- NYE (2023). *Nyíregyházi Egyetem. Zenei Intézet*. <https://enek-zene.nye.hu/hu/node/447>. (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Overholser, L. (2023). Taylor, Mary N. 2021. *Movement of the People: Hungarian Folk Dance, Populism, and Citizenship*. Bloomington: Indiana University Press. 316 pp. Illus. Hungarian Cultural Studies. Journal of the American Hungarian Educators Association. 2023. 6. 212–215. <https://doi.org/10.5195/ahca.2023.551>
- MZMSZ (2023): *Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Országos Szövetsége/Tantervek*. <https://mzmsz.hu/index.php/hu/tantervek>. (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Landgraf Ildikó (2010). Vikár Béla tudományos pályája és hagyatéka. In: Bali János, Báti Anikó és Kiss Réka (szerk.). *Inde Aurum–Inde Vinum–Inde Salutem. Paládi-Kovács Attila 70. születésnapjára*, ELTE BTK Néprajzi Intézet–MTA Néprajzi Kutatóintézet, Budapest. 513–521.
- OH (2023). *Oktatási Hivatal/ Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok/alapfoku_muveszetoktatasi. (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Ortutay Gyula (1977, szerk.). *Magyar néprajzi lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ÓNI (2023). Óbudai Népzenei Iskola honlapja. Letöltés: <https://oniarchivum.hu/rolunk>. (letöltés ideje: 2023. 11. 26.)
- Paksa Katalin (2012). *Magyar népzene-történet*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1998). *Tűnődés a NÉKOSZ öröksége felett*. Új Pedagógiai Szemle. **48**. 6. 73–81.
- Pukánszky Béla (2005). Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Ehrenhard Skiera (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*, Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.
- Radó Péter (2007). *A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban*. Új Pedagógiai Szemle. **57**. 12. 3–40.
- Sebő Ferenc (1994). *Népzenei Olvasókönyv*. Magyar Művelődési Intézet, Szentendre.
- Szalay Olga (2004). *Kodály, a népzene-kutató és tudományos műhelye*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szerényi Béla (2020). „Egyelőre csak úgy látásból...””. A zenei anyanyelv átadási rendje. In: Szerényi Béla (szerk.). *Anyanyelvű kultúra, nemzeti önazonosság, művészettel nevelés, Zenei Anyanyelv Alapítvány*, Budapest. 7–25.
- Szűcs Tímea (2018). Az alapfokú művészeti iskolák működése és társadalmi környezete. PhD-értékezés. Debreceni Egyetem. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/f286633d-5e22-48d2-b84b-2530cad3e969/content> (letöltés ideje: 2023. 12. 01.)
- Turi András (2020). Áramlatélmény a népzene-oktatásban. In: Szerényi Béla (szerk.). *Anyanyelvű kultúra, nemzeti önazonosság, művészettel nevelés, Zenei Anyanyelv Alapítvány*, Budapest. 27–43.
- Várszeginé Gáncs Erzsébet (2012). *A néphagyományok művelődési-pedagógiai alkalmazásának generációi*. Iskolakultúra. **12**. 5. 84–96.

DIGITÁLIS PEDAGÓGIA

Ötödik osztályos tanulók internet- és okoseszköz- használatának empirikus vizsgálta

Szabó Orsolya Edit

Bevezetés

A mai diákok digitális környezetbe születnek bele, ahol a televízió folyamatos háttérzajként, az okostelefon pedig elektromos babysitterként funkcionál. Diákjaink zsebében, kezében ott van egy olyan eszköz, amely lényegében a nap 24 órájában a rendelkezésükre áll, és arra használják, amire csak tudják és akarják. A pedagógiai szakirodalomban számos alkalommal foglalkoztak ezzel a jelenséggel, illetve az ehhez kapcsolódó pedagógiai kihívásokkal. A teljesség igénye nélkül idézek néhány gondolatot: „*Korunk gyermeke már digitális bennszülöttnek számít, így számára természetes közeget jelentenek az infokommunikációs eszközök, ezeket tehát célszerű kihasználni a tanulási folyamatban is.*” (Marc Prensky fogalomhasználatát idézi Gortva, 2017, 30. o.)

„*Mig korábban a tanár feladata a tantárgyakra felparcellázott tudás átadása volt, az újhelyzetben a keresés, a kérdezés, a kritikai gondolkodás, a hitelesítés, a különböző tudásterületek összekapcsolása, a probléma centrikus megközelítés megtanítása a feladat, amiben a tanulók partnerei a tanárnak.*” (Csepeli Györgyöt idézi Szűts, 2020, 211. o.) A digitális pedagógia ideális megvalósulása esetén az IKT-nevelés nem direkt módon, kizárólag a digitáliskultúra-órákon történik. A tudásterületek összekapcsolásával bármelyik tantárgy keretén belül alkalmazhatóak a digitális eszközök.

Gortva János a történelemoktatásba beemelt modern technológia jótékony hatásairól a következőket írja: „*A modern pedagógus eszköztárából ma már nélkülözhetetlenek az online adatbázisok és gyűjtemények, amelyek segítségével színesítheti a tanórákat és motiválhatja diákjait. Szerencsére egyre több olyan lehetőség van, amelyekkel akár helytörténeti jellegű órákat is tarthatunk, illetve a kompetenciafejlesztést egyedivé, helyi adatokat és információkat is felhasználóvá tehetjük. Ráadásul az ismerttetett adattárakat, adatbázisokat nemcsak a tanár használhatja fel feladatlapok és fejlesztő feladatok készítéséhez, hanem akár a diákok is.*” (Gortva, 2016, 33. o.)

„*Az oktatás egésze jelentős kihívások előtt áll a digitális paradigmaváltás következtében. [...] Egyértelmű, hogy a játékosításnak, valamint a digitális platformok használatának egyre nagyobb jelentősége lesz a jövőben, így módszertani szempontból erre kell felkészíteni a tanárjelölteket, illetve a pedagógus-továbbképzések keretében a pályán lévő kollégákat is.*” (Gortva, 2021, 237. o.) Mint ahogy arra Gortva János több alkalommal is felhívja a figyelmet, a különböző tantárgyak oktatása mögött meghúzódó médiatudatosság és az újfajta

tudásmegosztás nem alakul ki csupán a platform megváltoztatásával, olyan megoldásokat kell találnunk, melyek hosszú távra szólnak, hiszen mindannyiunk érdeke, hogy az iskola világa meg tudjon felelni a 21. század elvárásainak.

A szakirodalom áttekintése

A legújabb, 2023-ban készült reprezentatív ifjúságkutatás keretein belül a 15–29 éves korosztályba tartozók közül ezer főt kérdeztek meg arról, hogy hogyan élnek, és hogyan látják a világot.¹ „*A magyar fiatalok internet-hozzáféréseivel kapcsolatban elmondható, hogy a többség behuzalozott, ami azt jelenti, hogy vagy otthonában, vagy saját készülékén, de leginkább mindkettőn keresztül eléri a világhálót. A magyarországi fiatalok túlnyomó többsége (90%) napi internethasználónak minősül, médiafogyasztásukban az online tartalmak tekinthetők elsődlegesnek.*” (Kiss-Kozma és Székely, 2023, 16. o.) A fiatalok körében még mindig a Facebook a legnépszerűbb közösségi platform, de az elmúlt néhány évben a TikTok-felhasználók köre is rendkívül dinamikus növekszik. Továbbá megjelent a Bereal, amelyet ezen korcsoport ötöde látogat. Ezeket a közösségi platformokat nem meglepő módon leginkább tájékozódásra és szórakozásra használják a fiatalok. (Kiss-Kozma és Székely, 2023)

A tanulói teljesítmény komplex értékelésének céljából ma már a Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA) tesztje is külön vizsgálja a diákok okoseszköz-használatát. Az eredmények szerint a digitalizáció térnyerésével az olvasás egyre inkább igényli az összetett információfeldolgozási stratégiákat, ideértve a releváns információk több forrásból történő elemzését, szintézisét, integrálását és értelmezését. A tanulók informatikai tájékozottságáról szóló opcionális kérdőív adatai szerint a 15 éves magyar tanulók 2012-ben hétköznap átlagosan napi 112 percet töltöttek online az iskolán kívül, hétvégén napi 156 percet interneteztek. Ezek az értékek 2018-ra napi 177, illetve 220 percre növekedtek (PISA, 2019).

¹ Az adatok két közvélemény-kutatásból származnak, amelyeket az Ifjúságkutató Intézet 2022. december és 2023. január között készített a 15–39 éves magyar állampolgárok körében, országos, reprezentatív 1000 fős mintán, személyes megkérdezéssel (TAPI), valamint 2023. március hónapban a 18 évesnél idősebb, magyar állampolgárok körében, reprezentatív 1000 fős mintán, telefonos (CATI) módszertannal. (Kiss-Kozma és Székely, 2023, 59. o.)

Mindezen eredmények azt mutatják, hogy a fiatalok életének olyan szervező részét képezi az IKT-eszközök használata, hogy az online világ működésének megismerése és a diákok digitális tudásának feltérképezése nélkül ma már nem készíthető tudományos jellemzés a tanulókról. A kutatási beszámoló alapján elmondható, hogy az Y és Z generáció tagjai a digitális kultúra kontextusán kívül egyszerűen értelmezhetetlenek.²

Kutatási kérdések és célok

A hazai diákok infokommunikációs eszköz-használatára vonatkozó eddigi vizsgálatok eredményei tehát azt mutatják, hogy az összetett információfeldolgozási stratégiák alkalmazása, a releváns információk több forrásból történő elemzése, szintézise, integrálása és értelmezése nehézséget okoz tanulóinknak. 2018-as PISA-felmérés 2019-ben megjelenő eredményei szerint a tanulók nem csupán az alapmegértéssel küzdenek, hanem nehézséget okoz számukra az olvasott szöveg tudássá való átalakítása, a kritikus gondolkodás és a szöveg alapján történő ítéletek meghozatala is. Hazánk teljesítménye közel két évtizede folyamatosan elmarad a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*) országainak átlagától. Magyarország a tagállamok utolsó harmadában helyezkedik el a rangsorban. (PISA, 2019)

A problémát egyrészt az újmédia és a pedagógiai módszerek összehangolatlansága, másrészt a digitális pedagógiai kultúra korlátozott elterjedtsége is okozhatja. Erre a jelenségre világít rá Chira Csongor is, aki tanulmányában szintén Marc Prensky digitális nemzedékelméletét idézi: „*A mai diákok másképp is gondolkodnak a világról, másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint szüleik, vagy tanáraik. Nem feltétlenül velük szemben, de szinte biztosan az ő világukon kívül helyezkednek el a digitális bevándorlók (Prensky, 2001). Ők azok, akiknek még idegen az internet világa, és ha információra van szükségük, akkor nem az internet az első gondolatuk, ahonnan az információt beszerezhetik. Prensky szerint az oktatás mai problémái közül az egyik legfontosabb, hogy nagyon sok a digitális bevándorló tanár, akik más nyelvet beszélnek, mint megváltozott tanítványaik, akik már nem azok, akikre a*

² „Leginkább az Y, Z és az alfa generációkról beszélünk, amikor a digitális nemzedéket említjük. A ma leginkább használatos besorolás a digitális kompetencia, azaz a technológiával való bánni tudás és a technológiához való viszonyulás tekintetében következő generációs csoportokat különbözteti meg: [...] Y generáció: az 1980–1995 között születettek, a digitális nemzedék 1. generációja, akik már gyermekkorban találkoztak az internettel, illetve gyermekkoruktól használják az IKT-eszközöket. Z generáció: az 1996 után születettek, a digitális nemzedék 2. generációja, akik már nem éltek internet nélküli világban és születésüktől kezdve különféle IKT-eszközöket használnak. α generáció: a 2010 után születettek, akik már az írás- és olvasástudás előtt szert tesznek szilárd IKT-használati kompetenciákra” (McCrindle-t idézi Szőke-Milinte, 2020, 8–9. o.).

módszereiket kitalálták, és akikre az oktatási rendszert tervezték.” (Chira, 2020, 41. o.)

Pedagógusként a legfőbb célom, hogy a magyar nyelv és irodalom, a kommunikáció- és médiatudomány köznevelésben megjelenő legaktuálisabb problémáira érdemben reflektáljak és az újfajta oktatási metódusok beemelésével segítsem diákjaim tanulmányi fejlődését. Ezen célokat szem előtt tartva a digitális és hagyományos módszerek ötvöztetésével interdiszciplináris verselemző módszert dolgoztam ki, összekötve a diákok szövegértési képességeinek fejlesztését az okoseszközök rendszerszerű használatával. A módszer gyakorlati alkalmazása során többek között arra kerestem a választ, hogy a hipertextuális verselemző módszer hogyan befolyásolja a diákok digitális kompetenciáját, valamint eredményesen integrálhatóak-e a verselemzés folyamatába a digitális eszközök és szinterek.

Az alkalmazott módszer és minta jellemzése

A projekt első szakaszában a tanulók elsajátítják a módszerhez szükséges számítógép- és alapprogramok (videó-, hang- és képszerkesztés) használatát, majd kiválasztják az általuk leginkább megkedvelt versrészletet az adott irodalmi témakörből. A második szakaszban a gyerekek kreativitásuknak és egyéni stílusuknak megfelelően digitális tartalommal töltik meg az általuk választott offline szöveget. Önállóan hozzák létre saját hipermediális tartalmaikat. Ezt követően a projekt harmadik szakaszában a tanulók egy szóbeli prezentáció keretében mutatják be az elkészült alkotásokat, az úgynevezett versssztorit. A negyedik, visszaépítés szakaszban a diákok által választott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik osztályszinten. Majd a rész-egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével zárul a nyomtatott szöveg elemzése. A lezáró, ötödik szakaszban az elkészült versssztorik által az adott irodalmi témakör hipertextuális narratíváját hozzák létre közösen a tanulók.

A 2022/23-as tanévben az irodalomórákon alkalmazott új módszerem hatásait mértem az ötödik osztályos tanulók internet- és okoseszköz-használatának feltérképezésével. A kutatásban részt vevő tanulók nem valószínűségi mintavétellel lettek kiválasztva, az alapsokaság elemeinek nem azonos esélye volt a mintába való bekerülésre. Ebből kifolyólag nem vonhatunk le egyértelmű konklúziót azzal kapcsolatban, hogy mely tényezők eredményezik leginkább a digitális szakadék kialakulását a tanulók között. Azért történt az adatfelvétel egyszerűen elérhető alanyokkal, mert a közel két hónapos intenzív projektbe azokat a tanulókat vontam be, akiknek én tanítom a magyar nyelv és irodalom tantárgyakat. Jelenlegi kutatásom egy későbbi nagyobb regionális kutatásnak a pilotja. Legfőbb célom a bekapcsolt tényezők vizsgálata, a mérőeszközök megbízhatóságának és érvényességének ellenőrzése, továbbá a diákok internet- és okoseszköz-használatának feltérképezése. A jövőben szeretném bővíteni a kutatást budapesti iskolák vizsgálatával, hogy szélesebb körben is validálhassam az eredményeket, és

mélyebb betekintést nyerjek a diákok digitális kompetenciáiba és médiapedagógiai szükségleteibe.

A kutatást általános tanterv szerint tanuló, ötödik osztályos diákok bevonásával folytattam Budapesten az Alsóerdőszori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnáziumban, ahol magyar nyelv és irodalom, valamint média, mozgókép és kommunikáció szakos tanárként dolgozom. A kutatásban részt vevő diákokat egy kísérleti és egy kontrollcsoportba osztottam. A kísérleti csoport (N = 15) tagjai az irodalom- és a nyelvtanórákat összevonva két hónapig rendszeresen alkalmazták a hipertextuális verselemző módszert, míg a kontrollcsoporthoz tartozó diákok (N = 20) kizárólag az irodalomórákon a hagyományos verselemző módszert használták okoseszközök bevonása nélkül. A mérőeszköz megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata kismintán végzett (N = 15) mérés alapján történt.

A diákok internet- és okoseszközhasználatának feltérképezése egy év eleji bemeneti és egy év végi kimeneteli online kérdőíves felmérés által valósult meg. Összesen 50 tanuló töltötte ki a kérdőívet mindkét alkalommal. A kísérleti csoportban 15-en voltak, melyből 6 fiú; a kontrollcsoportban 20-an voltak, melyből 8 fiú. A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata 15 tanuló bevonásával történt, akiket nem tanítok, így sem a kontroll-, sem a kísérleti csoporthoz nem tartoztak. Ezen tanulók válaszai nem kerültek bele a diákok internet- és okoseszköz-használatára vonatkozó vizsgálat eredményeinek elemzésébe.

Az osztályok, melyekben tanítok, és ahol egyben a mérést is végeztem, 19-21 fősek voltak. A bemeneti mérés idején a kísérleti csoportból három, a kontrollcsoportból pedig egy fő hiányzott. Az eltérő csoportlétszámok és a hiányzások miatt szükségesnek láttam a tervezett mintavétel módosítását. Az adatbázis tisztítása után végül a kimeneti mérés elemzésénél csak azon diákok eredményeit vettem figyelembe, akik mindkét mérés alkalmával kitöltötték a kérdőívet (N = 35) (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A vizsgálatban részt vevő tanulók csoportok és nemek szerint

	Nem		Összesen
	Fiú	Lány	
<i>Kísérleti csoport</i>	6	9	15
<i>Kontrollcsoport</i>	8	12	20
<i>Összesen</i>	14	21	35

Forrás: saját szerkesztés

Mérőeszköz

Az online kérdőívet a verselemző projekt megkezdése előtt, a tanév első felében, majd a projekt lezárása után, a tanév végén töltötték ki a diákok. A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata 2022. október 21-én, a kísérleti csoport tanulójának első adatfelvétele 2022. november 10-én, a kontrollcsoporté 2022. november 21-én történt. A kimeneti mérés a kísérleti csoportban 2023. április 12-én, a kontrollcsoportban 2023. április 26-án valósult meg. A diákok az online kérdőívet laptopokon töltötték ki két egymást követő tanítási óra keretében. A kutatás során bekapcsolt tényezők vizsgálatának céljából a kimeneti és bemeneti kérdőív tartalma nem változott, a tanulók ugyanazon kérdésekre válaszoltak év elején, mint év végén.

A kérdőív három részből állt: 1. tantárgyakkal kapcsolatos attitűdmérés; 2. okoskészülékek használata, internethasználat; 3. az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálata. Mindhárom részben zárt és nyílt végű kérdésekre is egyaránt válaszolniuk kellett a diákoknak. A kérdőívnek a tanulók okoskészülék- és internethasználatára vonatkozó része 13 kérdésből állt. Az első kérdés a tanulók okoskészülék-ellátottságára vonatkozott. A tanulóknak a felsorolt IKT-eszközök közül kellett kiválasztaniuk, hogy melyek találhatók meg a háztartásukban. Az ezt követő 4 kérdés a hétköznapi és hétvégi napokon képernyő előtt töltött időintervallumra vonatkozott. A diákoknak ki kellett választaniuk, hogy ezeken a napokon 0-30 percet, 1-2 órát, 2-3 órát vagy 3 óránál több időt töltenek el képernyő előtt. A 6. és 7. nyílt végű kérdések a diákok által fogyasztott online elérhető tartalmakra és az általuk végzett online irodalmi tevékenységekre vonatkoztak. A 8. kérdésnél a tanulóknak a felsorolt digitális tartalmak közül kellett kiválasztaniuk, hogy melyikeket hozzák létre önállóan. Majd a 9. kérdésben meg kellett adniuk, hogy milyen felületen hozzák létre ezeket a tartalmakat. A 10. és 11. kérdésnél ki kellett választaniuk a felsorolt személyek közül, hogy kikkel interneteznek leginkább, és ki segít nekik, ha elakadtak az online térben. Az utolsó két kérdés a szülei okoseszközhöz való viszonyulását mérte.

Alkalmazott statisztikai eljárások

Elsőként az SPSS program adatbázisába bevitettem a bemeneti és kimeneti kérdőívek adatait és a kísérleti és kontrollcsoporthoz tartozó diákok válaszait. Az adatok kódolását követően a statisztikai elemzés első lépéseként adattisztítást végeztem. Majd a program segítségével különböző csoportosítások szerint végeztem számításokat. Számos változó mentén hasonlítottam össze a kapott eredményeket.

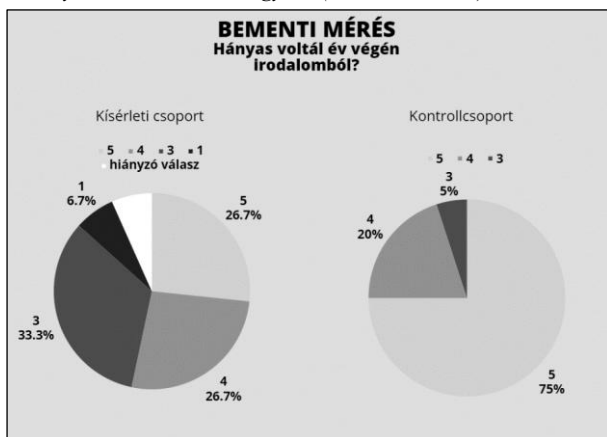
Keresztábra- és gyakorisági elemzésekkel a bemeneti és kimeneti mérés között tapasztalt változások szignifikanciáját vizsgáltam. Továbbá korrelációs számítással a változók közötti összefüggések erősségét határoztam meg.

Eredmények

A kísérleti és kontrollcsoport kiválasztása tanórai megfigyelés, az előző tanévben elért tanulmányi eredmények és a gyermekek szociális háttere alapján történt. A kérdőív tanulmányi teljesítményt mérő és demográfiai kérdéseinek elemzése által alapvető különbségek figyelhetők meg a két csoport között.

Az egyik osztály tanulói (későbbi kísérleti csoport) átlagosan rosszabb év végi osztályzatot szereztek irodalom tantárgyból negyedik osztályban, mint a másik osztály tanulói (későbbi kontrollcsoport) (kísérleti csoport átlaga: 3,7; kontrollcsoport átlaga: 4,7) (1. ábra).

1. ábra: Év végi osztályzat irodalom tantárgyból (bemeneti mérés)



Forrás: saját szerkesztés

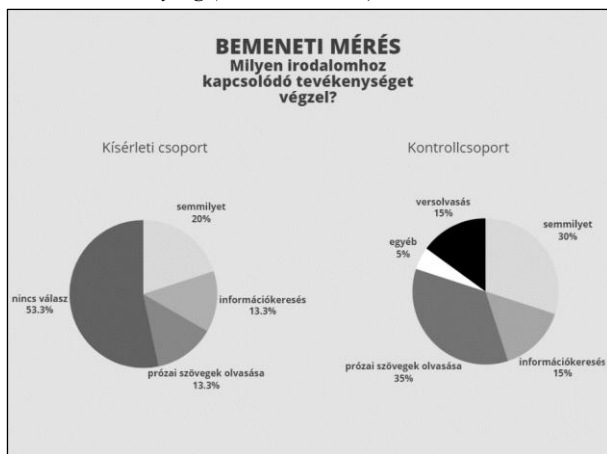
Előfeltételezésem alapján bizonyos szintű hátránykompenzációra is alkalmas lehet az alternatív verselemző módszer, ugyanis extra motivációt jelenthet a gyerekeknek a digitális eszközökkel történő munka. Ennek okán az az osztály lett a kísérleti csoport, melynek tanulói gyengébb osztályzatokat szereztek irodalom tantárgyból, valamint alacsonyabb digitális tudásszinten álltak, mint társaik.³

Az okoseszközök motiváló hatását jelezheti az a tény, hogy „*az intenzív verselemző projektet követően a kísérleti csoportban az irodalom tantárgy iránti pozitív tanulói attitűd 30%-kal nőtt, míg a kontrollcsoportban – ahol a diákok a hagyományos verselemző módszert használták IKT-eszközök bevonása nélkül – 20%-kal.*” (Szabó, 2023, 215. o.)

³ A bemeneti kérdőív digitális szövegértési mérésének eredményei fedik fel a digitális szakadékokat a két csoport között. A digitális tudásbeli különbséget azon feladat szemlélteti a leginkább, melyben számítógéppel készített vázlatot kellett feltölteni a kérdőív online felületére. A kísérleti csoport 40%-ának, míg a kontrollcsoport mindössze 5%-ának nem sikerült semmilyen dokumentumot feltölteni ehhez a feladathoz (Szabó, 2024, megjelenés alatt).

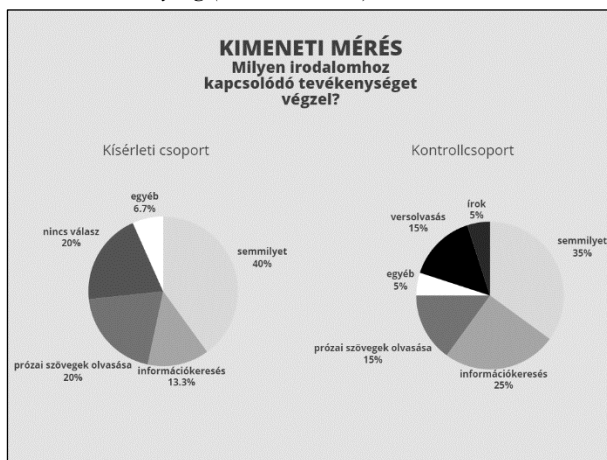
Továbbá év végére a kísérleti csoportban 13,3%-kal nőtt az online irodalmi tevékenységet végző diákok száma, míg a kontrollcsoportban 5%-kal csökkent (lásd 2-3. ábra).

2. ábra: Online irodalmi tevékenység (bemeneti mérés)



Forrás: saját szerkesztés

3. ábra: Online irodalmi tevékenység (kimeneti mérés)

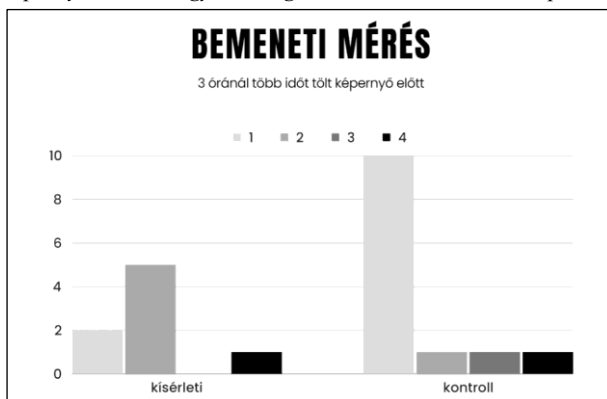


Forrás: saját szerkesztés

A tanulók internet- és okoseszköz-használatának vizsgálata alapján elmondható, hogy bár a kísérleti csoporthoz tartozó diákok alacsonyabb digitális tudással rendelkeznek, mégis ők töltenek több időt a képernyő előtt. A képernyőidő pontos meghatározásának céljából a televízióhasználatot is vizsgáltam, ugyanakkor ebben az esetben nem feltétlenül kellett okoseszköznek lennie a TV-nek. A

hétköznapi és hétvégi internet- és televízióhasználattal kapcsolatos négy kérdés⁴ esetében túlzott képernyőhasználatként értelmeztem azokat az eseteket, amelyeknél a tanuló a „3 óránál többet” válaszlehetőséget jelölte. Tanulónként vizsgáltam, hogy a négy kérdés közül hány alkalommal jelölték ezt a leghosszabb időtartamú kategóriát. Ritka, hogy a tanulók 3-4 kérdés esetében is ezt jelölték volna, azonban kimagasló a kísérleti csoportban azoknak a tanulóknak a száma, akik két válasznál is a „3 óránál többet” lehetőséget jelölték. A kontrollcsoportban a tanulók többsége csak egy kérdés esetén jelölte ezt a válaszlehetőséget (lásd 4. ábra).

4. ábra: Túlzott képernyőhasználat gyakorisága a kísérleti és kontrollcsoport tanulóinál



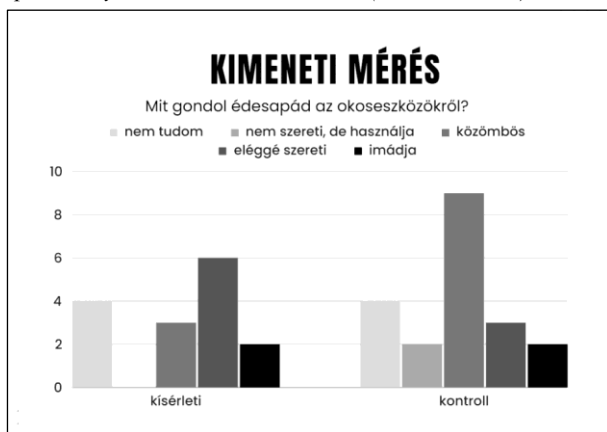
Forrás: saját szerkesztés

A diákok képernyőhasználati ideje összefüggésben állhat a szülők okoseszközhöz való viszonyulásával, ugyanis a szülő digitalizációval kapcsolatos szemlélete, eszközhasználatának gyakorisága mintául szolgálhat gyermeke számára. A kísérleti csoportban a tanulók 53%-ának, míg a kontrollcsoportban mindössze 25%-ának az édesapja viszonyul pozitívan az IKT-eszközhöz (lásd 5. ábra). Az édesanyák tekintetében még markánsabb a különbség. A kísérleti csoportban a tanulók 47%-ának, míg a kontrollcsoportban mindössze 10%-ának viszonyul pozitívan az édesanyja az IKT-eszközhöz (lásd 6. ábra). Ebből arra következtethetünk, hogy a kísérleti csoport tagjai azért tölthetnek több időt valamilyen képernyő előtt, mert szüleik pozitívabban vélekednek az okoseszközökről, mint a kontrollcsoport diákjainak szülei. További elemzések alapján az is megállapítható, hogy a tanulók képernyő előtt töltött ideje és az édesanyák iskolai végzettsége között is van összefüggés. A kimeneti kérdőív

⁴ Általában mennyi időt töltesz TV-nézéssel hétköznapi? Általában mennyi időt töltesz TV-nézéssel hétvégén? Általában mennyi időt töltesz internetezéssel hétköznapi? Általában mennyi időt töltesz internetezéssel hétvégén?

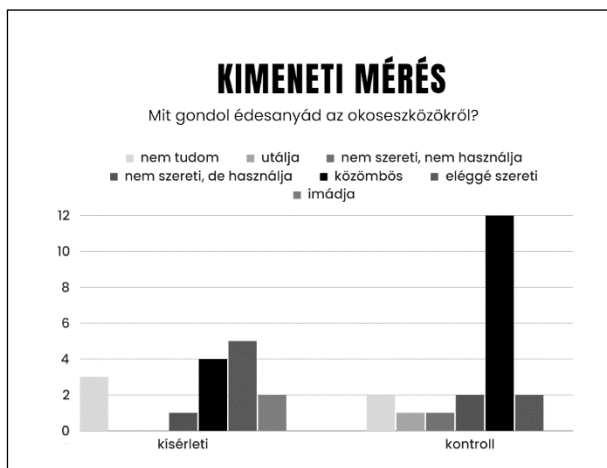
IKT-eszközök használatára vonatkozó kérdéseire és a demográfiai kérdésekre adott válaszok alapján közepes korreláció van a két változó között ($r = 0,483$).

5. ábra: Az édesapa viszonyulása az okoseszközökhöz (kimeneti mérés)⁵



Forrás: saját szerkesztés

6. ábra: Az édesanya viszonyulása az okoseszközökhöz (kimeneti mérés)



Forrás: saját szerkesztés

⁵ A kimeneti és bemeneti kérdőív tartalma nem változott, a diákok ugyanazon feladatokat oldották meg év elején, mint év végén. A szülők okoseszközhöz való viszonyulását a kimeneti mérés eredményei alapján elemeztem, ugyanis a bemeneti kérdőív édesapára vonatkozó kérdésére a kísérleti csoportból két fő, az édesanyjára vonatkozóra pedig egy fő nem válaszolt. A kimeneti kérdőívben ezzel szemben a kísérleti és kontrollcsoportból is minden diák válaszolt ezekre a kérdésekre.

De hogyan fordulhat elő, hogy a kísérleti csoporthoz tartozó diákok több időt töltenek képernyő előtt, mégis alacsonyabb digitális tudással rendelkeznek, mint a kontrollcsoport tagjai? A digitális tudást mérő feladatok sikeres megoldása (pl.: weboldalak linkjeinek bemásolása, képernyőfotó-készítés, internetes keresés) és a túlzott képernyőhasználat között vizsgálati eredményeim szerint gyenge a korreláció. Pozitív és negatív laza korrelációs viszonyra is találhatunk példát: aki 3 óránál több időt tölt képernyő előtt, jellemzően be tudta másolni a weboldal linkjét ($r = 0,364$); azonban a szimbólum webhelyének elérhetőségét általában nem tudta ($r = -0,306$) (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: Digitális tudást mérő feladatok eredménye és a túlzott képernyőhasználat korrelációs együththatói (bemeneti mérés)

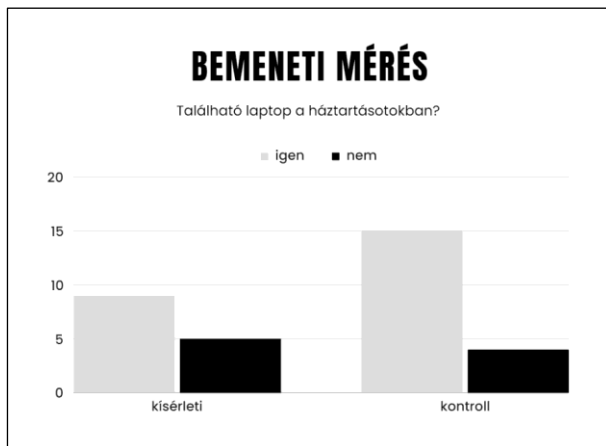
N Kísérleti = 15 fő Kontroll = 20 fő	3 óránál több időt tölt képernyő előtt
	<i>Korreláció mérőszáma</i>
3 óránál több időt tölt képernyő előtt	1
Tartalmaz-e a vázlat képet és szöveget is?	-0,041
Sikerült-e három olyan közmondást találni az interneten, amelyik illik a szöveghez?	-0,060
Sikerült-e bemásolni a weboldal linkjét?	0,364
Sikerült-e képernyőfotót készíteni Debrecen címeréről?	0,287
Sikerült-e megtalálni az internet segítségével, hogy minek a szimbóluma az állat?	-0,236
Sikerült-e megadni a szimbólummagyarázat webhelyének elérhetőségét?	-0,306

Forrás: saját szerkesztés

A digitális kompetencia fejlettségét digitális szövegfeldolgozási gyakorlatokkal mértem, melyek az adott IKT-eszköz magabiztos, kritikus és kreatív használatára és a hagyományos és digitális szövegolvasási stratégiák együttes használatára épültek. A kutatás helyszínéül szolgáló iskola vezetősége laptopokat biztosított a gyerekek számára, tehát a bemeneti és kimeneteli tesztek megírása is ezen IKT-eszköz segítségével történt. A bemeneti kérdőív internet- és okoseszköz-használatot felmérő vizsgálatának eredményei szerint a kísérleti csoportban tanulók 33%-ának nincs lehetősége otthoni laptophasználatra. Ezzel szemben a kontrollcsoportban a tanulók csupán 20%-ának hiányzik ez az eszköz a háztartásából (lásd 7. ábra). Mindebből arra következtethetünk, hogy a kísérleti csoporthoz tartozó diákok elsősorban nem laptop-képernyő előtt töltik el szabadidejüket, ezért használják kevésbé magabiztosan az iskolai laptopokat. A

magas képernyőidőt valószínűleg az okostelefon és a televízió együttes használata okozza.

7. ábra: A háztartásban fellelhető okoseszközök (bemeneti mérés)



Forrás: saját szerkesztés

Következtetés

Diákjaink a digitális világban egy alapvető problémával szembesülnek, mely a technikai tudáshoz köthető. Eredményeim azt mutatják, hogy a diákok képernyő előtt eltöltött ideje nem befolyásolja az eszközhasználat hozzáértési szintjének változását. Nem növekszik a tudásszint az egyéni IKT-eszköz-használat idejének növekedésével. A tanulók nagy része hiába képes kezelni okostelefonját, a magasabb digitális tudás megszerzése és az egyéb okoseszközök magabiztos, kritikus és kreatív használatának elsajátítása többnyire csak külső segítséggel valósulhat meg.

Összegzés

A tanulók médiatapasztalatainak tudatosítása, elméleti levezetése és a digitális kompetenciák folyamatos fejlesztése ilyen magas képernyőidő mellett egyszerűen elengedhetetlen. Nemcsak a szülők felelőssége óriási, kiemelt jelentőségű a szerepe a pedagógusnak is a médiatudatosság fejlesztésének területén. A be- és kimeneti mérés, valamint a módszertani kutatásom eredményei rávilágítottak arra, hogy a diákokat az online térben sem szabad magukra hagyni. A megváltozott, kibővülő tanári szerep fontos eleme az online térbe átkerülő oktatási-nevelési munka. Szűts Zoltán a tanulói igényekhez igazodó új tanári szerepeket a következőként azonosítja: „Az én-média hatással van a tanári szerepekre is, a tanárok többek között tutori, kurátori, adminisztrátori szerepet töltenek be, amikor segítenek eligazodni a gyakorlatilag nyitott és szabadon bejárható rendszerekben” (Szűts,

2021, 30. o.).⁶ Tehát ahogyan az élet más területein, az offline világ iskoláiban is tesszük, az online osztályteremben is kísérnünk, segítenünk kell tanulóinkat.

Az alternatív verselemző módszer kidolgozása során kiemelt célom volt, hogy a projekt az újfajta tanulásszervezéssel kapcsolatos elvárásoknak is megfeleljen. A megújult NAT módszertani alapelvekről szóló részében lényeges módosítások történtek az intézményes nevelés korszerűsítésének érdekében: központi szerepet kap többek között az önálló tanulás segítése, az egyénre szabott tanulási lehetőségek kiaknázása. Továbbá a digitális technológiával támogatott oktatási módszerek alkalmazása iránti igény és a multidiszciplináris óraszervezés megvalósítása is fontos tényezővé válik. A cél az, hogy a tanulók olyan foglalkozásokon vehessenek részt, melyeken egyszerre több tudományterülettel, a tudnivalók integrálásának lehetőségeivel és az IKT-eszközök gyakorlati alkalmazásával együttesen ismerkedhetnek meg. (NAT, 2020) Ennek köszönhetően ma már az iskoláktól jogos elvárás a digitális felzárkózás és ezen törekvéseknek az új NAT koncepciójához illesztése.⁷ Erre számos kiváló példát láthatunk, gondoljunk csak az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógusképző Központ keretein belül működő Komplex Alapprogramra (KAP). A program keretében nemcsak a gyakorlati alkalmazás, de a NAT 2020 elemző áttekintése, sőt a program egyes elemeinek a felettes szabályozóhoz illesztése is megvalósul. (Kaló, 2021, 7. o.)

A hipertextuális verselemző módszer használata, az azzal elérhető eredmények tehát illeszkednek a NAT elvárásaihoz és a jelenleg zajló pedagógiai innovációkhoz egyaránt. A bemutatott vizsgálat eredményei ezzel hozzájárulhatnak a köznevelés fejlesztéséhez.

⁶ „A web 2.0 szabadon írható és linkekkel átszőtt környezetében létrejött én-média lehetővé teszi az egyéni tanulási utak kijelölését” (Szűts, 2021, 30. o.).

⁷ Az új pedagógiai elvárások nem csupán a digitális módszertan kidolgozását teszik szükségessé, de az iskolai infrastruktúra változását is. Ezzel foglalkozik például Mészáros Ádám is. A vizsgálat bemutatása szempontjából tanulmányának részletes ismertetése nem szükséges, de érdemes megemlíteni, hiszen az iskolai élet és digitalizáció összefüggéseinek egy szeletére mutat rá, amely részben az alternatív verselemzési módszer alkalmazását is érinti. (Mészáros, 2021, 253. o.)

Irodalom

- Chira Csongor (2020). A digitális kompetencia keretrendszerei és a pedagógusok digitális kompetenciája In: Lengyelné Molnár Tünde (szerk.). *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Líceum Kiadó, Eger. 41.
- Gortva János (2016). *A helytörténeti kutatás és az online gyűjtemények helye és szerepe a történelemoktatásban Pásztó példáján keresztül*. Módszertani Közlemények. **56.** 2. 33.
- Gortva János (2017). *A kompetenciafejlesztés lehetőségei a történelemoktatásban, különös tekintettel a helytörténet tanítására*. Magiszter. **15.** 1. 30.
- Gortva János (2021). Történelemtanítás egykor és ma: a történelemtanítás kihívásai a XXI. században In: K. Nagy Emese és Zagyváné Szűcs Ida (szerk.). *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Líceum Kiadó, Eger. 231–239.
- Kaló Anikó (2021). Bevezető gondolatok. In: Gortva János, Kaló Anikó és Légrádiné Kőházi Tímea (szerk.). *A NAT 2020 és a Komplex Alapprogram kapcsolata*, Líceum Kiadó, Eger. 7.
- Kiss-Kozma Georgina, Székely Levente (2023). *Ifjúság +, Őt kérdésben a magyarországi 15-39 évesekről*. <https://ifjusagkutatoiintezet.hu/kiadvany/ifjusag-ot-kerdesben-a-magyarorszag-15-39-evesekekről>. (letöltés ideje: 2023. 11. 30.)
- Magyar Közlöny (2020, szerk.). *Nemzeti alaptanterv*. 17. sz.
- Mészáros Ádám (2021). A tantermek infrastruktúrájának átalakulása a XIX. század vége és a XXI. század között. In: K. Nagy Emese és Zagyváné Szűcs Ida (szerk.). *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Líceum Kiadó, Eger.
- Oktatási Hivatal (2019, szerk.). *PISA2018. Összefoglaló jelentés*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (letöltés ideje: 2023. 11. 30.)
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the horizon* MCB University Press, P.(5.).
- Szabó Orsolya Edit (2023). Irodalmi attitűdök alakulásának vizsgálata 5. osztályban. In: Gombocz Orsolya, Juhász Márta és Mongyi Norbert (szerk.). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája V*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 209–216.
- Szabó Orsolya Edit (2024). Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálata 5. osztályban. In: *Technicity Doktori Műhelykonferencia-kötet*, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Doktori Iskola, Budapest. (megjelenés alatt)
- Szőke-Milinte Enikő (2020). *Információ Média(tudatosság) Műveltség*. A Z generáció tanulása. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Szűts Zoltán (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2021). Az online kommunikáció új horizontjai. In: Balázs László (szerk.). *Digitális kommunikáció és tudatosság*, Hungarovox Kiadó, Budapest. 24–33.

Az információs és médiaműveltség fejlesztésének lehetőségei videóinterjúkkal történő oktatás során

Mongyi Norbert

Bevezetés

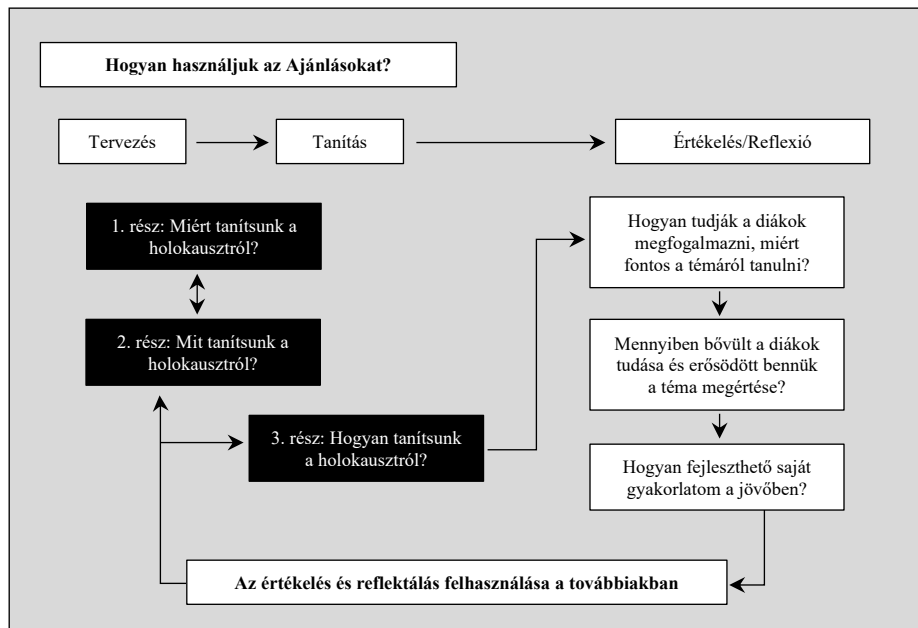
Az információs társadalomban zajló megismerési folyamatok a web 2.0-s környezetben elérhető szolgáltatások felhasználásával egy időben történnek. A hagyományos kulturális valóság mellett a felhasználók jelen vannak a technokulturális valóságban is. A web 2.0-s környezetben is zajlik a kulturális javak hagyományozódása: könnyen létrehozható az információ, módosítása, reprodukálása, felhasználása és terjesztése folyamatosan történik. A hagyományos kulturális valóságban létező kulturális emlékezet mellett létezik egy technokulturális valósághoz tartozó kulturális emlékezet is. A kollektív emlékezet jelenségvilágának vizsgálatára létrejött tudományterületek napjainkban foglalkoznak már a közösségi médiában tapasztalható kollektív emlékezettel is (Birkner és Donk, 2020). Ennek kapcsán érdemes elgondolkodni azon, hogy a felhasználók közösségeire épülő digitális tartalomkészítés és -megosztás, valamint ezen tartalmak felhasználása során történő megismerés, melynek forrásai átlépik az iskolai megismerés kereteit, milyen kölcsönhatásba léphetnek a történelmi emlékezet áthagyományozását magában hordozó holokausztoktatással. Kansteiner (2017) szerint a 21. századi holokausztemlékezet összekapcsolódik a digitális technológiával, melynek jelentősége akkor világlik ki igazán, ha figyelembe vesszük, hogy a túlélők és szemtanúk száma egyre kevesebb, így élettörténeteik személyes jelenlétben történő elbeszélésére is kevés lehetőség adódik. Az élettörténetek videóinterjúk formájában való megőrzése alapját képezi a virtuális holokausztemlékezetnek. A web 2.0-s környezetben elérhető videóinterjúk a hozzájuk kapcsolódó holokausztoktatás módszertanával hozzájárulhatnak az információs és médiaműveltség fejlesztéséhez. Jelen tanulmányban a Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának videóarchívumában szereplő, holokauszt-túlélők élettörténeteit bemutató videóinterjúkhoz készült, az IWitness nevű portálon elérhető digitális tananyagokban rejlő információs és médiaműveltséget fejlesztő lehetőségeket mutatjuk be.

A videóinterjúk felhasználásával történő holokausztoktatás sajátosságai

A Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának videóinterjúira épülő oktatás módszertanával foglalkozik többek között a magyarországi Zachor Alapítvány. Tananyagkészítő munkájuk, melyben az elmúlt években a tanulmány szerzője is részt vett, egyik fontos alappillére az archívum, amely közel 57.000 interjút tartalmaz túlélőktől, szemtanúktól és embermentőktől a holokauszthoz

kapcsolódóan. Kiemelkedően fontos szerepet játszik a holokausztoktatásban a Nemzetközi Holokauszt Emlékezet Szövetség (International Holocaust Remembrance Alliance – IHRA), amely 2019-ben kiadott magyar nyelvű ajánlásaiban megfogalmazza, hogy mit, miért és hogyan tanítsunk a holokausztról (*A holokausztról való tanítás és tanulás. Ajánlások*, 2019). Az ajánlások az alábbi négy cél elérésének érdekében összefogott 35 tagország szakértői munkájának eredménye. „1. *A holokausztról való tudás és ismeretek fejlesztése – annak biztosítása, hogy mindenki pontosan megértse és megismerje a témát, felkeltve a figyelmet az antiszemitizmus lehetséges következményeire; 2. a tanulókat bevonó oktatási környezet létrehozása a holokausztról való tanulás során; 3. a holokausztról való kritikai és reflektív gondolkodás elősegítése, beleértve a holokauszttagadás és -torzítás elleni küzdelem képességét is; 4. hozzájárulás az emberi jogokról és a népiirtások megelőzéséről szóló oktatáshoz*” (*A holokausztról való tanítás és tanulás. Ajánlások*, 2019, 4. o.). Az ajánlásokban rögzített tanári tevékenység támogatásának folyamatát az 1. ábrán láthatjuk.

1. ábra: Az IHRA ajánlásainak felhasználása az oktató-nevelő tevékenység támogatásának tükrében



Forrás: *A holokausztról való tanítás és tanulás. Ajánlások*, 2019. 9. o.

A IHRA-ajánlások figyelembevétele mellett a videóinterjúk felhasználásával történő holokausztoktatás olyan attitűdöket fejleszt, mint a felelősség, a szolidaritás, az empátia, az emberi jogok tisztelete (Mezei, 2021). A személyes történeteket magukban hordozó videóinterjúk a tankönyv alapú tananyaghoz képest számos új színezetet adnak az oktatásnak. Az 1. táblázatban igyekeztünk

összegyűjteni a videóinterjúkkal történő holokausztoktatás hatékonyságához járuló tényezőket. Fontos megemlíteni, hogy amint azt Mezei (2021) is kiemeli, a videóinterjúkat illusztratív jelleggel nem érdemes az oktatási folyamatba helyezni, illetve az attitűdformálásban nagy szerepe van az oktatási folyamatot alakító pedagógusnak is: személyisége és módszertani jártassága befolyásoló erejű lehet. A tanulási célok elérését minden esetben formálja a tanulók előzetes tudása a témáról, személyes érintettségük, aktuális érzelmi állapotuk, érdeklődésük és motivációjuk, érzékenységük, életkori sajátosságaik, valamint az adott tanulócsoporthoz csoportdinamikai folyamatainak alakulása (Forrás-Bíró, 2015).

1. táblázat: Miért érdemes videóinterjúkkal oktatni a holokausztról?

Szempont	Jelentés
<i>Személyes kapcsolat a beszélővel</i>	A videóinterjú lehetővé teszi a diákok számára, hogy közvetlenül hallják és lássák a túlélőket vagy a szemtanúkat beszélni a saját tapasztalataikról. A személyes emlékezet, az <i>oral history</i> hangsúlyosabbá teszi az érzelmi vonatkozásokat.
<i>Multiperspektivitás</i>	A videón rögzített teljes életútinterjú által bemutatott különböző történetek többféle perspektívát hordoznak és sokféle élményekről szólnak. Fontos IHRA-alapelve, hogy a tanulók a zsidókat ne csak a náci üldözés dehumanizált és lealacsonyított áldozatainak tekintsék, ezért a második világháború előtti és utáni élethelyzetek bemutatásával az életútinterjúban a zsidó embereket a holokauszt kontextusán kívül is értelmezni tudjuk.
<i>Forráshűség</i>	A videóinterjú elsődleges történelmi forrásként kezelendő, amelyek az elbeszélő szubjektív valóságát tükrözik. A tanulók betekintést nyerhetnek az áldozatok és túlélők életébe a holokauszt előtt, alatt és után. Ahhoz, hogy az interjúalany által leírt események körülményeit megismerjük, egyéb elsődleges és másodlagos források tanulmányozására is szükség van. Ezek lehetnek tárgyak, fotók, történelmi dokumentumok, újságcikkek, naplórészletek, irodalmi alkotások stb. Ezek a források kontextust teremtenek a kevesebb háttérismerettel rendelkező tanulók számára is.
<i>Interaktivitás a pozitív tanulási környezetben</i>	A videóinterjú tananyagok feldolgozása során az elsődleges cél a gondolkodásra ösztönzés, kérdések, helyzetek mérlegelése, megvitatása. A pedagógus feladata a biztonságos kommunikációs helyzetek létrehozása, amelyekben a tanulók az életkori sajátosságainak megfelelően vehetnek részt.
<i>Családi emlékezet áthagyományozása</i>	A videóinterjúban elhangzó élettrajzi elemek az elbeszélő családi történetének részét képezik. Előfordulhat, hogy a túlélők által említett családtagok életéből kevés dolog maradt fenn, ezért nagy személyes jelentősége van például a megemlézésre kerülő neveknek.

Forrás: saját gyűjtés

Az IWitness a Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítvány digitális oktatási platformja, mely több más nyelv mellett magyar nyelven is ingyenesen elérhető.

Regisztrációt követően a platform a teljes életútinterjúk mellett magyar nyelvű digitális tananyagokat is tartalmaz, melyek mindegyike világos pedagógiai célokat és tanulási eredményeket fogalmaz meg, valamint megfelel a tantervi előírásoknak és követelményeknek (*Nemzeti alaptanterv* és *Kerettantervek*). A videóinterjúkra épülő feladatok számos tantárgyban használhatóak. A tananyagbankban kereshetünk feladattípust, nyelvet, tantárgyi tartalom, korcsoport és a tananyagot létrehozó fejlesztő neve alapján. A platformon jelenleg elérhető digitális tananyagokat hatféle feladattípus köré csoportosíthatjuk.

1. *GeoStory feladattípus*: ezek a feladatok a tanulókat segítik a történelmi téma kapcsán a térben és időben történő tájékozódásban. A tanulók elsődleges forrásokat dolgoznak fel a platformon belül, és egy interaktív multimédiás idővonalat hoznak létre, amelyen térképeket, szövegeket és interjúrészleteket kapcsolnak össze.
2. *Info Quest feladattípus*: a feladattípus végső produktuma egy szöveghő, melyet a tanulók azután készítenek el, hogy videóinterjú-részletekkel dolgoznak, a látottakra reflektálnak, részeket dolgoznak föl.
3. *Lesson feladattípus*: a legrövidebb idő alatt megoldható feladatok, amelyek során a tanulók egyetlen videóinterjú-részletet tekintenek meg, majd egy hozzá kapcsolódó feladattal foglalkoznak. Ezek a feladatok igénylik a legtöbb tanári jelenlétet és tanári közlést, mivel ezek nem a platformon keresztül kerülnek feldolgozásra, hanem offline jelenléti tanórai helyzetben.
4. *Mini Quest feladattípus*: a feladatok többféle végső produktum létrehozását teszik lehetővé (pl. írásos beszámoló, fotókollázs vagy kreatív prezentációk). Ezek a feladatok letölthetők, így internet-hozzáférés nélkül is elvégezhetők.
5. *Video Activity feladattípus*: a tanulók kutatómunkát végezve, a digitális történetmesélést felhasználva készítenek multimédiás prezentációt, videóesszét egy beépített videószerkesztő program segítségével.
6. *Virtual IWalk feladattípus*: ezek a feladatok a Google Street View szolgáltatását összekapcsolva a videóinterjúkkal egy virtuális interaktív sétát tárnak a tanulók elé. Az online megtekintett történelmi helyszínekhez kapcsolódó képeken, interjúrészleteken és feldolgozó kérdéseken keresztül zajlik az információs tanulási tevékenység.

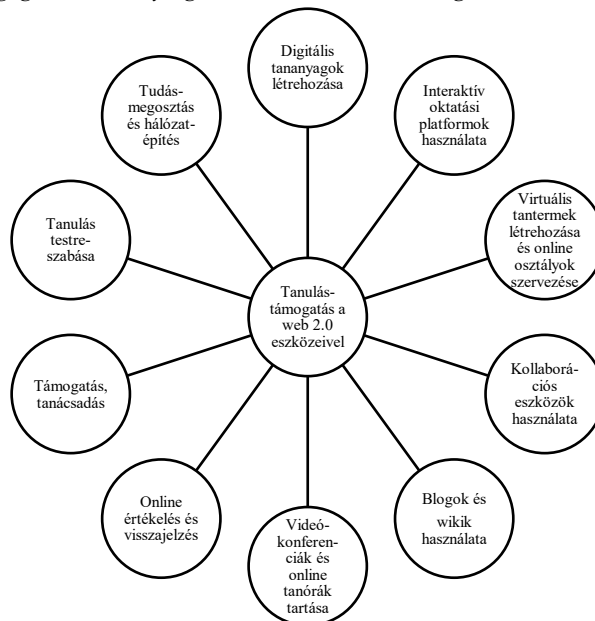
A virtuális tanulási környezetben zajló megismerés és tanulástámogatás

A hagyományos tanulási környezetekben zajló tanulási tevékenységgel párhuzamosan napjainkban jelen van a web 2.0-s tanulási környezetben (a közösségi internetmédiában) zajló megismerés. A megismerés folyamata alatt a környező világ megismerését értjük. Rainie és Wellman (2012) hét olyan jellemző folyamatot gyűjt össze, amelyek a web 2.0 korszakában a megismeréshez kapcsolódnak. Kiindulásnak tekintik, hogy az elérhető információ mennyisége folyamatosan növekszik. Mivel az információ bárhol és bármikor elérhető, így

felhasználása differenciálódik, a mobilkommunikáción keresztül megszűnik az információ helyhez kötöttsége. Gyorsul az információáramlás és az információ keveredik a kommunikációval. További jellemző az információs szabadság: a kevesebb kontroll hatására az információ változatosabbá válik. A keresőmotorok segítségével a releváns információ megtalálása könnyebbé válik. A felhasználói értékelő és elemző tevékenységek (rangsorolások, visszajelzések stb.) hatására előtérbe kerülnek a hiteles és megbízható információforrások. A hagyományos és virtuális tanulási környezetek összekapcsolásával az iskola feladata kialakítani és fejleszteni a tanulók digitális és információs műveltségét (Szőke-Milinte, 2020). Ennek elemei közé tartozik az információ előállításának és megszerzésének képessége, a problémamegoldás érdekében a megszerzett releváns információ felhasználásának képessége és a megszerzett információk természetének megítélése gondolkodási műveleteken keresztül (analízissel, szintézissel, összehasonlítással, lényegkiemeléssel, általánosítással, absztrakcióval).

A virtuális tanulási környezetekben zajló tanulástámogatás a digitális pedagógia részét képezi. Szűts (2020) definíciója szerint „a digitális pedagógia olyan, az információs társadalomba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok egysége, amelyben a tanítási és tanulási folyamat infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra és digitális tartalmakra épül” (Szűts, 2020, 24. o.). A digitális pedagógia értelmezési tartományán belül, a 2. ábrán szemléltetjük a digitális tanulástámogatás tevékenységeit.

2. ábra: A pedagógusok tevékenységei web 2.0-s eszközökön végzett tanulástámogatás során

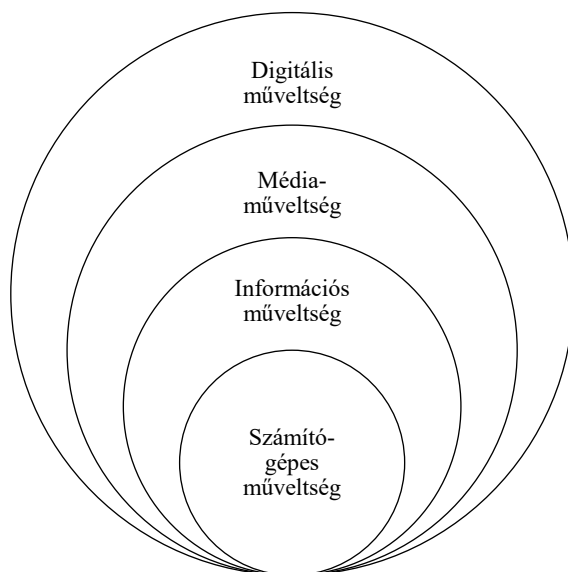


Forrás: saját gyűjtés

Az információs és médiaműveltség a pedagógus szemszögéből

Az International Society for Technology in Education (ISTE) egy nonprofit szervezet, amely munkáján keresztül az oktatáshoz kapcsolódó infokommunikációs technológiát igyekszik innovatív módon támogatni. Az ISTE által bevezetett meghatározások alapján Szőke-Milinte (2020) úgy fogalmaz, hogy digitális műveltség alatt a digitális technológia használatára való képességet értjük. Ehhez társul, hogy tudjuk, mikor és hogyan használjuk ezeket a képességeket. A digitális műveltség alterületeinek beazonosítására sokan tettek kísérletet, a 3. ábrán a Covello (2010) gondolatai nyomán létrehozott hagymamodellt láthatjuk.

3. ábra: A digitális műveltség struktúrája



Forrás: Covello, 2010 nyomán

A médiaműveltség annak a képességét jelenti, hogy a különböző médiatermékekben megjelenő üzenetekhez hozzáférjünk, ezeket elemezni, értékelni és előállítani tudjuk. Az Európai Parlament Oktatási Bizottsága (idézi Szőke-Milinte, 2020) szerint „a médiaműveltség olyan készségek, ismeretek és értelmezési képességek összességét jelenti, amelyek alapján a fogyasztók hatékonyan tudják használni a médiát” (Szőke-Milinte, 2020, 78. o.). A médiaműveltség fejlesztésének kereteit és tartalmát meghatározó hazai dokumentumokat vizsgálja Herzog (2021). Kiemeli, hogy a médiaműveltség témakörei és ismeretei a 2020-as Nemzeti alaptantervben több műveltségi területhez is kapcsolódnak, így a közoktatás első tíz osztályában az összes tantárgy kerettanterveinek kimeneti követelményei kiegészültek a digitális kompetencia fejlesztését támogató elemekkel.

A digitális kompetencia fejlesztéséhez elengedhetetlen az információs műveltség kialakítása. Az információs műveltség követelményei Wilson és munkatársai (2011) nyomán: 1. az információsükséglet megfogalmazása és kifejezése, 2. az információ lokalizálása és megszerzése, 3. az információ értékelése, 4. az információ szervezése, 5. az információ felhasználása, 6. az információ kommunikálása és etikus felhasználása és 7. egyéb információs készségek. Ehhez a hét kritériumhoz jól kapcsolódik Wijetunge és Alahakoon (2009) leírásában az az információs műveltségi modell, melyben a pedagógus támogatja a tanulót az információ feldolgozásában, az információalapú tanulásban. Az Empowering 8 modell (*Wijetunge és Alahakoon, 2009, 31–41. o.*) lépései:

1. *Azonosítás*: a téma meghatározása, a formátum kiválasztása, a kulcsszavak és az információforrások kiválasztása.
2. *Felfedezés*: a megbízható források felkutatása és a releváns információk megtalálása.
3. *Kiválasztás*: a releváns információk kiválasztása és a megfelelő hivatkozások összegyűjtése.
4. *Rendszerezés*: a tények, vélemények, a fikció és az információk logikus rendezése.
5. *Létrehozás*: az információk értelmes szerkesztése.
6. *Bemutatás*: az információk megfelelő közönséggel való megosztása releváns formában.
7. *Értékelés*: a tanár visszajelzésének elfogadása és a szükséges készségek meghatározása.
8. *Alkalmazás*: a visszajelzés és az értékelés felhasználása a következő tanulási tevékenységhez.

Az információs és médiaműveltség fejlesztése IWitness-feladatokon keresztül

A következőkben az IWitness platformon elérhető digitális tananyagokban szereplő feladattípusokat mutatjuk be, és hozzájuk rendeljük az Empowering 8 modell részeit, ezáltal megvilágítva, hogy a tananyagok feldolgozásán keresztül történő információalapú tanulás miként fejleszti a tanulók információs és médiaműveltségét. A bemutatott feladatok az IWitness tananyagtartalmait szerkesztési-módszertani elvként meghatározó ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás (RJR) (*Bárdossy és mtsai., 2002*) struktúra részét képezik. Az adott tananyagtartalomhoz kötött RJR tanulási stratégia egy olyan keretrendszert biztosít, amely az információs tanulási tevékenység során a tanulók számára hozzáférhetővé teszi az előzetesen konstruált információelemeiket, és segít hozzájuk kapcsolni az újakat. Az angol nyelvű terminológia alapján az RJR-stratégia részei: 1. Consider: a tanulók mérlegelik az új információelemeket, reflektálnak és reagálnak a már korábban megszerzett információelemekre; 2. Collect: a tanulók összegyűjtik az új információelemeket, és reflektálnak azokra; 3. Construct: a tanulók új információelemeket rögzítenek és meglévő készségeiket alkalmazzák a tanulási tevékenység során; 4. Communicate: a tanulók megosztják

ötleteiket, munkájukat a társaikkal. A 2. táblázatban az Empowering 8 modell lépéseit társítjuk az RJR-stratégia elemeihez, és megfogalmazzuk az információalapú tanulás során tapasztalható tanulói tevékenységeket.

2. táblázat: Az információalapú tanulás során zajló tanulói tevékenységek (saját gyűjtés)

Empowering 8 modell lépései	RJR stratégia elemei	Tanulói tevékenységek
1. Azonosítás	1. Ráhangolódás (vagy felidézés)	A téma meghatározása, az előzetes információelemek felelevenítése
2. Felfedezés	2. Jelentésteremtés	Megbízható források felkutatása, új információelemek megszerzése (szöveg elolvasása, videó megtekintése stb.), releváns információk kiválasztása, rangsorolás, összehasonlítás, információelemek szerkesztése (elrendezése, vizuális megjelenítési forma kiválasztása stb.)
3. Kiválasztás		
4. Rendszerezés		
5. Létrehozás		
6. Bemutatás	3. Reflektálás	Új információelemek, végső produktum, reflexió megosztása a tanulótársakkal, ezek összehasonlítása
7. Értékelés		
8. Alkalmazás	4. Tanári visszajelzés, társértékelés	Visszajelzések és értékelések felhasználása a következő tanulási tevékenységhez

Forrás: saját gyűjtés

Az IWitness platformon a tanulmány írásakor 92 magyar nyelvű tananyag áll a felhasználók rendelkezésére. A tetszőlegesen kiválasztott tananyagokból készített képernyőfotókkal szemléltetjük az Empowering 8 modell egy-egy lépéséhez kapcsolható tananyagtartalmakat. Mindegyik képernyőfotó készítésének és az utolsó hozzáférésnek az időpontja 2023.11.01. volt. A feladatokon belül az azonosítás lépéséhez tartozónak értelmezhető az elfogadott terminológiahasználathoz kijelölt definíciókat tartalmazó szöszedetek alkalmazása vagy a hivatalosan elfogadott definíciók értelmezését segítő feladatok.

4. ábra: Egy definíció értelmezését segítő feladat

1. Antiszemizmus	2. Antiszemizmus fogalma	3. Tapasztalatok	4. Plakátok, 1930-as évek	5. Modern plakát
Az antiszemizmus kifejezés általánosságban a zsidóellenességet jelenti, amely a történelem évszázadain keresztül különböző formákban jelent meg. A késő ókorban és a középkorban leginkább vallási alapú <i>antijudaizmus</i>ról beszélünk, mely a zsidóságot tette bűnbakká Jézus keresztaláért. A 19. század folyamán az antiszemizmus, noha merített a korábbi jelképekből és toposzokból, elvesztette vallási jellegét, és politikai antiszemizmussá vált, amely a társadalmi és gazdasági feszültségeket a zsidóság polgárosodásban betöltött szerepével kötötte össze. A német nemzetiszocializmus a két világháború között a faji alapú antiszemizmust hirdette. A második világháború utáni antiszemizmus különböző formái közé tartozik például a holokauszttagadás vagy az <i>anticionizmus</i> (a modern izrael állam létjogosultságának megkérdőjelezése).		Antiszemizmus Olvasd el a szöveget, és saját szavaiddal röviden foglald össze, mit jelentett az antiszemizmus a különböző korszakokban! Válaszodat gépjeld az alábbi ablakba, majd a Save gombra kattintva mentsd el, és a Next gombbal lépj tovább a következő kérdéshez!		

Forrás: Mi az antiszemizmus? c. tananyag

A definíciók értelmezése nemcsak írásos forrásból történik, hanem szakértőkkel készült interjúrészzel is dolgoznak a tanulók.

5. ábra: Az antiszemizmus fogalmának értelmezése szakértőkkel készült interjúrészzel alapján (Mi az antiszemizmus? c. tananyag)

1. Antiszemizmus	2. Antiszemizmus fogalma	3. Tapasztalatok	4. Plakátok, 1930-as évek	5. Modern plakát
 Mi az antiszemizmus?		Az antiszemizmus fogalma Nézd meg a dr. Barna Ildikóval és Pásztor Tiborral készült videóinterjú egy-egy részletét, majd a More Info fül alatt olvasd el az interjúalanyokról található rövid leírást! Emelj ki az interjúrészekből legalább öt kulcsszót! Indokold is meg, miért ezeket emelted ki! Válaszodat gépjeld az alábbi ablakba, majd a Save gombra kattintva mentsd el, és a kis piros nyílal lépj tovább a következő kérdéshez!		

Forrás: Mi az antiszemizmus? c. tananyag

Az előzetesen megalkotott tudáselemek mobilizációját segítő feladatok szintén az azonosítás lépéséhez tartoznak.

6. ábra: A tananyag témájának bevezetése előzetes tanulói tapasztalatokat felhasználva

1. Bevezető	2. Mi is az az emlékezet? I.	3. Mi is az az emlékezet? II.
 Dunapart A képet Madrugada Verde készítette. A kép forrása: https://www.shutterstock.com/hu/image-photo/budapest-hungary-view-over-river-danube-1079406239?src=VrwfbsmG3fS0fHAAE9WwI-w-2-32		Mi is az az emlékezet? II. 1 of 2 Question Jártál már a Duna-parton vagy más folyóparton? Milyen élményeket, érzéseket tudsz kötni a folyóparthoz? Válaszd ki egy emlékedet és röviden írd le! Válaszodat gépjeld az alábbi mezőbe, majd a "Save" (Mentés) gombra kattintva mentsd el. A kis piros nyílra kattintva folytathatod a feladatot. Enter your answer here

Forrás: Rakparti emlékek c. tananyag

Az új információelemek megszerzésének változatos lehetőségeit kínálják a feladatok. A felfedezés lépéshez tartozik az interjúrészletekhez kapcsolt életrajzi adatokat tartalmazó szövegdobozok elolvasása. Az interjúalanyhoz készített rövid életrajz háttérinformációval szolgál, tartalmazza a beszélő születési helyét és idejét, átélt tapasztalatának jellegét (embermentő, zsidó túlélő, roma túlélő stb.), az interjúkészítés helyét és idejét, valamint minden olyan egyéb, lényeges információt, amely segíti a tanulókat az interjú kontextusának megértésében. Az interjúrészletek előtt van, hogy előfordulnak igaz/hamis állítások. Ezekben a tananyagokban a válaszok értelmezése és megvitatása az interjúrészletek megtekintése után történik. Szintén az interjúrészlet megtekintése előtt szerepelnek a Mit tudok? – Mit szeretnék megtudni? – Mit tanultam? típusú feladatok. Ilyenkor a tanulók egy, a 7. ábrán szereplőhöz hasonló táblázatot kapnak, amelynek első és második oszlopát az interjúrészlet megtekintése előtt kell kitölteniük.

7. ábra: Mit tudok? - Mit szeretnék megtudni? - Mit tanultam? táblázat

Graphic Organizer		USC Shoah Foundation IWITNESS
Know-Want to Know-Learned		
Directions While viewing a clip of testimony, use this graphic organizer to gather information and further your perspective about a topic of study, theme, or essential question.		
Theme/Topic/Essential Question: _____		
K	W	L
What do you <i>know</i> about the topic? (Before viewing the clip of testimony.)	Write a question about what you <i>want</i> to know. (Before viewing the clip of testimony.)	What did you <i>learn</i> about the topic? (After viewing the clip of testimony)

A videóinterjú megtekintése után következik a kiválasztás lépése. Legtöbbször információmentés során a tanulók kiválasztanak 1-3 információelemet, amelyhez az interjúból jutottak, és ezeket megosztják társaikkal. A kiválasztott elemek lehetnek például egy-egy ismerős témához vagy más ismert dologhoz kapcsolódó új információelemek, gondolatébresztő, továbbgondolásra készítő mondatrészek, szófordulatok, olyan idézetek az interjúrészletből, amelyekhez a tanulók személyesen kapcsolódni tudnak (lásd 8. ábra).

8. ábra: Információmentési feladat

1. Rakpart és kollektív emlékezet I.	2. Rakpart és kollektív emlékezet II.	3. Rakpart és egyéni emlékezet
 Alice Breuer túlélő visszaemlékezése More info ▾		Rakpart és egyéni emlékezet Hallgasd meg Alice Breuer túlélő visszaemlékezését az eseményekkel kapcsolatban! Milyen érzéseket váltott ki belőled Alice története? Írd le az első benyomásaidat röviden! Írhatsz csak szavakat is, amik elsőre eszedbe jutnak. Válaszodat gépeled az alábbi mezőbe, majd a "Save" (Mentés) gombra kattintva mentsd el. A kis piros nyílra kattintva folytathatod a feladatot.

Forrás: Rakparti emlékek c. tananyag

Az interjúrészlet megtekintése után szerepelnek a lényegkiemelést segítő feladatok. A tanulók ezekben a feladatokban olyan kulcsszavakat és kifejezéseket emelnek ki az interjúból, amelyek kifejezik az elbeszélte történet lényegét. Segítségképpen használhatják az alapkérdéseket: ki, mit, mikor, hol, miért és hogyan. Szintén ebben a lépésben kerülnek megválaszolásra vagy megalkotásra a szintezett kérdések. A tanulók 1. vagy 2. szintű kérdéseket írnak vagy tesznek fel. 1. szintű kérdéseknek tekintjük a történet részleteire vonatkozó kérdéseket, a 2. szintű kérdések pedig az információelemeket összehasonlító, összevető vagy szembeállító kérdések.

A rendszerezés lépéséhez tartozó feladatoknak fontos célja, hogy elegendő idő jusson a tanulók számára az előző lépésekben vagy az interjúrészlet(ek)ből megismert információelemek feldolgozására. Ehhez szintén változatos feladatokat találunk a tananyagokban. Páros munkaformában a tanulók összevetik gondolataikat, megfogalmazzák, majd párjukkal összehasonlítják és megvitatják azokat. A különböző forrásokból szerzett információelemeket grafikus elrendezést segítő ábrákon (lásd 9. ábra) jelenítik meg, például halmazábrán.

9. ábra: Elsődleges és másodlagos források összehasonlítását segítő halmazábra

Graphic Organizer
Compare / Contrast
Primary and Secondary Sources

USC Shoah Foundation | IWITNESS

Group/Student Name(s) : _____

Topic : _____ Date : _____ Period : _____

SOURCE 1

SOURCE 2

SOURCE 3

Előfordulnak az összegyűjtött információelemekre történő reflexiót segítő jegyzetelési feladatok is. A tanulók T-táblázatot töltenek ki: a táblázat bal oldali oszlopába kijegyzetelik az interjúban elhangzott információelemeket (idézhettek, vagy saját szavaikkal fogalmazzák meg), majd a jobb oldali oszlopba a jegyzethez kapcsolódó kérdéseiket, gondolataikat írják le. Szintén a tanulók gondolatainak rendszerezését és megfogalmazását segítik a mondatvázak kitöltéséről szóló feladatok. A tanulók a megadott hiányos vagy nyitott mondatokat egészítik ki, ami segíti őket abban, hogy meg tudják fogalmazni gondolataikat. Egyidejűleg nyelvi kifejezőkészségük és íráskészségük is fejlődik. Lehetséges mondatvázak: „*Annak alapján, amit ... mondott az interjújában, azt gondolom, hogy ...*”; „*Az első és a második interjúklip közötti kapcsolatot az mutatja, hogy mindkettő ...*”; „*Az interjú ellentmond annak, amit korábban ... órában tanultunk, mert ...*”.

Sajtótermékek elemzése is megjelenik egy-egy tananyagban (lásd 10. ábra). Az elemzést az alábbi kérdések megválaszolása segíti: „*Gyűjtsd ki a szövegekből a szerző álláspontját igazoló kifejezéseket, majd fogalmazd meg a szerző feltételezhető célját! A kigyűjtött kifejezések alapján dönts el, milyen álláspontot foglalt el a népszerű hírportál újságírója az ügy kapcsán és mi a másik cikk írójának álláspontja! Melyik cikk írója akar az olvasó értelmére, és melyik az*

érzelmeire hatni? Mit gondolsz, miért választja egyik az értelmi, a másik az érzelmi megközelítést?”

10. ábra: Sajtóelemzés két különböző sajtóorgánumban megjelent szövegrészlet alapján

The screenshot shows a digital interface with a navigation bar at the top containing five items: 1. Foci, 2. Egy meccs..., 3. ... és egy másik, 4. Csatáry, and 5. Sajtóelemzés. The main content area is divided into two columns. The left column features a large image of a newspaper with glasses resting on it. Below the image, the text reads: 'Értő olvasás', 'Fotó: Szőnyi Andrea', and 'More info ~'. The right column is titled 'Sajtóelemzés' and contains three paragraphs of text. The first paragraph states: 'A következőkben sajtóelemzést fogsz végezni, amelynek során nem pusztán a szöveg tartalmát, hanem annak stílusát, üzenetét és a szerző szándékát is elemzed majd.' The second paragraph says: 'Két szövegrészlettel fogsz dolgozni, melyek különböző sajtóorgánumban jelentek meg.' The third paragraph reads: 'Vigyázz, a szövegben durva, felkavaró megfogalmazás is előfordulhat!' Below this, there is a note: 'Az elemzésre szánt szövegeket a Tool Kit fül alatt találod letölthető pdf formátumban (Hol van nektek haza?_ Sajtóelemzés.pdf)' with a download icon.

Forrás: Hol van nektek haza? c. tananyag

Az Info Quest típusú tananyagokban a tanulók szófelhőt készítenek a megadott instrukciók alapján (lásd 11. ábra): „1. Ahogy hallgatod a klipet, válassz ki 8 szót, amelyeket az elhangzottak alapján az embermentéssel kapcsolatban fontosnak gondolsz. Idézhetsz a klipből is vagy saját magad is megfogalmazhatsz egy-egy kifejezést. 2. Egyszerre egy szót gépelj be és az egyes szavak begépelése után nyomj Enter-t, mielőtt a következő szót begépelné! 3. A kiválasztott szavak színét és méretét változtasd meg, attól függően, hogy milyen jelentősége van számodra az egyes kifejezéseknek a történet szempontjából. 4. A színek és a méret a szavak közötti kapcsolatot is kifejezheti. 5. A begépelte szavakat a 'Save' gombra kattintva mentsd el, majd a 'Next' gomb segítségével haladhatsz tovább.”

11. ábra: Szófelhő készítésekor látható tananyagrész

The screenshot shows a digital interface for creating a word cloud. At the top, it says 'Collect 8 descriptive words.' Below this, there is a dropdown menu labeled 'Change your topic' with 'Wimmer Éva tevékenysége' selected. To the right, it says 'Collect 8 words' and there is a text input field with the placeholder 'Type a word and press enter/return'. Below the dropdown, there is a video player showing a portrait of an elderly woman, with the caption 'Wimmer Éva' and '© 2017 Swedish Foundation Institute'. To the right of the video player, there is a section titled 'Collected words' with a sub-label 'Set the font size and color' and two sliders for 'Size' and 'Color'. At the bottom right, there is a 'NEXT' button. Below the video player, there is a small text block: 'Wimmer Éva Raoul Wallenberg tolmácsaként vett részt a nével diploma által szervezett embermentő akciókban. A nével diplomácia mentőeknek tolmácsok közöttük az életüket.'

Forrás: Életmentő döntések c. tananyag

Gyakran előforduló feladat az interjúalany nonverbális vagy metakommunikációjának elemzése. A tanulók ilyenkor az interjúalany testbeszédével kapcsolatban készítenek jegyzeteket, vagy elemzik a videóban megfigyelhető testbeszédet, arckifejezést, szemkontaktust, beszédtempót, hangsúlyokat, hanglejtést stb. Az interjúrészletek elemzésekor a tanulók a következők figyelembevételével értelmezik a hallottakat: pl. az interjúalany háttere (életkor, nem, helyszín), az események idején átélt élmények, az interjú készítésének időpontja (12. ábra). Hogyan befolyásolják mindezek azt, ahogyan az interjúalany elmeséli a történetét? Hogyan változhat az emlékezet az idők során?

12. ábra: Interjúrészlet elemzéséhez használt gondolattérkép

Graphic Organizer
Locating and Analyzing Textual Evidence

USC Shoah Foundation IWITNESS

Group/Student Name(s): _____

Topic: _____

What happened?

When did it take place?

Who (else) was involved in it?

Edits: What were some notable edits? What was their purpose?

What does it mean?

Why did it take place?

Where did it take place?

Tone: Describe his/her body gestures and the tone of her/his voice. What does this help you understand about the story she/he tells?

NAME OF INTERVIEWEE

CCSS: RI.1 cite textual evidence; RI.2 determine central idea(s); RI.3 analyze connections, relationships; W.8 draw evidence from text

Több nézőpontú elemzést végeznek a tanulók azokban a feladatokban, ahol kapcsolódásokat kell megteremteniük. Ezek típusai lehetnek:

1. *Szövegközi kapcsolatok (text to text)* – a tanulók kapcsolatokat keresnek a videóklip és más információforrás (szöveg, film, kép, történet, könyv stb.) között.
2. *Személyes kapcsolatok (text to self)* – a tanulók kapcsolatokat keresnek saját személyes tapasztalataikkal, saját életükből vett eseményekkel és helyzetekkel.

3. *Kapcsolatok általános eseményekhez (text to world)* – a tanulók kapcsolatokat keresnek a világ eseményeivel (napjainkban, illetve más történelmi korokban), társadalmi és politikai kérdésekkel.

A 13. ábrán egy olyan tananyagrészt látható, ahol az antiszemita propaganda két termékéről készült fotót kell összehasonlítani és kapcsolatot felállítani közöttük. A feladathoz tartozó kérdések: *„Miben hasonlít a két ábrázolás? És miben különbözik? Mit gondolsz, milyen céllal és kiket megcélözva készültek ezek az ábrázolások?”*

13. ábra: Fotó-összehasonlítási feladat

1. Növekvő antiszemitizmus	2. Antiszemita propaganda	3. Mai antiszemitizmus	4. Lövöldözés Koppenhágában
 Antiszemitizmus a történelem során More info ▾		Antiszemita propaganda 1 of 3 Miközben az antiszemita támadások száma növekedett az elmúlt pár évben, maga az antiszemitizmus eszméje nem újkeletű. Az antiszemitizmus átszövi történelmünket – a zsidók iránti gyűlölet a kereszténység kora előttre datálódik. Nézd meg a bal oldalon található kettő képet. Mindkettő a történeti antiszemitizmus példája. A bal oldali kép a történeti antiszemitizmus példája. Ez a kerámia egy kapzsi zsidót ábrázol, aki az aranyérméit csodálja. A jobb oldali kép karikatúra egy zsidó emberről és árnyékokról.	

Forrás: *Antiszemitizmus a mai Európában c. tananyag*

A tanulók egymás munkáira is tudnak reflektálni a létrehozott produktumok bemutatásakor. Az Info Quest típusú tananyagokban létrehozott szöveghöket szemlére bocsátja minden tanuló. Egymás munkáira az alábbi instrukciók alapján nyílik lehetőségük visszajelzést adni: *„Végezetül nézd meg legalább három társad szöveghőjét és írd hozzájuk konstruktív megjegyzéseket! Mennyiben hasonlítanak vagy különböznek a szavak a te szöveghődhöz képest? Találtál-e valami elgondolkodtatót? Mi volt az?”*

Az értékelés lépéseként, az adott tananyag végén a tanulók zárógondolatokat fogalmazhatnak meg (lásd 14. ábra). Egymás válaszainak értékelése is segíti a tanulást – a tanulók egyszerre dolgoznak önállóan is, de felelősséget vállalva a másik választ értékelő véleményükért, mindeközben fejlődik a véleményformálási kommunikációs készségük.

14. ábra: Reflexió megosztását támogató írásbeli feladat

1. Niddal El Jabri	2. Mette Bentow	3. Szembeszállni az antiszemitizmussal
		Szembeszállni az antiszemitizmussal Reflektálj arra, amit a múlt és jelen antiszemitizmusról, illetve az egyénekre és közösségekre gyakorolt hatásáról tanultál. Válassz egy kérdést az alábbiak közül, majd válaszolj rá 5-6 mondatban! A) Mit gondolsz, hogyan szállhatnak szembe egyének, mint például te vagy az osztálytársaid az antiszemitizmussal és egyéb előítéllettel? B) Mit gondolsz, miért jelent gyakran kihívást olyan emberekhez nyitottan viszonyulni, akik mások mint mi? Hogyan lehet megoldani ezeket a kihívásokat?
Békegyűrű Muszlim, zsidó és keresztény vallású dánok békegyűrűt alkotnak a koppenhágai zsinagóga körül. Forrás: Mads Nissen/AP		

Forrás: Antiszemitizmus a mai Európában c. tananyag

Az adott tananyagban elvégzett tanulási tevékenység végén van lehetőség a tanultak alkalmazására történő tanulói reflexió megfogalmazására (lásd 15. ábra).

15. ábra: Tananyag végi tanulói reflexiót segítő feladat

1. Reflexiók	
	Reflexiók Gondold végig újra az egész feladatot és fogalmazd meg, mi a legfontosabb dolog, amit tanultál belőle! Válaszaidat a Save gombra kattintva mentsd el, majd a Finish gombra kattintva fejezd be a feladatot! Enter your answer here
Zsidó magyar - magyar zsidó? Friderikusz Anna Flóra: Zsidó magyar - magyar zsidó?	

Forrás: Hol van nektek haza? c. tananyag

Az IWitness platformon elérhető tananyagok mindegyike követi az IHRA ajánlásait. A tananyagok és interjúrészletek kiválasztásakor, a tanulási célok megfogalmazásakor mindig számolni kell a tanulócsoport sajátosságaival, és olyan interjúrészletet kell választani, amely a tanulók életkorának megfelel, nem sokkoló, nem ijesztő vagy elborzasztó. A sokkhatás szigorú kerülése a videóinterjúkkal való tanítás során alapvető. Forrás-Bíró (2015) is ezt hangsúlyozza, mivel a különböző művészeti megközelítésekben gyakran kifejezetten szándékosan használják ezt a sokkeltő hatást. Kiemelendő még továbbá, hogy a tanulmányban bemutatott tananyagok feldolgozása során a pedagógus tanulási tevékenységet támogató szerepe megnő. A tanulási folyamat katalizátoraként és segítőjeként vesz részt a munkában, a foglalkozás kereteit a tanár szabályozza. A felmerülő tanulói vélemények megosztása és ütköztetése kapcsán felelőssége megnő: a csoportvezetésben rugalmasságot igényel a videóinterjú tananyagokat feldolgozó

foglalkozások vezetése. Forrás-Bíró (2015) azt is kiemeli, hogy ha a szóbeli reflektív kör során valamelyik diák olyan nézetet képvisel, amely megosztja a tanulócsoportot, akkor ezzel dolgozni kell még az adott tanórán, nem várható, hogy majd elrendeződik magától. Ebben az esetben a foglalkozást vezető tanár feladata arra buzdítani a tanulókat, hogy első reakciójuk mentén megfogalmazott válaszaikat árnyalják, gondolják tovább, mert *„különösen serdülő csoportokban a valamilyen tulajdonság, sajátosság, valamely csoporthoz való tartozás miatti kirekesztés és kiközösítés témája igen érzékeny, így a nézetkülönbségekkel dolgozni kell a csoportban”* (Forrás-Bíró, 2015, 199. o.).

Összegzés

Tanulmányunkban megfogalmazásra került a 21. századi holokausztemlékezet digitális technológiával történő összekapcsolásának jelentősége. Ennek értelmében a web 2.0-s környezetben fellelhető túlélőkkel készült videóinterjúkat alapul vevő holokausztoktatás módszertani sajátosságairól írtunk. Az IHRA ajánlásait szem előtt tartva, a videóinterjúkkal történő holokausztoktatás során a tanulók személyes (virtuális) kapcsolatot teremtenek a túlélőkkel, a zsidó embereket a holokauszt kontextusán kívül is értelmezik, az elsődleges történelmi forrásnak számító videón rögzített életútinterjúk alapján a történelmi és személyes családtörténeti eseményeket több nézőpontból elemzik, gondolkodásuk, a helyzetek mérlegelése és a véleményük megfogalmazása interaktív módon, biztonságos online környezetben történik, valamint a holokauszt jelenségvilágának áthagyományozásához járulnak hozzá. Áttekintettük az információalapú tanulás során tapasztalható legfontosabb tanulástámogatási tevékenységeket, és lehetőséget kínáltunk a digitális műveltség struktúrájának értelmezéséhez. Mindezek tükrében az IWitness platformon elérhető tananyagok módszertanát hasonlítottuk össze az információalapú tanulás lépéseit leíró Empowering 8 modellel. A modell lépésein keresztül bemutattuk, hogy a digitális tananyagok miként fejlesztik a tanulók információs és médiaműveltségét, amennyiben a tanulást támogató pedagógus a tananyagtartalmat az adott tanulócsoport egyéni változóihoz mérten választja ki.

Irodalom

- Bárdossy I., Dudás M., Pethőné Nagy Cs. és Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Birkner, T. és Donk, A. (2020). *Collective memory and social media: Fostering a new historical consciousness in the digital age?* *Memory Studies*, **13**. 4. 367–383. <https://doi.org/10.1177/1750698017750012> (letöltés ideje: 2023. 11. 02.)
- Covello, S. (2010). *A review of digital literacy assessment instruments*. Syracuse University School of Education. Analysis for Human Performance Technology Decisions.
- Forrás-Bíró A. (2015). *Videóinterjúk használata az oktatásban*. Képzés és gyakorlat. **13**. 1-2. 195–202.
- Herzog Cs. (2021). *Pillanatkép a médiaműveltség hazai helyzetéről 2020-ban*. Agria Média. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 9–23.
- ITwitness platform*. <https://iwtitness.usc.edu/home> (letöltés ideje: 2023. 11. 02.)
- Kansteiner, W. (2017). Transnational Holocaust memory, digital culture and the end of reception studies. In T. S. Andersen & B. Törnquist-Plewa (szerk.). *The twentieth century in European memory: Transcultural mediation and reception*. Brill, Leiden. 305–343.
- Mezei M. (2021). *Holokauszt-oktatás multimédiás eszközök segítségével*. Iskolakultúra. **3**. 11-12. 39–53.
- Nemzetközi Holokauszt Emlékezet Szövetség (2019). *A holokausztról való tanítás és tanulás. Ajánlások*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/tankonyv/IHRA_Recommendations_for_Teaching_Hungarian_final_20211012.pdf (letöltés ideje: 2023. 11. 02.)
- Rainie, L. és Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. MIT Press, Cambridge.
- Szőke-Milinte E. (2020). *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Szűts Z. (2020). *A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái*. Új Pedagógiai Szemle. 5-6. sz. 15–38.
- Wijetunge, P. és Alahakoon, U. (2009). *Empowering 8: the Information Literacy model developed in Sri Lanka to underpin changing education paradigms of Sri Lanka*. Sri Lankan Journal of Librarianship and Information Management. <https://sllim.sljol.info/articles/10.4038/sllim.v1i1.430> (letöltés ideje: 2023. 11. 02.)
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. és Cheung Chi, K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971> (letöltés ideje: 2023. 11. 02.)

Motivációs elméletek megjelenése a vállalkozói világban

Barta-Boncz Nóra

Bevezetés

A tanulmány bemutatja – a teljesség igénye nélkül – a vállalkozói munkakörben, a vállalkozói életben és a szakterülettel szorosan összefüggő, a releváns pszichológia tudományában leggyakrabban alkalmazott motivációs elméleteket szakirodalmi áttekintés segítségével. Bemutatjuk, hogy a motivációs tényezők milyen mértékben és hogyan alakítják, befolyásolják a vállalkozói folyamatokat. Olyan fontos motivációs elméleteket gyűjtünk össze, amelyek jelenléte és alkalmazása nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az egyén vállalkozói karriert válasszon, erősödjön benne a vállalkozói tudat, és sikeres vállalkozói döntéseket tudjon hozni. Először kiemelten foglalkozunk McClelland (1961) teljesítménymotivációs elméletével, majd ennek továbbfejlesztett, kibővített változatával, amelyet Atkinson (1988) dolgozott ki. Ezt követően bemutatjuk Deci és Ryan (1985) kutatók önmeghatározás-elméletét és azt, hogy ezt az elméletet hogyan lehet a kutatási területünkre, a vállalkozásra, a vállalkozási ismeretek alkalmazására érvényesíteni. Részletezésre kerül a velünk született alapszükségletek hármas egysége: az önállóság (autonómia), a kompetencia (hozzáértés) és a társas kapcsolatok (kötődés).

McClelland teljesítmény, hatalom, kapcsolat elmélete

McClelland teljesítménymotivációval (need for achievement – nAch) foglalkozó elmélete szerint mindenkiben háromféle motivációs igény alakulhat ki: a teljesítmény igénye, a szeretet igénye (affiliatív) és a hatalom igénye (McClelland, 1961; McClelland, 1987). A három motivációs tényezőt iskolai szempontból vizsgálva is megállapítható, hogy tanult motívumok mindenkiben megtalálhatóak. A három motivációs tényező között nincs alá- vagy fölérendeltség, egyik sem fontosabb a másiknál, éppen ezért egyformán fejleszthetők (uo.).

A vállalkozói szférában, a vállalkozók szemszögéből is sok figyelmet érdemel a teljesítménymotiváció (McClelland, 1961). A magas teljesítménymotivációval rendelkező vállalkozók hajlandóak és képesek olyan tevékenységekben és feladatokban részt venni, amelyek az eredményért nagyfokú felelősségvállalást, erőfeszítést igényelnek, és egyértelmű teljesítmény-visszacsatolást tartalmaznak. McClelland azt állítja, hogy a vállalkozói munkavégzés során nagyobb mértékben jelennek meg ezek a jellemzők a feladatokban és a tevékenységekben, ezért a magas teljesítménymotivációval rendelkező emberek inkább vállalnak vállalkozói munkakört, mint bármilyen más munkakört (uo.).

A kockázatvállalási hajlam egy újabb motivációs tényező, amely McClelland (1987) kutatásában megjelenik, és a vállalkozókkal, a vállalkozói életformával szoros kapcsolatba lehet hozni. Azt állítja, hogy azokban, akikben magas a teljesítménymotiváció, visszafogott hajlandóság mutatkozik a kockázatvállalásra. A vállalkozás kutatása szempontjából ez a kijelentés kifejezetten érdekes lehet, mivel a vállalkozói életforma bizonytalan tényezőkkel van tele, ahol a kockázatvállalás a vállalkozói lét mindennapi velejárója.

Figyelemre méltó motivációs tényező továbbá az irányítás (locus of control) (uo.). Ez azt jelenti, hogy az egyén meg van győződve arról, hogy feladatainak és tevékenységeinek eredményét a saját cselekedetei és személyes jellemvonásai befolyásolják. Azoknak magas a teljesítménymotivációjuk, akik úgy vélik, hogy feladataik és tevékenységeik eredményeit ők maguk irányítják. Közvetlenül látják azt, hogy a befektetett idő, energia és pénz hogyan hat a végeredményre. Ők azok, akik vállalkozói szerepre vágyanak, látni kívánják azt, hogy közvetlenül hogyan hat a döntésük és cselekvésük az eredményekre (Rotter, 1966).

Atkinson – teljesítménymotivációs elmélet

McClelland (1961) elméletét Atkinson (1988) elmélete továbbfejleszti. Ebben a modellben a humánspecifikus motiváció kerül a fókuszba; két tényező befolyásolja az egyén teljesítményét. Az egyik a lehetőség a sikerre, a másik pedig a félelem a sikertelenségtől. Mindenki megvan a vágy, hogy jobban végezze a feladatát, örömet lelje abban, ha legyőzi az akadályokat (Atkinson és Raynor, 1974).

Az elmélet megkülönböztet sikerorientáltakat és kudarckerülőket (Atkinson és Raynor, 1974), akik a maguk által választott cél esetén különbözőképpen reagálnak a feladat nehézségére. A sikerorientáltak kitartóak és biztosak a képességeikben, kedvelik a jól definiált helyzeteket, közepes nehézségű feladatokat választanak, és ebben az esetben lesznek sikeresek. Ezek a feladatok számukra még kihívást jelentenek, de mégis elvégezhetőnek érzik azokat. A túl könnyű feladatok nem jelentenek számukra kihívást, viszont a túlságosan nehéz feladatoknál azt tapasztalják, hogy társaik sem tudják vagy tudnák megoldani azokat (Atkinson, 1957).

A kudarckerülő emberek képességeikhez képest irreális feladatokat választanak. Ők azok, akik kudarc esetén elkeserednek, eredményeiket a saját képességeiknek tulajdonítják. Amennyiben közepes nehézségű feladatokról van szó, a teljesítménymotivációjuk akkor a legalacsonyabb. A kudarcot tudatosan kerülik; vagy nagyon könnyű feladatot vállalnak, amikor is könnyű lesz eredményt elérniük, vagy pedig nagyon nehéz feladatot, és ekkor alapvetően igazolva érzik a nehézség mértéke okán a sikertelenséget, magyarázatot kapnak a kudarcra (uo.).

Ahhoz, hogy teljesítményt érjünk el, fontos a kompetencia, az elért teljesítmény pedig motiváló és megerősítő hatással van ránk a célul kitűzött feladatmegoldásokban. Minél több siker ér bennünket, annál motiváltabbakká

válhatunk a további teljesítés elérésére. Minél több kudarc ér bennünket, annál kevésbé leszünk motiváltak a további teljesítményre (*Maslow és mtsai., é. n.*). Még egy fontos szemponttal érdemes foglalkozni. Ha a kudarcot belső oknak tulajdonítjuk, ami azt jelenti, hogy saját magunkat tesszük felelőssé abban, hogy kudarcot vallottunk, akkor kevésbé esélyes, hogy ismételten, újra megpróbáljuk a feladatvégzést, a feladat megoldását. Azonban amennyiben külső, rajtunk kívülálló, általunk kontrolálhatatlan oknak tulajdonítjuk a kudarcot, akkor sokkal nagyobb esély van arra, hogy kitartóbban újra és újra próbáljuk majd a feladat elvégzését, a probléma megoldását (ua.). Amennyiben megismerjük és megértjük a fent említett elméleti dimenziókat, úgy könnyebben megérthetjük a vállalkozói világ szereplőinek döntéseit, esetlegesen kiszámíthatóbbá válhat egy jövőbeli vállalkozói lépés, amely kedvező üzleti helyzetbe hozhatja a vállalkozót.

Deci és Ryan önmeghatározás-elmélete

Deci és Ryan önmeghatározás-elmélete (*Self-Determination Theory, SDT*) szerint a motivációval kapcsolatosan az egyén állapota meghatározható a külső motivációval, a belső motivációval és a motivációmentességgel (*Ryan, 1970*). Az elmélet szerint az egyénnek igénye van az autonómiára, a kompetenciára és a társas kapcsolatokra (*Deci és Ryan, 1985*), amely tényezők meghatározóak a vállalkozói világban is.

Az embereket általában a munkájuk közben külső és belső tényezőkkel lehet motiválni (uo.). A külső tényezők között szerepel például a jutalom, iskolában a jó jegy, felsőoktatási intézményekben a kreditpont, a munka világában a fizetés és mások véleménye. A belső tényezők nem kívülről jutalmaznak vagy támogatják az egyént, de mégis fenntartják az egyénben az érdeklődést, a kreativitást, a kitartó erőfeszítést a cél elérése érdekében. A modell segítségével elemezhetőek a kutatási területünkben a vállalkozásindítási folyamatok és a vállalkozási munkaterület folyamatai is (*Deci, Olafsen és Ryan, 2017*).

A modell a motivációs tényezők személyiségre gyakorolt hatását vizsgálja, fókuszba kerül az egyéni és társas fejlődés hatásának vizsgálata és a személyes eltérések. Az egyénre hatással vannak a kulturális és társadalmi befolyásoló tényezők, amelyek vagy elősegítik, vagy gátolják az egyén akaratát, kezdeményezőkészségét amellet, hogy hatással vannak az életminőségre és teljesítményre (*Deci és Ryan, 1985*).

Mindenki a három (autonómia, kompetencia és társas kapcsolatok) alapszükséglet között igyekszik egyensúlyt teremteni. Az önmeghatározás elmélete azt feltételezi, hogy az egyént érdeklik a kihívások, mindenki fejlődni képes, kreatív, tapasztalatokat gyűjt, amelyeket felhasznál az énkép kialakításához. Nem pusztán a külső és belső motivációs tényezők különböztetnek meg bennünket, hanem olyan egyénekről beszélhetünk, akik kívülről irányítottak, vagy akik saját akaratukból végeznek el egy feladatot.

Azokban az emberekben, akik aktívan részt vesznek vállalkozásindítási és vállalkozásvezetési tevékenységekben, legtöbbször magas szintű a megelégedettségi érzés a munkájukkal és az életükkel kapcsolatosan (*Frey, Benz és Stutzer, 2004; Benz és Frey, 2008a; 2008b*), még abban az esetben is, ha jövedelmük alacsonynak mondható, és napi nyolc óránál többet kell dolgozniuk.

A vállalkozási tevékenység hatással van a jóllétre (*Shir, 2015; Williams és Shepherd, 2016*). Deci és Ryan (2000) önmeghatározás-elméletére alapozva, az önállóság, a kompetencia és a társas kapcsolatok/kötődés alapvető pszichológiai szükséglete fontos ahhoz, hogy a jólléti szintet és a jóllét érzését elérjük (uo.). A vállalkozói munkavégzés összehasonlítva bármely más területen végzett munkatevékenységekkel, egyedülálló módon, meglehetősen nagy mértékben támogatja a pszichológiai szükségleteket, mivel a vállalkozói munka lehetővé teszi azt, hogy a dolgozó saját maga szervezze meg a motiváció által vezérelt munkafolyamatait (*Shir, Nikolaev és Wincent, 2019*). Ezáltal juthat a vállalkozó magasabb szintű önállósághoz, kötődéshez és kompetenciaszinthez (uo.). Megállapítások szerint az autonómia érzése és tudata áll a vállalkozói jóllét megvalósításának központjában.

Aki saját magának szervezi a munkafeladatait (*Shir, 2015*), és saját magának tűzi ki céljait (*Bird, 1988; Frese, 2009; McMullen és Shepherd, 2006*), mint ahogy a vállalkozói világban dolgozók teszik, az eleget tesz a szabadságérzet, a szabadság mint érték kielégítésének, de talán még fontosabb, hogy jelentőségteli és egyedülálló munkalehetőséget teremt a maga számára, ami belső növekedésre ad lehetőséget. A vállalkozói feladatok végzése szükségletkielégítési élményeket serkent, a vállalkozó saját maga szervezi a saját maga által kitűzött célok elérési útjait, stratégiáit (ez jelenti az autonómiát); tanul és fejlődik (ez jelenti a kompetenciát), és fontos kapcsolatokat alakít ki (ez jelenti a kötődést) (*Shir, Nikolaev és Wincent, 2019*). Ezek a belső pszichológiai szükségletek, ha beteljesülni látszódnak, akkor az mindenképpen kedvező hatással van az egyén jóllétére (*Ryan és Deci, 2017*).

A kihívást, hátrányt jelentő tényezők a vállalkozói világban például a stressz (*Harris és mtsai., 1999; Monsen és Wayne Boss, 2009*), a kudarc miatt érzett szomorúság (*Jenkins és mtsai., 2014*), a félelem (*Mitchell és mtsai., 2008*), a kételkedés (*McMullen és Shepherd, 2006*) és az anyagi veszteség (*Parasuraman és mtsai., 1996*). Mindezek ellenére mégis igaz az, hogy a jóllét érzése magasabbra törhet a vállalkozókban, összehasonlítva azokkal, akik nem a vállalkozói világban dolgoznak. Ez többnyire azért van így, mert nincsenek meglévő bevett szokások, hagyományos szervezeti működési elvek, amelyeket be kell tartani és követni kell ahhoz, hogy a vállalat sikeresen működjön. Az említett bevett szokások szűkítik, vagy korlátozzák annak a lehetőségét, hogy a dolgozó fejleszthesse készségeit, esetleg új készségeket fejleszthessen ki magában (*Feldman és Pentland, 2003*). Az alapvető pszichológiai szükségleteket nem elégíti ki az, ha előre kialakított működési elveket, meglévő kompetenciákat kell követni és a felső vezetés minden utasításának eleget kell tenni (*Levitt és March, 1988; Simon, 1991*). A

következőekben részletesebben is megvizsgáljuk, hogy a vállalkozói világban hogyan érvényesül a három alapszükséglet.

Az autonómiára gyakorolt hatások

A vállalkozói világban az autonómia azt is jelenti, hogy a dolgozó nem függ a vezetői megszorításoktól, korlátozásoktól, nincs folyamatos ellenőrzés és felügyelet alatt (*Shane és mtsai., 2003*), és nem kell utasításokat követnie. A cselekedeteit saját maga választja meg és nem munkáltatói vagy vezetőségi nyomás hatására (*deCharms, 1981*). Ha és amennyiben az egyén autonóm tevékenységet tud folytatni, akkor képes a saját erőforrásait, tehetségét, érdeklődési köreit és energiáit teljes mértékben használni és kihasználni (*Ryan és Deci, 2017; Gagné, 2003; Sheldon és Krieger, 2007; Kasser és Ryan, 1999*). A vállalkozásoktatásban ideális esetben a hallgatók fő célként tűzik ki maguk elé az autonóm cselekvőképességet. A vállalkozói motivációról szóló kutatások azt mutatják, hogy nem annyira az anyagi javak megszerzése a legfontosabb célkitűzés, mint inkább az autonómia az, ami miatt a fiatalok saját üzleti vállalkozást szeretnének indítani (*Shane és mtsai., 2003; Van Gelderen és Jansen, 2006*). „*A magam ura szeretnék lenni*” – hallhatjuk sokszor a fiataloktól, ami azt jelenti, hogy a saját kezdeményezés élményét szeretnék átélni.

Olyan világban élünk, ahol egyre inkább szükségünk van arra, hogy képesek legyünk vállalkozói gondolkodásmódra és életvitelre (*Gibb, 2002a; 2002b*). Ha például a globalizációra, a kormányok megszorító intézkedéseire, az élethosszig tartó munkavállalási kényszerre és az ideiglenes vagy csak rövid ideig tartó munkavállalási lehetőségre gondolunk, az élet egyfelől bizonytalansággal, kiszámíthatatlansággal, állandó változásokkal jellemezhető. Másfelől szabadsággal, egyéni felelősségvállalással és annak a lehetőségével, hogy az egyén a munkájáért megkaphassa jutalmát. A vállalkozásoktatásban részt vevő hallgatókban komolyabb igény mutatkozik az autonómia iránt és az iránt, hogy független tevékenységeket végezhesse. Az oktatási folyamatban fontos, hogy ezt az igényt serkentsük és semmiféleképpen se tompítsuk (uo.)

Mivel az autonómia egy domináns motivációs tényező és elégedettség forrás, ezért a vállalkozásoktatásban figyelmet kell arra fordítani, hogy az autonómia megvalósul-e, és ha igen, akkor hogyan.

Nem lehet automatikusan azt feltételezni, hogy a vállalkozásoktatás elősegíti, fejleszti az autonómiát. Azonban mivel az élet megkívánja a vállalkozószellemű attitűdöt, a vállalkozásoktatás nem szabad, hogy olyan diplomásokat képezzen, akik arra várnak, hogy mások vállalják a felelősséget helyettük. Mégis ha a hallgatók csak és kizárólag azért végzik az adott kurzust, mert úgy érzik, kényszerhelyzetben vannak, nyomás alatt érzik magukat, vagy csupán diplomát akarnak szerezni, vagy a munkájuk csak abból áll, hogy próbálnak rájönni arra, hogy milyen elvárásai vannak az oktatónak, és ezután próbálják teljesíteni a feladatokat, akkor bizonyára a hallgatókat nem erősíti meg a képzés abban, hogy

autonóm módon viselkedjenek (*Van Gelderen*, 2012). Ebben az esetben fennáll az „*elidegenedés*” veszélye; nehéz visszanyerni az elveszett autonóm cselekvőképességet (*Baumann és Kuhl*, 2005). Ezért is fontos, hogy a vállalkozásoktatásban célul kell kitűzni azt, hogy a fiatalokat a vállalkozói életszemléletben ne egy támogató, hanem sokkal inkább egy vezető szerepre készítsék fel.

A kompetenciára gyakorolt hatások

Egy vállalkozó a munkájában nap mint nap érzi a saját hatékonyságát és kompetenciáját, ugyanakkor a vállalkozói lehetőségek tele vannak bizonytalansággal (*Knight*, 1921; *McMullen és Shepherd*, 2006). A vállalkozók nem cselekedhetnek szokványosan, rutinszerűen, de gyorsan alkalmazkodniuk kell egy folyamatosan változó környezetben a felmerülő változásokhoz (*Haynie és mtsai.*, 2012). A vállalkozói lét több lehetőséget biztosít arra, hogy a vállalkozó fejleszthesse kompetenciáit és képességeit, és arra, hogy készségeit saját kedvére, az érdeklődési köreinek megfelelően használhassa, hasznosíthassa (*Haynie és Shepherd*, 2011) pontosan azért, mert nem rutinszerű feladatot végez (*Levitt és March*, 1988; *Simon*, 1991). A vállalkozás indítására ez különösképpen igaz, amelyben saját irányítás alá eső célok és tevékenységek sorozatát állítják fel, és ez mindenképpen komoly kihívások elé állítja az egyént. A vállalkozók munkatevékenységeik közben megszervezik saját tanulási folyamataikat, kitűzik és elérik a célokat és fejlesztik az alapkompetenciájukat. Ezek a tényezők együttesen nem vagy csak kis mértékben vannak jelen más, nem vállalkozói munkakörökben (*Lazear*, 2005). Ennek alapján megállapítható, hogy nagyobb mértékben tudják uralni a munkakörülményeiket, ez alacsonyabb stresszforráshoz, stressz-szinthez vezethet (*Hessels és mtsai.*, 2017).

A jóllét érzését meghatározza, ha az egyén kompetensnek érzi magát, és úgy érzi, hogy saját maga irányítja, irányíthatja életét. A vállalkozói világ olyan lehetőségeket kínál, amelyben a dolgozók motivációja belülről fakadhat, folyamatos tanulási helyzetben lehetnek a változó világban. Ezek a tényezők elengedhetetlenek ahhoz, hogy az egyén fontosnak és képzettnek érezze magát, és ez minden bizonnyal érezhetővé teszi számára a kompetenciáit (*Shir, Nikolaev és Wincent*, 2019).

A társas kapcsolatokra gyakorolt hatások

A vállalkozókra sokszor „magányos farkasként” tekintünk, és különösen a kezdeti szakaszban, a vállalkozásindítás első pár évében hajlamos a vállalkozó az elszigetelődésre és a magányosságra (*Akande*, 1994; *Gumpert és Boyd*, 1984). Az önszerveződő természetéből kifolyólag a vállalkozók az elszigetelődés helyett kötődést is éreznek (*Baumeister és Leary*, 1995). Autonómiát kaptak arra, hogy megszervezzék saját munkafolyamataikat. Ez azt is magában hordozza, hogy szabadon kialakíthatják kapcsolati hálójukat, és szabadon dönthetnek arról, hogy

kivel és milyen formában lépnek kapcsolatba (*Forbes* és mtsai., 2006; *Shepherd* és *Patzelt*, 2017). Amennyiben saját maguk döntenek arról, hogy kikkel szeretnének együtt dolgozni, valószínűleg a munkatársaik személyiségjegyeivel szimpatizálni tudnak, és motiválnak érzik magukat arra, hogy ápolják a kapcsolatokat, és energiát fektessenek abba, hogy a jó munkatársi kapcsolat mihamarabb kialakuljon és fennmaradjon. Alapítótársak között még inkább jellemző az, hogy mély barátságok, szoros társas kapcsolatok alakulnak ki (*Ruef*, 2010; *Ucbasaran* és mtsai., 2003; *Francis* és *Sandberg*, 2000).

Összegzés

Tanulmányunkban motivációs elméleteket mutattunk be a vállalkozói világ, a vállalkozói munkavállalás kontextusában. Érdemes megvizsgálni azt, hogy a motiváció bizonyos embereknél különböző környezeti feltételek mellett hogyan és mennyire különböző vállalkozási döntésekhez vezet. Feltáratlan még az elméleti és gyakorlati kérdés arra vonatkozóan, hogy a különböző tényezők (motivációs, kognitív, környezeti és lehetőségbeli) független vagy együttes hatásai a különböző vállalkozásindítási szinteken mennyire vannak jelen, és ha jelen vannak, mennyire töltönek be fontos vagy nélkülözhetetlen szerepet. A vállalkozáskutatás területén jelentőséggel bíró kérdések ezek, és a lehetséges válaszok minden bizonnyal előre mozdítanák a sikeres vállalkozóvá válás folyamatát, hatással lennének a vállalkozói tudat és attitűd kialakítására. Ahhoz, hogy jobban megértsük a vállalkozóvá válási folyamatokat és azokat a különböző tényezőket, amelyek a vállalkozás indítására készítetik az embereket, és a vállalkozói szerepben sikerhez segítik a résztvevőket, foglalkoznunk kell a motiváció fogalmával.

Irodalom

- Akande, A. (1994). *Coping with entrepreneurial stress: Evidence from Nigeria*. Journal of Small Business Management, **32**, 1. 83.
- Atkinson, J. W. (1957). *Motivational determinants of risk-taking behavior*. Psychological review, **64**, 359.
- Atkinson, J. W. és Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*.
- Atkinson, J. W. (1988), A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi és Séra (szerk.) *Az emberi Motiváció II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baumann, N., és Kuhl, J. (2005). *How to resist temptation: The effects of external control versus autonomy support on self-regulatory dynamics*. Journal of personality, **73**, 2. 443–470.
- Benz, M. és Frey, B. S. (2008a). *Being independent is a great thing: Subjective evaluations of self-employment and hierarchy*. Economica, **75**, 298. 362–383.
- Benz, M. és Frey, B. S. (2008b). *The value of doing what you like: Evidence from the self-employed in 23 countries*. Journal of Economic Behavior & Organization, **68**, 3-4. 445–455.
- Bird, B. (1988). *Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention*. Academy of management Review, **13**, 3. 442–453.

- deCharms, R. (1981). *Personal causation and locus of control: Two different traditions and two uncorrelated measures*.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. New York.
- Feldman, M. S. és Pentland, B. T. (2003). *Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change*. *Administrative science quarterly*, **48**, 1. 94–118.
- Forbes, D. P., Borchert, P. S., Zellmer-Bruhn, M. E. és Sapienza, H. J. (2006). *Entrepreneurial team formation: An exploration of new member addition*. *Entrepreneurship Theory and Practice*, **30**, 2. 225–248.
- Francis, D. H. és Sandberg, W. R. (2000). *Friendship within entrepreneurial teams and its association with team and venture performance*. *Entrepreneurship Theory and Practice*, **25**, 2. 5–26.
- Frese, M. (2009). *Towards a psychology of entrepreneurship—an action theory perspective*. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, **5**, 6. 437–496.
- Frey, B. S., Benz, M., és Stutzer, A. (2004). *Introducing procedural utility: Not only what, but also how matters*. *Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE)/Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, 377–401.
- Gagné, M. (2003). *The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement*. *Motivation and emotion*, 27, 199–223.
- Gibb, A. (2002a). *Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity*. *Industry and higher education*, **16**, 3. 135–148.
- Gibb, A. (2002b). *In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge*. *International journal of management reviews*, **4**, 3. 233–269.
- Gumpert, D. E. és Boyd, D. P. (1988). *The loneliness of small business owners/the emotional consequences running a small venture*. *Designing and Managing Your Career*. Harvard Business Review Book, 289–297.
- Harris, J. A., Saltstone, R. és Fraboni, M. (1999). *An evaluation of the job stress questionnaire with a sample of entrepreneurs*. *Journal of Business and Psychology*, 13, 447–455.
- Haynie, J. M. és Shepherd, D. (2011). *Toward a theory of discontinuous career transition: Investigating career transitions necessitated by traumatic life events*. *Journal of Applied Psychology*, **96**, 3. 501.
- Haynie, J. M., Shepherd, D. A. és Patzelt, H. (2012). *Cognitive adaptability and an entrepreneurial task: The role of metacognitive ability and feedback*. *Entrepreneurship Theory and Practice*, **36**, 2. 237–265.
- Hessels, J., Rietveld, C. A. és van der Zwan, P. (2017). *Self-employment and work-related stress: The mediating role of job control and job demand*. *Journal of Business Venturing*, **32**, 2. 178–196.
- Jenkins, A. S., Wiklund, J. és Brundin, E. (2014). *Individual responses to firm failure: Appraisals, grief, and the influence of prior failure experience*. *Journal of Business Venturing*, **29**, 1. 17–33.
- Kasser, V. G. és Ryan, R. M. (1999). *The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home I*. *Journal of Applied Social Psychology*, **29**, 5. 935–954.
- Knight, F. H. (1921). *Risk, uncertainty and profit* (Vol. 31). Houghton Mifflin.
- Leary, M. R. és Baumeister, R. F. (1995). *The need to belong*. *Psychological Bulletin*, **117**, 3. 497–529.

- Levitt, B. és March, J. G. (1988). *Organizational learning*. Annual review of sociology, **14**. 1. 319–338.
- Maslow, A., Herzberg, F., Alderfer, C. P. és McClelland, D. (é. n.): *Motivációs elméletek vizsgálata, fókuszban az önmeghatározás elmélet*. Munka és Egészség, 20.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. The Macmillen Company: Free Press, New York
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- McMullen, J. S., Shepherd, D. A. (2006). *Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur*. Academy of Management review, **31**. 1. 132–152.
- Mitchell, R. K., Mitchell, J. R., Smith, J. B. (2008). *Inside opportunity formation: Enterprise failure, cognition, and the creation of opportunities*. Strategic Entrepreneurship Journal, **2**. 3. 225–242.
- Monsen, E., Wayne Boss, R. (2009). *The impact of strategic entrepreneurship inside the organization: Examining job stress and employee retention*. Entrepreneurship theory and practice, **33**. 1. 71–104.
- Parasuraman, S., Purohit, Y. S., Godshalk, V. M. és Beutell, N. J. (1996). *Work and family variables, entrepreneurial career success, and psychological well-being*. Journal of vocational behavior, **48**. 3. 275–300.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological monographs: General and applied, **80**. 1. 1.
- Ruef, M. (2010). *The entrepreneurial group: Social identities, relations, and collective action* (Vol. 15). Princeton University Press.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American psychologist, **55**. 1. 68.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Shane, S., Locke, E. A. és Collins, C. J. (2003). *Entrepreneurial motivation*. Human resource management review, **13**. 2. 257–279.
- Sheldon, K. M. és Krieger, L. S. (2007). *Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory*. Personality and social psychology bulletin, **33**. 6. 883–897.
- Shepherd, D. A., Patzelt, H., Shepherd, D. A. és Patzelt, H. (2017). *Researching entrepreneurial decision making*. Trailblazing in entrepreneurship: Creating new paths for understanding the field, 257–285.
- Shir, N. (2015). *Entrepreneurial well-being: The payoff structure of business creation*.
- Shir, N., Nikolaev, B. N. és Wincent, J. (2019). *Entrepreneurship and well-being: The role of psychological autonomy, competence, and relatedness*. Journal of Business Venturing, **34**. 5. 105875.
- Simon, H. A. (1991). *Organizations and markets*. Journal of economic perspectives, **5**. 2. 25–44.
- Ucbasaran, D., Lockett, A., Wright, M. és Westhead, P. (2003). *Entrepreneurial founder teams: Factors associated with member entry and exit*. Entrepreneurship theory and practice, **28**. 2. 107–128.
- Van Gelderen, M. (2012): Individualizing entrepreneurship education: Putting each student into context. In: *Entrepreneurship in context*. Routledge. 47–59
- Van Gelderen, M. és Jansen, P. (2006). *Autonomy as a start-up motive*. Journal of small business and enterprise development, **13**. 1. 23–32.

Cultural Astronauts: The Importance of Memory Palaces in a Digital World

Geoff Vaughan

*The attempt to create knowledge needs guidance, it cannot start from nothing.
(Feyerabend, 1965)*

Merlin Donald wrote ‘Memory Palaces’ in 2001. Just over 20 years later, and with a digital technology explosion on an unprecedented scale into the global, cultural ecosphere, it is a good time for a re-examination of the case that Donald made in his seminal paper and consider its relevance today. Donald had, by 2001, written two books concerned, very broadly, with the evolution of human cognition (*Origins of the Modern Mind*, 1991) and with the study of human conscious thought (*A Mind So Rare*, 2001). Both publications contained carefully explicated theses of cognitive evolution and consciousness and are recognised as outstanding contributions to these fields. They also serve as a body of knowledge which Donald also shared in shorter, more focused publications that aimed to illustrate certain specific aspects of his theses, one such being the essay in spotlight here: Memory Palaces: The Revolutionary Function of Libraries. By tracing the logical progression of Donald’s essay, I attempt to show that Memory Palaces can be used as a basis for further exploration of some of the most crucial, epistemological concerns for our times: the role of culture and technology in our society today and what we may be able to do about it through a realignment with our modern libraries.

Key terms: history of technology, literacy, memory, culture, cultural evolution, cognitive evolution, digital signposting.

One of the most significant areas of Donald’s work, which he goes into in depth in his first book, *The Origin of the Modern Mind*, 1991, is the vital importance of symbolic invention (in the form of writing) to human cognitive evolution. In *Memory Palaces* he explains that ‘writing is really a way of transferring the storage of an idea from the brain to a non-biological medium’ (p. 559). Therefore the purpose of a library is to help a human reverse this process and hence why the library is used as the vehicle for Donald’s construction of his argument.

Donald makes the case for a series of human cognitive transitions in *Origins of the Modern Mind* (1991). These transformations are from the episodic, to the mimetic, to the mythic and, finally, to the theoretic. This theory of cognitive transformation makes the case, also made here, that ‘ideas start in the brain where

they traditionally resided throughout most of human history’ (p. 559). As Tomasello (2010) has also traced, Donald recognises the vast, pre-symbolic, human history, rooted deeply in both mimetic and oral culture where myths and traditions were passed on orally and people had to rely on their own abilities for remembering and retelling such myths. There were specialists that performed these memory feats for society, such as shamans and bards, but, importantly, society and culture were wholly reliant on these, as Geary (2002) details, primary biological memory feats. Writing came very late to human evolution.

Writing, when first invented, ‘was used simply to reinforce these ancient oral skills’ (p. 560). Donald gives the example of Homeric myths and the history of early written myth and folk-tale telling also serves as an example of this point here, across all cultures and linguistic traditions. Donald provides a few vital, prosaic functions of early written records ‘the basis for trade and government’ and also some of the more esoteric ‘systematic philosophy, poetry, and astronomy’ (p. 560). At this stage, Donald makes his first, important insight: writing is a revolutionary act. It is worth looking at what he says here more closely:

The truly revolutionary function of writing is to allow us to construct elaborate palaces of memory. These are intricate mental universes created by manipulating and rearranging written symbols, and organising them into systems that nudge the reader’s brain toward certain prespecified states of knowledge (p. 560)

Donald proposes two concepts of memory palaces here. The first is the constructed, symbolic, written account (in the form of a book as one example). The second is the organisation of such written records into systems (such as collections or libraries). He also states the psychological effect of such a system - ‘nudging’ a human reader toward certain written records. It is a dynamic concept that opens up myriad possibilities about the function of the very acts of writing, reading and cultural control.

Donald argues that, once humans possessed the necessary literacy skills of reading and writing, then ‘a human mind becomes open to very precise, external programming’ (p. 560). He uses two physical metaphors here to show how powerful this change was to the human mind. Symbols ‘jerk us around and twist our minds into various shapes’ (p. 560) adding in the important observation ‘often against our will’ (p. 560). The invention of writing also created ‘a whole new class of humans who might be thought of as cognitive engineers..(who) encoded, interpreted, and created our collective memory banks’ (p. 560). These ‘cognitive engineers’ could control which records were stored, which were made available and to whom. By controlling the written record:

They held sway over a vast hierarchy of institutional structures that amounted, if one wants to be entirely honest about it, to a system of cognitive governance, and often to an official mechanism for mind-control (p. 560)

We often hear of the power of literacy to ‘free the mind’. Donald does not take such an easy line. By controlling the written record, actually society has always been susceptible to those who have control of that very record. This was also recognised by McLuhan (1964) where he describes the fundamental importance of the power of the written symbol within a culture as:

In fact, of all the great hybrid unions that breed furious release of energy and change, there is none to surpass the meeting of literate and oral cultures. The giving to man of an eye for an ear by phonetic literacy is, socially and politically, probably the most radical explosion that can occur in any social structure (p. 49)

It is here that Donald turns to the vehicle for his argument: libraries. As he states ‘the course of this governance can be traced by examining the history of libraries (p. 560). Donald traces the incredible story of the rise, fall and rise again of the world’s great libraries from the Ramesseum, built near Karnak, (Egypt) around 1200 BC to the establishment of the ‘first great libraries of record in the West’ (p. 561) such as the Alexandrian Library, built in 306 BC through to the establishment of the great national libraries of the Enlightenment and beyond such as the first Royal Library of Britain, established in 1570 and in France at about 1650, with the establishment of the Hungarian National Széchenyi Library in 1802. Great national libraries became a symbol of national power and civilisation and have held sway as such ever since.

Libraries created entire industries; commercial, economic and academic and the ‘real work was the organisation and maintenance of memory palaces’ (p. 566). As was seen with the repeated destruction of libraries every time a civilisation was conquered in history, these memory palaces were structures of power which ‘were intertwined with priestly magic, imperial ritual, privilege, and elitism (p. 560). They were often the centre of a society and had the ‘ability to cause a very large agglomeration of people to function as a unity’ (p. 566).

It was with the invention of the printing press in 15th Century Germany that everything changed. ‘Books became ubiquitous’ (p. 566) and they proliferated among the general population. Libraries also ‘proliferated and differentiated’ (p. 566) and increasingly became both localised and personalised. The local university, town or village libraries grew and thrived. Indeed the history of Tittel Pál and his work in establishing what is now the Eszterházy Károly Catholic University library makes a good case study for the growth of the local academic library. By tracking the growth of national, regional, or university libraries we have an excellent way of tracking our memory palaces. Such an overview of the role and function of libraries reveals how vital a study of libraries can be to the study of our cultural evolution. It is one of the key recommendations for a return to a structure of understanding made in this paper: the study of the history of libraries and their importance to our cultural knowledge.

However, the sheer scale of growth of the collections made by societies has also ‘demanded a revolution in methods of access and cataloguing (these collections)’ (p. 567). Not only has the record of what had been traditionally held by libraries (books, manuscripts, documentation) grown exponentially it is also the change in the variety of symbolic technology that has occurred. Libraries today are record-keepers of all manner of symbolic records that have only recently been invented. We can think of such materials as audio recordings and the introduction of electronic journals as two prime examples, leading libraries to ‘experience fundamental changes in their mode of operation and social function’ (p. 567).

Here, as detailed so thoroughly in his exploration of the third transition of cognitive evolution in chapter eight of *Origins of the Modern Mind* (1991), Donald makes the connection between the growth of symbolic storage and our human ability to cope with such growth:

The number of items formally stored has grown to the point where our collective memory apparatus defies comprehension. Symbols now surround humans at every stage of development (p. 567)

What had been a ‘gradual, unstable growth of the cultures of mind’ (p. 567) over the last three centuries ‘has been followed by an explosion of external memory’ (pp. 567-568). As a result of this externalisation of memory, ‘an individual mind is born into an environment quite unlike anything our not-so-distant aboriginal ancestors would have recognised’ (p. 568).

As a consequence of the growth of our ‘external memory fields’, libraries have themselves transformed from analog record keepers to digital memory palaces. Library collections globally are being digitised and these digital collections are now, increasingly, globally interconnected. We can retrieve a digital record from anywhere in the world. Additionally, the way we search for information has also undergone a complete cultural transformation in the digital age. Clark (2023) says of search that it is ‘arguably the greatest single pedagogy change in the last half century. It massively reduces time to access learning research and resources’ (p. 158). The rise of Google’s search engine has transformed how information search is done by everyone, including the academic world. Not only search but storage has also been transformed in the digital age. Donald says that ‘revolution in electronic storage and retrieval has penetrated global business to a scale that can only be guessed at by the average citizen’ (p. 568). Global transactions across all sectors are conducted in seconds and are tracked through huge networked data infrastructures at a truly incredible scale that can really no longer be measured. As Donald puts it:

As for estimating the size of our collective memory banks, the question has finally become irrelevant. The records are virtually limitless and uncountable (p. 569)

The explosion of the external memory field

This leads to the next stage of Donald's argument, the influence and effect of technology on our modern minds, or, 'what to do with this exploding global storehouse?' (p. 569). It is a question that is more important than ever, especially as we witness the distracted nature of digital users today. Gazzaley and Rosen (2016) highlight the cognitive impact of extreme digital (mis) use by young people today, even while they are studying:

Clearly students' cognitive control abilities are being challenged while they are studying. They are not able to focus on a single task for more than a few minutes, notably on the somewhat more boring task of reading (attentional selectivity) especially when more interesting activities abound (attentional selectivity). (p. 125)

We are in, what Donald calls, 'a tremendous dilemma' (p. 569). Technology is not going to go away, indeed, as we are seeing with the growing influence of artificial intelligence into all aspects of our lives, it is only going to become more pervasive so the question has to be 'how can we educate people to handle the sheer immensity of our global memory palace?' (p. 569). In *Origins of the Modern Mind*, Donald puts this dilemma at the heart of his argument about the consequences of the digital transformation for the human mind:

All forms of human representation, from our archaic episodic experiential base, through mimesis and speech, to our most recent visuographic skills, are now refinable and expandable by means of electronic devices. Our modern minds are thus hybridizations, highly plastic combinations of all the previous elements in human cognitive evolution, permuted, combined, and recombined. Now we are mythic, now we are theoretic, and now we harken back to the episodic roots of experience, examining and restructuring the actual episodic memories of events by means of cinematic magic. And at times we slip into the personae of our old narrative selves, pretending that nothing has changed. Everything has changed. (p. 356)

The human/technology debate is often still framed around technophobes or deniers and digital natives, really it isn't about that at all, it is about human cognitive control of our digital ecosphere and, even more importantly, our personal self-regulation of the digital ecosphere.

Understanding some of the seminal thinkers of post-war technology can certainly help in seeing ways forward for this dilemma. After the second world war there has been a technological revolution, based on the rise of the computer, of a scale, pace and reach that has never been witnessed before. In many respects, our cultural institutions such as universities and libraries have been playing catch up. The post-war industrial revolution was based on the capabilities of modern technology. Research and development into computing was supercharged in the 1950s and 1960s with huge leaps in both computing power and scalability being

achieved and it was with the advent of the first personal computers in the 1970s that the computing revolution really started.

Arguably the seeds of the revolution in our human relationship with the analog memory record were being sown with the technological developments that arose from a world at war in the first half of the twentieth century. The era of science and technology. With the end of the second world war and the human realisation that we could, as a species, annihilate ourselves with atomic ease, many minds turned to the humanitarian benefits of technology. Vannevar Bush was one of the early pioneers of such thought with his 1945 essay, *As We May Think*. Probably one of the most influential essays on technology of the twentieth century, it imagines and details a future Memex which, according to Clark (2023) was a vision of ‘the storage of books, records, and communications, an immense augmentation of human memory that could be accessed quickly and flexibly’ (p. 144). Bush had envisioned the internet and connected world wide web we have today.

Douglas Engelbert was, according to Clark (2023) ‘another visionary of the modern computer’ (p. 145). He was instrumental in the invention of essential computing hardware including ‘the computer mouse, joystick, and tracker-ball, as well as bitmapped screens, and hypertext, (Clark, 2023, p. 145). He is also famous for his computer demonstration in San Francisco in 1968, called ‘The Mother of all Demos’. Engelbert ‘also had a vision of collective intelligence and the idea of Collective IQ’ (Clark, p. 145). This vision came long before the arrival of the world wide web and a study of his work on collective intelligence and ‘bootstrapping’ as a way of understanding his goal of ‘getting better by getting better by augmenting our individual intellects with techniques that leverage collective knowledge’ (Clark, p. 145) seem increasingly important to continue to pursue in today’s intimately connected and networked, digital world.

In the early 90s, when Donald was proposing his theoretical transitions, there was still an underlying hope that we had a measure of control and, in proposing the role of our external memory field (EXMF), Donald sought to provide evidence that our modern, ‘hybrid’ mind had a way of combining our personal, evolutionary selves with our modern, digital others. A human-digital symbiosis. Today, in our AI world, we are now dealing with such an accelerated rate of change with our relation to the symbolic world in this theocratic phase of our third cognitive transition that we are in danger of losing control of the symbolic world we have had such an intimate relationship with. As Komenczi (2009) clearly states about this new relationship with our digital world ‘The “Network Culture” is still an initial, formative, fluid entity. We don’t know where it leads, what it turns into’ (p. 27). Over the centuries since the introduction of the printed word into our collective memory store there was a manageable academic ‘core’. Donald gives the example (p. 569) of Periclean Athens where ‘there were perhaps five dramatists, five or six poets, half a dozen philosophers, and a few historians whose work could be considered core material’. All of this has completely and fundamentally changed as we reach the end of the first quarter of the twenty-first century. As Donald states:

The amount of research and scholarship is so much larger in scale than anything in the past that it is difficult even to conceptualise it succinctly (p. 570).

Added to this we have the exponential growth in what can be termed ‘popular culture’ and, with the rise of social media, an endless stream of content devised for capturing ever-reduced attention spans. We are dazed and confused in the face of the electronic take-over of our lives.

It is here that Donald again pushes the parameters of the traditional argument. Still today, education is often stuck in a false-binary paradigm. Use it or ban it. The cases are made ever-more stridently on either side of that debate. However, it is often missing the more fundamental point. What must change is, according to Donald, ‘our classical strategies for teaching and managing knowledge’ (p. 571). These are huge, cultural questions that demand committed thought from today’s intellectuals and policy makers. Donald asks if it is ‘feasible to expect individuals to really master their new global culture?’ (p. 571). In *Origins of the Modern Mind*, Donald answers this question himself when discussing consciousness and attention. In arguing for the need for an ‘active, evaluative attitude on the viewer’s or reader’s part’ (pp. 372-373) Donald makes the following observation:

The important difference between active and passive comprehension of external symbolic material is in the primary locus of control. Active evaluation and expressive skills, even those entirely dependent on the EXMF, remain under internal attentional control. Thus, there is nothing inherently uncontrollable about external symbolic storage, provided that the monadic individual mind is in an expressive or actively interpretive role. Those unable to assume such a role, will risk complete domination by external media, to the extent that the media may even structure their experience at the episodic level (p. 373).

These are questions that Jerome Bruner has also been preoccupied with over the course of his career and which call for a reconsideration of the insights he brought to the serious issue of “culturalism” (Bruner, 1996, p. 3). In his preface to *The Culture of Education*, Bruner terms the same concept as “culture in mind” (p. xiv) of which he says that it (culture in mind) ‘does not rest in adherence to any “school” of psychology. Indeed it goes beyond psychology altogether and relies today on the work of primatologists, anthropologists, linguists, sociologists’ and that, in the last decade, ‘there has been a veritable renaissance of interest in the culture of education’ (p. xiv). Donald asks a similarly piercing question of ourselves as cultural participants: ‘Where will the intellectual and spiritual governance of our new world be found?’ (p. 571). Both Donald and Bruner saw culture as a key to human knowledge and understanding.

Since the cognitive revolution of the sixties, academia has also seen the rise of the “isms”, Donald references ‘historical revisionism, deconstructionism, postmodernism’ (p. 56) and the list could go on. Are these “isms” to blame for ‘the

chaos that has overtaken the intellectual world in the past few decades’? (p. 571). Donald moves beyond this as an argument and, instead, says that the chaos ‘is the product of fundamental change in the institutions and technologies that constitute our collective memory palace’ (p. 571). He argues that, for most of our literate history, it was the control of our information, our ‘intellectual structures’ that were ‘closely held within each culture’ (p. 571). What he terms our ‘cumulative cultural holdings’ (p. 571) were ‘still held tightly under control by the social hierarchies of church and state’ (p. 571) and, in referencing Lewis Mumford, ‘the “megastructures” of human society’ (p. 572). It was the ‘greatest intellectual gladiators of ancient times’ (p. 572) who held control of these megastructures such as the guardians of our memory palaces - the intelligentsia, the academy, the policy makers. This control has, due to the technological explosion of our memory record, been lost.

Donald’s final conclusion is a devastating appraisal of the state of cultural control modern society is faced with today:

...in modern society control is no longer held by such institutions, and there is no way back. As it has grown with frightening inevitability, the technology of memory has broken the system wide open (p. 572).

‘The memory palace of humanity’ is no longer controllable by any such group that had assumed a measure of control in the past. It ‘expands without apparent purpose or direction, without a shaping intellect or group of intellects, behind it’ (p. 572). We are witnessing this in real time with the infiltration of AI into our daily world and the constant battle to hold some ethical sway over its deployment directly into our culture. Academic debate has been overtaken by the struggle for control of technology while ‘individual minds, who invented the palace in the first place, seem to be shrinking in its shadow’ (p. 572). We see this in cuts to humanities across university campuses globally, in the shrinking of once great academic disciplines (philosophy, literature, history) as the relentless reach of technology obscures disciplines that many of the new generation have barely heard of.

Donald acknowledges that this new world where there is no longer control of the symbolic world may give ‘curious minds’ more room to explore whatever it is they wish to pursue for their own means and that, with the ‘fall from grace of the intelligentsia’ it ‘removes the guards from the palace leaving visitors free to roam as they please’ (p. 572). This is surely the goal of the new technologists - a digital playground with unlimited and virtual space to roam. Donald is not convinced. Such a world has a downside, a ‘serious loss of structure’ (p. 572). As an evolutionary psychologist who has explored deeply the growth of the human, evolutionary mind, Donald is well placed to reaffirm that ‘a growing mind still has the basic need for structure it has ever had’ (p. 572). Donald (1995) proposes that it is by returning to the interaction between our symbolic culture with our individual human brain that we may find more important answers:

Rather than seeking a complete simulacrum of the human cognitive repertoire in each brain..., it appears more promising to develop a calculus of brain-culture interaction, and to examine the role of symbols in that interaction (p. 1095)

This is what is often sadly missing from the current rush to the promised land of a digital future. There are not enough adults in the room pleading for this fundamental understanding of the need for structure for growing minds. Educators are in a desperate battle to be the final gate-keepers of structure. They witness the invasion of this digital monster in the classroom on a daily, hourly basis.

Donald would not be such a crucial, cultural intellectual without leaving a source of hope and strength in facing this problem. In the penultimate paragraph he uses a turn of phrase that can stick in the debate that will continue to rage and he adds a solution to that turn of phrase too. It is worth quoting in full:

Cultural astronauts need a home planet before veering into representational space. They need a map, a guide, and at the very least, some rules. (p. 572).

Donald's final point puts this need sharply into perspective. Without a 'new apparatus of control', 'educational leadership is inconceivable' (p. 572). We still need an 'intellectual home' and they are our palaces of memory. Because, 'if the structures and symbols of record proliferate to the point where recovery of control is impossible, where will we be?' (p. 572).

So, do we have a way back, a way of regaining control? In a meta way, the answer comes from the entire concept of Donald's essay. It is my contention that the way back to meaning, the way back to navigating the complexities of our computational-culturalistic, hybrid existence is by finding a way back to the library. There are many benefits to be had by finding a path back to the memory palace. Initially, our digital natives may find this easier to navigate through a digital external memory field and be guided to see the value and importance of electronic search. Interestingly, library services such as those provided by ELTE, are producing social media content designed to highlight books that are available in their library collection in a clear, simple and engaging way that are clearly designed for the modern, digital-friendly user. This kind of digital signpost is an excellent example of how the modern digital consumer can be directed to the cultural heritage they have on their physical doorstep.

One final element of the return is that a young learner should encounter a human knowledge expert in the shape of a librarian. If they are aware of the significance of their role, the student should be welcomed with open arms. Maybe then, through the combination of a human and a digital guide, our modern day cultural astronauts may just have a chance of finding their home planet and be re-awakened to the symbolic world that awaits them before they re-enter a much more personally rewarding representational space. In our AI dominated world, this digital signposting will become easier, more personalised and more supportive as artificial intelligence can pick up on personal interests and areas of research and 'nudge'

individuals to the relevant resources. By crossing the physical threshold of our local memory palace, the modern learner can become reacquainted with that essential act of discovering what lies written on the physical pages of the treasures that are there to be borrowed, read and, hopefully, deeply imprinted onto our human consciousness. To rediscover the very act of reading that had once been so preciously guarded in the memory palaces of the world.

We all have to ask ourselves: where are we, indeed, where are we now? And can we find a way back?

References

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Bush, V. (1945). *As We May Think*. The Atlantic Monthly. **176**. 1. 101–108. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind, Three stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Harvard University Press.
- Donald, M. (1995). *The Neurobiology of Human Consciousness: An Evolutionary Approach*. Neuropsychologia, **13**. 9. 1087–1102.
- Donald, M. (2001) *Memory Palaces: The Revolutionary Function of Libraries*. Queen's Quarterly, **108**. 4. (Winter 2001).
- Feyerabend, P.K. (1965) *Consolations for the Specialist, in Criticism and the Growth of Knowledge*, Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London 1965, Volume 4, Lakatos, I and Musgrave, A (Eds). Cambridge University Press, 1970.
- Gazzaley, A and Rosen, L.D. (2016). *The Distracted Mind: ancient brains in a hi-tech world*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Geary, D.C. (2002). *Principles of evolutionary educational psychology*. Learning and Individual Differences, **12**. 4. Pages 317–345. doi: [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00046-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00046-8).
- Komenczi Bertalan (2009). *Elektronikus tanulási környezetek*. Kognitív szeminárium sorozat (Pléh Csaba, szerk.). Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- McLuhan, M. (1999). *Understanding Media: the extension of man, 8th printing*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Tomasello, M. (2010). *Origins of Human Communication*, MIT Press

A mesterséges intelligencia szerepe és lehetőségei a nyelvtanulásban

Móser Anna

Bevezetés

A mesterséges intelligencia az oktatásban (AIEd) az oktatástechnológia egyik jelenleg feltörekvő területe. Noha körülbelül 30 éve van jelen, és egyre nagyobb lehetőségeket kínál főleg a tanulástámogatás terén, a pedagógia nem tartott lépést a technikai fejlődéssel, így a nyelvtanulók és -tanárok számára még mindig nem egyértelmű, hogy miként tudják szélesebb körben kiaknázni a mesterséges intelligencia (MI) előnyeit (*Zawacki-Richter és mtsai., 2019*).

Az MI egyik fontos terepe a nyelvtanulói autonómia kialakítása. Mindez az önálló nyelvtanulás szempontjából lehet fontos, hiszen ez az egész életen át tartó tanulás egyik kulcsa. A nyelvtanulók akkor válhatnak autonómmá, ha felismerik, hogy saját tanulásukért ők a felelősek, és ezért képesek erőfeszítéseket is tenni, vagyis a tanulás folyamatát és tartalmát kritikusan szemlélik, az elért eredményeket pedig folyamatosan értékelik. Mindezt segítheti, ha választási lehetőségek alapján dönthetnek a tananyagról, illetve ha visszajelzést kapnak teljesítményükről (*Péter-Szarka, 2008*). Az MI ebben a törekvésben kiváló támogatója lehet a nyelvtanulás folyamatának a profilalkotás vagy az értékelés területén, elsősorban a nagyon népszerű nyelvtanuló applikációk révén.

Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy az MI esetében fokozottan érvényesül az újdonsághatás, azaz kezdetben nagyon nagy a felhasználók érdeklődése, de ez elhalványul, amint hozzászoktak a technológiai újdonsághoz. Ez azért lényeges szempont, mert a technológiával támogatott nyelvtanulás kapcsán kiemelkedő szerepe van a tanulási motivációnak (*Wouters és mtsai., 2013*), amit az újdonsághatás elmúltja után is fenn kell tartani. A jó nyelvtanító alkalmazás a Dörnyei (2001) által leírt motivációs aspektusok mindegyikét támogatja, így a motivációs feltételek megteremtését, a kezdeti motiváció generálását, a motiváció fenntartását, valamint az önértékelés ösztönzését is. Ebből a szempontból is nagyon fontos a felhasználói élmény (UX), amely nemcsak a megjelenést és a dizájnt jelenti, a funkcionalitás is legalább ennyire lényeges (*Móser és Szűts, 2023*).

Az elmúlt évtized fejlesztéseinek köszönhetően már számos MI-eszköz elérhető különböző nyelvtanuló applikációk részeként, sokszor akár ingyen is, így a nyelvtanulók az alkalmazások egyre szélesebb skálájából válogathatnak a céljaiknak megfelelően. Tanulmányunkban az MI jelenlétét a nyelvtanulásban elsősorban az adaptív oktatási rendszerekben vizsgáljuk. Mivel nézetünk szerint a nyelvtanuló applikációk többsége is adaptív oktatási rendszernek tekinthető, amennyiben az adaptivitás valamely szintje megjelenik bennük, ezért ezekkel

külön foglalkozunk, fókuszba helyezve az automatikus beszédfelismerést, az automatikus korrekciós eszközöket és a chatbotokat, illetve újdonságként a robotokkal való nyelvtanítás lehetőségeire világítunk rá.

A mesterséges intelligencia

A mesterséges intelligencia kutatása önálló diszciplínaként 1956-ban jelentkezett, de a lelkesedés a kezdeti problémák iránt (sakkozógép, fordítóprogram) a hatvanas évekre megcsappant. Csak mintegy tíz év múlva indultak meg újra a kutatások a határtudományokban, így a pszichológiában, a nyelvészetben és a neurobiológiában elért eredményekre támaszkodva azokon a területeken, amelyeket ma az MI fogalomkörébe sorolunk. (Fülöp, 2001)

Az MI fejlődéséhez számos tudományterület hozzájárult ötleteivel, nézőpontjaival, módszereivel. Mindez azt eredményezte, hogy nincs egyetértés a kutatók között abban, pontosan mit értünk mesterséges intelligencia alatt. Így alakulhatott ki az a helyzet, hogy egységesen elfogadott definíciója sincs a fogalomnak. Az MI különböző meghatározásai alapvetően két dimenzió mentén csoportosíthatók, az egyik a gondolati folyamatok és a következtetés, a másik a viselkedés. Ezek alapján négy irányzatot különböztet meg Russell és Norvig (2010). Az első kategóriát az emberi módon cselekvő rendszerek alkotják, ez tulajdonképpen a Turing-teszt szellemében való megközelítés. Ehhez a számítógépnek a természetes nyelvfeldolgozás, a tudásreprezentáció, az automatizált következtetés és a gépi tanulás képességeivel kell rendelkeznie. A második megközelítést az „*emberi módon gondolkodó rendszerek*” alkotják, ami tulajdonképpen a kognitív modellezés hagyománya. Ezt a pszichológiával a kognitív tudomány kapcsolja össze, amely az emberi elme működéséről próbál meg precíz és verifikálható elméleteket megfogalmazni. A „*raciónálisan gondolkodó rendszerek*” elvben képesek tetszőleges, logikai jelölésekkel kifejezett problémához megadni annak megoldását, ez tehát a logicista irányzat. A negyedik kategóriát a racionálisan cselekvő rendszerek képezik, melyekben egy racionális ágens cselekszik. Jellemzői az autonóm vezérlés felügyelte cselekvés, a környezet észlelése, a hosszabb idejű tartós létezés, a változásokhoz való alkalmazkodás és mások céljainak az átvétele, továbbá a legjobb (várható) kimenetel érdekében való cselekvés.

A munkánk alapjául szolgáló meghatározás szerint az MI olyan technológiák leírására szolgál, amelyek kifejezett emberi útmutatás nélkül képesek problémákat megoldani és feladatokat végrehajtani meghatározott célok elérése érdekében (Schmidt és Strasser, 2022).

Adaptív oktatási rendszerek

Ahogy a bevezetőben is jeleztük, az általunk az adaptív oktatási rendszereknek nevezett, valójában a szakirodalomban adaptív tanulási rendszereként, illetve intelligens oktatórendszereként hivatkozott, ún. technológiával továbbfejlesztett tanulási rendszerekben vizsgáljuk az MI szerepét, elsősorban a profilalkotás és előrejelzés, valamint az értékelés területén.

Azért vontuk össze egy fogalom részeként ezeket a rendszereket, mert a gyökertük közös, az adaptív tanulási rendszerek az intelligens oktatórendszerekből fejlődtek ki, amikor megjelent az internet tanulási médiumként való használata (Weber, 2012). Ezek a rendszerek a tanárokat a tanulók tevékenységének nyomon követésében, a tanulókat pedig a tananyag megértésében segítik különböző megközelítésben. Az adaptivitás mind az oktatói, mind a tanulói rendszerekben megjelenhet különböző szinteken, adaptív lehet a tananyag kialakítása és az egyéni tanulási utak összeállítása; az erősségek, gyengeségek vagy hiányosságok diagnosztizálása a tanuló tudásában; az automatikus visszacsatolás biztosítása; a tanulók közötti együttműködés elősegítése, valamint a tanárok támogatása (Zawacki-Richter és mtsai., 2019). Elnevezésük, azaz hogy tanulói vagy oktatói rendszereként hivatkoznak-e rájuk, ennek az összetettségnek a tudatában sokszor szinte önkényesnek tűnik, hiszen mindkét fél érdekeit kiszolgálják, ezért munkánkban tudatosan egy kategóriaként hivatkozunk ezekre a rendszerekre (adaptív oktatási rendszereként), és a bennük közös adaptivitást emeljük ki.

Az adaptív oktatási rendszerek pedagógiai alapját az adaptív oktatási stratégia jelenti. Ez azon a felismerésen nyugszik, hogy az egyes tanulók kognitív képességei, személyiségvonásai, motivációs jellemzői egymástól lényegesen eltérőek. Mivel ezek jelentős mértékben meghatározzák, hogy egy adott tanítási eljárásból az adott tanuló mit, mennyit és hogyan hasznosít, érdemes megismerni az egyes tanulók jellemzőit, s lehetőség szerint ezeknek megfelelő tanulási környezetet és tanítási eljárásokat biztosítani számukra (Falus és Szűcs, 2022). Ezt a munkát könnyítheti meg az adaptív tanulási rendszerekben alkalmazott MI.

Számos adaptív oktatási rendszer létezik, a legegyszerűbbek az adaptációnak csak néhány aspektusát támogatják, és csak kezdetleges tudással rendelkeznek a tanulóról, míg a skála másik végén a kidolgozott tanulási környezetek állnak (Weber, 2012). Elnevezésükben nincs konszenzus, a legelterjedtebb kifejezések az intelligens e-learning rendszer, az adaptív webalapú tanulási rendszer, illetve az intelligens oktatási rendszer (Zawacki-Richter és mtsai., 2019). Ezek a rendszerek a tanulási folyamatokat a tanulók szemszögéből modellezik, személyre szabott oktatási környezetet, illetve személyre szabott visszajelzést és támogatást tesznek lehetővé, alkalmazkodnak a tanulók tanulási stratégiáihoz, a feladatok sorrendjéhez és nehézségeihez és a tanulók preferenciáihoz (Pliakos és mtsai., 2019; Xie és mtsai., 2019).

Ilyen, nyelvtanulásra is alkalmas adaptív platform az <https://www.ixl.com/>, melynek segítségével spanyolul lehet tanulni, vagy a <https://www.dreambox.com/>,

amely nemcsak az anyanyelvi beszélők számára lehet hasznos a szövegértés fejlesztése terén, de az angolt idegen nyelvként tanulóknak is. Egy részben hazai példa a négy európai egyetem, köztük a BME által 2012–2014 között fejlesztett I-Tutor, melynek technológiája a nyílt forráskódú Moodle keretrendszerre épül. Távoktatásra tervezték, amelyben a hatékonyság egyik kulcskérdése a tanulási szokások nyomon követése. Az I-Tutor az adatbázisában összegyűjtött információk alapján felállít egy tanulói profilt, ellenőrzi a beadott írásos feladatokat, és visszajelzést ad azokról a tanulóknak. Rávezető kérdésekkel, érdekesebb feladatokkal vagy akár figyelmeztetéssel motiválja a kevésbé aktív felhasználókat (*Mesterséges intelligencia*, 2014). A Moodle keretrendszert folyamatosan fejlesztik, számos pluginnal bővíthető, így akár az AI Connectorral is, amely a mesterséges intelligenciát használó ChatGPT és a DALL-E szolgáltatásokhoz biztosít összeköttetést (*Dziminski*, 2023).

Mesterséges intelligencia a nyelvtanuló applikációkban

Profilalkotás

Számos jógyakorlat van mesterséges intelligencia alkalmazására a tanulói profilalkotással, azaz az egyes tanulók egyéni tanulási jellemzőivel kapcsolatban is. Vannak olyan rendszerek is, amelyek testreszabott tartalmat, anyagokat és gyakorlatokat biztosítanak a tanulók tanulási viselkedésprofiljának megfelelően (*Zawacki-Richter és mtsai.*, 2019).

Az adaptív oktatási rendszerek alapja általában egy tanulói modell. A legegyszerűbbek az ún. sztereotípiás tanulói modellek. Ezek jellemzően a tanulókat az előzetes önbevallásukban megadott információk alapján kategorizálják, ebből következően állandóak, nem frissülnek. Általában a preferált tanulási stílusra, a tanuló tudásszintjére, motivációjára kérdeznek rá, ezek alapján állítják össze a tananyagot vagy a megfelelő tanulási útvonalat. A legtöbb rendszer az ún. átfedésses modellt használja, amely a tanuló tudása és a tananyag közös metszetét vizsgálja a tanulás folyamatában, így az állandóan frissül az oldallátogatás, a feladatokon és teszteken elért eredmények függvényében (*Weber*, 2012).

A nyelvtanuló applikációk is többnyire ezt a két modellt használják. A Babel például a sztereotípiás modellt használja, először a nyelvtanulás céljára kérdez rá (hét lehetséges válaszból kell a megfelelőre rákattintani), ez alapján ajánlja fel a négy kategóriából a megfelelőnek ítélt témákat (utazás, család, üzlet, hétköznapiak), ezt követi az önbevallásos szintfelmérés (melynek kérdéseire egy példa: „*Mennyire beszéli az adott nyelvet?*”, a lehetséges válaszok pedig: *egyáltalán nem, kicsit, nagyon*), a választól függően három szint közül felajánlja a szerinte legmegfelelőbbet, de másikat is lehet választani (kezdő, középfeladók, haladó).

Bizonyos szintfelmérést a legnagyobb applikációk (Babel, Busuu, Rosetta Stone, Memrise, Duolingo) tartalmazznak. Szintező tesztek generálására (Duolingo), illetve tesztek értékelésére (Babel) is kihasználja néhány applikáció

az MI adta lehetőségeket. A Duolingo mesterséges intelligenciája, a Birdbrain megalkotja a felhasználók profilját, és ez alapján elkészíti az egyéni tanulási útvonallukat. A gépi tanulás segítségével, ahogy egyre több tanuló használja a platformot, úgy egyre jobbak lesznek az előrejelzései (*Bicknell és Brust, 2020*). Azaz amint arra Szűts (2020) is rávilágít, a differenciált oktatás hatékonyságát is növelheti a mesterséges intelligencia.

Értékelés

Az MI-alkalmazások nagy pontossággal és hatékonysággal képesek értékelési feladatokat is ellátni. A rendszerek kalibrálása és betanítása (azaz a felügyelt gépi tanulás) miatt azonban főleg nagy létszámú kurzusokra alkalmazhatók. Az értékelő alkalmazások leggyakoribb fajtái az automatizált pontozás és a visszacsatolás. Vannak továbbá olyan alkalmazások, melyek a tanulók fejlődését és tevékenységét értékelik, azaz a feladatokon elért pontjaikat, az osztályzataikat és a klikkelések számát vizsgálva értesítik a tanárt, ha közbelépésre van szükség. A negyedik típusú alkalmazás a tanítás hatékonyságát értékeli, azaz azt vizsgálja, hogy a különböző módszerek közül melyik vezetett jobb eredményekre (*Zawacki-Richter és mtsai., 2019*).

A pontozás és értékelés egy egyre dinamikusabban fejlődő formája az automatikus szövegjavítás. Újabban számos mesterségesintelligencia-alapú, az írásbeli szövegalkotást segítő eszköz jelent meg a piacon (*Grammarly, Write and Improve, LanguageTool*), amelyek már igen nagy hatékonysággal képesek a helyesírási hibák detektálására, illetve olyan funkciókat is kínálnak, amelyek elemzik például a szöveg koherenciáját, és kontextusfüggő javaslatokat tesznek a javításra (*Schmidt és Strasser, 2022*).

A nyelvi ellenőrzés a számítógép által támogatott nyelvtanulásban fontos szerepet játszik, hiszen bárki számára könnyen elérhető, megtalálható például a Microsoft Word programjában is helyesírás-ellenőrző formájában. A legmodernebb eszközök a szövegelemzéshez nyelvfüggő algoritmusokat használnak, amelyek a morfológiai és szintaktikai hibákat is észlelik, például ha hiányzik a ragozott ige a mondatból, vagy ha az alany és állítmány közti kongruencia hibás (*Simon és mtsai., 2012*).

Ugyanakkor fontos tudni az írásbeli szövegalkotás javításával kapcsolatban, hogy a korrekciós visszajelzés egy olyan alapvető didaktikai eszköz, amely a tanulók nyelvtudását is fejleszti. Ha tehát az automatikus korrekciós eszköz nem jól javít, akkor a nyelvtanulás egész folyamata kárt szenvedhet, mert szélsőséges esetben a rossz megoldások rögzülnek a nyelvtanulóban. Egy kutatás szerint a LanguageTool 5.5-ös verziója a tanárok által javított hibáknak csak a negyedét javítja jól a német nyelvű szövegekben, de ami talán még rosszabb: gyakran hibaként azonosít nem hibás megoldásokat is (*Rüdian és mtsai., 2022*). Fontos tudatosítani a nyelvtanulóknak, hogy a nyelvi ellenőrző programok nem hibát

jeleznek, csak figyelmeztetnek a lehetséges hibákra, és a felhasználónak kell eldöntenie, hogy valóban hibáról van-e szó (*Simon és mtsai.*, 2012).

Didaktikai szempontból nemcsak a visszajelzések minősége, hanem a mennyisége is nagyon fontos. A fejlesztő célú visszajelzés során ugyanis a didaktikailag hasznos hibákra kell fókuszálni, törekedni kell azon hibatípusok jelölésére, amelyeket a nyelvtanulóknak a saját szintjén már tudnia kéne, és kerülni kell a túl sok hibajelzést. Egy másik probléma az automata korrekciós eszközökkel kapcsolatban, hogy ha a mondat struktúrája eleve rossz, akkor nincs értelme a részletekbe menő javításnak, tehát a nyelvtanárnak mindenképpen át kell néznie az MI által kijavított szöveget (*Rüdian és mtsai.*, 2022). Mindebből következik, hogy ezek az eszközök inkább a nyelvtanárnak, mintsem a nyelvtanulóknak a hasznos segítői.

A nyelvtanuló applikációk az értékelési feladatok közül elsősorban a pontozást és a visszacsatolást alkalmazzák. A visszacsatolás esetében a rendszer utasításokat vagy útmutatást ad a tanulóknak, ha nem értenek valamit, esetleg további tananyagot is javasol. A visszajelzés a hibákról az egyes alkalmazások esetén nagyon különböző lehet: a Duolingo és a Memrise azt adja meg, hogy a megoldás helyes vagy nem helyes, a Busuu szópontosságú, míg a Babel és a Rosetta Stone betűpontosságú visszajelzéseket ad.

Az automatizált pontozással kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy Barker (2011) szerint minél részletesebb a visszajelzés, annál nagyobb valószínűséggel kérdőjelezi meg a kapott pontot a hallgatók. Ha viszont a felhasználók részéről nincs bizalom az automatizált pontozás iránt, akkor didaktikai szempontból inkább károsak, mint hasznosak.

A kiejtés gyakorlása beszédfelismerő program segítségével

Számos alkalmazás (így például a Duolingo, a Babel, a Busuu, a Memrise vagy a Rosetta Stone) tartalmaz beszédfelismerő programot, ez a technológia jó lehetőséget kínál a kiejtés fejlesztésére. A Rosetta Stone például tartalmaz a gyakorlataiba beépítve egy automatikus beszédfelismerő rendszert, amely 25 nyelven érhető el, és a TeLL me More algoritmuson alapul. Ezek a gyakorlatok általában egyetlen szó felismerésére, rövid kollokációkra vagy kifejezésekre összpontosítanak. A felhasználóknak lehetőségük van a saját maguk által felvett hanganyag vizualizációjának (hullámelemzési) összehasonlítására az anyanyelvi beszélők hanganyagával. Mivel azonban a vizualizációk a hang intenzitásán alapulnak, az anyanyelvi mintánál jóval hangosabb vagy halkabb kiejtés hullámelemzése erősen eltérő lehet, ezért ez a vizuális információ a kiejtéssel kapcsolatban csak a gyakorlott nyelvtanuló számára értelmezhető (*Blake*, 2017).

A Babel beszédfelismerő technológiája teljesen más módszert használ az értékelésre és visszajelzésre, itt ugyanis a felhasználó egy 0–100-ig terjedő skálán kap pontszámot, de ezt nem ismeri meg. Addig kell ismételnie, amíg nem lesz érthető a kiejtése, csak ekkor engedi tovább a rendszer. Ugyanakkor „*a minősítési*

rendszer elég nagyvonalú ahhoz, hogy ne csüggedjen el, de elég szigorú ahhoz, hogy az anyanyelvi beszélők megértsék” (Bajorek, 2017).

Az agglutináló nyelvek, így a magyar nyelv tanulóinak rossz hír, hogy az automatikus beszédfelismerő rendszerek fejlesztésében az angol nyelvű beszéd felismerése dominál a kezdetektől fogva. Emiatt a beszédfelismeréssel foglalkozó kutatók általában olyan technikákat dolgoztak ki, melyeknél a fő kritérium az volt, hogy angol nyelvre jól működjenek; mivel ezeket használják aztán más nyelvekre is, az angol nyelvre jól illeszkedő beszédfelismerési technikák használata problémás lehet ragozó nyelvek esetén, így például a magyar nyelvben a szótárban nem szereplő elemek mellett nagy gondot okoz az egybe- és különírások kezelése is (Gosztolya és mtsai., 2016).

Szókincsfejlesztés szótanító alkalmazások és objektumfelismerő rendszerek segítségével

A szótanító alkalmazások jellemzően az időközönkénti ismétlés (spaced repetition system, SRS) rendszerét használják, így a SuperMemo, az Anki, a Memrise, a Babel, a Busuu, a Rosetta Stone és részben a Quizlet is. Ennek a technikának a lényege a rendszeres, hosszabb időn át tartó ismétlés (Sánchez, 2012), a jól kidolgozott módszer teljesen mechanikus, MI nélkül is működik. A Busuu viszont a módszer fejlesztésére MI-vel gazdagította a szókincsgyakorló Vocabulary Trainerét, amely gépi tanulás segítségével valós időben alkalmazkodik a felhasználó tanulással kapcsolatos magatartásformáihoz. Kiszámítja a nyelvtanulók egyéni szókincsének erősségeit és gyengeségeit, és ehhez igazítja a személyre szabott tananyagot. Mivel a rendszer tanul, minél többet használja valaki, annál jobban igazodik az egyéni tanulási igényeihez és készségei fejlődéséhez (Marsden, 2019). A Duolingo az MI segítségével nézi át sok millió felhasználó adatait, és adaptálja az SRS-t az egyes felhasználókra (Sreedevi, 2020).

A nyelvtanulásban fontos szempont az is, hogy vizuális ingerek segítik-e a nyelvtanulót, hiszen a tanulási folyamat annál hatékonyabb, minél több érzékszervünk bekapcsolódik. Ezért is segíthetik hatékonyan a nyelvtanulást az objektumfelismerő rendszerek, amelyek a tárgyakat, amelyekre a felhasználó a kamerával rámutat, felismerik és megnevezik. Ilyen rendszert tartalmaz például a Rosetta Stone vagy a Memrise. Újabban megjelent a virtuális valósággal való gazdagítás lehetősége is: a Busuu kiegészítő VR-alkalmazása Oculus Gear és Oculus Go eszközökön használható.

MI a nyelvtanulás segítésére

A Busuu Grammar Review nevű eszköze egy MI-vel támogatott nyelvtani gyakorló, amely egyelőre csak iOS-felhasználók számára elérhető, akik angolul, franciául, németül, olaszul vagy spanyolul szeretnének tanulni. Az MI megpróbálja megjósolni, milyen nyelvtani jelenségeket kell gyakorolnia a nyelvtanulónak.

Tartalmaz kvízeket, a megfelelő nyelvi jelenségre kattintva felhossa és átismétli a szabályokat, illetve ikonok segítségével mutatja meg az erősségeket és gyengeségeket (*Ballantyne*, 2019).

Gépi fordítás

A modern nyelvészet és az MI nagyjából ugyanabban az időben fejlődött ki, találkozásuk fő területe a természetes nyelvfeldolgozás. Ennek nyomán már az 1960-as években világossá vált, hogy nem elég a mondat struktúrájának megértése, a kontextus is legalább ilyen fontos (*Russell és Norvig*, 2010).

Ezen az elven működnek a különböző fordítóalkalmazások, melyek használata nagy lehetőség a nyelvtanulás MI-vel való megsegítésében, hiszen kiváló alkalmazásokat lehet akár ingyen is elérni. Alapvetően kétféle rendszer van, a szabályalapú és a statisztikai, de mivel ezek előnyei és hátrányai kiegészítik egymást, a kettő kombinációját szokták alkalmazni. A szabályalapú rendszereknek a teljesítménye morfológiai, szintaktikai és szemantikai információt egyaránt tartalmazó lexikonok, valamint nyelvész szakértők által aprólékosan kidolgozott nyelvtani szabályok meglététől egyaránt erősen függ. Az ilyen rendszerek először elemzik a bemenő szöveget, majd egy közvetítő, szimbolikus reprezentációt alkotnak, és ez utóbbiból generálják a célnyelvi kimenetet (*Simon és mtsai.*, 2012).

Lényegében így működik a Google Fordító is, melynek mesterséges neurális hálózata kiiktatja az angolt mint közbelső állomást, a saját nyelvére fordítja le a szöveget, majd ebből készít fordítást a kívánt nyelvre (*Cullen*, 2020). A mesterséges intelligencia segítségével a Google Fordító okostelefonra letölthető változata a kamerával lefényképezett szöveget lefordítja, vagy akár valós időben megjeleníti az idegen nyelven elhangzó szöveg fordítását. Nyelvpedagógiai szempontból fontos hangsúlyozni, hogy mivel sem a Google Fordító, sem a szintén ingyenes DeepL nem szótáralkalmazás, ezért a nyelvtanulóknak csak hosszabb, minimum mondat szintű szövegek fordításával érdemes próbálkozni, hiszen ezek a programok a szövegösszefüggésből tájékoznak az egyes szavak aktuális jelentését.

Chatbotok a beszédfejlesztés segítésére és virtuális asszisztensként

A chatbotok olyan számítógépes programok, amelyek képesek emberi kommunikációt folytatni a felhasználóval emberi beavatkozás nélkül előre megírt forgatókönyvek és szabályok alapján egy chatfelületen keresztül (*Harmat*, 2022). Fejlesztésük és elterjedésük a befogadói attitűdben történt paradigmaváltásnak köszönhető, melynek során a felhasználók a számítógépes programra már nemcsak virtuális munkahelyként tekintenek, hanem egyfajta virtuális segítőként. Ennek az új szemléletnek a leképeződései az innovatív felülettervezésben a párbeszédablakban megjelenő antropomorf avatar alakú chatbotok (*Lotze*, 2016).

Az egyszerű chatbotok valódi párbeszédre nem képesek, hiszen rendszerarchitektúrájukban csak szövegminták találhatók. A program a felhasználó

által bevitt szöveget összehasonlítja a mintákkal, kiválasztja az annak legjobban megfelelőt, a válasz ennek megfelelően épül fel, ami szélsőséges esetben „*Miért mondd, hogy...?*” szerkezetű. Ebben a szabályalapú válaszgenerálási módszerben a mintaillesztési algoritmusok nem teszik intelligenssé a rendszert, és nem teszik lehetővé, hogy emberi szinten természetes nyelvi párbeszédet hajtson végre (Lotze, 2016).

A modern chatbotok már MI-t alkalmaznak. A visszakeresésen alapuló válaszgenerálási módszer lényege a keresés mellett a találatok sorrendbe helyezése, melynek során a program a nagy mennyiségű adatból kiválasztja a megfelelőt (Simon és mtsai., 2012). Az ilyen módszert használó chatbotok neurális hálózatot alkalmaznak a legmegfelelőbb válasz kiválasztására, a generikus chatbotok pedig természetes nyelvgenerálást, amihez jelentős tudásbázisra van szükségük (Harmat, 2022).

Az oktatási chatbotok a társalgóbotok speciális fajtái, amelyeket egyrészt a tanulás elmélyítésére, másrészt a nyelvtanuló alkalmazásban való eligazodásra, az egyéni tanulás támogatására használhatók (Cunningham-Nelson és mtsai., 2019). Ebben a funkcióban a modern chatbotok az adaptivitás fontos segítői, hiszen a tanulókat és a tanárokat egyaránt támogathatják, működhetnek virtuális asszisztensként (Essel és mtsai., 2022), valamint az értékelés és visszacsatolás fontos szereplői lehetnek (Rooein, 2019).

Az MI fejlődésének köszönhetően a modern chatbotok nagy segítséget jelentenek a beszédképesség fejlesztésében is. Bár a nyelvtanuló applikációkba beépített chatbotok többségével írásban lehet kommunikálni, ezt mégis a szóbeli beszédképesség fejlesztésének tekinthetjük. A szinkrón chatelés, azaz a csevegés csak formálisan sorolható az írásbeli műfajok közé, mivel különösen sok beszélt nyelvi fordulat jellemzi (Balázs, 2007). Ez a fajta nyelvhasználat a hagyományos dichotómia kereteibe nem illik bele, mert sem a beszéddel, sem az írással nem egyenlő, inkább egy harmadik típus, amely mindkét másik tulajdonságaiból örökölt valamit (Crystal, 2011).

Régóta jelen vannak a piacon a mesterséges intelligenciával rendelkező, hangalapú személyi asszisztens chatbotok, közülük az Apple Siri (2006), az IBM Watson (2011), a Google Segéd (2012), valamint az Amazon Alexa (2014) megjelenése egy újabb mérföldkövet képez a chatbotok evolúciójában (Harmat, 2022; Szűts és Jinil, 2018). A beszédtechnológia szolgáltatja az alapot az ilyen interfészek előállításához, amelyek lehetővé teszik, hogy a felhasználók a gépekkel természetes emberi nyelven kommunikáljanak. A beszédtechnológia négy fő technológiai területe az automatikus beszédfelismerés, a szintaktikai elemzés és a szemantikai interpretáció, a dialógusvezérlés, valamint a beszéd-szintézis, melynek segítségével a gép előállítja a megfelelő beszédkimenetet (Simon és mtsai., 2012). A nyelvtanuló applikációk közül a Busuu például spanyol leckéket kínál a Google Segéd hangfelismerő rendszerén keresztül: a felhasználók úgy beszélgethetnek az MI-programmal, mintha az egy spányoltanár lenne.

A nyelvtanuló alkalmazásokban a chatbottal való kommunikáció általában a fizetős csomag része. Napjaink legdivatosabb chatbotját, az OpenAI ChatGPT-3 (Chat Generative Pre-trained Transformer) nevű alkalmazását használja a Memrise chatbotja, a MemBot, ami egy újabb szintet jelent a chatbotok nyelvtechnológiai használatában. Itt ugyanis a feladatokkal kapcsolatban is lehet kérni segítséget, esetleg fordítást, vagy a megoldásra is rá lehet kérdezni, azaz a felhasználók bármilyen irányba elterelhetik a beszélgetést (*Introducing MemBot*, 2022). A Duolingo újdonsága a ChatGPT-4 chatbot beépítése a fizetős Duolingo Max csomagba, így a mesterséges intelligencia segítségével választ kaphat a felhasználó, ha nem érti, miért helyes vagy helytelen bizonyos megoldása, illetve szerepjátékra is lehetőség nyílik azok számára, akik angol közvetítőnyelven tanulnak spanyolul vagy franciául (*Introducing Duolingo Max*, 2023).

A csetelést az alkalmazás mögött futó nagy nyelvi modellek (Large Language Model, LLM) teszik lehetővé. Ezeket a modelleket online forrásokból származó nagy adathalmazok, így könyvek, cikkek, weboldalak és közösségi médiában található bejegyzések szövegei segítségével tanították be (*Elhardt*, 2023). Ugyanakkor a ChatGPT egyik legnagyobb hátránya, hogy nincs élő összeköttetésben az internettel, utolsó adatai 2021-ből származnak. Bár a beszélgetés kontextusát azonosítva képes valós időben megfelelő válaszokat generálni, tudni kell azt is róla, hogy csak egy nyelvi modellel, nem található mögötte tényleges tudás vagy logika (*A ChatGPT kiberbiztonsági kockázatai*, 2023). Az MI-vel segített beszédfejlesztés korlátját jelenti, hogy ezeket a rendszereket determinisztikusra tervezték, azaz egy programot követnek, és csak korlátozott tudásforrásokra támaszkodnak, az interakció szempontjából mindez hátrányt jelent. Mivel az MI-ből hiányzik a kognitív tudatosság, ezért nem képes szimulálni az emberi kommunikációt, a nyelvtanulók ennek kapcsán egyelőre számos nehézségbe ütköznek (*Lotze*, 2018).

Szintén a ChatGPT alkalmazást építették be a Zürichi Műszaki Egyetem szakemberei a Quazel nevű, párbeszédek gyakoroltató nyelvtanító alkalmazásba. Fontos nyelvpedagógiai tanulság, hogy a fejlesztők számára a legnagyobb kihívást a nyilvánosan elérhető nyelvi modellek leegyszerűsítése jelentette, mivel ezek a kezdő nyelvtanulók számára túl bonyolult mondatokkal válaszoltak. Külön be kellett tanítaniuk a programot arra, hogy miként hangzik egy kezdő nyelvtanuló által megfogalmazott mondat, s erre hogyan lehet adekvát módon reagálni (*Landy-Gyebnár*, 2023).

Nyelvtanítás társas robotokkal

Új utakat kínálnak az MI-vel segített nyelvtanulásban az ún. társas robotok, amelyeket kifejezetten arra terveztek, hogy félautonóm vagy autonóm módon (vagyis a robotot valós időben irányító személlyel vagy anélkül) interakcióba lépjenek és kommunikáljanak az emberekkel, követve az emberi interakcióra jellemző viselkedési normákat (*Bartneck és Forlizzi*, 2004). Abban különböznek az

intelligens oktatórendszerektől, hogy van valamilyen fizikai testük, tehát nem csak virtuálisan vannak jelen. A robotok így lehetővé teszik a tanulók számára, hogy valós fizikai környezettel kerüljenek interakcióba, amiről úgy gondolják, hogy fontos a nyelvi fejlődés szempontjából (*Wellsby és Pexman, 2014*).

Előnyükre válik, hogy gyakran humanoid formát öltenek, ezért képesek nonverbális jelzéseket adni, például gesztikulálni, ami a tanulás során fokozhatja a megértést. A robotokat be lehet programozni úgy, hogy tanári vagy tanuló társi szerepet töltsenek be. Pedagógiai szempontból ez azért fontos, mert a robotokkal való tanulás során is bebizonyosodott, hogy a tanítás általi tanulás javíthatja a tanulási eredményeket, hiszen a legtöbb kísérletben, amelyek magas szótanulási eredményt mutattak, a robot tanári asszisztensként vagy tanuló társként jelent meg, nem pedig tanárként (*Berghe és mtsai., 2019*).

A robotokkal végzett nyelvtanítási kísérletek meglehetősen vegyes képet mutatnak. Az eredmények attól is függenek, milyen nyelvi területet vagy készséget, illetve milyen korosztályt vontak be a kísérletbe. Óvodások esetében például nem tapasztalható különbség a robot, a humán tanár, illetve a társ által segített szótanulásban, idősebbeknél viszont igen. Jó eredményeket tudtak elérni robotokkal az olvasás vagy a nyelvtanulás területén, ugyanakkor a beszéd-készség fejlesztésével kapcsolatos kutatások vegyes eredményeket mutattak. Ennek többek között az is az oka, hogy ez a készség nehezen fejleszthető, illetve az eredmény nehezen értékelhető, hiszen számos összetevője van az intonációtól kezdve a beszédsebességen át a nyelvtani összetettségig (*Bárdos, 2000*). Problémaként merülhet fel, hogy a számítógép által generált hang nem érheti el ugyanazt az intonációs variációt, mint az emberi hang, illetve hogy a robotok által használt beszéd felismerő rendszerek jelenlegi formájukban gyakran nem alkalmasak a gyermekek beszédének felismerésére (*Berghe és mtsai., 2019*).

Elméletben a robotok is programozhatók adaptív oktatásra, de az ezzel kapcsolatos kutatások eredményei nem egyértelműek. A robotokkal való tanulásban rejlő lehetőségek egyelőre inkább elméletiek, és további technológiai fejlesztésekre van szükség a kiaknázásukhoz (*Berghe és mtsai., 2019*).

Összegzés

Az MI alkalmazásának a nyelvtanításban számos előnye van. Az adaptív rendszerek csökkenthetik a tanárok munkaterhét az olyan feladatok automatizálásával, mint az adminisztráció, az értékelés, a visszajelzés, akik így a munka kreatív részére fókuszálhatnak. Ezen rendszerek előnyei közé tartozik a tananyagok állandó elérhetősége, a költséghatékonyság, a diákok és a tanárok közötti együttműködés és a hatékony kommunikáció is (*Kabudi és mtsai., 2021*).

Számos lehetőség van az MI felhasználására a motiváció terén is. Napjaink nagy pedagógiai kihívása az autonóm nyelvtanulás segítése, melyhez kapcsolódóan az egyik legnagyobb nehézség a motiváció területén jelentkezik (*Szénich és Asztalos, 2022*). Ennek megoldásában játszhat nagy szerepet az MI, egyrészt a kihívás

optimális szintjének minél pontosabb meghatározásával, azaz a még megfelelő nehézségű (sem nem túl nehéz, sem nem túl könnyű) feladatok felkínálásával, ezentúl a fejlesztő értékeléssel, valamint a tanulási környezet gazdagításával, érdekesebbé, vonzóbbá tételével. Az MI segíthet a figyelem fókuszálásában is, amennyiben rendszeresen értesítést küld az elvégzendő feladatokról, és tájékoztatja a nyelvtanulót, hogy a kitűzött cél felé vezető úton éppen hol tart.

Manapság sokan teszik fel a kérdést, vajon az MI a közeljövőben helyettesíteni tudja-e a nyelvtanárt. Túl azon, hogy ez sosem volt az MI oktatástechnológiai használatának deklarált célja, erre a kérdésre mai tudásunk szerint határozott nemmel kell felelnünk. Egyrészt a pedagógusok oktató-nevelő munkája sokkal összetettebb annál, mint amire jelenleg bármilyen adaptív rendszer is képes lehetne, másrészt az iskola mint a szocializáció terepe és az osztály mint a tanulás társas közege is nagyon fontos tényezője a tanítás-tanulás folyamatának. Még az autonóm tanulást sem úgy kell értelmeznünk, hogy a diák mindenki mástól távol, fizikai értelemben egyedül tanul, ennek is lehetnek (és kell is, hogy legyenek) társas mozzanatai (*Nahalka, 2023*).

Meg kell azt is említenünk, hogy az adaptív rendszerek rengeteg adatot gyűjtenek a felhasználóról. Bár ennek gyakorlati okai vannak, hiszen a tanulási analitika a nyers adatok kritikus értékelésén és a tanuló szokásait jellemző minták létrehozásán keresztül a tanítás és a tanulás javítására törekszik, megijósolja a tanuló válaszait, és azonnali visszajelzést ad (*Pedro és mtsai., 2019*), mégis számos etikai kérdés merül fel ezzel kapcsolatban. Adatvédelmi okokból az a minimális elvárás, hogy a felhasználókat a rendszer használata előtt tájékoztassák, milyen adatokat gyűjtenek róluk, milyen célból, mindezt hogyan tárolják és meddig, és kik férhetnek hozzá az adatokhoz. Meg kell adni a lehetőséget arra, hogy a felhasználók esetleg ennek tudatában lemondhassanak az adott program használatáról – amit minden bizonnyal egyre többen fognak megtenni.

Az elkövetkezendő években az várható, hogy egyre több módszertani tudás épül be a nyelvtanító alkalmazásokba. A fejlesztők feladata a jövőben, hogy ezeknek a rendszereknek az adaptivitását az MI segítségével növeljék. Egy ilyen rendszer ugyanis olyan mértékben adaptív, amilyen mértékben igazodni képes a tanulók különböző tanulási előfeltételeihez és előrehaladásuk üteméhez. Ez az igazodás vonatkozhat a tanulási célok módosítására, a tanulás idejének eltérő ütemezésére, a tananyagelemek kiválasztására és prezentálásának sorrendjére vagy a tartalmak feldolgozásának módszerére is (*Komenczi, 2004*), melyek megvalósításában az MI segítségével nagy előrelépés várható.

Ezentúl a chatbotok is sokat fognak fejlődni, és ezáltal a nyelvtanítás hasznos eszközei lehetnek (*Strasser, 2020*). Mint arra rámutattunk, szakmódszertanilag nem helyes a ChatGPT-vel való csevegés beépítése a tananyagba kezdő vagy középhaladó nyelvtanulók számára, hiszen túl bonyolult mondatokkal válaszol, ezért a nyelvi modelleket a nyelvtanulási célra le kell egyszerűsíteni – ez is a jövő nagy feladatai közé tartozik például a magyar mint idegen nyelv (MID) tanítása számára.

Irodalom

- Nemzeti Kibervédelmi Intézet (2023). *A ChatGPT kiberbiztonsági kockázatai*. https://nki.gov.hu/wp-content/uploads/2023/03/A-ChatGPT-kiberbiztonsagi-kockazatai_CTI_jelentes.pdf (letöltés ideje: 2023. 10. 19.)
- Balázs Géza (2017). *Hálózat kutatás és nyelvtudomány*. Magyar Nyelvőr **141**. 1. 20–32.
- Bajorek, J. P. (2017). *L2 Pronunciation Tools: The Unrealized Potential of Prominent Computer-assisted Language Learning Software*. Issues and Trends in Educational Technology. **5**. 1.
- Ballantyne, N. (2019). *Busuu launches world's first AI-powered grammar training tool*. <https://blog.busuu.com/busuu-launches-ai-powered-grammar-review/> (letöltés ideje: 2023. 03. 20.)
- Bárdos Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barker, T. (2011). *An automated individual feedback and marking system: An empirical study*. Electronic Journal of E-Learning. **9**. 1. 1–14. <https://www.learntechlib.org/p/52053/> (letöltés ideje: 2023. 02. 14.)
- Bartneck, C. és Forlizzi, J. (2004). *A design-centred framework for social humanrobot interaction*. RO-MAN 2004. 13th IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication (IEEE Catalog No.04TH8759), Kurashiki, Japan. 591–594, doi: 10.1109/ROMAN.2004.1374827.
- Bicknell, K. és Brust, C. (2020). *Learning how to help you learn: Introducing Birdbrain*. <https://blog.Duolingo.com/learning-how-to-help-you-learn-introducing-birdbrain/>, (letöltés ideje: 2023. 02. 23.)
- Berghe van den, R., Verhagen, J., Oudgenoeg-Paz, O., van der Ven, S. és Leseman, P. (2019). *Social robots for language learning: A review*. Review of Educational Research. **89**. 2. 259–295. doi: 10.3102/0034654318821286
- Blake, R. J. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Speaking. In: Chapelle, C. A. és Shannon J. S. (szerk.). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, Hoboken. 107–117.
- Crystal, D. (2011). *Internet Linguistics: A Student Guide*. Routledge, New York.
- Cullen, A. (2020). *Így „dolgozik” a mesterséges intelligencia a műfordításban*. <https://www.goethe.de/ins/hu/hu/kul/mag/21967556.html> (letöltés ideje: 2022. 12. 04.)
- Cunningham-Nelson, S., Boles, W., Trouton, L. és Margerison, E. (2019). *A review of chatbots in education: Practical steps forward*. In 30th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education (AAEE 2019): Educators Becoming Agents of Change: Innovate, Integrate, Motivate. Engineers Australia, Australia, 299–306.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dziminski, O. (2023). *AI Connector*. https://moodle.org/plugins/local_ai_connector (letöltés ideje: 2023. 10. 19.)
- Elhardt, C. (2023). *Learn a language by chatting with an AI tutor*. <https://ethz.ch/en/news-and-events/eth-news/news/2023/05/learn-a-language-by-chatting-with-an-ai-tutor.html> (letöltés ideje: 2023. 10. 10.)
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A. (2022). *The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education*. Int J Educ Technol High Educ. **19**. 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
- Falus Iván és Szűcs Ida (2022) Az oktatás stratégiái. In: Falus Iván, Szűcs Ida (2022, szerk.). *A didaktika kézikönyve*, Akadémiai Kiadó, Budapest. 483–511.
- Fülöp Géza (2001). *Az információ*. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár.

- Gosztolya Gábor, Vincze Veronika, Grósz Tamás és Tóth László (2016). Egy magyar nyelvű beszédfelismerő rendszer szószintű hibáinak elemzése. In: *XII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 100–110.
- Harmat Vanda (2022). *Ember-HR chatbot interakció által generált jelentésadási folyamatok a szervezetben*. Doktori értekezés, Budapest.
http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1239/2/Harmat_Vanda_dhu.pdf (letöltés ideje: 2023. 02. 25.)
- Introducing Duolingo Max, a learning experience powered by ChatGPT-4* (2023).
<https://blog.duolingo.com/duolingo-max/> (letöltés ideje: 2023. 03. 20.)
- Introducing MemBot, your new language partner!* (2022)
<https://www.memrise.com/blog/introducing-membot> (letöltés ideje: 2023. 03. 01.)
- Kabudi, T., Pappas, I., and Olsen, D. H. (2021). *AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature*. Computers and Education: Artificial Intelligence, Volume 2, 100017, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>.
- Komenczi Bertalan (2004). *Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai*. Új Pedagógiai Szemle. **54**, 11. 31–49.
- Landy-Gyebnár Mónika (2023). *Mesterséges intelligencia segíti a nyelvtanulást*. National Geographic. <https://ng.24.hu/tudomany/2023/05/07/mesterseges-intelligencia-segiti-a-nyelvtanulast/> (letöltés ideje: 2023. 10. 20.)
- Lotze, N. (2018). *Präsenzunterricht ade? Künstliche Intelligenz für's Sprachenlernen*. Magazin Sprache. Goethe Institut. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/dsk/21290629.html> (letöltés ideje: 2023. 02. 25.)
- Mesterséges intelligencia a hallgatók és az oktató közötti kapcsolat erősítésére* (2014).
https://www.bme.hu/hirek/20140902/Mesterseges_intelligencia_a_hallgatok_es_az_oktato_kozotti_kapcsolat_erositesere (letöltés ideje: 2022. 02. 14.)
- Marsden, S. (2019). *Busuu launches AI-powered language learning*.
<https://blog.busuu.com/busuu-launches-ai-powered-language-learning/> (letöltés ideje: 2023. 03. 20.)
- Móser Anna és Szűts Zoltán (2023). *A nyelvtanulást támogató digitális eszközök*. Magyar Nyelvőr. **147**. 164–185.
- Nahalka István (2022). A tanulás. In: Falus Iván és Szűcs Ida (2022, szerk.) *A didaktika kézikönyve*, Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., és Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*.
- Péter-Szarka Szilvia (2008). *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. Doktori értekezés. Debrecen.
<https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/e11f39dc-08fe-4eb7-ba3a-6cd5bbbf54bf/content> (letöltés ideje: 2023. 01. 08.)
- Pliakos, K., Joo, S. H., Park, J. Y., Cornillie, F., Vens, C. és Van den Noortgate, W. (2019). *Integrating machine learning into item response theory for addressing the cold start problem in adaptive learning systems*. Computers & Education, **137**. 91–103.
- Roocin, D. (2019): *Data-driven edu chatbots*. Companion Proceedings of The 2019 World Wide Web. 46–49. Conference. DOI:10.1145/3308560.3314191
- Rüdian, S., Dittmeyer, M. és Pinkwart, N. (2022). *Challenges of using auto-correction tools for language learning*. 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK22), Online, USA. ACM, New York, doi: 10.1145/3506860.3506867
- Russell, S. és Norvig, P. (2005). *Mesterséges intelligencia modern megközelítésben*. 2. kiadás. Panem Kiadó, Budapest.

- Sánchez, A. M. (2012). *An Open and Social Spaced Repetition System for Language Learning*. Master Thesis, The University of the Basque country. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/10183/Leizea.pdf> (letöltés ideje: 2023. 01. 07.)
- Schmidt, T. és Strasser, T. (2022). *Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching*. Anglistik. **33**, 1. 165–184. doi: 10.33675/ANGL/2022/1/14
- Simon Eszter, Lendvai Piroska, Németh Géza és Olaszy Gábor (2012). *A magyar nyelv a digitális korban. The Hungarian Language in the Digital Age*. White Paper Series. doi: 10.1007/978-3-642-30379-1
- Sreedevi, K. (2020). *Duolingo – Learning the language of AI*. <https://d3.harvard.edu/platform-digit/submission/duolingo-learning-the-language-of-ai/> (letöltés ideje: 2023. 03. 20.)
- Szénich Alexandra és Asztalos Réka (2022). *Az autonóm nyelvtanulás támogatásának eszközei a CORALL-projekt keretein belül*. Modern Nyelvoktatás. **28**, 3-4. 110–121.
- Szűts Zoltán és Yoo Jinil (2018). *A chatbotok jelensége, taxonómiája, felhasználási területei, erősségei és kihívásai*. Információs Társadalom **18**, 41–55. doi: 10.22503/inftars.XVIII.2018.2.3
- Szűts Zoltán (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Strasser, T. (2020). *Künstliche Intelligenz im Sprachunterricht. Ein Überblick*. Revista Lengua y Cultura. **1**, 1-6. doi: 10.29057/lc.v1i2.5533.
- Wellsby, M. és Pexman, P. M. (2014). *Developing embodied cognition: Insights from children's concepts and language processing*. Frontiers in Psychology. **5**, 506. doi:10.3389/fpsyg.2014.00506
- Weber, Gerhard (2012). *Adaptive Learning Systems*. Encyclopedia of the Sciences of Learning, 113–15. Boston, MA: Springer US, doi: 10.1007/978-1-4419-1428-6_534.
- Wouters, P., Nimwegen, C., Oostendorp, H. és Spek, E. D. (2013). *A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games*. Journal of Educational Psychology. **105**, 2. 249-265. doi: 10.1037/a0031311
- Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J. és Wang, C. C. (2019). *Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017*. Computers & Education, **140**, 103599
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. és Franziska, G. (2019). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?*. International Journal of Educational Technology in Higher Education. **16**, 39. doi: 10.1186/s41239-019-0171-0.

NYELVPEDAGÓGIA

Nyelvtanulás támogatása nagy nyelvi modellel és beszédszintézissel

Ujhelyi Gábor

Bevezetés

A kutatás előzményeként a hangoskönyveket, oktatásban való alkalmazhatóságukat, a hangoskönyvek kiterjeszthetőségét, interaktívvá tételi lehetőségét vizsgáltam, valamint a mesterséges intelligenciával, nagy nyelvi modellekkel való integrálási lehetőségüket. Az önálló és írott tananyagokkal való együttes használata az oktatásban több előnyös irányt mutat, közöttük a diákok olvasástanítását, valamint az idegennyelv-oktatást. A természetesnyelv-feldolgozás és -értés (NLP – natural language processing, NLU – natural language processing) napjainkban tapasztalható rohamos fejlődése a felhasználási lehetőségeket olyan mértékben kitarja, hogy a komplex megoldások mellett a közvetlen alkalmazhatóságuk olyan instant adaptációs lehetőséget kínál, amelyet érdemes vizsgálni az oktatásba integrálhatóság szempontjából.

Történeti áttekintés

A II. világháborút követően létrehozott első hangoskönyvek a sérült veterán katonák és olvasási nehézséggel küzdők számára voltak hivatottak megteremteni az irodalomfogyasztás lehetőségét, ami a támogatott postai kézbesítésnek is köszönhetően gyorsan nagy népszerűsége telt szert. Hamarosan a könyvtárak is elkezdtek gyűjteményüket „beszélő könyvekkel” gyarapítani. A későbbi korszerűbb adathordozók és hordozható lejátszóeszközök a hangoskönyv elérhetőségét és alkalmazási lehetőségeit tovább növelték, majd igazán a digitális hangfájlformátumok és az internet széles körű elterjedése tette lehetővé terjedésükben és népszerűségükben az újabb áttörést. Készülnek ma már hangoskönyvek nemcsak írásban kiadott könyvek felolvasásával, hanem kizárólag vagy legalábbis írott változatukat megelőző kiadványokként.

A hangoskönyvek klasszikus előállítási módja, hogy azokat képzett színészek közreműködésével teljes mértékben emberi felolvasással stúdiókörülmények között rögzítik, majd hangmérnöki utómunka során véglegesítik. A technológia jelenlegi állása mellett elmondható, hogy amellett, hogy korábban ennek a megoldásnak nem sok valós alternatívája volt, ma is ez a megoldás biztosítja a legjobb minőséget a hangoskönyvkészítésben, ugyanakkor ez igényli a legnagyobb idő- és költségbeli ráfordítást. A hang elvárt jellemzőit nagymértékben meghatározza a tartalom és a felhasználási cél. Egy szépirodalmi alkotás audioreprezentációjával szemben sokkal erősebb súllyal kell figyelembe venni az

élményszerűséget, különös jelentőséggel bír a stílus, a tonalitás, a hangszín, ezt ma még nehéz igazán jó minőségben gépileg előállítani. Ugyanakkor egy tájékoztató, információközlő szakmai tartalom, tananyag esetén a fókusz inkább az érthetőségen van, ami sokkal nagyobb toleranciát tesz lehetővé az egyéb paraméterek tekintetében. Ebben az esetben már gyakorlati felhasználási lehetősége van a hangoskönyvek, illetve tetszőleges írott tartalmak gépi felolvasásának.

Beszédszintézis

A gépi beszédutánpótlás korai kísérletei az emberi hangképző szervek működését próbálták reprodukálni és mechanikus, akusztikus úton állítani elő a fonémák hangzását, de ezek a kezdetleges megoldások gyakorlati alkalmazásra nem voltak alkalmasak. A hangfelvevő módszerek és eszközök fejlődésével manuális hangmintaillesztéseken keresztül jobb eredményeket értek el, de jelentős javulást a digitális technológiák térhódítása és az adatak számítógépes processzálása hozott. Az emberi hang utánpótlása ilyen módon rendkívül bonyolult és rugalmatlan, a grammatikai és fonetikai szabályok komplex rendszerét nyelvenként szükséges implementálni, és az eredmény igen távol áll a tökéletestől, a gépiesség egyértelműen felismerhető. Igazi áttörést a mélytanuló algoritmusok, a neurális hálózatokon alapuló nagy nyelvi modellek fejlődése hozott.

Jelenleg számos gépi felolvasó megoldás érhető el különböző eszközökön és platformokon. A személyi számítógépek operációs rendszerein túl a mobil operációs rendszerek is rendelkeznek az esetek többségében valamilyen beszédszintetizációs funkcióval, így a mobiltelefonok alkalmazásfüggetlen szolgáltatásai között is elérhetők, ezek általában a legkisebb mértékben testreszabhatók, paramétereizálhatók. Kifejezett felolvasó célalkalmazások is elérhetők ingyenes és fizetős változatban mind asztali, mind mobil eszközökre nagyon eltérő funkcionalitással, minőséggel és beállítási lehetőségekkel. TTS (text-to-speech) elérhető felhőszolgáltatásként webalkalmazások vagy programozható interfészek (API – application programming interface) formájában a nagy gyártók és kisebb fejlesztő cégek kínálatában egyaránt. A SaaS (software-as-a-service) - architektúra előnye, hogy a felhasználói oldalon lényegesen kevesebb hardvererőforrást igényel, valamint könnyen elérhetőek a mindenkor legújabb változatok kliensoldali frissítés szükségessége nélkül (*Sun és mtsai., 2007*). A legkorszerűbb beszédszintetizátorok hangjai – legalábbis angol nyelven – esetenként akár a megtevesztésig meg tudják közelíteni az élő emberi beszédet. A gépi felolvasásnak az impozáns fejlődés ellenére vannak jelenleg visszatérő problémái. A kevésbé elterjedt nyelveken mindegyikük rosszabbul teljesít, valamint sok esetben nehezen boldogulnak ritkább tulajdonnevekkel, rövidítésekkel, mozaikszavakkal, számokkal, dátumokkal, római számokkal vagy éppen képletekkel. Ezek egy részére megoldást jelenthet az olyan manuális vagy részben automatizálható kerülőmegoldások alkalmazása, mint a szinonimákkal helyettesítés, a kategorikus annotálás (*Jin, Lee és Park, 2004*) vagy akár komplett

fonetikus átírat készítése. Emellett komoly kihívást jelentenek számukra a hangsúlyok, érzelmi töltetek, melyek a legnehezebben megoldható problémák.

Mesterséges intelligencia

Mesterséges intelligencia alatt sokan eltérő fogalmat értenek. Szokás idesorolni minden olyan előre leprogramozott algoritmust, amely valamilyen egyszerű funkciót végez el az ember helyett, de az utóbbi időben a hétköznapi szóhasználatban az adatokból önállóan következtetéseket levonó, illetve tanuló algoritmusokat értjük alatta. Sokat emlegetett jelentős hírértékű mérőföldkőnek számított a Garri Kasparov sakkvilágbajnokot 1977-ben legyőző sakkprogram vagy az amerikai Jeopardy vetélkedőn az emberi szereplőket megelőzve győzedelmeskedő Watson program. Gyakran mérik a válaszokat adó mesterségesintelligencia-algoritmusokat az Alan Turing által 1950-ben lefektetett Turing-tesztel, amely során emberi tesztelők konzolon keresztül előttük elrejtett emberrel és géppel kommunikálnak, és akkor tekintik sikeresen teljesítettnek a tesztet, ha a résztvevők öt perc alatt nem tudják egyértelműen eldönteni, hogy melyik alany a gép (Turing, 1950).

A mesterséges intelligencia jelenlegi legfejlettebb szintjét képviselő neurális hálózatok vagy mesterséges neuronhálózatok az emberi agyműködés leképzéseként logikailag rétegekbe rendezett kisebb funkcionális programrészekkel reprezentálják az idegsejteket, amelyek között súlyokkal ellátott adatkapcsolatok hivatottak a szinapszisok funkcionalitását megvalósítani. Ezek a szomszédos rétegekben elhelyezkedő neuronok közötti kapcsolatokhoz tartozó súlyok a modellek paraméterei, amelyek számossága a nagy nyelvi modellek esetében százmilliárdos nagyságrendű. A hálózatokat a mélytanulás felügyelet szempontjából különböző módszerei során nagy adatmennyiségen tanítják, ami alatt a bemeneti adatokra adott kimenet függvényében a modell súlyait addig változtatják iterálva, amíg a kimeneti adatok jósága át nem lép egy előre definiált határt, ez a nagyobb modelleknél rendkívül költséges és időigényes folyamat.

Jelentősen leegyszerűsítetten megfogalmazva a generatív előtanított transzformer (GPT – generative pretrained tranformer) modellek enkóderükkel a bemenetükre adott természetes nyelvi szöveget vektorizálják, tokenekkel reprezentálják, majd úgy adnak rá választ, hogy az előzmények és a tanítóhalmazukban szereplő minták alapján a mindenkor soron következő legmagasabb valószínűségű tokent helyezik el következőként, majd dekóderükkel ismét természetes nyelvűvé alakítják. A nagy méretű tanító adathalmaz miatt az ember által írt szövegeket rendkívül jól megközelítő tartalmakat tudnak generálni elsősorban a nagyobb világnyelveken, de sok modell a kevésbé elterjedt nyelveken is elfogadható eredményt produkál. A transzformer modellek alkalmazásával kiváló fordítóprogramok érhetők el, amelyek különösen jól teljesítenek angol nyelvre történő fordításkor.

Nagy nyelvi modellek

Annak ellenére, hogy a mesterségesintelligencia-kutatáson belül a természetesnyelv-feldolgozás és -értés területéhez tartozó nagy nyelvi modellek ennél nagyobb múltra tekintenek vissza, a köztudatba 2022 év végén robbantak be. Az amerikai OpenAI vállalat által készített GPT-1 modell 2018-ban jelent meg, az egy nagyságrenddel megnövelt méretű GPT-2-t 2019-ben mutatták be, a GPT-3 2020-ban debütált, de az áttörést a promptban megfogalmazott utasításokat követő instructGTP és a kimenetet nagymértékben feljavító, a reward függvényt az emberi értékelések alapján módosító RLHF (reinforcement learning by human feedback) - módszerrel kiegészített változat hozta 2022-ben (Casper és mtsai., 2023). Ezzel a felhőszolgáltatások és közösségimédia-alkalmazások minden addigi rekordját megdöntve két hónap alatt 100 millió feletti regisztrált felhasználót tudhattak magukénak (Hu, 2023), amit a beszélgetéstörténetet kontextusablakban kezelő ChatGPT 2023-ban tovább emelt. Azóta megjelentek a GPT-3.5, GPT-3.5-turbo, GPT-4, GPT-4-turbo változatok és ezek finomhangolható verziói a szolgáltatás kínálatban egyre nagyobb elérhető kontextusablak-mérettel. A nagy nyelvi modellek piacán számos szereplő van jelen mind a kereskedelmi szférából, mind az akadémiai környezetből, és közel napi szinten jelennek meg az újabb és újabb modellek, szolgáltatások. A GPT-x változatok mellett a teljesség igénye nélkül érdemes kiemelni a Google LaMDA és PaLM, a DeepMind Chinchilla, a Meta LLaMA modelljeit, nagy ígérekkel kecsegtet az eredetileg az OpenAI alapításában is részt vevő Elon Musk nevéhez kötődő xAI Grok, valamint magyar nyelvi vonatkozásban mérföldkőnek tekinthető a PULI modell (Tóth, Oszkó és Zijian, 2023). A verseny egyik iránya a méretbeli növekedés, a másik a kisebb méret ellenére célfeladatokra hatékonyabb működést biztosító specializált megoldások. A nagyobb modelleket százmilliárdos nagyságrendű paraméterük mellett hasonló nagyságrendű szót tartalmazó korpuszon tanítják be. A modellek között elérhetőek fizetős felhőszolgáltatásként előtanított modellek, on-premise telepíthető, tanítható, de paramétereket nem megosztó ingyenes modellek, valamint a súlyokat is tartalmazó ingyenes modellváltozatok. Indulásakor az OpenAI is az ingyenes és nyílt hozzáférést tűzte zászlajára, azonban a kereskedelmi érdekek ezt hamar felülírták, a Microsoft jelentős tulajdonrészszerezését követően már csak a szolgáltatások egy része érhető el díjmentesen, és az utóbbi modelljeik méretparamétereiről és tanítókörpuszairól sem hozzák nyilvánosságra az adatokat. Az openAI üzleti modellje lehetővé teszi az ingyenes használatot a ChatGPT felületén, ChatGPT-Plus előfizetőként havi 20 dollár átalánydíjért többletfunkcionalitás érhető el, emellett a „homokozó” felületén gazdagabb beállításokat, továbbá harmadik feles megoldásokba beépíthető interfészt is elérhetővé tévő, használatalapú díjazási konstrukció is választható. Jelenleg mind a díjköteles, mind az ingyenes megoldások tartalmaznak forgalmi limitációkat, valamint régióként is eltér az elérhető szolgáltatások köre.

A természetes nyelvi szöveget generáló modellek felgyorsult fejlődésük ellenére rendelkeznek visszatérő problémákkal. Az egyik ilyen kiemelkedő

probléma a kisebb nyelveken nyújtott gyengébb teljesítményük, köszönhetően a forrásgyűjtéskor ezeken a nyelveken rendelkezésre álló kevesebb tanítóadatnak, valamint a nyelvet használók alacsonyabb számából következő csekélyebb anyagi motivációnak. Az újabb és nagyobb modellek megjelenésével ezek a hátrányok folyamatosan csökkennek, valamint megoldást jelentenek a méretükben ugyan kisebb, de tanítókörpuszuk összetételében egyes nyelveket mind arányaiban, mind abszolút mennyiségében nagyobb mértékben tartalmazó „nemzeti”, ha nem is kizárólagosan, de dominánsan nyelvspecifikus modellek, mint a fentebb említett magyar PULI. A nagyon költséges újmodell-tanítás mellett megoldást adhat erre a problémára a lényegesen kevésbé erőforrás-igényes finomhangolás, valamint adott nyelven jobban teljesítő gépi fordítómodell közbeiktatása. A másik jelentős probléma a valószínűség alapú tartalomgenerálási működési módból következő „hallucináció”, amikor a promptra adott válaszként tárgyi információk hiányában is előállítanak a modellek olyan logikusnak és hihetőnek tűnő emberszerű szövegrészeket, amely nem felel meg a valóságnak. Ennek csökkentésére a költségek és a válaszidők növekedése árán többlépéses hibrid megoldásokat alkalmaznak, amikor adott információforrásból származó tartalommal való hasonlóságot ellenőriznek, valamint több legenerált alternatív választ visszacsatolva értékelnek ki a végleges kimenet létrehozása előtt, egyéb alternatívák mellett LangChain alkalmazásával (*Topsakal és Akinci, 2023*). A harmadik, bár egyre csökkenő jelentőségű probléma az általános célú felhasználásban, hogy a válaszgenerálással egyidejűleg információforrásként történő alkalmazást korlátozza az időben is véges tanító adatbázis, mivel a korábban problémát okozó (*Davis, 2016*) felhasználás közbeni automatikus öntanulás kiiktatása miatt az előtanítás lezárását követően keletkezett információkról nincs tudomása. A komplex architektúrák kialakítása mellett a ChatGPT ökoszisztémáján belüli integrációs lehetőségek szélesedésével ezek egyre kevésbé jelentenek akadályt. Megemlítendő még a modellek kontextusablakának limitáltsága, ami egyrészt a párbeszédes interakció „visszaemlékezési”, valamint az egy lépésben feldolgozható dokumentumkezelési lehetőségeknek szab méretbeli határt, de tekintve, hogy az elmúlt egy évben két nagyságrenddel nőtt az elérhető legnagyobb ablak mérete, ezzel a korláttal egyre kevésbé kell számolnunk a gyakorlati alkalmazás során.

Jelentős felhasználási irány az írásos kommunikáció mellett a szóbeli ember-gép kapcsolat, a szöveg és hang közötti kétirányú átjárást biztosító beszéd szintézis- és leíratás (TTS – text-to-speech, STT – speech-to-text) -megoldások fejlődésével egészen emberi kommunikáció hozható létre a szolgáltatásokkal. Hasonlóan a nagy nyelvi modellek általános problémáihoz, a transzkripcióra és a gépi felolvasásra is jellemzőek visszatérő hibák. Itt is jelentős a kisebb nyelvek alulreprezentáltsága miatti tévesztés, valamint nyelvtől függetlenül mindkét irányban problémákat tudnak okozni a ritkább tulajdonnevek, rövidítések, mozaikszavak, számok, dátumok, időpontok. Egyéb felhasználási területeken, ahol ezek a funkciók izoláltan szükségesek, elérhetők olyan kerülőmegoldások, amelyekkel csökkenthetők ezek a hibák, ilyenek a szinonimákkal való

helyettesítés, a jelentésspecifikus annotálás, a fonetikus átírat készítése vagy a szóbeli és írott kommunikáció kombinált felhasználása és a manuális megerősítés adatbevitelnél. A modellekkel való szóbeli kommunikáció esetén annyiival egyszerűbb a helyzet, hogy a saját maguk által generált tartalomban sok esetben kevesebb a felolvasó számára problémás kifejezés, valamint az elgépelésekhez és nyelvtani hibákhoz hasonlóan a modellek jól tolerálják a leírási hibákból eredő tévesztéseket válaszádkor. Az openAI a ChatGPT magyar nyelven is kifejezetten jól működő integrált előbeszéd kiegészítését 2023 őszén először a ChatGPT-Plus-előfizetőknek, majd nem sokkal később az ingyenesen regisztráltak számára is elérhetővé tette, így a mesterséges intelligenciával valós idejű párbeszédet folytathatunk akár írásban, akár szóban.

(Nyelv)tanulás-tanítás és hang kapcsolata

A tanulás és tanítás fejlődése során nem csak a manapság már széles körben elterjedt e-learning-rendszerek körében van jelentősége a hangalapú eszközök alkalmazásának. A beszédszintézis elérhetővé válása előtt a hangfelvételek, hangoskönyvek mind az önálló tanulás, mind a frontális oktatás terén lehetőséget teremtettek a tanulási hatékonyság növelésére egyrészt a különböző tanulótípusokhoz való adaptációval, a könnyebb bevonhatóság lehetőségének megteremtésével és a fogyatékoságok és korlátok hatásainak csökkentésével, másrészt a beszéddel összefüggő területek teljesebb átadási lehetőségével. Általános iskolások körében végzett kutatások igazolták, hogy az írott szöveggel egyidejűleg alkalmazott hangoskönyvek nagyban elősegítették az értő olvasás elsajátítását nem csak az olvasási nehézséggel küzdők esetén (Nash, 2023). Szintén kimutatták, hogy az idegennyelv-tanulás esetén is nagy segítség a papíralapú könyv mellett igénybe vett hangfelvétel, különösen a helyes kiejtés megtanulásában (Singh és Alexander, 2022).

A mai korban már lényegesen összetettebb és adaptívabb megoldásokra nyílik lehetőség, de a nyelvtanulás szempontjából nem elhanyagolható, hogy az online tanulás multimodális formáinak, illetve az önálló tanulás egyszerűbb eszközeinek területét tekintve a hangoskönyvek között is számos kifejezett nyelvoktató könyv található. A képességekhez és preferenciákhoz igazodóan az interaktív módszerek a nyelvi modellen alapuló eszközökkel való kapcsolat kialakítását is beleértve kedvezőek a reflektív tanulótípusok számára. Alternatív megközelítéssel az R2D2 modellnek (Muktha, Mumma és Willis, 1999) megfelelően a reading (verbális és auditív tanulótípusok) és reflecting (reflektív, szemlélődő tanulótípusok) tevékenységek mentén a megoldásértékelésen, problémaorientáción és ismeretgyűjtésen keresztül a feladatértelmezés és ismeretkonstruálás területeit is ki tudják aknázni, önálló tanulás során a felfedezést is kihasználva erősíteni tudják az elmélyülést. A már most is elérhető összetett oktatórendszereken túl a nyelvi modellek felhasználása a tanítás egészen új korszakát hozhatja el a tananyagkészítésben, a tudásátadásban vagy magasabb szinten az automatizálható

számonkérésben, csökkentve a tanárok terheltségét és növelve a tananyag megérthetőségét és befogadhatóságát.

ChatGPT a nyelvtanulásban

Annak ellenére, hogy a tanárok jelentősége a tudásátadásban a mesterséges intelligencia terjedése mellett is elvitathatatlan marad (Csepeli, 2020), nem kérdés, hogy a mesterséges intelligencia napjainkban tapasztalható rohamos fejlődése teljesen új perspektívákat nyit az önálló tanulás terén. A nagy nyelvi modellek képessége és az azokra ültetett, széles körben elérhető alkalmazások szerteágazóan bővítik a nyelvtanulás segítésére az *d-learning* és *m-learning* (Basak, Wotto és Bélanger, 2018) területén bevethető eszközök táráát. A konkrét kutatás középpontjában álló generatív modellek alapvető szöveg-előállítási képessége önmagában is jelentős gyakorlási, tanulási lehetőséget biztosít a nagy világnyelvek esetén. Ennek következő szintjén a chatalapú párbeszéd már lényegesen magasabb mértékben készíti a tanulót a nyelv alkalmazására, a megértésen túl a fogalmazás, a mondatalkotás gyakorlását is elősegíti. Írásban is elérhető a magyaráztatás, a fogalmak körülírási lehetősége, valamint a nyelvi modell segítségével megfelelő promptolással kijavíthatóak a helyesírási és nyelvtani hibák, de akár gyakorlófeladatok, ellenőrző kérdések is generálathatóak.

Igazán kiemelkedő jelentőséggel azonban az élőszavas párbeszéd-lehetőség kiaknázása bír. Elsősorban nem a teljesen kezdő szint esetén alkalmazható hatékonyan, az alapvető nyelvtani összefüggések, struktúra ismeretének és minimális szókincs birtokának hiányában nehéz felépíteni a kommunikációt. Előzetes tudással rendelkezve azonban a nyelvtudás különböző szintjén tág határok között alkalmazható a továbbfejlesztésre, gyakorlásra. A ChatGPT-vel folytatott szóbeli párbeszéd során egy anyanyelvi partnerrel való beszélgetéshez hasonló élmény közelíthető meg. Ez a lehetőség egy nyelvtanárral töltött időhöz képest kifejezetten költséghatékony, ha nem is váltja ki, de kiegészítésként jelentősen csökkentheti a nyelvórára vagy tanfolyamra fordított költségeket, vagy akár egy külföldi környezethez hasonló szituációt teremthet meg annak jelentős kiadásai nélkül, ezáltal koncentráltabbá és hatékonyabbá teheti a szervezett keretek közötti tanórákat, és csökkentheti a nyelvtanárok leterheltségét is. Különösen nagy segítség lehet a visszahúzódo személyiségek esetén és az idegen nyelvi rutin hiányában fellépő gátlások oldásában, tekintve, hogy egy „személytelen” géppel szemben alacsonyabb stresszt vált ki a bizonytalanság és a hibázástól való félelem. A bármikor és bárhol elérhető alkalmazás tágítja a nyelvtanulásra fordítható időt és helyzetek körét, a mobil eszközökről is igénybevehetőség lehetővé teszi akár a más, alacsonyabb koncentrációt igénylő tevékenységgel egyidejű gyakorlást is, például hosszú monoton vezetés, takarítás, főzés közben. Nem szükséges előre meghatározott mértékű minimális időt egyszerre eltölteni vele, jobban kihasználhatóvá válnak az apró, felszabaduló percek, holtidők. Nincs szükség speciális eszközökre, bonyolult infrastruktúrára, a ma már sokak zsebében lapuló mobiltelefon internetkapcsolattal teljesen elegendő, amely helytől, környezettől,

rendelkezésre álló eszközöktől és egyéni preferenciáktól függően kiegészíthető fülhallgatóval, mikrofonnal, vagy igénybe vehető számítógépről is.

Az elvégzett tesztek során a ChatGPT éloszavas beszélgető funkcióját vizsgáltam meg angolnyelv-tanulás szempontjából egy kétéves átlagos Android rendszerű mobiltelefonon. Instrukciómban azt kértem, hogy angol felsőfokú szóbeli nyelvvizsgára felkészülésben segítsen, beszélgessen velem különböző témákban, hívja fel a figyelmemet a vétett hibáimra, és korrigálja azokat. A generatív modellek nyelvtanulásra való használata világnyelv esetén kifejezetten előnyös konstellációnak bizonyult. A modellek általános problémái ebben az esetben teljesen háttérbe szorulnak. Nincs jelentősége a hallucációnak, ugyanis a nyelvgyakorlás szempontjából még magasabb szinten is teljesen irreleváns a lexikális adatok valóságtartalma. Emiatt az előtanítás miatti időben korlátos információbázisnak sincs gyakorlati jelentősége. A modell kognitív hiányosságai irrelevánsak, a szövegek mindenkor összefüggőek, nyelvileg helytállóak. A kis nyelveken mutatott gyengébb teljesítmény sem okoz problémát, tekintve, hogy a kommunikáció során az esetemben magyar anyanyelvre csak az instrukciók, illetve a kiértékelések, magyarázatok értelmezése során van szükség, az abban esetlegesen vétett akár nyelvtani, akár kiejtésbeli hiányosságok a használhatóságot, a megérthetőséget nem csorbitják. Az élő párbeszéd nem tartalmaz hosszú szövegrészeket, a párbeszéd historikus adatainak nincs kritikus jelentősége, így a modell kontextusablakának limitációja nem érzékelhető.

A párbeszéd során a ChatGPT tetszőleges felvetett témában képes volt emberszerűen beszélgetni, kérdésekre válaszokat adni, reflektálni az elmondottakra, valamint kérdéseket tudott feltenni. Válaszideje az emberi interakcióéhoz hasonló volt, pár másodpercen belül reagált. Angol kiejtése tiszta, jól érthető volt, beszédtempója, hangsúlyozása teljesen emberinek tűnt. A mondataimban elkövetett hibákra kéresemnek megfelelően magyarul felhívta a figyelmet, a helytelenül alkalmazott kifejezések esetén a hibát megmagyarázta, indokolta, megadta a helyes kifejezést. A beszélgetés folyamán rugalmasan alkalmazkodott a kéréseimhez, ha úgy kértem, a hibák korrekcióit, magyarázatait is angolul adta meg.

A kevés tapasztalt hiányosság között említhető, hogy a pontatlan kiejtésem miatt esetenként félreértett szavakat, ebben az esetben a vélt hibát korrigáló és magyarázó válasza nem volt helytálló. Magyar kiejtése nem tökéletes, a szavak formálásában jobban teljesítő, de hangsúlyozásban alulmaradó más felolvasó szoftverekkel összehasonlítva olyan benyomást kelt, mintha akcentussal beszélne, de az idegennyelv-tanulás szempontjából ez nem csökkentette a használhatóságot. A nyelvtani fogalmakban alacsony a lexikális tudása, feltehetően az általános előtanító korpuszban alacsony volt az angol nyelvkönyvi források aránya. Szükség esetén ez a nyelvi modellek integrációjánál alkalmazható embedding megoldásokkal, nyelvtankönyvek feldolgoztatásával kompenzálható, és a nyelvspecifikus szabályok is magyaráztathatóakká válnak.

Összegzés

A nyelvi modellek nagyon sokat fejlődtek az elmúlt években és különösen az elmúlt hónapokban. Számos új funkció és szolgáltatás jelent meg, a pontosság nagy mértékben javult. Az általános céllal létrehozott ChatGPT bármilyen kiegészítés, integráció vagy egyéb eszköz igénybevétele nélkül önmagában kiváló nyelvgyakorló eszköz, a program angol szóbeli nyelvtanulás célú gyakorlási használhatósága minden előzetes várakozásomat felülmúlta. A fejlődés napjainkban tapasztalható üteme alapján a jelenlegi minimális hiányosságai feltehetően tovább csökkennek, és idővel kisebb nyelvekre is az angolhoz hasonlóan jól használható lesz. Az élőbeszéd gyakorlásra szűkítés mellett mindenképp érdemes komplex megoldásokat építeni, a nyelvi modellek felhasználhatók a teljes nyelvi képzési tematika támogatásra, beleértve a nyelvtan elsajátítását, a szókincs bővítését, a szóbeliség gyakorlását és az írásbeli tesztekre való felkészülést.

Irodalom

- Basak, S., Wotto, M., & Bélanger, P. (2018). *E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis*. Sage Journals.
- Casper, S., Davies, X., Shi, C., Krendl Gilbert, T., Scheurer, J., & Rando, J. (2023). *Open Problems and Fundamental Limitations of Reinforcement Learning from Human Feedback*. arXiv.
- Csepeli, G. (2020). *Ember 2.0: A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai*. Kossuth, Budapest.
- Davis, E. (2016). *AI amusements: the tragic tale of Tay the chatbot*. AI Matters.
- Hu, K. (2023). *ChatGPT sets record for fastest-growing user base - analyst note*. From Reuters: <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/> (letöltés ideje: 2023. 02. 02.)
- Jin, L., Lee, H.-J., & Park, J. (2004). *Constructing SSML Documents with Automatically Generated Intonation Information in a Combinatory Categorical Grammar Framework*. International Journal of Computer Processing of Languages.
- Muktha, B., Mumma, P., & Willis, J. (1999). *R2D2: A Constructivist/Interpretivist Instructional Design Model*. Iowa State University, Iowa.
- Nash, B. (2023). *Attending to the Sounds of Stories: The Affordances of Audiobooks in the English Classroom*. Changing English: Studies in Culture & Education. **30**. 99–106.
- Sun, W., Zhang, K., Chen, S.-K., Zhang, X., & Liang, H. (2007). *Software as a Service: An Integration Perspective*. Service-Oriented Computing.
- Topsakal, O., & Akinci, T. (2023). *Creating Large Language Model Applications Utilizing LangChain: A Primer on Developing LLM Apps Fast*. All Sciences Proceedings.
- Tóth, N., Oszkó, B., & Zijian, G. (2023). *Hungarian Sentence Analysis Learning Application with Transformer Models*. 12th International Conference on Applied Informatics. Eger.
- Turing, A. (1950). *Computing Machinery and Intelligence*. Mind.

A szülői attitűd meghatározó szerepe az óvodai tannyelvválasztásban kétnyelvű környezetben

Vigh Ivett Barbara

Bevezetés

Megélt eseményeink, tapasztalataink, amelyekbe az óvodai és iskolai élményeink is beletartoznak, erősen befolyásoló hatással vannak későbbi gondolkodásmódunkra, döntéseinkre. Világképet építünk ki a magunk számára, amely kulturálisan is determinál bennünket. Elméletek alapján is igazolható, hogy a személyiségünk alakulása, eredményessége vagy éppen sikertelensége szoros összefüggésben van identitástudatunkkal (*Démuth, 2008*). Az identitástudat kialakulása egy többlépcsős, összetett folyamat, mely egész életünk során formálódik. Csecsemőként senki nem születik kialakult identitással, viszont az egyént ért külső impulzusok befolyásoló, alakító erővel bírnak. A családnak, tehát az elsődleges szocializációs közegnek erős szerepe van ennek a folyamatnak az elindításában, ehhez pedig szorosan kapcsolódik a bölcsődei és óvodai oktatás által a megfelelő tanintézmény is másodlagos szocializációs közegként (*Karmacsi, 2016*). Egy kétnyelvű környezetben különösen fontos a tudatos döntés, hisz egy kisebbségi beszélőközösség megmaradásának egyik kulcsfontosságú tényezője az anyanyelvhasználat, melynek egyik alappillére az anyanyelvi oktatási hálózat biztosítása. Tehát a szülő, amikor tannyelvet választ, akkor döntésével nem csak nyelvhasználat tekintetében befolyásolja gyermeke fejlődését.

Elméleti megközelítés

„Az identitás (az egyén tudása arról, hogy bizonyos társadalmi csoportokhoz tartozik, és ez számára érzelmi és értékjelentőségű) a megélt tapasztalatok révén alakul ki. Így magától értetődő, hogy a választott iskola, annak tannyelve és az oktatott tartalmak, a tanulók identitásformálásának meghatározó tényezői.” (*Csernicskó és Göncz, 2009, 5. o.*) Magát az identitást egy népszerű felfogás szerint az önmagunkról alkotott tudattalan kép tudatosulásaként határozhatjuk meg (*Assmann, 2004*). A tudatosulást elősegítő egyik ilyen tényező kétségtől a nyelv. Az 1980-as években folytatott kutatásokból az is kiolvasható, hogy a nyelv, annak státuszbeli szerepe, valamint használata fontos szerepet játszik az egyén identitásának kialakulásában (*Nino-Murcia és Rothman, 2008*). Az identitás több kategóriára bontható, egyik formája a nemzeti identitás, melynek tudatos fejlesztése manapság egyre kevesebb hangsúlyt kap, részben a globalizáció, a kulturális homogenizáció és a digitális világ térnyerése miatt, amelyek felgyorsították a hagyományos közösségi kötődések fellazulását (*Appadurai, 1996*), holott elősegítenék a társadalmi összetartozás érzését.

A fentiekben kiemelt tények egy olyan többségi társadalmi csoport esetében, ahol az anyanyelv megegyezik az állam hivatalos nyelvével, talán nem is okoz problémát. Veszélyeztetett helyzetben a kisebbségi kétnyelvű emberek vannak, akiknek az esetében kétféle lehetőség áll fenn úgy nyelvhasználat, mint identitás kérdésében: vagy határozottan és következetesen ragaszkodnak kisebbségi identitásukhoz, vagy lemondanak róla, és így belátható időn belül asszimilálódnak a többségi társadalomba.

Sorbán Angella tanulmányában (2000) olvasható, hogy „*a kisebbségi kulturális viszonyrendszerből való kilépés első lépcsőfok a többségi tannyelvű iskola*” (Sorbán, 2000, 169. o.). Ezért különösen fontos kisebbségi környezetben a tannyelvválasztás kérdésével foglalkozni.

A magyarulta kisebbségi régiókban egyre gyakoribb, hogy a szülők az anyanyelvi oktatás helyett az állam nyelvén való oktatást választják. Romániában az erre vonatkozó becslést 25%, ami azt jelenti, hogy napjainkban a magyar anyanyelvű gyermekek negyede az állam nyelvén tanul. Az anyanyelvi oktatás pedig különösen fontos egy kisebbségi kultúra esetén, hiszen ez az egyik záloga és egyben formálója is a nemzeti identitásnak. Az azonosságtudat és ezzel együtt az egyén tudása, mely szerint egy bizonyos társadalmi csoporthoz tartozik, a megélt tapasztalatok révén alakul ki. Ezért a nem magyar tannyelvű tanintézménybe járó gyerekekben „*nem alakul(hat)nak ki a nemzeti azonosságtudatot és kultúrát meghatározó közösségi gyökerek, élmények*”. (Cserniczkó és Göncz, 2009, 5. o.)

Joggal merülhet fel a kérdés, mi ösztönzi a szülőket arra, hogy anyanyelvük helyett inkább az állam nyelvén történő oktatást vegyék igénybe gyermekeik számára. Ezzel összefüggésben fontos leszögezni, hogy a szülő anyanyelvhez és kultúrához fűződő attitűdjének kulcsfontosságú szerepe van a választásban. A meghozott döntés dominánsan pragmatikus elemeket tartalmaz, de ebben egyéb külső tényezők is szerepet játszhatnak, mint például a tanintézményekről alkotott kép, hogy mennyire tekinti megfelelőnek a szülő gyermeke számára az adott óvodát/iskolát. Viszont előfordulhat az is, hogy a döntést kényszer szüli, ha kisebbségi helyzetben élve nincs az anyanyelven arra lehetőség, amire a szülő vágyik. Például, ha a szülő mindenképpen olyan óvodát szeretne, ahol hangszeroktatás is folyik, de az adott településen egyik intézmény sem tudja ezt biztosítani, akkor a szülőnek mérlegelnie kell, hogy fontosabb-e a hangszeroktatás, mert ez esetben többségi oktatásba írhatja gyermekét, vagy az anyanyelvi oktatás ténye kerül előtérbe az egyéb szempontokkal szemben. Arra is számtalan példa látható, ez főleg rurális környezetben adatható, hogy egyszerűen nincs kisebbségi anyanyelvű oktatás az adott régióban. Ekkor a szülő ismét kényszerhelyzetbe kerül. Ha nem áll módjában azt biztosítani, hogy gyermekét napi rendszerességgel elvigye a legközelebbi városba vagy faluba, ahol anyanyelvi oktatás is folyik, akkor a gyermek kénytelen az állam nyelvén megkezdeni tanulmányait. Gyakori jelenség több romániai faluban, ahol nagy a magyar nyelven beszélő roma lakosság aránya, hogy a magyar szülők azért választanak gyermekeiknek román tanintézményt, mert így szeretnék elkerülni, hogy „elcigányosodott” magyar közösségbe kerüljön a

gyermek. Így induktív módon a magyar gyermekek a román csoportok, osztályok létszámát fogják erősíteni, és így alakul ki az a helyzet, hogy a „*roma magyar anyanyelvű gyermek*” magyar iskolába jár, a „*nem roma magyar anyanyelvű gyermek*” pedig román osztályba. (Magyari, 2013, 49. o.)

Vizsgáljunk meg azonban néhány olyan szempontot, amikor a szülő nincs kényszerhelyzetben. Melyek lehetnek azok a motivációk, amelyek döntését esetlegesen a többségi oktatás felé billentik? Előfordulhat, hogy a román nyelvű tanintézmény a tudatos asszimilációs igyekezet eredménye. Megjelenhet a „*román iskolában románul jól megtanuló gyermek*” képe, mely abból indul ki, hogy a kisebbségi anyanyelven tanulók nem tudják a megfelelő módon elsajátítani az állam nyelvét, amiből a későbbiekben hátrányuk származhat. Ez szorosan kapcsolódik a következő motivációhoz, melyben megjelenik a „*a román környezetbe jobban beilleszkedő majdani felnőtt*” képe, mely szintén annak az elképzelésnek nyújt táptalajt, hogy csak a többségi nyelven folyó oktatás során juthat a gyermek olyan kompetenciákhoz, melyek elősegítik jövőbeli sikeres életét. Ezek természetesen csak feltevések, melyeket nemhogy igazolnak, de inkább cáfolnak a kutatási eredmények. Ami még kiemelkedően hat, és a jelen kutatás szempontjából is fontos tényező, az a szülők iskolázottsági mintázatának reprodukciója. Ha a szülő elégedett volt egykor a tannyelvválasztással, így pozitív tapasztalatokat társít hozzá, akkor nagy eséllyel fogja gyermekének is azt a mintát átadni. (Magyari, 2013)

A magyar nemzeti identitástudat kialakításában, kulturális értékeink áthagyományozódásában mindenképp az anyanyelvi oktatásnak van kulcsfontosságú szerepe, a közös célnak az egészséges, hozzáadott kétnyelvűségi helyzet fenntartásának kellene lennie. Tehát az anyanyelv ismerete mellé oly módon társul a másodnyelv (ez esetben az államnyelv) elsajátítása, hogy a társadalom sem a nyelvek, sem a kultúrák között nem állít fel rangsort. Az egymás mellett élő nemzetiségek szabadon megőrizhetik saját értékeiket, és nem érzik azt, hogy anyanyelvükről le kell mondaniuk ahhoz, hogy értékeljék őket (Csernicskó és Göncz, 2009).

Kutatási célok és hipotézisek

Kutatásom fő célja, hogy feltárjam, ma Nagyváradon és környékén milyen óvodai tannyelvválasztási szokásokkal rendelkeznek a magyar szülők. Fókuszpontban szerepel a szülők attitűdje az anyanyelvi oktatáshoz, valamint annak a ténynek a vizsgálata, hogy a szülő milyen tannyelven tanult, és ez mennyire befolyásolja őt, amikor gyermekének óvodát választ. Feltételezem, hogy a szülő gyermekkori pozitív vagy negatív élményei befolyásolják a majdani döntést. Ebben a régióban többféle nemzetiség él egymás mellett: a legnagyobb lélekszámban a románok vannak, akiket a magyar lakosság követ. Tehát egy multikulturális közeget mértem fel, mely helyzet kedvez a kétnyelvűségnek, legyen szó akár a vegyes házasságoknak köszönhetően a már születéstől kialakuló kétnyelvűségről,

akár a későbbiekben (például tanulmányok idején) kiformalódó nyelvhasználatról. A város magyarsága kétnyelvű beszélőközösséget alkot, ahol a román államnyelvnek alá van rendelve a kisebbségi nyelv, azaz a magyar. A sajtóban megjelent információ szerint Bihar megyében a lakosság 22,3%-a vallotta magát magyar nemzetiségűnek a 2021-es népszámlálás során.¹ Ez az arány sokkal alacsonyabb a 2011-es eredményekhez képest, amikor a hivatalos összesítés alapján 29,83% volt a magyarság aránya Bihar megyében.²

Kísérleti eljárás és résztvevők

A felmérés online kérdőíves módszerrel történt, melyet összesen 100 édesanya töltött ki anonim módon. A kérdőív becsült kitöltési ideje 10-15 perc. Az első kérdések statisztikai jellegűek voltak (életkor, lakhely, családi állapot, iskolázottság stb.), ezt követte néhány olyan kérdés, amely a szülő tannyelvére, megélt tapasztalataira vonatkozott. A folytatásban a gyermekek óvodai tannyelvválasztásának szempontjaira került a fókusz, illetve arra, hogy az édesanyák milyen tényezőket gondolnak fontosnak a gyermekek identitásának alakulásában. A válaszadók többsége, összesen 57% 31–35 év közötti, 38% 35 év fölötti, a megkérdezett édesanyák 4%-a a 18–25 évesek csoportjába tartozott, míg a 26–30 éves kategóriába csak 1% sorolta magát. A kitöltők több mint fele, pontosan 53% megyeszékhelyen él, 19% kisvárosban, 28% pedig falun. A családi állapotot tekintve az édesanyák 88%-a férjnél van, 7% élettársi kapcsolatban él, és 5% egyedülállónak vagy elválnak vallotta magát. A nemzetiségükre vonatkozó kérdés alapján a kitöltők 98%-a magyar nemzetiségű, 2% román. Az édesapák nemzetiségére is kiter a kérdőív, a válaszok alapján az édesapák 82%-a magyar, 13%-a román, 1%-a roma. Az édesanyák 4%-a azt válaszolta, hogy a gyermeknevelésben az édesapa nem vesz részt. Összesen tehát a családok 16%-áról mondható el, hogy vegyes nemzetiségű és anyanyelvű, ugyanakkor – mivel a kérdőívet az édesanyák magyarul töltötték ki – a magukat románnak valló édesanyák vélhetően értenek és beszélnek magyarul. A szülők egymás közötti nyelvhasználatának tekintetében a vizsgálat azt mutatja, hogy a válaszadók 79%-a csak magyarul beszél, 13%-a többnyire magyarul, 5%-a főként románul, míg 3%-a csak románul. Ami az édesanyák iskolázottsági szintjét illeti, a mintaadók 7%-a rendelkezik posztgraduális (pl. PhD) végzettséggel, 76%-a főiskolai (BA) vagy egyetemi (MA) végzettséggel, az édesanyák 1%-a jelenleg felsőoktatásban tanul, 11%-ának középiskolai érettségije, 3%-ának pedig szakiskolai képesítése van, 2%-uk pedig általános iskolai (8 osztály) oklevéllel rendelkezik.

A kérdőív további kérdéseiből olyan eredmények derülnek ki, mint például, hogy a szülők milyen tannyelvű intézménybe jártak, mennyire voltak megelégedve az ott megszerzett tudással, élményekkel. Továbbá hogy napjainkban milyen

¹ <https://www.erdon.ro/helyi-kozelet/2023/02/bihar-megye-kozel-egyegyede-magyar-nemzetisegu> Utolsó letöltés: 2023. 11. 12.

² <https://www.recensamanantomania.ro/rpl-2011/rezultate-2011/> Utolsó letöltés: 2023. 11. 12.

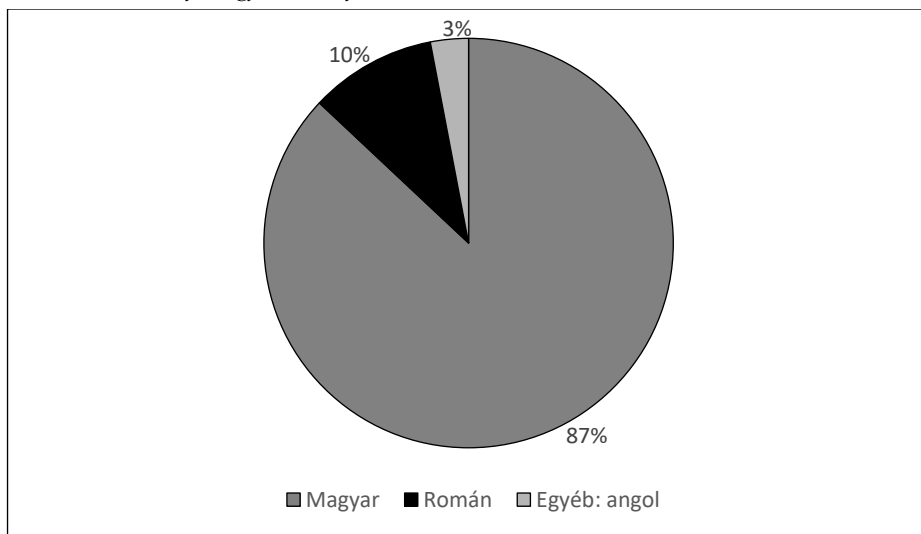
szempontok alapján választanak gyermeküknek óvodát, mit gondolnak arról, milyen tényezők formálják egy gyermek nemzeti(ségi) identitásának a kialakulását.

Az eredményekből dominánsan az édesanyák álláspontja körvonalazódik, hisz ők voltak a kérdőív direkt adatközlői. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az édesapák ne alakítanák gyermekeik identitásának fejlődését, és a két szülő ne közös döntésként választana gyermekének/gyermekeinek tannyelvet.

Eredmények

A bevezető, statisztikai kérdések után (kor, iskolázottság, családi állapot, otthoni nyelvhasználat), melyekre a kapott válaszokat az előző pontban elemeztem, arra kérdeztem rá, hogy az édesanyák milyen tannyelven végezték tanulmányaikat.

1. ábra: Az édesanyák egykori tannyelve



Forrás: saját szerkesztés

A kördiagramból (lásd 1. ábra) határozottan kirajzolódik, hogy a válaszadók domináns része (87%) magyar tannyelven végezte iskoláit. Ezt követte az államnyelv, ebben az esetben a román, melyen az édesanyák 10%-a tanult. A megkérdezettek mindössze 3%-a jelölt egyéb nyelvet, ez pedig mindenki esetében az angol volt.

A következő kérdés szorosan kapcsolódott az előbbihez: „Mit gondol, származott-e előnye abból, hogy a fenti pontban megjelölt nyelven tanult? Indokolja meg választát!”

A válaszadók 86%-a érezte úgy, hogy igen, származott előnye, míg 14% semmiféle előnyt nem érez abból, hogy milyen nyelven végezte tanulmányait. 9 személy adott hiányos választ, olyan értelemben, hogy nem adott indoklást. A 91,

indoklást is tartalmazó válasz közül az alábbiakban szemléltetek néhányat (a szövegeket eredeti helyesírás és nyelvéllapot szerint közlöm, hiszen ez is mutatója lehet a(z anya)nyelv biztonságos birtoklásának):

„Igen. Ezen a nyelven tudtam a legjobban kifejezni magam és ez megkönnyítette a tanulást. Később az anyanyelvhez kapcsolódó hivatást választottam.”

„Igen. Sokkal könnyebben építettem az anyanyelvemen kapcsolatokat, hatékonyabban tanultam.”

„Nekem volt könnyebb, nem származott szakmai előnyöm ebből. Esetleg kapcsolati. Az egyetemet viszont románul végeztem. Mint kiderült, a szakmai nyelvezetet a románok se tudják sokkal jobban, mint én, magyarként.”

„Az előny hogy nagyon jól beszélem az ország nyelvet ahol élek és munka interjúknál számít.”

„Az 1-12 osztályt magyar nyelven végeztem. Ez segített abban, hogy megertsem milyen fontos magyarnak lenni és a magyarságomat megőrizni. Az egyetemi tanulmányaimat románul végeztem. Ez egy tudatos döntés volt a részemről, hiszen tudtam, hogy Romániában szeretnék élni és dolgozni, ezért fontosnak tartottam, hogy a szakszavakat és kifejezéseket románul tanuljam meg. Az egyetemet nagyon jó eredménnyel végeztem, magam után tudva sok román ajkú társamat. Mindkét nyelv fontos számomra. A magyar nyelv az életem, a román pedig egy szükséges nyelv, amit ismernem kell ha itt szeretnék élni Romániában.”

A kiemelt példákban látható, hogy az anyanyelvű oktatás mellett szóltak azok az előnyök, melyek arra világítanak rá, hogy anyanyelven sokkal könnyebben elsajátíthatók az új ismeretek, valamint kapcsolatokat is könnyebb kialakítani így. Olyan magyar anyanyelvű válaszadó is volt, aki románul végezte tanulmányait, ő ezt szakmai szempontból érezte előnyösebbnek. A válaszadó édesanyák között van egy olyan kategória is, melynek tagjai óvodától érettségiig magyar nyelven tanultak, de felsőfokú tanulmányaikat már az állam hivatalos nyelvén végezték, mert úgy gondolták, hogy a szaknyelv elsajátítása előnyösebb azon a nyelven, amelyet a későbbiekben alkalmazni fognak.

A következő kérdés is még a szülők tannyelvére vonatkozott, hogy abból kirajzolódjon egy kép, pozitívak vagy negatívak a megélt tapasztalatok, amelyekkel rendelkeznek: *„Érezte magát valaha hátrányos helyzetben a tannyelv választás miatt? Indokolja meg választát!”*

A kérdőív kitöltőinek 19%-a igennel válaszolt, 81% viszont úgy érzi, hogy nem került hátrányos helyzetbe a tannyelv miatt. Az indoklás ennél a kérdésnél is több válaszadó részéről elmaradt, 22 személy nem töltötte ki a kérdőív ezen részét. Ők az igen és a nem táborát egyenesen képviselték. A többi édesanya indoklásaiból kiragadtam néhány részletet:

„Nem kifejezetten a tannyelvválasztás miatt, de amiatt hogy nem beszélem elég jól a románt már voltam hátrányos helyzetben. Pl. csak magyar kliensekkel tudok dolgozni, mert románul nem tudok terápiát végezni.”

„Nagyon sokszor. Mindig többet tanultam, dolgoztam, mint a román nyelvű társaim.”

„Nem. Külső visszajelzések alapján nem. Belső kritikus hang sokszor visszafogott, amikor érvényesülni kellett/lehetett volna román nyelven.”

„Nem, mert az iskola keretein kívül (is) sikerült románul (is) megtanulnom úgy, hogy ne az általános nézet (számomra tévesen) álljon fent, miszerint »román osztályba kell adni a gyermeket, hogy megtanuljon románul«.”

„Sohasem éreztem magam kevesebbnek csak azért, mert magyar vagyok. A társaim sem kezeltek másként csak azért mert nem egy az anyanyelvünk. A kölcsönös tisztelet és elismerés a kulcsa annak, hogy békésen éljünk egymás mellett.”

„Magyarként nehéz volt román osztályban tanulni, nehéz volt beilleszkedni és beszélni is.”

„Felfogás kérdése. Soha nem hagytam, hogy ezt éreztesse velem bárki.”

„A egyes iskolában volt pár diszkrimináló helyzet, de más gond nem volt.”

A szemléltetett példák arra a tényre világítanak rá, hogy nagyon megosztó tapasztalatok születtek a témában: vannak, akik érezték már magukat hátrányos helyzetben amiatt, hogy nem beszélték a román nyelvet elég jól. De fordított esetre is volt példa, aki amiatt érezte magát hátrányos helyzetben, mert magyarként nem tudott beilleszkedni abba a román közösségbe, ahova őt gyerekként a szülei beírták.

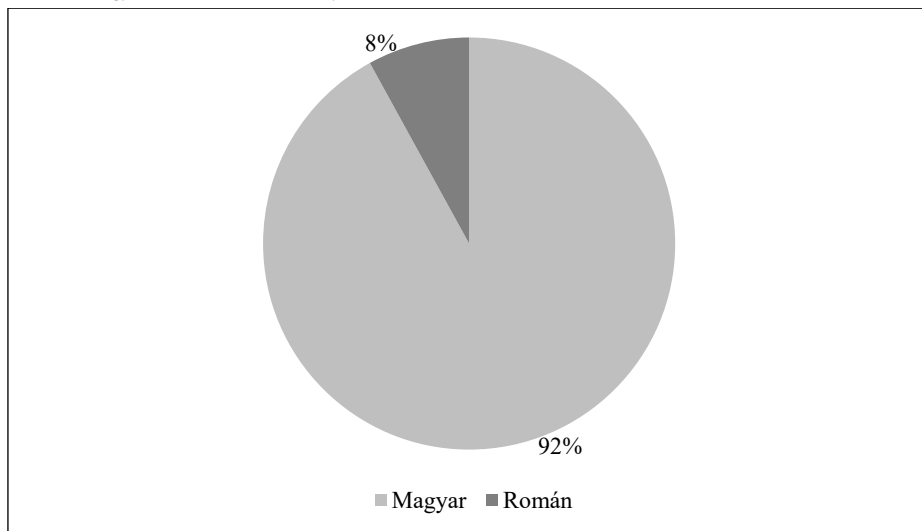
A folytatásban a kérdések már nem a szülő megélt tapasztalataira, nyelvhasználati szokásaira, tanulmányaira vonatkoztak, hanem a múltból egy nagy ugrással a jelentbe érkezve a gyermekére fókuszáltak, hogy utána a kapott eredményekből konklúziókat tudjak levonni.

A gyermekekre vonatkozóan az első kérdés azt a tényt volt hivatott tisztázni, hogy milyen életkorú az a gyermek, akire vonatkozóan az édesanya a kérdőívet kitölti. A legnagyobb számban a 3–4 évesek voltak (29%). 25%-ot tett ki az 5–6 év közöttiek, 19%-ot pedig a 4–5 évesek csoportja. 16%-ban képviseltették magukat a 2–3 év közöttiek, 6%-ban az 1–2 évesek, míg 5%-ra tehető a 6–7 éves korosztályba tartozó gyermekek száma a felmérésben.

„Milyen tannyelvű intézményben/csoportban tanul az Ön bölcsődés/óvodás gyermeke?”

92 édesanya arról számolt be, hogy magyar intézménybe (bölcsőde/óvoda) íratta gyermekét, 8-an román nyelvűbe járnak.

2. ábra: A gyermekek óvodai tannyelve



Forrás: saját szerkesztés

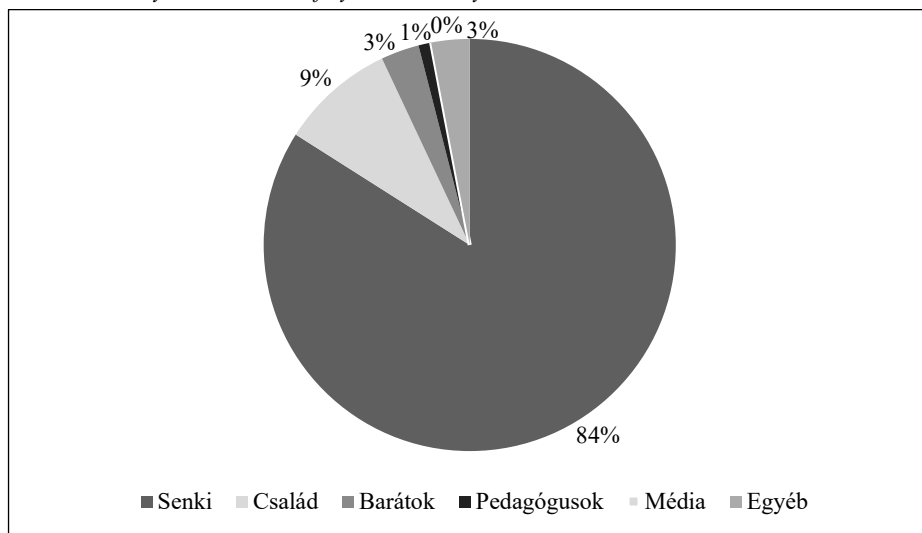
Az eredményekből (lásd 2. ábra) az tűnik ki, hogy napjainkban a Nagyváradon és környékén élő édesanyák szinte kizárólag anyanyelvű óvodát választanak gyermekeiknek.

„Milyen szempontok alapján választott tannyelvet, intézményt a gyermekének?” – hangzott a következő, nyitott kérdés, melynek keretében mindegyik adatközlő szabadon kifejtette szubjektív szempontjait. A beérkező válaszokat három nagy kategóriába soroltam. Első helyen szerepel a „jó” pedagógus kritériuma. Az eredményekből az körvonalazódott, hogy a szülők számára az óvónő személye a döntő: amennyiben szimpatikusnak, emberileg és szakmailag elég felkészültnek gondolják, akkor a gyermeket az adott tanintézménybe íratják. Második helyen végzett az anyanyelvi oktatás mint érték és mint fontos szempont az óvoda kiválasztásában. Harmadik helyen egy teljesen objektív tényező szerepel, mely sűrűn előfordult a válaszok között (összesen 21 alkalommal), hogy a tanintézmény legyen közel a lakhelyhez. Utóbbi veszélyesforrásként is értelmezhető az anyanyelvi oktatásra nézve. Ahogyan az *Elméleti megközelítés* című részben is kifejtettem, vannak olyan falvak az országban, ahol nincs biztosítva a magyar anyanyelvű oktatás. Ebben az esetben, ha a szülőnek nincs lehetősége a gyermeket elvinni a legközelebbi magyar intézménybe, akkor a kisóvoda az állam hivatalos nyelvén fogja elkezdni másodlagos szocializációját. De nemcsak ilyen esetekben érvényesül ez a helyzet, hanem akár a megyeszékhelyen, jelen esetben Nagyváradon is. Ha a lakónegyedben nincs kisebbségi oktatásra lehetőség, a szülőnek pedig nincs jogosítványa vagy éppen ideje reggel munka előtt átszelni a várost pici

gyermekével, akkor az a gyermek nagy eséllyel fog a lakónegyedben található többségi nyelven működő óvodába járni.

A folytatásban egy zárt kérdés keretében arra kerestem a válaszokat, hogy „*Ki/mi befolyásolta Önt a tannyelvválasztás döntéshozatalában?*”.

3. ábra: A tannyelvválasztást befolyásoló személyek



Forrás: saját szerkesztés

A diagramból (lásd 3. ábra) hangsúlyosan kirajzolódik, hogy az édesanyák 84%-a úgy érzi, őket senki nem befolyásolta a döntésben, teljesen szabad belátásból választottak gyermekeiknek tannyelvet. Feltételezhető, hogy ők képviselik azt a kategóriát, ahol tudatosan vagy tudat alatt, de befolyásoló tényezőként hatott a saját megélt tapasztalat. A család 9%-ban, a barátok 3%-ban, az egyéb személyek szintén 3%-ban, a pedagógusok 1%-ban, míg a média 0%-ban jelent meg a válaszok között. Természetesen ez a kérdés szabad teret engedett egy teljesen szubjektív válasznak. Ennek kapcsán természetesen fennállhat a veszélye annak, hogy az adott édesanya valóban reálisan ítélte-e meg, ki befolyásolta őt a döntés meghozatalában. A többi kérdésre adott válaszokkal együtt azonban vélhetőleg valós kép rajzolódik ki.

Az előbbi kérdésre beérkezett válaszokból látható volt, hogy a kérdőívet kitöltő édesanyák gyermekei 92%-ban magyar tannyelvű óvodába járnak, míg 8%-ban románba. A folytatásban erre a kérdésre kerestem a választ: „*Elégedett a döntésével? Indokolja meg választát!*” A válaszadók 96%-a igent jelölt, míg 4% nemmel nyilatkozott. Az indoklás több kérdőívben is elmaradt. Az alábbiakban megemlítek néhány indoklást, melyek vegyesen mindkét tábor válaszaiból származnak:

„Igen, szenzációs óvó nénik vannak, remek foglalkozásokat tartanak, sok számomra is új dalocskával, verssel jön haza.”

„Maximálisan. A kiválasztott hely tökéletesen megfelel a fényigényünknek, a hangulat kellemes, a személyzet nagyon kedves, a gyermekem imádja őket, sőt mi több, hiányolja ha vakáció van. Külön értékelem, hogy van egy hozzáértő személy aki a gyerkőcök egészségügyi állapotát figyelemmel követi! Ezt sajnós a legtöbb helyről hiányolom!”

„Igen, jó látni, hallani azt, hogy a gyermekem nem csak az anyanyelvén tud kommunikálni.”

„Igen. Amit akartam elértem. Közel van. Nem szennyezzük a környezetet azáltal, hogy a gyermeket is kocsibal járatjuk ovodába. Én ezzel sosem értettem egyet amennyiben nem indololt és feltétlen szükséges.”

„Még mindig bánom, hogy nem román oviba irattuk, de szereti a kislányom, ahova jár, az óvó nénik is kedvesek.”

„Nem. De sokat tanult a gyerek románul.”

Az eredményekből látható, hogy a legtöbb édesanya elégedett a döntésével, aki nem, ott az elégedetlenség szempontja a román nyelv: vagy azt bánja, nem román nyelvű óvodába íratta gyermekét, vagy pontosan ennek ellentétéről van szó, hogy gyermeke nem anyanyelvű intézménybe jár.

„Fontosnak tartja az anyanyelven való oktatást? Indokolja meg a választát!”

A válaszadók 94%-ának fontos ez a szempont:

„A nyelvünk az egyik otthonunk, biztonságunk. És csak így van esélyünk közösséget alkotni.”

„Igen, mert ha az anyanyelvi szókincse gyarapszik könnyebben tudja érzelmeit és gondolatait kifejezni, amivel magabiztosabbá és nyugodtabbá válik, felszabadultabban kommunikál társaival és pedagógusaival is.”

„Fontosnak tartom! Egy gyermek az anyanyelvén könnyebben megérti a világot. Természettudomány, matematika, fizika stb tanulása esetén ne ütközzön nyelvi akadályokba.”

Az édesanyák 6%-a nyilatkozta, hogy nem tartja fontosnak az anyanyelven való oktatást:

„Nem, fontosabbnak tartom, hogy az állam nyelvén tanuljon.”

„Mivel Romániában élünk nem. De ugyanakkor tanítom a magyar nyelvre is és szeretném privátban külön tanítani, hogy minden lehetősége meglegyen a választáshoz nagy korában.”

„Nem, más nyelven is bármi megtanulható. A hasznosságot kell nézni szerintem.”

Az utolsó kérdésben arra kerestem a válaszokat, hogy *„Mit gondol, milyen tényezők befolyásolják egy kisgyermek identitásának a kialakulását?”*

Az édesanyák viszonylag alacsony számban nevezték meg ebben saját szerepüket. Néhányan általánosan fogalmazták meg, hogy szerintük a

neveltetésnek hatása van az identitás alakulására, de kifejezetten a szülők kultúra- és identitásformáló szerepét alig 6%-uk emelte ki, holott kétnyelvű közösségben élve fontos, hogy a szülők tudatosítsák: kulcsfontosságú szerepük van abban, hogy támogassák gyermekeiket a kétnyelvűvé válásban anélkül, hogy ebből idővel nyelvcseré alakuljon ki.

Következtetések

A kérdésekre kapott válaszok tekintetében korreláció áll fent. Az arányokból egyenesen kimutatható, hogy akinek fontos az anyanyelvű oktatás, az magyar óvodát választott gyermekének, aki pedig nem ragaszkodik ehhez, és az állam nyelvét látja előnyösebbnek, az román csoportba íratta gyermekét. Az utóbbi kategóriába sokkal kevesebben tartoznak, ami azt jelenti, hogy napjainkban Nagyváradon a magyar szülők dominánsan anyanyelvű óvodát választanak gyermekeiknek. Ez az arány olyan értelemben megnyugtató, hogy bár a népszámlálási adatokból is látható, a magyarság száma folyamatosan csökken, viszont az itt élőknek még mindig érték az anyanyelvű oktatás. A kapott eredmények azt mutatják, hogy az országos beiskolázási eredményekkel ellentétben óvodai viszonylatban a Nagyváradon és környékén élő magyar gyermekek negyede nem tanul az állam nyelvén.

A kérdőív kitöltése anonim módon zajlott ugyan, a konkrét édesanyáktól származó válaszok együttes kiértékelésére mégis volt lehetőség. Ezek alapján beigazolódott, hogy az édesanya megélt pozitív vagy negatív tapasztalata egyenesen arányos azzal, milyen tannyelvet választott a későbbiekben gyermekének. Azok a szülők, akik nem érezték magukat hátrányos helyzetben, mert nem az állam nyelvén végezték tanulmányaikat, maguk is magyar nyelvű óvodába írták gyermekeiket. Azon édesanyák pedig, aki úgy vallják, hogy a későbbi boldoguláshoz elengedhetetlen az állam nyelvén tanulni, ők mindannyian román intézményt választottak. Ezen a ponton felmerülhet a kérdés, valóban csak a tanintézmény feladata, hogy megismertesse az állam nyelvét egy kisebbségi gyermekkel, vagy vannak más lehetőségei is egy magyar kisgyermeknek, hogy elsajátítsa a román nyelvet. Többet nyer vagy többet veszít az a gyermek, aki az állam nyelvén és nem édes anyanyelvén szocializálódik a családi szinten kívül?

Jelen kutatás egy nagyobb kutatómunka része, melyben most a legkisebb korosztályú csoporttal foglalkoztam: az óvodásokkal. A folytatásban a régió kisebbségi elemi iskolai tanulóinak tannyelvválasztását fogom vizsgálni, valamint kiemelten a magyar identitásukhoz való ragaszkodásukat. A szülők mellett a pedagógusok bevonásával folytatódik majd a munka, abban bízva, hogy idővel kialakul majd egy szinkrón állapotfélmérés arról, hogy kisebbségi környezetben miként tudjuk értékként megőrizni az anyanyelvi oktatás státuszát, valamint hogyan tudjuk a magyar nemzet(iség)i identitást fejleszteni gyermekeinkben.

Irodalom

- Appadurai, Arjun (1996) *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. https://www.researchgate.net/publication/37705452_Modernity_At_Large_Cultural_Dimensions_Of_Globalization (letöltés: 2025. 03. 26.)
- Assmann, Jan (2004). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Csernicskó István és Göncz Lajos (2009). *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban. Útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. A Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala, Budapest.
- Démuth Ágnes (2008). *Identitástudat és az állampolgári aktivitás*. https://acta.bibl.u-szeged.hu/68872/1/2008_belvedere_allampolgari_kompetenciak_029-037.pdf (letöltés: 2023. 11. 04.)
- Karmacs Zoltán (2016). *Az etnikailag heterogén családok nyelvi szocializációja a tannyelvválasztás tekintetében*. *Gyermeknevelés*, **4**, 1. 212–221.
- Magyar Tivadar (2013). *A román tanítási nyelv választásának motivációi erdélyi magyar családokban*. *Erdélyi Társadalom*, **11**, 1.. 29–59.
- Nino-Murcia, Mercedes és Rothman, Jason (2008). *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Sorbán Angella (2000). „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. *Az asszimiláció természetrajzához*. *Magyar Kisebbség*, **6**, 3. 167–180.

SPORTPEDAGÓGIA ÉS TESTKULTÚRA

A fizikai aktivitás és a mentális állapot összefüggése az egyetemisták esetében

Széplaki Ildikó és Révész László

Absztrakt

Egyre több kutatás foglalkozik a jóllét és az elégedettség érzésének a kutatásával. Kutatásunk keretében egy speciális csoport, az elsőéves egyetemi hallgatók jóllétét, elégedettségét vizsgáltuk egy több panelből álló online kérdőív segítségével, mely az alábbi validált skálákat tartalmazta: az WHO jóllét kérdőívet (WBI-5), az étellel való elégedettség skálát (SWLS), az észlelt stressz skálát (PSS4) és az nemzetközi fizikai aktivitás kérdőívet (IPAQ). A keresztmetszeti vizsgálat során a kérdőívkitöltés önkéntes alapon történt, és 2023. szeptember első heteiben került rá sor. Kíváncsiak voltunk arra, hogy érzik magukat az egyetemisták, illetve milyen összefüggés van a fizikai aktivitás és a mentális állapot között. A mintát ($n = 347$) az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem sport szakra ($n = 79$) és nem sport szakra ($n = 268$) beiratkozó elsőéves egyetemi hallgatói jelentik. Egyik feltételezésünk, miszerint a nem sport szakos hallgatók fizikálisan kevésbé aktívak a sport szakos hallgatókhoz képest, teljes mértékben beigazolódott, míg a fizikai aktivitás mentális állapottal való pozitív korrelációja csak részben igazolódott be. A résztvevők fizikai aktivitása meglepően magas, csupán a 4%-a mondható teljesen inaktívnak. Érdeemes a felmérést a szemeszter végén is megismételni, hogy láthatóvá váljon, az egyetemi követelmények, illetve körülmények hogyan befolyásolják a mentális hogylétüket és a fizikai aktivitásukat. A kérdőíves kikérdezést célszerű lenne kvalitatív módszerrel tovább mélyíteni.

Kulcsszavak: egyetemisták, WHO WBI-5, SWLS-H, IPAQ, fizikai aktivitás

Bevezetés

Egyre több bizonyíték van arra, hogy az egyetemi hallgatók egy jelentős részének rossz a fizikai egészségi állapota, és a pszichológiai zavarok gyakorisága magasabb körökben nem egyetemista kortársaikhoz képest (Ströhle, 2009; Hussain, Guppy, Robertson és Temple, 2013; Martinez, Valencia és Trofimoff, 2020; Chaturvedi, Vishwakarma és Singh, 2021; Szlamka és mtsai., 2021). A WHO 2018-ban készített, nyolc ország egyetemi hallgatóinak mentális állapotát vizsgáló kutatása alapján megállapítható, hogy a vizsgált populáció egyharmadánál fordult már elő valamilyen mentális zavar (Auerbach és mtsai., 2018). A mentális egészség kapcsán meg kell említeni a legnagyobb rizikófaktort, a stresszt. Hans Selye már az 1950-es években különbséget tett „jó” és „rossz” stressz között (Keczeli, 2021).

Az ún. „jó” stresszt eustressnek nevezzük, ez kihívást, éberséget, kreativitást éleszt fel bennünk, míg a negatív stressz leblokkol, felemészti az erőnket, kiégést eredményez (Dávid, Fülöp, Pataky és Rudas, 2014).

Az elsőéves egyetemi hallgatók egy speciális közeg, érzékeny életszakaszban vannak (Jay, 2012): ilyenkor kezdenek el önállósodni, most szakadnak el a szülői háztól, új életfeladatok és élethelyzetek adódnak a számukra (Arnett, Žukauskien és Sugimura, 2014). Ezt a korszakot a szakirodalom „emerging adulthood”-nak (Arnett, 2000), „készlődő felnőttkor”-nak (Lisznyai, 2010) nevezi, és egyre több kutatás foglalkozik ezzel az élethelyzettel (Schaub és Szabó, 2007; Murányi, 2010; Szabó, 2013; Dinyáné és Pusztai, 2016; Lukács-Márton és mtsai., 2020; Pfau és Kanyó, 2020; Hőny, Kinczel, Váczi és Müller, 2021; Csepregi, 2022). Ez az új létforma kihívásokat tartogathat számukra többek között a stresszel való hatékony megküzdés terén (Susánszky, 2009). Ez utóbbi az egyik leggyakoribb kiváltó oka a betegségeknek (Pfau és mtsai., 2020, Révész-Kiszela, 2020). A fizikai inaktivitás pedig hajlamosít a civilizációs betegségek kialakulására (Blair, 1999; Chiara és Bassareo, 2016), míg a fizikai aktivitás csökkenti a szorongásos és depressziós tüneteket, a stressz kockázatát; és javítja a fiatal felnőttek pszichoszociális jólétét (Ströhle és mtsai., 2014). A rendszeres testmozgás bizonyítottan pozitív hatással van a testre és a pszichére egyaránt (Keresztes és Pikó, 2006; Petrika, 2012). A sportoló fiatalok kevésbé hajlamosak depresszióra, jövőorientáltabbak, könnyebben alakítanak ki társas kapcsolatokat (Pikó és Keresztes, 2007; Brassai és Pikó, 2010), és több tanulmány kutatási eredménye bizonyítja a rendszeres testmozgás egészséget befolyásoló jótékony hatását (Penedo és Dahn, 2005; Warburton és Bredin, 2017), ami fontos szerepet játszik az ún. civilizációs betegségek (Lee és mtsai., 2012) megelőzésében. A FETA (Felsőoktatás Tanácsadás Egyesület) 2021-es felmérése célul tűzte ki, hogy minél teljesebb képet kapjon a magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális állapotáról. Ennek egyik eredményeként megállapították, hogy a vizsgálatba bevont mintegy 7639 hallgató 37,5%-a egyáltalán nem mozog, 26,1%-a csak heti egyszer, 26,5%-a heti 2-3 alkalommal, és csupán 9,9%-a mozog heti 4 alkalommal (Karmer és mtsai., 2021), holott a WHO 2020-as ajánlása alapján ennek a korosztálynak legalább heti 300 percet meghaladó mértékű közepesen erős, illetve heti 150 percet meghaladó időtartamú erős intenzitású fizikai aktivitás javasolt (WHO, 2020). Sajnálatos módon az inaktív életmód egyre inkább elterjedőben van a fiatalok körében (Ács, Hécz, Paár és Stocker, 2011; Bartha és Perényi, 2015).

Fontos figyelmet fordítani a jövő nemzedékének mentális és fizikális állapotára, hiszen kulcsszerepet töltenek be a társadalmi és a gazdasági életben (Hussain és mtsai., 2013; Stewart-Brown és mtsai., 2015). A KSH 2020/21-es kimutatása szerint a felsőoktatási intézmények nappali munkarendű képzésein 204,8 ezer fiatal vesz részt. Az egyetemisták egészsége és jóléte nem csak a potenciális társadalmi befolyásuk miatt fontos, hanem azért is, mert számos, egész életen át megmaradó, életmóddal kapcsolatos attitűd és szokás ebben a szakaszban alakulnak ki.

A fent említett kutatások a fiatal felnőtteket több aspektusból vizsgálják, például táplálkozás (Bíró és mtsai., 2005), káros szenvedélyek, de kevés figyelmet fordítanak a mentális egészség és a fizikai aktivitás közti kapcsolat vizsgálatára.

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a fizikai aktivitás és a mentális állapot között milyen összefüggés van az elsőéves egyetemisták esetében. Ezzel kapcsolatban az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg.

Nullhipotézis: Nincs kapcsolat a fizikai aktivitás és a mentális állapot között a vizsgált célcsoportokban.

H₁: Feltételezzük, hogy a nem sport szakos hallgatók fizikálisan kevésbé aktívak a sport szakos hallgatókhoz képest.

H₂: Feltételezzük, hogy a fizikai aktivitás pozitívan korrelál a jóllét indexszel, az élettel való elégedettség skálával és az észlelt stressz kérdőív eredményével.

Módszer

Minta: Az adatgyűjtés 2023. szeptember első heteiben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézetében valósult meg. A keresztmetszeti vizsgálatunk során a kérdőívet online módon, önkéntes alapon 355 elsőéves egyetemista töltötte ki, akik közül 8 hallgató kitöltését nem megfelelő adatkitöltés miatt figyelmen kívül kellett hagyni, így a mintába összesen 347 résztvevő, 79 sport szakos és 268 nem sport szakos hallgató került. A sport szakos megnevezés alatt a sportszervezés, rekreáció és életmód, illetve testnevelőtanár szakra járó fiatalokat értjük, és minden olyan egyetemista, aki nem az előbb említett szakok valamelyikére jár, jelen helyzetben nem sport szakos hallgatónak minősül.

Mérőeszközök: A mentális állapot felmérésére a WHO jóllét kérdőívet (World Health Organization Well-Being Index – WHO-5 vagy WBI-5), az élettel való elégedettség skálát (életelégedettségi skála – Satisfaction With Life Scale – SWLS) és az észlelt stressz skálát (Perceived Stress Scale – PSS4), míg a fizikai aktivitás mérésére a nemzetközi fizikai aktivitás kérdőív rövidített változatát (International Physical Activity Questionnaire Short Form – IPAQ-SF) alkalmaztuk.

Az 5 tételes WHO jóllét kérdőív (WBI-5) (Bech, Gudex és Johansen, 1996) magyar változatában (Susánszky, Konkoly, Stauder és Kopp, 2016) az egyáltalán nem jellemző (0) és a nagyon jellemző (3) végpontok között történik az értékelés. Ez a mérőeszköz az egyén általános közérzetét vizsgálja a kitöltést megelőző kétéves időszakra vonatkozóan. A kérdőív nem tartalmaz fordított tételt, így a nagyobb pontszámok a pozitívabb, kedvezőbb pszichés állapotot jelentik. A mérőeszközön maximum 15 pont érhető el.

A jóllét mérésére a Diener, Emmons, Larsen és Griffin (1985) által megalkotott étellel való elégedettség skála (életelégedettségi skála – Satisfaction With Life Scale – SWLS) (Diener, Emmons, Larsen és Griffin, 1985) magyarra adaptált változatát (SWLS-4) használtuk. A kérdőív öt, pozitív irányban megfogalmazott kérdésből áll, ezért a kérdésekre adott válaszokhoz tartozó pontszámokat összesítve a magasabb érték magasabb étellel való elégedettséget jelent. A kitöltők egy hétfokú skálán jelölhetik be az állításokkal való egyetértésük mértékét (1 = egyáltalán nem értek egyet; 7 = teljesen egyetértek). A pontszámok alapján az alábbi kategóriákat különböztetjük meg: 35–31 pont között rendkívül elégedett, 26–30 pont között elégedett, 21–25 pont között enyhén elégedett, 20 pont neutrális, 15–19 pont között enyhén elégedetlen, 10–14 pont között elégedetlen, 5–9 pont között pedig rendkívül elégedetlen (Martos és mtsai., 2014).

A stresszterheltség mérésére használt módszer a Cohen és munkatársai (1983) által kifejlesztett észlelt stressz skála (Perceived Stress Scale) (Cohen, Kamarck és Mermelstein, 1983) magyarra adaptált változata volt. Ez az egyén stresszmegélésére jellemző érzésekre, megélésekre, gondolatokra kérdez rá, arra kíváncsi, mennyire éli meg kiszámíthatatlannak, túlterheltnak, befolyásolhatatlannak a napjait. A kérdések az elmúlt hónapot veszik alapul, ezért a napi események érdemben nem befolyásolják a válaszok összességét (Stauder és Konkoly Thege, 2006).

A fizikai aktivitás mérésére a csupán 4 kérdésből álló nemzetközi fizikai aktivitás kérdőív (International Physical Activity Questionnaire – IPAQ) (Craig és mtsai., 2003) rövid magyar változatát (Ács és mtsai., 2021) alkalmaztuk. Ez a mérőeszköz az egészséggel kapcsolatos fizikai aktivitás (PA) mérésére lett kifejlesztve a lakosság körében. Az IPAQ-kérdőív kitöltésének az eredményét ún. MET-ekben kapjuk meg. Ez egy viszonyszám, a metabolikus ekvivalens rövidítése. Segítségével összehasonlíthatóvá válik a különböző fizikai aktivitások relatív intenzitása (Csányi, 2010). Ennek eredményeként három fizikai aktivitási szintet különböztethetünk meg: alacsony, közepes és magas (Simkó és Uvacsek, 2021). Gyaloglás esetén 3,3 MET/perc, mérséklet/közepes intenzitás esetén 4 MET/perc, intenzív testmozgás esetén pedig 8 MET/perc értékkel lehet számolni. A kérdőív még figyelembe veszi a mozgás gyakoriságát, illetve annak intenzitását, és a kapott eredmény alapján a következő három kategóriát különbözteti meg egymástól: „teljes inaktivitás”, „minimális aktivitás” és „egészségjavító fizikai aktivitás”.

Adatelemzés: Az adatok tisztítását és adatbázisba rendezését követően leíró statisztikai kiértékelést, korrelációsszámítást végeztünk. Az adatok statisztikai elemzése és vizualizációja során a Microsoft Excel és az IBM SPSS 21.0 programcsomagot használtuk. A kutatás során alkalmazott primer felmérés esetén az anonimitást biztosítottuk, illetve az etikai nyilatkozatot elektronikusan fogadták el a résztvevők. A statisztikai próbák eredményeit $p < 0,005$ esetén tartottuk szignifikánsnak.

Eredmények

A kérdőívet kitöltők átlagéletkora 20,05 év (szórás 2,68 év), 268 válaszadó nem sport szakos, 79 fő sport szakos. Nemek szerint nézve a résztvevők 54,7%-a, vagyis 180 fő hölgy, amiből 27 (16,56%) hallgató sport szakos; továbbá 157 fő, azaz 42,53% férfi, és ebből 52 fő (33%) sport szakos.

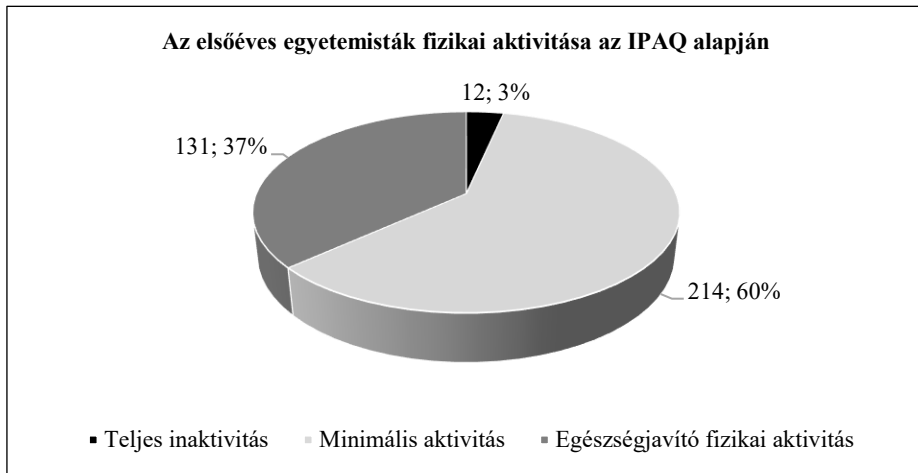
Az IPAQ segítségével vizsgáljuk meg az első hipotézist, miszerint: a nem sport szakos hallgatók fizikálisan kevésbé aktívak a sport szakos hallgatókhoz képest. Jól látható (lásd 1. ábra), hogy a sport szakos hallgatók 65%-a az „egészségjavító fizikai aktivitás” kategóriába tartozik, míg a teljes inaktivitás nem jelenik meg náluk. A nem sport szakos hallgatók majd kétharmada, 69%-a a „minimális aktivitás” kategóriába került, csupán 26%-a az „egészségjavító fizikai aktivitás” oszlopba, és 12-en (4%) a „teljes inaktivitás” kategóriába tartoznak.

1. ábra: Fizikai aktivitás szak alapján az IPAQ segítségével



Forrás: saját szerkesztés

2. ábra: IPAQ elsőéves egyetemisták esetében



Forrás: saját szerkesztés

Az fizikai aktivitás tekintetében elmondható (lásd 2. ábra), hogy a fiatalok 97%-a végez legalább minimális fizikai aktivitást, hiszen már minimális fizikai aktivitásnak felel meg, ha az alábbi három eset valamelyike teljesül:

- ha legalább 3 vagy több napon keresztül intenzív testmozgást végzünk,
- legalább 5 napon keresztül mérsékelt aktivitást végzünk, mint például gyaloglunk legalább 30 percen keresztül,
- legalább 5 napon keresztül a gyaloglást, a mérsékelt és intenzív testmozgást ötvözzük, és elérjük a 600 MET/perc/hét értéket.

A választott szak és a fizikai aktivitás közti korrelációt megvizsgálva ($r = 0,728$) elmondható, hogy a nullhipotézist elvetjük, és az első hipotézist, miszerint a nem sport szakos hallgatók fizikálisan kevésbé aktívak a sport szakos hallgatókhoz képest, elfogadjuk.

A mentális állapot mérésére alkalmazott egyik eszközünk a WHO WBI-5. A jóllét kérdőív kitöltése során a sport szakos hallgatók átlagban 8,38 pontot értek el, 40,5%-uk kevesebb mint 8 pontot ért el, míg majd 60%-nak 9-15 pont közötti lett az eredménye. A nem sport szakos hallgatók esetében 7,78 pont lett az átlag, és több mint a fele, 52,5% 8 pontnál kevesebbet ért el, 47,5%-uk pedig elért legalább 9 pontot. A Némethné, Hajdnúné és Morvay-Sey által vizsgált orvostanhallgatók esetében a WBI-5 összpontszáma alapján számított átlagpontszám $8,89 \pm 3,36$ pont. Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagait (lásd 3. ábra) megnézve jól látszik, hogy a sport szakon tanuló hallgatók vidámabbnak, jobb kedvűnek, aktívabbnak és ébredés után élénkebbnek érzik magukat. Szaktól függetlenül nyugodtnak és ellazultnak érzik magukat, és a nem sport szakos hallgatók egy kicsit jobban érzik azt, hogy napjaik tele vannak érdekes dolgokkal.

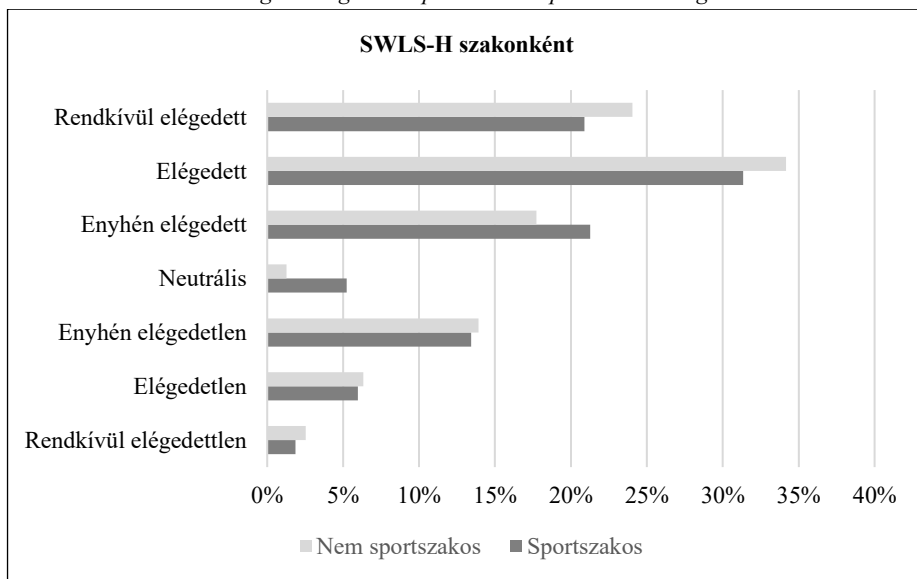
3. ábra: WHO WBI-5 kérdésekre adott válaszainak átlaga szakonként

	Az elmúlt két hét során érezte-e magát	Nem sport szakos	Sport szakos
1.	...vidámnak és jókedvűnek?	1,865671642	2,151898734
2.	...nyugodtnak és ellazultnak?	1,294776119	1,265822785
3.	...aktívnak és élénknek?	1,130597015	1,797468354
4.	...ébredéskor frissnek és élénknek?	1,492537313	1,784810127
5.	A napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	1,708955224	1,379746835

Forrás: saját szerkesztés

Az életelégedettség skálán (lásd 4. ábra) a sport szakon tanuló hallgatók összességében több pontot értek el, így elmondható, hogy nagyobb arányban elégedettek az életük alakulásával nem sport szakos társaikhoz képest.

4. ábra: Az élettel való elégedettség skála sport és nem sportszakos hallgatónként



Forrás: saját szerkesztés

Az észlelt stressz vonatkozásában megállapítható, hogy a sport szakos hallgatók átlaga 9,56 (szórás 1,796), míg a nem sport szakos hallgatók esetében az átlag 9,32 (szórás 1,9).

5. ábra: SWLS-H kérdésenként elemezve

	Sport szakos	Nem sport szakos
<i>Az életem a legtöbb tekintetben közel van az ideálshoz.</i>	5,164557	4,88806
<i>Az életkörülményeim kitűnők.</i>	5,189873	5,216418
<i>Elégedett vagyok az életemmel.</i>	5,43038	5,115672
<i>Eddig minden fontosat megkaptam az életben, amit csak akartam.</i>	5,265823	5,149254
<i>Ha újra leélhetném az életem, szinte semmin sem változtatnék.</i>	4,253165	4,373134

Forrás: saját szerkesztés

A kérdéseket egyesével megvizsgálva (lásd 5. ábra), a pontszámok átlaga alapján megállapítást nyert, hogy „Az életem a legtöbb tekintetben közel van az ideálshoz.”, „Elégedett vagyok az életemmel.” és az „Eddig minden fontosat megkaptam az életben, amit csak akartam.” állításokra a sport szakos hallgatók kedvezőbb értékelést adtak. Ezzel szemben a nem sport szakos hallgatók az életkörülményeiket jobbnak ítélik meg (sport szakos 5,1898, nem sport szakos 5,2164), és ha újra leélhetnék az életüket, kevésbé változtatnának a fizikálisan aktívabb szakos résztvevőkhöz képest.

Az észlelt stressz kérdőív kapcsán minimális különbség van a sport szakos és a nem sport szakos hallgatók között (lásd 6. ábra).

6. ábra: Az észlelt stressz kérdőív eredménye a sport szakos és a nem sport szakos hallgatók esetében

Az elmúlt hónap során milyen gyakran	Nem sport szakos	Sport szakos
<i>érezte, hogy képtelen kézben tartani azokat a dolgokat, amelyek fontosak az életében?</i>	1,5373	1,6582
<i>bízott magában, hogy képes megoldani személyes problémáit?</i>	2,7239	2,7595
<i>érezte úgy, hogy a dolgok az Ön kedve szerint alakulnak?</i>	2,4104	2,3797
<i>érezte úgy, hogy a nehézségek úgy felhalmozódtak, hogy már nem tud úrrá lenni rajtuk?</i>	2,1903	2,5696

Forrás: saját szerkesztés

A mentális állapot és a fizikai aktivitás közti összefüggést a 7. ábra szemlélteti.

7. ábra: A mentális állapot és a fizikai aktivitás közti kapcsolat

		SWLS összesen	WHO összesen	Aktivitás	PSS4 összesen
SWLS összesen	Pearson Correlation	1	,500**	,484	,397**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	Sum of Squares and Cross-products	14911,164	3342,628	102,006	2445,963
	Covariance	43,096	9,661	,295	7,069
	N	347	347	347	347
WHO összesen	Pearson Correlation	,500**	1	,192**	,443**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	Sum of Squares and Cross-products	3342,628	2994,052	104,092	1224,401
	Covariance	9,661	8,653	,301	3,539
	N	347	347	347	347
Aktivi- tás	Pearson Correlation	,084	,192**	1	,075
	Sig. (2-tailed)	,117	,000		,164
	Sum of Squares and Cross-products	102,006	104,092	98,386	37,490
	Covariance	,295	,301	,284	,108
	N	347	347	347	347
PSS4 összesen	Pearson Correlation	,397**	,443**	,075	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,164	
	Sum of Squares and Cross-products	2445,963	1224,401	37,490	2549,816
	Covariance	7,069	3,539	,108	7,369
	N	347	347	347	347

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Forrás: saját szerkesztés

A jóllét és a fizikai aktivitás ($r = 0,192$, $p = 0,000$) között, valamint az étellel való elégedettség és a fizikai aktivitás között ($r = 0,484$, $p = 0,000$) erős összefüggés van. A jóllét szintén erősen korrelál az étellel való elégedettséggel ($r = 0,500$, $p = 0,000$) és a stresszel ($r = 0,443$, $p = 0,000$), ugyanakkor a stressz és a fizikai aktivitás között ($r = -0,075$, $p = 0,164$) nincs összefüggés.

A második hipotézisünk, miszerint feltételeztük, hogy a fizikai aktivitás pozitívan korrelál a jóllét indexszel, az étellel való elégedettség skálával és az észlelt stressz kérdőív eredményével, részben igazolódott be. Az észlelt stressz esetében is jobb eredményt kaptunk a sport szakos egyetemisták esetében, de az eredmény nem tekinthető szignifikánsnak, mert nincs összefüggés a vizsgált változók között.

Megbeszélés

Jelen kutatás eredménye egybecseng több tanulmány következtetésével, miszerint az életminőség olyan tényezőkkel függ össze, mint például a fizikai és pszichológiai egészség, a jóllét és az étellel való elégedettség (*Rejeski, Shannon és Mihalko, 2001; McAuley és Morris, 2007*). Továbbá számos tanulmány kimutatta, hogy a fizikai aktivitás hatékony eszköz az életminőség fenntartásához és növeléséhez, valamint pozitív és közvetett kapcsolat van a fizikai aktivitás és az életminőség között (*Rejeski és mtsai., 2001; McAuley és mtsai., 2007; Bize, Johnson és Plotnikoff, 2007; Marquez és mtsai., 2020*).

Pfau és Kanyó 2020-as kutatási eredményét, miszerint a stresszoldás egyik hatékony eszköze a sport, jelen kutatás nem támasztja alá. A tanulmány eredményeként elmondható, hogy a jóllét érzése, valamint a fizikai aktivitás és az étellel való elégedettség között szoros kapcsolat van. Nemzetközi tanulmányok is kimutatták, hogy azok az alanyok, akik a főiskola előtt sportoltak, magasabb szintű önbecsülésről és boldogságról számoltak be (*Browker, 2006; Chen, Chen, Lin, és Chen, 2012; Wagnsson, Lindwall, és Gustafsson, 2014*).

Esetünkben is igazolódni látszik, amit Dinyáné és Pusztai (2016), valamint Némethné és kutatótársai (2022) is megállapítottak – elsőéves orvostanhallgatók esetében –, miszerint az életelégedettség skála a jóllét kérdőívvel pozitívan korrelál (*Némethné és mtsai., 2022; Dinyáné és mtsai., 2016*). Egy 2018-as spanyol kutatásban 37,451 felnőttet, köztük 17,719 egyetemistát vizsgáltak, és arra a következtetésre jutottak, hogy a stressz szoros összefüggésben van a depresszióval és a szorongással (*Vallejo és mtsai., 2018*). Lukács és kutatótársai Marosvároshelyen 206 alap- és mesterszakos hallgató egészség-magatartását vizsgálta, és megállapította, hogy a testedzés védőfaktornak tekinthető az egészség-magatartás kapcsán, hiszen a fizikálisan aktívabb hallgatók jobb mentális állapotban vannak, és alacsonyabb a stressz-szintjük a fizikálisan inaktív vagy inaktívabb társaikhoz képest (*Lukács-Márton és mtsai., 2020*). Azért fontos tisztában lenni azzal, hogy vannak a hallgatók, milyen a stressz-szintjük, mert kutatások támasztják alá, hogy a magasabb észlelt stressz nagyobb valószínűséggel vezet szerfogyasztási szokásokhoz (*Tavolacci és mtsai., 2013*), egészségtelenebb táplálkozáshoz és magasabb testtömegindexhez (*Moore és mtsai., 2016*).

Következtetések

Azt lehet megállapítani, hogy az észlelt stressz kivételével a sport szakokra felvételt nyert hallgatók szignifikánsan jobb eredményeket értek el a többi hallgatóhoz képest. Ennek oka valószínűleg az, hogy a jelen kutatás nem különbözteti meg a verseny- és szabadidő-sportolókat, de a jövőben célszerű lenne ezt figyelembe venni, mivel lehetséges, hogy a versenysportolók számára a versenyhelyzet és a folyamatos teljesítménykényszer folyamatos stresszforrást jelent, ami csökkentheti a stressz pozitív hatásait.

Feltételezésünk, miszerint a sport szakra járó hallgatók fizikális aktivitásukat tekintve aktívabbak, teljes mértékben igaznak bizonyult. A mentális állapotra vonatkozó feltételezésünk, miszerint a jóllét, az életelégedettség és a stressz a sport szakos résztvevők esetében kedvezők, csak részben igazolódott be. A hallgatók nagy többsége elégedett az élete alakulásával. A fizikai aktivitás a populáció átlagához képest magasabb, ennek okát pedig érdemes lenne interjúk során feltárni.

Irodalom

- Ács Pongrác, Hécz Roland, Paár Dávid és Stocker Miklós (2011). *A fitness (m)értéke – a fizikai inaktivitás nemzetgazdasági terhei Magyarországon*, Közgazdasági Szemle, 689–708.
- Ács P., Veress R., Rocha P., Dóczy T., Raposa B. L., Baumann P., Ostojic S., Pérmusz V. és Makai A. (2021). *Criterion validity and reliability of the International Physical Activity Questionnaire – Hungarian short form against the RM42 accelerometer*. BMC Public Health. **21**. 1. 381. doi: 10.1186/s12889-021-10372-0.
- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. American Psychologist. **55**. 5. 469–480. PMID: 10842426.
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R. és Sugimura, K. (2014). *The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: implications for mental health*. Lancet Psychiatry. **1**. 7. 569–576. doi: 10.1016/S2215-0366(14)00080-7. Epub 2014 Dec 3. PMID: 26361316.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert D. D., Green J. G., Hasking P., Murray E., Nock M. K., Pinder-Amaker S., Sampson N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C.; WHO WMH-ICS Collaborators és WHO World Mental Health Surveys International College Student Project (2018): *Prevalence and distribution of mental disorders*. Journal of Abnormal Psychology. **127**. 7. 623–638. doi: 10.1037/abn0000362. Epub 2018 Sep 13. PMID: 30211576; PMCID: PMC6193834
- Bech, P., Gudex, C. és Johansen, K. S. (1996). *The WHO (Ten) Well-Being Index validation in diabetes*. Psychother Psychosom. **65**. 4. 183–90. doi: 10.1159/000289073. PMID: 8843498.
- Bíró L., Rabin, B., Regöly-Mérei, A., Nagy, K., Pintér, B., Beretvás, E., Morava, E. és Antal, M. (2005). *Dietary habits of medical and pharmacy students at Semmelweis University*. Acta Alimentaria, Budapest. **34**. 4. 463–471.,
- Bize, R., Johnson, J. A. és Plotnikoff, R. C. (2007). *Physical activity level and health-related quality of life in the general adult population: a systematic review*. Preventive Medicine **2007**;45. 401–415. doi: https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.07.017
- Blair, S. N. és Brodney, S. (1999). *Effects of physical inactivity and obesity on morbidity and mortality: current evidence and research issues*. Med. Sci. Sports Exerc. **31**. 11. 646–S662.

- Brassai László és Pikó Bettina (2010): Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. In: Pikó B. (szerk.). *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan – Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest. 55–69.
- Bowker, A. (2006). *The relationship between sports participation and self-esteem during early adolescence*. Canadian Journal of Behavioural Science, **38**, 3. 214–229.
- Chen, W., Chen, C., Lin, Y. és Chen T. (2012). *Sport participation and self-esteem as mediated by perceived peer acceptance and sport self-concept in Taiwanese college students*. Social Behavior and Personality. **40**, 4. 699–704.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K. és Singh, N. (2021). *COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey*. Children and youth services review. 121. 105866
- Cohen, S., Kamarck, T. és Mermelstein, R. (1983). *A global measure of perceived stress*. Journal of Health and Social Behavior. **24**, 4. 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F. és Oja P. (2003). *International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity*. Medicine & Science in Sports & Exercise. **35**, 8. 1381–1395. doi: 10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB.
- Csányi Tamás (2010). *A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői*. Új Pedagógiai Szemle, **60**, 3-4.
- Di Chiara, G. és Bassareo V. (2007). *Reward system and addiction: what dopamine does and doesn't do*. Curr Opin Pharmacol. **7**, 1. 69–76. doi: 10.1016/j.coph.2006.11.003. Epub 2006 Dec 15. Erratum in: Curr Opin Pharmacol. 2007 Apr;7(2):233. PMID: 17174602.
- Csepregi Éva (2022). *A légtorna állóképességre és törzs mobilitásra gyakorolt hatásának vizsgálata egészséges fiatal felnőtt nők körében*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Klinikai Orvostudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra és dr. Rudas János (2014). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Tehetsegkönyvtár, ISBN 2062–5936.
- Diener, E., Emmons, E. R., Larsen, R. J. és Griffin, S. (1985). *The Satisfaction With Life Scale*. Journal of Personality Assessment. **49**, 1. 71–75.
- Dinyáné Szabó Mariann és Pusztai Gabriella (2016). *Az Egészségügyi Világszervezet ötételes jól-lét kérdőívének vizsgálata a Semmelweis Egyetem elsőéves hallgatóinak körében*. Use of the short (5-item) version of the WHO well-being questionnaire in first year students of Semmelweis University. Orvosi Hetilap. **157**, 44. 1762–1768. ISSN 0030-600.
- Ghorbani, F., Heidari Moghadam, R., Karami, M., Fathi, K., Minasian, V. és Bahram, M. E. (2014). *The effect of six-week aerobic training program on cardiovascular fitness, body composition and mental health among female students*. Journal of Research in Health Science. **14**, 4. 264–267.
- Hönyi Dorottya, Kinczel Antonia, Váczi Péter és Müller Anetta (2021). *Fiatalok rekreációs tevékenységének vizsgálata*. Különleges Bánásmód. **7**, 2. 105–110. doi: 10.18458/KB.2021.2.105
- Hussain, R., Guppy, M., Robertson, S. és Temple, E. (2013). *Physical and mental health perspectives of first year undergraduate rural university students*. BMC Public Health 2013, 13. 848. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/13/848>
- Jay, M. (2012). *The Defining Decade. Why your Twenties matter – and how to make the most of them now?* Hachette Book Group, New York.

- Karner Orsolya, Kiss Márta, Oroszné dr. Perger Mónika, Füleki Bea, Franczia Nóra, Török Lilla, Csikai Enikő és Sebő Tamás (2021). *Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jóllétének felmérése*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.
- Keczeli Danica (2014). *A sport a mentális egészség védőfaktora*, Doktori értekezés, 2021.
- Keresztes Nóra és Pikó Bettina (2006). *A dél-alföldi régió ifjúságának fizikai aktivitását meghatározó szociodemográfiai változók*. Magyar Sporttudományi Szemle 1. 7–12.
- Lee, I. M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N. és Katzmarzyk, P. T. (2012). *Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy*. The Lancet 2012 Jul 21;380(9838):219–29. doi: 10.1016/S0140-6736(12)61031-9.
- Lisznyai Sándor (2010): Készülődő felnőttiség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In: Lisznyai S. és Puskás-Vajda Zs. (szerk.). *Életszakaszok határán. Községi és egyéni tanulási feladatok*. FETA Könyvek, Budapest. 9–24.
- Lukács-Márton Réka, Sántha Ágnes, Kiss János, Majer Réka, Mohácsi Bernadett, Kovács János és Sárváry Andrea (2020). *A Sapientia EMTE marosvásárhegyi kar hallgatóinak egészségmagatartása és mentális állapota*. Acta Medicina et Sociologica. 11. 31.
- Marquez, D. X., Aguiñaga, S., Vásquez, P. M., Conroy, D. E., Erickson, K. I., Hillman, C., Stillman, C. M., Ballard, R. M., Sheppard, B. B., Petruzzello, S. J., King, A. C. és Powell, K. E. (2020). *A systematic review of physical activity and quality of life and well-being*. Translation Behavioral Medicine, 10. 5. 1098–1109. doi: 10.1093/tbm/ibz198. PMID: 33044541; PMCID: PMC7752999.
- Marshall, S. J., Biddle, S. J. H., Gorely, T., Cameron, N. és Murdey, I. (2004). *Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: A metaanalysis*. International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders. 28. 10. 1238–1246.
- Martinez, L., Valencia, I., és Trofimoff, V. (2020). *Subjective wellbeing and mental health during the COVID-19 pandemic: Data from three population groups in Colombia*. Data in brief, 32, 10628
- Martos Tamás, Sallay Viola, Désfalvi Judit, Szabó Tünde és Ittész András (2014). *Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői* = psychometric characteristics of the Hungarian version of the satisfaction with life scale (SWLS-H). Mentálhigiénés és Pszichoszomatika. 15. 289–303. doi: 10.1556/Mental.15.2014.3.9
- McAuley, E. és Morris, K. S. (2007). *State of the Art Review: Advances in Physical Activity and Mental Health: Quality of Life*. American Journal of Lifestyle Medicine. 2007;1. 5. 389–396. doi:10.1177/1559827607303243
- Moore, C., Solveig, R.D., Cunningham, A. (2016). *Social Position, Psychological Stress, and Obesity: A Systematic Review*. Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics. 112. 4. 518–526. doi: https://doi.org/10.1016/j.jand.2011.12.001
- Murányi István (2010). *Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusza*. Educatio Akadémiai Kiadó, Budapest. 203–213.
- Némethné Tancsik Beáta, Hajdúné László Zita és Morvay-Sey Kata (2022). *Az orvostanhallgatók élettel való elégedettségének és jóllétének vizsgálata*. Tanulmányok, Újvidék. 2022/1. 64. füzet, 96–106. doi: 10.19090/tm.2022.1.96-106
- Pate, R. R., Mitchell, J. A., Byun, W. és Dowda, M. (2011). *Sedentary behaviour in youth*. British Journal of Sports Medicine. 45. 11. 906–913.
- Pearson, N., Braithwaite, R. E., Biddle, S. J. H., van Sluijs, E. M. F. és Atkin, A. J. (2014). *Associations between sedentary behaviour and physical activity in children and adolescents: a meta-analysis*. Obesity Reviews. 15. 8. 666–675.

- Penedo, F. J. és Dahn, J. R. (2005). *Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity*. Current Opinion in Psychiatry, 18. doi:10.1097/00001504-200503000-00013
- Perényi Szilvia (2013, szerk.). *Alacsonyán stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratermelődése*. Magyar Ifjúság 2012. Budapest: Kutatópont. 229–249.
- Petrika Erzsébet (2012). *Rendszeres testedzés hatása a mentális egészségre és az életminőségre fiatal felnőtteknél: depresszív tünetek, stressz és stresszkezelés összefüggéseinek empirikus vizsgálata*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Humán Doktori Iskola, Debrecen.
- Pikó Bettina és Keresztes Noémi (2007). *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pfau Christa és Kanyó Krisztina Zsófia (2020). *A mentális egészség és a szabadidősport kapcsolata*. Különleges Bánásmód, 6. 4. 29–40. doi: 10.18458/KB.2020.4.29
- Rejeski, W. J. és Shannon, L. M. (2001). *Physical Activity and Quality of Life in Older Adults*. The Journals of Gerontology: Series A, 56. 2. 23–35. doi: https://doi.org/10.1093/gerona/56.suppl_2.23
- Révész-Kiszela Kinga (2020). *Egy intervenció program hatása a tanulási és motoros képességekre az iskolaérettség tükrében*, Magyar Sporttudományi Szemle 21.
- Schaub Gáborné és Szabó Attila (2007). *Sportoló és nem sportoló fiatalok személyiségjegyeinek összehasonlítása vizsgálatokkal*. Új Pedagógiai Szemle. 57. 11. 122–128.
- Simkó, Georgina és Uvacsek, Martina (2021). *Fizikai aktivitás és táplálkozás vizsgálata női egyetemi hallgatók körében szorgalmi és vizsgaidőszakban*. Magyar Sporttudományi Szemle, 22 (89). 44–49.
- Stauder Adrienne és Konkoly Thege Barna (2006). *Az észlelt stressz kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői*. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7. 3. 203–216. doi: https://doi.org/10.1556/mental.7.2006.3.4
- Stewart-Brown, S., Evans, J., Pattersen, J., Petersen, S., Doll, H., Balding, J. és Regis D. (2000). *The health of students in institutes of higher education: an important and neglected public health problem?* Public Health Med. 22. 4. 492–499.
- Stewart-Brown, S., Samaraweera, P., Taggart, F., Kandala, N. és Stranges, S. (2015). *Socioeconomic gradients and mental health: Implications for public health*. The British Journal of Psychiatry, 206. 6. 461–465. doi:10.1192/bjp.bp.114.147280
- Ströhle, A. (2009). *Physical activity, exercise, depression and anxiety disorders*. J Neural Transm 116. 777–784. doi: https://doi.org/10.1007/s00702-008-0092-x
- Ströhle, A., Höfler, M., Pfister, H., Müller, A. G., Hoyer, J., Wittchen, H. U. és Lieb, R. (2007). *Physical activity and prevalence and incidence of mental disorders in adolescents and young adults*. Psychol Medicine. 37. 11. 1657–1666. doi: 10.1017/S003329170700089X. Epub 2007 Jun 20. PMID: 17579930.
- Susánszky Éva (2009). *A magyar fiatalok életminőségének alakulása az elmúlt két évtizedben*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.
- Susánszky Éva, Konkoly-Thege Barna, Stauder Adrienne és Kopp Mária (2006). *A WHO Jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján*. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika. 7. 3. 247–255. doi: 10.1556/Mental.7.2006.3.8
- Szabó Ágnes (2013). *Mi történt 2004 és 2010 között a budapesti egyetemisták szabadidősport-fogyasztásában? – What happened between 2004 and 2010 considering the leisure sports consumption of Budapest university students? Műhelytanulmány (working paper)*. Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapest.
- Szlamka Zsófia, Kiss Márta, Bernáth Sámuel, Kámán Péter, Lubani Amina, Karner Orsolya és Demetrovics Zsolt (2021). *Mental Health Support in the Time of Crisis: Are We Prepared?*

- Experiences With the COVID-19 Counselling Programme in Hungary*. *Frontiers in Psychiatry*, 12. doi: <http://doi.org/10.3389/fpsy.2021.655211>
- Tavolacci, M. P., Ladner J., Grigioni, S., Richard, L., Villet, H. és Dechelotte, P. (2013). *Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral addictions: a cross-sectional study among university students in France, 2009-2011*, *BMC Public Health*, **13**. 724. doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-724>
- Vallejo, M. A., Vallejo-Slocker, L., Fernández-Abascal, E. G. és Mañanes, G. (2018). *Determining Factors for Stress Perception Assessed with the Perceived Stress Scale (PSS-4) in Spanish and Other European Samples*. *Frontiers in Psychology*. **9**. 7. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00037
- Wagnsson, S., Lindwall, M. és Gustafsson, H. (2014). *Participation in organized sport and self-esteem across adolescence: The mediating role of perceived sport competence*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. **36**. 6. 584–594.
- Warburton, D. E. R. és Bredin, S. S. D. (2017). *Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews*. *Current Opinion in Cardiology*. **32**. 5. 541–556. doi: 10.1097/HCO.0000000000000437. PMID: 28708630.
- Oktatási adatok, 2020/2021 (előzetes adatok)* (ksh.hu)
- World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour Bull FC, Al-Ansari SS, Biddle S, et al. Br J Sports Med 2020; 54: 1451–1462. doi:10.1136/bjsports-2020-102955 (letöltés ideje: 2023. 10. 15.)*

Az iskolai egészségnevelés elméletének és gyakorlati megvalósulásának összehasonlítása

Horváth Cintia

Bevezetés

Az iskola másodlagos szocializációs közeg, ahol a tanulók és a pedagógusok a mindennapjaikat szabályok és szokások keretei között élik. Ez a környezet az ismeretek átadásának és a leghatékonyabb szokás- és értékrendszer-közvetítésnek a helyszíne (Meleg, 2005), így az iskola jelentős hatással van a gyermekek értékrendszerére és így egészség-magatartására, mindennapi tevékenységeik és az iskola atmoszférája révén (Meleg, 2006).

Az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítése önmagában azonban nem eredményez az egészség-magatartásban viselkedésváltozást és így egészségjavulást sem. Ahhoz, hogy pozitív változásokat érhünk el, nemcsak a fizikai és szellemi képességeket kell fejleszteni, hanem hatni kell többek között a motivációra, valamint a társas és fizikai környezetre is. Michie és munkatársai (2011) a korábbi viselkedésváltoztatási elméleteket szintetizálva dolgozták ki a COM-B-modellt, amely ezt a megközelítést alkalmazza. A COM-B-modell három tényezőt foglal magában, amelyek a viselkedést befolyásolják: a pszichológiai és fizikai képesség (Capability), a szociális és fizikai környezet (Opportunity), valamint a motiváció (Motivation).

Nemzetközileg elismertté vált a „Teljes Iskola, Teljes Közösség, Teljes Gyermekek”-modell (Whole School, Whole Community, Whole Child; WSCC), amely a tanulóközpontú megközelítést hangsúlyozza. A WSCC-modell keretrendszere a gyermek középpontba helyezésével segíti a tanulók tanulmányi eredményeinek javítását és az egészséges élet alapjainak megteremtését. Az iskolai egészségnevelés így átfogó és komplex programként jelenhet meg, elősegítve a betegségek megelőzését és az egészség fejlesztését (TIE, 2015).

A legtöbb országban a korszerű iskolai egészségfejlesztés a WHO által deklarált alapelveken nyugszik. Az iskolai egészségfejlesztés alapértékei, amelyek levezethetők az egészségfejlesztés általános alapértékeiből, a méltányosság, azaz az egyenlő hozzáférés mindenki számára a tanuláshoz és az egészséghoz; a fenntarthatóság, azaz hogy a tevékenységek és programok hosszabb időtávon, tervezetten valósulnak meg; a befogadás, hiszen az iskolák olyan tanulási közösségek, ahol minden szereplő bizalmat és tiszteletet kap; a felhatalmazás, miszerint az iskola közösségének minden tagja részese az egészségfejlesztésnek; és a demokrácia, ami alapján az egészségfejlesztő iskola a demokratikus alapértékek szerint működik (TIE, 2015).

Hazánkban az iskolai egészségfejlesztést egyrészt kötelező törvényi előírások és rendeletek, másrészt a gyakorlati megvalósítást támogató ajánlások segítik. Magyarország Alaptörvénye (2011) kimondja, hogy mindenkinek joga van a testi és lelki egészséghez, hangsúlyozva a sportolás és a rendszeres testedzés fontosságát. A 2021. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről előírja egy olyan köznevelési rendszer létrehozását, amely elősegíti a gyermekek harmonikus fejlődését, a pedagógusok kiemelt szerepével. A 2004/2005. tanévtől kezdődően az iskolai pedagógiai programnak tartalmaznia kell az egészségnevelési programot, amelynek magában kell foglalnia az intézkedéseket és programokat a tantestület és tanulók egészségének védelme érdekében, az egészséges környezet kialakítására vonatkozó előírásokat, a szabadidő hasznos eltöltésének lehetőségeit, a társas támogatás formáit, valamint a lelki egészség fejlesztésének feladatait (2003. évi LXI. törvény).

A Nemzeti alaptanterv is kiemelt területként kezeli a testi és lelki egészségnevelést (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet). A 2004. évi I. törvény a sportról a sportot a lelki egészség alapjának tekinti. A teljes körű iskolai egészségfejlesztés módszertani útmutatóját az egészségfejlesztésért felelős intézet dolgozta ki (20/2012 [VIII. 31.] EMMI-rendelet). A fiatalok fizikai aktivitására vonatkozó ajánlások és jellemzőik is kiemelt szerepet kapnak, a sportot a nemzet alapértékének tekintve (2004. évi I. törvény). A mindennapos testnevelés 2011-2012-es bevezetése új lehetőséget kínál a testmozgás növelésére (Csányi és Révész, 2015).

Az iskolai egészségnevelés tehát összetett feladat, melynek fő célja a felnövekvő nemzedék egészséges és konstruktív életmódra való nevelése és az egészség-magatartás pozitív irányba való elmozdítása. Ennek érdekében nem elegendő, ha az iskola csak az elméleti jellegű dokumentumoknak felel meg, fontos, hogy a gyakorlatban is megvalósuljanak a dokumentumokban foglaltak. Kutatások foglalkoznak az egészségnevelési programok mint iskolai dokumentumok elemzésével (Nagy, 2005; Deutsch, 2011; 2012; Horváth, 2023), melyekből látható, hogy a szabályozásnak megfelelően minden vizsgált iskola rendelkezik a programmal, azonban annak kidolgozottsága nem minden esetben részletes. Hiányosságokat véltek felfedezni az egészségértelmezésben, a tevékenységek meghatározásában és a gyakorlatban való megvalósítás formáiban.

A kutatás fő célja ezért, hogy a dokumentumokra vonatkozó analitikus elemzést összevegyem a gyakorlatban megvalósuló tevékenységekkel, így beazonosítva a differenciákat és hiányterületeket. A kutatás előzményeként az egészségnevelési programok dokumentumelemzése megtörtént, melynek részletes eredményei az előző kötetben – Horváth Cintia (2023). Az iskolai egészségnevelés elméleti irányú vizsgálata. In: Medovarszki István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022 – Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok az iskola világából*. Líceum Kiadó, Eger. 125–139. – olvashatóak.

Jelen kutatás célja a dokumentumelemzés eredményeit kiegészítve a szóbeli kikérdezés eredményeivel átfogó képet kapni az iskolai egészségnevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásával kapcsolatban.

Anyag és módszer

Minta: A vizsgálat során tíz pedagógussal és öt intézmény vezetőjével készítettem interjút ($N = 15$). Az intézményvezetők esetében a teljes populáció, azaz mind az öt intézmény vezetője bekerült a mintába, míg a pedagógusokat tekintve szakértői mintavételt alkalmaztam. Az iskolánkénti két-két pedagógus kijelölésében az intézményvezetők voltak segítségemre olyan pedagógusok ajánlásával, akik az iskolai egészségnevelés folyamatában kiemelt szerepet, feladatot vállaltak.

Az iskolák esetében az adatok titkosításának módja a kódolás, így a részt vevő iskolák G_1 , G_2 , G_3 , G_4 és G_5 kódokkal szerepelnek.

A megkérdezettek közül 8 fő férfi és 7 fő nő, az átlagéletkoruk $46,93 \text{ év} \pm 8,47$. Az intézményvezetők közül hárman férfiak, ketten pedig nők, az átlagéletkoruk $51,4 \text{ év} \pm 5,41$. Átlagosan két és fél éve vezetők, a legrégebb óta intézményvezetői szerepet betöltő személy 5 éve igazgató, míg ketten az első tanévüket töltik intézményvezetőként.

Az iskolákban tanító megkérdezett pedagógusok átlagéletkora $44,7 \text{ év} \pm 9,01$. A tanárok közül hatan testnevelő tanárok, továbbá van köztük matematika, fizika, informatika, történelem, biológia és földrajz szakos pedagógus is. Átlagosan $17,66 \text{ éve} \pm 6,62$ dolgoznak pedagógusként, a legnagyobb tanári tapasztalattal rendelkező 28 éve van a pályán, míg a legrövidebb ideje tanárként dolgozó a 8. tanévét kezdte idén.

Adatfelvétel: A kvalitatív módszereket tekintve szóbeli kikérdezést, strukturált interjút alkalmaztam a pedagógusok és intézményvezetők körében, valamint dokumentumelemzést az egészségnevelési programok esetében.

A kutatás céljának tartalmi szempontból fontos kérdései érintették az interjúalanyok iskolájának jellemzőit, úgymint az iskolai egészségnevelés folyamata, szereplői, szinterei, tartalma, kiindulási alapja, célmeghatározása, továbbá az iskola tanári karának körében jellemző mintaadó és kevésbé mintaadó egészség-magatartás.

A dokumentumelemzés során vizsgáltam az egészségnevelési programok terjedelmét, kidolgozottságát, a benne szereplő célkitűzéseket egészségértelmezéseket, a megfogalmazott tevékenységeket, programokat, módszereket és szereplőket (Horváth, 2022).

Adatfeldolgozás: A szóbeli kikérdezés módszerén belül strukturált egyéni interjúkat alkalmaztam az intézményvezetők és a pedagógusok körében.

A kutatás céljának tartalmi szempontból fontos kérdései érintették az interjúalanyok iskolájának jellemzőit, úgymint az iskolai egészségnevelés folyamata, szereplői, színterei, tartalma, kiindulási alapja, célmeghatározása, továbbá az iskola tanári karának körében jellemző mintaadó és kevésbé mintaadó egészség-magatartás.

Az összehasonlító vizsgálat során összevettem az interjúk és a dokumentumelemzés eredményeit, mely során a különbségeket és hasonlóságokat elemeztem az egészségértelmezés, egészségfelfogás, az egészségnevelés időtartama és színtere, a szereplők, a diagnosztikus mérések és értékelések esetében.

Eredmények

Az egészségnevelési programban olvasható egészségértelmezésben és a megkérdezett pedagógusok egészségfelfogásában csak részben van egyezés, hiszen:

- G₁ iskola dokumentumában a testi és lelki egészség tényezőket említik, a pedagógusok ezzel ellentétben holisztikusan értelmezik azt, így a testi és lelki tényezőkön túl a szociális egészségre is fókuszálnak a munkájuk során;
- G₂ iskolában testi és lelki egészségfejlesztési célokat fogalmaz meg a dokumentum, a megkérdezett pedagógusok körében pedig nincs egységes egészségértelmezés, hiszen a három vizsgált személy háromféleképpen látja az egészséget;
- G₃ iskola fogalmazta meg legátfogóbban az egészségnevelési programjuk alapját képező egészségdefiníciót, azonban a megkérdezett pedagógusok ezzel ellentétben csak a fizikai és lelki egészség fejlesztéséről nyilatkoztak;
- G₄ iskola dokumentumában nem volt olvasható egészségdefiníció, így nem lehetett tudni, hogy a pedagógusok mi alapján, milyen értelmezésben végzik az egészségnevelői tevékenységüket; a válaszokból kiderült azonban, hogy jellemzően a testi és lelki egészségre korlátozódik a nevelői tevékenységük;
- G₅ iskolában egység mutatkozik a program és a pedagógusok egészségértelmezésében, miszerint mindkét elemzés esetében a testi és lelki egészség került előtérbe.

Az egészségnevelési programokban megvizsgáltam, hogy az egyes iskolák milyen időtartamot és színteret határoznak meg, majd ezt összevettem az interjúk által nyert adatokkal. Ez alapján megállapítom, hogy jellemzően megegyeznek a dokumentumban leírtak a pedagógusi válaszokkal:

- G₁ iskola egészségnevelési programjában az egészségnevelési óra, a testnevelés-, biológia- és osztályfőnöki órák lettek megjelenítve mint az

egészségnevelés színterei, ami egyezést mutat a megkérdezett pedagógusok válaszaival;

- G₂ iskola dokumentuma nem tért ki a vizsgált szempontra, így nem lehet összevetni az interjú válaszaival;
- G₃ iskola esetében egyezés mutatkozik, hiszen mind a programban leírtakban, mind a pedagógusok válaszaiban megjelentek a tanórai és tanórán kívüli tevékenységek is;
- G₄ iskolában részben egyezik a két adatsor, hiszen míg a dokumentumban minden tanórát és tanórán kívüli tevékenységet meghatároztak, addig a pedagógusok a biológia-, testnevelés- és osztályfőnöki órákra korlátozottan határozták meg az egészségnevelés színtereit;
- G₅ iskolában az osztályfőnöki, biológia-, testnevelésóra jelenik meg mind az egészségnevelési programban, mind a pedagógusok válaszaiban.

Az egészségnevelési programokban megvizsgáltam, milyen szereplőket határoz meg, kiket von be az egészségnevelés folyamatába a tanulókon kívül, úgymint szülők, civil szervezetek, egészségügyi szolgálat, nem pedagógus dolgozók.

Az elemzést összevetve a pedagógusok által adott válaszokkal megállapítom, hogy csak kis mértékben van egyezés:

- G₁ iskola esetében nincs egyezés sem a dokumentumban leírtakat és a pedagógusok válaszait tekintve, sem a vizsgált három pedagógus válaszait összevetve sem;
- G₂ iskola programja nem említi az iskola egészségnevelési folyamatának szereplőit, azonban a pedagógusok jellemzően minden pedagógust megemlítettek, akiknek szerepük és feladatuk van a tevékenységben;
- G₃ iskola esetében részben egyezés mutatkozik a dokumentumban leírtakat és a válaszokat tekintve, megjelennek a pedagógusok, az egészségügyi szakemberek mindkét esetben, azonban a szülők jelenléte csak a dokumentumban olvasható;
- G₄ iskolát vizsgálva egyezés mutatkozik a program és a pedagógusi válaszok között, hiszen mindkét esetben említésre kerültek a pedagógusok, továbbá az iskolai egészségügyi szakemberek;
- G₅ iskolában érdekesség, hogy míg a dokumentum minden pedagógus feladataként említi az egészségnevelést, addig a megkérdezett pedagógusok csak az osztályfőnököknek, biológia- és testnevelő tanároknak tulajdonítják az egészségnevelési feladatok végzését, továbbá a programmal ellentétben nem említik a külső, meghívott előadók, szervezetek jelenlétét. Egyezés csak az egészségügyi szakemberek feladataiban mutatkozik.

A megfelelő, iskolára és tanulókra szabott egészségnevelési programok tervezésének szempontjából elengedhetetlen, hogy folyamatos mérési-értékelési tevékenységet végezzenek az iskolák a tanulók körében. Azontúl, hogy a kötelező

szűrővizsgálatokat elvégzi az iskolai egészségügyi szolgálat, fontos, hogy monitorozva legyen a tanulók egészségi, fittségi, mentálhigiénés állapota. Az iskolák egészségnevelési programjában meghatározott diagnosztikus felméréseket, értékeléseket vettem össze a pedagógusok válaszaiban megjelent tartalomtervezési kiindulási alapokkal, mely esetben egyezést találtam:

- G₁ iskolában a szűrővizsgálatokat kiegészítve iskolai helyzettelmérést határoz meg a dokumentum, melyet követően adatszolgáltatást végez az egészségügyi szolgálat a pedagógusok felé, amit a pedagógusok válasza is megerősítenek;
- G₂ iskolában mind a dokumentumban, mind a pedagógusok válaszaiban egyezően kitűnik, hogy nem történik a kötelezőn túl diagnosztikus felmérés, így adatszolgáltatás sem;
- G₃ iskola esetében egyezés mutatkozik a programban leírtak és a pedagógusok válasza között, ami alapján megállapítható, hogy részletes diagnosztikus felmérést végeznek, ezekre a statisztikai adatokra alapozottan tervezik az egészségnevelési tevékenységüket, továbbá folyamatos hatékonyságvizsgálatot is végeznek;
- G₄ iskolában is egyezés mutatkozik, azonban G₃ iskolával ellentétben nem történik mérés-értékelés, így statisztikai adatszolgáltatás sem, ami alapján megállapítható, hogy az egészségnevelési tevékenység nem iskolára és tanulóira szabott;
- G₅ iskola egészségnevelési programjában leírtakkal egyező válaszokat kaptam a pedagógusoktól, miszerint ténylegesen a programban meghatározottak szerint zajlik a gyakorlat, statisztikai adatokra alapozva, az egészségügyi szolgálat segítségével történik a tervezés.

Megbeszélés

Az egészségnevelési programok elemzéséből kiderült, hogy jellemzően nem holisztikus az egészségértelmezés, a dokumentumok nem tartalmazzák a tanórán kívüli egészségnevelő programok, tevékenységek lehetőségeit, megjelent a programokban minden szaktárgyi óra, valamint minden pedagógus hangsúlyos szerepe, továbbá hogy az egészségnevelés az iskola minden pedagógusának feladata. A dokumentumban meghatározottak szerint hangsúlyos az egészségügyi szakemberek szerepe előadóként, segítőként, az állapotfelmérés segítségével és a programok tervezésében, így a pedagógusokkal együttműködve vesznek részt a tanulók egészségnevelésében. A leírtak alapján nem történik adatszolgáltatás a szűrővizsgálatok és diagnosztikus állapotfelmérések eredményeiből az iskola dolgozói, pedagógusai számára, így ezen adatokat nem használják fel az egészségnevelési program tervezése során, továbbá a legnagyobb hangsúllyal megjelenő téma a káros szenvedélyek megelőzése.

Az intézményvezetői és pedagógusi interjúk eredményeiből látszik, hogy a pedagógusok szerint az egészség egy komplexen értelmezhető többdimenziós

fogalom. Az iskolai egészségnevelés szintere hangsúlyosan a biológia-, testnevelés- és osztályfőnöki óra, az iskolai egészségnevelés folyamatának nemcsak a pedagógusok a szereplői, hanem a szülők, az iskolai egészségügyi dolgozók és a külső szervezetek, meghívott előadók egyaránt. Az egészségügyi szolgálat segítségével folyamatosan, az iskola sajátosságaira, valamint statisztikai adatokra alapozva zajlik az egészségnevelési program tervezése és megvalósítása.

Az egészségnevelési programok által elméleti úton megalapozott és a pedagógusok által adott válaszok alapján nem minden esetben mutatkozik egyezés az elmélet és a gyakorlat között. Az egészségnevelési programokban olvasható egészségértelmezésben és a megkérdezett pedagógusok egészségfelfogásában csak részben van egyezés. Az egészségnevelési programokban és a pedagógusi interjúkban jellemzően megegyeznek az időtartamra és szintre vonatkozó eredmények. Az eredmények elemzését összevetve megállapítom, hogy csak kis mértékben van egyezés az egészségnevelési programokban és a pedagógusi interjúkban megjelenő szereplőket tekintve, úgymint szülők, civil szervezetek, egészségügyi szolgálat, nem pedagógus dolgozók. Az iskolák egészségnevelési programjában meghatározott diagnosztikus felméréseket, értékeléseket összevetve a pedagógusok válaszaiban megjelent tartalomtervezési kiindulási alapokkal, minden iskola esetében egyezést mutatott a dokumentumelemzések és az interjúk eredménye.

Összevetve korábbi kutatások eredményeivel megállapítom, hogy az egészségnevelési programokban meghatározott egészségdefiníció, egészségértelmezés nem mutat fejlődést az elmúlt évtizedhez képest, hiszen ugyanúgy töredezett, az egyes dimenziókra fókuszáló, nem holisztikus szemléletű fogalom olvasható ki jelen kutatás eredményei alapján is, akárcsak Deutsch kutatásában (Deutsch, 2011). Deutsch kutatási eredményei alapján az iskolák jellemzően akcióprogramok szervezésével végzik az egészségnevelő munkát, amely mint ismeretes, csak információk közvetítésére szolgál, képesség-, készségfejlesztés nem érhető el vele (Deutsch, 2011). Kutatásom alapján megállapítható, hogy az iskolák részben vagy teljesen kidolgozták a tanórákra, tanórán kívüli szabadidőre és akcióprogramokra vonatkozó egészségnevelő célok és feladatok egészét, így túlmutatnak a kizárólag akcióprogramok szervezését meghatározó dokumentumokon. Nagy (2005) kutatásában az egészségnevelési programok elemzése során megállapította, hogy az abban leírt feladatok megvalósítása az osztályfőnöki órákra korlátozódik, ezzel ellentétben vizsgálatom pozitívabb eredményt mutat, hiszen jellemzően minden szaktárgyi órát, valamint minden pedagógus hangsúlyos szerepét említi. Nagy (2005) kutatásában hangsúlyos szerepet kaptak még az iskolai egészségügyi szolgálat szakemberei mint a mindennapi iskolai egészségnevelési folyamat kizárólagos megvalósítói. Kutatásom ezen hangsúlyos szerepet megerősíti, azonban a korábbi kutatástól eltérően együttműködésben a pedagógusokkal, szülőkkel.

A programokban megjelenő témakörök közül hangsúlyosan az egészségkárosító magatartás elutasítása jelent meg Nagy (2005) kutatásában, ami

jelen vizsgálattal azonosságot mutat, hiszen az általam vizsgált iskolák esetében is a legnagyobb hangsúllyal megjelenő téma a káros szenvedélyek megelőzése.

A kutatásom során végzett egészségnevelési programokra vonatkozó dokumentumelemzés eredményeit és a pedagógusi interjúk válaszait összevetve megállapítom, hogy az egészségértelmezést, az időtartamot, színteret és a diagnosztikus eljárásokat tekintve egyezés, a szereplők esetében pedig kis mértékű egyezés mutatkozik az elméleti megalapozottságot és a gyakorlati megvalósítást tekintve. Mindez ellentmond Deutsch 2012-ben végzett kutatásának, miszerint az egészségnevelési programokban meghatározott célkitűzések, módszerek, akcióprogramok nem állnak szinkronban a pedagógusok által bemutatott egészségnevelési gyakorlattal.

Irodalom

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0300061.TV> (letöltés ideje: 2019. 12. 15.)
- Csányi, T. és Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Központban a tanulás.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Deutsch, K. (2011). *Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében.* Új Pedagógiai Szemle. 1-5, 19.
- Deutsch, K. (2012). *Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiénés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében.* Doktori értekezés.
- Horváth, C. (2023). Az iskolai egészségnevelés elméleti irányú vizsgálata. In: Medovarszki, István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022 – Pedagógiai és szak módszertani tanulmányok az iskola világából.* Líceum Kiadó, Eger. 125–139.
- Meleg, Cs. (2005). Az oktatási-nevelési intézmény, mint pszichoszociális környezet. In: Aszmann Anna (szerk.). *Iskola-egészségügy.* OGYEI, Budapest. 40–51.
- Meleg, Cs. (2006). Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei. In: Bárdossy, I., Forray R., K. és Kéri, K. (szerk.). *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez.* Bölcsész Konzorcium, Budapest. 191–213.
- Michie S., van Stralen M. M., West R. (2011). *The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions.* Implement Sci. **6**. 42. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>
- Nagy, J. (2005). *Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában.* Magyar Pedagógia. 4. 263–282.
- Teljes Körű Iskolai Egészségfejlesztési Koncepció.* Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet (2015). <http://projektek.egeszseg.hu/documents/17618/2222750/Teljes+k%C3%B6r%C5%B1+Iskolai+Eg%C3%A9zs%C3%A9gfejleszt%C3%A9s+Koncepci%C3%B3.pdf/9bd631f4-b027-4802-8cec-3e343f29c5fe?version=1.0> (letöltés ideje: 2021. 02. 22.)

**TÚL A MINDENNAPI
PEDAGÓGIAI GYAKORLATOKON**

A kezdő óvodapedagógusok támogatását segítő munkahelyi klíma

Czipczerné Bartók Erika

Bevezetés

A világunk nagyon gyorsan és dinamikusan fejlődik. Ennek a dinamikának különböző lélektani hatásai figyelhetők meg az életünk különböző területein. Nagyon sok tanulmány foglalkozik a munkahelyi klímával, amelynek a kérdései a mentálhigiéné témakörébe tartoznak, de ha jobban átgondoljuk, akkor egy jóval összetettebb tudományterületet ölelnek fel. Lényeges, hogy az oktatási-nevelési intézményekben minden nap jelen legyen a pozitív, teljesítményre, kreativitásra serkentő légkör? Akkor igazán eredményes és produktív az oktató-nevelő munka, ha a pedagógusok boldogok elégedettek? A munkahelyi klíma összefüggésbe hozható a pályaelhagyás, pályamódosítás problematikájával?

Jelen tanulmány arra próbál rávilágítani, hogy az óvodákban milyen szervezetpszichológiai jellemzők figyelhetők meg, különös tekintettel a kezdő óvodapedagógusok jóllétére, megelégedettségére, beilleszkedésére és támogatására vonatkozóan.

Az óvodapedagógusok, illetve az óvodai dolgozók számára a munkahelyi légkör minősége fontos szerepet játszik a munkabírásukban és a közérzetükben is. A pedagógusok jóllétének és megelégedettségének kérdéseivel a szervezetpszichológia tudománya foglalkozik. Bár ez a tudományterület régóta inspirálja a kutatókat, az óvodák vonatkozásában azonban csak az utóbbi időben figyeltek fel.

A problémakör tárgyalása során a rendszerszintű megközelítés a helyes. A rendszerszemlélet alapelve, hogy az alkotó elemek összessége együttesként viselkedő egységet alkot. Tehát a rendszerszemléletű pozitív pszichológiai gondolkodásmódnál kiemelten fontos megjegyezni, hogy minden mindenre hat, és ha ezt megértjük, következtethetünk olyan ok-okozati összefüggésekre, amelyek választ adhatnak a pályaelhagyás okaira.

Az Óvodai alapprogram (363/2012. [(XII. 17.)] Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról) így fogalmaz:

„Az óvodában a nevelőmunka kulcsszereplője az óvodapedagógus, akinek személyisége meghatározó a gyermek számára. Jelenléte a nevelés egész időtartamában fontos feltétele az óvodai nevelésnek. Az óvodapedagógus elfogadó, segítő, támogató attitűdje modell, mintát jelent a gyermek számára. (...) Az óvodapedagógusi tevékenységnek és az óvoda működését segítő nem pedagógus alkalmazottak összehangolt munkájának hozzá kell járulnia az óvodai nevelés

eredményességéhez.” (Óvodai Alapprogram [(363/2012.(XII. 17.) Korm. rendelet])

Szervezeti légkör

„A munkahelyi légkör azon tényezők összessége, amelyek a dolgozókat odaadó munkára készítetik. Ha a munkahelyi légkör jó, akkor a dolgozók magukénak érzik az óvoda céljait, értékeit, és a vezetői utasítások szolgai végrehajtása helyett szívesen és egymást segítve mindent megtesznek az elvárások teljesítése érdekében. Azt mondhatjuk, hogy a jó munkahelyi légkör hitelesíti a szervezeti kultúrát, mivel valódi, megélt szervezeti kultúráról csak akkor beszélhetünk, ha azt a szervezet tagjai magukénak vallják, ha abban otthonosan érzik magukat. Ellenkező esetben a szervezeti kultúra egy felülről vagy kívülről jövő kezdeményezés, amely azonban nem hatol le a gyökerekig, így nem tölti be a szervezet integritását támogató szerepét sem.” (Pulay Gyula: online)

A munkahelyi légkör meghatározói azon tulajdonságok és viselkedésmódok, amelyek az emberek együttlétét, érintkezését általában megkönnyítik.

A mentor-óvodapedagógus és a kezdő óvodapedagógus kapcsolata kiemelkedően fontos. A következő főbb személyiségvonások nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a mentoredagógus jó kapcsolatot tudjon kialakítani a gyakornok óvodapedagógusokkal:

- bizalom,
- jóindulat,
- megértés,
- segítőkészség,
- őszinteség,
- tapintat,
- türelem,
- tisztelet,
- udvariasság,
- a kollégák közötti kapcsolatok nyíltsága, közvetlensége,
- egymás támogatása, összetartás.

Az óvodai légkört az alkalmazotti közösségen belüli hangulat, az óvodai dolgozók közötti emberi kapcsolatok befolyásolják.

Külső tényezők, amelyek a munkahelyi klímát meghatározhatják:

- társadalmi, oktatáspolitikai tényezők (erre nagyon kevés ráhatása van a pedagógusoknak),
- törvényi változásból adódó új kihívások, feladatok,
- a pedagógusok társadalmi megbecsültsége, illetve ennek hiánya,
- a pedagógusok egzisztenciális problémái,
- az óvodai épület adottságai,

- az óvodai csoportok száma,
- az óvodai csoportok létszáma,
- a pedagógusok létszáma is befolyásolja a munkahelyi légkört, a túl sok helyettesítés kimerültséghez vezet, először mentális, majd fizikai egészségromláshoz.

„...minden intézménynek megvan a maga sajátos egyéni arculata vagy belső légköre, amelyet az oda belépők hamarosan érzékelnek, és amely a tartósan ott tartózkodók közérzetét és mindennapos tevékenységét meghatározza” (Halász, 1980).

Az óvodában uralkodó szervezeti klíma vizsgálata még igencsak gyerekcipőben jár, ezért a jövőben fontos lenne megvizsgálni és kutatni ezt a területet. Jó hangulatú, kiegyensúlyozott óvodapedagógusok tudnak csak igazán produktívan, hatékonyan dolgozni. Ehhez elengedhetetlen:

- a csapatépítés,
- az innováció,
- a nyitottság a szakmai fejlődésre.

Mindez egy olyan vezetőt igényel, aki szintén fogékony az élethosszig tartó tanulásra, és az elhivatottsága megkérdőjelezhetetlen az alkalmazotti közösség számára.

Összegezve tehát az óvodai klíma egy erőteljes és interaktív folyamat eredménye. Létrehozzák az óvodáskorú gyermekek, az óvodapedagógusok, a dajkák, a családok, valamint nem utolsósorban a külső környezetünk.

A szervezeti klíma hogyan hat a pedagógusokra, valamint a gyermekekkel végzett nevelőmunkára?

Paula Bloom klinikai pszichológus sokat foglalkozott a kisgyermekkori nevelés intézményi színtereinek vizsgálatával. A munkahelyi elégedettség legkiemelkedőbb aspektusai, amelyek fontos szerepet játszanak a kezdő óvodapedagógusoknak a támogató légkör alakításában, a következők:

1. kollegialitás

Minden munkahelyen fontos, de azért kiemelkedő az óvodában, mert rendkívül erőteljesek az emocionális folyamatok. Mindenkinek szüksége van a törődésre.

Érdekes kérdés lehet, hogy mennyire versengenek egymással a pedagógusok, vagy észlelhető-e az altruizmus kultúrája. Az óvodákban jelen van az altruizmus kultúrája, amely gyakran azokon a nevelési színtereken érhető tetten, ahol kisgyermkekkel foglalkoznak. Az óvodai dolgozók sokszor hajlamosak saját önös érdekeiket mások jólléte érdekében háttérbe szorítani, ami egy tipikus altruista magatartás.

2. szakmai fejlődés

Az élethosszig tartó tanulás fontossága megkérdőjelezhetetlen egy pedagógus számára. A pedagógus-előmeneteli rendszer bevezetése pozitívan hatott az egyéni fejlődés és az óvodák színvonalára is.

3. vezetői támogatás

Ezen a területen felmerül a kérdés, hogy mit tehet a vezető a mentális egészség megőrzéséért. Mivel az óvodapedagógus professzió alapvetően érzelmi hivatás, és nagyon jelentősek az emocionális megnyilvánulások, igyekezzen sok pozitív visszajelzést adni a nevelőmunkára. A jó vezető fejleszti a munkahelyi körülményeket, alapfilozófiája a tudásmegosztás és nem utolsósorban odafigyel a kiégés veszélyeinek preventív megoldásaira.

Mit tehet egy vezető óvodapedagógus a kollégái jóllétéért és a hatékony nevelő munkáért?

- Igyekszik a pozitív érzelmeket hangsúlyozni: „*az öröm az egyedüli, amely jó a számunkra, míg a fájdalom az egyetlen, amely rossz*” (Bentham, 1789/1996 in Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman, 2011, p. 82).
- A bevonódás nagyon lényeges a motiváció, az elkötelezettség, az életerő, az elhivatottság és az elmélyülés aspektusából szervezetszociológiai vonatkozásban.
- Szervezeti vonatkozásban az óvodai csoportokon belül különösen fontosak a kapcsolatok és a kötődések. Lényeges, hogy milyen az érzelmi kötődés az óvodai dolgozók között, és hogy mennyire vagyunk megelégedve ezekkel a kapcsolatokkal (pl. mennyi támogatás ér minket, vagy mennyit támogatunk másokat).
- Meg kell említenünk a célokat és a jelentésteliséget: az óvodában kitűzött célok megjelenése és az ezzel történő azonosulás mentén jeleníthető meg a jóllét dimenziója.
- Teljesítmény: ami az óvodában természetesen a gyermekekkel elért eredményekkel és a szubjektíven megélt sikerekkel mérhető.

Gyakran merül fel a kérdés, hogy mi a legfontosabb szerepe egy vezető óvodapedagógusnak. A válasz magában rejti azt a pozitív szemléletet, amely egy nevelési intézmény, nevelési szintér minőségét is értelmezi.

A vezető feladata nemcsak a munkafolyamatok koordinálása, hanem lényeges a harmónia megteremtése, illetve a zavaró tényezők elhárítása is.

Ha pozitív attitűdöket sugároz a vezető, abban az óvodában az óvodapedagógusok és dajkák kreatívak, tiszteletben tartják a

véleménykülönbségeket, és nem utolsósorban arra motiválják egymást, hogy újabb és újabb megközelítéseket és jógyakorlatokat vessenek be a nevelőmunkájuk során.

Az óvoda azért fontos kisgyermekkorai nevelési szintér, mert a kisgyermekek társas, érzelmi és fizikai jólléte jelentősen függ az őket nevelő óvodapedagógusok jóllététől.

Az óvodapedagógusok jóllétére vonatkozóan stresszforrást jelenthet:

- a bérezés,
- a felgyülemlett stressz a nem reális szülői elvárásoknak köszönhetően,
- a növekvő adminisztrációs teher,
- az óvodapedagógus professzió presztízsének a csökkenése.

A negatívumok ellenére az óvodapedagógusokat sok intrinzik (belső indíttatású) jutalom éri azáltal, hogy a 2,5 - 7 éves gyermekek rengeteg szeretetet adnak és örömteli pillanatot okoznak a felnőtteknek.

Ugyanakkor az óriási felelősség és a túlterheltség veszélyezteti a mentális egészséget, melynek okai:

- magatartási és viselkedészavarok kezelése,
- kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelése,
- megfelelő pedagógiai kommunikáció a szülőkkel,
- a pedagógushiány okozta túlórák száma.

Mik lehetnek a kezdő óvodapedagógusok problémái?

„A munkával való elégedettség pozitív korrelációban áll a motivációval, a szervezeti magatartással, a szervezeti elkötelezettséggel, a mentális egészséggel és a munkahelyi teljesítménnyel” (Judge, Parker, Colbert, Heller és Ilies, 2001; Spector, 1997), „míg a munkával való elégedetlenség növeli a hiányzókat, a kilépők számát, és a konfliktusok kialakulásának gyakoriságát” (Gyökér, 2001).

A kezdő óvodapedagógusok beilleszkedését nagyban befolyásolják azok az elképzelések a pedagógus pályáról, szakmai munkáról, a kihívásokról, melyeket gyermekkorukban megélték. A kutatások alátámasztják, hogy a gyakornok óvodapedagógusok idealisztikus elvekkel és attitűdökkel kezdik meg a pályafutásukat.

A kezdetleges nehézségek természetes jelenségei a pályakezdsnek, a pedagógiai megoldások keresése összefüggésbe hozható a pályaalakmassággal. A pedagógusok kompetenciái nemcsak a pedagógusmesterség megtanulását tükrözik, hanem a pedagógus pályakép alakulását is.

Hogyan hat az óvodavezető vezetési stílusa a kezdő óvodapedagógusokra?

A három vezetési stílus jellemzői összefoglalva (Horváth, 2004 alapján lásd 1. ábra):

1. táblázat: Vezetési stílusok összefoglaló táblázata

Tekintélyelvű	Demokratikus	Ráhagyó (laissez faire)
Minden teendőről a vezető dönt.	A teendőkről az alkalmazotti közösség dönt a vezető bátorításával és támogatásával.	A döntések szabadok, a vezető nem vesz részt a döntésben.
A célhoz vezető lépéseket a vezető egyenként írja elő anélkül, hogy a munkaközösség tisztában lenne a fő iránnyal.	Közösen kialakítják a cél eléréséhez vezető lépéseket, ha technikai segítségre van szükség, a vezető több alternatívát javasol.	A vezető ellátja a csoportot a szükséges anyagokkal, közli, hogy ha kérdezik, ad felvilágosítást, egyébként nem vesz részt a folyamatban.
A vezető határozza meg az óvodai dolgozók munkafadatait.	A dolgozók maguk választhatják meg a munkatársaikat, és maguk döntenek a feladatok megosztásáról.	A vezető egyáltalán nem vesz részt a részfeladatok elosztásában.
A vezető a tagok dicséretében és bírálatában is személyes, szubjektív, barátságtalan, személytelen, ritkán nyíltan ellenséges.	A vezető bírálatában és dicséretében is objektív, reális, arra törekszik, hogy teljes értékű csoporttagként viselkedjen anélkül, hogy túl sok feladatot vállalna át a csoporttól.	A vezető ritkán kommentálja a dolgozók feladatvégzését, csak ha külön erre kéri. Nem próbál részt venni a team munkában.

Forrás: Horváth, 2004 alapján

A ráhagyóan vezetett alkalmazotti közösség szervezettsége a legalacsonyabb. Ennek eredményeként az óvodai munka teljesítménye rendkívül alacsony színvonalú. A különböző kontrollok hiánya szétszórtságához és fegyelmezetlenséghez vezet, ha hosszabb ideig fennáll. Az alkalmazotti közösség egy bizonyos idő után egy belső vezetőt választ maguk közül, akinek megadja az óvodavezetőnek járó tiszteletet és tőle várja a szakmai irányítást.

A demokratikusan vezetett óvodában a teljesítmény jó, a feladatok megoldása kreatív. A gyermekek életkori sajátosságaiknak megfelelően fejlődnek, jól érzik magukat az oktatási-nevelési intézményben. Jó hangulatban telik a nevelői munka, kiválóak a munkahelyi kapcsolatok. Ez a vezetési stílus a legoptimálisabb a kezdő óvodapedagógusok beilleszkedésére, fejlődésére.

A tekintélyelvűen vezetett óvodában nagyon jó a teljesítmény, de kevésbé kreatív a feladatmegoldás. Az alkalmazotti közösségekben megjelennek a rejtett agressziók, amit a vezető óvodapedagógus jelenlétében visszafojtanak. Az

óvodában rossz hangulat uralkodik, a kezdő óvodapedagógusok nehezen viselik az autokrata vezető utasításait és ebben a munkahelyi légkörben figyelhető meg leginkább a pályaelhagyás problematikája.

Egyértelműen látható tehát, hogy a demokratikus vezetési stílus lesz a legkedvezőbb a gyakornok pedagógusoknak.

Összegzés

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a jó munkahelyi légkör kialakulásának egyik feltétele, hogy a munkavállalók szeressék munkájukat, legyenek tisztában annak hasznosságával, leljék örömeiket benne, még akkor is, ha annak árnyoldalai, nehézségei vannak. Legyenek tisztában a munkahelyen betöltött szerepükkel, feladatuk fontosságával, szükségességével. A jó munkahelyi légkör kialakulásában, illetve fennmaradásában alapvető szerepe van a jó kollektívának. Az ilyen légkörben a munkatársak együttműködnek a közös célok és érdekek megvalósításában, jó példát mutatnak a kezdő óvodapedagógusoknak. Egymás személyiségét és munkáját tiszteletben tartják, megbecsülik, annak szellemében, hogy a gyakornokok is így szocializálódnak a munka világába. Egymáshoz való viszonyukat a segítőkészség és bizalom jellemzi. Őszinték egymáshoz, elismerik egymás eredményeit, s nem sértődnek meg a jó szándékú bírálatért. Képesek alkalmazkodni, tevékenységüket összehangoltan végezni. Munkahelyi kapcsolataink azonban korántsem csak a szerencsén múlnak. Kis odafigyeléssel és tudatossággal magunk is sokat tehetünk azért, hogy harmonikus viszonyokat tudjunk fenntartani, megfelelően kezeljük a konfliktusokat, és mások megbántása nélkül tudjunk megszabadulni a munkahelyi feszültségeinktől (*Simonyiné*, 2008).

Alapvető szabály, hogy jókedvűen és derűsen érkezzenek meg az oktatási nevelési intézménybe az óvodai dolgozók.

Mindenféleképpen higgyünk a „life-long learning” elv fontosságában. Egy jól képzett szakember magabiztosságot sugároz, építő jellegű a személyisége, példaértékű a nevelői munkája, megalapozva ezzel a neki kijáró tiszteletet. Fontos megjegyezni, hogy az önképzés hiánya gyakran frusztrációt is okoz, hiszen a napjainkban felmerülő nevelési problémák komoly professzionális tudást igényelnek.

Az óvodapedagógusokra feltétlenül jellemző, hogy nem ismerik azt a fogalmat, hogy megoldatlan feladat. Hivatástudatuk erőssége abban rejlik, hogy igyekeznek olyan célokat kitűzni, melyek újabb és újabb kihívások elé állítják őket.

A jó kollektíva hisz az egyenlő terhelés fontosságában, ami kihat a fizikai és mentális egészség megőrzésére is.

A mentorpedagógusnak bátran kell feladatokat adni fiatal kollégájának is, akinek újító gondolatai innovatívan hatnak a gyermekekre és az intézményre egyaránt.

A munkahelyi konfliktusok elkerülhetetlenek, talán normálisnak is mondhatóak. Soha ne teljen úgy el egy nap, ha véleménykülönbségek adódtak, hogy azt nem beszéljük meg egymás között a pedagógusok! A hosszabb ideje fennálló feszültség nagyon zavaró és egyben ártó, egészségkárosító is. Mindenféleképpen megoldásra vár! A konfliktusok feloldásában sokat jelenthet esetlegesen egy óvodapszichológus vagy mediátor segítségével is. A csapatépítő tréningek és a nevelés nélküli munkanapok oldott hangulata sokat jelent az optimális munkahelyi légkör kialakításában.

Az óvodában egyéni és csoportos munka is történik, az inspiráló és pozitív munkahelyi atmoszféra tudatos megteremtése az egész alkalmazotti közösség feladata. Mindenki sokat tesz azért, hogy az óvodáskorú gyerekek optimálisan nevelődjenek.

Az óvodában a nyugodt munkavégzés csakis jó hangulatú munkakörnyezetben valósítható meg.

Az oktatási-nevelési intézmények szervezeti kultúrájának a része, hogy az értékeket, normákat, sikereket és erősségeket pozitív kisugárzással adjuk át az alkalmazotti közösségnek, legfőképp a pályakezdő kollégáknak. Valljuk és hisszük, hogy ez az egyik legfontosabb elve a produktív nevelőmunkának. Ennek az eszmei gondolatnak az interiorizációjában jelentős szerepe van a vezetőnek.

Irodalom

- Bentham, 1789/1996, in Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman, 2011, p. 82.
- Bloom, P. J. (2010). *Measuring work attitudes in the early childhood setting: Technical manual for the early childhood jobsatisfaction survey and early childhood work environment survey*. Wheeling: National-Louis University, McCormick Center for Early Childhood Leadership.
- Bloom, P. J., Hentschel, A., & Bella, J. (2010). *A Great Place to Work: Creating a Healthy Organizational Climate*. Lake Forest, IL: New Horizons.
- Gyökér, I. (2001). *Humán erőforrás-menedzsment*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Halász Gábor (1980). *Az iskolai szervezet elemzése*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
- Oktatási Hivatal (é. n.). *Mentorok tevékenységének támogatása Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Összeállították: Kotschy Beáta, Sallai Éva, Szőke-Milinte Enikő. Szakmai lektor: Falus Iván. Nyelvi lektor: Rádai Péter
- Pulay Gyula: *Integritásmenedzsment – A bizalom megteremtése és megőrzése*
https://mersz.hu/hivatkozas/m812integ_23 Letöltés ideje: 2024. 07.10.
- 363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjáról

Az erdei iskolák vizsgálata a nemzeti parkjaink tükrében

Kraker Anna

Bevezetés

Pedagógiai munkám során az erdei iskolák mindig átszöttek a tanéveket. Célszerűségük, hasznosságuk, élményt adó mivoltuk sokszínű lehetőségekkel kiegészítve támogatja nemcsak a környezeti nevelési munkát, hanem a csoportdinamika fejlődését, a különböző kompetenciák fejlesztését és fejlődését, mindezt úgy, hogy több tantárgy ismeretanyagait érintik, akár észrevétlenül is. Az ilyen programok általi ismeretszerzés, élmény- és tapasztalatszerzés olyan emlékeket adhatnak a gyermekeknek és a pedagógusoknak is, amelyek hosszú távon hathatnak személyiségükre is.

Munkámban először az erdei iskolák múltját szeretném bemutatni, különös tekintettel a hazai állomásokra, másodsorban egy kis körben végzett mérés eredményét. Ez a kutatás egy szűk körű mintavétellel valósult meg annak érdekében, hogy egy későbbi lehetséges országos mérés előzménykutatásaként szolgálhasson, segítve ezzel nemcsak az eredmények megismerését, de a hasznos kutatási következtetések, lehetőségek közreadását. Az online vizsgálatban arra voltam kíváncsi, hogy ha erdei iskolákról van szó, a megkérdezett budapesti és Pest vármegyei pedagógusok melyik hazai nemzeti park területén lévő választották 2020 és 2023 között leggyakrabban. A vizsgálat célja elsősorban nem egy-egy konkrét erdei iskola népszerűségének megismerése volt, hanem annak vizsgálata, melyik nemzeti parkunk területére látogatnak így el a legtöbben, igénybe vesznek-e különböző nemzeti parki foglalkozásokat, továbbá célom volt megismerni a táboroztatási szokásaikat. Előzetesen megfogalmazott hipotéziseim a következők:

- A pedagógusoknak azonos arányban fontos a helyszínválasztáskor a könnyű megközelíthetőség és a megfelelő ár (H_1).
- Az erdei iskolák szervezésekor a válaszadók előnyben részesítik a két-három napig tartó táborozási lehetőségeket az egyhetesekkel szemben (H_2).
- Egy-egy erdei iskola szervezésekor a pedagógusok többsége nem méri fel és kéri a terület nemzeti parkjának segítségét a környezeti nevelési programok helyi sajátosságainak megismerésével kapcsolatban (H_3).

A válaszadók a Balaton-felvidéki Nemzeti Parkban található néhány erdei iskolát választották legtöbbször. A Balaton és környéke mint természeti értékünk mindenki számára hordoz valamilyen emléket, élményt, ugyanakkor ezen terület természeti kincseinek hála az erdei iskolák révén a környezeti nevelés egyik kitűnő helyszínévé válhat.

Az erdei iskolák története

Az iparosodás hatására a levegő minősége romlott az 1800-as években, ennek okán pedig a tüdőbetegségben szenvedők száma megnőtt. Ennek orvoslására a gyermekek számára iskolaszanatóriumok jöttek létre azzal a céllal, hogy az oktatás a gyermekeknek a friss levegőn történjen, így nemcsak a természet megismerése került valós környezetbe, helyzetbe, hanem az egészségük javulása is elérhető lett (Kováts-Németh, 2010). Ezek az erdei iskolák nem a maiak másai voltak, hanem olyan gyógyászati létesítmények, ahol a természetben vagy ahhoz közel zajlott az oktatás a gyógyítás mellett.

Az első, kifejezetten erdei iskolának számító intézmény 1904-ben a Charlottenburgnál található grünewaldi erdőben alakult. Már a neve is sokatmondó volt, Freiluftschule, azaz szabad levegős iskola. A szabad levegőn való tartózkodás, a természet testközelből való megismerése itt is fontos szerepet kapott, amelyhez nélkülözhetetlen lett a pedagógusok módszertani megújulása (Lehoczky, 1999). Ebben az intézményben az volt a szokás, hogy a gyermekek napközben ott tartózkodtak az erdei iskolában, estére pedig hazamentek. Az oktatás a természetben zajlott, ám hideg, esős, rossz időben volt lehetőség félig nyitott barakkokban folytatni a tanulást. A napirend, az étkezések időpontja fontos részét képezte a mindennapoknak. Reggelit követően több különböző, általában fél órán át tartó tanóra volt, majd tízórai és ismét különböző órák. Ebédet is biztosítottak, amely után alvás volt a szabadban, ezt követően pedig újra tanórák, játék, illetve a pedagógusok ilyenkor biztosítottak a diákok számára egyéni segítséget (Leskó, 2017). Három hónap erdei iskola után felmérték az egészségügyi állapotukat, ennek megfelelően vagy maradtak még az intézményben, vagy visszatérhettek a korábbi életvitelükhöz. Ezek nyomán kezdett szélesebb körben elterjedni az erdei iskola akkori intézménye.

Az első magyarországi erdei iskola 1908-ban alakult Szombathelyen. Gerlits Sándor vezette, elsősorban tuberkulózis szempontjából veszélyeztetett gyermekek részére. Tízholdnyi, azaz körülbelül öt hektár területű volt, a gyermekek pedig hat héten keresztül, kifejezetten iskolai szünet alatt jártak ide. Ezt az intézményt a Tüdővész Elleni Vasvármegyei Egyesület alapította, céljának pedig ugyancsak a szabad levegőn való oktatást tűzte ki (Gerlits, 1913). Ugyanebben az évben, 1908-ban nyílt meg a Mátyásfüldi Reform Nevelőintézet, amely ugyancsak erdei iskolai funkciót látott el. A reformpedagógiai módszerek mellett szabad levegőn végzett fizikai munkával egészítették ki a foglalkozásokat, akárcsak Gyertyánffy István pedagógus és tanügyi író, aki már a 19. század második felében könnyen megnyerte tanítványait a tudománynak természetközeli látásmódjával. Szerette a természetet, és azt tanította diákjainak, hogy a természet törvényeinek megismerése megoldást jelenthet sok kérdésükre (Szűts-Novák, 2021). Annak ellenére, hogy ebben az időszakban a reformpedagógiai törekvések sokakban kételyt keltettek (Szűts-Novák, 2019), mégis egyre többen törekedtek arra, hogy a természetben megtapasztalható tantárgyakat, így a földrajzi, biológiai ismereteket a közvetlen környezetben tanítsák, tanulják (Hortobágyi, 1993). Később erre az eszmeiségre

épült például Leveleki Eszter kezdeményezése, aki miután Nemesné Müller Márta reformpedagógiai elveket követő Családi Iskolájában dolgozott, annak pedagógiai elvei szerint 1938-ban magánóvodát nyitott, és Méreiné Molnár Verával elkezdte a Vidám Vakáció elnevezésű nyári nyaralások megszervezését (*Szűts-Novák*, 2023).

1921-ben tüdőbetegek részére a tatabányai síkvölgyi erdő mellett szanatóriumot alapítottak. Elsődleges célcsoportként a bányászbetegségekkel küzdőket kezelték, majd ennek megszűnését követően az épületben 1937-től a Vida Jenőné Erdei Iskola jött létre. A nevét a síkvölgyi kastély tulajdonosának, Vida Jenő bányaigazgatónak a feleségéről kapta. Az 56 gyermek egészségügyi ellátását és oktatását tanítók segítették. Olyan gyermekek járhattak ide, akik súlyos betegségből gyógyultak, TBC-sek, esetleg vérszegények voltak. Az erdei iskola törekedett arra, hogy a természetközeli oktatási-nevelési és gyógyulási lehetőségek egyszerre valósuljanak meg (*Sárközi*, 1967).

A bányász erdei iskolák munkájához szorosan kapcsolódott, hogy 1923-tól évente nyaralási lehetőséget biztosítottak a munkásgyermekek számára, így Zamárdiban, Balatonlellén, illetve a balatonszabadi fürdőben, a Zsófia Országos Gyermekszanatórium Egyesület üdülőjében is lehettek négy-négy hetet (*Sárközi*, 1967, a MOL Z-252 50. cs. 248. d. 1942. okt. 8. alapján).

A tatabányaihoz hasonlóan Farkasgyepűn 1929-ben nyitotta meg kapuit az erdei iskola, amely a Gyermekvédő Ligának adományozott területen feküdt. Nagy park, erdő, több épület kapott helyet a Koszoru Imre irányítása alatt álló területen. Nemcsak erdei iskola volt, hanem gyermek-üdülőtábor is, ahol TBC-s gyermekeket gyógyítottak és tanítottak védőnők és tanítók közösen. A délelőtti tanórák után egy séta következett, majd délután korrepetálás és felkészülés a következő napi tanórákra. A tanulóknak volt osztályterme, külön alsó és felső tagozatos, amelyek kültéri pavilonokban kaptak helyet, összesen 180 diák részére. Itt tizenöt védőnő és öt tanító dolgozott. 1944 tavaszán a területet a honvédség részére át kellett adni, ugyanakkor 1945. március 29-től újra erdei iskolai, üdülőhelyi tevékenységet végezhettek. Ezt követően egészen 1972. november elsejéig zajlott itt a tanítási-nevelési munka, majd átkerültek a pedagógusok a bakonyjákói iskolába. Az addigi erdei iskolai munka megszűnt a területen, de tüdőszanatóriumként tovább működött.

1931-ben az akkori Léderer telepen, Budapesten nyílt meg a Fővárosi Erdei Népiskola, amely erdei iskola funkciót látott el. Leginkább tüdőbeteg gyermekek tanulhattak itt, egyszerre tizenötön egy csoportban. Erdei iskolaként 1950-ben megszűnt, viszont az erdei iskolára emlékezve helyén ma a Fogaskerekű egyik megállója található (*Gyulai*, 1933).

Magyarországon az 1950-es évekig az erdei iskolák a betegségek utáni regenerációnak, az egészség megőrzésének a helyszínei voltak, amely a szabad levegőn, a természethez közel valósult meg. A XX. század végén ugyanakkor már átalakult az erdei iskolák szerepe, helyzete. Ehhez a törvényi rendelkezések is teret adnak, ugyanis már az 1995. évi LIII. törvény 54. § (1) is tartalmazza, hogy

„mindenkinek joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére”. Ennek egyik lépése, hogy Magyarországon 1996. október 2-án megalakult Szolnokon az Országos Erdészeti Egyesület Erdészeti Erdei Iskola Szakosztálya. Kifejezetten csak erdőben szervezett programokkal foglalkoztak, az erdei iskolák csak itt zajlottak, nagy hangsúlyt fektettek az erdővédelemre, az egészségmegőrzésre (Kováts-Németh, 2010). Munkájukat a mai napig végzik.

A 2000-ben alakult Országos Erdei Iskola Program legfőbb célkitűzése az volt, hogy a program keretében lehetőséget biztosítsanak az általános iskolás korosztály számára, hogy legalább egyszer részt vehessenek valamilyen erdei iskolai programban a nyolc év egyikén, továbbá hogy minél szélesebb körben terjesszék a környezeti nevelés ezen lehetőségeit a pedagógusok körében (Ormos, 2002).

2013-ban az Erdei Iskola Program Érdekegyeztető Tanácsának kezdeményezésére és a Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztériummal, továbbá az Oktatási és Kulturális Minisztériummal való együttműködés keretében elkészült az Erdei iskola minősítése dokumentum. Ennek értelmében. A 1.1.1. és 1.1.2. pontok meghatározzák mind az erdei óvoda, mind az erdei iskola fogalmát. Eszerint az erdei óvoda „*olyan tudatosan tervezett és szervezett, a nevelési intézmény székhelyétől különböző helyszínen folytatott, a környezet adottságaira támaszkodó tevékenység, amely a külső világ tevékeny megismerése nevelés részeként segíti a gyermekek környezethez, természethez való érzékenyítését, a pozitív környezettudatos magatartás kialakulását*” (Erdeti iskola minősítés dokumentumai, 2012, 5. o.). Az erdei iskola pedig „*sajátos, a környezet adottságaira építő nevelési, tanulászervezési egység. A szorgalmi időben megvalósuló, egybefüggően többnapos (4 éjszaka 5 nap), a szervező oktatási intézmény székhelyétől különböző helyszíni tanulásszervezési mód, amely során a tanulás a tanulók aktív, cselekvő, kölcsönösségen alapuló együttműködésére épül.*” (Erdeti iskola minősítés dokumentumai, 2012, 5. o.)

Az erdei óvodai program általában 3-9 órányi irányított pedagógiai tevékenységet jelent, amely 10-40 perces blokkokra osztva igazodik az óvodás korosztály sajátosságaihoz. A legfőbb célja az óvodáskorú gyermekek tapasztalathoz juttatása játékok és szemléltetés segítségével. Az erdei iskola foglalkozásai modulokra épülnek, időbeli keretek tekintetében pedig legalább négy tanítási órának kell megfelelniük (Erdeti iskola minősítés dokumentumai, 2012).

Az erdei iskolában való tanulás és tanítás több ponton is eltér a tantermtől (Schróth, 2004). Az erdei iskolákra és bizonyos pontokban az erdei óvodákra jellemző, hogy az új ismeretek átadása, megismerése a helyszíni adottságoktól nagyban függ, kevésbé érvényesül a tantermi oktatáskor megszokott sorrendiség, egymásraépültség rendszere. Az új ismeretek nem tantárgyakhoz kötődnek, hanem komplex módon jelennek meg, sokszor az adott pillanatban tapasztalt, látott esemény, élőlény hatására. Nem szükséges tankönyv, munkafüzet, bár különböző segédanyagok sokasága áll rendelkezésre kiegészítő anyagként mind a pedagógusok, mind a gyermekek részére (Krakker, 2019). Schróth (2004) szerint az erdei iskolákban a legfontosabb az élményeken keresztüli megismerés, míg a

hagyományos tantermi körülmények között a megtanult tananyag. Véleményem szerint ez nem igaz, a tantermi oktatás része és fontos egysége lehet az élmények általi megismerés, ez nem kifejezetten csak egy erdei iskola sajátossága. Élményt biztosítani, tapasztalatokat szerezni bármely tantárgy, tanulási-tanítási folyamat során lehet, akár tanórai, akár tanórán kívüli oktatási helyzetről legyen szó. Ezt támasztják alá vizsgálataim is (Krakker, 2018, 2019; 2022; 2023).

Fontos pontja az erdei iskolai oktatásnak az Erdőélmény munkafüzet létrejötte, amely hároméves kortól 18 éves korig ad lehetőséget az ismeretszerzésre. Három korosztályra osztva, 3–7, 6–13 és 12–18 évesek szerint van felosztva a hat témakör: sokszínű erdő; az erdő mint munkahely; az erdő mint rendszer; az erdő mint lakóhely; az erdő mint érték; és az erdő mint szépség. Változatos feladatokat tartalmaz, továbbá segédletet a különböző foglalkozástervezetekre, lehetséges kiegészítő tevékenységekre, fejleszthető kompetenciákra, de a felmerülő veszélyekre is felhívja a figyelmet (Halácsy, Saly és Victor, 2014a).

Ugyancsak 2014-ben az Erdővasút munkafüzet kapcsolódott a programhoz, amely három évfolyamon kilenc témakört dolgoz fel: Lenti; Lentiszombathely-Mumor; Zajda; Nyúdomb; Csömödér; Törösznek; Víznyomó; Bázakerettye és Kistolmács. A témakörök a Zalaerdő Zrt. Erdei Vasúthoz kapcsolódó feladatokat tartalmaznak, ugyanakkor változtatásokkal más kisvasutakhoz is használhatóvá válnak (Halácsy, Saly és Victor, 2014b).

Magyarországon a KOKOSZ nyújt segítséget a minősített erdei óvodák és erdei iskolák listázásában, mivel a KönKomp megszűnésével ők lettek a felelősek a minősítési feladatok ellátásáért. Honlapjukon jelen munka írásakor 19 minősített erdei óvoda és 37 minősített erdei iskola található. Azt érdemes figyelembe venni, hogy ez a szám folyamatosan változhat, hiszen a szereplő erdei óvodák és iskolák listája módosulhat annak függvényében, melyik működik éppen vagy kerül fel újonnan a listára. Az erdei iskoláknak és óvodáknak sajnos nincs egy egységes, minden ilyen intézményt felsorakoztató honlapja, amit igazol az is, hogy más és más erdei iskolákat találhatunk, ha a nemzeti parkjaink erdei iskoláira szeretnénk az interneten rákeresni. Ha kifejezetten a magyarországi nemzeti parkokban fellelhető erdei iskolákra keresünk rá, akkor sok ponton a KOKOSZ honlapjától eltérő erdei iskolákat és óvodákat találunk, kiegészítve különböző tanösvényekkel és élményösvényekkel.

A vizsgálat

Az előzőekben megismerhettük röviden az erdei iskolák múltját, így a következő fejezetben az erdei iskolákhoz kapcsolódó szűk mintás vizsgálatomat mutatom be.

Az online kérdőíves vizsgálatban budapesti és Pest vármegyei pedagógusokat kérdeztem, melyik az a nemzeti parkunk, amelyben a 2020 és 2023 közötti években jártak erdei iskolai program keretében. Amennyiben többször szerveztek erdei iskolát, több választ jelölhettek meg. Pest vármegyéből és budapesti kerületekből

voltak válaszadók, munkakörüket tekintve óvodapedagógus, tanító, általános iskolai- és gimnáziumi tanár is. A 131 válaszadó 22%-a férfi, 78%-a nő volt. Életkorukat tekintve 20–30 év között 3 fő, 31–40 év között 16 fő, 41–50 év között 59,5% 78 fő, 51–65 év között 30 fő és 65 év felett 4 fő volt.

A vizsgálatban arra kerestem a választ, hogy az elmúlt években mely nemzeti parkunk területére szerveztek a leggyakrabban erdei iskolai programot a megkérdezett pedagógusok. Válaszadáskor a földrajzi elhelyezkedés számított, ezáltal olyan erdei iskolákat is lehetett választani, amelyek nem kifejezetten nemzeti parki fenntartásúak. Egy személy több választ is jelölhetett. Válaszadásukat térkép is segítette a nemzeti parkok határoltasága okán. Gyakoriságukat tekintve azon nemzeti parkok, ahol erdei iskolai programot szerveztek a válaszadók, népszerűség szerint növekvő sorrendben a következők voltak: Bükki Nemzeti Park 0,0% (0 fő), Hortobágyi Nemzeti Park 0,7% (1 fő), Fertő-Hansági Nemzeti Park 0,7% (1 fő), Aggteleki Nemzeti Park 2,6% (4 fő), Körös–Maros Nemzeti Park 6,2% (9 fő), Duna–Dráva Nemzeti Park 9,7% (14 fő), Őrségi Nemzeti Park 11,0% (16 fő), Kiskunsági Nemzeti Park 15,2% (22 fő), Duna-Ipoly Nemzeti Park 15,9% (23 fő) és a Balaton-felvidéki Nemzeti Park 37,9% (55 fő).

Kérdés volt, hogy miért azon a környéken választottak erdei iskolát, illetve hogy kifejezetten a terület nemzeti parkjára jellemző erdei iskolai programban részt vettek-e. A helyszínválasztás indoklásaként leggyakrabban (78%) a könnyű megközelíthetőség szerepelt, de a kedvező ár (32%) és a helyismeret (21%) is a felsoroltak között volt. A legnépszerűbb terület kapcsán a válaszadók a Balaton közelségét, természeti adottságait, ismertségét és könnyű megközelíthetőségét írták mint az adott erdei iskola választásának főbb okai. Itt kiemelném, hogy a vizsgálat korlátja maga a válaszadók lakhelyének szűkítése, vagyis hogy csak budapesti és Pest vármegyei válaszadókkal dolgozik. Akár emiatt is lehetséges, hogy döntő többségben a Balaton környékét választották erdei iskolai helyszíneknek. Ennek ellenére tagadhatatlan a Balaton és környezetének népszerűsége hazánkban.

A helyszínhez kapcsolható nemzeti parki foglalkozást mindössze 11% igényelt. Annak oka, hogy ilyen foglalkozásokon nem vettek részt, hogy nem hallottak erről a lehetőségről, pedig valamennyi nemzeti parkunk honlapján szerepelnek a minősített erdei iskolák, továbbá a többi környezeti neveléshez hasznosítható oktatási lehetőségek, amelyekkel kapcsolatban bővebb információt általában a nemzeti parkok bármely elérhetőségén lehet kapni. Arra a kérdésre, hogy rendelkeznek-e ismerettel az adott nemzeti parkot illetően, sajnos a válasz döntő többségben nem volt (86,2%).

Arra a kérdésre, hogy hány napos tábort szerveznek általában, a többség (84%) három napot, valamint közel azonos arányban (7%-9%) két és öt napot írt. A kérdőívet kitöltő óvodapedagógusok válasza minden esetben a kétnapos táborozás volt, ami az életkori sajátosságokat figyelembe véve nem meglepő. Ugyanakkor ez nem általánosítható minden óvodapedagógusra, mivel egy országos mérés vagy a kérdőív kevésbé specifikus jellege valószínűleg rámutatna, hogy az óvodás

korosztály körében kevésbé jellemzők a többnapos erdei óvodai foglalkozások, sokkal inkább az egy-egy naposak. Ennek mélyebb vizsgálata mindenképp fontos lenne a későbbiekben. A többi (három-öt) választ tekintve szignifikáns eltérés nem látható a válaszadók munkaköre és a táborozási napok száma között ($p < 0,05$).

Az időszakot tekintve a szeptember-október (31%) és a május-június (69%) merült fel, illetve nem volt olyan pedagógus, aki egy évben kétszer szervezne ilyen jellegű táborot. A táboroztatási időszak megválasztásában az intézmény pedagógiai programja, a gyermekek életkora játszott szerepet, de választásuknál számításba vették, hogy melyik hónapban kedvezőbb egy-egy erdei iskola ára.

A kutatásban részt vevők 100%-ban kértek valamilyen tábori foglalkozást, ugyanakkor mindössze 14,5% volt, aki kifejezetten úgy választott táborot, hogy minden foglalkozást az ott dolgozók irányítsanak, beleértve a tanítási jellegűeket is.

Kíváncsi voltam arra is, tudták-e a mérés előtt, hogy az erdei iskola, amelybe szervezték a táborot, melyik nemzeti parkunk területén található. A válaszadók 2/3-a nemmel felelt, annak ellenére is, hogy többször járt már a táborban vagy a környéken. Vizsgáltam, hogy vajon tudnak-e a tájra vagy akár az erdei iskolákra vonatkozó törvényi háttérrel, szabályozásokról, fel tudják-e ezeket sorolni. A legtöbbször említettek között szerepel a Nemzeti alaptanterv (66,4%) és 41,9%-nál az 1995. évi törvény (1995. évi LIII. törvény). 16% a 2012-es óvodai nevelés országos programját írta (363/2012. Korm. rendelet), illetve 0,2% a 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló törvényt (2011. évi CXCV. törvény). 22,9% semmilyen törvényt, határozatot, rendeletet nem tudott felsorolni.

Összefoglalás

A vizsgálatban a megkérdezettek a Balaton-felvidéki Nemzeti Park területéről választottak legtöbbször erdei iskolát. Bővebb ismerettel, információval azonban nem rendelkeztek a nemzeti parki programokat, lehetőségeket illetően.

De mit is lehet tudni a Balaton-felvidéki Nemzeti Parkról? A terület egy nemzeti parkot, három tájvédelmi körzetet és huszonegy természetvédelmi területet foglal magában, de a Natura 2000 természetvédelmi területei közül is találunk itt néhányat. A nemzeti park számos minősített erdei iskolának ad helyet, de ezeken kívül is találni erdei iskolákat és óvodákat a területen, ám minősített címmel a honlapon feltüntetettek rendelkeznek. Emiatt is lehet, hogy kevesen kapcsolják össze az erdei iskolai programokat kifejezetten a nemzeti parki lehetőségekkel. Tanösvények, komplex programok, túraajánlatok sokasága található a nemzeti parkban. Ezekben a minősített erdei iskolákban lehetőség van komplex programokban való részvételle, a nemzeti parki dolgozók segítségét tudnak nyújtani a területre jellemző élővilág évszakhoz igazodó megismerésében, változatos állat- és növényvilági ismereteket nyújtva. A későbbiekben egy átfogóbb országos mérés, illetve egy nemzeti parki erdei iskolákat bemutató vizsgálat

segítségére lehetne a pedagógusoknak, hogy mely területen milyen lehetőségek segíthetik oktatási-nevelési munkájukat egy-egy tábor alkalmával.

A vizsgálathoz kapcsolódó előzetesen megfogalmazott három hipotézis beigazolódott. A válaszadók 78%-ának a könnyű megközelíthetőség volt az egyik legfontosabb az erdei iskola kiválasztásakor (H_1). 9%-uk a két, 84%-uk a három napig tartó erdei iskolákat részesítik előnyben az ötnaposakkal szemben, ezzel a H_2 -es hipotézis beigazolódott. A választott erdei iskola helyszínén a válaszadók mindössze 11%-a vett részt az adott nemzeti parkhoz kapcsolódó programon, vagyis a harmadik hipotézis is igazolódott, ugyanis a pedagógusok többsége nem kért a helyi nemzeti parktól a táj, a környezet sajátosságait illetően segítséget a programokkal kapcsolatban (H_3)

Fontos lehet a jövőben a kutatás szélesebb körben való elvégzésével mélyebben megismerni a pedagógusok erdei óvodával és iskolával kapcsolatos tapasztalatait, szokásait, ahogy a nemzeti parkjainkat érintő lehetőségek ismertetése is. Egy-egy tábor nemcsak élményt adhat a gyermekeknek, de a közösségre is jótékony hatása lehet, pozitívan alakíthatja a pedagógus–gyermek-kapcsolatot, hiszen ezekben a helyzetekben mindenki egy más oldalát is meg tudja mutatni, mint az iskola falai között. A pedagógusok terheinek csökkentéséhez nagyban hozzá tudnak járulni azok az erdei iskolák – legyenek azok nemzeti parki minősített vagy hagyományos táborok –, amelyekben az ott dolgozó szakemberek, erdészek, nemzeti parki szakemberek helyi állat- és növényismereti tudásukkal, módszertanukkal még színesebbé, élvezetessé tehetik a tábort úgy, hogy a pedagógus segítségére vannak a programok biztosításával.

Irodalom

1995. évi LIII. törvény a környezet védelmének általános szabályairól

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99500053.tv> (letöltés ideje: 2023. 11. 03.)

Bakony-Balaton Geopark

<http://www.geopark.hu/home/nemzeti-parkunk-programjai> (letöltés ideje: 2023. 11. 03.)

Balaton-felvidéki Nemzeti Park

<https://www.bfnp.hu/hu/erdei-iskolak> (letöltés ideje: 2023. 11. 03.)

Erdei iskola minősítés dokumentumai (2012).

[https://xn--krnyezetvdelem-](https://xn--krnyezetvdelem-jkb3r.hu/sites/default/files/media/docs/erdeiiskola_minositese_2013.pdf)

[jkb3r.hu/sites/default/files/media/docs/erdeiiskola_minositese_2013.pdf](https://xn--krnyezetvdelem-jkb3r.hu/sites/default/files/media/docs/erdeiiskola_minositese_2013.pdf) (letöltés ideje: 2023.11.03.)

Farkasgyepű Tüdőgyógyintézet

<https://fgyepu-tudokorhaz.hu/tortenet> (letöltés ideje: 2023. 11. 03.)

Gerlits S. (1913). Az erdei iskola. In: *A gyermek. A Magyar Gyermektudományi Társaság közlönye*. 7. 5. Budapest, 321–332.

Gyermekvasút

<https://gyermekvasut.hu/page.php?61> (letöltés ideje: 2023. 11. 03.)

- Gyulai Aladár (1933). A szabadlevegős iskolák jelene és jövője. In: *Néptanítók Lapja és Népművelési tájékoztató*. **66**. 16. Budapest. 119–125.
- Halácsy Á., Saly E. és Victor A. (2014a). *Erdőélmény*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Halácsy Á., Saly E. és Victor A. (2014b). *Ökovasút*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Hortobágyi K. (1993). *Újjászülető erdei iskolák Magyarországon*. Iskolakultúra. **3**. 13-14. 85–90.
- KOKOSZ, Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége www.kokosz.hu (letöltés ideje: 2023. 11. 03.)
- Kovács-Németh M. (2010). *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft. Kiadó, Pécs.
- Kraker A. (2018). *Környezeti oktatócsomagok szerepe a magyarországi környezeti nevelésben*. Módszertani Közlemények: Tanítók és Tanárok számára 2012-2018. 4. sz. 41–51.
- Kraker A. (2019). Környezeti nevelési oktatócsomagok Magyarországon. In: Karlovitz, János Tibor és Torgyik, Judit (szerk.) *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. Komárno, Szlovákia: International Research Institute. 44–54.
- Kraker A. (2022). Környezeti nevelési oktatócsomagok alkalmazási lehetőségei online térben. In: *HERA Évkönyvek: A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületének Évkönyvsorozata: Tanuló társadalom, oktatás járvány idején*. 205–218.
- Kraker A. (2023). *A környezeti oktatócsomagok és élményalapú módszerek szerepe a fenntarthatóságra nevelésben*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.
- Lehoczy J. (1999). *Iskola a természetben avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. Raabe Klett Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Leskó G. (2017). *Az erdei iskola környezeti attitűd formáló hatása*. Doktori értekezés. Soproni Egyetem, Sopron.
- Magyar Nemzeti Parkok*
<https://magyarnemzetiparkok.hu/erdei-iskolak/> (letöltés ideje: 2023. 11. 03.)
- Ormos B. (2002). Megalakul az OEE Erdészeti Erdei Iskola Szakosztály. In: Ormos Balázs (szerk.): *Erdészeti Erdei Iskolák*. Országos Erdészeti Egyesület, Budapest. 5–15.
- Országos Erdészeti Egyesület*
<https://www.oee.hu/szakosztalyok/eei> (letöltés ideje: 2023. 11. 03.)
- Sárközi Zoltán (1967). *Magyar Általános Köszénbánya Rt. I-II. Repertórium*, Magyar Országos Levéltár, Budapest.
- Schróth, Á. (2004). *Környezeti nevelés a középiskolában*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Szűts-Novák R. (2019). A pedagógia reformja? Imre Sándor (1877-1944) gondolatai a reformpedagógiáról. In: Tóth, Péter; Benedek, András; Mike, Gabriella; Duchon, Jenő (szerk.) *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül: Az I. Szakképzés és oktatás: Ma-Holnap Konferencia tanulmánykötete*. Budapest, Magyarország: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék (2019) 31–39.
- Szűts-Novák R. (2021). A nőnevelés és feminizmus dilemmája Gyertyánffy István pedagógiájában. In: Medovarszki, István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok*. Békéscsaba, Magyarország: Magánkiadás (2021) 242 p., 15–29.
- Szűts-Novák R. (2023). *A nemi egyenlőtlenségek áthidalásának kísérlete: A reformpedagógia jelentős magyar női alakjai: Nemesné Müller Márta és Családi Iskolájának körei*, Civil Szemle. Különszám. 163–174.

A roma szakkollégiumok hallgatóinak jövőképe

Vargáné Orgován Vivien

Bevezetés

Kutatásomban a roma/cigány származású, jelenleg felsőoktatási képzésben részt vevő fiatalok jövőképeinek vizsgálatával foglalkozom. A hazai szakirodalomban több kutatás foglalkozott már a témával (*Pusztai*, 2004; *Gereben és Lukács*, 2017; *Elekes*, 2015; *Lukács*, 2018), azonban jelen kutatásban a Magyarországon működő Roma Szakkollégiumi Hálózat hallgatóinak jövőbeni terveire, elképzelt munkahelyeire, családalapítási szándékaira kíváncsiak vagyunk rávilágítani, továbbá arra, hogy mennyire marad meg az identitásuk a felsőoktatási tanulmányaik során. Kutatásom témájának kiválasztásában nagy szerepet játszott saját életutam és az, hogy jómagam is évek óta tagja voltam a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatnak. Ez a rendszer meghatározó része az életemnek, és nagy hatással volt a jövőképem kialakulására. Az sem elhanyagolható szempont, hogy a felsőoktatásban tanuló roma/cigány fiatalok kb. 70-80%-a ennek a hálózatnak a tagja. Kutatásom aktualitását adja, hogy a szakkollégiumi hálózat által segített roma/cigány és hátrányos helyzetű egyetemisták egyre nagyobb számban szerzik meg diplomájukat, és mindez lehetőséget biztosít arra, hogy a roma fiatalok könnyebben illeszkedjenek be a többségi társadalomba. Ez a hálózat továbbá abban is segíti a roma hallgatókat, hogy hogyan dolgozzanak együtt a nem roma társaikkal az egyetemi létben és a munkaerőpiacon is. Kutatásom során elsősorban arra keresem a választ, hogy amikor jövőbeli terveikről kérdezzük a roma/cigány fiatalokat, mit tekintenek a társadalom által elvárt normáknak, a megfelelő értelmiségi élet legfőbb tényezőinek, és ezt a jövőképet mennyire látják összeegyeztethetőnek a kultúrájukban elvárt családdalmodellel. Másodsorban pedig arra, hogy a szakkollégisták többségi társadalomhoz és saját csoportjukhoz való viszonyát mennyire jellemzi a bizalom, valamint ez milyen hatással van a jövőképükre. Kutatásom eredményei hasznosak lehetnek azoknak a roma/cigány fiataloknak, akik a közeljövőben kerülnek felsőoktatásba vagy lépnek ki a munkaerőpiacra. Kutatásom egy mintázatot ad majd arról, hogy a roma/cigány fiatalok értelmiségivé válásának útján hol lehetnek a mélypontok, illetve mikor és hol lehet és kell beavatkozni az életükbe annak érdekében, hogy sikeressé tudjanak válni.

Ki a cigány?

Kutatásom bemutatásához úgy gondolom, hogy elengedhetetlen néhány fontos fogalom megemlítése, kiemelten a roma és cigány kifejezések, amelyeket dolgozatomban jelentésmegkülönböztetés nélkül, szinonimaként fogok használni.

Elsősorban azt tekinthetjük cigánynak, aki annak vallja magát, ezt részletesen az 1993. évi LXXVII. törvény rendelet határozza meg. A Magyarországon 10 évente megtartott népszámláláson a magyar állampolgároknak lehetőségük van arra, hogy nyilatkozzanak hovatartozásukról. Azon személyek esetében, akik az önbevallás során magukat cigánynak vallják, az ő etnikai büszkeségükről, identitásőrzésükről beszélhetünk. Másodsorban azt tekintjük cigánynak, akit a környezete annak tart. Ez egy szubjektív kutatói módszer, mivel maga a kutató dönti el, hogy ki a cigány, és ki nem. Napjainkban országos reprezentatív vizsgálatokkal igyekeznek feltérképezni a magyarországi cigányság lélekszámát. Harmadsorban az a cigány, akit a többi cigány annak tart. Ez a meghatározás igyekszik kiegyenlíteni az objektív önbevalláson alapuló alacsony létszám és a szubjektív meghatározásból kapott realisabb lélekszám közti különbséget. Azonban a definíció már hibás abból a szempontból, hogy mi alapján döntjük el, hogy kik a „többi cigányok”. Pontosan ez okból ezt az eljárást csak egy adott településen belüli viszonyok felmérésére használják. A cigány identitás és általában az identitás alatt egy csoporttal, annak kultúrájával való azonosságvállalást értjük. Ebben az értelemben a cigány identitás mint olyan mindig is létezett, ugyanis a cigányok a történelem során mindig tőlük különböző népcsoportok és a hozzájuk tartozó kultúrák között éltek. Így a cigányság és a velük érintkező népcsoportok között állandó kulturális különbségek álltak fenn, ahogyan napjainkban is. A 20. század második felében kezdett el megjelenni az első értelmiségi cigány réteg, akik felfedezni vélték azt a tényt, hogy kultúrájuk el van hanyagolva, nincs ápolva, így indult el a cigány kultúra gondozása, a régi szokások beemelése a hétköznapi életbe (Balogh és Fábíánné, 2012; Kertesi és Kézdi, 1998).

Szocializáció a roma családokban

Néprajzi megközelítések szerint három családtípust különböztetünk meg: a monogám család olyan családszerkezetre utal, amelyben férfiak és nők esküsznek meg. Poligám családokról beszélünk, ahol egy férfi több nőt vesz feleségül. Amikor egy nő több férfihez megy hozzá, az a poliandrén családstruktúra, mely a legszokatlanabb családtípus (Bodonyi és mtsai., 2006).

A tanulmányaim során nyilván többször találkoztam ezekkel a fogalmi meghatározásokkal, és a kutatási témámból kiindulva felmerült a gondolat, hogy vajon a cigány családok tekintetében történt-e változás a családszocializációt tekintve. Érintette-e modernizáció azt a hagyományos cigány családmodellt, melyet én személy szerint nagyszüleim meséiből ismertem meg?

Egy 2010-ben elvégzett kutatás eredményeiben megtaláltam a választ. A tanulmány azt vizsgálta, hogy a társadalmi változásokhoz való alkalmazkodás során kialakult vegyes családváltozatok hogyan különböznek és hasonlítanak a roma és a nem roma családokhoz, és hogyan lehet a roma családokat rétegezni a családváltozások fő típusai szerint. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a cigányságon belül van egy asszimilálódott csoport, amelyre ugyanúgy jellemzőek

a többségi társadalomra jellemző családátalakulások. Ebben a csoportban nem volt különbség a családi átalakulások alapvető folyamataiban a nem cigány családokhoz képest. Azok a tendenciák, amelyek a nem cigány családokat is megformálták, úgynevezett hibrid kultúrákat eredményeztek a cigány családokban. Az egyes családok hagyományai, a tradicionális és nem tradicionális modern családi élet elemei összefonódva jelentek meg a kutatásban részt vevő cigány családok szocializációs rendszerében (*Boreczky és mtsai.*, 2010).

A hagyományos cigány családi életre jellemző vonásokat ezekben a családokban felváltották a napjainkban a modern család jegyeiként ismert sajátosságok. Az apa a kenyérkereső és a tekintély legfőbb kifejezője. Itt a gyermekek helyes viselkedését és szabadidejét egyértelmű elvárások és korlátok jellemzik, amelyek között a sorrend, a feladatok ellátása, az őszinteség és az alkalmazkodás nagyon fontos érték.

A családon belül a fiatalságot távol tartják a napi problémáktól, megtörtént a szülői és gyermekvilág különválasztása. A nevelési sajátosságokban jól megfigyelhető az erőteljes változás. Ezekben a családokban egyáltalán nem jellemző, hogy a gyermekek korlátozások nélkül nevelődnek. Ezek a szülők nem határolódnak el a szigortól és a büntetéstől, inkább kialakult az a fajta nevelési sajátosság, hogy apa az engedékenyebb, anya a szigorúbb (vagy éppen ellenkezőleg), de a gyermek tisztában van a szülői elvárásokkal. A szerepszocializáció sem hagyományos módon jelenik meg ebben a csoportban. Továbbra is a nők elsődleges feladata a gyermeknevelés, de a korábban női szerephez hozzáfűzött munkafolyamatokból a családok férfi tagjai is kiveszik a részüket.

Nem utolsósorban megemlítendő, hogy az említett cigány csoportban a tanuláshoz való viszony is változott. A csoporton belül még az analfabéta szülők is fontosnak tartják a tanulást, hogy iskolába járjanak a gyermekek, és hogy a tanultabb, idősebb gyermekek felügyeljék a kisebbek megfelelő tanulási előrehaladását. A szülők többsége fontosnak tartja az iskolai teljesítést, csupán néhány család volt, ahol ez a fajta érték nem jelent meg. Az viszont említésre méltó, hogy a kutatásban részt vevő családoknak csak kis százalékára volt jellemző, hogy a gyermek kizárólagos feladata a tanulás (*Boreczky és mtsai.*, 2010).

Roma Szakkollégiumi Hálózat

Ma a legismertebb felsőoktatási tehetséggondozó program a szakkollégiumi rendszer. Kardos (2012) szerint a szakkollégium mint fogalom megjelenése összekapcsolható a Népi Kollégiumok Országos Szövetségével. A Roma Szakkollégiumi Hálózat megvalósítása lényeges oktatáspolitikai döntés a hazai roma/cigány népesség esélynövelő támogatása érdekében. A hálózathoz 11 szakkollégium tartozik, egyházi és felsőoktatási fenntartásúak. A szakkollégiumokban közel 300 rászoruló, nehéz körülmények között élő, javarészt felsőoktatásban tanuló cigány fiatal komplex támogatását végzik (*Forray*, 2016).

A keresztény roma szakkollégium egyedülálló kezdeményezés Európában. A különböző egyházak hálózatot alkotnak, és szoros együttműködésben dolgoznak a célok megvalósításáért. A felsőoktatási intézmények nem csupán háttérintézmények a szakkollégiumok számára, hanem stratégiai partnerek is, amelyek széleskörűen dolgoznak együtt (Forrai, 2014). A roma szakkollégiumok fenntartó intézményei a református, a jezsuita, a görögkatolikus és az evangélikus egyházak (Forray és Marton, 2012).

A keresztény roma szakkollégiumok célkitűzése

A romák és nem romák együttélése hazánk jövője szempontjából egy lényeges kérdés. A keresztény roma szakkollégiumok létrehozásának legfőbb célja, egy olyan roma értelmiségi réteg képzése, akik együtt tudnak és akarnak is gondolkodni, illetve aktívan tevékenykedni a roma és nem roma társaikkal. A szakkollégista hallgatók amellett, hogy szakmájukban kimagasló eredményt szeretnének nyújtani, leendő felelős értelmiségiként társadalmi küldetést is vállalnak. A szakkollégiumok céljaival azonosulni tudó roma és nem roma hallgatók a szakmabeli tudás, az identitás és önismeret fejlesztésén túl lehetőséget kapnak konkrét tevékenységekben a társadalmi felelősségvállalásra. Segíthetik a cigányság integrációját, a működő együttélést idézhetnek elő (Forrai, 2014). A kettős megközelítés szerint, a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi törvény 54. §-a rögzíti a szakkollégiumokra vonatkozó kötelezettségeket. A kettős megközelítés szerint egyfelől a tehetséges vagy kiemelkedő képességű hallgatók, másfelől a hátrányos helyzetű hallgatók szakmai és tudományos fejlődésének támogatása a cél. Konkrétan a roma szakkollégiumok jellemzőit a jogszabály nem részletezi, viszont a finanszírozó pályázati forrás meghatározza a bevonható hallgatók körét. Az egyik kritérium, hogy a leendő szakkollégistának igazolnia kell hátrányos helyzetét. Amennyiben a hallgató nem tudja a megfelelő dokumentummal ezt igazolni, vagy nem hátrányos helyzetű, nem kap automatikus elutasítást, azaz nem kizáró ok a dokumentum hiánya, inkább előny a megléte. A másik kritérium, hogy a leendő szakkollégista cigány származású legyen, és önkéntesen nyilatkozzon cigány származásáról. Nem roma hallgatók is jelentkezhetnek és lehetnek szakkollégisták, viszont a számuk nem haladhatja meg az összes felvételt nyert hallgató 35%-át (Varga, 2013).

A tanulmányi program

A Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat Alapító okirata meghatározza azokat a kötelező elemeket a tanulmányi programmal kapcsolatban, amelyek minden egyházi (felekezeti) roma szakkollégium tevékenységének alapjai. A moduláris felépítésű tanulmányi programnak három eleme van: kulturális modul, spirituális modul, közismereti modul. A kulturális modul legfőbb célkitűzése a kettős identitás építése szakmai oktatás és kulturális programokon való részvétel által. A cigány-magyar népismeret, történelem és kultúra által megérteni a

kölcsönös függést, történelmi egymásrautaltságot a békés együttélés szemléletének reményében. A spirituális modul áthatja a kulturális közösségi életet a képzés tartalmának egészében. Célja, hogy a hallgatók elmélyüljenek hitükben, valamint egyházismereti, bibliaismereti jártasságot szerezzenek. Végül a közismereti modul célja, hogy a szakkollégium hallgatói biztos alapokkal lépjenek majd ki a felsőoktatásból a munkaerőpiacra. Az önértékelés, önkritika és szociális kompetencia fejlesztésén túl idegen nyelvi, informatikai képzésben is részesülhetnek a hallgatók (Forrai, 2011; Jenei és Kerülő, 2016).

A roma szakkollégistákat vizsgáló kutatás bemutatása

Kutatásomat 2021-ben kvantitatív módszerrel végeztem. Az alapsokaságot az aktív roma szakkollégiumi hallgatói jogviszonnyal rendelkezők képezték. A mintavétel teljes körű volt. A szükséges engedélyek beszerzése után a saját készítésű, önkitöltős kérdőívet az ország összes roma szakkollégiumába eljuttattam, összesen 300 hallgató részére. A járványügyi helyzet miatt a mérőeszköz online módon került kitöltésre. A visszaérkezett és érvényesen kitöltött kérdőívek száma 201. A kérdőív a demográfiai adatokra és a társadalmi háttérre vonatkozó kérdésblokkok mellett a jelenlegi tanulmányaikra, a jövőbeni munkájukra és magánéleti terveikre vonatkozó kérdéseket tartalmazott. A vírushelyzetet figyelembe véve a kikérdezés online formában történt. Az adatok elemzéséhez SPSS statisztikai programot és leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztam.

Hipotéziseim

H₁: Feltételezésem szerint a felsőoktatásban részt vevő roma hallgatók családi hagyományokhoz és értékekhez való viszonyulása nem változik társadalmi mobilitásuk során.

H₂: Azt feltételezem, hogy a roma értelmiségiek karrierépítésében nagy akadályt jelent a többségi társadalomba vetett kölcsönös bizalom hiánya.

H₃: Feltételezem, hogy az értelmiségivé váló, sikeres romák etnikai identitása bizonytalanná válhat.

A kutatási minta általános jellemzői

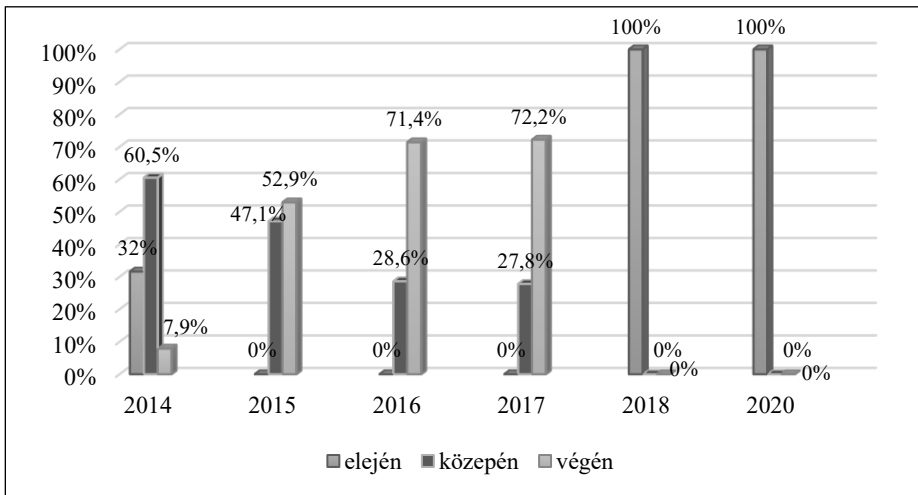
A kérdőívet 201 hallgató töltötte ki, akik valamely Magyarországon működő roma szakkollégium tagjai. A Roma Szakkollégiumok Egyesületének minden szakkollégiumából kaptam vissza kérdőívet. Szám szerint 31 fő (15,4%) a nyíregyházi Evangélikus Roma Szakkollégium tagja, 21 fő (6%) a miskolci Görögkatolikus Roma Szakkollégium tagja, 12 fő (6%) a debreceni Szent Miklós Görögkatolikus Szakkollégium tagja, 10 fő (5%) a debreceni Wáli István Református Cigány Szakkollégium tagja, 18 fő (9%) a Lippai Balázs Roma

Szakkollégium, Hajdúböszörmény tagja. További 25 fő (12,4%) a Budapesti Református Cigány Szakkollégium tagja, 29 fő (14,4%) a budapesti Jezsuita Roma Szakkollégium tagja, 22 fő (10,9%) a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium tagja. Illetve 9 fő (4,5%) az Egri Roma Szakkollégium, 12 fő (6%) a Pécsi Evangélikus Roma Szakkollégium tagja, 12 fő (6%) a Kaposvári Roma Szakkollégium tagja. A kérdőívet kitöltők nemi arányának megoszlását tekintve 82 fő férfi (40,8%) és 119 női (59,2%) hallgató töltötte ki a kérdőívet. Az átlagéletkor 21 év, a legfiatalabb hallgató 18 éves, a legidősebb pedig 28 éves volt.

A válaszadók közül 82 fő (40,8%) férfi hallgató volt, aki roma/cigány származásúnak vallotta magát, míg a női 119 fő (59,2 %) hallgató közül 5 fő nem vallotta magát roma/cigány származásúnak. Ez azért is lehetséges, mert ahogyan már említettem, roma szakkollégiumi tag lehet csekélyebb százalékban hátrányos helyzetű nem roma/cigány származású hallgató is.

A kérdőívben megkérdeztem a hallgatókat szüleik iskolai végzettségéről. Az édesanyák 5%-a, míg az édesapák csupán 3%-a alacsony iskolázottságú (kevesebb mint 8 befejezett osztállyal rendelkezik). A diplomás szülők aránya viszonylag magas, az anyák 11,4%-a és az apák 6%-a rendelkezik diplomával. Az édesanyák körében az érettségi jelenik meg a legmagasabb számban, 25,9%-ban. Az édesapák körében a szakmunkásképző a legelterjedtebb, 35,8%-ban.

1. ábra: A tanulmányok kezdete a jelenlegi képzés függvényében, $p = 0,000$ ($N = 201$)



Forrás: saját szerkesztés

Az 1. ábrán látható, hogy hol tartanak jelenleg a képzésükben a hallgatók, és hogy mikor kezdték tanulmányaikat. A diagramról leolvasható, hogy azon hallgatók közül, akik 2014-ben kezdték tanulmányaikat, 31,6% a képzés elején tart, 60,5% a közepén és 7,9% a végén. Mivel ők kezdték a legkorábban tanulmányaikat, azt gondolnánk, hogy többségük már a képzésük végén tart. Azonban jelen állás

szerint valószínű, hogy azért tartanak a képzésük elején vagy közepén, mert továbbtanultak mesterképzésben vagy esetleg doktori képzésben, vagy esetleg csúsztak a képzésük során. A 2015-ben, 2016-ban és 2017-ben kezdett tanulók közül senki sem tart a képzése elején. A 2015-ben kezdők közül 47,1% a közepén és 52,9% tanulmányainak befejezésénél tart. A 2016-ban kezdők közül 28,6% a képzésük közepén, míg 71,4% már a végén tart. A 2017-ben kezdő hallgatók 27,8%-a a képzésük közepén, és többségük (72,2%) a végén tart. A 2018-ban és 2020-ban kezdő hallgatók közül mindenki a képzése elején tart. A szakkollégisták körében a pedagógiai szakirány a legkedveltebb, ugyanis 42,8%-ban tanulnak valamilyen pedagógia szakon. Ezen belül is a legelterjedtebb a tanító, az osztatlan tanári, a szociálpedagógia, a csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint mesterképzésként megjelent a neveléstudomány is. A második legkedveltebb az egészségügyi szakirány a hallgatók körében, 13,9%-ban. Ezen belül is főként a diplomás ápoló, szülésznő, mentőtsiszt és az általános orvos jelent meg. A kérdőívet kitöltő hallgatók 7%-a tanul szociális ágazatban, 6,5% mérnöki szakirányon, valamint 6%-uk bünyügyi nyomozó szakirányon. A továbbiakban megjelent még csekély számban a gazdálkodás- és menedzsment, a turizmus és vendéglátás, a romológia, a közgazdaságtan, az informatika, a zeneművészet és a pszichológia.

A szakkollégiumi tagság kezdetét vizsgáltam a tanulmányok kezdetének függvényében. Azon hallgatók közül, akik 2014-ben kezdték felsőfokú tanulmányaikat, 7 fő 2020-ban, 27 fő 2019-ben, 2 fő 2018-ban, 1 fő 2017-ben, míg a kezdés évében csupán 1 fő csatlakozott a szakkollégiumi hálózathoz. Ezek az adatok nagyon érdekesek, hiszen csak 5 és 6 évvel később csatlakozott a legtöbb hallgató a szakkollégiumba a felsőfokú tanulmányok megkezdése után. Ennek oka lehet a továbbtanulás, az esetleges lemorzsolódás vagy csupán csak az információ, lehetőségek tudatának hiánya. Vannak olyan hallgatók, akik hamarabb voltak a szakkollégium tagjai, mint ahogyan elkezdték tanulmányaikat. Ez abból adódhat, hogy többen valószínűleg a jelenlegi tanulmányaik kezdetét adták meg, ami esetlegesen lehet a mesterképzésbe vagy doktori programban való lépés kezdete. A továbbiakban jellemzőbb, hogy a tanulmányok kezdete után már egy évvel csatlakoztak a szakkollégiumokhoz a hallgatók.

A kérdőívemben feltettem a hallgatóknak a kérdést, hogy honnan is hallottak a szakkollégiumi hálózatról. A legmagasabb számban (30%) a barátokról, szomszédoktól. Ezért is lehetséges az egy-két évvel későbbi csatlakozás. A megkérdezettek 26%-a családjától, rokonaitól, 25%-a az internetről, 19%-a pedig a tanároktól, osztálytársaktól hallott a szakkollégiumokról.

Roma hallgatók viszonya a tradíciókhoz

Az első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a felsőoktatásban részt vevő roma hallgatók családi hagyományokhoz és értékekhez való viszonyulása nem változik társadalmi mobilitásuk során. Ezt megvizsgálandó, a kérdőívben

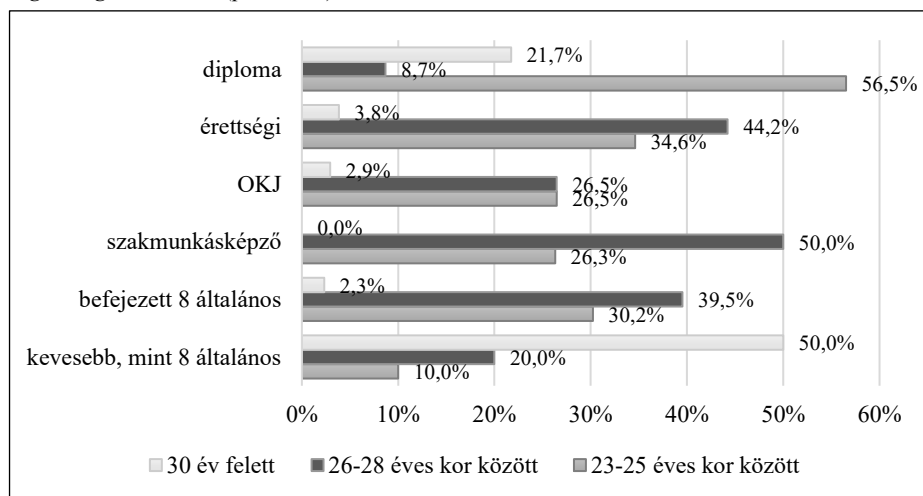
megkérdeztem, vannak-e olyan szokások és értékek a hallgatók családjában, amelyeket továbbadnának gyerekeinek.

A kérdőívet kitöltő szakkollégisták 23,9%-a nem szeretne semmilyen szokást, családi hagyományt továbbadni gyermekének, kétharmaduk azonban biztosan tervezi ezt. A megkérdezettek 19,9%-a nem talált családjában olyan értéket, amelyet előnyben részesítene majd saját családjában. Mivel a szakkollégiumokban minimális százalékban vannak nem roma/cigány hallgatók is, ők csak a szakkollégiumi közösségben tapasztalják ezeket a szokásokat, értékeket, viszont saját közvetlen családjukban nem szeretnék beépíteni. Azonban roma/cigány hallgatók között is vannak olyan hallgatók, akik nem szeretnék semmilyen autentikus szokást, értéket a családjukba beolvasztani. A roma/cigány hallgatók többsége (76,1%) mindenképp szeretne a családjában is meglévő szokásokat továbbadni majd születendő gyermekei számára. Az értékek átadását tekintve magasabb az aránya azoknak, akik szeretnék továbbadni valamilyen értéket, amely a családjukban is jelen van. A hallgatók nagyon sok szokást, hagyományt és értéket felsoroltak, melyeket tovább szeretnék adni gyermekeiknek is. Fontosnak tartják mint szokást az ünnepek (húsvét, karácsony, születésnap, névnap) együttes ünneplését, hogy karácsonykor mindig legyen együtt a család. *„December 23-án süljön a dagadó és együtt öltöztessük fel a családommal a karácsonyfát.”* (22 éves, férfi)

Mindenekelőtt szeretnék a szakkollégisták, hogy a gyermekeik beszéljék a cigány nyelvet, tanulják meg a hagyományörző cigány táncot. Az sem elhanyagolható, hogy többen bizakodnak abban, hogy lányaik megtanulják majd a *„cigány, ízes”* ételek elkészítését, és hogy kellően ellátják majd családjait. Megjelentek a női szerepek, a család ellátása, a gyermekek nevelése. A hagyományok mellett értékeket is megfogalmaztak a hallgatók, melyeket szintén továbbadnának gyermekeiknek, azonban a hagyományok, szokások és értékek nagyon szorosan összefüggenek. A hallgatók többen szeretnék értékeket átadni gyerekeiknek, mint szokásokat. Többen is a nyelvet, a kultúrát mint értéket említették. A tanulás a családban központi értéként jelent meg a szakkollégista hallgatók körében, szinte mindenki szeretné, ha gyermeke is továbbtanulna, és diplomát szerezne. Fontos értéként említették az őszinteséget, a tiszteletet, a becsületet, az összetartást és a hitet. A vallás gyakorlását, a templomba járást is szeretnék majd a jövőben előnyben részesíteni. Lényeges momentumként jelent meg a női szerep fontossága, lényegessége. Ahogyan már a hagyományoknál is említettem, ezek az értékek és a hagyományok nagyon szoros összefüggésben vannak. Mindkét kérdésnél a család az első helyen szerepel, számukra a család a minden, és fontos, hogy mindent közösen, együtt éljenek meg a családtagok. Azonban a párkapcsolati tendenciában visszaköszön az országos tapasztalat, miszerint a férfiak nagyobb arányban egyedülállók: a megkérdezett férfiak fele, a nők kevesebb mint harmada nélkülözi a partnerkapcsolatot. A mintába került fiatalok közül tartós kapcsolatban (házasság, együttélés) kevesen élnek (egyaránt 5-5%), de a nők kétszer annyian, mint a férfiak.

Az első gyermek vállalásának időzítése jóval korábbra datálódik, mint az első gyermek megszületésének országos átlagéletkora, de megelőzi a fiatalok jövőterveiben szereplő életkort is (vö. Engler, 2015; 2016; 2018). Az általam megkérdezett fiatalok háromnegyede legkésőbb 28 éves korig tervezi a családalapítást, egynegyede a húszas éveit utolsó két évében, a 30 év felett tervezők aránya elenyésző. Szignifikáns összefüggés mutatkozik a nemek és a szülők iskolai végzettsége szerint. Érdekes jelenség, hogy noha a férfiak jóval nagyobb arányban egyedülállóak, mégis ők szeretnék korábban gyermeket vállalni, a nők valamennyire későbbre halasztják ezt. Ebben szerepet játszhat az is, hogy a roma életúthoz képest felvállalt eltérő iránytól (nő létükre továbbtanulnak) nem akarnak eltérni, azaz be szeretnék fejezni tanulmányaikat. Ugyanakkor jól látszik, hogy a hagyományos értékrendet nem rendelik alá karrierterveiknek, hiszen a többségi társadalomhoz képest így is évekkal korábbra teszik a családalapítási szándékot.

2. ábra: A roma fiatalok gyermekvállalási terveinek időzítése az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége szerint, % ($p = 0,000$)



Forrás: saját szerkesztés

Lényeges megvizsgálni a szülők iskolai végzettségével kapcsolatos összefüggéseket, hiszen a családból hozott minták, illetve a szülők irányadása a család és továbbtanulás kérdésében meghatározó a gyermekeik szülővé válásában. A 2. ábrán az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét és a válaszadó gyermekvállalásának időzítését látjuk kirajzolódni. Az erős szignifikáns összefüggés meglepő eredményt mutat: a diplomás anyák gyermekei között találjuk azokat, akik a korai években tervezik az első gyermeket, a legalacsonyabban iskolázottak között pedig azokat, akik legkésőbb. Meg kell jegyeznünk, hogy a mintába kerültek között mindkét csoport alacsony arányban jelenik meg (előbbi 10%, utóbbi 5%). Azonban a nagyobb létszámú csoportokban (befejezett általánostól érettségizettig) is látszik az elmozdulás: magasabb

végzettség esetén korábbra tervezett gyermekvállalás. Az édesapák végzettségére lefuttatott adatsor hasonló képet mutat, ugyanilyen szignifikanciaszinttel. Elképzelhető, hogy a fiatalok így próbálják meg összeegyeztetni a hagyományos és modern életutat: megőrizni valamelyest a cigányságra jellemző korai családalapítást (habár így is közel egy évtizedes késésről beszélünk), de megszerezni a vágyott végzettséget is.

A megkérdezettek többsége három (40%) vagy két (37%) gyermeket tervez, 16%-uk gondolkodik egy gyermekben, a fennmaradó hányad pedig háromnál több gyermekben (nem volt olyan válaszadó, aki egyáltalán nem vágyik gyermekre). Férfiak és nők erről a kérdésről hasonlóan vélekednek, nem volt szignifikáns eltérés nemek szerint a gyermekszám tekintetében. Az anya végzettsége szerinti erős összefüggés azt mutatja, hogy az iskolázottság emelkedésével a tervezett gyermekszám is emelkedik. Kivételt jelent a 8 általánost be nem fejezettek csoportja, ahol eleve magasabb a tervezett gyermekszám. Az életkori időzítéshez hasonlóan itt is azt látjuk, hogy az iskolázott anya nemhogy visszafogja, hanem egyenesen motiválja a fiatalok gyermekvállalási hajlandóságát. Az apák végzettségét tekintve ebben az esetben már eltérést látunk. A magasabban iskolázott édesapák gyermekei kisebb családban gondolkodnak. Úgy látszik tehát, hogy a szülők iskolázottsága ellentétes módon befolyásolja a szándékot: az apák továbbtanulása a fiatalban inkább a karrier előtérbe helyezését eredményezi, mint az anya tanulási életútja.

Összességében a hipotézisem beigazolódott, ugyanis 76,1% szokásokat, hagyományokat és 80,1% pedig értékeket is szeretne majd saját családjából továbbadni gyermekeinek. A szakkollégista hallgatók a cigány kultúra legcsekélyebb részét is szeretnék megtartani és továbbvinni további életükben. A fontos értékek, hagyományok, mint a tanulás, a családcentrikusság, nagyon fontosak a hallgatók számára. Mivel a tanulás értéként jelenik meg a cigány családok életében, fontos a karrier, a továbbtanulás. Azonban a gyermekvállalás szempontjából fontosabbnak tartják a családalapítást, és próbálják összeegyeztetni a tanulással. A hagyományos cigány családokra jellemzően a szakkollégista hallgatók többsége 2 vagy 3 gyermeket szeretne. Összességében a hallgatók hagyományokhoz való viszonyulását nem befolyásolja a felsőfokú képzés és a társadalmi ranglétrán való előrelépés.

Roma értelmiségiek a többségi társadalomban

A második hipotézisemben feltételezem, hogy a roma értelmiségiek karrierépítésében nagy akadályt okoz a többségi társadalomba vetett kölcsönös bizalom hiánya.

1. táblázat: A társadalom bizalmának fontossága a társadalomba vetett bizalom függvényében (%) $N = 201$

Mennyire fontos Önnek, hogy a többségi társadalom bizalommal forduljon önhöz?	Ön mennyire bízik a többségi társadalomban?				
	<i>egyáltalán nem</i>	<i>inkább nem</i>	<i>is-is</i>	<i>inkább bízom</i>	<i>teljes mértékben</i>
egyáltalán nem fontos	0%	0%	100%	0%	0%
kevésbé fontos	55,6%	33,3%	11,1%	0%	0%
inkább fontos	0%	0%	55,2%	44,8%	0%
nagyon fontos	5,4%	10,1%	28,9%	31,5%	24,2%

Forrás: saját szerkesztés

Az 1. táblázatban jól látható, hogy azon hallgatók, akiknek nem fontos, hogy a társadalom bizalommal forduljon hozzájuk, egyáltalán nem bíznak a társadalomban. Azonban érdekes, hogy akiknek fontos a társadalom bizalma, ők nem mindig bíznak a társadalomban, tehát a társadalomba vetett bizalmuk ingadozó. Ugyanakkor akiknek nagyon fontos a társadalom bizalma, ők bíznak is a társadalomban. Érzékelhető tehát, hogy próbálják kivívni a társadalom bizalmát, s ezzel együtt ők is bizalmat szavaznak a többségi társadalomnak. A nők számára sokkal fontosabb, hogy a többségi társadalom bizalommal forduljon hozzájuk: ötfokú skálán átlagosan 4-es értéket ér el a nőknél, férfiaknál 3,7 ($p = 0,007$). A többségi társadalomba vetett hit is magasabb a nőknél (3,5), mint a férfiaknál (3,4). A szülők iskolai végzettsége szerint nem kapunk egységes képet (lásd 2. táblázat). A többségi társadalom válaszadó felé való bizalmának fontossága egy ideig (OKJ) növekszik az anya iskolázottságával, majd csökkenni kezd. Az apa végzettségénél éppen ellentétesen alakul a fontosság megítélése: csökken (OKJ-ig), majd növekedni kezd. Ebből az sejthető, hogy az apa kvalifikáltsága (ti. érettségi és diploma) erőteljesebben növeli a fiatal beilleszkedési vágyát, bizalmi elfogadottságát, mint az anyáé. Utóbbiból talán sejthető az is, hogy a képzettség roma nők kevésbé elfogadottak, ezt érzékelik gyermekeik.

2. táblázat: A bizalom mértéke a szülő iskolázottsága szerint, átlag ötfokú skálán ($p = 0,20$ és $0,018$)

Iskolai végzettség	Édesanya		Édesapa	
	<i>Mennyire fontos Önnek, hogy a többségi társadalom bizalommal forduljon Önhöz?</i>	<i>Ön mennyire bízik a többségi társadalomban?</i>	<i>Mennyire fontos Önnek, hogy a többségi társadalom bizalommal forduljon Önhöz?</i>	<i>Ön mennyire bízik a többségi társadalomban?</i>
kevesebb mint 8 általános	3,90	3,70	3,83	4,33
befejezett 8 általános	3,65	3,53	3,83	3,52
szakmunkás-képző	3,63	3,13	3,76	3,53
OKJ	4,00	4,12	3,30	3,20
érettségi	3,94	3,06	3,89	3,08
diploma	3,78	3,78	4,25	4,00

Forrás: saját szerkesztés

A fiatalok többségi társadalomba vetett bizalma azok körében a legerősebb, ahol az anya és az apa legalacsonyabban vagy legmagasabb szinten iskolázott (az alacsony elemszám miatt az előbbi csoport torzíthat), illetve az anyáknál az iménti „vívásosztó” OKJ-képzés szintén kiemelkedő. Érdekes, hogy az érettségizett szülők gyermekeinek bizalma megrendül a sorrendet tekintve, ami talán a kiemelkedés mértékével magyarázható: elért valamennyit, de nem eleget ahhoz, hogy integrálódjon.

3. táblázat: Értelmiségi aktivitás szándéka a bizalommal való összefüggésben, átlag 5-fokú skálán

<i>Roma értelmiségként szeretne-e hozzájárulni, hogy a roma fiatalok tanulásban, munkában, életben eredményesek legyenek?</i>	Mennyire fontos Önnek, hogy a többségi társadalom bizalommal forduljon Önhöz?	Ön mennyire bízik a többségi társadalomban?
igen	3,81	3,49
nem	4,00	2,80

Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívben megkérdeztem, hogy a válaszadó roma értelmiségiként szeretne-e hozzájárulni ahhoz, hogy a roma fiatalok a tanulásban, munkában, életben eredményesek legyenek (lásd 3. táblázat). Érdekes megfigyelni, hogy azok, akiknél fontosabb, hogy a többségi társadalom bizalommal forduljon hozzájuk (ötfokú skálán 4-es átlag), nem tervezik a fentieket. Akik igen, ott a 3,81 a bizalom igényének átlagértéke. Ez alapján úgy látszik, nem elvárják, hanem tesznek a bizalom és elismerés érdekében saját kisebbségi létükben, mások érdekében is. Ugyanakkor a többségi társadalomba vetett hit magasabb az aktív értelmiségieknél (3,49 szemben a 2,8-cal), ami ezek szerint szükséges az elköteleződésükhöz.

A 4. táblázatban megfigyelhető, hogy azok a hallgatók, akik bíznak a többségi társadalomban, abban is biztosak, hogy Magyarországon fognak élni, azonban azok a hallgatók, akik nem bíznak a társadalomban, ők is Magyarországon szeretnének maradni. Úgy tűnik, hogy a külföldre való költözést, függetlenül attól, hogy bíznak-e vagy sem a társadalomban, semmiképp nem részesítik előnyben. Összevettem a hallgatók bizalmát azzal, hogy mit gondolnak, mit vár el egy roma diplomástól a társadalom. Akik egyáltalán nem szavaznak bizalmat a társadalomnak, ők is úgy gondolják, hogy elvárja tőlük a társadalom, hogy betartsák a törvényeket, környezettudatosan éljenek, fizessék az adót, neveljék a gyermekeiket, és ezzel együtt jó anyagi helyzetet teremtsenek a családjuknak, valamint önkénteskedjenek, és segítsék a nehéz sorsban élő roma/cigány vagy hátrányos helyzetű társaikat. Azok a hallgatók, akik bíznak a társadalomban, az előzőekben említettek mellett úgy gondolják, hogy a társadalom még elvárja tőlük, hogy ne csalják meg házastársukat, képezzék magukat, tanuljanak tovább, és képviseljék a kisebbség érdekeit. Összegezve elmondható, hogy a feltételezés részben beigazolódott, ugyanis akiknek nem fontos a társadalom bizalma, nem is biztosak abban, hogy el tudnak majd helyezkedni a végzettségükkel. Akik nem bíznak a társadalomban, ők sem biztosak az elhelyezkedéssel kapcsolatban. Mindezekkel szemben a roma szakkollégista hallgatók tesznek a bizalom és elismerés érdekében saját kisebbségi létükben és mások érdekében is.

4. táblázat: A bizalom mértéke a lakóhelyválasztás függvényében, átlag 5-fokú skálán

<i>Ön mennyire bízik a többségi társadalomban?</i>	Magyarországon fog élni	Külföldön fog élni	Hazamegy a szüleihez
egyáltalán nem bízom	3,00	1,71	2,00
inkább nem bízom	2,28	2,22	1,39
is-is	2,78	1,93	1,81
inkább bízom	3,15	1,52	1,83
teljes mértékben bízom	3,02	1,51	1,32

Forrás: saját szerkesztés

Roma identitás az értelmiségivé válás útján

Kutatásom során feltételezem, hogy az értelmiségivé váló, sikeres romák etnikai identitása bizonytalanná válhat, az erre vonatkozó kérdésekben a szakkollégium szerepét emeltem ki. Megkérdeztem a hallgatókat, mennyire tartják fontosnak a szakkollégium által nyújtott identitáserősítés tényezőjét. A válaszadók 57,2%-a nagyon fontosnak, 25,4%-a fontosnak, 14,4%-a kevésbé fontosnak és 3% nem tartotta fontosnak az identitás erősítését. Mivel a normák, tradíciók szerves részét képezik az identitásnak, megkérdeztem, mennyire egyeztethető össze a társadalom által elvárt norma a hagyományos családdal. A válaszadók 43,8%-a szerint teljes mértékben, 24,9%-uk inkább igennel válaszolt, 22,4% valamennyire összeegyeztethetőnek tartja, míg 9% egyáltalán nem.

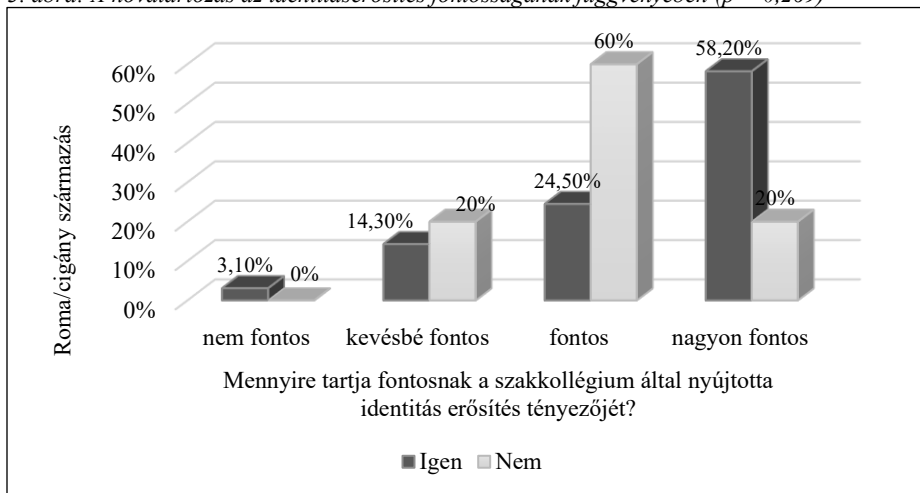
5. táblázat: *Identitáserősítés fontossága a társadalom által elvárt norma és hagyományos családdal összeegyeztethetőségének függvényében ($P = 0,000$)*

<i>Mennyire tartja fontosnak a szakkollégium által nyújtott identitáserősítés tényezőjét?</i>	Ön szerint mennyire egyeztethető össze a társadalom által elvárt norma a hagyományos családdal?			
	inkább nem	valamennyire	inkább igen	teljes mértékben
nem fontos	83,3%	16,7%	0%	0%
kevésbé fontos	20,7%	27,6%	13,8%	37,9%
fontos	13,7%	35,3%	19,6%	31,4%
nagyon fontos	0%	15,7%	31,3%	53,3%

Forrás: saját szerkesztés

A fenti kérdésekre kapott válaszokat összehasonlítva azt tapasztaltam, hogy azon hallgatók szerint (83,3%), akik nem tartják fontosnak az identitás erősítését, nem egyeztethető össze a hagyományos cigány családdal a társadalom által elvárt normákkal. Azonban 53,3%-ban a szakkollégisták nagyon fontosnak tartják az identitásuk erősítését, és úgy gondolják, hogy teljes mértékben összeegyeztethető a hagyományos családdal a társadalmi normákkal.

Nagyon érdekes, hogy azoknak a szakkollégistáknak, akik roma/cigány származásúnak vallották magukat, csupán 58,2%-a tartja nagyon fontosnak, 24,5%-a fontosnak az identitás erősítését. Azok, akik nem vallották magukat roma/cigány származásúnak, nagyobb százalékban fontosnak vagy nagyon fontosnak tartják az identitás erősítését (lásd 3. ábra).

3. ábra: A hovatartozás az identitáserősítés fontosságának függvényében ($p = 0,269$)

Forrás: saját szerkesztés

A 6. és 7. táblázatban láthatjuk a hallgatók identitáserősítésének fontosságát a többségi társadalomba vetett bizalmuknak és a társadalom feléjük irányuló bizalma fontosságának függvényében. Akiknek nem fontos a szakkollégiumi identitás erősítése, ingadozó a társadalomba vetett bizalmuk. Azok a szakkollégisták, akiknek fontos az identitás erősítése, inkább bíznak a társadalomban, néhol elbizonytalanodnak, de bíznak. Ez nagyon érdekes, de mivel a szakkollégisták többsége úgy gondolja, hogy a társadalom által elvárt norma összeegyeztethető a hagyományos cigány családdal, s ezzel együtt fontosnak is tartják az identitás erősítését, így arra következtethetünk, hogy a szakkollégisták próbálják fenntartani identitásukat, valamilyen mértékben erősíteni is, és ezt próbálják a társadalom normáival összeegyeztetni. Ha néha mégis meginog a bizalmuk, próbálkoznak bízni, és tesznek is a társadalom bizalmáért. Összességében jelen hipotézisem nem igazolódott be, hiszen a roma/cigány fiatalok próbálják az értelmiségivé válás során megtartani identitásukat, és próbálnak teljes mértékben megfelelni a társadalom által elvárt normáknak. Attól, hogy egy roma fiatal értelmiségivé válik, a szakkollégium segítségével fenn tudja tartani az identitását, és ezek mellett segíti őket abban, hogy hogyan illeszkedjenek be a társadalomba.

6. táblázat: Az identitáserősítés fontossága a többségi társadalomba vetett bizalom függvényében ($p = 0,000$)

Mennyire tartja fontosnak a szakkollégium által nyújtott identitáserősítés tényezőjét?	Ön mennyire bíz a többségi társadalomban?				
	egyáltalán nem bízom	inkább nem bízom	is-is	inkább bízom	teljes mértékben bízom
nem fontos	0%	0%	100%	0%	0%
kevésbé fontos	17,2%	17,2%	37,9%	24,1%	3,4%
fontos	5,9%	13,7%	23,5%	43,1%	13,7%
nagyon fontos	5,2%	5,2%	33,9%	37,0%	28,7%

Forrás: saját szerkesztés

7. táblázat: Az identitáserősítés fontossága a társadalom feléjük irányuló bizalma fontosságának függvényében ($p = 0,000$)

Mennyire tartja fontosnak a szakkollégium által nyújtott identitáserősítés tényezőjét?	Mennyire fontos Önnek, hogy a többségi társadalom bizalommal forduljon önhöz?			
	egyáltalán nem fontos	kevésbé fontos	fontos	nagyon fontos
nem fontos	0%	0%	16,7%	83,3%
kevésbé fontos	0%	20,7%	27,6%	51,7%
fontos	0%	0%	23,5%	64,7%
nagyon fontos	0,9%	2,6%	7,0%	83,5%

Forrás: saját szerkesztés

Összegzés

A szakkollégiumi hálózat által segített roma/cigány és hátrányos helyzetű egyetemisták egyre nagyobb számban szerzik meg diplomájukat, és mindez lehetőséget biztosít arra, hogy a roma fiatalok könnyebben illeszkedjenek be a többségi társadalomba. Ez a hálózat továbbá abban is segíti a roma hallgatókat, hogy hogyan dolgozzanak együtt a nem roma társaikkal az egyetemi létben és a munkaerőpiacon is. A megkérdezett hallgatók többségének nagyon fontosak a szakkollégium által nyújtotta tényezők. Nagy segítség, hogy az adott egyetemen választhatnak egy tutort, aki a tanulmányaik során felmerülő nehézségekben segítségükre lehet. Továbbá fontos a mentorálás, a nyelvi képzések, a kapcsolatok, a vallás gyakorlása, a szakmai fejlesztő képzések, a kommunikációs tréningek, a lehetőségek, a kirándulások. Több hallgató a szakkollégium által jut el olyan helyekre, ahová egyébként nem lenne lehetősége. Olyan kapcsolatokat alakíthat ki, lehetőségeket kaphat, amelyekre szakkollégium nélkül nem biztos, hogy lenne

esélye. Saját kutatásomnak az volt a célja, hogy bebizonyítsam, hogy a roma/cigány hallgatók értelmiségivé válásával továbbra is követni tudják a kultúrájukból adódó hagyományos családmódot, mindezt úgy, hogy a társadalom által elvárt normáknak is megfeleljenek. Másodsorban pedig arra kerestem a választ, hogy a szakkollégisták többségi társadalomhoz és saját csoportjukhoz való viszonyát mennyire jellemzi a bizalom, valamint ez milyen hatással van a jövőképekre. Valamint kíváncsi voltam arra is, hogy a roma/cigány hallgatók identitása bizonytalanná válik-e az értelmiséggé válás során. Saját készítésű kérdőívemet az ország összes roma szakkollégiumába eljuttattam, melyet csak jelenlegi szakkollégista hallgatók tölthettek ki. A válaszadók száma $N = 201$. A kutatásom három hipotézisre épült, melyből kettő igazolódott be az eredmények alapján. Az első hipotézis értelmében van szignifikáns kapcsolat a roma/cigány fiatalok hagyományokhoz való viszonyulása és a képzésben való előrehaladás között. Tehát az első hipotézisem beigazolódott, ugyanis a hallgatók jelenleg is és a későbbiekben is szeretnék tartani a hagyományokat, tradíciókat és ezzel együtt továbbhaladni céljaik felé, a társadalmi ranglétrán való előrelépés felé. A második hipotézis értelmében is van szignifikáns kapcsolat a többségi társadalomba vetett bizalom kölcsönössége és a karrierépítés akadályoztatása között. Jelen hipotézisem részben igazolódott be, hiszen a roma/cigány hallgatók többségi társadalomba vetett bizalma ingadozó, azonban tesznek a társadalom bizalmaért. Fontos számukra a társadalom bizalma, ezért is tesznek érte, főként saját közösségeikben. A harmadik hipotézisem értelmében is találunk szignifikáns kapcsolatot az identitás erősítése és az értelmiségivé válás kapcsán, azonban jelen hipotézisem nem igazolódott be. A szakkollégisták számára fontos az identitásuk megtartása, erősítése, és ezt az értelmiségivé válásuk során is sikerül fenntartani és erősíteni. A kutatásom során sikerült bebizonyítanom, hogy a roma/cigány hallgatók értelmiségivé válásával továbbra is követni tudják a kultúrájukból adódó hagyományos családmódot, és mindezt úgy, hogy a társadalom által elvárt normáknak is megfeleljenek. Másodsorban bebizonyosodott, hogy fontos a hallgatók és a többségi társadalom közti bizalom, és ennek hatására szeretnének a hallgatók bizonyítani. Harmadsorban pedig megnyugtató számomra, hogy a hallgatók identitása nem válik bizonytalanná az előrehaladás során. Az eredmények alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a roma/cigány szakkollégista hallgatók hagyományaik, tradícióik és identitásuk mellett sikeresen haladnak előre a ranglétrán, és próbálnak mindent megtenni a beilleszkedés kapcsán. Ez nagyrészt köszönhető a szakkollégiumoknak, valamint a hallgatók kitartásának. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy a szakkollégiumban tanuló fiatalok nagy többsége roma értelmiségiként szeretne hozzájárulni ahhoz, hogy a roma fiatalok következő generációja eredményes legyen a tanulásban, a munkában, az életben. Így sokan részt vennének a pályaeorientációjukban, szakkollégiumon kívül is végeznének mentorálási feladatokat, sőt előadásokat is tartanak a jövő nemzedékeinek, illetve visszamennének a volt iskolájukba órát tartani. A szakkollégium lehetőséget ad a hallgatóknak a mentorálásra, úgy gondolom, ahhoz, hogy egyre több roma/cigány hallgató kerüljön be a felsőoktatásba, szükség van a

jelenleg felsőoktatásban részt vevő roma/cigány fiatalokra. Náluk hitelesebben senki nem tudja motiválni a nehéz helyzetben lévő diákokat, valamint a célcsoportnak releváns információk átadásával fontos támogatói lehetnek a fiataloknak. Az előadásokkal, a régi iskolákba való visszamenetellel fel lehet hívni a diákok figyelmét a kitörési lehetőségekre, a szakkollégiumok létre, kihasználhatóságára. Nagyon fontosnak tartom a leendő roma/cigány fiatalok értelmiségivé válásának elősegítését, támogatását, mely az előzőekben említett tényezők segítségével megvalósulhat.

Irodalom

- Balogh Zoltán és Fábiánné Andrónyi Katalin (2012). *Romológiai ismeretek*. Szent István Társulat, Budapest.
- Bodonyi Edit, Busi Etelka, Hegedűs Judit, Magyar Erzsébet, Vizely Ágnes és Ballér Endre (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése: Család, gyerek, társadalom*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Boreczky Elemérné, Lukács István, Nahalka István és Rácz, Sándor (2010). *A kultúraazonos pedagógia felé – a családi szocializáció és a kognitív fejlődés sajátosságai roma családokban* = Towards culturally responsive teaching – socialization patterns and cognitive development in Roma families. Munkabeszámoló. OTKA.
- Elekes Györgyi Margit (2015). *Roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai karrierjének társadalmi meghatározói egy kvalitatív kutatás alapján*. https://phd.lib.uni-corvinus.hu/898/5/Elekes_Gyorgyi_thu.pdf (letöltés ideje: 2023. 12. 03.)
- Engler Ágnes (2006). Potenciális demográfiai tartalékok. Fiatalok családalapítási tervei. In: Juhász Erika (szerk.). *Régió és oktatás*. Debrecen, CHERD, 2006. 317–325.
- Engler Ágnes (2015). Hallgatói elköteleződés hatása a szakmai életpályára. In: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.). *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad – Budapest, Partium Press – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 210–224.
- Engler Ágnes (2018). Párkapcsolati elköteleződés és családalapítási szándékok. In: Engler, Ágnes (szerk.). *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen. 12–41.
- Forrai Tamás Gergely (2011). *Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat/Alapító okirat*. <http://krszh.hu/dokumentumok/> (letöltés ideje: 2020. 10. 13.)
- Forrai Tamás Gergely (2014). *Keresztény Roma Szakkollégiumok/Szakmai Standard*. <http://krszh.hu/szakmaisag/> (letöltés ideje: 2020. 10. 01.)
- Forray R. Katalin és Marton Melinda (2012). *Egyházi Szakkollégiumok*. http://real.mtak.hu/56613/1/EPA00011_Iskolakultura_2012-7-8_035-044.pdf (letöltés ideje: 2020. 10. 02.)
- Forray R. Katalin (2016). Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes és Kozma Tamás (szerk.). *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest.
- Gereben Ferenc és Lukács Ágnes (2017). *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk! Tanulmányok és interjúk a romaintegrációról*. Jezsuita Kiadó, Budapest.
- Jenei Teréz és Kerülő Judit (2016). *Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése*. <http://mek.oszk.hu/16000/16053/16053.pdf> (letöltés ideje: 2020. 10. 05.)

- Kardos Katalin (2012). *Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó kapcsolata*. 61. <http://www.ncsszi.hu/kiadvanyok/kapocs-letoltheto--lapszamai/kapocs-2014/125/news> (letöltés ideje: 2020. 12. 03.)
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1998). *A cigány népesség Magyarországon*. Sociotypo, Budapest.
- Lukács J. Ágnes (2018). *Roma egyetemisták beilleszkedési mintázatai kapcsolathálózati megközelítésben*. file:///C:/Users/vorgo/Desktop/LukacsJ.Agnes_disszertacio.pdf (letöltés ideje: 2023. 12. 03.)
- Pusztai Gabriella (2004). *Kapcsolatban a jövővel*. Valóság 5.
- Varga Aranka (2013). *Roma szakkollégium az oktatáspolitikában*. https://epa.oszk.hu/02400/02473/00001/pdf/EPA02473_romologia_2013_01_060-071.pdf (letöltés ideje: 2023. 12. 03.)

A NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS A PEDAGÓGIA EGYÉB KONTEXTUSAI

Ifjúságsegítés-szociálpedagógia-neveléstudomány – történeti áttekintés

Szabó Lilla

Bevezetés

2018-as újraindítása óta az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység az oktatási-nevelési intézményekben – beleértve a kollégiumokat is – a szakmai kereteket övező viták és a pandémiás időszakból adódó leállás és újraindítás nyomán is változásokkal tarkított utat jár be napjainkig. Új intézményi jelenlevőként a szakemberek egyik legfontosabb feladata a kezdetektől az volt, hogy a feladatkört organikus módon sikerüljön beépíteni az iskolai, óvodai és kollégiumi gyakorlatba, az új szereplők ugyanis – főleg, ha (ahogy az óvodai és iskolai szociális segítés esetében is) külső szervezet delegálja a szakembereket – még előzetes szakmai együttműködés esetén sem tudnak legtöbbször könnyen beépülni az intézményi gyakorlatba. Az óvodai és iskolai szociális segítés olyan társtudományokat, és komplex problématerületeket érintő, és összehangolni kívánó professzió, mely önnön komplexitásából adódóan lassan tud csak maradandóan beépülni az iskolai gyakorlatba. A feladatkör 2018-as újraindítása és az ezt megelőző előkészítő munkák mentén világossá vált, hogy az eddigiektől eltérő módon sokkal nagyobb jelentősége lesz a köznevelési intézményekben végzett szociális segítő tevékenységnek, illetve a feladatot ellátó szakembereknek, valamint az iskolákban, óvodákban és kollégiumokban végzett gyermekvédelmi intézkedések és gyakorlat is átalakulnak (Szabó, 2023).

Tapasztalatom szerint, amikor iskolai-óvodai szociális segítő munkáról esik szó, a legtöbb szülő, gyermek, de a pedagógusok többsége is a hátrányos helyzet, az iskolai devianciák, intézményi nevelés problémáinak fogalmaival kapcsolják össze a feladat jelentését, azonban annak célrendszere egészen más (Szabó, 2022). Az intézményi szociális segítő munka összetettségét tükrözi annak történetisége is, mely tanulmányom fő fókusza is egyben. Az iskolai szociális segítés történetiségének vizsgálata óvatosságra int, már a tudományterület transzdiszciplináris jellegéből adódóan is. Neveléstudományi aspektusból vizsgálva indokolt lenne a hazai oktatási intézményekben folytatott szociális segítő gyakorlatok történetét görcső alá venni, a vizsgált problémakör társadalomtudományi vonatkozása miatt azonban nem elhanyagolható a szociálpedagógia irányzatainak retrospektív elemzése sem.

Tanulmányomban a XIX. és XX. század fordulóján kialakult (Deák, 2001) szociálpedagógia a szegénygondozás ifjúságsegítéssel foglalkozó ágából (Sárkány, 2011) történő fejlődésének történeti aspektusait vizsgálom. E két évszázadban keletkezett fontosabb elméletek közül ismertetem a szociálpedagógiát a pedagógiai

munka kiegészítéseként, átdefiniálásaként meghatározó elméleteket, a szociálpedagógiáról, illetve annak feladatáról, jelentőségéről alkotott elméletek ugyanis fontos történeti lenyomatai nemcsak a diszciplína, de a társadalmi gondoskodás neveléstudománnyal való összekapcsolódásának. Említést teszek többek között Karl Mager polgárneveléséről és individuálpedagógiájáról, Herman Nohl ifjúságsegítésre szorítókozó szellemtudományos elképzeléseiről, valamint Klaus Mollenhauer abbéli elgondolásáról, miszerint a szociálpedagógia az ipari társadalom kihívásaira adott válasz. Ezt követően vizsgálati fókuszomat tovább szűkítve a pedagógiai munkával szorosan összekapcsolódó ifjúságügy történetének főbb állomásait vizsgálom, valamint Hans Thiersch gondolatait alapul véve röviden írok a szociálpedagógia és neveléstudomány történeti kapcsolódásáról (*Kozma és Tomasz, 2000*).

Céлом, hogy a XIX. század központi meggyőződésétől, miszerint a lakosság tankötelezettségének bevezetése képes a társadalmi különbségek felszámolására (*Nagy, 2017*), eljussak az iskolákban végzett segítő tevékenység posztmodern jelenébe, ahol a pedagógia társadalmi paradigmaváltásának (*Kozma, 2001*) köszönhetően minden eddigénél szorosabban fonódik össze a szociálpedagógia és pedagógia elméleti és gyakorlati dimenziója.

Szegénygondozás versus ifjúságsegítés

Írásom témáját tekintve nem feltétlenül szerencsés a szociálpedagógia kialakulásának történeti megismerését a szociális segítő gesztusok társadalmasításának idejéből indítani, ebben az esetben ugyanis felmerülhet annak a veszélye, hogy a tematika szempontjából fontos neveléstudományi fókusz elvész. Röviden mégis releváns említést tennem arról, hogy a mai, Magyarországon ismeretes és használt szociálpedagógiai gyakorlat – és ennek elméleti bázisa – milyen irányváltásnak köszönhetően lett az, ami.

A szociális gondoskodás jellegéből adódóan a szociálpedagógia gyökerei egészen a középkori szegénygondozáshoz nyúlnak vissza (*Deák, 2001*). A jelentős különbség a szociális munka és a szociálpedagógia szétválásának történetiségében mutatkozik, a szociálpedagógia ugyanis a szegénygondozás ifjúságsegítés ágából nőtte ki magát, szorosan igazodva a felvilágosodás polgárneveléséhez (*Sárkány, 2011*). Magát a szociálpedagógia kifejezést Diesterweg használja először az Útmutató a német tanárképzéshez¹ című művében 1850-ben (*Kozma és Tomasz, 2000*).² Az iskolai szociális neveléshez szorosabban kapcsolódó szociális pedagógia csak az 1890-es években kezdett jelentős mértékben fejlődni, mely leginkább a herbarti pedagógia kritikus vizsgálatának köszönhetően alakította a nevelés céljáról kialakított gondolkodását (*Pornói, 2018*).

¹ Eredeti cím: Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer

² A szerzők kötethez szánt előszava tanulmány jellegét tekintve végigkíséri a szociálpedagógia eredettörténetét, röviden kitérve a nemzetközi, hosszabban tárgyalva a diszciplína magyarországi történetét.

A szociálpedagógia történeti fejlődésének egyes állomásaként azokat a gondolkodókat, gyakorlati szakembereket azonosíthatjuk, akik az adott kor és társadalmi működés mentén kísérletet tettek annak meghatározására, hogyan is kellene segíteni az arra rászorulókat, valamint hogy ki a pontos célközönsége a társadalmi segítségnyújtásnak. A szociális esetmunka anyjaként ismert Mary Richmond Szociális diagnózis (1917) című alapműnek számító írása vagy a Jane Adams settlement mozgalmában létrehozott Hull house (1889) fontos, de távoli lenyomatai csupán a szociális segítség azon formájának, mely a társadalmi változások elősegítését, az elesettek megsegítését a szakemberek iskolában való jelenlétéhez kapcsolódva tartották ideálisnak.

A német nyelvterületen született szociálpedagógiai diszciplína kulturális, társadalmi és történeti szempontból is hordoz olyan komponenseket, melyek megnehezítik az egységes fogalmi körül határolást. A széles körű meghatározási lehetőségek mögött azonosíthatók azonban közös faktorok, melyekkel némiképp egységesíthető az elméleti és gyakorlati szociálpedagógia rendszere. A meghatározások egyezést mutatnak többek között abban, hogy a neveléstudományok és társadalomtudományok körébe sorolják a szociálpedagógiát. Elismerik a szakmai intézmények sajátos elméleteként, vizsgálódásának tárgyaként az egyén és társadalom viszonyát, a felmerülő konfliktusok, valamint megküzdési és integrációs problémák kezelését azonosítják. (Sárkány, 2011)

A szociálpedagógia a felvilágosodás kori polgárnevelés és a szegénygondozás gyermek- és ifjúságvédelmi tradíciójára épül. Hagyományának alapja az óvodai munka, az iskolai pedagógia és az ifjúságsegítés. Az elméleti és gyakorlati dimenziójáról való egyetemes gondolkodás folyamatában társadalomtudományi, multidiszciplináris kapcsolódások születnek. Szoros kapcsolatban áll többek között a már említett szociológiával, a kulturális antropológiával, neveléstudománnyal, politikatudománnyal jogtudományokkal, valamint bölcsészet- és egészségstudományokkal (Temesváry, 2018).

A szociálpedagógia elméleti vonatkozásait alapvetően befolyásolja, hogy milyen kontextusból történik a vizsgálódás, hiszen ez meghatározza a diszciplína orientációját, így a tudományos igényű szemlélődés tárgya mentén több vizsgálati fókusz azonosítható. A szociálpedagógiáról alkotott elméletek közül több esetben a társadalom, a szociológia felől történik az értelmezés, fontosak azonban a neveléstudományi fókuszú megközelítések, a pedagógia sajátosságait figyelembe vevő irányzatok ugyanis fontos tanulsággal szolgálhatnak. A klasszikus elméletalkotók közül Karl Mager, Hermann Nohl és Klaus Mollenhauer elképzelései leginkább pedagógiai fókuszúak (Sárkány, 2011).

Karl Mager német iskolapedagógus és iskolapolitikus központi gondolata, hogy a szociálpedagógia nem más, mint polgárnevelés. A pedagógia kiegészítéseként, az individuál- és állampedagógiát magába foglaló diszciplínaként írja le, mely nem korlátozódik kizárólag a fiatalokra (Sárkány, 2011).

A nevelés harmadik szintereként azonosítja a szociálpedagógiát Hermann Nohl német pedagógus és filozófus is, megközelítésének fókuszja, hogy a szociálpedagógia a család és az iskola nevelési terét egészíti ki. Magerrel szemben azonban ő kifejezetten az ifjúságsegítés színterén képzei el a gyakorlati megvalósulást, analógiája vonatszerelvények (fiatalok) és meghibásodott vonatsín (társadalom) kettősből áll össze, a szociálpedagógia fő feladatának a vonatsín megjavítását tekinti (Kozma és Tomasz, 2000). Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben³ című művében kifejti, hogy az eddigi egyéneket nehéz helyzetükben megsegítő állami intézkedések alapvetően hibásak, és a népnevelés önálló intézményeként létrehozandó ifjúságvédelmi hivatal fő feladataként a fiatalok iskolai megsegítését kiegészítendő professzionális segítő munkát jelöli meg (Nohl, 2000). Rámutat továbbá, hogy a szociális segítés működésének középpontjában mindig a gyermek érdekeinek kell állnia (Sárkány, 2011).

Pedagógiai teoretikusként Klaus Mollenhauer szociálpedagógiáról alkotott elképzelésének két fő vonulata, hogy a posztindusztriális társadalmi berendezkedés sajátosságaira, valamint az ifjúságsegítés gyakorlati praxisának tudományos alapjaira építi fel szociálpedagógiáról alkotott elméletét. Elkülöníti azt az iskolai szakpedagógiáktól, és kiemeli annak jelentőségét, hogy a nevelési és társadalmi nehézségeket együtt vizsgálva kell a szociálpedagógiának működnie, a különböző segítő gyakorlatok alkalmazásával így segíteni az ifjúságot a sikeres felnőtté válásban (Sárkány, 2011). Vitatta Nohl elképzelését arról, hogy a sikeres segítő munka alapja a szakember és a fiatal között létrejövő kapcsolat személyessége lenne, megközelítésének lényege inkább a pedagógiai tér társadalmi változások szintereként való definiálása. Ehhez kapcsolódóan úgy tartotta, a szociálpedagógia elsődleges feladata a fiatalok sikeres társadalmi integrálódásának segítése (Kozma és Tomasz, 2000).

A szociálpedagógia fejlődését tekintve állandóan változó diszciplínáról beszélhetünk. Tudománytörténeti szempontból két teljesen ellentétes nézőpont alakult ki az elméleti szakemberek között (Sárkány, 2017).

Sárkány Péter így ír a jelenségről: „A tudománytörténeti diskurzust két egymással szembenálló értelmezés határozza meg. A kisebbségben lévő vélemény szerint a szociálpedagógia esetében nem beszélhetünk fejlődésről, sőt, a mai fejlemények alapján az egykori pedagógiai tudományterület hanyatlásának és felszámolásának lehetünk szemtanúi. A legtöbb szerző viszont azt az álláspontot képviseli, hogy a kezdeti pedagógiai kiindulás után a szociálpedagógia híven követi a társadalom és a tudományok változásait. Ennek megfelelően a szociálpedagógia fejlődését sikertörténetként fogalmazzák meg.” (Sárkány, 2017, 40. o.)

³ Eredeti cím: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe (Nohl, 1928).

Ifjúságsegítés és neveléstudomány

Az előző fejezetben tárgyalt és bemutatott elméletalkotók és gondolataik a szociálpedagógia fő feladatát, elméleti alapvetéseit, valamint a cselekvés színterét voltak hivatottak meghatározni. Akadnak azonban a professzió története során olyan elméletalkotók, akik az ifjúságsegítés specifikus problémakörével kapcsolatban folytattak kutatásokat, végeztek gondolat kísérleteket. Ilyen a már említett Klaus Mollenhauer és a vele szoros együttműködésben az ifjúságsegítés természetét vizsgáló Wolfgang Müller is (*Kozma és Tomasz, 2000*).

Müller Mi az ifjúsági munka?⁴ című írásában sorra veszi az eddig ifjúsági nevelőmunkára tett kísérleteket, és ezek eredményeinek összegzése mentén kísérli megalkotni az ifjúsági munka elméletét – erre utal a mű alcíme: Első kísérlet egy elméletalkotásra (*Müller, 2000*). Tanulmányában az ifjúsági nevelőmunka egy általános vizsgálati fókuszról történő áttekintése után – erre külön ki is tér a szerző – meghatározási kísérletének egy aspektusáról így ír: „[...] azért általános, mert saját magát azon általános társadalmi nevelés részeként értelmezi, amely nem kötődik sem meghatározott társadalmi kényszerhelyzetekhez, sem meghatározott társadalmi részérdekekhez [...]” (*Müller, 2000, 271. o.*).

Müller szerint, ha az ifjúságsegítést mint a nevelési színtér egy részét aposztrofáljuk, akkor megállapíthatjuk többek között, hogy az ifjúsági nevelőmunka változékony és nyitott jellegéből adódóan elkülöníthető a nevelés más területeitől, a fiatalok tapasztalataiból és szabadidős tevékenységeiből indul ki, sajátos kommunikációja a szakemberre és a célcsoportra is vonatkoztatható, hozzájárul a sikeres társadalmi beilleszkedéshez, valamint erősíti a fiatalok társadalmi felelősségvállalásra irányuló kompetenciáját (*Müller, 2000*).

Mollenhauer szintén a mülleri Mi az ifjúsági munka? című kötetben Harmadik kísérlet egy elméletalkotásra című írásában már kitekint a modern szociális segítés alapjának számító empowerment fogalmának egyes részeire. A képessé tétel alapvetésével már hasonlóságokat mutató elképzelése abból indul ki, hogy a fiatalokat a szakmai munka során segíteni kell abban, hogy később a nagykorúvá válásuk felé önmagukat motiválják, ebben a folyamatban már minél kevesebb akadállyal kísérjék önmagukat (*Mollenhauer, 2000*).

Az ifjúságügy általánosan vizsgálva multidiszciplináris kérdéskör, ennek neveléstudományi relevanciája hangsúlyozandó. Az oktatás-nevelés és a szociális kérdésre válaszoló professziók, vagyis a társadalmi rendszer funkciói a XX. század elején kapcsolódtak össze. Az ipari forradalom alapvetően változtatta meg a világról, a társadalomról, így az oktatásról való elképzelést. A kapitalista termelésviszony kialakulása mentén eltörlődött az arisztokrácia, és fontos modernizációs folyamatok indultak meg, melyek olyan változásokat vontak maguk után, amelyek nemcsak a munka világát, de a családi élet viszonyait és az oktatás társadalmi megítélését is megváltoztatták (*Giddens, 2008*). A hagyományos

⁴ Eredeti cím: Was ist Jugendarbeit?: 4 Versuche zu einer Theorie (Müller, 1986).

szakmák átalakultak, a család helyett az iskola lett az oktatás színhelye, nagy számban nyíltak új iskolák, fontos lett az írás-olvasás tudás. Szignifikáns különbség a posztindusztriális társadalmak esetében, hogy az egyén iskolai végzettségének függvénye lehet a munkaerőpiaci elhelyezkedése, minél magasabb volt ugyanis valaki végzettsége, annál nagyobb lett az esélye, hogy magas presztízsű munkát kapott. (Meleg, 2015)

A pedagógia etnográfiaival kapcsolódó részterülete az, mellyel leginkább organikusan képes a szociálpedagógia kapcsolódni, ugyanis ez az irányzat „a nevelést is kiszélesíti értelmezésében és nevelésnek tekinti a *szocializáció szándékolt, de nem feltétlen tudatos hatását, a csoportok, szubkultúrák, média stb. értékátadási folyamatait is*” (Nagy, 2017, 195. o.).

1. táblázat: Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája?

	A szociális munka szociálpedagógiája	Pedagógiai szociálpedagógia
<i>Lényege</i>	Szociális munka gyerekekkel, fiatalokkal	Kiterjesztett tanulási tér: pedagógiai tevékenység iskolán kívül
<i>Kialakulása</i>	Bottom-up elérés, pedagógiai segítségnyújtás a szükséghelyzetben lévőknek	Alacsonyküszöbű szolgáltatás, elérhető bárki számára
<i>Megközelítése</i>	Korrektív-prevenziós	Prevenziós-fejlesztő
<i>Célcsoportja</i>	Marginalizálódó gyerek	Minden gyerek (avagy mindenki veszélyeztetett)
<i>„Szociál” jelentése</i>	Kiszolgáltatott	Társadalmasított
<i>Részvételi kötöttsége</i>	Kötelezhetőség (egyes értelemben akár hatósági jogkörök is)	Önkéntesség és motivációs, csak szolgáltatási feladatok
<i>Ügyfél-azonosítás</i>	Azonosított ügyfél	Akár anonim ügyfél; önmeghatározást tűrő közeg
<i>Korosztályi fókusza</i>	Iskolakötelezett kor	Ifjúsági világ (felelős gyermekkor, serdülőkor, fiatal felnőttkor), integrációs kapcsolatokkal

Forrás: Nagy Ádám, 2017, 142. o. után

A modern társadalmi fejlődés iskolával kapcsolatos egyik alapvetése volt, hogy az iskolai jelenlét sikeresen fel tudja számolni a társadalmi különbségeket, ezzel szemben azonban hamar beigazolódtott, hogy az ifjúság problémáinak a kezelésére az oktatásban való általános részvétel nem jelent kielégítő megoldást (Nagy, 2017). Az iskola által felszínre hozott, a tanulókat jellemző társadalmi feltételek eltéréseinek kompenzációjára tett kísérletek okozták a szociálpedagógiai szemlélet

megerősödését az oktatásban (Nagy, 2017). Ennek, illetve az ezekből induló törekvéseknek a következményeként alakulhatott ki a szociális munka szociálpedagógiájának, illetve a pedagógiai szociálpedagógiának a hagyománya, mely dichotómia rövid vázlatát Nagy Ádám (2017) táblázatba rendezve szemlélteti (lásd 1. táblázat).

A diszciplináris fejlődése során nemcsak a szociálpedagógiáról, de annak a neveléstudománnyal való kapcsolatáról is születtek elképzelések. Ezekből az elméletekből kiemelkedik Hans Thiersch munkássága, aki a Szociálpedagógia és neveléstudomány⁵ című írásában tárgyalja, hogy a szociális professzió megnevezése miatt elsőre egyértelműnek tűnő kapcsolódása a neveléstudománnyal alapos vizsgálódást indokol (Thiersch, 2000). A német neveléstudomány újrakonceptualizálása után Thiersch szerint a szociálpedagógia nem kapott akkora hangsúlyt, mint egykor. A gyakorlatorientált gondolkodó Nohlhoz hasonlóan a fiatalok életvilágának figyelembevétele mellett kiemelte, hogy nemcsak nekik, de magának az ifjúsággal végzett társadalmi munkának is vannak problémái, ezzel pedig előrevetítette a szakmai fejlődésének szükségességét, illetve az ez irányú kutatásokat (Kozma és Tomasz, 2000). Arra a kérdésre, hogy a neveléstudomány ugyancsak változó koncepciója hogyan tudná leginkább, a különböző diszciplínák és saját integritásának megtartásával, valamint a neveléstudomány határainak szétfeszülése nélkül „*magába engedni*” a szociálpedagógiát, Thiersch 1994-ben az integratív program elképzelését tartotta legjobb válasznak. Ennek megfelelően szükségesnek látta, hogy a neveléstudomány az eddigieknél nyitottabban álljon az új felmerülő feladatok elé, és magát a szociális és társadalmi kérdésekre egyfajta válaszadóként, az említett problémák megoldásának legfőbb színtereként definiálja (Thiersch, 2000).

Az iskolai szociális segítés fontosabb történeti állomásai

Az előző fejezetekben megismert elméletalkotók közül többen is a nevelés kiterjesztéseként, kiegészítéseként értelmezték a szociálpedagógiát, a gyakorlati megvalósulásról szóló elképzeléseik is ehhez igazodtak. A jelenleg hatályos jogszabályi rendelkezések a klasszikus szociális és gyermekjóléti, valamint az iskolai gyermekvédelmi munka keresztmetszetébe az iskolai szociális segítést állították. A köznevelési intézmények színterén zajló szociális és gyermekvédelmi segítő tevékenység 2018. szeptember 1-től kötelezően biztosítandó feladat a család- és gyermekjóléti központok részéről, ez az intézkedés pedig az eddigi iskolai színterén, nevelési tevékenységbe beágyazott szociális segítő tevékenység újragondolását és átszervezését vonta maga után.

A tématerület szakirodalma az iskolai szociális segítés elméletét nagyrészt a konkrét gyakorlati kihívásokhoz igazítja. A nemzetközi szakirodalom az iskolai szociális segítést elsősorban az Alderson-féle iskolai szociális munka négyféle

⁵ Eredeti cím: Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiscenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion (Thiersch, 1994).

modellje alapján közelíti meg, ezzel a gyakorlati megvalósulás formáit a hagyományos klinikai modell, iskolaváltoztató modell, társadalmikölcsönhatás-modell, valamint közösségi iskolai modell altípusok szerint csoportosítja (Máté, 2018). Az Alderson által tipizált modellek hatással voltak később a német gyermekekre orientálódó szociális munka, valamint a magyar pécsi modell kialakulására is (Máté és Gergál, 2018). Ezt azonban megelőzi néhány fontos történeti állomás, melyek nagy hatással voltak a mai nevelési szintéren folytatott szociális segítő tevékenység kialakulására.

Buda Béla meghatározásában az iskolai szociális munkára az iskolai funkciók modern kori változásai miatt bekövetkezett változásokra adott válaszként hivatkozik (Buda, 2009).

2018-ban az óvodai és iskolai szociális segítés hazai újrabevezetésének évében jelent meg Boros Julianna Az iskolai szociális munka alapjai⁶ című digitális tankönyve, melyben Máté Zsolt A szociális munka története és modelljei⁷ című írásában foglalja össze az iskolai szociális segítés fontosabb történeti mérföldköveit. Ezt az írást hívtam segítségül annak érdekében, hogy az ifjúságsegítés és a szociálpedagógia történetének retrospektív vizsgálata után röviden betekintést nyújthassak a kutatási témámul szolgáló régi-új szociális segítő tevékenység fejlődésébe.

Az amerikai szociális munka professzióvá válása kétségtelenül nagy hatással volt az addig szociális segítésként aposztrofált tevékenységek globális értelemben vett újragondolására nemzetközi szinten. Így az is szinte magától értetődő, hogy az Egyesült Államokban kezdtek el először specifikusan iskolában végzett szociális munkával foglalkozni 1906-ban. Ehhez képest Magyarországon az 1930-as évektől jelentek meg a gyermekvédelmi intézkedések az iskolákban, a zöldkeresztes iskolanővérek intézményi jelenlétével, majd 1964 után jelennek meg az iskolai gyermekvédelmi felelősök (Máté, 2018), mely munkakör kisebb-nagyobb státuszbeli módosításokkal, de azóta megtalálható a köznevelési intézmények szolgáltatásrepertoárjában.

Az iskolai szociális segítés mai értelmezéséhez leginkább hasonlító formájának közvetlen előzménye a John Joseph Alderson 1972-ben megjelent művében tipizált 4 modell leíró elmélete, melyben a következő módjait jelöli meg az iskolai szociális segítés gyakorlati módjainak:

1. *Hagyományos klinikai modell (azon diákokra összpontosít, akiket szociális, érzelmi problémái akadályoznak a tanulásban; ez az egyik legelterjedtebb modell)*

⁶ Teljes cím: Az iskolai szociális munka alapjai – Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítőik, pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára.

⁷ Az írás Máté Zsolt a Párbeszéd Szociális Munka folyóirat Vol. 5 (2018) No. 3 tematikus számában megjelent Iskolai szociális munka című tanulmányának egyes részeit egészében tartalmazza. A folyóiratban megjelent tanulmány elektronikus formában elérhető: <http://parbeszed.lib.unideb.hu/megjelent/html/5bbcb42d0bc16> (2023. 11. 28.)

2. *Iskolaváltoztató modell (a diszfunkcionális iskolai normák és körülmények javítására jön létre)*
3. *Társadalmikölcsönhatás-modell (a különböző felek közötti közvetítésre koncentrál)*
4. *Közösségi iskolai modell (főként a hátrányos helyzetű gyerekek és közösségek segítésére irányul) (Máté, 2018, 133. o.)*

Ahogy az a szociálpedagógia történeti fejlődésének tanulmányozása során is kiderült, a Magyarországon alkalmazott szociális segítség gyakorlata, illetve elméleti bázisa is a német nyelvterületen született szakirodalomra alapoz. Ettől nem eltérően a mai iskolai gyakorlatban alkalmazott szociális segítő tevékenység is az 1980-as években Németországban létrejött gyermekekre orientálódó szociális munka formájához hasonlít leginkább, mely a szociális munka közvetítő mivoltát hangsúlyozza a gyermekvédelem és az iskola között. Tevékenységét egyéni, csoportos és közösségi munkaformában végzi, az iskolától és a gyermekvédelemtől is független, autonóm módon, rendszerint független fenntartó finanszírozásában.⁸ Másik két megjelenési formája az alkalmazkodó típusú szociális segítség, valamint az innovatív típusú iskolai szociális munka (Máté, 2018).

Összegzés

Tanulmányomban az iskolai szociális segítség közvetlen és kapcsolódó történetének rövid áttekintésére tettem kísérletet. A teljesség igénye nélkül a szociálpedagógia klasszikus német elméletalkotóinak azon képviselőit említettem, akik a nevelés és szociális kérdés összekapcsolódásának hangsúlyosságára igyekeztek felhívni a figyelmet. Elméleteik és gondolat kísérleteik neveléstudományi szempontból releváns részleteinek megismerésével egy lépéssel közelebb kerülhetünk a posztmodern értelmezésben távolinak tűnő két tudományterület kapcsolatának gyökeréhez. Az általam említett gondolkodók neveléstudományi szakemberek, pedagógiai teoretikusok, filozófusok és pedagógusok, akik a maguk területén felismerték és hangsúlyozták az ifjúsággal kapcsolatos segítő munka jelentőségét. Multidiszciplináris jellegéből adódóan az ifjúságsegítés területének történeti szempontú elemzése esetében valóban óvatosság szükséges, hiszen politikai, pszichológiai, szociológiai vonatkozásban egyaránt releváns a témakör vizsgálata. Írásomban a feltárás során igyekeztem a neveléstudományi fókusz tartása mellett viszonylagos teljességre is törekedni.

Az iskolai szociális segítségről 2018-as bevezetése óta nem készült átfogó kutatás, 1906-os USA-ban történő bevezetése okán nem tekint vissza túl nagy történelmi múltra. A posztindusztriális társadalom változásai, az új kihívások hívták életre a neveléstudomány változásának igényét is, és szintén ezen változások mentén azonosítható az intézményekben megjelenő segítő munka jelentőségének megnövekedése. A rendelkezésre álló hazai és nemzetközi irodalom történetiség

⁸ Ettől a ponttól eltérően a mai magyar szakembereket a gyermekvédelmi központ delegálja, így szervezeti szempontból oda tartoznak, fenntartójuk így az illetékes önkormányzat.

szempontjából a részterület „fiatalságából” adódóan sem kecsegtet témérdek írással és kutatással. A releváns elméleti és gyakorlati kiindulópontok vizsgálata azonban ettől még fontos és nem elhanyagolható feltétele a szakterület fejlődésének és annak, hogy a területen elhelyezkedő elméleti és gyakorlati szakemberek minél pontosabban ismerjék, hivatásuk milyen tradíciókra tekint vissza.

Irodalom

- Lannert, Judit (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. doi: DOI 10.15170/BTK.2015.00004
- Nagy, Á. (2017). *Az ifjúságügy mint több diszciplínára épülő terület*. Gradus, 4. 1. 194–197.
- Bernstein, B. (1996). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg Csilla (szerk.). *Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény)*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 131–150. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest. <https://docplayer.hu/60724564-A-tarsadalmi-egyenlotlensegek-ujratermelodese.html>
- Bourdieu, P. (1996). Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Csilla (szerk.). *Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény)*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 53–65. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Buda, B. (2009). Előszó – az iskolai szociális munka kézikönyvéhez. In: Máté, Zs. és Semélyácz, J. (szerk.). *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. INDIT Közalapítvány, Pécs. 3–5.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. és Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi, T. és Tóth, I. G. (szerk.). *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf> (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Deák, F. (2001). *Szöveggyűjtemény a szociálpedagógiáról*. Új Pedagógiai Szemle, 51. 4. 104–107.
- Fehérvári, A. (2015). Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 183–210. doi:DOI 10.15170/BTK.2015.00004
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kozma, T. (1991). Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Kozma, T. (2001). *Paradigmáink*. Iskolakultúra, 10. szám, 3–14. http://real.mtak.hu/60990/1/EPA00011_iskolakultura_2001_10_003-014.pdf (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Kozma, T. és Tomasz, G. (2000). Előszó. In: Kozma, T. és Tomasz, G. (szerk.). *Szociálpedagógia – szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest. 7–26.
- Máté, Z. és Gergál, T. (2018). A Pécsi modell története 2006-2012. In: Boros, J. (szerk.). *Az iskolai szociális munka alapjai*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 162–175. http://szockepzes.hu/wp-content/uploads/2019/04/Iskolai-szoci%C3%A1lis-munka_BJ-et_al.pdf (letöltés ideje: 2023.11.28)
- Máté, Z. (2018). Iskolai szociális munka. In: Boros, J. (szerk.). *Az iskolai szociális munka alapjai*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. <http://szockepzes.hu/wp->

- content/uploads/2019/04/Iskolai-szoci%C3%A1lis-munka_BJ-et_al.pdf (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Meleg, Cs. (1996). Iskola és Társadalom. In: Meleg, Cs. (szerk.). *Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény)*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 3–9. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Meleg, Cs. (2015). Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 19–48. doi:DOI 10.15170/BTK.2015.00004
- Mészáros, I., Németh, A., és Pukánszky, B. (2003). *Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mollenhauer, K. (2000). Mi az ifjúsági munka? Harmadik kísérlet egy elméletalkotásra. In: Kozma, T. és Tomasz, G. (szerk.). *Szociálpedagógia – szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest. 273–292.
- Müller, C. W. (2000). Mi az ifjúsági munka? Első kísérlet egy elméletalkotásra. In: Kozma, T. és Tomasz, G. (szerk.) *Szociálpedagógia – szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest. 257–272.
- Nagy, Á. (2017). Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? In: Nagy, Á. (szerk.). *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány. 133–156.
- Nohl, H. (2000). Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben. In: Kozma, T. és Tomasz, G. (szerk.). *Szociálpedagógia – szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest. 57–61.
- Pornói, I. (2018). A szociálpedagógia gondolata a századfordulón. In: Soós, Z. (szerk.). *Szociálpedagógia 12/2018*, 7–14. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.
- Sárkány, P. (2011). *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- Sárkány, P. (2017). A szociálpedagógia mint tudomány – diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus. In: Nagy, Á. (szerk.). *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány. 35–53.
- Szabó, L. (2022). *A középiskola mint a szociális segítség színtere*. Szociálpedagógia, 20. 135–147.
- Szabó, L. (2023). *Az óvodai és iskolai szociális segítség megvalósulása Budapest XVII. kerületében*. Szociálpedagógia, 21, 125–141.
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki, M. (szerk.). *Eredményesség az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–49. <file:///C:/Users/HP/Downloads/Eredm%C3%A9nyess%C3%A9g%20az%20oktat%C3%A1sban.pdf> (letöltés ideje: 2023. 11. 28.)
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki, M. (szerk.). *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 52–88.
- Temesváry, Z. (2018). *A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei*. L'Harmattan Kiadó és a SZOSZAK.EU Nonprofit Kft., Budapest.
- Thiersch, H. (2000). Szociálpedagógia és neveléstudomány. In: Kozma, T. és Tomasz, G. (szerk.). *Szociálpedagógia – szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–224.
- Treiman, D. (1998). Iparosodás és társadalmi rétegződés. In: Róbert, P. (szerk.). *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum, Budapest. 86–110.

A szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet alapításának körülményeiről

Pelesz Nelli

Kutatásaimban a magyar tanítói szakma változásait igyekszem nyomon követni, ezzel szoros összefüggésben a tanítóképzés fejlődését vizsgálom. Jelen tanulmányban kísérletet teszek a szegedi katolikus férfiképző alapítása körüli események részletes bemutatására és neveléstörténeti jelentőségének kiemelésére. Szakál János a magyar tanítóképzés történetét bemutató munkájában (*Szakál, 1934*) két nagyobb korszakot különböztet meg: a rendeleteken nyugvó tanítóképzést 1779-től 1867-ig, illetve a törvényi szabályozáson alapuló, 1868-tól kezdődő időszakot. A szegedi képző alapítása az előbbi, rendeleti jellegű szabályozást alkalmazó időszakra esik. A képzés megszervezésének igénye egyházi körökből indult ki, főpapok támogatásával, ugyanakkor nem elhanyagolható szervezőerővé lépett elő az állam is a 18. század folyamán.

Tanítóképzésről is csak tulajdonképpen 1777, az első Ratio Educationis óta beszélhetünk, annak ellenére, hogy még ebben a korszakban sem igényeltek különösebb formális képesítést a tanítóktól. Mind a magasabb színvonalú városi iskolákban, mind a vidéki, plébániai iskolákban többségében maguk a különböző beosztású papok, plébánosok tanítottak, vagy legalábbis irányították a többnyire ideiglenes beosztású iskolamestert. Ezzel magyarázható, hogy viszonylag nagy számban foglalkoztattak szerpapokat és káplánokat. Szegeden például a 16. század folyamán a Szent Demeter-plébánián hét káplán működött, nagyobb részük iskolai alkalmazásban (*Reizner, 1900*). Az ő fő feladatuk az írás és olvasás elemi ismereteinek átadása mellett főleg az egyházi nevelés volt.¹ Az egyházi személyek mellett civil tanítók, képesítés nélküli világi mesterek is egyre nagyobb számban vettek részt az elemi oktatásban már a 17. századtól, Szegeden Tar Benedek, Kis István vagy Abádi Benedek nevét említhetjük. A világi iskolamesterek kiválasztásának joga és feladata teljes egészében a plébánosoké volt. Ők elsősorban a jelöltek erkölcsét vizsgálták, hiszen az iskolai munka mellett harangozói, sekrestyési feladatokat is el kellett látniuk, valamint a templomi éneket és orgonálást is gyakorolniuk kellett. Az ún. kántortanítók tehát összetett munkakörben tevékenykedtek, először idősebb iskolamesterek mellett inasként, majd önállóan. A tanítás fonalául legtöbbször egyszerű, a betűvetés alapjait és imákat, vallásos énekeket tartalmazó könyvecskék szolgáltak.

¹ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. SzCsEL IV.4.b. K 6053

A Ratio Educationis hatalmas előrelépést jelentett a tanítói szakma formalizálásában, hiszen bár önálló képezdét nem hozott még létre, életre hívta a norma- vagy „normális” iskolákat: ezek olyan háromtanítós, négyosztályos városi népiskolák voltak, ahol nagyjából hat hónapos tanfolyam keretein belül lehetett elsajátítani a tanítás módszereit, ezáltal egységesítve az országosan alkalmazott eljárásokat. A kurzus résztvevői tulajdonképpen megfigyelték a tanító tevékenységét, emellett tanultak német nyelvet, szépírást, zenét, rajzot, természettudományt. A beiratkozás feltételül a grammatikai iskola elvégzését szabták, de előfordult, hogy beérték mindössze egy grammatikai évfolyam elvégzésével (Huszka, 1990). Az idősebb tanítók számára egyéves előkészítő tanfolyamokat szerveztek a grammatikai iskolai képzettségük hiánya miatt. Az I. és a II. Ratio (1806) a magyar nyelv oktatásáról nem intézkedett, alapvetően a német nyelvnek kedvezett, és a római, ill. a görögkatolikus iskolákra vonatkozott (a protestánsok oktatásuk megszervezésében önállóan jártak el). A II. Ratio egészen 1868-ig érvényben volt, nagy hatása volt a tanítóképzésre azzal, hogy a normaiskolák mellett működő egyéves tanítói tanfolyamot írta elő a tanítói képesítésre vágyóknak. Itt az elemi iskolai tárgyak mellett mértant, géptant, rajzot, zenét, szépírást kellett tanulniuk, de a szabályozás előírta a hazai történelmet, és a nem magyar anyanyelvűek számára a magyar nyelvtant is. Mintaiskoláknak adott otthont Buda, Pozsony, Zólyom, Győr, Ungvár, Pécs, Kassa, Nagyvárad és Zágráb mint az újonnan szervezett tankerületek székhelyei.² A mintaiskolákba azonban viszonylag kevesen jutottak el, inkább csak a nagyobb városok tanítói. Szeged és a környező délmagyarországi területek tanítói Nagyváradon vagy Temesváron szerezhetek képesítést.

A szabad királyi városokat kötelezte a helytartótanács, hogy a városukban működő tanítókat küldjék el a tanfolyamokra. Az előírás ellenére a valóságban azonban a legtöbb tanító úgy szerzett minősítést, hogy egy tekintélyesebb tanító mellett tanult és gyakorolt „segéd” státusban: az iskolaév végén a tanító mellett működő segéd elméleti és gyakorlati vizsgát tett tanítója és igazgatója előtt, erről bizonyítványt is kiállítottak, melyet a tankerületi főigazgató is láttamozott, így tehát a jelölt képesítést nyert. A segédtanítóként eltöltött időben szerzett tapasztalatok és a fent bemutatott vizsga jogosította a jelölteket a tanítói állás későbbi betöltésére. A normaiskolai tanfolyamokat a helybelieknek télen tartották, az utazás nehézségei miatt a vidékiek pedig nyáron vettek részt a képzésen. A nagyobb városokban jellemzően művelt tanítók helyezkedtek el, ám a kisebb falvak iskoláiban nem egyszer kicsapott diákokat, kiszolgált katonákat, tönkrement iparosokat találunk a tanítói állásokban. *„Többnyire életcélt tévesztett s pálya nélküli egyének vándoroltak ki a buckák közé a tudatlan nép gyermekeit tanítani. A tanyásgazdák deákokat fogadtak, hogy legalább az írás, olvasás, és számolás elemeivel ismerkedjenek meg gyermekeik [...] A társulatba állott szülék csak addig tartották meg a tanítót, míg gyermekeik olvasni, írni, számolni megtanultak. E nevelés,*

² Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. SzCsEL IV.4.b. K 6053

tanítás éppoly szegény volt eredményben, mint amilyen szomorú volt a tanító ellátásban. Sorban-tartás (házankénti élelmezés), néhány itce paszuly, tarhonya, zsiradék, egy-két véka gabona és néhány garasnyi pénzfizetés volt a szegény tanító egész járandósága.” (Huszka, 1990, 93. o.) Az áldatlan állapotok többször olyan visszaéléseket vagy akár botrányokat eredményeztek, amelyekkel már az országos közvélemény, sőt a törvényhozás is foglalkozott.

Már az 1832–36. évi országgyűlés foglalkozott a tanítóképzés kérdéseivel, de különösen az 1840-es évben fogalmaztak meg fontos reformterveket a tárgyban, amelyek viszont nem emelkedtek törvényerőre. A helytartótanács takarékoskodott, csak a minimálisra szorítkozott mindenben. *„Eljárásában követte Sándor Lipót főherceg nádor elveit: »In Ungarn scheint die Erziehung und Aufklärung des Landesvolkes eine verworfene Arbeit zu sein.«”* (Huszka, 1990, 92. o.) Azaz a magyarországi népnevelés kérdését nem tartotta tanácsosnak, fontos ügynek. A községek állami támogatás nélkül viszont nehezen bírták fenntartani iskoláikat, így sok meg is szűnt. Az egyház töltötte be az iskolaszervező szerepét. Az első magyar nyelvű, önálló tanítóképző intézet megalapítása is egyházi méltóság nevéhez fűződik: Pyrker László egri érsek hozta létre az intézményt 1828-ban Szepeskáptalanban, amely tehát már nem normaiskolai keretek között működő tanfolyamszerű kurzus, hanem teljesen önálló intézmény. A következő években a protestáns hitfelekezetek is csatlakoztak a kezdeményezéshez, így a soproni evangélikus, majd a debreceni, nagykőrösi és nagyenyedi képzők is megnyitották kapuikat. Hosszú út vezetett idáig, amely során politikai-nyelvi-nemzeti kérdések fonódtak össze és befolyásolták az oktatás és különösen a tanítóképzés ügyét.

Már az 1790–91. évi országgyűlésen elhatározták egy törvényalkotó bizottság felállítását, amelynek a feladata lett volna a tanügyi reform előkészítése, működésüket a Martinovics-ügy miatt kialakult politikai légkör vetette vissza. 1807-ben mások mellett Balogh János és Felsőbüki Nagy Pál magyar nyelvű tanítóképző intézetek felállítását kérték országgyűlési felszólalásaikban. 1826-ban Szepes Ignác pécsi püspök javasolta tanítóképző intézetek felállítását Szombathelyen, Komáromban, Miskolcon és Szegeden. Ez volt az első említése annak, hogy Szeged alkalmas lehet egy magyar nyelvű tanítóképző intézet fenntartására. Az 1835–36. évi országgyűléseken is foglalkoztak a kérdéssel, országgyűlési feliratban fogalmazták meg kérésüket (több vármegye és Szeged is) a magyar tanítóképzők szervezését illetően. Elutasításra találtak, a király úgy fogalmazott: *„Királyi tisztünknel fogva gondoskodni fogunk arról, hogy az említett intézetek (műipariskola, azaz műegyetem és tanítóképző intézetek), amennyire a körülmények megengedik, felállíttassanak, e tárgyban tehát törvényt alkotni nem szükséges.”* (Huszka, 1990, 95. o.)

1840-re változtak a viszonyok, az államtanács engedékenyebb álláspontot javasolt az uralkodónak attól tartva, hogy egyébként kicsúszhat a kezéből a kezdeményezés. Mednyánszky Alajos, a budai magyar tanulmányi bizottság elnöke, régebb óta érlelődő tanügyi reformterve alapján szerkesztette azt a memorandumot, amely az oktatás európai szellemben történő átalakítását javasolta.

Elképzeléseinek többsége nem valósult meg, de éppen a tanítóképzést érintő előterjesztései az önálló preparandiák felállításáról igen. Ajánlására ugyanis a helytartótanács királyi katolikus képzők felállítását javasolta, ennek nyomán V. Ferdinánd 1842. december 22-én kelt rendeletében összesen öt új tanítóképző felállítását írta elő Pesten, Miskolcon, Érsekújváron, Nagykanizsán és Szegeden (*Egyházi Tudósítások*, 1842). Szegeden ez nagy könnyebbséget jelentett a helyi tanítóképzés számára, eddig ugyanis a Ratio által kötelezően előírt normaiskolai kurzus legközelebb Nagyváradon, illetve Temesváron volt elérhető, oda viszont kevesen jutottak el. A legkorábbi adat 1797-ből származik, amely bizonyítja, hogy városi költségen négy személy Nagyváradra indult három hónapos tanfolyamra. Őket Verner Jakab királyi normáliskolai igazgató és Révai Miklós piarista vizsgáztatta (Reizner, 1900). Női hallgatók is elvégezték a tanfolyamot, 1793-ban Igaz Anna és Pichler Anna sajátították el a „*metódikát*”, majd kerültek alkalmazásba a városi leányiskolában. Az öt új képző megalakításakor a katolikus képzők a következő módon működtek az országban. Régi katolikus képzőkként tarthatjuk számon Eger, Esztergom, Pécs, Ungvár és Veszprém képzőit, valamint a hivatalos nevén falusi mesterképző intézetet Szepesváron. Nemzetiségi intézetek működtek Zombor és Arad városában, illetve főnéptanodák Budán, Győrött, Kassán, Körmöcbányán, Nagykárolyban, Nagyváradon, valamint Pozsony, Fiume, Zágráb és Temesvár területén. Az öt új királyi képző alapítását követően 1847-től Győr és Zágráb is önálló tanítóképzőt kapott, csakúgy, mint Versec 1854-ben. A rendelet a veszprémi, az egri és az esztergomi két évfolyamú képzőket írta elő mintául az új intézetek számára.

A szegedi képző ünnepélyes megnyitására a Religio című katolikus lap szerzője a következőképp számolt be 1844. október 17-én. „*A' szent mise-áldozat előtt a' nemzeti iskolák' kir. felügyelője, prépost, alesperes, és helybeli plébános, főtiszt. Kreminger Antal ur, [...] a' szülők és növendékekhez épületes népszerű beszédet tartott; mindkettejek' buzdítására.*” (Religio és Nevelés, 1844, 304. o.) Kreminger beszédében kiemelte az uralkodó nevelés- és oktatásügy terén kifejtett előremutató intézkedéseit, majd – kinevezett igazgatói minőségében – bemutatta az intézet tanárait: Menyhárt Ágoston és Soltész Dániel tanár urakat, valamint Weber János zenemestert. Az intézet hallgatóinak száma az induláskor 33 fő volt. A cikk írója kiemeli: „*Említésre méltó, hogy a' hallgatók közül némelyek már magán, sőt nyilvános praeparandiát is végeztek, mások pedig tanítókul valának alkalmazva; mégis áthatva a' meggyőződéstől, mikép az ezen legújabbban létesített intézetben nyerendő képeztetés őket a' fontos hivatásnak leendő megfelelésre csak képesbökké teendi: magokat a' pálya' utan megfutasára, 's illetőleg állomásuk' elhagyására tökélni nem kételkedének.*” (Religio és Nevelés, 1844, 304. o.) Későbbi beszámoló emlékezik meg róla ugyan, de beszédes, hogy a Szegedi Lapok 1875. október 10-i számában Szabó Mihály igazgató is fontosnak tartotta megjegyezni: az uralkodó és a nemzet között létrejött frigy „*öt szülöttjének*” tartották az öt új tanítóképzőt, „*annál örvedetesebben, mert ezen intézetek fenntartása nem adófillérekből, hanem valódi ajándékképpen a tanulmányi alaptól lön*

elrendelve.”³ Szeged számára egyértelműen minőségi ugrást jelentett az intézmény megnyitása.

A város a középkorban Buda és Székesfehérvár után a legfontosabb alföldi központok egyike volt, négy plébániát is fenntartani képes jómódú polgársággal, a török uralom azonban nagymértékben visszavetette fejlődését, gazdasági és kulturális életében egyaránt visszaesés mutatkozott. A terület elnéptelenedése, majd újratelepítése hozzájárult a soknemzetiségű város új arculatának kialakulásához. A magyarok mellett immár németek, olaszok, örmények, görögök, szerbek és horvátok is nagy számban vettek részt a város életében. A török uralom előtt a korban viszonylag gazdag és színes kulturális és oktatási világ jellemezte Szegedet, mivel adatok vannak arra vonatkozóan, hogy nagy számú diák látogatta a krakkói és bécsi felsőbb iskolákat (studium generale). Mindebből következik, hogy Szegednek biztosan volt egy egyetemre közvetlenül előkészítő iskolája. *„A török utáni szegedi iskola örül, ha józan elemi- és gazdasági ismereteket közölhet növendékeivel. Abádi Benedek és Szegedi Kis István erőlködésén kívül egyedül az alsóvárosi ferences barátok u. n. régi fárjai, kolostori iskolája menti meg a hódoltság idején Szeged iskolaügyi tekintélyét, de még ez is primitív képesítést ad. Aki többre vágyott, Szegedről Gyöngyösre ment, – a gyöngyösi iskola elvégzése azután olyan tekintélyt biztosított a szegedi honos számára, hogy legalább is tanácsosi tisztségre aspirálhatott a tekintetes városnál. Az 1723-ban visszaállított Csongrád vármegyében nincsen iskola! Szegeden is csak elemi iskola van.*”⁴

A legkomolyabb előrelépést kétségtelenül a piarista rend szegedi tevékenységének megkezdése jelenti. A város a renddel már 1719 augusztusában megállapodott, de a megfelelő helyiségek hiányában csak 1721-ben nyílt meg iskolájuk. Már az induláskor 110 diák járt az intézménybe, a 19. század végén pedig már mintegy 850 növendékük volt. A város szívéen viselte az iskola sorsát, a fejlesztéséért is sokat tettek. 1792-ben líceumért folyamodtak a helytartótanácsához, ennek köszönhetően még ugyanazon év decemberében megnyílt a 7. évfolyam (Logica). Külön helyiséget nem tudtak biztosítani számukra, így a diákok az atyák refektóriumában nyertek elhelyezést, a hallgatókat pedig „urak” elnevezéssel illették a tanárok is. A következő évben nyílt meg a líceum 2. osztálya, azaz a gimnázium 8. évfolyama (Phisika). A hallgatók száma néhány év alatt 58-ról 250-re emelkedett. A nyolcosztályos gimnázium gyakorlatilag a délmagyarországi régió egyetlen felsőfokú iskolájának számított ebben az időben. A piarista gimnázium szellemi központként, afféle „kulturálnevezőként” elévülhetetlen érdemeket szerzett nemcsak a város, de az egész, tágran értelmezett régió szellemi színvonalának emelésében, de mivel feladatköre nem elsősorban az elemi oktatás és általános tankötelezettség kívánalmainak kielégítésére terjedt ki, utóbbi kérdésekben a megoldás továbbra is várattott magára. 1853-ban Lengyel Pál városi

³ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884.* Kézirat. 4. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053

⁴ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884.* Kézirat. 5. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053

tanácsnok heves felszólalásában kérte számon a városi tanács erélytelenségét az analfabetizmus felszámolását illetően, hiszen a mintegy 3000 iskolába járó gyermek mellett nagyjából 4000 fő a legelemibb oktatásban sem részesült, holott már 1790-ben szankcionálni igyekeztek a mulasztókat. A szegedi alsófokú oktatás hiányosságai országos fórumokra is eljutottak. A Budapesti Visszhang 1856. augusztus 28-án így írt a szegedi állapotokról: „Szegeden, a városban, a kath. tanköteles gyermekek száma 7057; ezekből a tanodát látogatja 5322, tehát e szerint 1735 gyermek, mint a puszták vadcsikója, minden tanulás nélkül növekszik fel.” (Budapesti Visszhang, 1856, 291. o.) Az analfabéták száma még 1870 körül is meghaladta a 60%-ot, ezzel jóval az 51%-os átlag felett volt (Reizner, 1900). Mindez több tényezőnek köszönhető ugyan, de ezek közül kiemelendő helyi sajátosság a kiterjedt tanyarendszer, illetve a kevés számú, egymástól messze fekvő tanyaközpont léte. Az 1876. évi 38. tc. 9. §-a értelmében felállított, hitfelekezetek esetében a hitközségi tagokból álló iskolaszékek létrehozása hatékony intézkedésnek bizonyult, sokat lendített a népoktatás ügyén.

Mindenesetre a nehézségek ellenére Szeged igyekezett biztosítani lakói számára az elemi iskoláztatás és a gimnázium között elhelyezkedő, többféle típusú és fokú intézményben történő tanulás lehetőségét. 1779 óta volt elérhető a polgári iskola, ami különösen a nagy tekintélynek örvendő, belvárosi „nemzeti” iskola növendékeinek volt kedvelt továbbtanulási célja. A belvárosi iskolát eleve a tehetségesebb, válogatottabb diákság látogatta, míg a többiek a külvárosi tanodákban, pl. az alsóvárosi, felsővárosi, mórai, tabáni, Liszt utcai népiskolákban, az alvégi és Csonka utcai ingyeniskolákban vagy Újszegeden, esetleg tanyai iskolákban tanulhattak. Újszegeden 1841 óta működött elemi iskola. 1822-ben a piaristák önálló tanonciskolát nyitottak, illetve 1853-tól vasárnapi ismétlőiskolák kezdték meg a működésüket. Az eddig felsoroltakból jól érzékelhető, Szeged városának a tanítóképző 1844-ben történt megnyitásáig tulajdonképpen egyetlen érdemi, komolyabb középfokú intézete és részben felsőfokú iskolája volt: a piarista gimnázium.

A népnevelés ügyét előremozdító céllal pedig új intézményként őket követte a tanítóképző intézet. „Sőt, mint látni fogjuk, a tanítóképző a gimnáziumok bölcséleti osztályait is betetőzni látszik, amint hogy első tanulói közül többen a gimnázium legfelsőbb osztályaiból latin-nyelvi és bölcséleti képzettséggel vannak bejegyezve.”⁵ 1847-ben nyitotta meg kapuit a „nemzeti polgári iskola” néven indult intézmény, amely azonban csakhamar átalakult és reáliskolaként működött tovább. 1851-ben indult a piaristák által vezetett, előbb alreáltanoda, majd főreáltanodává fejlődő iskola, a század végén pedig a Klauzál Gimnázium. Mindegyik esetben bizonyítható a város hathatós támogatása, ugyanakkor elkötelezettségük ellenére az elemi iskolai helyzet keveset javult a fenti időszakban. „Nem egyszer kifogásolják az iskolák felügyeleti jegyzőkönyvei, hogy a bérelt szűk helyiségek /mint a felsővárosi leányiskolánál is Verner felügyelő

⁵ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. 7. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053

látogatása alkalmával/ szükek, ahol a növendékek közönséges asztalok körül székeken kuporogva zsufolódnak össze.” (Reizner, 1900, 251. o.)

A körülmények mellett fontos volna a tanítási módszereket is megismernünk, ám ezzel a témával kapcsolatban kevés fogódzónk van, hiszen nem elsősorban a pedagógiai gyakorlat, sokkal inkább az erkölcsi magatartás volt az a szempont, amely egy-egy tanító értékelésekor az előtérbe került, mivel a tanítók egyben egyházi funkcionáriusok is voltak. A diákok sok esetben egymástól tanultak: a kezdetlegesen begyakorolt ismereteket és feladatokat a felsőbb évesek tanították meg az alsóbb évfolyamokon tanulóknak. A kézvezetés és utánrajzolás módszere volt a legelterjedtebb. A tanítói személyiség közvetlen nevelő hatása a másodkézből szerzett információk miatt nem vagy minimális mértékben érvényesült, így az alapismeretek elsajátításához vasfegyelemre volt szükség. Ahhoz, hogy ezt megteremtsék, nem egyszer nyúltak a testi fenytés eszközéhez. Bár ez a korban még mindig viszonylag széles körben bevett gyakorlatnak számított, alkalmazása olyan méreteket öltött, amely sokakat visszatartott az iskolalátogatástól. Szegeden például egy Korényi András nevű, 1827 és 1857 között szolgálatban álló tanítóról jegyezték fel „*kegyetlen vadságát*” (Reizner, 1900, 252. o.). Egy 1805-ben kelt főigazgatói körlevél pedig arra inti a szenvedélyesebb pedagógusokat – épp egy szegedi esettel kapcsolatban –, hogy ügyeljenek a „*normálék*” betartására. Pedig maga a normálé is engedélyezi a gyermek tetszés szerinti ütlegelését azzal a kikötéssel, hogy „*csak a csontja el ne törjön*”.⁶ Szeged városa mindenesetre a maga eszközeivel igyekezett az elemi oktatás nehézségein javítani, egyéb intézkedések mellett ide tartozik az is, amikor tanítóképző felállítását kérte a helytartótanácsból. Az V. Ferdinánd 1842-ben kelt rendeletében foglaltak szerint az öt új, tanulmányi alap terhére felállítandó tanítóképző egyikét tehát Szegeden szervezték meg.

1843. január 10-én érkezett meg a városba a helytartótanács leirata, amely részletezte a város jogait és kötelességeit az iskola ügyében: „*Beccsületreméltó értelmesek és gondosok! Mult évi október 26-án költ legfelsőbb határozatánál fogva méltóztatott ő cs.kir. Felsege kegyelmesen elhatározni, hogy a falusi iskolamesterek kiképzésére az országban jelenleg fennálló intézeteknek még egyideig meghagyása mellett azokon felül ötrendbeli általános új mesterképző intézetek, melyekben az elemi iskolák mestereivé felavatandó egyének a szükséges ismeretekben és tudományokban mind elméletileg mind gyakorlatilag, nemkülönbén zenészet és egyházi éneklésben is alkalmas tanulmányi csödület útján kizsemelendő tanítók által két év lefolyta alatt magyar nyelven oktattassanak honunkban és azok közül egy e városban föllálltassék. Valamint pedig legfelsőbb határozatnál fogva az ezen ujon alakítandó intézetek mellé rendelendő két tanító és egy különös zenemester fizetéseiket közpénztárból, névszerint tanulmányi pénzalapból veendik, úgy az e városban létesítendő kérdéses képzőintézetre nézve legfelsőbb meghagyásból felszólíttatik e városi tanács, hogy tekintetbe vevén az*

⁶ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. 8. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053

*intézet fontosságát és a keletkeztéből népnevelési szempontból háramlándó közhasznót és üdvös következtetéseket, az annak alkalmazására szükséges helynek és hajléknak, melynek legalább három téresebb szobák kívántatnának, kijelölésről, s ennek czélszerű felkészítéséről ugymint: padoknak, székeknek, asztaloknak és egyéb ilynemű kisebbszerű eszközöknek megszerzéséről – a közpénztár megkíméltetésével sikeresen gondoskodják, és az eredményről minél előbb ide jelentést tegyen. Kelt Budán a kir. magyar helytartótanácsnak 1843-ik évben Boldogasszony hó 10-én tartott tanácsüléséből. Ezen városi tanácsnak jóakarói: Gróf Keglevics Gábor, Lovász András, Bujanovics Erneszt.*⁷

Az első időkben tehát az állam és a város állták a költségeket. Utóbbi már 1843 októberétől kibérelte a Pálffy- és Zászlósy-házak között fekvő, ún. Csajovszky-házat a Boldogasszony sugárút 3. szám alatt 350 forintért. Gondoskodtak a termek és a berendezés kialakításáról is. Ennek ellenére az előkészítés elhúzódott, az 1843–44-es tanévben még nem nyithatta meg kapuit az intézet. Megtörtént a pályázatok kiírása a tanári állásokra: mind az öt új képzőben két-két tanári és egy-egy zenetanári (muzsikamesteri) állás betöltésére hirdetett pályázatot a pesti királyi tudományegyetem tanácsjegyzője. Az aspiránsoknak 1843. április 27-ig kellett jelentkezniük az illetékes tankerületi főigazgatóságnál, a határidő lejártáig meg is történtek az alkalmassági vizsgálatok és a kinevezések. A zenemesteri állások betöltése viszont nem volt könnyű, három képzőben is (a szegedi mellett a miskolci és az érsekújvári esetében is) csak egy év múlva találtak zenetanárt. Érdemes a „csődület” (pályázat) szövegét alaposabban tanulmányozni, hiszen rávilágíthat a korabeli tanítói hivatás sokféle összetevőjére. „Az ujonan föllállítandó praeparandialis intézeti tanító székekre ő császári é s apostoli királyi Főlsége, a' jelenleg főnálló praeparandiákat még egy ideig meghagyván, az elemi iskolák tanító mesterei' kiképzésére öt helyen, ugymint: Miskolczon, Szegeden, Kanizsán, Érsek-Ujvaron és Pesten, még pedig ez utóbbi városban egy itteni föllállítandós példányul szolgálándó elemi iskola mellett, közönséges praeparandiák behozatalát kegyelmesen megparancsolni méltóztatott. Ezekbe rendszerint olly növendékek (Candidati) fognak fölvétetni, kik a' kik iskolát már elvégezték; mindazonáltal kivételképen, felsőbb engedelem mellett olly jeles elmebeli tehetségű 's jó erkölcsű, kivált pedig szegényebb sorsú ifjak is, kik a grammaticalis iskolákat bevégezvén, a' humanitási iskolákra megkívántató kort már túlhaladták. Mindezek két évi folyamat alatt, két tanító és egy muzsikamester által magyar nyelven el következendő tárgyakra fognak taníttatni: 1ször Az elméleti methodologiára, — a'kü lönös methodicára, és pedig első évben a' betűzésre, szótagolásra, olvasásra, helyes írásra, ékesírásra, a' számvetés' négy nemére, földleírásra; — 2ik évben: a' természethistoriára, természettudományra, gazdaságra, mitiparra, törtszámokra, és hármeregulára; — 3or cateheticára; — 4or bibliai történetre; — 5ör magyar nyelvre; — 6or neveléstudományra; — 7er urbér magyarázatára „• — 8or embereken és barmokon rögtöni esetekben történt sérelmek' orvoslására; — 9er

⁷ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. 10. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053

orgonálásra, egyházi éneklésre, és szertartásra. A' tanítóknak fizetésül évenként 500 p. forint, a' pestieknek mindazáltal 700 pengő forint határozatok; a' muzsikamesternek pedig jutalomképen 100 pengő forint rendeltetett; ezenfölül minden praeparandiai intézetben négy jó reményű szegény ifjúnak évenként Pesten ugyan 60, — a' többi négy praeparandiában pedig 40 pengő forintból álló segédpénz adatik. A' tanítóknak, kik közvetlen a' tanulmányok' illető főkörmányzóitól fognak függni, és az iskolák' helybeli első igazgatói' fölügyelése alatt csak közvetve leendőnek, nemcsak a magyar nyelvben, hanem ennek literatúrájában is tökéletesen jártasoknak kell lenniük; nemkülönben szükséges, hogy a' bölcselkedési tanulmányokat megkivántató előmenetellel elvégezték legyen, és hogy a' csödület' alkalmával annak jelét adják, hogyan kelljen a' tanítás és felsőbb nevelés' sokféle elveit a' kisdud tanulókra nézve az időhöz, nemhez és helybeli körülállásokhoz alkalmazni, akár a' catechizálás és a' szertartások részeinek magyarázata, akár a' folyvást, vagy kérdező tanítási módszer tekintessék; azután annak is jelét kell adniok, miként kelljen, (a' tanítás' szabályait és tulajdonit tekintvén) a' betűk' ismeretét, a' szótagolást, a' helyes és ékesírást lassanként's fokonként előadni; továbbá, hogyan kelljen a' keresztény hittant, a' bibliai történetet, a' számvetés, világismeret, természettudomány, természethistoria', és a' mezei gazdasághoz alkalmazott vegytan' elemeit a' gyöngye kisdudekkel közölni? e' fölött az illetén tanító hivatalért folyamodóknak hitelesen be kell bizonyítaniok, hogy legalább esztendeig nyilvános, vagy magános tanítók már voltak. A' csödületnek, mely a' főnemlített tanítószékekre, és ugyan a' pestire és érsek-újvárira, a' pozsonyi, — a' szegedire, a' nagy-váradra, — a' miskolczira, a' kassai — és a' kanizsaira, a' győri iskolai kerületek' főigazgatóságai előtt tartani fog, határnapja folyó 1843ik esztendei április' 27re van kitűzve. Szoblahói Pálma Elek, a' pesti kir. tud. egyetem' jegyzője." (Egyházi Tudósítások, 1843, 55. o.) Kiemelendő a pályázatban megfogalmazott magasabb szintű képesítés iránti igény: egyértelműen kifejezik, lehetőség szerint gimnáziumi, sőt magasabb fokú gimnáziumi előképzettséghez kötik a tanítóképzést. A leendő növendékek számára a tanulmányalapi ösztöndíj bizonyulhatott kedvező lehetőségnek. A szegedi pályázóknak a tankerületi főigazgatóság székhelyén, azaz Nagyváradon kellett szerepelniük, hiszen mivel formális képesítés a tanítóképző intézeti tanársághoz ekkor még nem volt, alkalmassági vizsgán kellett részt venniük.

Végül 1844. február 22-én nevezték ki a szegedi képzőbe rendes tanárnak Menyhárt Ágoston kegyesrendi (piarista) tanárt, valamint Soltész Dániel ügyvédet, szegedi polgári iskolai tanítót. Menyhárt ekkor már 17 éve tanított piarista iskolákban, a városban szelíd, tapintatos magatartása miatt is elismerés övezte. Soltész Dániel jogi végzettségével összefüggő működése mellett szívesen írt verseket, újságcikkeket. A főigazgató saját hatáskörében nevezte ki a zenemestert, Weber (Szőnyi) János egyházi karzenészt. A rendes tanárok fizetése évi 500, a zenemesteré évi 100 forint volt. Az első minősítésükön Kreminger Antal így jellemezte őket. „Menyhárt Ágoston: kegyesrendi áldozópap, 38 éves, bölcsészeti és hittudományi végzettségű. Beszél magyarul, latinul és németül. Tanítástant,

szentírást, katechetikát, szartartásiakat és számtant tanított két évfolyamban. A tanító nem okleveles. Az iskolánál 1843. április 27-től kezdve működik. Más intézetnél már 17 éve (Szegeden az ipariskolában). Fizetése 500 pfrt. Kitűnő szorgalmú, jó előadású, erkölcsi viselete becsületes. Soltész Dániel: hitest ügyvéd, 32 éves, nő. Bölcsészeti tanulmányokat végzett. Beszél magyarul, deákul és németül, olvas és beszél franciául. Tanít magyar nyelvet, helyesírást és szépírást, ezek tanításmódját és földrajzot. Nem okleveles. 1843. ápr. 27. óta ennél az intézetnél, összesen öt éve tanít, 500 pfrt fizetéssel. Igen nagy szorgalommal és kedvvel tanít. Erkölcsi viselete becsületes. Veber János: polgár, 38 éves. Költészetet, képezdét végett. Beszél magyarul, deákul és németül. Tanít orgonát, éneklést, szertartásiakat. 1843. ápr. 1. óta tanít (összesen 2 éve). Fizetése 100 pfrt. Nagy iparkodású, buzgalomú, szerény, jóerkölcsű. Saját módszerét követi.” (Huszka, 1990, 136. o.) A tanári kar tagjainak beiktatásuk előtt esküt kellett tenniük, a következő szöveggel: „Én alólirott esküszöm az egy élő Istenre, Isten dicsőséges anyjára, szűz Máriára és Istennek minden Szentjeire és hitemmel ígérem és fogadom, mikép a tanulmányok kerületi és mesterképző iskola igazgatójának tartozom, becsületet adok, iránta tisztelettel s illetőleg a hivatalos dolgokban engedelmisséggel viseltetendem, a tanítási rendszer által szabott, vagy idővel királyi kegyelmes rendelvények által szabandó utasítást pontosan megtartandom, s magamat minden pontokban azokhoz alkalmazandom. A szakomhoz tartozó dolgokat és eszközöket számban tartom, s közölök semmit el nem idegenítek, s mindazokat, amellyek megszabott mód szerint a tudományokhoz és erkölchöz tartoznak, teljesítendem és mint józan, becsületes, szorgalmas és hiteles tanítóhoz illik, járandok el a rám ruházott hivatalban. Esküszöm ezen felül, mikép jelenleg semmi titkos társulatnak vagy szövetségnek sem az örökös császári királyi tartományokon belül, sem azokon kívül tagja nem vagyok, se ezentül bármiféle illetén titkos egyesületbe akármi szín alatt is nem elegyedem. Isten engem úgy segéljen a boldogságos Szűz Mária és Istennek minden szentjei! Szegeden 1844. okt. 2. Menyhárt Agoston, Soltész Dániel és Veber János” (Huszka, 1990, 109. o.). Az eskün kívül még egy írásbeli nyilatkozatot is alá kellett írniuk: „Alulírott hitemmel bizonyítom és elismerem, mikép jelenleg semmi titkos társaságnak, avagy szövetkezésnek, sem az örökös császári királyi birtokokon belül, sem azokon kívül tagja nem vagyok, sem ezután bármi ürügy alatt is eféle titkos társulatba és szövetkezésbe elegyedni nem fogok. Minek nagyobb hitelességére kiadtam jelen, saját pecsétemmel és kezem aláírásával megerősített térítvényemet.” (Huszka, 1990, 110. o.)

Rendes, kinevezett tanárok tehát voltak, igazgató viszont ekkor még mindig nem. Általában a helyi gimnáziumok vezetése alatt álltak a tanítóképzők, igazgatásuk nem elsősorban fizetett állás, inkább „*decorum*” vagy „*ius honoris*”, tehát méltóság jellegű tevékenység volt. Ilyen minőségben állt a szegedi nemzeti tanodák élén Kreminger Antal belvárosi plébános, prépost, alesperes. Sokat tett azért, hogy Lonovics József nagyváradi királyi tankerületi főigazgató, későbbi csanádi püspök közbenjárására Szegedre kerüljön az egyik új képző. Lonovics az előkészítő munkálatokkal is őt bízta meg, majd 1844. augusztus 6-án az igazgatói

kinevezést is megkapta. Az új igazgató 200 forintot is kapott szabad rendelkezésére, utólagos elszámolással. Az összegből zongorát és egyéb hangszereket bérelt, térképeket vett. Kreminger Antal magasan képzett, teológiai doktorátussal és a pesti egyetemen szerzett pedagógiai végzettséggel rendelkezett, ráadásul szegedi származású volt, mégsem volt kifejezetten népszerű a városlakók körében. Konzervatív gondolkodása és magatartása miatt többször összeütközésbe került a liberális városvezetéssel is. Igazgatói hivatásának mindenesetre igyekezett maradéktalanul megfelelni és betartani a szabályokat.

Az alapítólevélben a tanárok státusa és illetménye mellett intézkedtek a diákok számára is anyagi segítségről: négy fő kaphatott fejenként 40 forint ösztöndíjat a tanulmányi alapból. Kérvényüket 1844 augusztus közepéig adhatták be a csanádi püspökhöz, ugyanekkor pedig megszüntették a temesvári képzőt. *„Néhány előkelő csökönyös német pattogott ugyan emiatt, de utóbb mindenki megnyugodott.”* (Huszka, 1990, 99. o.) A hirdetések nyomán a képzőbe 33 fő jelentkezett, közülük 12 felelt meg maradéktalanul a kívánalmaknak. 15 személynek felsőbb engedélyért kellett folyamodniuk felvételük ügyében, 6 jelentkezőt pedig vendégtanulónaként vettek fel. Eleinte szigorúan megkövetelték a hat gimnáziumi osztály elvégzését, csak akkor elégedtek meg négy osztállyal, ha a jelentkező már elmúlt 16 éves, és kérvényét alaposan alátámasztotta. A vendégtanulók nem rendelkeztek a megfelelő képzettséggel, de egy évi vendéghallgatás után kinevezhetővé váltak rendes tanulónak abban az esetben, ha életkoruk ezt megengedte, vagy már tanítottak valahol. Az 1844–45. tanévben nyitotta meg kapuit az intézmény, az első *„iskolai ülésre”* ekkor került sor még a tanítás kezdete előtt, 1844. október 2-án. Feltűnő és sokatmondó, hogy ennek jegyzőkönyveiben már nem szerepel a *„falusi mesterek képzője”* elnevezés, helyette a *„szegedi királyi mesterképző intézet”* jelölést használják.⁸

1844. október 13-án tartották az ünnepélyes tanévnyitó szentmisét. A 33 beiratkozott növendék nagyobb részére nem is illett az előbbi megnevezés, mivel többségük meglelt korú ember, sokan közülük gyakorló tanítók. Mindenesetre anyagi és társadalmi megbecsülés reményében beiratkoztak a képzőbe, amihez hozzájárulhatott az is, hogy *„kiszüremlett az a hír is, hogy ép az új képzők megnyitásával kapcsolatban kimondotta a helytartótanács, hogy a tanítók ezután valláskülönbség nélkül a »tisztetek« (honoratorok) osztályához tartoznak, s mint ilyenek a vármegyénél a nemesekkel egyenlő politikai jogok gyakorlására lesznek jogosítva.”*⁹ Valóban, az 1845. január 28-án kelt, 3968. számú királyi leirat a következő módon intézkedett a tanítókról. *„Az ország lakosainak azon osztálya is, melly az isteni tisztelet szent foglalkozásai körüli szolgálatra alkalmaztattak és a fiatalság tanításával s nevelésével megbízattak úgy mint: a kántorok, egyháziak, iskolamesterek – a tisztetek (honoratiores) előjogaival bírjon.”* (Huszka, 1990,

⁸ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. 13. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053.

⁹ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. 5. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053

120. o.) A helytartótanácsi leirat is hasonlóképp fogalmazott: „*A múlt évi Mindszent hó 1-iki leirat által kegyelmesen elhatároztatni méltóztatott, hogy az országban minden törvényesen bevett vallási felekezetek egyházi szolgái és tanítói a tisztesbek sorához számíttassanak, és vétségük esetén a tisztesbekkeli bánásmód alá vétessenek. (49/1845).*” (Huszka, 1990, 120. o.) Ez az egész tanítóság mint foglalkozási csoport számára jelentett kézzelfogható előrelépést a társadalmi presztízst tekintve.

Nagyon fontos és hasznos intézkedés volt az állami vezetés részéről, hogy az új képzők tanárai számára külföldi tanulmányút lehetőségét biztosították. Így utazhatott el mind az öt új intézmény tanári kara Bajorországba már 1845-ben. Napi 4 forint térítési díjat kaptak, és egy teljes hónapot tölthettek ott. Az 1845. szeptember 15-én kelt részletes beszámolóból kiderülnek az út legfontosabb állomásai, a tanárok élményei, tapasztalatai. Négy képzőt látogattak meg (Freising, Lauingen, Eichstadt, Straubing), valamint elemi iskolákat is felkerestek. Huszka László szerint „*ezzel a jelentéssel a hazai tanítóképzés történetének feldolgozói jelentőségéhez mérten nem foglalkoztak.*” (Huszka, 1990, 124. o.) Az utazás nemcsak a résztvevők szakmai tapasztalatait növelte, de a kollegiális viszonyokat és az intézmények közötti kapcsolattartást is javította. Lonovics püspök meleg hangú levélben válaszolt a jelentést készítőeknek, örömet fejezte ki az út sikerességét illetően, és előrevetítette, hogy a magyarországi tanügyi fejlesztések során beépíti és felhasználja a tanítók által megfogalmazott tanulságokat.

A szabadságharc azonban közbeszólt a magas színvonalúnak ígérkező oktatás felívelését illetően, a 33 tanulóval induló, a következő tanévben már 47 főt számláló intézet hallgatóinak száma 12-re, majd mindössze 5 főre csökkent. Bellaagh József jogász és Bója Gergely tanár, országgyűlési képviselő „*1848-as reform-tervezet*” című munkája tulajdonképpen összegezte az öt új képző első éveinek tapasztalatait, ezek alapján fogalmazták meg javaslataikat, kéréseiket a jövőbeli fejlesztéseket illetően. Elképzeléseik a korszak fontos lenyomatai. „*Az I. rész a királyi képezdek országosan nagyobb megbecsültetését szorgalmazta mind a közoktatásügyi minisztérium, mind a tanítókat választó községek részéről. Így pl. határozott kívánsága, hogy csak tanítóképzőt végzeteket válasszanak meg tanítóknak. A II. rész sürgeti, hogy a képezdeknek minden más intézménytől független, saját céljaira szolgáló, önálló épülete legyen: nevelői lakással, gyakorlókerttel, kellő számú tanteremmel, természettani szertárral és külön, saját gyakorló elemi iskolával. A képezdek igazgatását szakemberekre, képzős tanárookra bízák. A III. rész a tanítandó tantárgyak közé kívánja fölvenni a történelmet, rajzot, az úrbéri törvények helyett a törvénytant. Még több tanár alkalmazását követeli, hogy jobb legyen a tantárgyfelosztás és órarend. Ajánlja, hogy fejlesszék a szertári felszereléseket, a könyvtárt, folyóiratokat rendeljenek az intézet részére, így a Religio és Nevelésen kívül a Munkások Újságját. Az igazgatónak legyen kézipénztára a kisebb beszerzések gyorsabb lebonyolítására. Alaposabb legyen a kántorképzés. Vizsgák csak a II. évfolyam végén legyenek. A IV. rész szerint a tantestületnek és az igazgatónak nagyobb önállóságot kell adni. Pl. a főlvételeket*

bízzák az intézetre: a jelentkezők közül az intézet válassza ki a neki megfelelőket. A tanítóképző közvetlenül a minisztériumnak legyen alárendelve. Az V. rész javasolja: úgy szervezzék a felállítandó képzőket, hogy minden népiskolai kerületre jusson egy-egy tanítóképző. A javaslat szerzői fölmérték az ország egy-egy részének, így pl. a Dunántúlnak iskoláiban: hány tanítójuk van, és mennyire volna szükségük. A kerületi képzőkbe fölveendő tanulók számát ehhez a szükséglethez kell mérni. 'Néptanítói bizottmány' szervezését javasolták, tagjai közé a képezde igazgatóját és tanárait is föl kell venni. A bizottmánynak az lenne a föladata, hogy a néptanítók munkáját ellenőrizze, segítse. Amolyan tanfelügyelői és szakfelügyelői hatáskört szántak a bizottságnak a javaslat szerzői. A VI. rész szerint a püspököket szólítsák föl, hogy a papnevelőben a népiskolai munkára is készítsék elő a papságot, hogy majd mint iskolaszéki elnökök szakszerűbben végezhesék irányító munkájukat. A VII. részben megrázó az a kép, amelyet a képezdei tanárok és általában a tanítóság anyagi ellátatlanságáról fest. Sürgősen kérik a fizetések javítását. A VIII. részben a nagykanizsai képzőnek Pécsre helyezését javasolták, mert szerintük abban a kisvárosban nincs jövője. A befejező sorokban a javaslattevők további közreműködésüket ajánlották, ha a továbbiakban a részletek kidolgozására, egyéb szakvéleményre lenne szükség.” (Huszka, 1990, 129. o.) A nagykanizsai képző nem sokkal később valóban teljesen elnéptelenedett, az ottani tanárok maguk kérték a pécsi áthelyezést, a miskolciban is alig maradt hallgató, ráadásul itt az oktatás színvonalával is akadtak gondok: „Az egyik helytartótanácsi leirat a tanácskozmányi jegyzőkönyvet azért küldte vissza, mert „abban több grammatikai és orthographiai hibák találtattak.” (Huszka, 1990, 97. o.) Az érsekújvári képzőt 1856-ban szüntették meg, a pesti pedig beolvadt a budai képzőbe. A viharos évek mellett a tanítói szakma alábecsült és alulfizetett volta is szerepet játszott a jelentkezők számának csökkenésében. Egy korabeli szegedi igazgatói jelentés szerint „Kir. képezde intézetünk fölvirulására legyőzőbb akadály úgy látszik azon okban fekszik, hogy Magyarhonban a tanítói kar nem láttatik el aránylag fáradozmaihoz, áldozatához, melyet a köz haza ügyének naponta hoz, illő szükségességekkel, mert hol a legtisztább szándékú s őszinte hivatású tanító gondjait az élet szükségéinek beszerzésére osztani kényszerítették, ott felületes a munka, áldástalan az eredmény, s innen van, hogy különben szép tehetségű ifjaink is, ámbár hivatást éreznek e leghasznosabb irányú pályára, mégis a státus egyéb szolgálainak jobb létét tapasztalván, önként más életnemre térnek, annál inkább, mivel a tanpálya 2 évi elforgása alatt is csak nyomornak nézne elébe. (50/1846)” (Huszka, 1990, 122. o.)

A szegedi tantestület megfogalmazta, hogy az intézeti tanárok és a tanítók fizetése is korrekcióra szorul, ezért javasolták, hogy a vidéki intézetek tanárai is kapjanak annyit, mint a pesti oktatók, és emeljék a tanítói díjazást is. „Egy ifjú 100 pfrt évi fizetés mellett teljes életét elnyögni nem igen fogja akarni (50/1845).” (Huszka, 1990, 127. o.) Egy szegedi tanító fizetése 1846-ban 300 forint, a mórai, tabáni és alvégi ingyeniskolák tanítóinak évi jövedelme 200 forint, ezt hosszas kérvényezés után emelték 400 forintra 1857-ben. A női tanítók 350 forintot kaptak, míg a tanyai tanítók csak 200 forintot, így nem meglepő, hogy az utóbbi

státuszokba alacsonyabb képesítéssel bíró személyeket is kineveztek. A tanyai tanítók fizetését 1871-ben 300 forintra, majd 1874-ben 400 forintra emelték, a belterületi tanítók pedig évi 700 forintot vihetek haza. (Reizner, 1900, 302. o.)

A szabadságharc alatt a szegedi képző elnéptelenedett, így helyiségeibe azok a szegedi nemzeti iskolások költöznek, akiknek addig használt épületeit hadi kórházakká alakították át. A pezsgő közélet és a szervezési nehézségek miatt kétszer is megszakították a tanévet, amely végül rendes befejezést sem nyert. A képezdei ifjak közül többen jelentkeztek nemzetőri szolgálatba. A megmaradt néhány képzős diák a belvárosi plébánia helyiségeiben nyert elhelyezést, de a tanulmányi fegyelem náluk is csökkent. Tanszereiket az üresen álló szerb iskolába szállították. Ennek közelében azonban hatalmas lőporrobbanás történt, melynek során az iskola is megrongálódott, „*a légnyomás bezulta a szerb iskola ablakait, az így keletkezett réseken azután vakmerő kezek kicsempészték az értékesíthető tanfelszerelési készletet. A leveretés gyászos napjai alatt pótlásról persze szó sem lehetett s így a szó legszorosabb értelmében elemi hiányokkal küzdötte át tanítóképzőnk az ötvenes éveket.*”¹⁰ A harcok után Soltész Dániel erkölcsi bizonyítvány kiállítását kérte további alkalmazásához, azonban ezt részegeskedésére, valójában inkább politikai magtartására hivatkozva megtagadták tőle. Soltész távozni kényszerült, Nagyváradon vállalt tanári állást.

A képző az önkényuralom éveiben a fennmaradásért küzdött, az oktatás és az ügyvitel nyelve a német lett, erőteljesen működött a cenzúra és a felelősségre vonás nemcsak a tanárokat, de a diákokat illetően is. Többeket „*felségsértés*” miatt zártak ki, vagy mert „*magyar ruhában látták az utcán*” (Huszka, 1990, 144. o.). A tanítási tartalmakat is igyekeztek korlátozni, a minimálisra szűkíteni.

A nehézségek ellenére a tanulmányi színvonal mégsem csökkent, sőt, Soltész Dániel helyére a nagy tekintélyű neveléstudós, Lubrich Ágost érkezett, aki 1848-tól 1857-ig tanított a képzőben. Az intézmény ekkor a Császári Királyi Tanítóképző Intézet nevet viseli, a tanítás és az oklevelek nyelve is a német. Az intézet ugyanakkor egészen karakán módon igyekezett a magyar ügygel való együttérzését kifejezni, amikor is a „magyarosítást tudatos kulturgonddá érlelő Szeged mindig rendkívül élénken reagál a magyar nyelvhasználat sorsára. Ebből érthető, hogy az átkos Bach-korszak keserű éveiben jóformán olvasatlanul fekteti el a hosszú, németnyelvű leiratokat irattárában, az egész leiratból 1-2 szót húzva csak alá a tárgy kiemelésére.”¹¹

A közoktatásügyi vezetésnek megfogalmazott célja volt, hogy az eddigi öt helyett tízre növeljék a képzők számát. A Leo Thun vezette minisztérium csakhamar átfogó újjászervezésbe kezdett. A középiskolákat az ún. „*Organisationsentwurf*” című rendeletével, a tanítóképzőket pedig az 1856. január

¹⁰ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. 15. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053.

¹¹ Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. 41. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053.

20-án kiadott Bestimmungen für die katholischen Präparandenkurse (Lehrer-Bildungsanstalten in Ungarn) című rendelettel alakította át. A magyar tanügyi kormányzat már 1855 decemberében elhatározta az eddigi rendszer megszüntetését, a rendelet pedig konkretizálta az újításokat: az eddigi képzőket felszámolja, az újakat pedig az osztrák képzők mintájára a püspökök felügyeletére bízta. *„Az imént közölt nagybecsű okmányoknak az intézet feloszlására vonatkozó kijelentése a képezde igazgatójával a következő, német nyelven szerkesztett hivatalos rendelet által lett tudatva 2960/1856.: Ő cs. kir. apostoli Felségének 1855. évi december 14-én kelt elhatározása s ehez mérten magas cs. k. közoktatásügyi minisztériumnak 19334/ 1396. sz. a. 1856. évi január 30-án kelt rendelete következtében, melyeknél fogva az eddig fennálló képezdek feloszlának s helyettük főelemi tanodákkal kapcsolatban álló képezdei tanfolyamok állítanak fel Magyarországon, és pedig budai kormánykerületben három a férfi-tanítójelöltek részére, Pesten, Esztergomban és Kalocsán és egy a nőtanítójelöltek részére az angolszűzek intézetében, a cs. kir. helytartósági osztály figyelmeztetni kívánja, hogy a cs. k. képezdénél alkalmazott összes tanári kar, ide értve az igazgatót és szolgát is, az újonnan szervezendő képezdek életbelépte napjától kezdve rendelkezési állapotban levőknek jelentetnek ki. . . Budán 1856. évi február 18.”* (Értesítő, 1884, 13. o.)

Az új képzők tehát főelemi tanodákkal egybekötött kétéves tanfolyamok. A Thun-féle rendelet nyomán végül a következő helyszíneken működhettek intézetek: Besztercebánya, Esztergom, Győr, Kalocsa, Kassa (a miskolci utóda), Nagyszombat, Nagyvárád, Pécs, Pest, Sopron és Szatmár. Női képző Pesten létesült az angolkisasszonyoknál. Az esztergomi és pécsi képzők kivételével a fentiek mind királyi katolikus képzők. A régi katolikus képzők közül a következő öt működött: Csíksomlyó, Eger, Szeged, Szepesváralja, Versec. Nagyvárád és Ungvár pedig a görögkatolikus intézetek otthona volt. Internátus ekkor még csak az egri képző mellett működött. *„A már teljesen elnéptelenedett miskolci, nagykanizsai és érsekújvári képzőket nem éri váratlanul a feloszlás híre, de Szeged egyre erősödő életképessége és az idegenajku Délvidék felé nyíló új nemzeti hivatása tiltakozik a képzőmegszüntetés ellen.”*¹² A tanügyi kormányzat már megtalálta a felszerelés új gazdáját is, a kalocsai tanítóképzőbe való átszállításról is intézkedtek.

Szinte az utolsó pillanatban lépett közbe Csajághy Sándor csanádi püspök. *„Csajághy Sándor Isten irgalmából és az apostoli szentszék kegyelméből Csanádi püspök, hittudor, a pesti kir. érseki egyetemi hittani kar keb. tagja. Emlékezetül adjuk mindenknek, kiket illet, hogy értesülvén ő cs. ap. kir. felségének 1855. évi december 14-ről kelt legfelsőbb rendeletéről, melynek következtében az eddig fennállott magyarországi tanító-képezdek feloszlása, illetőleg más helyekre áttétele legkegyelmesebben elhatározatván, a szegedi képezdének is meg kell vala szűnnie, főpásztori kötelességünknel fogva mit sem mulasztottunk el, hogy az említett szegedi képezdet, melynek a csanádi egyházmegyérei hasznos voltát nem*

¹² Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. 17. o. SzCsEL IV.4.b. K 6053.

lehetne el nem ismernünk, a végső feloszlástól megmentjük. Fontolóra vevén tehát azt, hogy a fent említett szegedi képezde mindenkor szorgalmasan és nagyszámú tanulók által, még pedig a kívánt sikerrel látogatott, továbbá hogyha a kérdéses képezde Szegedről áthelyeztetnék, a hely távolsága miatt sok szegény magyar és német környékbeli ifjú megfosztatnék az alkalmától, magát tanítói pályára képezhetni, holott ha a képezde Szegeden meghagytatnék, az ilyen szegény ifjakon, kik Szegeden többnyire magántanítasok után élnek, igen sokat, és csak így lenne segítve. Bizván másrésről sz. k. Szeged városa ns. tanácsának legújabbban az egyház iránt tanusított áldozatkészsége- és bőkezűségében, Istentől vállalkozott főpásztori kötelmeink és hivatásunk érzetében elhatároztuk magunkat 10 000 frtot ö cs. s ap. kir. felsége kegyelmiből nyerendő földtehermentesítési államkötelezvénnyekben az ifjúság nevelési oltárára tenni, folyamodván a magyar cs. kir. budai helytartósághoz, miszerint kieszközölni méltóztassék, így addig is, míg nekünk a fentemlített államkötelezvénnyeket kinyerni sikerülend, a szegedi képezde a tanulmányi alapból (e fundo studiorum) tartassék fenn. Reményünk — Istennek hála — nem hiúsult meg. A magas cs. kir. budai helytartóság felkarolván az üdvös ügyet, a magas cs. kir. oktatásügyi misztériumhoz felterjesztést intéz, és az 1856. május hó 9-ről 6858. sz. a. kelt kegyes leiratában a szegedi képezde fennállását helyben hagyja s biztosítja, és a képezde tanszékére csőd kiíratván és a kellő intézkedések megtételén, ugyanazon évi október hó 1-én a képezde megnyitattik és abban jelenleg 43 ifjú nyer oktatást és képezi magát tanítói hivatásra.

Ugyanazért az ö cs. ap. kir. felsége kegyelméből nyert földtehermentesítési jegyű 86. számú 1856. évi november 1-én kiadott 10,000. azaz tízezer pengő frtokról szóló kötelezvényt, melynek kamatai a magas cs. kir. budai helytartóságnak 1856. évi január 5-ről kelt 14,182. sz. leirata értelmében immár utalványoztattak, a szegedi képezde fenntartására szentelünk s adunk olyformán és oly feltétel alatt, hogyha a szegedi képezde netalán bármikor feloszolna, végkép megszűnnék, ezen összegekre rendelkezési jog reánk és törvényes utódainkra visszaszálljon, mindazonáltal oly lekötöttséggel, hogy ezen tőkének kamatai mindenkor köznevelési célokra fordíttassanak. Végül a fentemlített 10,000 frtról szóló kötelezvényt a szegedi sz. Döme egyház kincstárába tesszük le, és a szeged-belvárosi plébánost ezennel alapítványi gondnokul nevezzük ki, hivatalosan értesülvén arról, hogy annak nyugtájára az évenkénti kamatok illető helyen ki fognak adatni, általa rendeltetési helyére vezetendők. Ezek után Istennek különös segedelme mellett egyrésről a mag.kir. minisztériumnak és a cs. kir. budai helytartóságnak kegyes pártolása, másrésről Szeged sz. k. város ns. tanácsának ezentúl is tanúsítandó áldozatkészsége által nemcsak biztosítva van az intézet fennmaradása, hanem annak gyarapodását és virágzását mindazon érdek, mely miatt ezen intézet kétségkívül utódaink figyelmét és vonzalmát mindenkor birandja, mind pedig a nevelésügyre üdvös és közhasznú kihatása, melynél fogva jötevőket, mint erősen hisszük, találand, bizton és méltán remélheti. Kelt Temesváron, január 4. 1857.” (Értesítő, 1884, 12. o.)

Vass József szegedi hittanár értékelése szerint a felirat ugyan nem tükrözi, de a püspök szándéka igazából a magyar ügy szolgálata volt, Szegedet ezért tartotta Temesvárnál alkalmasabb helyszínnek a képző számára. Bár ez az állítása a fentiek alapján egyértelműen nem igazolható, az viszont igen, hogy a püspök kérése megértésre talált a helytartótanácsban, sőt a püspök közbenjárására az egyházmegye hozzájárulását évi 600 forint tanulmányalapi segéllyel egészítették ki.

Az egyház és a kormányzat összefogott az intézet megmaradása érdekében, a kezdeményezéshez pedig Szeged városa is csatlakozott. Nem először és nem utoljára: az intézet sokszor viszontagságos, szinte kalandos története során több olyan alkalom is volt, amikor bizonyítást nyert, csak összefogással, a képző növendékeinek és a gyermekeknek az igényeit előtérbe helyezve lehetséges a hosszú távú munka. A szegedi képző életképességét jelzi, hogy árvíz, törvényi változások, anyagi kihívások stb. megnehezítették ugyan a fennmaradását, de az alkotó értelmiségiként működő tanári kar mind szakmai igényességével, mind pedig gyakorlati, közéleti tevékenységével rávilágított, a hatékony együttműködések jelentik az intézményi működés és a tudás átadásának zálogát. A szegedi képző – jelen dolgozatban tárgyalt – első évtizedében történtek, valamint a későbbi események is a fenti gondolatsort erősítve emelik ki a hely- és iskolatörténeti kutatások aktualitását.

Irodalom

- Huszka László (1990). A Szegedi Tanítóképző első negyedszázada (1842-1867) In: Micheller Magdolna (szerk.). *Fejezetek a pedagógusképzés történetéből*. III. Csongrád megye Magyar Tudományos Akadémia Területi Bizottsága, Szeged. 90–186.
- „(Iskola-ügy.) Ö cs. 's apost. kir. Főlsége hazánkban a ' népnevelés ' előmozdítására tanítóképző intézetek föllállítását (Pesten, Szegeden, Miskolczon, Érsekújváron, Nagy-Kanizsán) méltóztatott legkegyelmesebben határozni.” (1842). Egyházi Tudósítások. 2. félév. 23. sz. 194.
- Reizner János (1900). *Szeged története* 3. Szeged Szab. Kir. Város Közönsége, Szeged.
- Religio és Nevelés* (1844). 1. félév. 38. sz. 304.
- Szabó Mihály (1884, szerk.). *A szegedi kir. róm. kath. képezde értesítője az 1883-1884-iki tanévről*. Értesítő, Szeged.
- Szakál János (1934). *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy, Budapest.
- Szilágyi Virgil (1856, szerk.). *Budapesti Visszhang*. 1856. 08. 28. 35. sz. 291. o.
- Egyházi Tudósítások* (1843). 1. félév. 5. sz., 55.
- Vass József (1948). *A szegedi tanítóképző-intézet első negyven esztendeje 1844-1884*. Kézirat. SzCsEL IV.4.b. K 6053

Montessori megjelenése a Néptanítók Lapjában az 1919 és 1944 közötti időszakban

Hegedűs Renáta Ildikó

Bevezetés

Ahogy arra több szakirodalom is utal, napjainkban Európa-szerte megújuló érdeklődéssel fordulnak a gyakorló pedagógusok és az elméleti szakemberek is a különböző reformpedagógiai és reformiskolai törekvések (Maria Montessori, Ovide Decroly pedagógiája, Rudolf Steiner Waldorf-iskolája) felé (Németh és Pukánszky, 1999). A múlt század nyolcvanas éveiben elterjedt szemlélet új gyermekközpontú megközelítésével különlegessé vált. Nem tekinthető lezárt mozgalomnak, mivel nemcsak tanulságokat és történeti érdekességeket tartalmaz, hanem továbbra is hatással van az oktatásra. Számos alternatív iskolamodell szervezeti és módszertani elemei jelennek meg az európai iskolarendszer megújuló elméletében és gyakorlatában. E mozgalom hatása Magyarországon is jelentős. Maria Montessori a 20. század első felének egyik legkiemelkedőbb és legismertebb reformpedagógiai alakja. Pedagógiai munkássága még napjainkban is reneszánszát éli. Ennek oka vélhetően az, hogy Montessori egy teljesen új és innovatív szemszögből képes a gyermekekről gondolkodni. E gyermekkép megközelítése és felfogása teszi képessé arra, hogy a gyermekek és tanulók valódi igényeinek megfelelő gyakorlatot alkalmazzon. „*Ha ugyanis jól meggondoljuk, belátjuk, hogy a [...] gyermek életében rendszeren csak azt bélyegezzük rosszáságnak, ami nekünk, felnőtteknek kényelmetlen, vagy amit nem értünk meg, és rendszeren épp azt gátoljuk, ami neki lelki vagy szellemi szükséglet. [...] Ha tehát ennyire mélyen az életbe vágó kívánságainak álljuk útját, mi sem természetesebb, minthogy fellázad, ekkor pedig rossznak mondjuk.*” (Medovarszki, 2020 idézi: Montessori, 1978, 32. old.) Ahogy az korábban említettük, Montessori és a reformpedagógia hazánkra gyakorolt hatása jelentős, ezért ennek okán jelen tanulmányunk során Montessori pedagógiai munkásságának megjelenését vizsgáljuk a hazai pedagógiai szaksajtóban, vagyis a Néptanítók Lapjában az 1919 és 1944 közötti időszak tekintetében. A tanulmányunk elején bemutatjuk – a teljesség igénye nélkül – a reformpedagógia kialakulását, fejlődését és szakaszait. Ezt követően Montessori munkásságára térünk ki. Végül bemutatjuk a tartalomelemző program segítségével nyert eredményeinket. A tanulmány keretei jelen esetben túlmutatnak azon, hogy a reformpedagógia minden főbb kiemelkedő szereplőjét és minden korszakának jellegzetességeit részletesen ismertetjük – erre azért is kár lenne vállalkozni, mivel a téma rendkívül gazdag szakirodalommal rendelkezik –, így jelen írásunkban mindössze arra vállalkozunk, hogy a főbb gondolatok bemutatása mellett a hazai szaksajtóra való hatását prezentáljuk.

A gyermek évszázada: Nevelési elvek és társadalmi reformok a reformpedagógiában

Ellen Key svéd tanítónő 1900-ban megjelent – A gyermek évszázada című – könyve tekinthető a reformpedagógiai gondolkodás egyik első írásos és kissé



markáns mérföldkövének. Ahogyan arra Pukánszky és Németh (1996) is utal, a rousseau-i radikális nevelési elvek alapjaiból bontakozott ki ez a mű. A reformpedagógiák és a hozzájuk kapcsolható – sokak által ébredésnek titulált – nevelési törekvések vezérgondolatát fogalmazta meg a szerző. Ellen Key forradalmi elképzeléseit már a könyv bevezetésében az ajánló is érzékelteti, amely így szól: „Mindazoknak a szülőknek ajánlom, akik remélik, hogy az új évszázadban megalkotják az új embert.” (Key, Ellen: A gyermek évszázada. Fordította Szilágyi Pál. Tk., Bp., 1976, 5. o.) Ellen Key ironikusan így írta le a kor iskolájának

gyermekideálját: „A legjobb iskolásgyermek az, aki a legcsendesebb, a legengedelmesebb. Ez azt jelenti, hogy mindig a legszemélytelenebb és legszíntelenebb gyermek lesz a példakép. [...] Minél passzívabb, minél könnyebben dresszírozható és receptív a test és a lélek, az iskola szempontjából annál jobb az eredmények.” (Key, 1976, 141. old.) Művében negatívan reflektál a korszak társadalmi-pedagógiai visszasságaira. Alapgondolata, hogy a jövő generációjának egészséges, emberhez méltó felneveléséhez szükséges alapvető nevelési formákat miként lehet megvalósítani. Elképzelése alapján a gyermek évszázada adja meg a gyermekek hiányzó jogait, amelyhez szükséges maga az új nevelési elv is. Egy olyan nevelési eljárás mód, amely összhangban van a gyermek fejlődési sajátosságaival, és amelyhez új művelődéspolitikai reformok bevezetése szükséges. Mindez egy új típusú nevelői magatartást igényel, állásfoglalása szerint a szülőknek és pedagógusoknak nem a felnőttiség magaslatából kell a gyermekre tekinteni. Ahogyan az korábban is említésre került, nevelésfelfogásának alapja Rousseau negatív nevelési elve: „...a nevelés legnagyobb titka éppen az, hogy nem nevelünk. A mai nevelés legnagyobb bűne, hogy a gyermeket nem hagyják békében. A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet. Ebben az új világban hagyni kell, hogy a gyermek mindaddig szabadon mozogjon, amíg csak mások jogának megrendíthetetlen határaiba nem ütközik.” (Key, 1976, 132. o.) Key (1976) megfogalmazása szerint a korabeli iskolában csupán a „gyermek lélekgyilkolása” folyik, ami kiöli a gyermek természetes tudásvágyát, megfigyelőképességét és önállóságát.

A reformpedagógia fogalma és fejlődésének főbb szakaszai

A reformpedagógia fogalmának meghatározása Németh és Pukánszky (1999) alapján: „*A reformpedagógia kifejezés a nemzetközi szakirodalomban, mindazon - a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő - elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a XIX. század utolsó évtizedétől kezdődően a XX. század húszas éveinek végéig jöttek létre.*” (Németh és Pukánszky, 1999, 245. o.)

Nóvik (2001) megfogalmazása szerint „*Reformpedagógiának nevezzük az 1880-as évektől kialakuló, gyermekközpontú, a korszerűsített Herbart-i pedagógiával jellemezhető nevelés megváltoztatására irányuló, elsősorban az elit iskolákat érintő pedagógiai mozgalmakat*” (Nóvik, 2001, 67. o.).

Fáyné és Sztanáné (2013) az alábbiak szerint foglalták össze a reformpedagógiák legfontosabb jellemzőit:

- szembefordultak a 19. századi merev, uniformizáló szemlélettel, herbarti szigorral,
- ideológiai, pszichológiai, pedagógiai hátterük van,
- pedagógiájuk alapjait személyiség-központú pedagógiai szemlélet jelenti,
- pszichológiájukat a gyermeki sajátosságok és szükségletek felismerése jellemzi, módszerük a gyermektanulmányozás,
- figyelmet fordítanak a múlt értékeire, a hagyományokra,
- szociálisan érzékenyek,
- pedagógiáik elmélete és gyakorlata egyaránt kidolgozott, koherens rendszer,
- a nevelés minden területére kiterjed figyelmük, nagy jelentőséget tulajdonítanak pl. a művészeti, testi, szociális készségek fejlesztésének,
- a szabadságszeretet, humanizmus, nyitottság, elfogadás a legfontosabb értékek közé tartoznak.

A reformpedagógia időbeli felosztásánál Németh (1996) munkáját követjük. Ennek megfelelően három klasszikus szakasz különíthető el, melyek a következők. Az első periódus 1889–1918-ig tart, a második az 1918–1945 közötti időszakot foglalja magában, míg a harmadik, egyben utolsó időszak az 1945–1990-ig terjedő korszak. Az első időszak, amely az első világháborúig tart, egy olyan törekvés mentén bontakozik ki, amely a gyermeki individuum önállóságának és szabadságának megvalósítására törekszik. A reformokkal szimpatizáló pedagógusok egyre növekvő köre valósította meg a szemléletbeli változásokat előidéző, radikálisnak mondható iskolai újításokat. A Cecil Reddie által létrehozott első „New School” – amelyet Abbotsholme-ban alapított – mintájára alapított bentlakásos magániskolák – Franciaországban, Svájcban, Németországban – képezték a később több irányzatra bomló nemzetközi reformmozgalomnak az alapját. A reformpedagógiának ebben a periódusában olyan jelentős személyiségek kezdtek el tevékenykedni, mint a svájci Adolf Ferrière, az olasz Maria Montessori,

a belga Ovide Decroly és a német Georg Kerschensteiner (*Németh és Pukánszky, 1999*). A második termékeny időszak, az első világháborútól a harmincas évek közepéig tartó, törekvésének eredményeként jelent meg a különféle gyermekközpontú reformpedagógiai karakterisztikus motívumok szintézisbe foglalásának igénye. A gyermek individuális nevelésének gondolata közösségi keretek között vált hangsúlyossá az adott ciklusban. A nemzetközi pedagógiai reformirányzat világmozgalommá szerveződése ebben az időszakban a New Education Fellowship 1921-ben történő megalapításával párhuzamosan valósult meg. Rendkívül különböző iskolakoncepciók és világnézeti szemléletek alakultak ki ebben a fejlődési szakaszban. Megemlíthetjük Rudolf Steiner okkult ember- és világnézetét, Peter Peterson antropológiai és társadalomtudományos koncepcióját vagy épp Celestin Freinet erőteljes szocialista alapokon álló társadalomkritikai-emancipációs elképzeléseit egyaránt. A harmadik időszakot számos esetben tévesen az alternatív pedagógiával azonosítják. Kétségtelen, hogy ebben az időszakban zajlik az alternatív pedagógiák kialakulása, de csupán a 60-as évektől kezdődően (*Németh és Pukánszky, 1999*). Ahogyan azt korábban ígértük, jelen tanulmányunkban csupán *Montessori* munkásságának bemutatására térünk ki.

Maria Montessori életútjának és munkásságának bemutatása

Maria Montessori (1870–1952) Olaszország első orvosnője, aki 1896-ban szerzett diplomát, majd antropológiai, elmekórtani kutatásokat folytatott. Rendszerét a korszak fiziológiai és pszichológiai kutatásaira építette. 1898-tól értelmi fogyatékosok nevelésével foglalkozott. 1907-ben kapott lehetőséget arra, hogy időközben kidolgozott módszerét egészséges óvodáskorú gyermekek oktatásában és nevelésében is kipróbálja. Róma külvárosában – San Lorenzóban – egy bérházában hozta létre első óvodáját, a „Casa dei Bambini”, vagyis a Gyermekek Házát. Pedagógiai módszerei hamarosan széles körben érdeklődést váltottak ki. Az óvodáskorú gyermekek oktatása során szerzett tapasztalatai alapján mutatta be



újszerű pedagógiai koncepcióját az 1909-ben született nagysikerű művében, az „Il metodo della pedagogia scientifica”-ban. Pedagógiai koncepciójának alap gondolata Rousseau-tól ered, vagyis rousseau-i ihletettségű (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003*), Montessori munkájára Rousseau-n kívül nagy hatást gyakorolt a híres francia orvos, Jean-Marc Itard (1774–1834), és tanítványa, Edouard Seguin (1812–1880). Itard és Seguin olyan módszerek és eszközök kialakítására törekedtek, amelyek elősegítik és megvalósítják az értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztését. Seguin nevéhez köthetőek pl.: a megfelelően kiképzett mélyedésekbe elhelyezhető geometriai formák, fűzők ki- és becsatolására szolgáló egyéb eszközök, különböző felületű tárgyak a tapintásos érzékeléshez. Montessori

szerint a gyermekeink nevelése akkor a legeredményesebb, ha hagyjuk őket önállóan cselekedni. Ártalmas a gyermek számára és akadályozza egészséges fejlődését a felnőtt túlvédő gondoskodása. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003). Montessori (1930) szavaival: „Az életnek nem akkor vagyunk a segítségére – mondja, – ha elnyomjuk megnyilvánulásait, hanem akkor, ha könnyítünk kifejlődésén és megoltalmazzuk a fenyegető veszélyektől [...] Ezért kell elhárítanunk a gyermek útjából a fejlődés elé gördülő akadályokat, s ezért kell tekintettel lennünk szükségleteire, és biztosítanunk szellemi élete természetes spontán kibontakozását. [...] Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek mindent, amire képes, önállóan el is végezhesen.” (Montessori, 1930, 2–3. o.)

Montessori rendszerének két alapelve ezek alapján fogalmazódik meg: a gyermeki aktivitás és a szabadság. Az első alapelvben konstruktivista tanulásméleti elemeket is felfedezhetünk, mivel annak a lehetőségét jelzi, hogy a gyermek maga konstruálja képzeit. Az alkotás, illetve konstruálás megindítója lehet a felnőtt, de a cselekvő alany maga a gyermek. A második – a szabadság – elve azt jelenti, hogy minden gyermeki tevékenység megengedett, ami a többi gyermek önálló tevékenységét nem sérti. Tilos minden agresszív, másokat zavaró viselkedés. Montessori a hosszú évek megfigyelései, kísérletei során dolgozta ki didaktikai eszközeit, melyek a gyermek sokoldalú tevékenységét szolgálják (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003). A Montessori-eszközök fejlesztő hatással vannak a különböző érzékszervekre (látás, hallás, tapintás, alak- és színérzet). Pozitívan hatnak az érzékelésre és észlelésre. Hűen tükrözik és szemléltetik az anyagi világ alapvető tulajdonságait (szín, forma, kiterjedés, hang, illat, íz stb.). Ezeken felül fejlesztő hatással bírnak a manuális tevékenységekre, és fejlesztő hatást gyakorolnak a gondolkodásra is. Az alapvető kulturális alapkészségek (írás, olvasás, számolás, rajzolás) előkészítésére és megalapozására való törekvés jellemzi közvetett módon ezeket az eszközöket. Németh (1996) idézi: Mészáros, Németh és Pukánszky (2003) szavaival: „Néhány jellegzetes Montessori-eszköz: 9 tábla a gyermekek kez ügyességének fejlesztésére a gombolásban, fűzésben, csatolásban, csokorkötésben; a kisebb-nagyobb viszonyok szemléltetésére és a mennyiségek nagyságának összehasonlítására 1-10 dm hosszú rudak. A tapintást bekötött szemmel a henger alakú nyílásokba a megfelelő hengerek elhelyezésével gyakorolhatják, valamint sima, érdes, bolyhos szövetből készült táblán kereshetik ki a tapintott minta megfelelőit. Bekötött szemmel becsülik meg a különböző nagyságú és súlyú fatáblákat is. A színérzék fejlesztésére a 6 és 11 alapszínű kártya, majd a 63 színárnyalat felismerése szolgál. A hallásfejlesztés zörgő dobozokkal, hengerekkel, csengősorokkal történik. Az alak-, formaérzékelést 30 különféle alakú síkidom összeválogatása segíti.” (Németh, 1996, 192. old.) Montessori elméletének és módszereinek népszerűsége a mai napig töretlen, így a mai pedagógia és gyógypedagógia területén is fellelhetők ennek elemei (Hegedűs, 2020).

A vizsgálat alá vont sajtóorgánum – Néptanítók Lapja – bemutatása

A sajtóorgánumok általános megítélése szempontjából szükséges kiemelni, hogy a lapok stílusára a lapkiadó vezetője, leggyakrabban egyben tulajdonosa, illetve a főszerkesztő gyakorolta a legnagyobb hatást. Az ő személyük, politikai orientációjuk, nyitottságuk határozta meg az újságok szakmai irányvonalát. A vizsgálatba bevont sajtóorgánum – Néptanítók Lapja – is tükrözi ezen állításokat. A Néptanítók Lapja a mindenkori közoktatásügyi kormányzat hivatalos lapja volt. Ennek okán került kiválasztásra és a vizsgálatunk fókuszába is ez a periodika. Az alábbiakban tekintsük át röviden a történetét.

A Néptanítók Lapja egy 1868-tól 1944-ig hetente, majd később kéthetente megjelenő folyóirat. Első száma 1868. február 6-án jelent meg. A lap fő célkitűzése elsősorban a magyar nyelvű népoktatás terjesztése, valamint a pedagógiai munka segítése volt. Eötvös József vallás- és közoktatási miniszter volt az alapítója, aki új korszakot nyitott a magyar oktatásügyben a Népoktatási Törvény elfogadtatásával. Az új korszak elősegítette a pedagógiai folyóirat-kiadás terén is meginduló fejlődést, és összességében elmondható, hogy ezzel e téren is új korszakot nyitott. A Néptanítók Lapjának elindításával a népoktatási törvény megvalósítását, valamint a néptanítók kulturális és pedagógiai műveltségének fejlődését kívánta elősegíteni. A folyóirat nyelve magyar, azonban az első hat esztendőben a magyar nyelv mellett német, szlovák, román, horvát, szerb és rutén nyelveken is kiadták. A különböző korszakokban a folyóirat erősen tükrözte az adott közoktatásügyi kormányzat politikai és pedagógiai irányvonalát. A belső felépítése és ennek okán az arányai az évtizedek során többször változtak. Eltérő terjedelemben láttak napvilágot a különböző korszakokban a néptanítókat érintő közhasznú ismeretek, a módszertani és az általános pedagógiai írások, a hivatalos közlemények, az álláshirdetések.¹

Sajtóelemzési kvalitatív és kvantitatív eredmények

Ahogy már korábban írtuk, a reformpedagógia időbeli felosztásánál Németh András (1996) munkáját követjük. Ennek megfelelően három klasszikus szakasz különíthető el. Az első periódus 1889–1918-ig tart, a második periódus az 1918–1945 közötti időszak, amely a reformpedagógia kiteljesedésének tekinthető, mivel ekkor válik világméretűvé a mozgalom. A harmadik, egyben utolsó időszak az 1945–1990-ig terjedő korszak. Bár Montessori munkássága az első szakaszba sorolható, de jelen kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy Montessori hatását vizsgáljuk a felosztás szerinti második szakaszban. Az alábbiakban a vizsgálati eredményeink bemutatása következik.

A Néptanítók Lapjának 1919–1944-ig megjelent évfolyamaiban jelen tanulmány kapcsán csupán egy témát, azaz egy kódot különböztettünk meg, ami 831 db kódolt szegmenst jelent (lásd 1. táblázat). Az elemzésben 544

¹ (<https://adt.arcanum.com/hu/collection/Neptanitolapja/> / Letöltés: 2023. 03. 17.)

folyóiratszakaszként került feldolgozásra, évfolyamonként átlagosan 20,92 db szakasz. Az évfolyamok oldalszáma gyakran 1000 oldal vagy még több.

1. táblázat: A Néptanítók Lapja vizsgált évfolyamaiban a Montessori kód gyakorisági eloszlása

Évfolyam	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927
Montessori	0	7	26	226	16	10	20	13	9
Évfolyam	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936
Montessori	12	24	118	118	37	19	22	6	56
Évfolyam	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	Össz:
Montessori	2	26	7	20	7	10	19	1	831

Forrás: saját szerkesztés

Montessorival kapcsolatos téma átlagosan 61,56-szor fordul elő az egyes évfolyamokban. Az évfolyamok felében legalább 19-szer fordul elő a Montessori kód (lásd 2. táblázat).

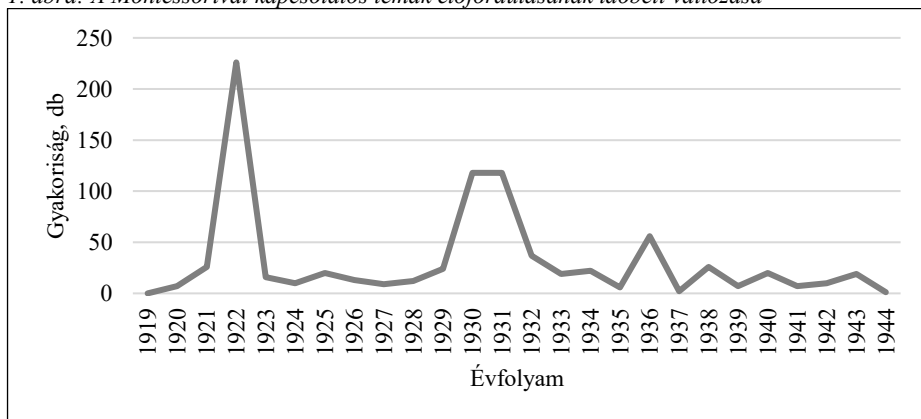
2. táblázat: A Montessori kód/téma előfordulási eloszlásának mutatói

	N	Átlag	Szórás	Medián
Montessori	27	61,56	161,323	19,00

Forrás: saját szerkesztés

A kódolt téma előfordulási gyakoriságának változását vizsgálva arra az eredményre jutottunk, hogy a Montessorival kapcsolatos témák megjelenése az 1922-es évfolyamra volt a leginkább jellemző. Az ekkori előfordulási számának felére csökken a téma megjelenése az 1930-as és 1931-es évfolyamokban. A kettő közötti időszakban és 1931 után is már csak kis gyakorisági maximumok jelentkeznek (lásd 1. ábra).

1. ábra: A Montessorival kapcsolatos témák előfordulásának időbeli változása



Forrás: saját szerkesztés

Az imént prezentált kvantitatív vizsgálataink azt mutatják, hogy a hazai pedagógiai szakajtóban, vagyis az általunk vizsgált Néptanítók Lapjában Montessori megjelenése jelentős. A megjelenések tekintetében jelen esetben csupán az 1922-es lapszámra térünk ki, és azon keresztül demonstráljuk, hogy általánosságban milyen témák és milyen megítélés szerint jelennek meg. Ehhez azonban nem alkalmazzuk a továbbiakban a tartalomlemező programot; mindössze a Montessori kódokat értelmezzük saját szöveggörnyezetükben.

Az első cikk Kenyeres Elemér nevéhez fűződik, tanulmányának címe A kisdiednevelés elméletének fejlődése.

„A gyermekkeretek jelölésére több nemzet magát a német Kindergarten szót is átvette. Nálunk Fröbel a kiegyezés után kezdett hódítani. Német- és magyarnyelvű gyermekkeretek keletkeztek. Fröbel hatása azonban még mindig tart, bár ma már nagyon erős versenytársa akadt Montessori Mária személyében.”

„A gyermek szabadságának biztosításában azonban, mint látni fogjuk, Rousseauhoz Fröbelnél is sokkal közelebb áll Montessori. A gyermeket sokkal behatóbban figyelte meg, mint Pestalozzi és sokkal élesebb szemekkel vette észre a sajátos gyermeki megnyilatkozásokat. Azt azonban nem lehet mondani, hogy nevelésének elveit a gyermek fejlődésének rendszeres megfigyeléséből vonta volna el. Nevelési rendszerében inkább világgfelfogásából származó elvei, mint a gyermek fejlődési szempontjai uralkodnak. Bizonyos előre kialakult felfogással fogott a neveléshez s világnézetének elveit igyekezett a gyermek lelki fejlődésében is megtalálni. Ha a gyermekből indult volna ki s elsősorban a gyermek fejlődése és érdeklődése irányította volna, nem jutott volna a golyóhoz s erről a hengerhez, kockához stb. Ez a menet nem a gyermek lelkének fejlődési menete, hanem az a menet, amelyet már láttunk Pestalozzinál is, kinek több gondolatát Fröbel részint megvalósította, részint kiegészítette.”

„A kisdiednevelés megújítását célzó mozgalom is, amelynek legerősebb kezű irányítója az olasz Montessori Mária.” (Néptanítók Lapja, 1922. február 16. 4-7. sz., 13–15. o.)

Az alábbi idézetek jól tükrözik Montessori elismertségét, valamint munkásságának főbb elemeire is rámutatnak. A gyermeknevelés, de jelen esetben e cikk tekintetében a kisdiednevelés fejlődéséhez való szoros kapcsolatát is szemléltetik. Az általunk kiválasztott második cikk címe a Gyermeknevelés, szerzője Körösi Henrik, aki a következőként számol be Montessori nevelési elveiről és magáról a munkára való nevelésről: *„Montessori, aki nevelési elvei tekintetében szintén a természetesség alapján áll és azt tanítja, hogy nem előadni kell a gyermeknek, hanem minél közvetlenebb, a gyermek fejlődési fokának megfelelő beszélgetésbe bocsájtkozni vele, Fröbel elveit fogadja el és tökéletesíti. A gyermeket cselekvésre, munkára kell nevelni, de úgy, hogy szeresse meg a munkát.”* (Néptanítók Lapja, 1922. február 16. 4-7. sz., 1–2. o.) A Montessori-módszer az elemi iskolában (Manuel Gévelal, 36-37. sz.) című tanulmány bemutatásától és idézésétől eltekintünk, mivel a korábban bemutatott

életútjátörténetben Montessori módszereit már bemutattuk. Az alábbi beszámolóban arról szerezhetünk információt, hogy miként alakult a 10. nemzetközi Montessori-tanfolyam Londonban. „A múlt évben áprilistól novemberig Londonban tartott 10. nemzetközi Montessori-tanfolyamnak 200 hallgatója volt. A hallgatók között az angolokon kívül skótok, írek, hollandusok, dánok, svédek és norvégek voltak legnagyobb számmal. De Ausztráliából, Indiából, Egyiptomból, Finnországból és Csehországból is volt egy-egy résztvevő. Franciaországból ketten, Németországból hárman voltak. A tanfolyam elméleti előadásokból, gyakorlatokból és a Montessori-féle osztályokban való hospitálásból állt. Montessori olaszul beszélt s egy amerikai nő fordította beszédét angolra. Ezen év őszén Montessori Németországba szándékozik menni, hogy a német kisdiednevelők közül is többeket bevezessen módszerébe. (Kindergarten, 1921. dec.)” Montessori-tanfolyam Londonban. (Néptanítók Lapja, 1922. február 16. 4-7. szám, 45. o.) A beszámoló alapján jól kivehető, hogy mekkora hatást gyakorolt Montessori pedagógiája az új nevelési irányzatok kialakulására és formálódására. A következő cikk külföldi, angol nyelvű tanügyi lapból érkezett, ahol témaként az osztályok létszámának csökkentése kerül szóba. A cikk címe: Az osztályok létszámának csökkentése feltétlenül szükséges-e? „Bebizonyosodott, hogy egy Montessori szellemében dolgozó tanítónő 45 gyermeket könnyűséggel taníthat. Mindez arra utal, hogy az osztályt, mint egységet nem szükséges eltörölni, hanem különböző célkövető csoportokra felbontani. A régi tanításmód azt követelte, hogy az egész osztályt kollektív egységben tanítsuk; az újabb felfogás amellet szól, hogy az osztályt tanítási célok és egyéni hajlamok szerint kisebbnagyobb csoportokra osszuk.” (Néptanítók Lapja, 1922. február 16. 4-7. sz., 38. o.) E cikkben tanítási módszerének sikerességéről és annak magasabb osztálylétszámnál is alkalmazható módszereiről, a csoportokra bontás sikerességéről kaphatunk információt. Végezetül egy beszámolóval zárjuk, mely A német Fröbel-szövetség nagygyűlése címmel jelent meg. „Fröbel megteremtette a gyermekkertet, Montessori a gyermekotthont. Fröbel a múlt nagy alakja. Montessori a jelené, a jövőbeli kisdiednevelés útjának megkeresésében egyikük vezetését sem lehet nélkülözni. Litt lipcsei tanár a jelenlegi pedagógiai helyzet alapproblémáiról tartott előadást.” (Néptanítók Lapja, 1922. február 16. 4-7. szám, 44–45. o.) A cikket, illetve a belőle származó idézetet olvasva teljes mértékben megbizonyosodhatunk arról, hogy Montessori munkája mily mértékben befolyásolja a jövő nemzedékének oktatását és nevelését.

Az eredményeink összefoglalásaként elmondható, hogy mind kvantitatív, mind kvalitatív vizsgálatunk megerősíti, hogy Montessori és pedagógiája jelentős mértékben megjelenik a vizsgált időszakban a pedagógiai folyóiratokban. A megjelenések minden esetben pozitív, több esetben inkább magasztos szövegkörnyezetben figyelhetők meg.

Összefoglalás

Tanulmányunkat egy rövid bevezetéssel kezdtük, melyben felvázoltuk a struktúráját. Ezt követően összefoglaltuk azokat az eseményeket, amelyek a reformpedagógia kialakulásához vezettek. Bemutatásra került a reformpedagógia kialakulása és annak időbeli felosztása is. Ezt követően Montessori életútját és munkásságának főbb elemeit emeltük ki, majd bemutatásra került a vizsgálat alá vont periodika is. A tanulmányunk utolsó szakaszában a kvantitatív és kvalitatív eredményeket prezentáltuk, és összegeztük is azokat. Tanulmányunkat végül egy rövid összeggel zártuk. Bízunk benne, hogy a kutatásunk további kutatási ötleteket és kérdéseket generál a jövő nemzedéke számára.

Irodalom

- A német Fröbel-szövetség nagygyűlése (1922. február 16.). *A német Fröbel-szövetség nagygyűlése*. Néptanítók Lapja 4-7. sz., 44–45.
<https://adt.arcanum.com/hu/collection/NeptanitikLapja/> (letöltés ideje: 2023. 03. 17.)
- Arcanum Digitális Tudománytára
<https://adt.arcanum.com/hu/collection/NeptanitikLapja/> 1919-1944 között megjelent kiadványok (letöltés ideje: 2023. 03. 17.)
- Fáyné Dombi Alice és Sztanáné Babics Edit (2013). *Pedagógus mesterség*.
http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagugus_mestersgV2/31_reformpedagogiai_jell_emzk_a_mai_vodai_gyakorlatban.html (letöltés ideje: 2020. 10. 06.)
- Général, Manuel (1922 szeptember 14.). *Montessori-módszer az elemi iskolában*. Néptanítók Lapja 36-37. sz., 9. Letöltés: <https://adt.arcanum.com/hu/collection/NeptanitikLapja/> (letöltés ideje: 2023. 03. 17.)
- Hegedűs Renáta Ildikó (2020). A kooperatív tanulásszervezés és Montessori reformpedagógiai módszereinek kapcsolata. In: Medovarszki István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés sajátos gyakorlatairól*. Békéscsaba, Magyarország: Magánkiadás. 17–28.
- Kenyeres Elemér (1922. február 16.). *A kisdiednevelés elméletének fejlődése*. Néptanítók Lapja. 4-7. sz., 13–15. <https://adt.arcanum.com/hu/collection/NeptanitikLapja/> (letöltés ideje: 2023. 03. 17.)
- Key, Ellen (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kőrösi Henrik (1922. február 16.). *Gyermekevelés*. Néptanítók Lapja. 4-7., 1-2.
<https://adt.arcanum.com/hu/collection/NeptanitikLapja/> (letöltés ideje: 2023. 03. 17.)
- Medovarszki, István (2020). A csoportmunkát támogató tanulási környezet reformpedagógiai szemzőgből. In: Medovarszki, István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés sajátos gyakorlatairól*. Magánkiadás, Békéscsaba. 9–16.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Montessori, Mária (1930). *Módszerem kézikönyve*. Kisdiednevelés, Budapest. 2-3.
- Montessori, Mária (1978). *Az ember nevelése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Montessori-tanfolyam Londonban. (Kindergarten) (1922. február 16.). *Montessori-tanfolyam Londonban. (Kindergarten)*. Néptanítók Lapja. 4-7. 45.
<https://adt.arcanum.com/hu/collection/Neptanitolapja/> (letöltés ideje: 2023. 03. 17.)
- Németh András (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Németh András és Pukánszky Béla (1999). *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. Magyar Pedagógia. **99**. 3. 245–262.
- Németh, András, Györgyiné Koncz Judit, Kasnya-Kovácsné Bakacs Judit és Kopp Erika (2006): *Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban*. ELTE Bölcsész Konzorcium.
<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/99N%E9meth/index.php.htm> (letöltés ideje: 2020. 09. 22.)
- Néptanítók Lapja (1922. február 16. 4-7. szám, 38. o.). *A külföldi tanügyi lapokból. Az osztályok létszámának csökkentése feltétlenül szükséges-e?*
<https://adt.arcanum.com/hu/collection/Neptanitolapja/> (letöltés ideje: 2023. 03. 17.)
- Nóvik Attila (2001). *A reformpedagógiai irányzatok kialakulása*. Iskolakultúra. **4**. 65–71.

Képek forrása:

<https://www.britannica.com/biography/Ellen-Key>
<https://www.britannica.com/topic/Montessori-schools>

Polcz Alaine és a játék – egy opcionális nőtörténet a magyar irodalomoktatásban

Szűts-Novák Rita

Történelmi kontextus

A második világháború Magyarország számára súlyos és sokszínű kihívásokat jelentett, amelyek pszichés terheket róttak a hazai emberekre is. Ez az időszak különösen megterhelő volt még a nem háborús övezetben, a háttérországban élők számára is.

A politikai instabilitás érzelmi bizonytalanságot szült; Magyarország politikai helyzete a háború előtt és alatt is rendkívül kaotikus volt. Az országban jelentős változások történtek, főként az ország német, majd orosz megszállása fokozta az emberek bizonytalanságát és stressz-szintjét a jövővel kapcsolatban. Amikor Magyarország bekapcsolódott a II. világháborúba, jelentős katonai veszteségeket szenvedett el. A frontokon harcoló hozzátartozók és barátok elvesztése, sérülései mentális labilitást, identitásvesztést eredményezett a családokban és közösségekben. A zsidó lakosság és annak környezete is szenvedett az elhurcolás és a holokauszt borzalmai miatt. Számítalan zsidó vallású vagy egyéb kisebbségi ember vesztette életét, vagy került koncentrációs táborokba, ami traumatikus hatással volt azokra, akik ezt a tragédiát átélték, és az egész ország lelkiismeretére is kihatott. A háború gazdasági problémákat is okozott, az élelmiszer- és alapanyaghiánnyal, a munkanélküliséggel és az általános gazdasági nehézségekkel napi szinten meg kellett küzdeni. A háború utáni időszakban Magyarország megbékélési folyamatai, a területi veszteségek és a politikai változások további feszültségeket jelentettek.

Ezek a tényezők együttesen hozzájárultak ahhoz, hogy a második világháború magyarországi időszaka rendkívül nehéz és traumatizáló élmény legyen az itteni emberek számára. A háború és annak következményei hosszú távú hatással voltak az ország lakosságának pszichés állapotára és az egész nemzet emlékezetére.

A játék mint megküzdési stratégia

A problémákkal szemben, a mentális egészségük megőrzése érdekében sokan direkt, de a többség ösztönösen is különböző megküzdési stratégiákat alkalmazott. Mivel egyik a másik leképezése, ezért az irodalomban és az életben való megoldási módszerek számos hasonlóságot mutatnak. A megküzdési metodika átível a valóság és a fikció világa között, és mindkét területen fontosnak bizonyultak az élet kihívásaival való megbirkózásban.

A valóságban is hasznosak lehetnek az irodalomban látottakhoz hasonló emberi tulajdonságok. Az egyén belső ereje és kitartása kulcsfontosságú abban, hogy átvészelje a nehéz időszakokat. A kreatív gondolkodás és a rugalmasság segíthet olyan megoldásokat találni, amelyekre először nem is gondolnánk. A problémák, megoldásra váró feladatok sokféleképpen jelentkeznek, amihez az alkalmazkodóképesség fontos. Az életben is lényeges a közösség ereje és a támogató kapcsolatok kiépítése. Az emberek segítsége, tanácsa vagy egyszerű jelenléte hatalmas segítség lehet a nehezebb időszakokban.

Sok regény vagy elbeszélés és novella főhőse különböző kihívásokkal szembesül, amelyek során fejlődik és változik. A karakterek ereje, kitartása és tanulási képességei inspirálóak lehetnek az olvasók számára. Az irodalmi karakterek is gyakran különböző stratégiákat választanak a nehézségek leküzdésére. Ez lehet kreatív gondolkodás, csapatmunka vagy éppen meghökkentő, váratlan megoldások alkalmazása. A szereplők gyakran megtalálják a segítséget másokban vagy közösségeikben. Az irodalom rámutathat arra, hogy az emberek legtöbbször egymást kölcsönösen segítve tudnak leginkább előre haladni. Napjaink népszerű irodalmi alkotásaiban (mint amilyen a Harry Potter- vagy a Percy Jackson-sorozat) szintén ilyen hősökkel találkozhatunk, ezekre a mintákra pedig könnyen építhetünk a magyartanításban. (Kiss, 2023)

Az irodalom és az élet megküzdési stratégiái egymást egészítik ki és inspirálják. Az írás, az olvasás és az irodalmi élmények segíthetnek abban, hogy új perspektívákból lássuk a problémákat, és megtaláljuk a saját megoldásainkat. Az életben tapasztalt nehézségek pedig inspirálhatnak minket arra, hogy erős karakterekhez hasonlóan kezeljük és oldjuk meg a saját kihívásainkat.

Az irodalom gyakran az életből meríti történeteit, különösen az egodokumentumok esetében, amikor a szépirodalmi mű nem hagyományos irodalmi műfaj, hanem napló, levelezés vagy memoár (visszaemlékezés). A II. világháborús borzalmakkal szemben kialakított megküzdésről szóló szépirodalmi alkotások között említhetjük Edith Eva Eger magyar zsidó származású pszichológus, holokauszt túlélő visszaemlékezését, A döntést, és Polcz Elaine 1991-ben megjelent, Asszony a fronton című művét is. A továbbiakban utóbbiról és szerzőjéről lesz szó.

A játékos Polcz Elaine

2022-ben lett volna 100 éves Polcz Elaine, aki a pszichológia tudományának és a magyar irodalomnak is különleges egyénisége. Műveiben az emlékezés, a személyes történetek és a női identitás fontos témák. A játék motívuma is különböző aspektusban tűnik fel írásaiban, például az Asszony a fronton című könyvében. Kutatásunkkal egyidejűleg VILÁGJÁTÉK – POLCZ ELAINE 100 címmel nyílt kiállítás a Petőfi Irodalmi Múzeumban, amelynek tematikája és képi anyaga is inspirálta tanulmányunk elkészülését.

Dr. Polcz Alaine magyar pszichológus és író volt, a tanatológia (a halál és gyász kutatása) terén Magyarországon úttörőként tevékenykedett. Ő alapította meg a Magyar Hospice Mozgalmat, majd az azt követő alapítványt, miközben műzsaként és támogató partnerként Mészöly Miklós Kossuth-díjas magyar író felesége volt.

Polcz élete során 19 évesen házasodott először, amely kapcsolatnak fájó részleteit szintén megismerhetjük könyvéből (*Polcz, 2022*). A második világháború idején többször megsebesült, majd a klinikai halál közelébe került a szovjet katonák csoportos erőszaka, kínzásai és a nélkülözés borzalmas tapasztalatai miatt. Ezek az események és a házasságának felbomlása mély nyomot hagytak egész életén. 1949-ben az ELTE Bölcsészettudományi Karán szerzett diplomát pszichológia szakon. Ugyanebben az évben másodszor is férjhez ment, Mészöly Miklós íróhoz, akivel házassága egészen férje 2001-es haláláig tartott. Pályafutása kezdetén művészetterápiát végzett mentálisan sérült emberekkel, később pedig játékdiaosztikával foglalkozott. 1970-től a Tüzoltó utcai II. számú gyermekklinikán dolgozott, ahol a súlyos beteg és haldokló gyermekek, valamint hozzátartozóik pszichológusa volt. 1976-ban Magyarországon elsőként hozott létre klinikai osztályon játszósobát és külön szobát a szülők részére. Ő volt az, aki kezdeményezte, hogy a gyerekek játékot vihessenek be a kórtermekbe, ezzel is barátságosabbá téve a rideg tereket. 1991-ben alapította meg a Magyar Hospice Alapítványt.

Pszichológusok máig széles körben alkalmazzák Polcz Alaine játékdiaosztikai módszereit, amelyek a Világjáték szceno-bábteszt alapjait képezik. Munkásságának kettős jellegét tükrözi, hogy míg a szakma a halál pszichológiájáról ismeri, addig a gyermekpszichológia terén is jelentős munkát végzett. Élete egyik utolsó gyermekpszichológiai alkotása a Világjáték továbbgondolása volt, mely a gyermek vizuális gondolkodását célozza meg: képi, drámai és szimbolikus elemekkel segíti az érzelmek kifejezését és feldolgozását. Ebben hasonlít a báb- és a Világjátékhoz, mivel elősegíti a gyermek világának megértését, figyelmét és kreativitását fejleszt. Az együtt játszó felnőtt segítségével a gyermek alkalmazkodóképessége fejlődik, és segít a zárkózottság vagy féltékenység oldásában. A játékfigurák lehetővé teszik a gyermek azonosulását velük, így különböző karakterek széles skáláján keresztül élhetik bele magukat egyes szerepekbe (*Polcz, 1966*).

Egodokumentum

A magyartanításban módszertanilag az egodokumentumok pedagógiai szerepe kapcsán lenne érdemes foglalkozni Polcz Alaine-nel, de az irodalomterápiában is már helyet kapnak a művei, élet- és munkatapasztalatai jól hasznosíthatóak, erről tanúskodik Birta-Székelly Noémi megfigyelése is (*Birta-Székelly, 2022*).

A játék Polcz könyvében gyakran az emlékezet és az életöröm kifejeződéseként jelenik meg. A játék az irodalomtanításban is összekapcsolódik az élményszerűség tapasztalatával (*Kiss, 2020*). Polcz Alaine arról számol be munkájában, hogy a

háborús időkben, nehéz körülmények között miként próbáltak vidámak lenni és a játékot alkalmazni az emberek a feszültség és félelem oldására. Ebben az értelemben a játék egyfajta menedékként, menekülési lehetőségként szolgált az őket körülvevő nehézségek és szenvedés pszichés megoldására. Ez a téma összefonódik az emlékezés és a túlélés témáival, mert az ilyen játékok és emlékek segíthetnek az embereknek átvészelni a nehéz időszakokat. A játék az Asszony a fronton című könyvben tehát egyfajta lehetőség arra, hogy az emberek elfeledkezzenek a háború borzalmairól, és megtalálják az életöröm pillanatait még a gondoktól terhelt időkben is.

Nőisége elvesztése

„A háború nem könnyű. A házasság sem. Megpróbálom elmondani Neked, hogyan volt, mert egyszer már el kell mondanom.” (Polcz, 2022, 5. o.) Polcz a játékot alkalmazta más traumatikus helyzetek túlélése érdekében is, különösen, amikor a nőisége testi-lelki, kulturális eltiprása volt soron.

A Pukánszky által megfogalmazott korabeli női szerepekről és lehetőségekről írtak (Pukánszky, 2006) – miszerint a nők munkaerőpiacon való megjelenése éles konfliktusokhoz vezetett a két nem között, és mivel ez magasabb végzettséggel már egyre könnyebben elérhető volt számukra, egyre többen kívántak tanulni – Polcznál is beigazolódtak. Ő ugyanis már középiskolában is orvosi egyetemre készült, azonban ezt akkori főlegénye megtiltotta neki, mondván tanuljon meg inkább gépelni, hogy segíteni tudja férjét a munkájában. (Polcz, 2022)

Az Asszony a fronton-ban emlékezett meg például arról, hogy a szeretetlen első házassága alatt Vitányi János újságíróval rendszeresen azt játszotta vadászat közben, hogy ő egy kutya. Ez a stratégia, amely kívülről önmegtagadásnak, önmaga lealacsonyításának tűnhet, valójában pszichés megküzdési módszere volt Polcznak. Ez egyáltalán nem meglepő, ha számításba vesszük, hogy már a nászéjszakán erőszak érte, amit akkori tudása alapján teljesen normális aktusnak tartott. És bár senki mással nem volt szexuális kapcsolata, mégis hamarosan az esküvő után nemi betegséget kapott, mégis azt feltételezte, hogy ő fertőzte meg a férjét, és nem fordítva. Annak ellenére, hogy első férje gyakran megalázta, Polcz végig elismerően írt Vitányiról, ahogy az őt bántalmazó katonák tetteit is objektíven értékelte visszaemlékezésében. Az Asszony a fronton több évtizeddel későbbi, 1991-es megjelenése meghozta számára is a kibeszélés lehetőségét, mindamellet olyan jelentős érdeklődés és közbeszéd övezte a témát, hogy a korábban szintén a szovjet katonák által elkövetett erőszakot elszenvedett nők is végre lehetőséget kaptak a megszólalásra, működésbe lépett a kollektív emlékezet szomorú feldolgozási vágya és alkalmá.

Játszi szerelem

„Féltem egy ilyen szép férfival házasságot kötni. (Mert nem szerettem a szép embereket. Előítélet.) Féltem írófeleség lenni, mert úgy éreztem nem értek az irodalomhoz. Mindenesül féltem a házasságtól. Mikor már itt laktunk a Városmajor utcában, és ment el otthonról, mindig néztem utána az ablakból, és azt mondtam magamban: »Ott megy az életem fele, a nagyobbik fele.« Aztán meg kellett tanulnom ezt a nagyobbik felét az életemnek függetleníteni magamtól, és úgy szeretni. Másként nem lehetett élni. Jöttek a krízisek, de kihordtuk egymást, egymás személyiségét és munkáját. Ötvenkét évig voltam a társa, akkor is amikor éppen nem engem tekintett társának. Ezért lehetett többek között, aki, és én, ami. Segítettük, vittük egymást. [...] Úgy látszott, hogy én az élet árnyékos oldalán járok. A hullámzó front után elmebeteg, zárt-osztály, gyermek-ideggondozó, majd haldoklók. De ő ment mélyebbre. Számára minden veszély kihívást jelentett. Az igazságot kereste, amiről tudta, hogy nincs. A logikát, a gondolkodást, a filozófiát szerette. Az élet érthetetlen jelenségeit, pontosan, világosan ábrázolni. Én az életet szerettem, és játszani szerettem. Ő megérteni az érthetlent, keresni új utakat, új formát. A megoldhatatlannal kísérletezett.” (Móser, 2003, 74–77. o.)

Polcz Alaine szerelmi életét nagyrészt a Mészöly Miklóssal kötött házasság tette ki, amely egy, a kémiai szerektől való függőséghez hasonlítható interperszonális, szerelmi addikció volt, és gyakran romboló hatással bírt. Ennek kialakulása vélhetően mindkét fél kötődési zavarára visszavezethető. Anamnézistük vélhetően komplex kérdés, de kétségtelen, hogy Polcz Alaine nem várt gyermek volt, anyja nem tudta szoptatni. Apja jogász doktor volt, aki otthon semmiért sem vállalt felelősséget, de így is elfogadta a család, mondván: „nem kell komolyan venni.” Polcz keresztnéve francia hangzású. Ezért sokáig azt hitte, nem is létezik ez a név, a saját létezését érezte megkérdőjelezni, identitásérzését labilissá tette (Polcz, 2018).

Mészöly Miklós szintén traumákkal lépett a kapcsolatba: hűtlen anyja, ami a kisvárosban nyílt titok, az apa alkoholizmusa, aki egy pécsi elmeógyógyintézetben hal meg. Az első szerelmi élményei is nagyban meghatározták későbbi párkapcsolatát, mert kamaszként tanára felesége csábítja el, majd a háborúban harcoló bátyja menyasszonya is kikezd vele. Csalódik a női nemből, ezért az ellenazonosulás büntető pozícióját választja nyertesnek, vagyis a bántás pozíciójából szeret. Nem mellékes az sem, hogy a világháborús trauma, hadifogság és a kétség, hogy ölt-e (mert lőtt, de célt ért-e), egész életében foglalkoztatta (Zsédél, 2018).

A traumák ellenére a házasságban kitartottak egymás mellett, még ha ez néha fizikai távolsággal is együtt járt, mert Mészöly gyakran tartózkodott máshol, más nő társaságában. Polcz Alaine kapcsolatuk emlékét a 2006-ban kiadott Egész lényeddel, és a halála után, 2009-ben megjelent Befelezetlen. Könyv a szerelemről című könyvekben őrizte meg. Szellemi partnerei voltak egymásnak, gondoskodtak egymásról a magánéletben, és szakmai életük is sok helyen szorosan egybeforrt;

Mészöly javította felesége munkáit, Polcz pedig élményei magnószalagra felmondásával látta el öletekkel az író (Polcz, 2006; 2009).

Játék a játékkal

„Sokáig annyira vágytam gyerekekre, hogy úgy éreztem magam, mintha félkarú, vagy féllábú lennék. Mintha nem lennék egész ember, mert nem vagyok képes szülni. Mindent kockára tettem volna” – olvasható a Petőfi Irodalmi Múzeum kiállításában.

A gyermektelen házasságban vágyteljesítésként, rehabilitációként funkcionál Polcz Elaine számára a gyerekekkel kapcsolatos kórházi munka. A Világjáték alkalmazása forradalmi terápia a magyar pszichológiában. A Hol üt ki tűz? Ki vagy Te ebben a játékban? hívó kérdésekre válaszoló, a verbálisan kommunikálni még nem tudó gyermek egy asztalon bábuk és egyéb eszközök segítségével tudja „kibeszélni” problémáit, szorongásait, az őt ért abúzust. A Kisoroszlán játék, Polcz Elaine egyik legismertebb terápiás játékanak kifejesztése 1959-ben a gyerekek közreműködésével a terápiás munka során történt. Az eszközt 3–7 éves korú gyermekeknél a szelektív szorongásra, a sötétségtől való félelem, a pszichikus eredetű alvási zavarok kezelésére használták.

A játékterápia – amelyet ő honosított meg –, hasonlóan a művészetterápiához, a pszichológiában és pedagógiában is fontos eszköz, ennek reformpedagógiai alapjai nem vitásak. Az évszázadok óta berögzült, rossz oktatási módszereket is igazán eredményesen csak a gyermektanulmány befolyásolta, amely mint a máig az egyik legnagyobb hatással bíró pedagógiai-pszichológiai mozgalom a 19. század utolsó évtizedeiben indult útjára az Egyesült Államokból. A hazai reformpedagógia legfontosabb képviselőinek egyike volt Nagy László, aki 1903-ban alapította meg a Gyermektanulmányi Bizottságot, amely a Magyar Gyermektanulmányi Társaság létrejöttét (1906) készítette elő. Nagy László a kor jelentősebb pedagógusaival tartotta a kapcsolatot (Donáth, 2007), köztük a politikai funkciókat is ellátó neves pedagógussal, Imre Sándorral, és Nemesné Müller Mártával is. Müller Márta Családi Iskolájáról és annak közvetlen kapcsolati hálójáról egy korábbi tanulmányunkban részletesen is beszámoltunk (Szűts-Novák, 2023), jelen írásban a játék mint önmagán túlmutató pedagógiai és pszichológiai eszköz használata hazai megjelenésének gyökereire kívántunk rávilágítani.

Ez a terápiás bábjáték érdekes párhuzamot mutat a Mészöly–Polcz-házaspár bábjátékíró korszakával. Ennek legaktívabb intervalluma a szocialista elhallgattatás időszakára, az ötvenes évekre tehető, bár később is készítenek meseátiratokat közösen, például a Hamupipőké. Így nem meglepő, hogy Mészöly Polcz Elaine-nel folytatott levelezésében is gyakran említést nyernek a bábdarabok és bemutatók, valamint az ezek nyomán készült bábfilmes animációk: *„A tárgyak mindig nagyon erősen hatottak rám, a csendjük és a mozdulatlanságuk az a holtpontig rugaszkodó önmegvalósulás, amit formaként ismerünk fel bennük, s ami úgy állítja meg az időt, hogy egyúttal ki is lép belőle”* (Mészöly, 1977, 253. o.).

Említést érdemel az 1959-ben, az Állami Bábszínházban, már Szilágyi Dezső igazgatása alatt (1959–1991) bemutatott Árgyilus királyfi, ahol szintén Mészöly a szerző és átdolgozó, Molnár Ilonával (Polcz Elaine álneve, mert az Ibolya volt Polcz második neve, a Molnár pedig Mészöly születési neve) együtt. A darab legérdekesebb figurája Árgyilus útítársa, egy fabáb. A bábjátékban szereplő báb sajátos metapozíciót tölt be, hiszen folyamatosan reflektál saját báb voltára. Emellett fontos közvetítő szerepe is van, egyrészt ő az események kommentátora, másrészt ő biztosítja az állandó és eleven kapcsolatot a közönséggel (*Darida*, 2020).

Mészöly ebben az időben nem kapott lehetőséget más műfajú szépirodalom publikálására, ez alkotói kiüresedést, önbizalomhiányt is eredményezett nála. Ahogy Polcz Elaine betegségei és a gyermektelenség is rányomták a bélyeget a házasságukra, 1962-től már nem titkolta Mészöly kapcsolatait, ezzel párhuzamosan Polcz Elaine szakmai publikálásba fogott. Mindezek ellenére ebben az időben is nagyon jelentős levelezést folytatnak egymással, ennek megjelent változata számos részlettel gazdagítja a kettejük kapcsolatáról szóló diszkurzust és a 20. század közepén élő és dolgozó értelmiségi elit működését (*Nagy*, 2017). Az író megismerkedésük történetét a Teréz krónikája című műben fejtette ki, de érdekes a Bunker is, ahol a fiktív főszereplő nő sikeresen elkerüli az erőszakot, szemben Polcz Elaine-nel.

Játék és természet

„*Ilyen vakondtúrásokat Erdélyben el sem neveznek*” – idézte fel Mészöly Miklós Polcz Elaine véleményét csonka Magyarországunk hegyeiről egy vele készült interjúban. (*Fogarassy*, 1995)

Polcz Elaine 1947-ben telepedett le Magyarországon, ám Erdélytől nem szakadt el, visszajárt rendszeresen, az ottani kapcsolatait és az ottmaradókat ápolta, gyógyszerekkel, magyar kultúrtermékekkel látta el. Legkedvesebb erdélyi barátnője volt Bíró Berta, a kettejük halálig tartó kapcsolatáról szól Az életed, Bíró Berta című könyv (*Polcz*, 2014). Maga a táj és a természet a visszavonulás a meditáció és pihenés lehetőségét biztosítja számára, akárcsak Mészölynek Kisoroszi (*Szávai*, 2021). Mára mindez kiemelten fontos a gyermekek részére is (*Krakker*, 2019), ahogyan az is, hogy a természetben saját tapasztalásuk által, játékok mentén tanuljanak, szerezzenek élményeket, gyűjtsenek emlékeket (*Krakker*, 2024). De nem csak Polcz ment Erdélybe, Városmajori otthonába elhozta Erdélyt is kis emléktárgyak, szöttesek és üvegikonok formájában.

Játék a halállal

A Tűzoltó utcai Gyermekklinikán Polcz az akkor még nagyrészt gyógyíthatatlan leukémiás gyermekek pszichológusaként tevékenykedett. A tanatológia (haláltan) a gyakorlatban is közel állt hozzá. Először a kórházban,

munkája során tapasztalta meg, hogy nagy szükség lenne arra, hogy az egészségügyben nyíltan és őszintén beszéljenek a halálról. A hospice mozgalom megalapítása a nevéhez köthető, ami a haldokló és annak családjának segítségét jelenti.

De idős, nagybeteg korában készült a saját halálára és temetésére is, a koporsóját megvásárolta és kipróbálta, fényképezkedett benne, barátokat hívott, akikkel beszélgetett a haláláról és temetéséről, ilyen, sokak számára bizarr módon tette saját magának elviselhetővé és ismerőssé az elmúlás tényét és megkerülhetetlenségét. Ennek legfőbb bizonyítéka többek között az Ideje a meghalásnak című tanulmánykötete 1998-ból.

„– *Te ismerted, Polcz Elaine-t? Vele foglalkozom most.*

– *Igen. A Tűzoltóból. [ma a Semmelweis Egyetem, I-es számú*

Gyermecklinikája a Tűzoltó utcában.]

– *Milyen volt?*

– *Nagyasszony. [...] Mindenhez is értett. Szakácskönyve is volt, a gyermek hospice házat is ő hozta létre – szerintem.”*

Más beszámoló és ez a személyes, de vonatkozó rövid interjú – az egykor gyermekkorházi nővérként Polcz Elaine-nel a klinikán együtt dolgozó édesanyammal, Novák Sándorné Bobay Erikával – is jól példázza, hogy bár Polcz Elaine személyisége gyakran megosztó volt, de érdemei sok szempontból vitathatatlanok és elvülhetetlenek mind a pszichológiában, mind a magyar irodalomtörténetben, így a pedagógiában is tanításra érdemesek.

Irodalom

Beszélgetés Dr. Birta-Székely Noémival Polcz Elaine munkásságáról (videó), Erdélyi Figyelő, 2022. november 4-i adás, <https://www.facebook.com/watch/?v=499740508763000>. (letöltés ideje: 2024. 01. 01.)

Darida Veronika (2020). *Báb vagy színpad? Mészöly Miklós bábszínháza*. Jelenkor. **63**. 6. 654–661.

Donáth Péter (2007). *Adalékok Nagy László pályájához: publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918–1922-ből*. Trezor, Budapest.

Fogarassy Miklós interjúja Mészöly Miklóssal, OSZK, Történeti Interjúk Tára, 1995., <https://www.youtube.com/watch?v=hi9fx6RVBdw>. (letöltés ideje: 2024. 01. 01.)

Kraker Anna (2019). Gyermektörténeti korszakok kapcsolata a természettel. In: Karlovitz János Tibor (szerk.). *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 145–156.

Kraker Anna. (2024). *A környezeti oktatócsomagok és élményalapú módszerek szerepe a fenntarthatóságra nevelésben*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.

Kiss Dávid (2020). Játékos irodalomtanulás kooperatív projektmunka keretében. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés sajátos gyakorlatairól*. Magánkiadás, Békéscsaba. 51–62.

- Kiss Dávid (2023). A Ruhásszekrényen át az Olümposzra II. – Fantasyregények az irodalom tananyag tanórai feldolgozása és az olvasóvá nevelés szolgálatában. In: Medovarszki István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022 – Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok az iskola világából*. Líceum Kiadó, Eger. 13–24.
- Mészöly Miklós (1977). *A tágasság iskolája*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Móser Zoltán (2003, szerk.). *Mészöly Miklós arcai, tárgyai, tájai*. Babits, Szekszárd.
- Nagy Boglárka (2017, szerk.). *A bilincs a szabadság legyen: Mészöly Miklós, Polcz Alaine levelezése 1948-1997*. Jelenkor, Budapest.
- Polcz Alaine (1966). *A világ-technika módszerének hazai diagnosztikai és terápiás alkalmazása*. Magyar Pszichológiai Szemle. **23**. 1-2. 158–166.
- Polcz Alaine (1998). *Ideje a meghalásnak: tanulmányok*. Pont, Budapest.
- Polcz Alaine (2006). *Egész lényeddel*. Jelenkor, Pécs.
- Polcz Alaine (2009). *Befejezhetetlen: könyv a szerelemről [a hátrahagyott kéziratból és levelekből összeáll. Ablonczy Anna]*. Jelenkor, Pécs.
- Polcz Alaine (2014). *Az életed, Bíró Berta*. Jelenkor, Pécs.
- Polcz Alaine (2018). *Gyermekkorom*. Jelenkor, Budapest.
- Polcz Alaine (2022). *Asszony a fronton (11. kiadás)*. Jelenkor, Budapest.
- Pukánszky Béla (2006). *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat, Budapest.
- Szávai Géza (2021). *Az életed, Polcz Alaine – Asszony a hátszágban*, PONT Kiadó, Budapest.
- Szűts-Novák Rita (2023). *A nemi egyenlőtlenségek áthidalásának kísérlete: A reformpedagógia jelentős magyar női alakjai: Nemesné Müller Márta és Családi Iskolájának körei*. Civil Szemle, Különszám. 163–174.
- Zsédél Krisztina (2018). „Uram, csak egy szóval mondd, és meggyógyul az én lelkem” – az addiktív szerelem szerepe Mészöly Miklós és Polcz Alaine traumafeldolgozásában. In: Ocsovai Dóra és Zsédél Krisztina (szerk.). *Gerevich 70: a terápiák társadalmától a teremő vágyakig: köszöntő kötet Gerevich József hetvenedik születésnapjára*, Noran Libro, Budapest. 293–302.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának egykori és jelenlegi hallgatói mutatják be kutatási eredményeiket a negyedik alkalommal megjelenő kötetben. Írásaikat azoknak ajánljuk, akik az iskola belső világát mélyebb kontextusban szeretnék megérteni.

A kötet szerzői:

Barta-Boncz Nóra
Czipczerné Bartók Erika
Doktorcsik Noémi
Hegedűs Renáta Ildikó
Horváth Cintia
Janurik Tímea
Kiss Dávid
Krakker Anna
Mongyi Norbert
Pelesz Nelli

Póta-Zsíros Emese
Szabó Lilla
Szabó Orsolya Edit
Széplaki Ildikó és Révész László
Szűts-Novák Rita
Ujhelyi Gábor
Vargáné Orgován Vivien
Vaughan Geoff
Móser Anna
Vigh Ivett Barbara

