



UP
SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2024 / 11–12.

ÚJ NÉZŐPONT, ÚJ MÓDSZER: AZ IRODALOMPEDAGÓGIA
AI – OKTATÁS – GYÓGYPEDAGÓGIA
A KORAGYERMEKKORI KUTATÁSOK REJTETT ETIKAI KÉRDÉSEI

A természetpedagógia érkezése (*Vita a neveléstudományi nomenklatúráról*)
Frankl és Rogers emberképe – különbségek és hasonlóságok
A rendszeralapú tanulás jelentése és jelentősége
Napló – Veszélyeztetett gyerekek – konferenciabeszámoló;
„Vörös Sziget dinamója” – egy tanítóképző-igazgató története

BESZÉLGETÉS MARKÓ BÁLINTTAL,
A BBTE MAGYAR TAGOZATÁNAK VEZETŐJÉVEL



A képekről (F. P.)

A szerkesztőségben sokszor – sőt folyamatosan – érezzük, mennyire anakronisztikus vállalkozás, hogy megátalkodott kitarással gondozgatunk, szeretgetünk egy klasszikus, múlt századi folyóiratot. Tesszük ezt néha dühösen, máskor bölcsnek vagy épp fásultnak megélt béketűréssel, arra a hitre alapozva, hogy a nálunk megjelenő szellemi tartalmak ebben a nyelvi és vizuális közegben kelnek életre, hogy a szövegek működéséhez a klasszikus folyóiratkörnyezet hozzájárul – sőt néha szerénytelenül azt gondoljuk, akár a közegnek is szerepe lehet a tartalom létrejöttében. Nem könnyű mindezt fenntartani, és nem csak anyagi értelemben, de a tartalom oldaláról sem. A kulturális, tudományos, technológiai és emberi közeg másfelé halad, mi pedig mindinkább kövületnek érezzük magunkat és a lapunkat ebben a közegben.

Mert a tudományos karriert meghatározó tudományos közleménynek nincsen szüksége kéthasábos tördelésre, vizuálisan érzékeny oldalképre, a lapon keresztülfűzött cikkfüggetlen képsorozatra. A tudományos közleménynek jó kereshetőségre van szüksége. Kulcsszavazásra, DOI-számra, letölthető, nyomtatható online megjelenésre. És nincs szüksége közéleti relevanciára, ahogy az olvasói befogadhatóságot tekintetbe vevő szempontváltásra sem. Egy sokkal szikárabb és ezzel együtt szellemileg sokkal sivárabb szcéna van épülőben, és ez a szcéna, ha nem figyelünk, bedarálja a lapunkat.

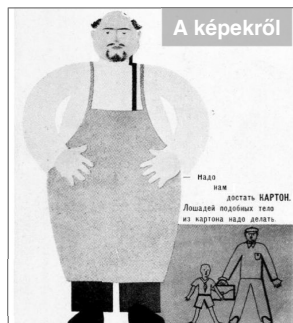
Ebben a közegben egyensúlyozunk hosszú évek óta – mióta nem evidencia a szakmai közélet léte és művelése, a lapunk megállíthatatlanul csúszik át a tudomány térfelére. És miközben az egyik kezünkkel megsegítjük a lapban megjelenő szövegek újféle közegbe illesztődését – most épp a DOI-azonosítás feltételeinek kialakításával –, a másikkal még ellenállunk: igyekszünk a klasszikus formát, a szellemi tágasságot fenntartani. Ennek gesztusaként nyúltunk most egy réges-régi folyóirathoz. Lapszámunk képanyagának forrása az *Új Építészet* című folyóirat 1948/2. száma, amelyben *Gyermekrajz / Gyermekkönyv* címmel jelent meg elemzés Hevesy Ivántól arról, hogyan tükrözik a gyermekkönyv-illusztrációk a gyermeki látásmódot, illetve a gyermekrajzokat. Az ott közölt csodás vagy épp hátborzongató klasszikus illusztrációkból készült a lapszám képanyaga.

A képek a **címlapon**, illetve a **15., 33., 76., 92., 118., 130–133., 136. és B3 oldalakon** láthatók. (A 3. oldalon a 15. oldali kép egy részlete szerepel.) A rajzok melletti kis szövegek az eredeti, folyóiratbeli képaláírások. A képek megtekinthetők lapunk online képtárában is: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=741112>

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

74. évfolyam
2024 / 11–12.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 „Sok mindent sikerült elérni, ami 1989 előtt elképzelhetetlen volt, és utána is sokáig nagyon nehéznek tűnt” – DARVAI TIBOR és KAPOSZI JÓZSEF beszélget **MARKÓ BÁLINT** egyetemi tanárral, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar Tagozatának vezetőjével

TANULMÁNYOK

- 16 **KAPUSI ANGÉLA:** Irodalompedagógia – Kísérletek egy fogalom meghatározására
- 34 **BORSODI ZSÓFIA – VIRÁNYI ANITA:** Tanulás és technológia: a mesterséges intelligencia szerepe az oktatásban, különös tekintettel a gyógypedagógiai alkalmazásra
- 60 **TESZENYI ELEONÓRA – MOLNÁR BALÁZS – FENYŐ IMRE – PÁLFI SÁNDOR – VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ – RÁBAI DÁVID – SZÖLLŐSI TAMÁS – NATALIE CANNING:** „Mert soha nem láttalak titeket, soha az életemben.” – Kiszámíthatatlan etikai kérdések a koragyermekkorai kutatásokban

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 77 **ORGOVÁNYI ANIKÓ:** A Természetpedagógia nómenklatúrája – Reflexió Nagy Ádám és Trencsényi László *Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja* című vitaindító írásához

KÖZELÍTÉSEK

- 93 **RAJNAI LÁSZLÓ:** Értelmelem és érzelem? – Viktor E. Frankl és Carl R. Rogers pedagógiai emberképének összehasonlítása
- 119 **GROSCH SZILÁRD:** Rendszeralapú tanulás – A tartalmi integráció transzdiszciplináris megközelítése

NAPLÓ

134 MAKAI ÉVA: Összefoglaló a „Mindig árnyékban” címmel rendezett szakmai tanácskozásról

137 DONÁTH PÉTER: Hetvenöt éve történt: Meskó Gyula, a „Vörös Sziget dinamója”

147 Szerkesztői jegyzet

A címlapon szereplő rajz Popov műve, és egy orosz gyerekkönyvből származik. A rajzot több más könyvillusztrációval együtt Hevesy Iván mutatta be az Új Építészet 1948/2. számában – ez volt a forrásunk.

B4 *A hátoldalon Dárday István filmrendező verse olvasható.*



Új Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN I

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM I

PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ I

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

A kiadvány a Miskolci Egyetem támogatásával, a szerkesztőség gondozásában jelenik meg.

SZÁMUNK SZERZŐI

BORSODI ZSÓFIA

okleveles gyógypedagógus (gyógypedagógiai terápia specializáció és projektmenedzsment) | innovátor | BGE Vállalkozásfejlesztési Kiválósági Központ

DARVAI TIBOR

oktatókutató, oktatástörténész | ELTE BGGyK, Általános Gyógypedagógiai Intézet

DONÁTH PÉTER

történész | az MTA doktora | professor emeritus | ELTE TÖK Társadalomtudományi Tanszék (melynek 1988-tól 2013-ig vezetője volt)

FENYŐ IMRE

PhD | egyetemi docens | DE GYGYK

GROSCH SZILÁRD

rajztanár | mesterpedagógus | Hosszúhetényi Általános Iskola és AMI

KAPOSI JÓZSEF

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

Dr. KAPUSI ANGÉLA

magyar szakos bölcsész és okleveles magyar-történelem szakos tanár | doktori fokozat: irodalom- és kultúratudomány | adjunktus | ME BTK Tanárképző Intézet | szak-középiskolai óraadó tanár | Miskolc

MAKAI ÉVA

főiskolai tanár

MARKÓ BÁLINT

biológus (doktori fokozat: ökológia) | habilitált egyetemi tanár | BBTE Biológia és Geológia Kar | a Magyar Biológiai és Ökológiai Intézet igazgatója (2012–2016) | rektorhelyettes | 2024-től tanulmányi rektorhelyettesként (tanulmányi ügyek, versenyképesség, kihelyezett egyetemi tagozatok) a Magyar Tagozat vezetője

MOLNÁR BALÁZS

oktató | DE GYGYK (1997–2023) | egyetemi docens | ME BTK Tanárképző Intézet (2023-tól) | történelem és filozófia-pedagógia szakos tanár | PhD: neveléstudományok

Dr. NATALIE CANNING

The Open University, UK | research and publications: centre on how children are empowered through child-initiated, social play and the implications of empowerment for future learning and development | her work includes projects around children's voice, rights and play

ORGOVÁNYI ANIKÓ

PhD-hallgató | EKKE NDI | alapító elnök | Zöld Szív Ifjúsági Természetvédő Mozgalom

PÁLFI SÁNDOR PhD

kutató–fejlesztő pedagógus | óvodapedagógus | a DE GYGYK Gyermeknevelési Tanszékének vezetője és az angol-magyar gyermekjogi kutatás magyar vezetője

Dr. RÁBAI DÁVID

adjunktus | főállású oktató | DE GYGYK | tanító | doktori fokozat: neveléstudományok | főbb kutatási területek: labdarúgó akadémiák, kültéri fizikai aktivitás, ovisport, gyermeki jogok

RAJNAI LÁSZLÓ

közoktatási vezető | mentálhigiénés szakember és közösségi segítő | Williams Életkészítéskészítő facilitátor | relaxációgyakorlat-vezető | fejlesztő biblioterapeuta | mesterpedagógus | a KAVICS intézményi mentálhigiénés program vezetője | PhD-hallgató | EKKE NDI | angolnyelvtanár | Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium

SZŐLLŐSI TAMÁS

óvodapedagógus, intézményvezető-helyettes, középiskolai pedagógiatanár (2010–2023) | doktorandusz | EKKE NDI | tanársegéd | DE GYGYK Gyermeknevelési Tanszék

Dr. TESZENYI ELEONÓRA (PhD)

oktató | The Open University, UK | elnök | Kora Gyermekkor Kutatócsoport | nemzeti és nemzetközi kollaborációk tagja | főbb kutatási területek: gyermekjogok, a koragyermekkor pedagógia, a több életkorú csoportszervezés és annak pedagógia gyakorlata

VARGÁNÉ dr. NAGY ANIKÓ

egyetemi docens | DE GYGYK Gyermeknevelési Tanszék

VIRÁNYI ANITA PhD

okleveles gyógypedagógus | PhD: neveléstudomány, gyógypedagógusok digitális eszközhasználatára | részállású docens | ELTE BGGyK | e-learning szakértő és oktatásmódszertani fejlesztő | ELTE Oktatási Igazgatóság, Oktatásfejlesztési és Tehetséggondozási Osztály | főbb kutatási területek: az MI gyógypedagógiai alkalmazása, elmélet és gyakorlat



„Sok mindent sikerült elérni, ami 1989 előtt elképzelhetetlen volt, és utána is sokáig nagyon nehéznek tűnt”

DARVAI TIBOR ÉS KAPOSI JÓZSEF BESZÉLGET
MARKÓ BÁLINT EGYETEMI TANÁRRAL,¹ A BABEȘ–BOLYAI
TUDOMÁNYEGYETEM MAGYAR TAGOZATÁNAK VEZETŐJÉVEL

LÁTÓSZÖG

„Mindig oda kell tenni azt, hogy »és a Magyar Tagozaton is«.”

Darvai Tibor: Első kérdésem, Rektorhelyettes Úr, milyen módon tudnád elhelyezni az európai felsőoktatási térben a Babeș–Bolyai Tudományegyetemet?

Markó Bálint: Sokféle szempontból egy nagyon egyedi egyetemről beszélünk. Kezdhetem a törvényi háttérrel: komprehenzív, tehát teljes vagy majdnem teljes spektrumú képzést biztosító általános tudományegyetemről van szó, illetve a felsőoktatási törvény kifejezetten megemlíti, hogy multikulturális egyetem vagyunk, és ez valóban így van, nemcsak a törvényi definíció szerint.

Emellett természetesen egyedi jelleget ad az intézménynek, hogy a multikulturalitás – a törvény által megemlítettéken túl –

nemcsak az oktatási, hanem minden szinten megnyilvánul nálunk. Nemcsak román, magyar, német nyelvű szakok működnek, hanem ezeknek a szakoknak a felügyelete, az akadémiai háttere is az adott nyelven üzemel. Az akadémiai adminisztráció teljes vertikumában megtalálható a magyar nyelvű tagozat intézetekbe szerveződve, illetve a teológiai tudományok esetében karokba szerveződve is. Ez egy nagyon egyedi jelleg, és nemcsak Romániában – ezt ki szeretném emelni –, hanem egész Európában. Tehát hasonló egyetemet, ahol három nyelvi tagozat működik együtt, adminisztratív és akadémiailag is, nem találunk a kontinensen. Kétnyelvűt még talán, de háromnyelvűt, ahol a nyelviség nemcsak szakokban

¹ Markó Bálint középiskolai tanulmányait Marosvásárhelyen végezte, egyetemi végzettséget pedig biológia szakon Kolozsváron, a Babeș–Bolyai Tudományegyetemen szerzett. Doktori fokozatát a Szegedi Tudományegyetem Ökológia Tanszék, Természetvédelmi Ökológia Doktori Program keretében 2005-ben szerezte. 1998-tól tanít a Babeș–Bolyai Tudományegyetemen, a Biológia és Geológia Karon. A Magyar Biológiai és Ökológiai Intézet igazgatója 2012 és 2016 között, 2016-tól az egyetem rektorhelyettese. 2024-től tanulmányi rektorhelyettesként a Magyar Tagozat vezetője. Szakmai munkájának kiemelt területei: az oktatás, a versenyképesség, a kihelyezett egyetemi tagozatok.

mutatkozik meg, hanem akadémiai szervezetszfémben is, nem.

Emellett vannak olyan oldalai a Babeş–Bolyai Tudományegyetemnek, amelyek ezen túlmenően is nagyon izgalmasá teszik az intézményt. Az egyik az, hogy négy teológiai karral rendelkezünk, és ez megint csak unikátum. Tudomásunk szerint sehol másol nincs ilyen Európában. Hogy a teljesen magyar nyelvű teológiai karokkal kezdjem a felsorolást, ilyen a római katolikus teológiai kar, illetve a református tanárképző és zeneművészeti kar, míg román nyelvű a görögkatolikus teológiai kar és az ortodox teológiai kar, hiszen nálunk a görögkatolikus egyház elsődlegesen román nyelvű egyház.

Egyedi az intézményünk története, történelme is. Románia területén ez a legrégebbi egyetem: 1581-ben alapításhoz vezethetjük vissza magunkat. Ez nem egy általunk kijelölt kezdőpont; ha végigkövetjük 1581-től, tehát a Báthory István-féle alapítástól az eseményeket, megszakításokkal ugyan, de akár Mária Terézia idejében is azonosítani lehet az évnyitó rektori beszédekben, hogy folyamatosan jogutódként hivatkoznak rá. Történetek fejlődések, és történetek visszafejlesztések – utóbbi például II. József, a „kalapos király” idejében, amikor is az oktatási reform nyomán leminősítették a korábban magasabb rangban álló intézményeket. Később az 1872-es királyi alapítás már gyakorlatilag alapoz a Báthory-féle egyetem utódintézményeire. Azután 1919-ben, amikor az intézmény úgymond román egyetemként alakul, a király a dekrétumában nem új intézményt alapít a korábbi helyén és helyett, hanem átalakítja a már létezőt. A dekrétum hivatalosan is az *átalakulás* szóval fogalmaz,

és elmondja, hogy a továbbiakban milyen nyelven fog működni, milyen keretek között.

Vagyis alapvetően egy folyamatos működésről beszélhetünk, amelyben a 17. században, illetve a 18. században és a 19. század elején bizonyos szakadások léptek fel. Ez megint unikátum. Ehhez kapcsolódik az, hogy a tavalyi évben került elő a legrégebbi egyetemi diploma Románia területéről, ami szintén

hozzánk köthető. Ez könyvjelként volt betéve egy Bibliában, egy gyermek római katolikus pap példányából került elő.

Mindez, amiről itt beszéltem, azt hiszem,

hogy nagyon izgalmas helyzetet teremt kisebbségi szempontból is – mert ez sem mellékes szempont, és kifejezetten izgalmasá teszi az egyetemünket. Az, hogy az egész Kárpát-medencében ez az egyetlen olyan kisebbségi körülmények között működő egyetem, amely gyakorlatilag az országnak együtt a legjobb egyeteme is; ilyen helyzetet nem találunk sehol máshol.

D. T.: Rektorhelyettes úr, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar Tagozatának vezetője vagy. E pozíció milyen felelősséggel, jogkörökkel jár? Kik tartoznak a Magyar Tagozathoz?

M. B.: A Magyar Tagozatnak két rektorhelyettesi helye van a kilenctagú rektori-rektorhelyettesi tanácsban. Egy rektorhelyettesel rendelkezik a Német Tagozat. Az egyik magyar rektorhelyettes a Magyar Tagozat vezetője. Ő rektori szinten felel minden magyar tagozatos eseményért, a Magyar Tagozaton zajló folyamatokért. A tagozat gyakorlatilag összefogja mindazon magyar hallgatókat, akik magyarul vagy más nyelven

a Magyar Tagozatnak két rektorhelyettesi helye van a rektori-rektorhelyettesi tanácsban

„Sok mindent sikerült elérni, ami 1989 előtt elképzelhetetlen volt, és utána is sokáig nagyon nehéznek tűnt”

is tanulnak. Ide tartoznak a magyar kutatók és oktatók is ugyanakkor. Amennyiben olyan magyar tagozatot érintő kérdésről van szó, amely egyébként valamelyik másik rektorhelyettes portfóliójában tartozik, a magyar tagozatos rektorhelyettesnek akkor is van abban szava, hogy mi vagy hogyan történjen. A Magyar Tagozatot vezető rektorhelyettes hagyományosan az általános tanulmányi feladatokért, a tanulmányi területért felel. Ilyen módon a feladatköröm szervesen kapcsolódik a Magyar Tagozat oktatási részéhez is.

Kaposi József: Egy közbevetés. A román szenátusi tagokkal, az egyetem román vezetésével milyen most a kapcsolat? Ezt azért vetem fel, mert amikor az 1950-es évek végén létrejött az egyesített Babeş–Bolyai Tudományegyetem, akkor a magyar professzorok egy része finoman szólva nem nagyon örült ennek, és a tiltakozásukat különbözőképpen ki is fejezték. Azóta eltelt 60-70 év, mi a helyzet most?

M. B.: Nyilván az akkor teljesen más helyzet volt. 1945-ben jött létre a Bolyai Egyetem, majd 1959-ben, az 1956-os események nyomán történt meg a két intézmény erőszakos, tehát a kommunista párt által levezényelt egybeolvasztása. A kommunizmus, a Ceauşescu-korszak, nyilvánvalóan nem tett jót semminek az égvilágon. Tehát akkor még nem volt egy olyan nyugvópont, ahol jó lett volna a magyar nyelvű felsőoktatásnak, hogy feléledjen, és tényleg jó kapcsolat alakuljon ki. Ehhez 1989-nek kellett jönnie. Azt követően történtek még változások, például újraindult a teljes értékű a magyar nyelvű képzés.

Ennek kapcsán beindult a magyar nyelvű oktatók rekrutálása. Majd a 2011-es oktatási törvény lehetővé tette az intézetekbe szerveződést, és ez meg is történt. A Babeş–Bolyai Tudományegyetemen ma nagyon jók a munkakapcsolatok. Nem állítom, hogy nincsenek itt-ott problémák, de ezek, én úgy gondolom, megoldhatók. Ez egy olyan alapvetően jó állapot, ahonnan fejlődni lehet, nagyon sok mindent pedig már most sikerült elérni, ami 1989 előtt elképzelhetetlen volt, és 1989 után is sokáig nagyon nehéznek tűnt.

K. J.: Statisztikailag ezt a jobb helyzetet mivel lehet igazolni? Ma mindenhol a számok bővületében élünk, vannak-e témában statisztikai adatok részint az oktatók, részint a hallgatók tekintetében?

M. B.: 1993-ban született egy megegyezés, amelynek keretében 300 helyett különítettek el a felvételi során a magyar nyelvű szakoknak. Ez volt az első olyan helyzet, ahol külön felvételiztek a magyar nyelvű diákok. Akkor ezt nagyon sokan kevesellték, áruslásként fogták fel. Iszonyatos nagy vita lett ebből,

a kritikusok azzal vádolták a megállapodás magyar szereplőit, hogy 300 helyért eladtak egy álmodot. Sokan viszont látták azt, hogy ez egy fontos lépcsőfok, hiszen ha

van egy konkrét szám, akkor arra lehet alapozni. Lehet rá alapozni állásokat és szakokat, például. Van jövőjük, biztosított jövőjük. Nos, abból a 300 helyből mára 6500 lett: ez a Magyar Tagozaton tanuló hallgatók létszáma.

Vannak alapképzősök, magiszteri hallgatók, van több mint 300 teljes állású oktatónk,

ez volt az első olyan helyzet,
ahol külön felvételiztek a
magyar nyelvű diákok

akik magyar nyelven oktatnak. A Magyar Tagozathoz tartoznak emellett társult oktatók, tehát akik vagy néhány órát tartanak, vagy pedig egy teljes állást töltenek be, de csak rövid ideig. Tehát a tagozat személyzeti állománya robusztusan megnőtt. A 6500-as diáklétszám alapján az intézményünk nem tűnik óriási egyetemnek, ha csak a Magyar Tagozatot nézem. De ha ezt belehelyezem az egyetem 45 ezres létszámba, az azért nem olyan rossz. Főképp, ha ehhez hozzáteszem, hogy a szakoknak a száma sem alacsony: jelenleg 72 alapképzős szakunk van teljesen magyar nyelven, és 44 magiszteri (mester)szakunk van, szintén csak magyarul. Emellett a román nyelvű képzések száma nyilván nagyobb. Összesen 170 román nyelvű szakunk van alapképzési és 160 magiszteri szinten. Vannak még más nyelven, németül, angolul, franciául zajló képzéseink is.

Úgy gondolom, ez elég meggyőzően mutatja, hogy hova értünk el. Ha csak a magyar nyelvű képzést venném, akkor azt mondanám, hogy egy csinos közepes egyetem lennénk, de nyilván mindez, beleágazva a Babeş-Bolyai Tudományegyetem struktúrájába, megtoldva azzal, hogy kihelyezett tagozataink is vannak, más nagyságrendet jelent. Zajlik képzésünk Sepsiszentgyörgyön, Székelyudvarhelyen, Gyergyószentmiklóson, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben, Gyulafehérváron. Így már egy egészen szép spektrumot kapunk.

D. T.: Ha jól értem, a Magyar Tagozathoz tartozik minden olyan oktató és hallgató, aki magyar tagozatosnak vallja önmagát?

M. B.: Igen. Tehát ez nem egyszerűen etnikai kérdés ebben az értelemben. Ez azért van, mert vannak magyar nyelvű oktatók más szakokon vagy más intézetekben is, ahol egyébként más nyelven folyik az oktatás. Klasszikus példa mondjuk egy angol vagy német nyelvű képzés a bölcsészkaron, ott nem biztos, hogy releváns, hogy az illetőnek milyen az anyanyelve. Hiszen angolul vagy éppen németül, franciául, spanyolul, kínaiul, finnül

kell oktatnia. Ebben az esetben ő nyilván az ahhoz tartozó intézetben dolgozik, de ha úgy dönt, hogy magyar tagozatosnak tartja magát, akkor ez azért válik jelentőségteljessé, mert például a magyar tagozatos rektorhelyettes-jelölteket választjuk, a választáson pedig ő már jog szerint részt vesz, és szavaz arról, hogy ki legyen a Magyar Tagozat vezetője, ki legyen a tagozatot képviselő rektorhelyettes-jelölt, és így tovább.

K. J.: Amikor elvállaltad ezt a tisztséget, mi az, amit kitűztél magad elé? Mi az, amit meg szeretnél valósítani mint rektorhelyettes a Magyar Tagozat érdekében?

M. B.: Nyilván a fő célkitűzés a Magyar Tagozat minőségét tovább javítani, a tagozatot fenntartani, fejleszteni és nyitni. Nagyon fontosnak tartom azt, hogy itt is olyan szakok legyenek, amelyek felruházzák a diákokat azokkal a kompetenciákkal, amelyek lehetővé teszik a helytállásukat akár itthon, akár külföldön. Nagyon fontos számunkra az, hogy olyan jellegű szakokkal rendelkezünk, amelyek lefedik a teljes spektrumot. Magyarán a nappalitól a távoktatásig, a felnőttképzéstől a klasszikus alapképzés-szakokig, a magiszteri képzéstől egészen a

lehetővé teszik a helytállásukat
akár itthon, akár külföldön

„Sok mindent sikerült elérni, ami 1989 előtt elképzelhetetlen volt, és utána is sokáig nagyon nehéznek tűnt”

legújabb duális képzésekig. Ebben az évben például már akkreditáltatunk néhány magyar nyelvű duális képzést, de még nem indítottuk őket el. A cél, hogy a teljes spektrumot lefedjük, hogy gyakorlatilag ki tudjuk szolgálni a helyi magyar közösség ilyen jellegű igényeit. És mondom: mindennek a kulcsa a minőség, minőség és minőség. Nagyon fontos számunkra, hogy mi ne csak mint egy érdekes színfolt legyünk jelen, hanem jelenlétünk meghatározó legyen. A Magyar Tagozat továbbra is szerves része legyen az egyetemen belüli fejlődési folyamatoknak. Ne egy leszakadó, önmagába forduló része legyünk az egyetemnek. Ebben az intézmény vezetőségének felelőssége van. Ha fejlesztésről van szó, akkor mindig oda kell tenni azt, hogy „és a Magyar Tagozaton is”. Hogyha ez a kicsi frázis megjelenik mindenhol – ami mögött sokkal több van, mint két vagy három szó –, akkor, úgy gondolom, elértük azt, hogy a gondolkodásban, mentalitásban történjen egy váltás. Számomra az az igazi váltás, amikor valaki jön a kollégák közül, és azt mondja, hogy „ezt megcsináljuk, és ti is csináljátok meg a Magyar Tagozaton”. Vagy: „Csinálunk egy új szakot, ti megcsináljátok a Magyar Tagozaton?” Azt hiszem, ha eljutunk ide – ahogy bizonyos esetekben már el is jutottunk –, akkor tudunk működni és tovább fejlődni.

K. J.: Melyik szakra a legnehezebben bejutni a Magyar Tagozaton belül? Hol van a legnagyobb verseny?

M. B.: Klasszikusan nagy túljelentkezéssű szakok az informatika és a pszichológia. Nem hiszem, hogy ezzel újat mondtam

volna. Emellett vannak azért egzotikus dolgok. Az idén például sokan jelentkeztek régészetre, sokan művészettörténetre. Nem volt sok hely, de a jelentkezők aránya a helyekhez képest meglepően magas volt. Kétháromszoros túljelentkezést tapasztaltunk ezeken a szakokon. Sokan jelentkeztek az idén testnevelésre, és ahogyan már említettem, az informatika és a pszichológia, valamint bizonyos közgazdaságtudományi szakokra is elég sokan, ahogy máskor is. Az idén szintén meglepően sokan jelentkeztek a tanító- és óvodapedagógus-képző szakokra is, aminek örültünk.

D. T.: Ha jól értettem, a Magyar Tagozat hallgatói létszáma az egész egyetemnek körülbelül a 10-15%-át teszi ki?

M. B.: Igen, hogyha a 6500-at a 45 000-hez viszonyítom, az 15% körül van. Ez a magyar tagozatos hallgatókat jelenti, de emellett vannak még magyar diákok. Például az

idegen nyelvi szakokon jellemző a jelenlétük, ahol kifejezetten az idegen nyelvek, mint kínai, angol, német, francia, spanyol, olasz és más nyelvek oktatása zajlik különböző párosításokban, és természetesen román nyelvű szakokon is lehetnek magyar diákok. Őket nem tudjuk igazán nyilvántartani, mert nincs arra vonatkozó felmérésünk, hogy mi az etnikuma egy diáknak.

D. T.: Tehát órájuk nem vonatkozik, hogy a Magyar Tagozathoz tartozónak vallhatják magukat, ha jól értem.

M. B.: Elvileg nem. Mondjuk a bölcsészszakron, ahol speciális a helyzet – mivel ott az

meglepően sokan jelentkeztek a tanító- és óvodapedagógus-képző szakokra is

idegen nyelvű szakok mondhatni tagozattól valamelyest független szakok –, onnan a diákok szavazhatnak, ha éppen arról van szó, a Magyar Tagozat diák képviselőjére. Magyarán ott is adott azért a rugalmasság, de ők valóban kicsit kívül esnek a hivatalosan nyilván tartható kereteken.

K. J.: Ez az arány egyébként nagyon érdekes, mert az én információim szerint most Kolozsvár lakosságának a száma is körülbelül 15%-ban magyar.

M. B.: Igen, bár a hallgatóink esetében ez azért nem csak Kolozsvárról szól. Ahogy mondtam, a kihelyezett tagozatokon is vannak magyar diákok, nem is kevesen, néhány százan. És összességében is azt mondom, hogy inkább Erdélyről szól a munkánk, végül is egész Erdélyt szolgáljuk.

K. J.: Az erdélyi magyar felsőoktatásban milyen helyet foglal el a Babeş–Bolyai Tudományegyetem?

M. B.: Én úgy gondolnám, hogy centrális helyet foglal el mind a felsőoktatási mitológiában –tehát a történeti oldalon –, mind pedig szerepét tekintve. Az erdélyi magyar értelmiség jelentős része, az irodalmi személyiségektől elkezdve nagyon sok más területen működő értelmiségiekig, az oktatók, tanárok túlnyomó része nálunk szerzett, és továbbra is nálunk szerez diplomát. Ilyen értelemben úgy gondolom, hogy az egyetem centrális helyet foglal el. Az a tény pedig, hogy a Babeş–Bolyai a legjobb egyeteme Romániának, mindehhez egy pluszt is tud adni.

K. J.: A Sapientia egyetemmel való együttélés hogy néz ki a mindennapokban? Több beszámoló is olvasható volt mostanában azal kapcsolatban, hogy a két intézmény versenyhelyzetbe került.

M. B.: Amikor a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem létrejött, akkor például nagyon sok szaknak a létrehozatalánál a Babeş–Bolyai oktatói bábáskodtak. Volt olyan szak, ahol az oktatói létszám 70%-át tulajdonképpen mi adtuk. Nyilván itt most olyan szakokról beszélek, amelyek nem agrárprofilúak. Utóbbiakban elég nehéz lett volna nekünk részt venni, bár ott is előfordult, hogy az oktatóink besegítettek az

olyan helyzetet teremt, ahol egymással versengünk, nincs mit rejtegetni ezen

olyan jellegű tantárgyaknál, amelyek a mi profilunkba vágtak. Tehát erőteljesen segítettük a születést, de természetesen megindult egy elég komoly versengés is ké-

sőbb. Hiszen, bár az elején arról volt szó –és ez volt az alapja a Sapientia Tudományegyetem létrejöttének –, hogy olyan területeken biztosít majd képzéseket, amelyek magyar nyelven nincsenek lefedve, így elsődlegesen műszaki és agrár szakokról beszéltünk, mégis megjelentek olyan szakok, amelyek a BBTE-n már működtek magyar nyelven állami keretek között.

Ez pedig nyilvánvalóan olyan helyzetet teremt, ahol egymással versengünk, nincs mit rejtegetni ezen. A magyarországi döntéshozók részéről ráadásul sokszor felmerül, hogy ez tulajdonképpen jó nekünk, mert a versenyhelyzet legalább minőséget biztosít. Ezzel nekem az a bajom, hogy ez az interpretáció alpból hamis, hiszen mi nem voltunk sosem monopolhelyzetben. Egy kisebbségi felsőoktatási intézmény

„Sok mindent sikerült elérni, ami 1989 előtt elképzelhetetlen volt, és utána is sokáig nagyon nehéznek tűnt”

értelemszerűen versenyhelyzetben van már az államnyelven működő többi egyetemmel szemben is. Egy magyar diák, aki tud románul, simán meggondolhatja, hogy elmegy esetleg a Bukaresti Egyetemre, a temesvárra, a Iasi Tudományegyetemre vagy bárhova máshova, ahogy meg is teszi. A jelenlegi fiatal erdélyi

értelmiségnek is egy kisebb része máshol, nem magyar nyelvű egyetemeken képezte magát. Arról nem is beszélve, hogy a határok légiesedésével Magyarországra is belépett ebbe a térbe. Sőt, igazából már azelőtt, tehát a kilencvenes évektől mi versenyhelyzetben találtuk magunkat az ELTE-vel, Szegeddel, Debrecennel és az összes többi magyarországi felsőoktatási intézménnyel. És ezután ez kiegészült az európai felsőoktatási térséggel. Nagyon sok erdélyi magyar diák választotta Dániát, Hollandiát, akár Angliát is. Tehát – így fogalmaznék – önáltatás azt hinni, hogy egy kisebbségi helyzetben levő oktatás nincs *eleve* versenyhelyzetben. Nagyon is abban van. Talán sokkal inkább egyébként, mint más felsőoktatási intézmények, és sokkal kitettebb bármiféle interferenciának.

K. J.: A Sapientia hány magyar diákot tudhat a hallgatójának nagyságrendileg?

M. B.: Nincsenek pontos számaim. Valahol, azt hiszem, 2000-2100 körül van a Sapientia hallgatói létszáma. A Partiumi Keresztény Egyetemen 800 körül vagy az alatt van valamivel. Magyar nyelven tanulnak még igen jelentős számban a Marosvásárhelyi Orvosi, Gyógyszerészeti, Tudomány- és Technológiai Egyetemen, valamint a szintén marosvásárhelyi Művészeti Egyetemen. Így,

mindent összevetve azt mondhatjuk, hogy a magyarul tanuló erdélyi diákoknak körülbelül a kétharmada a BBTE-n tanul.

K. J.: Sokáig szó volt arról, hogy Marosvásárhelyen magyar orvosi kar létesül. Mi történt ezzel kapcsolatban, hogy áll most a magyar orvosképzés ügye?

M. B.: Ez egy bonyolult kérdés. Igazából őket kellene megkérdezni erről, mert én ebben csak kibic vagyok. Véleményem lehet,

de hogy mennyire megalapozott, az egy másik kérdés. Az új felsőoktatási törvénynek, pontosabban a régi, a 2011-es oktatási törvénynek az előírásait végül is két intézmény hajtotta végre a multikulturális egyetemek közül. Az egyik a Babeş–Bolyai Tudományegyetem. Nem teljesen zökkenőmentesen, de alapvetően azt lehet mondani, hogy az átalakulás a nagy kép, az összkép szerint rendben volt. A másik intézmény a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem, ahol mindenféle gond nélkül megtörtént az alkalmazás. Ahol megakadt és nagyon súlyos helyzetet, nagyon sok vitát, nagyon sok konfliktust generált a folyamat, az a Marosvásárhelyi Orvostudományi Egyetem. Hogy itt mi is történt? Nyilván a vezetőségnek egyfajta ellenkezése az, amely ezt az egész helyzetet generálta. Én úgy gondolom, hogy a vezetőség nem látta be azt, hogy ennek a helyzetnek a törvény alapján történő rendezése az ő és az intézmény egészének az érdekét is szolgálja. Az a tény, hogy mi itt a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen Magyar Tagozataként jól érezzük magunkat, nemcsak a Magyar Tagozatnak jó, hanem az egyetem egészének is.

a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen Magyar Tagozataként jól érezzük magunkat

K. J.: Korábban felmerült, hogy lesz egy multikulturális felsőoktatási intézmény Romániában, a Schiller–Petőfi Egyetem. Ebből lett valami? Vagy ez csak ötlet volt?

M. B.: Ez egy önálló állami multikulturális egyetem lett volna. A 2000-es évek előtt, aztán a 2000-es évek elején fogalmazódott meg még egyszer mint ötlet, hogy jöjjön létre egy Petőfi–Schiller Multikulturális Egyetem. Mindez akkor merült fel, amikor az első olyan koalíciós kormány működött, amelynek az RMDSZ² is még tagja volt.³ Petőfi lett volna a magyar és Schiller lett volna a német tagozat neve. Történt is az alapításra törekvés. Előtanulmányok készültek, elég sok dokumentum kidolgozásra került. Tudomásom szerint ennek egy részét használata fel később mint ötletet, mint struktúrát az RMDSZ a Sapientia létrehozatala során. Hiszen alapvetően a Sapientia létrejöttének útját a Romániai Magyar Demokrata Szövetség egyengette, teremtette meg a kereteket, és dolgozta ki azt, hogy miként lehet ezt létrehozni. Ilyen módon a válaszom az, hogy igen is, nem is. Tehát Petőfi–Schiller Multikulturális Egyetemenként nem lett belőle semmi, de az alap gondolatból kiindulva végül is létrejött egy keret, amely később a Sapientia alapjainál megjelenik.

K. J.: Hova képzelték el a jogalkotók vagy a kormányzati szereplők eredetileg ezt az egyetemet, hol lett volna a székhelye, melyik városban működött volna?

M. B.: A magyar közösségen belül ez okozta tulajdonképpen a legnagyobb ellenkezést az elképzeléssel szemben. Úgy képzelték el, hogy két székhelye lett volna. Az egyik Marosvásárhely a magyar tagozatnak, és a másik pedig Nagyszeben a német tagozatnak. A vita akörül zajlott, hogy megengedhető-e Kolozsvárt „feladni”, a kolozsvári magyar egyetemi elképzeléseket. És ez a magyar közösségen belül nagyon nagy feszültséget generált. Sok vita volt ekörül, sok egymásnak feszülés. Nagyon sok rossz érzés, nagyon rossz hangulat alakult ki az elképzelés körül.

D. T.: Rektorhelyettes Úr, említetted, hogy a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen 18 magyar intézet van. Hol helyezkedik el az egyetemen belül a pedagógusképzés területe, a pedagógia és a neveléstudomány?

a vita akörül zajlott,
hogy megengedhető-e
Kolozsvárt „feladni”

M. B.: Nálunk másként zajlik a tanárképzés, mint Magyarországon. Egyfajta integrált képzési módszerrel dolgozunk, ami azt jelenti, hogy ha valaki felvételizik egy adott szakra, amellest ingyenesen felveheti az úgynevezett pedagógiai modult. Ez a modul tartalmazza mindazokat a tantárgyakat, amelyek gyakorlatilag a tanárképzéshez elengedhetetlenek. Ha ő ezt felveszi az alapképzés során, akkor ingyenesen elvégezheti, és ezáltal megkapja a tanári képesítést is a szakos képzés mellett. Később a magiszteri szakon is felveheti a – magiszteri szintű – pedagógiai modult. Ez az úgynevezett kettős modul emelt szintű jogosítványokat biztosít a tanári pályán, azaz, aki ezt is elvégzi, az már a középiskola felső évein, 11–12.

² Romániai Magyar Demokrata Szövetség

³ Az 1996-ban alakult, majd 1998-ban távozó Ciorbea-kormány

„Sok mindent sikerült elérni, ami 1989 előtt elképzelhetetlen volt, és utána is sokáig nagyon nehéznek tűnt”

osztályban is taníthat, míg az alapképzésbeli egyes modul egészen a tizedik osztályig teszi lehetővé a tanítást. Ez a flexibilis modell nagyon eltér a magyarországi struktúrától, de úgy gondolom, hogy jó képzési rendszer.

Nagyon jó lehetőség a hallgatóknak, mert gyakorlatilag lehetővé teszi a végzősök számára, hogy a képzés végeztével mindkét jogosítvánnyal rendelkezzenek. A hallgató a szakos jogosítványa, például a biológusdiplomája mellé teheti a biológiatanári oklevelet is. Ugyanakkor vannak a modellnek kritizálható, problémás vonásai is. Ilyen például az, hogy jóval kevesebb pedagógiai gyakorlatot kell nálunk kötelező módon elvégezni, mint mondjuk a magyarországi képzés során. Értelemszerűen azért, mert nincs külön szak, hanem csak külön kreditekkel ellátott csomag van. De ugyanakkor ez a külön kreditekkel ellátott csomag is egy külön diplomát jelent, amely külön pedagógiai jellegű szakdolgozatvéddel zárul le. Tehát a pedagógiai modul egy teljes, majd-hogynem teljes értékű mellékága a képzésnek. Emellett az elemi és az óvodai oktatásra való felkészülésben szintén van egy magyar nyelvű képzési ág.

Ennek a szaknak a neve:

Óvodai és elemi oktatás pedagógiája.

Ez egy osztatlan

képzés jelen pillanatban,

ahol óvodapedagógusokat

és tanítókat képezünk, ma-

gyarul is. Jelenleg működik nappali képzés

keretében Kolozsváron, Szatmárnémetiben,

Székelyudvarhelyen és Marosvásárhelyen.

Mind a négy helyszínen 30 fölötti az évente

nappali képzésre felvett magyar diákok létszáma, de akár többen is lehetnek. Két hely-

színen, Kolozsváron és Székelyudvarhelyen

távoktatásos formában is működik a képzés.

Ezt elsődlegesen olyanok választják, akik

régebben elvégezték az úgynevezett tanító-képző szakot, amely feljogosította őket, hogy rögtön líceum után belépjenek az oktatási rendszerbe. Viszont mivel nem rendelkeznek egyetemi diplomával, ezért adott esetekben hátrányba kerülhetnek az egyetemi végzettségű kollégáikkal szemben. Itt most gondolok a fizetésre, állásért folytatott versenyre, és még lehet tovább sorolni. Továbbá természetesen jelentkeznek ezekre a képzésekre mindazok, akik életük egy későbbi szakaszában úgy döntenek, hogy mégiscsak szeretnének ilyen munkakörben dolgozni.

D. T.: Ez BA szintű képzés?

M. B.: Igen, de van magyar nyelvű MA képzés is Kolozsváron és Székelyudvarhelyen is, amely a BA képzésnek a folytatása.

D. T.: Van az *Óvoda és elemi oktatás pedagógiája* képzésen túl más BA szintű pedagógiai képzés az egyetemen?

M. B.: Ez az, ami kifejezetten pedagógiai jellegű. Ez az alap, és ezen kívül a hallgató jelentkezhet a szakos képzésekre, ahol, ha felveszi a pedagógiai modult, akkor megkapja a tanári képesítést. A Pedagógia és Al-

kalmazott Didaktika Intézet, a „PADI” oktatói biztosítják többnyire ezt a képzést, ugyanakkor a pszichológiai jellegű tantárgyakat a magyar nyelvű pszichológiai intézet oktatói oktatják. Emellett vannak szakos didaktikatantárgyak, amelyeket az illető anyaszakon dolgozó kollégák biztosítanak. Például van matematika módszertanosunk a Magyar Matematika és Informatika

kevesebb pedagógiai gyakorlatot kell nálunk kötelező módon elvégezni

Intézetben, vagy a történelem, a magyar irodalom, nyelvészet szakok esetében is van az adott intézetekben dolgozó módszertanos kollégánk. Rendelkezünk ugyanakkor magyar nyelvű gyógypedagógia szakkal is, amely az Alkalmazott Pszichológiai Intézet-hez tartozik.

D. T.: Ha egy hallgató elvégezte az *Óvodai és elemi oktatás pedagógiája* BA szakot, milyen mesterképzésre tud továbbmenni?

M. B.: A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet keretében van két magyar nyelvű magiszteri szintű pedagógiai képzésünk. Az *Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban* Kolozsváron, és a *Hatékony tanulási stratégiák* Székelyudvarhelyen.

D. T.: A Pszichológia és Neveléstudományi kar hallgatói számáról mit tudhatunk? Rektorhelyettes Úr, korábban említetted, hogy az informatika és pszichológia szak rendelkezik a legnépesebb hallgatói táborral. Ehhez képest a pedagógia, a pedagógusképzés hol helyezkedik el?

M. B.: A Pszichológia és Neveléstudományi Karon alapképzésen első éven jelen pillanatban 452 magyar tagozatos hallgatónk van. A magiszteri szinten 87-en vannak. Hogyha ezeket felszorozzuk az évfolyamok számával, akkor azt kapjuk, hogy kb. 1400–1500 magyar tagozatos hallgató jár a Pszichológia és Neveléstudományi Karra. Közöttük nagyjából a létszám egyharmada és fele között van az elemi és óvodai oktatással foglalkozó szakokra járó diákok száma. Ha pedig a tanárképzős hallgatókról beszélünk – azokról, akik az alapszakjuk mellett

felvették a pedagógiai modult –, itt már évfolyamonként ezres nagyságrendről van szó.

D. T.: Ki tudná-e emelni olyan specialitást, amely meglátásod szerint csak a Babeş–Bolyai pedagógusképzésére vagy pedagógiai jellegű képzéseire jellemző, ami unikumnak tekinthető?

M. B.: Azt gondolom, hogy sokféle unikumról beszélhetünk. Az egyik az lehet például, hogy ha Kolozsvárra jön valaki, akkor multikulturális közegbe kerül. Ugyanakkor magyarul tanul mindent, és még az adminisztrációnak a nagy részét is magyarul intézi. A platformok legnagyobb része is magyarul működik a diákok számára. Az órák pedig egyértelműen. Emellett egy olyan közegbe kerül a hallgató, ami felvillanyozóan vegyes. Nemcsak az egyetem maga multikulturális közeg, hanem a város is, amely elég nemzetközi jelleget öltött az elmúlt ötnyolc évben. Ez egy olyan pluszérték, ami a képzésnél nem jelenik meg önmagában, hanem a közeg adja. Szintén nagyon izgalmas

lehet az a tény is, hogy ki hova jár. Tehát lehet járni Udvarhelyre, lehet Szatmárra járni, Marosvásárhelyre járni. Lehetősége van a diáknak akár arra is, hogy távoktatásos kép-

zésen vegyen részt. A távoktatásos képzések egy része részben online is zajlik, ami lehetővé teszi azt, hogy viszonylag flexibilisen bárholnan részt vehet a magyar hallgató a képzésben. Ha a lehetőségeknél tartunk, azt is meg kell említeni, hogy a hallgatók publikálhatnak a magyar kollégák által szerkesztett folyóiratokban.

Amit én szintén nagyon jelentőségteljesnek tartok – bár erről nem hiszem, hogy

nemcsak az egyetem maga multikulturális közeg, hanem a város is

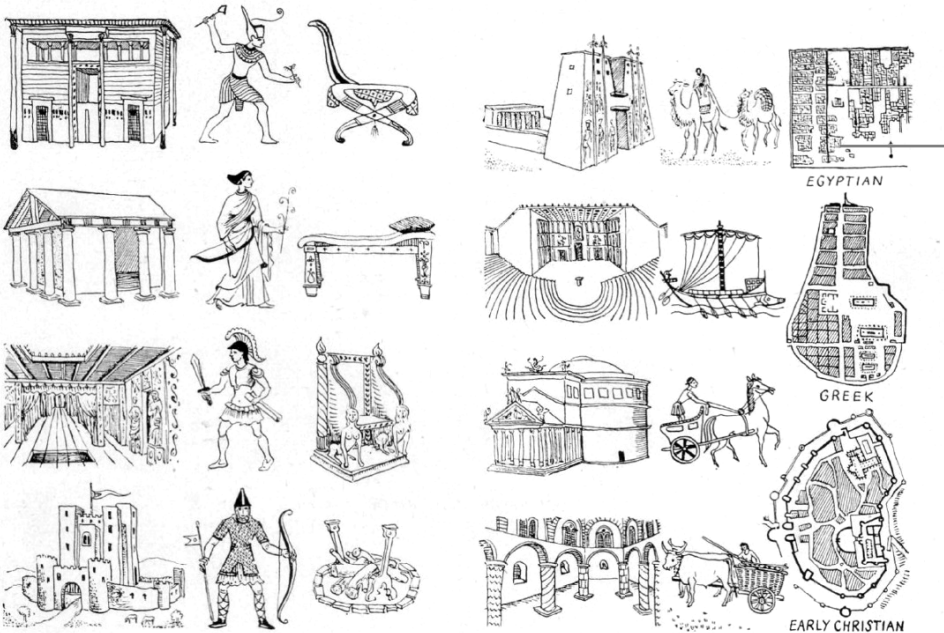
„Sok mindent sikerült elérni, ami 1989 előtt elképzelhetetlen volt, és utána is sokáig nagyon nehéznek tűnt”

unikum, hiszen minden pedagógusképzés esetében így kéne lennie –, hogy erőteljes a kapcsolat az iskolákkal. A pedagógiai gyakorlatok ott zajlanak. Ami talán unikum, és természetesen beszélhetünk arról, hogy ez jó-e vagy sem, de: nálunk nincsenek feltétlenül „külön” gyakorló gimnáziumok, a diáknak lehetősége van akár otthon is elvégezni a gyakorlatot, abban a gimnáziumban, ahonnan ő jött.

K. J.: Zárasképp hadd kérdezzem meg: ki, illetve kik azok az egyetemi elődök közül,

akiknek a munkásságát folytatod a küldetéseddel?

M. B.: Én hazabeszélek biológusként, ezért erre az a személyes válaszom, hogy nálunk az egyik legfontosabb intézetépítő vagy intézményépítő személyiség ifjabb Apáthy István volt. Gyakorlatilag egy nemzetközi rangú intézményt hozott létre: az Állattani Intézetet. A mai napig azzal büszkélkedünk, hogy ő az egyetlen Nobel-díjra jelölt tudós az egyetemről, ami nyilván egy nagyon nagy dolog – és örökség számunkra.



Angol gyermekkönyv: *Építészet nagyobb gyerekeknek*, June és Maxwell Fry munkája, Georg Allen & Unwin Ltd., London. Az egymás alá rakott 4 sorban: Egyiptomi, Görög, Római, Ó-keresztény stílusok.



KAPUSI ANGÉLA

Irodalompedagógia

Kísérletek egy fogalom meghatározására

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen írásomban az irodalompedagógiának a korábbiaktól eltérő megközelítésére vállalkozom. Dolgozatomban egyrészt arra keresem a választ, hogy a *művészetpedagógia*, a *művészettel nevelés* és a *művészeti pedagógiai terápia* fogalmi keretei között hol helyezkedik el az irodalom. Azaz hogyan alkalmazhatóak a szövegek, az irodalmi művek pedagógiai céllal a személyiségfejlesztésre és az önismeretre? Ebben a gondolatmenetben külön kezelem a művészet alkalmazhatóságának terápiás jellegét, és nem ennek lehetőségeiről értekezem. Gondolatmenetem alapja legfőképp a Kiss Virág által kidolgozott fogalmi rendszer, de reflektálok Trencsényi László és Illés Anikó művészetközvetítéssel kapcsolatos nézeteire is. Az alapvető kérdésem az: ha van művészetpedagógia, és léteznek ennek modalitásai (drámapedagógia, múzeumpedagógia, zenepedagógia, táncpedagógia), akkor ebben a halmazban lehetséges-e az *irodalompedagógia* meghatározása, és ha igen, milyen tevékenységet foglal(hat) magában?

Másrészt: saját pedagógusi munkám egy részének ismertetésével szeretném bemutatni, mit jelent számomra az irodalompedagógia a gyakorlatban, és legfőképp a különböző kerettantervekben meghatározott szempontokon túl, mi (lehet) a célja az irodalomtanításnak (irodalompedagógiai foglalkozásnak) a közoktatásban a magyarórák keretein belül. Saját gyakorlatomra támaszkodva bemutatom az irodalompedagógia lehetőségeit a tabutémák feldolgozása, az önismeret és személyiségfejlesztés terén.

Kulcsszavak: *magyartanítás, művészetpedagógia, irodalompedagógia, szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulók, különleges bánásmódot igénylő gyermekek*

1. BEVEZETÉS

Az irodalom és az irodalomközvetítés lehetőségei az elmúlt években folyamatos diszkuszió tárgyát képezik. A mai interdiszciplináris

szemléletnek köszönhetően több tudományterület (irodalomtudomány, pedagógia, pszichológia) gondolkodik az irodalomról, időnként közös, de jellemzően inkább egyéni, a saját szaktudományra jellemző terminusokat és gondolkodásmódot

alkalmazva. Meglátásom szerint bármelyik tudományterület felől közelítünk az irodalomhoz, a cél alapvetően közös: az irodalmi művek által hordozott világ- és önismeret közvetítése az olvasó, a befogadó számára. Éppen ezért azt gondolom, hogy nem szerencsés magát az irodalmat egyik vagy másik tudományterület számára kisajátítani,¹ inkább érdemes az eltérő nézőpontokat egymáshoz közelíteni.

A különböző diszciplínák közös halmozaként jelenik meg a szaktudományos gondolkodásban az *irodalompedagógia* fogalma. A terminust többnyire a neveléstudomány használja a magyar nyelv és irodalom tárgy, pontosabban az irodalomtanításra vonatkozó pedagógiai nézetek kapcsán. Ebben a kontextusban irodalompedagógián értendő a tanulászervezés, a műértelmezés, illetve a tananyag-elrendezés különböző, minél kreatívabb megvalósulásának lehetőségei. Erre utalnak azok a szaktudományos diskurzusban megjelenő szövegek, amelyek ugyan alkalmazzák az *irodalompedagógia* kifejezést, de annak konkrét meghatározására való törekvéssel mindeddig nem találkoztam. Kispál Dániel, a magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálatát tárgyaló írásában az *irodalompedagógia* kifejezést az irodalomtanítás szinonimájaként használja: „az irodalompedagógia területén ez idáig kevés munka keletkezett, amely empirikus módon vizsgálná azt, hogy a gyakorló pedagógusok

[...] hogyan vélekednek, miként látják az irodalomtanítás jövőjét.” (Kispál 2023, 114. o.) Somogyvári Lajos már tanulmányának címével – *Irodalompedagógia jó gyakorlatok (módszertani ajánló)* – jelzi, hogy az irodalompedagógia számára módszertani kategória, ugyanakkor ettől bővebb definíciót nem ad. Bevezetőjében úgy fogalmaz: „[t]anulmányom az irodalompedagógiából hoz példákat annak érdekében, hogy a tanítási gyakorlatokra jobban felkészült hallgatók érkezzenek, újabb innovációk épüljenek be az oktatási folyamatba”. (Somogyvári, 2021) Írása módszertani feladatgyűjteményként értelmezhető, amelyben tanár szakos hallgatóival megalkotott, a magyarázó tantermi keretein belül megvalósítható példákat sorol fel a tananyag-elsajátításhoz. Szilvássy Orsolya tanulmánya Maria Nikolajeva könyvének hazai ismertetésére koncentrál. A monográfia címének (*Reading for Learning – Cognitive Approaches to Children’s Literature*) tartalmát a *kognitív irodalompedagógia* szóösszetételbe sűríti, majd kibontja ennek Nikolajeva által meghatározott jelentését: a gyerekirodalom megítélésének és megközelítésének kognitív szempontjait határozza meg, és azt állítja, hogy attól lesz jó egy gyerekirodalmi mű, ha figyelembe veszi a (gyerek) befogadó pedagógiai-pszichológiai adottságait. Ebben a kontextusban a gyerekirodalmi művek megítélése kapcsán, annak megfelelően, hogy az adott irodalmi mű pedagógiailag

az irodalompedagógia érték-
kategóriaként jelenik meg

toival megalkotott, a magyarázó tantermi keretein belül megvalósítható példákat sorol fel a tananyag-elsajátításhoz. Szilvássy Orsolya tanulmánya Maria Nikolajeva könyvének hazai ismertetésére koncentrál. A monográfia címének (*Reading for Learning – Cognitive Approaches to Children’s Literature*) tartalmát a *kognitív irodalompedagógia* szóösszetételbe sűríti, majd kibontja ennek Nikolajeva által meghatározott jelentését: a gyerekirodalom megítélésének és megközelítésének kognitív szempontjait határozza meg, és azt állítja, hogy attól lesz jó egy gyerekirodalmi mű, ha figyelembe veszi a (gyerek) befogadó pedagógiai-pszichológiai adottságait. Ebben a kontextusban a gyerekirodalmi művek megítélése kapcsán, annak megfelelően, hogy az adott irodalmi mű pedagógiailag

¹ Az irodalom megosztottságára utal Szilvássy Orsolya is a gyerekirodalom megítéléséről értekezve: „a nevelési-fejlesztési lehetőségeket vizsgáló tudományágak (a pedagógia, pszichológia), illetve a szövegekben elsősorban az irodalmi minőséget látó és becslő irodalomtudomány versengenek a terep birtoklásáért.” (Szilvássy, 2018, 128. o.) Ehhez kapcsolódik Kucserka Zsófia gondolata is: „[a]z autonóm művészetfogalom uralkodóvá válásával az irodalomtudomány lemondott arról, hogy az irodalom lélektani hasznáról vagy káráról értekezzen, a művészet és az emberi lélekre gyakorolt hatásának vizsgálatát átengedte a pszichológia friss tudományának.” (Kucserka, 2020, 187. o.)

hogyan felel meg az adott korosztály adottságainak.

Az *irodalompedagógia* terminus tehát szórványosan, de jelen van a hazai szaktudományos gyakorlatban, és meglátásom szerint az irodalomtanítás/irodalomközvetítés szinonimájaként, illetve a pedagógusi tevékenységben, a kreatív vagy élménypedagógiai módszerek címkéjeként használjuk. A fogalom pontos meghatározására, illetve annak tartalommal való megtöltésére tudomásom szerint mindeddig még nem volt példa.

Jelen írásomban az irodalompedagógiának a korábbiaktól *eltérő* megközelítésére vállalkozom. Dolgozatomban egyrészt arra keresem a választ, hogy a művészetpedagógia, a művészettel nevelés és a művészeti pedagógiai terápia fogalmi keretei között hol helyezkedik el az irodalom. Azaz hogyan alkalmazhatóak a szövegek, az irodalmi művek pedagógiai céllal a személységfejlesztésre és az önismeretre? Ebben a gondolatmenetben külön kezelem a művészet alkalmazhatóságának terápiás jellegét, és nem ennek lehetőségeiről értekezem. Gondolatmenetem alapja legfőképp a Kiss Virág által kidolgozott fogalmi rendszer (Kiss, 2010, 2014, 2017, 2021), de ide tartoznak *Trencsényi László* (2000) és *Illés Anikó* (2009) művészetközvetítéssel kapcsolatos nézetei is. A kérdésem tehát az: ha létezik művészetpedagógia, és ennek modalitásai (drámapedagógia, múzeumpedagógia, zenepedagógia, táncpedagógia), akkor ebben a halmazban lehetséges-e az *irodalompedagógia* meghatározása, és ha igen, milyen tevékenységet foglal(hat) magában?

Másrészt: saját pedagógusi munkám egy részének ismertetésével szeretném bemutatni, mit jelent számomra az

irodalompedagógia a gyakorlatban, és legfőképp azt, hogy a különböző kerettantervekben meghatározott szempontokon túl mi (lehet) a célja az irodalomtanításnak (irodalompedagógiai foglalkozásnak) a közoktatásban a magyarárók keretein belül.

2. AZ ELMÉLET: AZ IRODALOMPEDAGÓGIA MEGHATÁROZÁSA, MÓDSZEREI ÉS KERETEI

A *művészet – pedagógia* fogalom pár kapcsolatából több további szakterminus alakult ki, amelyek mindegyike más tevékenységet és célokat foglal magában. Ezek meghatározására és rögzítésére az elmúlt években *Kiss*

Virág tett kísérletet tanulmányjaiban (2010; 2014; 2017; 2021). Ebben a halmazban a legtágabb jelentéssel bírnak a művészetalapú módszerek,

amelyek magukban foglalják a művészetterápia és művészetpedagógia egymással átfedésben lévő további területeit. Ezek mindegyike olyan tevékenységformákat jelent, amelyekben a művészet eszközként jelenik meg attól függően, hogy az adott tevékenység célja pedagógiai vagy terápiás szándékosságú. Ebből következik, hogy – a szerteágazó területnek és célnak köszönhetően – ezek a tevékenységek többféle, vagy más-más szakmai kompetenciát igényelnek, ugyanakkor közös bennük a szándékolt hatás, a befolyásolás a művészet által, valamint az, hogy az alkotó emberi tevékenységre fókuszálnak (Kiss, 2017, 52. o.).

A művészetpedagógia feladata egyrészt a művészet mint kulturális tartalom közvetítése, másrészt pedig a személyiségfejlesztés és az önismeret segítése (Kiss, 2014).

a szándékolt hatás,
a befolyásolás a művészet által

Eszerint tehát a művészetpedagógia, irányultságának függvényében, tovább bontható a művészettel nevelés és a művészetre nevelés pedagógiájára. A *művészettel nevelés* olyan művészeti nevelést értünk, amely a művészetet eszközként alkalmazza a személyiségformálás és a képességfejlesztés érdekében. Eszerint tehát az alkotótevékenység célja nem esztétikai, hanem az alkotás által és közben kialakult gondolatok és érzések megélése, valamint azoknak a tudatosítása (Kiss, 2021, 50. o.). Emellett a már említett művészetre nevelés két dolgot foglal magában: kialakítani a gyermekben azt az igényt, motivációt, hogy akarja magát nevelni a művészet által, akarjon kapcsolatba lépni a műalkotásokkal, és ezzel összefüggésben elősegíteni annak a képességnek a fejlődését, amely segítségével a gyerek képessé válik átérezni önmagán az esztétikai élményt, azaz be tudja fogadni a művészeti alkotásokat (Trencsényi, 2000, 12. o.). Trencsényi *Művészetpedagógia* könyvében elkülöníti a *művészettel nevelés* és a *művészetre nevelés* fogalmakat, az előbbi esetben tehát a művészet eszköz valamilyen cél elérésének érdekében, utóbbinál pedig maga a művészet a cél (idézi: Kiss, 2021, 50. o.).

Illés Anikó összekapcsolja a művészet terápiás jellegét a pedagógusi tevékenységgel, és a művészettel nevelés alkalmazásának lehetőségeit és szabályait tárgyalja a köznevelés keretein belül. Tanulmányában úgy fogalmaz, hogy „az iskolai művészetterápia alkalmazására a művészettel nevelés terminust javasolom használni.” (Illés, 2009, 236. o.) Úgy gondolja, hogy a művészetterápia eszköztárának ismerete lehetőséget biztosít a pedagógusoknak, hogy olyan módszerekkel dolgozhassanak a

tanórákon, amelyek a művészetet a nevelés és a készségfejlesztés területein alkalmazzák, ezzel együtt pedig lehetőséget biztosít az önismeret fejlesztésére, a stressz kezelésére, a traumákból való felépülés segítésére. Továbbá a művészeti tevékenység aktusa lehetőséget ad a tanulóknak a verbálisan nehezen közölhető tartalmak kifejezésére, segíti a kommunikációt, elindíthatja tabutémák felszínrehozatalát (drog, erőszak, szexualitás), és azoknak kibontását, tárgyalását (Illés, 2009, 236–237. o.).

Tovább szűkítve a témát, az Illés Anikó által meghatározott rendszerhez kapcsolódóan, Kiss Virág meghatározza a *művészeti pedagógiai terápia* fogalmát, amely a gyógy-
pedagógia és a fejlesztés területén terjedt el. Ennek lényege, hogy pedagógiai keretek között zajlik és pedagógiai célokért (kulturálkövetítés, fejlesztés, nevelés), azonban védett terápiás térben, védő személyvel, terápiás attitűddel (Kiss, 2010, 22. o.). Ehhez kapcsolódik a vizuális területen ismert, Sándor Éva által leírt *képzőművészeti pedagógiai terápia*, melynek egyik módszere a „szabad festés védelem alatt”.

alkotómunka segítségével történő személyiségépítés, és olyan tanulási folyamat segítése pedagógiai eszközökkel, amely során megnyugvás, meg-

kapaszkodás történik, biztonságérzet alakul ki, és a gyermek alkotóképessé válik (idézi: Kiss, 2010, 22. o.).

Ebbe a modellbe illeszkedik a Kokas Klára által megfogalmazott és összegzett Kodály-alapelv is, amelyben Kokas elkülöníti a *Kodály-módszert* a *Kodály-koncepciótól*: a *módszer* a zenei képességfejlesztés gyakorlata, amely magában foglalja a belső hallás, az önálló zenei írás-olvasás, a tiszta éneklés

akarjon kapcsolatba lépni a műalkotásokkal

és a szép együttes hangzás fokozatos formálását. A *koncepció* viszont „a személyiség egészének formálásához választott elveket adja meg, tehát magában foglalja a mindennapos éneklés igényét éppen úgy, mint a népdal, a folklór, a hagyomány, a jó zene, az értékes irodalom, a költészet szeretetét, azaz a művészetek ízlést és életvitelt formáló szerepét, de még szélesebben az anyanyelv körültekintő és gondos ápolását, az ízlés formálását, az önálló ítéletalkotást és folyamatos tanulásal önmagunk tökéletesítésének igényét és belső fegyelmet.” (Idézi: *Deszpot*, 2021, 327. o.) Kokas Klára zene-pedagógiája személyes pedagógia. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a tanítás során a foglalkozást és annak folyamatát mindig ahhoz a személyhez igazítjuk, aki

pedig azt, hogy a foglalkozás ideje alatt a pedagógus részéről teljes jelenlétet igényel. „Vivőanyaga a tanító élményvilága, amely így ismeretanyaggá válik a másik, a tanuló-társ számára. Az egész kapcsolatban az ének és a zene személyes partnerré válik. Tehát Kokas Klára pedagógiája a személyhez forduló pedagógia.” (*Deszpot*, 2021, 336. o.) A pedagógiai jelenlét fontosságára utal Kiss Virág is tanulmányában: „[a] Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú/kliensközpontú pedagógia és pszichoterápia is hangsúlyozza a jelenlét fontosságát. Ennek legfőbb jellemzője egy olyan légkör/atmoszféra megteremtése, melyben a kliens/diák növekedésre képes, motivációs bázisa pedig a kliens/diák énaktualizáló, növekedésre és kibontakozásra irányuló tendenciája. A terápiában fejlődésnek azt tekinti, ha a jelenben élés válik egyre inkább jellemzővé a kliensnél. A tanár és a terapeuta legfontosabb

feladata, hogy jelen legyen, a jelenlét hangsúlyos értelmében, azaz hogy hozzáférhető legyen, teljes figyelmét az itt és most adott helyzetére irányítsa, közvetlenül átélje a jelenbeli kapcsolatot.” (Kiss, 2014, 76. o.)

A felvázolt és meghatározott fogalomrendszerhez kapcsolódva szeretnék javaslatot tenni az *irodalompedagógia* terminusnak a korábbiaktól eltérő meghatározására. A fent ismertetett fogalmi rendszer analógiájára: irodalompedagógián egyrészt az irodalom mint kulturális tartalom közvetítését értem, másrészt pedig a személyiség és az önismeret

fejlesztését a szövegek segítségével pedagógiai keretek között. Az előbbi esetében tulajdonképpen az irodalmi nevelés megvalósítására gondolok: egyrészt kialakítani a belső igényt, a motivációt az irodalmi

művekkel való folyamatos találkozásra (olvasóvá nevelés), másrészt fejleszteni a tudatos könyvválasztás képességét, és végül formálni azt az adottságot, hogy az olvasó képes legyen az irodalmi művek értő befogadására, az esztétikai élmény, a katarzisz megélésére. Ezen a ponton megállva: kizárom ebből a gondolatmenetből a hagyományos értelemben vett irodalomórak műelemző és műértő aktusát, valamint ezen a tevékenységen nem az irodalomtudományos, hermeneutikai megértésre törekvő, a nyelvi-poétikai funkciók meghatározására irányuló képességfejlesztést értem. A másik, utóbbi szegmens esetében pedig irodalompedagógiának nevezem azt a tevékenységet, amely az irodalmi műveket, a szövegeket eszközként alkalmazza a személyiségfejlesztésre, az önismeret mélyítésére, és az önellfogadás támogatására pedagógiai keretek között. Segíti a saját véleményalkotást, az

a szövegeket eszközként alkalmazza a személyiségfejlesztésre, az önismeret mélyítésére, és az önellfogadás támogatására

érzések és gondolatok tudatosítását, illetve kimondását védett terápiás térben, védő személynél, terápiás attitűddel.²

Az irodalompedagógiai foglalkozás tehát célját, módszerét és kereteit tekintve eltér a Nemzeti alaptantervben meghatározott alapelvektől; az irodalmi művek szerepe és a hozzájuk való kapcsolódás egészen máshogyan valósul meg, mint ami a hagyományosan megszokott tantervi magyarórák keretén belül történik. Az irodalompedagógia célja az irodalom mint művészeti ág megismertetése, megszerettetése és tartalmának közvetítése. Ez összhangban van azzal a gondolattal, amelyet Fenyő D. György fogalmaz meg módszertani könyvében: „az iskolai irodalomtanítás célja olvasni szerető és minél jobban olvasni tudó embereket nevelni. [...] legyen az irodalom mindenkié.” (Fenyő D., 2022, 15. o.) És

ha az irodalom mindenkié, akkor az irodalompedagógiának az a feladata, hogy az irodalmat eljuttassa

mindenkihez, segítséget

adjon mindenkinek közelebb kerülni egy-egy irodalmi szöveghez, mélyebben megérteni azt, és gondolkodni, beszélni róla.

Módszerei megegyeznek a művészetpedagógia és -terápia alapelveivel (Kiss, 2021, 48. o.): az „itt és most” alaphelyzetéből táplálkozik, lehetőséget ad az improvizációnak és a szabad alkotótevékenységnek. A pedagógus ítéletkezesmentesen, értékelő reflexiók nélkül, a „legkisebb beavatkozás elve” mentén segíti az alkotófolyamatot. Ennek megvalósításához pedig elengedhetetlen a tanár részéről a foglalkozásokon való

folyamatos, tudatos jelenlét és az az attitűd, amely mindig az adott csoporthoz és az egyénhez illeszti nevelői tevékenységét (Kiss, 2010: védő személy, terápiás attitűddel). Az irodalompedagógiai foglalkozás kereteire jellemző a lélektanilag és fizikailag is biztonságos, zárt tér kialakítása. A csoporttagok közötti kölcsönös tisztelet és véleménynyilvánítás elfogadtatása, és a mindenféle versenyhelyzet kizárása (Kiss, 2010: védett terápiás tér).

3. A GYAKORLAT: SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ÉS IRODALOMKÖZVETÍTÉS

Magyartanárként egy miskolci szakiskolában tanítok *kommunikáció – magyar nyelv és*

irodalmat. Olyan gyerekekkel foglalkozom, akik ebből a tantárgyból nem tesznek érettségi vizsgát, hanem három év után, a szakvizsga megszerzésével

az építőiparban helyezkednek el asztalosként, szobafestő-mázolóként, hegesztőként. Az általam tanított tárgy esetében a kiadott tanmenetjavaslat a műveltségközvetítésre, a hétköznapi életre való felkészítésre és a kommunikáció fejlesztésére, illetve a hátránykompenzálásra koncentrált. Jelen tanári-pedagógusi helyzetemben nehézséget és lehetőséget is látok. Nehéz a helyzet, mert a csoportjaimba kiemelt figyelmet igénylő gyerekek (különleges bánásmódot igénylő és szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulók) járnak, akik hátrányukból,

csoportjaimba kiemelt figyelmet igénylő gyerekek járnak

² Ez a gondolat azonos az Illés Anikó által megfogalmazott *művészettel nevelés* fogalmával: lásd művészetterápia a közoktatásban pedagógiai céllal (Illés, 2009), illetve vizuális területen a Sándor Éva által leírt képzőművészeti pedagógiai terápia alapelveivel: „szabad festés védelem alatt” és a Kiss Virág által rögzített művészeti pedagógiai terápia fogalmával (idézi: Kiss, 2010).

képességeiből és érdeklődési körükből adódóan egészen másféle, speciális oktatói-nevelői tevékenységet igényelnek, mint a többségi tanulók. Ezek a gyermekek szociokulturális hátrányukból adódóan kamaszkorban gyakran élnek át szerepbizonytalanságot, hiányzik számukra a stabil családi háttér, amit valamely kisebbségi csoporthoz tartozással próbálnak erősíteni. Iskolai tapasztalataikat hátrányukból adódóan kudarok határozzák meg:

nehezen küzdenek meg a tananyaggal, szövegértési és szövegalkotási gondjaik vannak, ezáltal teljesen motiválatlanok a tanulásban, figyelmüket igen komoly pedagógiai feladat fenntartani. Ugyanakkor azért, hogy a tantárgy nem érettségi tárgy – tehát nincs a diákok számára kimeneti követelmény magyarból –, szabadon alkalmazhatom a művészettel nevelés és az irodalompedagógia módszereit a tanmenetben meghatározott tananyag közvetítése során.

Jelen írásomban két példát szeretnék bemutatni: egy klasszikus és egy kortárs líra feldolgozásának lehetőségét. Választásom oka egyrészt, hogy megmutassam, hogyan lehet egy kanonikus irodalmi művet a hagyományos irodalomelméleti, poétikai és értelmezési keretektől eltérően közvetíteni, és kapcsolni azt a diákokhoz. Másrészt szeretném népszerűsíteni a kortárs líra beemelését és jelenlétét a közoktatásban a magyarórák keretén belül.

3.1. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók szükségletei

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók többségi köznevelési intézményekben történő oktatásának és nevelésének megvannak a

jogszabályi feltételei, illetve keretei. A szakmai szóhasználatban az együttnevelés kifejezés mellett az integráció és az inklúzió megnevezések is jelen vannak, amelynek alapja és célja a „mindenki számára hatékony” iskola koncepciója. Ez a tanulók közötti különbségeket természetesnek kezeli, és célja,

hogy minden egyes tanuló sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez, illetve erősségeihez igazítsuk a tanulási folyamatot. Ezáltal az intézmény alkal-

masszá válik minden egyes gyermek nevelési szükségleteinek a kielégítésére (Útmutató, 2020, 4. o.).

Magyarországon a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrált, többségi nevelési-oktatási intézményben való együttnevelésére az 1993-as közoktatási törvény óta van lehetőség. A jelenleg hatályos 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. §-ának 13. pontjában az alábbiak szerint határozza meg a kiemelt figyelmet igénylő tanulók kategóriáit:

„13. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló, [SNI]

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló, [BTMN]

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.”

népszerűsíteni a kortárs líra beemelését és jelenlétét

A felsorolás értelmezéséhez a Köznevelési törvényben és az *Útmutatóban* találunk további magyarázatot. Sajátos nevelési igényű „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CXCV. törvény, 4. § 25.). A törvény alapján beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (2011. évi CXCV. törvény, 4. § 3.). A jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptanterv a különleges bánásmódot igénylő gyermekek ellátása kapcsán megállapítja, hogy „különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében a tananyag feldolgozásánál a pedagógusnak figyelembe kell vennie a tantárgyi tartalmaknak a tanulói sajátosságokhoz való illesztését. A különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében ez az adaptálás lehetővé teszi az egyéni haladási ütem biztosítását, valamint a differenciált (optimális esetben személyre szabott) nevelés, oktatás során az egyéni módszerek alkalmazását.” (Idézi: *Útmutató*, 2020, 19. o.)

a hátrányos helyzet miatt kudarcosan indul az életben

A szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek a családjuk körében hosszú években keresztül olyan környezetben fejlődnek, amelyben a tanulás és a tudás értéke általában háttérbe szorul, a gyermekek nem tanulják meg a konstruktív megküzdési stratégiákat, és hiányoznak azok az anyagi javak, amelyek a testi és mentális fejlődésüket közvetetten elősegítik (*Gyarmathy*, 2010, 10. o.). Az iskolában ezek a gyerme-

kek a hátrányos helyzetből adódóan a legtöbb esetben nem képesek az ott tanult és kapott információk feldolgozására, az elvárásoknak nem tudnak

megfelelni, így gyakran évismétlésre szorulnak. Továbbá a hátrányos szociokulturális háttérből érkező gyermek nemcsak azért nem tud az iskola elvárásainak megfelelni, mert a családi háttér nem ad arra lehetőséget. Már maga a család is hátrányban van azért, mert a sikerhez szükséges jó verbális készségek helyett más képességekkel rendelkezik. Az ilyen helyzetbe került tanuló hamar úgy érzi, hogy a tanulás „nem neki való”, számára nem jelent értéket. A hátrányos helyzet miatt kudarcosan indul az életben, lelki egészsége a sok negatív élmény hatására gyengül, esetleg tudatosan passzívvá válik, ezzel erősítve önérzetét. Megküzdési stratégiái tehát inkább védekezőek lesznek (*Gyarmathy*, 2010, 15. o.). A fentiekből az következik, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek esetében más eszközök szükségesek az iskolai tudás és információ közvetítéséhez. Az ő gondolkodási képességeik fejlesztéséhez olyan gyakorlatokat kell alkalmazni, amelyek megfelelnek az érdeklődési körüknek, amelyekkel motiválhatóvá válnak az iskolai tanulásban.

3.2. Személyiségfejlesztés a kiemelt figyelmet igénylő fiatalok körében

Azokkal a gyermekekkel dolgozva, akik a fent ismertetett csoportok valamelyikébe tartoznak, a tanári szerepkört és pedagógiai hozzáállást igen alaposan érdemes újragondolni. A tanítás fókuszában a tanár partnersége, segítő szándéka kell hogy álljon, az alá-fölé rendeltségi viszony helyett. Ehhez hozzátartozik a módszertani kultúra, valamint a kommunikációs stratégiák átforgalmazása is. Meglátásom szerint ezeknek a gyermekeknek az esetében különösen fontos a Rogers-féle hármasság: az elfogadás, az empátia és a kongruencia a pedagógus részéről. Az empátia lényege a másik ember helyzetébe való beleélés képessége, mintha „az ő szemével néznék a világot”. Ez különbözik az értékelő jellegű megértéstől. Az elfogadás a feltétel nélküli pozitív odaforradulást jelenti a másik ember irányába. Az elfogadás alapvető feltétele a bizalmi és biztonságos légkör megteremtésének, amely a tanulás és a foglalkozás facilitálásához elengedhetetlen. A kongruencia vagy más szóval hitelesség ellentétes a hagyományos, tekintélyelvű és megközelíthetetlen tanárszereppel. A hitelesség ebben a kontextusban megköveteli a saját érzelmek és vélemény megélését, valamint felvállalását, ha a helyzet erre alkalmas (idézi: Kiss, 2014, 17. o.). Ez a szakmai-

pedagógiai hozzáállás nemcsak kiemelt figyelmet igénylő tanulók esetében szükséges, hanem a többségi diákok esetében is, a pedagógusi tevékenység része, az irodalompedagógiai jelenlét egyik alapelve.

A gyakorlatokat minden esetben úgy állítom össze, hogy figyelembe veszem az adott csoportba járók – akik mindannyian kamasz fiúk – képességeit és érdeklődési körét. A feladatkiírás fontos alapelve, hogy lehetőséget biztosítson a szabad alkotótevékenységre, érvényesüljön a „bármit, bármivel, bárhogy” elve, ugyanakkor, mivel ezek a gyerekek korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek, sajátos módon kell meghatározni számukra a feladat kereteit, úgy, hogy az biztonságot adjon nekik a tevékenység végzése közben.

3.3. József Attila: Tiszta szívvel

József Attila költészete *kommunikáció* – magyar nyelv és irodalom tárgyából, a szakiskola 10. évfolyamán törzsanyag. A *Tiszta szívvel* című verse meglehetősen kultikus-ikonikus helyet foglal el a hazai irodalomtörténetben: a gyerekek tanulják memoriterként, ismer-tjük a Horger Antal-féle konfliktust – ugyanakkor sok esetben azt érzem, elfelejt-kezünk a szöveg valódi jelentéséről, mélysé-geiről, és nem tudjuk a diákokhoz eléggé közel vinni az egyes mondatok tartalmát.

József Attila: *Tiszta szívvel*

Nincsen apám, se anyám,
se istenem, se hazám,
se bölcsőm, se szemfedőm,
se csókom, se szeretőm.

Harmadnapja nem eszek,
se sokat, se keveset.
Húsz esztendőm hatalom,
húsz esztendőm eladom.

Hogyha nem kell senkinek,
hát az ördög veszi meg.
Tiszta szívvel betörök,
ha kell, embert is ölök.

Elfognak és felkötnek,
áldott földdel elfödnek
s halált hozó fű terem
gyönyörűszép szívemen.

Szakképzésben, a 11. évfolyamos hegesztő osztálynak vittem be a verset. Mielőtt dolgozni kezdtünk volna vele, meséltem a gyerekeknek Artiláról. (Ez a sajátos megnevezés tudatos pedagógiai megfontolás, az órán, a beszélgetések során is így hivatkoztam rá, célja a személyi kultusz leválasztása a költőről). Az emberről: életútról, veszteségekről, kudarcokról, megküzdési stratégiákról. Igyekeztem megágyazni a versnek, megjeleníteni, megfogalmaz(tat)ni azt az állapotot, helyzetet, érzést, amelyben a szöveg keletkezett. Ezután jött maga a vers: és bár ismerték, tudták fejből, mert általános iskolában meg kellett tanulniuk – nem tudtak kapcsolódni hozzá, nem volt számukra

semmi jelentése. A versnek egy egyéni értelmezését adtam: listaként fogtam fel. Mi az, ami van, mi az, ami nincs. Megkértem a gyerekeket, hogy gondolkodjanak el az eddigi életükön, vessenek számot önmagukkal, ahogyan teszi ebben a versben Artila is. Hogyan látják az eddigi életüket: mi az, amivel rendelkeznek, és hálával tartoznak érte, és mi az, ami hiány vagy veszteség. Utóbbi esetében két lehetőséget is megadtam: hiány, veszteség, ami már nem pótolható vagy hiány, ami még tervben van, amely megvalósítható, előreutató. A gyerekek az alábbi listákat írták az aktuális életükkel kapcsolatban (a teljesség igénye nélkül):

*„van: tesóm, barátom, pénzem, szar életem, de nem mutatom ki
nincs: barátnőm, apám, anyám, normális életem
többet nem szeretnék írni.”*

*„van: apám és anyám, ha ők nem lennének, már lehet, hogy a
rossz utat választottam volna, mert felnyitották a szemem, hogy
mi kell előbb és mi kell utána (pl.: alkoholista lehettem volna,
de ők elmondták, hogy mit kellene tennem)”*

*„Saját lista
nincs: barát, barátnő, önbizalom, bátorság, jobb kommunikációs
képesség, meg irodalomból egy 5-ös
van: apám, anyám, Istenem és hazám, tesóim és egy kutyám”*

A feladat lehetőséget adott arra, hogy a gyerekek elgondolkozzanak jelenlegi helyzetükről: összegezzék azokat a dolgokat, amelyekkel rendelkeznek, amiért hálát éreznek; tudatosítsák azt, amit elveszítettek; valamint tekintsenek a jövőbe, és tervezzék meg azt, ami még megvalósulhat, amiért tehetnek. Ez fontos része az önismeretnek, a személyiség, a belső gondolatok megélésének. A listák megírását beszélgetés követte egyénre szabottan, védett terápiai térben. Ez azt

jelenti, hogy a diákok számára biztosítottam a fizikailag is védett, zárt teret, megteremttem a biztonságos légkört, és igazodtam az egyéni szükségleteikhez: a saját listák ismertetését közösségi szinten vagy csak nekem, privát beszélgetés keretében is bemutathatták.

A *Tiszta szívvel* irodalompedagógiai foglalkozás során tehát megvalósult az irodalom mint művészet, kulturális tartalom közvetítése: a gyerekek a sajátos feldolgozás által

közelebb kerültek a vershez, át tudták érezni annak mélységét, befogadóvá váltak tartalmának megértésére. A verset eszközként alkalmaztam, pedagógiai céllal, az önismeret fejlesztése érdekében. Ugyanakkor a téma érzékenységeinek köszönhetően a foglalkozás megfelelt a művészeti pedagógiai terápia ismérveinek.

3.4. Irodalomközvetítés: kortársak a magyartanításban

A magyar nyelv és irodalom tantárgy, ezen belül is az irodalomtanítás eltávolodott attól a feladattól, ami valójában az irodalom küldetése: a művészet- és értékközvetítés, a befogadói élmény tudatosítása, a katarzisz megélése, önmagunk és a másik fél megértése. A jelenleg érvényben lévő 2020-as Nemzeti alaptanterv egyrészt olyan mennyiségű irodalmi tananyagot ír elő, ami lehetlenné teszi a képességfejlesztést és a mélységelvű oktatást. Másrészt – az irodalomtörténeti struktúrából következően – úgy válogatja össze az irodalmi anyagot, hogy az elidegenítő lehet a diákok számára. Harmadrészt pedig, az első kettőből adódóan, a négy év alatt rendszerint nem marad idő a kortárs irodalmi művek feldolgozására a tanórákon. Így pont azok a szövegek maradnak partvonalon kívül az irodalomtanításban, amelyek alkalmasak lehetnének az olvasás megszerettetésére, amelyekkel a tanulók képesek lehetnének párbeszédbe lépni világnézeti és nyelvi-poétikai megformáltságukból adódóan.

A jelenlegi tantervek és az abban rögzített kötelező olvasmányok (a több száz évvel ezelőtt keletkezett, klasszikus irodalmi művek) nem teszik lehetővé a mai

korosztálynak az adott szövegről való gondolkodást, mivel nem az ő problémáikkal foglalkoznak, és nem az ő nyelvükön szólalnak meg. Mivel ezek nem a saját koruknak írásai, a tanulók nem tudják elhelyezni a szövegeket térben, időben, nem ismerik a korabeli társadalmi normákat. Ebből következik az, hogy ezek az irodalmi művek nem képesek megszólítani a diákokat. (A kötelező olvasmányok problémájáról részletesen lásd: *Fenyő D.*, 2017 és *Kusper*, 2019).

Mindez pedig összefüggésben van az olvasás-szövegértés fejlesztésével is. A rosszul megválasztott szépirodalmi szöveg olvasása nehézséget okoz a gyermekeknek, ezáltal az olvasás nem örömforrássá válik, hanem kudarcélményt hoz. Ez determinálja a tanulóknak az irodalomhoz és a magyarórákhoz való viszonyának alakulását: az olvasással kapcsolatos nehézségek által a gyermekek belekerülnek egy negatív spirálba, nem

akarnak olvasni, nem sajtítják el az olvasási rutint, nem tudnak megértetni összetettebb struktúrájú szövegeket, ezzel együtt pedig nem

nem tudják elhelyezni a szövegeket térben, időben

képesek szövegeket megalkotni sem, vagyis nem képesek kifejezni önmagukat (erről részletesen lásd: *Sipos*, 2019). Ezért tartom fontosnak azt, hogy a pedagógusok lehetőségeikhez mérten minél több kortárs szöveggel dolgozzanak a magyarórák keretein belül. Noha a Nemzeti alaptanterv mint legmagasabb szintű jogszabály meghatározza az oktatás tartalmát és azt a tudásanyagot, amelyet minden magyar diáknak el kell sajátítania, a különböző törvényi szabályozások (Kerettanterv, Helyi tanterv) engednek némi mozgásteret az iskoláknak és a tanároknak. Az iskolák jelenleg a tantárgyi órakeret 20%-ának felhasználásáról

dönthetnek. Ez meglehetősen kevés, de ezt a kicsi lehetőséget is érdemes kihasználni, és elgondolkodni azon, hogy ezt hogyan strukturáljuk, és milyen tartalommal töltjük meg. Pedagógusként, magyartanárként nagyon fontos feladatnak tartom, hogy a diákok szempontját vegyük figyelembe a tanítás-tanulás tervezésénél: „mindent ki kell hagyni, amit törvényesen lehetséges, és amiről azt tapasztaljuk, hogy megemészthetetlen, nem nekik szól, érdektelen, demotiváló. Másrészt viszont mindent meg kell tanítani, ami nekik szól, ami fejlesztő hatású, amiből megértenek valamit a világból és önmagukból.” (Fenyő, 2022, 47. o.)

Fenyő D. György módszertani könyvében az irodalomtanítás célját öt pontban határozza meg: az irodalmi kánon átadása, az olvasóvá nevelés, szövegértési és -alkotási kompetencia fejlesztése, irodalomértés megtanítása (befogadóvá nevelés), az irodalom által hordott világ- és önismeret elsajátítása, nemzeti emlékezet és kultúra megőrzése, továbbadása (Fenyő D., 2022, 59. o.). Ugyan Fenyő a Nemzeti alaptanterv építve, a közoktatásban, tantermi keretek között megvalósuló magyarórák vonatkozásában fogalmazta meg az irodalomtanítás fókuszát, de az általa rögzített tézisek átfedésben vannak az általam megfogalmazott irodalompedagógia céljaival, az eltérést legfőképp a módszerekben és a keretekben látom.

Az iskolai irodalomtanításról gondolkodva érdemes kitérni a biblioterápia, vagy másik nevén, irodalomterápia fogalmára. Ez egy olyan tevékenységet foglal magában, amelynek során a szövegeket saját élmények alapján dolgozzuk fel, beszélgetések, illetve a kreatív írás különböző módszerei

segítségével. Többnyire csoportosan történik, de lehet egyéni is, amelynek célja a személyiségfejlesztés, valamint a mentálhigiénés fejlődés elősegítése. Az irodalomterápiában a szöveg (irodalmi mű) által kiváltott verbális élménymegosztás és feldolgozás történik, a terapeuta moderálja a beszélgetést, irányítottan, tudatosan teszi fel kérdéseit, figyel az egyensúlyra, és arra, hogy a csoportban az ítélkezésmentes légkör megmaradjon (V. Gilbert 2017, 93. o.). Az irodalmi műre érkezett verbális reakció, az értelmezés általi önmegértés a cél – tehát azáltal, hogy az adott szöveget befogadjuk, értelmezzük és megértjük, saját magunkat is megismerhetjük.

V. Gilbert Edit értekezik az oktatás és a biblioterápia lehetséges kapcsolatáról. Ő úgy gondolja, hogy az iskolai keretek egyszerre vonzzák és taszítják ezt a szemléletet; alapvetően ellentmondásos ez a viszony, ugyanakkor nem kizárt az irodalomterápia iskolai alkalmazása sem. Ennek feltétele egy olyan irodalomtanár, akivel a foglalkozás önismereti tétellel zajlik, és az irodalmi művek hermeneutikai megértése, befogadása,

olvasása a cél, a diákok érintettségének, személyes élményeinek, véleményének a középpontba állításával (V. Gilbert, 2017, 93. o.). Úgy gondolja,

„mindent meg kell tanítani,
ami nekik szól”

hogy „nem kellene alapvetően különböznie a magyarórának és a biblioterápiának, hiszen az irodalom ereje, beszélgetést, értelmezést, önértelmezést létrehívó potenciálja közös bennük”. Arra a következtetésre jut, hogy az osztályozás és értékelés követelménye sem okozhat gondot, és összességében „érdemes vegyíteni a két szemléletet, rendszert” (V. Gilbert, 2016, 246. o.).

Béres Judit meghatározásában a biblioterápia a művészetterápiák egyike, úgy fogalmaz, hogy „[b]ár nevében szerepel a *terápia* szó, a biblioterápia leggyakrabban az egészségesek terápiája. Ez azt jelenti, hogy a hétköznapi élethelyzetek megoldásában, alapvető elakadásokban, életfordulókon, életvezetési kérdésekben nyújt támogatást”. (Béres 2020, 5. o.) Kiss Virág fogalmi rendszerében elkülöníti egymástól a művészetterápiát és a művészetpedagógiát, rögzíti azoknak modalitásait: mindkettő esetében a művészet eszközként jelenik meg, ugyanakkor előbbi esetében az alkotótevékenység terápiás, utóbbinál pedig pedagógiai céllal történik (Kiss 2017, 52. o.). Eszerint tehát az irodalomterápia a művészetterápia egyik modalitásának tekinthető, keretei és módszerei megegyeznek a művészetterápiában alkalmazott gyakorlattal, és feladata a szövegek személyiségfejlesztő és mentálhigiénés célú alkalmazása.

Ha elfogadjuk az eddig ismertetett és rögzített rendszert, meglátásom szerint a biblioterápia abban a formában, ahogyan eddig értekeztünk róla, nem alkalmazható a közoktatásban, tantermi keretek között. Mégpedig azért, mert céljai, keretei, módszerei eltérnek a magyartanításban alkalmazott gyakorlattól. Az irodalomterápia és az általam meghatározott irodalompedagógia abban különbözik egymástól, hogy az irodalompedagógia nem terápiás jellegű, célja nem a mentálhigiénés jóllét elősegítése és a személyes elakadások segítése. Az irodalompedagógiai foglalkozás pedagógiai céllal dolgozik egyrészt az irodalomközvetítés (kulturaközvetítés), az irodalmi nevelés (olvasóvá nevelés), a befogadóvá nevelés érdekében, másrészt a szövegfeldolgozás fókuszában az

önismeret, az egyéni érzések kifejezése és a személyiségfejlesztés áll. Ez a gondolkodásmód könnyebben beépíthető a közoktatásban meghatározott rendszerbe. Ugyanakkor, tekintettel arra, hogy az irodalompedagógiai foglalkozás módszerét és kereteit tekintve eltér a Nemzeti alaptantervben rögzített alapelvektől; az irodalmi művek szerepe és a hozzájuk való kapcsolódás máshogyan valósul meg, lehetőséget ad a nehezen elbeszélhető vagy kimondható témák (szexualitás, halál, veszteség, bántalmazás) pedagógiai feldolgozására is tantermi keretek között.

3.5. Závada Péter: Bontás

Závada Péter *Bontás* című verse 2012-ben jelent meg, a költő első, *Ahol megszakad* című kötetében. A vers nem része sem a Nemzeti alaptantervnek, sem pedig a tanmenetnek. 9. évfolyamon az *Irodalmi arcképcsarnokok I.* törzanyag többek között Janus Pannonius nevét is magában foglalja. A reneszánsz íróról értekezve, a tananyagban meghatározott *Pannónia dicsérete* című vers mellett, megmutattam a diákoknak a költő pajzán témájú verseit is. Utóbbiak említése azonnal felkeltette (életkorukból is adódóan) a csoport érdeklődését. Ugyanakkor, ha megnézzük ezeket a verseket, szókészletük, poétikai megformáltságuk és a témáról való korabeli gondolkodásmódjuk távol esik a mai tanulók világától. Ez a probléma azonnal előjött: a gyerekek nem értették ezeket a verseket, nem tudták befogadni őket, és azonnal zavarossá és érdektelenné vált a tantermi hangulat. Pillanatnyi kudarcos helyzetemet átkeretezve választottam a csoportnak egy olyan szöveget, amely témáját tekintve azonos, de

szexualitás, halál,
vesztés, bántalmazás

nyelvi megformáltságából adódóan könnyen olvasható és értelmezhető, ugyanakkor

jelentését tekintve mélyebb és sokrétűbb is, mint egy huncut-pajzán vers.

Závada Péter: *Bontás*

Belém ülsz. Ülünk, mint két
egymásba csúsztatott szék.
TV szól a szobából.
Ma mégse megy. Lemászol.
Nézem a függöny bojtját.
A szomszéd házat bontják.
Az ablakok betörve.
Lelátni a gödörbe.
Most magamhoz szoktatlak.
Már nyitva van az ablak.
Vastag az ég, vízhatlan.
Mégfürdünk a huzatban.
Erősen koncentrálok.
Mármint csak arra, rád, hogy
mit kéne most éreznem.
Nem passzolunk lélekben.
Befekszel az ölembe,
mintha a bölcsőd lenne.
Megmarkolod a farkam.
Együtt szorongunk halkan.

Závada Péter verseskötete olyan konvencionális, mindenkéhez szóló témákkal foglalkozik, mint haza, szerelem, család, de saját kételyeit, érzéseit, benyomásait, istenkeresését és halálnarratíváját is bemutatja az olvasónak. Mindezt teszi olyan nyelvi-poétikai eszközökkel, hogy az mindenki számára befogadható legyen, kerülve a közhelyes, egyszerű megoldásokat. A kötet négy ciklust foglal magában, „az első szakasz változatos tematikájának feszített tempójú, szorongó szerelmi együttlétről valló darabja a *Bontás*. A dinamikus közvetlen dikciót a hétköznapi állítások teszik még életszerűbbé: »TV szól a szobából.«, »Nézem a függöny bojtját.«, »Már nyitva van az ablak.«” (*Zahorján*, 2013, 122.

o.) A vers párkapcsolati nehézségekről szól, a kimondhatatlan vagy nehezen elmondható korlátairól és gátjairól. A téma és a forma egyaránt alkalmas arra, hogy bármely iskola-típusban, a megfelelő életkorú tanulók számára feldolgozható legyen. Ugyanakkor a verset meghatározó tabutéma, a szexuális aktus megjelenése kapcsán érdemes figyelembe venni az Illés Anikó (ld.: *művészettel nevelés*) és Kiss Virág (ld.: *művészeti pedagógiai terápia*) által meghatározott szempontokat és kereteket. Ha a pedagógus a személyiségével, a hitelességével, a diákokhoz való kapcsolódással képes megteremteni az ítélezésmentes és biztonságos légkört, akkor ez a gyakorlat lehetőséget ad(hat) a tanulók számára, az őket

érintő illetve meghatározó (pajzán és tabu-sértő) gondolatok és érzések szabad kimondására.

A verset kivetítettem a tanulóknak, felolvastam, és ők megtapsolták (ilyet még nem tapasztaltam). Beszélgettünk a versről: az abban megjelenő szituációról, párkapcsolatokról, kapcsolódásról, elérhetőségről és elérhetetlenségről. A szabad beszélgetés biztosította a tanulók számára a saját gondolatok megfogalmazását, és a feladathoz szükséges bizalmi légkör kialakítását. A foglalkozás során a „bármit, bármivel, bárhogyan” elve érvényesült: a szövegből kiindulva, annak analógiájára – írjanak ők is egy verset. Ez lehet szabad vagy kötött rímű vers, lehet

romantikus vagy pajzán, lehet fiktív vagy saját élmény. Az eredeti szöveghez kapcsolódva azt kértem tőlük, hogy használják fel az eredeti vers egy-egy sorát, szavát, valamint újraírhatják, átrendezhetik annak sorait. Ez azért fontos, mert a feldolgozáshoz, átíráshoz, újraírásához folyamatosan dolgozniuk kellett a Závada-féle verssel, amely fejleszti az olvasói-befogadói magatartást. A feladat ismertetése után megdöbbenve tapasztaltam, hogy a korábban szinte minden órát meghatározó motiválatlanság a tanulók részéről ebben az esetben egyáltalán nem volt jelen. Azonnal dolgozni kezdtek, és kiírták magukból az érzéseiket és a gondolataikat, igen változatos stílusban.

*„Holdfény ragyogott át a fák lombjai közt,
feküdtünk sötét szobában,
Este van késő est
szemünkre álmom nem jött az este
Egy pillantásra egymásra néztünk
ez a pillanatnyi pillantás megremegtette azokat az érzéki szenvedélyeket,
melyről nem tudom, hogy szorult belém.
Ahogy a szemedbe néztem, nemcsak az éj meséjét láttam,
láttam a jövőm köztünk
forró szerelem és érzéki pillanat volt köztünk.
Megtanultam, mi az a szerelem,
ezen az éjen jöttem rá, nem a szex a jó, hanem a szerelmi szeretkezés.
Ez azóta tartó 2. éves szerelem.”*

*„Markold meg a farkam,
A nőt már rég megbasztam,
Hozzá van egy tapasztalatom,
Ha kell jól, megsoptatom,
Mégkaptam az elégtelent,
Vagy már negyvenszer eléveztem,
Vele túl sokat nyelveztem,
A versem én itt befejeztem.”*

*„Látok a szemedből egy könnycseppet lefolyni,
Érzem a szívemet már zakatolni,
Engedd, hogy letöröljem a fájó könnyeidet,
S csókokkal halmozom el minden részedet.”*

Az ismertetett feladat megfelel a hagyományos tantermi keretek között megvalósuló kreatív írás módszertanának. A különbséget mégis abban látom, hogy egyrészt a választott téma (szexualitás) és irodalmi mű kilép a megszokott, komfortzónán belüli keretektől, ezzel lehetőséget ad a tanulók számára a lírához való személyesebb kapcsolódásra, valamint a tabutémák feldolgozására. Másrészt módszerét és célját tekintve eltér a hagyományos kreatív íróműhelyek gyakorlatától. A feladat célja, hogy a diákok közelebb kerüljenek a kortárs lírához, ezáltal önmagukhoz és az önmegismeréshez. Ez a gyakorlat lehetőséget biztosított számukra az őket érintő, ugyanakkor tabunak számító gondolatok és érzések kimondására. Závada

versét sajátosan, egyénileg felhasználva, annak szóképletét, illetve formáját alkalmazva fogalmazhatták meg szabadon, kötöttségek nélkül egyéni gondolataikat a szerelemről, szexről, vágyakról és kapcsolódásról.

Ez a tevékenység azzal a pedagógiai attitűddel tudott megvalósulni, amelyet a művészetpedagógia, pontosabban az irodalompedagógia módszerei és keretei határoznak meg: biztonságos légkör, a pedagógus személye (hitelessége), tudatos jelenlét a pedagógus részéről, ítélkezésmertesség, az esztétizálás hiánya, szabad alkotótevékenység.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Az általam tartott órákon és órán kívüli foglalkozásokon az irodalomkövetítés, az irodalmi művekhez való kapcsolódás kialakítása a céltom, miközben a diákoknak lehetőségük van dolgozni a saját személyiségükkel és

gondolataikkal. A szabad alkotótevékenységnek köszönhetően az órákon sikerélményben van részük, amely elősegíti az önbizalom növelését. Azok a gyakorlatok, amelyeket ismertettem, megmutatják, hogy a jelen írásom elején rögzített fogalmak és tevékenységek kategorikusan nem választhatóak el egymástól. Ahogyan napjainkban egyre inkább tere van az interdiszciplinaritásnak, azaz sok esetben tudományok találkozásának metszéspontjáról beszélhetünk, úgy ebben a halmozban is összemósódnak a különböző területek, mindegyikkel együtt dolgozunk,

és ezek együtt tudnak jól működni.

Dolgozatomban egy új modalitás ismertetésére törekedtem. A már meglévő, a művészetpedagógia tárgykörében kidolgo-

zott rendszerbe kívántam beemelni egy új nézőpontot-szemléletet azzal a céllal, hogy ráirányítsam a figyelmet a magyartanítás, szűkebb értelemben az irodalomkövetítés céljaira és lehetőségeire. Az irodalom létezése óta mást sem tesz, mint traumatikus, erőszakos, tabusértő témákról, az életről, a halálról, az emberiségről, egzisztenciális és normatív kríziseinkről, a nemzetről, azaz rólunk (is) ír. Mindezek olyan érzékeny lélektani témák, amelyekről minden kamasznak, fiatalnak és felnőttnek beszélgetnie kell annak érdekében, hogy egészséges legyen a lelki fejlődése. Ebben segít számukra, számunkra az irodalom. Az, hogy ezek az irodalmi művek *hogyan* beszélnek ezekről a témákról, nagyon fontos szempont a különböző szövegek kiválasztásánál, és nekünk, pedagógusoknak nagy a felelősségünk abban, *hogyan* segítjük a diákokat az irodalmi művek befogadásában, a hozzájuk való kapcsolódásban, a katarzis megélésében.

amelyekről minden kamasznak, fiatalnak és felnőttnek beszélgetnie kell

Meglátásom szerint az általam megfogalmazott irodalompedagógia egyrészt abban különbözik a korábbi irodalompedagógiai narratíváktól, hogy nem a műelemzésre koncentrálnak, hanem az irodalmi mű egyéni, személyes befogadására, illetve az önismertetre és a kreativitás fejlesztésére az irodalmi műveket alkalmazva. Másrészt módszerei,

illetve keretei sokkal mélyebbek és összetettebbek a hagyományos tantermi magyaróránál. Úgy gondolom, a jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptanterv mellett érdemes egy-egy magyarórát a fent ismertetett elvek és gyakorlatok szerint megtartani a közoktatás valamennyi területén.

IRODALOM

- Béres J. (2020): Személyiségfejlesztés könyvvel. Hogyan segíti az irodalomterápia? Szalma Brigitta interjúja Béres Judittal. *Magyar Szó (Gyógykalauz c. melléklet)*. Letöltés: <https://www.irodalomterapia.hu/publikaciok/magyarszo.pdf> (2025. 02. 07.).
- Deszpot G. (2021): Kokas Klára mint abszolút pedagógus? In: Kiss E., Trencsényi L. és Hudra Á.: *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához*. Kaleidoscope könyvek (5), Budapest. 320–324.
- Fenyő D. Gy. (2017): A kötelező olvasmányok problémaköre. In: Hansági Á., Hermann Z., Mészáros M. és Szerkes N. (szerk.): *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fialat Írók Szövetsége, Budapest. 73–98.
- Fenyő D. Gy. (2022): *Az irodalomtanítás módszertana: Értosz és praktikák*. Tea Kiadó Kft., Budapest.
- Kispál D. (2023): Magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata Nógrád és Heves megyében. In: Kovács E. (szerk.): *Módszerek a fenntarthatóság jegyében*. Líceum, Eger. 119–133.
- Kiss V. (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*. **2**. 1. sz., 69–81. Letöltés: <https://ojs.elte.hu/nevelstudomany/article/view/6493/4930> (2022. 10. 20.).
- Kiss V. (2014): *A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében. Doktori értekezés*. Letöltés: <https://docplayer.hu/37179481-A-vizualis-muveszetpedagogia-es-muveszetterapia-osszehasonlítása-a-tanari-es-terapeuta-kompetenciak-tukreben.html> (2024. 11. 02.).
- Kiss V. (2017): Művészetalapú módszerek. In: Kárpáti A. (szerk.): *„A világ új kép a művészetben és a tudományban”*: *fókuszban a vizuális kultúra pedagógiája*, Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Budapest. 52–53. Letöltés: http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf (2022. 10. 20.).
- Kiss V. (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*. **20**. 10. sz., 18–31. Letöltés: http://real.mtak.hu/57898/1/2_EPA00011_iskolakultura_2010-10_szeparatum.pdf (2022. 10. 20.).
- Kiss V. (2021): Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I–II. *Vizuális kultúra*. **1**. 2. sz., 46–52. Letöltés: http://vizualiskulturausjag.hu/wp-content/uploads/2021/03/4.1%20Kiss_j1.pdf (2022. 10. 20.).
- Illés A. (2009): Művészetterápia a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. **59**. 5. sz., 233–240. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_233-240.pdf (2025. 02. 04.).
- Kucserka Zs. (2020): Gyerekirodalom: mi az, és kié? In: Hermann Z., Lovász A., Mészáros M., Pataki V., Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*, L'Harmattan, Budapest, 2020.
- Kusper J. (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok: Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae*. 31–38. Letöltés: https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4549/1/32_39_Kusper.pdf (2024. 10. 31.).
- Mohai K., Perlusz A. és Katona N. (2020): *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára. Tantervi és módszertani útmutató füzetek*. Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7124/1/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf> (2024. 11. 01.).

- Sipos zs. (2019): Gyenge olvasási képesség és pedagógiai relevanciái. *Anyanyelv-pedagógia*. 12. 4. sz., 20. Letöltés: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=809> (2024. 10. 31.).
- Somogyvári L. (2021): Irodalompedagógiai jó gyakorlatok (módszertani ajánló). In: Uő. és Tóth J. (szerk.): *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 1.* Akadémiai, Budapest. Letöltés: https://mersz.hu/offline/dokumentum/862/m862human_48 (2024. 12. 10.).
- Szilvássy O. (2018): Gyerekirodalom és kognitív irodalompedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*. 68. 5–6. sz., 128–132. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/szilvassy-orsolya-gyermekirodalom-es-kognitiv-irodalompedagogia> (2024. 12. 10.).
- Trencsényi L (2000): *Művészetpedagógia*. Okker. Budapest.
- V. Gilbert E. (2017): Nincs baj. Biblioterápia mindenkinek. *Szociálpedagógia*. 5. 1–2. sz., 92–98. Letöltés: https://real-j.mtak.hu/12246/1/szocped2017-1-2_korr1.pdf (2025. 02. 07.).
- V. Gilbert E. (2016): Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon*. 62. 2. sz., 93–102. Letöltés: https://helikonfolyoirat.hu/wp-content/uploads/2021/12/Helikon_2016_2-93-102.pdf (2025. 02. 07.).
- Zahorján I. (2013): „Különben nem szakadt meg, mert keresi” – Závada Péter: Ahol megszakad. *Alföld*. 64. 6. sz., 120–124. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00002/00226/pdf/EPA00002_alfold_2013_06_120-124.pdf (2024. 12. 16.).
- Závada P. (2012): *Ahol megszakad*. Jelenkor, Budapest.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2024. 11. 02.).



„Orosz gyerekkönyv, többszínű
offsetnyomás (Konosevics rajza)”

BORSODI ZSÓFIA – VIRÁNYI ANITA

Tanulás és technológia: a mesterséges intelligencia szerepe az oktatásban, különös tekintettel a gyógypedagógiai alkalmazásra

ÖSSZEFOGLALÓ

A technológiai fejlődés eredményeként a mesterséges intelligencia (MI) egyre inkább jelen van különböző szektorokban, így az oktatás területén is. Az MI olyan gépi folyamatokat jelent, amelyek az emberi intelligenciát modellezik, általában algoritmusok és nagy adathalmazok segítségével. A gyógypedagógiában az MI potenciálisan forradalmasíthatja a tanítást és a tanulást a fogyatékossgal élő diákok számára, személyre szabott és adaptív tanulási élményeket nyújtva. Az MI-alapú eszközök, például a beszédfelismerő szoftverek, a virtuálisvalóság-szimulációk és az intelligens tutoráló rendszerek révén a pedagógusok jobban ki tudják elégíteni a diákok egyéni igényeit, figyelembe véve eltérő tanulási módjait és képességeiket. Az alkalmazás és kutatás terén azonban számos kérdés továbbra is megválaszolatlan maradt, például az etikai és adatvédelmi aggályok kezelése, a technológia hatékonyságának hosszú távú értékelése, valamint a pedagógusok és diákok megfelelő felkészítése ezen eszközök használatára. Munkánk célja, hogy hozzájáruljon a mesterséges intelligencia alkalmazása jelenlegi állapotának és jövőbeli lehetőségeinek jobb megértéséhez a gyógypedagógiában. Ennek érdekében áttekintettük és elemeztük azokat a tanulmányokat, amelyek a mesterséges intelligencia gyógypedagógiai felhasználását vizsgálják, különös tekintettel az alkalmazás céljaira és a kutatási módszerekre.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, MI, gyógypedagógia, nevelés-oktatás

BEVEZETÉS, PROBLÉMAFELVETÉS

Az oktatás digitalizációja és a mesterséges intelligencia térnyerése az oktatási folyamatokban a 21. század egyik legfontosabb kihívása és lehetősége. Az MI lehetőségeket kínál a tanulási folyamatok személyre szabott monitorozására, a tanulói teljesítmény valós idejű értékelésére, valamint a pedagógiai

intervenciók hatékonyságának növelésére (Luckin és mtsai., 2016), így a többségi nevelés-oktatás mellett kiemelt jelentőséggel bírhat a gyógypedagógiai tevékenység támogatásában (Garg és Sharma, 2020).

A téma relevanciáját tovább növeli a hazánkban 2024. augusztusában elfogadott kormányrendelet (245/2024. [VIII. 8.] Korm. rendelet), amely jelentős mértékben korlátozza a telekommunikációs eszközök

iskolai használatát, új kihívások elé állítva az oktatási intézményeket. E rendelet célja elsősorban a tanulók figyelmének megőrzése és a technológiai függőségek csökkentése, ugyanakkor komoly kérdéseket vet fel a digitális eszközök oktatási célú felhasználásával kapcsolatban. Az érintettek körébe tartoznak a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók is. A pedagógusok magas szintű digitális kompetenciája alapvető fontosságú ahhoz, hogy a tanulók olyan készségeket sajátítsanak el, amelyek lehetővé teszik számukra az új technológiákban rejlő lehetőségek maximális kihasználását, hiszen az IKT alkalmazása nemcsak a diákok tanulási motivációját és aktív részvételét növelheti, hanem fejlesztheti a kritikai gondolkodásukat is, miközben lehetőséget teremt a személyre szabott tanulási élmények megvalósítására (Arazo és mtsai., 2023).

Ennek ellenére a pedagógusképzés résztvevői gyakran nem rendelkeznek megfelelő digitális kompetenciával ahhoz, hogy magabiztosan és hatékonyan alkalmazzák ezeket az eszközöket az osztálytermi gyakorlatban (Demeter és Mező, 2023a, 2023b; Luckin és mtsai., 2022), ami végső soron hátrányosan befolyásolhatja a tanulók digitális kompetenciáinak fejlődését és hosszú távú munkaerőpiaci kilátásaikat is. Ez a tudásdeficit lényegesen befolyásolhatja az MI-technológiák megértését és a hozzájuk való viszonyulást. Egy erre a hiányra reagáló elméleti bevezető mellett tanulmányunk célja feltérképezni, hogy milyen célokból használják a mesterséges intelligenciát, valamint milyen módszerekkel vizsgálják azt

a gyógypedagógiai felhasználással foglalkozó tanulmányok.

ELMÉLETI HÁTTÉR, A TANULMÁNY ÉRTELMEZÉSI KERETEI

A mesterséges intelligencia fogalma

A mesterséges intelligencia meghatározása több tudományterületet is érint, azonban jelenleg nem létezik egyetlen általánosan elfogadott tudományos definíció (Russell és Norvig, 2020). A pontos meghatározást különösen nehézkes teszi, hogy egy műszaki és informatikai kutatások során kialakított rendszert próbálunk összevetni az emberi intelligencia fogalmával (G. Karácsony, 2020), amely maga is sokféleképpen definiálható.

Az MI olyan rendszereket jelöl, amelyek képesek a környezetük elemzésére és bizonyos mértékig autonóm cselekvések végrehajtására

meghatározott célok elérése érdekében (European Commission AI HLEG,¹ 2019). A szakértők közül egyesek az „intelligenciát” az emberi teljesítményhez való hasonlóság alapján definiálják, míg mások egy absztraktabb megközelítést alkalmaznak, és ez alapján racionális intelligenciáról beszélnek. Maga az elnevezés is eltérő lehet: az intelligenciát belső gondolkodási folyamatok és következtetések jellemzőjeként is leírhatjuk, és összpontosíthatunk a külső megjelenésre, vagyis az intelligens viselkedésre is. A különböző definíciók több eleme szorosan kapcsolódik

összpontosíthatunk a külső megjelenésre, vagyis az intelligens viselkedésre is

¹ Az Európai Bizottság (European Commission) 2018 júniusában hozta létre a mesterséges intelligenciával foglalkozó magas szintű szakértői csoportját (high-level expert group on artificial intelligence; AI HLEG), amelynek célja a megbízható mesterséges intelligencia fejlesztését és alkalmazását segítő etikai iránymutatások kidolgozása volt.

a neveléstudomány fogalomrendszeréhez. Ebben a tanulmányban az MI-t a neveléstudomány legújabb megközelítésével összhangban az emberi intelligencia gépi szimulációjaként definiáljuk. Ez magában foglalja a tanulás szimulációját (vagyis az információk és azok alkalmazási szabályainak elsajátítását), az érvelést (következtetések levonása szabályok alapján), valamint az önjavítást (a hibák felismerése és kijavítása) (Luckin és mtsai., 2016; Becker, 2017; Popenici és Kerr, 2017; Rice és Dunn, 2023; Shah, 2023).

A mesterséges intelligencia kategóriái

A mesterséges intelligencia területén számos csoportosítási módszert találhatunk. A megvalósulásuk alapján megkülönböztethetünk szoftveralapú rendszereket (például keresők, képelemző programok, beszéd- és arcfelismerő rendszerek, virtuális asszisztensek), valamint fizikai vagy hardveralapú MI-t, ilyenek a robotok, önvezető autók, drónok vagy a dolgok internetén (IoT) alapuló rendszerek (European Commission-AI HLEG, 2019).

Ezenkívül az MI-t képességei alapján is csoportosíthatjuk: beszélhetünk szűk vagy speciális MI-ről, valamint mesterséges általános intelligenciáról. Míg a speciális MI egy adott feladatkörben teljesít kiválóan, addig a mesterséges általános intelligencia képes az emberi gondolkodás minden aspektusát szimulálni (European Commission-AI HLEG, 2019). A legtöbb szerző egyetért

abban, hogy jelenleg elsősorban szűk MI-t használunk, amely döntően a gépi tanulás² technológiájára épül (Sadiku és mtsai., 2021). Ezzel szemben vannak vélemények, amelyek szerint a technológiai fejlettség jelenlegi szintje valahol a szűk és az általános MI között helyezkedik el (Shah, 2023).

A speciális MI-rendszerek széles körben elterjedtek a mindennapi életben. Ilyen rendszerekkel találkozhatunk az okostelefonok, az online térképszolgáltatások, valamint a streamingplatformok használata során is, amelyek főként döntéshozatalra és tanácsadásra szolgálnak.

Az MI fejlődésének jövőbeli irányai közé tartozik a mesterséges szuperintelligencia koncepciója, amely olyan rendszereket ír le, amelyek képességei messze meghaladják az emberi intelligenciát, és az emberi tudáson túlmutató döntéseket is képesek hozni (Leike és Sutskever, 2023).

Az MI területén alkalmazott különböző technológiák és megközelítések, mint például a gépi tanulás, gépi gondolkodás és robotika, mind hozzájárulnak az intelligens rendszerek fejlődéséhez (European Commission-AI HLEG,

2019). A gépi tanulás (machine learning) adatokból épít modelleket, hogy azokat később ismeretlen adatok esetén is alkalmazni tudja (Kneusel, 2024). A tanulási folyamat, amely során egy rendszer tartós és adaptív változáson megy keresztül a környezetével való interakció eredményeként, hasonlóságokat mutat az emberi tanulással, és több tudományterület, például a pszichológia,

képes az emberi gondolkodás minden aspektusát szimulálni

² A gépi tanulás olyan algoritmusok és statisztikai modellek fejlesztésével foglalkozik, amelyek lehetővé teszik a számítógépes rendszerek számára, hogy explicit programozás nélkül tanuljanak az adatokból. Ez magában foglalja az adatokban rejlő mintázatok felismerését és ezen mintázatok alapján történő döntéshozatalt vagy előrejelzést (Sadiku és mtsai., 2021).

pedagógia, mesterséges intelligencia és szociológia is foglalkozik vele (Falus, 2003; Nahalka, 2003).

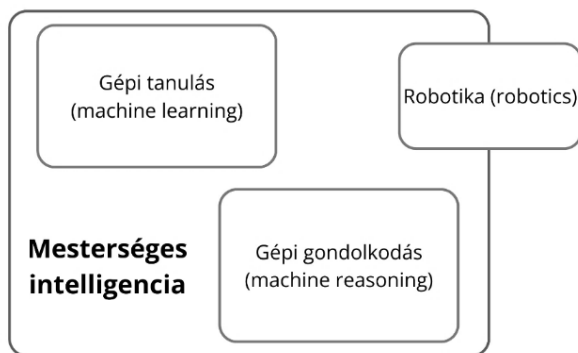
A gépi tanulás főbb típusai közé tartozik a felügyelt tanulás, amelynél az algoritmus címkézett adatok alapján tanul, és a felügyelet nélküli tanulás, amely során az algoritmus címkézetlen adatokban talál mintázatokat. Emellett létezik a megerősítéses tanulás, ahol a gép a környezetéből kapott visszajelzések alapján tanul, valamint a részben felügyelt tanulás, amely a felügyelt és felügyelet nélküli módszerek kombinációját használja (Berkemer és Grotke, 2023; Shah, 2023). A gépi tanulás egyik legfejlettebb formája a mélytanulás,³ amely mély neurális hálózatok segítségével képes komplex

mintázatok felismerésére és predikciókra (Kneusel, 2024).

Az MI egy másik fontos aldiszciplínája a gépi gondolkodás (machine reasoning), amely a tervezést, ütemezést, tudásreprezentációt, következtetést és optimalizálást foglalja magában. A robotika területén az MI és a mechanikai rendszerek találkozásával intelligens robotok jönnek létre, amelyek képesek érzékelni a környezetüket, reagálni a változó körülményekre és önálló döntéseket hozni. Fontos megjegyezni, hogy nem minden robot használ mesterséges intelligenciát (lásd 1. ábra), egyes robotok csupán előre programozott, ismétlődő feladatokat hajtanak végre, anélkül, hogy bonyolult szoftveres háttérrel igényelnének (Omankwu és mtsai., 2017).

1. ÁBRA

Az MI főbb aldiszciplínái és a közöttük lévő kapcsolat



FORRÁS: saját szerkesztés a European Commission, AI HLEG (2019, 5. o.) alapján

³ A mélytanulás többretegű, az emberi agy működését modellező neurális hálózatokat alkalmaz az adatok feldolgozására és elemzésére. A hálózat alsóbb rétegei egyszerűbb mintázatokat, például vonalakat vagy éleket azonosítanak, míg a felsőbb rétegek összetettebb struktúrákat, például tárgyakat vagy jelentéseket ismernek fel. Ez a hierarchikus megközelítés teszi a mélytanulást különösen hatékonná komplex adatok, például képek, hangok és szövegek elemzésében (Kneusel, 2024).

Mesterséges intelligencia a többségi oktatásban

Az utóbbi években a mesterséges intelligencia egyre nagyobb jelentőséget nyer a többségi oktatásban, ahol az oktatási rendszerek fejlesztése egyre inkább az információs és kommunikációs technológiák (IKT) használatára épül. Az MI számos lehetőséget kínál a tanulás testreszabására és a tanulói teljesítmény nyomon követésére, különösen a generatív MI-rendszerek révén, amelyek képesek alkalmazkodni a tanulók egyéni szükségleteihez (Lawrence és mtsai., 2024). A generatív MI olyan technológia, amely mélytanulási modellek felhasználásával képes új, valóság-hű tartalmak (például szövegek, képek vagy programkódok) előállítására, a felhasználói utasítások alapján. Ez az MI-típus a meglévő adatok eloszlásainak megértésére és az új minták létrehozására épít, szemben a hagyományos, diszkriminatív MI-modellekkel, amelyek az adatok osztályozására és előrejelzésére fókuszálnak (Banb és Strobel, 2023). Ezek az eszközök nemcsak javítják a tanulói eredményeket, hanem csökkentik az oktatók terhelését is (Guan, Zhang és Zhang, 2023).

Az MI-technológiák egyik kulcsfontosságú alkalmazási területe a tanulók viselkedésének, tanulmányi eredményeinek és tanulási stílusainak elemzése. Ez lehetővé teszi a differenciált tananyagok fejlesztését és a személyre szabott oktatást (Celik és mtsai., 2022). A *Qingdao Nyilatkozat* (UNESCO, 2015) is hangsúlyozza az IKT fontosságát az inkluzív és minőségi oktatásban, míg a *Pekingi Konszenzus* (UNESCO, 2019) kifejezetten az MI alkalmazását emeli ki, különös tekintettel a

tanulás támogatására és az értékelés optimalizálására.

A generatív MI-technológiák különösen fontos szerepet játszanak a tanulói élmény gazdagításában és az inkluzív oktatási gyakorlatok kialakításában. Whitney és munkatársai (2024) kutatása rámutat, hogy a generatív MI által vezérelt személyre szabott oktatás növeli a diákok elkötelezettségét, különösen a Covid-19-világjárvány utáni oktatási környezetben. A mobilalkalmazásokban történő MI-integráció számos új lehetőséget kínál az oktatási szükségletek kielégítésére (Isurovna és Zaripova, 2024), míg az MI-alapú módszerek leegyszerűsítik az oktatási folyamatokat, a tervezéstől a végrehajtásig (Mallik és Gangopadhyay, 2023).

A mesterséges intelligencia emellett képes az oktatási adatok elemzésére, az összefüggések és mintázatok felismerésére, amelyek segítik a tananyagok kiválasztását és a tanítási tevékenységek optimalizálását (Celik és mtsai., 2022). Az MI-technológiák lehetővé teszik az automatikus visszajelzések nyújtását és a szöveges válaszok értékelését, ezáltal előre jelezhetővé válik a tanulók teljesítménye és a tanítás hatékonysága (Bai és Stede, 2023). Ezenkívül az MI hozzájárult a webalapú rendszerek, például az oktatási

adatbányászat és a tanuláselemzés fejlődéséhez (Romero és Ventura, 2020).

A huszonegyedik századi oktatásban az MI jelentős előrelépéseket hozott, különösen a kreativitás, a kritikai

gondolkodás és a komplex készségek fejlesztésében. Luckin és munkatársai (2016) rámutatnak, hogy a mesterséges intelligencia lehetőséget nyújt ezen készségek monitorozására és értékelésére, ami hozzájárulhat a

a többségi oktatásban az oktatási rendszerek fejlesztése egyre inkább az IKT használatára épül

tanulási élmény gazdagításához és az oktatás minőségének javításához.

Magyarországon is egyre inkább előtérbe kerül az MI alkalmazása az oktatásban, ahol az oktatók és a diákok digitális kompetenciájának fejlesztése mellett az informatikai oktatás és a digitális gazdaság területén is megfigyelhetők előrelépések (Mező és Mező, 2019; Demeter és Mező, 2023b). Ugyanakkor az MI integrációját számos kihívás akadályozza. Horváth (2023) kiemeli, hogy az algoritmusok megbízhatóságának hiánya és a lassú visszajelzések problémája jelentős akadályokat képeznek. Ezenkívül a pedagógusok kompetenciáinak hiánya és a negatív attitűdök is komoly akadályokat jelentenek az MI bevezetésében (Luckin és mtsai., 2022).

Az MI és a neveléstudomány közötti kapcsolat hiányosságai is akadályokat jelentenek, különösen, ha figyelembe vesszük a pedagógiai elméletek és gyakorlati alkalmazások közötti szakadékot. Ahogy Horváth (2023) rámutat, sok MI-vel kapcsolatos tanulmány nem kapcsolódik kellően a pedagógiai elméletekhez, és gyakran hiányzik belőlük a tanárok és diákok aktív szerepének elemzése. Ezért kulcsfontosságú, hogy az MI alkalmazása az oktatásban szorosabb kapcsolatot alakítson ki a pedagógiai, technológiai, etikai és jogi kérdésekkel.

Az MI hatékony integrációja elősegítheti a kritikai gondolkodás és az egyéni, 21. századi készségek fejlesztését, amelyek elengedhetetlenek az oktatás jövőbeli sikeréhez. A jövőben az MI-technológiák és a pedagógiai elvek összehangolása alapvető fontosságú lesz a sikeres oktatási innovációk megvalósításához.

Mesterséges intelligencia a gyógypedagógiai oktatásban

A mesterséges intelligencia használata a gyógypedagógiai oktatásban jelentős lehetőségeket kínál a tanulási folyamatok fejlesztésére, különösen a sajátos nevelési igényű diákok számára. Az MI-alapú eszközök és technológiák egyre inkább jelen vannak az oktatásban, és lehetőséget biztosítanak a tanárok számára, hogy személyre szabott, hatékonyabb és inkluzívabb tanulási élményt nyújtsanak (Zohuri, 2024). Ezek az eszközök képesek reagálni a tanulók egyéni szükségleteire, erősségeire és gyengeségeire, valamint segítenek a tanulási módok mélyebb megértésében. Ez különösen fontos a sajátos nevelési igényű tanulók esetében, akiknek különböző szintű támogatásra van szükségük, és akik számára az oktatási

rendszer hagyományos módszerei gyakran kevésbé hatékonyak (Bhusan és mtsai., 2024).

Az MI-alapú rendszerek egyik legnagyobb előnye a személyre szabott

tanulási lehetőségek biztosítása. Az ilyen rendszerek, mint például a nyelvi készségeket fejlesztő chatbotok, segítenek a tanulási folyamat támogatásában és a tanulók motiválásában (Gökçearslan és mtsai., 2024). Ezek az eszközök nem csupán lehetővé teszik a tanulók önálló munkájának fejlesztését, hanem a pedagógusok munkáját is megkönnyítik azáltal, hogy segítséget nyújtanak a tananyag személyre szabásában. A chatbotok folyamatos visszajelzést biztosítanak a diákok számára, ami elősegíti a nyelvi készségek fejlődését, és interaktívabbá teszi az oktatást, ezáltal fokozva a diákok bevonódását és tanulási élményét.

az MI hatékony integrációja elősegítheti a kritikai gondolkodás fejlesztését

A mesterséges intelligencia különösen hatékony lehet a tanulási nehézségekkel küzdő diákok támogatásában. A diszlexiás tanulók számára kifejlesztett *Phonological Awareness Educational Software* (PHAES) segíti a fonológiai tudatosság fejlesztését, míg a beszédfelismerő rendszerek a hallássérült diákok számára biztosítanak megfelelő támogatást (Garg és Sharma, 2020). Ezek az eszközök nemcsak a tanulási akadályok leküzdésében segítenek, hanem lehetőséget nyújtanak arra is, hogy a pedagógusok jobban megértsék a tanulók egyéni szükségleteit, és jobban reagáljanak azokra. A mesterséges intelligencia jelenléte tehát nemcsak technológiai előrelépésként, hanem pedagógiai újtásként is jelentős szerepet játszik.

A mesterséges intelligencia alkalmazása a gyógypedagógiai oktatásban lehetőséget biztosít a társadalmi-gazdasági akadályok leküzdésére, valamint a digitális szakadék csökkentésére a sajátos nevelési igényű diákok számára. Ez az inkluzivitás erősödéséhez vezethet, amely a modern oktatási rendszerek egyik legfontosabb célja (Mahendher és mtsai., 2024). A mesterséges intelligencia eszközeinek segítségével nemcsak a tanulók, hanem a pedagógusok is jobb eszközökkel rendelkezhetnek ahhoz, hogy reagáljanak a tanulók egyéni igényeire. Az MI-rendszerek támogatják a tanárokat abban, hogy pontosabb diagnózist állítsanak fel a tanulási problémákról, és hatékonyabb tanulási stratégiákat alkalmazzanak (Zohuri, 2024).

Az MI-alapú chatbotok használata az oktatási környezetben széles körben elnyökökkel jár, többek között a diákok motivációjának növelésével és a pedagógusok munkaterhének csökkentésével (Gökçearslan és

mtsai., 2024). Ezek az eszközök különösen hasznosak lehetnek a nyelvi készségek fejlesztésében, mivel lehetőséget biztosítanak a tanulók számára a folyamatos gyakorlásra, interakcióra és visszajelzésre. Ezenkívül az MI-technológiák költséghatékony megoldásokat is kínálnak, amelyek különösen fontosak lehetnek a sajátos nevelési igényű diákok számára tervezett oktatási programokban. Azonban, mint minden technológiai újítás esetében, itt is felmerülnek kihívások, például a személyre szabott visszajelzések hiányából vagy a komplex kifejezésének értelmezésének nehézségeiből adódóan az MI korlátozott interakciós képességei és a téves válaszok lehetősége, amelyek néha hátrányosan befolyásolhatják a tanulási folyamatot (Gökçearslan és mtsai., 2024).

A mesterséges intelligencia alkalmazásával kapcsolatos kutatások számos, nemzetközi szinten készült tanulmányt mutatnak be, köztük olyanokat, amelyek az MI megjelenését, különböző típusait, alkalmazási módszereit és segédeszközöket vizsgálják

(pl. Drigas és Ioannidou, 2012; Fang és Zhang, 2019; Garg és Sharma, 2020; Hopcan és mtsai., 2022; Ojha, 2022; Rice és Dunn, 2023). Ezek a kutatások azt mutatják, hogy az MI-alapú eszközök sikeresen alkalmazhatók a különböző tanulási nehézségekkel küzdő diákok támogatására. Például Drigas és Ioannidou (2012) egy átfogó tanulmányukban a 2001 és 2010 közötti időszak MI-alkalmazásairól számoltak be, különös tekintettel azokra az eszközökre, amelyek a mozgásszervi és érzékszervi fogyatékkal, tanulási zavarokkal és autizmus spektrum zavarral küzdő tanulókat támogatják.

támogatják a tanárokat, hogy pontosabb diagnózist állítsanak fel a tanulási problémákról

Ezen eredmények a mai napig relevánsak, és azt tükrözik, hogy a korai diagnózis, valamint a hatékonyabb intervenciók stratégiák bevezetésével az MI használata hozzájárul a gyógypedagógiai oktatás fejlesztéséhez (Ojha, 2022).

Fang és Zhang (2019) cikke hasonló következtetésekre jut az MI oktatási potenciáljával kapcsolatban, különös tekintettel a „kivételes gyerekek” esetében történő alkalmazásra. Bár az MI-technológiák sikeresek a hagyományos oktatásban, a sajátos nevelési igényű diákok oktatásában még mindig kevés előrelépés történt. Az MI-technológiák, mint például a gépi tanulás, a mélytanulás és az intelligens ágensek,⁴ potenciálisan megoldást kínálhatnak az inkluzív és személyre szabott oktatási rendszerek kialakítására (Fang és Zhang, 2019).

Hazai szinten az MI-technológiák e téren történő alkalmazásával kapcsolatos kutatások még gyerekcipőben járnak. Aknai (2020) például a robotika alkalmazását vizsgálja a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésében, hangsúlyozva a robotok érzelmi kifejezések és kommunikációs készségek fejlesztésében játszott szerepét. Mező és Szabóné Burik (2021) szintén a robotikára helyezték a hangsúlyt, bemutatva, hogy ezek az eszközök hogyan járulnak hozzá a tanulók fejlődéséhez, különösen az élménypedagógia területén. A hazai kutatások alapján azonban az MI és a gyógypedagógia kapcsolata még kevésbé

kutatott, bár Demeter és Mező (2023a) felmérése arra utal, hogy a pedagógusok körében növekvő érdeklődés mutatkozik ezen eszközök iránt.

A pedagógiai szerep átalakulása az MI-technológiák fényében

A mesterséges intelligencia legkiemelkedőbb képességei közé sorolható napjainkban a nagyméretű adathalmazok feldolgozása és értékelése, automatizált folyamatok megvalósítása, valamint az egyéni igényekhez igazított tartalmak létrehozása (Radácsi, 2024). Az MI-technológiák térnyerése jelentős hatással van az oktatásra, különösen a pedagógusi szerepek átalakulására. Az MI lehetőséget biztosít a pedagógusok számára, hogy hatékonyabbá tegyék oktatási módszereiket, miközben új kihívásokat is állít eléjük, különösen a digitális kompetenciák fejlesztésének szükségességét illetően (Demeter és Mező, 2023a). A pedagógusok szerepe azonban nem csökken, hanem átalakul az MI hatására: az új technológiák kiegészítik és támogatják a pedagógusok munkáját, így több figyelmet fordíthatnak a tanulók egyéni igényeire

a gépi tanulás, a mélytanulás
és az intelligens ágensek

(Selwyn, 2022).

Az MI-alapú rendszerek használata az oktatásban etikai kérdéseket is felvet, különösen az átláthatóság és az adatvédelem tekintetében. Az oktatási intézményeknek biztosítaniuk kell, hogy a diákok adatait

⁴ Az intelligens ágensek autonóm entitások, amelyek érzékelők segítségével információkat gyűjtenek a környezetükről, majd aktuátorokkal (beavatkozók) cselekednek céljaik elérése érdekében. Mesterségesintelligencia-technikákat, például gépi tanulást és logikai következtetést alkalmaznak, hogy alkalmazkodjanak a környezeti változásokhoz. Az intelligens ágensek alkalmazási területei közé tartozik a robotika, az autonóm járművek, a játékokban lévő nem játékos karakterek (NPC-k), valamint a különböző szoftveres ügynökök, például személyi asszisztensek és ajánló-rendszerek (Fang és Zhang, 2019).

etikus módon kezeljék, és garantálják azok biztonságát (Huang, 2023; Sadhana és Yadav, 2024). Az MI alkalmazása új lehetőségeket teremt, azonban az oktatási rendszerek jövőjével kapcsolatban bizonytalanságok és félelmek is megjelennek. Az MI befolyása az oktatási gyakorlatokra, valamint a pedagógusok és a tanulók közötti kapcsolat vonatkozó átalakulása jelentős figyelmet kap a szakirodalomban (Horváth, 2023).

Az MI-technológiák kapcsán eltérő vélemények jelennek meg a pedagógusi szerep jövőjéről. Egyes kutatások szerint az MI akár teljes mértékben helyettesítheti a pedagógusokat, enyhítve a globális tanárhiány problémáját (Edwards és Cheok, 2018; Guilherme, 2019). Más megközelítések inkább az MI potenciálját hangsúlyozzák a tanulási-tanítási folyamat forradalmasításában, amely az oktatás minőségének javulásához vezethet (Florea és Radu, 2019; Mondal, 2019). Ugyanakkor számos tanulmány rámutat arra, hogy az adaptív tanulási rendszerek jelenleg nem képesek teljes mértékben helyettesíteni a pedagógusok tapasztalatát, és a tanulók gyakran előnyben részesítik a személyes interakciókat a technológiai eszközökkel szemben (Kolchenko, 2018; Vinichenko és mtsai., 2020).

Az MI jelenleg nem képes helyettesíteni a pedagógusok fizikai jelenlétét, illetve az értékközvetítést, amely az oktatás egyik alapvető feladata (Felix, 2020). Az MI-technológiák gyors fejlődése lenyűgöző, azonban fontos mérsékelten értékelni a lehetőségeit, mivel Selwyn (2022) szerint rövid távon hajlamosak vagyunk túlbecsülni a technológia hatásait, hosszú távon pedig alulértékelni azt. Az MI tehát inkább

eszközként fogható fel, amely támogatja és kiegészíti a pedagógusok munkáját, nem pedig helyettesíti azt.

Xu és Ouyang (2022) három szerepkört különböztet meg az MI alkalmazása kapcsán a tanulás-tanítási folyamatban. Az első megközelítésben az MI közvetítőszerepet játszik a tanár és a tanuló között, személyre szabott visszajelzéseket nyújtva és segítve a tanulási folyamat személyre szabását. A második megközelítésben az MI kiegészítő aszisztensként működik, támogatva az együttműködést és a tanulók közötti kom-

munikációt. A harmadik szerepkörben az MI kezdő tanulóként jelenik meg, ahol a tanuló az MI-t „tanítja”, ezáltal fejlesztve saját tanulási eredményeit és érzékenységét (Xu és

az adaptív tanulási rendszerek jelenleg nem képesek teljes mértékben helyettesíteni a pedagógusok tapasztalatát

Ouyang, 2022).

A hazai tanulmányok is rámutatnak arra, hogy az MI terjedése jelentős hatással van a pedagógusi és gyógypedagógusi szerepekre. Gordosné (2004) és Mesterházi (2007) korábbi munkái bemutatják, hogy a pedagógusok szerepe folyamatosan változik. Ebből adódóan egyre fontosabbá válik a digitális kompetenciák fejlesztése, valamint a technológiai újítások alkalmazásának elsajátítása is. Szabóné (2023) szerint kiemelt jelentőséggel bír az MI-alapú tanulási módszerek kidolgozása és integrálása az oktatásba, hogy ezek az eszközök hatékonyan támogassák a tanulási folyamatot. Bognár (2024) hangsúlyozza, hogy a generatív mesterséges intelligencia oktatásban való alkalmazása szükségessé teszi az oktatási megközelítések újragondolását.

Összességében az MI-technológiák nem helyettesítik a pedagógusokat, hanem

támogatják munkájukat, lehetővé téve számukra, hogy hatékonyabban és személyre szabottabban segítsék a tanulókat. Az MI alkalmazása új utakat nyit meg a tanulási folyamatban, és a pedagógusok számára lehetőséget biztosít arra, hogy jobban összpontosítsanak a tanulók individuális szükségleteire és személyes fejlődésük támogatására.

A KUTATÁS

Megközelítés és módszertan

Jelen tanulmányunk alapjául a narratív szakirodalmi áttekintés (narrative review) módszerét választottuk, mely lehetővé teszi a téma átfogó, kritikai elemzését és a meglévő szakirodalomban fellelhető ismeretek szintézisét, különös tekintettel a kutatási téma újszerűségére, összetettségére és interdiszciplináris természetére (Snyder, 2019). A módszer kiemelten alkalmas arra, hogy összegyűjtse és értelmezze a témával kapcsolatos tudományos diskurzusokat, valamint azonosítsa a meglévő kutatási hiányosságokat (Ferrari, 2015). A

módszer további előnye, hogy nem korlátozódik szigorúan előre meghatározott keresési és értékelési protokollokhoz, ami lehetővé teszi a kutatónak, hogy szélesebb perspektívából tekintsen a vizsgált témára (Green és mtsai., 2006).

A módszer ebből adódóan korlátoktól sem mentes. Egyik fő hátránya az, hogy mivel nem alkalmazza a szisztematikus áttekintésekre jellemző szigorú adatgyűjtési és

elemzési protokollokat, az eredmények nem mindig reprodukálhatóak vagy általánosíthatóak (Zawacki-Richter és mtsai., 2020). Ez a kutatói elfogultság lehetőségének is teret enged, mivel a kutató saját megítélése és a válogatási kritériumok alapján integrálja az információkat, és felmerülhet a „cherry-picking” jelensége, amikor a kutató csak azokat a tanulmányokat emeli ki, amelyek alátámasztják a saját érvrendszerét (Greenhalgh, 2018).

Onwuegbuzie és Frels (2016) szerint a narratív áttekintések különböző típusai különböztethetők meg. A jelen tanulmány során alkalmazott *általános szakirodalmi áttekintés* célja az adott tudományos téma legfontosabb és legkritikusabb elemeinek feldolgozása. Az *elméleti szakirodalmi áttekintés* azzal foglalkozik, hogy az elméleti keretek miként formálják és strukturálják a kutatásokat. A *módszertani áttekintés* a kuta-

tás során alkalmazott módszertan és kutatási terv részletes bemutatására fókuszál, kiemelve az egyes módszerek előnyeit és korlátait, illetve javaslatokat tesz a jövőbeli kutatási irányok számára. Ezenfelül a *történeti szakirodalmi áttekintés* célja egy adott probléma, el-

mélet vagy jelenség fejlődésének vizsgálata az időbeli alakulás kontextusában, kezdve annak tudományos megjelenésétől, majd nyomon követve fejlődését az adott tudományterület diskurzusán belül. Az ilyen típusú áttekintés célja, hogy a kutatásokat történeti perspektívába helyezze, feltárva a legújabb tudományos eredményeket és felvázolva a lehetséges jövőbeli kutatási irányokat.

felmerülhet a „cherry-picking” jelensége, amikor a kutató csak azokat a tanulmányokat emeli ki, amelyek alátámasztják a saját érvrendszerét

Kutatási kérdések

Kutatásunk fő célja az volt, hogy feltárjuk a mesterséges intelligencia gyógypedagógiai alkalmazásának jelenlegi kutatási trendjeit és módszertanait. Kutatásunk fókuszában az állt, hogy milyen célból használják a technológiát, és milyen módszereket alkalmaznak a mesterséges intelligencia gyógypedagógiai felhasználásával foglalkozó tanulmányok.

Keresőkifejezések

A keresési folyamat során a mesterséges intelligenciára és a gyógypedagógiára vonatkozó kulcsszavak kombinációit használtuk. A találatok számossága és relevanciája alapján az alábbi keresőkifejezéseket alkalmaztuk: „special education”, „artificial intelligence”, „intelligent tutoring system”, „deep learning”, „machine learning”, „neural network”. A keresés precizitását logikai operátorok alkalmazásával növeltük. A keresést az EBSCO, ERIC és PubMed adatbázisokban végeztük el 2024 februárjában, majd 2024 októberében az EBSCO adatbázisban újabb szűrővel vizsgáltuk meg, hogy azóta keletkeztek-e bevonható cikkek.

Kizárási kritériumok

A kutatás beválogatási és kizárási kritériumai már a keresési folyamat során alkalmazásra kerültek, a logikai operátorok és az adatbázisok által kínált szűrési lehetőségek alapján. A beválogatás során kizárólag olyan tudományos, lektorált folyóiratcikket vetünk figyelembe, amelyek teljes

szövegükben nyílt hozzáférésűek voltak, angol vagy magyar nyelven jelentek meg, és a mesterséges intelligencia alkalmazásával foglalkoztak a gyógypedagógiai nevelés-oktatás területén. A vizsgálat időkeretét a 2014 és 2024 közötti időszakra korlátoztuk, mivel a mesterséges intelligencia gyorsan fejlődő terület, és az elmúlt évtized tanulmányai nyújtanak leginkább releváns információt a jelenlegi gyakorlatról. Ezzel összefüggésben megfigyeltük, hogy 2014 előtt viszonylag kevés kutatás jelent meg ebben a témakörben. Csak azok a tanulmányok kerültek a válogatásba, amelyek az MI különböző formáinak gyógypedagógiai célú alkalmazásáról szóltak, és valamely gyógypedagógiai célcsoportot érintettek.

A kizárási kritériumok alapján elvetettük azokat a cikkeket, amelyek nem empirikus kutatások voltak, nem lektorált forrásból származtak, vagy nem álltak rendelkezésre teljes szövegben. Kizárára kerültek a bibliometriai és szisztematikus áttekintések, mivel ezek nem nyújtanak empirikus adatokat a jelenleg alkalmazott MI-eszközökről, továbbá kizártuk azokat a tanulmányokat, amelyek nem kapcsolódtak a mesterséges intelligencia alkalmazásához, vagy nem a gyógypedagógiai területen történő felhasználását vizsgálták. Ezen kritériumok érvényesítését követően az absztraktok, majd a teljes szövegek alapján 16 tanulmányt választottunk elemzésre.

kizárólag tudományos,
lektorált folyóiratcikket
vetünk figyelembe

zésre teljes szövegben. Kizárára kerültek a bibliometriai és szisztematikus áttekintések, mivel ezek nem nyújtanak empirikus adatokat a jelenleg alkalmazott MI-eszközökről, továbbá kizártuk azokat a tanulmányokat, amelyek nem kapcsolódtak a mesterséges intelligencia alkalmazásához, vagy nem a gyógypedagógiai területen történő felhasználását vizsgálták. Ezen kritériumok érvényesítését követően az absztraktok, majd a teljes szövegek alapján 16 tanulmányt választottunk elemzésre.

Eredmények

A mesterséges intelligencia alkalmazásának céljai a 16 tanulmányban számos területre kiterjedtek, különös tekintettel az oktatás

akadálymentesítésére és a tanulási-tanítási folyamat támogatására. Az MI gyakran többféle célt szolgált egyidejűleg, különösen az inkluzivitás előmozdításában és a tanulók esélyegyenlőségének javításában.

A legtöbb tanulmányban (*Lister és mtsai.*, 2021; *Srivastava és mtsai.*, 2021; *Watters és mtsai.*, 2021; *Fichten és mtsai.*, 2022; *Shokat és mtsai.*, 2022; *Chen és mtsai.*, 2024; *Zhang és mtsai.*, 2024; *Smith és mtsai.*, 2024) az MI elsődleges szerepe az információhoz való hozzáférés és a tanulmányi feladatok teljesítésének elősegítése volt. Ezekben az esetekben a

technológia eszköze a rendszerszintű akadályok leküzdésének, mely hozzájárul a tanulók egyenlő esélyű részvételéhez az oktatásban, minimalizálva az akadályokat, amelyek hát-

ráltartják a hozzáférést és teljesítményt. Ezen tanulmányok célja az inklúzió támogatása, amely az MI-technológiák alkalmazásával valósul meg, például a kommunikációs akadályok lebontásával és az adminisztratív terhek csökkentésével (*Lister és mtsai.*, 2021).

Srivastava és munkatársai (2021) az inkluzív oktatás gazdasági szükségességét is hangsúlyozták. Az MI itt a tanulás megkönnyítésének eszköze, hozzájárulva ahhoz, hogy a valamilyen fogyatékoságban érintett diákok a lehető legteljesebb mértékben részt vehessenek az oktatási folyamatokban.

Watters és kollégái (2021) szintén az inklúziót célozták meg, különös tekintettel a

látássérült tanulók természettudományos oktatásban való részvételének elősegítésére.

Az MI tanulási folyamatra gyakorolt közvetlen hatása is kiemelt szerepet kapott több kutatásban, például *Fichten* és munkatársai (2022) vizsgálataiban, ahol a mobilalkalmazások és asszisztív technológiák tanulási folyamatot támogató szerepét elemezték.

Smith és munkatársai (2024) vizsgálata az MI-t a személyre szabott tanulási környezetek részeként alkalmazta.⁵ Az egyik fő céljuk az egyéni tanulási utak kialakítása volt,

ahol az MI képes alkalmazkodni a tanulók teljesítményéhez, nehézségi szintek változtatásával segítve őket abban, hogy az oktatás hatékonyabbá váljon számukra. Ezenkívül a szociális készségek

fejlesztése is központi szerepet kapott, különösen a virtuális valóság (VR) használatával, amely társas helyzeteket szimulál, és valós idejű visszajelzést nyújt a diákok társas viselkedéséről. Az MI-alapú rendszerek így lehetővé teszik a tanulók teljesítményének folyamatos elemzését, és ezen adatok alapján további támogatást nyújtanak, kiemelten figyelembe véve a tanulók egyedi szükségleteit, ami mind a többségi, mind a gyógypedagógiai oktatásban kulcsfontosságú.

Chen és munkatársai (2024) tanulmánya az MI-t a tanárok kézjelein alapuló felismerés megsegítésének céljából alkalmazza, hogy támogassa a figyelemhiánnyal

figyelembe véve a tanulók egyedi szükségleteit, ami mind a többségi, mind a gyógypedagógiai oktatásban kulcsfontosságú

⁵ A kutatók a diákok számára egy MI-vel megtámogatott VR-alapú tanulási környezetet hoztak létre, ahol az MI valós időben alakította a tanulási folyamatot a résztvevők döntései és interakciói alapján. A résztvevők különböző szociális helyzetekben léptek virtuális interakcióba, az MI pedig folyamatosan visszajelzést adott, és a tanulási útvonalakat ennek megfelelően igazította. A kutatók kvalitatív módszerekkel adatokat gyűjtöttek a résztvevőktől arról, hogyan élték meg ezt a folyamatot, milyen változtatásokat tartanának hasznosnak (pl. válaszopciók bővítése, környezetek realiztikusabbá tétele, több interakciós lehetőség), és az így kapott adatok alapján javaslatokat tettek a rendszerek további fejlesztésére, működtethetőségére.

diagnosztizált tanulókat az inkluzív oktatásban. A rendszer itt számítógépes látás és gépi tanulás révén elemzi a tanárok testtartásait és mozdulatait, majd ezeket figyelemfelhívó jelekké alakítja, hogy a tanulók könnyebben tudják követni az órák menetét. Az MI segíti a tanárok verbális utasításainak helyettesítését, és valós idejű visszajelzést biztosít a diákok számára, akik esetleg nehezen követik a nonverbális jelzéseket.

Zhang és munkatársai (2024) kutatásában az MI a hallássérült egyetemi hallgatók tanulási környezetének javítására fókuszál. Az MI-alapú intelligens tanulási rendszerek középpontjában az intelligens beszéd felismerés (ISR) technológia áll, amely azonnali feliratozást és átiratokat biztosít, így segítve a hallássérült diákokat abban, hogy jobban megértsék az osztálytermi tartalmakat. A társas jelenlét és a tanulási élmény javítása is fontos cél, ahol az MI segíti a diákok osztálytermi részvételét és társas interakcióit. Az intelligens tanulási környezetek további előnye, hogy támogatják a hallássérült tanulók társas és kognitív fejlődését, erősítve önállóságukat és magabiztosságukat, valamint csökkentve az osztálytermi elszigeteltséget.

Több tanulmány az MI és a robotika alkalmazásával, a tanítás és tanulás közvetlenebb támogatásával segíti a sajátos nevelési igényű gyermekek tanulását. Papadopoulou és munkatársai (2022), illetve Papakostas és munkatársai (2021) tanulmányában a szerzők a kognitív képességek fejlesztésére és a bevonódás mérésére összpontosítottak, míg Guney su és munkatársai (2020) kísérletében a motoros készségek fejlesztését célozták meg, az MI-alapú eszközöket a kézírás

tanulása és a differenciált oktatás támogatására alkalmazták. Lytridis és munkatársai (2022) robotasszisztált beavatkozásokat alkalmaztak az autizmus spektrumán lévő gyermekek társas és kommunikációs készségeinek fejlesztésére. A kutatás célja az volt, hogy megértsék a gyermekek viselkedését a robottal való interakciókra adott válaszaik alapján, ezáltal javítva a robotasszisztált beavatkozások tervezését. A robotok képesek a gyermekek viselkedési mintáit folyamatosan monitorozni és a viselkedésükhöz igazított válaszokat adni, például vizuális vagy auditív ingerekkel. Az MI-algoritmusk segítségével a robotok viselkedés- és figyelemmin-tákat azonosítanak, és ezek alapján

optimalizálják az oktatási intervenciókat.

Két tanulmány (Javed és Park, 2019; Vahabzadeh és mtsai., 2018) kifejezetten az érzelmszabályozás és a szocioemocionális viselkedés támogatását célozta

a kutatás az *Empowered Brain* nevű okoszemüveg-technológiát használta az autista gyermekek szociális és érzelmi funkcióinak fejlesztésére

az érzelmi interakciók elősegítése révén. Javed és Park (2019) tanulmányában az MI által vezérelt virtuális karakter, illetve szociális segítőrobot célja, hogy érzelmi válaszokat váltson ki, és segítsen a felhasználóknak elérni egy kívánt érzelmi állapotot, támogatva az autista gyermekek hatékonyabb érzelmszabályozását. A Vahabzadeh és munkatársai (2018) által végzett kutatás az *Empowered Brain* nevű okoszemüveg-technológiát használta az autista gyermekek szociális és érzelmi funkcióinak fejlesztésére. Ez az eszköz mesterséges intelligenciát és kiterjesztett valóságot használ a gyermekek társas viselkedésének javítására, például az ingerlékenység, hiperaktivitás és társas visszahúzó-dás csökkentésére. Az eszköz meghatározott

paraméterek alapján monitorozza a tanulók viselkedését, és olyan valós idejű vizuális és auditív visszajelzésekkel segíti a felhasználókat, melyek motiválják a gyermekeket a szemkontaktus fenntartására és a facilitátor figyelésére. A kutatás eredményei szerint az okosműveggel végzett beavatkozás javította a szociális kommunikációt, és jelentősen csökkentette a viselkedési zavarok mértékét, különösen az ingerlékenységet és a hiperaktivitást. Mindkét tanulmány kiemeli, hogy a mesterséges intelligencia nemcsak a viselkedési problémák monitorozására alkalmas, hanem képes a szociális és érzelmi készségek fejlesztésére is. A *Javed és Park* (2019) tanulmányában szereplő MI-alapú rendszer például nemcsak érzelmi szabályozásra szolgált, hanem segített a felhasználóknak növelni az elkötelezettségüket a szociális interakciók során. Ez az elkötelezettség-növekedés pozitív hatással volt a felhasználók más tevékenységekben való részvételére is.

A tanulmányok egy része az adatelemzésre és predikcióra fókuszált, különösen viselkedési adathalmazok vizsgálata alapján, azzal a céllal, hogy jobban megértsék a tanulók reakcióit és bevonódását különböző oktatási szituációkban. A *Soykan* és munkatársai (2017) tanulmányában bemutatott kutatás az alkalmazott IKT-eszközökhöz való viszonyulás mérésére és a pedagógiai módszerek finomhangolására szolgált. Célja az volt, hogy elemezze az érzelmi reakciókat, és meghatározza a tanulók átélt érzelmeit az oktatási

folyamat során való tablethasználat közben. A tanulmány szerint az MI-alapú érzelmefelismerés kimutatta, hogy a tablethasználat pozitív hatást gyakorolt a gyermekek tanulási élményeire, javítva tanulási eredményeiket. A robotasszisztált oktatási rendszerek hatékonyságának vizsgálata szintén egy fontos elemzési terület volt (*Papakostas és mtsai.*, 2021; *Lytridis és mtsai.*, 2022).

Mindezen túlmenően az MI diagnosztikai célokra is felhasználásra került, különösen a tüneti képek monitorozása és az összefüggések elemzése során, például *autizmus spektrum zavarral* élő tanulók esetében (*Keshav és mtsai.*, 2019). A *Keshav* és munkatársai (2019) által végzett kutatás a korábban említett *Empowered Brain* rendszert mutatta be, és annak keretében egy okosműveg-alapú játékot használt a figyelem, impulzivitás és hiperaktivitás mérésére. A rendszer valós idejű adatokat gyűjtött a felhasználók viselkedéséről, amelyeket mesterségesintelligencia-alapú algoritmusokkal dolgozott fel, és jutalmakkal, például pontokkal és csillagokkal ösztönözte a felhasználókat. A kutatás azt találta, hogy a játékbeli teljesítmény erősen korrelál az ADHD súlyosságát mérő skálákkal. Az *Empowered*

az okosműveggel végzett beavatkozás javította a szociális kommunikációt, és jelentősen csökkentette a viselkedési zavarok mértékét

Brain célja a tünetek folyamatos monitorozása és a szociális interakciók fejlesztése volt.

Az alkalmazott módszertanokat tekintve a kutatások széles spektrumot öleltek fel, beleértve a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinációit (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A tanulmányok módszertani összefoglalása

| Tanulmány | Módszertan | Módszerek leírása |
|--------------------------------------|---|---|
| <i>Fichten és mtsai.</i> , 2022 | Vegyes módszertan | Online kérdőívek kvantitatív adatelemzése, interjúk tematikus kvalitatív elemzése |
| <i>Chen és mtsai.</i> , 2024 | Esettanulmány, eszközfejlesztés bemutatása, kvantitatív | Gépi látás alapú technológia fejlesztése, számítógépes videóelemzés, szabályalapú döntéshozatal, empirikus validálás, statisztikai elemzés |
| <i>Guneyisu és mtsai.</i> , 2020 | Iteratív tervezés, vegyes módszertan, kísérlet | Robotikai technológiák fejlesztése a gyógypedagógiai oktatásban, több verzió tesztelésével és javításával |
| <i>Javed és Park</i> , 2019 | Kísérleti kutatás | Kvantitatív adatok gyűjtése (érzelmi válaszok mérése), valamint szenzoros adatok elemzése robotokkal való interakció során |
| <i>Keshav és mtsai.</i> , 2019 | Longitudinális, kvantitatív fókuszú vegyes módszertan | Kérdőívek, elő- és utótesztek a viselkedési változások mérésére, az okoszemüveg-technológia hatásának értékelése, megfigyelés |
| <i>Lister és mtsai.</i> , 2021 | Részvételi módszertan, feltáró, kvalitatív keretű kutatás, benne kvantitatív kérdőíves szakasszal | Interjúk és kérdőívek a felsőoktatásban részt vevő hallgatók tapasztalatainak feltárására |
| <i>Lytridis és mtsai.</i> , 2022 | Kísérleti kutatás, kvantitatív | Kísérleti adatgyűjtés, amely a robotasszisztált tanítás hatékonyságát vizsgálja |
| <i>Papadopoulou és mtsai.</i> , 2022 | Longitudinális vizsgálat, randomizált kísérlet kvantitatív megközelítéssel | Tanulási teljesítmény mérése standardizált tesztekkel és teljesítménymérésekkel |
| <i>Papakostas és mtsai.</i> , 2021 | Kvantitatív kísérlet | Adatelemzés multimodális adatok használatával és gépi tanulási modell alkalmazásával a gyermekek elkötelezettségi állapotának mérésére robotikai környezetben |

| Tanulmány | Módszertan | Módszerek leírása |
|----------------------------|---|---|
| Shokat és mtsai., 2022 | Keresztmetszeti vizsgálat, egy algoritmus tanításának leírása | Adatkészlet gyűjtése érintőképernyős eszközzel, adatelemzés a jellemzők kinyerésére, karakterfelismerés |
| Smith és mtsai., 2024 | Kvalitatív kutatás | Félig strukturált interjúk tartalomelemzése |
| Soykan és mtsai., 2017 | Vegyes módszertan | Kvalitatív dokumentumelemzés, videófelvételek elemzése, megfigyelési űrlapok kitöltése, tematikus kvantitatív elemzés érzelmi reakciók azonosítására |
| Srivastava és mtsai., 2021 | Kísérleti kutatás, eszközfejlesztés és validáció | Smart Learning Assistance (SLA-) eszköz tesztelése, diákoktól és oktatóktól kapott visszajelzések tartalomelemzése, az SLA-eszköz működésének és felhasználói élményének értékelése különböző platformokon |
| Vahabzadeh és mtsai., 2018 | Esettanulmány (Single-case experimental design [kísérlet]) | ABC (Aberrant Behavioral Checklist) használata a résztvevők viselkedésének értékelésére, Szociális Érzékenységi Skála (SRS-2) a résztvevők szociális kommunikációs zavarának megerősítésére. Az oktatók az okoszeműveg-rendszer használatát egy négyponos Likert-skálán értékelték, hogy összehasonlíthassák azt más korábbi segédeszközökkel. |
| Watters és mtsai., 2021 | Esettanulmány, eszközfejlesztés bemutatása | Adatstruktúrák és algoritmusok alkalmazása, interaktív tesztelés és felhasználói visszajelzések gyűjtése, nyílt forráskódú fejlesztés |
| Zhang és mtsai., 2024 | Design-based research (iteratív elemzés, tervezés, fejlesztés és megvalósítás), vegyes módszertan | Adatgyűjtés strukturált kérdőívek segítségével, kvalitatív interjúk készítése diákokkal, kvantitatív adatelemzés (SPSS- és AMOS-elemzés) |

FORRÁS: saját szerkesztés

A szerzők a legtöbb esetben **vegyes módszertani megközelítést** alkalmaztak. A egyes módszerek alkalmazása lehetővé teszi a kvalitatív módszerek szubjektív

mélységének és a kvantitatív módszerek objektív pontosságának együttes kihasználását, különösen akkor, ha önmagában egyik megközelítés sem elegendő egy kutatás során.

Az interdiszciplináris kutatási környezetben a különböző módszertani preferenciákkal rendelkező kutatói csoportok is előnyt követhetnek a egyes módszerek alkalmazásából, hiszen azok egyesítik az egyes módszerek erősségeit (Creswell, 2009).

Fichten és munkatársai (2022) a kvalitatív interjúkat és a kérdőíveket kombinálták kvantitatív statisztikai elemzésekkel, hogy feltárják a felsőoktatásban tanuló hallgatók által használt technológiák fajtáit, így egyrészt statisztikai adatokra, másrészt személyes tapasztalatokra építették következtetéseiket. *Keshav* és munkatársai (2019) kutatásukban egy kiterjesztett valóságra és mesterséges intelligenciára alapozott szociális-érzelmi kommunikációs segédesség köz hatékonyságát vizsgálták autista diákok körében. A vegyes módszertan lehetővé tette a viselkedésváltozások kvantitatív mérését, valamint a diákok és tanárok kvalitatív visszajelzéseinek gyűjtését.

Lister és munkatársai (2021) feltáró, kvalitatív keretű kutatását kvantitatív kérdőíves szakasszal kapcsolták össze. Különlegessége a többi vizsgált tanulmányhoz képest a részvételi módszertani (participatory research) megközelítésében rejlik, amely lehetővé teszi a fogyatékossgal élő hallgatók közvetlen bevonását a kutatásba és a tervezési folyamatokba. Ebben a szemléleti keretben az érintett hallgatók nem passzív alanyai a kutatásnak, hanem aktív szereplői a megoldások kialakításának és értékelésének. A kutatás során három fázison keresztül folytak az együttműködések: először a diákokkal közösen azonosították a legnagyobb problémákat (például az adminisztratív terhek kérdését), majd mélyebb interjúkat és kérdőívek

segítségével tártak fel részletes adatokat, végül közösen terveztek egy mesterségesintelligencia-alapú virtuális asszisztenst, amely az általuk tapasztalt rendszerszintű akadályokat hivatott enyhíteni.

Soykan és munkatársai (2017) kutatásuk során kombinálták a statisztikai elemzéseket a résztvevők kvalitatív visszajelzéseivel. A kutatás kvalitatív elemei közé tartozott a dokumentumelemzés, a videófelvetelek elemzése és a megfigyelési űrlapok kitöltése, emellett tematikus kvantitatív elemzést alkalmaztak az érzelmi reakciók azonosítására. Az **iteratív fejlesztési megközelítések** szintén meghatározóak voltak, különösen az eszközök fejlesztése és többszöri tesztelése szempontjából.

az érintett hallgatók aktív szereplői a megoldások kialakításának és értékelésének

Guneyisu és munkatársai (2020) iteratív tervezési módszert alkalmaztak, amely során a robotikai technológiákat

többszöri teszteléssel finomították, kvantitatív tesztekkel és megfigyelésekkel, vegyes módszertant alkalmazva. Az iteratív megközelítés lehetőséget adott arra, hogy az eszközök több verzióban is kipróbálhatók legyenek, és a kutatók reagáljanak a felhasználói visszajelzésekre a fejlesztési folyamat során. *Zhang* és munkatársai szintén egy iteratív és rugalmas kutatási módszertant alkalmaztak (Design-Based Research), mely során az intelligens tanulási környezetek tervezését, fejlesztését és finomítását végezték, hallássérült hallgatók aktív bevonásával a tervezési folyamatba. A módszerek között szerepel kvantitatív elemzés (pl. ANOVA alkalmazása a statisztikai adatok kiértékelésére) és kvalitatív tartalomelemzés (MAXQDA segítségével), ami vegyes módszertani megközelítést tükröz.

Vahabzadeh és munkatársai (2018) tanulmánya egy többfázisú kísérleti módszertant (single-case experimental design) alkalmazott, amely megvalósíthatósági és kontrollált hatékonysági szakaszra oszlott. A kvantitatív eredményeket az ABC-skálán mérték,⁶ míg a kvalitatív visszajelzéseket az oktatók szubjektív értékelései adták, akik Likert-skálán értékelték a technológia hatékonyságát más eszközökhöz képest. *Watters* és mtsai. (2021) kvantitatív módon mérték a virtuális laborasszisztens technikai és felhasználói teljesítményét, míg kvalitatív módon a felhasználói élményre és visszajelzésekre helyezték a hangsúlyt a fejlesztés irányainak meghatározásában. *Srivastava* és munkatársai (2021) kísérleti kutatása vegyes módszertani megközelítést alkalmazott, amelyben kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt használtak. A kvantitatív elemzés során a fejlesztett *Smart Learning Assistance* (SLA) eszköz hatékonyságát mérték.

Ennek egyik aspektusát a jelnyelv szöveggé alakítására használt Convolutional Neural Network (CNN) modell pontossága mutatta, amely 99,09%-os eredményt ért el. Emellett vizsgálták a rendszer válaszsidejét és pontosságát is. A kvalitatív módszerek keretében diákoktól és tanároktól gyűjtöttek visszajelzéseket az eszköz használhatóságáról és alkalmazhatóságáról az osztálytermi környezetben, és ezeket tartalomelemzéssel dolgozták fel. Így a

tanulmány egyszerre vizsgálta az eszköz technikai teljesítményét és a felhasználói élményeket.

A **kvantitatív módszerek** használata jelent meg *Papadopoulou* és munkatársai (2022) prospektív, randomizált eset-kontroll vizsgálatában. A kutatók itt a tanulási teljesítmény javulásának mérhető eredményeire fókuszáltak (például olvasási sebesség, helyes szavak száma, fonológiai tudatosság). A kutatás a beavatkozás előtti és utáni teljesítmények összehasonlítására irányult a robotasszisztált csoport és a kontrollcsoport esetében. *Papakostas* és munkatársai (2021) tanulmányukban kvantitatív kísérlet révén, gépi tanulás segítségével próbálták megjósolni, hogyan befolyásolja a robotikát használó környezet a gyermekek interakcióit.

Lytridis és munkatársai (2022) pedig a robotasszisztált terápia hatékonyságát vizsgálták kvantitatív módszerekkel autista gyermekek körében, statisztikai elemzéseket használva

az eredmények alátámasztására. *Shokat* és munkatársai (2022) tanulmánya kvantitatív módszereket alkalmazott, hogy statisztikai mutatókkal mérje egy MI-alapú rendszer hatékonyságát a diákok

próbálták megjósolni, hogyan befolyásolja a robotikát használó környezet a gyermekek interakcióit

figyelmének irányításában és tanulmányi eredményeik javításában. A kutatás célja az angol Braille-minták automatikus felismerésének és jellemzésének fejlesztése volt gépi tanulási algoritmusok segítségével, mint például a támogatott vektorgépek (SVM), döntési fák (DT) és *K-legközelebbi szomszéd*

⁶ Az ABC 58 tételt tartalmaz, amelyek öt fő területre összpontosítanak: ingerlékenység, letargia és szociális visszahúzóds, sztereotip viselkedés, hiperaktivitás és nem együttműködő magatartás, valamint nem megfelelő beszéd. A tételek olyan viselkedéseket írnak le, mint például agresszió, visszahúzóds, ismétlődő mozdulatok vagy impulzivitás, és ezeket egy 0–3-as skálán értékeli. Az ABC segít azonosítani a viselkedési problémák súlyosságát, és nyomon követni az intervenciók hatékonyságát (*Watters* és mtsai., 2021).

(KNN) algoritmusok. A vizsgálat során rekonstrukciós független komponensanalízis (RICA) és PCA alapú jellemzőkivonási módszereket és statisztikai mutatókat használtak az adatok feldolgozása és az algoritmusok teljesítményének kiértékelése során.

A **kvalitatív megközelítések** célja az emberi tapasztalatok, élmények és szubjektív tapasztalatok mélyebb megértése. *Smith* és munkatársai (2024) kvalitatív megközelítésű kutatásukban interjúkat készítettek középiskolás diákokkal, akik különböző szociális készségfejlesztési szcenáriókat éltek át egy VR alapú tanulási platformon, majd tematikusan elemezték azokat. *Chen* és munkatársai (2024) tanulmányukban a pedagógus kézmozdulatainak felismerését tesztelik, és ezek pontosságát, érzékenységet, specifikusságát, precizitását és prediktív teljesítményét számszerű adatokkal elemzik. Kvantitatív elemzést használnak gépi tanulási modellekkel, statisztikai teljesítménymutatókkal és kísérleti adatokkal alátámasztva.

A legtöbb kutatás esettanulmányokon és kísérleteken alapul, amelyek egyedi esetekkel dolgoztak, és kis méretű minták elemzésére szolgáltak.

KÖVETKEZTETÉSEK

A tanulmányok arra a következtetésre jutottak, hogy a mesterséges intelligencia alkalmazása számos előnyt kínál a gyógypedagógia területén. Az MI-technológiák, mint például az okoszemüvegek és a virtuális asszisztensek, hatékony eszköznek bizonyultak a társas készségek fejlesztésében, az érzelmi szabályozás támogatásában, a

kommunikációs akadálymentesítésben, valamint az önálló tanulási folyamatok elősegítésében. Az MI olyan innovatív eszközöket biztosít, amelyek különösen a speciális nevelési igényű tanulók oktatását támogatják, lehetővé téve a tanulás személyre szabását és az akadálymentesítés elősegítését.

A tanulmány által áttekintett kutatások alapján tehát az MI-rendszerek számos előnnyel bírnak, azonban komoly etikai és gyakorlati kérdéseket is felvetnek. A kutatók hangsúlyozták, hogy további, nagyobb mintagyságú, hosszabb kutatási időszakot felölelő tanulmányokra van szükség ahhoz, hogy megalapozottan vizsgálhassuk az MI-alapú intervenciók hatékonyságát és etikus alkalmazásának jógyakorlatait a sajátos nevelési igényű gyermekek

körében. A technológiai újszerűség fenntartásának nehézségei, az eszközök használatának gyakorlati akadályai az oktatási környezetben,

valamint az MI által generált döntések átláthatósága és elszámoltathatósága kulcsfontosságú területek, amelyek további kutatásokat igényelnek.

A kvantitatív módszerek lehetővé tették az objektív adatok precíz mérését, míg a kvalitatív megközelítések mélyrehatóbb megértést biztosítottak a résztvevők élményeiről és tapasztalatairól. A vegyes módszertan különösen előnyösnek bizonyult a technológiai beavatkozások átfogó értékelésében, mivel egyaránt figyelembe vette a számszerűsíthető eredményeket és a résztvevők szubjektív visszajelzéseit. Hasonló módszertani sokféleségre van szükség a kutatócsoportok kialakításakor is, hogy a fejlesztési folyamatba aktívan bevonásra kerüljenek mind a tanulói, mind a pedagógusi

módszertani sokféleségre van szükség a kutatócsoportok kialakításakor is

perspektívák, különösen a mesterségesintelligencia-eszközök gyógypedagógiai alkalmazásának terén. A publikációk szerzői között túlnyomórészt orvosi és műszaki háttérű kutatók szerepeltek, ennek következtében jelenhettek meg idejétmúlt kifejezések és pontatlanságok a célcsoport megnevezésében, vagy sztereotipikus jellemzők, például az az állítás, hogy a hallássérült tanulók általában jól olvasnak (Srivastava és mtsai., 2021), vagy az a feltételezés, miszerint az értő figyelem előrejelzője a szemkontaktus, ezért a gyermekek figyelmét az MI-eszközzel a foglalkozásvezető arcára kell irányítani (Vahabzadeh és mtsai., 2018).

A mesterséges intelligencia oktatásban történő alkalmazása transzdiszciplináris megközelítést igényel, ahol nem csupán különböző tudományterületek módszerei találkoznak, hanem ezek szoros integrációja révén új, átfogó megközelítések és keretek jönnek létre. Mindez nemcsak technológiai fejlesztéseket érint, hanem többek között a pedagógia, a pszichológia és a társadalomtudomány aspektusait is formálja. A tanulási környezetben az MI-eszközök bevezetése új pedagógiai modellek kialakítását követeli meg, amelyek az oktatásban részt vevő diákok sokféleségére reagálnak, a többségi és gyógypedagógiai oktatás területén egyaránt. Ez a multidimenziális szemlélet igényli a pedagógiai és technológiai megközelítések integrációját, amely túlmutat a hagyományos tudományterületi határokon.

A tanulmányok rámutattak arra, hogy az MI-eszközök használata új pedagógiai megközelítéseket és kompetenciákat kíván meg az oktatási környezetben dolgozó

szakemberektől. A mesterséges intelligencia tehát jelentős potenciált hordoz a gyógypedagógiai gyakorlatban az alkalmazása céljait, lehetőségeit illetően, azonban ezek a technológiák csak megfelelő szabályozási keretek és hosszú távú empirikus kutatások révén válhatnak széles körben alkalmazhatóvá. Az MI-alapú megoldások kifejlesztésénél elsődleges szempontnak kell lennie az emberi értékek és a tanulói igények figyelembevételének, hogy a technológiai fejlődés ne eredményezzen társadalmi kirekesztést, és ne mélyítse az egyenlőtlenségeket.

AZ MI ALKALMAZÁSÁNAK POTENCIÁLIS KIHÍVÁSAI ÉS ETIKAI MEGFONTOLÁSAI AZ OKTATÁSBAN

Ahogy korábban utaltunk rá, a mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatási környezetben, beleértve a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok nevelését-oktatását, számos potenciális kihívást és etikai megfontolást felvet. Ebből adódóan lényegesnek tartottuk ezeket egy különálló alfejezetben tárgyalni. Gyakori kritika, hogy az MI által generált tartalom felhasználása a hallgatói munkák során összemoshatja az eredetiség és a szerzői jogok határait, és ez alá húzza az akadémiai normák betartásának fontosságát (Alier és mtsai., 2024), azonban az alább felsorolt szempontokat is érdemes evidenciában tartanunk.

Adatvédelem és személyiségi jogok

Az MI-rendszerek jelentős mennyiségű adatot gyűjtenek a diákokról. Ezek az

a mesterséges intelligencia
oktatásban történő alkalmazása
transzdiszciplináris
megközelítést igényel

adatok magukban foglalják a tanulmányi teljesítményt, a viselkedést és a preferenciákat. A diákok adatainak védelme és a személyiségi jogok tiszteletben tartása elengedhetetlen, hiszen a nem megfelelő adatkezelés súlyos következményekkel – többek közt a magánélet megsértésével – járhat, (Huang, 2023). Az MI-rendszerek etikai megfontolásai között szerepel az adatgyűjtés átláthatósága és az adatok felhasználásának célja. Az adatok gyűjtése és elemzése során biztosítani kell, hogy az adatkezelés etikus és jogszerű legyen, valamint, hogy a diákok és szüleik teljes körűen tájékozottak legyenek az adatgyűjtés módjáról és céljáról (Sadhana és Yadav, 2024).

Algoritmusalapú diszkrimináció

Az MI-rendszerek működése során a tanulási adatokban rejlő előítéletek felerősödhetnek, ami diszkriminatív döntésekhez vezethet. Például, ha az adatok nem reprezentatívak, az algoritmusok a hátrányos helyzetű diákokat hátrányosan érinthetik, ami ellentmond az oktatás egyenlősége elvének (O’Neil, 2022). Az MI átláthatatlansága, vagyis az úgynevezett „fekete doboz” jelensége (Hassija és mtsai., 2024) szintén hozzájárulhat a diszkriminációs kockázatokhoz, és ennek figyelembevétele elengedhetetlen az oktatási rendszerek fejlesztése során.

Emberi kapcsolatok és szociális készségek

Az MI alkalmazása az oktatásban ritkíthatja a személyes interakciókat, amelyek alapvető fontosságúak a diákok szociális készségeinek fejlődéséhez. A tanárok és diákok közötti kapcsolatok erősítése elengedhetetlen a

tanulási folyamat során, ezért – ahogy a fentiekben kifejtettük – az MI-rendszereknek *kiegészítő* szerepet kell betölteniük, nem pedig helyettesíteniük a tanárokat. Az emberközpontúság megőrzése az oktatási folyamatban kulcsfontosságú, kiemelten a sajátos nevelési igényű tanulók esetében, akiknek a szociális interakciók különösen fontosak a fejlődésük szempontjából (USDoe, 2023).

Átláthatóság és elszámoltathatóság, emberi felügyelet és kontroll

Az algoritmusok átláthatóságának hiánya és a döntéshozatali folyamatok komplexitása (Akgun és Greenhow, 2022; Nguyen és mtsai., 2023) olyan problémákat vethet fel, amelyek szükségessé teszik az algoritmusok folyamatos monitorozását a diszkrimináció minimalizálása érdekében. Az oktatási intézményeknek biztosítaniuk kell, hogy a diákok és a szülők megértsék, hogyan működnek ezek a rendszerek, és hogy az MI döntéseit hogyan lehet ellenőrizni (Holmes és mtsai., 2023). Az előbbi-

olyan sérülékeny csoportok érdekében, mint amilyenek a különböző fogyatékossgal élő személyek

ekhez kapcsolódva lényeges, hogy az MI-rendszerek működését emberi felügyelet kísérelje. Az oktatási szakembereknek képesnek kell lenniük arra, hogy felülbírálják az MI-rendszerek döntéseit, amikor szükséges.

Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy az MI gyógyypedagógiai alkalmazásának számos lehetséges előnye mellett, melyek feltáráására akár már a közeli jövőben is további kutatások irányulhatnak, feltétlenül különös figyelmet kell fordítani a fentebb kifejtett etikai szempontokra is az olyan sérülékeny csoportok érdekében, mint amilyenek a különböző fogyatékossgal élő személyek.

IRODALOM

- Akgun, S. és Greenhow, C. (2022): Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*. **2**. 3. sz., 431–440. DOI: 10.1007/s43681-021-00096-7
- Alier, M., García-Peñalvo, F.-J. és Camba, J. D. (2024): Generative Artificial Intelligence in Education: From Deceptive to Disruptive. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*. **8**. 5. sz., 5. DOI: 10.9781/ijimai.2024.02.011
- Arazo, E., Durana, Ma. R., Umali, A. és Almazan, R. C. (2023): Online Learning Self-Efficacy as Correlates to Academic Procrastination among Pre-Service Teachers. *International Journal of Scientific and Management Research*. **6**. 5. sz., 171–187. DOI: 10.37502/ijmsr.2023.6508
- Bai, X. és Stede, M. (2023): A Survey of Current Machine Learning Approaches to Student Free-Text Evaluation for Intelligent Tutoring. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. **33**. 4. sz., 992–1030. DOI: 10.1007/s40593-022-00323-0
- Banh, L. és Strobel, G. (2023): Generative artificial intelligence. *Electronic Markets*. **33**. 1. sz. DOI: 10.1007/s12525-023-00680-1
- Becker, B. A. (2017): Artificial Intelligence in Education: What is it, Where is it Now, Where is it Going? In: *Ireland's yearbook of education 2017-2018*. Education Matters, Dublin. 42–46. Letöltés: <https://www.brett-becker.com/wp-content/uploads/2019/04/Becker-AI-in-Education-with-cover-sheet.pdf> (2024. 02. 11.).
- Berkemer, R. és Grottko, M. (2023): *Learning Algorithms: What is Artificial Intelligence Really Capable of?* Klimczak, P. és Petersen, C. (szerk.): *AI - Limits and Prospects of Artificial Intelligence*. 9–42. DOI: 10.14361/9783839457320-003
- Bhushan, S., Arunkumar, S., Eisa, T. A. E., Nasser, M., Singh, A. K. és Kumar, P. (2024): AI-Enhanced Dyscalculia Screening: A Survey of Methods and Applications for Children. *Diagnostics*. **14**. 13. sz., 1441. DOI: 10.3390/diagnostics14131441
- Bognár A. (2024): A mesterséges intelligencia jelentősége a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*. **23**. 1. sz., 115–123. DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.1.09
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H. és Järvelä, S. (2022): The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: A Systematic Review of Research. *TechTrends*. **66**. 4. sz., 616–630. DOI: 10.1007/s11528-022-00715-y
- Chen, I. D. S., Yang, C.-M., Wu, S.-S., Yang, C.-K., Chen, M.-J., Yeh, C.-H. és Lin, Y.-H. (2024): Continuous Recognition of Teachers' Hand Signals for Students with Attention Deficits. *Algorithms*. **17**. 7. sz., 300. DOI: 10.3390/a17070300
- Creswell, J. W. és Creswell, J. D. (2021): *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, London.
- Demeter Z. és Mező K. (2023a): A mesterséges intelligencia pedagógiai használatára vonatkozó hajlandóság vizsgálata gyógypedagógus hallgatók körében. *Különleges Bándsmód – Interdiszciplináris folyóirat*. **9**. 2. sz., 31–45. DOI: 10.18458/KB.2023.2.31
- Demeter Z. és Mező K. (2023b): Tanító szakos hallgatók és a mesterséges intelligencia. *Mesterséges intelligencia*. **5**. 1. sz., 73–87. DOI: 10.35406/MI.2023.1.73
- Drigas, A. és Ioannidou, R.-E. (2012): Artificial intelligence in special education: A decade review. *International Journal of Engineering Education*. **28**. 6. sz., 1366–1372.
- Edwards, B. I. és Cheok, A. D. (2018): Why Not Robot Teachers: Artificial Intelligence for Addressing Teacher Shortage. *Applied Artificial Intelligence*. **32**. 4. sz., 345–360. DOI: 10.1080/08839514.2018.1464286
- European Commission, AI HLEG (2019): *A definition of Artificial Intelligence: Main capabilities and scientific disciplines*, Shaping Europe's digital future. Letöltés: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/definition-artificial-intelligence-main-capabilities-and-scientific-disciplines> (2024. 02. 11.).

- Falus I. (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Uő. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243–293.
- Fang, L. és Zhang, J. (2019): Thoughts on the Application of Artificial Intelligence in Exceptional Child Education. *Journal of Physics: Conference Series*. **1325**. 1. sz. (012104). DOI: 10.1088/1742-6596/1325/1/012104
- Felix, C. V. (2020): The Role of the Teacher and AI in Education. In: Sengupta, E., Blessinger, P. és Makhanya, M. S. (szerk.): *International Perspectives on the Role of Technology in Humanizing Higher Education* (33. költ.). Emerald Publishing Limited, Leeds. 33–48. DOI: 10.1108/S2055-364120200000033003
- Ferrari, R. (2015): Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*. **24**. 4. sz., 230–235. DOI: 10.1179/2047480615Z.000000000329
- Fichten, C., Jorgensen, M., Havel, A., Vo, C. és Libman, E. (2022): AI-Based and Mobile Apps: Eight Studies Based on Post-Secondary Students' Experiences. *The Journal on Technology and Persons with Disabilities*. **10**. 97–114. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED620363.pdf> (2024. 03. 12.)
- Florea, A. M. és Radu, S. (2019): Artificial Intelligence and Education. In: *2019 22nd International Conference on Control Systems and Computer Science (CSCS)*. IEEE, Romania. 381–382. DOI: 10.1109/CSCS.2019.00069
- Garg, S. és Sharma, S. (2020): Impact of Artificial Intelligence in Special Need Education to Promote Inclusive Pedagogy. *International Journal of Information and Education Technology*. **10**. 7. sz., 523–527. DOI: 10.18178/ijiet.2020.10.7.1418
- G. Karácsony G. (2020): *Okoseszközök – Okos jog?* Akadémiai – Ludovika Egyetemi, Budapest. DOI: 10.1556/9789634549529
- Gökçearsan, Ş., Tosun, C. és Erdemir, Z. G. (2024): Benefits, Challenges, and Methods of Artificial Intelligence (AI) Chatbots in Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Technology in Education*. **7**. 1. sz., 19–39. DOI: 10.46328/ijte.600
- Gordosné Sz. A. (2004): A hagyományait megőrizve megújult magyar gyógypedagógiai tevékenység. In: Uő. (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 11–18.
- Green, B. N., Johnson, C. D. és Adams, A. (2006): Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*. **5**. 3. sz., 101–117. DOI: 10.1016/S0899-3467(07)60142-6
- Greenhalgh, T., Thorne, S. és Malterud, K. (2018): Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*. **48**. 6. sz., e12931. DOI: 10.1111/eci.12931
- Guan, J., Zhang, J. és Zhang, X. (2023): The Influence of Generative Artificial Intelligence on High School Students Academic Planning ChatGPT. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. **24**. 1. sz., 205–210. DOI: 10.54254/2753-7048/24/20230705
- Guilherme, A. (2019): AI and education: The importance of teacher and student relations. *AI & SOCIETY*. **34**. 1. sz., 47–54. DOI: 10.1007/s00146-017-0693-8
- Guneyso, O. A., Özgür, A., Asselborn, T., Johal, W., Yadollahi, E., Bruno, B., Skweres, M. és Dillenbourg, P. (2020): Iterative Design and Evaluation of a Tangible Robot-Assisted Handwriting Activity for Special Education. *Frontiers in Robotics and AI*. **7**. 29. DOI: 10.3389/frobt.2020.00029
- Hassija, V., Chamola, V., Mahapatra, A., Singal, A., Goel, D., Huang, K., Scardapane, S., Spinelli, I., Mahmud, M. és Hussain, A. (2024): Interpreting Black-Box Models: A Review on Explainable Artificial Intelligence. *Cognitive Computation*. **16**. 45–74. DOI: 10.1007/s12559-023-10179-8
- Holmes, W., Bialik, M. és Fadel, C. (2023): *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign, Boston.
- Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. és Ozturk, L. (2022): Artificial intelligence in special education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. **31**. 10. sz., 7335–7353. DOI: 10.1080/10494820.2022.2067186
- Horváth L. (2023): Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. *Pannon Digitális Pedagógia (E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-informatika)*. **3**. 5–17. DOI: 10.56665/PADIPE.2023.1.1

- Huang, L. (2023): Ethics of Artificial Intelligence in Education: Student Privacy and Data Protection. *Science Insights Education Frontiers*. **16**. 2. sz., 2577–2587. DOI: 10.15354/sief.23.re202
- Ilsurovna, D. I. és Zaripova, R. S. (2024): Current trends in the development of mobile applications and their impact on people's quality of life. *EKONOMIKA I UPRAVLENIE: PROBLEMY, RESHENIYA*. **4–7**. 145. sz., 55–62. DOI: 10.36871/ek.up.p.r.2024.04.07.009
- Javed, H. és Park, C. H. (2019): Interactions With an Empathetic Agent: Regulating Emotions and Improving Engagement in Autism. *IEEE Robotics & Automation Magazine*. **26**. 2. sz., 40–48. DOI: 10.1109/mra.2019.2904638
- Keshav, N. U., Vogt-Lowell, K., Vahabzadeh, A. és Sahin, N. T. (2019): Digital Attention-Related Augmented-Reality Game: Significant Correlation between Student Game Performance and Validated Clinical Measures of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Children (Basel, Switzerland)*. **6**. 6. sz. (72). DOI: 10.3390/children6060072
- Kneusel, R. T (2024): *How AI Works: From Sorcery to Science*. No Starch Press, San Francisco.
- Kolchenko, V. (2018): Can Modern AI replace teachers? Not so fast! *Artificial Intelligence and Adaptive Learning: Personalized Education in the AI age*. *HAPS Educator*. **22**. 3. sz., 249–252. DOI: 10.21692/haps.2018.032
- Lawrence, W., Nesbitt, P. és Clay Jr., H. (2024): Post-Pandemic Support for Special Populations in Higher Education through Generative Artificial Intelligence. *International Journal of Arts, Humanities & Social Science*. **5**. 5. sz., 72–78. DOI: 10.56734/ijahss.v5n5a6
- Leike, J. és Sutskever, I. (2023. 07. 05). *Introducing Superalignment*. Letöltés: <https://openai.com/blog/introducing-superalignment> (2024. 03. 03.).
- Lister, K., Coughlan, T., Kenny, I., Tudor, R. és Iniesto, F. (2021): Taylor, the Disability Disclosure Virtual Assistant: A Case Study of Participatory Research with Disabled Students. *Education Sciences*. **11**. 10. sz. (587). DOI: 10.3390/educsci11100587
- Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C. és du Boulay, B. (2022): Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. **3**. 100076. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100076
- Luckin, R., Holmes, W. és Forcier, L. B. (2016): *An argument for AI in Education*. Pearson, London. Letöltés: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756> (2024. 03. 15.).
- Lytridis, C., Kaburlasos, V. G., Bazinas, C., Papakostas, G. A., Sidiropoulos, G., Nikopoulou, V.-A., Holeva, V., Papadopoulou, M. és Evangeliou, A. (2022): Behavioral Data Analysis of Robot-Assisted Autism Spectrum Disorder (ASD) Interventions Based on Lattice Computing Techniques. *Sensors (Basel, Switzerland)*. **22**. 2. sz. (621). DOI: 10.3390/s22020621
- Mahendher, S. és Bharadwaj, S. (2024): AN EXTENSIVE ANALYSIS OF THE HURDLES IN EMBRACING AI AMONG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS USING AHP. *International Journal of the Analytic Hierarchy Process*. **15**. 3. sz. DOI: 10.13033/ijahp.v15i3.1178
- Mallik, S. és Gangopadhyay, A. (2023): Proactive and reactive engagement of artificial intelligence methods for education: a review. *Frontiers in Artificial Intelligence*. **6**. DOI: 10.3389/frai.2023.1151391
- Mesterházi Zs. (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*. **17**. 6–7. sz., 150–163.
- Mező F. és Mező K. (2019): Interdiszciplináris kapcsolódási lehetőségek a mesterséges intelligenciára irányuló cél-, eszköz- és hatásorientált kutatáshoz. *Mesterséges intelligencia*. **1**. 1. sz., 9–29. DOI: 10.35406/MI.2019.1.9
- Mező K. és Szabóné Burik E. (2021): A robotokkal történő oktatás az élménypedagógia aspektusából. *Mesterséges intelligencia*. **3**. 2. sz., 19–32. DOI: 10.35406/MI.2021.2.19
- Mondal, K. (2019): A Synergy of Artificial Intelligence and Education in the 21st Century Classrooms. *2019 International Conference on Digitization (ICD)*. 68–70. DOI: 10.1109/ICD47981.2019.9105727
- Nahalka I. (2003): A tanulás. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103–136.

- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B. és Nguyen, B. P. T. (2023): Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*. **28**. 4. sz., 4221–4241. DOI: 10.1007/s10639-022-11316-w
- Ojha, D. S. T. (2022): Artificial Intelligence In Special Education. *Journal of Positive School Psychology*. **6**. 6. sz., 8341–8345. Letöltés: <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/9109> (2024. 03. 15.).
- Omankwu, O. C., Nwagu, C. K. és Inyama, H. (2017): Robotics and Artificial Intelligence: Differences and Similarities. *Journal of Computer Science*. **15**. 12. sz.
- Onwuegbuzie, A. J. és Frels, R. (2016): *Seven steps to a comprehensive literature review: A multimodal & cultural approach*. Sage Publications, London.
- O’Neil, C. (2022): *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown Publishing Group, New York.
- Papadopoulou, M. T., Karageorgiou, E., Kechayas, P., Geronikola, N., Lytridis, C., Bazinas, C., Kourampa, E., Avramidou, E., Kaburlasos, V. G. és Evangeliou, A. E. (2022): Efficacy of a Robot-Assisted Intervention in Improving Learning Performance of Elementary School Children with Specific Learning Disorders. *Children (Basel, Switzerland)*. **9**. 8. sz. (1155). DOI: 10.3390/children9081155
- Papakostas, G. A., Sidiropoulos, G. K., Lytridis, C., Bazinas, C., Kaburlasos, V. G., Kourampa, E., Karageorgiou, E., Kechayas, P. és Papadopoulou, M. T. (2021): Estimating Children Engagement Interacting with Robots in Special Education Using Machine Learning. *Mathematical Problems in Engineering*. **2021**. 1–10. DOI: 10.1155/2021/9955212
- Popenici, S. A. D. és Kerr, S. (2017): Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. **12**. 1. sz., 22. DOI: 10.1186/s41039-017-0062-8
- Radácsi L. (2024): *Gondolkodj okosan! – Az intellektuális szupererő*. MCC Press, Budapest.
- Rice, M. és Dunn, S. (2023): The Use of Artificial Intelligence with Students with Identified Disabilities: A Systematic Review with Critique. *Computers in the Schools*. **40**. 4. sz., 370–390. DOI: 10.1080/07380569.2023.2244935
- Romero, C. és Ventura, S. (2020): Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*. **10**. 3. sz. (e1355). DOI: 10.1002/widm.1355
- Russell, S. J. és Norvig, P. (2020): *Artificial Intelligence: A modern approach* (4. kiadás.). Pearson, London.
- Sadiku, M. N. O., Ashaolu, T. J., Ajayi-Majebi, A. és Musa, S. M. (2021): Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Scientific Advances*. **2**. 1. sz. DOI: 10.51542/ijscia.v2i1.2
- Sadhana, B. és Yadav, D. S. (2024): Ethical considerations in AI-driven education: Balancing innovation and responsibility. *International Journal of Innovative Research in Technology*. **10**. 10. sz., 49–53. Letöltés: https://ijirt.org/master/publishedpaper/IJIRT162392_PAPER.pdf (2024. 10. 17.).
- Selwyn, N. (2022): The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*. **57**. 4. sz., 620–631. DOI: 10.1111/ejed.12532
- Shah, P. (2023): *AI and the Future of Education: Teaching in the Age of Artificial Intelligence*. John Wiley & Sons, New Jersey.
- Shokat, S., Riaz, R., Rizvi, S. S., Khan, I. és Paul, A. (2022): Characterization of English Braille Patterns Using Automated Tools and RICA Based Feature Extraction Methods. *Sensors (Basel, Switzerland)*. **22**. 5. sz. (1836) DOI: 10.3390/s22051836
- Smith, S. J., Mosher, M., Rowland, A., Goldman, S. és Carreon, A. (2024): A Guide for Special Education Leaders to Utilize Artificial Intelligence: Students’ Perspectives for Future Consideration. *Journal of Special Education Leadership*. **37**. 2. sz., 77–92.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*. **104**. 333–339. DOI: 10.1016/j.jbusres.2019.07.039

- Soykan, E., Özdamli, F. és Özcan, D. (2017): The Emotional Analysis of Children with Special Needs During Tablet Usage in Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJCRSEE)*. **5.** 2. sz., 57–64. DOI: 10.5937/IJCRSEE1702057S
- Srivastava, S., Varshney, A., Katyal, S., Kaur, R. és Gaur, V. (2021): A smart learning assistance tool for inclusive education. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*. **40.** 6. sz., 11981–11994. DOI: 10.3233/JIFS-210075
- Szabóné Balogh Á. (2023): Mesterséges intelligencia az oktatásban. *Mesterséges intelligencia*. **5.** 2. sz., 51–61. DOI: 10.35406/MI.2023.2.51
- UNESCO (2015): *Qingdao Declaration: Seize digital opportunities, lead education transformation*. UNESCO IITE. Letöltés: <https://iite.unesco.org/publications/qingdao-declaration-seize-digital-opportunities-lead-education-transformation/> (2024. 02. 27.).
- UNESCO (2019): *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. UNESCO Digital Library. Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303> (2024. 02. 27.).
- U.S. Department of Education (USDoE) (2023): Office of Educational Technology. *Artificial intelligence and future of teaching and learning: Insights and recommendations*. Letöltés: <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf> (2024. 09. 12.).
- Vahabzadeh, A., Keshav, N. U., Abdus-Sabur, R., Huey, K., Liu, R. és Sahin, N. T. (2018): Improved Socio-Emotional and Behavioral Functioning in Students with Autism Following School-Based Smartglasses Intervention: Multi-Stage Feasibility and Controlled Efficacy Study. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*. **8.** 10. sz. (85). DOI: 10.3390/bs8100085
- Vinichenko, M., Rybakova, M., Vinogradova, M., Malyshev, M. és Maksimov, A. (2020): The Effect of Digital Economy and Artificial Intelligence on The Participants of The School Educational Process. *Propósitos y Representaciones*. **8.** DOI: 10.20511/pyr2020.v8nSPE2.694
- Watters, J. D., Hill, A., Weinrich, M., Supalo, C. és Jiang, F. (2021): An Artificial Intelligence Tool for Accessible Science Education. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*. **24.** 1. sz., 1–14. DOI: 10.14448/jesd.13.0010
- Xu, W. és Ouyang, F. (2022): A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework. *Education and Information Technologies*. **27.** 3. sz., 4195–4223. DOI: 10.1007/s10639-021-10774-y
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. és Buntins, K. (szerk., 2020): *Systematic Reviews in Educational Research*. Springer, Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-27602-7
- Zhang, H., Wang, S., Zong, S., Wu, H., Jiang, R., Cui, Y., Li, S. és Luo, H. (2024): Impact of intelligent learning environments on perception and presence of hearing-impaired college students: Findings of design-based research. *Educational Technology & Society*. **27.** 4. sz., 352–374. DOI: 10.30191/ETS.202410_27(4).SP09
- Zohuri, B. (2024): Revolutionizing Education: The Dynamic Synergy of Personalized Learning and Artificial Intelligence. *International Journal of Advanced Engineering and Management Research*. **9.** 1. sz., 143–153. DOI: 10.51505/ijaemr.2024.9111
- 245/2024. (VIII. 8.) Korm. rendelet a nevelési-oktatási intézményekben a tiltott és a használatában korlátozott tárgyak köréről, valamint a tárgyakra vonatkozó eljárásrend részletes szabályairól. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2024-245-20-22> (2024. 09. 12.).

TESZENYI ELEONÓRA – MOLNÁR BALÁZS – FENYŐ
IMRE – PÁLFI SÁNDOR – VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ –
RÁBAI DÁVID – SZŐLLŐSI TAMÁS – NATALIE CANNING

„Mert soha nem láttalak titeket, soha az életemben.”

Kiszámíthatatlan etikai kérdések a
koragyermekkorai kutatásokban

ÖSSZEFOGLALÓ

Az empirikus kutatásokhoz szükséges etikai engedély megítélése rendszerint az előre kiszámítható, nagyrészt procedurális jellegű etikai megfontolások alapján történik. Ugyanakkor a kutatók gyakran szembesülnek a kutatásaik során olyan komplex szituációkkal is, amelyekben spontán kell erkölcsileg helytálló döntéseket hozniuk. Ennek ellenére a gyermeki jogokat érvényre juttató spontán etikai döntéshozatal kevésbé vizsgált, számos részletében kidolgozatlan kérdéskör, amely az etikai kódexekben sem jelenik meg kellő hangsúllyal.

Tanulmányunk egy 27 magyarországi óvodára kiterjedő kvalitatív gyermekjogi vizsgálatra építve mutat be két esetet, amelyek rávilágítanak az ENSZ gyermekjogi egyezménye (1989) 12. cikkelyének első bekezdésében megfogalmazott gyermeki jog (a gyermek szabad véleménynyilvánítása és a vélemény figyelembevétele) kutatásetikai jelentőségére. A két elemzésre kerülő vizsgálati szituációban a kutatók reflektív módon ismerik fel azt, hogy a szülői engedélyadás mellett szükség van a gyermeki igények tudatosítására és megértésére. Ez magában foglalja annak a felismerését is, hogy óvodáskorban is képesek arra a gyermekek, hogy megbeszéljék és újratárgyalják a kutatáshoz való hozzájárulásuk paramétereit, és ezek alapján döntést hozzanak.

A tanulmány megerősíti az etikai szimmetriára való törekvés jelentőségét, amelyben a kisgyermeknek joga és lehetősége van a számára megfelelő módon kifejezni a szükségleteit, a kutatással kapcsolatos igényeit. A tanulmány arra mutat rá, hogy a gyermekekre odafigyelő, empátikus ráhangolódás segíti a kutatókat abban, hogy váratlan helyzetekben is erkölcsileg megalapozott, a gyermeki jogot nem sértő etikus döntéseket hozhassanak.

Kulcsszavak: *kutatásetika, koragyermekkor, részvételi jog*

1. BEVEZETÉS

Az empirikus kutatásokhoz szükséges etikai engedélyeket alapvetően az előre kiszámítható helyzetekre alapozva adják ki. Ezek az engedélyek, de jellemzően maguk az etikai kódexek is nagyrészt procedurális jellegűek. A kutatók ezzel szemben gyakran szembe-sülnek a kutatási folyamat során olyan komplex szituációkkal, amelyekben elengedhetetlen a spontaneitás, és a szabályok szellemében, de adaptív módon kell erkölcsileg helytálló döntéseket hozniuk. Ennek ellenére az is előfordul, hogy a deklarált etikai elveknek való megfelelés vágya, illetve kényszere felülírja a kutatók spontán erkölcsi reakcióit a vizsgálati személyek irányában (Richardson, 2019). Ezért a kutatások során előforduló bonyolult és erkölcsi érzékenységet kivánó problémák és javasolt megoldások ritkán jelennek meg a tanulmányokban, holott pontosan ezek azok a történések, amelyek a kutatást élővé, organikusá teszik, elősegítve a tudatos kutatói reflexiót és a kutatási gyakorlatok továbbfejlesztését.

Jelen tanulmány egy kisgyermekkel történő kutatás során felmerült etikai kihívásokat, valamint a kutatási folyamat előtt és alatt meghozott etikai döntéseket, az ezek hátterében meghúzódó etikai megfontolásokat tárgyalja. A kutatás egy magyar és egy angol egyetem kollaborációjában folyt, fókuszában a gyermeki jogok és azok megvalósulása az óvodai pedagógiai gyakorlatban állt. A gyermekek a kutatás két kulcsfázisának voltak aktív résztvevői: az

adatgyűjtésnek, valamint a kutatási eredmények visszacsatolásának. Ez utóbbi tekintetében a kutatók elsődleges célja az volt, hogy a vizsgálat érdemi eredményei a gyermekcsoportokhoz is eljussanak a művészet eszközeinek felhasználásával. Ennek során báb- művészek bevonásával bábelőadás készült a kutatási eredményekből, amelyet a részt vevő művészek előzetesen óvodai csoportokban is bemutattak, „kipróbáltak”, majd a gyermekek véleményét meghallgatva továbbfejlesztettek.¹ Ez lehetőséget teremtett arra, hogy a kutatási eredményekről a gyermekek is értesüljenek, reflektálhassanak rá. A kutatásban és az eredmények óvodai színtereken történő művészeti kommunikációjában részt vevő gyermekek életkora három és hat év között mozgott, emiatt az etikai

kérdések különösen alapos előzetes mérlegelést igényeltek, illetve számos speciális kihívást rejtettek magukban.

A British Educational Research Association (BERA; ld.: BERA, 2018), valamint a Magyar

Tudományos Akadémia (MTA; ld.: MTA, 2010) és a European Early Childhood Education Research Association (EECERA; ld.: EECERA, 2015) etikai elveinek összegegyeztetésével a kutatást vezető angol egyetem etikai bizottsága engedélyt adott a kutatás megvalósításához. Ehhez előzetesen mérlegelni kellett az önkéntes tájékoztatáson alapuló beleegyezés és az elállási jog, az anonimitás, a titoktartás és a visszaélés tilalma alapvető etikai elveit (BERA, 2018; EECERA, 2015), valamint a kényszer elkerülése, a tisztesség, a megbízhatóság, az objektivitás, az elfogulatlanság, az

hogyan a vizsgálat érdemi eredményei a gyermekcsoportokhoz is eljussanak

¹ A teljes darabot 2024. október 25-én mutatták be a Debreceni Vojtina Bábszínházban, amely a gyermekjogi kutatás eredményeinek „gyermeknyelven” történő közvetítését vállalta fel.

összeférhetőség, az átláthatóság, a kellő körültekintés, a felelősségvállalás etikai követelményeit (MTA, 2010). Bármilyen alapos az előkészület, a bizottságok előzetes jóváhagyása nem fed le minden etikai dilemmát, amely a kutatás közben előfordulhat (Øye és mtsai., 2016, 455. o.), hiszen amikor emberi lények részvételéről van szó, az etika kérdései kapcsolat- és helyzetfüggőek, „a kutatási folyamattal összhangban lévő szerves elemek”² (Palaiologou, 2014, 693. o.). Ez azt is jelenti, hogy amit az úrlapon leírtak alapján jóváhagy egy etikai bizottság, az nem biztos, hogy felkészíti a kutatót mindazokra az erkölcsi dilemmákra, amelyekkel a helyszínen találkozók (Øye és mtsai., 2016).

Ez a tanulmány ezért azokra a kérdésekre összpontosít – elsősorban a részvételhez való hozzájáruláshoz kapcsolódóan –, amelyeket a kérelem benyújtásakor nem lehetett még előre látni. Nutbrown (2010) felhívja a figyelmet arra, amit a tanulmányunkban mi is kihangsúlyozunk: a kutatás résztvevőinek védelmére való törekvés önmagában nem elegendő; a gondoskodás, érzékenység, folyamatos reflexió, illetve a résztvevők által rendelkezésünkre bocsátott adatokhoz való hűség kultúráját is kell érvényesíteni a kutatási projektek során. Ebből kiindulva a tanulmányunk azt tárgyalja, hogy a részvételhez való szülői hozzájárulások előzetes megszerzésén túl a gyermeki hozzájárulás vagy éppen annak megtagadása miként történik a kutatás folyamatában. A gyermeki igények szabad artikulálása és azok felnőtt általi figyelembevétele teret biztosít a gyermeki döntések számára, amelyek így

egyúttal váratlan kihívást is jelenthetnek a kutatóknak abban, hogy etikusan járjanak el egy-egy szituációban. A tanulmány jelentősége az etikai szimmetriára való törekvés fontosságának a megerősítésében rejlik (Salamon, 2015), amelyben a kisgyermeknek joga és lehetősége van a számára megfelelő módon kifejezni a kívánságait, mint ahogyan ezt az ENSZ gyermekjogi egyezménye 12. cikkelye is elvárja (ENSZ, 1989). A gyermek és kutató közötti viszonyok kontextusában a kutató felelősége az, hogy helyesen olvassa, értelmezze a helyzetet, majd megtegye a szükséges módosításokat a kutatási folyamatban.

2. A KUTATÁS HÁTTERE ÉS KONTEXTUSA

Az etikai kérdések vizsgálatát egy Magyarországon folytatott kvalitatív, etnográfiaorientált vizsgálatsorozathoz kapcsolódóan végeztük. A vizsgálatsorozat egy magyarországi és egy angliai egyetem kollaborációjából született, és benne 27 óvoda 115 pedagógusa és mintegy 350 gyermek vett részt. A kutatás fő célja a gyermekjogok érvényesülésének a vizsgálata volt a mindennapi óvodai gyakorlatban.

Az adatgyűjtést az óvodák pedagógusai végezték 2021-ben egy általuk javasolt multimodális eszköztár segítségével, amely Clark és Moss ún. mozaik-megközelítésének az alapelveire építve keretet biztosított a pedagógusok számára a gyermekek véleményének feltárásához (Clark, Carr és Moss, 2011; Clark, 2017). A pedagógusok videókat,

² A tanulmányban szereplő idézett szövegek fordítását Teszenyi Eleonóra végezte.

hangfelvételeket készítettek az óvodai tevékenységekről, gyermekmegfigyeléseket végeztek és ezekre reflektáltak, fényképeket, gyermekrajzokat értelmeztek. Az adatfelvétel azokat a pedagógusokat végezték, akik a gyermekekkel nap mint nap találkoztak, így a gyermekek azokkal a személyekkel oszthatták meg személyes gondolataikat, akiket ismertek, akikben megbíztak. Az így nyert adatok többfázisú tematikus, kvalitatív elemzése után a kutatócsoport együttműködött egy bábszínházzal az eredmények művészi megjelenítése céljából, akik verbatim megközelítéssel bábszínarabot készítettek az adatokból a kutatásban részt vevő gyermekek és családjuk részére. Ennek a művészi folyamatnak részeként látogattak el a művészek és a kutatók négy óvodai csoportba, ahol a gyermekek először találkoztak velük. A találkozás során a kutatók a gyermekek véleményét kérték azon történetekről, melyeket a művészek és kutatók közös munkájuk során a színpadra szántak. Ez egyben a kutatás egyik kulcs lépése is volt, amelyben a kutatók leellenőrizhették, hogy a kutatás korábbi, adatfelvételi fázisában nyert információk (amelyek elsősorban megfigyelésekből, gyermeki munkák elemzéséből, gyermekekkel folytatott beszélgetésekből származtak) értelmezése mennyire tekinthető megbízhatónak, helyesnek a gyermekek szemszögéből.

A gyermekeknek ekkor még idegen kutatók és művészek megjelenése olyan társas helyzetet teremtett, amely váratlan kutatás-etikai kérdéseket vetett fel. Egy „kép a képen” szituáció jött létre: a kutatás a gyermeki jogokra irányult, ugyanakkor maguk a kutatók is olyan helyzetbe kerültek,

melyben a gyermeki jogok kutatás-etikai aspektusait kellett megjeleníteniük a munkájuk során. A tanulmányunk ez utóbbi szempontokra fog koncentrálni, arra, hogy a kutatásban – amely történetesen a gyermeki jogok érvényesülését vizsgálta – részt vevő személyek miként hagyják kibontakozni a gyermekek részvételi jogát egy kutatási, illetve kutatáshoz kapcsolódó szituációban. Mindezek előtt a vonatkozó szakirodalom rövid áttekintése következik.

3. A KORAGYERMEKKORI KUTATÁSOK ETIKAI KÉRDÉSEI - SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A gyermekekkel folytatott vagy gyermekekre fókuszáló kutatások etikai kérdéseiről viszonylag kevés elemző munka jelent meg Magyarországon, de nemzetközi viszonylatban már gazdagabb szakirodalmi bázis áll rendelkezésünkre, így az áttekintésben elsősorban ezekre a szakmunkákra koncentráltunk. A kutatásunk fő céljának megfelelően a gyermeki hozzájárulás kérdéskörére összpontosítunk, valamint arra, hogy a gyermekek hogyan pozicionálódnak a kutatás folyamatában, és ennek megfelelően miként tudják a véleményüket a számukra megfelelő módon kifejezni – lásd az ENSZ gyermekjogi egyezményének 12. cikkelyében a gyermeki véleménynyilvánítás jogáról, a 13. cikkelyben pedig a gyermek által választott kifejezési mód szabadságáról megfogalmazott követelményeket (ENSZ, 1989).

A koragyermekkoriban a kutatások etikai szempontjairól széles körben úgy tartják, hogy azok jelentősége túlmutat a beleegyező

váratlan kutatás-etikai kérdéseket vetett fel

nyilatkozatok gépies kitöltésén, és ennek megfelelően „rugalmas és kontextuális” megközelítést igényelnek (Lyndon, 2023; Armijo és Willatt, 2022; Graham, Powell és Truscott, 2016; Kutrovácz, 2016). Ennek a megközelítésmódnak jelentős eleme a hatalmi viszonyok felismerése, különösen a gyermekek hozzájárulásának a megszerzésében. A beleegyezés során ugyanis előfordulhat a felnőtt tudatos vagy rejtett pressziója a gyermek irányában, illetve az is bonyolult kérdéskör, hogy a gyermek egyáltalán érti-e, hogy milyen folyamat részesévé fog válni. A gyermeki beleegyezés megszerzése a kutatás kezdetén természetesen nem jelenti azt sem, hogy a kutatás

előrehaladtával a gyermekek nem gondolhatják meg magukat, és nem léphetnek vissza a kutatástól. A hozzájárulás szabad megadásának, megtagadásának lehetősége egyben a vizsgálati személyek, gyermekek alanyi joga, amelyet biztosítani kell. Csépe (2021) a kutatásban részt vevők autonómiájaként fogalmazta meg ezt a követelményt: „[alapelv] a kutatásban részt vevők autonómiájának tiszteletben tartása, amelyet a szabad, tájékozott és folyamatos beleegyezés biztosít. Az autonómia érvényesítése magában foglalja azok védelmét is, akik ezt nem, vagy korlátozottan tudják gyakorolni. Ide tartoznak a kiskorúak, fiatalkorúak, a kognitív károsodással, mentális egészségi problémával, neurodegeneratív betegségekkel küzdők” (Csépe 2021, 221. o.).

Azzal is tisztában kell lennie a kutatóknak, hogy ha a részvétel nem kívánatos a kisgyermekeknek, akkor azt különböző módokon mutathatják ki, így néha nehéz felismerni (Huser, Dockett és Perry, 2022). Ezeknek a kérdéseknek, problémáknak a kezelése

a kutató magas szintű erkölcsi elkötelezettségét, empatikus és tudatos döntéseit igényli.

3.1. Hatalmi viszonyok

Az óvoda olyan környezet kialakítására törekszik, ahol pozitív kapcsolat alakul ki a gyermekekben mind a térrel, mind a tárgyi környezettel, mind az óvoda terében lévő személyekkel, ezáltal „odatartozónak” érezhetik magukat (Jobansson és Puroolia, 2021).

Az óvodai csoportok optimális esetben

olyan közösségekként működnek, amelyekben a gyermekek aktívak, tevékenyek, egyúttal azonban éberek mások viselkedésére is, még akkor is,

ha látszólag belemerülnek saját tevékenységeikbe. A csoportszobába belépő kutató ezért közvetlenül vagy közvetve, szándékosan vagy akaratlanul, de hatással van a környezetében lévő összes gyermekre (Gallagher és Gallagher, 2008), miközben a jelen lévő gyermekek, illetve az általuk kialakított gyermeki milliő is hat a kutatóra. Éppen ezért minden gyermek, függetlenül attól, hogy van-e szülői beleegyezése vagy sem, bizonyos mértékig résztvevője az óvodában folyó kutatásnak. Akár kaptak tájékoztatást a kutatásról, akár nem, ez a helyzet óhatatlanul fennáll (Richardson, 2019). A felnőtt kutatók és a gyermekek közötti nyílt és látens kapcsolatrendszer létrehoz és működtet egy hatalmi viszonyrendszert, amely megnyilvánul a részvételhez való hozzájárulásban, illetve a kutatásban való későbbi folyamatos részvételben is (Huser és mtsai, 2022).

A kutatás dominánsan egy felnőtt konstrukció, és a gyermekek inkább érzik, mint értik, hogy a kutatásban való részvétel mit jelent a számukra. A gyermekek

létrehoz és működtet egy hatalmi viszonyrendszert

gyakran olyan viselkedést, érzelmi reakciókat mutatnak, vagy olyan társas interakciókat kezdeményeznek, amelyek a kutató elvárásain vagy a tervezett kutatás paraméterein kívül esnek (Salamon, 2015; Chesworth, 2018). Ezért fontos, hogy a kutató reflexivitást gyakoroljon a kutatás teljes időtartalmában, minden szakaszában, illetve tisztában legyen az autentikus kutató és a kutatásban részt vevő személyek (gyermek) közötti kapcsolatok értékével, és annak fenntartásának kihívásaival (Graham, Powell és Truscott, 2016; Musgrave, 2019). Egy etikus kutató megkísérli biztosítani az „etikai szimmetriát”, amelyben a felnőtt és gyermek szabadon együttműködhet, és ahol a gyermek éppen-séggel fel is bonthatja ezt az együttműködést (Salamon, 2015).

3.2. Beleegyezés a részvételbe – de kinek a joga ez?

Az előzetes információn alapuló beleegyezés megszerzése rugalmas és kontextus alapú megközelítést igényel a kutatóktól. Mivel a kisgyermek a kutatás kiszolgáltatott résztvevőinek számítanak, elengedhetetlen a szülői beleegyezés megszerzése (Kutrovátz, 2016). Ennek az eljárási követelményei azonban akaratlanul is gátat szabhatnak a gyermek részvételének.

Miután a szülők a gyermek „kapuőreinek” is tekinthetők (Balen és mtsai., 2006, 29. o.), a beleegyezésük feltétlenül szükséges a kutatásokat felügyelő etikai bizottságok irányában is, amelyek alapján ezek a kutatásokra engedélyt adnak. A szülői engedély megszerzésének eljárási követelményei ugyanakkor megnehezíthetik vagy meg is akadályozhatják a

gyermek részvételét. Nutbrown (2010) azonban vitatja azt a megközelítésmódot, hogy a szülők feladata mindössze ennyiben merülne ki. Úgy véli, hogy a szülők feladata az is, hogy tágabb értelemben is megvédjék a gyermekeiket a lehetséges károktól, és nem olyan kapuőröknek tekintendők, akik egyszerűen csak lehetővé teszik mások számára, hogy azok saját belátásuk szerint be- és kilépjenek a gyermek életébe/életéből. Mindemellát a felelősségük nem is kizárólagos, a döntésekben, a kutatási helyzetekben mások felelőssége is egyértelműen jelen van. Richardson (2019) szintén amellell áll ki, hogy a szülők beleegyezése önmagában nem elegendő a gyermek részvételének biztosításához. A gyermek számára is fontos, hogy tudják, miben vesznek részt, mivel jár a részvételük, és az is, hogy ezt megbeszélhessék másokkal, a részvételük paramétereit vagy hogyanját megtárgyalják a kutatókkal.

A szülői engedélyek önmagukban az ENSZ gyermekjogi egyezménye (ENSZ, 1989) cikkelyei alapján sem elégségesek (Richardson, 2019). A 12. cikkely kimondja, hogy a gyermeknek joga van vélemény nyilvánítani az őt érintő ügyekben. Az e tör-

vényhelyen kifejtett gyermekjog kutatásban való megvalósulásának paradoxona az, hogy a gyermek részvételét a szülő engedélyezi (vagy nem),

mások felelőssége is egyértelműen jelen van

tehát a gyermek a véleményét csak akkor fejezheti ki, amikor a szülő erre engedélyt adott. A gyermeknek azonban tisztában kell lenniük azzal, hogy választási lehetőségük van a részvételt illetően. Fontos, hogy ne érezzék magukat nyomás alatt, akár engedik a felnőttek a részvételüket, akár nem. A gyermek különösen problémásnak

találhatják az ellenvéleményük kifejezését egy intézményi környezetben, ahol a felnőttek hatalma megszilárdult (*Schulte*, 2019, *Millei*, 2017).

Azt a problémakört, hogy a gyermek maga tárgyaljon a felnőttel a kutatásban való részvételét illetően, említik ugyan a szakmunkák (lásd például *Urbina-Garcia* és *mtsai*, 2022; *Mercieca*, *Mercieca* és *Mercieca*, 2022; *Richardson*, 2019;

Hammersley, 2015), ám ritkán elemzik kellő mélységben. Feltételezhetően azért, mert ez egy rendkívül nehezen feloldható etikai dilemmát rejt magá-

ban. Azt jellemzően könnyen elfogadjuk, hogy ha a szülő engedélyezi a részvételt, de a gyermek nem szeretné azt, akkor a kutatás az ő esetében nem folytatható. Mi van azonban akkor, amikor a szülő nem engedélyezi a részvételt, ám a gyermek szeretné azt? A szülőről feltételezzük azt, hogy nagyobb rálátása van a gyermek életére és a világ működésére, ezért az ő szava dönt. A gyermek nem írhatja felül a szülői döntést (*Hanafin*, *Brooks*, *Roche* és *Meaney*, 2014). Ebben az esetben azonban sérül és részben illuzórikussá válik a gyermeknek a véleménynyilvánítási joga.

A gyermekek kifejezett véleménynyilvánítási jogának követése egyértelműen elvárható a már idézett nemzetközi egyezményt (ENSZ, 1989) aláíró országok kutatóitól is (*Lundy*, 2007; *Lundy*, 2018). Módot kell találni arra, hogy a kutató a gyermekeknek lehetőséget adjon elzárkózni a kutatástól, vagy éppen biztosítani a részvételüket, illetve biztosítani kell azt is, hogy a gyermek a részvételének feltételeit egyenrangú félként megbeszélhesse a kutatóval. Annak ellenére, hogy erről nem sok szakirodalom található,

pusztán az ENSZ hazánkban is ratifikált gyermekjogi egyezménye tükrében is elengedhetetlen, hogy a kutatók figyelembe vegyék ezt az elvárást a kutatás tervezésekor.

A gyermek által megadott részvételi bejegyzés azonban ugyanúgy visszavonható, mint felnőttek esetében. *Mercieca* és munkatársai (2022) hangsúlyozzák, hogy a kutatóknak el kell fogadniuk ezt a kiszámíthatatlanságot, illetve azt, hogy minden felmerülő gyermeki kérdést egyenrangú félként kell megtárgyalni, megválaszolni a kutatási folyamatban (*Mercieca* és *mtsai*, 2022).

Fontos az is, hogy az etikai megfontolások a kutatás teljes időtartama alatt tükröződjenek a kutató cselekedeteiben, ne csak a kutatás megkezdése előtt, amikor az etikai bizottság hozzájárulását kérik a kutatás elindításához (*Harcourt* és *Sargeant*, 2011). Javasolt, hogy az „etikai éberséget” (*Warin*, 2011, 810. o.) az egész kutatási folyamat során fenntartsák az érintett felnőttek.

3.3. A kutató erkölcsi elkötelezettsége

Az etikai éberség megtartásához szükség van erkölcsi elkötelezettségre, amit egy „erényes”, etikailag korrekt módon eljáró kutató a kutatás során folyamatosan be is tart. Ezt a kutatót a következő négy vonás jellemzi (*Rest*, 1982):

1. Etikai érzékenység (képes felismerni és azonosítani az etikai döntéseket igénylő helyzeteket);
2. Etikai érvelés (képes etikailag több oldalról is megvizsgálni egy-egy szituációt);

Mi van akkor, amikor a szülő nem engedélyezi a részvételt, ám a gyermek szeretné azt?

3. Etikai motiváció (akar etikusan cselekedni);
4. Etikus végrehajtás (képes az etikus döntéseit a gyakorlatban megvalósítani).

Az etikai ráhangolódást elősegíti továbbá a külső befolyásoló tényezők ismerete, a kapcsolatok dinamikájának megértése, a kutatás során használt eszközök, anyagok és terek befolyásának előzetes mérlegelése, valamint a kutatásban részt vevő, illetve azzal kapcsolatba kerülő személyekkel való előzetes és folyamatos kommunikáció (Hendry és mtsai., 2024).

Az ENSZ gyermekjogi egyezményének (ENSZ, 1989) politikai és jogszabályi keretekbe történő átvétele az egyes tagállamok számára azzal jár, hogy a gyermekeknek beleszólást kell kapniuk az őket érintő döntésekbe, beleértve a rájuk irányuló – például gyermekvédelmi – szolgáltatások felől érkező cselekvéseket is (Brady és Graham, 2018). Ez az elvárás „a kutatókra teszi annak a felelőségét, hogy a gyermekeket segítsék a kutatás lényegi kérdései iránti érdeklődésük kifejezésében és azok megvitatásában” (Lundy és McEvoy, 2012, 131. o.). Ehhez az elváráshoz az előbbiekben leírt etikai éberség megtartása elkerülhetetlen. Tehát nem elég ismerni és mechanikusan betartani az egyetemi vagy akadémiai etikai szabályokat és kódexeket, hanem szükség van empátiás érzékenységre és ráhangolódásra is (Lipari, 2014). Ellenkező esetben az írásba foglalt szabályok betartása ellenére is nehézzé bizonyulhat a kutató számára, hogy etikusan járjon el a kutatási folyamat során.

a gyermekeknek
beleszólást kell kapniuk

A továbbiakban két olyan esetet mutatunk be az empirikus kutatásunkból, amelyben a fenti elvek megsértése, majd a kutatók reflektív korrekciója jól tetten érhető. Míg az esetek természetesen elemezhetők egyéb diszciplínák (pedagógia, pszichológia, döntéelmélet, kutatásmódszertan stb.) nézőpontjából is, de a tanulmányunk célkitűzéseihez igazodva mi az etikai megközelítésmódra koncentrálnunk, különös tekintettel annak az ENSZ gyermekjogi egyezményében (ENSZ, 1989) kodifikált szempontjaira. Mivel a vizsgált szituációk kutatási folyamathoz kapcsolódnak, a részt vevő felnőtteknek a Rest által megfogalmazott kutatói erények (1982) kontextusában kellett döntéseket hozniuk, ezért a bemutatott esetek nemcsak pszichológiai, de egyértelműen etikai, kutatásetikai dimenziókban is mozogtak.

4. A GYERMEKI BELEEGYZÉS HELYBEN TÖRTÉNŐ (SPONTÁN) MEGTÁRGYALÁSA ÉS ÚJRATÁRGYALÁSA

Ahogy korábban is említettük, a kutatás során az eredmények visszacsatolása a gyermekekhez kulcseleme volt az adatelemzés és a disszemináció közötti fázisnak. Ez a visszacsatolás az óvodai csoportokban történt azután, hogy a szülők engedélyt megkaptak a gyermekük kutatásban való részvételéhez. Ahogy fent már utaltunk rá, a gyermeki reflexiók alapját a kutatási eredmények nyomán írt dramatisztikus bábjáték adta. A művészek és kutatók ellátogattak az óvodákba, hogy megkérdezzék a gyermekeket a bemutatásra készített történetről.

A személyes megjelenés a kutatási helyszíneken a legtöbb empirikus kutatás tipikus eleme, így az elemzésre kerülő két eset praktikus tanulságokkal szolgálhat más kisgyermekkel foglalkozó kutatók számára is. Szintén a praktikumot erősíti, hogy maguk a bemutatásra kerülő szituációk is alapvetően kutatásfüggetlenek, hasonló helyzetekbe más kutatási témák kapcsán is kerülhetnek a kisgyermeket vizsgáló szakemberek vagy az eredményeket disszemináló felnőttek. Fontos, hogy a szituációkban nincs semmilyen extrém viselkedés, a bemutatásra kerülő helyzetek, habár egy kutatáshoz kapcsolódnak, mégis hétköznapiak tűnnek, olyan eseménysoroknak, amelyek bármikor, bárkivel megtörténhetnek az óvodai nevelés szinterein, ugyanakkor mégis komoly etikai vonatkozásokkal bírnak.

Szempont volt még a két eset kiválasztásánál, hogy a jelenlévő felnőtt személyek is rögtön érzékelték a helyzetek etikai vonatkozásait, így adekvát módon tudtak reagálni a felmerülő kihívásokra, képesek voltak a gyermeki beleegyezés újratárgyalására. Ennek köszönhetően jó példát tudtak adni arra, amikor a kutató, kutatásban szerepet vállaló személy (még általánosabb értelemben: felnőtt) kellő etikai érzékenységgel érvényesíti a gyermekek részvételi jogát egy óvodai szituációban.

4.1. Az első eset: Engedélykérés és engedélyadás gyermek-felnőtt viszonylatban

Az esetértelmezés a kutatásetikai kérdések tárgykörében jól használható módszer (Biczó, 2022), így mi is erre építünk.

Az első eset, ahol megjelentek a korábban vázolt etikai dilemmák, a következő volt:

Az óvodai csoportba kutatásban résztvevő szakemberek érkeztek; négy művész, két kutató, illetve egy őket segítő technikus. Érkezéskor az egyik helyi óvodapedagógus vendégként mutatta be őket a jelenlévő gyermekeknek („Megérkeztek a vendégeink, gyertek, üljetek le.”). A vendégként érkező művészek, kutatók, illetve a helyi pedagógusok és a gyermekek a csoportszobában körben ültek le a szőnyegen. A kutatók arról beszéltek a gyermekeknek, hogy miért vannak ott, és mi fog történni a történet bemutatása, majd annak megbeszélése során, illetve arra voltak kíváncsiak, hogy ez a folyamat megfelel-e a gyermekeknek. Ezután a forgatókönyvet a kezében tartva, az egyik művész (Tími – a nevek fiktívek) kezdett el beszélni, amikor az egyik gyermek (Csenge) felállt, és odalépett ehhez a művészhez:

Csenge: Megismerkedek a többivel, akit idehoztál.

Tími: Csenge, olyan jót mondtál. Ha leülsz, akkor én bemutatok neked mindenkit.

Csenge (*nem ül le*): Oké, csak neked még nem tudom, mi a neved.

Tími: Most szeretném neked is elmondani. *Odanyújtja a kezét a gyermeknek egy kézfogásra.* Csenge, én Tími vagyok.

Csenge: Csókolom. *Megrázza Tími kezét.*

Timi továbbra is rázza a kislány kezét: Szia, drága. Annyira szeretem, hogy ilyen vagy. *Némi hallgatás után:* Megengeded akkor, hogy bemutassam az én játszótársaimat?

Csenge bólogat.

Timi: Ott ül a széken Judit.

Judit: Szervusztok.

Gyerekek: Csókolom.

Timi: Itt, mögötted ül Kata.

Kata: Sziasztok.

Csenge közbevág: Szóval ő meg Mariann?

Timi: Igen, övele már találkozta... Áh! Jól van. Ott ül Dóri néni és Tibi bácsi, az ajtónál, a kamera mögött pedig a technikus bácsi, Norbi bácsi.

Ezután Csenge leül, de Timi észreveszi, hogy Csenge elkezd sírdogálni, és megkérdezi: Csenge, mi történt?

Csenge sírva mondja: Hát én mondtam, hogy én még csak Böbe nénivel találkoztam (*Csenge itt felsorolja azokat a pedagógusokat, akik az óvodájából jelen vannak a beszélgetésen; mindegyik pedagógusra vagy ránéz vagy rámutat, ahogy említi őket*), csak Piri nénivel, őt már ismerem, Zsuzsi nénivel meg Icus nénivel találkoztam. Csak...

Timi: És akkor mi most idegenek vagyunk...

Csenge közbevág: Mert soha nem láttalak titeket. Soha az életemben.

Timi: Nekem annyira nagy öröm azért, hogy most látlak téged.

Csenge: Nekem is, csak még nem láttalak soha.

Timi: És mit csináljunk, hogy ez úgy tűnjön neked, hogy ez egy jó dolog. Mít szeretnél?

Csenge: Amit akartok.

Ezután egy kislány arról kezd beszélni, hogy az édesanyja azt mondta neki, idegenekkel ne álljon szóba. Csak akkor, ha egy ismerős felnőtt is ott van.

Timi: Csenge, akkor lehet, hogy mi ismerős felnőttek vagyunk. Ismerjük az óvónéniket.

Csenge közbevág: Jó, de én láttalak titeket a mesében, reklámokban, de élőben soha.

Timi: Jaj, de jó, akkor most itt vagyunk élőben, és akkor megajándékozunk benneteket egy történettel.

Csenge: Jó. De majd a kamera forgatja?

Timi: Szerintem igen. (*A technikus bólint.*)

Kutató: Az neked jó, Csenge?

Csenge: Igen. *Aztán együtt mondja a művésszel,* „...hogy a kamera forgassa”.

Amint látjuk, ebben az első példában a felnőttek nem mutatkoztak be a gyermekeknek. Emögött különböző okok húzóhadtak meg, ugyanakkor kutatásaitikai tartalommal is bír. A fenti eset a gyermek és a felnőtt közötti tárgyalást mutatja be az önkéntes beleegyezés tájékoztatáson alapuló megvalósulásának aspektusából (*Urbina-Garcia és mtsai, 2022, Mercieca, Mercieca és Mercieca, 2022*). A gyermekekkel való találkozás az etikai elveknek megfelelően, valamint az etikai érzékenység és motiváció (*Rest, 1982*) jegyében indult: a helyszínen a gyermekek kollektív beleegyezésével kezdték a beszélgetést a kutatók, amelybe bevonták a pedagógusokat, akikben a gyermekek megbíztak, illetve megkérdezték a gyermekeket is a részvételről. A pedagógusok képviselték a beleegyezés megtárgyalása során a gyermekek érdekeit, ami azt feltételezi, hogy a felnőttek és a gyermekek között megvan a hatalmi egyensúly; a pedagógusok ismerik és képviselik a gyermekek szempontjait (*Lundy, 2007; Salamon, 2015*).

Jelen esetben azonban ez nem elégtett ki minden szempontot, így a fenti szituáció nagyon gyorsan az egyik gyermek saját beleegyezésének megtárgyalásává alakult, aminek a többi gyermek is szemtanúja volt. Ennek a gyermeknek fontos volt, hogy tájékozott legyen, ezért kérdezett. A kollektív beleegyezés, amelynek mind a pedagógusok, mind a gyermekek részesei voltak (*Gibson, Stasiulis, Gutfreund, McDonald és Dade, 2011*), számára nem volt elégséges. Ennek a háttérben az állhatott, hogy nem vonták be kellőképpen ebbe a folyamatba (pl. túl elvont volt számára a megegyezés lényege), a tájékoztatás nem a gyermek

nyelvén történt, vagy csak később tudatosultak benne az egyéb igényei. Ezért szükségessé vált számára a részvétel újratárgyalása. Ez a kutatót arra készítette, hogy etikailag a gyermek oldaláról is megvizsgálja a beleegyezés kérdését (*Rest, 1982*), amely a felnőtt részéről etikai érzékenységet és nyitottságot igényelt, majd a gyermek által támasztott feltétel elfogadásához vezetett (*Mercieca és mtsai, 2022*).

Ahogy ezt az etikai szimmetria (*Salamon, 2015*) szüksége is megköveteli, ebben a példában egyensúlyt látunk Csenge (a gyermek) és Timi (a művész) között abban, ahogyan megtárgyalják a részvételhez való hozzájárulás feltételeit – nemcsak az előzetes, hanem a folyamatos kommunikáció fenntartása révén is (*Hendry és mtsai., 2024*).

Az adatgyűjtés szinte mindig a gyermekek személyes (intim) terének bizonyos mértékig történő megsértésével jár (*Stake, 1995*), ezért a teljes körű tájékoztatáson alapuló és önkéntes hozzájárulás megszerzése kulcsfontosságú. Bár a kutatók előzetesen a szülők és a pedagógusok beleegyezését kérték és szerezték is meg, ez jól láthatóan nem volt elégtendő a gyermeki jogok szempontjából (*UNICEF Evaluation Office, 2015*).

Ez az eset előrevivő tanulságnak bizonyult számunkra is, amely egyértelműen kihangsúlyozta az empatikus kapcsolatok jelentőségét, és annak az igényét a kutatók részéről, hogy ne csak az előre megfogalmazott etikai elvárásoknak megfelelő döntések meghozásában legyenek motiváltak, hanem spontán szükségessé váló döntések gyakorlati végrehajtásában is, végig a kutatás során (*Rest, 1982*). Csenge aggodalmai és kérdései arra is rávilágítottak, hogy a felnőttek

ez jól láthatóan nem volt
elégendő a gyermeki jogok
szempontjából

szigorú, előzetes egyeztetésen alapuló szabálykövető viselkedése idegen a gyermekek számára. Nem meglepő, hogy bizonytalanná válnak ezekben a felnőtt által teremtett helyzetekben. A gyermekek és felnőttek közötti nyílt vagy látens hatalmi viszonyok miatt (*Musgrave, 2019*), amelyek elrejtetik a gyermekek valós igényeit, kulcsfontosságú a kutatók érzékenysége a gyermekek szükségleteire, kívánságaira, azok verbális és nonverbális kifejezéseire (*Rest, 1982*). Így a következő óvodában már egyenként léptünk be a csoportokba egy, a gyermekek bizalmát élvező felnőttel, aki bemutatott minket a gyermekeknek.

4.2. Második eset: a részvétel megtagadásának joga és gyakorlata

Egyes esetekben a gyermekek cselekedeteikkel, gesztusaikkal nyilvánítják ki, hogy mikor nem kívánnak részt venni a kutatásban, így a gyermeki kifejezőmódra való ráhangolódás, valamint annak felismerése, melyik gyermek akar részt venni a kutatásban, és melyik nem, kifejezetten komplex kihívást jelenthet a kutatók számára.

A következő példánkban – az első példánkkal ellentétben itt nem idézünk párbeszédet – az történt, hogy amikor a kutatók és művészek megjelentek a csoportszobában, látványosan megoszlott a gyermekek reakciója az irányukban. Voltak gyermekek, akik érdeklődve vették körül a felnőtteket, de volt két gyermek (egy kisfiú és egy kislány), akik a kanapén játszottak, és ahogy az ismeretlen felnőttek megjelentek, hátat fordítottak nekik, majd a fal felé fordulva, sutogva folytatták a játékukat egy babával.

A felnőttek elkezdtek az érdeklődő gyermekekkel arról beszélgetni, hogy mi fog történni, és azt is közölték, szeretnék hallani a véleményüket a bemutatásra kerülő történetről, amit hoztak. Az egyik művész odaült a gyermekek mellé a kanapéra, és elkezdte simogatni a kislány hátát (a magyarországi óvodákban megszokott a testi érintés a felnőtt-gyermek kapcsolódás erősítése céljából),

nonverbális módon fejezték ki, hogy nem szeretnének részt venni

mintegy meghívásként, hogy csatlakozzanak a többi gyermekhez. Ekkor a gyermekek odébb csúsztak a kanapén és a hátukat fordították a művész felé, megszakítva vele a kapcsolatot. A művész barátságosan, büntudatkeltés nélkül vette ezt tudomásul.

Ezután félig elfordult a két gyermektől, a többi gyermek felé fordulva megnövelte azt az intim szférát, amelyet a kisfiú és a kislány magáénak tudhatott, és hagyta őket, hogy folytassák a játékukat. Ezzel a „félfordulással” nem hagyta teljesen magára a két gyermeket, rést hagyott ahhoz, hogy észrevegye, ha a két gyermek érdeklődése megváltozik, és csatlakozni szeretnének a társaikhoz.

A fenti szituációban a gyermekek nyíltan és magabiztosan, de nonverbális módon fejezték ki, hogy nem szeretnének részt venni abban, ami a csoportban történik. A gyermekek megtalálták a módját annak, hogy visszautasítsák a felkínált közös tevékenységet egy olyan szituációban, amelyben kisebb hatalommal bírtak, mint a jelenlévő felnőttek (*Huser és mtsai., 2022*). A gyermekek kívánságát a felnőtt etikai érzékenysége birtokában érzékelte (*Rest, 1982*), és a kutatásban részt vevő felnőttek és gyermekek közötti kapcsolat fontosságának tudatában ennek fenntartására törekedett (*Graham, Powell és Truscott, 2016*). A ráhangolódás

zsigeri minősége, egyfajta empatikus érzékenység (Lipari, 2014) elengedhetetlen volt ahhoz, hogy a művész felmérje a szituációt, és abban a pillanatban, etikailag elfogadható módon, „etikai éberségének” (Warin, 2011, 810. o.) birtokában reagáljon a gyermekek jelzéseire (Rest, 1982).

Jelen esetben a gyermekek testbeszédét visszautasításként is lehetett értelmezni, de számos olyan helyzettel is találkozhatunk, ahol a gyermek nem tudja vagy nem akarja ilyen nyíltan kifejezni a szándékát. Ezekben a szituációkban különösen

ébernek kell lennie a kutatóknak vagy a jelenlévő felnőtteknek, hogy elősegítsék a gyermekek igényeinek artikulálását. A gyermekekre való ráhangolódás lehetővé teszi számunkra, hogy a beleegyezést folyamatként kezeljük, nem pedig végleges formát öltött „termékként” (Eaton, 2020, 851. o.), hiszen az „egymásra figyelés, nem pedig a nyílt interakció a ráhangolódás leglényegesebb összetevője” (Lipari, 2014, 207. o.). A ráhangolódás hiánya könnyen teret adhat az etikailag megkérdőjelezhető kontrollnak és hatalomnak.

A koragyermekkorai kutatásokban az előíró, „abszolutista” etikai értelmezések mellett, amelyek deklarált elvekre, normákra, „kódexekre” építenek, különösen nagy szükség van a rugalmas, szituatív értelmezésre is: „a szituatív kutatásetikai látásmód [...] azt hangsúlyozza, hogy mivel minden kutatási szituáció lényege, hogy alapvetően különbözik minden más kutatási helyzettől – az érintett szereplők, közösségek, a kutató, a helyszín és minden fizikai és kulturális meghatározottság differenciája következtében –, ezért egy szituáció etikai feltételrendszerét csak önmagában lehet mérlegelni és értelmezni.” (Biczó, 2022, 87. o.).

A bemutatott esetben a gyermeki szándék valószínűleg az volt, hogy a kutató félreérthetetlenül megglássa a gyermekek kívánságát. Azonban nehezebb helyzetben van a kutató, amikor nem ismeri sem a résztvevőket, sem a helyi kulturális jellemzőket, magatartási kódexeket és szokásokat. Ebben az esetben alighanem elkerülhetetlen, hogy a lokális viszonyokat, a gyermekeket jól ismerő személyeket is bevonjon az adatfelvétel folyamatába. A működésben lévő helyi szokásrendszerek pontos és türelmes át-

kintése szükséges ahhoz, hogy a gyermekek jogai megvalósuljanak a kutatás folyamatában.

Gyakran előfordul,

hogy a helyi szokásrendszerek maguk nem vagy csak részben veszik figyelembe a gyermeki véleményeket és kívánságokat azokban az ügyekben, amelyek a gyermekekről szólnak, amelyekben ők maguk érdekeltek. Ezekben az esetekben perspektívaváltásra van szükség a pedagógusok részéről, hogy a gyermekeket háttérbe szorító és az életüket irányító hatalmi rendszereket, előírásokat és személyes hozzáállásokat (Millei, 2017) tudatosan

megváltoztassák. Ez a feladat már természetesen túlmutat a kutatói kompetenciákon, de megfelelő mintanyújtással akár facilitálhatják is ezeket a folyamatokat a kutatók, ami rámutat a társadalmi felelősségükre.

nagy szükség van a rugalmas, szituatív értelmezésre is

5. KONKLÚZIÓK

A kutatásetika koragyermekkorai vetületeinek vizsgálata, a gyermeki jogok megjelenítése a kutatásetikai kódexekben egyelőre kevésbé vizsgált, számos részletében kidőzlatlan kérdéskörök. A gyermeki jogok

tisztelete gyakran esetleges, jelenleg leginkább az adott kutató bizonytalan mélységű és eredetű elemekből építkező gyermekképtől függ. Tényleg hisz-e a kutató abban, hogy a gyermeknek joga van kifejezni a véleményét az őt érintő eseményekkel kapcsolatban, vagy átnézve a fejük fölött a felnőttek szavát fogadja el? Tényleg úgy gondolja-e a kutató, hogy a gyermek etikailag egyrangú, döntésképes partner a kutatásokban, vagy sem? A tanulmányban tárgyalt két példa jól mutatja, hogy a gyermekek képesek döntést hozni, ki tudják fejezni, hogy mely szituációban szeretnének benne maradni, és melyekből kilépni.

A gyermekekre odafigyelő, empátikus ráhangolódás nélkülözhetetlen a kutatók számára, de ez nem érhető el automatikusan. Nem lehet félretenni az etikai érzékenységet azután, hogy megkaptuk az engedélyt a kutatásra az etikai bizottságtól. Az etikai korrektség, valamint annak négy jellemzője (Rest, 1982) folyamatosan kell hogy jellemezze a kutatókat a kutatás minden fázisában. Tudomásul kell venni, hogy: „Az emberekkel végzett vizsgálatoknak mindig van egy olyan dimenziója, amely az etikus kutatás elvárásain, szabályokban és jogszabályokban rögzített keretein túlmutat.” (Csépe, 2021, 225. o.)

Itt fontos megjegyezni, hogy ezen tanulmányban leírtaknak vannak korlátai. Először is az, hogy miközben a „kutatás” egy felnőtt konstrukció, a gyermekvilág, amelyet megérteni kíván, nehezen képezhető le felnőtt logikával. Egy gyermekre fókuszáló kutatásban is a felnőtt és a gyermek viszonya mutatkozik meg. Azonban a hatalmi viszonyokból adódóan ez a felnőtt-gyermek

kapcsolat aszimmetrikus, már csak azért is, mert magát a kutatási szituációt is a felnőtt kutató teremti meg a gyermekek számára. Mindemelllett a kutatási helyzetek értelmezése is problematikus lehet, különösen akkor, amikor maga a kutatási helyzet (jelen esetben az etikai helyzet) a kutatás tárgya. A gyermek világát akkor tudjuk megérteni, ha a gyermek értelmezéseit helyesen tudjuk percipiálni, felismerni. Például a fent bemutatott második szituáció során a felnőtt kutatók feltételezése volt, hogy amikor a két gyermek elfordult a művésztől, az azt jelentette, hogy nem kívánnak részt venni a kutatásban. Nem lehetünk azonban biztosak

gyermekvilág, amelyet megérteni kíván, nehezen képezhető le felnőtt logikával

abban, hogy ez a felnőtt értelmezés helytálló volt. Episztemológiai szempontból nézve ez az értelmezési nehézség annak köszönhető, hogy gyakran áthidalhatatlan hézag van a következő három nézőpont között: (i) ahogyan a gyermek megél egy eseményt, (ii) ahogyan azt a megfigyelő tapasztalja, (iii) és ahogyan azt értelmezi és elmondja másoknak (Bruner, 1984).

A társadalomtudományi kutatások egyik paradoxona az, hogy annak ellenére, hogy a mindennapi életünk ellentmondásokkal és bizonytalanságokkal van tele, kutatóként ezek kiküszöbölésére törekszünk. Ezek a bizonytalanságok és a kiküszöbölésükre tett kísérleteink az etikai kérdésekben is megjelennek. A szituációspecifikus etikai dilemmák negligálása, minimalizálása vagy manipulálása nemcsak etikailag elfogadhatatlan, hanem hatással lehet a kutatási folyamatok és eredmények egészére is. Ennek tudatában a kutatókat arra ösztönözzük, hogy vegyék észre, és nyíltabban vitassák meg kutatásaik kiszámíthatatlan és váratlan etikai

dilemmáit, és bátorítjuk őket arra is, hogy e bizonytalanságokat ne partikuláris, ritka jelenségekként kezeljék, hanem nézzenek szembe ezek valós súlyával és jelenlétével. A kutatások kisebb-nagyobb kudarcait nem eltakarni kell, hanem reflektív módon felszínre hozni, mert ezek mindig

tanítanak bennünket valamire. Az etikai kihívásokat bemutató eseteknek a megosztása reményt ad arra, hogy tanuljunk egymástól, hogy etikusan végezzünk kutatást, különösen, amikor kisgyermekről és a jogaikról van szó.

IRODALOM

- Armijo, M. és Willatt, C. (2022): Ethics committees and shaping of children's participation in qualitative educational research in Chile. *Children & Society*. **38**. 1. sz., 1–15.
- Balen, R., E. Blythe, H. Calabretto, C. Fraser, C. Horrocks és Manby, M. (2006): Involving children in health and social research: „human becomings” or „active beings”? *Childhood*. **13**. 1. sz., 29–48.
- Biczó G. (2022): Kutatás-etika a kortárs antropológiában. *Különleges Bánásmód*. **8**. 3. sz., 77–88. DOI: 10.18458/KB.2022.3.77
- Brady, L. és Graham, B. (2018): *Social research with children and young people: A practical guide*. Policy Press, Bristol.
- British Educational Research Association (2018): Ethical guidelines for educational research (4th ed.) Letöltés: <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> (2024. 12. 10.).
- Bruner, J. (1984): *In search of mind*. Harper and Row Publishing Co., New York.
- Chesworth, L. (2018): Embracing uncertainty in research with young children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. **31**. 9. sz., 851–862.
- Clark, A., Carr, M. és Moss, P. (2011): Listening to young children: The Mosaic approach. National Children's Bureau, London.
- Clark, A. (2017): Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach. Routledge, London.
- Csépe V. (2021): Túl az etikán – a humán kutatások kockázatérékenysége és pszichológiai aspektusai. *Scientia et Securitas*. **2**. 2. sz., 220–226.
- Csikós Cs. (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Eaton, S. E. (2020): Ethical Considerations for Research Conducted with Human Participants in Languages Other than English. *British Educational Research Journal*. **46**. 4. sz., 848–858. DOI: 10.1002/berj.3623
- EECERA (2015): Ethical code for early childhood researchers. Letöltés: <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf> (2024. 12. 10.).
- ENSZ (1989): Convention on the Rights of the Child. – Hivatalos magyar fordítása: 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv> (2024. 02. 15.).
- Gallagher, L. és Gallagher, M. (2008): Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking Through 'Participatory Methods'. *Childhood*. **15**. 4. sz., 499–516.
- Graham, A., Powell, M.A. és Truscott, J. (2016): Exploring the nexus between participatory methods and ethics in early childhood research. *Australasian Journal of Early Childhood*. **41**. 1. sz., 82–89.
- Gibson, B. E., Stasiulis, E., Gutfreund, S., McDonald, M. és Dade, L. (2011): Assessment of children's capacity to consent for research: A descriptive qualitative study of researchers' practices. *Journal of Medical Ethics*. **37**. 8. sz., 504–509.

- Hammersley, M. (2015): Research ethics and the concept of children's rights. *Children & Society*. **29**. 6. sz., 569–582.
- Hanafin, S., Brooks, A. M., Roche, G. és Meaney, B. (2014): Methodological and ethical issues arising in carrying out research with children and young people. In: Tourangeau, R., Edwards, B., Johnson, T. P., Wolter, K. M. és Bates, N. (szerk.): *Hard-to-Survey Populations*. University Press, Cambridge. 316–346. DOI: 10.1017/CBO9781139381635.019
- Harcourt, D. és Sargeant, J. (2011): The Challenges of Conducting Ethical Research with Children. *Education Inquiry*. **2**. 3. sz., 421–436.
- Hendry, H., Teszenyi, E., Rodriguez-Leon, L., Maynes, M-L., Dorrian, J. és Edwards, T. (2024): Tensions, assumptions and situated ethics: attuning to the unpredictability of ethics in early childhood research participation. *European Early Childhood Education Research Journal*. 1–14. DOI: 10.1080/1350293X.2024.2387570
- Huser, C., Dockett, S. és Perry, B. (2022): Young children's assent and dissent in research. *European Early Childhood Education Research Journal*. **30**. 1. sz., 49–62.
- Kutrovácz K. (2016): Kvalitatív interjúzás kamaszokkal: Módszertani és etikai kihívások a gyerekek kutatásában. *Prosperitas*. **3**. 2. sz., 88–110.
- Johansson, E. és Puroila, A. M. (2021): Research perspectives on the politics of belonging in early years education. *International Journal of Early Childhood*. **53**. 1.sz., 1–8. DOI: 10.1007/s13158-021- 00288-6
- Lipari, L. (2014): On interlistening and the idea of dialogue. *Theory & Psychology*. **24**. 4. sz., 504–523. DOI: 10.1177/0959354314540765
- Lundy, L. (2007) „Voice” is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*. **33**. 6. sz., 927–942. DOI: 10.1080/01411920701657033
- Lundy, L. és McEvoy, L. (2012): Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*. **19**. 1. sz., 129–144. DOI: 10.1177/0907568211409078
- Lundy, L. (2018): In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*. **25**. 3. sz., 340–354. DOI: 10.1177/0907568218777292
- Lyndon, H. (2023): Embracing the breadth of ethical complexities in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*. **31**. 2. sz., 143–146.
- McMellon, C. és Tisdall, K. (2020): Children and young people's participation rights: Looking backwards and moving forwards. *The International Journal of Children's Rights*. **28**. 1. sz., 157–182. DOI: 10.1163/15718182-02801002
- Mercieca, D., Mercieca, D. P. és Mercieca, S. P. (2022): Uncertainty and practical judgement in research: a call for attentive 'listening'. *Qualitative Research*. **22**. 3. sz., 421–435. DOI: 10.1177/1468794120985685
- Millei Zs. (2017): Gyermekjogok és a gyermekek részvétele az óvodai életben. In: Vargáné Nagy A. (szerk.): *Családi nevelés – II. kötet*. Didakt, Debrecen. 193–213.
- MTA (2010): *A Magyar Tudományos Akadémia Tudományetikai Kódexe*. Letöltés: https://mta.hu/data/dokumentumok/hatteranyagok/tudomanyetikai_bizottsag/tudomanyetikai_kodex_kgy_20100504.pdf (2024. 07. 23.).
- Musgrave, J. (2019): Reflexivity in educational research. In: Brown, Z. és Perkins, H. (szerk.): *Using innovative methods in early years research: Beyond the conventional*. Routledge, Abingdon. 7–18.
- Nutbrown, C. (2010): Naked by the Pool? Blurring the Image? Ethical Issues in the Portrayal of Young Children in Arts-Based Educational Research. *Qualitative Inquiry*. **17**. 1 sz., 3–14.
- Øye, C., Sørensen, N. Ø. és Glasdam, S. (2016): Qualitative research ethics on the spot: Not only on the desktop. *Nursing Ethics*. **23**. 4. sz., 455–464. DOI: 10.1177/0969733014567023
- Palaiologou, I. (2014): 'Do we hear what children want to say?' Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*. **184**. 5. sz., 689–705.

- Rest, J. R. (1982): A psychologist looks at the teaching of ethics. *The Hastings Center Report*. **12**. 1. sz., 29–36. DOI: 10.2307/3560621
- Richardson, T. (2019): ‘Why haven’t I got one of those?’ A consideration regarding the need to protect non-participant children in early years research. *European Early Childhood Education Research Journal*. **27**. 1. sz., 5–14. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1556530
- Salamon, A. (2015): Ethical symmetry in participatory research with infants. *Early Child Development and Care*. **185**. 6. sz., 1016–1030.
- Schulte, C. M. (2019): *Ethics and Research with Young Children*. New Perspectives. Bloomsbury Publishing Plc., London.
- Stake, R. E. (1995): The art of case study research. SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- UNICEF Evaluation Office (2015): *UNICEF procedure for ethical standards in research, evaluation, data collection and analysis*. Letöltés: <https://www.unicef.org/media/54796/file> (2024. 10. 28.).
- Urbina-Garcia, A., Jindal-Snape, D., Lindsay, A., Boath, L., Hannah, E. F., Barrable, A. és Touloumakos, A. K. (2022): Voices of young children aged 3–7 years in educational research: An international systematic literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*. **30**. 1. sz., 8–31. DOI: 10.1080/1350293X.2021.1992466
- Warin, J. (2011): Ethical Mindfulness and Reflexivity: Managing a Research Relationship with Children and Young People in a 14-Year Qualitative Longitudinal Research (QLR) Study. *Qualitative Inquiry*. **17**. 9. sz., 805–814.



„Francia gyermekkönyv-
illusztráció, Jean de
Brunhoff: *Histoire de
Babar*. Edition du
Jardin des Modes”



ORGOVÁNYI ANIKÓ

A Természetpedagógia nómenklatúrája

Reflexió Nagy Ádám és Trencsényi László *Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja* című vitaindító írásához

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETÉS

Régóta fennálló hiányérzetemhez kapcsolódó felvetést találtam Nagy Ádám és Trencsényi László vitaindító írásában, hiszen magam is rendszeresen beleütközöm a *természetpedagógia* és a hozzá kapcsolódó fogalomkör besorolásának nehézségeibe. Még a szélesebb ismertségnek örvendő *környezetpedagógia* és a *fenntarthatóság-pedagógia* kifejezések is sokszor hiányoznak a kötelezően választható besorolási lehetőségek listájából, legyen az az MTA Doktori Tanácsának nevezéktana, MTMT-besorolás vagy akár civil egyesületeknek szóló pályázati kiírás.

A Magyar Pedagógiai Társaság szakosztályai sorából is hiányoznak a fent említett pedagógiai területek, bár számos szakosztályi lehetőség választható:¹ Családpedagógiai; Didaktikai; Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért; Egészségnevelési; Felsőoktatási; Gyermekérdekek Szakosztálya – Korczak Munkabizottság; Hagyományismereti; Interkulturális nevelés; Kalokagathia; Ki-Figyel-Ő; Kisgyermeknevelési; Kiss Árpád Műhely; Konduktív Pedagógiai; Konduktív

Etnopedagógiai; Korai Iskolaelhagyás Megelőzéséért Szakosztály – KORISME; Menedzsment és Módszertan; Neveléstörténeti; Összehasonlító Pedagógiai; Pályaorientációs; Projektpedagógiai; Robottechnikai; Színes Húrok Szakosztály (Zenepedagógusok); Takács Etel Szakosztály; Tanulókör. A választási lehetőségeket tekintve a környezetpedagógia, a fenntarthatóság-pedagógia és a természetpedagógia leginkább a Projektpedagógia Szakosztály alá volna besorolható, bár gazdag működési területeiket tekintve a projektpedagógia alkalmazása csupán egy a sok közül. Épp ezért érzem megszólítva magam Nagy Ádám és Trencsényi László által, akik a felhívásukban így fogalmaznak: „Az alábbi felterjesztés közreadásával abban bízunk, hogy sikerül egy olyan neveléstudományi nevezéktan és keretrendszer megalkotásához hozzájárulni, amelynek létrehozatala során a pedagógia más mostohagyerekeinek emancipációs törekvéseihez és önvizsgálatához is hozzájárulhatunk.” (Nagy és Trencsényi, 2024)

Felhívásukhoz egy igazán unikális pedagógiai témával csatlakozom, egy olyannal, amely emancipációs törekvéssel két és fél

¹ A *szakosztály* szót csak ott írom ki, ahol az értelmezés megköveteli.

évtizede próbál otthonra lelteni a neveléstudomány berkeiben. Ez pedig nem más, mint a *természetpedagógia* és az annak szerzős részét képező nevelési terület, a *természeti nevelés*.² Hozzá interdiszciplináris módon kapcsolódó tudományterületek a *természetfilozófia*, *természetpszichológia*, *természetetika*, *természetművészet*, illetve a neveléstudományi rendszer céljainak elérését támogató természeti nevelési módszertan. Ez utóbbi önálló fogalomként való azonosítását az évek során kialakult gyakorlati tapasztalat is igazolja: az 1989-ben alakult a Zöld Szív Ifjúsági Természetvédő Mozgalom Egyesület ezen sajátos ideológiai szemlélete révén egyedi utat jár a neveléstudomány területén. A természetpedagógia és a környezetpedagógia nevelési elvei és pedagógiai eredményei közötti eltérést számos publikációban kifejtettem, például a *Világ-megváltó zsákbanfutás* című írásomban (Orgoványi, 1999a; 1999b), illetve *A természeti és művészeti nevelés kölcsönhatása* (Uő., 1998) című szakdolgozatomban közreadott pedagógiai kutatásom eredménye is kimutatta a természeti nevelésben, illetve a környezeti nevelésben részesült gyermekek szemlélet- és attitűdbéli különbségeit.

Álláspontom szerint a *Természetpedagógia* és a nevezéktan rendszeréhez tartozó számos megnevezés eddig még nem épült be a neveléstudomány struktúrájába, pedig a természetpedagógiával foglalkozó „zöldszíves” szakmai körökben évtizedek (1989) óta használjuk azokat. Ezért csatlakozom Nagy Ádám és Trencsényi László felhívásához, mely szerint: „Az alábbi felterjesztés

közreadásával abban bízunk, hogy sikerül egy olyan neveléstudományi nevezéktan és keretrendszer megalkotásához hozzájárulni, amelynek létrehozatala során a pedagógia más mostohagyerekeinek emancipációs törekvéseihez és önvizsgálatához is hozzájárulhatunk” (2024, 93. o.).

ÉRTELMEZÉSI KERETEK

Mielőtt a természetpedagógia fogalmát értelmeznénk, tekintsük át a ma már közismert *környezeti nevelés* témakörét.

A 20. század második felében a környezeti problémák világszerte történő jelentkezését lassan követte a ráeszmélés, melynek nyomán megjelentek a környezetszennyezés csökkentésére tett javaslatok, és elindultak a ter-

mészeti területek védelmére törekvő kezdeményezések. Az is nyilvánvaló volt, hogy a szemléletformálást a fiatal korosztálynál érdemes kezdeni. A *környezeti nevelés* fogalmát sokan és sokféleképpen határozták meg. A tbilisi UNESCO-konferencián 1977-ben kiadott nyilatkozat például így fogalmazott:

„A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtagabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásán és az

² A *természetpedagógia*, illetve a *természeti nevelés* fogalmak bevezetését az Új Pedagógiai Szemle 1998. márciusi számában javasoltam először. (Orgoványi A.)

újabbak megelőzésén.” (Victor és Albert, 2000, 9. o.)

Palmer és Neal (2002) szerint a környezeti nevelés a környezettudatos magatartás és a környezetért felelős életvitel előkészítését jelenti. A környezeti nevelésnek a nevelési folyamat részévé kellene válnia. A környezeti nevelés célját a *Pedagógiai Lexikon* (1997) így írja le: „A környezeti nevelés célja a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős életvitel elősegítése, hogy fenntartsuk és javítsuk az emberi élet minőségét. Tágabb értelemben a környezeti nevelés célja a globális bioszféra megőrzése és fenntartása.” (296. o.) *Gulyás Pálné és Havas Péter* (2003) szerint: „A környezeti nevelés alapvetően erkölcsi nevelés, mert az »ember biológiai és társas-társadalmi természetének sajátosságaira építve történhet az értékrend, az életmód, az erkölcsi és életviteli értékek formálása«, kialakítása.” (idézi Kováts-Németh, 2011) *Kováts-Németh Mária* (2010) a harmóniaelmélet szerint közelíti meg a témát:

„A környezeti nevelés átfogó fogalom, maga a *környezet* kifejezés magában foglalja a természetes, az ember által alkotott és a társadalmi (gazdasági, politikai, kulturális) környezetet egyaránt. A *természetvédelmi és környezetvédelmi nevelés* helyett a szakma már több évtizede a *környezeti nevelés* kifejezést használja, mert a környezeti nevelés tágabb körű jelentése nemcsak a védelmi feladatokat, hanem az ember és a természet közötti harmonikus viszony, a környezettudatos

életvitel kialakítását, a világgal való harmonikus együttélésre nevelés célkitűzését is tartalmazza.” (91. o.)

A rendszerben való gondolkodás definícióját *Georg Schulz* (1998) fogalmazta meg:

„A környezeti nevelés általános jellemzői: a rendszerben való gondolkodás; a holisztikus szemléletmód; élethosszig tartó; egyszerre lokális és globális; jelen- és jövőorientált; tevékenységre orientált; együttműködésre és problémamegoldásra nevel. Komplex feladata, hogy a felnövekvő generációban kifejlődjön a környezet iránti gondoskodó, érdeklődő, értékóvó magatartás, fokozódjon a felelősségérzetük otthonuk, iskolájuk és tágabb környezetük iránt.” (idézi Kováts-Németh, 2011)

Az ENSZ 2019-es Fenntartható Fejlődési Jelentése 17 fenntartható fejlődési célt jelöl meg.³ Bár a bolygó védelmére hivatkoznak, valamennyi cél az antropocentrikus jóllét szempontjából fogalmazódott meg – úgymint a szegénység felszámolása, a gazdasági növekedés, az oktatáshoz való jog, a társadalmi problémák felszámolása, a klímaváltozás elleni küzdelem stb.

Bronfenbrenner (1979) ökológiai modellje szerint a társas-társadalmi *környezet* egymásba illeszkedő struktúrák (rendszerek) olyan hierarchikus építménye, ahol a szélesebb rendszer mindig magába foglalja a kisebb, szűkebbre szabott rendszereket. Az első a mikrorendszer, amely – hasonlóképpen a környezeti nevelés elméletéhez – a

„hogy fenntartsuk és javítsuk az emberi élet minőségét”

³ Lásd itt: https://unis.unvienna.org/unis/hu/topics/sustainable_development_goals.html

gyermeket körülvevő közvetlen környezetet jelenti, mely magában foglalja a fizikai tárgyakat, ezek rendszerét és az interperszonális struktúráját. A személyiségre ható következő szint, a mezorendszer tartalmazza a főbb környezeti színterek közötti kapcsolatot. Ezt követi az exorendszer (az iskola, a média stb.) a maga szélesebb szociális struktúrájával, amely hatást gyakorol a gyermek életére. A makrorendszer az adott kultúrát fenntartó gazdasági szociális, politikai intézményrendszer és az adott kultúra érték- és normarendszere. Végül az egészet átfogja a kronorendszer, az idő dimenziója.

A TERMÉSZETPEDAGÓGIA ÉS A HOZZÁ TARTOZÓ INTERDISZCIPLINÁRIS TUDOMÁNYTERÜLETEK JAVASOLT MEGNEVEZÉSE ÉS DEFINÍCIÓJUK

Természet vagy természet? Mindenekelőtt arra szeretnék magyarázatot adni, hogy mi a különbség a szövegbeli használatban a nagy kezdőbetűs, illetve a kisbetűs írásmód között. A *Föld* vagy *föld* analógiához hasonlóan, a nagybetűs változat holisztikus módon magát a Világegyetemet jelenti, míg a kis kezdőbetűvel írt változat hagyományos értelemben véve, természeti környezetként aposztrofálja azt.⁴ A *természet* ontológiai értelemben *Kárász Imre* (2006) tudományos definíciója szerint is az embertől függetlenül kialakult földi környezetet jelenti: „A természet a Földön lassú, evolucionális fejlődéssel, az ember társadalmi

tevékenységétől függetlenül kialakult élettelen és élő képződmények és jelenségek fejlődéstörténetileg összehangolt, önszabályozással működő rendszere.” (9. o.) Szent II. János Pál első enciklikájában így látja a természeti környezet helyzetét: „Úgy tűnik, hogy az ember „a természeti környezetben nem lát egyebet, mint a közvetlen felhasználás és a fogyasztás számára hasznos dolgot.” (*Redemptor Hominis*, 1979)

Természetpedagógia: Ez az a pedagógiai irányzat, amely keresi és megmutatja az ember helyét a Természetben, és interdiszciplináris módon szoros kapcsolatot ápol a többi természeti tudományággal, úgymint természetfilozófia, természetpszichológia, természetetika, valamint természetművészet és természetmódszertan. Célja, hogy holisztikus módon integrálja a kapcsolódó tudományágak és a művészet tudásanyagát, és a neveléstudomány szűrőjén át közvetítse azt a természeti nevelés módszereibe. A természetpedagógia segíti a Természet-központú gondolkodást. A jobb és bal agyfélteke egyensúlyának megteremtésére törekedve fejleszti a művészi átélés képességét és a kreativitást. Hozzájárul a Természet működésének megértéséhez, és ennek rendszerén belül az ember helyének meghatározásához. A természetpedagógia tehát egyszerre világlátás, művészi megközelítés, az értelmi és érzelmi jelenlét megélése, és természetetikus életforma.

keresi és megmutatja az ember helyét a Természetben

⁴ Az alábbiakban a *természetpedagógia* kifejezésben és hasonló jellegű, tudományos használatra is javasolt szóösszetételekben nem használom már külön a nagybetűs változatot, mert e szövegen belül evidensnek tekintem, hogy ezekben az esetekben a szó előtagja mindig a Természetre utal.

Természetfilozófia: Kozmocentrikus tudományterület, amely a Természet fogalmán holisztikus módon a Világegyetemet érti, az összes létezőjével együtt, az embert pedig ennek részeként értelmezi. A természetfilozófia az egész Természetre kiterjedő, átfogó képet próbál alkotni. A meglévő ismereteket rendszerbe foglalva igyekszik mélyebb megértést nyújtani a világ működéséről. Ahol a természettudományok nem tudnak választ adni minden kérdésre, ott a természetfilozófia és a természetművészet segít ezeket továbbgondolni. Ugyancsak segít abban is, hogy az emberben mélyebb megértés alakuljon ki a Természet világáról, megtalálja helyét a rendszerben, és rendelkezzen azzal a kompetenciával, mely a fenntarthatósághoz vezet.

Természetpszichológia: Célja a Természettel való interaktív kapcsolat kialakítása, a létezőkkel való együttérzés, ahol a mentális reprezentáció során létrejön a flow érzése. (A flow-élménynek nevezett mentális állapotot Csíkszentmihályi Mihály világhírű magyar-amerikai pszichológus írta le először 1975-ben.) A Természettel való interaktív kapcsolat és a természetben megélt élmények hozzájárulnak a lelki egészség fenntartásához, illetve mentális zavar esetén segítik a gyógyulást. A természetpszichológia szélesebb körben értelmezi a lélektant, és túlmutat az emberi psziché tanulmányozásán. Holisztikus módon közelíti meg a Természetben működő kollektív tudatot és a tudatalatti kapcsolódási módok lehetőségeit.

Természetempátia: A természetpszichológiának egyik alapfogalma a természetempátia, amely együttérzést jelent a többi létezővel való interakció során. Segít a másik fél helyzetének megértésében, élőlény esetében érzéseinek átélésében, az együttérzésben.

Erich Fromm (1984) szerint „... az emberi faj csecsemőkorában még egynek érzi magát a természettel. A föld, az állatok, a növények még az ember világa. De minél inkább kinő az emberiség ezekből a kezdeti kötöttségekből, annál inkább elkülönül a természet világától.” (20.

o.) A természetempátia segít abban, hogy ez az „egynek érzés” felnőtt korban is megmaradjon, és ne legyen szükség pótcselekvésekre annak érdekében, hogy az ember átélje az elkülönültség érzését. Erősíti az ember és a természet élő és élettelen létezői közötti kötődést, a jobb megértést, melynek következtében kialakul a másik iránti vonzalom, a másik féltése, megóvása a negatív hatásoktól, és a legszebb érzés, a szeretet.

Természetetika: Olyan erkölcsfilozófiai irányzat, amelynek célja, hogy rávilágítson az ember morális kötelezettségeire a Természettel kapcsolatban. Útmutatás arra vonatkozóan, hogy mi a helyes viselkedés a Természet világában és a természeti teremtményekkel szemben csakúgy, mint az ember-ember viszonylatban. A Természet egészének és egyes elemeinek természetes állapotát az embernek tisztelőtlen kell tartania. Ezek közé az entitások közé tartozik például a Föld bolygó az öt körülvevő szférákkal és a holdjával, a föld mint talaj; illetve a víz, a levegő, az ökoszisztéma

állat- és növényvilága. A természetetika megközelítésben a természetközpontú etika dominál az emberközpontú etikával szemben. Az embernek kötelessége a természet állapotának megőrzése, hiszen annak csupán használója és élvezője, de nem uralkodója, és főleg nem legyőzője. Másként kifejezve, az embernek nincs joga tönkretenni, beszennyezni a Természet entitásait. Nem csupán amiatt kell védeni a földi ökoszisztémát, hogy az ember egészségesebben élhessen, hanem azért is, mert a többi élőlénynek is „joga” van az egészséges élethez, ahogy a többi létezőnek is a természetes módon való fennmaradáshoz, létezéshez. Az ember értelmi és érzelmi adottságai révén felelősséggel tartozik a jövő felé is, hogy élhető állapotban őrizze meg a Természetet.

Természetművészet: A Természet nem csupán ihletforrás, hanem éppúgy alkotó entitás is. Önmagában hordozza a szépség, az arány és a harmónia szubsztanciális ideáját. A természetművészetben az ember a természet alkotótársa. Az emberművész a természet nyújtotta anyagokkal, folyamatokkal a természetes helyszínen, a természetbe integrálja műveit. Az alkotás a természettel együtt „lélegzik”, vele együtt létezik, változik, majd elenyészik. A természetművész szelíd módszereket használ alkotása során, tiszteletben tartva a Természetet mint szubsztanciát. A természetművészetben nem megengedett a durva beavatkozás, a rongálás, az élő szervezetekkel való manipuláció. A természetművészet alkotója kizárólag a természet által elengedett anyagokat

(lehullott levelek, gallyak stb.) használhatja, rendezheti más konstellációba.

Természeti nevelés: A természetpedagógia elvei a természeti nevelés módszerei révén realizálódnak. A természeti nevelés tanulási terepe maga a Természet. Célja, hogy a nevelés alanyai – legyenek azok felnőttek vagy gyerekek – értsék a Természet rendszerét. Tudatosuljon bennük, hogy az ember a Természet része, emberi környezetével együtt. Ennek figyelembevételével kell a viselkedéskultúráját kialakítania, és tiszteletben tartania a többi létező önnön létezéshez való „jogát” (a *jog* kifejezésen itt az ember alkotta normákon felüli, filozófiai értelemben vett „természeti jogot” kell érteni). A természeti nevelés egyik legalapvetőbb tétele az úgynevezett *szelíd megismerési módszer*. Ennek az általam bevezetett fogalomnak a lényege a hippokratészi orvosi esküből átvett és újraértelmezett „Ne árts!” elvének érvényesítése a megismerési folyamat során,

a természetművész szelíd módszereket használ

vagyis az, hogy tartsuk tiszteletben a megfigyelés alanyának az előbb körülírt „jogait” az erőszakmentességhez. Fontos a

természetben végzett, közvetlen (outdoor) tapasztalatszerzés. A megismerés folyamatában nagy szerepet játszik a játékelményre épített gamifikáció, figyelembe véve az ideális szintezést, az optimális terhelést és a pozitív értékelést. A természeti nevelés része a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés is. Számos pedagógiai terület és módszer megegyezik a környezeti nevelésben is ismertekkel – pl. projekt módszer, az összes érzékszerv bevonására építő módszerek, a játékos megismerés, a problémamegoldó feladatok, az

egészséggel kapcsolatos és környezetvédelmi témák (egészséges életmód és táplálkozás, energiatakarékosság, komposztálás, szelektív hulladékgyűjtés stb.). A művészetek terén is sok a kapcsolódási pont, pl.: természetéről szóló mesék és versek, vizuális művészetek drámapedagógia alkalmazása vagy a mozgásművészetek aktív végzése. Alapvető szempont a természetempátia gyakorlása, a természeti viselkedéskultúra támogatása, tanítása.

Kárász (2015) a környezeti nevelés történetének összefoglalásában így fogalmaz: „A tudatosodás a stockholmi világkonferenciától számítható. Az ezt megelőző, tartalmában rokon tevékenység a – leginkább *Orgoványi* (1998) által szorgalmazott – »természeti nevelés« névvel írható le” (39. o.; lásd még: *Orgoványi*, 1999c).

A KÖRNYEZETFILOZÓFIA ÉS A TERMÉSZETFILOZÓFIA MODELLJEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A környezetfilozófia és a természetfilozófia modelljeinek tanulmányozásából kiderül a különbség a két irányzat között. A környezetfilozófia esetében látható, hogy az ember a rendszer csúcsaként definiálja önmagát, és mindent a maga környezeteként értelmel, beleértve a természetet is.

Ebből a világtépből következik, hogy a környezetét a saját érdekeinek megfelelően használja, kiaknázza, degradálja. Ahogy Szent

II. János Pál első enciklikájában (*Redemptor Hominis*, 1979) megjegyezte: „Úgy tűnik, hogy az ember „a természeti környezetben

nem lát egyebet, mint a közvetlen felhasználás és a fogyasztás számára hasznos dolgot.” Ennek az állapotnak a jobbításán csak akkor kezd dolgozni, ha az már a saját egészségét és komfortját veszélyezteti.

A természetfilozófia természetközpontú világtépből szerveződik. A rendszer kiindulópontja maga a Természet, azaz az Univerzum. Ez tartalmazza a galaxisok milliárdjait, melyek közül az egyik a Tejút. Ennek része a Naprendszer a bolygóival, köztük a Földdel (Gaia), mely évmilliókkal ezelőtt élettelen létezők otthona volt, és ahol az idők során kialakult az élet, ami a fajtörténet során elvezetett az ember megjelenéséhez. Innentől kezdve a természetfilozófia rendszere hasonló az előzőhöz: az ember belső és külső környezete (társadalmi szerveződések, mesterségesen alkotott környezet). A különbség azonban lényeges: amíg a környezetfilozófia emberközpontúan rendezi maga köré a világtépet, addig a természetfilozófia a Természet rendszerébe helyezi el az embert, az egésznek csupán a részeként. Ez a filozófiai különbség határozza meg a két rendszerben a rájuk épített pedagógiát és nevelést. Így válik a környezetpedagógia és környezeti nevelés emberközpontúvá, a természetpedagógia és természeti nevelés pedig természetközpontúvá. Ez a különbség nem csupán játék a szavakkal, hiszen a különbség megjelenik az emberek

mindennapi viselkedésében és attitűdjében, illetve a környezeti nevelés és a természeti nevelés egymástól eltérő módszerei közt. A természeti ne-

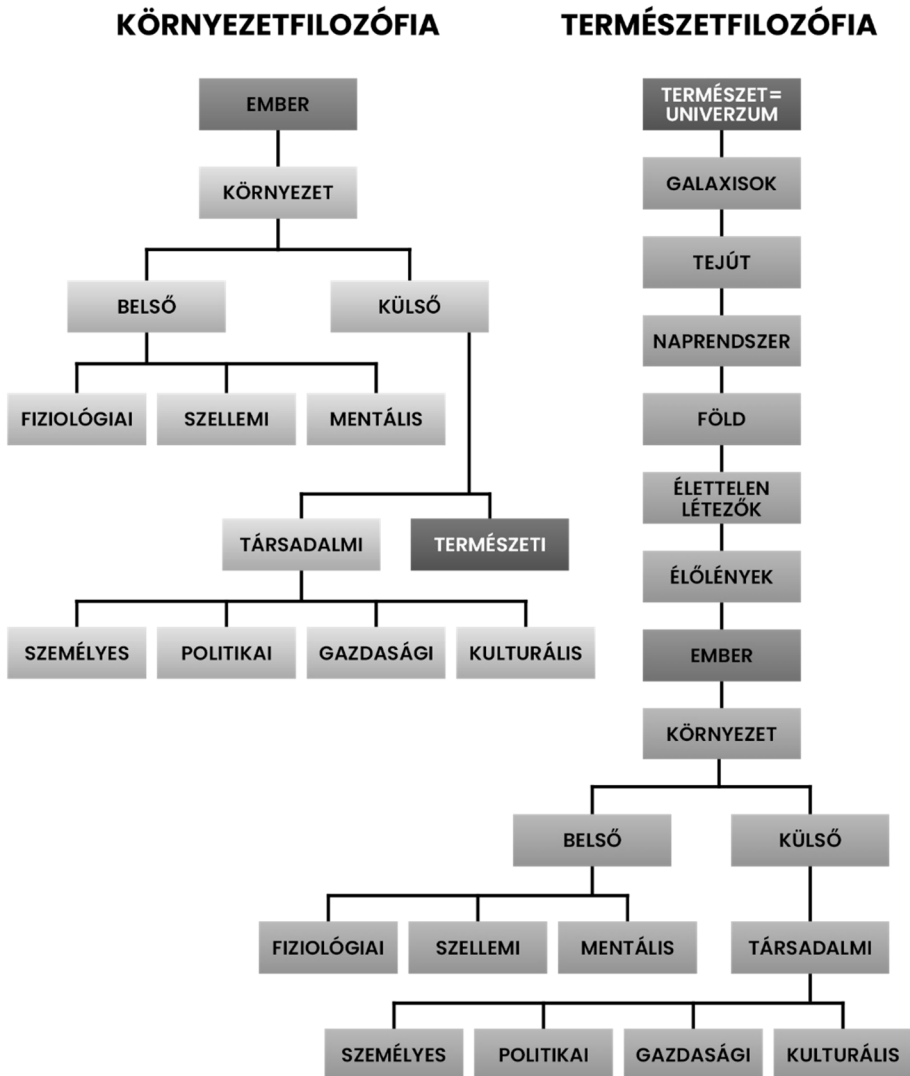
velés világtépből szem előtt tartása az alapja a Természet iránti alázatos tiszteletnek is.

galaxisok milliárdjai, melyek közül az egyik a Tejút

A leírtakat az 1. ábra teszi szemléletessé:

1. ÁBRA

A környezetfilozófia és a természetfilozófia modelljei



A KÖRNYEZETPEDAGÓGIA ÉS A TERMÉSZETPEDAGÓGIA ÖSSZEHASONLÍTÁSA

„A természet szeretettel való, mélységes tanulmányozása megérezése annak a belső meleg kapcsolódásnak, amely a külső természet és az ember lelke között van.”
Thorma János, 1917

A természeti nevelésnek tehát része a környezeti nevelés is, annak környezetvédelmi törekvéseivel (az egészséges életmódra nevelés, a szelektív hulladékgyűjtés, az energiával való takarékoság, a környezet tisztántartása, a komposztálás stb.)

együtt. Mindez azonban egy szelete csupán annak a világnézeti komplexitásnak, amely a természeti nevelést jellemzi. A kettő

közötti különbség a két nevelési rendszer módszereiben is megmutatkozik, valamint a gyermekek gondolkodásában, attitűdjében és alkotásaiban is tetten érhető. A természeti nevelés olyan pedagógiai folyamat, amely a holisztikus világnézet alapjaira építve erősíti az emberben a tudatot, hogy a Természet részeként értelmezze magát. Ez a gondolat egyébként Ferenc Pápa *Laudato si'* című enciklikájában is megjelenik: „Elfelejtkezünk arról, hogy mi magunk is föld vagyunk (vö. Ter 2,7). Testünket a bolygó elemei alkotják, annak levegőjét lélegezzük be, annak vize éltet és frissít fel bennünket.” (*Laudatio si'*, 2015) Mindez tehát feltételezi azt, hogy élőlénytársaihoz és az élettelen létezőkhöz

tisztelettel és szeretettel közeledjen az ember. Az ismeretszerzés módszereit is ennek megfelelően választja. Ez a szemlélet túlmutat a környezetvédelmi ismeretek átadásán, erősebb az emocionális töltete és a művészi látásmódja. A különbséget a környezetfilozófia és a természetfilozófia ideológiája között jól szemlélteti az 1. táblázat.

A természetpedagógia a „Természet védelmében”, a rendszer egészében, holisztikusan gondolkodik, és a megelőzésre helyezi a hangsúlyt („*Ne árts!*”). A környezeti attitűd „természetvédelemben” gondolkodik, amelynek keretében az emberi társadalom döntéseitől függ, hogy mely területet vonja védelem alá, miként tartsa fenn a védelmet,

és hogyan teremtsen meg hozzá a feltételeket. A holisztikus természetpedagógia szerint az ember függő viszonyban van a Természettel, része a

a mozaikos védelmi állapot
nem fenntartható

rendszerének, emiatt alkalmazkodnia kell hozzá, nem pedig átalakítani, sőt legyőzni a maga érdekei szerint. A környezeti gondolkodásmód „természetvédelme” sok esetben kiválasztott területekre vagy fajokra vonatkozik, és nem a Természet egészére. Legtöbbször az emberi tevékenység következményeiből eredő káros hatásokat igyekszik jóvátenni; menteni, ami még menthető. Az ember beavatkozása azonban folyamatos gondozást igényel, mivel az ilyen mozaikos védelmi állapot hosszú távon nem fenntartható.

A környezetpedagógia és a természetpedagógia közötti szemléletbeli különbség a nevelés során is megmutatkozik.

1. TÁBLÁZAT

A környezetpedagógiai és természetpedagógiai szemlélet összehasonlítása

| Környezetpedagógiai szemlélet | Természetpedagógiai szemlélet |
|---|--|
| „A környezet alatt komplex módon a természeti, a mesterséges (alkotott) és a társadalmi környezetet értjük.” (Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia [NKNS] – lásd <i>Vásárhelyi és Victor, 1998/2004, 10. o.</i>) | Környezet alatt a mesterséges (alkotott) és társadalmi környezetet értjük, mely az emberrel együtt része a Természet egészének. |
| A természet az emberi környezetnek az a része, amely az ember által mesterségesen alkotott környezeten kívül esik (lásd: „ <i>természeti környezet</i> ”). | A Természet maga a Világegyetem, melynek alkotóeleme a Föld bolygó is, a rajta lévő létezőkkel, beleértve az embert is. |
| A környezeti nevelés célja – a tudatformálással – a társadalmi környezet olyan javítása, amely nélkül nem képzelhető el a természeti és a mesterséges környezetben érdemi változás, nem létezhet fenntartható élet. (NKNS; <i>Vásárhelyi és Victor, 1998/2004, 10. o.</i>) | A természeti nevelés célja a Természettel mint egésszel való tudati és érzelmi azonosulás, mely alapja a természeti értékek tiszteletteljes megőrzésének, s az emberi alkotások megbecsülésének. |
| Topocentrikus világszemlélet: a világ mint emberi környezet | Kozmocentrikus világszemlélet: a világ mint egész |
| A természethez való viszony úgy épül fel, hogy a természet az ember szolgálatában áll. | Az ember a természet része, és kölcsönös függőségben él vele. |
| Antropocentrizmus | Posztantropocentrizmus |
| Emberközpontúság – az emberi környezet része a természet. | Természetközpontúság – a Természet része az ember és környezete. |
| Értékek terén az emberi érdekek az elsődlegesek. | A Természet élő és élettelen létezői is rendelkeznek önálló értékkel. |
| A környezeti etika alapelve: az emberi jólét maximalizálása. | A természeti etika alapelve: a természeti létezők és az ökoszisztémák védelme, a természeti fenntarthatóság elve. |
| Az emberi érdekek elsőbbsége | Az egyetemes létezés érdekeinek figyelembevétele |
| A világ szemlélése kívülálló szemszögéből | A világ szemlélése a belső lényeg feltárása által |
| A világ megértése az ember szemszögéből | A világ megértése a természeti létező szemszögéből |
| Tudományos és szakmai megközelítés | Művészi átélés |

| | |
|---|---|
| Természettudományokra alapozott megismerés | Művészetre, filozófiára, természeti etikára alapozott megismerés |
| Megismerés – szeretet – megóvás | A sorrend felcserélhető |
| Empátia ember-ember viszonylatban | Természetempátia bármely létező és az ember viszonylatában |
| Módszerek: – tudományos alapokon nyugvók – emberi egészséget védelmezők | Módszerek: – szelíd megközelítések – az élővilágot élőlénytársként kezelők – valamennyi létező egészségére figyelők |

FORRÁS: saját szerkesztés

A KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉS A TERMÉSZETI NEVELÉS ÖSSZEVETÉSE

A környezetpedagógia nevelési területe a környezeti nevelés, a természetpedagógiáé a természeti nevelés. A két nevelési rendszer között vannak hasonlóságok és különbségek. Hasonlóságok például, hogy mindkettő a fenntarthatóságra nevel, fontosnak tartja a környezeti és természeti értékek védelmét, az egészséges életmódra nevelést stb. A környezeti nevelés azonban alapvetően antropocentrikus nézőpontokat mozgósít. (Prótagoraszt idézve: „*Minden dolog mértéke az ember*.”) A konfliktusok is rendszerint abból adódnak, ha különféle emberi csoportok érdekei ütköznek egymással. Bár a fenntarthatóság célkitűzése szerint az embernek kötelessége és saját érdeke is jó gazda módjára megóvni a természeti környezetet a jövő számára, az emberiség messze áll még ennek megvalósításától.

Egy közismert, sokak által ma is releváns üzenetként továbbadott szöveggel jól szemléltethető a környezeti nevelés emberközpontúsága. Hannes Tuch *Az erdő fohásza* című 1927-es verséről van szó, mely

antropocentrikus nézőpontból, az ezt jellemző praktikus vonásokon keresztül közelít az erdő világához.

„Vándor, ki elhaladsz mellettem, ne emelj rám kezet!
Én vagyok tűzhelyed melege hideg téli éjszakákon,
Én vagyok tornácod barátságos fedele,
Melynek árnyékába menekülsz a tűző nap elől,
S gyümölcsöm oltja szomjadat.
Én vagyok a gerenda, amely házadat tartja,
Én vagyok asztalod lapja,
Én vagyok az ágy, amelyben fekszel,
A deszka, amelyből csónakodat építed.
Én vagyok házad ajtaja,
Bölcsőd fája, koporsód fedele.
Vándor, ki elmegy mellettem,
Hallgasd meg kérésem,
Ne bánts!”

A természeti nevelés is fontosnak tartja a környezeti nevelés törekvéseit. Módszertana azonban, amellet, hogy sok átfedést mutat a környezeti nevelés módszertanával, sokban különbözik is attól. Empatikusabb, szelídebb, emocionálisabb. Alázatosabb a természet entitásaival. Hiányzik belőle az antropocentrikus megközelítés. Jellemző rá a gamifikáció – a „nem ártás” figyelembevételével.

Míg a környezeti módszertan megengedő abban a tekintetben, hogy a megfigyelés tárgyát kényelmi célból bevigye a belső térbe, addig a természeti módszertan szigorú e tekintetben – kizárólag a természetes közegében végezhető el a megfigyelés (pl. vízmintavétel a vízparton, növényhatározás az élőhelyen stb.).

A TERMÉSZETI NEVELÉS ÉS A MŰVÉSZETI NEVELÉS KAPCSOLATA

„Az én eszményeim, amelyek szemem előtt lebegtek, és mindig vidám életkedvvel töltöttek el: a jószág, szépség és igazság.” –
Albert Einstein, 1934
(Lásd: *Einstein*, 1995, 14. o.)

A kognitív elemekre építő, ismeretcentrikus oktatás eredményeképp is mára túlspecializálódott, beszűkült diszciplínák vesznek minket körül. A természet jelentése „az emberi környezet természeti része”-vé zsugorodott, az élettelen és élő létezők – más dimenzióiktól megfosztva – materializálódtak. A Jung-féle pszichikus tájékozódás funkciói közül a gondolkodást illeti prioritás, az érzés, az intuíció, az érzékelés háttérbe szorul,

pedig ezek nélkül lehetetlenné válik a külső és belső világból érkező hatások kezelése.

A természetpedagógiában a tudományos megismerés mellett a művészi érzék is egyenrangú szerepet kap. Ilyen tekintetben rokon a keleti szerves világlátással: minden, az érzékszerveinkkel érzékelt dolog és esemény összefügg egymással, hiszen mind-

egyikük ugyanazon abszolút valóság különböző megnyilvánulási formája. A művészet egy másfajta megismerő tevékenységet jelent a világ megértésében.

Míg a tudomány az analitikus, a művészet a szintetikus gondolkodást segíti. Az ember hajlamos arra, hogy a racionális bal agyfélteke által dominált tevékenységeket helyezze előtérbe, tehát a tudományos gondolkodást erősítse, s a másik oldalhoz tartozó belső folyamatokat elhanyagolja. A társadalmi elvárásoknak megfelelően, ezt a racionális gondolkodást várja el a jelenlegi iskolarendszer is, az iskolába lépéstől a tudományos fokozat megszerzéséig. A természeti nevelés igen nagy szerepet tulajdonít annak, hogy a jobb agyfélteke működése által irányított tevékenységeket is fejlessze, s hogy ehhez egy magas szintű érzelmi intelligencia is kapcsolódjék. Ez a más módon történő világfelfogás a természetfilozófiában is megmutatkozik.⁵

A TERMÉSZETPEDAGÓGIA EREDMÉNYEI

A természetpedagógiához mint neveléstudományi diszciplínához köthető eredményeket leginkább a Zöld Szív Ifjúsági Természetvédő

⁵ A természetpedagógia, illetve a természeti nevelés fogalmak bevezetését az Új Pedagógiai Szemle 1998. márciusi számában javasoltam először.

Mozgalom segítségével, a természeti nevelés szellemében nevelkedő óvodai és iskolai csoportokban lehet lemérni. A pedagógusok elmondása szerint a gyerekek szelídebbek, empatikusabbak nemcsak természeti attitűdjükben, hanem a társaikkal való viselkedésük során is. Az 1989-ben alapított mozgalom a kezdetek óta folyamatosan működik. Az ez idő alatt felnövekedett nemzedékek tagjai, akik ma már felnőttek, és saját gyermekeik vannak, a visszajelzések alapján megőrizték a Természet-szemléletüket. Amellett, hogy a környezeti attitűdjüket is gyakorolják (szelektív hulladékválogatás, energiatakarékosság, egészséges életmódra törekvés stb.), a gyermekeiket a természetpedagógia elvei szerint nevelik.

Az eredményesség egy indikátora: a természeti nevelés manifesztációja gyermekrajzokban

„A rajzolás, az alkotás – mindegy, művészi-e vagy sem –, az emberi lélek egyik legősibb kifejezési módja.”
Betty Edwards, 2008

Az ember ősi vágya az érzékelhető világ megfogalmazása a művészet eszközeivel. A barlangrajzok realiztikus ábrázolásától az ókori görögök kalokagathia-eszméjében megjelenő „szép és jó egység”-n keresztül, a reneszánsz ember művészetek iránti fogékonyságán át napjaink alternatív művészeti irányaiig minden művészi eszközt használó alkotás ezt a vágyat tükrözi. A természeti és a művészeti nevelés szoros kapcsolatban áll egymással. A kettő együttthatásaként gyakran megjelenik a

gyermekek rajzaiban az a természethez és környezethez való viszony, amit ők a világról alkotott tapasztalataikból, érzéseikből, elképzeléseikből vetítenek ki. Konrad Lorenz megfogalmazása szerint: „A fiatal emberekben kell újjáélesztenünk a tudományközpontú és a technomorf gondolkodás által elnyomott fogékonyságot a Szép és a Jó értékei iránt.” (1996, 8. o.)

A természeti nevelésben és a csak környezeti nevelésben részesült gyerekek ábrázolásaiban jól látható különbség manifesztálódik, ahogyan azt egy korábban végzett pedagógiai kísérlet is igazolta (*Orgovánnyi*, 1998). A kísérleti csoport 7–14 éves korú, természeti nevelésben részesült gyerekekből állt. Rajzaikat jellemezte a természetábrázolás számos vizuális eleme, úgymint természeti táj, vadon élő növény- és állatvilág, természeti jelenségek stb. Az intellektuális tartalom mellett az emocionális hatás és az élményalapú ismeretszerzés is kifejeződött ezekben. Megjelent bennük az érzelem, a kötődés, a szeretet, a csodálat, de ugyanakkor az aggodalom is a természet veszélyeztetése miatt. Kifejeződött „a kicsi szép” öröme, és megjelent a szelíd megismerési módszer ábrázolása. *Juhász-Nagy Pál* (1993) szerint a nagy mindig sok kicsiből épül fel, és ez a magatartásformákra csakúgy igaz, mint a kultúra egészére. A gyerekek az embert is ábrázolták a rajzokon, de sohasem főszereplőként, hanem beleolvadva a természetbe. Az épületek családiasak, „öko”-stílusúak, falaik növényekkel befuttatva. Az állatábrázolások között szeretetteljes minőségben jelennek meg az általában „nem szeretem”-ként számon tartott állatok. A gazdag flóra kiváló

az élményalapú ismeretszerzés is kifejeződött

teret ad a növények, állatok és emberek bé-
kés egymás mellett élésének. Az útábrázolá-
sok kanyargós ösvényeket vagy hangulatos
erdei utakat mutatnak. A színek vonatkozá-
sában érzékelhetőek voltak a természeti je-
lenségek – a napsütés, a kék ég, a fehér fel-
hők, a zöld, burjánzó növényzet, vagy akár
az évszakok – jellemző színei. Valamennyi
rajzról elmondható, hogy a természeti ele-
mek nem csupán külső valóságként, hanem
alkotójuk belső világának
kivetítődéseként is értékel-
hetőek. Az ábrázolásokban
a természethez való ér-
zelmi kötődés a természet
védelmezhetősége iránti
aggodalomként is megjelent. Az egyik 14
éves fiú lepusztult természeti környezetben,
füstölő gyárkéményekkel a háttérben, gáz-
álarcban ábrázolta magát.

A kontrollcsoportban lévő gyerekek kör-
nyezeti nevelésben részesültek, de természeti
nevelésben nem, és ez lényeges különbség-
ként mutatkozott a rajzaikban. A környezeti
tudatosság több formában is manifesztáló-
dott bennük. Látható volt a szelektív hulla-
dékgyűjtés, a háziállatvédelem, a szemétsze-
dés, az energiával való takarékoskodás, a
komposztálás. Az épített környezet sok eset-
ben felhőkarcolók formájában jelent meg.
Az emberábrázolás hangsúlyos volt, és álta-
lában központi szerepet kapott. Az út több-
sávú autópályaként vagy betonjárdaként
tűnt fel. A környezetvédelem szempontjai
jelen voltak ugyan a kontrollcsoport rajza-
iban is, de hiányzott az az érzelmi töltés és az
alázat a természet többi létezője iránt, ami a
természeti nevelésben részesült kísérleti cso-
portot jellemezte.

A természeti nevelés eredményességének
fontos indikátorai a gyermekrajzok, melyek-
ben tükröződnek alkotóik világról alkotott

gondolatai, érzései. A rajz lehetőséget ad a
gyermeknek, hogy a természetben szerzett
tapasztalataikat kreatív módon transzfor-
málják a művészi kifejezőeszközök segítségé-
vel értékelhető és élvezhető alkotássá. Ez a
folyamat nemcsak vizuális látásmódjukat és
művészi fejlődésüket segíti, hanem hozzájá-
rul a természet iránti tiszteletük és felelős-
ségérzetük kialakulásához is. A természet-
pedagógia és a természeti nevelés és a

művészeti nevelés együtt-
hatása kimutatható és
mérhető a gyermekek at-
titűdjében, gondolkodá-
sában és cselekedeteiben.

Világképük rajzaikban is
megmutatkozik, és jól elkülöníthető a más
pedagógiai elvek szerint nevelt gyermekek
vizuális ábrázolásából kivetíthető világké-
pektől.

ÖSSZEZÉS

A természetpedagógia interdiszciplináris
megközelítésében a „természeti” tudomány-
ágak az együttműködésük révén szinergiku-
san hatnak egymásra, új, komplexebb ismer-
eteket eredményezve. A Természet mint
Univerzum értelmezési keretében számos
tudományág új megvilágításba kerül, támo-
gatva ezáltal a természetfilozófia elméletét.
Ennek eredményeképpen a neveléstudo-
mány nomenklatúrája új elemekkel gazda-
godik, úgymint *természetfilozófia, természet-
pszichológia, természetempátia,*
természetetika, természetpedagógia, természeti
nevelés. A természetművészet felerősíti ezek
hatását, másfajta látásmódjával és érzelmi
töltetével gazdagítja a rendszert. Mindezen
elméletek és gyakorlatok szinergikus módon
megjelennek a természeti nevelés

módszereiben, a természetempátia pedig segít abban, hogy a jövő nemzedéke felelősegteljesebb módon gondolkodjék, és a globális értelemben vett fenntarthatóság jegyében hozza meg döntéseit a Természetben való harmonikus együttélésben.

Javasolom, hogy a természetpedagógia és interdiszciplináris kapcsolati területei kapjanak méltó helyet a neveléstudomány színpadán, és fogalmi nyervek beocsátást a

tudomány némenklatúriájának rendszerébe. Osztom *Varga Attila* (2024) véleményét, miszerint fontos lenne, hogy: „A neveléstudomány egy a világ változásaira nyitott, modern és befogadó diszciplína képét sugározza magáról a szélesebb közvélemény felé.” Ennek a nyitott, modern és befogadó diszciplínának értékes és szép színtoltja lehet a természetpedagógia.

IRODALOM

- Bronfenbrenner, U. (1977): Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. DOI: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Edwards, B. (2008): *Jobb agyféltekés rajzolás*. Bioenergetic Kft., Budapest.
- Einstein, A. (1995): *Hogyan látom a világot?* Gladiátor, Budapest.
- Fromm, E. (1984): *A szeretet művészete*. Helikon, Budapest.
- Gulyás P. és Havas P. (2003): *Értékek és alapelvek a környezeti nevelésben*. Körlánc Környezeti Nevelési Egyesület.
- Juhász-Nagy P. (1993): *Természet és ember*. Gondolat, Budapest.
- Kárász I. (2006): *Természetvédelem és ökoturizmus. Oktatási segédanyag*. Eszterházy Károly Főiskola Környezettudományi Tanszék, Eger
- Kárász I. (2015) A környezeti nevelés története, céljai és eszközei. In: Mika J. és Pajtókné Tari I. (szerk.): *Környezeti nevelés és tudatformálás*. Eszterházy Károly Főiskola – Líceum, Eger.
- Kováts-Németh M. (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius, Pécs.
- Kováts-Németh M. (2011): Tegyük együtt a környezetet – környezeti nevelés az iskolában. In: Uő. (szerk., 2011): *Együtt a környezetért*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft., Győr.
- Laudatio sí. Ferenc pápa első enciklikája. (2015) Letöltés: <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=469> (2024. 12. 20.).
- Lorenz, K. (1996): *Ember voltunk hanyatlása*. Cartafilus, Budapest.
- Nagy Á. és Trencsényi L. (2024): Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 74. 3–4. sz.
- Orgoványi A. (1998a): A természeti és művészeti nevelés kölcsönhatása. Szakdolgozat, JPTE.
- Orgoványi A. (1998b): Művészet és természeti nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. 3. sz., 92–99.
- Orgoványi A. (1999a): Világmegváltó Zsákbanfutas. I. rész. *Cédrus*, 2. 9. sz.
- Orgoványi A. (1999b): Világmegváltó Zsákbanfutas. II. rész. *Cédrus*, 2. 10. sz.
- Orgoványi A. (1999c): Természetpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 9. sz., 84–92. o.
- Palmer, J. és Neal, Ph., (1998): *A környezeti nevelés kézikönyve*. Körlánc Környezeti Nevelési Program, Budapest.
- Pedagógiai Lexikon (1997) Keraban Könyvkiadó.
- Redemptor Hominis. II. János Pál pápa első enciklikája. (1979) Letöltés: <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=206> (2024. 12. 20.).

Schulz, G. (1998): Umwelterziehung ist der Schule. In: Kovátsné Németh M. (szerk.): *Erdőpedagógia*. Győr. 206.

Varga A. (2024): Adalékok a neveléstudomány nomenklatúrájához a környezetpedagógia szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*. 74. 5–6. sz., 85–89.

Vásárhelyi T. és Victor A. (szerk., 1998/2004): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. MKNE.

Victor A. és Albert J. (szerk., 2000): *Tbiliszi Nyilatkozat: Kormányközi Konferencia a Környezeti Nevelésről az UNESCO és az UNEP közös szervezésében – Tbiliszi, 1977. október 14–26., zárójelentés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.



„Francia képeskönyv,
színes offsetnyomás
(H. A. Rey: *Rafi et les
9 singes*. N. R. F.
kiadás).”



RAJNAI LÁSZLÓ

Értelem és érzelem?

Viktor E. Frankl és Carl R. Rogers pedagógiai emberképének összehasonlítása

KÖZELÍTÉSEK

A tanulmány Viktor E. Frankl és Carl R. Rogers, két jelentős 20. századi pszichológus nevelésfilozófiai nézeteit hasonlítja össze. Mindketten jelentős hatást gyakoroltak a pedagógiai gondolkodásra, ám az emberi fejlődés más-más aspektusaira helyezték a hangsúlyt. Frankl a logoterápia alapítójaként az életben mindenkor fellelhető értelem keresését, míg Rogers a humanisztikus pszichológia egyik megalapozójaként az önmegvalósítást és az empátiát tartotta a személyiségfejlődés központi elemének, elemeinek. A tanulmány feltárja, hogy miközben a két elmélet alapvető feltevései eltérőek, kiegészítik egymást, és mindkettő értékes hozzájárulást nyújt a nevelésről való gondolkodáshoz. Bemutatja, hogy a két narratíva miként hatott a modern pedagógiai elméletekre és gyakorlatokra, és kiemeli, hogy mindkét megközelítésnek megvannak a maga erősségei és korlátai. A tanulmány arra a végkövetkeztésre jut, hogy mind Frankl, mind Rogers elméletei inspiráló forrást jelenthetnek azon pedagógusok számára, akik olyan tanulási környezetet szeretnének kialakítani, amelyben a diákok szabadon felfedezhetik saját értékeiket és képességeiket.

BEVEZETÉS

Az emberi lélek és a személyiségfejlődés megértésének kérdései mindig is központi szerepet játszottak a pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban. Ennek kapcsán pedagógusként rendre beleütközöm a kérdésbe: elsősorban szaktanár vagyok-e, aki mellesleg – esetenként – nevel, vagy alapvetően nevelő, aki egyben szaktanár is? Már maga a tény, hogy a kérdés felvetődhet, problémát jelez. Sokszor elgondolkodom azon, hogy van-e rá jó felelet. El lehet-e

választani egymástól a két funkciót, vagy szerves egésznek alkotnak? Mi befolyásolja azt, hogy az egyes pedagógusok melyik funkciójukat tekintik elsődlegesnek?

A kollégákkal történő beszélgetések során arra a következtetésre juthatunk, hogy a megoldás kulcsa jó eséllyel a fennálló pedagógiai kultúra (következésképpen az abban többé-kevésbé tudatosan élő/létező egyes pedagógusok) eltérő nézeteinek és nevelésfilozófiai megközelítéseinek a közös metszetre koncentráció megértésében lesz.

Egy olaszországi Erasmus-tanulmányút során is a fent jelzett kérdésbe botlottam.

A kutatási céloom többek között az volt, hogy megfigyeljem, milyen nevelésfilozófiai nézeteket vallanak az olasz pedagógusok, és azok milyen hatással vannak az osztálytermi működésükre. Olasz kollégáimmal és diákjaikkal interjúkat vettem fel, és azokat elemezve arra jutottam, hogy az ottani pedagógiai létben is egyfajta kettősség lelhető fel. A felvett SWOT-elemzések során szembeűnő volt, hogy az egyik, a harmonikus szakmai működést veszélyeztető tényezőnek éppen ez a kettősség, a fent említett nevelési és szaktárgyi pedagógia közötti látszólagos ellentét mutatkozott. Ez a két szemlélet markánsan és egy időben van jelen a nevelőoktató munkában, és míg elméletileg komplementer szerepben lennének, gyakorlatilag sokszor kerülnek ellentétbe egymással.¹ Létezhetnének-e békésen egymás mellett, van-e olyan közös metszetük, amelyet bővítve közelíthetnénk ezeket a nézőpontokat egymáshoz? Harmonikusabbá tehető-e a pedagógiai hivatás, ha közös nevezőre hozzuk őket?

Modern alaptételként fogadjuk el – hiszen a köznevelési törvény² is e mellett teszi le a voksát –, hogy a nevelési munka során figyelembe kell vennünk a tanuló lelki alkatából adódó igényeit, társadalmi helyzetét, egyedi gyengeségeit és erősségeit és egyéb kontextuális tényezőket is. Nemcsak a folyamatok tervezésénél, hanem mindennapi munkánk során is egyfajta humanisztikus, tanulóközpontú megközelítést kellene

alkalmaznunk tehát, amelynek háttérében megfigyelhető egy egzisztenciális, az egyént a maga teljességében megragadni szándékozó igény.

Ez a megfigyelés vezetett odáig, hogy elkezdjem kutatni: a nevelésfilozófiai nézetek között melyek azok, amelyek szem előtt tartják ezt az egzisztenciális dimenziót. Hiszem, hogy ha meg kívánunk felelni a modern, posztmodern kor pedagógiai kihívásainak, muszáj interdiszciplináris módon gondolkodnunk, így munkánk során nem nélkülözhetjük a lélektani alapokat sem. Ahhoz, hogy valós választ adhassunk a fenti kérdésre, kutakodásunkat a filozófiai, lélektani és antropológiai alapoknál kell kezdenünk, ezért kiindulási pontként két olyan, a humanisztikus-egzisztencialista szellemi vonulatból érkező szakembert választottam, akik munkásságukkal jelentős változást idéztek elő a lélektani szcénában. Az egzisztenciális nehézségekkel küzdő Embert szólították meg, és mellálltak, hogy támogassák

mindennapi küzdelmeiben. Nemcsak a pszichológia világában, hanem az emberről mint létezőről szóló gondolkodásban is újat hoztak, ily módon

hatva a velük közösségben élő társtudományokra, köztük a neveléstudományra is.

Frankl és Rogers egyedi módon járultak hozzá a szellemtudományok újrahumanizálásához,³ így különösen fontos, hogy milyen nézeteket vallottak az emberi lélekről, az élet értelméről és a személyes fejlődésről.

Létezhetnének-e békésen egymás mellett?

¹ Az interjúk készítése során kiderült, hogy komoly ellentét feszül a projektalapú megközelítéssel dolgozó és a tradicionális, frontális munkát előnyben részesítő kollégák között, ami az értékelési gyakorlatban is megmutatkozott. Egy másik, ennél talán még érdekesebb konfliktusforrást pedig a tudományos életben betöltött női szerepekkel kapcsolatos eltérő nézetek jelentették.

² 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

³ A nevelés szellemtudományi alapjainak fontosságát hangsúlyozva, Junghoz (1953) hasonlóan, egyes kutatók a jelenkor pedagógiájában is hiányolják a nevelés antropológiai, filozófiai és pszichológiai gyökereit (Gabriel, 2019). A

Viktor Frankl a logoterápia és egzisztenciaanalízis keretein belül az értelemkeresést és önmagunk meghaladását hangsúlyozta, míg Carl Rogers a személyközpontú szemléleten keresztül az empátiára és az elfogadásra összpontosított a reális énkép, az önbecsülés és az autonómia fejlesztésének érdekében.

A tanulmányom célja, hogy feltárja és összehasonlítsa e két töről fakadó, helyenként egymás útját keresztező, végül aztán egymástól mégis eltérő szemléletet, és bemutassa, hogyan alakították a modern pedagógiai elméletet és gyakorlatot. Fókuszában kizárólag a pedagógiai emberképek viszonya áll, valamint azok leképeződése a gyakorlati pedagógiai munkában, így nem kívánom a két elméletalkotó egyéb pszichológiai vagy terápiás tevékenységét érdemben bemutatni. Mivel Frankl és Rogers a pedagógiával csak mint a pszichológia alkalmazott területével foglalkozott, és így is csak érintőlegesen, a tanulmány következtetései nem a közvetlen pedagógiai állításaiából, hanem az általuk képviselt emberképből indulnak ki.

Nem cél, hogy letegyem a voksot egyikük mellett sem, hiszen mindkét elméletalkotó úttörő volt a maga idejében, hatásuk mind a pszichológia, mind pedig a pedagógia területén a mai napig érezhető. Legfontosabb céloom, hogy kettejük munkájának összevetésével, elméleteik közös metszetében található rehumanizációs törekvésekre koncentráljak, megmutassam, hogy ezeket a mai, modern tanulóközpontú pedagógiai munka részévé tudjuk tenni. Új egzisztenciális értelmezési szempontokat kívánok felkínálni a még

képzésben lévő és a már gyakorló pedagógusoknak egyaránt. Nem titkolt céloom és reményem, hogy a két gondolkodó narratíváinak vezérfonalát követve a pedagógusokat segítem ezzel abban, hogy újszerűen reflektálhassanak saját munkájukra és emberképeikre, illetve bármely olvasó talán új, egyéni felismeréseket érhet el egy humanisztikusabb, tanulóközpontúbb megközelítés felé közeledve.

VIZSGÁLATI SZEMPONTOK

Amikor két pedagógiai szemléletet hasonlítunk össze, célszerű egy tudományközi megközelítést alkalmazni, hiszen több, különböző tudományterületek által vizsgált kérdésre keresünk válaszokat. Összevetésünkben vizsgálni fogom, hogy a két elméletalkotó milyen antropológiai alapokra építkezett, ezek ugyanis már előrevetítik azokat az oktatási-nevelési célokat, amelyek az általuk sugallt pedagógiai modellekben megjelennek. Ennek kapcsán kitérek a pedagógiai folyamatok eredményességének kérdésére, valamint arra is, hogy milyen munkaetikát javasolnak, és hogy milyen

mértékben támogatják a tanuló autonómia kérdését. A pedagógiai folyamatok értékkereső és értékteremtő jellege is fontos pont a két pszichológus munkásságában, ezek is kijelölnek majd bizonyos munkaformákat és tanári-tanulói stílusokat. Mindezek utalnak majd az iskolai kultúrára, amely a tanári és tanulói attitűdöket, motivációkat és tevékenységeket is magában

tanulmányom fókuszában kizárólag a pedagógiai emberképek viszonya áll

foglalja. Végül kitérek a két gondolkodó munkásságának közös és eltérő pontjaira, valamint arra a kritikára, amellyel gondolatokat és azok pedagógiai leképeződését illeték a kortársak és az utókor.

Antropológiai alapok

Elsőként a gondolkodók antropológiai emberképéről kívánok szót ejteni, hiszen a nevelési-oktatási folyamatokat nem csupán a tudományos elméletek vagy pedagógiai modellek határozzák meg, hanem az adott társadalmi, kulturális és történelmi kontextusok is. A filozófiai-antropológiai megközelítés lehetővé teszi, hogy mélyebben megértsük pedagógiai gyakorlatunkat, tudatosítsuk a pedagógus és a különböző közösségek sajátos értékrendjét, normáit és szokásait. Amikor ezzel a kérdéssel foglalkozunk, arra reflektálunk, hogy milyen embereszménnyel dolgozunk, és következképpen milyen oktatási-nevelési célokat tűzünk ki magunk elé. Segíthet abban is, hogy jobban megértsük a tanulók szociokulturális háttérét, és ennek megfelelően alakítsuk a tanulási környezetet, mivel ezek alapvetően formálják a tanulók identitását és tanulási folyamatait (*Borosán és Csepela, 2017; Tóth, 2023*).

Viktor E. Frankl (1905–1997) Ausztriában született, pályáján neurológus orvosként indult. Erőteljes természettudományos és kontinentális filozófiai háttérrel bírt, filozófiából doktorált. Orvosi és filozófusi munkásságában jaspersi, scheleri, binswangeri, bossi és heideggeri hatásokat fedezhetünk fel (*Sárkány, 2023*). Elméletére és gyakorlatára drámai hatást gyakorolt

családjának a második világháború idején történt elhurcolása és a holokauszt egésze. Vallásos gondolkodó, elméletének központi helyét foglalja el az Istenbe vetett hit.

Carl R. Rogers (1902–1987) egy egyesült államokbeli, mezőgazdasági háttérű családból érkezett. Bölcsészettudományi oldalról közelítette meg a pszichológia témakörét, bölcsészeti-filológiai háttérből indította elméletét és gyakorlatát (*Köváry, 2022*), a Columbia Egyetemen 1931-ben doktori címet szerzett pszichológiából. Az elmélet gyakorlati alkalmazhatóságát tartotta szem előtt. Munkájában alapvetően biológiai megközelítést alkalmazott, és egy növekedésalapú

gyakorlati értelemben is
önazonosak maradtak

szemléletet érvényesített. Agnosztikusnak tekinthetjük; mint majd szót ejtünk róla, a hitet és a dogmatizmust elkerülendőnek, a fejlődés szempontjából károsnak tartotta, egyes források (*Beit-Hallahmi, 2007, 310. o.*) ateistának mondják.

Mindkét gondolkodóban közös, hogy létfilozófiát (*Lebensphilosophie*) hirdettek és éltek, a dilthey-i értelemben a megélt tapasztalat jelentőségét és az emberi létezés mögötti életerőket tartották szem előtt (*Dilthey, 1907/1951, 10. o.*). Kiindulási pontjuk a humanisztikus egzisztencializmus, így központi témájuk az eredetiség, önazonosság. Filozófiai nézőpontjukat nemcsak világmagyarázatként használták, hanem gyakorlati értelemben is önazonosak maradtak (*Sárkány, 2023, 69. o.*). Életfilozófiájuk terápiás hatással volt a saját életükre is, azt *Lebensform*-ként tették magukévá (*Setaioli, 2014, 243. o.*). Mindkét kutató háttere alapvetően filozófiai és filológiai megalapozottságú, rehumanizálni akarták a pszichológia és általában a

szellemtudományok világát (Sárkány, 2023, 102. o.), a maguk korában a tudományos redukcionizmus ellen léptek fel (Uo., 71. o.).

Rogers filozófiai alapvetése a humanisztikus pszichológiai irányzatba tartozó személyközpontú megközelítés (Rogers, 2019). Pszichológiai munkássága szakmai ellenkultúraként indult, és a maga korában sok vitát generált (Rogers, 2019, 342. o.). Nevelésfilozófiája a személyközpontú megközelítésen alapul, az egyén autonóm önirányítási és fejlődési képességére fókuszál (Uo., 1969). Rogers a pszichoterápiás gyakorlatból indul ki, amelynek területén már „ellentmondásos figuraként” tartották őt számon – tanárképző munkája során nem akarta az általa képzett pedagógusokat is ilyen kirekesztett helyzetbe hozni (Uo., 341. o.). Pedagógiai célja megérteni, hogyan befolyásolják a különböző nevelési filozófiák a diákok viselkedését (Uo., 341. o.), és miként segíthetik a pedagógusok a diákok személyiségének pozitív formálódását (Uo., 350. o.). Lényegében, pedagógiai megközelítésében a skinneri inger-válasz viszonyrendszerhez képest definiálta magát, és éppen azt a tényezőt – az ingerre adott választ előállító személyiséget – helyezte középpontba, amelyről Skinner az elméletében egyáltalán nem beszél: úgy vélte, hogy az oktatási-nevelési folyamatoknak is személyközpontúnak kell lenniük, kulcsfogalma a *tapasztalati, procedurális tanulás* (Rogers, 1961, 207. o.).

Viktor E. Frankl filozófiai és antropológiai kerete a *logoterápia* és értelemtalálás elmélete (Sárkány, 2012), valamint az azon alapuló *ontikus és ontológikus egzisztenciaanalízis* gyakorlata (Sárkány, 2023).

Írásaiban optimista és jövőorientált gondolkodó, a természettudományos alap mellett mindig bölcséleti munkákra támaszkodva fejt ki elméleteit (Kövár, 2022, 316. o.), saját életének példájával erősíti meg pszichológiáját, amelyet a redukcionista és tárgyiasító pszichologizmus ellenében dolgozott ki, scheleri bölcséleti alapokra helyezve azt (Sárkány, 2008). Teljes filozófiai-lélektani-antropológiai elméletet alkotott (Sárkány, 2023, 30. o.).

Megközelítésének alapjául az általa leírt *logoterápia* (*logos + therapein*) elmélete szolgál: ez az élet értelmének megtalálását tekintti az elsődleges emberi hajtóerőnek. Módszere fenomenológiai, de mint Sárkány Péter fogalmaz, nem csupán filozófiai, hanem tapasztalati módszerként kell erre tekintenünk (Sárkány, 2023, 150. o.). Központi szerepet játszik nála az elkerülhetetlen szenvedés átértékelte, teljesítmény-jellege (Frankl, 2014). Kövár szerint (2022, 322. o.) kialakulása idején „a logoterápia mint módszer a mainstream pszichológia berkein belül kritika és elutasítás tárgyává vált, azon a címen, hogy túl filozófiai, pedagógiai, kognitív, és elhanyagolja a pszichodinamikai aspektusokat és az élet nem spirituális dimenzióit”. Ennek következtében

nem akarta az általa képzett pedagógusokat kirekesztett helyzetbe hozni

Frankl munkássága, hasonlóan Rogerséhez, jó ideig a pszichonalaízissal szembeni idealista ellenkultúraként fejlődik (Sárkány, 2023, 115. o.).

Frankl két- és háromdimenziós modelleken mutatja be, hogy mit gondol az emberi fejlődésről. Értelmezésében a dualista 2D-modell (test és elme/lélek modellje) leegyszerűsítő, így nem kívánatos az emberekkel való munkában. A 2D-modell

értelmezésében minden ember egyforma (ez a biológiai hasonlatosság alapján álló univerzalizmus). Ezzel szemben a Frankl által támogatott 3D-modell, amely a test, az elme/lélek és a szellem síkját is magában foglalja, már egymástól jócskán különböző személyeket feltételez (Köváry, 2022, 424. o.). Ez a szellemi sík a pedagógiai értelmezésben később fontos lesz.

Frankl teleologikus világnézetet vallott: szerinte az életnek van az egyéntől független

célja és értelme, az emberi életben fellelhető értelmet *a priori* adott igazságnak (Sárkány, 2023, 89. o.), antropológiai jellemzőnek tekintette (Uo., 159. o.), egzisztenciális adottságok szerinte az ezek (Köváry, 2022, 326–327): 1) szellemiség, 2) szabadság és 3) felelősség.

A fentieket összefoglalva a két elméletalkotó emberképét az 1. táblázatban vetjük össze.

1. TÁBLÁZAT

Frankl és Rogers emberképe és a kulcsmomentumok mögött álló elméletek

| Viktor E. Frankl szerint az ember: | Carl R. Rogers szerint az ember: |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – oszthatatlan (individuum), mely jellemző még kóros állapotokban sem szűnik meg (ld. Dasein; Heidegger, 1962, 26. o.); – feloldhatatlan (insummabile), ha közösségekben feloldódik, tönkremegy (ld. szelf-fragmentáció; Kohut, 2009, 94. o.); – abszolút nóvum, egyedi az univerzumban (ld. a Dilthey-féle hermeneutikát; Hodges, 1969, 143. o.); – szellemi létező, ellentétben a csupán bioszociális létezőkkel (ld. heideggeri létfeledett-természeti állapot szemben az ontológiailag reflektált léttel; Heidegger, 1962, 59. o.); – egzisztenciálisan értékorientált, nem ösztönök hajtják (ld. Tillich szabadság és sorszerűség közötti döntései; Kegley, 1961, 54–56), vagy Isaiah Berlin kettős szabadság-elmélete; Berlin, 1969, 118–134); – <i>én-szerű</i>, és az ösztönös tudattalan mellett a szellemi tudattalan is részét | <ul style="list-style-type: none"> – nyitott a tapasztalatokra, képes az élmények védekezés- és torzításmentes befogadására (Kierkegaard, 1986; Rogers, 1980, 39. o. és Whitehead, 1949, 56. o.); – egyfajta egzisztencialista életstílust él – teljesen átéli a pillanatot, a jelenben létezik, de irányultsága a jövőbe tekint (ld. Rank; de Carvalho, 1999/2010, 49. o.); – természetes ön- és ösbizalommal rendelkezik – bízik a saját képességeiben, értékítéletében és abban, hogy ki tudja választani a megfelelő viselkedést. Értékítélete nem a külső szabályoktól, a társas elvárásoktól függ, hanem belső központból indul ki (ld. Kierkegaard; Rogers, 1980, 39. o.); – tudja, hogy van választási szabadsága és él is ennek a lehetőségével (ld. Rollo May, Maslow és Otto Rank; Schneider, 2022); |

képezi, a transzcendenciára irányul (ld. *Gabriel* (2018): a szellemi nem egyenlő a tudatival);

- rendelkezik a szellem dacoló hatalmával, tehát a biológiai, szociális és pszichikai dimenziókkal harcra szállhat (ld. jaspersi határhelyzetek; *Wildermuth*, 2007, 11. o.);
- dinamikus, képes a pszichofizikai lététől távolságot tartani, azon kívül létezni (ld. előző pont);
- léte alapvetően különbözik az állati lététől, hiszen világa van, nem környezete (ld. Binswanger és Boss elmélete: *Mitwelt-Umwelt-Eigenwelt*, *Binswanger*, 1963, 31. o.);
- az öntranszcendencia felől fogja fel önmagát (ld. Tillichnél az önegységesítés-önteremtés-önmeghaladás hármas egysége; *Newport*, 1984, 47. o.).

- kreatív és szabad (ld. Whitehead; *Rogers*, 1961, 300. o., illetve Kilpatrick hatása; *Rogers*, 2019, 377. o.);
- megbízható és konstruktív módon él és cselekszik (ld. *Maslow*, 1966, 22. o.);
- élményekben gazdag, teljes életet él (ld. *Maslow*, 1966, 22. o. és Henry James; *Gavin*, 2012).

FORRÁS: *Rogers*, 2019, 241–251. o. és *Kövüry*, 2022, 326–327. o.

Oktatási-nevelési célok

A nevelésfilozófiai alapok megteremtene egyfajta emberképet, és természetszerűleg kijelölnek pedagógiai célokat is, ezek pedig előrevetítik a nevelési-oktatási folyamat elvárt eredményeit, azok kognitív és affektív jellemzőit, valamint, hogy a diákok milyen tudás- és készségkészleteinek fejlődését kívánja az adott pedagógia elősegíteni. Az is központi kérdés lesz, hogy miként befolyásolja a megközelítés a tanulók hozzáállását, értékeik alakulását és motivációjukat.

Eredményesség, elégedettség és jóllét, munkaetika

A két elmélet eltérő pedagógia célrendszerhez vezet, hiszen míg a frankli, előíró jellegű rendszerek középpontjában a tudás megszerzése, a készségek irányított és célorientált fejlesztése és az értékek belsővé tétele, valamint a személyes élet értelmének a fellelése áll, addig Rogers a kreatív gondolkodás, a problémamegoldó képesség, az önbizalom és a kongruens⁴ működés elősegítését tekintti elsődleges pedagógiai célnak. Ennek kapcsán, bár mindkét modell az autentikus,

⁴ Míg az önazonosság inkább egy önmagunkról alkotott stabil és koherens kép, amelyet a múltbeli tapasztalatok, a jelenlegi körülmények és a jövőbeli elvárások formálnak, a rogersi értelemben vett kongruencia (énazonosság) a fentiek mellett azt is magában foglalja, hogy gondolataink, érzéseink és viselkedésünk is összhangban vannak egymással (*Rogers*, 2019).

önazonos működést tűzi zászlajára, előbbi logikusan leginkább a folyamatok elején a külső visszaigazolásra és az ahhoz kapcsolódó sikerélményre épít, míg a másik modell a belső elégedettség, kongruencia és személyes fejlődés elérését jelöli ki céljául. Ezek persze nem oltják ki egymást, és nem is egymás ellenében működnek, inkább mint két komplementer halmazt kell őket elképzelni. Mindkét gondolkodó rendszerének a fókuszában a személyiség hosszú távú fejlesztése áll; így a frankli elméleti

keret jól alkalmazható

olyan problémák esetén, amelyek jól keretezhetőek, egy adott probléma köré

összpontosulnak, míg a

személyközpontú megközelítés inkább holisztikus, általános személyiségfejlesztési kérdésekben használható. Mindketten meg-egyeznek abban, hogy a jelentés- és értelemkeresést az emberi működés központi kérdéseként vizsgálják.

Rogers humanisztikus megközelítése részben Maslow ismert elméletére épül (Maslow, 1966), tehát biológiai indítású és növekedésalapú (de Carvalho, 1999/2010, 51. o.). Rogers szerint a személyekben eredendően megvan az önmegvalósítás és a személyes fejlődés irányába ható hajtóerő. Az *organizmikus értékelési folyamat* koncepciója (Rogers, 1961, 151. o.) központi helyet foglal el elméletében, eszerint az egyéneket a belső motivációjuk hajtja a számukra kielégítően ható és életüket gazdagító élmények felé. Nem hisz teleologikus, dogmatikus irányelvekben; a személy pozitív értékeit

adottnak veszi. A nevelési folyamatok során a segítő és a tanár nondirektív pozíciót foglal el, nem irányítja a tanulót valamilyen külső érték felé (Rogers, 1951, 306. o.), ennek feladatát a tanítványra hagyja. Rogers a pedagógiai munka kapcsán bármilyen külső vagy ráerőltetett tünő célrendszerrel kapcsolatban óvatosan fogalmazott, szerintem ezek korlátozhatják az egyén önirányított útját az önmegvalósítás felé (Rogers 1961, 55. o.).

Amikor az eredményes tanulás feltételeit megfogalmazza, a kiindulási pontja az, hogy a pedagógiai kérdésfeltevésnek relevánsnak kell

lennie a tanuló számára, vágyainak kell a változásra, mert ekkor alapvető hajtóerőként hat az *élet önmegvalósító tendenciája* (Rogers, 2019, 356., 361. o.). Leírja a tanulás szükséges és elégséges feltételeit (Uo., 352–355. o.), ezek a *kongruencia*, a *feltétel nélküli pozitív elfogadás*, az *empátia* és a tanár *hiteles kommunikációja*. Ezek hatására a tanuló én-képe hitelesebb, önazonosabb lesz, és a világról alkotott képe nyitottá válik új értelmezésekre, a fenomenológiai horizontja tágul (Rogers, 2019, 355. o.), és megvalósulnak a Dewey⁵ által központi kérdésként kezelt hosszú távú személyiségalkulás feltételei (Uo., 376. o.). Műveiben bővebben tárgyalja Buber (2008) dialógusfilozófiájának „Én-Te” és „Én-Az” kapcsolati koncepcióját is, főként a valódi, személyes kapcsolatok pozitív hatásait a nevelési folyamatra (Rogers, 1980, 41–45. o.). A pusztá

⁵ Dewey a személyiség hosszú távú fejlődéséhez szükségesnek tartotta a tapasztalati tanulást, a társadalmi szintű interakciót és a demokratikus részvételt. Az oktatásnak aktív tanulók és felelős polgárok nevelésére kell törekednie a valós élet tapasztalatai, a kritikus gondolkodás és a közösségi életbe való bevonódás révén, elősegítve az életre szóló fejlődéshez szükséges gondolkodási sémák gazdagodását (Ord és Leather, 2011; Sabel, 2012; Standal és Aggerholm, 2018; Noh és mtsai., 2023).

intellektuális tudás helyett az emberi érzelmek, a kreativitás és az *itt-és-most* fókusz játszanak fontos szerepet Rogers gondolkodásában, ezeket rendre Otto Rank hatásaként szokták említeni (*de Carvalho*, 1999/2010, 49. o.).

Rogers kiindulási alapként tekint Maslow önaktualizációs modelljére (*Maslow*, 1966, 22. o.), és összeköti azt saját, a személyes növekedéssel kapcsolatos elméletével. A gyermeki önellfogadást és spontaneitást leíró részt idézi Maslowtól (*Rogers*, 1961, 174. o.), amivel *Pukánszky* (2013, 119. o.) szerint egy romantizált 'valaha volt természetes' ósállapotot kíván visszaállítani.

Frankl nézetei mentén a tanulók akkor érhetik el a legjobb eredményeket, ha képesek megtalálni a saját életük értelmét, amely aztán őket tanulásra motiválja. Az ő megközelítése az önmeghaladásra épít, amely abban segít a tanulóknak, hogy leküzdjék az előttük álló nehézségeket, kihívásokat (*Pytell*, 2016). Rogers ezzel szemben a tanulói önszabályozásra és a személyes felelősségvállalásra helyezi a hangsúlyt, mert ez teszi lehetővé, hogy a tanulók aktívan részt vállaljanak tanulási folyamataikban (*Ponte és Brito*, 2022). Rogers megközelítése így a tanulói ön- és társértékelésre és a belső motiváció fejlesztésére összpontosít, ezek szintén hozzájárulnak a kimeneti eredmények javulásához (*Zagyváné Szűcs*, 2022).

Frankl a pedagógiát az egyénben rejlő, még meg nem valósult értelemfeltárás eszközeként tekinti (*Sárkány*, 2023, 181. o.), elmélete szerint az értelem objektív és adott, és az egyén feladata, hogy megtalálja azt a saját életében (*Sárkány*, 2023, 48. o.). Ezzel szemben Rogers a személyes növekedést és a

feltétel nélküli pozitív elfogadást helyezi középpontba (*Rogers*, 1961). Véleménye szerint az értelmet nem megtalálni, hanem megteremteni kell a tanuló életében (*Sárkány*, 2023, 49. o.). A pedagógiai folyamatban Frankl a személyiség szellemi dimenziójára, a személyiség lehetséges jövőbeni változatra fókuszál (*Sárkány*, 2023, 50. o.), míg Rogers a jelen pillanatban elérhető személyre, az *itt-és-mostra* koncentrálna (*Rogers*, 1961, 91. o.).

A frankli elméleten alapuló pedagógia célja, hogy segítse az egyént transzcendens értékek felfedezésében és az önmagán túlmutató célok megvalósításában. Rogers megközelítése inkább az egyén személyes növekedését és a társas kapcsolatok fejlesztését helyezi előtérbe. (Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy Frankl elméletének pedagógiai vetülete bonyolultabb kérdés, mint ugyanez a rogersi elméletnél. Bár Frankl maga nem dolgozott ki kiterjedt pedagógiai modellt, tanítványai és követői fejlesztettek különböző pedagógiai módszereket (*Siller és Waibel*, 2018).

Ezek azonban nem mindig állnak összhangban Frankl eredeti elképzeléseivel (*Sárkány*, 2023, 134. o.), így ezeket nem is vettük a jelen tanulmány keretében figyelembe.)

A fentiekből eredően munkaetikaként Frankl az egyenlő lehetőségekben és ennek kapcsán az életfeladathoz kapcsolódó felelősségtudatban hisz; Rogers figyelmének fókuszában inkább az egyéniség tisztelte és a sokszínűség elfogadása áll.

a pedagógiát az egyénben rejlő, még meg nem valósult értelemfeltárás eszközeként tekinti

Értékkeresés

Míg a fősodorbéli pszichológia és talán leginkább a személyközpontú pszichológia alapvető attitűdje egy világnézeti értéksemlegesség, ezt a gyakorlati munkában (legyen az terápiás vagy pedagógiai munka) nem igazán lehetséges érvényesíteni (Köváry, 2022, 324. o.). Rogers a jelentést nem adottnak veszi, hanem egy konstrukció eredményének látja, tehát olyan tartalomnak, amelyet a személy nem megtalál, hanem aktívan felépít. A frankli egzisztencializmus, kiváltképp a vallásos egzisztencializmus, az emberen túlmutató, így transzcendens értékrendszerben próbálja megtalálni az ember helyét. Viszonyítási pontként, a modern humanista gondolatmenettel szemben, nem magát az embert választja, hanem a személyen túlmutató értékeket.

Frankl elméleti és gyakorlati munkájában ez az (érték)semlegesség célként nem jelenik meg, alapvetően értékeket közöl, azok felé orientál (Sárkány, 2023, 177. o.). Franklnál, Rogers-szel szemben a személyiségfejlődés központi kérdése az önmeghaladás, annak központi eleme az ember biológiai és szociális kereteitől való elszakadás képessége (Uo.). A rogersi személyközpontú szemlélet pedig inkább a személyes narratíva kiteljesítését tartja központi kérdésnek.

Tanári és tanulói szerepek, a tanulási folyamat, a tanári és tanulói tevékenységek és tanulási stílusok

A pedagógiai gyakorlatban Frankl és Rogers megközelítései különböző módszereket

igényelnek. Frankl elmélete szerint a tanároknak segíteniük kell a tanulókat abban, hogy felfedezzék saját értelemkeresési céljait, míg a Rogers elméletét követő tanároknak támogató környezetet kell teremteniük, amely elősegíti a tanulók önálló gondolkodását és fejlődését (Semper és Lizasoain, 2022). A kutatások azt mutatják, hogy a tanulói eredmények szempontjából a pedagógiai környezet és a tanári attitűdök kulcsszerepet játszanak (Olasz és Hütter, 2021). A tanárok által alkalmazott megközelítések, módszerek és a tanulók közötti interakciók jelentős hatással vannak a tanulói teljesítményekre.

A humanisztikus pedagógia hangsúlyozza a támogató tanulási környezet fontosságát, amely előmozdíthatja a diákok független, kritikai gondolkodását és személyes fejlődését. Ez a megközelítés olyan oktatási környezetet szorgalmaz, ahol a diákok értékesnek, valós személynek érzik magukat. Ez összhangban van azzal az elképzeléssel, mely szerint a tanároknak olyan légkört kell

teremteniük, amely kedvez az önirányított tanulásnak (Bondy és mtsai., 2007). Ez nemcsak a diákok elkötelezettségét, hanem a tanulási motivációját és a rezilienciáját is

növeli. A tanárok pozitív interakciója jelentősen befolyásolhatja az osztályterem pszichológiai környezetét, ezáltal csökkentve az elkerülő, problémás viselkedést (Bondy és mtsai., 2007). Továbbá Talvio és Lonka kijelentik, hogy egy olyan pozitív osztálytermi légkör, amelyet konstruktív interakciók jellemeznek, kulcsfontosságú a diákok jóllétére és a tanulmányi eredményére nézve (2019, 315–339. o.).

a tanulók közötti interakciók jelentős hatással vannak a tanulói teljesítményekre

Monteiro eredményei bizonyítják, hogy a folyamatos, formatív visszajelzés és egy gondoskodó osztálytermi közeg a diákok magasabb szintű elkötelezettségéhez és azonosulásához vezet (Monteiro és mtsai., 2021). Ez összhangban van Rogers azon hitével, hogy az oktatóknak olyan környezetet kell elősegíteniük, ahol a diákok ki tudnak teljesedni, és autonóm módon tudnak működni, ezáltal fejlesztve kritikai gondolkodásukat és az általános tanulási élményt.

Rogers kiemeli, hogy a diákokat aktívan be kell vonni a tananyag feldolgozásába, ez áll az általában Benjamin Franklinnek tulajdonított *involúció*elmélet mögött is, amely szerint tapasztalatokon és élményeken keresztül tanulunk, nem pedig passzív információfelvétel útján (Astin, 1999).

Tanári szerepek

Evidencia, hogy a tanárok kulcsszerepet játszanak a tanulási folyamatokban. A tanár azon túl, hogy segíti a tanulási folyamatot, aktív szerepet játszik a tanulási környezet kialakításában, a diákok motiválásában és a tanulási folyamatok irányításában. A tanár–diák kapcsolat minősége, a pedagógus érzelmi intelligenciája, valamint a pedagógusok közötti együttműködés mind-mind hozzájárulnak az oktató–nevelő munka sikeréhez (Spilt és mtsai., 2011; Lampert és Graziani, 2009; Kelchtermans és De-*ketelaere*, 2016; Cochran-Smith, 2005).

Frankl filozófiai kiindulópontjából következően a pedagógus direktív szerepet játszik a nevelési folyamatban, útmutató, irányító szereppel rendelkezik. Nézetei szerint a pedagógus feladata, hogy irányítsa a diákokat az értelemkeresés útján, és ne pusztán

formális tudást adjon át. Véleménye szerint az oktatási–nevelési folyamatnak olyan környezetet kell teremtenie, ahol a diákok felfedezhetik saját értékeiket, és az életükben megbúvó értelmet fellelhetik. Rogers-szel szemben sejtethető, hogy direktív, irányító szerepet szán a pedagógusnak is – emiatt rendszeresen érte kritika őt (Pytellt idézi *Kölváry*, 2022, 322. o.).

Rogers ettől eltérően abban hisz, hogy a pedagógus leginkább mint segítő–támogató szakember jelenik meg a pedagógiai folyamatokban. Szerinte a pedagógus facilitátorként kell, hogy működjön, támogató környezetet kell biztosítani, amely elősegíti az önfelfedezést és a személyes növekedést. A pedagógus feladata a biztonságos, empátikus és elfogadó osztálytermi légkör megteremtése. Úgy vélte, hogy a hétköznapi pedagógiai munkában vitákat kell generálni, meg kell osztani a személyes véleményeket, és meg kell próbálni megérteni és elfogadni a sajátunktól eltérő álláspontokat és érzéseket. Így előadások helyett inkább demonstrációkat tartott, ezek során igyekezett empátikusan, elfogadóan, kritika nélkül

kezelni a kérdéseket (2019, 342. o.).

Az eredményes tanárt leíró vonásokat (empátia, kongruencia és feltétel nélküli pozitív elfogadás)

a hétköznapi pedagógiai munkában vitákat kell generálni

kiegészíti a *sokoldalúság* és a megengedően involváló, gazdag forrásokhoz hozzáférő és azokat a diákok számára biztosító szakember (*resourcefulness*) jellemzőivel (Uo., 359–360. o.). A humanisztikus szemléletű pedagógusi munka két hangsúlyos pontja: 1) a tanulás általános pszichológiai feltételrendszerének megteremtése, 2) érzelmi alapú pedagógia kialakítása, amely nem csak a kognitív készségeket fejleszti (ld. többszörös

intelligencia-elméletek; *Dezső*, 2021). Az érzelmi (affektív) pedagógia részei: a) modellkövetéses tanulás; b) didaktikus tanulás; c) kísérletező tanulás. Rogers kooperatív, konstruktív és proaktív szemléletet vallott, szerinte az iskolai munkában megjelenő negatív érzelmek csak védelmi mechanizmusok, amelyek azért alakulnak ki, mert a diák frusztrálódik az általános igényei (szeretet, valahová tartozás és biztonság) kielégíthetlensége miatt (*Patterson*, 1977). Rogers úgy véli, nem lehet mást megtanítani arra, hogyan tanítson (*Uo.*, 344. o.); szerinte nem kizárólag a tanítási folyamat pedagógiai céljai, hanem leginkább a tanár személyisége a fontos, valamint a tanuló személyét fókuszban tartó attitűd, így tiltakozik az ellen, hogy a megközelítése pusztán technika lenne (*Uo.*, 372. o.). Kritikusan szemléli korának pedagógiáját, felvetése szerint „amit meg lehet tanítani, annak fontossága megkérdőjelezhető” (*Rogers*, 2019, 344. o.) – ebben pedig egy gropiusi elvet fedezhetünk fel (*Gropius*, 1919): a pedagógiai munka részei, elemei (*techné*) bár megtaníthatóak, a valós pedagógiai hatásmechanizmus csak a gyakorlaton és személyes reflexión, tehát egyfajta praktikus, gyakorlati bölcsességen keresztül érthető meg (*phronesis*), így azt átadni nem lehet, csak személyes belemerüléssel, immerzióval lehet megszerezni.

A tanulók értékelése

Az értékelés kérdése is a pedagógusi (és esetleg a tanulói) szerepekhez tartozik: míg a frankli gondolat egyértelművé teszi a rendszer elvárásait, és vélhetően ahhoz viszonyítottan szummatív módon, külső és belső

mércékhez viszonyítva méri a tanulói fejlődést, addig a humanisztikus szemlélet az egyént veszi kiindulási pontként, a magához viszonyított, formatív fejlődését tekinti mérvadónak. A jelen magyarországi gyakorlatban a rogersi szemléletű iskolák értékelése szöveges.

Kicsit bővebben kifejtve, a frankli alapozású pedagógia értékelése szoros kapcsolatban áll a személyiség, a közösség és a szellemi létezés fogalmaival, ezek mind kulcsszerepet játszanak a tanulási folyamatban. A logoterápia filozófiája az egyéni identitás és a szellemi értékek fontosságát hangsúlyozza, ezek pedig a pedagógiai értékelés szempontjából is meghatározóak (*Santos és Pereira*, 2023). A frankli elmélet szerint szervezett pedagógiai értékelés szem előtt kell hogy tartsa a diákok egzisztenciális értékorientációját is. Az értékelési folyamat során a szerencsés esetben a pedagógusok lehetőséget biztosítanak a diákok számára, hogy kifejezzék saját értékeiket és céljaikat (*Cruz*, 2022). Dinamikus pedagógiai értékelésre van szükség, hogy a diákok valamelyest távolságot tartsanak pszichofizikai léte-

zésüktől, tehát a maslowi elméletet meghaladva létezzenek és kiteljesedjenek (*Rodríguez-Fernández és Sternberg*, 2023).

Rogers szerint a pedagógiai értékelésnek össze

kell kapcsolódnia nemcsak a tanulók tapasztalatainak, hanem önbizalmának és kreativitásának fejlesztésével is (1969). Egzisztencialista életstílusra kell építenie, amely a jelen pillanat átélésére és a jövőre összpontosít, a diákoknak tudatosan kell élniük a választási szabadságukkal (*Rollo May* idézi *Yalom*, 2017; *Maslow*, 1966). A tanulóközpontú megközelítés a kompetenciák

szem előtt kell hogy tartsa a diákok egzisztenciális értékorientációját is

fejlesztésére és a tapasztalati tanulásra összpontosít (Klein és mtsai., 2023).

Tanulói szerepek

Rogers nevelésfilozófiájában leginkább a tanulói aktivitás, tehát a tanulás kap központi szerepet, a befogadói oldalról közelíti meg a pedagógiai folyamatot. Úgy véli, hogy annak belső, tanulói motivációból kell kiindulnia és valódi problémákkal kell foglalkoznia (Rogers, 2019, 356. o.), ez pedig elvezet a tanuló irányította, felfedezés alapú tanuláshoz (Uo., 349. és 377. o.). Mivel saját tanítási élményeiből indul ki, amelyek számára a *feketedoboz*-elmélet⁶ által keltett frusztráló érzésekkel kapcsolódnak össze (Uo., 372. o.). Rogers véleménye szerint a tanulásnak struktúrálatlannak kell lennie (Uo., 374. o.), a klasszikus direktív tanítást pedig inkább károsnak, mint hasznosnak tartja (Uo., 345. o.), mivel nem belső igényeket céloz – hacsak a tanár nem korlátozza magát a facilitátor szerepére (Uo., 357. o.).

Frankl ezzel szemben az élet feladatjelleget veszi alapul, terápiás megközelítése, amiből pedagógiájára is következtethetünk, megoldásközpontú és életvilág-irányultságú (Sárkány, 2023, 178. o.). A tanuló eszerint

bizonyos központi célok felé törekszik, és azokhoz kapcsolódva, konfliktusok mentén találja meg saját szerepét és célját. Külső viszonyítási pontokhoz igazodik, képes önreflektív folyamatok segítségével kijelölni saját szerepét és helyét a társadalomban.

A tanuló autonómiája

Rogers a modern értelemben vett, a személyből kiinduló autonómia híve. Nála a pedagógus mint facilitátor kerül a képbe, aki kvázi szemlélőként vesz részt a folyamatokban. Aki nem vezet, hanem kísér: úgy véli, hogy a tanuló a saját életének a legjobb ismerője, ő az, aki tudja, hol és miben kell fejlődnie, milyen irányban kíván haladni a munka során, mely problémák a legfontosabbak számára (Rogers, 1951, 11. o.). Aki úgy gondolja,

hogy az élményekből kihámozni a lényegyet, mély összefüggéseket találni a legnehezebb feladat.

Az autonóm tanulásról beszél a Rogers-tanítvány Tenenbaum, aki egy képzés elvégzése után nyilatkozik az azt követő saját tanári munkájáról (Tenenbaum, 1969). A Rogersi autonómiaelv alátámasztásaként maga Rogers szerkeszti bele a volt tanítvány leveleit a saját kötetébe: „*Hagytam, hogy a*

Frankl az élet feladatjelleget veszi alapul

⁶ A „fekete doboz” elmélete olyan pedagógiai folyamatok vagy rendszerek leírására szolgál, ahol a folyamat bemeneti és kimeneti oldalai megfigyelhetők, azok belső működése azonban nem látható vagy nem egyértelműen leírható, így csak felszínes megértést érhetünk el velük kapcsolatban, és a folyamatról magáról tudományos igényű következtetéseket és reprodukálható eredményeket nem lehet megfogalmazni (Stame, 2004; Southgate és Aggleton, 2016; Roman és mtsai., 2020).

⁷ A konfliktusok elkerülendő jelenségeknek tűnhetnek a laikusok szemében, a pedagógusok és fejlesztő szakemberek számára mégis elengedhetetlenek, ezek mentén rajzolódik ki ugyanis az egyén mint személy egyedi jellege, ezen konfliktusok során utasít el vagy vállal fel értékeket. Az egzisztenciális szemlélet szerint nem ismerjük meg a személyiséget, csak reflektíven, a másokkal fenntartott kapcsolatain keresztül. Heideggeri értelemben ugyanis konfliktusok és összetűzések során mutatkozik meg a valós, autentikus énünk, és tűnik el az automatizmusok által befoglalt *Das Mann*, a *világna-hanyaglott-én* (Heidegger, 1962).

diákok átvegyék az uralmat [...] Követtem a diákokat, amerre vezettek” (2019, 386. o.).

Frankl elmélete ezzel szemben inkább értékpozitív, világszemléleti szempontból érték-központú modellként értelmezhető. Az autonómiát nem a személyből eredő jellemzőnek, hanem univerzális, egzisztenciális adottságnak veszi, ez pedig az általa sugallt módszerben is visszatükröződik. Úgy a terápiás gyakorlatban, mint a pedagógiai munkában, a pedagógiai vezetésben hisz, és a pedagógus személyiségét Rogers mellett ő is kulcsfontosságú tényezőként jelöli meg (Sárkány, 2023, 131. o.); ez leginkább a frankli gondolat pedagógiai alkalmazását kidolgozó Längle munkájában érhető tetten (Siller és Waibel, 2018). A tanuló szellemi dimenzióit célozza meg, értékekhez közelít. A goethei értelemben ahhoz a személyiségrészhez beszél, amellyé a tanuló válhat (*potenciál*), míg Rogers leginkább az adott idő- és térbeli konstellációban, az itt-és-mostban megjelenő személlyel dolgozik (persze hasonló céllal, mint Frankl), és bízik annak autonóm és autogén kiteljesedésében.

Frankl előadásaiiban előszeretettel idézte Goethe *Wilhelm Meister tanulóévei* (1795/1983) című fejlődés-regényét, és bár erre leginkább pszichoterápiás tevékenységével kapcsolatban utalt, a goethei gondolat összességében is megvilágítja, amit az emberről, az emberi fejlődésről gondolt. Eszerint, ha az embereket olyanakk fogadjuk el, amilyenek (*aktuális állapot*), akkor ezáltal akadályozzuk a kiteljesedésüket, mert nem engedjük őket fejlődni. Míg, ha úgy bánunk velük, mintha máris olyanok lennének, amivé válniuk lehetne és kellene (*potenciális állapot*), akkor végeredményben segítünk nekik kiteljesedni.

Ahogy Nádudvari fogalmaz, Goethe értelmezésében az emberi teljesség csak a világgal való érintkezésben teljeseedik ki, az egyén pedig rendelkezik egy olyan saját belső erővel, amely arra szolgál, hogy a világból érkező hatásokra ellenhatást gyakoroljon, azok relációjában találja meg a helyét: így „[az] élet folyamata a világ teljes elsajátításának folyamatában egyidejűleg a világgal szemben történő önfenntartás is. Ily módon lehet az ember aktív, tetterős és derűs.” (Nádudvari, 2020, 209. o.).

A tanuló felelőssége és szabadsága

A frankli, egzisztenciális megalapozású pedagógiai munkában a tanulóknak saját szabadságukkal és ezáltal felelősségükkel kell szembenéznük. Ezzel szemben Rogers úgy vélte, hogy a terápiás és az oktatási-nevelési folyamatnak az egyéneket önmegvalósításuk elérésében, képességeik és potenciáljuk kibontakoztatásában kell segítenie, kiemelve az autonómia és a belső motiváció erősítésének kérdését a diákokban.

Frankl hangsúlyozta az egzisztenciális adottságként tekintett személyes szabadságot és az abból következő felelősséget (Köváry, 2022). Terápiás munkájában arra bátorította klienseit, hogy megértsék:

még nehéz életkörülmények között is – amikor azokat megváltoztatni nem tudják –, van szabadságuk megválasztani az eseményekhez való hozzáállásukat és az abból eredő cselekedeteiket. Pedagógiai értelemben alapvetően szükségesnek tekintette a *kettős mandátumú* (egyszerre nevelői és oktatói), és egyszerre indirekt és direktív pedagógusi pozíciót (Sárkány, 2023, 322. o.), amelyért rendre ki is állt.

a pedagógiai vezetésben hisz

Rogers megközelítése viszont, amint arra a fentiekben már utaltunk, nondirektív, nem irányító jellegű. Az autoriter, előre strukturált oktatási-nevelési módszerekkel ellentétben Rogers egy olyan megközelítést javasolt, ahol a diákok jelentős kontrollt gyakorolnak a tanulási-nevelési folyamatuk felett, és arra bátorítják őket, hogy fedezzék fel és kövessék saját érdeklődési köreiket, találják meg saját tanulási útjaikat (*learning pathways*).

Véleménye szerint a tanulás központjában az élmény megértése kell hogy álljon, ehhez le kell küzdeni a védekező mechanizmusokat (senki sem szeret buta lenni vagy nem tudni), tisztázni kell a zavarokat és a bizonytalanságokat, mivel „a dilemmáknál kezdődik a gondolkodás” (Deweyt idézi Rogers, 2019, 376. o.). Hagyni kell, hogy az élmények magukkal ragadják a tanulót (Rogers, 2019, 382. o.) – ahogy azt Csíkszentmihályi a *flow-élmény* kapcsán leírja (Csíkszentmihályi, 2016, 239–244. o.).

Iskolai kultúra, nevelési-oktatási folyamat

Frankl elmélete, talán Heidegger hatására,⁸ az individuum oszthatatlanságát emeli ki, filozófiája szerint a személy több, mint amit egyéni bio-pszicho-szociális dimenziója sugall. Mélyebb, szellemi aspektusokat is magában foglal, ami az iskolai kultúrában azt fogja jelenteni, hogy elismerjük a

személyiség egyediségének szerepét, és támogatjuk az autonóm gondolkodást és fejlődést.

Továbbá a Frankl által hangsúlyozott öntranszcendencia elve mentén az elmélete alapján vélelmezhető iskolai intézményi kultúra arra ösztönzi a diákokat, hogy túllépjenek saját korlátaikon, és értelmet keressenek a tanulásban és a közösségi létben. Ez az öntranszcendencia hozzájárulhat a jóléthez és a személyes fejlődéshez (Wong és mtsai., 2021; Harris és mtsai., 2018). Ennek nyomán olyan környezetet kell kialakítanunk, amely támogatja a diákok értékorientált

döntéseit és a közösséghez való tartozás érzését is. Végül a frankli elmélet szerint figyelembe kell vennünk, hogy az egyén szellemi létezése különbözik minden egyéb létfor-

mától (Kövár, 2022), mivel ez az egyén ez által képes a világot és a benne elfoglalt helyét értelmezni és értékelni. Az iskolai kultúrában ez meg kell hogy jelenjen, így tehát a tanítás-tanulás nem csupán információtranszfert kell, hogy jelentsen, hanem a diákok belső világának és identitásának formálódását is.

Végül: Frankl elmélete hangsúlyozza a közösség szerepét az egyéni fejlődésben. Az iskolai intézmények kultúrájának támogatnia kell a közösségi élményeket, amelyek elősegítik a diákok közötti kapcsolatok kialakulását és a kollektív transzcendenciát. A közösségi részvétel nemcsak a diákok szociális jólétéhez járul hozzá, hanem a közös

a diákok jelentős kontrollt gyakorolnak a tanulási-nevelési folyamatuk felett

⁸ Heidegger filozófiájának középpontjában az ember mint létező áll. Felfogása szerint az ember nem pusztán biológiai lény, hanem olyan különleges létező, aki az őt körülvevő világban van, és azzal állandó kapcsolatban áll. Heidegger a *Dasein*-t, a világban való létezést vagy belevetettséget mint olyan jelenséget vizsgálja, amely létezés egzisztenciális kérdés, és magában foglalja az embert mint multidimenzionális, gondolkodó, érző és cselekvő lényt (Heidegger, 1962).

célok és értékek megértéséhez is, amely elengedhetetlen a sikeres iskolai környezethez.

Emellett a frankli értelemből kiinduló pedagógiai folyamatok célorientáltak, strukturáltak és irányítottak – a tanár és az objektív tananyag szerepe meghatározó, ezek referenciapontként működnek. Fő tevékenységei az előadás, az irányított gyakorlatok és az azokat követő értékelés. Ezzel szemben a rogersi szemléletű pedagógiai munka inkább az autonóm felfedezésre, személyes tapasztalásra koncentrál, így végig nyitott, önirányított folyamat. Munkaformái inkább az irányítás nélküli, vagy kevésbé irányított beszélgetések, a csoportmunka és a projektmunka (*Feigenbaum, 2023*).

Következésképpen a két elmélet nyomdokán megjelenő tanulási stílusok is eltérnek, hiszen míg a klasszikusabb módszerben a tanulás lineáris és analitikus, a rogersi felfogásban megjelenik egy diverzifikáltabb, tapasztalati jelleg.

Frankl munkái az élet értelmének az emberi életben betöltött fontosságát tárgyalják, ezek biztosítják az elméleti alapot ahhoz, hogy megértsük, hogyan támogathatja a tanulók személyes fejlődését egy klasszikusabb osztálytermi környezet. A klasszikusabb rendszer strukturált, hierarchikus és érték-alapú, tehát valami felé orientál. Meghatároz fő pontokat, amelyek felé a tanulóknak és a pedagógusoknak egyaránt közelíteniük kell. Ezzel szemben a rogersi modell alapján szerveződő iskola nyitottabb, a sokszínűséget jobban támogatja, így működése is demokratikusabb (*Giorgos, 2023*).

A frankli rendszer erőforrásai a tanári tudásból, a tananyagból és a közvetített értékekből kerülnek ki, míg a személyközpontú

működésmód inkább a megfelelő tanulási környezet kialakítását, az eszközök autonóm használatát és hozzáférhetőségét és a támogató kapcsolatokat tekinti erőforrásoknak.

Az idő kérdése a pedagógiai folyamat során

Lényegi pont a pedagógiai munka során, hogy milyen időintervallumban gondolkodunk. A keretek is e szerint alakulnak, ezáltal erősen vagy gyengén keretezett folyamatokat kapunk. Ha a két elméletalkotót összehasonlítjuk, láthatjuk, hogy Rogers a legkevésbé rigid kereteket javasolta, ennek megfelelően nem kívánta meghatározni sem a foglalkozások témáját, sem pedig az arra fordítandó időkeretet (*Rogers, 2019*).

Vele szemben Franklt többször érte az a kritika, hogy a segítői folyamatok során kevés időt ad a kliens számára (*Garcia-Alandete, 2023*), az időt lényegi tényezőnek tekintette, minél előbb választ kívánt találni a kliens problémájára. Időkeretét tekintve a frankli modell határozottabb,

működése is célorientáltabb, ebből arra következtethetünk, hogy a pedagógiai tevékenység során is fontos, hogy az adott kérdés megoldása az idő szempontjából minél gazdaságosabb legyen. Rogers procedurális, élményközpontú iskolája folyamatorientáltabb, és inkább a diákok által meghatározott, rugalmasabb időbeosztást sugall. Hatékonyaságuk valószínűleg nem tér el egymástól, de míg a frankli elgondolás inkább rövidebb távú, konkrét célok elérésére tűnik alkalmasnak, a rogersi rendszer inkább a hosszú távú személyiségfejlődést támogatja.

a frankli elgondolás inkább rövidebb távú, konkrét célok elérésére tűnik alkalmasnak

Hozzáállás, motiváció és értékelés

Bár mindkét elmélet a belső motivációra épít, a klasszikusabb, frankli szemlélet emellett a külső motivációt és a felelősségtudatot is hozzákapcsolja a tanulói fejlődéshez. Rogers kizárólag a belső motivációra és a természetes kíváncsiságra épít. A fentiek miatt az ezekből következő értékelési gyakorlatok is eltérnek. Referenciapontként a frankli szemlélet a formális, külső kritériumok alapján történő értékelést, a rogersi elveken alapuló pedagógia pedig a formatív, folyamatos, ön- és társértékelésre fókuszáló értékelést részesíti előnyben (Giles és mtsai., 2005).

KÖZÖS ÉS ELTÉRŐ PONTOK

Kettejük filozófiájának neveléstudományi vetületét áttekintve az eltérések mellett jelentős összecsengéseket is láthatunk. Az első, és talán legfontosabb közös pont a két elméletalkotó között maga az értelemkeresés. Bár Frankl logoterápiás szemlélete az élet személyes értelmének *megtalálására* összpontosít, Rogers pedig az önmegvalósításra és a személyes értelem *megteremtésére* helyezi a hangsúlyt, mindkét egzisztencialista a szellemi dimenziót, az értelmet keresi a pedagógiai folyamatokban.

Az empátia jelentősége is közös pont kettejük gondolkodásában: Rogers az empátikus tanár-diák kapcsolat fontosságát hangsúlyozza, Frankl pedig az interperszónális kapcsolatok szerepét emeli ki a személyes

fejlődésben, és egyetérteni látszanak abban, hogy empátia nélkül nincsen személyekkel végzett érdemi munka. Megközelítésük közös vonása tehát a humánus, a szenvedő embert felkaroló, segítő szándék.

Mindkét gondolkodó egy holisztikus, egzisztenciális alapú, emberközpontú megközelítést szorgalmaz, amely tiszteletben tartja az egyéni megéléseket. Végül: mindketten ellépnek a pusztán biológiai modellektől, és a szellemi-lelki szféra felé fordulnak, így a lélektan tudományát újra emberivé kívánják tenni, rehumanizálni akarják azt. Ugyancsak ebben a metszetben találhatóak a tanulás érzelmi és pszichés aspektusai, az ezekre irányított figyelmet mindketten alapvető tényezőnek tekintették a hatékony oktatásban.

Végül az autonómia és az önirányított tanulás kérdését kell kiemelniük, hiszen úgy Frankl, mint Rogers pedagógiai célként jelölte meg, hogy a tanulók aktív résztvevői legyenek a tanulási folyamatnak, és hogy a pedagógusok támogassák a diákok autonóm, kritikai gondolkodását.

mindkét gondolkodó egy holisztikus, egzisztenciális alapú, emberközpontú megközelítést szorgalmaz, amely tiszteletben tartja az egyéni megéléseket

A 2. táblázatban összegezve is bemutatjuk, miként lehet egymás mellé rendelni az eddigiekben tárgyalt pedagógiai törekvéseket a két gondolkodó munkásságában. A táblázat segítségével az olvasó is reflektálni tud a saját pedagógiai vélekedéseire, a pedagógiai válaszításai tudatosságára és a tanulói szükségletekhez való illeszkedésnek mikéntjére. A táblázat böngészésekor felmerülhet bennünk annak a kérdése is, hogy általában véve mennyire vagyunk rugalmasak, nyitottak új értelmezési keretek alkalmazására.

seire, a pedagógiai válaszításai tudatosságára és a tanulói szükségletekhez való illeszkedésnek mikéntjére. A táblázat böngészésekor felmerülhet bennünk annak a kérdése is, hogy általában véve mennyire vagyunk rugalmasak, nyitottak új értelmezési keretek alkalmazására.

2. TÁBLÁZAT

Frankl és Rogers pedagógiai olvasata

| | Viktor E. Frankl (Logoterápiás megközelítés) | Carl R. Rogers (Személyközpontú megközelítés) |
|--|---|--|
| <i>Antropológiai alap</i> | Az ember értelemkereső lény, aki képes túlmutatni önmagán. | Az ember önmegvalósításra törekvő, egyedi és szabad lény. |
| <i>Oktatási-nevelési célok</i> | Értelmes életre nevelés, értékek közvetítése, felelősségvállalás. | Személyes növekedés, önbizalom erősítése, kreativitás fejlesztése. |
| <i>A tanár szerepe</i> | Irányító, mentor, értékek közvetítője. | Facilitátor, támogató, motiváló. |
| <i>A tanuló szerepe</i> | Aktív résztvevő, értelemkereső, felelősségteljes. | Önfelfedező, önálló gondolkodó, aktív résztvevő. |
| <i>Tanulási folyamat</i> | Célorientált, strukturált, irányított. | Felfedező, tapasztalati, nyitott. |
| <i>Tanári és tanulói tevékenységek</i> | Előadás, irányított gyakorlatok, értékelés. | Beszélgetések, csoportmunka, projektmunka. |
| <i>Tanulási módok</i> | Lineáris, analitikus. | Diverzifikált, tapasztalati. |
| <i>Hozzáállás, motiváció</i> | Külső motiváció, felelősségtudat. | Belső motiváció, kíváncsiság. |
| <i>Értékelés</i> | Formális, külső és belső kritériumok alapján. | Formatív, folyamatos, ön- és társértékelésre fókuszáló. |
| <i>Iskolai kultúra</i> | Strukturált, hierarchikus, értékalapú. | Nyitott, támogató, demokratikus. |
| <i>Erőforrások</i> | Tanári tudás, tananyag, értékek. | Tanulási környezet, eszközök, támogató kapcsolatok. |
| <i>Idő</i> | Határozott időkeret, célorientált. | Folyamatos, rugalmas. |
| <i>Hatékonyosság</i> | Rövid távú célok elérésére alkalmas. | Hosszú távú fejlődést támogat. |
| <i>Eredmények</i> | Tudás megszerzése, készségek fejlesztése, értékek belsővé tétele. | Kreatív gondolkodás, problémamegoldó képesség, önbizalom. |
| <i>Elégedettség, jóllét</i> | Külső elismerés, sikerélmény. | Belső elégedettség, személyes fejlődés. |
| <i>Etika</i> | Egyenlő lehetőségek, felelősségtudat. | Egyéniség tisztelete, sokszínűség elfogadása. |

FORRÁS: saját szerkesztés

KRITIKA

Bármely elméletalkotó nagysága általában abban is tükröződik, hogy munkássága milyen visszhangot kelt: hajója mennyi időre és milyen mértékben kavargja fel tudományterülete állóvizét. Minél több a követő és a kritikus, vélhetően annál nagyobb a hatás. Frankl és Rogers egyaránt termékeny szerzők, és ahogy várható volt, a munkásságukra sok kutató hivatkozik, egyetértve éppúgy, mint vitatkozva velük. Az, hogy elméleteiket és gyakorlatukat kritika érte, nem egyéb, mint a modern popperi tudományszemlélet kifejeződése (Popper és Gombrich, 1994).

Viktor Frankl

Viktor Frankl logoterápiája mély hatást gyakorolt a pszichológiára és a filozófiára, mégis számos kritikával szembesült. Ezek a kritikák többnyire filozófiája egyes alapelemeire vagy az általa megalkotott emberképre vonatkoznak, ugyanakkor az elmúlt időszakban megjelentek történész körökben egyes Frankl-interjúrészleteken alapuló tételezések.⁹ Ez a tudományos adok-kapok már Frankl halála után indult (Pytell, 2000), ebből eredően mára csak tanítványai, tisztelői tudnak kiállni mellette (Biller, Levinson és Pytell, 2002).

Frankl inkább magának való elméletalkotó, Kóváry meglátása szerint inkább kortársai kritizálták (2022), önkritikus hangot saját munkásságával szemben nem ütött

meg. A kritika, mivel Frankl elsősorban pszichoterápiás szakember, ezirányú munkáját érinti; leginkább autoriter stílusát (García-Alandete, 2023) és célratörő, az idő rövidségét szem előtt tartó, a kliens mielőbbi jobbulását célzó attitűdjét kifogásolták (Pytell, 2016).

A logoterápiás megközelítés kritikái többek között a túlzott individualizmust róják fel. Egyes kritikusi szerint Frankl filozófiája túlságosan is az egyénre fókuszál, és elhanyagolja a társadalmi kontextus szerepét az értelemkeresésben. E kritika szerint az egyén nem tud elszigetelten létezni, ehelyett szociális kapcsolataiba ágyazódik, és ennek eredőjeként az értelemkeresés is társadalmi folyamat. A kritikusok megjegyzik, hogy a logoterápia, mivel az életben fellelhető jelentésre fókuszál, fontos felismeréseket adhat a személyes szinten, viszont emiatt hajlamos lehet leegyszerűsíteni a problémák összetettségét, túlságosan az egyénre összpontosít, és figyelmen kívül hagyja a társadalmi kontextus jelentőségét (Rahgozar és Giménez, 2024). Ne felejtjük el, Rogers elméletét is hasonló kritikák érték.

Egyes tanulmányok rámutatnak a logoterápiás megközelítésnek arra a hiányosságára, hogy nem integrálja kellőképpen a transzcendencia fogalmát, így elhanyagol bizonyos vallási és spirituális dimenziókat, amelyek az emberi tapasztalat jelentős részét képezik. Másrészt, a logoterápia leegyszerűsítheti az emberi viselkedés komplexitását, figyelmen kívül hagyva a viselkedés kontextusfüggőségét és a morális értékelés relativitását. Továbbá a

hajlamos leegyszerűsíteni a problémák összetettségét

⁹ Timothy Pytell amerikai történész felveti – meglehetősen egyoldalú módon és a frankli életművet alapvetően megkérdőjelezve –, hogy Frankl a koncentrációs táborokban a náci rezsimet támogató szerepet játszott. Ezt a nézetet tanítványai, más történészek és életrajzírók visszautasítják (Biller, Levinson és Pytell, 2002).

bűntudat kezelésével kapcsolatos állításai is ellentmondásosnak tűnhetnek, mivel elismeri ugyan a bűntudat létezését, másrészt viszont túl egyszerű megoldásokat kínál a kezelésére, figyelmen kívül hagyva a bűntudat komplex pszichológiai, szociális és egyes vallásokat érintő dimenzióit (*Yildirim*, 2018).

Frankl filozófiájában a spiritualitás és a vallás, mint a magaslélektan kötelező elemei, lényegi szerepet játszanak. Egyes kritikusok szerint Frankl megközelítése így módon korlátozza a logoterápia általános érvényességét, mivel kizárja a nem vallásos embereket (*García-Alandete*, 2023). Ez utóbbit tanítványai, mint például Alfred Längle és Elisabeth Lukas cáfolták (*Sykes*, 2007; *Lukas*, 2011, *Längle*, 2014; *Kwee és Längle*, 2019).

A természettudományos megközelítés szerint nehezen mérhető az értelem, a szenvedés és a szabadság fogalmai, mivel nehezen kvantifikálhatók, ez pedig a logoterápiás elmélet és gyakorlat tudományos alapokkal való alátámasztását nehezíti (*Weisskopf-Joelson*, 1975).

Mindez persze más fényben tűnik fel, ha figyelembe vesszük azt a rehumanizáló, szellemtudományos törekvést, amelyet mindkét gondolkodó magáénak vallott.

Ennek kapcsán vetülhet Franklra a túlzó optimizmus vádjának árnya, de ne feledjük, e tekintetben is osztozik Rogers-szel. A logoterápia és egzisztenciaanalízis – csakúgy, mint a humanisztikus megközelítés – általában optimista képet fest az emberről és ennek lehetőségeiről. A kritikusok véleménye szerint ez a túlzó optimizmus elfedheti a valóságban létező problémákat és nehézségeket. Mivel az elmélet az embert mint értelemkereső lényt

látja, alapvető motivációját is ekként határozza meg. Ezt a megközelítést egyesek hajlamosak redukcionista, túlságosan is egyszerűsítőnek értékelni, mivel az emberi motivációnak csak egy síkját néui, eközben pedig elhanyagol más, alacsonyabb szintű motivációkat, mint például az éhség, a szomszomság vagy a biztonság iránti igény.

Kritika érte Franklt azért is, mert a szenvedést mint a növekedés lehetőségét értelmezi; a logoterápia szerint a szenvedésben is értelmet lehet találni, és ez a személyiség érésehez, növekedéséhez vezethet. A kritikai szociológia és pszichológia szerint ez a megközelítés romantizálja a szenvedést, elhanyagolja annak az egyénre gyakorolt negatív hatásait, és normalizálja azokat (*Pytell*, 2016).

Carl Rogers

Rogers saját megközelítésével kapcsolatban önkritikát és kérdéseket fogalmaz meg. Véleménye szerint a személyközpontú megközelítés, ha azt teljes mértékben érvényesítenék a

nappali rendszerű oktatásban, ahhoz vezetne, hogy megszüntetnék a tanítást, a vizsgákat – pedig a kriteériumokat nem lehet elkerülni, mivel ezeket maga

az élet állítja fel velünk szemben (*Rogers*, 2019, 362. o.). Megszűnnének az érdemjegyek, a tudományos fokozatok fontossága és a konkluzív gondolkodás (*Ua.*, 346. o.). Szerinte a vizsgákat életszerű szituációkon keresztül kellene szervezni (*Ua.*, 362. o.).

Belátja, hogy megközelítése hatékonyabb a tréningjellegű foglalkozásokon, mint a nappali rendszerű oktatásban – leginkább a hallgatói beidegződések (passzív, receptív elvárások) miatt. Az autonómia erőltetése frusztráció okozhat (*Ua.*, 357. o.).

általában optimista képet
fest az emberről

A strukturátlanság növeli a frusztrációs szintet (Uo., 374. o.), konfúzzá tehetik az elvárásokat a tanári szerepekkel kapcsolatban.

A maga idejében hiányolta a pszichológia és pedagógia területén a megfelelő mennyiségű és minőségű kutatómunkát (Uo., 363. o.). Véleménye szerint *fekete dobozként* működik a gyakorlat, amely maga sem tudja, mikor működik, mikor nem (Uo., 372. o.).

Fontos felismerése, hogy csak rendszerszinten működhet a változás, tehát meg kell teremteni a tanulóközpontú iskolát, mert az eredményességet mindig csak a kijelölt célokkal lehet összevetni, és ha a célrendszer klasszikusan építkezik (konformitást céloz), akkor a belső motivációra alapozó tanulóközpontú szemlélet nem lesz hatékony (Uo., 364. o.).

Korának tudása az európai, kontinentális értékrendet tükröző tudományból származott, ehelyett az amerikai, pragmatikus, cél- és problémavezérelt gondolkodást látta helyénvalónak (Uo., 364. o.). Úgy vélte, hogy a generációs szakadék miatt a fiatalokat nem vonják be a valódi problémákba, nem vehetnek részt a szűkebb (családi) vagy a tágabb szociális közeg (társadalom) valódi problémáinak megoldásában (Uo., 365. o.).

Végül feltette magának a kérdést: megengedheti-e magának az amerikai (vagy bármelyik) társadalom, hogy valódi autonómiát adjon a diákoknak? A természettudományos és a bölcsészettudományos gondolkodást vetette össze (a korabeli Szovjetunió és az USA közötti különbségeket hangsúlyozta), valamint attól tartott, hogy egy uniformizált rendszerben a tanulóközpontú tanulás eredményeit „értéktelennek” tarthatnák (Uo., 366. o.).

Meg kell említenünk, hogy maga Frankl is bírálta a humanisztikus pszichológiát, mert véleménye szerint az figyelmen kívül hagyja az emberi tapasztalat transzcendens jellegét. Egyes elemzők szerint ezek a kritikák Frankl traumatikus holokausz-élményéből fakadhattak (Pytell, 2006).

Mindezek nyomán, úgy vélem, hogy Rogers szimbolikus értelemben újkori romantikusnak tekinthető, hiszen a személyes érzelmeket és az ember alapvető jóságát tekintette alapvető kiindulási pontnak (Rogers, 1961, 91. o.), míg Frankl a 20. század

embere, az értelem korának tudósa. A csak később, az 1950-es, '60-as években bekövetkező kognitív fordulat előtt már a kogníciót és az értelmet helyezi a középpontba, az érzéseket a szellem dacoló erejével meghaladható másodlagos manifesztációnak tekinti, így akár a kognitív, és a mai metakognitív irányzatok előfutáraként is tekinthetünk rá (Pataky, 2024).

a korabeli Szovjetunió és az USA közötti különbségeket hangsúlyozta

KONKLÚZIÓ

Ahogy a világ folyamatosan változik, úgy változnak azok a nehézségek és problémák, amelyekkel a nevelési-oktatási rendszereknek szembe kell nézniük. Viktor Frankl és Carl Rogers modelljei, bár más-más fókuszokkal működnek, valójában kiegészítik egymást. Mindketten az emberi fejlődés és az általános emberi jóllét elősegítését tűzték zászlajukra. Frankl az élet értelmének keresésére, Rogers önmagunk megismerésére és elfogadására helyezte a hangsúlyt, és mindketten arra ösztönöznek bennünket, hogy olyan tanulási környezetet alakítsunk ki,

amelyben a diákok nemcsak tudást szereznek, hanem önmagukat is megismerhetik és fejleszthetik. Ahol a tanuló aktív alakítói saját fejlődésüknek, és az oktatás a tudásátadáson túl egyúttal pozitív személyiségformálás is.

Ahogy a pszichológia tudománya, a pedagógia is folyamatosan fejlődik, és továbbgondoljuk a hozzá kapcsolódó elméleteket. Ettől függetlenül alapvető üzeneteik – az emberi méltóság, a személyes fejlődés és az élet értelmének keresése – időtállóak. Lehet, hogy a gyakorlatban az elméletek leegyszerűsödnek vagy más elméletekkel keverednek, ezek az alapelvek megőrzik jelentőségüket. A sikeres

alapvető üzeneteik – az emberi méltóság, a személyes fejlődés és az élet értelmének keresése – időtállóak

pedagógiai munka szempontjából az emberi lélek mélységei iránti őszinte érdeklődés és az egyéni fejlődés támogatása kulcsfontosságú, és vélhetően az is marad.

A pedagógiai gyakorlatban nem létezik egyetlen, univerzálisan alkalmazható módszer vagy meg-

közelítés. Minden diák személye egyedi jelenség, és más-más megközelítést igényel. Frankl és Rogers elméletei, azok kontrasztja és metszéspontjai megfelelő keretet biztosíthatnak a pedagógusok számára ahhoz, hogy minderről gondolkodjanak, de alkalmazásuk során rugalmasnak kell lenniük, reflektálva a konkrét helyzetekre.

IRODALOM

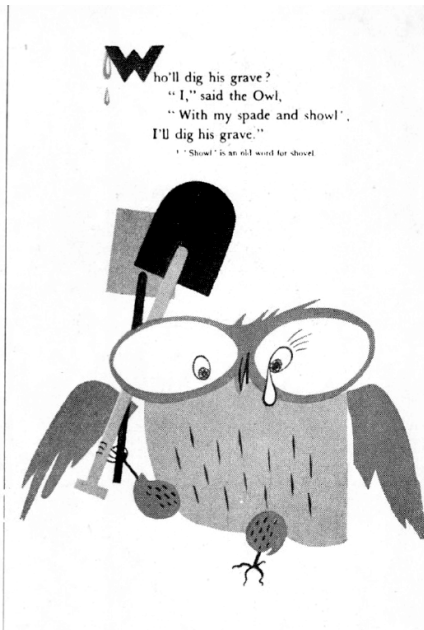
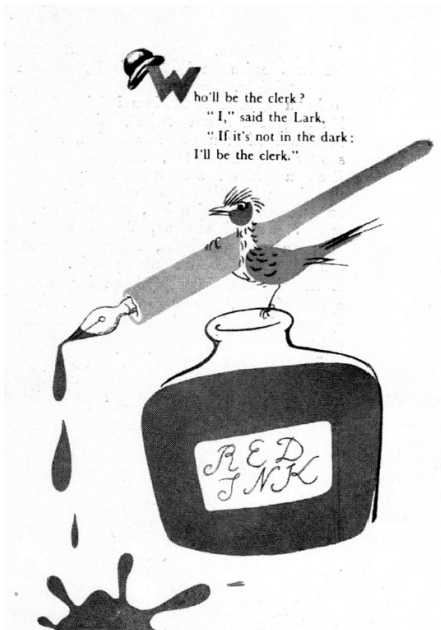
- Astin, A. W. (1999): Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. **40**. 5. sz., 509–529.
- Beit-Hallahmi, B. (2007): Atheists: A Psychological Profile. In: Michael Martin (szerk.): *The Cambridge Companion to Atheism*. Cambridge University Press, New York.
- Berlin, I. (1969): *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press, London/New York.
- Billler, K., Levison, J. I. és Pytell, T. (2002): Viktor Frankl: Opposing Views. *Journal of Contemporary History*. **37**. 1. sz., 105–113. Letöltés: <http://www.jstor.org/stable/3180748> (2024. 11. 05.).
- Binswanger, L. (1963): *Being-in-the-world; selected papers of Ludwig Binswanger*. New York: Basic Books.
- Bondy, E., Ross, D., Galligane, C. és Hambacher, E. (2007): Creating environments of success and resilience. *Urban Education*. **42**. 4. sz., 326–348. DOI: 10.1177/0042085907303406
- Borosán L. és Csepela Y. (2017): A szabadidős tevékenységek személyiségfejlesztési lehetőségei. *Testnevelés Sport Tudomány*. **2**. 1–2. sz., 22–27. DOI: 10.21846/tst.2017.1-2.4
- Buber, M. (2008): *I and Thou*. New York: Howard Books.
- Cochran-Smith, M. (2005): The New Teacher Education: For Better or for Worse? *Educational Researcher*. **34**. 7. sz., 3–17. DOI: 10.3102/0013189X034007003
- Cruz, J. S. d. (2022): Aspectos e aplicações da logoterapia de Viktor Frankl ao âmbito da educação. *Plura, Revista De Estudos De Religião*. **13**. 1. sz., 304–309. DOI: 10.29327/256659.13.1-17
- Csikszentmihalyi, M. (2016): *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- De Carvalho, R. J. (2010): Otto Rank, Le Cercle Rankien De Philadelphie Et Les Origines De La Psychothérapie Centrée Sur La Personne De Carl Rogers. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*. 12 sz., 40–63.

- Dezsó R. A. (2021): Intelligenciáink gardneri interpretációi. *SCIENTIA PANNONICA*. **8**. 1. sz., 7–36.
- Dilthey, W. (1907/1954): *The Essence of Philosophy*. (UNC Studies in the Germanic Languages and Literatures, 13). University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Feigenbaum, K. D. (2023): A critique of Abraham Maslow and Carl Rogers as educators. *Journal of Humanistic Psychology*. **64**. 1. sz., 44–63. DOI: 10.1177/00221678231154819
- Frankl, V. E. (2014): ... mégis mondj igent az életre! Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor. Jel, Budapest.
- Gabriel, M. (2018): *Neo-existentialism. How to Conceive the Human Mind After Naturalism's Failure*. Polity Press, Cambridge, UK.
- Gabriel, M. (2019): *I am Not a Brain: Philosophy of Mind for the 21st Century*. Polity Press, Cambridge, UK.
- García-Alandete, J. (2023): The place of religiosity and spirituality in Frankl's logotherapy: distinguishing salvific and hygienic objectives. *Journal of Religion and Health*. **63**. 1. sz., 6–30. DOI: 10.1007/s10943-023-01760-4
- Gavin, A. (2012): Thinking room and thought streams in Henry and William James. *Textual Practice*. **26**. 5. sz., 871–893. DOI: 10.1080/0950236X.2012.669401
- Giles, C., Johnson, L., Brooks, S. és Jacobson, S. H. (2005): Building bridges, building community: transformational leadership in a challenging urban context. *Journal of School Leadership*. **15**. 5. sz., 519–545. DOI: 10.1177/105268460501500503
- Giorgos, D. (2023): Democratic operation and organization of the school leadership. *International Journal of Scientific Research and Management*. **11**. 12. sz., 3082–3090. DOI: 10.18535/ijrm/v11i12.el01
- Goethe, J. W. (1983): *Wilhelm Meister tanulóévei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gropius, W. (1919): The Bauhaus Manifesto – Program of the Staatliche Bauhaus in Weimar. Letöltés: <https://bauhausmanifesto.com> (2024. 07. 13.).
- Harris, K., Howell, D. és Spurgeon, D. (2018): Faith concepts in psychology: three 30-year definitional content analyses. *Psychology of Religion and Spirituality*. **10**. 1. sz., 1–29. DOI: 10.1037/rel0000134
- Heidegger, M. (1962): *Being and Time*. Harper, New York.
- Hodges, H. A. (1944/1969): *Wilhelm Dilthey – An Introduction*. H. Fertig, New York.
- Jung, C. G. (1953): *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton University Press.
- Kegley, C. W. (1961): *The Theology of Paul Tillich*. Macmillan, New York.
- Kelchtermans, G. és Deketelaere, A. (2016): The emotional dimension in becoming a teacher. In: Loughran, J. és Hamilton, M. L.: *International Handbook of Teacher Education: Volume 2*. Springer.
- Kierkegaard, S. (1986): *Félelem és reszketés*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Klein, S., Kiss, J., Nemeskéri, Z. és Zádori, I. (2023): A tanulóközpontú iskola, a kompetenciák fejlesztése és a jártékos, tapasztalati matematikatanulás: elméleti megalapozás. *Tudásmenedzsment*. **24**. 3. szám (különszám), 260–270. DOI: 10.15170/tm.2023.24.k3.23
- Kohut, H. (1971/2009): *The Analysis Of The Self – A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Kohut, H. (2009): *The Restoration of the Self*. The University of Chicago Press, Chicago/London.
- Kóvály Z. (2022): *Bevezetés az egzisztenciális pszichológiába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kwee, J. és Längle, A. (2019): Challenges and New Developments in Logotherapy and Existential Analysis. In: van Deurzen, E., Craig, E., Längle, A., Schneider, K. J., Tantam, D. és du Plock, S. (szerk.): *The Wiley World Handbook of Existential Therapy*. 381–403.
- Lampert, M. és Graziani, F. (2009): Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning. *The Elementary School Journal*. **109**. 5. sz., 491–509.

- Längle A. (2012): The Viennese School of Existential Analysis. The search for Meaning and Affirmation of Life. In: Barnett, L. és Madison, G. (szerk.): *Existential therapy: Legacy, vibrancy, and dialogue*. Routledge, New York. 159–170.
- Lukas, E. (2011): *A logoterápia tankönyve – Emberkép és módszerek*. Agapé, Kiskundorozsma.
- Maslow, A. H. (1966): *The Psychology of Science: A Reconnaissance*. Harper & Row.
- Monteiro, V., Carvalho, C. és Santos, N. (2021): Creating a supportive classroom environment through effective feedback: effects on students' school identification and behavioral engagement. *Frontiers in Education*. **6**. DOI: 10.3389/educ.2021.661736
- Nádudvari G. (2020): Johann Wolfgang von Goethe pedagógiai gondolatainak magyarországi recepciója és aktualizása a hosszú századfordulón és ma. In: Karlovitz J. és Torgvik J. (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o., Komárno. 208–216.
- Newport, J. P. (1984): *Paul Tillich*. Word Books, Waco, Texas.
- Noh, A. M. M., Ibrahim, N., Abidin, M. Z. H. Z., Yaacob, H. R. M., Amin, J. M. és Hassan, A. R. A. (2023): The concept and purpose of education according to John Dewey. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. **13**. 3. sz. DOI: 10.6007/ijarbs/v13-i3/16735
- Olasz A. és Hütter E. (2021): Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje. In: Falus I., Szűcs I. (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 115–156. DOI: 10.46403/agyakorlotol.2021.115
- Ord, J. és Leather, M. (2011): The substance beneath the labels of experiential learning: the importance of John Dewey for outdoor educators. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. **15**. 2. sz., 13–23. DOI: 10.1007/bf03400924
- Pataky K. (2024): A személyközpontú és logoterápiás szemlélet együttes alkalmazása a segítő beszélgetések során. In: Kovács, D. és Rózsa, I. (szerk.): *Carl Rogers és a személyközpontú megközelítés Magyarországon*. Oriold és Társai, Budapest.
- Patterson, C. H. (1977): *Foundations for a Theory of Instruction and Educational Psychology*. Harper & Row. Letöltés: <https://archive.org/details/foundationsforth0000patt/model/2up?view=theater&q=rogers> (2024. 12. 22.).
- Ponte, R. és Brito, F. (2022): Considerações sobre a liberdade em Viktor Frankl e Carl Rogers. *Psicologia Argumento*. **40**. 111. sz. DOI: 10.7213/psicologum.40.111.a060
- Popper, K. és Gombrich, E. H. (1994): *The Open Society and Its Enemies: New One-Volume Edition (NED-New edition)*. Princeton University Press. DOI: 10.2307/j.ctt24hqxs
- Pukánszky B. (2013): *Pedagógiai eszmetörténet*. Gondolat, Budapest.
- Pytell, T. (2000): The Missing Pieces of the Puzzle: A Reflection on the Odd Career of Viktor Frankl. *Journal of Contemporary History*. **35**. 2. sz., 281–306. Letöltés: <http://www.jstor.org/stable/261208> (2024. 09. 12.).
- Pytell, T. (2006): Transcending the angel beast: Viktor Frankl and humanistic psychology. *Psychoanalytic Psychology*. **23**. 3. sz., 490–503. DOI: 10.1037/0736-9735.23.3.490
- Pytell, T. (2016): The case against Viktor Frankl – Rollo May's attacks on logotherapy. Letöltés: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/authoritarian-therapy/201604/the-case-against-viktor-frankl> (2024. 09. 12.).
- Rahgozar, S. és Giménez-Llort, L. (2024): Design and effectiveness of an online group logotherapy intervention on the mental health of Iranian international students in European countries during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*. **15**. DOI: 10.3389/fpsy.2024.1323774
- Rodgers, C. (2002): Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. **104**. 4. sz., 842–866. DOI: 10.1111/1467-9620.00181
- Rodríguez-Fernández, M. I. és Sternberg, R. J. (2023): The search for meaning in the life of the gifted. *Gifted Education International*. **40**. 2. sz., 119–140. DOI: 10.1177/02614294231189923

- Rogers, C. R. (1951): *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. R. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. R. (1969): *Freedom to Learn*. Merril, Columbus, Ohio.
- Rogers, C. R. (1980): *A Way of Being*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. R. (2019): *Valakivé válni*. Edge 2000, Budapest.
- Roman, C., Delgado, M., és García-Morales, M. (2020). Using process simulators in chemical engineering education: is it possible to minimize the “black box” effect? *Computer Applications in Engineering Education*. **28**. 5. sz., 1369–1385. DOI: 10.1002/cae.22307
- Sabel, C. F. (2012): Dewey, democracy, and democratic experimentalism. *Contemporary Pragmatism*. **9**. 2. sz., 35–55. DOI: 10.1163/18758185-90000229
- Santos, D. M. B. d. és Pereira, I. S. (2023): *Pedagogia do sentido na vida: em direção a uma concepção pedagógica baseada no pensamento de Viktor Frankl*. DOI: 10.1590/scielopreprints.7389
- Sárkány P. (2008): Az egzisztenciaanalitikus logoterápia fenomenológiai horizontja. In: *Uő.: Filozófiai lélekfelfedezés*. Jel, Budapest. 91–171.
- Sárkány P. (2012): Értelemközpontú egzisztenciaanalízis és filozófiai tanácsadás – Viktor Frankl halálának 15. évfordulójára. *Imágó Budapest [Ex-Thalassa]*. **2**. (23.) 3. sz., 75–82.
- Sárkány P. (2023): *Értelemközpontú humanizmus – Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába*. Budapest: Ursus Libris.
- Sárkány P. (2024): *Képzés és gondolkodás: nevelésfilozófiai vázlatok*. L'Harmattan, Budapest.
- Schneider, K. J. (2022): Review of the birth of relationship therapy: Carl Rogers meets Otto Rank. *The Humanistic Psychologist*. **50**. 1. sz., 153–156. DOI: 10.1037/hum0000262
- Semper, J. és Lizasoain, I. (2022): La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación. *Estudios Sobre Educación*. **43**. sz., 47–64. DOI: 10.15581/004.43.003
- Setaioli, A. (2014): Ethics I: Philosophy as Therapy, Self-Transformation, and “Lebensform”. In: Damschen, G. és Heil, A. (szerk.): *Brill's Companion to Seneca – Philosopher and Dramatist*. Brill, Leiden/Boston. 239–257.
- Siller, H. és Waibel, E. M. (2018): “Not Pure Harmony, but Less of a Power Struggle”: What Do Teachers and Pedagogues Think About Using Existential Pedagogy? *The Teacher Educator*. **53**. 1. sz., 44–66, DOI: 10.1080/08878730.2017.1386252
- Southgate, E. és Aggleton, P. (2016). Peer education: from enduring problematics to pedagogical potential. *Health Education Journal*. **76**. 1. sz., 3–14. DOI: 10.1177/0017896916641459
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. és Thijs, J. T. (2011): Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*. **23**. 457–477.
- Standal, Ø. F. és Aggerholm, K. (2018): Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. In: Breivik, G. (szerk.): *Skills, Knowledge and Expertise in Sport*. Routledge, London. 53–66. DOI: 10.4324/9780203712337-5
- Stame, N. (2004). Theory-based evaluation and types of complexity. *Evaluation*. **10**. 1. sz., 58–76. DOI: 10.1177/1356389004043135
- Sykes, B. M. (2007): The Search for Meaning and the Spiritual Side of Psychological Health: Alfred Langle's Theory of Existential Analysis (előadás). 3rd International Conference on Spirituality and Mental Health. Saint Paul University. Ottawa, Ontario, Canada.
- Talvio, M. és Lonka, K. (2019): *How to create a flourishing classroom? An intervention protocol for enhancing teachers' social and emotional learning*. DOI: 10.1007/978-3-030-20020-6_14
- Tenenbaum, S. (1959): Carl R. Rogers and non-directive teaching. *Educational Leadership*. **16**. 5. sz., 296–302.

- Tóth N. (2023): Tiszaberceli roma közösség szociokulturális helyzete és iskoláztatással kapcsolatos viselkedésmintázatai. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris Folyóirat*. **9.** 2. sz., 133–149. DOI: 10.18458/kb.2023.2.133
- Weisskopf-Joelson, E. (1975): Logotherapy: science or faith? *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. **12.** 3. sz., 238–240. DOI: 10.1037/h0086435
- Whitehead, A. N. (1949): *The aims of education and other essays*. New American Library, New York.
- Wildermuth, A. E. (2007): Karl Jaspers and the concept of philosophical faith. *Existenz, An International Journal in Philosophy, Religion, Politics and the Art*. **2.** 1–2. sz., 8–18.
- Wong, P. T. P., Arslan, G., Bowers, V. L., Peacock, E. J., Kjell, O. N. E., Ivztan, I. és Lomas, T. (2021): Self-transcendence as a buffer against covid-19 suffering: the development and validation of the self-transcendence measure-b. *Frontiers in Psychology*. **12.** DOI: 10.3389/fpsyg.2021.648549
- Yalom, I. D. (2017): *Egzisztenciális pszichoterápia*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Yıldırım, A. (2018): Logoterapi ve din. *Re&S – Research Studies Anatolia Journal*. **1.** 2. sz., 389–393. DOI: 10.33723/rs.440671
- Zagyváné Szűcs I. (2022): Középiskolás diákok önszabályozásának fejlesztése önértékeléssel. In: K. Nagy E. és Zagyváné Szűcs I. (szerk.): *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira : Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból. Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger.* 105–119. DOI: 10.46403/reflexiok.2022.105



„2 oldal egy angol képeskönyvből”
[Franciska
Thomson: *My first
nursery book*, G. G.
Harrap & Co.,
London]”

GROSCH SZILÁRD

Rendszeralapú tanulás

A tartalmi integráció transzdiszciplináris¹ megközelítése

BEVEZETÉS

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a pedagógia egyik legnagyobb problémája mindig is az aktuális céloknak megfelelő tananyag kiválasztása és elrendezése volt. Az emberi tudás gyarapodása, különféle világnézetek kialakulása, a tudomány differenciálódása, filozófiai irányzatok szerteágazása, illetve a társadalmi, kulturális és gazdasági igények folyamatosan változása nyomán sorra születtek a különféle megközelítésmódok arra vonatkozóan, hogy mi legyen az átadni kívánt tudástartalom, és hogyan kellene ezt megszerezni, ütemezni. Ám bármilyen sikeres volt a maga korában egy-egy megoldás, avagy jól szolgálta bizonyos társadalmi rétegek érdekeit, egy idő után eljárt felette az idő, és valami más lépett a helyébe. Olyan is akad azonban, amely meglepően sokáig tartotta magát, dacolva a változó időkkal és kihívásokkal. Ilyen például a diszciplináris szempontok mentén történő tartalomszervezés. Hazánkban jelenleg is ez az uralkodó elv, az államilag irányított közoktatásban ma is ez alapján készülnek a tantervek, tankönyvek, tanmenetek. Ez rendben is van, ha azokra a tantárgyspecifikus ismeretekre,

készségekre gondolunk, amelyek a továbbhaladáshoz szükségesek, és elsajátításuk más módon nemigen lehetséges. Kérdés azonban, hogy önmagában ez a tartalom-szabályozó keretrendszer – különösen, ha túlzottan rigid és domináns –, elősegíti-e annak a tudásminőségnek a létrejöttét, amelyre korunk emberének (és a világnak) szüksége van.

A választ jó ideje tudjuk, és régóta történnek erőfeszítések is a megmerevedett tartalom-szabályozás lazítására. Ismerjük többek között Németh László újítási törekvéseit (*Németh*, 2001), hallottunk a szentlőrinci iskolakísérletről (*Gáspár*, 1984), tisztában vagyunk a *tantárgyi koncentráció*, a *tantárgyblock* vagy az *integrált tantárgy* fogalmával. Az utóbbi időben is érzékelhető némi elmozdulás bizonyos területek (pl. természettudományos tárgyak) integrációja felé. Ám a fundamentum ennek ellenére lényegében változatlan: a hagyományos tudományterületeket (és művészeti ágakat) leképező tantárgyi struktúra. *Csapó Benő* így vélekedik erről (2004):

„Ezt a fajta tananyagszervezést az egyszerűség kedvéért nevezzük diszciplináris szemléletűnek. [...] A tananyag kiválasztásának

¹ A fogalmat itt abban az értelemben használom, mely szerint a transzdiszciplinaritás az egymástól nagyon távol eső tudományterületek (természet- és társadalomtudományok) összekapcsolódását jelenti, és amely ebben az értelmezésben a transzdiszciplináris megközelítést megkülönbözteti az inkább határterületi kapcsolatokat megjelenítő inter-vagy multidiszciplináris megközelítéstől. (Lásd pl. *Mészáros*, 2014)

és elrendezésének logikáját lényegében az határozza meg, hogy az alsóbb évfolyamok előkészítsék a későbbi, és végső soron az adott területen végzendő felsőfokú tanulmányokat. A tananyagoknak belsőleg kell konzisztensnek, összefüggőnek és megérthetőnek lennie, és nem szükséges, hogy külső szempontokra, igényekre tekintettel legyen. Nem elvárás a tudás tantárgyon túlmutató alkalmazhatósága.” (13–14. o.)

Évtizedek óta tisztában vagyunk az egyoldalú diszciplináris megközelítésből eredő negatív hatásokkal. Gyakran tapasztaljuk például, hogy a tanulók nem tudnak mit kezdeni a másik tantárgy óráin szerzett ismeretekkel; nehezen tudatosul bennük, hogy ugyanarról a jelenségről van szó, vagy a feladat megoldásához ugyanarra a műveletre volna szükség, a rejtettebb összefüggések felismeréséről nem is beszélve (*Chrapán, 1998*). Hogyan is volnának képesek erre, amikor előfordulhat, hogy például 7. osztályban egyetlen napon belül tanulnak a mondatrészekről, a klasszicizmusról, a hatványozásról, a második világháborúról, az atomok felépítéséről és a barokk zenéről. Értethető, hogy zavar támad bennük, elvesznek az információk sűrűjében, és ahogy mondani szokás, nem látják a fától az erdőt. Az előírt tananyagot, illetve követelményeket teljesíteni kell minden tantárgyból (a felsőbb képzési szinteknek való megfelelés kényszere miatt), így gyakran a tantárgyi ismeretek rendszerezésére, sok esetben az elmélyítésére sincs idő, nemhogy a tantárgyakon túlmutató összefüggések feltárására, a tanultak megszokottól eltérő kontextusban való előhívására, alkalmazására. Ez is oka, hogy aggasztó problémák mutatkoznak e képességek terén (*Molnár, 2006; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Európai Bizottság, 2022*).

John Dewey kritikája, úgy tűnik, a magyarországi oktatás esetében ma is érvényes (1976):

„Összefoglalva: az iskolát a kívánatos eszmények megvalósításában két dolog akadályozza: az egyik az élet változásait figyelmen kívül hagyó, a régi eszményekhez ragaszkodó konzervativizmus, a másik a modern civilizáció specializált, technikai eredményeit a tantervekbe kényszerítő tendencia, amely ezeket az anyagokat nem alakítja át a gyermeki befogadásra alkalmassá.” (48. o.)

Nemzetközi szinten a tudás minőségével kapcsolatos elvárások mára jelentősen átalakultak, a trendek a tantárgyi ismeretek felől a kompetenciák irányába mozdultak, felértékelődött a problémamegoldó gondolkodás, az információszerezés és -alkalmazás, illetve az együttműködési képesség. A modernizációs törekvések számos országban előtérbe hozták „a tananyag-elrendezés tantárgyközi technikáit, az egyes tudáselemek komplex, koherens illeszkedését” (*Vass, 2000, 55. o.*).

ELŐREMUTATÓ ELKÉPZELÉSEK A TANTERVI SZABÁLYOZÓKBAN

A hagyományokhoz való állhatatos ragaszkodás hazánkban azért is meglepő, mert az egyoldalú tantárgyi megközelítés negatív hatásaival tantervkészítőink is viszonylag régóta tisztában vannak. Az 1995-ös NAT-ban például a műveltségi területek közös követelményei a tantárgyi határokon túlmutató, keresztterületi kompetenciák fejlesztését szolgálták (130/1995. [X. 26.] Korm. rendelet, 1995). A NAT 2003 alkotói helyesen ismerték fel, hogy „egyrészt megnőtt az igény

a hagyományos tantárgyak integrációjára és/vagy interdiszciplináris megjelenítésére, másrészt új tantárgyak kialakítására” (243/2003. [XII. 17.] Korm. rendelet, 2003, 17. o.). A 2018-as NAT-tervezetben a kiemelt célok és feladatok között is szerepelt a „tudásterületeken belüli összefüggésekben tárgyalt ismeretek, a tantárgyak egymáshoz kapcsolható tanítása vagy a tantárgyi ismeretek integrációja” (A Nemzeti alaptanterv tervezete, 2018, 15. o.). A 2020-as NAT szövegében pedig a következő mondatok beszúrását látták szükségesnek (A Kormány 5/2020. [I. 31.] Korm. rendelete, 2020):

„A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását. [...] Az iskoláknak tanítási évenként több olyan tanóra megszervezését ajánlott beilleszteniük a helyi tantervbe, amelyben több tantárgy ismereteinek integrálását igénylő (multidiszciplináris) téma kerül a középpontba, a tanóra céljának, tartalmának és megvalósítási módszereinek megjelölésével.” (293. o.)

Félő, hogy a gyakorlatban mindez megmarad a szavak szintjén, mivel a kerettantervek által előírt, mostanra még inkább megnövekedett tananyagmennyiség (Nahalka, 2020) elsajátítása mellett a kompetenciafejlesztés nehezen (vagy sehogy sem) kivitelezhető.

Mi lehet a megoldás? Gyakran elhangzik (laikus és szakmai körökben egyaránt), hogy a tanterv csak egy dolog, a tanár becsukja maga mögött a tanterem ajtaját és ettől kezdve azt tanít, amit akar. Ez is egy lehetőség, de sokkal jobb volna, ha maguk a tantervek biztosítanának jóval nagyobb

(természetesen nem korlátlan) autonómiát az intézmények és pedagógusai számára. Ám ehhez az oktatás tartalmi szabályozását (is) érintő paradigmaváltásnak kellene bekövetkeznie (Nahalka, 2020). Ez azonban, úgy tűnik, egy ideig még várat magára.

Pedig léteznek alternatívák, melyek jó alapot nyújthatnának akár gyökeres változáshoz is. Közülük csak néhányat emelek ki, melyek a hagyományos tananyagkiválasztás és -feldolgozás ellenpólusát markánsan megjeleníthetik. Mindezzel nem a diszciplináris tartalomszervezés létjogosultságát kérdőjelezem meg, csupán annak lehetőségét vetem fel, hogy a két pólus együtt, egymást kiegészítve is működhet az oktatásban.

ALTERNATÍV MEGOLDÁSOK A GYAKORLATBAN

A **problémaalapú tanulás** (Problem Based Learning, PBL) nem újkeletű módszer, hisz már a '60-as évektől ismerjük. A PBL szembe megy a tradicionális oktatás metódusával. Konkrét tananyag és egymással analóg, jól körülírt feladatok helyett életszerű, kevésbé definiált, komplex problémákat kapnak a diákok, melyeknek a megoldása során az ahhoz vezető utat is maguknak kell megtervezniük, ahogy a hiányzó információk megszerzése is az ő feladatuk (Molnár, 2006). A PBL interdiszciplináris szemléleten alapul, hisz egy-egy probléma megoldásához különböző tudományterületekről származó információkra is szükség lehet.

A módszer a felsőoktatásban alakult ki, és elsősorban ott terjedt el világszerte, de ezen túl igény és lehetőség mutatkozik (itt-hon is) az alap- és középfokú oktatásban való alkalmazására. Egy hazai tanulmányból

például kiderül, miként kapcsolódhat a földrajz tantárgy a PBL-hez. A „Hogyan fog változni a Föld éghajlata 2080-ra?” kérdés feldolgozásához nem csupán földrajzi, hanem fizikai és biológia ismeretekre, illetve önálló kereső-, kutatómunkára is szükség van (M. Császár, Varjas és Farsang, 2018, 47. o.).

Egy másik alternatíva – mely egyébként közel áll a PBL-hez – a **jelenség alapú tanulás** (Phenomenon-Based Learning, PhBL). Kialakulásáról és lényegéről így ír *Eyref Akkaş* és *Cevat Eker* (2021):

„A jelenség alapú tanulási megközelítést a diákok által vezetett, multidiszciplináris modellként határozzák meg, amely a kutatási és problémamegoldó készségeken alapul. A jelenség alapú tanulási megközelítés egy oktatási mozgalom, amely 2016-ban indult Finnországban. A passzív tanulási megközelítések helyett arra törekszik, hogy a diákokat olyan tanulási tapasztalatokhoz juttassa hozzá, melyek megszerzése során több tudományág ismereteit és készségeit alkalmazzák, miközben a tudásukat olyan helyzetekben mélyítik tovább, amelyek a valós problémákkal összeegyeztethetőek.” (182. o.)

Mi lehet *jelenség* a PhBL gyakorlatában? Példaként említhetjük a víz témakörét, amely gyakran szerepel a víz világnapja alkalmából kiírt pályázatokon is, és amely kelően holisztikus téma ahhoz, hogy több tudományterületet és művészeti ágat is érinteni lehessen a feldolgozásában. De jelenséggé válhat akár egy növényfaj is (*Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport*, 2018).

A **STEAM-oktatás** is ebbe a sorba illeszkedik. A megnevezés a *Science, Technology, Engineering, Art&Craft, Math* kezdőbetűiből alakult ki, és lényegében e területek integrációját jelenti. Külön érdekessége, hogy e társulásban a művészet is helyet kapott. *Oláh Éva Mária* és *Stonawski Tamás* publikációjukban a következőképpen fogalmazzák ezt meg (2024):

„A STEAM-megközelítés célja mind a művészetek, mind a tudományok területén felismerni és összekapcsolni a kreativitás különböző megnyilvánulásait, ezzel gazdagítva a tanulást és a fejlődést. A STEAM a természettudomány, a technológia, a műszaki tudományok, a művészet és design és a matematika összefoglalása. A STEAM egységgé szövi őket, az egyes tantárgyakat nem külön-külön tanítjuk.” (146. o.)

Ne feledkezzünk meg a **projektpedagógiáról** sem, amely, mint tudjuk, a 20. század elején látott napvilágot *William H. Kilpatrick* munkássága nyomán, és mára az egyik legelterjedtebb pedagógiai módszerré vált világszerte és a hazai oktatásban is. *M. Nádasi Mária* definíciója szerint „[a pedagógiai projekt] valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma; a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamevetés és az eredmények megtervezése; az eredmények prezentálása” (idézi *Hunya*, 2009, 76. o.). A hangsúly itt is a téma összetettségén, komplexitásán van, ami alapján ezt a módszert is a diszciplínákon átívelő megközelítések közé sorolhatjuk.²

² Ismerünk más módszereket is, melyek különböző módon ugyan, de a tradicionális tantárgyi struktúra kereteit feszegetik, akár át is török azokat. Ilyen például a **cselekvés pedagógiája**, a **felfedezéses tanulás**, a **problémamegoldó tanítás** (nem azonos a problémalapú tanúlással), a **kutatás alapú tanulás/tanítás**, valamint a **dizájn alapú tanulás**

A hagyományos oktatásban a tananyag jellemzően diszciplináris szempontok alapján választódik ki és szerveződik (tantárgyi) rendszerre. De mi alapján választhatók ki és szervezhetők rendszerre más megközelítésmódok (PBL, PhBL, STEAM, projekt stb.) témakörei és hogyan kapcsolódnak ezek az előírt tananyaghoz?

A hazai köznevelés legfőbb és kötelező érvényű tartalmi szabályozója a Nemzeti alaptanterv és az erre épülő kerettantervi rendszer. Bármennyire alternatív egy iskola, eleget kell tennie a törvényi előírásoknak. Az ilyen típusú intézmények helyi dokumentumaiban ez meg is fogalmazódik: „Az AKG gimnázium, s vállalja a törvényben, a NAT-ban és érettségi követelményekben, sőt a közvéleményben rögzült elvárásokból eredő feladatokat is.” (*Alternatív Közgazdasági Gimnázium*, 2020, 41. o.)

Világos tehát, hogy a jelenségeknek, problémáknak, projekteknek valamilyen módon kötődniük kell a NAT-ban meghatározott és a kerettantervek által közvetített tematikához és fejlesztési (illetve érettségi) követelményekhez. Ugyanakkor elengedhetetlen azoknak a szempontoknak, integrációs faktoroknak, rendező- és szervezőelveknek a meghatározása, amelyek megfelelő mederben tartják az integratív szemlélet alapján folyó oktatást.

Az alternatív pedagógiai programokban különféle megoldásokat látunk erre, például (*Budapest School Általános Iskola és Gimnázium tanárai*, 2020):

„A tanulási-tanítási egységek – a Budapest School Modell szóhasználatában a modulok – a tanulászervezés alapegységei: olyan foglalkozások megtervezett sorozata,

amelyek során egy meghatározott időn belül a gyerekek valamely képességüket fejlesztik, valamilyen ismeretet elsajátítanak, vagy valamilyen produktumot létrehoznak.” (43. o.)

A már említett *Alternatív Közgazdasági Gimnázium* 1–6. osztályában nincsenek is tantárgyak, a 7–10. évfolyamon pedig tantárgyblokkokban gondolkodnak (2020):

„A hagyományos tantárgyak helyébe a pedagógiai célok szempontjából egységesebbnek tekinthető, helyi szelekcióval kialakított több műveltségi területet átfogó, különböző szaktudományokat, differenciált ismereteket nyújtó tantárgyblokkok kerülnek. [...] Az egyes blokkok önálló szaktudományos tárgyként, epochában, projektben, műveltségi területekben egyaránt megjelenhetnek függően az adott téma jellegétől és a tanulók életkorától.” (45–46. o.)

A *Pécsi Martyn Ferenc Alapfokú Művészeti Iskola* (é. n.) képzési szisztémája pedig

„azokra a közös alapokra épül, melyek meghatározók, ill. más területekre is érvényesek. E közös alap a világ sűrített alapszerkezetét modellezi: az elemek és a szerkezeti elvek, és e kettő kapcsolatminőségét meghatározó funkciók rendszerét.” (7. o.)

Lantos Ferenc, az iskola egyik alapítója szerkezeti elveken egyetemes törvényszerűségeket ért, mint például a szimmetria, a párhuzam, az ellentét, a ritmus (*Lantos*, 1994). E fogalmak közül néhány máshol is felbukkan, hasonló értelemben. A *Nyelv* –

zene – matematika című könyvben ezt olvashatjuk: „Ritmus – Párhuzam – Szerkezet – Változatok – Fokozás. Csupa olyan jelenség, amely a nyelvben, a zenében, a matematikában egyaránt megtalálható” (*Vargha, Dimény és Loparits, 1977, 5. o.*).

RENDSZERELMÉLET ÉS TARTALMI INTEGRÁCIÓ: RENDSZERALAPÚ TANULÁS

A széleskörű tantárgyközi kapcsolatok létrejöttét biztosító valódi tartalmi integráció alapját *Lantos Gábor* szemléletformáló művében így határozza meg (2004):

„A pedagógiai folyamatban előkerülő, bármely tantárgyhoz tartozó témának van diszciplináris és transzdiszciplináris információtartalma. Például a kutyának a biológiai, a versnek az irodalmi minőségét létrehozó és e tantárgyak keretében tárgyalandó sajátosságai a diszciplináris információk; ugyanezeknek a szimmetria- és rendszersajátosságai a transzdiszciplináris információk. Az előbbieket vizsgálata teljesen megszokott, az utóbbiaké csak kivételesen jelenik meg a pedagógiában. A transzdiszciplináris információk halmazát nevezem *integrációs kapunak*. Ennek megnyitása (a pedagógiai folyamatban való megjelenítése) nélkül valós pedagógiai integráció nem jöhet létre.” (148–149. o.)

Lantos Gábor szimmetria- és rendszersajátosságról beszél. A korábban említett elem–szerkezet fogalompár, illetve a szerkezeti elvként értelmezett törvényszerűségek

(párhuzam, ritmus stb.) lényegében megfeleltethetők a szimmetriaelmélet, illetve az általános rendszerelmélet által is vizsgált jelenségeknek. A *ritmus* például – legyen szó zenéről, versről, díszítményről, természeti folyamatról – elemek szabályszerű ismétlődésével jön létre, ami analóg bizonyos szimmetriaműveletek (pl. többszörös tükrözés, forgatás vagy eltolás), illetve ezek kombinációinak eredményével. Az *elem* fogalma a rendszerelmélet által is használt kategória (elem – alrendszer – rendszer), mint ahogy a szintén már említett elemek, szerkezeti elvek és funkciók alkotta hármasszög is értelmezhető a rendszerek általános szerkezeti és működési sajátosságaként.

E szemlélet tudományos alapjával kapcsolatban *Ludwig von Bertalanffy* egy 1950-ben rendezett filozófiai szimpóziumon így fogalmazott: „A tudományos gondolkodást kezdettől fogva elementarista típusú elvek irányították. Ma azonban a fejlődés valamennyi tudományban nem elementarisztikus, hanem totális (synholistic) típusú problémákat vet fel.” (*Dr. Kindler és Dr. Kiss, 1969, 26. o.*)

Nem véletlenül jutottunk el tehát szemléletünk alapjához, az általános rendszerelmélethez – hiszen olyan tudományról van szó, amely a legmélyebb absztrakciós szinten vizsgálja a világ jelenségeit.³ Általánosságban keresi a választ a világot alkotó rendszerek felépítésével, kölcsönhatásaival és változási-fejlődési folyamataival kapcsolatos kérdésekre, segítve ezzel konkrét tudományos, társadalmi, gazdasági, kulturális (stb.) jelenségek közötti összefüggések feltárását. Amennyiben a pedagógiai munkával is célnünk, hogy felfedezzük és megértsük a

³ Ide sorolhatók még a szintén transzdiszciplinárisnak tekinthető tudományágak, elméletek, kutatási területek, mint például a hálózattudomány, a kibernetika, az információelmélet, az általános evolúciós elmélet (*Csányi, 1979*), vagy a már említett szimmetriaelmélet (*Lantos, 2000*).

körülöttünk lévő világ egyetemes törvényszerűségeit, akkor érdemes eddig – leánsni, és ezen a szinten megragadni azokat a tartalmi csomópontokat, amelyek a legkülönfélébb diszciplínák közötti átjárást, azaz a teljes körű tartalmi integrációt biztosíthatják. Ahhoz, hogy ezt világosabban lássuk, nézzünk néhány konkrét példát a két ellentétes (diszciplináris és transzdiszciplináris) megközelítésre!

A 7–8. évfolyam számára készült biológia-tankönyvben *Az élővilág rendszerezése* című fejezetnél olvasható a következő kérdés: „Mit gondolsz, a vörös róka mely tulajdonságai alapján tartozik a kutyafélék családjába, a ragadozók rendjébe, az emlősök osztályába, a gerincesek törzsébe?” (*Dr. Szerényi, 2022, 26. o.*). E kérdés a róka biológiai sajátosságaira kérdez rá, azokra a tulajdonságokra (kutyaféle, ragadozó, emlős, gerinces), melyek alapján besorolható az élőlények rendszerébe. Ez tehát a diszciplináris megközelítés, amely segítségével egy viszonylag konkrét – biológiai – jelenségtől (rókafaj) a valamivel általánosabb – még mindig biológiai – jelenségig (gerincesek törzse) jutottunk. Ám ha úgy tennénk fel a kérdést, hogy a vörös róka milyen kapcsolatban áll környezetével, akkor eljuthatunk a rendszerek közötti kölcsönhatások témaköréhez, ezen belül például a nyílt vagy zárt rendszer fogalmához. Ez már transzdiszciplináris megközelítés volna, mellyel megnyitnánk azt a bizonyos „integrációs kaput” más szakterületek felé. Ez esetben nemcsak biológiai, hanem fizikai, kémiai, technikai, informatikai, csillagászati, vagy akár művészeti entitások is látóterünkbe kerülnének.

A mozgást több tantárgy is tárgyalja, sajátos (diszciplináris) szempontokból közelebbről a témához. Ugyanígy a szimmetria is

megjelenik – sajnos egymástól függetlenül – többek között a matematikában, a fizikában, a biológiában. Pedig mindkét jelenség önmagában is alkalmas a széleskörű tantárgyközi kapcsolatok létrehozására. Ugyanakkor mozgás és szimmetria akár egymással összefüggésben is vizsgálható, ami újabb érdekes felfedezésekhez vezethet, és megint csak közelebb hozhatja egymáshoz a távoli tudományterületeket.

A matematika foglalkozik a gráfokkal, ám a gráfok tanulmányozhatók egy sokkal tágabb aspektusból, a hálózatok felől közelítve. Így kerülhet rokoni kapcsolatba egymással a matematikai gráf, a mondatszerkezetet ábrázoló fadiagram, a szervezet keringési rendszere, a közúthálózat, a folyók rendszere vagy épp a közösségi háló.

Ugyanígy kapcsolódási pont lehet a rendszerek elágazó (divergens) változási-fejlődési folyamataiból adódó változatosság, sokféleség (növényfajok, közlekedési eszközök, szófajok, művészeti stílusok stb.). Itt feltárhatjuk az eltérések kialakulásának okozati összefüggéseit, különböző szempontok szerint osztályozhatjuk a változatokat, vagy ahol lehetséges, kiszámolhatjuk az összes esetet. Nem utolsósorban pedig szót ejthetünk a biodiverzitás megőrzésének fontosságáról vagy a másság elfogadásáról.

A fenti példák is mutatják, hogy a tartalmi integráció meghatározó tényezője az a szempontrendszer, amely lehetővé teszi, hogy a zárt tantárgyi határok megnyíljanak, és az ismeretek más kontextusokban is megjelenjenek. Ám nem mindegy, milyenekben. „Óvakodnunk kell azonban attól, hogy mindenféle kapcsolatot (látszólagos vagy álkapcsolatot) integrációként kezeljünk. Nem egyszerűen kapcsolatról van tehát szó, hanem ezeknek arról a minőségéről, mely közvetlenül vagy közvetve a

»közös gyökerekre« épül.” (Lantos, 1994, 13. o.)

E kapcsolati minőséget biztosíthatja, ha például a következő – az általános rendszerelmélet által is tárgyalt – kérdések mentén jelöljük ki (természetesen a gyerekek számára érthető módon) a vizsgálati szempontokat:

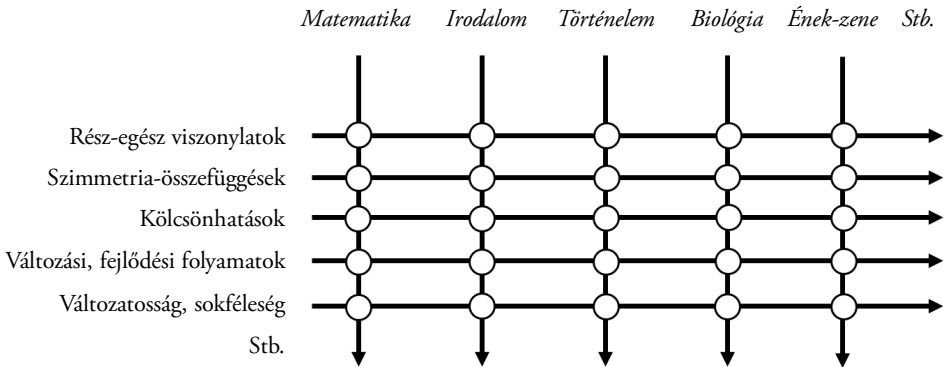
- Miből és hogyan épülnek fel a rendszerek?
- Hogyan működnek, és mi a funkciójuk?

- Mi az összefüggés a felépítésük és a működésük, illetve funkciójuk között?
- Milyen kölcsönhatásban állnak egymással, illetve környezetükkel?
- Hogyan keletkeznek, változnak, fejlődnek?
- Milyen változatok jöttek létre, ezek hogyan rendszerezhetők?

Az 1. ábrán a két ellentétes irányú (diszciplináris és transzdiszciplináris) megközelítés kapcsolata jelenik meg.

1. ÁBRA

A diszciplináris és transzdiszciplináris megközelítés kapcsolódása egymáshoz



FORRÁS: saját szerkesztés

Amint az látható, az egyes szakterületekből (tantárgyakból) induló függőleges irányú nyilak a tantárgyi tartalmakra koncentrált tanulási utakat mutatják, míg a vízszintes irányúak az általános rendszerösszefüggésekből induló megismerési folyamatokat. A metszéspontokban valósulhat meg a jelenségek transzdiszciplináris információtartalmának vizsgálata (pl. matematikai, irodalmi, történelmi, biológiai, zenei

jelenségek rész-egész viszonylatának, szimmetria-összefüggéseinek tanulmányozása, vagy a környezetükkel való kölcsönhatásai elemzése). Jóllehet, transzdiszciplináris megközelítés nélkül is számos lehetőség kínálkozik horizontális („keresztntanervi”) kapcsolódásra, ám a tapasztalatok azt mutatják, hogy ezek kiaknázására ritkán kerül sor. Legjobb esetben is csak az egymáshoz közel álló (határ-)területek között alakul ki

valamiféle együttműködés (pl. történelem – művészettörténet). Az egymástól nagyon távol eső diszciplínák közötti „integrációs kapuk” megnyitására megfelelő szemléleti alapok nélkül esély sincs. Említettünk megoldásokat (pl. jelenségalapú tanulás, projektmódszer), amelyek lényege a különböző területek közötti kapcsolatok megteremtése. A legtöbb ilyen és ehhez hasonló megközelítéssel az a probléma, hogy a kapcsolódási pontok keresésekor nem cél a legmélyebb absztrakciós szintig leásni, és a „közös gyökereket” megragadni. E csomópontok nélkül viszont csak részleges integrációról beszélhetünk. Épp ezért van szükség az általános rendszerösszefüggésekre épülő transzdiszciplináris megközelítésre, mely lehetővé teszi a teljeskörű tartalmi integrációt. E módszert a már említett tanulási módok elnevezését követve hívhatjuk **rendszeralapú tanulásnak** (System Based Learning, SBL).⁴

A fenti ábrán olyan tantárgyak is szerepelnek példaként, melyekkel a felső tagozaton találkozhatnak először a diákok (történelem, biológia). Ez nem azt jelenti, hogy itt kezdhethetjük el a rendszeralapú tanulást. Épp ellenkezőleg. A legáltalánosabb összefüggésekre is koncentrálnó tudásépítést – a tanulók életkorához igazodó, a fogalmi struktúra és a gondolkodási képességek fejlődését elősegítő korszerű módszerek és tanulásszervezési eljárások alkalmazásával – indokolt már az alsó tagozaton bevezetni. Így érhető el, hogy a diákok számára e megismerési mód ugyanolyan természetessé váljon, mint a hagyományos tantárgyi megközelítés.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A transzdiszciplináris (avagy rendszerelméleti) alapon működő tartalmi integráció, és az erre épülő **rendszeralapú tanulás** a gondolkodásban is integrációs folyamatokat indíthat el vagy erősíthet fel. Félő azonban, hogy a jelenlegi tantervi direktíváknak való megfelelés kényszere miatt mindez csak jelentős kompromisszumok árán, vagy erősen korlátozott formában jöhet létre a gyakorlatban. Ahhoz, hogy látszat- vagy félmegoldások helyett valódi tartalmi integrációra kerülhessen sor bármely (nem csak alternatív) iskolában, radikális változásoknak kellene bekövetkeznie a tartalomszabályozás terén. Ennek szükségszerűen része volna a tartalom differenciálása. Az ismereteknek és készségeknek – amint erről korábban is szó volt – kétségtelenül van olyan része, amely hagyományos tantárgyi keretek között sajátható el. A diszciplináris szempontú megközelítésnek csupán e tartalmakra kellene korlátozódnia. Ezzel jelentős idő szabadulna fel, amit a tantárgyi kereteken átívelő tananyagfeldolgozásra lehetne fordítani. Ez utóbbi tanulási formán belül is érdemes volna differenciálni: meghatározni a tanulók számára egységesen szükséges (ezáltal kötelező) tudás- és műveltség tartalmat, és azt, amivel egyéni érdeklődésüknek megfelelően – ezáltal jóval motiváltabban és elmélyültebben – foglalkozhatnak. A szabadon választható témák körébe így akár olyanok is kerülhetnének, amelyek nem szerepelnek kerettantervi tematikában, viszont adott diákok érdekesnek, hasznosnak tarthatják a maguk számára. Az egységesség és differenciálás elvének tehát a tanulási folyamat

⁴ Az elnevezés a szerzőtől származik.

egésében, valamennyi tanulóra vonatkozóan érvényesülni kellene.

Amíg nem valósul meg Magyarországon olyan tantervi reform, amely a fentieket is lehetővé teszi, addig nehezen képzelhető el a tudásmínőség jelentős javulása. Legfeljebb ott várhatók eredmények, ahol az összefüggésekre koncentráció, életszerű probléma-helyzetekre épülő, a tanulói aktivitást előtérbe helyező módszereket, tanulási formákat kreatív és bátor megoldásokkal sikerül beépíteni a helyi gyakorlatba.⁵ Jóllehet, ez egyelőre szélmalomharcnak tűnik, mégis óriási a jelentősége: épp az ilyen innovációk válhatnak a már régóta időszerű paradigmaváltás előfutáraivá. A gyökeres fordulathoz mindenekelőtt szemléletváltásra van szükség, ehhez pedig szemléletformálásra:

továbbképzések, konferenciák szervezésére, a tudásmegosztás hálózatainak kiépítésére, új kurzusok indítására a pedagógusképzésben és még sok egyébbe.

A tantervi szabályozás reformja azonban csak egy lépés a korszerűbb és versenyképesebb oktatás megvalósulása felé. Rendszerintű változásra van szükség, ám ennek kifejtése már meghaladná a jelen írás tartalmi kereteit. Szerencsére megtették és megteszik ezt mások; bőségesen állnak rendelkezésre és keletkeznek sorra a hazai oktatás általános problémáival és megoldási javaslatokkal foglalkozó kutatások, tanulmányok (pl. *Fazekas, Köllő és Varga szerk., 2008; Radó, 2023*). Lesz tehát miből meríteni, ha a helyzet és a szándék is megérik erre.

IRODALOM

- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról (1995). Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22> (2024. 08. 26.).
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Letöltés: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2024. 08. 10.).
- Akkaş, E. és Eker, C. (2021): The effect of phenomenon-based learning approach on students' metacognitive awareness. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*. 16. 5. sz, 181–188. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296934.pdf> (2024. 08. 08.).
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*. 17. sz., 293. Letöltés: <https://magyarokozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2024. 09. 14.).
- Alternatív Közgazdasági Gimnázium (szerk., 2020): *Mi az ebihalak pártján vagyunk. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium EMMI által alternatív kerettantervként engedélyezett pedagógiai programjának 2019-ben kiadott NAT-hoz, illetve a köznevelési törvény változásaihoz igazodó változata*. Letöltés: https://www.akg.hu/wp-content/uploads/2020/05/2020tanterv_pedprogram.pdf (2024. 08. 14.).
- A Nemzeti alaptanterv tervezete (2018). Letöltés: https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2024. 08. 10.).
- Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport (2018): A tulipán-jelenség: tudásépítés egy új nézetből (videó). Letöltés: <https://www.oktatas2030.hu/tudj-meg-mindent-a-tulipanrol-jelensegalapu-tudasszervezes/> (2024. 08. 10.).

⁵ E sorok írója mesterpedagógusként épp egy ilyen innováción dolgozik: *Szemnyitogató. Rendszerszemléletű képességfejlesztő program*. Letöltés: <https://hetenyisuli.hu/wp-content/uploads/2024/09/programleiras.pdf>

- Budapest School Általános Iskola és Gimnázium tanárai (2020, szerk.): A Budapest School egyedi pedagógia program. Letöltés: <https://model.budapestschool.org/egyedi-program-altgim-jovahagyott.pdf> (2024. 08. 14.).
- Csányi V. (1979): *Az evolúció általános elmélete*. Akadémiai, Budapest.
- Chrappán M. (1998): A diszciplináris tárgyakról az integrált tárgyakig. *Új Pedagógiai Szemle*. **48**. 12. sz., 59–74. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00022/1998-12-ta-Chrappan-Diszciplinaris.html> (2024. 09. 14.).
- Csapó B. (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő; Fejes J. Ba., Kinyó L. és Tóth E. (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T. és Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136. Letöltés: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/7066/1/Tarki_CSB_FJ_KL_TE.pdf (2023. 09. 06.).
- Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dr. Kindler J. és Dr. Kiss I. (szerk., 1969): *Rendszermélet. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Dr. Szerényi Gábor (2022): *Biológia 7–8. tankönyv az általános iskolák számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Európai Bizottság (2022): *Oktatási és Képzési Figyelő 2022 – Országjelentés*. Az Európai Unió Kiadóhivatala. Letöltés: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/hu/> (2023. 09. 17.).
- Fazekas K., Köllő J. és Varga J. (szerk., 2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Gáspár L. (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I-II*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Hollósy Á. B., Jakab J., Nagy Birka V., Papp Cs. T. és Posztobányi A. (2022. 10. 19.): Példamodellek dizájnalapú földrajztanuláshoz. *Geometodika – Földrajz-szaktudományi folyóirat – Módszertani műhely*. Letöltés: <https://geometodika.hu/peldamodellek-dizajnalapu-foldrajztanulashoz/> (2024. 09. 28.).
- Hunyai M. (2009): Projekt módszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 11. sz. 75–96. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00137/pdf/EPA00035_upsz_200911_075-096.pdf (2024. 08. 09.).
- Jelenség alapú tanulás (PhBL) – fogalma és gyakorlati megvalósítása (2021). Letöltés: <https://finn Minta.com/jelensegalapu-tanulas-phbl-fogalma-es-gyakorlati-megvalositasal/> (2024. 08. 10.).
- Lantos F. (1994): *Képekben a világ*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lantos G. (2000): *A szimmetriák világa, a világ szimmetriája*. Dialóg Campus, Budapest–Pécs.
- Lantos G. (2004): *A Helix képzési rendszer. Integratív pedagógiai alapvetés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Császár Zs., Varjas J. és Farsang A. (2018): *A probléma alapú tanulás alkalmazásának lehetőségei a hazai földrajzoktatásban*. MTA–SZTE Földrajz Szaktudományi Kutatócsoport. Letöltés: <http://foldrajzmodszertan.hu/publikacio/a-problemaalapu/> (2025. 01. 25.)
- Mészáros R. (2014): Az interdiszciplinaritás néhány földrajzi összefüggése. *Földrajzi Közlemények*. **138**. 4. sz., 335–340. Letöltés: https://real.mtak.hu/23692/1/foldrajzi_kozlemenyek_2014_138_evf_4_pp_335.pdf (2024. 09. 10.).
- Molnár Gy. (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki, Budapest
- Nahalka I. (2020): A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*. **70**. 7–8. sz. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=700708012> (2024. 08. 03.).
- Nagy Lné. (2010): A kutatás alapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*. **20**. 12. sz., 31–51. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21100> (2024. 08. 10.).
- Németh L. (2001): *A felelősség szorításában I–III*. Püski Kiadó Kft, Budapest.
- Oláh É. M. és Stonawski T. (2024): A STEM- és STEAM-pedagógia a fizikaoktatásban. *Fizikai Szemle*. 5. sz. 146–153. Letöltés: https://fizikaiszemle.elft.hu/uploads/2024/05/02_olaha-stonawski_10_37_28_1714984648.7364.pdf (2024. 09. 14.).

Pécsi Martyn Ferenc Alapfokú Művészeti Iskola (é. n.): *Pécsi Martyn Ferenc Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja*. Letöltés: https://www.free-art.hu/wp-content/uploads/2017/03/PEDPROG202786_0.pdf (2024. 08. 15.).

Radó P. (2023): *Az oktatáskormányzás jövője*. Tea Kiadó Kft., Budapest.

Vargha B., Dimény J. és Loparits É. (1977): *Nyelv – zene – matematika*. RTV – Minerva, Budapest.

Vass V. (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. Nemzetközi kitekintés. *Iskolakultúra*. 10. 6–7. sz. Letöltés: https://epa.hu/00000/00011/00039/pdf/iskolakultura_EPA00011_2000_06_07_048-057.pdf (2024. 08. 29.).



„(Angol gyermekkönyv: *Építészet nagyobb gyerekeknek*, June és Maxwell Fry munkája, Georg Allen & Unwin Ltd., London.) Az egymás alá rakott 3 sorban középkor (gótika), angol gótika, renaissance stílusok.”

ABSTRACTS

KAPUSI, ANGÉLA: Literature pedagogy – Attempts to define a concept

In this paper, I am taking a different approach to literature pedagogy. On the one hand, I am looking for the answer to the question of how literary works can be used for pedagogical purposes for personality development and self-knowledge. First of all, I try to define literary pedagogy starting from the concept of art pedagogy, and the concept and methods of literature pedagogy.

On the other hand, by describing a part of my own work as a teacher, I would like to present what literature pedagogy means to me in practice. And my goal is to present the purpose of teaching literature (literature pedagogy) in Hungarian classes of public education. Finally, I would like to show how literature pedagogy can be used to process taboo topics with students.

Keywords: *teaching Hungarian, literature pedagogy, art pedagogy, students from socio-culturally disadvantaged backgrounds*



„6 éves pesti kislány rajza, színes vonalas térbrázolás”

BORSODI, ZSÓFIA – VIRÁNYI, ANITA: Learning and technology: the role of artificial intelligence in education, with particular regard to the application in special needs education

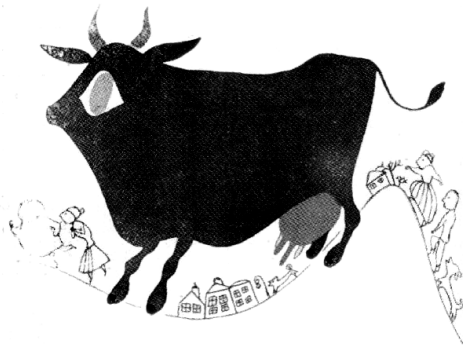
Technological advancements have increasingly integrated artificial intelligence (AI) across various sectors, including education. AI refers to machine processes that model human intelligence, typically using algorithms and large datasets. In special needs education, AI holds the potential to revolutionize teaching and learning for students with special needs by offering personalized and adaptive learning experiences. AI-based tools, such as speech recognition software, virtual reality simulations, and intelligent tutoring systems, enable educators to better meet students' individual needs, taking into account their diverse learning styles and abilities. However, numerous questions remain unanswered regarding AI's application and research in this field. The aim of our work is to contribute to a better understanding of the current state and future possibilities of AI use in special education. To this end, we have reviewed and analyzed studies investigating the application of AI in special needs education, with a particular focus on the purposes of these applications and the research methodologies employed.

Keywords: *artificial intelligence, AI, special needs education, teaching and learning*



A dapper young soldier
Next took up the chase,
Though nothing he knew
Of the facts of the case.

Then a horse, with a neigh,
Bounded into the throng,
And with clattering hoofs
Galloped madly along.



Uphill and downhill the race did not pause,
For all were determined to stick to the cause,
With ease did the Gingerbread Man keep ahead,
But many behind him were very near dead.

They dashed into valleys; they raced over hills;
They splashed into cool little silvery rills,
They climbed over gates, and they leapt o'er stiles,
They ran and they shouted for hundreds of miles.

A gentle old cow,
By the noise frantic sent,
Rushed into the crowd,
Raising dust as she went.

„Angol gyerekkönyv-illusztráció (Franciska Themerson: *My first nursery book*, G. G. Harrap & Co., London)”

TESZENYI, ELEONÓRA – MOLNÁR, BALÁZS – FENYŐ, IMRE – PÁLFI, SÁNDOR – VARGÁNÉ NAGY, ANIKÓ – RÁBAI, DÁVID – SZŐLLŐSI, TAMÁS – NATALIE CANNING: *Because I have never seen you before. Never in my life.*": Dealing with unpredictable ethical issues in early childhood research

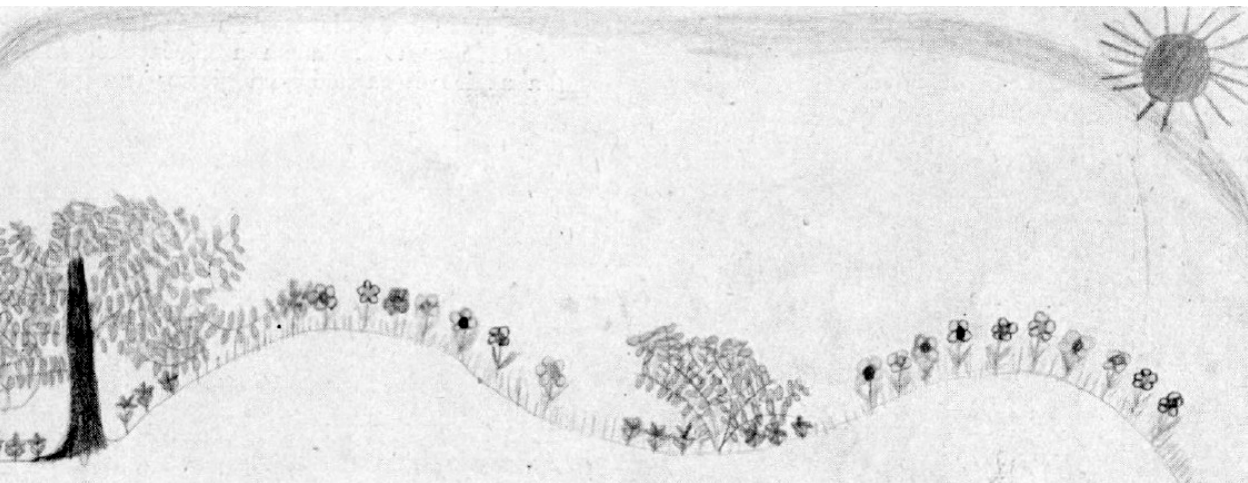
Ethical approval for empirical research is often granted based on premeditated and often procedural ethical considerations, whereas in real life, researchers often face ethical dilemmas in unpredictable and complex situations where they are required to make morally sound choices. Furthermore, the issue of spontaneous ethical decisions that are aligned to children's rights is rarely discussed in any great depth in ethical codes of research practice.

This paper draws on two examples from a qualitative study examining children's rights involving 27 kindergartens across Hungary. For their relevance to research ethics, the examples highlight the significance of respecting children's rights (to express their views and for these views to be given due weight) as asserted in Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989). The research team's reflections on the two scenarios demonstrate that along with parental consent, understanding children's wishes and monitoring their assent as research participants is paramount for researchers' ethical conduct. This includes recognising children's capacities to discuss, negotiate and re-negotiate the parameters of their participation.

This paper makes a significant contribution to discourses around research ethics by reiterating the need for ethical symmetry, which affords child participants the right to make their own decisions and to express their views and wishes in ways that suit them. We assert that ethical, empathetic attunement enables an ethically virtuous researcher to make morally sound and rights respecting decisions in unexpected ethical situations.

Keywords: *research ethics, early childhood, participatory rights*

„8 éves pesti kislány rajza, lineáris egysíkú ábrázolása a tájnak”





MAKAI ÉVA

Összefoglaló a „Mindig árnyékban” címmel rendezett szakmai tanácskozásról

NAPLÓ

A Magyar Pedagógiai Társaság Gyermekkérdések Szakosztálya – Korczak Munkabizottság a fenti címmel szervezett ülést 2024 december 5-én. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karával együttműködésben megtartott rendezvényen vitaindító előadásokkal tettek kísérletet a magyar társadalom veszélyeztetett gyermekcsoportjai helyzetének áttekintésére.

Az ülés levezető elnöke, a jelen beszámolót is jegyző *Makai Éva* bevezetéképpen a közelgő Emberi Jogi Világnaphoz kapcsolta az eseményt, és megidézte az éppen a tanácskozást megelőző napon történt tragikus eseményt, a Szegeden frissen bezárt Wesley iskola volt tanulójának a jelenlegi iskolájában elkövetett öngyilkossági kísérletét. Janusz Korczakot idézte: „Nincsenek gyermekek, emberek vannak...”¹ Majd így folytatta: „Miért van az, hogy a gyermek az egyik nevelő szemében rossz, a másikéban jó? Uniformizált eredményeket és pillanatokat követelünk, méghozzá a mi mintáinknak és elképzeléseinknek megfelelően. Találunk-e a történelemben hasonló zsarnokságra példát? Elszaporodott a Nérók nemzetsége!”²

A megnyitót követték az előadók, akik a nevelésügy sokszínűségét reprezentálták

(egyházi, alapítványi, állami intézmények, köznevelési és felsőoktatási intézmények).

Pizarro-Iványi Júlia, a kezdetben a MÁV-telepen működő, majd a József Attila lakótelepre költöző Wesley János Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium egykori vezetőjeként *A szőnyeg alatt* címmel tartott előadásában arról a berekesztett innovációról számolt be, amely az egykori MÁV-telepi általános iskolában kezdődött, és immár húsz éve zajlott egészen addig, amíg az iskolát közvetlenül az idei tanévnyitás előtt a kormányhivatal váratlanul be nem záratta. A MÁV-telepi iskolában a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett vagy sajátos nevelési igényű, zömében roma gyerekekkel tudatosan Korczak szellemében folytatták a helyreállító-fejlesztő pedagógiai munkát. Az iskolában tartózkodás örömet, az önmagukra ismerés, a társas tanulás felelősségét kínálta biztató sikerekkel az elkötelezett tanári kar, miközben ők is sokat tanultak arról, hogyan és mitől válhat sikeressé, örömtelivé a speciális gyermekcsoporttal folytatott munka.

Kerényi Mari, a Zöld Kakas Líceum alapítója „iskolacsinalóként” mutatta be magát. Intézményüknek azt a vonását emelte ki, hogy benne kisiskolástól érettségi utáni

¹ Janusz Korczak (1982): *Hogyan szeressük a gyermeket*. Tankönyvkiadó, Budapest, 136. o.

² Janusz Korczak (2006): *A gyermek joga a tiszteletrre*. Magyar Pedagógiai Társaság Janusz Korczak Munkabizottság, Budapest, 36. o.

szakképzésben részt vevő ifjakig együtt tanulnak a nemzedékek. Tanulóik zömében olyanok, akiket „kivetett magából” a közoktatás – az „oktatási menekültek” –, vagy akiknek a szülei, illetve akár saját maguk tudatosan mondtak nemet a közoktatás diszfunkcióira. A Zöld Kakasban a pedagógiai munkát a belső hajtóerőre alapozzák: a tanulókat az egyéni, olykor egészen különös és különösen magas szintű érdeklődésre alapozott fejlesztéssel segítik. Nem évfolyamok szerinti osztályok alkotják a tanulóközösséget, hanem projektekre szerveződő tanulócsoporthoz. Megvalósítják a differenciált értékelést is. Amennyiben egy tanuló egy hagyományos tanterv szerinti tantárgy éves követelményeinek megfelel, abból a tárgyból az adott ponton lezárják az éves előmenetelét. Éves bizonyítványt akkor kap – egyéni tempóban haladva –, amikor minden, az adott évfolyamra előírt követelménynek megfelel.

Perlusz Andrea, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar dékánhelyettese a sajtós nevelési igényűvé (SNI-vé) válás több okát sorolta, de ezek közül is kritikusan kiemelte, hogy „a mai iskola termeli ezeket a gyerekeket”. Hitet tett a szakszerű integráció elvének és gyakorlatának érvényesítése mellett. Azt csak remélni tudta, hogy a hazai közoktatás világában az inklúzió kultúrája meghonosodhat.

Szűgyi Jerne, Kunszentmiklóson dolgozó iskolapszichológus előadásában – egy járás adataira építve – súlyos tényekkel világította meg a gyerekvilág drámai helyzetét. A korai, egységes iskolakezdet ártó következményeiről, anomáliáiról is szólt. Bemutatta továbbá az SNI gyerekek ellátásának adminisztratív gátjait (így pl. azt, hogy a lakóhelyről a

szakszerű ellátást biztosító másik településre való eljutáshoz a szülő csak egy oda-vissza útra szóló utalványt kap, így a tanulási idő teljes hosszára maga is a helyszínen maradáshoz kötött, hiszen sok családnak további utazásra már nincs fedezete). Szó esett a szülővel alakított kapcsolat nehézségeiről is. Az előadó záró szavaiban kimondta: nem látja az alagút végét.

A kapcsolódó vitában érvek és ellenérvek hangzottak el arról, hogy a pedagógustársadalom fásultsága, visszafogott innovatívítása feloldható-e. *Erdélyi László* Heves vármegyei gyógypedagógus Korczak szavaival érvelt: megszólíthatóak a pedagógusok. Többen árnyalták, pontosították a gyógypedagógiai ellátásról alakuló képet. Szó esett arról a helytelen nézetről, hogy a cigány gyerekek „ingerszegény” környezetből érkezének az iskolába. Ingereik lehetnek éppen mások, mint a középosztályi gyermekeké; egy adaptív iskolának e sajátosságokhoz kellene alkalmazkodnia. Az ülés levezető elnöke átadta Bódis Kriszta (Van Helyed Alapítvány) üdvözlését is, aki elfoglaltságai miatt nem tudta elfogadni az előadásra való felkérést.

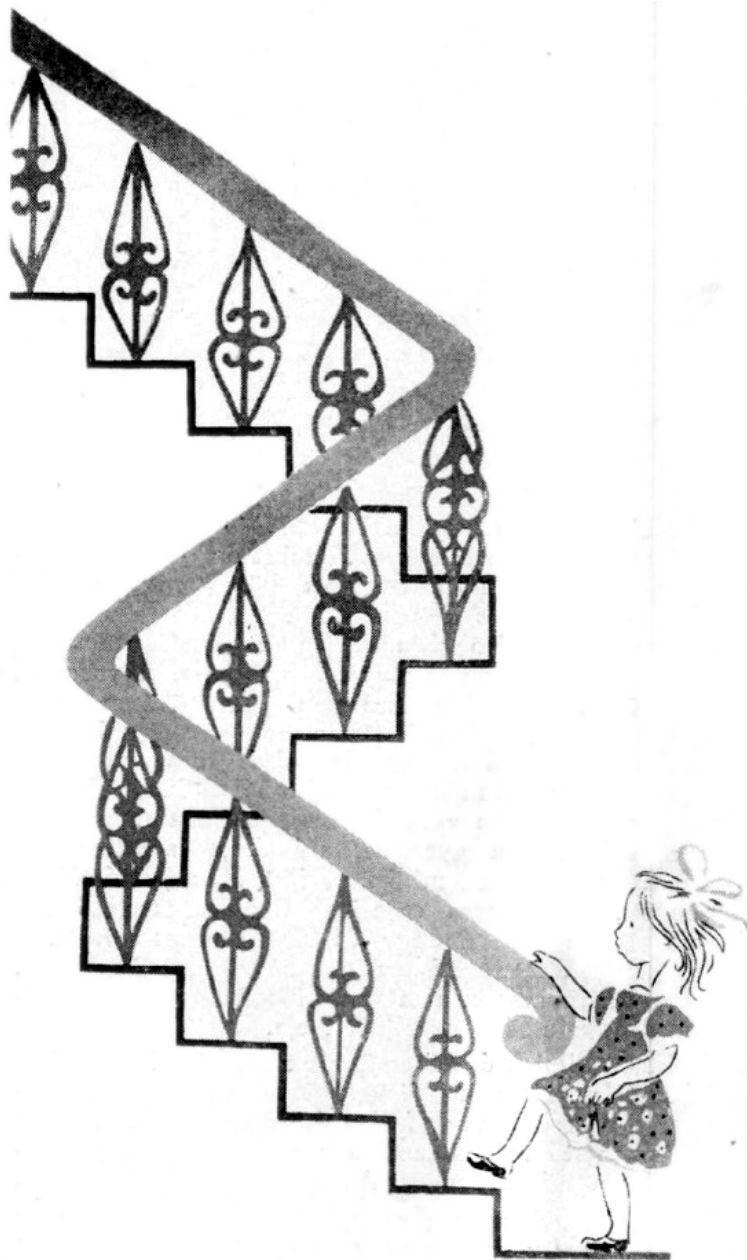
Zárszavában az elnök újra Korczakot idézte biztatásul és reményt keltően:

„A hosszú évek óta végzett munka egyre jobban megerősített abban, hogy a gyermekek megérdemlik a tiszteletet, bizalmat, jóindulatot, hogy jó velük lenni a szelíd megérzések, az első üde erőfeszítések és rácsodálkozások, a tiszta, világos örömök derűs légkörében, hogy a velük végzett munka vidám, gyümölcsöző és szép.”³

³ *I. m.*, 22. o.

Az ülésnek sok résztvevője volt, az MPT-ből képviselte magát a szervező szakosztályon kívül a KORISME (Korai Iskola-elhagyás Megelőzéséért) Szakosztály, a

Kalokagathia Szakosztály, a Kisgyermeknevelési Szakosztály és a Családpedagógiai Szakosztály is, valamint megtisztelte az ülést Horgas Péter, a Civil Bázis vezetője.



„Franciska Themerson
angol gyerekkönyvéből”

DONÁTH PÉTER

Hetvenöt éve történt: Meskó Gyula, a „Vörös Sziget dinamója”

A magyar pedagógustársadalom 20. századi történetében – ahogy az közismert –, általános volt, hogy az állam által képviselt és elvárt mindenkori ideológia, világnézet követését, képviseletét, közvetítését várták el annak tagjaitól. Különösen ez volt az elemi/általános iskolai tanítókkal szembeni elvárás a század első felében-kétharmadában. Az „amilyen a tanító, olyan az iskola” egyszerűsítő tézise jegyében úgy vélték, hogy az akkoriban fokozatosan általánossá váló elemi majd általános iskolai iskoláztatás keretében a kisgyermekkorú nevelők lehetnek – nemre való tekintet nélkül – a mindenkori politikai hatalom által kívánatosnak tartott állampolgárok előkészítői, mai kifejezéssel „programozói”, az aktuális világnézeti és erkölcsi-politikai elvárásoknak megfelelően.

Felkészítésüket, a „programozók programozását” a tanító(nő)képző intézetektől várták. Ezért a képzők története igen plasztikusan kirajzolja az 1918–1921 és 1945–1949 közötti időszakok rendszerváltozásaival járó világnézeti-politikai fordulatok hatását. Azt, hogy a vallásos-hazafias, ateista és szocialista/kommunista-ellenes nevelés feltétlen elvárását miként próbálták 1919-ben, majd 1948-tól kezdődően újra, rapid módon annak ellenkezőjével felváltani a pedagógusok,

a tanítóképzős tanárok ellentmondást nem tűrő kényszerítésével, az erre nem hajlandók, vagy az előző kurzushoz/világnézethez túlságosan kötődőnek tartottak eltávolításával.

Oktatástörténeti szakirodalmunk részletesen feldolgozta, hogy 1945 és 1949 között milyen lépések, intézkedések, propaganda-hadjáratok (a megalapozatlanul „fasisztának” minősített Horthy-rendszer által bevezetett adminisztratív eszközök: igazolások, B-listázások) – mutatis mutandis – újra-élesztésével, represszív eljárások (internálások, speciális bíróságok stb.) és az államvédelmi osztályok alkalmazásával miként „tisztogattak” a tanítóképzők pedagógusai és diákjai körében. Történt mindez állami szervek, nemzeti bizottságok, a kormány-pártok és a pedagógus-szakszervezet közreműködésével. Minden felszínre jutó ellenál-

lást kíméletlenül letörve kényszerítették a pedagógusokat, diákokat a marxista-leninista ideológia, a személyi kultuszok (Sztálin, Rákosi stb.), a szovjet ünnepek (pl. április 4., november 7., a Komszomol-évforduló stb.) látszólagos elfogadására.¹

1948. november 15-én Szávai Nándor a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium-államtitkára (az MDP Köznevelési Bizottságának tagja) előterjesztést készített a

a pedagógusok, a tanítóképzős tanárok ellentmondást nem tűrő kényszerítésével

¹ Részleges felsorolásukat lásd az irodalomjegyzékben.

minisztérium legfontosabb feladatairól, melyekből a témánkhoz kapcsolódókat a dokumentumban szereplő sorszámaikkal idézzük: „2./ A clerikális reakció elleni következetes harc, szorosan együttműködve a Párttal és a tömegszervezetekkel. [...] 6./ A dialektikus materializmus mind fokozódó érvényesítése az állami oktatásban. 7./ A Szovjetunió társadalmi, gazdasági és kulturális eredményeinek fokozottabb megismertetése az iskolai és iskolán kívüli oktatásban és mint ennek leghatásosabb eszköze, az orosz nyelv tanításának tervszerű fokozása. 8./ Az iskolával kapcsolatos tömegszervezetekkel (Pedagógus Szakszervezet, Nőszövetség, ifjúsági szervezetek) való együttműködés szerves kiépítése, a minisztérium és a szervezetek munkaterveinek egybehangolása.”²

Az 1948 őszi ideológiai fordulat betetőzéseként december 10–11-én a Pedagógus Szakszervezet III. Küldöttközgyűlésén Révai József, Ortutay Gyula, Alexits György, Lukács Sándor magyarították a pedagógus küldötteknek a velük szemben támasztott új elvárásokat.

Ortutay miniszter a korábbinál sokkal markánsabban fogalmazta meg a pedagógusokkal szembeni politikai világnézeti követelményeket a magyar demokrácia „épülésének azokban a pillanataiban, mikor a népi demokrácia átépül, átépíti szervezetét, politikai, gazdasági, társadalmi, művelődési struktúráját a szocializmus felé. [...] Az az igazság, hogy a nevelés egyben politikai funkció is. Tagadhatatlan, hogy a nevelés

szakmai munka is. [...] De nem akarjuk elhanyagolni a nevelőtársadalom politikai képzését sem. [...] Mi tudatosítani kívánjuk, hogy a nevelésnek az általános iskola első osztályától, de a kiseddőtől kezdve politikai funkciója is van, mert igenis a nevelő napról-napra való ráhatásával, munkájával politikailag is formálja a gyermeket. Nem közömbös, hogy milyen álláspontot idegeznek be a gyermekbe a szociális fejlődés, a világ eseményei iránti érdeklődés szempontjából. [...] Éreznünk kell, hogy milyen teherterhelés ez a rossz, kártékony múlt bennünk, milyen forradalmi erővel kell ennek emlékét, hagyományait letörni, úgy, hogy az értékes nemzeti hagyományaink megőrződjenek. [...]

[É]ppen ezért, ha van társadalmi munka, amelyben a munka végzője nem ingadozhat egy pillanatra sem, akkor a pedagógusnak politikailag nem szabad ingadoznia. És az a pedagógus, aki ingatag, aki kétkulacos politikát folytat, és aki falujában a reakciós erőknél megnyugtatóra azt mondja: »én nem tehetek másként, nem cselekedhetek másként«, aki mást mond az iskolában, mást

a szülőknél, aki a reakcióval paktál, miközben a demokráciában, demokratikus iskolában akarja megkeresni kenyérét, meg kell mondanom, ennek nincs helye közöttünk.”³

Alexits György, a VKM államtitkára (majd az MTA főtítkára) előadásában hangsúlyozta: „Tudomásul kell venni mindannyiunknak azt a tényt, hogy ma már a marxizmus-leninizmus nélkül egyetlen értelmes szót sem lehet kimondani olyan kérdésben, amely a

„ma már a marxizmus-leninizmus nélkül egyetlen értelmes szót sem lehet kimondani”

² Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (A továbbiakban: MNL OL) M-KS-276. f. 65. cs. 341. őe [örzési egység]. Az alábbiakban szereplő összes idézet betűhű közlés.

³ Ortutay, 1948. 3–6. (Kiemelés tőlem – D. P.)

társadalom fejlődését irányítja, így tehát a pedagógia tekintetében sem. Ha tehát a pedagógusok egyetértenek azzal, hogy nekünk politizálnunk kell, mert pedagógusok vagyunk, mert építeni akarunk, előbbre vinni országunk ügyét és ezzel saját ügyünket is, akkor minden pedagógus legelső

feladatává válik, hogy a marxizmus-leninizmus kérdéseivel megismerkedjen és ezeket a mindennapi élet gyakorlatába átvigye.

Ha nekünk a marxizmus-leninizmus vérünkkel válik, nem lesznek problémáink az egyházi reakcióval kapcsolatban és semmiféle más reakcióval szemben sem. [...] Azt hiszem, hogy nekünk, haladó pedagógusoknak kötelességünk felvilágosítani minden magyar pedagógust arról, hogy mi csakis, mint a forradalmi társadalmi átalakulás élmunkásai állhatjuk meg a helyünket. Vegyük tudomásul azt, hogy nem tudjuk teljesíteni feladatunkat, ha nincs kellő értékünk a dolgozók előtt. Ezt pedig akkor érzjük el, ha betöltjük hivatásunkat, vagyis a munka és a munkát végzők megbecsülésére, a valóságos szabadság tiszteletére tanítjuk népünket, arra, hogy hogyan kell építenünk országunkat, hogyan jutunk el a népi demokrácián keresztül a szocialista Magyarországra és majdan egy kommunista, boldog jövő Magyarországaiba.”⁴

Ilyen megfontolások alapján fordulhatott elő, hogy 1949. szeptember 1-jétől, a tanítóképző intézeti vagy középiskolai tanári végzettség követelményét felretéve, a mindössze középfokú tanítói végzettségű Meskó Gyulát nevezték ki az államosított pécsi püspöki

tanítóképző megbízott igazgatójává, egyetemi végzettségű tanárok vezetőjévé. Azonnal lázas munkához látott. Leszereltette az épület műemlékértékű, kovácsoltvas belső kapuját, amely az egykori pálos kolostort díszítette, s a többmázsás kaput a szemétdombra vitette azzal a szándékkal, hogy idővel eladja a MÉH-nek.⁵

Szeptember 3-án levéllel fordult a Nemzeti Magasépítési Vállalat vezetőségéhez: „A vezetés alatt álló pécsi állami

pedagógiai fiúgimnázium, amelynek vezetésével csak három napja lettem megbízva, a korszerűsítés és a demokrácia szempontjából nagyon sokban kifogásolható. Ott lógtak még 1949. szept. 1-jén a püspökök és szentek képei stb. stb. Rákosi, Sztálin vagy Lenin képet sem az igazgatói irodában, sem a nevelőtestületi szobában nem találtam. [...] Hasonlóan beszélhetek a tisztaság és a nevelési lehetőségről. [Sic!] A tornaterem egy disznóól. A diszterem egy csúfterem. Ezért fordulok most az Elvtársakhoz, hogy amennyiben mód lenne rá, három-négy kőműves elvtárs segítségével egy vékony fal lebontásával és kis átalakítási munkálatokkal a tornaterem is olyan lenne, ahol szeptember 12-én meginduló tanulás, ill. tanítás alkalmával egy emberségesebb iskolarész nyújthatnánk a jövő nemzedék ifjainak. Csak így építhetjük a szocializmust, ha magunk is építünk és nem várunk mindent fentről. Ha arra várok, hogy a kultuszminiszter mikor juttat ezen államosított iskolának is, akkor még idő telik bele, mert bár panaszkodom és kifogás tárgyává teszem az

„Rákosi, Sztálin vagy Lenin képet sem az igazgatói irodában, sem a nevelőtestületi szobában nem találtam.”

⁴ Alexits, 1948. 32–33. (Kiemelés tőlem – D. P.)

⁵Szántó, 1999. 112.

intézet állapotát, vannak még rosszabb állapotban lévő iskolák. Igaz, ez nem a demokrácia bűne, de az elmúlt Horthy era tudatos mulasztása. [...] Előre a szocialista iskoláért!”⁶

Szeptember 9-én már a Szikra Könyvkiadó igazgatóságához fordult: „Az intézet átlamosított. Nincs egyetlen Marx-, Lenin-, Sztálin képe. Rákosi képe is csak egy van. Fedezet teljesen erre nincsen. Viszont mozgalmi szempontból halasztást nem tűrően új szellemet kell bevinni az intézetbe. Kérem az Elvtársakat – amennyiben módjukban áll – küldjenek ezen reakciós intézet részére a fenti képek mindegyikéből legalább 5-5 darabot díjtalanul. Szabadság!”⁷

Meskó Gyula szeptember 15-én a Szülői Munkaközösség vezetőségének megválasztására összehívott előző napi értekezletről jelentett a tanügyi főigazgatóságnak: „[...] kb. 150 szülő jelent meg. A hangulat kezdetben ellenséges, reakciós volt, de a gyűlés második részében a nevelőtestülettel és a demokratikus szülőkkel karöltve leszereltem a nemkívánatos elemek érvénysülését.

Az értekezlet első pontja volt *az orosz nyelv tanítása a gyakorlóiskolában*. Ehhez hozzászólt egy férfi és egy nő (mindkettő értelmiségi) reakciós szellemben. Beszédéből

„a demokratikus szülőkkel karöltve leszereltem a nemkívánatos elemek érvénysülését”

kiérződött Szovjetunió ellenes magatartása. Nevezett pontos nevét és címét a holnap napon pótlólag jelentem.⁸ A nő arra hivatkozott, hogy ő, mint pedagógus is, és aki maga orosz nyelvet tanít (orosznyelvi munkaközösségben részt is vesz) nagyon nehéznek látszik az orosz nyelv. [Sic!] Erre [...] válaszolva megmagyaráztam a nyelv jelentőségét, szükségességét és

azt, hogy felfogása az irányban, hogy e nyelv nehéz, téves. Ugyanilyen hangban hozzászólt Dr Hang Ferenc tanügyi főtanácsos, Kerényi József

és Csaba Ferenc kartársam. De hozzászólt az orosz nyelv mellett Cett Józsefné, Schádl Györgyné a SZ. M. újonnan megválasztott elnöknője, és Betiol János. Majd munkásszonyok viharos tapsa teljesen lehengette a reakció működését. A háttérben meghúzódva lapított a hitoktató is. Erős a gyanúm, hogy ebben neki is volt része, ha nem is nyíltan, de burkoltan” – írta az igazgató, majd a megválasztott szülői munkaközösség tagjainak névsorát és munkaköri státuszát sorolta fel, hozzátéve: „A választás a reakció leszerelés után egyhangúan történt. Majd a végén felszólt Batiol János börgyári munkás és Schádl Györgyné *éltetve Rákosi Mátyást és a Szovjetuniót. A szülők felállva éltették Sztálin elvtársat és hosszas tapssal*

⁶ Meskó igazgató a Magasépítési Nemzeti Vállalat vezetőségéhez (Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Vármegyei Levéltára a továbbiakban: MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 20/1949–50.) Köszönöm Nagy Anitának a pécsi levéltári kutatáshoz nyújtott segítségét.

⁷ Meskó igazgató a Szikra Könyvkiadótól mozgalmi képek ajándékozását kéri. (MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 31/1949–50.)

⁸ Szeptember 17-én jelentette, hogy a „f. hó 14-én megtartott szülői munkaközösségi értekezleten a legnemkívánatos [Sic!] hangot Salatz Mikós egyetemi tanár ütötte meg. Kijelentésével, hogy neki két oroszul beszélő sógora van és ezektől nyert értesülés alapján az orosz nyelv a legnehezebb nyelv a világon, igyekezett befolyásolni a tömeget és nemcsak befolyásolni, de olyan ellenszenves szovjetellenes légkört fűtött be, hogy úgy nekem, mint a többi munkatársaimnak elég munkát adott, hogy eloszlassam ezt a nemkívánatos hangulatot.” (MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 65-1/1949–50.)

örömmel könyvelték el a reakció feletti győzelmet. Az értekezlet a Köztársasági Indulással ünnepélyesen nyert befejezést. Egyik szülő (munkás) gyűlés közben megjegyezte: Igazgató elvtársnak nehéz dolga van itt, de mi majd segítünk és melléje állunk. Az eseményeket a Magyar Dolgozók Pártjának jelentette Cett Józsefné elvtársnő. Ugyancsak jelentést tesz erről a Sz. M. elnöknője Schádl Györgyné az M.N.D.Sz.-nek.”⁹

Az orosz nyelv tanításával kapcsolatos „diadalát” elmélyítve

Meskó Gyula október 17-én jelentette a főigazgatóságnak: „több szülő kérelmére 1949. november hó 1-től ingyenes orosz nyelvi tanfolyamot indítok. 1949. október 2-án megtartott

szülői értekezleten több szülő kért, hogy ingyenes orosz nyelvi tanfolyamot indítsak, hogy majd a gyermekeiket a tanulásban ellenőrizhessék, ill. elősegíthessék.”¹⁰

Nem került el Meskó igazgató éber figyelmét „a klerikális reakció” ellen akkoriban elvárt küzdelem sem. Október 3-án dr. Taksony József hittanár elhelyezését kezdeményezte a főigazgatósnál: „Nevezett magtartása nem egyeztethető össze az Új Alkotmányban lefektetett hitoktatási jogokkal. Néhány tanuló bevallása szerint a hitoktatásra való jelentkezés körül a hitoktató úr mesterkedett olyanformán, hogy a kiskorú gyermekkel íratott alá cédulákat, állandóan jár az ifjúság között, mint valami

kémlelő. Bár ezt neki betiltottam. Legutóbbi ténykedésével pedig az órarend összeállításába szeretett volna beleszólni, mire én az igazgatói irodából kiutasítottam.”¹¹ Majd két nap múlva hozzátette: „Nevezett magtartása kimondottan antidemokratikus. Ilyen nyakatekert furfangos papot még nem igen láttam. Képes mindenre. Az első szülői értekezletet is a reakció malára igyekezett hajtani, de sikerült idejében leszerelni, nevezett csápjai igen messze és mélyre nyúlnak.”¹²

Nem került el Meskó igazgató éber figyelmét „a klerikális reakció” ellen akkoriban elvárt küzdelem sem.

Emellett Meskó már szeptember 29-én kérte, hogy az intézetnek – a kántorképzés megszüntével – „feleslegessé vált” – orgonáját eladhassa, és az árán fúvószenekar felállít

tásához szükséges hangszereket vásárolhasson. „A fúvós zenekar mozgalmi szempontból fontosabb, mint az orgona. Egy 24 tagú zenekar szervezése alapot ad évente 24 nevelőnek, aki kikerülve falura maga is mint karmester egy-egy zenekarral »forradalmasíthatja« a falut zenei téren. Nagyon sokszor karmester hiánya miatt nem jön létre egy-egy falusi fúvós zenekar” – írta, ám a VKM nem járult hozzá az orgona eladásához és a billentyűs hangszer helyett a fúvós zenei képzés megindításához sem. A polgármesternél sikertelennek bizonyult Meskónak a korábbi városi leventezenekar hangszereinek

⁹ Meskó igazgató 65/1949–50. sz. jelentése a Szülői Munkaközösségi gyűlés lefolyásáról. (MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 65/1949–50. Kiemelések tölem – D. P.) M.N.D SZ. – a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége

¹⁰ Meskó igazgató 233/1949-50. sz. a tankerületi főigazgatósnak ingyenes orosz tanfolyamról a szülők számára. (MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 233/1949–50.)

¹¹ Meskó igazgató 158/1949-50. sz. a főigazgatóshoz Dr. Taksony hitoktató leváltását, áthelyezését kéri. (MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 158/1949–50.)

¹² 158-1/1949-50. sz. (MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 158/1949–50.)

megszerzésére irányuló törekvése is.¹³ Kudarca nyomán és a „klerikális hangszer” iránti dühében „az orgonának a sípjait a növendékek közreműködésével fejszével összehorpasztotta és széthasogatta, ahol csak lehetett használhatatlanná tette” – írta erről később Szántó Károly, az intézet Meskót követő igazgatója.¹⁴

A „Vörös Sziget dinamóját” – aminek Meskó magát tekintette az általa reakciónak tekintett pécsi belvárosban álló, szándékai szerint „Vörös Szigetté” fejlesztendő intézet igazgatójaként – nem törhette meg egy ilyen apró sikertelenség. 1949. október 9-én felhívást fogalmazott „az októberi forradalom méltó megünneplésére”:

„Eltvársak! A pécsi pedagógiai főgimnázium (volt tanítóképző és líceum) Kosuth Lajos u. 44. szám, mint államosított intézet, Pécs egyik legelhanyagoltabb iskolája. Ez érthető. Hiszen a klerikális rendszernek az volt a célja, hogy olyan nevelőket bocsásson ki falura a nép közé, akik nem a kultúrát, hanem a sötétséget terjesszék. Ezért már a környezetét is igyekeztek egy elátkozott várkastélyszerűen varázsolni, [Sic!] nehogy esetleg valami szépet, jót és okosat tanulhassanak. Makarenkói esztétikáról, optimizmusról, vagy Marxi-Lenini [Sic!] elméletéről itt az államosításig egy szó sem volt, míg az államosítás utáni helyzet is olyan volt, hogy 1949. évi szeptember havában kellett leszedetnem a püspöki képeket, püspöki koronákat és mindazt, ami emlékeztetett a múlt világra. Így a könyvtárban

selejtezés nem volt. Most selejtezzük a fasiszta és szovjetellenes könyveket 1949. évi október havában. Ilyen körülmények között nem csoda, ha a kerék sehogy sem mozog. [Sic!]

De hogy ezen intézet gyakorlóiskolája is nyolcosztályos lett e tanév kezdetén, kevésnek bizonyult a tantermek száma is. Gyökeres átalakításra van szükség. Eddig a Szülői Munkaközösséggel végeztük a nagy átalakításokat (falak kidobása, festés stb.). Mai diákszövetségi és nevelőtestületi értekezleteinken elhatároztuk,

hogy a diákszövetség részére, ami egyúttal tanterem célját is fogja szolgálni egy termet újjáépíttetünk és olyanná varázsoljuk, amilyen még Pécsen egy iskolában sincs. E terem neve pedig »Októberi forradalom díszterem« lesz. Ennek költségei kb. 8-10.000 forintot tesz ki. A termet november 7-én az Októberi Forradalom születésnapján fogjuk felavatni a többi kisebb termekkel, amelyek most készülnek. Az Októberi Forradalom Díszterem újjáépítésében minden elvtárs munkáját, hozzájárulását, pénzét és áldozatkészségét kérjük.

Kérem az Elvtársakat, hogy nincs lehetetlenség, csak tehetetlenség, elve alapján siessenek segítségünkre és ezt a maradi klerikális iskolát tegyék meg első iskolájává, [Sic!] ahol az ifjúság, mely 1-2 év múlva maga is nevelni fog, olyan dolgokat lásson, halljon és tapasztaljon, ami csak a szocialista politikában lehetséges.

Előre az Októberi Forradalom Díszteremének megépítéséért!

Előre a Szocialista Iskoláért!

¹³ Lásd ehhez: MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 135/1949–50., 163/1949–50., 2610/1949–50. sz., 32.840/1949. V. sz.

¹⁴ Szántó, 1999. 112.

Optimizmussal az ifjúság neveléséért! Ki jelentkezik elsőnek?

Szabadság!¹⁵

Forrásainkból nem világos, hogy kinek is szólt ez a felhívás, milyen körben terjesztették, s az sem, hogy mennyiben bizonyult eredményesnek. Számunkra ez nem is fontos, hiszen jelen írásunkban nem a pécsi képző történetére, hanem egy politikai okból megfelelő képzettség híján az intézet élére kinevezett igazgató mentalitásának érzékeltetésére teszünk kísérletet. Szántó Károly szerint elődje, Meskó „azt hitte, hogy az új rendben nem kell szaktudás, hanem elegendő bizonyos jelszavak állandó hangoztatása, és csak örökös szervezés, változtatás, izgalom, mozgalom kell. Ha valami eszébe jutott éjszaka[,] [...] akkor azt az ötletet felírta [...] noteszába és másnap »bevezette« a tanári karnak azonnali megvalósításra. [...] Órák alatt vészcsengővel félbeszakította a tanítást, és röpgyűléseket szervezett. Harsogott, bömbölt a csengő, és ilyenkor mindenkinek, tanárnak és diáknak a díszterembe kellett futólépésben, lélekszakadva rohannia, hogy meghallgassa az igazgató aznapi eligazítását, utasítását. Meskó a tennivalókat először az ifjúsági szervezettel, a DISZ-szel beszélte meg. Ilyenkor a tanárok izgatottan lesték, hogy az igazgató és az ifjúsági vezetők milyen újdonságokat találnak ki a megvalósításra, pl. rongy- és vasgyűjtés. A tanári tekintély így persze a

„mindenkinek a díszterembe kellett lélekszakadva rohannia, hogy meghallgassa az igazgató aznapi eligazítását”

minimumra zsugorodott, az avantgardizmus elburjánzott. Meskót az a meggyőződés vezette, hogy rövid idő alatt egy *abszolút kommunista iskolát* hoz létre. Munkaversenyt hirdetett a többi iskolák számára az üzemi és gyári munkaverseny mintájára. Még bélyegzőt is készíttetett: »Munkaversenyben vagyunk!« felirattal, és a pecsétet hivatalos ügyiratokra, meg tanulók dolgozataira, füzetekre is rányomta”.¹⁶ 1950. március 14-i lakásigénylésében büszkén említette, hogy ő „már az elmúlt verseny idején eredményes mun-

kája alapján »Kiváló munkás« kitüntetést kapott”.¹⁷

Meskó elégedett volt a saját teljesítményével, úgy vélte, hogy hatékony „dinamója” az általa építeni szándékozott „Vörös Szigetnek”. Nem érzé-

kelte, hogy a környezete csak gúnyolódik mindezen. A „tanérváró értekezleten Bognár József tanár ugyanis kifigurázta ezt, amit ő komolyan vett. Bognár ugyanis a jegyzőkönyv tanúsága szerint ezt mondta neki a vakáció előtt búcsúzóul a tanári kar nevében: »Kívánom Igazgató Elvtársnak, hogy a nyári szünetben *tekerceslje körül a dinamóját friss idegszálakkal*, hogy a jövő tanévben még nagyobb lendülettel fogjunk hozzá a kijelölt teendőkhöz«. A jegyzőkönyv szerint »Meskó igazgató meghatottan mondott köszönetet Bognár tanárnak keresetlen szavaiért, melyekben jókívánságait fejezte ki« – idézte visszaemlékezésében utódja, Szántó Károly.¹⁸

Mindazonáltal a szakmai, pedagógiai munka háttérbe szorításának

¹⁵ 197/1949–50. sz. Felhívás az októberi forradalom méltó megünneplésére. (MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 197/1949–50.)

¹⁶ Szántó, 1999. 110–111.

¹⁷ MNL BaVL VIII. 60. iktatott iratok 13a. 230/1949–50.

¹⁸ Szántó, 1999. 112.

következményei idővel megmutatkoztak az oktatásirányítási hatóságok felé is, amiről Meskó Gyula is értesülhetett, mert 1950 szeptemberében valamelyest változtatott a korábbi magatartásán. Kollégái legalábbis ezt is említették az intézetet 1950. október 25–26-án meglátogató minisztériumi főelőadó, Domokos Lajos kérdéseire válaszolva. Ő november 2-i összefoglaló jelentésében összegezte a tantestület tagjaitól és a Meskó igazgatótól hallottakat. Idézünk ezek közül néhányat:

„*Fekete János pedagógia szakos*, 26 éve tanít az intézetben. Az igazgató kapkodó, rendszertelenül dolgozik, ami részben a felsőbb hatóságok kapkodásából is adódik. Tanítóképzőben az igazgató nem működött. Szakmai irányításról beszélni sem lehet. Politikai vonalon túloz. A munkafelajánlások túlzottak. *A termelési értekezlet délután 4-től [éjjel] 1/2 2-ig tartott.* A testület viszonya az igazgatóval nem szívélyes. Nincs egy ember sem, aki ne örülne, ha elkerülne ettől az iskolától máshová. Túlhajszoltság, túlterheltség jellemzi a tantestületet. *A múlt évben az irodájára igazgató helyett a »Vörös sziget dinamója« volt kiírva, a tanári szoba helyett pedig »Makarenko utódai«.* Ezeket a felírásokon mindenki nevetett és túlzásnak tartotta. A növendékek jelenleg is dekorálnak órák alatt.

Klug K. György 27 éve tanít ebben az iskolában, rajz-kézimunka szakos. A vezetés nem megy jól. A tanulmányi munka alacsony színvonalú. Ő személyesen igen keveset taníthatott az osztályokban, mert dekorálnia kellett. Most már javult ez az állapot. Általában minden a külsőségekre ment. *Az igazgató a politikai nevelés érdekében az órának a felét, sőt néha az egész órát is*

elvette. Az igazgatónak az a véleménye, hogy a nevelőtestület a tanítási munkájáért fizetésének csak 40%-át kapja, a többi 60%-ot politikai és társadalmi munka terén kifejtett tevékenységével kell, hogy kiérdemlje.

Nincs megfelelő képessége a tanítóképző vezetéséhez. Talán általános iskolában megfelelné. Ebben a tanévben vállalta, hogy október 22-ig hivatalos óra alatt is dekorál, de

felelősségre vonta, hogy miért csak 400 forintot jegyzett

jelentette az igazgatónak, hogy október 22-e után csak írásbeli parancsra lesz hajlandó [dekorálni] az osztályt. Úgy látja, hogy az igazgató életörö

karrierista. Kijelenti, hogy sokan félnek az ilyen természetű beszélgetésektől, mert a múlt év decemberében őszintén megnyilatkoztak egy hasonló alkalommal, és bizony annak lett rossz, aki megmondta az igazat.

Bodnár József magyar-történelem szakos 1 éve jött az iskolához. Az MDP tagja. Úgy érzi, hogy az iskola sokat akar markolni, éppen azért keveset szorít. Ő maga ideges, ingerült és fáradt. Nem tudja a munkáját úgy ellátni, amint kellene. Az igazgató a tavalyihoz képest már javult, de ötleteiről, mellyel állandóan zavarja a tantestületet [nem mond le], s így a viszony a tanári testület és az igazgató között állandóan feszült. *Az igazgató terrortal dolgozik.* Pl. a békekölcsönnel kapcsolatosan Fekete tanárt, akinek 3 gyermeke és 1 beteg felesége van, felelősségre vonta, hogy miért csak 400 forintot jegyzett. Általában külsőségekre, dekorálásra szorítkozik az igazgató munkája. A dekoráció is rendszertelen. A kifestett falakat összeszegeli, a diákok du. 3-tól este 11-ig dekorálnak. Az igazgató órákról hívja ki a DISZ vezetőségi tagokat. Rengeteg röpgyűlést tart. Az igazgató fúrja azokat, akik a hibáira rámutatnak. Szeretné, ha máshová helyeznék, mert nem

érzi a nyugodt munkafeltételeket. Sokan elhagyják a tanítói pályát, a növendékek közül is. Nem vezet jól az iskolát.

Gyulavári László magyar-történelem szakos, 2 éve tanít az iskolában. Az igazgató rendszertelenül dolgozik, Rendetlen az iroda, tavaly rendetlen volt a pénzkézeltés, baloldali elhajló. Vele személyesen rossz viszonyban van, ezt több ízben érezte vele. Az igazgató nem válogatja a kifejezéseit, s neki azt mondta, hogy hazudik. Errre a tanár az igazgató szemébe mondta, hogy ő hazudik. Mindenre árulkodik. A volt szülői munkaközösség vezető elmenekült, mert nem bírta, hogy Meskó igazgató magát állandóan tömjénezi. Úgy hírlík, hogy Rákosi elvtárs személyes barátságát élvezi. A testület fél Meskó igazgatótól, mivel gyakran fenyegetőzik.

Szepes Lajos: az igazgató rapszodikus karrierista. Most is az egyes órák helyett dekoráltat. *A testület fél az igazgatótól, az idén enyhült a viszony. Szakmai irányítást nem tud adni* – mondták az érdemben véleményt formálni tudó, merő pedagógusok.

Domokos Lajos a látogatás során kialakult benyomásait, javaslatát így összegezte: „A testület meghallgatása után az a véleményem alakult ki, hogy *Meskó igazgató igen kevés szakmai hozzáértéssel irányította az iskolát.* Ez kitűnt egyébként a vele folytatott közvetlen beszélgetésből is. A szakmai hiányt mindenképpen pótolni akarta, ezért tolodott át a külsőségekre (dekoráció). *A testületet igen nehéz helyzet elé állította és maximális követelményekkel olyan helyzetbe hozta, hogy szakmai munkájukat nyugodtan elvégezni*

nem tudták. Megállapítható, hogy a tanárok többsége fél Meskó igazgatótól. Jellemző erre Gelbner Aladárné megjegyzése, hogy mire az iskolába ért, sokszor az izgalomtól sírni kezdett. Meskó igazgató nem találta meg a megfelelő utat, amely a nevelőkhöz vezet. Nem is próbálta őket nevelni, ami leginkább abból látszik, hogy *nekem azt állította, hogy egyetlen tantestületi tagban sem bízok.* Az is kitűnik a beszélgetésekből, hogy a tavalyi állapottal szemben idén enyhülés mutatkozik, és a kartársak már nem érzik olyan nyomasztónak az igazgató rendszertelen ötlet

dömpingjét, mint tavaly. Tekintettel arra, hogy *a szakmai irányítást és a tantestület nevelését az eredményes munka irányában nem látom biztosítottnak, Meskó igazgató leváltását javaslom.*

A leváltással kapcsolatban felkerestem az oktatási osztály személyügyi csoportját, ahol ugyanúgy vélekedtek Meskó igazgatóról, amint azt az előbbiekből vázoltam. A leváltását már régen szerették volna fogatosítani, de a megyei Pártbizottság ehhez nem járult hozzá. Az oktatási osztály egyik előadójával felmentünk a megyei Pártbizottság káderosztályára, ahol *bemutattam Meskó igazgató által írt jegyzőkönyvek másolatát, amiből kitűnt, hogy az igazgató mennyire karrierista, öntömjénező.* A megyei Pártbizottság rövid megbeszélés után javasolta Meskó igazgató azonnali leváltását.

Az oktatási osztály kiküldöttjét felkértem, hogy 24 órán belül tegyen javaslatot az új igazgató személyét illetően.¹⁹

¹⁹ Domokos Lajos minisztériumi főelőadó jelentése a Pécssett az I. sz. tanítóképzőben tett látogatásáról, Meskó Gyula igazgató tevékenységéről. (MNL OL XIX-I-1-g-1282-M46-4-1949. Kiemelések, szögletes zárójelék tőlem – D. P.)

1950. november 4-én Wirth Aladár, a Banya Megyei Tanács személyügyi főelőadója a pedagógiai leánygimnázium tanárát, dr. Szántó Károly magyar–francia–pedagógia–pszichológia szakos tanárt, bölcsészdoktorot javasolta Meskó helyére a VKM-nek, minek nyomán november 17-én Meskót azonnali hatállyal felmentették, beosztotként a

pedagógiai leánygimnáziumba helyezték, s helyére dr. Szántó Károlyt igazgatóvá kinevezték.²⁰ Ezzel a „Vörös Sziget dinamójának” groteszk története a pécsi tanítóképző szempontjából szerencsésen lezárult. Az 1949/1950. tanévben a képzés szempontjából elvesztegetett időt, energiát csak nehezen és részlegesen sikerülhetett utóbb pótolni.

KAPCSOLÓDÓ ÉS FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alexits Gy. (1948): Az iskola és a politika. *Embernevelés*. 5. 1. sz., 30–33.
- Balogh M. és Knausz I. (1988): Az iskolák államosítása 1948-ban. *Párttörténeti Közlemények*. 34. 2. sz., 40–83.
- Donáth P. (2008a): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960*. Trezor, Budapest. (1–165.)
- Donáth P. (2008b): Súlyos következményekkel járó játszmák a katolikus tanító(nő)képzők Államosítása körül. In: Szabó Cs. és Szigeti L. (szerk.): *Az egyházi iskolák államosítása Magyarországon, 1948. A Lénárd Ödön Közhatalmú Alapítvány évkönyve 2008*. Lénárd Ödön Alapítvány – Új Ember, Budapest. 139–170.
- Donáth P. (2009): A református tanító(nő)képzők államosításáról 1918-1919-ben és 1946-1948-ban. In: Fűrj Zoltán (szerk.): *Állami oktatás – közoktatás – egyházi oktatás. Hatvan éve történt az iskolák államosítása*. Kölcsy Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen. 18–61.
- Donáth P. (2024): „Sopronból nem lesz Pócspetri”. *Iskolakultúra*. 34. 10. sz., 34–66.
- Donáth P. (2024): Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak megpróbáltatásai az 1948. évi államosítás körüli küzdelmek kapcsán I–II. *Neveléstudomány*. 12. 3. sz., 110–135. és 4. sz., 33–61.
- Donáth P. (2025): Rapid minisztériumi utasítás néhány órát „sztrájkoló” tanítóképzős diáklányok megtizedelésére, tanárok eltávolítására. Zalaegerszeg, 1948. október–december 11. *Polymatheia*. 1–2. sz. Megjelenés alatt.
- Gergely F. (2014): A B-lista és a pedagógusok. Az MKP vezette politikai tisztogatás 1946–1947-ben. *Új Pedagógiai Szemle*. 64. 3–4. sz. 16–45. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-b-lista-es-a-pedagogusok>
- Golnhoffer E. (2004): Pedagógusok változó politikai viszonyok között. *Iskolakultúra*. 14. 10. sz., 75–83.
- Kardos J. (2007): *Iskola a politika sodrásában 1945–1993*. Gondolat, Budapest
- Kovács É. és Pöcze G. (1988): *Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. (Viták az iskola államosításáról)*. Neveléstörténeti Füzetek, 9. OPKM.
- Lukács S.: A szocialista köznevelés. Részletek a III. küldöttgyűlésen elhangzott főtítkári beszámolóiból. *Embernevelés*. 5. 1. sz., 10–25.
- Mészáros I. (1989): *Mindszenty és Ortutay. Iskolatörténeti vázlat 1945–1948*. Magánkiadás.
- Ortutay Gy. (1948): Az új iskola kibontakozásának alapelvei. *Embernevelés*. 5. 1. sz., 3–9.
- Révai J.: Köznevelésünk feladatai. *Embernevelés*. 5. 1. sz., 1–3.
- Sáska G. (2018): Igény az igazság monopóliumára I-II: A politikai és világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógia történeti Szemle*. 4. 1–2. sz., 1–52.
- Somogyvári L., Polyák Zs. és Németh A. (2019): Új elméleti keretek a szocialista neveléstudomány vizsgálatára: a politikai vallás. *Magyar Pedagógia*. 121. 1. sz., 85–97.
- Szántó K. (1999): *A nemzet napszámossai régen és most. Történetek, elbeszélések*. Carbocomp Kft., Pécs.

²⁰ MNL OL XIX-I-1-g-1282-M46-4-1949. és Szántó, 1999. 5.

Szerkesztői jegyzet

„Visszakérem az iskolapénzt!” Ezzel a meghökkentő követeléssel áll elő Karinthy Frigyes közismert jelenetében Wasserkopf, a volt diák régi iskolája igazgatói irodájában. Követelését azzal indokolja, hogy nem tanították meg semmire. Lesz is erre nagy riadalom, az igazgató sebtében összehív egy tudásmérő vizsgát, ahol a kérdező tanároknak kell megizzadni, hogy a direkt rossz válaszok helyességét igazolják. Végül is a matektanár egy furfangos feladattal lépre tudja csalni Wasserkopft, aki a neki járó iskolapénz kiszámításánál nem tévedett, így a tantestület fellelégezhet: az egykori diák mégiscsak tanult valamit, s így meg tudják tagadni a visszafizetést.

Az elmúlt ötven esztendőben a magyar oktatásirányítás szabályozási ingája különböző irányokban, de szinte folyamatosan kilengett. Az öt évtized első felében a '70-es évek közepétől elindult folyamat a politikai irányítás felől a szakmai felé lendítette ki az ingát, létrehozva ezzel a '78-as tantervet, majd az 1985-ös oktatási törvényt, amely számos ponton felülírta a korábbi központi jellegű szabályozást: eltörölte a rendtartást és a szakfelügyeletet, és megnyitotta az utat a különböző iskolakísérletekre, alternatív pedagógiai megoldások alkalmazására. A rendszerváltozás után aztán polgárjogot nyert a plurális világnézetű oktatás, megszűnt az állam iskolaalapítási és -fenntartási monopóliuma, és megnyílt a lehetőség az egyházi, alapítványi iskolák terjedésére. Jelentős mértékben decentralizálódott az oktatási rendszer, létrejöttek a minisztérium szakmai irányítást segítő, ellenőrző civil szakmai testületei, visszakapta szakmai autonómiáját az MTA és a felsőoktatási intézményrendszer. Új szemléletű Nemzeti alaptanterv lépett érvénybe, piaci alapú lett a tankönyvkiadás és a pedagógiai szolgáltatás, bővült az iskolák szakmai autonómiája, a tantestületek, diákok és szülők egyetértési és véleményezési jogköre. Emelkedett a tankötelezettségi korhatár, nőtt az érettségi vizsgát szerzők és a felsőoktatásban tanulók száma, megjelentek az európai fejlesztési források. Ám érdemben nem javult sem az oktatási rendszer eredményessége, sem a hatékonysága, nőtték a települések és az iskolák közötti különbségek, és csak nyögvenyelően érvényesültek a leszakadók felzárkóztatását elősegítő méltányossági kritériumok is. Az iskolarendszertől kikerülő diákok jelentős része nem jutott versenyképes tudáshoz. Ezért is indul el a szabályozási inga a szakmai irányítástól a politikai felé a kétezres évek második felében.

E folyamatot a 2010-es politikai változások aztán erőteljesen felerősítették és felgyorsították. Az elmúlt másfél évtizedben gyökeresen átalakult az oktatás világa. A nagypolitika egy felülről, központilag vezérelt, a társadalmi és szakmai nyilvánosságot háttérbe szorító, soktényezős, több lépcsőben végrehajtott átalakítást valósított meg. Megszűnt az oktatásügy önálló minisztériumi képviselete, gyengült a szakpolitikai érdekvédelem, és egy új kulturális hegemonia megteremtése vette kezdetét. Nőtt és bővült az állami/központi szerepvállalás mértéke, és erőteljes központosítás valósult meg a fenntartás, foglalkoztatás, felügyeleti rendszer, a tartalmi szabályozás és a pedagógiai szolgáltatások és ellenőrzés területén. A korábbi évtizedekben vallott oktatáspolitikai prioritások – mint például a szektorsemleges finanszírozás, a szakmai autonómia, a decentralizálás, az alternatívitás, a helyi innováció és a kezdeményezőképeség, a civil szakmai kontroll – háttérbe szorultak. Csökkent az intézmények jogköre a helyi programok és vezetők kiválasztásban, és csökkent a pedagógusok szakmai autonómiája is. A munkaadók érdekeit erősítő új foglalkoztatási jogszabályt (ún. státusztörvényt) fogadtak el. Megváltozott az MTA státusza, kutatóintézeti háttérét kiszervezték, és a felsőoktatásban is végbement egy modellváltásnak nevezett folyamat, amelynek eredményeként az egyetemek többsége – a fennálló politikai hatalom képviselőiből álló

– alapítványi fenntartók irányítása alá került. Sajnálatosan ezek a centralizálási törekvések, az inga politikai arányítás felé való kilengése sem hozott áttörő és látványos javulást az oktatási versenyképesség, a társadalmi esélyteremtés terén. Elmaradt az iskolaszervezet esélyteremtő és költség-hatékonyságot javító átalakítása, a települések és intézmények közötti esélykülönbségek korrekciója, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés általánossá válása. Számos helyi és regionális innováció ellenére a felnövekvő generációk tagjai közül nagyon sokan leszakadtak, és a jól teljesítők sem lettek feltétlenül olyan jók, amilyennek szeretnénk volna. Így a társadalmi tőkének a jövő szempontjából oly fontos újratermelése csak mozaikszerűen valósult meg.

Bizonyára vannak statisztikai adatok, amelyekkel vitatni lehet a fenti diagnózist. Mielőtt belemennék az adatokról szóló értelmetlen iszapbirkózásba, javaslom, fogadjuk el azt a megállapítást, miszerint a statisztika olyan, mint a fügefalevél, sok mindent megmutat, de a lényegyet eltarja. Keressünk inkább valami *radikális megoldást az oktatási eredményesség* terén.

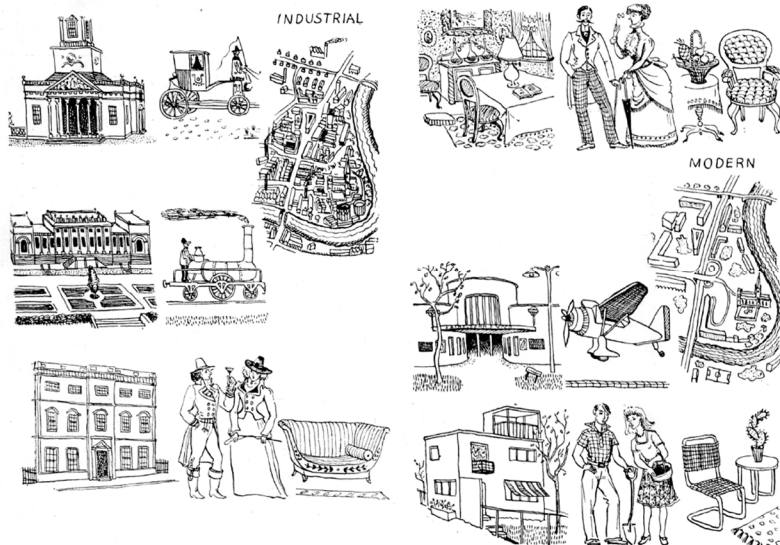
Itt jön a képbe ismét Wasserkopf és az iskolapénz. Szerintem a nagypolitikának be kellene fejeznie a mindinkább meddő oktatásirányítási kísérletezést. *Vissza kellene adni az iskolapénzt a szülőknek/diákoknak, hogy ők a szándékaiknak és igényeiknek megfelelően maguk dönthessenek a jövő generáció eredményes neveléséről, oktatásáról.*

Ez a követelés egyébként nem újkeletű, a rendszerváltozás időszakában (talán éppen a fiatal demokraták, liberálisok) fogalmazták meg programjukban, hogy minden gyerek születésekor kapjon egy oktatási utalványt (vouchert), amelyet a szülő/gyermek szabadon használhat fel – az óvodától az egyetemig – az iskoláztatási költségek fedezésére. Az államilag kontrollált, formális oktatás „kiszervezésének” gondolata az OECD által a jövő iskoláztatására vonatkozó dokumentumban (Schooling for Tomorrow) is megjelenik. Az államtalanított oktatásra való áttérést akár pilotprogramként is el lehetne adni, így még nemzetközi támogatást is lehetne szerezni e radikális és széleskörű kísérlet hazai bevezetéséhez.

Első lépésként minden oktatást meghatározó jogszabályt vagy hatályon kívül kell helyezni, vagy azt kell törvénybe iktatni, hogy az ezekben lévő előírásokat csak ajánlásként kell értelmezni, betartásuk nem kötelező. Csak néhány alapelvet szabad államilag előírni, pl. minden gyermeket szeretni és védeni kell, pedagógust, gyermeket verni tilos, egyik gyerek sem maradhat le („No child left behind!”). Az alapelvek a zsidó-keresztény, humanista, felvilágosult hagyományok mentén tovább bővíthetők. Az oktatásirányítás teljes vízfejét (Wasserkopf), minisztériumoktól kezdve a különböző hivatalokon át, a tankerületekig meg lehet szüntetni. A különböző irányítási szintekre kihelyezett klientúrát (a kiérdemesült tanügyéreket, fesslő rózsabimbókat, cinikus haszonlesőket stb.) fel lehet kérni valamilyen megajánlott produktív munkavégzésre. Ezzel párhuzamosan szektorsemlegessé kell tenni az iskolafenntartást, az oktatási költségek oldaláról ki kell iktatni a mai rendszer szelekciós elemeit (pl. felvételik), és elérhetővé kell tenni a képzők versenyé révén, hogy a ma gyengéknek nevezett, hátrányos helyzetű tanulók is bejussanak (pl. a ma elitnek nevezett intézményekben évente HH diákokért: prémium). A szígeszerű helyi innovációkat és ezek tudásmegosztását, hálózatba szerveződését, valamint a szülői kezdeményezéseken alapuló home schoolokat támogatni kellene. Új, szakmai konszenzuson álló alapokra kell helyezni a pedagógusképzést, -foglalkoztatást, a minősítést és a mérési, értékelési eljárásokat. Ennek keretében nemzetközileg auditált szereplők bevonásával versenyképes eredményességi kritériumokat szükséges kidolgozni, és ennek mentén kellene – szülői és civil szakmai kontroll mellett – a mindennapi gyakorlatot minősíteni. Munka tehát bőven lenne!

A lényeg, hogy az oktatásra eddig fölhasznált adóforintok és egyéb források fölötti rendelkezési jogot vissza kell adni nekünk, szülőknek/diákoknak. *Mekkora lenne a visszakapott iskolapénz összege?* Ha minden megszülető gyerek esetében közel 20 éves oktatási időszakkal számolunk (3+12+5 év), kiegészítve a szülők egyéb kifizetett költségeivel (nyelvoktatás, felvételi felkészítés, kirándulás, színházlátogatás stb.), alsó hangon megszámitva is gyerekenként 80–100 millió forintot jelente. Az államtól visszakapott közpénzzel a szülők/diákok szabadon gazdálkodhatnának az óvodától az egyetemig. Jól felfogott személyes érdekükben bizonyára a gyermekközpontú, barátságos legkörü, versenyképes tudást és eredményes társadalmi szocializációt biztosító intézményeket és pedagógusokat preferálnák.

Az elmúlt fél évszázadban az állam kísérletezett különböző oktatásirányítási eszközökkel – tapasztalhattuk, hogy társadalmi és versenyképességi szempontból milyen eredményességgel és hatékonysággal. Most mi – a jövőért felelősséget vállaló, adózó állampolgárok – szeretnénk kezünkbe venni a gyermekeink oktatásának ügyét. Egy új típusú iskolarendszer kísérleti kipróbálásához mi is kérünk 20–25 évet. Ha véletlenül ugyanúgy nem sikerülne ez a kísérlet sem – mint az eddigi nekiveselkedések –, akkor majd az utánunk következő generáció átadja az iskolapénz feletti rendelkezést a mesterséges intelligenciának, hátha ő majd kitalál valami egetverőt. Addig is Királyhegyi Pál humorista ikonikus táviratával üzenjük a döntéshozóknak: „*A rendszer nem vált be stop Tessék abba hagyni stop Királyhegyi stop*”.



„Angol gyermekkönyv: Építészeti nagyobb gyerekeknek, June és Maxwell Fry munkája, Georg Allen & Unwin Ltd., London. Az egymás alá rakott 3 sor képei: eklektikus kor, XIX. század, XVIII. század, XIX. század, modern, modern.”

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

a bányók nem azért vannak
hogy felszívják magukba
a hegyi patakok kék vizét
a bányók azért sincsenek
hogy éneklő falkába gyűljenek
a bányók egyszerűen csak vannak
és bolyhosan gurulnak előre
almazöld mezők között

Dárday István verse. Megjelenések: Vigilia, 1967/5., Új Forrás, 1969/1., Élet és Irodalom, 1996/51–52. (december 20.)