

**Közösségi Kapcsolódások
tanulmányok kultúráról és oktatásról**

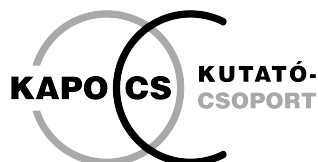
Tradíció és/vagy innováció

**A Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
KAPOCS Kutatócsoportjának
online folyóirata**

Impresszum

Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar KAPOCS
Kutatócsoportjának online folyóirata



IV. évfolyam 2. szám (2024)

Felelős kiadó: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Kiadó székhelye: 6723 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Felelős kiadó személy: Szegedi Tudományegyetem JGYPK dékánja

Főszerkesztő: Keczer Gabriella

Felelős szerkesztő: Urbanik Tímea

Olvasószerkesztő: Kerpics Judit

Tördelőszerkesztő: Molnár Tamás

Címlap: Toldi Gergő

Címlapfotó: Ocskó Ferenc

ISSN 2786-3484

Tartalomjegyzék

Keczer Gabriella és Urbanik Tímea: Ajánló.....	4-5
T. Molnár Gizella és Ocskó Ferenc: A címlapról.....	6-9

Oktatás

Jármai Erzsébet Mária-Végh Ágnes: Training versus education – Teachers' view in light of changes.....	10-33
Fazekas Ágnes-Fazekas Nóra-Kersánszki Tamás-Tóth-Pjeczka Katalin: Oktatási hálózatok a digitális korban.....	34-55
Fogarassy Nikolett: Nyelvi szocializáció és hátrányos helyzet – A nyelvi elmaradás gyakorisága magyarországi kistelepüléseken.....	56-69
Pelesz Nelli: Módszertani és tartalmi innovációk a szegedi tanítóképzőben a két világháború között.....	70-89

Kultúra

Újvári Edit: Az európai értékek a hagyományok és újítások dinamikájának tükrében.....	90-100
Brachinger Tamás: A bajai halászléfőzés élő hagyományának hatása Baján a jelenkori helyi társadalmi viszonyokra.....	101-119

Jó gyakorlatok

Piri Ildikó: Keltsd életre az ötleteid! – Digitális játszótér a könyvtárban.....	120-136
Miklós Ágnes Kata: Hagyományos technikák új feladatkörben – a „Bábkészítés” tárgy jelentősége a 21. századi óvodapedagógus-képzésben.....	137-147

Közelítések

Keczer Gabriella: A technológiai fejlődés pedagógiai és szabályozási aspektusai az oktatásban – Halász Gábor és Rónay Zoltán eszmecseréje.....	148-158
--	---------

Szemle

Németh Balázs: Adult Education and Social Justice: International Perspectives Maria Slowey, Heribert Hinzen, Michael Omolewa and Michael Osborne (Eds.) Firenze: Firenze University Press, 2023. 324 pp - Review.....	159-162
Miklós Péter: A magyar közoktatás világa a korai Kádár-korban -Darvai Tibor: Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban a Tanító című folyóirat elemzése alapján.	163-164

Ajánló

Folyóiratunk jelenlegi, kilencedik számának ezt a tematikus címet választottuk: Tradíció és/vagy innováció. Ennek keretében arra kerestük a választ, hogyan jelentkeznek a napjainkban tapasztalható, rendkívüli mértékű és sebességű technológiai változások és az ezekkel együtt járó gazdasági-társadalmi átalakulások az oktatási-képzési tevékenységekben, a kultúráközvetítésben és a közösségépítésben. Hogyan találhatják meg az oktatás-képzés, kultúra, közösségépítés intézményei és aktorai az egyensúlyt a tradíció és az innováció között?

Felhívásunkra – a korábbi számokhoz hasonlóan és a folyóirat interdiszciplináris karakterének megfelelően – az oktatás, a kultúra és a könyvtártudomány területéről is érkeztek írások, melyek egy része elméleti megközelítésből, mások viszont kifejezetten gyakorlati szempontból világítanak rá a tradíció és/vagy innováció dinamikájának egy-egy aspektusára.

Az oktatáskutatói cikkek a kisgyermekkortól a felsőoktatásig ölelik fel a képzési spektrumot. Egyes tanulmányok a technológiai fejlődés hatását vizsgálják (például a kisgyermek beszédfejlődésére vagy az oktatási hálózatokra), mások a hagyományos és új szerepek összekapcsolódását helyezik a középpontba (például az oktatás versus nevelés kérdésén, az irodalmi művek digitális feldolgozásán vagy a bábtechnika 21. századi alkalmazásán keresztül), és – hagyományainkhoz híven – az oktatástörténeti megközelítés sem hiányzik a tanulmányok közül. A kulturális témájú írások egyike a modern európai értékekre fókuszálva vizsgálja meg a tradíció és az innováció dinamikájának néhány aspektusát, a másik pedig egy lokális kulturális tradíció hatásait mutatja be, napjaink meghatározó platformját, a közösségi médiát is bevonva az elemzésbe. A tanulmányok mellett egy andragógiai és egy oktatástörténeti témájú könyvismertetés is helyet kapott a folyóiratban.

A megőrzés és megújulás kettőssége nem csak tartalmi szempontból keretezi a folyóirat jelenlegi számát. 2024 közepén elkészült a KÖKAP-tól Szirmai Éva alapító főszerkesztő, és mint minden ilyen helyzet, ez is új megoldásokat követelt és bizonyos változásokat hozott. Feltett szándékunk ugyanakkor továbbvinni a folyóirat értékeit, szerkesztési elveit, és az alapító főszerkesztő örökségéhez méltóan folytatni a munkát.

A személyi megújulás keretében a továbbiakban ketten gondozzák a folyóiratot: Keczer Gabriella főszerkesztő és Urbanik Tímea felelős szerkesztő. Változatlan ugyanakkor a Szerkesztő Bizottság összetétele és támogató szerepe. A folytonosság és a tartalmi megújulás kettősségének megfelelően új értelmezésben folytatjuk Közelítések című rovatunkat. Páros interjúk keretében többféle nézőpontból közelítünk meg egy-egy, az adott folyóiratszám tematikájához kapcsolódó jelenséget. Jóllehet folyóiratunk célközönségének továbbra is a hazai szakembereket tekintjük, törekszünk angol nyelvű tanulmányok közlésére is – ahogyan tesszük azt a jelenlegi lapszámban is. A hagyomány és változás egyensúlyának jegyében alakítottuk át a folyóirat vizuális megjelenését: a Közösségi Kapcsolódások új, állandó címlapképet kapott, melyet a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar új dísztermében elhelyezett üvegablak ihletett és amelyről a lap első írásában is olvashatnak.

Fogadják a Közösségi Kapcsolódások kilencedik számát hagyományos nyitottsággal!

Keczer Gabriella és Urbanik Tímea

JÁRMAI ERZSÉBET MÁRIA

Pannon Egyetem

[ORCID: 0000-0002-5187-5216](https://orcid.org/0000-0002-5187-5216)

VÉGH ÁGNES

Budapesti Gazdasági Egyetem KVIK

[ORCID: 0009-0003-6417-4931](https://orcid.org/0009-0003-6417-4931)

Training versus education¹ – Teachers' view in light of changes

Abstract

It is difficult for a player who is forced to cope at all levels of training, be it a student or a teacher, to keep up with the effects of the changes that are stirring up the societies of our present world. Therefore, it is a legitimate question as to how the innovation processes taking place in our time influence the thinking and involvement of teachers - in our research, university lecturers - in their professional commitment to help the social integration of young people. The results of the qualitative analysis of interviews with nearly 90 university lecturers over six years provide insight into how the lecturers express their beliefs, namely the challenges posed by technological development, the transmission of traditional values, the dilemma of whether to educate and/or teach, and in general is it necessary to educate. During the interviews, it became clear that there are different opinions on how to prepare students for community life and a place in the professional environment. Some completely reject the raison d'être of education but still educate with their individuality and example, and some explicitly assert the importance of education. The research suggests that no matter what technological changes we face today, there are universal values that a teacher is tasked with conveying in the same way as a hundred years ago because it is done for the sake of our survival.

Keywords: challenges of changes, education, value transfer

Absztrakt: Oktatás versus nevelés – Oktatók nézetei a változások tükrében

Jelen világunk társadalmait felkavaró változások hatásaival nehéz lépést tartani az oktatás minden szintjén helytállni kényszerülő szereplőnek, legyen az diák vagy

¹ The terms "training" and "education" are often used interchangeably. While both processes aim to enhance an individual's knowledge and skills, they differ significantly in their scope, objectives, characteristics, and approaches. Training is more focused on developing specific skills and knowledge, while education focuses on broad intellectual and personal development. Training is typically more hands-on, while education is typically more theoretical.
<https://www.shiksha.com/online-courses/articles/difference-between-education-and-training-blogId-144877>

tanár. Tehát, joggal felmerülő kérdés, hogy a korunkban zajló innovációs folyamatok hogyan befolyásolják a tanárok – kutatásunkban egyetemi oktatók – gondolkodását, szerepvállalását azon szakmai elkötelezettségükben, hogy segítsék a fiatalok társadalmi beilleszkedését. Hat év alatt közel 90 egyetemi oktatóval készült interjú kvalitatív elemzésének eredménye ad betekintést abba, hogyan vallanak az oktatók meggyőződéseikről, nevezetesen arról, milyen kihívásokat jelent számukra a technológiai fejlődés, a tradicionális értékek közvetítése, a dilemma, hogy neveljenek vagy/és oktassanak, és egyáltalán szükséges-e nevelni. Az interjúk során kiderült, hogy megoszlanak a vélemények arról, hogyan készítsék fel hallgatóikat a közösségi életre, a szakmai környezetben való helytállásra. Vannak, akik teljesen elvetik a nevelés létjogosultságát, de egyéniségükkel, példamutatásukkal mégis nevelnek, és vannak, akik, explicit módon érvényesítik a nevelés fontosságát. A kutatás sejteti, hogy bármilyen technológiai változással nézünk is szembe napjainkban, vannak olyan egyetemes értékek, amelyek közvetítése ugyanúgy feladata egy tanárnak, mint száz évvel ezelőtt, mert ez a fennmaradásunk érdekében történik.

Kulcsszavak: változások kihívásai, nevelés, értékközvetítés

Introduction

From time to time, researchers in higher education are highly interested in turning to the topic of "education", the relationship between education and training.

Training has been defined in various ways, including the following: 'A planned process to modify attitude, knowledge or skill behaviour through a learning experience to achieve effective performance in any activity or range of activities.' (Manpower Services Commission (MSC), U.K., 1981: 62; cited by Masadeh 2012:63) „Training is characterized as an instructor-led, content-based intervention leading to desired changes in behaviour.” (Sloman, 2005: 2, cited by Masadeh 2012:63) Education, on the other hand, is usually more broadly defined as a more general, less specialized or hands-on approach to enhancing knowledge. The Manpower Services Commission (1981:17) defined education as follows: „Activities which aim at developing the knowledge, skills, moral values and understanding required in all aspects of life rather than knowledge and skill relating to only a limited field of activity.” (Masadeh 2012:64)

Is it possible to educate college students, i.e. adults? Should we educate in higher education? What does education mean? Even with many years of experience in education, it is not easy to answer these fundamental questions, however, it would be important to think about it in a non-layman's way for a purposeful, conscious, foreseeable, and effective education. Based on interviews with university lecturers, our study presents their views and beliefs about training, education in a world where digitization, technology use, e-learning, on-line learning, artificial intelligence, e.g. chatGPT, the fact of innovation has not yet entered the "evidence level" of pedagogical thinking, rather they are

keynote and research topics in the scientific discourse. Change is fast, catching up is accompanied by fears, for now there is more unacknowledged resistance than natural acceptance... Is this true?

Interpreting education – Bibliographical analysis

Placing and interpreting education in higher education context may cause a problem for many instructors because the term is associated with personality development up to the age of ten in elementary school. During the interviews interpreting education seemed a considerable dilemma. Definitions in the literature and academic publications dealing with adult/post-secondary education in general and adult development in specific areas help to resolve the contradictions.

The question "What is education?" we have received a number of answers from renowned experts in the field of education, which are also valid for the age group of students covered by our research, and we quote them here without claiming completeness. First and foremost, we emphasise the statement that education is linked to the human condition, and is particularly specific to human beings.

"Analyzing education, this ancient purposeful and planned activity focusing on all-time rising generation, we can state that in its background there is always some sort of consciously defined or spontaneously appearing human image, namely the theory and practice of the development activity with education character is affected by an implicit anthropological concept which determines the direction and the main contents of this activity for example. (...) That is why the questions concerning the essence of education cannot be separated from the ancient anthropological type of question "what is a man?". (Fehér 2009)

In the first third of the last century, clear foundations for the interpretation of education and training were already laid down by Prohászka (Prohászka 1937), who captures the concepts of education, training and culture in their relationship to each other. He considers culture as a universal category, one form of which is training. The relationship between education and training is similar. Education can also be done through training, but there are other ways of education as well. He believes that public perception reinforces the explanation that training means the cultivation of the intellect, and education means the development of morality, will, and taste. However, in his opinion, the training of the intellect is not an isolated activity from education and its branches (moral, religious, aesthetic), but instead they are in close interaction, the basis and possibility of which is provided by the unified goal of education. As a result, if it performs its tasks well, intellectual training can be expected to have effects in the students' *behavior*. Prohászka says that we do not need to make a distinction between education and training, we do not need to subordinate training to education, because both are rooted in the universal goal of learning. He is talking about educative training, according to which the material contents we acquire

through education are not a mere wealth of knowledge, but they must shape and enrich us, that is, they must contribute to the formation of our individual way of life. (Prohászka 1937:15-22)

Prohászka highlights that misconception that characterizes the view of many educators: "intellect", "emotion", "will" are abstractions, not separate elements in a person, which must be influenced separately. By education, we always mean the whole pedagogical activity, as long as it aims to develop a personal way of life.

Since man is a social being living in a community, education is also culturally defined, so the members of a given cultural group influence one another, notably the elderly the younger ones. We can also say that the result of school education at any level can be seen as a change which ideally may be a benefit for the upgrowing young people as well as the society.

"Education is an activity by which someone (primarily adults) wishes to affect others (basically the upgrowing ones) so as they could develop optimally, become strong in what their educators think as expected, and change permanently in what their educators think as not expected." (Zrinszky 2002:14)

And here we can catch the education process ensuring this change, termed socialization by Durkheim (1902-03). *"Education (éducation) can be viewed as methodical socialization (socialisation méthodique)."* (Durkheim 1902-03)

„Durkheim, described how the younger generation needs educational assistance to prepare themselves to enter life in a society that has certain values. (...) The goal of education is to develop the physical, intellectual and moral strengths required by the social environment in which they live. Apart from that, for Durkheim, individuals are also social creatures, so society must be interdependent. Therefore, their task is to socialize with each other, interact, and learn the language, skills, customs and collective values that exist in society in order to survive." (Musa, I. 2024:369)

In his life, a man can be present in several types of socialization situations with different effects on him, his personality is being formed, his ideas or behaviour change, he is forming. Normally he becomes a useful member of the community. His value orientation changes.

Because "education in itself can be interpreted as a value-creating, value-transmitting process. (...) The development of social and individual values is found in education." (Simon A. 2016:114)

If we reject the existence of this process, we would reject the essence of lifelong learning (LLL). We would reject that a man can be changed, developed or educated until the end of his life. A teacher or a university instructor affects the student even if he does not want to. Not only with what he teaches, but also with his existence, behaviour and all of his actions. He is transferring values.

"The essence of education is value transfer or value creation." (Bábosik 1999:9)

Katalin Fehér says that *“education can be interpreted as subordinate to socialization or as a subprocess of it. Generally we can state that education is an umbrella term for conscious and planned activities during which people are trying to influence the personality development of another person to make him follow certain value contents.”* (Fehér 2009:12)

Education goes through every area of life, it can occur anywhere. In its broader interpretation we can classify it in many ways as pedagogy tries to do. We can talk about the traditional areas of education such as intellectual, emotional, moral, esthetical, physical or ideological education. In *The theory of education* László Fodor is describing and summarising “new” opportunities and obligations outside the traditional education areas. Education for social cohabitation, family life and work can be classified as education for social situations. Among the types of education for new social challenges, education for peace, tolerance, democracy, human rights, non-violent conflict management, and intercultural, environmental education or education for prosocial behaviour can be found meeting the new trends. The latter one includes education for cooperativeness and helpfulness, to create awareness of responsibility and so on. (Compare Fodor 2007)

Based on Fodor's ideas, we can observe that the new educational directions promote/target the development of soft skills that are given priority nowadays (compare Kardos 2020, cited by Jármai 2021). This is proven, for example, by Major et al.'s research and the grouping of educational values they have developed. (Major et al. 2022:485)

Our subjective classification² of education based on the medium, goal or character etc. underlines that education has a multiple and diversified scope as shown in the figure below.

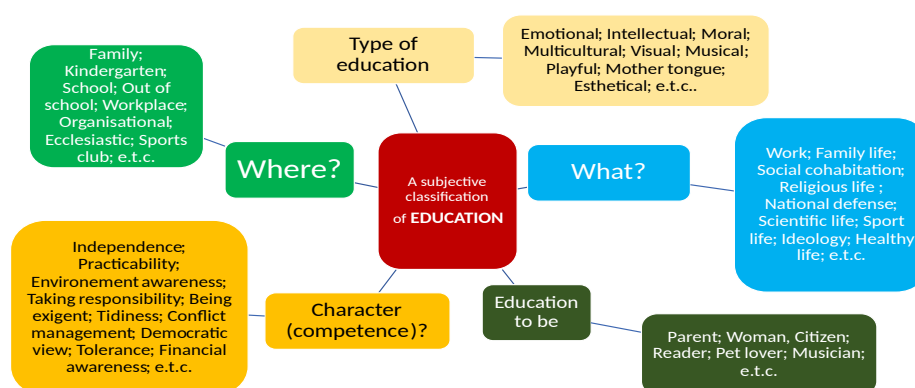


Figure 1: A subjective classification of education areas. Source: Authors' own work

² The concepts were collected from pedagogical scientific publications based on their frequency of occurrence, where they were emphasized in the context of education.

Just as our fellow educators report stereotypes about education in higher education, several academic publications report dilemmas where teachers and educators question the place of education in higher education.

“...in higher education the activity of education is incomplete or totally missing...” (Miklós 2013)

“A university is also a school (or it should be), the instructors are pedagogues who educate with their all acts, young adults entering here just after leaving the secondary school are students who still need to be educated. (...) The instructors are scientists and researchers rather than pedagogues; the students are adults who cannot be and should not be educated.” (Györfyné 2014:24)

Education is for everyone; the target group is the whole society. In the figure below we can see the place of higher education in the classification of education types based on age groups.

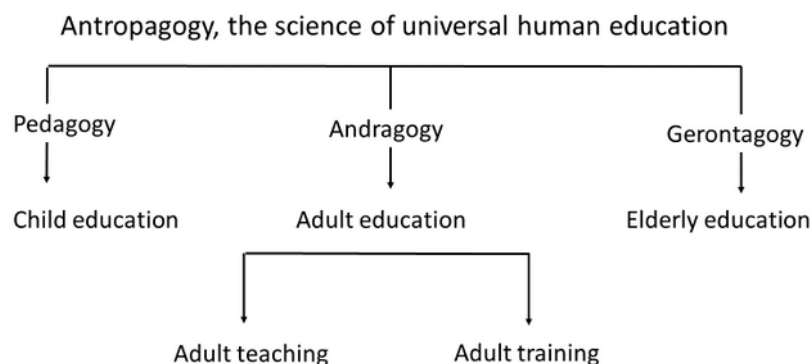


Figure 2: Adult education in the universal education structure

Source: Kraiciné 2004³ and compare Nagy S. 1976:172, cited by Fedor 2011; Medinszkij 1923-25, cited by Durkó 1969, 1999:87, Mednyinszkij⁴ cited by Farkas É. 2004:19, cited by Forrai Sz. 2012:8; Durkó 1968, cited by Simándi Sz. 2015:87

Concerning our research it is important to mention that an instructor educates even if he/she is not aware of it or if he does not want to do so. The opposite is all the more true, as a field that was already quite new in public education, and in higher education, is emerging, with the emergence of students with special educational needs (SEN). A number of our interviewees suggested that higher education is completely clueless about the phenomenon and unable to deal with it as a problem. Thus, higher education should also acknowledge

³ <https://slideplayer.hu/slide/3109933/>

⁴ Jevgenij Nyikolajevics Medinszkij, (1923-25) Soviet teacher and educational historian was the one who placed andragogy in the system of sciences (Forrai Sz. 2012:8) (compare Csoma Gy. 1999:87)

education as a phenomenon and consciously exploit its multidimensional potential.

Methodology

The Higher education methodology research team of Budapest Business School analyzed the instructors and students' motivation from several aspects and with different tools to make learning more enjoyable and efficient. Another goal was to explore the challenges that teachers and students face in economic higher education concerning teaching methods. The research started in the framework of a project⁵ six years ago, the only pillar⁶ of which was 87 semi-structured interviews with lecturers working in higher education. Before the pandemic, we talked to the instructors in person, the interviews lasted 80 minutes on average, which we recorded and then wrote down. This year, we concluded the research with written interviews. The current study presents one of the findings of this research, namely the instructors' ideas about "education".

We have focused our study on the findings of semi-structured interviews with 87 university lecturers, which reveal some interesting things about their views on the importance or unnecessary of education and their views on the role of education. The respondents work in six institutions of higher education of economics in Hungary⁷. We contacted the lecturers informally, whose anonymity was secured. Their fields of expertise vary: mathematics, theoretical economics, management, human resource management, statistics, information technology, finances, accountancy, taxation, environmental economics, professional language of economics etc. The gender ratio of the sample is mostly balanced, and almost half of the participants had formal pedagogical training during their university studies or in supplementary training. Their ages and the number of years they spent in their profession are very different. The sample included both junior and senior lecturers.

None of the questions was intended to ask directly about the instructors' thoughts on education, or its role in teaching, however, the ideas concerning education appeared in almost every interviews. There is a strong concern among

⁵ This research project was realised from January 2017 to December 2019 by EFOP-3.6.1-16-2016-00012 grant 'With innovative solutions for improving efficiency of research and development and innovation actions of Zala county'.

⁶ Additional tools of the research were: student interview (120 people), lecturer questionnaire (184 people), student questionnaire (820 people), participatory research with student workshops 3 times. The results have been published in several publications. (Jármai, Végh 2017; Jármai, Fűzi, Végh 2019; Fűzi, Jármai 2019; Jármai. Keczer 2020; Keczer, Jármai 2020)

⁷ Four faculties of Budapest Business School, University of Szeged Faculty of Economics and Business Administration, Óbuda University Keleti Faculty of Business and Management, Széchenyi István University Kautz Gyula Faculty of Business and Economics, Budapest University of Technology and Economics Faculty of Economic and Social Sciences, University of Pannonia Zalaegerszeg Faculty of Economics, Archiepiscopal College of Veszprém, Apáczai Csere János Faculty of Humanities, Education and Social Sciences.

teachers about preparing students for life, for some kind of professional surplus, which means more than simply delivering the compulsory curriculum.

There were more than forty guided questions in the interview, and since education is explicitly mentioned only once, the views and ideas about it can be gleaned from the answers to several questions at different times.

Some examples of the questions:

- How do you feel, are you lecturing or teaching?
- What is the primary goal of your teaching activity?
- How do you interpret your role?/What is your duty as a university instructor?
- What is your duty and what is not? Do you teach or educate? Do you feel any difference these two terms in your work?
- Do you think that education is relevant in higher education? Is it possible and is it necessary to educate in higher education?
- How often and for what reason do you change the content of your course and the way you are instructing?
- What inspires you to do your job at a high level and develop it constantly?
- What are your emotions towards teaching? Do you like teaching? If so, what do you enjoy in teaching?
- When do you feel satisfaction concerning teaching?
- What role does the relationship between students and instructors have in instructor and student motivation?
- What makes you lose interest?
- As a lecturer, how do you feel about innovation? What do you do to be innovative?

The issues involved are of course also related to the *ars poetica* of the teacher. There is a lot of overlap, although the latter is a larger field, Bea Füzi (Füzi: 2018) has dealt with it in detail. In her research, she showed that university teachers' visions are much less concrete and delimited than those of secondary school teachers.

The qualitative analysis of the interviews

Focal points in the interviews based on the mentions of education

Many people formulate their educational goals implicitly in their *ars poetica*, linked to their professional subject, while others even explicitly, in a well thought-out way, visibly as part of their everyday life, consciously educate, in addition to simply mastering the teaching and learning material.

Even those who formulate that they are educating do so with a little shame, because it is not (was not) fashionable!

"I am both educating and teaching, although we are in higher education."

Sometimes we can find their views on education hidden in several questions. In these cases we get a more genuine, honest picture of the colleagues' inner thoughts, they were not thinking in stereotypes.

As the summary below shows, colleagues mostly, even unconsciously, agree with and practice a holistic approach to education. Many of them would like to support the young people in their care in a complex way, mentally and spiritually, to help them develop as individuals. "At the heart of all manifestations of holistic education is the premise that everything is connected". (Clark 1998:127 quoted by Fodor 2007:12⁸)

Is educating necessary in higher education? -- a dilemma

Although, as mentioned above, the need for education is not directly raised as a question in the interviews, colleagues often bring it up themselves. We cannot even state unequivocally that it appears more often in the case of teachers with a pedagogical degree. They simply associate it with their everyday teaching tasks.

"... educating has a role in teaching. I do not feel educating in higher education as a primary duty, but I feel the importance of its use nowadays."

"I also provide education in higher education, when the class schedules allow for this, as I consider it important to develop the students' thinking and personality, even by drawing attention. For me, education also depends on the individual, since it is a developmental process that includes a transfer of values."

"I do not plan how to educate but I do not miss any chance of that."

"Education, this is a part of our work."

"By education I mean that I expect and achieve the behavior and socialization that belong to being an intellectual. And in case of the vast majority, I really do. They can still be educated, but most of the colleagues say that it is not their duty. Of course, it is easier that way, and afterwards you will be amazed at how respectfully the students greet me!"

"Educating and teaching also go to the professional side, namely, I support them while widening their views to the world. Fundamentally, this is my primary goal. This may be a bit strange. I enjoy it."

"I feel like I try to combine that with teaching and educating within education. Because even though they come here at 20, there are still things you can educate them in. I teach, I educate, I instruct."

"And I thought that I can educate other people for such good things."

"To eliminate the ignorance towards our country among young people. This is my personal mission."

⁸ Clark, Edward, T. (1998) Holisztikus nevelés: a teljesség keresése. [Holistic Education: A Search for Wholeness]. In Pukánszky, Béla – Zsolnai, Anikó (ed.) Pedagógiák az ezredfordulón. [Pedagogies at the millennium]. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, pp. 133-143.

In these thoughts, colleagues generally refer to education as a positive experience, perhaps a bit of wondering about themselves and their roles, but they feel fine in this situation. The last instructor quoted teaches foreign students and wants to pass on some of his patriotism to them.

In the quotations below, the colleagues' relationship towards education is not unequivocally positive, they acknowledge this task but are not glad to perform it.

"Sometimes I feel that I have to educate them, too. But I do not really try at all ..."

"I changed my mind, earlier I thought that everyone should be taught and educated."

"...fortunately educating their behaviour is not necessary in higher education."

"For me, education means something more, deeper, in addition to the transfer of professional knowledge, it also means forming the personality. I think that there is neither time nor opportunity for this in higher education now, and perhaps there is no need for that either. I believe more and more that the new generation should not be shaped, but rather understood: how they work and what motivates them and confront them with opinions and attitudes different from their own, so they understand other people's points of view. It does not really characterize them."

It happens a lot of times that we would like to prepare the rising youth for LIFE in capital letters, here comes a thought concerning this.

"...I try to prepare them for life e.g. they get into a company where everyone is a stranger, they should learn to manage them or to adapt to them."

Of course, there are some who, so to say, automatically reject even the simple idea. At the end of the conversation when we were waiting for comments and remarks the colleague said *"There were some issues which were not compatible with higher education, in my opinion."* He referred to the question *Are you concentrating on the content or the group?* and the answer was *"The content, it is pretty obvious, typical for higher education."*

Consequently, they obviously do not even categorise the educational concepts in their answers as fitting more into the traditional or the innovative areas. In summary, we can conclude from the answers given that they tend to mention innovative areas of education, including social, intercultural, environmental and pro-social behaviour education.

In the following subsection, we reveal those ideas on education that emerged the most and were seen the most important by our colleagues.

Educating for commitment towards a profession

Of course, it is primarily the colleagues who teach professional subjects who can influence students in this direction. Several of them said in the interview that they consciously prepare students for their profession, both to succeed and to become full members of the organization soon after they start work, and thus to enjoy their daily work. According to the literature, this is an objective that can be classified as a new form of education for specific social situations, which is not traditional and which is not consciously but instinctively used by colleagues.

“Here he learns to like the profession. They should be prepared to their profession, know their tasks, fit for duty.”

“I would like to give usable knowledge.”

“It would be the best if the students' interest could be raised, since this way he can get deep into the topic individually.”

“I could show students accountancy as much as I can, and they will like it.”

“...my task is to make them get usable knowledge.”

“To those students who came to the right place and are ambitious, we should give the possibility to prepare for their career thoughtfully. They could get knowledge on which they can rely later.”

“...if they go to work, they can retrieve it in practice. If the student is present, he should fully participate in work.”

“We are trying to teach and educate them for a wider and more independent work, and they can make use of it in real life.”

“The content should be usable and updated. It should be interesting.”

It is also important for colleagues that the graduating students be able to work independently and get up-to-date, interesting knowledge.

Educating for openness, creating a partnership

It was interesting to hear this theme in the interviews because, in many places, we hear that higher education is a service, that students are the paying customers and that we as educators have to do what they and their employers want. This is not the job of the creative intellectual, say the academics interviewed. We feel like intellectuals and try to do our job accordingly. However, what we are happy to provide and believe we should provide is expertise, partnership, and, in our opinion, many other competencies that are very useful in life and are part of the field of social and pro-social education.

Most of the colleagues are open towards the students, and they also offer them openness and partnership. Very nice thoughts can be read in the interviews, we highlight a few of them.

"To be fair with children."

"I can learn from the students both humanely and professionally."

"If someone asks for my advice and I ask him to come back with the result. And he comes back, telling and thanking me what I had done for him, for example I had sent him somewhere, yet he did not think of that and wanted to go somewhere else; this is very good. If the student approaches in a mature way."

"They can be taught as adults. Personal relationships are important for me, but only with those who need that. In case of those who do not, I do not force it."

"I respect the student who is an adult now. I accept his choices."

"...and to feel their problems."

"...to reach a certain goal in harmony with the students including the ability of getting knowledge and developing skills."

Educating for participation in scientific life

Besides teaching, the most important task of a teacher is research. Even colleagues who are master teachers and whose duties do not include research and curriculum development, have spoken about it. Since academic work gives them pleasure and a sense of achievement, they want to get their students into scientific work and help them develop their talents.

"In my opinion, at a university, there should be an expectation that we can make all students taste how it feels if we are doing a research throwing ourselves into the nice library books, professional journals and databases."

"My goal is also to motivate for scientific work. And the second one is to create an honest, helpful human relationship."

"I like creating and showing new things, working with them."

"Scientific work, preparation for competitions."

"To elicit the talent and value from the students which is inside them humanely and professionally."

"...who is interested in it and willing to do one's best, that is good. If it is an individual performance. If it is possible to elicit something from somebody."

Education as a kind of personality development

Few colleagues mentioned general personality development, instead, they emphasized the development of certain subareas.

"Both are important: we teach the professional knowledge of the given field of study, and beyond that, we teach about "life", i.e., in addition to professional knowledge, we also impart a way of thinking and human values."

"If needed, I am building up the student's self-confidence, e.g. if he is afraid of the machine; or, if necessary, I play like a big-headed to hold them back."

"Doing well in real life, seeing and making use of opportunities."

"Occasionally there is some insolence, weekend bullying in the students' mails, and certain students misuse the instructor's goodwill. These should be managed."

Educating to be a responsible decision maker, a person responsible for oneself and one's environment

According to the vast majority of instructors, the most severe problem with the students is the lack of responsibility and effort to perform a task or work independently. Almost every person responding noticed it; the colleagues see this as an essential area where students should be educated. The literature sees developing the awareness of responsibility as a kind of education for prosocial behaviour.

"If one is looking at the labour market, talking to HR managers, they will say that an economist comes out of the university with a splendid degree and sits in a chair until he is not told to do something. He is afraid of doing something independently because he is not used to it, he is afraid of failure, the leader etc. The employers demand independence, there must not be another employee behind the other who can tell him what to do."

The instructors observe that this skill is crucial in the economy just like in other areas of life, and especially an employee who will have a directing role cannot avoid taking responsibility. Preparing him for it could be an activity outside the teaching content but inside the learning process.

"Learn that it is his responsibility, not mine, that he learns what he needs."

"The students feel no responsibility, they are not used to it."

"Constant control, direction is not efficient. We can give more courage to the students. We take too much responsibility."

"I do not want to take this responsibility from them. (learning)"

"I warn them they should take responsibility for their acts' effect. They should not shift the responsibility."

"I was always interested in being aware of taking responsibility, and I implant this in education. Such as ethical issues... I am educating this way."

Educating for precision and to obey rules

Far fewer of the trainers surveyed mentioned the importance of working to precise, predetermined rules than responsible behaviour, but still a significant number of them said that they see it as their responsibility to educate students in this way.

“In this process consistency, precision, and helpfulness are prioritized.”

“At the beginning of the year we lay down the ground rules, in my lectures they should pay attention, must not eat and drink. I do not tolerate these. I am strict, I have requirements.”

“They are hard to get used to precision.”

“For instance figures always should be checked. When making a database, it should be defined so that it can be checked easily.”

“In my class I demand some discipline. They must not use mobile phones, eat or drink, or go out. I list these at the beginning of the term, and I refer to the profession as an explanation.”

“Especially in the first year the rules should be given, it is important to obey them.”

“I endeavour to consistency, the restrictions should be precise, I do not expect less.”

“Educating for demanding and precise work, following and obeying rules.”

Preparation for problem solving and logical way of thinking

Many colleagues, especially those teaching basic subjects, highlighted the development of problem-solving skills and logical thinking as key competences. If we look at the classification of educational areas in the literature, this idea is traditional. It is felt that, since their subjects may not be directly useful in the world of work, and since it is these subjects that students find most difficult to master, despite their convictions and convictions, they are not given the weight they deserve in the training.

The quotations below reflect the instructors' opinion which are backed by literature several times.

“Making them think logically. Creating the way of thinking in accountancy professionally.”

“To raise the attention to new things, to make them see the relations and think on their own. It is to show them that it feels good and that they can enjoy it. To transmit positive values, and to prepare the students for an intellectual life rich in content.”

“In life, in their work they should see the problem, the most important part of it and its structure. They should prioritize their duties, think clearly, concentrating on the point. I think these skills can be developed through the courses I have.”

“During my studies I thought as good if I could study the problem and find the way to the solution: what and from where we can approach and try to study the system. I would like to give it all.”

"...to prepare them for life the best, and of course for the exam since this is the No. 1 for them, but they could see good examples or certain relations in practice as well, so as to develop myself to some extent."

"Transmitting useful knowledge suitable for problem solving."

Like those quoted above, other colleagues emphasized that their goal is not only to develop or entertain the students but also themselves, because their work is joy and a good experience.

Emotions/love – transmitting education and knowledge through them

We realised that this aspect is important for the colleagues, the profession is also about their soul. They believe that even the transfer of knowledge is more effective with love. Of course, it is not always possible to love every student, but it was good to find that even in this impersonal, mass higher education there is room for emotions.

"I like students very much. I like if I can transmit knowledge."

"So they are fully committed to work during the class. They are having fun anyway. They are not stressful."

"I like teaching. ...so as they should like coming to my class, and, as for me, it is a kind of feedback that they are there."

"You give the students not only the professional content but also a bit of your soul."

"They can store the experience. To make it happen, my goal is for them to feel that they could grow somehow while they had a good feeling."

"I like helping students; I know them, and we have an almost daily relationship. (Higher vocational education) For example a student called me on a Sunday telling that he was in a shoe shop shopping shoes for the final exam and asked me whether he can send me photos to decide which one to choose? This feeling always moves me."

"Of course emotions can connect me to students."

"Perhaps there are one or two students who take something with them, . From me, personally, and from us."

Indirect education by setting an example

Much of the literature also confirms the fact that if we do not set a good example ourselves, all lofty goals will be in vain. It has been cited by our grandparents and is so widely accepted that we even have a saying: 'He drinks wine, but he preaches water'. Almost all of our interviewees mentioned that we can substitute many, many hours of fruitless declaration with our personal example, and this can be for good or for ill. These reflections are already found in

the literature as part of the educational process, which Bábosik (2001) defines as a method of personal example giving.

"It has a big role that the students should experience that an instructor is a human as well. ... We should be examples as well as interested."

"Value transfer. Indeed, we can transfer values, examples at any age."

"To set an example. For us diligence, learning, persistence, good performance were values."

"A student is motivated if one can see the instructor's commitment."

"An instructor's work is not only transmitting knowledge but also setting an example of good work, human behaviour, I would like to set an example."

"...I have a course where you should be well disciplined, the study material is huge, courses like this need a great responsibility."

"One should take the clean ironed clothes, come mentally prepared, listen and do it. It is a personal example of creating external and internal working conditions, educating to pay attention to details."

The challenges of innovative versus traditional methods

We were interested in that in addition to the application of various educational methods, how innovative they consider themselves to be, how they feel about the challenges arising from the spread of digitalization. During the pandemic, the overnight transition to online teaching turned the usual lives of all teachers and lecturers upside down. Several studies were carried out in higher education to collect experiences that show a diverse situation. Here are some examples:

In comparison to the traditional higher education culture, distance learning changed the role of lecturers. The task of lecturers is no longer primarily to impart knowledge in the classical sense, but to support learning and mentor students, facilitate the social learning processes taking place in the courses (Serfőző et al. 2021. cited by Tóth K. et al. 2023).

At the University of Public Service, the transition to digital teaching was more of a challenge from a pedagogical point of view, as one colleague pointed out, "now I was faced with the fact that what is needed here is not my profession, but methodology." (Hegedűs et al. 2022)

At the University of Pécs, after the initial crisis management, the lecturers solved the application of digital forms of education and even improved them. The lecturers were forced to work more independently and creatively, which led to a sense of progress and a sense of success for many. However, the lack of personal meetings and the blurring of working time and private life were mental burdens for them. (Jarjabka et al. 2020. cited by Tóth K. et al. 2023).

BGE's research confirmed that their instructors had the openness and attitude necessary for flexible adaptation. This is what they said during the interviews:

"In a new situation, we had to learn and use new teaching platforms and new methods very quickly, and the community of instructors and supporters (informatics, methodology) was very inspiring in this regard..."

"I had a lot of uncertainty at the start, but we quickly got used to the world of online teaching. It was a pleasant surprise that the older colleagues, more experienced in traditional classroom education, learned to use Internet-based teaching just as quickly and effectively as the younger generation." (Tóth K. et al. 2023)

At the University of Debrecen, the workload of lecturers increased, because they had to devote more time to preparing for classes and performing educational tasks than in traditional teaching. This included digitising teaching materials, creating new supporting materials and presentations, learning about different educational and communication platforms, and new forms of measurement and evaluation. At the same time, the majority were able to complete the planned teaching tasks at a level of at least 80% in both semesters. (Szabó, Buda 2022)

Our research shows that most teachers are open to trying and applying new methods even in a pandemic-free period, since one of the attractions of the teaching profession is the possibility of continuous learning and renewal.

"Students notice and appreciate when a teacher makes efforts for them, for example, by coming up with new things or using new generation IKT tools. But the main goal is not to use them, but to arouse and maintain their interest... in the direction of something that will guide them towards success in their professional life. Anything that promotes this can be called innovation."

"I use new technologies, I enjoy experimenting. It is necessary to constantly monitor what can be included in the methodological toolbox, but time is an important factor for me. If the initial investment of time does not pay off, or something takes too much time to pay off, then it should be left alone."

"A lot should be invested, e.g. to the university's labs, equipment, IT teaching tools, and instructors. On the other hand, the university must be conservative, because if we experiment with one generation and it does not "fit in", we fail to develop the appropriate skills of the students, we fail to ensure the basic professional knowledge (when we say that you can look them up on the Internet), then an important generational layer is dropped from the labor market."

"You must always be open to learning about and using new methods, results, tools, and opportunities."

"I try to use new methods in teaching. Even my subject descriptions can be considered innovative. I embed videos in my presentations, in my English courses we also process Economist articles by simultaneously seeing the text on the projector and in parallel listening to its audible version narrated by English speakers. At all of my classes, I solve Kahoot or Coospace quizzes with the students - this registers the attendance and encourages (would encourage) students to continue learning."

The research shows that in the forced situation caused by the pandemic, the lecturers were able to adapt well despite the difficulties and caught up to the digital challenges. How do they relate to other technical innovations? Concerning innovation, artificial intelligence is unavoidable even in the pedagogical discussion. It is now commonly thought that AI can be used more and more in education (Baker 2021. cited Horváth 2023): general access, intelligent tutorials, virtual facilitator, automation (Flores-Vivar, Garcia-Penalvo 2022. cited Horváth 2023). The most significant advantages of AI-based solutions are the support of personalized learning, monitoring development processes and using automation opportunities. Overall, it can be concluded that AI contains countless positive and some negative possibilities that can be easily eliminated or avoided. (Horváth 2023a) In connection with its use, countless pedagogical, technological, ethical, legal and other questions may arise. (Horváth 2023b)

The opinions of our lecturers reflect caution, moderation, and uncertainty. Most people are skeptical and do not consider the personal relationship between student and lecturer to be replaceable, which was also revealed during the pandemic. Both student and lecturer suffered from the lack of personal relationships. Human emotional needs are unlikely to be satisfied by AI. Emotions play a significant role in education.

"We don't have enough experience with AI, but just like technical achievements, they should be used carefully, along the lines of basic moral values. Be useful for people, do not harm or dominate humans. We will use it as a tool, but not a substitute or a goal in the future."

"I am not against applying AI in teaching, but it must be done in a very controlled and well-directed manner. Expertise is essential in its application. The charm of a personal performance, the role of human expression and personality cannot be replaced with it, but it can be a good addition."

"There is no established practice for this yet, but it is important to deal with it, lay down ethical principles, and adhere to them."

"Can a robot love and be happy? The development of teaching AI is in the wrong direction. We are better off if teachers remain human beings in the future. It is a good thing that they do not replace the mothers who lovingly raise small children and babies with robots, like in some chicken hatchery."

"There are sections during the classes where it can be used well, for example for brainstorming. A curious, creative teacher can use their advantages very well during teaching, making them aware of and demonstrating their limitations. Instead of banning it, finding its optimal and legal areas of use is necessary."

"In teaching, not only the transfer of knowledge is important, but also the personal relationship with the instructor. I think - and this was clearly demonstrated by Covid - that without a proper teacher-student relationship, the effectiveness of knowledge transfer is severely limited."

"I do not know much about this because I am still in denial. But I will not be able to live in denial for long. I think the measure would be the key to the matter: we will not escape this change, but it would be good to preserve human relations and interaction with the students because I am sure that this human connection is the need and driving force of all of them/all of us."

"AI is certainly very useful in many areas of life. I, myself have not used it, used it in teaching, and I don't even see how it could be used. Unfortunately, find that the students' natural intelligence should be developed."

Conclusion

After summarising the interviews, we were ecame interested in the thoughts oteachers on educationrvIEWS. Although the question did not appear directly among the more than forty guiding questions, several wandered off in this direction while unpacking a similar theme.

The teachers' views differ on whether they feel they have a role to play in achieving educational objectives in higher education. Their ars poetica on the subject is not influenced by whether or not they have a degree in education. Regardless of this, a good number of teachers reject the idea that they should be responsible for educational tasks.

It is known from literature that roughly half of the instructors in higher education of economics do not have pedagogical education. As opposed to our assumptions it is not the pedagogical education that determines whether the instructors set education goals or not; and if not, in what sense the methods applied by them are similar to those of the instructors defining the way of educating explicitly. Instructors' goal-preferences, which are divided between the specific interpretative frameworks of "instruct", "teach", "educate" or "lecture", nevertheless point in the direction that results in positive educational effects being exerted through their work. As this is not often among the stated aims, it would be worthwhile to raise awareness in professional training courses that a change of approach to methodological innovation for competence development goes beyond the transfer of subject knowledge.

From the strives of those interviewed, we can see that they wish more than provide knowledge to give, they feel giving knowledge applicable in the

broader sense and acquired for life long or creating some other skills as their duties; and even if they do not identify it as education, they include that.

In the interviews, the ideas concerning education have certain focal points.

Many are thinking about how important education is in higher education, whether they are doing a legal thing at all if they are educating. According to modern literature education plays a certain role at this age, and with this scientific finding we can calm ourselves as well as our colleagues.

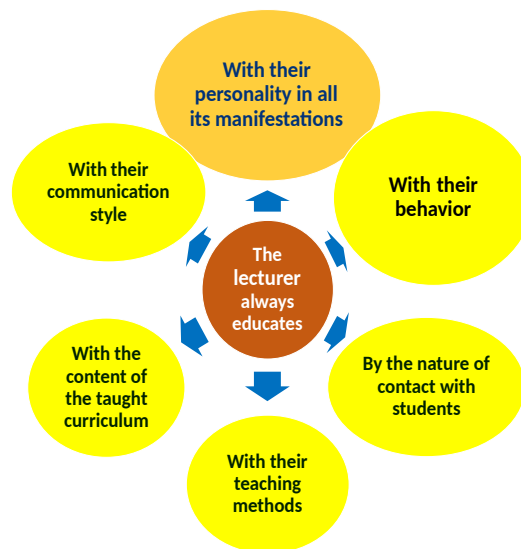


Figure 3: The essence of the educational process. Source: Authors' own work

“What education should be that suits our age, this unsettled, revolting, suffering age? How to educate young people so as they could solve the difficult problems of life in the future? Our age is that of a transition and revolting. Even if we feel that everything is changing, we must not make the mistake of rejecting everything from the past. (...) Some values are changing, but others are constant and still standing. There are some changing goals, while there are goals that are unchanged forever. (...) We should educate the generation of the future in a way that they could stand in any situation in any circumstance and eventually get on well with their excellent characters.” this is what most of the interviewees say, and what Ödön Wessely (1934:7-8) said almost a hundred years ago, and we do not feel that his words are outdated.

References

- Bábosik I. (2001). A nevelés elmélete és gyakorlata online. downloaded from <https://doksi.hu/get.php?lid=3733>
- Bodnár G. (2009). A felnőttkor, a felnőttiség kritériumai. In: Henczi L. (ed.). *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 218-229.
- Csoma Gy. (1999). *Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái*. downloaded from <http://ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/csoma-gyula-andragogiai> (letöltés dátuma 2015. február 3.) 2009.
- Durkheim, É. (2001). A társadalmi munkamegosztásról, Budapest: Osiris, 436 p. ISBN: 9633891086
- Durkó M. (1999). *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Lektor: Csoma Gyula, Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 95 p. ISBN 963 9126 25 X downloaded from <https://mek.oszk.hu/01900/01942/01942.pdf>
- Farkas É. (2004). *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Miskolc, Kolombusz Kkt.
- Fedor L. (2011). *Korszerű andragógiai ismeretek. A felnőttek képzése*. Modulfüzet. Egyéni tanulást támogató tananyag. Észak-Magyarországi regionális Képző Központ Miskolc 55 p. downloaded from https://docplayer.hu/6370587-Korszeru-andragogiai-ismeretek.html#google_vignette
- Fehér K. (2009). *Bevezetés a pedagógiába*. downloaded from <http://feherkatalin.hanoi.hu>
- Fodor L. (2007). *Nevelélmélet*. Egyetemi jegyzet. Sapientia, Marosvásárhely, 204 p. downloaded from <https://www.scribd.com/document/157492126/Fodor-Laszlo-Neveleselmélet>
- Forrai Sz. (2012). *Az egész életen át tartó tanulás paradigma gyakorlati megvalósulása Magyarországon Szakmapolitikák kontra gyakorlat*. Szegedi Tudományegyetem JGYPK, 98 p. downloaded from <https://docplayer.hu/181276-Az-egesz-eleten-at-tarto-tanulas-paradigma-gyakorlati-megvalosulasa-magyarorszagon-szakmapolitikak-kontra-gyakorlat.html>
- Fűzi B. (2018). *Egyetemi oktatók szerepértelmezése*, HUCER konferencia, 2018. május 24-25. Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola
- Fűzi B., Jármai E. (2019). The Features and Types of University Students' from the Viewpoint of Teachers In Daniela, L. (ed.). *Proceedings of ATEE Spring conference Innovations, Technologies and Research in Education*, Riga, Lettország: University of Latvia pp. 601-620. 19 p. downloaded from https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/ATEE-2019-ITRE/itre-2019_44_Fuzi.pdf

- Györfyné K. A. (2012). Felsőoktatás: a pedagógia és az andragógia határán. *Felnőttképzési szemle*, VI. évfolyam, 2. szám, 2012. tél 15-22. p. downloaded from https://real-j.mtak.hu/10512/10/EPA00011_Iskolakultura_2012_11.pdf
- Halász G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Kiadó
- Hegedűs J., Matlári A., Barnucz N. (2022). Kihívások a pandémia idején a rendészeti felsőoktatásban. In Katteín-P. Rita, Mrázik J., Pogátsnik M. (ed.), *Tanuló társadalom. Oktatókutatás járvány idején*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. ISBN 978-615-5657-10-8 pp. 79-88. downloaded from https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2022/05/HERA_Evkonyvek_IX_bc.pdf
- Horváth L. (2023a). Mesterséges intelligencia az oktatásban: lehetőségek és kihívások. In: Molnár Gy., Buda A. (ed.) *Oktatás – Informatika – Pedagógia Konferencia Absztraktkötet*. Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, p 32. ISBN 978-963-490-493-9 downloaded from https://www.researchgate.net/publication/368510628_Oktatas_-_Informatika_-_Pedagogia_2023
- Horváth L. (2023b). Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligenciaoktatási használatáról. *Pannon Digitális Pedagógia* (ISSN 2786-2445) 3. évf. 1. sz. DOI: doi.org/10.56665/PADIPE.2023.1.1 downloaded from https://real.mtak.hu/192648/1/5_PADIPE2023_1_1_HorvC3Arth.pdf
- Jármái E. (2021). *Érzelme és a szervezet – Miért fontos a soft skillek fejlesztése?* Digitális tananyag. Pannon Egyetem ZEK, 44 p. ISBN 978-963-396-202-2
- Jármái E. M., Fűzi B., Végh Á. (2019). Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban. In Solt K. (ed.). *Kutatói innovációk. Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből: Az EFOP 3.6.1-16-2016-00012 számú projekt keretében végzett kutatásokból*. Budapest, Magyarország: Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) 127 p. pp. 65-90. 26 p. downloaded from [https://perepo-publikacio.uni-pannon.hu/id/eprint/1658/1/Tanitasmodszertan_i_kihivasok_\(2019\).pdf](https://perepo-publikacio.uni-pannon.hu/id/eprint/1658/1/Tanitasmodszertan_i_kihivasok_(2019).pdf)
- Jármái E. M., Keczer G. (2020). Tudásmenedzsment az egyetemeken 2: Tudásmegosztás a hazai felsőoktatásban: egy empirikus kutatás eredményei. *Taylor: Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat: a Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei*. 11: 3 pp. 75-89. 14 p. downloaded from <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/taylor/article/view/33027/32556>
- Jármái E. M., Végh Á. (2017). Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata: About motivation in higher education – Relationship between learning and teaching motivation. In Bukor J., Strédl T., Nagy M., Vass V., Orsovics Y., Dobay B. (ed.). *A Selye János Egyetem 2017-es "Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók*, Révkomárom, Szlovákia: Selye János Egyetem. 400 p. pp. 63-83. , 21 p.

- downloaded from
https://www.researchgate.net/publication/32001950_Motivacirol_a_felsooktatásban_-_az_oktatoi_es_tanulasi_motivacio_kapcsolata_About_motivation_in_higher_education_-_Relationship_between_learning_and_teaching_motivation
- Kardos L. (2020). *Soft skills – Ezekre a készségekre lesz szükség a jövőben* [online]. Megjelent: ELTE Online honlapja, 2020.11.10. downloaded from <https://elteonline.hu/savaria/2020/11/10/soft-skills-ezekre-a-keszségekre-lesz-szukseg-a-jovoben/>
- Keczer G., Jármai E. M. (2020). Tudásmenedzsment az egyetemeken 1: A tudásátadás akadályai a nemzetközi szakirodalom tükrében. *Taylor: Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat: a Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei*. 11: 3 pp. 59-74. 16 p. downloaded from <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/taylor/article/view/33026/32557>
- Kraiciné Sz. M. (2004). downloaded from <https://slideplayer.hu/slide/3109933/>
- Lencse M. (2010). Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Kooperatív tanulás az egyetemen. *Tanít-tanít: alternatív iskolai folyóirat*, 52. 1. sz. 37–42. p
- Major E., Bacskai K., Engler Á. (2022). Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban. *Educatio* 31 (3), pp. 479–488 DOI: 10.1556/2063.31.2022.3.9 downloaded from <https://real.mtak.hu/152314/1/1419-8827-article-p479.pdf>
- Masadeh, M. (2012). Training, Education, Development And Learning: What Is The Difference? *European Scientific Journal* May edition vol. 8, No.10 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431 pp. 62-68. downloaded from <https://core.ac.uk/reader/236411025>
- Miklós A. (2013). *Környezeti elképzelések és antropocentrizmus a magyar felsőoktatás környezetvédelmi alapképzéseiben*; Doktori értekezés ELTE, PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, downloaded from https://www.ppk.elte.hu/file/miklos_attila_tf_m.pdf
- Musa, I. (2024). Emile Durkheim's Theory of Social Facts on Moral and Character Education. *JSRET (Journal of Scientific, Research, Education, and Technology)* | Vol. 3 No. 1 2024 ISSN: 2962-6110 pp. 366-373. downloaded from <https://pdfs.semanticscholar.org/7723/coic26e7d7bd18990agb6df25379dd53882o.pdf>
- Nagy Á. (2007). Az ifjú és az ifjúság – definíciós kérdések. In Nagy Ádám (ed.). *Ifjúságsegítés. Probléma vagy lehetőség az ifjúság?* Budapest-Szeged, Új Mandátum Könyvkiadó, 247-251.
- Ollé J. (2009). A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban. In Drótos Gy., Kovács G. (ed.), *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest, Aula Kiadó, 149-164.

- Prohászka L. (1937). *Az oktatás elmélete*. Pedagógiai szakkönyvek 2/a kötet, Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 244 p. downloaded from <https://mek.oszk.hu/09700/09775/09775.pdf>
- Serfőző M., Aggné P., V., Bajzáth A., Böddi Zs. (2021). Tanulástámogatás és tanulásszervezés a távolléti oktatásban. In Buda A., Molnár Gy. (ed.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia*. Debreceni Egyetem. ISBN 978-963-490-316-1 downloaded from https://www.researchgate.net/profile/Andras-Buda/publication/352952158_OKTATAS_-_INFORMATIKA_-_PEDAGOGIA_2021_TANULMANYKOTET/links/60e0a73ba6fdccb745035f83/OKTATAS-INFORMATIKA-PEDAGOGIA-2021-TANULMANYKOeTET.pdf
- Simándi Sz. (2015). *Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 143 p. ISBN 978-615-5509-89-6 downloaded from http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/1-kutatasok-a-felsooktatásban-es-a-felnottkepzesben-simandi-szilvia-isbn_565d54f96e457.pdf
- Simon A. (2016). Nevelési értékek és értékrendszerek. In Keresztes (ed.). *Tavaszi Szél Tanulmánykötet*. Doktoranduszok Országos Szövetsége IV. Budapest, pp. 114- 126. 504 p. ISBN: 978-615-5586-09-5 DOI: 10.23715/TSZ.2016.4 downloaded from https://real.mtak.hu/62573/1/TSZ_IV_kotet_16114_504o.pdf
- Szabó J., Buda A. (2022). A távolléti oktatás tapasztalatai a debreceni egyetemen az oktatók körében végzett kutatások alapján. In Kattein-P. Rita., Mrázik J., Pogátsnik M. (ed.) *Tanuló társadalom: Oktatókutatás járvány idején*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Debrecen, Budapest, 259-274, 2022, (HERA Évkönyvek, ISSN 2064-6755; 9) ISBN: 9786155657108 downloaded from https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2022/05/HERA_Evkonyvek_IX_bc.pdf
- Tari A. (2011). *Z generáció*. Budapest, Tericum Kiadó, ISBN 978-963-9633-92-6
- Tóth K., Folmeg M., Sebestyén L., Fűzi B. (2023). Ki mit visz át a túlsó partra? Oktatók alkalmazkodásának vizsgálata egy felsőoktatási intézmény példáján keresztül. *Iskolakultúra*, 33. évfolyam, 2023/3. szám; (16-34) downloaded from <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.3.16>
- Wesely Ö. (1935). *A korszerű nevelés alapelvei*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. downloaded from http://mtdaportal.extra.hu/books/wesely_odon_a_korszeru_neveles_alapelvei.pdf
- Zrinszky L. (2009, ed.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. A megújuló felnőttképzés. Budapest, Gondolat Kiadó.

FAZEKAS ÁGNES

ELTE PPK

[ORCID: 0000-0001-8755-6420](https://orcid.org/0000-0001-8755-6420)

FAZEKAS NÓRA

Budapesti Corvinus Egyetem

[ORCID: 0000-0002-0157-1345](https://orcid.org/0000-0002-0157-1345)

KERSÁNSZKI TAMÁS

Óbudai Egyetem

[ORCID: 0000-0002-4268-9892](https://orcid.org/0000-0002-4268-9892)

TÓTH-PJECZKA KATALIN

ELTE PPK

[ORCID: 0000-0001-8408-9740](https://orcid.org/0000-0001-8408-9740)

Oktatási hálózatok a digitális korban

Absztrakt

Az iskola-, illetve pedagógushálózatok kiemelt szerepet töltenek be az oktatási innováció és a pedagógiai tudásmegosztás terén, olyan ökoszisztémát hozva létre, amely serkenti a kísérletezést és az új megoldások helyi igényekhez igazított adaptálását. Az információs és kommunikációs technológiák gyors fejlődése különösen erős hatást gyakorolt a hálózatos működés terén is: immár a digitális platformok és együttműködési eszközök révén a résztvevők a hagyományos fizikai jelenlét korlátait meghaladva, térben és időben rugalmasan kapcsolódhatnak egymáshoz és egymás forrásaihoz. A tanulmány dokumentumelemzésekre, másodelemzésekre, és interjúkra építve négy olyan – két nemzetközi és két hazai – hálózat működését ismerteti, amelyek jellegét meghatározza a technológiai fejlődés.

Kulcsszavak: iskolahálózatok, pedagógushálózat, jó gyakorlat, tudásmegosztás, technológiai fejlődés

Abstract – Educational networks in the information age

School and teacher networks play a crucial role in educational innovation and the sharing of pedagogical knowledge, creating an ecosystem that fosters experimentation and the adaptation of new solutions tailored to local needs. The rapid advancement of information and communication technologies has had a particularly strong impact on network operations: digital platforms and collaboration tools now enable participants to connect with each other and access shared resources flexibly, beyond the limitations of traditional physical presence. Based on document analysis, secondary analysis, and interviews, this study examines

the functioning of four networks – two international and two domestic – characterized by technological development.

Keywords: school network, teacher network, best practice, knowledge sharing, technological development

Bevezetés

Az oktatás területén esszenciális kérdés, hogy a tanulási környezet specifikus kihívásaira reagáló bizonyítottan hatékony módszerek hogyan terjeszthetők és alkalmazhatók szélesebb körben, innovatív válaszokat nyújtva a változó társadalmi, munkaerőpiaci és oktatási igényekre. E kérdés bár kiterjed a “top-down” megoldások terjesztésére, igazi jelentőségét akkor nyeri el, ha elsősorban a gyakorlatban kikísérletezett megoldások, az oktatási célokra is felhasználható legújabb technológiák, eljárások azonosításának és terjesztésének problémájára fókuszál. Ebben a kontextusban különösen felértékelődik az iskolákat, a pedagógusokat, a döntéshozókat és a munkaerőpiaci partnereket is bevonó platformok működésének jelentősége. Az ilyen határátlépő rendszerek ugyanis kiemelkedő szerepet játszanak a humán erőforrás-fejlesztési igényekkel összehangolt pedagógiai megoldások, oktatási innovációk támogatásában. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) gyors fejlődésével mára megszokottá vált, hogy a különböző digitális tanulási platformok és együttműködési eszközök révén a hálózatok résztvevői a hagyományos fizikai jelenlét korlátait meghaladva, térben és időben rugalmasan kapcsolódhatnak egymáshoz.

E tanulmány célja, hogy betekintést nyújtson az interdiszciplináris jellegű oktatási hálózatok működésébe, ezen belül is a technológia által támogatott tudásmegosztási mechanizmusokba. Az elemzés során négy – két hazai és két nemzetközi – formális és szervezett menedzsmenttel rendelkező hálózat működését vesszük alapul. A terjedelmi korlátok miatt a hálózatok teljes körű bemutatására e tanulmány keretein belül nincs lehetőségünk, így elemzésünk a résztvevőkre, az általuk preferált tudásformákra és a megosztási helyzetekre fókuszál, kiemelve a digitális eszközök szerepét a határátlépésekkel történő tudásmegosztás elősegítésében. Olyan tudásmegosztási eszközöket mutatunk be, amelyek közös alapot teremtenek, amelyek lehetővé teszik az egyes csoportok számára, hogy közös célok érdekében együttműködjenek, ugyanakkor sajátos igényeik és céljaik szerint értelmezzék és alkalmazzák a megosztott tudásokat.

Az oktatás hálózati dimenziója

Az iskola- és pedagógushálózatok kutatása olyan interdiszciplináris területként azonosítható, amely egyaránt épít többek között az oktatáskutatás (lásd pl. Fullan 2007; Hargreaves, O'Connor 2017), a hálózatkutatás (lásd pl. Barabási, Albert 1999; Watts 1998), az innovációmenedzsment (lásd pl. Leadbeater 2011; OECD 2004), a szociológia (lásd pl. Granovetter 1973; Burt 1992),

a szervezetelmélet és vezetéstudomány (lásd pl. Senge 1990; Powell et al. 1996), a pszichológia (lásd pl. Asch 1956; Milgram 1967), a digitális média és az informatika (lásd pl. Turkle 2011; Easley, Kleinberg 2010) eredményeire és módszereire. Az interdiszciplináris megközelítés lehetővé teszi a hálózatok komplex dinamikáinak mélyebb megértését, a tanulási környezetek sokféleségének kezelését, és azoknak a tényezőknek az azonosítását, amelyek elősegítik vagy akadályozzák az innovációt és a fejlődést az oktatás területén.

Az oktatás világában létező hálózatok különböző szinteken, változatos formákban jelennek meg, eltérő célokkal, strukturális sajátosságokkal és interakciós mechanizmusokkal működnek, amelyek gyakran dinamikus formálódhatnak az idővel, az igények és feltételek változásának megfelelően. Mindazonáltal meg tudunk határozni olyan működési vagy strukturális típusokat, amelyek mentén megragadhatók az egyes hálózatok jellemző karakterjegyei. E típusok alkalmazása révén vizsgálhatóvá válik a hálózatok sajátosságainak és hatásának kapcsolata, különös tekintettel a tanítási és tanulási folyamatokra, a szakmai fejlődésre és az oktatási innovációkra. Ilyen hálózati kategóriaként értelmezhető például: a vertikális kapcsolatokat erősítő hálózatok köre, amely a különböző szinteken álló szereplők – például döntéshozók, intézményvezetők, pedagógusok – közötti együttműködést támogatja (lásd pl. Barrero-Fernández et al. 2023); a regionális (iskolakörzet) együttműködések, amelyek gazdája jellemzően egy legitim hatalommal rendelkező központ (lásd pl. OCW 2003); a horizontális együttműködést elősegítő hálózatok köre, ahol a tapasztalatok és a tudás megosztása többnyire egyenrangú, azonos vagy hasonló szintű szakemberek között történik (lásd pl. Révai 2020); a hálózatba szövődő szervezetek, amelyek autonóm intézmények közti félig stabil együttműködések (lásd pl. van Aalst 2003); a projektalapú hálózatok, amelyek konkrét célok vagy projektek köré szerveződnek (lásd pl. Sliwka 2012); a mentori hálózatok, amelyek a tapasztaltabb és az adott területen fejlesztendő kompetenciákkal rendelkező kollégákat kötik össze (lásd pl. Kram 1985); a szakmai tanulóközösségek, melyek a pedagógusok közötti horizontális tudásmegosztást támogatják (lásd pl. DuFour, Eaker 1998); a gyakorlatközösségek, amelyek közös érdeklődési területek szerint rendeződnek (lásd pl. Wenger 1998); az innovációs hálózatok, amelyek az oktatásfejlesztés előmozdítására és a kísérletezések támogatására összpontosítanak (lásd pl. Hargreaves 2003); az online, illetve digitális hálózatok, amelyek globális kapcsolódásokat is egyszerűen hozzáférhetővé tesznek (lásd pl. Heron-Hruby, Landon-Hays 2014); az interdiszciplináris hálózatok, amelyek különböző tudományágak vagy szakterületek képviselőit kötik össze (lásd pl. Julkunen, Willumsen 2022); vagy az informális hálózatok, amelyek a formális struktúrákon kívül alakulnak ki és gyakran alapvetően befolyásolják a tudás terjedését és az innovációs folyamatokat (lásd pl. Cross, Parker 2004).

E hálózati kategóriák azonban nem rendelkeznek merev határokkal, az oktatási hálózatok jellemzően többnek a jegyeit is ötvözik, mivel a gyakorlati működés során a különböző célok és mechanizmusok szervesen összekapcsolódnak. Például a szakmai tanulóközösségek, amelyek a

pedagógusok közötti horizontális tudásmegosztást támogatják gyakran projektalapú célok köré szerveződnek, vagy regionális együttműködéseként is működhetnek. Hasonlóképpen, az innovációs hálózatok kapcsolódhatnak informális és interdiszciplináris hálózatokhoz, mivel az oktatásfejlesztés és a kísérletezés megköveteli a hagyományos kereteken túli tudásáramlást. Ezek a komplex, több típushoz is kapcsolható hálózatok egyedi módon járulnak hozzá az oktatási innovációk és a tudásmegosztás előmozdításához.

Kiemelt figyelmet érdemelnek az interdiszciplináris hálózatok, amelyek különböző tudományágak és szakterületek képviselőit kötik össze, ezáltal elősegítve a komplex tudásáramlást és az innováció új formáinak kialakítását (Julkunen, Willumsen 2022). Ezek a hálózatok lehetőséget adnak arra, hogy az eltérő szakmai háttérrel rendelkező tagok – például oktatási szakértők, informatikai fejlesztők és szociológusok – közös célok mentén dolgozzanak, ezzel gazdagítva az oktatási rendszerhez áramló tudást, és növelve a belső tudásmegosztás hatékonyságát, az innovációs hajlandóságot, valamint az új megoldások gyors kialakítását. A gyenge kötelékek, azaz a ritkábban kapcsolatban lévő aktorok, jelentős mértékben hozzájárulnak az információ és források áramlásához a hálózatokban, így támogatva a tudás terjedését és megosztását különböző csoportok között (Granovetter 1973). Az eltérő szakmai háttérrel rendelkező tagok jelenléte emellett gazdagítja a hálózatot, illetve a hálózat tagjainak társadalmi tőkéjét, melyek az információk mellett a szükséges erőforrások elérését is biztosítják, egyben hozzájárulnak a hálózat szereplőinek hatalmi pozíciójához (Bourdieu 1986). E dinamikára reflektál az oktatás világa is gyakran adaptált triple helix modell, amely hangsúlyozza, hogy a különböző szektorok, mint a kormányzat, az ipar és az akadémiai világ együttműködése kulcsfontosságú az innovációs folyamatok előmozdításában (Etzkowitz, Leydesdorff 2000). Azok az aktorok, akik a 'szerkezeti lyukakat', vagyis különálló csoportokat kötnek össze, különleges hozzáadott értéket képviselnek a hálózati működésben (Burt 1992). Az oktatási hálózatokban ilyen közvetítő szerepe lehet az önkormányzatoknak, oktatási hatóságoknak, piaci szereplőknek, egyetemeknek, közösségi szervezeteknek, valamint az új megoldásokat gyorsan alkalmazó korai adaptálóknak, akik hatékonyan segíthetik az iskolák közötti kommunikációt és együttműködést (Hargreaves 2003; Fullan 2007; Rogers 1962).

A nemzetközi gyakorlatban a hálózatépítés módszerei sokrétűek, számos megközelítés van jelen, beleértve többek között a tudásmegosztó platformok működtetését, a projektalapú tudásmegosztás ösztönzését, vagy a mobilitás növelését. E módszerek jellemzően támogatottak digitális rendszerek által, miközben a digitális terek, platformok önmagukban is képesek lehetnek egy jól működő tudásmegosztó hálózat alapját adni. A digitális eszközök szerepe a hálózatok rugalmasságának és alkalmazkodóképességének növelésében mára már evidenciának tekinthető, hiszen ezek az eszközök teszik lehetővé a tudás leggyorsabb és legszélesebb körű terjedését, a helyi fizikai korlátok átlépését és az azonnali globális kapcsolódásokat. Emellett a legújabb technológiák integrálása a kurrikulumokba elősegíti az oktatási rendszerek gyorsabb alkalmazkodását az

aktuális munkaerőpiaci igényekhez (Greenhow et al. 2009; Zuckerman 2013; OECD 2004; Turkle 2011).

Határobjektumok és digitális eszközök a hálózatkoordinációban

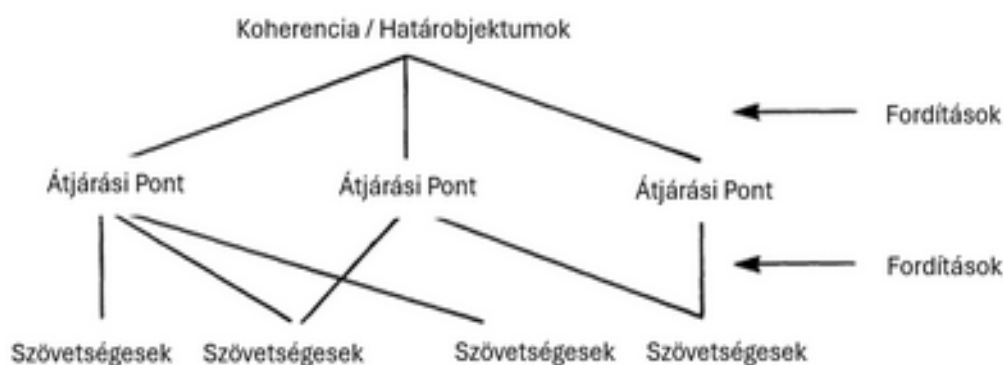
Az oktatási hálózatok hatékony működtetése szorosan épít a menedzsment és koordinációs feladatokra, amelyek célja az erőforrások optimális elosztása, a teljesítmény folyamatos monitorozása és a technikai infrastruktúra biztosítása. A hálózatmenedzsment ezek révén fenntartja a kapcsolódást a szereplők között, és támogatja a közös célok meghatározását és a kommunikációt. A koordináció különösen fontos a résztvevők együttműködésének és a tudásmegosztásnak a segítségével, miközben a résztvevők autonómiáját is tiszteletben tartja, ami hosszú távon fenntarthatóbbá teszi a hálózatot (Cross, Parker 2004; Provan, Kenis 2008; Fullan 2007; Daly 2010). E feladatokat pedig jelentősen támogatja a digitális infrastruktúra. Így például az automatizált monitorozás és a valós idejű adatfeldolgozás révén a hálózat működése állandó felügyelet alatt állhat, az elakadások pedig gyorsan kezelhetők. Az adatelemző szoftverek, illetve az AI által támogatott prediktív elemzések pedig lehetővé teszik a proaktív reagálást, az erőforrások dinamikus átcsoportosítását. Az online kommunikációs csatornák, a valós idejű online tolmácsolás és feliratozás, a közösségi hálózatok és kollaborációs platformok új szintre emelik a koordinációt, a valós idejű céltervezési eszközök, szavazórendszerek pedig elősegítik a hatékony közös döntéshozatalt és az együttműködést (Dron, Anderson 2014; Greenhow et al. 2009; Kacar 2023).

A tudásmegosztási folyamatok kereteinek szelektív és érzékeny kialakítása nagymértékben befolyásolja a hálózatok működésének sajátosságait. A felnőttkori tanulásról való mai tudásunknak megfelelően a hálózatkoordináció funkciói támogathatják például közös kísérletezések, fejlesztések, projektek megvalósítását, szakmai vitákban való részvételt, vagy konzultációval kísért személyes jógyakorlat bemutatók tartását és ilyeneken való részvételt. A hálózatok gyakran kötik össze eltérő szektorok, ágazatok, alrendszerek szereplőit, vállalva a területek formálta határok átlépésének (boundary crossing) ösztönzését. Az eltérő szakterületek közötti tudásáramlás optimalizálását olyan rendszerek támogatják a leginkább, amelyek képesek nemcsak a felnőttkori tanulás sajátosságaihoz, de az eltérő tudásformák, kompetenciák specifikus jellemzőihez igazodni. Ennek során különösen fontosnak tűnik olyan közös referenciapontok, „határobjektumok” (boundary objects) alkalmazása, School networks; Teacher networks; Best practices; Knowledge sharing; Technological development amelyek áthidalják a különböző diszciplínák közötti eltéréseket, és megkönnyítik az interdiszciplináris megértést és tudástranszfert (Star, Griesemer 1989).

A határobjektumok megteremtik azt az alapot, amely köré a hálózati szereplők csoportosulhatnak, lehetővé téve a különböző diszciplínák képviselői számára, hogy eltérő nézőpontjaik ellenére közös keretben dolgozzanak együtt. Ezek az objektumok áthidalják a tudományterületek és szakmai szektorok közötti

különbségeket, és elősegítik a közös célok meghatározását. A határobjektumok körül gyakran úgynevezett „átjárási pontok” (passage points) alakulnak ki, amelyek lehetőséget biztosítanak a hálózat szereplői számára a kapcsolódásra és az együttműködésre. Az átjárási pontok az interakció és információcsere színterei, amelyek révén a különböző szakterületek képviselői (szövetségesek, allies) elérhetik egymást, és hozzájárulhatnak a közös projektek sikeréhez. Az eltérő háttérű szereplők így egy közös – online vagy valós – térben, platformon dolgozhatnak, ahol saját motivációikat és céljaikat egy közös cél érdekében hangolhatják össze. A határobjektumok és az átjárási pontok közötti kapcsolatokat a fordítási folyamatok (translations) teszik lehetővé. Ezek a fordítások olyan közvetítési folyamatok, amelyek során a hálózati szereplők saját érdekeik és céljaik mentén alakítják át és adaptálják a közös célok értelmezését, hogy azok kompatibilisek legyenek a saját elképzeléseikkel és tevékenységeikkel (Star, Griesemer 1989).

1. ábra
Interdiszciplináris tudástranszfer rendszere



Forrás: Star, Griesemer 1989, 390. o.

Határobjektumként funkcionálhatnak többek között azok az egységesített dokumentumok vagy eljárások (standardizált határobjektumok), amelyek egyértelmű keretet biztosítanak minden résztvevő számára, segítve a tudás áramlását és a kommunikációt a hálózat különböző szakterületeiről érkező tagjai között (Bowker, Star 1999). Ilyen például az EQF (Európai Képesítési Keretrendszer), amely egységes keretet teremtett a különböző európai országok képesítési rendszereinek, segítve a képesítések átláthatóságát és összehasonlíthatóságát és megkönnyítve az oktatás, a munkaerőpiac és a szakpolitikai szereplők közötti együttműködést. Határobjektumként azonosíthatók, azok a vizuális ábrázolások, például térképek vagy grafikonok, amelyek lehetőséget nyújtanak a különböző szereplőknek, hogy saját nézőpontjukból értelmezzék ugyanazt az adatot (Henderson 1991). Azok az

elméleti modellek és fogalmak is határobjektumként funkcionálhatnak, amelyek egyszerűsített formában mutatják be a valóságot (Star, Griesemer 1989). Ilyen lehet például a kompetenciaalapú megközelítés, amely többek között támogatja az oktatásban a kurrikulumfejlesztést, a munkaerőpiacon a toborzást, illetve a szakpolitikában a fejlesztési programok célrendszerét. Az adattárak, gyűjtemények (ideáltípusú határobjektumok) is betölthetnek hasonló funkciót (Star, Ruhleder 1996), ilyenek például azok a jó gyakorlat gyűjtemények, amelyek egységes keretben biztosítanak hozzáférést a bevált módszerekhez eltérő szakterületek képviselői számára.

E határobjektumok – rendszerben az átjárási pontokkal és a fordításokkal – nemcsak a közös munka hatékonyságát fokozzák, hanem hozzájárulnak a hálózati együttműködés fenntarthatóságához, különösen akkor, ha dinamikusan formálódnak az idővel, rugalmasak és képesek alkalmazkodni a változó igényekhez, fejlődésük során pedig új jelentéseket és funkciókat nyernek el (Star, Griesemer 1989; Star Ruhleder 1996; Fominykh et al. 2016).

A hálózatok központi eleme: a tudás és annak terjedése

Az egyes hálózatokban megjelenő eltérő jellegű tudásformák, illetve ezek sajátos kombinációi alapvetően meghatározzák a határobjektumok, átjárási pontok és fordítások dinamikus rendszerét, hiszen a különböző típusú tudások eltérő megosztási mechanizmusokat igényelnek.

Polányi (1966) klasszikus megkülönböztetése szerint a tudás lehet explicit vagy tacit, azaz formalizált és könnyen közvetíthető, illetve személyes tapasztalatokon alapuló. Míg előbbi strukturált, dokumentált formában áramlik, utóbbi terjedése közvetlen interakciókat, megfigyelést és tapasztalati tanulást igényel. Az explicit tudás áramlása gyakran strukturált csatornákon keresztül történik, például formális jelentések, tanulmányok és adatbázisok segítségével. Ezek a megosztási formák lehetővé teszik a tudás széles körű elérését és gyors terjesztését, ami különösen fontos a kutatási eredmények és technológiai újítások esetében. Az ilyen tartalmak rendszerezése, összekapcsolása vagy újraalkotása révén az explicit tudás kombináció formájában tovább gazdagítható és átalakítható, amit dokumentumok, adatbázisok vagy más információs rendszerek is támogathatnak. A tacit tudás megosztása szorosabb személyes kapcsolatokra és interakciókra épít, mint például mentorálásra, workshopokra vagy közös projektmunkára. A tudás természete és terjedési módjai azonban nem állandóak, a tacit tudás explicit tudássá alakulhat, amennyiben a rejtett tudás verbalizálhatóvá válik, míg az explicit tudás tacit tudássá, amennyiben az hozzákapcsolódik személyes tapasztalatokhoz, és alkalmazás révén mélyebben beépül, belsővé válik (Nonaka, Takeuchi 1995; Davenport, Prusak 1998).

A modern és hálózatosodott oktatási környezetekben a digitális tudás, illetve a digitális kompetenciák különös jelentőséggel bírnak. A digitális tudásformák sokszor az explicit tudáshoz hasonlóan könnyen dokumentálhatók

és tárolhatók, ugyanakkor gyorsabban fejlődőek és dinamikusabbak, illetve folyamatos tanulást és frissítést igényelnek. A tudás keletkezési és terjedési természetéről való gondolkodás során ezen belül érdemes elkülöníteni egymástól legalább három fajta tudásformát: azt a mélyebb tudást, amely alapot teremt a rendszerek fejlesztéséhez és megértéséhez; azon kompetenciákat, amelyek lehetővé teszik ezeknek a rendszereknek a használatát és alkalmazását; valamint azt a módszerbéli/pedagógiai tudást, amely segít mindezeket hatékonyan megosztani az oktatásban és a munkakörnyezetben egyaránt. Az első azon ismeretek, képességek, készségek és attitűdök komplex rendszerét jelöli, amely lehetővé teszi a digitális technológiák mögötti tudományos elvek, algoritmusok megértését, és amely jellemzően szükséges a technológiai újítások tervezéséhez és fejlesztéséhez. A második azt a tudást, amely az információs és kommunikációs technológiák, eszközök és platformok (például internet, számítógépes alkalmazások, digitális adatok és hálózatok) használatához kötődik, valamint az online információk kereséséhez, értékeléséhez és megosztásához kapcsolódik. Végül a harmadikat az a digitális módszertani és pedagógiai tudás adja, amely híd szerepet tölt be a tanulók dinamikus ismeretei, a lassabban változó oktatási rendszerek és a technológiai fejlődés között, újraértelmezve a pedagógus szerepét mint facilitátor és stratégiai partner (Selwyn 2016; Mishra, Koehler 2006; Castells 2010).

A digitális technológiák mélyebb megértéséhez kapcsolódó tudás (például a digitális rendszerek, algoritmusok és technológiai folyamatok működésének átlátása, programozás, adatbázisok tervezése) gyakran explicit, formalizált, és könnyen hozzáférhető, mivel a hatékony alkalmazása konkrét háttérismeretek meglétét igényli. E tudás az EU DigComp keretrendszerének lényegében minden elemét magában foglalja, melyek közül kiemelkednek az elmélyültebb megértést igénylő kompetenciaelemek, így a programozás, az összetett technikai problémák megoldása vagy a kreatív fejlesztési tudás. Előbbiek megosztása gyakran strukturált módon történik, mely során jellemzően nagy szerepet kapnak az olyan határobjektumok, mint amilyenek az algoritmusleírások, folyamatábrák, rendszerdiagramok vagy adatstruktúra-ábrázolások. Ezek gyakran jelennek meg tudományos publikációkban, illetve átjárási pontok lehetnek emellett többek között kutatási projektek, online tanulási platformok vagy technológiai közösségek, melyek már az interakciókba ágyazott tanulási formáknak is teret adnak. A digitális technológiák mélyebb megértéséhez kapcsolódó tudás esetében különös jelentőségű lehet az az externalizációs folyamat, amely során az egyénben rejlő tacit tudás explicit formát ölt, és ugyanilyen fontos az explicit tudás tapasztalati alkalmazása is. A korábban nem kapcsolódó tudáselemek integrálása ezen rendszeren belül különösen ösztönző alapot teremthet új, kreatív megoldások kialakítására, és hozzájárulhat az oktatásban is alkalmazható új technológiák fejlesztéséhez (OECD, 2022; European Commission 2022).

Az IKT-eszközök mindennapi használatához szükséges tudásformák – például digitális adatbázisok és platformok kezelése – kevésbé igénylik a

technológia mély megértését, de alapvető kompetenciákat követelnek meg az eszközök hatékony használatához. A DigComp keretrendszer ezeket a készségeket az információs és adatértési, valamint a kommunikációs és együttműködési kompetenciák területén határozza meg, összpontosítva arra, hogyan lehet hozzáférni a digitális erőforrásokhoz, értékelni, megosztani és etikusan használni azokat. E tudások gyakran tacit formában léteznek, és informális módokon terjednek. Terjedésükben jelentős szerepet játszik a szocializáció, különösen a horizontális hálózatokon keresztül közvetítés. Emellett könnyen áramlanak egyirányú, gyorsan elérhető csatornákon is, mint amilyenek a videók, webináriumok vagy online tanfolyamok, amelyek széles közönséghez juttatják el ezeket a kompetenciákat. A digitális technológiák oktatásban való alkalmazása, a tanulók technológiai készségeinek fejlesztése, valamint az e-learning platformok, digitális tananyagok és technológiai eszközök oktatási célú integrálása – azaz a digitális módszertani és pedagógiai tudás – szintén erős tapasztalati jelleggel bír, és folyamatos visszacsatolást, valamint alkalmazkodást igényel. Az ilyen típusú tudás kollaboratív és adaptív folyamatok során fejlődik, és gyakran határobjektumok, például egységesített tartalmak és oktatási modellek révén válik átjárhatóvá a pedagógiai közösségek, illetve más kapcsolódó, például EdTech aktorok, digitális platformfejlesztők, technológiai szolgáltatók között. Az átjárási csatornák, mint a szakmai hálózatok, IKT fórumok, online oktatási platformok, lehetővé teszik, hogy a résztvevők saját tapasztalataikat közvetlenül megosszák és integrálják más közösségek tudásába (European Commission 2022; 2023; Selwyn 2016).

Hálózatok a hazai oktatás világában

Az e tanulmányban bemutatott esetalapú elemzést a munkahelyi tanulási folyamatokat több szektorra kiterjedően vizsgáló WoRLD (Workplace Research and Learning Development) csoport végezte¹. A csoport oktatási alprojektjének célja, hogy feltárja az oktatás világában zajló munkahelyi tanulás specifikus aspektusait, ennek részeként pedig többek között hét különböző területen és céllal működő oktatási hálózatot is vizsgált. E tanulmány keretein belül négy különböző hálózatot elemzünk, olyanokat, amelyek mindegyike lehetőséget biztosított a digitális dimenzió és a határátlépések kapcsolatának megértésére. Az itt bemutatott elemzések mögötti részletes esettanulmányok feltárása dokumentumelemzésre, másodelemzésre és interjúkra épült, amelyeket részvételi megfigyelés egészített ki. A kapcsolódó feltáró munka 2023 november és 2024 március között zajlott. Az egyes esetek részletes leírásához, ahol lehetőségünk volt rá, olyan kutatókat is bevontunk, akik aktív irányítói vagy tagjai voltak a bemutatott hálózatoknak. Így közvetlen tapasztalataik alapján pontosabb és átfogóbb leírást adhattunk a hálózatok működéséről. E tanulmányban nincs lehetőségünk az eseteket a maguk komplexitásában bemutatni, célunk, hogy rávilágítsunk, miként segítik a határobjektumok és

¹ A kutatási projekt 2021 és 2023 között az MCC Tanuláskutató Intézetének finanszírozásával zajlott.

átjárási pontok az interdiszciplináris tudásmegosztást az oktatásban, különös figyelemmel a digitális eszközök és technológiák szerepére. A vizsgált hálózatok jellemzőit az alábbi táblázat mutatja be (lásd 1. Táblázat), míg rövid leírásukat ezt követően mutatjuk be.

1. Táblázat
A vizsgált oktatási hálózatok jellemzői

Hálózat	Hatókör	Kulcsszereplők	Fő tevékenységek	Digitális dimenzió
Alba Innovár Digitális Élményközpont	Helyi (városi)	Munkaerőpiaci szereplők, oktatási intézmények aktorai, helyi közösség, önkormányzat;	Digitális készségek fejlesztése és munkaerőpiaci illeszkedés, közösségszervezés;	Digitális eszközök használata az oktatásban, robotika, programozás, 3D alkotások;
Referencia-intézmények/ Jó gyakorlatok piaca	Országos, Regionális	Regionális hálózatkoordinációs irodák, oktatási intézmények aktorai, közművelődési intézmények, egyetemek;	Tudásmegosztás, jó gyakorlatok standardizálása, Referencia-intézményi rendszer kialakítása;	Tudásmegosztó platformok, Oktatási módszerek; IKT alkalmazás;
EU STEM Koalíció és STEM nemzeti platformok	Országos, Nemzetközi (EU)	Nemzeti szakpolitikai döntéshozók, szakértők, oktatási, ipari, EdTech aktorok;	STEM oktatás és munkaerőpiaci illeszkedés; oktatásfejlesztés, nemzetek és szektorok közötti együttműködés, technológiai adaptáció;	Tudásmegosztó platformok, digitális stratégiák, DigiKomp fejlesztés, Oktatási módszerek terjesztése;
European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management (ENIRDELM)	Nemzetközi (EU és szomszédos országok)	Kutatók, iskolavezetők, oktatásfejlesztők, politikai döntéshozók;	Vezetőfejlesztés, kutatás, tudásmegosztás, nemzetközi együttműködés, kritikus szakmai párbeszéd;	Online platformok a tudásmegosztás és együttműködés támogatására

Az Alba Innovár Digitális Élményközpont esetében nagyban támaszkodtunk az esetleírás azon részeire, melynek alapját a hálózat vezetőjével készített félig strukturált interjúnak, a 2023 szeptemberében megszervezett konferenciának, illetve a központ megfigyelt működésének az elemzése adta. Továbbá fontos forrás volt a Innovár² és a Székesfehérvár Fejlődéséért Alapítvány (SzFA) honlapjainak³, az Alba Innovár Microsoft Sharepoint nem nyilvános platformjának az elemzése is. A referencia-intézményi rendszert leíró esetelemzés releváns vonatkozásainak kiemelése során a legerősebben három vezetővel és három beosztott munkatárssal készült félig strukturált fókuszcsoportos interjú másodelemzésére támaszkodtunk. Emellett már megszűnt, nem nyilvános források – honlapok és adatbázisok⁴ – vizsgálatából is hasznos információkat nyertünk, és az állami Pályázati Portál vonatkozó dokumentumainak⁵ elemzése is értékes háttérinformációkat kínáltak. Az EU

² Lásd az Alba Innovár honlapját: www.albainnovar.hu; Utolsó megnyitás: 2024.12.01.

³ Lásd a Székesfehérvár Fejlődéséért Alapítvány (SzFA) honlapját: www.szfa.hu; Utolsó megnyitás: 2024.12.01.

⁴ Közép-magyarországi Régió TÁMOP 3.2.2 projektirodájának honlapja; Szolgáltatói kosár felülete; Fejlesztési Nyomonkövető Felület;

⁵ Lásd a Pályázati Portál releváns aloldalait: TÁMOP 3.2.2; 31,7 pályázati dokumentációk

STEM Koalíció és STEM nemzeti platformok esetének releváns részei elsősorban a STEM Hungary vezetőjének és beosztott munkatársának írásos, strukturált folyamatleírására támaszkodtak. Emellett a Holland Technológiai Paktum,⁶ az EU STEM Coalition⁷ és az STEM Hungary hivatalos honlapjain⁸ található dokumentumok elemzése szintén meghatározó forrásként szolgált. Végül az ENIRDELM esetének jelen tanulmány szerint releváns részei elsődlegesen egy vezető bizottsági taggal és egy tapasztalt hálózati taggal készült félig strukturált interjúk elemzéseire, illetve a hálózati interakciók és szakmai együttműködések közvetlen megfigyelésére támaszkodtak. További fontos források voltak az ENIRDELM hivatalos honlapján⁹ elérhető információk és a 2023-as, illetve 2024-es éves konferenciák absztraktkötetei.¹⁰

A vizsgált hálózatok és preferált tudásformáik

Az elemzett hálózatok célkitűzéseikben, működési modelljeikben és alkalmazott megoldásaikban jelentős eltéréseket mutatnak. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a vizsgált hálózatokat, különös figyelmet fordítva az érvényes tudás természetére, a tudásmegosztás jellemzőire, valamint a digitális megoldások alkalmazásának területeire. A hálózatok legfontosabb vonásait emeljük ki itt, azaz nem minden szempont jelenik meg azonos hangsúllyal az egyes eseteleírások során.

Elemzéseink első esetét az Alba Innovár adta. Az immár hálózatként működő élményközpont küldetése a helyi közösségek eszközhasználati képességek fejlesztése, melyet egy egyre összetettebb hálózati struktúrán keresztül ér el. Az Innovár látogatói egy korszerű 21. századi környezetben ismerhetik meg a robotika világát. Mikroszámítógépek segítségével sajátíthatják el a programozás alapjait, készíthetnek 3D-s alkotásokat, és játékos formában találkozhatnak a legújabb informatikai trendekkel. Hálózati modellje az oktatási és helyi közösségi szektorok együttműködésére épít, mely egyaránt jó példája az oktatási szektoron belüli tudásmegosztó hálózatok működésének és a több szektort átfogó helyi hálózati kapcsolódási lehetőségeknek. A hálózat sikere több tényezőn alapul, mint például a jól átgondolt irányítási és szakmai koncepció, a szervezeti hálózat mögött álló személyes kapcsolatrendszer, valamint a magas

www.palyazat.gov.hu; Utolsó megnyitás: 2024.12.01.

Éves konferenciák és absztraktköteteik (2024, 2023) <https://www.jyu.fi/en/events/enirdelm-2024>; https://enirdelm.si/?page_id=612;

⁶ Lásd a Holland Technológiai Paktum hivatalos honlapját: <https://www.techniekpact.nl/> Utolsó megnyitás: 2024.12.01.

⁷ Lásd az EU STEM Coalition hivatalos honlapját: www.stemcoalitio.eu; Utolsó megnyitás: 2024.12.01.

⁸ Lásd a STEM Hungary hivatalos honlapját: <https://stemhungary.com>; Utolsó megnyitás: 2024.12.01.

⁹ Lásd az ENIRDELM hivatalos honlapját: <http://enirdelm.si/>; Utolsó megnyitás: 2024.12.01.

¹⁰ Lásd az éves konferenciák absztraktköteteit: https://enirdelm.si/?page_id=612; Utolsó megnyitás: 2024.12.01.

fokú helyi autonómia. Az Innovár hálózatán keresztül áramló tudás felöleli a digitális kompetenciák fent említett három területét – a digitális technológiák mélyebb megértéséhez kapcsolódó tudást, az IKT-eszközök mindennapi használatához szükséges tudást, illetve módszertani, pedagógiai tudást. A hálózat ezen belül is kiemelt figyelmet fordít a helyi munkaerőpiaci igényekhez igazodó szakmai kompetenciákra, azok fejlesztésére, terjesztésére.

A második esetünként a regionális hálózatkoordinációs irodák által menedzselte referencia-intézményi rendszert választottuk. A TÁMOP 3.2.2 konstrukció keretein belül működött hálózat célja egy innovatív tudásmegosztó rendszer kialakítása volt. Az alkalmazott hálózatkoordinációs modell több pillérre támaszkodott: egy olyan intézményi hálózatra, amely példaértékű gyakorlatokkal rendelkezett; e gyakorlatok standardizált leírására és a tudásmegosztó online platformon való elhelyezésére; illetve a jó gyakorlatok vásárlásának és helyi szintű adaptálásának támogatására; A rendszer emellett az oktatási intézményeket összekapcsolta külső, oktatást támogató szereplőkkel, például egyetemekkel és közművelődési intézményekkel, hogy elősegítse a tudás és tapasztalat megosztását és a szektoron kívüli együttműködéseket is. Itt a tudás a köznevelési rendszer fejlesztéséhez kapcsolódó pedagógiai gyakorlatokat, módszertani eljárásokat és szervezeti innovációkat foglalta magában. A Jó gyakorlatok piaca pedig e tudásokat meghatározott kategóriák szerint rendezte. E kategóriák közé tartozott például a kompetencia-alapú oktatás, a befogadó pedagógiai gyakorlat, az IKT integráció, a művészeti nevelés vagy a tehetséggondozás. A tudást ebben a keretben határozottan olyan gyakorlati alkalmazások és minták sorozataként értelmezték, amelynek célja a pedagógiai innováció terjesztése, és a helyi igényekre való reagálás.

A vizsgálódásunk harmadik terepét a nemzeti – köztük a hazai – STEM (Science, Technology, Engineering, Math) platformok adták. A platformok a technológiai fejlődéshez kapcsolódó készségek rendszerszintű fejlesztését, illetve a STEM oktatás munkaerőpiaci illeszkedését célozzák. E rendszerek elsősorban szakpolitikai irányelvek és átfogó nemzeti programok kidolgozására koncentrálnak, az egyes oktatási gyakorlatok, technológiák pedig ezen belül értelmeződnek. A STEM platformok, a nemzeti koncepciók és azok implementációjának kidolgozása során a Triple Helix modellre (Etzkowitz, Leydesdorff 2000) támaszkodva összekötik az oktatási, ipari és kormányzati szereplőket, így erősítve az ipari igények képviseletét az oktatás világában. A szupranacionális szinten működő EU STEM Koalíció az európai országok nemzeti STEM platformjait köti össze, és többek között a tagállamok közötti legjobb gyakorlatok megosztására összpontosít. Olyan tudás válik e hálózatban hangsúlyossá, amely az oktatási rendszerek átalakítását szolgálja, előtérbe helyezve a munkaerőpiacra és gazdasági igényekre adott közvetlen válaszokat. Kiemelt szerephez jutnak a stratégiai tervezési és fejlesztési kompetenciák, keretrendszerek, a STEM oktatás globális kihívásaira választ adó szélesebb körben alkalmazható, gyorsan adaptálható oktatási gyakorlatok és mérési eljárások.

Végül a negyedik esetünket az ENIRDELM (European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management) adta, amely az egyik legrégebbi olyan hálózatosodásra épülő alakulat Európában, amely a közoktatási rendszer fejlesztését tűzte ki célul, s ehhez a nemzetközi kapcsolatokban rejlő tanulási potenciált használja. A hálózat a kritikus és barátságos szakmaiságot támogatja a stratégiai és operatív iskolavezetés fejlesztése és az e területre irányuló kutatások minőségének javítása érdekében. Arra törekszik, hogy elmélyítse az oktatásban érdekelt számos szereplő nézőpontjának megértését, és hatást gyakoroljon a tanulásra az oktatási rendszerek minden szintjén. Mindezt a kutatók, oktatásfejlesztők, politikai döntéshozók és iskolavezetők kezdeményezésén és energiáján keresztül létrehozott, személyes és online együttműködésen – konferenciákon, kutatási projekteken, jó gyakorlat megosztásokon – alapuló tevékenységek révén éri el. Az itt áramló tudás kiterjed az oktatási vezetési modellekre, menedzsment stratégiákra és a szervezetfejlesztés legjobb gyakorlataira, különös figyelmet fordítva a vezetők döntéshozatali képességének erősítésére és az iskolák közötti együttműködés előmozdítására. Ezenkívül nagy figyelem irányul a különböző nemzeti oktatási rendszerekből származó tapasztalatokra, amelyek lehetőséget nyújtanak az innovációs megoldások adaptálására és az oktatási rendszerek különböző szintjein megjelenő kihívások kezelésére.

Az interdiszciplináris tudásmegosztás csatornái

Az elemzett hálózatokban a terjeszteni kívánt tudásformák és azok áramlása egyedi mintázatokat mutat, ami jól tükrözi a résztvevők preferenciáit és céljait, a hálózatok létrejöttének sajátosságait és a rendelkezésre álló strukturális kereteket. Eseteink azt igazolják, hogy a hálózatok aktorköre – kutatók, oktatásfejlesztők, politikai döntéshozók, iskolavezetők, pedagógusok, diákok, piaci szereplők – révén sajátos célrendszerek és megosztási mechanizmusok alakulnak ki az egyes hálózatokon belül.

Azokban a hálózatokban, ahol erős a kutatói jelenlét, az empirikus alapokra épülő explicit tudás jelentősége felerősödik, ami elősegíti az oktatásfejlesztés tudományos alapjainak erősítését. Az ilyen hálózatokban kulcsfontosságú átjárási pontok lehetnek az akadémiai világban megszokott platformok, így az ENIRDELM hálózaton belül is – melynek tagjai jellemzően nagy arányban kötődnek az akadémiai világhoz – számos, a felsőoktatás világában megszokott platform ösztönzi a tudás áramlását. Ilyenek például a közös kutatási és fejlesztési projektek, a tanulmányutak, vagy az évente megrendezett konferenciák. Az interjúk és a megfigyelések tanulsága alapján a hálózat életében – annak akadémiai hagyományai révén – kétségtávol az utóbbi jelenti a legfontosabb tudásmegosztási csatornát. Az éves konferenciák általában felsőoktatási vagy kutatóintézményekben kerülnek megrendezésre, és lehetőséget adnak a klasszikus kutatási eredmények megosztása mellett a gyakorlati szakmai tapasztalatok és fejlesztési projektek megvitatására, valamint

az együttműködések elmélyítésére. A konferencia digitális támogatási eszközei közé klasszikus megoldások tartoznak, így például a hálózat weboldala és elektronikus hírlevele. Az ENIRDELM profilja révén szintén nagy arányban foglal magában iskolavezető és oktatásfejlesztő tagokat, akik kiemelt figyelmet fordítanak azokra a gyakorlati ismeretekre és stratégiákra, amelyek közvetlenül támogatják az oktatási intézmények hatékony működését. Az eltérő igényeknek megfelelően az ENIRDELM komplex tudásmegosztási struktúrát kell kínáljon, mely támogatja a tudományos és gyakorlati tudás integrációját, és lehetővé teszi az elméleti és a gyakorlati megközelítések kölcsönhatását. Praktikusan ez azt jelenti, hogy a konferenciák első napján a résztvevők helyi oktatási intézményeket látogatnak meg, mely programelem alkalmával az érdeklődők valós helyzetben figyelhetik meg a konferencia aktuális témája szerinti oktatási kihívásokra adott innovatív válaszokat. Így például a 2023-as török konferencia, mely a szakképzésre helyezte a fókuszot, iskolalátogató vizitekkel szakképző intézmények gyakorlatát mutatta be. A hálózat számol politikai döntéshozói résztvevőkkel is, akik erős jelenléte esetén a stratégiai és szakpolitikai célok eléréséhez szükséges tudás, a mérhető és szélesebb közpolitikai alkalmazhatóságú megoldások, a tényekre alapozott döntéshozatal kérdése felértékelődik. Ennek megfelelően a konferencián belül kitágulnak az olyan átjárási pontok – például szekcióülések, workshopok – amelyek kedvező terepet adnak a stratégiai gondolkodásnak.¹¹ Az ENIRDELM konferenciák tehát több diszciplináris terület hagyományaihoz kötődő tudásmegosztási csatornák rendszerét kínálják. Az ilyen rendszerekben az interdiszciplináris tudásmegosztáshoz való kapcsolódás mértéke a résztvevők szándékán múlik, annak függvénye, hogy vajon mennyire hajlandóak belépni olyan átjárási pontokra, amelyek nem közvetlenül kapcsolódnak a saját szakterületükhöz.

A politikai döntéshozók szerepvállalása az EU STEM platformokban működő csatornákat határozottabban formálja. A hálózat folyamatleírásai azt mutatják, hogy a szakpolitikai szereplők központi szerepet játszanak a terjesztésre kiválasztott új tudások azonosításában, illetve azok megosztási mechanizmusainak meghatározásában. A tudástranszfer egyik legfontosabb átjárási pontját itt a tematikus munkacsoportok adják, amelyek az új stratégiák fejlesztésére, oktatási programok adaptálására és nemzetközi együttműködések kialakítására fókuszálnak. A különböző nemzeti platformok képviselői konkrét feladatok keretében – mint például a szakoktatás fejlesztése vagy a STEM kompetenciák előmozdítása – osztják meg tapasztalataikat. Ezen kívül az éves általános közgyűlés (Coalition's General Assembly) is jelentős szerepet kap e rendszerben, mely során értékelik az eredményeket, és meghatározzák az új célkitűzéseket. Mivel a STEM tudásmegosztó rendszerek célja a munkaerőpiaci igényekre való reflektálás, munkaerőpiaci aktorok is közvetlenül részt vesznek a

¹¹ A konferencia gyakorlata szerint kiemelt figyelmet fordít – nemzeti és nemzetközi asztaltársaságok tematikus megbeszélésével – arra, hogy az elméleti tudást a résztvevők átültessék a gyakorlatba, továbbá a nemzetközi tudás alkalmazási lehetőségét tárgyalják a nemzeti rendszereikben.

munkacsoportokban és egyéb fórumokon. Jól illusztrálja ezt a holland ‘Technológiai Paktum’, mely kidolgozása során az ipari, oktatási és szakpolitikai szereplők együtt keresték a STEM képzések népszerűsítésének és a szakember-utánpótlás lehetőségeinek eszközeit. E szereplők jelenléte olyan specifikus tudástartalmak – például adatfeldolgozás és elemzés, fenntartható energiamegoldások, valamint kiberbiztonság – előtérbe helyezését hozza, amelyek közvetlenül szolgálják a piaci szükségleteket. Emellett erősítik azon tudásmegosztási mechanizmusok működtetését, amelyek gyors megoldásokat tesznek lehetővé, és jellemzően digitális infrastruktúrát igényelnek (például virtuális kollaborációs eszközök, online workshopok, e-learning rendszerek). E stratégiaalkotási és programfejlesztési operatív csoportok esetében az átjárási pontok viszonylag kötöttek, az adott probléma megoldására összpontosulnak, gyors és eredményorientált munkamódszerekkel működnek, illetve digitális infrastruktúrával támogatottak. A hálózat többretegű struktúrája emellett számos más tudásmegosztási platformot működtet, beleértve a nyilvánosan elérhető adattárakat vagy a klasszikus konferenciákat. A STEM stratégiák implementálása pedig további átjárási pontokat generál, mely során az iskolai szereplők és a piaci szféra határátlépései valósulnak meg.

A STEM hálózatok tevékenysége nyomán a munkaerőpiaci kapcsolódás és az eredményorientált megközelítés több csatornán is eléri az iskolai szereplőket. Egyfelől a fejlesztési programok révén, mely az iskolákat és pedagógusaikat ösztönzi a STEM tárgyak gyakorlati oldalának erősítésére, és új, technológiaorientált oktatási módszerek bevezetésére. Másfelől közvetlenül a diákokat, a műszaki pályák iránti érdeklődésük megerősítése érdekében. Így például a jó gyakorlatként terjedő Jet-Net (Jongeren en Technologie Netwerk Nederland) program vállalatlátogatások, workshopok és gyakorlati tevékenységek keretében középiskolás diákokat közvetlen kapcsolatba hoz technológiai vállalatokkal.

A diákok közvetlen bevonására, illetve a munkaerőpiaci szereplőkkel való összekötésükre az Alba Innovár is különösen erős példát hoz. Az Innovár – mely munkaerőpiaci kezdeményezésre és vállalati összefogással a helyi lakosság technológiai kompetenciáinak fejlesztését célozza – olyan tanulási helyzeteket kínál a felső tagozatos és középiskolás diákok számára, amely gyakorlatorientált és a tanulási eredményeket, munkaerőpiaci kompetenciákat közvetlenül befolyásoló tudásformákat erősíti. A hálózat közvetlen hozzáférést biztosít a legújabb robotikai és digitális technológiákhoz, így többek között humanoid robotokkal, 3D nyomtatókkal, LEGO robotokkal, virtuális valósággal, interaktív padlóval, laptopokkal, tabletekkel, mikrokontrollerekkel ismerkedhetnek, dolgozhatnak a diákok. A fiatalabb korosztályok aktív jelenléte révén innovatív tanulási helyzetek és játékosított tanulás uralja a hálózat tudásmegosztási folyamatait, melyek helyszínét adja többek között a Központ szabadulószozája, interaktív kiállítási és foglalkoztatótere. E fizikai környezetekben a diákok kapcsolódhatnak olyan rendezvényekhez, mint a Minecraft építőverseny, vagy a

hagyományos iskolai keretekhez hasonló foglalkozásokhoz (pl. szakkörök). Hasonló átjárási pontok biztosításával az Alba Innovár a helyi felnőtt lakosokat is megcélozza képzésekkel a helyi vállalatokkal közös szervezésben, illetve a térségben élők szélesebb körének is ismeretterjesztő műhelyeket és konferenciákat szervez, melyekben megismerhetik a legújabb technológiákban rejlő lehetőségeket, illetve közvetlenül kapnak szakmai tájékoztatást a digitalizációs átállás társadalmi és munkaerőpiaci hatásairól.

Végül ki kell térnünk a pedagógusokra, mint a tudásmegosztás mechanizmusait formáló aktorokra is. E szereplők jellemzően az oktatási hálózatok közvetlen tagjai és célcsoportjai egyben, hálózati kapcsolódásuk során pedig jellemzően a saját szakmai fejlődésükhöz, tanítási gyakorlatukhoz közvetlenül kapcsolódó megoldásokat, újításokat keresik. Gyakran kerülnek egyszerre tanuló, mentor és koordinátor szerepbe, így például az előbb említett Alba Innovár – a vezetői interjú alapján – erősen támaszkodik a körébe tartozó pedagógusokra (mentorokra) a digitális oktatási megoldások iskolán belüli terjesztése során. Bár a pedagógusok bevonására az általunk vizsgált hálózatok mindegyike ad példát, a legszilárdabb vizsgálati terepet e hálózatok közül a Referencia-intézmények országos hálózata, illetve a Jó gyakorlatok piaca kínálja. E hálózaton belül az iskolák – és pedagógusaik – megosztották jó gyakorlataikat a gyermekközpontú pedagógiai gyakorlatok, valamint a szervezeti innovációk terén. Meghatározott kategóriákba sorolva (például kompetencia alapú oktatás, gazdasági kultúra fejlesztése, IKT) standardizált jó gyakorlat leírásokat készítettek és helyeztek el a hálózat folyamatosan gazdagodó gyűjteményében, ahol a megjelenő, kereshető tartalmak forrásai nem csak iskolák, de szakmai szolgáltató, regionális koordináló szervezetek, taneszközugyártók is voltak (OFI 2010). A koordinátorok beszámolója alapján a digitális platformon elhelyezett gyakorlatok helyi szintű adaptálását valós megfigyelést lehetővé tevő hospitálások támogatták, illetve mentorálások alkalmával segítették a hálózat tagjai. A hálózat struktúrája és a digitális platformok használata arra irányult, hogy a pedagógusok számára közvetlenül alkalmazható, problémaközpontú megoldásokat nyújtson. Noha a fejlesztési dokumentumokból jól látható, hogy ezeket az átjárási pontokat alapvetően a hálózatot tervező és fejlesztő központi szereplők formálták, a tudásmegosztási mechanizmusok erősen reflektáltak a pedagógusok gyakorlati megoldások iránti igényeire. A koordinátorok tapasztalata szerint a jó gyakorlatokat megosztó felület és a személyes adaptációs látogatások folyamata együttesen olyan rétegzett tudásmegosztási rendszert alkottak, amely egyszerre tette szükségessé a digitális és a személyes kapcsolódást. E kapcsolódási pontokat erősítették továbbá azok a kiegészítő csatornák, amelyek a gyakorlatokról és azok adaptálásáról adtak általános tájékoztatást, beleértve a klasszikus konferenciákat, műhelymunkákat és a kiadványokat.

A határobjektumok kiemelkedő példái

Eseteink azt igazolják, hogy a különböző hálózatokban a tudásmegosztás rendszere számos, egymást kiegészítő átjárási pont együttes működésével jön létre. Habár a működő csatornák és találkozási felületek rendszerei változatos képet mutatnak a különböző hálózatokon belül, ezeken belül számos ismétlődő elem figyelhető meg. Így például jellemzően találkozunk konferenciákkal, műhelymunkákkal, jó gyakorlat megosztó rendszerekkel és online webináriumokkal. Azt, hogy az egyes hálózatokhoz kapcsolódó konkrét tudásmegosztási rendszerekben mely átjárási pontok lesznek az elsődleges tanulást támogató elemek, erőteljesen alakítják a hálózat legfontosabb szereplőinek elvárásai és igényei. Ezek a szereplők – legyenek kutatók, politikai döntéshozók vagy pedagógusok – gyakran a számukra legértékesebb és/vagy ismertebb tudásformák áramlását helyezik előtérbe. Azokat a megosztási formákat és helyzeteket részesítik előnyben, amelyek e tudásformák terjesztését a leginkább elősegítik, illetve amelyeket munkájuk során rutinszerűen alkalmaznak.

Az átjárási pontok rendszerében a határobjektumok azok az elemek, amelyek közös felületet biztosítanak a különböző szereplők számára, lehetővé téve, hogy eltérő nézőpontjaik találkozzanak egy közös cél érdekében. Az egyik legfontosabb határobjektum, amelyet az eseteink során megfigyeltünk, a jó gyakorlatok standardizált leírása volt. A standardizált leírás lehetővé teszi, hogy a szektoron belüli és kívüli résztvevők egységes formában, érthetően osszák meg eljárásaikat, ugyanakkor elegendő rugalmasságot biztosít az egyéni adaptációhoz. Az online platformok mára már megkerülhetetlen szerepet töltenek be e standardizált leírások szélesebb körű terjesztésében, de szerepük itt nem áll meg: a digitális technológiák jelentősen támogatják ezen objektumok dinamikus jellegét. Egyfelől a gyakorlatok adattárának fejlődése révén, másfelől az elérhető gyakorlatok módosítása, az arra való reflexiók, a kipróbálók közvetlen visszajelzései által. Ennek eredményeképpen a jó gyakorlatok nemcsak statikus, standardizált leírásként működnek, hanem olyan élő, folyamatosan fejlődő tanuló határobjektumokként is, amelyek képesek befogadni az új ötleteket és alkalmazkodni az új kihívásokhoz.

A jó gyakorlatok megosztása valós, személyes helyzetben is határobjektumként jelenhet meg, amint azt a referencia-intézményi rendszer mellett az ENIRDELM hálózat is példázza. Az ENIRDELM konferenciák iskolalátogatási elemei élő tapasztalati tanulási lehetőségeket nyújtanak, mely során különböző országok oktatási intézményeinek mindennapi működésébe engednek bepillantást. Bár a digitális aspektus itt kevésbé hangsúlyos, az iskolalátogatások mégis képesek dinamikus, tanuló jellegű határobjektumként működni. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy az objektumot integráló rendszer, azaz az éves konferencia, rendelkezik a szükséges, a környezetet monitorozó mechanizmusokkal, amelyek mentén a konferencia teljes

tudásmegosztási eszközrendszerét dinamikusan tartják a szervezők, hozzáigazítva az aktuális trendekhez, igényekhez és a résztvevők érdeklődéséhez. Így habár önmagában ez az objektum nem garantálja azt, hogy tanuló jelleggel formálódjon, a megfelelő rendszerbe ágyazódva megtörténnek a szükséges változások.

Egy másik kiemelkedő határobjektumként azokat a projektmunkákat azonosítottuk, amelyek megvalósításában aktív szerepet vállalnak az eltérő szektorok, munkaterületek képviselői. A közös projektek megvalósítása egységes keretrendszer biztosít az eltérő háttérrel rendelkező szereplők számára, miközben minden résztvevő a saját kontextusában értelmezheti a munka során megjelenő tartalmakat. A közös munkadokumentum közös nyelvet és célokat biztosít, mely segíti a résztvevők különböző elvárásait egységes irányba formálni. Eseteink közül a STEM hálózat hozta a legerősebb példát az eltérő perspektívák és tudásbázisok projektjellegű összehangolására, a hálózat keretein belül zajló stratégiaalkotási folyamataival. Itt a stratégiai dokumentumok olyan közös keretet biztosítanak, amelyek segítenek integrálni az érintett felek jelentősen eltérő természetű tudását és így végső soron a gazdasági és oktatási célok jobb összehangolását. Ezen objektumok működését is alapvetően meghatározzák azok a digitális platformok, amelyek közös munkafelületet biztosítanak, megkönnyítve, hogy a stratégia dinamikus tanuló objektummá váljon.

Végül, az interaktív digitális foglalkoztatóterek jelentőségére hívjuk fel a figyelmet, amelyek egyszerre működhetnek egyirányú ismeretmegosztó platformként, ahol a felhasználók új ismeretekhez jutnak, és komplex tanulási helyzeteket segítő határobjektumként, ahol különböző szakterületek képviselői közös értelmezéseket és alkalmazásokat hoznak létre. Ez a kettős funkció lehetőséget nyújt a résztvevők és a szervezők számára, hogy a céljaik szerint rugalmasan használják e tereket. E határobjektumra az Alba Innovár hozott plasztikus példát az eseteink közül. A hálózat keretein belül egy olyan speciális tér működik, amely különféle interaktív eszközök és technológiai megoldások kipróbálását teszi lehetővé. Alapvető funkciója, hogy gyakorlatorientált tanulási környezetet biztosítson, olyat, amely egyaránt vonzza a digitális technológia iránt érdeklődő diákokat, pedagógusokat, ipari partnereket. E foglalkoztatótér határobjektumként akkor működik igazán, amikor különböző szakmai háttérű résztvevők közösen használják az eszközöket, és saját szakterületi perspektíváik alapján különböző értelmezéseket és alkalmazásokat hoznak létre. A foglalkoztatótér sajátossága továbbá, hogy az eszközök és technológiai megoldások időről időre új funkciókat kapnak, illetve új eszközök kerülnek a gyűjteménybe a szervezők és felhasználók tevékenysége és tanulása hatására. A térnek ez a tanuló határobjektumként is értelmezhető mivolta különösen akkor válik fontossá, relevánssá, ha a hálózat tagjai az új funkciók és eszközök révén újabb tanulási célokat alakítanak ki.

Láthatjuk, az oktatási hálózatok tudásmegosztási rendszerei komplex, többdimenziós megoldásokat kínálnak, amelyek a különböző résztvevők igényeihez igazodva változatosan kombinálják a digitális és személyes interakciós formákat, átjárási pontokat és határobjektumokat. E kombinációk révén lehetővé válik, hogy az eltérő területeken tevékenykedő résztvevők megosszák egymással nézőpontjaikat, tapasztalataikat, és közösen alakítsanak ki új tudásokat. Azok a hálózati rendszerek, amelyek egyszerre biztosítják a közvetlen, tapasztalati tanulás lehetőségét és a szélesebb körű tudásmegosztás rugalmasságát, nemcsak a tudásáramlás hatékonyságát növelik, hanem ösztönzik a dinamikus, tanuló határobjektumok kialakulását és ezáltal az új ötletek generálását és az expanzív tanulási folyamatok előmozdítását. A digitális környezet szerepe alapvetően határozza meg a vizsgált hálózatok működését, azonban az alkalmazás területei és mélysége jelentős eltéréseket mutat. A digitális környezet egyaránt lehet a tudásmenedzsment eszköze, az innovációs folyamatok motorja, vagy kiegészítő támogató elem, a konkrét hálózati céloktól és a résztvevők igényeitől függően.

Felhasznált irodalom:

- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70.
- Barabási, A.-L., Albert, R. (1999). Emergence of scaling in random networks. *Science*, 286(5439), 509–512.
- Barrero-Fernández, B., Mula-Falcón, J., & Domingo, J. (2023). Educational constellations: A systematic review of macro-networks in education. *International Journal of Educational Management*, 37(1), 259–277. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2022-0339>
- Bowker, G. C., Star, S. L. (1999). *Sorting Things Out: Classification and Its Consequences*. MIT Press.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Harvard University Press.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Cross, R., Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Harvard Business School Press.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Harvard Education Press.
- Davenport, T. H., Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press.
- Dron, J., Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds: Learning and Social Media*. Athabasca University Press.

- DuFour, R., Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Easley, D., Kleinberg, J. (2010). *Networks, crowds, and markets: Reasoning about a highly connected world*. Cambridge University Press.
- European Commission (2022). Digital Education Action Plan 2021-2027. Publications Office of the European Union.
- European Commission (2023). European Digital Education Action Plan 2023-2027. Publications Office of the European Union.
- Fominykh, M., Prasolova-Førland, E., Divitini, M., Petersen, S. A., Surkov, S. (2016). *Boundary Objects in Collaborative Work and Learning*. *Information Systems Frontiers*, 18(1), 85–101.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Greenhow, C., Robelia, B., Hughes, J. E. (2009). *Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?* *Educational Researcher*, 38(4), 246–259.
- Hargreaves, D. (2003), *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools through Innovation Networks*, Demos, London.
- Hargreaves, A., O'Connor, M. T. (2017). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Henderson, K. (1991). Flexible Sketches and Inflexible Data Bases: Visual Communication, Conscripted Devices, and Boundary Objects in Design Engineering. *Science, Technology, Human Values*, 16(4), 448–473.
- Heron-Hruby, A., & Landon-Hays, M. (Eds.). (2014). *Digital networking for school reform: The online grassroots efforts of parent and teacher activists*. Palgrave Pivot.
- Julkunen, I., Willumsen, E. (2022). Professional boundary crossing and interprofessional knowledge development. In B. Blom, L. Evertsson, M. Perlinski (Eds.), *Social and Caring Professions in European Welfare States* (pp. 115–130). Bristol University Press.
- Kacar, G. Y. (2023). The role of online communication platforms in maintaining social connectedness when face-to-face communication is restricted. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 421–436.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott Foresman.
- Leadbeater, C. (2011). *Innovation in education: Lessons from pioneers around the world*. Bloomsbury.

- Milgram, S. (1967). The small-world problem. *Psychology Today*, 2(1), 60–67.
- Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- OCW - The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science. (2003). Schools and governance in the Netherlands – Recent change and forward-looking policy thinking. In *Schooling for tomorrow: Networks of innovation – Towards new models for managing schools and systems* (pp. 131–143). OECD Publishing.
- OECD (2004). *Innovation in the knowledge economy: Implications for education and learning*. OECD Publishing.
- OECD (2022). *Skills for the Digital Transition*. OECD Publishing.
- OFI - Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2010). *Közép-Dunántúli régió esettanulmány*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Polányi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Powell, W. W., Koput, K. W., Smith-Doerr, L. (1996). Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 116–145.
- Provan, K. G., Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–252.
- Révai, N. (2020). What difference do networks make to teachers' knowledge? Literature review and case descriptions. OECD Education Working Papers No. 215.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sliwka, A. (2003). *Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis*.
In Istance David & Kobayashi Mariko (Ed.), *Networks of Innovation Towards New Models for Managing Schools and Systems* (pp. 49–63). OECD.
- Star, S. L., Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.

- Star, S. L., Ruhleder, K. (1996). Steps Toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces. *Information Systems Research*, 7(1), 111-134.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- van Aalst, H. F. (2003). Networking in society, organisations and education. In *Schooling for tomorrow: Networks of innovation – Towards new models for managing schools and systems* (pp. 33- 37). OECD Publishing.
- Watts, D. J. (1998). *Small worlds: The dynamics of networks between order and randomness*. Princeton University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zuckerman, E. (2013). *Rewire: Digital cosmopolitans in the age of connection*. W. W. Norton & Company.

FOGARASSY NIKOLETT

Pécsi Tudományegyetem – BTK – 'Oktatás és Társadalom' Neveléstudományi Doktori Iskola

[ORCID: 0009-0005-4290-9145](https://orcid.org/0009-0005-4290-9145)

Nyelvi szocializáció és hátrányos helyzet – A nyelvi elmaradás gyakorisága magyarországi kistelepüléseken

Absztrakt

A gyermekek nyelvi fejlettségi szintje nagymértékben függ a környezeti adottságoktól, melyek mindennapjaik során körülveszik őket, s melyben születésüktől fogva nevelkednek. A családi háttér, a társadalmi, gazdasági státusz, a különböző nemzetiségekhez való tartozás formálja és befolyásolja a nyelvhasználatot. A gyermekek közötti szókincsfejlődésben mutatkozó eltérés az intézménybe kerülés idején lesz igazán szembeűnő, mely hatással van a beilleszkedésre és a társas kapcsolatok alakulására is. A nyelvhasználat különbözőségei miatt fontos az adott óvodai gyermekközösség nyelvi fejlettségi szintjének megismerése, szükség esetén a nyelvi hátrányokkal küzdő gyermekek felzárkóztatása.

A kutatásban Somogy Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálati adatokat elemzünk, melyben a Tabi járás intézményeihez tartozó gyermekek nyelvi fejlettségi szintjét vizsgáljuk éves bontásban. Az adatfelvétel eszköze a Mac-Arthur Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár – III. (KOFA-3), szülőknek szóló, nyelvi fejlettségi szintet mérő kérdőív. Az adatok összesítését követően a járásban évente előforduló nyelvi elmaradást mutatók arányát és annak változását mutatjuk be. Hipotézisünk szerint a nyelvi késés aránya az évek előrehaladtával növekvő tendenciát mutat. Eredményeinkkel arra a kérdésre keressük a választ, milyen hatással vannak a kistérséget érintő társadalmi hátrányok a nyelvi fejlődés alakulására.

Legfontosabb kutatási eredmény, a nyelvi elmaradást mutató évenkénti százalékos arány, mely a Tabi járásban a sztenderd mutatók felső határértékéhez közelít. A demográfiai adatok alapján a Tab települését is érintő társadalmi deprivációs jelenség tükröződhet a nyelvfejlődési mutatókban.

A kapott adatok alátámasztják, hogy az anyanyelv fejlesztése és a szókincsbővítés intézményes keretek között való megjelenése rendkívül hangsúlyos, különösképpen olyan térségekben, ahol a hátrányos helyzetű családok száma a népszámlálási adatok alapján magasnak mondható. Az óvodai szókincsbővítő játékok előterbe helyezése, valamint a nyelvfejlődéssel kapcsolatos szülői edukáció kulcsfontosságú a gyermekek kompetenciafejlődése és az esélyegyenlőség céljából.

Kulcsszavak: nyelvi késés, hátrányos helyzet, szókincs, óvodai nevelés, anyanyelvfejlődés

Abstract - Linguistic Socialization and Disadvantaged Background – The Prevalence of Language Delay in Small Settlements in Hungary

The linguistic development level of children largely depends on the environmental conditions that surround them in their daily lives and in which they are raised from birth. Family background, socio-economic status, and affiliation with different ethnic groups shape and influence language use. Differences in vocabulary development among children become particularly noticeable upon entering educational institutions, impacting integration and the formation of social relationships. Due to differences in language use, it is essential to understand the linguistic development level of the specific preschool community and to support children struggling with language disadvantages when necessary.

This study analyzes data from the Pedagogical Service Centers of Somogy County, focusing on the linguistic development levels of children attending institutions in the district of Tab, assessed annually. The data collection tool used is the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory – III (KOFA-3), a questionnaire for parents that measures linguistic development. Following the aggregation of data, we described the proportion and changes in language delay observed annually in the district. Our hypothesis posits that the proportion of language delays shows an increasing trend over the years. Through our results, we aim to address how social disadvantages affecting the micro-region influence linguistic development.

The most significant research finding is the annual percentage of language delays, which approaches the upper limit of standard indicators in the district of Tab. Demographic data suggest that social deprivation, affecting settlements such as Tab, may be reflected in language development indicators.

The data obtained underline the importance of institutionalized language development and vocabulary enrichment, especially in regions with a high number of disadvantaged families, according to census data. Prioritizing vocabulary-enhancing activities in preschools and promoting parental education on language development are crucial for children's competency development and for fostering equal opportunities.

Keywords: language delay, disadvantaged situation, vocabulary, preschool education, native language development

Bevezetés

A nyelv az emberi kommunikáció alapvető eszköze, mely nemcsak a gondolatok kifejezését teszi lehetővé, hanem kulcsszerepet játszik az identitás kialakulásában, a társas kapcsolatok formálásában és a kulturális örökség átadásában is; saját műveltségünk meghatározó része az anyanyelv (Knausz, 2002). A gyermekek nyelvfejlődésének folyamata nem választható el egyes környezeti tényezőktől; a családi háttértől, a szocioökonómiai státusztól és a közösségi tapasztalatoktól. A gyermeket körülvevő kedvezőtlen környezeti hatások gyakran vezethetnek nyelvi elmaradáshoz, melyek hosszútávon befolyásolhatják a gyermekek oktatási és társadalmi esélyeit (Réger, 1995).

A nyelvi szocializáció folyamata során a gyermekek nem csupán szavakat és kifejezéseket tanulnak meg, hanem elsajátítják az adott közösség kulturális értékeit és normáit is (Torgyik, 2005). E folyamat hatékonysága jelentős eltéréseket mutathat a különböző társadalmi csoportok között. A hátrányos helyzetű családokból származó gyermekek gyakran korlátozott nyelvi kódot használnak, ami csekély szókincsbeli fejlettségre, mondatépítési képességre és általános kommunikációs készségre utal (Bernstein, 1971). Ezek az eltérések az óvodai környezetben már szembetűnővé válnak, ahol a gyermekek nyelvi hiányosságai miatt megkülönböztetett helyzetbe kerülhetnek. A nyelvi elmaradás mérése és felismerése kulcsfontosságú az érintett gyermekek megfelelő támogatása érdekében. A MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA-3) olyan diagnosztikai eszköz, amely lehetőséget biztosít a gyermekek nyelvi fejlettségi szintjének mérésére.

Jelen tanulmány a Somogy Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Tabi járásához tartozó óvodás gyermekek nyelvi fejlettségi szintjét vizsgálja, éves bontásban. A kutatás célja kettős: egyrészt a nyelvi elmaradások gyakoriságának és változásának feltárása, másrészt a társadalmi hátrányok nyelvi fejlődésre gyakorolt hatásának megértése. Kiinduló feltételezésünk, hogy a nyelvi elmaradás aránya az évek során növekvő tendenciát mutat a vizsgált térségben – tekintettel a környezeti és demográfiai adottságokra. A Tabi járás demográfiai és szocioökonómiai jellemzői révén kiemelt figyelmet érdemel. Az alacsony iskolázottsági szint, a magas munkanélküliségi arány és a társadalmi depriváció mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a gyermekek nyelvi fejlődése lassabb ütemű legyen az átlagnál.

Az infokommunikációs eszközök (IKT) mindennapi életünk részévé váltak, használói között már a gyermekek is nagy arányban megjelennek. A kutatások szerint a képernyőhasználat időtartamának növekedése negatív hatással van a nyelvi és kognitív fejlődésre. A Covid-19 világjárvány során a digitális eszközök használata még hangsúlyosabbá vált, ami több család esetében a gyermekek képernyő előtt töltött idejének drasztikus növekedését eredményezte (F. Lassú – Fácskas, 2021).

A jelen tanulmány hozzájárul a nyelvi elmaradások mélyebb megismeréséhez egy adott térséget illetően, illetve egy hatékony szókincs bővítési stratégiát és annak fontosságát emeli ki.

Nyelv és környezet kapcsolata

A nyelvfejlődést érintő környezeti hatások között érdemes különös figyelmet fordítani a hátrányos helyzetű családokra, illetve a különböző nemzetiséghez tartozó családok gyermekeire is. Az ún. nyelvi hátrány azokat a gyermekeket érintheti, akik valamely társadalmi- vagy gazdasági szerepet illetően hátrányos helyzetű csoporthoz tartoznak. Ez leggyakrabban a Bernstein-féle, máig meghatározó „korlátozott kód”-ban nyilvánul meg (Bernstein, 1971). A korlátozott kód alatt azt a beszédet értjük, amelynek csak egyes részei, kifejezései értelmezhetők. Az információk közlésének minősége eltérő, a szavak jelentése olykor nehezen kivehető, adott esetben akár nem is érthető. Fontos jellemzője, hogy a korlátozott kódot használók társalgásukban sokszor használnak olyan kifejezéseket, Felhasznált irodalom: amelyek saját közösségükben fordulnak elő, ezáltal mások számára ismeretlenek (Bernstein, 1971; In: Réger, 1990). Az ugyancsak Bernsteintől származó „kidolgozott kódú” beszéd ezzel szemben magyarázó jellegű az új szavak tekintetében is, a kifejezéseket az „egyetemes” szóval illelhetjük, melyek jelentése általánosan ismert, s így a megértés során is egyszerűen értelmezhető tartalommal bír. A mondat szerkezetek bonyolultabbak, változatosabbak, a kifejezések gazdagabbak. (Bernstein, 1971; In: Réger, 1990). Ezek a nyelvi kódok Bernstein szerint személyiségbeli változásokkal is együtt járnak: aki kevésbé képes a társadalmilag elfogadott kifejezéseket használni a beszédében, az gyengébb teljesítményt is produkál majd a feladathelyzetek során az intézményes nevelésbe kerülés idején (Bernstein, 1971; In: Réger, 1990). A nyelvi hátrány előfordulása az óvodás gyermekek esetében hazánkban leggyakrabban a cigány családból származó gyermekeknél tapasztalható (Réger, 1995). Körünkben nagyobb arányban fordulnak elő alacsony iskolázottsággal élő szülők, ennek alapján Réger (1995) fontos különbségre hívja fel a figyelmet az iskolázott és az iskolázatlan rétegek gyermekei között. A sikeres nyelvhasználat és olvasástudás előkészítése már az óvodai években megvalósulhat az ún. „írás-olvasásra szocializálás” folyamatában, a gyakori „írás-olvasás élmény” által (Réger, 1995). Az iskolaorientált családokban a könyvolvasás, könyvnézegetés sok esetben a napi rutin része, a játékok használatának elmagyarázása a használati utasítás szerint, vagy egyéb nyomtatott anyagok, akár reklámújság kézhez vétele, nézegetése és annak érthető „kódolása” implicit módon üzeni a gyermeknek, hogy a betűknek, karaktereknek jelentése van (Réger, 1995). Szorosan idekapcsolódik a Vigotszkij által leírt „legközelebbi fejlődési zóna” fogalma is, amely tulajdonképpen rés aközött amit a gyermek már megtanult; és amire a felnőttel való segítő interakció útján képes (Vigotszkij, 1978 In: Cole, Cole, 2006). A felnőttel való közös könyvnézegetés eszerint olvasási élményhez juttatja a gyermeket azelőtt, még mielőtt ténylegesen olvasni tudna. A gyermek aktív résztvevője lehet a közös olvasásnak, mely során kérdéseket tehet fel, reflektálhat a hallottakra, vagy

éppen összefoglalhatja a cselekményt (Reese, Cox, 1999 In: Cole, Cole, 2006). Ilyen jellegű tevékenység ritkábban fordul elő az alacsony iskolázottságú családokban, köztük a cigány családok gyermekeinél (Réger, 1995).

A beszéd direkt módon történő megtapasztalásának legkézenfekvőbb módja a mese, amelynek fejlesztő hatása a nyelvi készségek területén figyelemreméltó. A mesehallgatás során a gyermek egy folyamatos, összefüggő beszédre figyel és értelmezi azt. Ennek során elsajátít bizonyos narratívákat, sémákat, bővül a szókincse, s ez felkészíti őt az iskolai tanulásra, valamint az olvasás elsajátítására (Szombathelyiné, 2016).

Rétháti (2021) a szülők közötti párbeszéd jelentőségét is kiemeli, mint fontos támogató környezeti tényezőt. A folyamatos, összefüggő beszéd hallgatása során a gyermek átéli a kommunikációs helyzetet, abban tapasztalatot szerez a közlésmóddal, hanglejtéssel kapcsolatban, tekintetét folyamatosan a felnőttre irányítva figyel (Rétháti, 2021). Ezek az apró „élmények” mind hozzásegítik a gyermeket az emberi hang minél többszöri hallgatásához, amely tehát akkor is beszédre ösztönzi gyermeket, ha a kommunikáció nem felé irányul és ő maga adott esetben még nem beszél.

A nyelvfejlődési elmaradás környezeti tényezői között a szocioökonómiai státusz, a közös időtöltés minősége és a családi interakciók jellege mellett vitathatatlanul megjelenik a rendszeres képernyőhasználat is, amely Konok et al., (2020) eredményei alapján egyre növekvő, és egyre szélesebb kört meghódító rendszeres időtöltéssé válik a fiatal korosztály körében. Kutatásaikból kiderült, hogy míg egy 2012-es mérés szerint a három év alattiak csupán néhány százaléka ismerte és használta az érintőképernyős eszközöket, 2016-ban már a 40%-os arányt is elérték a kutatási eredmények. Még figyelemreméltóbbak az idősebb korosztály adatai, amelyben a mérések 54%-os arányt mutattak a 3-4 éves okoseszköz-használók körében, a 4-5 éves óvodás korosztálynál pedig 61%-os arány volt megállapítható. Ennek alapján kijelenthető, hogy az óvodás korúak több mint fele napi szinten használja a képernyőt (Konok et al., 2020). Egy másik kutatásban szintén a képernyőhasználati szokásokról kérdezték a kisgyermekes szülőket. Ez a kutatás bölcsődés korú gyermekekre fókuszált, s habár az eredmény nem reprezentatív, a 234 fős minta 85%-a nyilatkozta azt, hogy a gyermeke már 24 hónapos kora előtt kapcsolatba került valamilyen digitális eszközzel és napi szinten használta is azt (Farkas et al., 2021). A túlzott és rendszeres képernyőhasználat azon túl, hogy nyelvi elmaradáshoz vezethet, hosszútávon is befolyásolhatja a gyermekek tanulási képességeit (Kas, Kovács és Pintye, 2018).

Egyes kutatások a gyermek önálló játéktevékenységeit kísérő háttérzajra is felhívják a figyelmet, s káros környezeti hatásként címkézik azt. Kornné (2018) megállapítja, hogy sok gyermeknél szól a rádió autós utazás közben, vagy megy a televízió az otthoni játék során. Ezen digitális háttérzajok következményeként, illetve az IKT eszközök aktív használatából eredően nagyobb arányban fordulhat elő artikulációs zavar, pöszeség is a gyermekeknél (Kornné, 2018).

Figyelemreméltó, hogy az IKT eszközök használata nem pusztán a nyelvi elmaradásra, hanem a komplex beszédfejlődésre és azon belül az artikulációra is negatív hatással lehet.

A járványt követő időszakban több tanulmány is megjelent a gyermekek képernyőidejét vizsgáló célzattal. Egyértelmű megállapítást tehetünk a tekintetben, hogy a világjárvány alatti lezárások idején a családok életében a képernyőhasználat megnövekedett (F. Lassú – Fácska, 2021; Szabó-Prievara – Nádudvari, 2023; Hedderson et al, 2023). A digitális oktatás elsősorban az iskolás korú gyermekeket érintette, ez már önmagában egy megnövekedett képernyőidőt jelent, ugyanakkor nyilvánvalóan az egész családra kiható jelenségről kell beszélnünk, hiszen a kisebb gyermekek is éppúgy otthon tartózkodtak. Szülői bevallások alapján sokszor könnyebb volt kezelni és irányítani a mindennapokat úgy, ha a gyermekek a képernyő előtt töltötték el idejük egy részét (F. Lassú – Fácska, 2021).

A lezárásoknak ugyan vége van, azonban a megnövekedett képernyőzés maradványai a gyermeki idegrendszerben nyomot hagyhatnak. Kérdés, hogy ez pontosan hogyan fog megnyilvánulni, tapasztalható-e a későbbiekben szembetűnő változás az óvodáskori nyelvi szűrések során, avagy detektálható-e magasabb számú tanulási nehézséggel küzdő iskolába lépő gyermek? Az IKT eszközök használatát vizsgáló szakirodalom azt támasztja alá, hogy már a járvány előtti időkben is nagyon magas volt a 0-5 év közötti gyermekek képernyő előtt töltött ideje. A növekvő képernyőhasználat lenyomatai a nyelvi fejlődést illetően az idő előrehaladtával még szembe tűnőbbek lehetnek.

A megkésett beszédfejlődés háttere, előfordulása és mérése

A nyelvelsajátítás alapfeltételei a beszédfeldolgozás és beszédészlelés (Gósy, 2022). A hallás segítségével felismerjük az emberi hangot, melynek akusztikai-fonetikai tulajdonságai hozzásegítik a gyermeket első önálló hangadásához (Gósy, 2022).

Az első szavak megjelenése után rohamosan bővül a szókincs. Egy három éves kisgyermek expresszív szókincse átlagosan 1000 szó, azonban ennek öt-, vagy akár tízszeresét is megértheti (Schnell, 2019). A nyelvtani sémák és az anyanyelvi rendszerünk egyre komplexebb elsajátítása az óvodai évek alatt dinamikus fejlődésen megy keresztül, az iskolába lépve az agy felkészültté válik az olvasási képesség elsajátítására (Csépe, 2006). Az eredményes olvasóvá váláshoz jelentős szókincsre – nagyjából 5000 szóra van szüksége egy gyermeknek (Nyitrai, 2016).

A szókincsfejlődésben mutatkozó zavarok, az életkori átlagtól kevesebb szókészlet, az elégtelen, érthetetlen kifejezőmód megkésett beszédfejlődést jelző tényezők. Két-három szavas szókapcsolatok és nagyjából 50 szavas expresszív szókincs meglétének híján megkésett beszédfejlődést állapíthatunk meg a gyermek két éves korában (Rescorla, 1989, In: Kas, Kovács, Pintye 2018). A nyelvi késés megjelenhet idegrendszeri sérülés, vagy egyéb fejlődési rendellenesség

velejárójaként, például autizmus, vagy Down szindróma esetében, ugyanakkor beszélhetünk specifikus nyelvi zavart mutató gyermekekről is, akik megfelelő nyelvi környezetben, egyéb neurológiai zavar nélkül mégis nyelvi késést mutatnak (Kas, Kovács, Pintye, 2018). A populációban megjelenő megkésett beszédfejlődésű gyermekek 50%-a 3-4 éves korára spontán fejlődés során felzárkózik a kortársaihoz, míg a másik 50% ezt csak logopédiai segítséggel tudja megtenni (Paul, 1991). A nyelvi elmaradás megállapítására és annak mértékére szolgáló diagnosztikus eszköz a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA-3), amely egy szülőknek szóló kérdőív formájában tájékoztató a gyermek nyelvi fejlettségével kapcsolatban (Kas, Lőrík, Bertalan, 2017). Ezen belül külön is információt szerezhetünk a gyermek szókincsbeli, mondatalkotási, nyelvhasználati mutatóiról is, hiszen ezen szekciók a kérdőív kiemelten fontos, pontozható részei. A kérdőívben megjelenő három részteszt alapján a standard értékekhez viszonyítva nyelvi elmaradást állapíthatunk meg. A szókincs, nyelvhasználat, mondatalkotás területein a kérdőív tehát pontszámokkal mér, ezen kívül a gyermek példamondatainak és hibázásainak feltüntetésére is felületet nyújt (Kas, Lőrík, Bertalan, 2017). A kérdőív felvétele és kiértékelése az óvodát kezdő 3 évesek első nyelvi szűrése, amelyből megállapítható, mely gyermeknél jelentkezik a tipikus fejlődésmenettől való eltérés. A szűrés befejeztével az érintett gyermekek logopédiai ellátás keretében beszédindító nyelvi foglalkozásokon vehetnek részt. Az ellátás a pedagógiai szakszolgálati feladatkörök közé tartozik, amelynek keretében az óvoda intézményébe járó logopédus biztosítja a fejlesztést.

A KOFA-3 kérdőív pontozásakor a szókincs, nyelvhasználat és mondatalkotás szekciókat értékeljük. A szókincs részre összesen 124 pont adható, a mondatalkotásra 12, a nyelvhasználatra 14 (Kas, Lőrík, Bertalan, 2017). A *szókincs* részlegben a szülő 124 szót lát maga előtt, melyből jelölnie kell azokat, amelyeket már hallott a gyermekétől. A hibás, vagy kissé érthetetlen kiejtés nem számít, a szóhasználat előfordulása kerül pontozásra, melynek során minden már kimondott szó 1 pontot ér. A *mondatalkotás* szekcióban a kitöltő szülő mondatpárokat olvas. Ki kell választania, hogy a mondatpár melyike fordul elő inkább gyermeke beszédében. Ebben a részben a nyelvtani helyesség, a grammatikai szabályszerűségek érvényesülése jelenik meg fő szempontként. A *nyelvhelyesség* szekció 14 eldöntendő kérdést tartalmaz, melynek igen válaszaira 1 pont adható. A nyelvhelyesség az általános nyelvfejlődéshez szükséges részkepeszségek fejlettségére kérdez rá, melyből a gyermek beszédének színvonalára következtethetünk (Kas, Lőrík, Bertalan, 2017). Fenti három szekció után a kérdőív kitöltője a gyermek példamondatait tünteti fel, melyből a mondatalkotás és a nyelvtani rendszer használatának minőségi mutatóit állapíthatjuk meg. A kérdőív utolsó részlegében a gyermek tipikus nyelvi hibáira vonatkozóan tájékozódhatunk. A nyelvtani hibázások a morfológiai fejlődés jelei, három éves korban ezek a tipikus nyelvi fejlődés mutatói (Kas, Lőrík, Bertalan, 2017).

A logopédiai szűrés során a KOFA-3 értékei összehasonlításra kerülnek az értékelési útmutatóban az életkori övezetek szerint meghatározott alsó határértékek pontszámaival (Kas, Lőrík, Bertalan, 2017: 53.). A három szekció (szókincs, mondatalkotás, nyelvhasználat) bármelyikében kapott határérték alatti pontszám nyelvi elmaradást jelez (Kas, Lőrík, Bertalan, 2017).

Jelen kutatásban összesített kérdőívek ezen elv alapján kerültek értékelésre, melyben az általános, komplex nyelvhasználatra vonatkozóan állapítottuk meg az életkori átlagtól elmaradó gyermekek létszámát. Célunk az volt, hogy a nyelvi elmaradást mutató gyermekek arányát évenkénti bontásban vizsgáljuk, a nyelvi késés jelenségét a vizsgált térségben megismerjük és annak előfordulását meglévő demográfiai adatokkal és egyéb környezeti tényezőkkel vessük össze.

Minta és módszer

A kutatás jelen állapotában egy összesen 218 elemszámból álló minta került értékelésre. A KOFA-3 kérdőív kitöltése 2017-től kötelező érvényű az óvodába lépést követően, így a vizsgált mintában is 2017-ben kitöltött kérdőívek a legkorábbiak, a legfrissebb adatok pedig a 2023-as tanév szeptemberi méréséből származnak. Figyelemreméltó, hogy a 2017 és 2023 közötti időszakban a 2021-es és 2022-es évet illetően csekély adattal rendelkezünk a Covid-19 világjárvány okozta intézményi lezárások miatt, így ezen évjáratok kérdőíveinek elemzése nem került a mintába.

A vizsgált minta pontos létszámadatait az alábbi összefoglaló táblázat mutatja be:

<i>Év</i>	<i>Gyermekek létszáma összesen</i>	<i>Fiú (fő)</i>	<i>Lány (fő)</i>	<i>Nyelvi elmaradást mutatók száma (fő)</i>
2017	44	28	16	6
2018	16	9	7	4
2019	23	9	14	5
2020	48	25	23	10
2023	88	44	44	23

Lehetségesnek tartjuk, hogy a bezártság és a közösségi kapcsolódás hiánya miatt több gyermeknél mutatható ki nyelvi elmaradás a 2023-as év eleji mérésben, mint a korábbi években, így a nyelvi elmaradás növekedése prognosztizálható. A vizsgálat eszköze, a fentiekben bemutatásra került KOFA-3, amelynek éves összehasonlító elemzésére került sor a mintaválasztás után. A kérdőívek a Somogy Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat együttműködésével kerültek kiértékelésre. Jelen kutatásban a Somogy

Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Tabi Tagintézményének eredményeit tárgyaljuk. A vizsgálatban résztvevő járás által ellátott gyermekek szocioökonómiai státuszára KSH adatokból következtethetünk. Erre vonatkozó mérés jelen kutatásnak nem volt része, így a kitöltők társadalmi státuszát, gazdasági szerepét nézve a népszámlálási statisztikákat vettük alapul. A foglalkoztatottság terén Tab a magyarországi vidéki településekhez hasonlóan kihívásokkal küzd. Az iskolázottsági szint alacsonyabb az országos átlaghoz képest, ami hozzájárul a hátrányos helyzet kialakulásához, különösen a fiatalabb generációk körében.

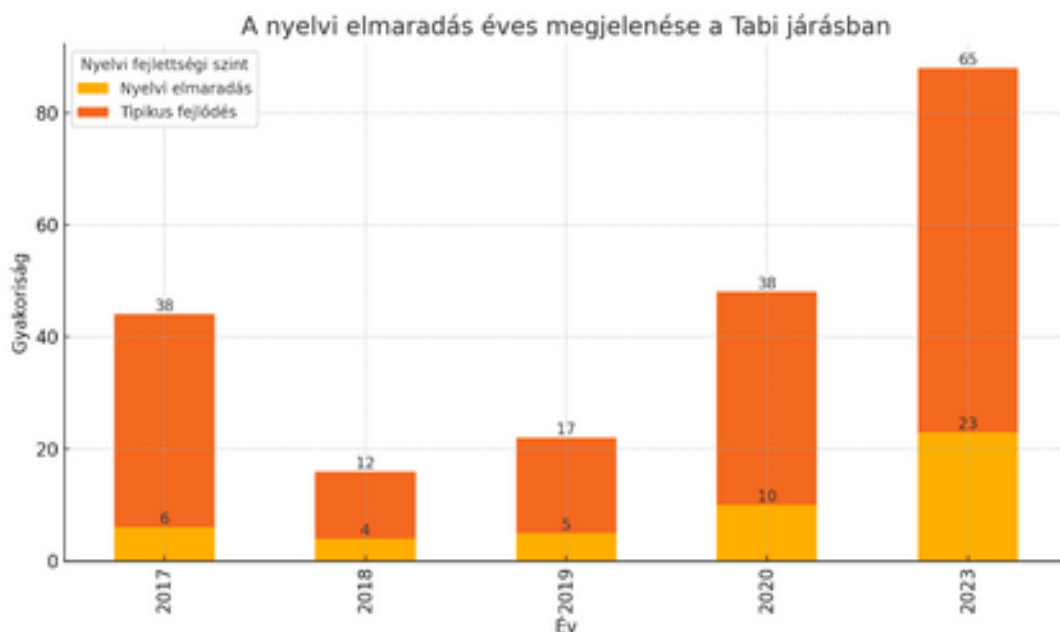
A járáshoz 10 település tartozik, melyek gyógypedagógiai ellátásáról a Tabi Tagintézmény gondoskodik. Ezek: Bábonymegyer, Kánya, Tengőd, Bedegkér, Kapoly, Somogymeggyes, Andocs, Nágocs, Törökkoppány és Kisbárapáti.

A hátrányos helyzetű családok aránya ebben a térségben viszonylag magas, és a település szegénységi mutatói azt jelzik, hogy Tabot is érinti a vidéki településekre jellemző társadalmi depriváció. Az oktatási lemorzsolódás és a munkanélküliség kérdése kihívást jelent a helyi közösség számára (KSH, 2022).

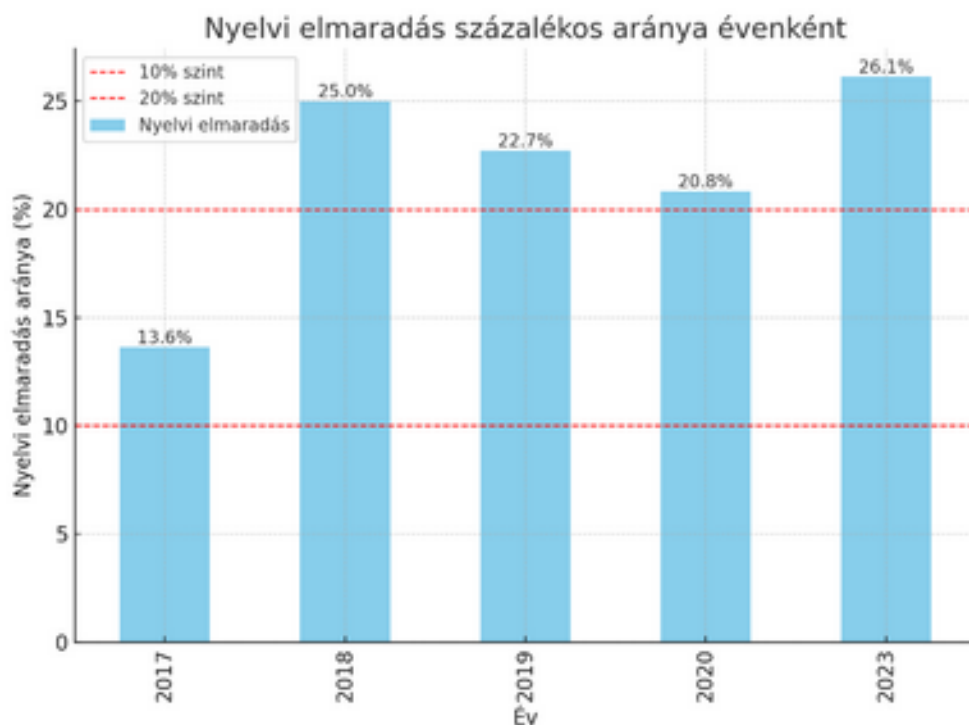
Az adott minta képernyőhasználati szokásait ugyancsak nem vizsgáltuk ebben a kutatásban, azonban az eredmények pontosabb megítélése szempontjából szükséges lehet egy jelen mintára vonatkozó kérdőív a jövőben. Az IKT eszközöket illető szokásokkal kapcsolatban fentebb bemutatott kutatási eredményeket vettük alapul, melyekből feltételezhető, hogy a jelen társadalmunkat érintő képernyőzési mennyiségi mutatók az óvodás gyermekekre vonatkozóan a Tabi járásra is érvényesnek tekinthetők. Az előzetes kutatások azonban arra is rávilágítottak, hogy a Covid-19 világjárvány előtt sem volt ritka az, hogy az óvodás korú gyermekek között megjelenik a nagy arányú rendszeres napi képernyőhasználat. Kérdés, hogy a lezárások feloldása után beszélhetünk-e növekedésről a nyelvi késést illetően, illetve, hogyan jellemezhetjük az évenkénti változást?

Eredmények

A kérdőívek összegyűjtése és értékelése során Khi négyzet próbát alkalmaztunk a nyelvi késést mutató gyermekek évenkénti gyakoriságának megállapítása céljából. Az eredményeket éves bontásban oszlopdiagramok szemléltetik:



1. ábra: A nyelvi elmaradás megjelenése a Tabi járásban



2. ábra: A nyelvi elmaradás százalékos aránya évenként

Az elemzés során létrehoztuk a 'nyelvi elmaradást mutatók' csoportját, ahol a gyermekek eredményeit születési éveik szerint vizsgáltuk. Nyelvi elmaradást Kas, Lőrik, Bertalan (2017) alapján azoknál a gyermekeknél

állapítottunk meg, akik bármelyik vizsgált változó esetében (szókincs, mondataalkotás, nyelvhasználat) a megadott küszöbértékek alatti értéket értek el. A számszerű adatok a következők: 2017-ben 6 gyermek kérdőíve mutatott nyelvi elmaradást, 2018-ban 4 gyermeké, 2019-ben 5 gyermeké, 2020-ban 10 gyermeké, összesen tehát 25 gyermeké az évek során. A 2023/24-es tanév mérésének idején 23 gyermek mutatott nyelvi elmaradást a beérkezett KOFA-3 kérdőívek alapján (1. ábra). A különböző években mért nyelvi elmaradás gyakoriságát Khi négyzet próbával mértük. A statisztikai eredmények alapján $p=0,592$, eszerint nincs szignifikáns különbség az egyes évek mutatói között. Ez azt is jelenti, hogy nem beszélhetünk olyan tényezőről, amely további vizsgálatokat indokolna. Ez alapján az eredmények akár véletlenszerűek is lehetnek.

Mindamellett, hogy az eltérés nem szignifikáns, az utolsó mérésben jelentkező magas elemszám a logopédiai ellátásban egyértelműen nagyobb szervezést és munkaterhelést jelentett. Éppen ezért a növekmény a szervezési feladatok szempontjából valószínűsíthetően mondható. A nyelvi elmaradás mutatói a százalékos arányt illetően is figyelemreméltók a térségben. Korábbi szakirodalmi adatokból tudjuk, hogy a gyermekek 10-20%-ánál alakulhat ki nyelvi késés (Kas – Lőrinc – Bertalan, 2017). Ez az arány a tabi járásra vonatkozóan magasabb, vagy a felső határértékhez közeli a legtöbb vizsgált évben (2. ábra).

Elképzelhető, hogy a KSH adatokban megjelenő magas munkanélküliségi arányhoz hasonlóan a kistérséget érintő hátrányok miatt a nyelvi elmaradást mutatók aránya a vidéki település jellegéből adódóan lett magasabb, mint az átlag. A nyelvi elmaradást mutatók előfordulása tehát változó az egyes évfázatok között (1. ábra), de statisztikailag nem bizonyítható, hogy ezek a különbségek szignifikánsak lennének. Érdekes lehet tovább vizsgálni a nyelvi fejlődés befolyásoló tényezőit, például a szociális vagy környezeti hatásokat, illetve a képernyőhasználatra vonatkozó szokásokat az adott mintán. A jelen minta Somogy vármegye további tagintézményének adataival való kibővítése elsődleges célként jelenik meg, amely további változásokat hozhat a nyelvi elmaradást illetően.

Összegzés

A szókincsbővülés mértékéből és minőségéből a gyermekek korai élet éveiben számos következtetést vonhatunk le. Legfőképpen az idegrendszeri fejlődés egyik mutatója, és a tanulási képességek és sikeresség egyik meghatározója lehet az aktuális szókészlet. A szókincs bővítése és a szótanulási-, szóelőhívási képesség számos egyéb rész-képesség függvénye, amely különböző játékos feladatok útján fejleszthető. Éppen ezért a gyermek önálló játéktevékenysége közben spontán módon is fejlődnek rész-képességei, s ezáltal a szókincs (Gyarmathy, 2008).

Az óvodai élet során a gyermekek jó néhány játéktevékenységgel, köztük fejlesztő jellegű feladatokkal is találkozhatnak, mely kihívások támogatják az érését és fejlődését. Az óvodások szenzitív életszakasza különösen fontos állomás a szakemberek számára. Az innovatív tanulási módszerek, a képernyőidő

kompenzálásaként megjelenő új ötletek és eszközök megismerése és alkalmazása pozitívan hathat a gyermekekre. Figyelemreméltó Polat et al. (2021) munkájának tanulmányozása, amely az óvodáskori mindmap, azaz gondolatterkép készítésére irányul. A gondolatterképek használatának eredményessége jó néhány tanulási képesség területén érezhető, teszteredményekkel alátámasztható. Polat et al. (2021) kutatásaiból kiderül, hogy a gondolatterképet huzamosabb időn keresztül alkalmazó gyermekek csoportja jobb eredményeket ért el a matematikai, a szociális-, és a nyelvi kompetencia területein a kontrollcsoportéhoz képest (Polat et al, 2021). Jelen kutatás további része a gondolatterkép készítés óvodai közegben való alkalmazása, amelyben a szókincs, a nyelvtani készségek és a munkamemória területein való elő- és utótesztek eredményei kerülnek majd bemutatásra. A gondolatterkép óvodai alkalmazásával kapcsolatban készült saját próbakutatás eredményei ígéretesek, a gyermekek érdeklődése és önálló feladatmegoldásai kimagasló alkotásokat hoztak.

A nyelvi elmaradás, mint az óvodában megjelenő és nagy számban előforduló jelenség számos kiváltó okra vezethető vissza, s egyénenként különböző mértékű is lehet. Előzetes kutatási eredmények, korábban megjelent tanulmányok alapján okunk van azt feltételezni, hogy a nyelvi elmaradás egy részének kiváltó-, vagy legalábbis súlyosbító tényezője a rendszeres képernyőhasználat. Tóth Máté (2018) kutatásaiból kiderül, hogy a teljes lakosságban gyakorlatilag eltűnt az a réteg, aki anyagi okokból nem tud hozzáférni semmilyen okoseszköz használatához sem. Televízió előfizetéssel a gyermekes háztartások 93% rendelkezik, okostelefonnal 91%, a televízió készülék pedig a gyermekes háztartások 98%-ában megtalálható (Tóth, 2018).

Fenti eredményekből összességében jól látható a kistérségeket érintő nyelvi hátrány, s habár a statisztikai mérési eredmény nem mutat szignifikáns különbséget a nyelvi elmaradás éves növekedésében, érdemes hosszútávú vizsgálatot végezni a nyelvi elmaradás arányának kérdésében és kiszélesíteni a mintát más szakszolgálatok adataival is. Az évente akár csak csekély létszámú növekedés is megnehezítheti az utazó logopédusok munkaszervezési feladatait, a nagy arányú szakemberhiány ténye mellett (Kereki, 2023).

A szülők képernyőidő és nyelvfejlődés területén való részletes és gyakori edukációja az IKT eszközök jelenlétének magas aránya mellett szükségszerű, talán elengedhetetlen a felnövekvő korosztály megfelelő kognitív és nyelvi fejlődésének támogatása érdekében.

Felhasznált irodalom:

Bergmann, C., Dimitrova, N., Alaslani, K., et al. (2022). Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific Reports*, 12 (1), 1–15.

Bernstein, B. (1971). Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11, 47–57

- Cole, M. & Cole, S.R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Csépe V. (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó.
- Dewi, P. R. et al. (2023). The relationship between screen time and speech delay in 1-2- year-old children. *GSC Advanced Research and Reviews*, 14(2), 001–006.
- F. Lassú Zs., & Fácska, J. M. (2021). „A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket”–Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 187–204.
- Farkas, P., Schreindorfer, L. A., Szabó, G., Varga, G., & Rausch, A. (2021). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében–Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 354–377.
- Gósy, M. (2022). Az anyanyelvi beszédészlelés és beszédmegértés egy meghatározó szakasza. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 8–22.
- Gyarmathy, É. (2008). Neurológiai eredetű teljesítményzavarok. In Kiss Sz. (szerk.) *Az iskolai beilleszkedés problémák felismerése, prevenciója és terápiája*. Kolozsvári Egyetem Kiadó. 45–56.
- Hedderson, M. M., Bekelman, T. A., Li, M., Knapp, E. A., Palmore, M., Dong, Y., Barrett, E. S. (2023). Trends in screen time use among children during the COVID-19 pandemic, July 2019 through August 2021. *JAMA Network Open*, 6(2), e2256157–e2256157.
- Kas, B., Lőrík, J., & Bertalan, R. F. (2017). A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3.(KOFA-3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. *Logopédia*, 2(1), 41–56.
- Kereki, J. (2023). A kora gyermekkori intervenció elmélete és gyakorlata II. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat*, 10(2).
- Knausz, I. (2002). Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 12(9), 87–102.
- Konok, V., Peres, K., Ferdinandy, B., Jurányi, Z., Bunford, N., Ujfalussy, D. J., Miklósi, Á. (2020). Hogyan hat a mobil eszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire? *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 13–31.
- Kornné Szaller J. (2018). *A beszédhiba és az infokommunikációs eszközök hatásmechanizmusának vizsgálata*. In Hanák, Zs., Kovács L., Varga L. (szerk.) *Az iskolai sikeresség pedagógiai pszichológiai háttere*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. pp.195–207.
- Kovács, Zs., Kas, B., & Pintye, M. (2018). *Szemponatok a nyelv-és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

- KSH – A települések legfontosabb adatai (Népszámlálás – 2022) Utolsó letöltés: 2024. 10. 31. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/eredmenyek/vizualizaciok/a-telepulesek-legfontosabb-adatai/?ter=08590>
- Paul, R. (1991). Profiles of toddlers with slow expressive language development. *Topics in Language Disorders*, 11(4), pp. 1–13.
- Polat, O., and Nevra A-A. (2021). „Mind mapping as a new method that supports readiness for primary school.” *Research in Pedagogy* 11.2. 431–450.
- Réger Z. (1990). *Utak a nyelvhez: nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Akadémiai K.
- Réger, Z. (1995). Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* 5(24), 102–106.
- Rétháti, C. (2021). Hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi fejlettsége. Különleges *Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 7(2), 77–88.
- Schnell Zs. (2019). *Az elme nyelve*. Akadémia Kiadó
- Szabó-Prievára, D. K., & Nádudvari, G. E. (2023). A családi minta fontossága–szülő és gyermek médiahasználata a COVID-19 idején. *Iskolakultúra*, 33(1-2), 93–110.
- Szombathelyiné Nyitrai Á. A. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83.
- Szőke-Milinte E. (2020). *A Z generáció kognitív sajátosságai*. In H. Varga Gyula (szerk.) Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában. Hungarovox Kiadó, 23–41.
- Tapasztó, B., Németh, J. T., & Nagy, Z. Z. (2023). Útmutató a rövidlátóság megelőzésére, jelentkezésének késleltetésére és progressziójának lassítására (Pontszerző, referáló közlemény, tesztkérdésekkel). *Szemészet*, 160(3), 90–112.
- Tóth M. (2018). Olvasás és médiahasználat. *Könyvtári Figyelő*, 28. (2). 188–200.
- Torgyik J. (2005). Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új pedagógiai szemle*, 55(3). 3–10.

PELESZ NELLI

SZTE JGYPK

[ORCID: 0000-0001-7791-9259](https://orcid.org/0000-0001-7791-9259)

Módszertani és tartalmi innovációk a szegedi tanítóképzőben a két világháború között

Absztrakt

Kutatásaim középpontjában a Szegedi Királyi Katholikus Tanítóképző Intézet két világháború közötti működése áll, a Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád-Csanád Megyei Levéltárának, illetve a Szeged-Csanádi Egyházmegyei Levéltárának anyagaira támaszkodva. A téma feltárásával a tanítói szakma korabeli professzionalizációs folyamatainak mélyebb megértése érhető el, amennyiben a szakmai identitás kialakításának speciális terepeként tekintünk az intézményre. Szegeden az alapképzés tartalmait és módszertanát saját képükre formálva újították meg, tankönyveket és feladatgyűjteményeket készítettek a legújabb tudományos eredmények alapján, sokáig egyedülálló vezérkönyvet jelentettek meg. Olyan szakmai műhelyt teremtettek, amely képes volt egyéni arculatot létrehozni, egyben az országos szakmai közvéleményre is hatni.

Kulcsszavak: tanítóképzés, Szeged, módszertan, képzési tartalom, Horthy-korszak

Abstract - Methodological and Curricular Innovations at the Teacher Training College in Szeged between the Two World Wars

My research focuses on the operation of the Royal Catholic Teachers' Training Institute of Szeged between the two World Wars, based on the materials of the Hungarian National Archives of Csongrád-Csanád County and the Diocesan Archives of Szeged-Csanád. By exploring the topic, a deeper understanding of the contemporary professionalisation processes of the teaching profession can be achieved, if the institution is seen as a special arena for the formation of professional identity. In Szeged, the contents and methodology of basic education were renewed in their own image, textbooks and task collections were prepared on the basis of the latest scientific findings, and a long unique guidebook was published. They have created a professional workshop with a unique image and at the same time influenced the national professional community.

Keywords: teacher training, Szeged, methodology, training content, Horthy era

Kutatásaim középpontjában a Szegedi Királyi Katholikus Tanítóképző Intézet két világháború közötti működése áll. A téma feltárásával a tanítói szakma korabeli professzionalizációs folyamatainak mélyebb megértéséhez szeretnék hozzájárulni, amennyiben a szakmai identitás kialakításának speciális terepeként tekintek a tanítóképző intézményekre. A két világháború közötti

időszakban lezajlott oktatáspolitikai változások, tantervi reformok érdemi hatást gyakoroltak a tanítókra. Elsőként a képzés reagált a megjelenő kihívásokra, ezek országos és osztályszintű szinten jól követhetők, azonban a lokális erőterek vizsgálata továbbra is mozaikszerű maradt. A vidéki képzők elhelyezése az oktatástörténeti térképen továbbra is aktuális neveléstörténeti feladat. Ezen intézményeket sokszor csak a nehéz anyagi helyzetük és periférikus szellemi teljesítményük kapcsán emlegetik, holott a nagymúltú tanítóképzők (pl. Eger, Buda, Sárospatak stb.) mellett léteztek olyan vidéki intézmények, amelyek valódi, színvonalas szellemi műhelyként működtek, és képesek voltak letenni névjegyüket az országos szakmai közvélemény előtt, sőt, érdemben hozzájárulni a szakma fejlődéséhez.

Szegeden az országban az első között indították el az általuk kidolgozott népművelési tanfolyamot, hozták létre a gyakorlatias szemléletű gazdasági szakoktatást, reformálták meg a felvételi módját, működtek együtt több felsőoktatási intézménnyel, írták és szerkesztették a Magyar Tanítójelöltek Lapját stb. Az alapképzés tartalmait és módszertani kérdéseit saját képükre formálva újították meg, tankönyveket és feladatgyűjteményeket készítettek a legújabb tudományos eredmények alapján, sokáig egyedülálló vezérkönyvet jelentettek meg. A pezsgő szellemi közeg, a nyitottság, az aktuális – sokszor nagy nehézséget okozó – kihívásokra történő rugalmas reagálás olyan szakmai műhelyt teremtett a Dél-Alföldön, amely képes volt a nagyvilág történeteit saját, egyéni arculatába integrálni, ugyanakkor maga is hatott nemcsak a régió, de az országos szakmai közvélemény gondolkodására és működésére egyaránt.

A szegedi intézet által elsőként engedélyezett iskolán kívüli népművelési tanfolyam, a tanítóképző-intézeti tanárok és gyakorlóiskolai tanítók együttműködésében kiadott vezérkönyv és tankönyvek alábbi, áttekintő ismertetése biztosítja az intézet lokális, de nem provinciális szakmai műhelyként történő meghatározását. A társadalmi igényekre és szakmai újdonságokra való átgondolt, hagyományokra építő, mégis innovációra képes elméleti és gyakorlati tevékenység vizsgálata termékenyítőleg hathat a jelenkori tanítói szakma öndefiníciójának újrafogalmazására is.

A tanítás tartalma és módszerei – a tanítóképző szakiskola jellegénél fogva – egymástól szinte elválaszthatatlan területeket jelentenek. A korszakban a módszertan elsődlegessége, a népiskolai irányultság a képzés felsőfokúvá tétele ellen szólt, holott igazolható, ez inkább gazdasági-politikai okokkal magyarázható. A tanítói szakma tartalma – véleményünk szerint – ebben az időben már felmutatta azt a tudományos megalapozottságot, amely egyik mutatója a szemiprofesszióvá válásnak. A tanítóság és a tanítóképző-intézeti tanárság nemcsak anyagi és presztízssokok miatt szerette volna a képzés felsőfokú szintre való emelését, hanem mert világosan látták, a modern tartalmak és módszerek jelenléte megkövetelte volna a magasabb szintű képzést és indokolta a képzés külső megbecsültségének a fokozását is. A tanítóság és a tanítóképző-intézeti tanárság között a felsőfokú képzés kereteinek mikéntje között volt eltérés (főiskola, egyetem, akadémia), abban mindannyian egyetértettek, hogy emelni

kell a szintet. Míg előbbiek a klasszikus professziókhoz (orvos, jogász) hasonló képzést kívántak, utóbbiak szerint ez nem lett volna elegendő, mert képzőkként a hivatásra nevelés megvalósítását is szem előtt tartva úgy gondolták, az érettségi utáni pedagógiai szemináriumok nem biztosították volna a szakismeretek mellett a nevelői személyiség kifejtését. Természetesen anyagi megfontolások is álltak a háttérben, de nemcsak az állásukat féltették, hanem szakmai indokokat is felsorakoztattak. Becker Vendel szegedi igazgató kiemelte, a tanítóképző anyaga nem marad el a középiskoláétól, csupán speciális szempontrendszer alkalmaz, de ettől még a tanítójelöltek felkészültsége alkalmassá teszi őket a felsőfokú tanulmányokra. „Amennyiben valamely tanító az egyetemen akarja tanulmányait folytatni, úgy ez a jog – bizonyos feltételek mellett – számára biztosított. Annál inkább, mivel a tanítóképzés mai tananyaga (ennek minősége és terjedelme) közel áll a középiskola tananyagához.” (Értesítő 1926: 11) A két világháború közötti időszakban történt szakmai átalakulás, a szakma belső tartalmainak változásai, ennek nyomán a hivatásról való gondolkodás innovációi leginkább a tanított anyag és módszertan esetében érhetők tetten.

A szegedi intézet felekezeti képző volt ugyan, de a katolikus főhatóság utasítására az állami tantervnek megfelelően oktattak. A csanádi püspök leirataiban rendszeresen jelezte, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium által jóváhagyott tanterv a szegedi képzőben is érvényes.¹ Az általunk vizsgált korszak kezdetén még az 1911. évi tanterv² volt érvényben, a megfelelő módosító rendelkezésekkel együtt. „A tanítás általában a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1916. évi május hó 20. napján kelt 61,800. sz. rendeletével kiadott tanmenet alapján folyt.” (Értesítő 1928a: 17.) 1923-ban azután a sikertelen hat évfolyamra történő emelés után megjelent a végül öt évfolyamban megállapított tanítóképző-intézeti tanterv, utasítások nélkül, átmeneti intézkedésekkel.³ Az aktuális tanterv szerint ekkor heti 36 órában tanulták a növendékek a következő tárgyakat: hit- és erkölcstan, testtan, lélektan, nevelés-oktatástan, neveléstörténet, magyar nyelv, magyar történelem, magyar alkotmánytan, Magyarország földrajza, német nyelv, egyetemes történelem, egyetemes földrajz, mennyiségtan, természetrajz vagy kémia, fizika, egészségtan, gazdaságtan, ének-zene, rajz, szépírás, kézimunka, testgyakorlás (Értesítő1925).

Az új szabályozás bevezetése előtt részletesen megvitatták egyrészt a tanítóképzés reformjával kapcsolatos elképzeléseiket (keretek, szervezeti, felügyeleti kérdések stb.), másrészt javaslatokat tettek a képzés belső tartalmának korrekciójára is.⁴ A következő évtizedekben irányadó 1925. évi szabályozás, azaz az immár utasításokkal kiegészített tanterv számos újdonságot hozott a képzésbe. Korszakunkban a következő tárgyakat tanulták a tanítóképzős diákok: 1. Hit- és erkölcstan mind az 5 osztályban heti 2-2 óra, összesen 10 óra; 2. a neveléstudomány tárgyai: a II. osztályban test- és élettan heti 2 óra, lélektan és

¹ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1520/1916.

² V. K. M. 1911. évi 78.000. sz. rendelet

³ V. K. M. 1923. évi aug. 8. 81966. sz. rendelet, 1925. jún.20. 42500. sz. rendelet

⁴ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1921. december 22.

logika a III. osztályban heti 3 óra, nevelés- és tanítástan a IV. osztályban heti 4 óra, neveléstörténet az V. osztályban heti 3 óra, iskolaszervezetan az V. osztályban heti 1 óra, összesen, 13 óra; 3. nevelési és tanítási gyakorlat a IV. osztályban 2, az V. osztályban 7 óra, összesen 9 óra; 4. magyar nyelv és irodalom osztályonként heti 4+3+3+2+2, összesen 14 óra; 5. német nyelv minden osztályban heti 2 óra; összesen 10 óra; 6. történelem I-IV. osztályban 2-2 óra, összesen 8 óra; 7. alkotmánytan az V. osztályban 2 óra; 8. földrajz I-IV-ig 2+2+2+1 óra, összesen 7 óra; 9. mennyiségtan 3+3+2+2+2, összesen 12 óra, 10. természetrajz és kémia I-IV-ig 3+3+3+2 óra, összesen 11 óra; 11. fizika III-IV. osztályban 2+3, összesen 5 óra; 12. egészségtan az V. osztályban 2 óra; 13. gazdasági ismeretek I-IV-ig: 2-2 óra, összesen 8 óra; 14. közgazdaságtan az V. osztályban 1 óra; rajz és szépírás 3+3+2+2+2, összesen 12 óra; 10. ének és zene 3+3+2+2+2, összesen 12 óra; 17. kézimunka I-III. osztályig 2+2=4, összesen 6 óra; 18. testgyakorlat minden osztályban 2, összesen 10 óra. Az öt osztály heti óráinak száma tehát 150. (*Szakál, 1934*). Az előző tantervhez képest a neveléstan 3 órával, a hittan, német nyelv, testgyakorlás 2-2 órával; tanítási gyakorlat, földrajz, természetrajz, egészségtan, közgazdaságtan 1-1 órával emelkedett. Csökkent a szépírás 1 órával, a kézimunka 3 órával és az ének és zene 4 órával. A többi tárgy óraszámja nem változott. Az óraszámok korrekcióján túl még fontosabb a szemléletbeli változás, amely az új tantervet jellemezte. Eszerint a tanítóképzés célja egészséges, vallásos, hazafias, művelt tanítók képzése, az intézetek pedig alapvetően szakiskolák, ahol a tananyag speciális szempontú feldolgozása mellett a legfontosabb a módszeres eljárás elsajátítása. A tanterv hangsúlyozta a szemléltetés, cselekedtetés, és a tanulói öntevékenységek jelentőségét (*Szakál 1934*).

Szegeden konstruktív módon viszonyultak az előírásokhoz, amennyiben maradéktalanul betartották azokat, de a helyi tanmenet kialakításával igyekeztek azt a saját képükre formálni és a lehető legnagyobb mértékben a diákok igényeihez szabni. Az új tanterv bevezetésekor az igazgató ismertette a tanári karral a legfontosabbnak vélt irányokat:

„Minden tanárt hassa át az a tudat, hogy csak az egész testület egységes munkája biztosítja a tanítóképzés célját. Ez a cél módszeres értekezletekkel és hospitálásokkal biztosítható. Minden szaktárgy feldolgozásában első lépés a tanmenet elkészítése. Minden előadásra külön kell készülni és minden lecke a tanárnak és osztálynak közös együttes munkája legyen. A kérdve kifejtő módszer és előadási forma mindig megfelelő helyen alkalmaztassék. A tanítók előadó készségének első feltétele a helyes tanulás. Az újkori pedagógia vívmánya, hogy felismerte az emlékezet gyakorlásán kívül a gondolkodó tanulás jelentőségét. A tanultak megtartása legjobban az ismétlésekkel biztosítható fontos, hogy ismétlések alkalmával a részletek elmaradjanak, inkább a gondolatmenet domborodjék ki. Az új ismeretek közlésénél nagy jelentősége van a szemléltetésnek. A szemléltetés mellé lép a gyakorlás és cselekvés, mint a tanulói készségek kifejlesztésének leghatalmasabb eszköze. A szemléltetésnek minden

formájában, amelyet a tanulók a tanítás elméletében tanulnak, példát is lássanak.”⁵

Ezután minden tanár megtette a maga észrevételeit, tantárgyanként összegezték az új tudnivalókat. A legtöbb esetben egyetértettek a szabályzat kívánalmaival, de nem egyszer előfordult, hogy további javításokat, átalakításokat javasoltak. Pörzsölt Géza a magyar nyelv és irodalom tanításának kapcsán mutatott rá a tanárok közötti együttműködés jelentőségére.

„Az Utasítás általános részében kifejezetten áll a gondolat, hogy a tanítónövendék nem magának tanul, mint a középiskolai tanuló, hanem minden munkája a valláserkölcsei és hazafias szellemű magyar népnevelés ügyének irányuljon. Azaz arra kell törekednie, hogy apostola legyen a népnevelésnek, nem pedig órapénzen amerikázó napszámosa. [...] nem akarom a részletekkel untatni a n.t. kollégákat, hiszen azok már igazán módszeres szakkérdések. A tanár lelkiismeretessége és tudása segíti a növendékeket az anyag helyes megértésének és sajátjának tételére tűzött cél elérésében. Az anyag megválasztás és annak az előbb vázolt fokozatos beosztása nagyon jó. Tekintve azt, hogy a magyar nyelv tudatos ismerete, az irodalmi olvasmányokon finomult nyelvérzék, az előadásbeli készség nélkülözhetetlen mindennapi kenyeré a tanítónak, azt a nagy célt csak a magyar nyelvi tantárgy keretében teljesen elérni nem lehet. Igaz, hogy az önképző kör is e cél szolgálatába áll, soha elérni nem fogjuk, hogy ott valamennyi növendék tömegesen is működjék, sok akadály van ennek, de minden tárgyba való tudását – talán némileg a német nyelvet kivéve – felelős alakjában kell megmutatnia. Ott kapcsolódik a magyar nyelv tanárának céltudatos munkájába valamennyi tanár munkája. Az Utasítás általános része megköveteli minden tanártól, hogy magyarázata nyelvi szempontból kifogástalan legyen és a felelések alkalmával erre súlyt helyezzen. Nem egyszer hallottam már más intézetek tanáraitól is azt, hogy nem érnek rá a diáknak szabatos magyaros és tiszta beszédét ellenőrizni. [...] ha a Tantervben kifejezett célt el akarjuk érni, pedig annak fontosságát egyformán kell éreznünk mindannyiunknak, akkor az utasítást betűről betűre meg kell tartanunk. Akkor is, ha ellenőrző vagy hospitáló nincs is jelen az óránkon, ugyanúgy kell őrködnünk a gyakorlóiskolában próbatanítást végzők nyelvi tisztaságán, és a gyermekek részéről lehetséges érthetőségén. A másik fontos dolog, azok a tanárok, akik a növendékek írásbeli munkáit kötelességszerűen átnézik, minden nyelvi vétségre felhívják a figyelmet, és közösen megállapított javítási jeleket használjanak.”⁶

A földrajzzal kapcsolatban megemlítette, közép-európai, különösen magyar tartalmakra kerül a hangsúly, és a szemléltetés is kiemelkedőbb szerepet kap, bár érzett még némi bizonytalanságot.

„Itt látjuk a mai tanterv nagy eltérését a régitől, minden földrészen csak a jellegzetes tájakat, letelepedésre és szaporodásra alkalmas régiókat kívánja alapos

⁵MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. szeptember 26.

⁶ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. szeptember 26.

megismertetés tárgyává tenni, s mellőz minden olyan területet, sőt még államalakulatot is, melynek akár kulturális, akár világgazdasági szempontból csekély vagy éppen semmi jelentősége nincs. Sőt még Európával is ebből a szempontból foglalkozik, mikor a fősúlyt Közép-Európára helyezi. A természeti szépségekben jellegzetes tájak a hazai föld megszeretését, a földrajzi egység tudata a trianoni papírbéke rongyokra tépésének reményét plántálja el a leendő tanító lelkébe. Nagy hátrány, hogy mindez a régi tankönyvekben alig van meg, új könyvek a szükséges illusztrációk miatt nehezen jelenhetnek meg, mert ide egészen új szemléltető képek kellenek, és így az új könyvek drágák lesznek. Marad minden a tanárra. Ezért is hangsúlyozza az Utasítás, hogy minél kevesebbet tanítson, teljesen szabad keze legyen! Nem akarom untatni a n.t. kollégákat azzal, hogy hány magyar fordítású s eredeti munkát jegyzeteltem s diktáltam azt, ami nincs a könyvekben, de azt megállapítom, hogy ez a földrajz tanítás sokkal érdekesebb, mert az egésznek a tengelye az ember és óvatosan haladva nagy érdeklődést mutatnak a növendékek.⁷

Katona Miklós a testtannal kapcsolatban szintén kiemelte, hogy itt is az emberre került a fókusz, a megfigyelőképesség és az öntevékenység gyakorlását kívánja meg a tanulótól. Az anyag mennyisége csökkent, viszont sajátos új kapcsolódási pontokat kapott. „Nagy fontosságot tulajdonít az idegrendszer és az érzékszervek lehető alapos tárgyalásának, mint amelynek beható ismerete nélkül a lélektan (érzetek) és neveléstan kapcsolatos részei meg nem tanulhatók. Hangsúlyozza a közvetlen szemléltetést és figyelmeztet minden lehető kapcsolat kihasználására a természettudományokkal.”⁸

A pszichológia tudományának újabb eredményei is bekerültek a tantervbe, de itt fontos, hogy nemcsak az elméleti felkészülésben, hanem a gyakorlati alkalmazásban is helyt kell állnia a leendő tanítónak.

„Kifejezetten megkívánja a gyermektanulmányozás gyakorlati bevezetését és lélektani, és pedagógiai kísérletekben való jártasság megszerzését. Erre a célra jelöli ki a tanterv az egy pedagógiai szeminárium órát. Az anyag feldolgozásában megkívánja az új utasítás, hogy általános lélektan taníttassék, melyre a pedagógiai vonatkozások kiemelésével építendő fel az alkalmazott lélektan. A lélektan ne fejeződjék be a harmadik osztályban, hanem a későbbi tanulmányok folyamán, főként pedig a gyakorlati tanítások kapcsán felmerülő esetek, kísérletek is használtassanak fel a lelki élet tüzesebb megismerésére.”⁹ Hasonló attitűdváltást érzekelték a neveléstan esetében is. A kor modern pedagógiai irányzataival összhangban, ennél a tárgynál is a személyiség fogalmát állították a középpontba. „Az önnevelés útjának és módzatainak kijelölésében bővül. Így előtérbe vonul itt is a személyiség pedagógiája, melyet szolgál tulajdonképpen a test és lélektani cél kibővítése is. A figyelemnek önmagunkra történő irányításával, saját testi és lelki életünk behatóbb

⁷ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. szeptember 26.

⁸ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. november 7.

⁹ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. november 7.

megismerésével alapot akar nyújtani az önnevelésre, nevelői személyiséggé való kifejlődésre, amely a tanító képzés végső célja. [...] a nevelés ágai közül inkább az erkölcsi és testi nevelés hangsúlyozandó, hogy az amúgy is túltengő értelmi neveléssel helyreálljon az egyensúly.”¹⁰

A nevelői személyiség, a hivatásra nevelés megjelenik a mennyiségtan tárgyalásakor is. A tanítónak nem kell komoly matematikai jártasságra szert tennie, csak amennyit a népiskolai tanítás megkíván, de a logikus gondolkodás, a gyakorlati irányultság nélkülözhetetlen. A grafikus ábrázolások gyakoriságának növelése a tanulói érdeklődés felkeltésére szolgál. A rajztanítás kapcsán újdonságot jelentett, hogy nem a kiválóságra, magas szintű szabadkézi rajzok elkészítésére lesz szükség ezenkívül, hanem a tömegoktatás igényeinek való megfelelésre. Műtörténeti magyarázatok helyett a képzés ideje alatt összeállítják a népiskolai szemléltetéshez szükséges „portfóliót”. „A példák legyenek olyanok, melyeket a tömeg nagy átlaga megold, vagy megoldhat. [...] Szigorú tervszerűséggel egybeállított és a tanítás képét feltüntető illusztrált tanmenetet kívánja megvalósítani. Az illusztrált tanmenet a tanár által hevenyészett vázlatos ábrákat tartalmazza.”¹¹ A szépírásnál is az egyszerűsítésre törekedtek, mindenféle „cikornyáskodást” elvetettek. A kézimunka esetében nyomatékosították, nem kontár iparosmunkát kell kiadniuk a kezeik közül, hanem a tanítónövendéknek a képzés ideje alatt a később használandó eszközeit kell elkészítenie. „A szemléltetés, különösen a növendékek saját kezűleg készített eszközeivel, nagyon hasznos. A saját kezűleg készített eszköznek sokkal több pedagógiai ereje van, mint a vettnek.”¹² A német nyelv esetében csökkentek az elvárások, pedagógiai művek értelmezése helyett elegendőnek tartották, ha a tanuló meg tudja magát értetni. A nyelvtanításban a grammatizáló helyett a direkt módszert, a gyakorlati beszédből induktív úton megismert nyelvtant részesítették előnyben.

A természetrajz is egyszerűbb és szabatosabb lett a régi tantervhez képest.

„A régivel ellentétben már a célkitűzésében elrendeli az ember és a természet közötti viszony jelentőségének tudatossá tételét, különösebb tekintettel a gazdasági célra. Ezzel előtérbe helyezi a hasznossági elvet. A természetrajz-kémiát elsősorban ezért tanítjuk. De hogy ezt félre ne értsük, mellérendelten ott áll az alaki képzést szolgáló parancs. Megfigyelőképesség fejlesztése, a természet szépségeinek meglátása és megszeretése.”¹³ Hozzászólásában Mandola Aladár rámutatott, a történelem-alkotmánytan tanítása során újdonságnak számít a szocializmus bővebb kifejtése, ugyanakkor kiemelte, felekezeti képzőként hangsúlyt kell fektetniük elsősorban a katolikus gondolkodásra. Wagner János királyi főigazgató szerint a „magyar történetben jusson kifejezésre a nemzet életműködése, a külkapcsolatok mellékesebbek. Az

¹⁰ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. november 7.

¹¹ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. november 28.

¹² MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1926. február 9.

¹³ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. november 30.

alkotmánytanra ugyanez áll.”¹⁴ Becker Vendel a neveléstörténettel kapcsolatban megjegyezte, egyetért az újításokkal, de sajátos szempontrendszert is ajánlott a feldolgozáshoz.

„A neveléstörténet új tanterve abban tér el a régitől, hogy a régi tanterv neveléstörténeti része inkább a neveléstani írók csoportosítására és felsorolására, míg az új tanterv neveléstörténeti része arra törekszik, hogy a növendék a jelen nevelői gondolkodást, a nevelő intézmények és az iskolák szervezetét, a gyakorlati nevelést és tanítást mint a történelmi fejlődés eredményeit, utolsó láncszemét lássák, hogy példa álljon előttük a nevelés elméletének igazolására, új szempontok szerint való átismétlésére és megrögzítésére, végül, hogy a nevelői munka tudatos fejlesztésére indíttassanak. Ezt a gondolatot szolgálja az intézmények története, mit jó újításnak tartok, de itt szeretném hangsúlyozni, hogy az intézmények történeti áttekintésénél bizonyos szempontok szerint történjék. Pl. mi okozta az iskolatípus létesítését? Hány évfolyamú volt az? Milyen volt a berendezése és felszerelése? Milyen tantárgyakat tanítottak abban? Milyen módszerekkel? Ki állított iskolát? Kit köteleztek? stb.”¹⁵

A gazdaságtan tanítása az intézetben speciális jelentőségű lett. Az új tanterv bevezetésekor már érzékelték a hiányosságokat, ezért a későbbiekben megkísérelték orvosolni azt. 1926-ban még a folyamat elején járva a következőképp látta a gazdaságtan tanára a helyzetet:

„Az új tanterv által kitűzött cél okszerű és elérhető. A régi tanterv szinte szakemberek kiképzését kívánta, kevés és helytelen anyagbeosztással, ami természetesen elérhetetlen volt. Az új tanterv megelégszik azzal, hogy a tanítónak annyi gazdasági ismerete legyen, hogy a földműves nép életét, a mezőgazdasági tevékenység folyamatát megértse, és a természettudományi ismeretek tanításánál felhasználhassa. Az új tanterv anyaga és annak felosztása tervszerűbb, de itt is vannak lényeges hiányok. A közgazdaságtan és társadalomtan az ötödik osztály különálló anyagát képezi, az új tantervben ez a régihez képest haladás, azonban heti egy óra mellett alapos tanítás nem képzelhető, mert éppen az ötödik osztályban a heti óra tényleg évi 22-24 órát jelent, ily kevés idő alatt alapos tárgyalás nem lehetséges. Annál inkább sem, mert az óra jelentékeny része az anyag számonkérésére fordítandó. A gazdaságtan és közgazdaság tanítását igen megnehezíti a tankönyv, és pedig megfelelő tankönyv hiánya. Jó és rövid tankönyvre égető szükség van! Az új tanterv is nagy gondot kíván fordítani a gyakorlatokra, ebben sok a túlzás. A tanítónövendék elméleti tárgyakkal a maximumig le van terhelve, a délutánjai szükségesek a tanulásra, a nagyon fontos testgyakorlásra, játékdélutánok, speciális képzésre, kántorképzés, egyesületek, kongregáció, önképzőkör, cserkész stb., annyira igénybe van véve, hogy fizikailag lehetetlen még külön gazdasági gyakorló délutánokra igénybe venni.”¹⁶

¹⁴ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1926. február 9.

¹⁵ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1926. június 12.

¹⁶ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1925. június 12.

Már a következő tanév hozott néhány újítást tartalmi szempontból. Hitoktató képesítés szerzését tették lehetővé az intézetben, majd beindult a leventeképzés is.

„A tanítóképző intézet tanterve – különösen annak kath. szempontból való átdolgozása – felöleli mindazt, mit illetékes tényezők a hitoktatóképesítéshez szükségesnek tartanak.” (Értesítő 1927: 4) „Mértékadó helyekről elhangzott az a kívánság, hogy a leventék képzése a pedagógiai alapképzettséggel bíró tanítók által történjék. Ez indította a Nagyméltóságu vallás és közoktatásügyi m. kir. minisztériumot arra az elhatározásra, hogy már a tanítóképző-intézetben szerezzék meg a leendő tanító a levente-oktatáshoz szükséges készséget. Ezért elrendelte, hogy a tanítójelöltek a képzőintézetek II., III., IV. osztályaiban a játékdélutánok idejének felhasználásával leventeoktatókká kiképeztessenek. (Értesítő 1927:29) A leventeképzésben a másod- harmad- és negyedéves növendékek heti 2-2, az ötödévesek heti 1 órán át vettek részt. A leventeoktatás nem mindig haladt zökkenőmentesen. 1931-ben látogatást tett a Szeged város testnevelési felügyelője az intézetben, a tapasztalatról „Igen bizalmas!” megjegyzéssel ellátott levélben számolt be az igazgatónak.

„Hiv. tisztelettel megkeresem a tek. Igazgatóságot, hogy az V. osztály részére a lev. oktatói kiképzés céljaira más órát méltóztatnék kijelölni, és az osztály tanulóit az Igazgató Úr belátása szerint kioktatni. Az osztály tanulói t.i. indignálódnak, és ennek külső kifejezést is adtak, hogy nekik miért kell lev. okt. kiképzésben részesülni, mikor az eddigi V. évesek ily képzésben nem részesültek! És ha már részt kell venniük ilyen oktatásban, miért nem délelőtt kell nekik ez órát végezniük? Szerény véleményem szerint a 14-16 h-ig tartó kiképzés csak azért nem alkalmas, mert akkor ez ifjak közvetlen ebéd után vannak, amikor egészségükre sem valami előnyös a testgyakorlás. Az oktató, ki igen nyugodt és megértő, már ismételten panaszt tett nekem az V. osztály magatartása ellen. Legutóbbi megjelenésemtől megállapítottam, hogy a 43 létszámból tényleg csak 29 volt jelen. Az oktató jelentette, hogy nem egy tanuló van, aki még egyáltalán nem volt jelen a levente okt. kiképzésen. Ez magától értetődően a fegyelmet meglazította, és a többi ki jelen volt, nem úgy iparkodott, ahogy azt egy tanítójelölttől joggal el lehet várni. A gyakorlatot igen pongyolán vezényelték, még pongyolábban végezték. Felvilágosítást kívánó felszólításomra az oktató ott jelenlétükben kijelentette, hogy egyáltalán ily pongyolán dolgoznak mindig, és hogy nincs kedvük, unják! Erre felszólítottam az egyik rajt, hogy ki unja ezt, mire egy ifjú előlépett és jelentette: „Én jelentettem annak idején az oktatónak, de az nem csak az én véleményem, hanem az egész osztályé. Tekintettel ezen meggondolatlan, talán gyerekes, de hazafiasság szempontjából igen súlyos kijelentésre, kénytelen voltam a foglalkozás helyét elhagyni.”¹⁷ Még az év végén az újszegedi leventeegyesület elnöke javasolta a képzés átszervezését, tapasztalva

¹⁷ MNL CSML Szegedi Római Katolikus Tanítóképző Iratai VIII. 64.b. 5.d. Általános iratok 1930-1933. 1931. február 23.

a hiányosságokat. Levelében a szellemi irányítást hiányolja: „Ifjúságunk a testi nevelésnek ma dívó, tisztán katonai gyakorlatokra szorítózkodó módját meglehetősen ellenszenvvel tűri. A foglalkozásra kitézött időből lelki gyarapodásra úgyszólván semmi sem jut, pedig a pihenőre fordított időben az ifjúságnak elméleti és gyakorlati irányú erkölcsi kérdésekkel és foglalkoznia kellene.”¹⁸ A panaszok és incidensek idővel rendeződni látszottak, a későbbiekben a képzés általában a kijelölt mederben folyt, a diákok rendben levizsgáztak.

Az intézeti oktatás során használt tankönyvek eleinte sűrűn cserélődtek, hol anyagi, hol tartalmi okokból évről-évre revideálták a tankönyvlistát, míg nagyjából a harmincas évek elejére stabilizálódott a szívesen használt, alkalmasnak és beszerezhetőnek vélt tankönyvek köre. Előnyben részesítették a kifejezetten tanítóképzők számára készített, katolikus szemléletű könyveket (leginkább a Szent István Társulat kiadványait), de nem zárkóztak el egyéb, középiskolákban használt munkáktól sem. A teljes repertoár áttekintésére hozzáférési nehézségek miatt eddig nem nyílt lehetőség, de néhány kötet rövid értékelésével bepillantást nyerhetünk a tananyag részleteibe, mindazonáltal egy teljességre törekvő, sajátos szempontrendszer szerinti, önálló elemzést érdemel a téma (F. Dárdai 2006, 111.). Annyit azonban biztonsággal kijelenthetünk, az intézetben használt tankönyvek többsége a kor tudományos színvonalának és igényeinek megfelelt, korszerű, strukturált, koherens tartalmakat közvetített, szabatos szaknyelvi kifejezéseket használt, néhol illusztrációkat is bemutatva, több esetben a korosztály igényeinek és életkori sajátosságainak megfelelően kérdésekkel, feladatokkal, gyakorlati példákkal segítve a tanulást. A kötetek viszonylag vékonyak, a művek mai fogalmaink szerint rövidek, viszont tartalmas, tömör és informatív alkotások voltak.

A pedagógiai tárgyak oktatása speciális jelentőségű volt, érdemes megvizsgálni a neveléstudományi tananyagot közelebbről is. A neveléstörténeti stúdiumok során a kifejezetten a tanítóképzés számára, már az új tanterv alapján készített Neveléstörténelem tankönyvet használták, Frank Antal és Németh Imre tollából (Frank, Németh 1930). A szerzők szerint fontos, hogy a diákok eredeti művekből vett szemelvényeket olvassanak, ezért nagy számban sorakoztatták fel azokat, emellett főleg Fináczy Ernő munkásságát, egyetemi előadásait idézték munkájukban, amely vállaltan „a nevelői gondolatot, a keresztény jelleget és a magyar jellemvonásokat törekedett különösebben kidomborítani” (Frank, Németh 1930: 1) A primitív népek nevelésétől a legújabb irányzatokig tárgyalták a témát, a kötet végén az egyes elvek és intézménytípusok összefoglaló áttekintését is megfogalmazták. A nevelés- és tanítástankönyvét Weszely Ödön jegyezte (Weszely 1928). A szerző igyekezett lépést tartani a tudomány fejlődésével, „mind többet vett fel a gyermektanulmány és kísérleti irány eredményeiből. Lassankint azután a kultúrfilozófián és értékelméleten alapuló pedagógia gondolataiból is mind többet vitt bele a tárgyalásba [...] az új eredmények és új szellem újításokat kívántak. Ezért új fejezetek tárgyalják a szabadabb tanítási módszereket s a merev

¹⁸ MNL CSML VIII. 64.a. 1.d. Tantestületi jegyzőkönyvek 1844-1939. 1931. december 15.

sablonok háttérbe szorultak. A könyv álláspontja kezdettől fogva az volt, hogy a tanítás a tanító és tanuló közös munkája. Ez a kiadás a súlyt a tanuló öntevékenységre helyezi, anélkül azonban, hogy a szélsőséges újítók túlzásait követné.” (Weszely 1928: 1) Rövid neveléstudományi bevezetés után a mű részletesen tárgyalta a testi, erkölcsi, nemzeti, vallásos és esztétikai, valamint a munkára nevelés kérdéseit, majd a tanítástannal kapcsolatos kérdésekre tért: tantervelmélet, módszertani és technikai témák alkották a fő tudnivalókat. Itt elsősorban a konkrét, kézzelfogható, a hétköznapiak során jól hasznosítható, „operatív” jellegű fogások bemutatásáról volt szó, de már helyet kaptak a műben a tanulási folyamatot meghatározó pszichológiai és logikai mozzanatok is (Szűts, Novák 2022).

Ez utóbbiak alaposabb tárgyalás igényeltek, amelyek elsajátításához külön tankönyvet használtak: Kornis Gyula *A pszichológia és logika elemei* című munkáját (Kornis 1926). Megismerkedtek a gondolkodás, az érzelmek és az akarat pszichológiájával, valamint a gondolkodás elemi és módszeres formáival. A kötet középiskolai tankönyv volt, tartalma és színvonala megfelelt a felsőoktatásra történő előkészítés kívánalmainak.

A szerző megjegyezte, „több helyütt a szöveget módosítottam. Talán egyes részek még így is nehéznek tűnnek fel. [...] Meg kell azonban gondolnunk, hogy a tanuló néhány hónap múlva az egyetemre, tehát a tiszta szaktudományos képzés helyére jut, s ha a középiskola nem szoktatta hozzá a súlyosabb kérdésekhez, a rendszeres formában végrehajtott gondolkodáshoz és csak szórakoztatva „könnyű” szellemi munkára nevelte, akkor az egyetemre és az életbe való hirtelen átmenet szellemi edzés híján annál keservesebb és reménytelenebb lesz.” (Kornis 1926: 4) A nevelés- és tanítástan sok közös pontot mutatott fel a hitelemzéstan tartalmaival és módszereivel. A hitoktatás anyagát és mikéntjét Magdics Ignác logikusan felépített könyvéből sajátították el a tanulók (Magdics 1918). Magyar nyelv- és irodalomból Németh Sándor, Prónai Antal és Sík Sándor munkáit részesítették előnyben. Átdolgozott, korszerűsített kiadványaik nemcsak a kor aktuálisan kanonizált műveit tartalmazzák, hanem kitértek az ifjúsági irodalom, a tudományos és irodalmi társulatok, ajánlott olvasmányok kérdéseire. Elméleti megfontolások, és a papírhiány miatt gondosan válogatott szövegek kerültek az olvasókönyvekbe, amelyek feldolgozásához a diákok gyakorlati tanácsokat is kaptak. Sík Sándor így fogalmazott: „[...] hasznosabbnak véltem a tanulók figyelmét felhívni azokra a szempontokra, amelyekre az egyes olvasmányoknál tekintettel lenni hasznos [...] arra is utasításokat adok, hogyan kell beszámolni – szóban és írásban – az olvasottakról. Tapasztalatok indítottak arra, hogy különös súlyt vessek a kivonatok készítése módjára és a lírai költeményekről való beszámolás módjára.” (Prónai – Sík 1926: 2) A történelem tantárgy esetében is törekedtek a minél jobb tanulhatóságot, az elsajátítást megkönnyítő részleteket tartalmazó tankönyvek bevezetésére. A Miskolczi István tollából származó kötetek például röviden és lényegre törően összegezték a tudnivalókat a kezdetektől egészen a trianoni

Magyarország aktualitásaiig, illusztrációkkal, fényképekkel, összefoglalókkal, időrendi áttekintéssel stb. segítve a hatékony tanulást (Miskolczy, Mezősi 1939).

A tudományos és gyakorlati igények összeegyeztetésének, valamint a tanítóképzős és a népiskolai tartalmak összefonódásának szép példáját követhetjük nyomon a természettudományi és a gazdasági ismeretek oktatását tekintve. A földrajzi, közgazdasági és társadalmi ismeretek tankönyvei (Fodor Ferenc, Horn József, Móczár Miklós és Török Imre munkái) nagymértékben tekintettel voltak nemcsak a legfrissebb tudományos eredményekre, hanem a gyakorlati igényekre is. Az anyag elrendezésében szem előtt tartották a tudományos rendszert éppúgy, mint a szemléltetés lehetőségét. Ajánlott tanmenetet, feldolgozást segítő kérdéssorokat, gyakorlati javaslatokat is készítettek, szándékoltan házi feladat nélküli, órai feldolgozásra.

Mindezek segítségével vélték megvalósíthatónak a következőket: „a) a tanítást közvetlenebbé, érdekesebbé, maradandóbb értékűvé tesszük; b) rászoktatjuk tanítójelöltjeinket a helyi viszonyok, a szülőföld megfigyelésére [...], c) kapcsolatba hozzuk a természettudományi és gazdasági ismereteket [...], d) felhívjuk a figyelmet a helyesebb, tervszerű művelésből eredő haszonra [...], számonkérésük alkalmával pedig fejlesztjük a fogalmazási készséget.[...] Könyvünk nemcsak az értelmet, hanem az érzelmet és az akaratot is neveli. Rövid. Megterhelés nélkül elvégezhető. Terjedelmének több mint egyharmadát szemléltető kép és „Megbeszélés”, „Gyakorlat” foglalja el.” (Móczár, Török 1928: 4) A tanítás során azt ajánlják, a tanító ne kösse le magát egyetlen módszer mellett, hanem az anyag sajátosságainak megfelelően váltogassa az adekvát eljárásokat, de „mindig a gyermek közvetlen tapasztalatokból szerzett lelki tartalmából induljunk ki.” (Fodor 1926: 31) Az intézet oktatói, Straub Ferenc tanítóképző-intézeti tanár, valamint Vadász Zoltán gyakorlóiskolai tanító a növendékek és a már pályán lévő tanítók számára műveikben konkretizálták, mit is értenek ezalatt. „Figyeljük meg, hogyan tanul a gyerek, és tanuljunk tőle módszert!” [...] „Ki az iskolából!” (Straub, Vadász 1931a: 26.)

Az érdeklődés felkeltése, a közvetlen megfigyelés, a kirándulás, az összefüggések keresése, különböző alkotó és cselekedtető eljárások alkalmazása képezték metodikájuk gerincét.

„Hát azt ki tudná elmondani: mit láttunk a töltés (Maros-töltés) oldalán? (Ha nem megy egyfolytában, kérdésekkel segíték. – Üрге szaladt előttünk. Egyszer csak megállt, aztán hamar belebujt a földbe. Odamentünk, ott volt az ürgelyuk.) Mit keres az a földben? (Ott lakik. Oda hordja a gabonát. Ott vannak a fiai. – Közben felírom: Üрге.) [...] Mi volt ott a búzatábla szélén? (Vakondtúrás.) Hát azt mi csinálta? (A vakond. Láttuk is, ahogy mozgott a föld.) Hogyan csinálta? (Közben felrajzolom a vakondtúrás keresztmetszetét [...]) Hát te mitől is ijedtél meg, Jancsi? (Felugrott mellettem egy nyúl.) [...] Hova mentünk azután, hogy a nyuszi eltűnt? (A Deszki-erdőbe.) [...] Egyéni benyomások vizsgálása. Ügyes gyermekek voltak. Hanem hát melyik tetszett neked ezek közül az állatok közül? Miért? Aki ügyes legény, most lerajzolja azt, ami legjobban

megtetszett neki. Aki inkább írni szeret, az írja le [...] Azt kérdezhetné ezek után valaki, hogy az ilyen tanításból mit fog majd elmondani a gyermek a vizsgán. – Felelek: Az lehet, hogy pergő, megakadás nélküli folyó feleletet talán nem ad. De mindenestre el tudja sorolni azokat az állatokat, amelyek a mi határunkban ismertek. Mindegyikről tud valami jellemzőt mondani, ha kérdezzük. Kedvet kap az állatok életének megfigyelésére, hozzá tud szólni az illető állat és ember közti viszonyhoz. Amellett tanult látni, megfigyelni, következtetni. Ez pedig sokkal többet ér az ő szempontjából, mint bármely pompásan elmondott vizsgai felelet, amely tetszik a szülőknek, vendégeknek, esetleg hízeleg a tanítóbácsi hiúságának, de egyéb értéke aztán nincs is!” (Straub, Vadász 1931a: 16)

A talán elméletibb jellegű matematika tanításában is hasonlóképp jártak el. A fent idézett szerzőpáros a számtan tanítását taglaló vezérkönyvet is készített, ebben is a cselekvés, a mozgás, a játék és a mese fontosságát hangsúlyozták, az életre nevelés elsődlegességét emelték ki. Könyvük kifejezetten nagy sikert aratott: „Rövid egynéhány esztendő alatt elfogyott számolás- és mérés tanítási vezérkönyvünk első kiadása. Az első kiadás önmagát ajánlotta. Még ma sem jelent meg más vezérkönyv, amely az új tanterv szellemében tárgyalta volna a számolás és mérés tanítását. Kihatása általános volt. Az új állami tanterv Utasítása is átvette a tantárgynak általunk először használt címét.” (Straub, Vadász 1935: 4) Igyekeztek kerülni a szélsőségeket és pontatlanságokat, mind az ismereteket, mind azok tanítási módszereit változtatatosan, de egyensúlyra és életszerűsége törekedve mutatták be.

„[...] sok tanító nagyon tudományosan, mások meg nagyon is játékosan (esetleg felületesen) tanítják a számtant. Talán innen is ered a sokszor az iskolának, a módszernek, a pedagógiának a lebecsülése. S míg a matematikát, mint legexaktabb tudományt [...] dicsőítjük, alig vesszük észre, az elemi népiskolai számolás és mérés tanításában mennyi az ellentétes felfogás és eljárás [...] minden bizonytalanság és határozatlanság kártékonyan hat a jellem kifejlődésére, nem kismértékben itt kell keresnünk korunk jellembeli csődjét.” (Straub, Vadász 1935: 5)

A szerzők nemcsak a tanítói gárda számára vázolták fel, hogyan lehet a fenti megközelítéssel javítani a matematikaoktatás színvonalán, hanem elképzeléseiket ki is próbálták a gyakorlatban. Az *élet számokban* című példatárukat használták a népiskolai oktatásban is. A kis könyvecske arról tanúskodik, „Az időről”, „A fűtésről”, „A kereset”, „A piacon”, „A konyhakertben”, „Milyen alakú az udvar?” stb. című gyakorlófeladatok kidolgozásával és felhasználásával valóban sikerült életszerűbbé és modernebbé tenniük a népiskolai eljárásokat (Straub, Vadász 1931b).

Az új tanterv bevezetését követően többször is látogatást tett az intézetben a királyi főigazgató, egyik előadásában reflektív panorámaképet vázolt fel a pedagógia új kihívásaival kapcsolatban.

„Mikor itthon tökéletesíteni akarjuk a tanítóképzést, tartsunk szemlét, mi történik a nagyvilágban? A háború nyomait nyögi győző és legyőzött

egyaránt. A népek elégedetlenek. Minden állam csalódott. A bűnbak az iskola. Rosszul nevelt, rosszul tanított. Új célkitűzés, a módszernek új megállapítása napirenden van. Reformláz minden felé. A pedagógia terén egyelőre teljes a zűrzavar. Ma még nem látjuk, hová fog ezt fejlődni. Mint szélsőség, az egyik új eszményi típus felé tart, még a másik egy részletekben is következetes, gyakorlati iránynak a híve. Utóbbiak szerint például tornából csak az a gyakorlat végzendő, amelyik az életben feltétlenül szükséges. Sokat hangoztatott elv, hogy a gyermek képessége, lelki fejlődése legyen irányítója minden lépésünknek. A gyermek a központ. Nincs tanterv, nincs módszer, a gyermek maga mondja, hogy mit akar tanulni, a tanító legfeljebb ügyesen befolyásolja, irányítja, hogy most erről vagy arról akarjon tanulni. Amerikában már osztálykülönbségek tűnnek el. Japánban minden iskola naponta egy órát fordít a napilapok eseményeinek az értelmezésére. Nem mondhatjuk, hogy ez haszontalan időpazarlás volna. Máshol a fő cél állampolgárt nevelni. Ez a törekvés különösen az utódállamokban merült fel. Érdemes azon gondolkodni, nem volna-e ez a törekvés nálunk is alkalmas célkitűzésre. Jobban előtérbe került a valláserkölcsei nevelés, mint világnézeti nevelés. Ismét máshol új embertípust akarnak nevelni. A gyermekek sokfélék, az egyik vizuális, a másik motorikus típus. Arra törekszenek, hogy a hasonló képességű gyermekek egy tanító keze alá kerüljenek. Vajúdik a tanítóképzés is. Forrongás mindenhol. Nem tudjuk mi lesz. Jól tesszük azonban, ha mi is megragadunk egy újabb gondolatot, és a kereteken belül foglalkozunk vele.”¹⁹

Vadász Zoltán tanár a gyakorlóiskolában érvényes elemi iskolai tantervvvel kapcsolatban fogalmazott meg egy kettős véleményt: egyrészt örömmel üdvözölte a modern elveknek, a gyermek középpontba helyezésének, a cselekedtetés, önkifejezés lehetőségeinek megjelenését, másrészt a kritikusokkal ellentétben nem tartotta idejétmúltnak a világnézeti nevelést, a hagyományos katolikus oktatás új keretek közti továbbvitelét sem.

„Gondja van az új tantervnek mindenütt a nevelésre is. A mi tantervünk az államinak az alapján készült, anyag szempontjából szinte alig van eltérés. Bővült azonban azzal a katolikus szellemmel, amelyről egy ismert nevű pedagógus, mikor bepillantott az új katolikus tantervbe, azt jegyezte meg, hogy: „jó, jó, de valami középkori szag árad ki belőle.” Ez a „középkori szag”, ez a mi pluszunk az állami tantervvel szemben. Ez a legfőbb biztosítéka annak, hogy mi nem csak magyar, hanem katolikus magyar embereket fogunk nevelni.”²⁰

A következő tanévben újabb mérföldkőhöz érkezett az intézet. Szegedre helyezték a tanítóképző-intézeti tanárképzést végző intézményt, az Apponyi Kollégiumot, melynek gyakorlóiskolája lett a szegedi katolikus képző, valamint jelentős előrelépés történt a gazdasági szakoktatással kapcsolatban is. Ez utóbbi két téma részletes bemutatása külön tanulmányt érdemel, ehelyütt csak az iskolán kívüli népművelés területét tárgyaljuk.

¹⁹ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1927. november 22.

²⁰ MNL CSML VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927. 1927. december 22.

Az iskolán kívüli népművelés

A harmincas évek kezdetén a gazdasági szakoktatás és a szövetkezeti ismeretek tanfolyamának megszervezése mellett a másik tartalmi igazodási pontot az iskolán kívüli népművelésre történő felkészítés jelentette. Az iskolán kívüli népművelés témájának külön tanulmányt szentelt Becker 1928-ban. Írásában kifejtette, a tanítót hogyan lehet hatékonyan felkészíteni erre a sokszínű feladatkörre. Mindenekelőtt meg kell tanítani a jelöltet arra, hogyan értsen szót az emberekkel:

„A jövő tanítónemzedéknek egyik legfontosabb kötelessége lesz az iskolán kívüli ifjúságot és a felnőtteket tovább képezni és nevelni. Az iskolán kívüli népművelés sikeres működéséhez mindenekelőtt előadási készség kell, melyet csak gondos gyakorlattal lehet elsajátítani.” Persze nemcsak az a fontos, hogy hogyan kommunikál, hanem az is, hogy mit mond: „[...] már a tanítóképzésnek foglalkoznia kell a neveléstani tárgyakkal kapcsolatosan a serdülő ifjúság és a felnőttek lélektanával, a falusi, tanyai ifjúság életmódjával és a vele való bánásmóddal, a falusi nép műveltségi állapotával, ismeretterjesztő előadások, népművelési tanfolyamok céljával és tárgyaival, megrendezésük módjával és eszközeivel, az ismeretterjesztő előadások felépítésével és előadási szabályaival.” (Becker 1929:1)

Szisztematikus elméleti, áttekintő képzést alakítottak ki, emellett – a tanítóképzés hagyományaival teljes összhangban – legalább akkora hangsúlyt fektettek a gyakorlat elsajátítására:

„Nem kevésbé fontos, hogy a tanítójelölt már a tanítóképzés folyamán ismerkedjék meg az iskolán kívüli népművelés leghatásosabb eszközeivel: a pásztorjátékokkal, iskolai és műkedvelő színelőadásokkal, vetített képekkel, filmekkel, társasjátékokkal. Minél behatóbban ismerkedjenek meg a növendékek az itt felsorolt szemléltetési eszközökkel, esetleg az ifjúság bevonásával pásztorjátékok, iskolai és műkedvelő színelőadások megrendezésével és a különböző tantárgyak előadása keretén belül alkalmazott vetített képek alkalmazásával. Az így elsajátított szemléltetési készség nagyban megkönnyíti később a tanító közreműködését az iskolán kívüli népművelésben.” (Becker 1929: 1) Mindezt pedig a tanári kar tagjai által alkalmazott egységes szempontrendszer fogja össze: „Minden szaktanár – tárgyának módszerét ismertetve – térjen ki annak ismertetésére is, hogy a tanultakból egyrészt mit használhat fel a tanító a leventeoktatásban és a felnőttek tanításában, másrészt milyen módszerrel lehet az erre a célra összeállított helyi tanmenetben megjelölt anyagot a legsikeresebben feldolgozni.” (Becker, 1929: 4)

A tanítóképző-intézeti tanárok tevékenységét nemcsak a vélt társadalmi elvárásokkal, tananyaggal, módszerekkel igyekeztek összehangolni, hanem az állami népművelési szervezettel és annak képviselőivel is folyamatosan egyeztettek. Nem véletlen, hogy az iskola értesítőjében tette közzé azt az írását Hübner József népművelési titkár, amely a tanító népművelésben betöltött

szerepével foglalkozik. Így fogalmaz: „A tanító a falu társadalmának egyik hívatott vezére. Hivatásánál fogva tehát a tanítónak is bele kell kapcsolódnia az iskolán kívüli népművelésbe. A tanító a következő népművelési tevékenységekben kérjen részt.” (Értesítő 1929: 14) Az általa felsorolt és részletesen bemutatott tevékenységek száma igen magas: analfabéták oktatása, ismeretterjesztő (egészségügyi, gazdasági, ipari stb.) előadássorozatok tartása, elemi és általános ismeretterjesztő tanfolyamok szervezése. Ide tartozott még az „iskolán kívüli gyermekszórakoztatás” is, úgymint mese- és játékdélutánok lebonyolítása. Az eddig felsoroltak sem kevés feladatot jelentettek a tanítók számára, de az iskolán kívüli tevékenység az ismeretterjesztésen jóval túlmutatott, több, más jellegű elvárásokat is megfogalmazott a pedagógusok felé. „Az iskolán kívüli népművelésnek nemcsak az ismeretterjesztés a feladata, hanem az is, hogy a csiszoltabb értelem segítségével a községekben rejlő helyzeti energiákat, teremtő erővé változtatva a társadalmi, szociális és nemzeti problémák megoldását is elősegítse. Ez egyesülés, tömörülés nélkül nem lehetséges.” (Értesítő 1929: 19) Így tehát az egyesületi élet menedzselését, az ifjúsági- és felnőtt egyesületek munkájában való hatékony részvételt is elvárták a tanároktól. Rájuk bízhatták ezen kívül népkönyvtárak működtetését, ünnepségek és kirándulások szervezését, mindezek során pedig elvárták a rádió, vetítő- és mozigépek alkalmazását is.

Az 1920-as évek alapvetően az igények, célok és feladatok megfogalmazásával teltek. Nyilvánvalóvá vált, hogy ugyan a készségfejlesztés (pl. előadói készség gyakorlása), bizonyos felnőttoktatási szempontok kiemelése a szaktanárok által stb. fontos és hasznos szerepet töltenek be a jelöltek felkészítésében, de korántsem elegendők.

Az Foederatio Emericana katolikus diákszervezet intézetbeli egyesületének, az Emericana Szegediensis-nek 1931 végén tartott ülésén a résztvevők a szociális kérdéseket járták körbe. *A szociális bajok okai és azokon való segítség módjairól* című előadást hallgatták, majd vitatták meg (Értesítő 1931). Az előadó, Holló Dezső „rámutatott arra, hogy milyen módon óhajtottak a multban és a jelenlegi viszonyok között segíteni a felmerülő bajokon. Végül azt iparkodik megértetni, hogy a jelenlegi társadalmi helyzetünkön csak a keresztény szocializmus segíthet.”²¹ Konklúzióként a keresztény szociális gondolat tanulságait fogalmazták meg, mint a társadalmi beavatkozás lehetséges megoldását, de az alapos elméleti-gondolati áttekintés kapcsán rögtön konkrét javaslatokat is megfogalmaztak. „[...] több értékes hozzászólás hangzott el a jelenlévő dominusok és apródok részéről. A corporationnak egyik legutóbb jól sikerült tanyai szereplésével kapcsolatosan felmerült egy tervszerű népművelési program összeállításának a szükségessége.”²²

²¹ MNL CSML VIII. 64. 5.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1928-1935. 1931.

²² MNL CSML VIII. 64. 5.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1928-1935. 1931.

Az ötletet megvalósítás követte, a következő tanévben sor került a kimondottan a témával foglalkozó, a terület mélyebb megismerését lehetővé tévő továbbképző tanfolyam kidolgozására. A kezdeményezést siker koronázta:

„Az iskolán kívüli népművelés egyre emelkedő jelentősége s különösen az alsóbb társadalmi osztályok szellemi gondozásának mindjobban jelentkező fontossága arra készítette intézetünket, hogy V. éves hallgatóinkat már a tanítóképzőben szereljük fel azokkal az ismeretekkel, amelyek a kezdő tanítót a népművelési tevékenység megkezdésére vagy rendszeres folytatására képesítik. Elgondolásunkat úgy a vallás- és közoktatásügyi minisztérium, mint a kir. főigazgatóság megértéssel fogadta, és a legteljesebb mértékben támogatta.” (Értesítő 1931: 42) A társadalom és a velük szoros kapcsolatban álló tanítók, valamint az ő felkészítésükkel foglalkozó tanítóképzők igénye és kezdeményezése jutott el a döntéshozókig, akik nyitottak voltak az elképzelések megvalósítására.

A tanfolyam anyagának összeállítását a témában jártas, a területen dolgozó gyakorló szakemberekre bízta.

„Az előadandó anyagot Hübner József népművelési titkár állította össze s a vallás- és közoktatásügyi minisztérium azt jóváhagyta. A népművelési ismeretek előadói Dr. Becker Vendel pápai kamarás, tanítóképző-intézeti igazgató, Hübner József népművelési titkár és Tóth Gábor a szegedi Népművelési Bizottsághoz beosztott állami iskolai igazgató voltak.” (Értesítő 1931: 42) A képzéssel kapcsolatos adminisztrációs eljárás is rendben zajlott. „A népművelési tanfolyam hallgatói szabályszerű vizsgát is tettek. [...] Az iskolán kívüli népművelési tanfolyammal kapcsolatban a vallás- és közoktatásügyi minisztérium külön bizonyítványt létesített. A jelen tanfolyamon részt vett jelöltek már megkapták a V.K.M. által most első ízben kibocsátott és az intézetben kiállított bizonyítványokat.” (Értesítő 1931: 43)

Az első vizsgán elnöklő dr. Nevelős Gyula miniszteri tanácsos, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium népművelési ügyosztályának vezetője „rámutatott a szegedi királyi katolikus tanítóképző-intézet kezdeményezésének jelentőségére [...] elismerését fejezte ki intézetünk igazgatóságának azért a dicséretreméltó és uttörő kezdeményezésért, hogy az V. évfolyamon, a pedagógia keretében, rendszeresen beleillesztette a modern tanítóképzésbe az iskolán kívüli népművelés ismereteit.” (Értesítő 1931: 43)

A következő években végső formát nyert a képzés: heti egy órában, általában szombatnként oktattak, a tanév során nagyjából 20 előadást tartottak az ötödévesek számára. Elméleti ismeretek (iskolán kívüli népművelés lényege, fogalma, szervezetei, feladatai, eszközei stb.) mellett gyakorlat is volt, maguk is részt vettek több, felnőtteknek és gyermekeknek szánt előadás, kirándulás, rendezvény szervezésében. Az írásbeli és szóbeli vizsgákon egyaránt jól szerepelt a résztvevők többsége, nagy arányban születtek jeles és jó eredmények, az ismeretek elsajátítása hosszú távon is hasznosnak bizonyult. „A végzett és már állásban levő volt növendékeink bejelentése és vallomása szerint a tanfolyamon

tanultaknak az életben igen nagy hasznát vették s szociális irányú munkájukat nagymértékben elősegítette.” (Értesítő 1937: 48)

Valóban, a már végzett és a pályán lévő tanítóknak ténylegesen is komoly kihívást jelentett a fent részletezett sokrétű feladatkör, az érdemi részvétel és hatékony beavatkozás a társadalmi szintéren. Serfőző Etel dorozsmai tanítónő így fogalmazott: „A tanítótól ma olyan nagymérvű kulturmissiót vár a megváltozott közfelfogás, a mennyit talán senkitől sem. Munkájában segíti az adottság és a kapacitás, mely pályájára vitte. A tanító munkája ma már messze kinőtt az iskola falai közül. Ismernie kell a helyes szociális eszméket és azoknak tanítási és terjesztési módját. Tudnia kell, hogy miként fogjon munkájához, hogy elérje annak sikerét.” (Boér 1937: 107)

A sokféle és nehéz feladat ellátásához véleménye szerint a hivatástudat és tehetség mellett elengedhetetlen a konkrét ismeretek, módszertani technikák tudása és használata is. Boér Antal csongrádi állami elemi iskolai igazgató, körzeti iskolafelügyelő írásában ennél tovább megy: „Építsék ki a tanyai kövesutakat, minden iskolakörzetben legyen népház, melynek egyik szobájában addig is, amíg állandó orvos a tanyán nem lesz, legyen orvosi rendelő és a hét bizonyos napjain a hatósági orvos tartson az iskolaközpontban rendelő órát. Legyen minden iskola a tanyai körzetnek olyan iskolai központja, ahol körülötte legyen postaügynökség, telefon, kézigyógyiszerár, szülésznő, népkönyvtár, vetítógép, diapozitívek.” (Boér 1937:113) Mindez az állam, az egyházak, önkormányzatok és egyéb szervezetek feladata, de a tanítónak is kulcsszerepe van a megvalósításban. Nem anyagilag, hanem elsősorban szaktudásánál, a társadalmi beágyazottságánál fogva képes helyt állni komplex munkakörében. Ezért lényeges, hogy a jelölteket hatékony és érdemi felkészítésben részesítsék a képzőkben, valóságok helyett akár már pályakezdőként produktív és hiteles értelmiségi szerepkört tudjanak betölteni a közösségi életben.

Boér szerint „A tanítóképzők a multban szociálpedagógiát nem tanítottak, a jelenben is csak érintik éppen a kérdést. A képzők által nyújtott gazdasági ismereteket pedig az egész ország tanítósa nagyon minimálisnak elégtelennek találja. Ilyen körülmények között a tanítónak a falu, tanya szellemi és erkölcsi élete munkálásában, ha szíve és lelke bármennyire is telítve van azzal, hogy faluja, tanyakörzete népének kulturális, szociális, gazdasági viszonyait emelje és szolgálja, működése sokáig csak kísérletezés lesz és nem céltudatos munka.” (Boér 1937: 108)

A szegedi képző ezt az elemi igényt ismerték fel és reagáltak rá előremutató módon azáltal, hogy -sok egyéb mellett- a képzésbe beemelték a gazdasági szakoktatást vagy a népnevelő tanfolyamot. Az intézet oktatói a lehető leggyakorlatiasabban, életszerűbben, gyakorló szakemberekkel együttműködve dolgozták ki az elsajátítandó tartalmakat. Lépést tartottak az aktuális eseményekkel és kihívásokkal, az országos tudományos és szakmai diskurzust figyelemmel kísérték és annak aktív alakítóiként léptek fel, mindezt úgy, hogy

elsősorban helyben igyekeztek hasznosítani az eredményeket és a megszerzett tudásukat²³.

Felhasznált irodalom:

- Becker V. (1925, szerk.). *A szegedi kir. kath. tanítóképző-intézet értesítője az 1924-25. tanévről.* = Értesítő, 1925
- Becker V. (1926, szerk.). *A szegedi kir. kath. tanítóképző-intézet értesítője az 1925-26. tanévről.* = Értesítő, 1926
- Becker V. (1928, szerk.). *A szegedi kir. kath. tanítóképző-intézet értesítője az 1927-28. tanévről.* = Értesítő, 1928a
- Becker V. (1931, szerk.). *A szegedi kir. kath. tanítóképző-intézet értesítője az 1930-31. tanévről.* = Értesítő, 1931
- Becker V. (1937, szerk.). *A szegedi kir. kath. tanítóképző-intézet értesítője az 1936-37. tanévről.* = Értesítő, 1937
- Becker V. (1929). A tanítóképzés feladatai a leventeoktatás és az iskolán kívüli népművelés terén. In Becker V. (szerk.). *A Szegedi Kir. Kath. Tanítóképző Intézet Értesítője az 1928-1929. tanévről.* Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat.
- Boér A. (1937). A tanító és a falu szellemi-erkölcsi élete. In Kisparti J.: *Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskolafelügyelőinek értekezletén.* A Szegedi Tankerület Közleményei 3.
- F. Dárdai Á. (2006). *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás* II. ELTE BTK és Magyar Történelmi Társulat.
- Fodor Ferenc (1926). *Népiskolai egységes vezérkönyvek 2. A magyar elemi népiskolai földrajzi oktatás.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Frank A., Németh I. (1930). *Neveléstörténelem a tanító- és tanítóképző intézetek V. osztálya számára.* Szent István Társulat.
- Kornis Gyula (1926). *A pszichológia és logika elemei középiskolák számára.* Franklin Társulat.
- Magdics Ignác (1918). *Hitelemzéstán tanító- és tanítónőképzők katolikus növendékei számára.* Szent István Társulat.
- Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád-Csanád Vármegyei Levéltára VIII. 64. 4.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1914-1927.
- Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád-Csanád Vármegyei Levéltára VIII. 64. 5.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1928-1935.
- Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád-Csanád Vármegyei Levéltára VIII. 64.a. 1.d. Tantestületi jegyzőkönyvek 1844-1939.

²³ MNL CSML VIII. 64. 5.k. Tanári értekezleti jegyzőkönyvek 1928-1935.

Magyar Nemzeti Levéltár Csongrád-Csanád Vármegyei Levéltára Szegedi Római Katolikus Tanítóképző Iratai Általános VIII. 64.b. 5.d. Általános iratok 1930-1933.

Miskolczy I., Mezősi K. (1939). *Egyetemes történelem a liceum és leányliceum II. osztálya számára II. kötet a nagy francia forradalomtól napjainkig*. Szent István Társulat.

Móczár M., Török I. (1928). *Gazdasági ismeretek az elemi népiskolai tanítóképző-intézetek II. osztálya használatára*. Franklin Társulat.

Prónai A., Sík S. (1926). *Magyar irodalomtörténeti olvasókönyv a középiskolák VII. és VIII. osztálya számára*. Szent István Társulat.

Straub F., Vadász Z. (1931a). *A természeti, gazdasági és háztartási ismeretek tanításának vezérkönyve kath. tanítók és tanítónők, valamint tanító(nő)képző-intézeti növendékek használatára*. Szent István Társulat.

Straub F., Vadász Z. (1931b). *Az élet számokban. Számolási és mérési példatár a katolikus elemi népiskolák számára*. Szent István Társulat.

Straub F., Vadász Z. (1935). *A számolás és mérés tanításának vezérkönyve kath. tanítók és tanítónők, valamint tanító(nő)képző-intézeti növendékek használatára*. Szent István Társulat.

Szakál J. (1934). *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy.

Szűts-Novák R. (2022). A levelezéskutatás mint primer neveléstörténeti forrás – A Magyar Szemle két világháború közötti oktatáspolitikai és nemzetnevelő szerepe Imre Sándor levelezésének kontextusában. *Korunk* (Kolozsvár) 33 (6) 97–106.

Weszely Ö. (1928). *Nevelés- és tanítástan tanító- és tanítónőképző- intézetek használatára, valamint a továbbképzés céljaira*. Szent István Társulat.

ÚJVÁRI EDIT

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

[ORCID: 0000-0002-4552-1585](https://orcid.org/0000-0002-4552-1585)

Az európai értékek a hagyományok és újítások dinamikájának tükrében

Absztrakt

A kultúrák jellemzője a hagyományok átöröklésének és az újításoknak a folyamatos dinamikája. A modernitás korától, a 17–18. századtól kezdődően az európai kultúra egyedülállónak tekinthető a tradíciókhoz való kritikus viszonyulásban és a technológiai innovációkkal szoros összefüggésben az új értékrend és világkép megteremtésében. Mindez meghatározza az Európai Unió jelenlegi értékrendjét is. A tanulmány a modern európai értékekre fókuszálva a tradíció és az innováció dinamikájának néhány aspektusát kívánja megvizsgálni.

Kulcsszavak: újítás, kulturális tradíció, modernitás, értékrend, Európai Unió

Abstract - European values in the dynamics of tradition and innovation

Cultures are characterised by a constant dynamism of tradition and innovation. From the modern era onwards, from the 17th to the 18th century, European culture can be considered unique in its critical engagement with tradition and in the creation of a new set of values and a new world-view, closely linked to technological innovation. This has shaped the current values of the European Union. Focusing on modern European values, this paper aims to explore some aspects of the dynamics of tradition and innovation.

Keywords: innovation, cultural tradition, modernity, values, European Union

Az Európai Unió tagállamainak és az uniós intézményeknek a vezetői több alkalommal, deklaráció formájában nyilvánították ki az Unió elvi törekvéseit, amelyek az európai értékrendre épülnek. Ezekben a dokumentumokban az európai kultúra közös örökségei mentén fogalmazták meg az értékeket. Például az Unió létrehozásában mérföldkőnek számító, 1957-es Római Szerződések aláírásának 50. évfordulóján kiadott 2007-es *Berlini Nyilatkozat* az európai integráció addigi évtizedeinek közös örökségére fókuszál. A felvilágosodás eszményei, az 1789-es *Emberi Polgári Jogok Nyilatkozata* cikkelyei meghatározó hagyományként csengenek vissza a 2007-es uniós nyilatkozatban: „közös eszményeinket valósítjuk meg: számunkra az ember áll a középpontban. Az ember, akinek méltósága sérthetetlen, és akinek jogai elidegeníthetetlenek”.¹

¹ http://europa.eu/50/news/article/070326_b_hu.htm

A 2017-es, az Európai Unió 27 tagállamának és az uniós intézményeknek a vezetői által jegyzett *Római Nyilatkozat* szintén kiemeli az elvi értékeket, amely szerint az „Európai Unió a béke, a szabadság, a demokrácia, az emberi jogok és a jogállamiság elvén alapuló közösség.”² Ebben a dokumentumban – az újonnan jelentkező gazdasági, ökológiai, politikai kihívások tudatosítása mellett – az értékeket magalapozó európai kultúra is említésre kerül: „kulturális örökségünket megőrző és a kultúrák sokféleségét előmozdító Unió”. A deklarált elvek alapján felmerül a kérdés, hogy a mai európai értékrendet meghatározó kultúránkat vajon milyen tradicionális és innovatív elemek formálták? A korai középkortól kezdődően kibontakozó európai kultúrában milyen ókori örökségek, középkori tradíciók és modernitás kori innovatív elemek érvényesültek? Ebben a tanulmányban az európai kultúra specifikumaira, az értékek világát alakító hagyományok és újítások dinamikájára helyezem a hangsúlyt, áttekintve a kultúra, a kulturális hagyományok és újítások fogalmait is.

Kultúra

A kultúra szavunk – jellemzően – római örökség, Cicero a *Tusculumi eszmecsere* című művében elsőként vonatkoztatja a föld megművelésének (*agricultura*) fogalmát az emberi lélek kiművelésére: *cultura animi* (Cicero 2004: 80). A mai értelemben vett, társadalmi jelenséggént való értelmezése a 17–18. századhoz, az európai kultúra nagy innovációit elindító felvilágosodás korszakához kötődik (Maróti 2005). A kultúra fogalmának egyik klasszikus meghatározása a kulturális antropológia első jelentős kutatójához kötődik. Edward B. Tylor brit kulturális antropológus általános, valamennyi kultúrára alkalmazható definíciója szerint „A kultúra vagy civilizáció, tágabb etnográfiai értelemben, az a komplex egész, amely magában foglalja a tudást, a hitet, a művészetet, az erkölcsöt, a törvényt, a szokást és minden más képességet és sajátosságot, amelyre az ember a társadalom tagjaként tesz szert” (Tylor 2006: 111).

Hasonlóképpen átfogó a 20. századi kulturális antropológusok megközelítése, például Leslie White az emberi fajra jellemző jelenségek halmazaként, „a társadalmi öröklés” formájaként határozza meg (White 2016: 459). Viszont Clifford Geertz szerint a kultúra nem redukálható a magatartásminták, „szokások, eljárások, hagyományok, életmódok” összességére, az ő értelmezésében a kultúra elsősorban „tervek, előírások, szabályok” készlete, egyfajta program, amely az emberek viselkedését, a társadalmi működést irányítja (Geertz 1988: 68). A humángenetikus Luigi Luca Cavalli-Sforza a kultúra etológiai megközelítése alapján annak kognitív funkcióit emeli ki, olyan szokások és technikák gyűjteményének tekinti, „amelyek alapvető szerepet játszottak és játszanak továbbra is magatartásunk fejlődésében.... A kultúrában halmozhatjuk fel a világról szerzett ismereteinket nemzedékeken át” (Cavalli-Sforza 2002: 179).

² https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hu/STATEMENT_17_767

Tehát a kultúrák általános jellemzője a hagyományok átörökítésének és az újításoknak a folyamatos dinamikája. Viszont ebben a dinamikában, ahogy a kultúra jelenségeit elemző kulturális antropológiai kutatások rámutatnak, lehetnek eltérések, ugyanis míg a technológia terén rugalmasabb az újítások alkalmazása, átvétele más népcsoportoktól, a kultúra más szféráiban, például a csoportidentitást meghatározó értékrendben, vallásgyakorlatban, szokásokban erőteljesebb lehet a tradíciókhoz való ragaszkodás (Lowie 2016: 192; Benedict 2016: 256). A kultúrák története azt is bizonyítja, hogy társadalmanként és koronként eltérő mértékben dominálhat a hagyományok fenntartása vagy éppen az újítások bevezetése. Az európai kultúra specifikuma, a modernitás korszaka óta kétségtelenül az innovációk érvényesítése, a premodern hagyományok egy részének felszámolásával, ugyanakkor más, hagyományos elemek továbbörökítésével (Újvári 2008).

Kulturális tradíciók

Az egyén számára a saját közösségi kultúrájának elsajátítása a tradícióinak átvételével zajlik az intrakulturális szocializáció során. Köztudott, hogy minden nemzedék hagyományként kapja meg a kultúrát – a nyelvet, a sokrétű ismeretanyagot, szokásokat, technológiát, értékrendet stb. A kulturális átadás teszi lehetővé az egyének számára, hogy jelentős időt és erőfeszítést takarítsanak meg azáltal, hogy elődeik, társaik tudását, tapasztalatait át tudják venni. Michael Tomasello a hagyományok átadási képességének jelentőségére a következőképpen utal: „a kognitív készségeknek és alkotásoknak a mai embernél megfigyelhető megdöbbentő sokasága valamiféle, csak a fajra jellemző kulturális átadási mód vagy módok eredménye” (Tomasello 2002: 12).

Különösen a premodern kor és a tradicionális társadalmak kultúrájában meghatározó a hagyományok dominanciája. Jan Assmann hangsúlyozza, hogy a törzsi társadalmak monolitikus kulturális életében a szóbeli hagyományozás és a technológiai tudás átadása természetesen jelentett nemzedékről nemzedékre történő, kisebb mértékű változtatást, viszont a mnemotechnika kifinomult formái és a rituálék sokasága biztosította a hagyomány rögzítését, minél pontosabb átadást. Ezekben a kultúrákban az újabb nemzedékek intrakulturális szocializációja során keletkező kisebb-nagyobb mértékű újítások kevésbé dominálnak, mint hagyománykövetés, amelyet az írást kialakító összetettebb társadalmak poliform, többrendszerű kulturális alakulatai esetében a kanonizáció testesít meg. A társadalmi kohézió megteremtésében és fenntartásában a „kulturális alakulat a kollektív identitás kiépülésének és nemzedékeken át való fenntartásának a közege” (Assmann 1999: 138). A premodern kultúrák jellegzetessége – a hierarchizált társadalmi formációval összefüggésben – a statikusságra és stabilitásra törekvés, a megmerevedő hagyományok rendszere (Hall 1997).

De a tradíciók fenntartását nem tekinthetjük pusztán a premodernitás jellegzetességének, ahogy a felvilágosodás, majd 19–20. századi modernség

gondolkodói vélték. Gyáni Gábor a hagyomány relatív jellegét hangsúlyozza, hiszen az „a történelmi változásnak alávetett emberi jelenség” (Gyáni 2007: 54). A hagyományok szívós tovább élésére már Edward Tylor is rámutatott, amikor az ősi eredetű, részben fennmaradó kulturális jelenségeket *survival*-nek nevezte, amelyekben egy korábbi kulturális szintben betöltött szerepük csengett vissza. Ezek a jelenségek „...olyan eljárások, szokások, nézetek és így tovább, melyeket a megszokás ereje tartott fenn a társadalom egy új, attól különböző állapotában, ahol honosak voltak és így ezek bizonyítékaivá és példáivá válnak a kultúra egy régebbi állapotának, amelyből az újabb kifejlődött” (Tylor 2006: 111). Marcel Mauss, francia szociálanropológus pedig a kulturális hagyományok egyetemes jelentőségét hangsúlyozza: „minden társadalmi tény, még ha újnak és forradalminak tűnik is, mint például egy találmány, roskadásig van rakva múlttal” (Mauss 2000: 346). Maguk a kulturális újítások is csak történeti beágyazottságukban értelmezhetők, akár korábbi tradíciók nyomán, akár azok ellenében alkották meg őket.

A tradíciókat béklyónak tekintő felvilágosodás a feudális társadalmi-politikai rend elleni kritikájával a hagyományok elleni lázadást, azok meghaladását tűzte zászlajára, ugyanakkor számos tekintetben az antik történelem és kultúra, például a római köztársaság hagyományaiból merített inspirációt. Szintén a tradíciók szívósságát bizonyítja az, hogy a felvilágosodás deizmusának vallási elvét követő forradalmi Franciaországban, a francia nemzetgyűlés által 1789. augusztus 26-án elfogadott *Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata* számos kiadásában, képi elemeiben hagyományos ikonográfiai motívumokat követ. Részben a zsidó–keresztény ikonográfiát idézi az, hogy a XVII. cikkely szövegét a mózesi törvénytáblákra utaló keretbe illesztették. A különböző nyomatok, festmények többségén megfigyelhető a cikkelyek kettős „kőtábla” formája, valamint a táblák között a római köztársaság *fascis* jelképe (a forradalmi közösség erejét, megtörhetetlenségét kifejező, dárdát/bárdot közrefogó, összekötött vesszőnyaláb) és a tetején, szintén római hagyományként, a szabadságot jelző frígiai sapka motívuma. A hagyományos motívum tehát új, forradalmi jelentéssel is telítődött. A többi vizuális elem is tradicionális, mint például a saját farkába harapó kígyó, amely egyiptomi eredetű idő és megújulás jelkép, az antik típusú allegóriák (a bilincseitől megszabaduló nőalak, mint a szabadságát elnyerő francia nép megtestesítője), valamint a részben barokk, részben szabadkőműves ihletésű, a Gondviselés, Bölcsesség, Értelem hármasságát jelképező sugárzó háromszögbe foglalt szem motívuma (lásd 1–2. ábra). Tehát a forradalom társadalmi–jogi szövegét hagyományos képi elemekkel illusztrálták, amelyek kifejezték a korábbi jelentéseket, és az új kontextusban azok új értelmezését is.



1. kép. *Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata*, nyomat, 1789. Paris, Musée de la Révolution française.



2. kép. Jean-Jacques Le Barbier: *Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata*, 1789. Paris, Musée Carnavalet.

A kulturális átörökítés folyamatát, az értékek hagyományként való továbbadását a kontinuitás és diszkontinuitás látszólag ellentmondó tendenciái kísérik végig. A hagyomány csak a folytonos „újramondással”, megújulással maradhat az élő kultúra része. A kulturális újítások pedig mindig előzménnyel, múlttal rendelkeznek, eredetileg meglévő jelenségek, tudások, szokások átértelmezései. Tomasello szerint a halmozódó/kumulatív kulturális evolúció folyamatában egyaránt fontos tényező a pontos szociális átadás, a tradíció, ugyanakkor a kreatív újítás, a kulturális jelenségek szubverziói is (Tomasello 2002: 45–48).

Kulturális innovációk

A történeti adatok egyértelműen bizonyítják, hogy az emberi kultúra a kibontakozásától kezdődően tartalmaz újításokat, új technológiák és szokások formájában. Például a régészet az őskőkori emberek kőeszközeinek leletanyagából rekonstruálja a különböző „iparok” és „kultúrák” egyre gazdagodó és egyre kifinomultabb eszközkészletének fejlődési menetét. Ennek a kulturális fejlődésnek a motorját Tomasello a szociális tanulás képességének kifejlődésében határozza meg, amely lehetőséget teremtett az innovációk csoporttársaknak történő átadására. Ez tette lehetővé a kultúra kumulatív jellegét, a kulturális evolúció folyamatának beindulását. A főemléskutatás azt bizonyította, hogy a csimpánzoknál nem az újítás hiányzik, hanem az újítások csoporttársaknak történő átadási képessége, ugyanis nem rendelkeznek a szociális tanulás hatékony formáival (Tomasello 2002: 47). Az emberi kultúra világában, a technológiai leletek tanúsága szerint, az ősi korok óta folyamatosan, a hagyományozódó tapasztalatokra építve egyre gyorsuló ütemben hoztak létre

újításokat, melyek sorozatában különösen nagy jelentőségű az európai modernitás ipari–technológiai forradalma.

Az innováció kultúrában betöltött jelentősége túlmutat a technológia világán, hiszen az emberek által közösen birtokolt szimbolikus eszközök, például nyelvi, vizuális jelek sokasága is folyamatos újításként alakul. A kulturális vívmányok tehát eredetileg újításként jelentek meg, majd tradícióként maradtak fenn. De a nemzedékek sokaságán keresztül történő hagyományozódás számos új variációt is eredményezett. Ahogy erre Assmann kutatásai kapcsán már fentebb utaltam, a premodern kultúrák alapvető sajátóságaként a tradíciókat határozhatjuk meg, de még a kötött szabályrendszer szerint működő, kanonizált hagyományok, mint például az ókori egyiptomi képzőművészet, az egyiptológusok számára korszakonként jól elkülöníthető, meghatározva a korszakhatárok innovációit.

A kulturális újítások kiemelkedő korszakaként kétségtelenül a 17–18. században kibontakozó európai modernitás korszaka említhető. Új világ- és emberkép, tudomány, vallási megújulás, valamint új, polgári társadalom jelzi a középkor tradícióival való tudatos szembefordulást. Heller Ágnes a modernség legjellegzetesebb sajátosságának a dinamikát tartja, és a modernség dinamikája alatt egy adott világrend, a korábban jellemző hagyományok értékeinek, azok érvényességének megkérdőjelezését, kritikáját érti (Heller 2004). A középkori kanonizált kulturális és társadalmi hagyományt megtagadó szkepticizmust és kritikát új értékrend felállítása kísérte, ugyanakkor az európai modernitás, a régivel szembeforduló új szemléletmód is rendelkezett tradícióval. A modernitás forráshelye, Heller Ágnes szerint, az ókori, Kr. e. 5. században kulturális fénykorát élő Athén volt, és a modernség példáját Szókratésznek a tekintélyelvűséget, biztos tudást megkérdőjelező filozófiai attitűdje képviselte. Heller a modernitás jellegzetességeinek megragadása érdekében oppozíciókat állít fel a premodernitással. Az ókori–középkori eredetű világkép kanonizációjával szemben a modernitás a tekintélyelvűség elvetését képviselte. Míg a premodern társadalmak – köztük az európai feudalizmus – meghatározó jellemzője a társadalmi hierarchia, addig a modernitás elveti a születéstől adott, megváltoztathatatlan társadalmi hierarchiát, a funkció szerinti társadalmi különbségek érvényesítésére törekszik.

A modernitás korától kezdődően az európai kultúra egyedülállónak tekinthető a tradíciókhoz való kritikus viszonyulásban, és a technológiai innovációkkal szoros összefüggésben, az új értékrend és tudományos világkép megteremtésében, valamint a feudális rendszert felszámoló, polgári szabadságjogokon alapuló társadalmi és politikai rend kiépítésében. Az 1789-es *Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata* – bár a korabeli nyomatok és festmények képi elemeinél tradíciókból merítettek – tartalmában, szövegezésében kétségtelenül az európai modernitás innovatív elemeinek dominanciáját példázza. A dokumentum elvei, értékei nem csak a forradalmi Franciaország köztársasági alkotmányának alapjává váltak, hanem mintaként szolgáltak a

demokratikus alkotmányoknak, valamint az általános emberi szabadságjogok³ szövegének is. A méltán közismert I. cikkely a felvilágosodás társadalmi elveinek innovatív elemeit hirdeti: „Minden ember szabadnak és jogokban egyenlőnek születik és marad; a társadalmi különbségek csakis a közösség szempontjából való hasznosságon alapulnak.”⁴

Európai értékek

Konrád György 2004-es, *Belépőbeszéd* című írásában Magyarország Európai Unióhoz történő csatlakozására reflektált. Ebben a szövegben a kultúra jelentőségét a kulturális tradíciók meghatározó voltát a következőképpen hangsúlyozza: „Ha ... arra a kérdésre keresünk választ, hogy mi tartja össze Európát, habozás nélkül mondom, hogy a szimbolikus kultúrája, a művészetek, az írás, és ezen belül az európai vallásos és világi irodalom, amely századokkal, ezredekkel korábban keletkezett, mint Európa gazdasági-politikai szövetsége” (Konrád 2004). Valóban, műveltségünk, értékrendünk, identitásunk azoknak az évezredek, évszázados hagyományoknak, egykori innovációknak az átvétele során formálódik, amelyek nemzedékről nemzedékre örökítődnek át.

Az európai identitást megalapozó közös értékeket, amelyek bonyolult történelmi folyamatok közepette alakultak ki, történeti ismeretanyagként vesszük át az előző nemzedékektől. Ezeknek a hagyományoknak, innovatív elemeknek a számbavételére vállalkozott Rezsőházy Rudolf történész, a Magyar Tudományos Akadémián 2005-ben, *Európai közös értékek* címmel tartott székfoglaló előadásában (Rezsőházy 2014). Az európai identitást megalapozó értékek megteremtése, amint a történész hangsúlyozza, sokszor küzdelem árán történt, korábbi tradíciók ellenében, így kivívásuk áldozatokkal, ellentmondásokkal is járt.

Ezeknek hagyományoknak és innovatív elemeknek a rövid áttekintését, Rezsőházy nyomán, a következőkben összegzem. A mai Európát alkotó népcsoportok az ókori mediterrán, antik kultúra számos elemét átvették, köztük a görögök „prométheuszi szellemiségét”, a tudományos gondolkodásmódot, a klasszikus művészeti örökséget, valamint a római államszervezés és jog, építészet tapasztalatait, a római katolikus vallásgyakorlat révén a latin írást, ábécét. Ugyancsak ókori eredetű kulturális örökségünk részét képezik a zsidó–keresztény hagyományok és erkölcsi értékek, amely a latin kereszténységben, a középkori városfejlődés és gazdasági prosperitás keretei között kiegészültek a teológia racionalitásával, az egyetemalapítás szellemi pezsgésével. A késő középkor és a kora újkor jelentős vívmányai, hagyományok és újítások összjátékaként, a humanista kultúrát, valamint a vallási pluralizmus és tolerancia térnyerését eredményezték kontinensünkön. A modernitás nyitányaként, a 17. században az európai gondolkodók és tudósok megteremtették a tudomány független

³ Az ENSZ által 1948-ban deklarált *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*, <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/hungarian>

⁴ <https://mek.oszk.hu/00000/00056/html/228.htm>

fejlődésének kereteit, innovatív fizikai, geológiai világgépet alkottak, összefüggésben a földrajzi felfedezések hatásaival. Technológiai, ipari innovációkat vezettek be, kapcsolódva a gyarmatosítás gazdasági folyamataihoz. A modern biológia, a kémia és a társadalomtudományok új, folytonosan bővülő eredményei is ebbe a keretbe illeszthetők. A kritikai gondolkodás és a haladás szellemisége a felvilágosodás korszakában olyan új elveket teremtett, amelyek megalapozták a modern Európa értékrendjét és új hagyományrendszerét. A szabadság és az emberi jogok politikai meghatározásai a modern demokrácia alapjaivá váltak, amelyek az általános választójog kivívását, majd a nők politikai jogaiért való küzdelmet, az állam és egyház szétválasztását eredményezték.

A jelenünket, életmódunkat megalapozó ipari forradalom korszakától kezdődően a technológiai fejlődés, a fogyasztás és a jólét is értékke váltak, és a kapitalista gazdasági rendből eredő értékek, mint a magántulajdon, a szabad verseny, kiegészültek a 19–20. századi szakszervezeti és baloldali politikai mozgalmainak eredményeként a szolidaritás és a társadalmi egyenlőség eszményeivel. A felvilágosodás elveinek örökségeként a jóléti állam értékrendjébe az emberi méltóság, a társadalmi egyenlőségre való törekvés és az egymás iránti felelősség is beletartozik.

Rezsőházy kiemeli a nemzetállami struktúra értékeit is, a népek önrendelkezésének jogát, a gyarmati rendszer felszámolását, valamint az állandó háborús konfliktusok következtében a béke felértékelődését, amely a II. világháború tanulságainak levonásával az Európai Unió megteremtésének évtizedes folyamatát eredményezte. Ugyancsak a 20. század új értékei között említhetjük a női egyenjogúságot és a természeti értékek védelmének elvét (Rezsőházy 2014).

Hozzátehetjük, hogy ezek az évezredes hagyományokból eredő értékek az egyes európai nemzetek kultúráját is áthatották, ami a nemzeti és európai értékeink szétválaszthatatlanságát bizonyítja (Újvári 2019). A fentebb már említett példa, a francia forradalom innovatív társadalmi–politikai törekvései a magyar jakobinusokra is hatottak, amelyet Batsányi János 1798-es epigrammája példáz: „Jertek, s hogy sorsotok előre nézzétek, / Vigyázó szemetek Párizsra vessétek!” (Batsányi 1994: 37). De a magyar reformkor nagy újítói is a nyugat-európai modernitás gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődés mintáit tartották szem előtt, ahogy az 1848-as forradalom elemeiben is visszaköszöntenek a francia minták (trikolór, kokárda, köztársasági elvek). Ezt az európai népeket összekapcsoló, a hagyományok és újítások mentén alakuló történeti folyamatot Anthony Smith a következőképpen jellemzi: „Az összes európai állam és közösség történelmileg átfedő és határokon átnyúló politikai hagyományokkal és kulturális örökségekkel rendelkezik, amelyek együttesen adják az európaiság élményét, és a kultúrák európai családját.” (Smith 1992:71) Erre a kulturális összekapcsolódásra, az európai nemzetek testvérkultúráira hívja fel a figyelmet az 1990-2012 között (nyomtatásban) megjelenő, a Duna–Adria regionális

kapcsolatrendszer erősítését célul kitűző Európai Utas⁵ című nemzetközi folyóirat első számában Göncz Árpád is (Göncz 1990: 3).

Az Európai Unióról szóló szerződés (1992/2011) bevezetőjében is rögzítették a kulturális örökség jelentőségét, az innovációként létrehozott, majd tradícióként rögzülő értékeket: „Ösztönzést merítve Európa kulturális, vallási és humanista örökségéből, amelyből az ember sérthetetlen és elidegeníthetetlen jogai, a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, valamint a jogállamiság egyetemes értékei kibontakoztak”⁶ A Maastrichti, majd az Amszterdami Szerződésekben a kultúra kapcsán a tagállamok kulturális sokszínűségének tiszteletben tartása mellett a közös kulturális örökség megőrzése is előtérbe került (Zongor 2005: 45).

Összegzés

A tradíciók és az innovációk egymást kiegészítő dinamikája élteti a kultúrákat, köztük az európai kultúrát is. Ennek jegyében tekinthetjük a modernizáció új korszakának a 21. századot, amelyben a tradíciónak új hely és új szerep juthat (Bozóki – Vörös 2006). A kulturális hagyományunk olyan élő örökségnek tekinthető, amely állandó újrafogalmazásra, új értékek létrehozására készíthető. Hiszen csakis az értékek őrzése és egyben új értékek teremtése képes fönntartani a kulturális folytonosság láncolatát.

Felhasznált irodalom:

- Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Budapest, Atlantisz.
- Batsányi J. (1994). *Összes költeményei*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Benedict, R. (2006). A kultúra integrációja. In Bohannan, P. – Glazer M. (szerk.): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest, Panem, 254–263.
- Bozóki A. – Vörös K. (2006). A hagyomány: megértés és kreativitás. *Népszabadság* 2006. február 8.
- Cavalli-Sforza, L. (2002). *Genetikai ájtáró*. Budapest, HVG Kiadói Rt.
- Cicero (2004). *Tusculumi eszmecsere*. Budapest, Allprint Kft.
- Hall, S. (1997). A kulturális identitásról. In Feischmidt M. (szerk.): *Multikulturalizmus*. Budapest, Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, 60–85.
- Geertz, C. (1988). A kultúra fogalmának hatása az ember fogalmára. *Kultúra és Közösség*. 1988/4. 67–75.
- Göncz Á. „...az egymásrautaltság természetes felismerésétől vezettetve...” *Európai Utas*, 1990/1. 3.

⁵ A folyóirat címe Németh László 1927 és 1932 között keletkezett irodalmi, kultúrtörténeti tanulmányaiból szerkesztett esszékötetének *Európai utas* című (Németh 1973: 7) fejezetére utal.

⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:12016M/TXT>

- Gyáni G.(2007). Hagyomány és a történeti tudás. In Török József (szerk.) *Hagyomány és modernitás*. IX. Közművelődési Nyári Egyetem, Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési, Pedagógiai Intézmény. 54–63.
- Heller Á. (2004). *Mi a modernitás?* In Mindentudás Egyeteme. <http://www.mindentudas.hu/doc/Hel> (2024.10.20.)
- Konrád Gy.(2004). Belépőbeszéd. *Mozgó Világ*, 2004.05.04. <https://epa.oszk.hu/01300/01326/00051/04konrad.htm> (2024.10.20.)
- Lowie, R. (2006). A kultúra meghatározói. In Bohannan, P. – Glazer M. (szerk.) *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest, Panem, 191–207.
- Maróti A. (2005). *Sokszemszögből a kultúráról*. Budapest, Trefort.
- Mauss, M. (2000). *Szociológia és antropológia*. Budapest, Osiris.
- Németh L. (1973). *Európai utas*. Budapest, Magvető és Szépirodalmi Kiadó.
- Rezsőházy R. (2014). *Európai közös értékek*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- Smith, A. (1992). National identities and 'Europe' : National identity and the idea of European unity. *International Affairs*. 1992.1, 55–76.
- Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Tylor, E. (2006). A primitív kultúra. In Bohannan, P. – Glazer M. (szerk.) *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest, Panem, 111–130.
- Újvári E. (2008). A kultúra Janus-arca, avagy a hagyományok és újítások dialektikája. In Lőrincz Ildikó (szerk.) *Értéktörzés és értékteremtés. XI. Apáczai Napok*, Győr, 657–661.
- Újvári E. (2019). Európai identitás – a kultúrtörténet oktatásának szemszögéből. In Újvári Edit (szerk.) *Európai, nemzeti, lokális örökség és identitás. European, National, Local Cultural heritage and identity*. Szeged, SZEK–JGYF Kiadó. 57–64.
- White L. (2006). Az energia és a kultúra evolúciója. In Bohannan, P. – Glazer M. (szerk.) *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest, Panem, 459–484.
- Zongor A. (2005). Az Európai Unió kulturális tevékenysége. In Zongor Attila (szerk.) *Kultúra és az Európai Unió*. Budapest, Kultúrpon.

Képek forrása

1. kép. <https://cultura.hu/aktualis/az-emberi-es-polgari-jogok-nyilatkozata-a-francia-forradalom-alapveto-dokumentuma/> (2024.10.29.)
2. kép. <https://www.carnavalet.paris.fr/en/collections/declaration-des-droits-de-lhomme-et-du-citoyen> (2024.10.29.)

Dokumentumok

Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata (1789)

<https://mek.oszk.hu/00000/00056/html/228.htm> (2024.10.20.)

Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948) <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/hungarian> (2024.10.20.)

Berlini Nyilatkozat (2007) http://europa.eu/50/news/article/070326_b_hu.htm (2024.10.20.)

Római Nyilatkozat (2017)

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hu/STATEMENT_17-767 (2024.10.20.)

BRACHINGER TAMÁS

Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és
Vidékfejlesztési Kar

[ORCID: 0009-0003-0346-2577](https://orcid.org/0009-0003-0346-2577)

A bajai halászléfőzés élő hagyományának hatása Baján a jelenkori helyi társadalmi viszonyokra

Absztrakt

A bajai halászlékultusz hosszú ideje kulturálisan integrálta a helyi társadalmat, ugyanakkor aktuálisan politikailag dezintegráló tényezővé vált. Baja városában 1996 óta rendezik meg a Bajai Halfőző Fesztivált. Az esemény eredeti neve a "Halászlé Ünnepe a Halászlé Fővárosában". A halászléfőzés és a hozzá kapcsolódó kultusz nagyon erősen meghatározzák a város polgárainak identitását, a közösséghez tartozás fontos szimbóluma, integráló ereje ez a tradíció és lokális gyakorlat. Másfelől az idegenforgalomban betöltött szerepe is jelentős és fejlődést mutat.

Kulcsszavak: helyi társadalom, helyi politika, település közösség, helyi identitás, helyi kultúra, társadalmi részvétel

Abstract - The influence of a living tradition on current conditions in Baja

In my paper, I would like to describe a very interesting phenomenon.. The tradition of fish soup in Baja has culturally integrated the local society for a long time, but at the same time it has become a politically disintegrating factor. „The Baja Fish Soup Cooking Festival” in Baja was created in 1996 in order to mark the 300th anniversary of its status as a city. The main creators of the event were local culture-enthusiasts and range of other interested parties, including the mayor and local business people. Its original name is „Halászlé Festival in the Capital of Halászlé”. The event is held annually. Cooking fish soup and related customs strongly determine the identification of the local citizens, they are important symbols of the community, and an integrating factor. On the other hand, its role in tourism is significant and shows development.

Keywords: local society, local politics, resident community, local identity, local community culture

Bevezető

Tanulmányomban egy élő hagyománynak a jelenkori viszonyokra feltűnően jelentős befolyását kívánom bemutatni. A „bajai halászléfőzés élő hagyománya” szerepel a Szellemi Kulturális Örökség Nemzeti Jegyzékében, valamint a hungarikumok közé is bekerült. A városlakók, „lakópolgárok” viszonyulása a szóban forgó jelenséghez egy fontos identitásképző erő,

vonatkozási pont és annak úgy a szimbolikus térben, mint a leghétköznapiabb interakciókban is vannak kimutatható jelei. Ennek az írásműnek a célja nem a bajai halászlé gasztrokulturális vonatkozásainak elemzése, inkább az ahhoz kapcsolódó eleven tradíciót, annak a helyi társadalmi viszonyokat folyamatosan alakító mechanizmusát kívánja bemutatni, különös tekintettel a 2024. évi önkormányzati választást megelőző, illetve a választást közvetlenül követő időszak adekvát megnyilvánulásaira. Különösen komoly szerepet kapott ebben a disputában – a jelenkori érintkezések adekvát módja – a közösségi média, pontosabban a Facebook platformja.

Ahhoz, hogy tágítsam a jelenség megértésének horizontját, be fogom mutatni a bajai halászléfőzés élő hagyományának legfontosabb elemeit.

Baja helyi társadalmában évszázados hagyománya van a halászléfőzésnek és az ahhoz kapcsolódó kultusznak, rituálénak, és kitüntetett naptári eseményeknek. Roland Warren, a 20. század második felében kialakuló Community Studies irányzat képviselője írta le a településközösség öt funkcióját. Abból – az ismertetésre kerülő témánkhoz kapcsolódóan – két lényeges elemet emelhetünk ki: a szocializációs funkciót, amelynek során a közösség helyi értékeit ad át tagjainak – akár a következő generációknak, akár a betelepülőknek, akár a valamilyen módon a helyhez kötődőknek –, valamint a reprezentációs funkciót.

A halászléfőzés élő hagyománya a két funkció érvényesülésében elementáris hatással bír. A 20. század turbulens időszakát is túlélő tradíció a rendszerváltoztatást követően nagyobb figyelmet kapott és erőteljesebb módon fejeződik ki, mint korábban bármikor. Baja város jelentősége a 20. században sokat változott. A 18-19. századi gazdag, multikulturális kereskedővárosban – amelynek a polgárosodása is jelentősnek tekinthető a 19-20. században – az első világháborút követően évekig szerb katonai közigazgatás működött, majd a két világháború között csonka Bács-Bodrog vármegye székhelye volt, mivel a megye területének nagyobb része a későbbi Jugoszláviához került. A második világháború utáni új közigazgatási rendszerben (tanácsrendszerben) a konstruált Bács-Kiskun megye (ma vármegye) székhelye Kecskemét lett. E döntésnek és Baja periférikus, határmenti helyzetének az eredményeképpen a város pozíciója sokat romlott. A téma szempontjából ennek jelentőségét az adja, hogy a helyi társadalom attitűdjét, „lelkületét” is jelentősen meghatározta ez a gazdasági és társadalmi vonatkozású „mellőzöttség érzés” és ez bizonyos szempontból elősegítette a „kívülállásból” adódó erőteljes lokálpatriotizmust.

Bánlaky Pál, még a tanácsrendszer viszonyaira utalva a következő metaforával jellemezte Baja helyzetét a településhierarchiában: „Baja olyan ebben a naprendszerben, mint egy kiszámíthatatlan pályájú mellékbolygó, amely nem kötődik egyértelműen egyetlen főbolygóhoz sem, de egyszerre több körül is kering.” (Bánlaky 1990: 130-131) Az önkormányzati rendszer 1990-es bevezetése jogi értelemben megváltoztatta ugyan az adekvát viszonyokat, illetve 2022-ben Baja megyei jogú városi címet is kapott, de ezek a formális változtatások

a település Bánlaky által leírt de facto pozícióját és az itt élők ezzel kapcsolatos attitűdjét nem különösebben érintették. A város lakói körében ennek pozitív eredménye tehát a lokálpatriotizmus kifejeződése, amelyhez erős és hatásos szimbólumok kellenek. Ahogy Pusztai Bertalan néprajzkutató fogalmazott: „a szabadtéri halászléfőzés, ez a nem hétköznapi helyzet valójában az identitások megalkotására és verifikációjára alkalmas”. (Pusztai 2007: 14)

Fogalmi keretek

A tanulmány kulcsfogalma a helyi társadalom. A helyi társadalom szervezett rendszer, amely jól felismerhető, de csak adekvát társadalmi feltételek mellett; egyénekből, az egyének által felépített közösségekből, valamint a lokálisba átfelhasznált irodalom: gyazott szervezetekből és intézményekből áll. A szervezetségben ugyanakkor megjelenik a tagoltság is, hasonlóan a társadalmi makrostruktúrákhoz. A helyi társadalom tagoltságát a komponensei között fennálló viszonyok determinálják és jellemző azok intenzitása és hierarchizáltsága. (Brachinger 2010: 47) A helyi társadalom egy olyan entitás, amelynek sajátos gazdasági és szociológiai jellemzői vannak és kulturális-spirituális karaktere is megrajzolható. Ugyanakkor nem zárt rendszer, hiszen állandó kölcsönhatásban áll környezetével, mind térben, mind időben. A közösség az a legkisebb területi csoport, amely az emberi élet minden aspektusát képes felölelni. (Varga, Vercseg 1998)

A hazai helyi társadalomkutatás viszonylag korai időszakában – még a tanácsrendszer keretei között – Pál László adta meg e fogalom adekvát, hazai viszonyokat jól kifejező leírását: „Egy település lakónépessége rétegszerkezetében a társadalom egészére jellemző munkamegosztási viszonyok a helyi adottságok által módosítottan jelennek meg és a lakópolgárok magatartásában az integrációra, valamint a település sorsát befolyásoló döntésekben való részvételre utaló viselkedésmódok a szomszédos településekhez viszonyítottan megkülönböztetett módon fejeződnek ki.” (Pál 1984)

Bánlaky Pál álláspontja szerint helyi társadalma egy településnek (esetleg egy településrésznek) van, azaz térbeliséget jelent: jól lokalizálható egység. Mégpedig a társadalom sajátos terében helyezkedik el, így egyben társadalmi egység. Azonban ezzel az „egydimenziós” magyarázattal nem érte be a hivatkozott szerző és a helyi társadalom minőségét, pontosabban a minőség kritériumait tartja megfelelő indikátoroknak. A helyi társadalom minőségére az ott élő polgárok valamiféle közösségiségre törekvése determinálja. Annak komponensei a következők:

- Egy térben (földrajzilag) jól körülhatárolható egység. Ez általában egy (kisebb) település; elképzelhető helyi társadalom kialakulása valamely nagyobb település valamely térben jól körülhatárolt településrészén is.

- Egy viszonylag állandó és limitált számosságú népesség. Az állandóság és a korlátozott számú népesség is fontos kritérium, mert csak ezek

teszik lehetővé a személyes interakciós hálózatok kialakulását. A viszonylagos állandóság (stabilitás) akkor áll fenn, ha a lakónépesség meghatározó hányada legalább másfél generációnyi időtartamban a településen él. A lélekszám tekintetében alsó határ gyakorlatilag nincs – intakt helyi társadalom alakulhat ki akár 50-60 fős településen is – felső határ viszont – nagyon sok tényező függvényében – a 30-40 ezer fő.

- A személyes kapcsolatok hálózata, amelynek három viszonyrendszere is lényeges; információs hálózatok, amelyek egyszersmind informálisak, továbbá a helyi gazdasági viszonyok és a helyi hatalmi struktúra.

- Valamiféle közös történet; ezek adják a fundamentumát a helyi tradícióknak, szokásoknak, illetve ezekre építve létrejöhet egy helyi érvényességű érték- és normarend.

- Az előbbi komponensek alapján alakulhat ki a lakópolgárok mitudata, identitása, az odatartozás, összetartozás érzése.

Az ismertetett komponensek strukturálják a helyi társadalom viszonyait egy háromdimenziós szerkezetben, amely a presztízs, a vagyoni helyzet és a (politikai) befolyás mentén írható le. „A hasonló értékegyüttesű emberek alkotnak egy-egy (helyi) társadalmi csoportot, amelyekből azután létrejön a helyi társadalomnak az a bizonyos sajátszerkezete” (Bánlaky 2005).

Fontos megjegyezni, hogy a Bánlaky Pál, az általa 30-40 ezer főben meghatározott népességszámot a kisváros mérettel azonosítja. Számos esetben, a helyi társadalomkutatás képviselői, például Pálné Kovács Ilona – megint csak számos tényező függvényében – a középváros mérethez „igazítja” (Brachinger 2010). Baja népessége is ebben a tartományban mozog, azaz a kisvárosi és/vagy középvárosi jegyeket hordozza magán. Mindeközben (2022-ben) a település Esztergommal egyidejűleg megyei jogú városi jogállást kapott. A hazai törvényhozási szokásokat figyelembe véve érdemes különválasztani a települések leírásánál azok közjogi státuszát, valamint településszociológiai, gazdasági jellegzetességeit, mivel az utóbbi három és fél évtized parlamenti döntései alapvetően a térségi, települési vezetők politikai érdekérvényesítésének megnyilvánulásai, másfelől politikai gesztusként is felfoghatók. Egy-egy település vonatkozásában tehát a jogállás megváltoztatását nem szükségszerűen előzte meg olyan mértékű népességnövekedés, infrastrukturális fejlődés, urbanizáció, illetve nem feltétlenül növekedett a szóban forgó települések „gravitációs” ereje, térségközponti szerepe, ami önmagában indokolhatta volna a változtatást.

A leírt szerkezet alapvetően meghatározza, hogy egy helyi társadalom milyen kultúrát és hogyan közvetít.

Ezek figyelembevételével két kérdést érdemes feltenni:

- Milyen kultúra-elemeket közvetít a helyi társadalom?
- Milyen mechanizmusok közvetítik a helyi kultúra-elemeket?

(Bánlaky 2005)

Egy másik fogalomleírás konvergál az előbb ismertetett definícióval. Böhm Antal szerint a helyi társadalom egy településen kialakult ún. mezo-csoport, amely az egyén és a makrotársadalom között primer csoportokon keresztül közvetít érdeket, értéket, őrzi a tradíciókat és az autochton strukturálódás lehetőségét alakítja (Böhm 1996: 15)

Az egyén és a helyi társadalom kapcsolatát Böhm Antal sémája segít megérteni:

Egyén ◀ ▶ (Elégedettség, Kötődés, Perspektíva) ▶ ◀ (Részvétel, Kooperáció, Integráció) ◀▶ Helyi társadalom (Böhm 1996: 22)

Az egyén oldaláról tekintve tehát a lakóhellyel való elégedettségen keresztül vezet az út. Ulf Hannerz tanulmányában részletesen elemzi a „helyi” és a „kozopolita” kultúra különbségeit. A helyi kultúra meghatározott lokalitáshoz kapcsolódik, egyedi, jól integrált rendszerként írható le, konkrét környezetükhöz kötöttségük határozza meg azt (Hannerz 1996).

A sikeres helyi társadalmak fogalmát Bódi Gábor és Böhm Antal által szerkesztett kötet esettanulmányai taglalják. Az előbbieken ismertetett szempontok – kiegészülve a településvezetői, önkormányzati, közhatalmi funkciókkal – együttes biztosítékai egy település élhetőségének, megújulóképeségének, hosszútávú fennmaradásának. (Bódi-Böhm 2000). Azonban egy település jövője szempontjából a szélesebb politikai, társadalmi, demográfia, gazdasági, regionális kontextus hatása az előbbieken ismertetett tényezők meglététől is erősebb.

A helyi identitás fogalmát is kapcsoljuk témánkhoz. Szabó Lilla Proshanskyra és szerzőtársaira hivatkozva a következőképpen írja le annak kialakulását: „Az identitás egy olyan folyamatban formálódik, amely során megismerjük a körülöttünk lévő világot. Az elsajátított ismeretek az emlékeket, attitűdöket, értékeket, preferenciákat, jelentéseket, tapasztalatokat jelentik. A fizikai környezettel kapcsolatos ismeretek az egyén »környezeti múltjában« gyökereznek: ezek azok a helyek, terek és ezek egyedi tulajdonságai, amelyek kielégítették az emberek igényeit. Más szóval helyi identitás az identitásnak egy – a szociális identitással összevethető – önálló aspektusa, amely meghatározza az egyén szocializációs szintjét a fizikai környezettel összefüggésben.” (Szabó 2022: 88-89)

A jelenség kurrens hatásai miatt a helyi politika fogalmának figyelembevétele is indokolt. A helyi politika komplex rendszere kezdetektől fogva össze van kötve a helyi közösségekkel, a helyi társadalommal. Fontos körülmény, hogy az utóbbi évtizedekben – ez egyetemes jelenség – a helyi

közösségek felbomlása tapasztalható, ami különösen felértékeli a még meglévő, életképes lokális konstrukciókat, és az intézményesültetés válik egyre meghatározóbbá a települési élet minden aspektusában (Pálné 2008: 89-91). A helyi társadalom tevékenységében mindenkor alapvető szerepet játszik a helyi hatalom. Formális és informális csatornákon keresztül szabályozza a helyi társadalom mozgásterét, döntéseivel befolyásolja a lakópolgárok mindennapi életét (Böhm 1996: 20). Témánkhoz kapcsolódóan a helyi politika és a siker kapcsolatát is megemlíjük. Ebben az esetben sikernek tekinthetjük, amikor a választott vezetők az újabb választáson kapott megerősítésen túl tartósan legitimálni képesek magukat a lokalitás szintjén. A helyi politika belső magját képező helyi önkormányzat hosszabb távon (akár több cikluson) képes a helyi nyilvánosság – az értékadó és véleményformáló közösség előtt – elfogadottá válni. A konfliktusok kezeléséhez demokratikus, jó kooperációs készséggel és kellő moralitással bíró helyi vezetők kellenek. (Bódi, Böhm 2000: 9-10)

Az adatgyűjtés módszerei

A tanulmány elkészítéséhez három adatgyűjtési módszert alkalmaztam. Egyrészt a halászléfőzés élő hagyományának műveléséhez bármilyen módon közvetlenül kapcsolódó adatközlőkkel – önkormányzati, civil szervezeti, intézményi körből – bonyolított személyes, félig strukturált interjúkból, továbbá a téma szempontjából adekvát önkormányzati, egyesületi és a témához kapcsolódó szakmai szervezetek dokumentumainak elemzéséből. Harmadrészt a jelenség jelenkori lokális viszonyokra gyakorolt hatásainál a közösségi médiában folytatott adekvát dialógusok tartalomelemzését végeztem el.

Az adatgyűjtés időszaka nem behatárolható, mivel a tanulmányban ismertetett jelenség komponenseinek vizsgálata egy hosszú – e tanulmány keretein túlmutató – folyamatban történt, illetve történik.

A jelenség elemeinek ismertetése

A „Jánoska-eresztés”

A magyar népnyelvben Jánoska vagy Jancsika néven ismert Nepomuki Szent János május 16-ai névünnepeének előestéjén a vízimolnárok védőszentjük feldíszített dereglyében elhelyezett faszobrát vidám, kivilágított, zenés vízi körmenet során a városközpontig úsztatták („eresztették”), ahol aztán hosszan tartó mulatságra került sor. A 19–20. századok során a szokás, gyakran leegyszerűsített formában, a vallási kontextust jobban őrizve több más településen is megjelent, ezek során jellemzően a szent szobra körüli litániát követően kisebb faalkotmányokra, koszorúkra erősített gyertyákat eresztettek le a közeli folyón.

A szokás a 20. század közepére kikopott a közösségi hagyományból, de a század második felében elsősorban hagyományörző és idegenforgalmi megfontolásokból, turisztikai vonzerőként Baján és más településeken (Mohács, Jászdózsza stb.) feltámasztották a Jánoska-eresztés hagyományát. A bajai szokás

legkorábbi leírásai az 1850-es évekből ismertek. A hagyományt eredetileg a helyi vízimolnárok teremtették meg, amelyhez idővel kapcsolódtak más vízen járók; hajósok, dereglyések, <https://www.facebook.com/yukonlethalaszok> és más vízi foglalkozást űzők is csatlakoztak.

Az 1960-as években a turisztikai attrakciókat kereső városvezetőség az évente megrendezendő Bajai Napok (vagy Aranypontyünnep) keretén belül támasztotta fel a Jánoska-eresztés, ezzel együtt a korábban ugyancsak nagy hagyományokra visszatekintő, már a 19. század elejéről ismert június végi halászbúcsú hagyományait. Ennek keretein belül a június 29-ei naphoz kötődően 1966-ban szervezték meg először a korábbi Jánoska-eresztésekről ismert vízi parádét, amelyet a város főterén a halászbúcsú emlékezetéül halászléfőző sokadalom zárt le. (Solymos, 1967) Az esemény eredeti tartalma, éppen annak szakrális jellege miatt a szocializmus időszakában a fent leírtak szerint módosult és annak „világi” vonatkozásai voltak „láthatóak”, azaz ezek képezték a nyilvános eseményt. Baja város szentjánosi polgárainak kezdeményezésére 1989-ben került megrendezésére ismét az eredeti formájában – annak katolikus szertartásrend szerinti vallási vonatkozását kihangsúlyozva – a Jánoska-eresztés. Ettől az időponttól számítva már ismét május közepén rendezik meg azt. Ma ismét a vallási elem az alapja az eseménynek. A szentjánosi városrészben található kápolnában őrzik a szent szobrát, amelyet minden évben ebből az alkalomból körmenettel kísérenk a város központjába. A körmenet nagyobb részét vízi úton teszik meg a szentjánosi polgárok és a hozzájuk csatlakozó személyek, amely egy látványos lampionokkal kivilágított csónakokból, kajakokból, kenukból, kishajókból és egy-két nagyobb személyszállító hajóból álló konvoj. A belváros alá érve a szertartás részét képezi egy gyertyákkal kivilágított koszorú vízre bocsátása.

A Baja Halászléfőző Bajnoka halászléfőző verseny 1997-től kapcsolódik közvetlenül a Jánoska-eresztés eseményéhez. A verseny szakmai irányításában és az értékelésben – a megkövetelt know-how okán – számos szakmai szervezet, valamint a város egyik szakképző intézménye, a Bányai Júlia Szakközépiskola hosszú ideig vállalt szerepet. A Baja Halászléfőző Bajnoka címet 1997 óta ítélik oda. A szóban forgó időpont előtt más konstrukcióban történt a verseny megvalósítása.

A verseny szakmai lebonyolítását 2020-tól a Bajai Halászléfőző Bajnokok Egyesülete látja el.

A „Bajai Halászléfőző Bajnokok Egyesülete”

Baján a halászléfőzés élő hagyományát legeltökéltbben gyakorló, közvetítő személyekből áll a címben megnevezett civil szervezet. A szóban forgó egyesület tagsága az alapszabály szerint elsősorban olyan személyekből rekrutálódik, akik igazolhatóan sokat tesznek a halászlékultusz népszerűsítéséért. A tagságot minden esetben felajánlják azoknak a versenyzőknek, akik évről-évre elnyerik a „Baja Halászléfőző Bajnoka” címet a Jánoska-eresztés rendezvényének keretében bonyolított versenyen, illetve olyan személyeknek is,

akik jelentős misszióra képesek a kultusz ápolása, terjesztése érdekében. Ez a szándék természetesen városmarketing megfontolásokat is tartalmaz. Az egyesületet egy lazább kötelékből, a jogi személyiséggel nem rendelkező Bajai Halászléfőző Bajnokok Klubja nevű közösség bázisán jött létre. Az egyesület az alábbi célok megvalósítása érdekében szerveződött:

- a bajai halászléfőzés hagyományának, kultúrájának ápolása, a Bajai Halászlé, mint Hungarikum elkészítési módjának és eszközeinek (bajai halászléfőző bogrács) megismertetése, elterjesztése

- a Jánoska eresztés hagyományőrző program keretében évente megrendezésre kerülő „Baja Halászléfőző Bajnoka” verseny népszerűsítése, a résztvevő versenyzők számának növelése. A mindenkori bajnokok bevonása az Egyesület tevékenységébe

- a lokálpatriotizmus jegyében Baja, a Halászlé Fővárosának széles körű megismertetése, népszerűsítése

- az Egyesületének képviselte hazai és nemzetközi gasztronómiai programokon

- az Egyesület tagságának érdekképviselte a hivatalos szervek, hatóságok és más szervek előtt.

A Bajai Halászléfőző Bajnokok Egyesülete offenzívan, koncepciózusan, tervszerűen vesz részt – elsősorban, de nem kizárólag – a hazai gasztrokulturális eseményeken, tematikus főzőversenyeken. Azonban ennél sokkal lényegesebb a közvetett városmarketing hatás, valamint ilyen esetekben nagyszámú személlyel kerülnek kapcsolatba az egyesület képviselői.

Álláspontom szerint a szervezet legfontosabb missziója az edukációs tevékenység, ami illeszkedik a Roland Warren-féle településközösség definíció szocializációs funkciója teljesüléséhez, amelynek az a szerepe tehát, hogy a közösség értékeket olt tagjaiba (Varga A-Vercseg, 1998).

A „Bajai Halászléfőző Suli” képzési programjában eddig három évfolyam végzett. A képzésben bajai kötődésű 12-18 év közötti fiatalok vehetnek részt. A képzés hat alkalmat foglal magában, amelyben az oktatási tevékenységet az egyesület tagjai végzik. A képzés alanyai a Jánoska-eresztés részeként bonyolított halászléfőző versenyen, egy külön „szekcióban” készítik el a „vizsgamunkájukat”. A képzésben eddig mintegy harmincan vettek részt.

A 2024-es XXVII. Bajai Halászléfőző Fesztiválon – első alkalommal – egy másik edukációs célú programja volt az egyesületnek. Az önkormányzat felkérte az egyesületet egy „Családi Főzőverseny” megvalósítására, amelyen az indulás feltétele, hogy egy-egy családból legalább egy 12-18 közötti gyermek is működjön közre a kivitelezésben és ennek köszönhetően két vagy három generáció közösen vegyen részt a halászlé elkészítésében. A 27. évfordulóra tekintettel 27 család indulását tették lehetővé a szervezők. A rendkívüli hőmérséklet miatt a résztvevő családi csapatok száma végül húsz alatt maradt.

Az egyesület eddigi szervezeti viszonyainak áttekintése során érdemes megemlíteni egy elágazást. A korábban ehhez az egyesülethez kötődő személyek egy másik civil szervezetet hoztak létre. Annak megnevezése Bajai Halászléfőző Lovagrend. A lovagrend jellegzetes tevékenysége a jótékonyági célú halászléfőzés. E szervezet törekvése, hogy közismert személyeket nyerjen meg tagjainak, támogatóinak.

„A bajai halászléfőzés élő hagyománya” nevű örökségelem

A Szellemi Kulturális Örökség alapvetően szóban, tudásban, képességekben, szokásokban létező, és az élő közösségekhez kapcsolható kulturális gyakorlat. Ebben az intergenerációs hagyományozódó szellemi kulturális örökségben, amelyet a közösségek állandóan újratemetnek, közös identitást és folytonosság érzést nyújt az érdekeltek számára. Az UNESCO 2003-ban fogadta el a szellemi kulturális örökség megőrzéséről szóló egyezményt, melynek célja az ilyen közösségi gyakorlatok megőrzése. 2014 októberéig 161 állam nyújtotta be csatlakozási szándékát, s került ezáltal az egyezményben részes államok sorába. Hazánk 2006-ban a XXXVIII. törvény megalkotásával ratifikálta a szóban forgó dokumentumot. Ezzel hazánk harminckilencedikként csatlakozott az egyezményhez.

Baja Város Képviselő-testülete 2010. január 28-i ülésének 3/2010. határozatával hozott eredetileg döntést „A bajai halászlé közösség- és identitásteremtő ereje” címmel a Szellemi Kulturális Örökség Nemzeti Jegyzékébe kerülésről. Ezt követően – nem függetlenül a soron következő két önkormányzati választások eredményétől – majdnem egy évtizedig húzódott a jelölés elindítása. Baja Város Önkormányzata és a Bajai Halászléfőző Bajnokok Egyesülete 2019-ben véglegesítette a jelölést, aminek eredményeképpen az örökségelem 2021-ben bekerülhetett a nemzeti jegyzékbe, amely pillanatnyilag 52 elemet tartalmaz. A szóban forgó nyilvántartásba kerülés túlmutat annak szimbolikus jelentőségén és a tapasztalatok szerint jelentős presztízzsel jár, továbbá annak városmarketing-értéke is vitathatatlan. Az előzményekkel kapcsolatban még egy fontos körülményt érdemes megemlíteni. A települési önkormányzat kezdeményezésére 2015-ban a Bajai Települési Értéktár Bizottság, valamint a Bács-Kiskun Megyei Értéktár Bizottság kezdeményezésére a Hungarikumok közé is bekerült a „Bajai Halászlé”.

Részlet a Szellemi Kulturális Örökség nemzeti jegyzékbe vételhez szükséges jelölőlap szöveges indoklásából:

„A halászlé főzése és fogyasztása társasági esemény, családi, baráti összejövetelek célja vagy velejárója. Elválaszthatatlanul hozzátartozik a »bajaisághoz«. A halászlé a városban közügy, nem magánügy. A város hivatalos eseményein, fogadásain is elmaradhatatlan a bajai halászlé, amit a városháza bel- és külföldi vendégei már szinte elvárnak. A városban a halászlé legfontosabb ünnepe az 1996 óta minden évben megrendezett Halászléfőző Népünnepély, 2006 óta Fesztivál, július második szombatján. A Bajáról elszármazottak is hazatérnek ekkor, a nagy családi, rokoni összejöveteleket a halünnepre időztetik.

A bajaiak egész évben főznek halat, a karácsonyi és a nagypénteki böjti hal természetes, de ünnepi étellé is vált: születés- és névnapokon, ballagáskor és kereszttelőn, lakodalomban, sőt akár disznótorkor is »feldobnak« egy halat. Minden ünnep és minden hétvége jó alkalom a főzésre, vendégeskedésre. A halászlé nem csupán egy étel, hanem egy életérzés, életforma is. Baja vízi hagyományainak – a halászatnak, vízimolnárságnak, a bajai kereskedelmi kultúrának – részben letűnt emlékét őrzi a halászléhez kapcsolódó közösségi élet. Baja valóban a halászlé fővárosa.”

A Bajai Halászlé követe kezdeményezés

Baja megyei jogú város és a Bajai Halászléfőzők Egyesülete 2024-ben felhívást tett közzé a következő szándékkal: „Legyél a Bajai Halászlé Követe”, a bajai halászlé, mint Hungarikum és a halászléfőzés, mint hagyomány népszerűsítése, megismertetése érdekében. A felhívásra jelentkezők és a kezdeményezők által felkért személyek 2024. márciusában vehették át megbízólevelüket a város polgármesterétől; összesen 65 személy, akik közül 11-en „nagyköveti” címet kaptak. A „kiemelt” státuszt az azt betöltő személyek missziójának jelentősége indokolta.

A „Bajai Halfőző Fesztivál”, eredeti nevén „Bajai Népünnepély, a Halászlé Ünnepe a Halászlé Fővárosában”

Baja kamarai várossá nyilvánításának 300. évfordulója 1996-ra esett. Az évforduló kapcsán számos megemlékezésre készültek. Az eseménysorozatra jelentős befolyással bíró személyek közül néhányan valami egészen formabontó ünneplésben gondolkodtak, ami kivívhatja az országos közfigyelmet (Pusztai 2007: 11). A „népünnepély” gondolata születési körülményeinek rekonstruálása alapján a bajai kötődésű Szentiványi Gábornak – aki akkor a Magyar Köztárasaság londoni nagykövete volt – tulajdonítható. Annak lényege: 300 éves a város, ezért készüljön háromszáz bográcsban halászlé. Ez már az első évben 400 bográcscsal realizálódott. A millennium évében az ambiciózus cél értelemszerűen már a 2000 bográcsos kollektív szabadtéri főzés lett. Ezt is sikerült abszolválnia a rendezőknek. Az esemény e tanulmány írásának évében – sorrendben – a 27. alkalommal kerül megrendezésre.

Az első évben a népünnepély a Guinness rekordok könyvébe is bekerült olyan rendezvényként, ahol egyetlen helyen, azonos recept alapján a legnagyobb mennyiségben készítettek és fogyasztottak el ételt.

Az eredetileg „Bajai Népünnepély, a Halászlé Ünnepe a Halászlé Fővárosában” megnevezésű, jelenleg „Baja Halászléfőző Fesztivál” történetének 27 évét, három, jól elkülöníthető szakaszra oszthatjuk.

Az eredetileg népünnepélyként azonosított rendezvény rendezője a város fenntartásában működő költségvetési intézmény, a József Attila Művelődési Központ és Ifjúsági Ház (JAMKIH) volt. Ez a szakasz a 1996-2007 közötti időszakra esett. Ebben az időszakban a szervezőmunka humánerőforrás oldalát a közművelődési intézmény munkatársai adták, elsődlegesen a szakmai

irányítási feladatokban. Ugyanakkor a kezdetektől számos önkéntes segítette a rendezvény előkészítését és lebonyolítását. A bajai Eötvös József Főiskola képzési kínálatában 2012-ig szerepelt a kulturális szakemberképzés (művelődésszervező, andragógia), aminek köszönhetően a képzésben érdekelt hallgatók jelentős számban tudták a szakmai gyakorlatukat a népünnepély, majd a fesztivál keretében teljesíteni.

A népünnepély első éveiben „A Lé” címmel saját alkalmi kiadványa is volt az eseménynek. A szervezés 2008-tól átkerült a 100%-os önkormányzati tulajdonban lévő, közvetlenül előtte alapított Baja Marketing Kft-hez, amely ettől az időponttól a rendezvény megvalósításáért felelős szervezet. Igaz, 2023-tól már csak formálisan. A városi tulajdonú cég belépésével a szakmai stáb jelentős részben kicserélődött. Ennek a szervezeti és személyi változásnak köszönhetően az eredeti elnevezés védjegyvoltalmi okok miatt attól kezdve nem lehetett használatban, tehát 2008-tól a rendezvény neve „Bajai Halászléfőző Fesztivál”. A jogutód nélkül megszüntetett JAMKIH volt az eredeti elnevezés használatára jogosult. Az intézmény megszűnésével ez a jog négy magánszemélyre szállt. Az azóta eltelt másfél évtized után – egy önkormányzati döntést követően – 2024-től újra lehetőség nyílhat az eredeti elnevezés és az azóta szintén márkázáson átesett új elnevezés együttes, kombinált használatára. Ennek az a magyarázata, hogy Baja megyei jogú város képviselő-testülete 2024. február 13-i rendkívüli ülésén a 34/2024 (II. 13) számú határozatával döntött „a Bajai Halfőző Népünnepély védoltalom alá helyezés iránti eljárás megindításáról”. A 2008-2022 közötti időszakban alapvetően ennek a gazdasági társaságnak az erőforrásai – számos szakmai közreműködővel együttműködve – biztosították a rendezvény lebonyolítását.

Egy köztes év volt 2020. A pandémiás helyzet által kiváltott jogi korlátozások a tömegrendezvények megtartását nem tették lehetővé. Szükségmegoldásként, illetve azért, hogy a folyamatosság biztosítva legyen, a Bajai Halászléfőző Bajnokok Egyesülete 2020-ban hét városrészben rendezett szabadtéri halászléfőzést.

A harmadik szakaszt 2023-tól számíthatjuk. A Baja Marketing Kft. ettől az évtől egy megállapodás keretében a rendezvény megvalósításának minden elemét átadta egy pályázati eljárásban kiválasztott vállalkozásnak. Ehhez az önkormányzat költségvetési rendeletben megállapított rendezvénytámogatást biztosít a városi tulajdonban lévő gazdasági társaságon keresztül a szerződő Music Production Kft-nek. A 2023-as és a 2024-es költségvetési évben a támogatás összege 15 millió forintban került megállapításra. A 2024-es és a 2025-ös rendezvényekről egy kontraktusban állapodott meg az önkormányzati cég és a kivitelezéssel megbízott magánvállalkozás.

Az ezredforduló óta eltelt közel két és fél évtized tapasztalatai alapján megállapítható, hogy ez az esemény tömegrendezvénné formálódott, annak minden jellegzetességével együtt. Ebbe beletartozik az idegenforgalmi célok kiteljesedése is: a vendéglátás fejlődésére – különös tekintettel a városban

található melegkonyhás éttermek adekvát kínálatának fejlesztésére és bővítésére – és természetesen a kereskedelmi szálláshelyek bővülésére részben közvetlen, részben közvetett hatása volt az itt ismertetett gasztrokulturális esemény expanziója.

Következményként értékeljük a tömegkulturális hatások felerősödését, a kísérőrendezvények számának növekedését, az egyre heterogénebb műfaji kínálatot, a popularitás erősödését, a kaleidoszkópszerűséget. Az elmúlt közel három évtizedben a rendezvényt kiegészítő programok kínálatának bővülése hosszú ideig négynapossá tágította annak időtartamát. A fő esemény, azaz a tömeges szabadtéri halászléfőzés mindig július második szombatjára esik. Ezzel a dilemmával, tehát a tömegkulturális hatások felerősödésével, a helyi, településközösségi jelleg gyengülésével már a 2001-ben végzett kérdőíves felmérésünkön szembesítettek bennünket a megkérdezettek (Brachinger 2001).

Érdekes következmény, hogy a közös szabadtéri főzésben való részvételi számokban az első években megfigyelhető – feltehetően annak újdonsága miatt – radikális növekedés után stagnálás, majd számottevő visszaesés tapasztalható. Ennek a legkézenfekvőbb magyarázata az, hogy a bérelhető asztalhelyek megközelítése, egész napos őrzése, a be- és kikapolás rendkívül körülményes egy tömegrendezvényen. Alternatívaként – a többség a kezdetektől így jár el – inkább a saját otthoni környezetében főznek a családi, rokoni, baráti társaság számára. A városban egyébként is rendszeresnek – többségében heti gyakoriságúnak – tekinthető ez a praxis. Az érdekeltek pontosan nem meghatározható többsége arra azért ügyel, hogy a tűzgyújtás szertartása a „hivatalos” időpontra, azaz 18 órára essen.

A rendezvény látogatottságában azonban ez egyáltalán nem okozott csökkenést, mivel folyamatosan növekedett az idelátogatók száma, vagyis fokozódott a fesztivál idegenforgalmi jellege, valamint a városlakók és vendégeik a kiegészítő rendezvényeket – kulturális programokat, könnyűzenei koncerteket, éjszakai partikat, vásárokat, mutatóanyagokat – változatlan számban és intenzitással látogatják. Ebben okozott módosulást egy számottevőnek tekinthető változtatás a 2024-es rendezvényen. Az immár egy magánvállalkozás által menedzselte fesztivál eseményeinek jelentős része – „élvonalbeli” könnyűzenei előadók koncertjei – elkülönül a többi rendezvénytől és ez a szekció fizetőssé vált. A város polgárait váratlanul érte ez a változtatás, ami a helyi közbeszédet is meghatározta. Az önkormányzat 2024. február 13-i rendkívüli ülésén napirendre vette a kérdést. A képviselő-testület 33/2024 (II.13.) határozatával lehetőséget biztosított egy regisztrációval – ezen kívül 10.000 fős létszámlimittel – a bajai lakóhellyel rendelkező személyek részére a térítésmentes fesztiválbérletek igényléséhez a rendezvény fizetős programjaira. Ennek költségét a képviselő-testületi határozat a város költségvetéséből – 30 millió forinttal – vállalta át a lakosságtól. A regisztráció megnyitását követően napokon belül elkeltek az ingyenes bérletek. A változtatás a publikum számára mindenképpen előnytelen, hiszen a megelőző 26 rendezvényen nem ezt a gyakorlatot követték a szervezők. A közvéleményben az önkormányzati döntés

ellenére is maradtak indulatok, így a rendezvény megítélésében, annak értékelésében ez mindenképpen egy dezintegráló, gyengítő tényező lehet.

A 2024. évi fesztivál utóéletéről érdemes levonni a tanulságokat;

1. A „kísérő” rendezvény az évek alatt önálló konstrukcióvá (eseményné) alakította magát. Az alvállalkozó üzleti számításainak megfelelően a regisztrált – város által dotált – és a fizető vendégek biztosították a koncertek látogatottságával kapcsolatos várakozásokat.
2. Minden rendezvénynek van egy életciklusa, amely előbb-utóbb mutathatja a fáradtság jeleit. A miénk is. A fesztivál (népünnepély) legerősebb szimbóluma, leglátványosabb eleme a szabadtéri közös főzés. A rendezvénynek ez az elementáris része sokkal korábban eróziónak indult. Ahogy korábban megjegyeztük, a szabadtéri főzés a komfortzónából való kilépéssel jár, ami a lakópolgárok jelentős részét arról győzte meg, hogy otthonukban gyakorolják a hagyományt. Fontos megtennünk azt a distinkciót az érdekeltek elmondásából, hogy nem e nap jelentősége csökkent! Habár nem vezetek erről statisztikát, de a bajai háztartások nagyobbik részében ez továbbra is ünnepnap, amelynek elidegeníthetetlen része a halászlé készítés. A fesztivál-népünnepélyt a továbbiakban is az adventi időszakhoz hasonló várakozás előzi meg, a fesztivált megelőző napokban szintén az adventi időszakhoz fogható forgalmat bonyolítanak a kiskereskedelmi egységek. Ez éppen azt bizonyítja, hogy nem vesztett e naptári nap a jelentőségéből Baján, csupán átalakult néhány elemében.
3. Az esemény megítélésénél, értékelésénél ezért nem csupán egy indikátorra, tudniillik a hömpölygő tömeg méretére kell figyelnünk! Ez az alföldi nyári időszakokat egyre inkább sújtó éghajlatváltozás. A 2024. évi rendezvényen 60 fokos bazaltkockán, ötven fokos levegőben, árnyékmentes helyen bonyolították a főzést. A következő években, jobb esetben is csak állandósul ez a hőhullámos időszak. A helyszín vagy az időpont, időszak módosításával lehet alkalmazkodni a megváltozott időjárási körülményekhez, ami kétségkívül egy radikális beavatkozást jelent az „élő hagyományba”, de szükségszerűsége nehezen cáfolható.

Egy, a rendezvény 1996-os indulását néhány évvel követő adatgyűjtés tapasztalatainak összegzéséből kiemelve közelebb kerülhetünk annak megértéséhez, hogy az induló pozícióban meglévő várakozásokhoz mértén disszonanciaként éli meg a közönség meghatározó része az ismertetett változásokat és a változó – akár nem befolyásolható – körülményeket még akkor is, ha a szabadtéri főzésben aktív polgároknak csak egy része alkot közös metszetet a kísérőrendezvények – esetünkben – bajai lakóhellyel rendelkező közönségével.

Baja város lakópolgárai, közvetve (városi költségvetés) vagy közvetlenül (például asztalhelyek bérlése) a rendezvény legfőbb támogatói. Igazolhatóan magukénak érezték a népünnepélyt az ezredfordulón végzett adatfelvételkor a

megkérdezettek. Néhány jellegzetes korabeli vélemény; az egész várost és környékét „megmozgatja”. Családias rendezvény, régi barátságok „felmelegítése”, újak megkötése. Szabadtéri rendezvény, de befogadó jellegű. Az emberek nagy része azonos céllal megy a népünnepélyre. Az emberek közel kerülnek egymáshoz fizikailag, lelkileg egyaránt, ismeretlenek köszöntik egymást. Testvérvárosok képviselői is jelen vannak. (Brachinger 2001)

Ezek a percepciók azóta részben módosultak. Az első években jóval nagyobb számban vettek részt a szabadtéri főzésben és jóval kevesebb volt a kísérőrendezvény, mint a kétezres évek második felétől, így az esemény költségvetésében a polgárok hozzájárulása – asztalhelyek bérleti díja – jóval nagyobb arányú volt a bevételek között, mint a mai költségek. Az esemény demonstratívan lokális, közösségi jellege az otthonterekbe való visszahúzóódás miatt ma kevésbé látható.

Az eredeti hagyományteremtési szándékhoz képest tehát jelentős módosulásokon ment keresztül a rendezvény, azonban a bevezetőben említett Roland Warren-féle településközösség funkciók közül a részvételi funkció – amely a lakosság demonstratív kötődésének kifejeződése – a kezdetektől napjainkig érvényesül, habár annak mechanizmusa, kerete módosult.

A „Szeretem a bajai halászlét” nevű Facebook-csoport

A Bajai Halászléfőző Bajnokok Egyesülete tagjaihoz volt köthető a címben szereplő nyilvános Facebook-csoport létrehozása.

Amennyiben az élő hagyomány jó gyakorlatára keresünk példát az online térben, akkor ez a csoport ennek mindenképpen megfelel. A létrehozása óta eltelt mintegy fél évtizeden, a csoport idővonalán jelentős helytörténeti dokumentáció halmozódott fel, igaz, meglehetősen strukturálatlanul, ami a közösségi média jellegéből következik. A csoport tagjai ezen a platformon elsősorban saját – a városban ez gyakori hétvégi tevékenység – halászléfőzésüket hozzák nyilvánosságra; fotók, videók és hosszabb-rövidebb szöveges bejegyzések formájában. A bejegyzésekhez kapcsolódó kommentekkel együtt a közösségi média előtti időkben azért alapvetően a privát szférában megvalósuló halfőzés így egy permanens közösségi eseménnyé alakult át, túllépve ezzel a kitüntetett naptári alkalmakon. A Facebook-csoportban nyomon követhető aktivitás alapján megállapítható, hogy a bejegyzések intenzitása váltakozó. Karácsonykor, Szilveszterkor, Nagypénteken és természetesen a júliusi fesztivál idején a legszámottevőbb ott az aktivitás, ahogy a pandémia okozta kényszerű bezárkózás idején is kiemelkedő volt a posztolás. Az egyesület 2020-ban, az akkori korlátozások miatt elmaradó fesztivál alternatívájaként igazi közösségformáló ötlettel állt elő: online főzést hirdettek meg az érdekeltek körében. A csoport tagjai ebben az esetben számos videót töltöttek fel a főzéseikről, aminek igazán erőteljes identitáserősítő hatása lett.

A platformon számos esetben valós idejű „élő bejelentkezéseket” is láthatunk, ami még közelebb hozza egymáshoz az elkötelezett csoporttagokat.

Nem véletlenül csatlakozott a csoporthoz eddig több mint ötezer ember, közöttük szép számmal külföldön élők is. A „halászléfőzés élő hagyományát” így Kanadától Németországig valódi 21. századi módon gyakorolhatják.

Fontos tapasztalat, hogy ez a platform – nyilván a moderálásnak és az elkötelezett csoporttagoknak is köszönhetően – mérsékeltebb diskurzust folytatott a 2024. évi fesztivál visszasságairól. Az a tény, hogy a 2024. évi önkormányzati választásokon helyi kampánytémává, annak meghatározó elemévé válhattak a rendezvénnyel kapcsolatos – korábban ismertetett – változtatások, az erről szóló viták, inkább a Facebook egyéb, a városhoz kapcsolódó nyilvános csoportjaiban bonyolódtak.

Az eseményt követő párbeszédék illetve viták az alábbi sommás következtetésre adnak lehetőséget: a közösségi média (esetünkben a Facebook) nem alkalmas a cizellált, alapos érvelésre, ezért is tud ez a sokszor hasznos mechanizmus komoly károkat is okozni. Voltak ugyan megszívelendő javaslatok, voltak megfontolt kommentek, de sokkal inkább felszínes, indulatos, érveket nem tartalmazó szózuhatagot sikerült beazonosítani.

A bemutatott jelenség a helyi politikai térben

A mindennapi életben is érzékelhető, hogy a magyar társadalom valamennyi csoportjára erőteljesen jellemző a bizalomhiány. A magyar társadalom értékrendszere, gondolkodásmódja a nyugat-európai országokéhoz viszonyítva jóval zártabb volt. Az előítéletesség elsősorban nem a társadalmi-gazdasági struktúra jellemzőiből vezethető le. Az előítéletek többsége eredetét tekintve szimbolikus természetű, tehát közösségteremtő erővel bír (Valuch 2024: 282-283). A történész előbbieken ismertetett megállapítása a lokális viszonyok megismerésének folyamatában is figyelemreméltó szempont. A politikai szembenállásnak fundamentális eleme a bizalmatlanság és ahhoz az ellenérdekelt felek a szimbolikus térben is kereshetnek olyan, a szembenállást erősítő, igazoló eseményeket, jelenségeket, amelyek körül kialakulhatnak a frontvonalak.

Kákai László álláspontja szerint a magyarországi önkormányzati választások jellegzetessége, hogy azok kampányai kevésbé erőteljesek, „nem tudja átütni sokak politikai ingerküszöbét, ezért egyszerűen nem érzékelik a helyhatósági voksolás tétjét, fontosságát.” (Kákai 2015: 220). A hivatkozott szerző értelemszerűen a parlamenti választásokkal összevetve tette e megállapítást. Ez az álláspont a 2014. évi, illetve az azt megelőző önkormányzati választások tapasztalatai alapján áll, így arra az időszakra alkalmazva az egy érvényes álláspont. Sőt, az elmúlt másfél évtizedben a hazai önkormányzatoktól számos hatáskört vont el a központi kormányzat, alkotmányos, jogi és politikai értelemben is sokat gyengült települési önkormányzatok helyzete, ami még inkább igazolhatja Kákai véleményét. Mégis van néhány olyan aktuális körülmény, ami esetünkben ezt a tapasztalatot felülírhatja. Egyrészt – és ez nem csupán a bajai helyzetre vonatkoztatható – az önkormányzati választások 2019-ben illetve 2024-ben már nem egy évben voltak a parlamenti választásokkal, így

politikai értelemben „kipihentebben” vehettek abban részt a választók. Tovább emelte a tétet, hogy a 2024. évi választásokat egyidejűleg rendezték meg az Európai Parlamenti választásokkal – lényegében előre hozták október hónapról június hónapra –, amihez kapcsolódóan fontos körülmény, hogy egy évtizednyi „tét nélkülség” szűnt meg a választók számára 2024-ben azzal, hogy új szereplő jelent meg a politikai kínálatban. Következésképpen példátlan választási részvétel mellett bonyolították azt, hiszen az országos részvételi eredmény 58.1% volt, ami közel 10%-kal haladta meg az azt megelőző 2018-as, továbbá közel 14%-kal a 2014. évi részvételi adatokat. Baja megyei jogú város vonatkozásában ez 57,2 %, volt 2024-ben, ami közelíti az országos átlagot.

A felsorolt tényezők mellett azonban kellett olyan „helyi ügy” is, amely erősíti a választás jelentőségét. Az előzményekhez tartozik, hogy 2006-2019 között a Fidesz-KDNP pártszövetség ellenőrizte a várost. Ezt a korszakot törte meg a Sikeres Bajaért Egyesület jelölő szervezet győzelme, amely egy ellenzéki formáció volt. A városvezetés – az ellenzéki városok többségéhez hasonlóan – nehezített pályán irányította a várost a 2019-2024 közötti választási ciklusban. Volt azonban a központi akarattól független és a közvélemény számára könnyen interpretálható politika hibasorozat is – ezek elsősorban a személyzeti politikával, személyek ki- és megválasztásával kapcsolatosak – ami megkérdőjelezte a polgármester többséget biztosító integrálóképességét. Ezzel jelentősen csökkent újraválasztásának esélye, „otthon tartotta” vagy eltérítette 2019-es támogatóinak egy részét. A politikai reváns lehetősége tehát adódott a hatalompártok helyi jelöltjei részére, de ehhez kellett valami szimbolikus ügy is. Ennek lehetőségét teremtette meg a korábbiakban már ismertetett – a Bajai Halászléfőző Fesztivál kísérőrendezvényei (nagyszínpadi koncertek) – váratlan döntés, amit ugyan a szervezéssel megbízott alvállalkozó hozott meg, de helyi politikai üggyé azért tudott válni, mivel ez mégis a város „zászlóshajó” rendezvénye és a vállalkozói üzleti megfontolást a városvezetés tudomásul vette, nem utasította el, hanem az előzőekben ismertetett kármentéssel próbálkozott. Ez a döntéssorozat a közvéleményt megosztotta, a fesztivál addigi konszenzusos megítélését kikezdte, szükségszerűen nem csak a racionalitás dimenziójában – kampányidőszak volt. Ez a körülmény a polgármester és a városvezetés inkompetenciájának demonstrálására, illetve a város polgárainak „szerzett joga” – ingyenes rendezvény – elvesztésének kampánykommunikációjára adott lehetőséget a kihívó, illetve a helyi hatalomba visszatérni kívánó kihívó kormánypárti szövetség számára. Az eredményekből azóta tudható, hogy ez a taktika – messze nem önmagában – sikeresnek bizonyult.

Következtetések

A tanulmányban ismertetett „élő hagyomány” annak valamennyi elemével és közvetítő mechanizmusával egy igazolhatóan sikeres integráló és szocializációs eszköze Baja helyi társadalmának. A kultusz ápolásának különféle megnyilvánulásai között tetten érhető a generációk közötti értékátadás és az elkötelezett polgárok értékközvetítése a kevésbé kötődő polgárok irányába.

Megtalálható abban a populáris, tömegkulturális réteg, ahogyan a hagyományteremtés és hagyományörzés szándéka, a szakrális és a világi összetevő ugyancsak része annak. Az értékközvetítésnek számos informális és formális, civil és intézményes mechanizmusa is van. Bánlaky alapkérdéseit, amelyeket a fogalmi keretek között ismertettünk (Milyen kultúrát közvetítünk a lokális térben? Milyen mechanizmusok segítségével?), Baja városára vonatkoztatva igyekeztünk ebben a tanulmányban megválaszolni (Bánlaky 2005).

Ahogy arra a bevezetőben utaltunk, a településközösség funkciók között (Varga, Vercseg 1998) a szocializációs funkció és a társadalmi részvétel funkciója nyilvánvalóan kifejeződik a halászléfőzéshez kapcsolódó itt bemutatott jelenségeknek, eseményeknek köszönhetően. Egy harmadik funkció a gazdasági boldogulás biztosítása. Egy intakt településközösségnél ez nyilván megállna. Esetünkben ez részben igazolható, hiszen a helyi gazdaság - amelynek ismertetésére ebben a tanulmányban nem kerítettünk sort - jónéhány olyan komponensből áll, amely közvetlenül kapcsolódik a halászléfőzés élő hagyományához; akvakultúra, halboltok, vendéglátóhelyek.

Az itt ismertetett események, jelenségek, közösségek hatása, iránya egyértelműen segíti a településközösség integrációját, a kulturális, emocionális kötődéseket, a helyi társadalom kohézióját. Ezt a tartósan fennálló mechanizmust gyengítette a helyi politikai versenyhez kapcsolódó jelenség, tudniillik, hogy kampánytémává vált a bemutatott fesztivál szervezésének módja, fizetőssé válása, ami divergáló hatásokkal bírt. A Bajai Halászléfőző Fesztivál 2024. évi megvalósításában fizetőssé váló könnyűzenei koncertek egy feszültséget okozó körülményt jelentenek. Annak dacára, hogy az önkormányzat ezzel kapcsolatos döntése 10.000 bajai lakcímmel rendelkező számára költségmentessé tette e programok látogatását. A rendezvényt megvalósító magánvállalkozás egyoldalú döntéséért a közvélemény egy része – alapvetően a helyi hatalomba azóta visszatért, az akkor még kihívó pozíciójában lévők támogatói, választói – a hivatalban lévő városvezetést tette felelőssé, súlyos politikai hibaként értékelte azt, természetszerűleg kevésbé mérlegelve az esetleges szakmai ellenérveket. Az a körülmény, hogy ez a konfliktusos helyzet mennyire tette dezintegráló tényezővé a fesztivál/népünnepély ügyét, a 2024. június 9-i önkormányzati választások eredményében s a 2024. július 10-i fesztivál előzetes és utólagos ellentmondásos – legalábbis annak egyfelől-másfelől – megítélésében manifesztálódott. A rendezvény megítélésében ehhez fogható megosztottság a 2008-as fesztivált övezte, amikor az első jelentős változás következett be. Akkor a rendezvényt megvalósító szervezet és személyi kör megváltozásának ténye került be a nyilvános diskurzusba. Abban az esetben a bajaiak könnyen túltették magukat a problémán és az idegenforgalmi célközönség ítéletalkotását el sem érte az a mozzanat, igaz akkor nem is volt választási év. Tegyük hozzá, hogy számos további feltétele van egy „sikeres helyi társadalomnak” (Bódi, Böhm 2000). Annak talán legrigidebb és legracionálisabb feltétele a perspektíva biztosítása a lakópolgárok számára. Ezt a feltételt a hazai

települések jelentős része nem képes „önerőből” teljesíteni és ez alól Baja városa sem kivétel. A 2024. október 1-én hivatalba lépett városvezetés, az alakuló közgyűlés utáni első jelentős nyilvános eseményeként – a társadalmi egyeztetés jegyében és nyilván politikai mérlegelés alapján – lakossági fórumot hívott össze a „2024. évi Bajai Halászléfőző Fesztivállal kapcsolatos tapasztalatokról”. E kézirat lezárása okán annak tapasztalatait egy későbbi közleményben tudjuk figyelembe venni.

Felhasznált irodalom:

- Bánlaky P. (1990): *Értelmiség egy kisvárosban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bánlaky P. (2005): A helyi társadalom, mint kultúráközvetítő közeg. In Török J. (szerk.), *Tér-társadalom-kultúra*. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, Szeged.
- Bódi F., Böhm A. (2000, szerk.): *Sikeres helyi társadalmak*. Agroinform Kiadóház, Budapest.
- Brachinger T. (2001): A legkisebb közös többszörös. *Parola*. 11. 4. sz. <https://kofe.hu/parola/parola-folyoirat/a-legkisebb-kozos-tobbszoros/> Utolsó letöltés: 2024. 10. 12.
- Brachinger T. (2010): *Helyi közösségek és helyi társadalom egy hazai középvárosban*. Eötvös József Főiskola, Baja.
- Böhm A. (1996): *A helyi társadalom*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola TKT, Kaposvár.
- Enyedi Gy. (1989): Településformáló folyamatok és településpolitika Magyarországon. *Valóság*, 32. 8. sz. 62–72.
- Hannerz, U. (1996): *Transnationals Connections. Culture, People, Places*. Routledge, London-New York.
- Kákai L. (2015): Helyi és területi önkormányzatok, helyi politika. In Körösné A. (szerk.) *A magyar politikai rendszer-negyedszázad után*. Osiris-MTA TKPI, Budapest.
- Pál L. (1984): Kísérlet a helyi társadalom dimenzióinak megragadására. *Társadalomkutatás*, 2. köt. 3-4. sz. 85-97.
- Pálné Kovács I. (2008): *Helyi kormányzás Magyarországon*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs, 89-91.
- Pusztai B., Neill, M. (2007, szerk.): *Turizmus, fesztiválok, helyi identitás*. University of Esinburgh, SZTE Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszék, Edinburgh-Szeged.
- Solymos E. (1967): Aranyponty. *Élet és Tudomány*, 22. 26. sz. (1967. június 30.) 1202-1230.

Szabó L. (2022): Hely és identitás. Adalékok a helyi identitás fogalmának értelmezéséhez. *Autonómia és Társadalom*. 2. 1. sz. 83-100.

Valuch T. (2024): *Honnan hova? Társadalmi változások Magyarországon közép-kelet-európai összehasonlításban a késő kádárizmustól az illiberalizmusig*. Kronosz Kiadó, Pécs, 282-283.

Varga A. T., Vercseg I. (1998): *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

PIRI ILDIKÓ

Somogyi Károly Városi és Megyei Könyvtár, Szeged
szolgáltatási igazgatóhelyettes

Keltsd életre az ötleteid! – Digitális játszótér a könyvtárban

Absztrakt

A Somogyi-könyvtár Keltsd életre az ötleteid! projektje innovatív módon támogatja a digitális és szövegértési készségek fejlesztését a fiatalok körében. A program digitális tevékenységekkel integrálja az irodalmi művek feldolgozását, az olvasmányokhoz robotok építésével és digitális eszközök használatával kapcsolódik.

A projekt számos kihívást jelent a könyvtáraknak a gyorsan fejlődő technológiai környezet változása miatt: az eszközpark bővítésének finanszírozását, szakemberek képzését, a program hatékonyságának monitorozását és fejlesztését.

A digitális lehetőségek új utakat is kínálnak. Az új technológiák integrálása kulcsfontosságú ahhoz, hogy a könyvtárak lépést tartsanak a digitális korban felmerülő igényekkel és biztosítsák a releváns szolgáltatások kínálatát.

Kulcsszavak: könyvtár, robotika, digitális eszközök, olvasás, szövegértés

Abstract - Bring Your Ideas to Life! – Digital Playground in the Library

The "Bring Your Ideas to Life!" project by the Somogyi Library supports the development of digital and reading comprehension skills among young people in an innovative way. The program integrates the analysis of literary works with digital activities, connecting reading through building robots and using digital tools.

The project presents several challenges for libraries due to the rapidly changing technological environment: financing the expansion of equipment, training professionals, and monitoring and improving the program's effectiveness.

Digital opportunities also offer new pathways. The integration of new technologies is crucial for libraries to keep up with the demands of the digital age and to ensure the provision of relevant services.

Keywords: library, robotics, digital tools, reading, reading comprehension

Bevezetés

A Somogyi-könyvtár hagyományai és közösségi szerepe alapvetően meghatározza a "Keltsd életre az ötleteid!" projekt sikerét és innovatív jellegét, ezért az intézmény többszemponú bemutatása elengedhetetlen. Ahhoz, hogy megértsük, miért vált a könyvtár az új technológiák és a digitális készségfejlesztés

egyik úttörőjévé a könyvtári területen, fontos áttekinteni az intézmény múltját, működésének alapelveit, valamint a társadalmi elkötelezettségét, amely több mint 140 éves fennállása óta mindig is formálta tevékenységét. Ez a történelmi és intézményi háttér adja a projekt szilárd alapját, amelyre építve a könyvtár képes reagálni a 21. század kihívásaira.

Tavaly ünnepeltük a Somogyi-könyvtár 140 éves évfordulóját; 1883. október 16-án Ferenc József császár nyitotta meg, és azóta folyamatosan szolgálja Szeged olvasóközönségét. Az eltelt 140 év alatt Szeged kulturális életének egyik kiemelkedő intézményévé vált (Péter 1984).

Könyvtárunk nem csupán könyvek és dokumentumok tára, hanem értékteremtő intézmény is, amely egyenlő hozzáférést biztosít a kulturális értékekhez. Segítünk a nem formális és informális képzésben résztvevők ismeretszerzésében, olvasási készségek és szövegértés fejlesztésében, valamint a digitális írástudatlanság csökkentésében. Könyvtárunk közösségi hely is, ahol az emberek olvasnak, beszélgetnek, tanulnak, és ápolják társas kapcsolataikat. Támogatjuk a helyi közösségek alakulását, helyi értékek megőrzését és a társadalmi kohézió növelését.

A kihívások kezeléséhez, a szolgáltatások fenntartásához a meglévő szaktudás és a hagyományos és innovatív módszerek mellett együttműködő partneri kapcsolatokat építünk ki és erősítünk folyamatosan. A stratégiai tervünk folytonos elemzése és a társadalmi-gazdasági elvárásokhoz való igazítása elengedhetetlen. Fő stratégiai irányaink között szerepel a közösségépítés, digitalizálás, élethosszig tartó tanulás támogatása és a fenntarthatóság. A könyvtár működését befolyásoló külső hatásokat figyeljük, nyomon követjük célcsoportjaink demográfiai változásait, és ezeket az igényekkel összevetve alakítjuk a szolgáltatásokat. Figyelembe vesszük a hazai és nemzetközi jó gyakorlatokat a szolgáltatásaink fejlesztésénél és innovációs ötleteink megvalósításánál (Kovácsné Koreny 2022) (Kovácsné Koreny Ágnes 2020).

Az utóbbi években a könyvtár által elnyert alább felsorolt elismerések tovább erősítik a közösségi elkötelezettségünket és a szakmai hírnevünket, alátámasztva az innovatív megközelítéseink és a magas színvonalú szolgáltatásaink értékét:

2024 Könyvtárügyért Díj

2023 Minősített Könyvtár Cím

2019 Könyvtári Minőségi Díj (Sikaláné Sánta 2020)

A Somogyi-könyvtár által kidolgozott projekt valós társadalmi szükségletekre nyújt innovatív megoldást, erősíti a közösségi kapcsolatokat, és fejleszti a gyermekek olvasási, szövegértési és digitális készségeit. A *"Keltsd életre az ötleteid! – Digitális játszótér a könyvtárban"* program integrálja az irodalmi művek feldolgozását a digitális tevékenységekbe, így a gyerekek robotok építése és digitális eszközök használata révén kapcsolódnak az olvasmányokhoz. A program interdiszciplináris megközelítése és közösségi kapcsolatok erősítése

révén, hosszútávon fenntartható és terjeszthető modellként szolgálhat más könyvtárak számára is.

A projekt kezdőlépései

A gyerekek számára kidolgozott programozó, robotépítő képzések évek óta népszerűek Magyarországon. Ezeket főleg informatikai cégek vagy lelkes pedagógusok szervezik. Rengeteg izgalmas külföldi könyvtári példát is ismerünk, de hazai viszonylatban az egyik igazi áttörést Az én könyvtáram projektben megvalósult Keltsd életre a kis herceg kalandjait! mintaprojekt hozta (Sugár 2019). A projekt keretében a köznevelés hatékonyságát és eredményességét szolgáló, új típusú kompetencia- és készségfejlesztő, illetve tanulást támogató könyvtári szolgáltatások kidolgozása valósult meg a következő fejlesztési irányokban: olvasás, szövegértés, digitális szövegértés, könyvtárhasználat és információkeresés (Fehér, Koglerné Hernádi 2019).

Az Abacusan Stúdió által kifejlesztett mintaprogram testközelbe hozta a magyar könyvtárak számára a robotikafoglalkozásokat. Sugár Sára fejlesztő így foglalja össze a program célját: „Az olvasott szöveg életre keltésén, kézzel fogható robotokká építésén keresztül célunk a művekkel folytatott aktív párbeszéd képességének fejlesztése, a gyermekek motiválása az olvasásra és a szöveggel, az olvasással kapcsolatos pozitív élményeik gazdagítása. [...] A robotikai megközelítés az informatika iránt érdeklődő gyermekeket is közelíti az olvasmányélmények felé. (Sugár 2019:103)” – Ez a kétirányú mozgás, amit Sugár Sára említ, remekül működik a foglalkozásokon. Az Informatikai és Könyvtári Szövetség (IKSZ) szervezésében megvalósuló Internet Fiesta 2019-es záró konferenciáján Sugár Sára A robotok már a könyvtárban vannak címmel tartott előadást. A János vitéz feldolgozásához bemutatott „robotszereplő” számos résztvevő szakmai kíváncsiságát keltette fel. Ezután az igazán meggyőző előadás után mi is kerestük a lehetőséget, hogy megismerjük, megtanuljuk, illetve alkalmazzuk a robotikaprogramot a Somogyi-könyvtárban.

Az én könyvtáram projektet tíz mintaprogram monitoringja zárta, amelynek feladata a kipróbálási folyamat minden részletének nyomon követése, majd egy értékelő jelentés készítése volt. 2019 őszén a *Keltsd életre a Kis herceg kalandjait!* mintaprogram kipróbálását a Somogyi Károly Városi és Megyei Könyvtár vállalta, a Maroslelei Általános Iskola diákjainak bevonásával. A kétezer fős település iskolájában 6. osztályos diákokkal valósítottuk meg a programot: a tizenkét gyermek között négy sajátos nevelési igényű (SNI) tanuló volt. A szakma, a fejlesztők és a bemutatók egyaránt nagyon sikeresnek ítélték meg a monitoringot. Ám az igazi elismerést a gyermekektől kaptuk, akik nyitottak voltak nemcsak az új informatikai eszközök használatára, hanem az olvasásra is – ahogy a fejlesztők leírták a mintaprogramban: ez egy kétirányú folyamat a robotikától az olvasmányok felé vagy fordítva.

A tapasztalatok és visszajelzések alapján egy új irányt határoztunk meg. A Z és Alfa generációk sajátos igényei új oktatási módszerek alkalmazását követelik meg, amelyek eltérnek a hagyományos pedagógiai formáktól, sokkal inkább a

tanulók egyéni élményeire és aktív részvételére építenek. A tevékenységközpontú pedagógiák, amelyekre ez a szükséglet reagál, hangsúlyt helyeznek a gyakorlati tapasztalatokra és az együttműködésre. E módszerek célja, hogy a tanulók képességeit és készségeit olyan tevékenységeken keresztül fejlesszék, amelyek során, valós élményeken alapuló tanulást és kooperatív munkát alkalmaznak, eközben a tanulók aktívan részt vesznek a közös munkában és a problémamegoldásban. Az új szemléletmód, amelyet ezek a pedagógiai formák képviselnek, tükrözi a mai fiatalok digitális környezetben szerzett tapasztalatait és interaktív tanulási igényeit.

Célkitűzés

A *Keltsd életre az ötleteid! – Digitális játszótér a könyvtárban* programunk elsődleges célja a fiatalok digitális és szövegértési készségeinek fejlesztése, a modern technológiák és az irodalmi művek feldolgozásának integrálásával, mindezt könyvtári környezetben. A következő részben részletesen kifejtem, hogyan fejleszti a program a digitális és szövegértési készségeket, miként teremti meg az integrált tanulási élményt, és hogyan járul hozzá a közösségépítéshez, az esélyegyenlőséghez, valamint a fenntarthatósághoz egy könyvtári környezetben. Ezek a pontok a program alapvető pilléreit képezik, amelyek hosszú távú eredményeket biztosítanak mind a fiatalok, mind a könyvtár számára.

Digitális készségek fejlesztése

- **Programozási alapismeretek:** A gyerekek a foglalkozások során megismerkednek az alapvető programozási ismeretekkel, amelyek egyszerűbb formái már óvodás kortól elsajátíthatóak. Ez a tanulási folyamat nyomon követhető és folyamatosan fejleszthető egyre összetettebb feladatok és robotok használatával. Így a negyedik osztályos gyermekek már a Scratch programozási nyelv alapjait is készség szinten önállóan tudják alkalmazni. Ez a módszertani folyamat játékos és könnyen érthető módon vezeti be őket a programozás világába, melynek során a gyerekek algoritmikus gondolkodása fejlődik és képesek lesznek egyszerű programokat írni. A felső tagozatos és középiskolás diákok számára már összetettebb robotikai feladatok is adhatóak, amelyek megfelelnek a készségeiknek és tudásszintjüknek. Ezek a feladatok a programozási ismeretek elmélyítése mellett a problémamegoldó képességüket is fejlesztik, miközben egyre bonyolultabb projekteken dolgoznak.
- **Robotikai alapismeretek:** A programunk során a gyerekek különböző robotikai eszközökkel, építőelemekkel és szenzorokkal dolgoznak, így akár saját egyedi robotokat is építhetnek. Célunk, hogy kreatívan és problémamegoldó módon használják ezeket az eszközöket, miközben fejlesztik technológiai kompetenciáikat. Minél többféle eszközzel találkoznak, annál szélesebb ismeretkörük lesz, így nem szükséges egyetlen robotikai eszközre specializálódni. Ugyanakkor fontos, hogy a

folyamat során az életkornak megfelelő eszközöket alkalmazzuk, hogy a tanulás megfelelően támogassa a fejlődésüket.

Szövegértési készségek fejlesztése

- **Irodalmi művek feldolgozása:** Programunk egyediségét az adja, hogy az irodalmi művek elemzését és feldolgozását integráljuk a digitális tevékenységekbe. A gyerekek különböző irodalmi szövegekkel – például regényrészletekkel, versekkel, mesékkel vagy papírszínházas történetekkel – ismerkednek meg, és ezekhez kapcsolódóan kreatív projekt munkákat végeznek. Kiemelt figyelmet fordítunk a kötelező olvasmányok feldolgozására is, mint például János vitéz, Toldi vagy A Pál utcai fiúk. Ezeket az olvasmányokat az iskolai tanórák során dolgozzák fel tanárok segítségével, majd a könyvtárban egy összefoglaló foglalkozás keretében digitális eszközökkel „ábrázolják” azokat könyvtárosok közreműködésével. Robotokkal modellezhetnek irodalmi jeleneteket, szereplőket és helyszíneket, így kreatívan kapcsolhatják össze az irodalmi tartalmakat a technológiai megoldásokkal. Az irodalmi művek kiválasztása mindig a pedagógusokkal együttműködve történik, mivel ők tudják legjobban megítélni, hogy mely művek illeszkednek leginkább a tananyaghoz és az adott osztály tudásszintjéhez, valamint érdeklődési köréhez.
- **Komplex szövegértés:** Programunk célja, hogy a gyerekek mélyebb megértést nyerjenek az olvasás során, és fejlesszék kritikus gondolkodási készségeiket. Ezáltal nemcsak szövegértési képességeik javulnak, hanem megtanulják az irodalmi tartalmakat hatékonyan összekapcsolni a technológiai megoldásokkal is. Ez a komplex megközelítés lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek ne csupán passzívan olvassák el az irodalmi műveket, hanem aktívan részt vegyenek azok értelmezésében és kreatív bemutatásában, így elősegítik a szövegek mélyebb és alaposabb megértését, és fejlesztik a kreatív munkát.

Integrált tanulási élmény

- **Interdiszciplináris megközelítés:** Programunk célja, hogy összehozza az irodalom, informatika, matematika és a STEAM (tudomány, technológia, mérnöki tudományok, művészet és matematika) tantárgyakat, így átfogó, interdiszciplináris tanulási élményt biztosít. A gyerekek megtanulják, hogyan alkalmazzák az irodalmi és technológiai ismereteket digitális eszközökkel dolgozva. A projektalapú tanulás során valós problémákon keresztül alkalmazhatják a STEAM tudományágakban szerzett ismereteiket. Ez a holisztikus megközelítés elősegíti a kreatív és kritikai gondolkodás fejlődését, valamint az interdiszciplináris tudás alkalmazását, integrálva a modern STEAM oktatás alapelveivel. Ezen keresztül a diákok nemcsak az egyes tantárgyak közötti összefüggéseket

ismerik meg, hanem olyan készségeket is fejlesztenek, amelyek elengedhetetlenek a 21. századi kihívások sikeres kezeléséhez.

- **Projektalapú tanulás:** A gyerek projektmunkák során dolgoznak, amelyekben a választott irodalmi művek alapján robotokat építenek és programoznak. A cél, hogy a gyerekek ne csupán passzívan elsajátítsák az irodalmi és technológiai ismereteket, hanem aktívan alkalmazzák azokat egy komplex, integrált feladat keretében. Például Arany János Toldi című művéből kiindulva a gyerekek különböző szereplőket és szituációkat modelleznek, mint Toldi, a farkasok és a cseh vitéz. A foglalkozások mindig projektzárással fejeződnek be, így a gyerekek elmesélik, hogy mit alkottak, milyen eszközöket használtak fel, és bemutatót is tartanak, ezzel erősítve önbizalmukat és prezentációs készségeiket.

Közösségépítés és esélyegyenlőség

- **Közösségi kapcsolatok erősítése:** A program célja, hogy tovább erősítsük az együttműködést a könyvtárak és az iskolák között, valamint a könyvtári hálózaton belül is, kiemelten a Somogyi-könyvtár és a hozzá tartozó KSZR (Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer) települések között. Emellett nagy hangsúlyt fektetünk a határon túli könyvtárakkal való együttműködésre: pl. Szabadka, Topolya, valamint a Szlovákiai Magyar Könyvtárosok Egyesülete. A közös tevékenységek és projektek révén új közösségi hálózatok épülhetnek ki, amelyek elősegítik a hosszú távú együttműködést és tudásmegosztást. Ezen kívül keressük a kapcsolatot más könyvtárakkal is, így módszertani segítséget is nyújtunk, akár személyesen, akár online. Részt veszünk konferenciákon és workshopokon, például a Közkönyvtári Börzén, amely a FSZEK (Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár) szervezésében rendeztek meg most először. A rendezvényen a résztvevők 10 innovatív jó gyakorlatot ismerhettek meg műhelymunkák keretében, köztük a könyvtárunk által bemutatott módszereket is, amelyek során az érdeklődők saját élményükön keresztül kipróbálhatták és megtapasztalhatták a digitális eszközök használatát könyvtári környezetben.

A programok könyvtári foglalkozások, családi napok és táborok során valósulnak meg megyeszerte, országszerte, valamint határon túl is. Részt veszünk olyan országos programokon is, mint a CodeWeek és a Digitális Témahét, ahol a pedagógusok figyelmét hívjuk fel a könyvtárakra, keresve az együttműködést velük. Szegeden tanuló főiskolai és egyetemi hallgatóknak is tartunk foglalkozásokat, hogy már tanulmányaik alatt találkozzanak ezzel a lehetőséggel, így, ha munkába állnak valamelyik oktatási intézményben, legyen kapcsolatuk a könyvtárral.

- **Esélyegyenlőség biztosítása:** Fokozott figyelmet szentelünk a hátrányos helyzetű és speciális oktatási igényű gyermekek bevonására. Célunk, hogy minden gyermek számára hozzáférhetővé tegyük a modern technológiákat és a digitális oktatást, ezáltal elősegítve a társadalmi

felzárkózást. Szoros együttműködést alakítottunk ki több intézménnyel, például a Szegedi Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménnyel, valamint a Klóg Péter Óvoda és Általános Iskolával, ahol hallássérült gyerekekkel foglalkoznak. Emellett a vármegyében digitális eszközökkel támogatott foglalkozásokat tartunk olyan iskolákban is, ahol többségében roma gyermekek tanulnak.

Fenntarthatóság

- A digitális eszközökkel támogatott foglalkozások terén folyamatosan megújulásra törekszünk, például eszközparkunk bővítésével. A program fenntarthatóságát pályázati források keresésével, szponzori támogatások kihasználásával és új együttműködések kialakításával biztosítjuk. Rendszeres önfejlesztéssel és belső továbbképzésekkel erősítjük szakmai tudásunkat a robotika területén, miközben minőségbiztosítási szempontból méréseket és felméréseket végzünk a foglalkozások hatékonyságáról. Célunk a robotikafoglalkozások kiterjesztése és folyamatos biztosítása Csongrád-Csanád vármegyében, különösen a KSZR településeken, valamint együttműködünk más könyvtárakkal és iskolákkal, amelyek szintén alkalmazzák a robotikát vagy tervezik bevezetni szolgáltatásaik közé. Továbbá nyitottak vagyunk az innovatív megoldásokra, amelyekkel korszerűsíthetjük könyvtárunkat.

A könyvtár hosszú távú célja az élethosszig tartó tanulás támogatása és innovatív oktatási módszerek kialakítása a digitális és irodalmi tartalmak integrálásával, amelyek célja a modern informatikai oktatás új lehetőségeinek bemutatása könyvtári környezetben.

- **Élethosszig tartó tanulás támogatása:** Kiemelt célunk, hogy új szolgáltatásokat indítsunk, fókuszba helyezve az élménypedagógiát, az olvasásnépszerűsítést és az élethosszig tartó tanulás támogatását. Fontosnak tartjuk, hogy a modern informatikai oktatáshoz kapcsolódva új lehetőségeket kínáljunk könyvtári környezetben, és érthető módon mutassuk be a fiatalok számára az innovatív megoldásokat – szem előtt tartva az életkori sajátosságokat és a személyes érdeklődésből fakadó egyéni igényeket.
- **Innovatív oktatási módszerek kifejlesztése:** A programunk hosszú távú célja új, könyvtári környezetben alkalmazható oktatási módszerek kifejlesztése és népszerűsítése, amelyek integrálják a digitális és irodalmi tartalmakat. A népszerűsítés személyes találkozók, online megbeszélések, szakmai fórumok és konferenciák is megvalósulhat. Emellett a könyvtár egy e-learning felülettel is rendelkezik, ahol elérhető a könyvtárunk által kidolgozott Digitalizálási munkafolyamatok a könyvtárban című kurzus, a QR-kód/játzsma, mint módszertani segédanyag, valamint a Segédkönyvtárosképzés tananyagai, amelyek évtizedek óta zajlanak a könyvtárunkban. Célunk, hogy ezen a felületen indítsunk egy „Keltsd életre az ötleteid – Digitális játszótér a

könyvtárban” című kurzust, amely a digitális eszközök kreatív használatára fókuszál könyvtári környezetben.

Most, hogy áttekintettük az elméleti szempontokat, nézzük meg, hogyan valósulnak meg ezek a gyakorlatban. Az alábbi példák nemcsak a korábban említett elvek érvényesülését illusztrálják, hanem lehetőséget kínálnak arra is, hogy mélyebb betekintést nyerjünk a téma komplexitásába. Módszertani példáink konkrét eszközökkel és célzott korosztály megjelölésével elérhetőek a honlapunkon a pedagógusok számára. Ebből kiválasztottam most néhány foglalkozást, melyet bemutatnék.

Papírszínház és a könyvtár legkisebb robotja – Ozobot (óvodás korosztály – 1-2. osztály)

A fakeretben mozgatható nagyméretű lapok segítségével a mesélő színházi élménnyé változtatja a hagyományos meseolvasást. A szöveg és a képek támogatják egymást a befogadásban és a gyermekek fantáziájának fejlesztésében. A foglalkozás második felében a meséhez kapcsolódó játék során a gyerekek legóból megépítik a történet szereplőit és helyszíneit, miközben finommotorikus készségeiket fejlesztik. Ezt követően kipróbálhatják az Ozobotot, amely egy interaktív robot, és lehetőséget ad a programozás alapjainak megismerésére. Az Ozobot egy egyedi színnyelvet használ a kommunikációhoz, amely a zöld, kék, piros és fekete különböző variációin alapul; minden egyes variáció más-más parancsot jelent számára – ezek az úgynevezett ozokódok. A gyerekek filctollal rajzolják meg az útvonalat, amelyen a robotot navigálják.

Bolygóközi kalandozások – Indi robot (3-4. osztály) A foglalkozás során a résztvevők felfedezik a világűrt, és áttekintik a korosztályuknak megfelelő könyveket a bolygókról és a Naprendszeréről. Ezt követően egy Indi robot segítségével elmélyítik tudásukat a Naprendszerrel illetően. Az Indi robot beépített színérzékelővel és színkártyákkal működik, amelyek segítik a gyerekeket az ismeretek elsajátításában, valamint a programozás alapjait is a színes tanulókártyák segítségével sajátíthatják el. Ennek a foglalkozásnak az alapja az egyik nyári robotika tábor tematikája, az Utazás a Naprendszer körül volt.

Robotika: Építsünk és programozzunk együtt robotot! (ArTec és Lego robotok) (4-12. osztály)

A foglalkozás során a résztvevők megismerkednek a grafikus programozási nyelvvel (Scratch). Ezt követően kreatív és játékos építést végeznek, amelynek segítségével életre keltik a robotokat. Különböző irodalmi művek feldolgozására kerül sor, figyelembe véve a korosztályt és az egyéni igényeket: mesék, versek, valamint kötelező olvasmányok, mint például a Rumini, János vitéz, Toldi, és A Pál utcai fiúk szerepelnek a kínálatunkban.

Lehetőség van differenciált oktatásra is: akik most ismerkednek a programozás alapjaival, azok számára a programozás alapjait mutatjuk be, míg azok számára,

akik már komolyabban foglalkoznak programozással, a sokrétű felhasználást és a problémamegoldást kínáljuk, egy-egy konkrét probléma felvetésével.

QR-kód/játszma. Okosan az okoseszközökkel – digitális keresés – tablet (7-12.osztály)

A foglalkozás célja, hogy a 7-12. osztályos diákok játékos formában ismerkedjenek meg a digitális keresési lehetőségekkel, különösen a könyvtári katalógusok használatával. A QR-kódok alkalmazásával a diákok mobiltelefonjaik és tabletjeik segítségével kutatnak könyvekben, folyóiratokban és online tartalmakban. Ez a program az egyik legrégebbi digitális eszközökkel kiegészített foglalkozásunk, amely bekerült Az én könyvtáram mintaprojektjei közé, és módszertani leírása megjelent a Digitális írástudást fejlesztő könyvtári mintaprogramok című kötetben, 2019-ben (Piri 2019).

Nemcsak iskolai időszakban kínálunk digitális eszközökkel támogatott foglalkozásokat, hanem a nyári időszakban is, emellett hétvégi családi programokat is szervezünk, amelyek lehetőséget adnak a közös tanulásra és szórakozásra. Valamint **Digitális játszótér** címmel indítottunk havi programokat, ahol kötetlenül megismerkedhetnek a résztvevők a könyvtár digitális eszközeivel, mint például a VR szemüveg, az Ozobot, a 3D nyomtató, az ArTec robotok, Indi, az iPad Osmo készségfejlesztő játékok, a Lego Spike és az mTiny.

2020 óta minden évben szervezünk nyári robotika táborokat, melyek célja, hogy a diákok érdeklődését felkeltve gyakorlati tapasztalatokat nyújtsunk a robotika világában. A táborok változatos témákkal várják a résztvevőket, lehetővé téve, hogy a fiatalok különböző aspektusait fedezzék fel a robotikának és az olvasásnak. A programok két korcsoport számára készülnek: az 1-4. osztályosok és a 5-8. osztályosok számára. A táborok mindig valamilyen irodalmi mű köré épülnek, mint például Harry Potter, a görög mitológia, Micimackó, A kis herceg, Képregényhősök és Star Wars, lehetőséget adva a diákoknak, hogy a robotika mellett megismerkedjenek a választott művek világával.

Nyári robotika táboraink öt napos programot kínálnak. A tábor célja, hogy a gyerekek megismerkedjenek a robotika és a programozás alapjaival, különböző robottípusokat próbáljanak ki, és csapatépítő játékokon vegyenek részt. A tábor során lehetőséget biztosítunk arra, hogy a szülők is bejöhessenek és megnézhessék a gyerekek munkáit. Több alkalommal a helyi sajtó és televízió is részt vett egy-egy projektbemutatón, ahol a gyerekek mesélhették el élményeiket. A fiatalok saját tervezésű alkotásokat készíthetnek, amelyeket 3D nyomtatóval valósítunk meg, így a tábor végén büszkén vihetik haza saját készítésű munkáikat.

Egy nemrégiben indult programot is szeretnék bemutatni, amely a Somogyi-könyvtár és Kiss Mónika Mária tanító, mesterpedagógus közös munkájára épül. A Hetedhét törtéNET mesterprogram célkitűzése, hogy az alsó tagozatos diákok számára játékos, interaktív formában, digitális eszközök bevonásával fejlessze az olvasási készségeket és támogassa az olvasóvá válás folyamatát. A program során

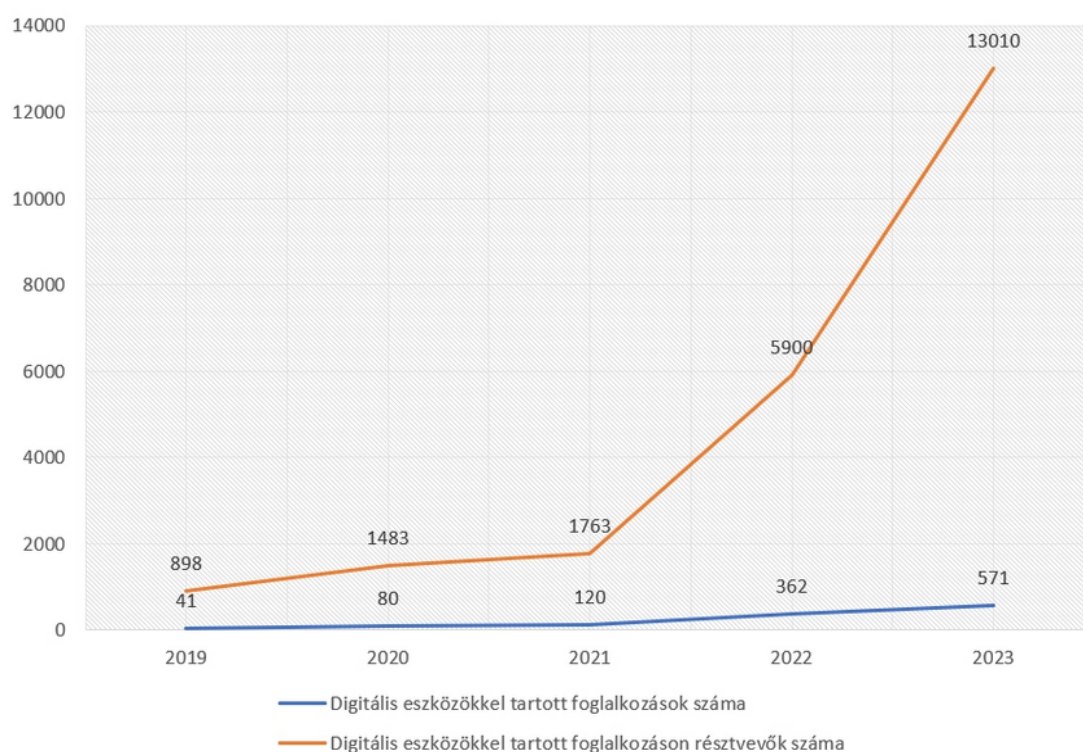
a gyerekek könyvajánló videókat készítenek, rendszeresen részt vesznek könyvtári rendezvényeken, például író-olvasó találkozókon, és a projekt előrehaladásáról online módszertani bemutatók keretében adunk tájékoztatást pedagógusok és könyvtárosok számára. A program sikerességét többféle mérési módszerrel értékeljük: a tanítónő a gyermekek készségeinek fejlődését követi, míg a könyvtár az olvasási adatok, például a könyvtárlátogatás és a kölcsönzési statisztikák alapján elemzi az eredményeket.

Adatok

A könyvtárak hagyományosan a tudás és az információ központjai, azonban a digitális eszközök integrálásával új lehetőségek nyíltak meg, amelyek hozzájárulnak a könyvtárak megítélésének fejlődéséhez is. Az alábbi adatok bemutatják, hogyan alakultak a digitális eszközökkel lebonyolított programok a Somogyi-könyvtárban. Ez a tendencia nemcsak a résztvevők számának növekedését tükrözi, hanem a digitális írástudás és kreativitás fejlesztésének fontosságát a könyvtárakban, ezáltal erősítve azok szerepét a közösségben.

Az adatok alapján jól látszik, hogy egyre több településre eljutottunk, bővült az eszközpark, és nőtt azon könyvtárosok száma, akiket az intézmény keretein belül képeztünk, és akik aktívan használják a digitális eszközöket. Ez a fejlődés nemcsak a könyvtári szolgáltatások színvonalának emelkedését jelenti, hanem hozzájárul a közösségi igények hatékonyabb kiszolgálásához is, megerősítve a könyvtárak szerepét a digitális kor kihívásaival szemben.

Digitális eszközökkel tartott foglalkozások alakulása



1. ábra: A digitális eszközökkel tartott foglalkozások alakulása



2. ábra: Foglalkozások digitális eszközökkel Csongrád-Csanád Megye 2019



3. ábra: Foglalkozások digitális eszközökkel Csongrád-Csanád Megye 2020 (Pandémia)



4. ábra: Foglalkozások digitális eszközökkel Csongrád-Csanád Megye 2021 (Pandémia)



5. ábra: Foglalkozások digitális eszközökkel Csongrád-Csanád Megye 2022



6. ábra: Foglalkozások digitális eszközökkel Csongrád-Csanád Vármegye 2023

Ezekkel a célkitűzésekkel és megvalósuló programokkal arra törekszünk, hogy komplex, innovatív és fenntartható megoldást kínáljunk a digitális és szövegértési készségek fejlesztésére könyvtári környezetben. Különösen fontos számunkra az olvasás elsajátításának és népszerűsítésének erősítése, amely alapvető szerepet játszik a szövegértés és a tudás bővítésében. Ezzel párhuzamosan célunk a közösségi kapcsolatok erősítése és az esélyegyenlőség biztosítása, hogy mindenki számára egyenlő hozzáférést nyújtsunk a kulturális és oktatási lehetőségekhez.

Az alábbi linkeken találhatók az alátámasztására bemutatni kívánt referenciák, beleértve videókat, beszámolókat és cikkeket:

Robotika roadshow = pusztamerges.hu, 2020. augusztus 18.

<https://pusztamerges.hu/robotika-roadshow/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Vakáció a Somogyi-könyvtárban = Heti Közélet, 2020. augusztus 19.

<https://hetikozelet.wordpress.com/2020/08/19/vakacio-a-somogyi-konyvtarban/>
Utolsó letöltés 2024.10.23.

Kormos Tamás: Robotok segítették az oktatást a makói könyvtárban – interjú Piri Ildikóval, a Somogyi-könyvtár szolgáltatási igazgatóhelyettesével. = Rádió 7, 2020. október 21.

<https://radio7.hu/robotok-segitettek-az-oktatast-a-makoi-konyvtarban> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Értelmileg akadályozott embereknek gyűjtöttek adományokat a szegedi könyvtárosok. = Szeged.hu, 2020. január 28.

<https://szeged.hu/hirek/32780/ertelmileg-akadalyozott-embereknek-gyujtottek-adomanyokat-a-szegedi-konyvtarosok> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Robotika a könyvtárban, robottánc – Muszorgszkij – Egy kiállítás képei:

<https://www.youtube.com/watch?v=I1GjRHL-DZM> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Robotika a könyvtárban. Videó sorozat a Somogyi-könyvtár YouTube-csatornáján:

<https://youtu.be/QmBIRVw-Dg?si=E3hgL-YCgQBsrOU5> Utolsó letöltés 2024.10.23.

EU Code Week 2020 pályázat – Eredményhirdetés. (A Code Week legaktívabb DJP Pontja 2.hely) = Digitális Pedagógiai Módszertani Központ weboldala, 2020. december 1.

<https://dpmk.hu/2020/12/01/eu-code-week-2020-palyazat-2/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Gyerekeknek tartottak robotika órát és laptopot adományoztak Tápén = szeged.hu, 2021. január 4.

<https://szeged.hu/cikk/gyerekeknek-tartottak-robotika-orat-es-laptopot-adomanyoztak-tapen> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Kis robotok is felkeresték a makói könyvtárat = Radio7.hu, 2021. június 8.

<https://radio7.hu/kis-robotok-is-felkerestek-a-makoi-konyvtart> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Tráser László: Könyvtár és robotika a szegedi Somogyi-könyvtárban – interjú Piri Ildikóval, a Somogyi-könyvtár szolgáltatási igazgatóhelyettesével. = Kossuth Rádió, Gondolat-jel, Szerk. Farkas Adrienne, 2021. július 18.

<https://mediaklikk.hu/kossuth-radio/cikk/2021/07/16/gondolat-jel-halasi-csipke/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Robot programozással keltik életre a meséket a könyvtárosok = Szeged.hu, 2022. január 22.

<https://szeged.hu/cikk/robotprogramozassal-keltik-eletre-a-meseket-a-konyvtarosok> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Vadonatúj tini-sarkot alakítottak ki a Dorozsmai-fiókkönyvtárban = Heti Közélet, 2022. február 5.

<https://hetikozelet.wordpress.com/2022/02/05/vadonatuji-tini-sarok-a-dorozsmai-fiokkonyvtarban/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Robotika roadshow Csongrád-Csanád megyében = kszr.sk-szeged.hu, 2022. augusztus 8.

<http://kszr.sk-szeged.hu/robotika-roadshow-csongrad-csanad-megyeben/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

I. CodeWeek Magyarország Konferencia, Keltsd életre az ötleteid! = code-week-hungary.webnode.hu, 2022. október 8.

<https://prezi.com/view/ou42CCdwiEwpDYblxmGe/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

A Somogyi-könyvtár munkatársai január-februárban foglalkozásokat tartanak iskolánk könyvtárában = Gregor-iskola-szeged.hu, 2023. január 17.

<https://www.gregor-iskola-szeged.hu/hirek/2023-01-17-somogyi-konyvtar-robotika/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Pénz-nap = Gregor-iskola-szeged.hu, 2023. február 28.

<https://www.gregor-iskola-szeged.hu/hirek/2023-02-28-penz-nap/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Robotokat vittek az iskolába a könyvtárosok = Delmagyar.hu, 2023. február 1.

<https://www.delmagyar.hu/helyi-kultura/2023/02/robotokat-vittek-az-iskolaba-a-konyvtarosok> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Mini robotokkal kalandoztak a csapatok Vásárhelyen = Delmagyar.hu, 2023. március 2.

<https://www.delmagyar.hu/helyi-kultura/2023/03/mini-robotokkal-kalandoztak-a-csapatok-vasarhelyen-fotok> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Robotika Roadshow iskolánkban a digitális témahét alkalmából = iskola.szatymaz.hu, 2023. március 31.

<https://iskola.szatymaz.hu/2023/03/robotika-roadshow-iskolankban-a-digitalis-temahet-alkalmabol/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Könyv, könyvtár, könyvtáros – Új utak, menedzszerszemlélet, robotika – beszélgetés Piri Ildikóval = Europaradio.hu, 2023. április 24.

<https://europaradio.hu/tallozo/konyv-konyvtar-konyvtaros> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Iskola őri évertékelő Csongrád-Csanád vármegyében = police.hu, 2023. június 23.

<https://www.police.hu/hu/hirek-es-informaciok/bunmegelozes/aktualis/iskolaori-evertekelo-csongrad-csanad-varmegyeben> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Robotokat hoztak Makóra a szegedi könyvtárosok = Radio7.hu, 2023. október 11.

<https://radio7.hu/robotokat-hoztak-makora-a-szegedi-konyvtarosok> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Vármegye-szerte tart programokat a szegedi könyvtár = Radio7.hu, 2023. október 12.

<https://radio7.hu/varmegye-szerte-tart-programokat-a-szegedi-konyvtar> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Látogatás a Somogyi könyvtárban – 6.a = lisztferenc.hu, 2023. december 14.

<https://lisztferenc.hu/latogatas-a-somogyi-konyvtarban/> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Robot legókat építettek a gyerekek Szegeden =delmagyar.hu, 2024. január 27.

<https://www.delmagyar.hu/helyi-kultura/2024/01/robotlegokat-epitettek-a-gyerekek-szegeden> Utolsó letöltés 2024.10.23.

A 4.b a Somogyi-könyvtárban = domaszekisuli.edu.hu, 2024. május 6.

<https://domaszekisuli.edu.hu/hir/4b-somogyi-konyvtarban> Utolsó letöltés 2024.10.23.

III. Pemeksz Piknik Ceglédbercelen = pemeksz.hu, 2024. május 8.

<https://pemeksz.hu/cikk.php?piknik24> Utolsó letöltés 2024.10.23.

Olvasni szerető gyerekek táboroznak a könyvtárban = Delmagyar.hu, 2024. július 15.

<https://www.delmagyar.hu/helyi-kultura-2/2024/07/olvasni-szereto-gyerekek-taboroznak-szegeden> Utolsó letöltés 2024.10.23.

<https://pemeksz.hu/cikk.php?piknik24>

Felhasznált irodalom:

Fehér J., Koglerné Hernádi Á. (2019, szerk.). *Digitális írástudást fejlesztő könyvtári mintaprogramok*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár.

Kovácsné Koreny Á. (2022). *Az ötlettől a megvalósításig: Felhasználóvezérelt innováció a könyvtárban*. Eszköztár a mindennapi könyvtári minőséghez, 2. KI. ISBN 978 963 201 666 5 (pdf). <http://mek.oszk.hu/23800/23801>

Kovácsné Koreny Á. (2020). Okos könyvtárakkal az okos közösségekért. *Könyvtári figyelő*, 66(1), 58–64. Elektronikus Periodika Archívum. <http://epa.oszk.hu/00100/00143>

Péter L. (1984, szerk.). *A Somogyi-könyvtár száz éve: könyvtártörténeti tanulmányok*. Somogyi-könyvtár. Elérhető: <http://ekonyvtar.sk-szeged.hu:80/?docId=56807>.

Piri I. (2019). QR-kód/játszma a könyvtárban. In Fehér J., Koglerné Hernádi Á. (szerk.), *Digitális írástudást fejlesztő könyvtári mintaprogramok: Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek "Az én könyvtáram", EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 54–65.

Sikaláné Sánta I. (2020). A minőség fejben dől el: interjú a 2019-ben Könyvtári Minőségi Díjat nyert szegedi Somogyi-könyvtár igazgatójával. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 29 (1), 28–38.

Sugár S. (2019). A Kis herceg kalandjai. In Fehér J., Koglerné Hernádi Á. (szerk.), *Digitális írástudást fejlesztő könyvtári mintaprogramok: Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek "Az én könyvtáram", EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 103–119.

MIKLÓS ÁGNES KATA

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Hagyományos technikák új feladatkörben – a „Bábkészítés” tárgy jelentősége a 21. századi óvodapedagógus-képzésben

Absztrakt

A Z generációhoz tartozó óvodapedagógus-hallgatók elsősorban a közösségi médiában (főként a Pinteresten, a Tik-Tokon és az Instagramon) keresnek inspirációs forrásokat nevelési és szemléltető eszközeikhez, ezek a felületek azonban csak megfelelő kritikai reflexióval használhatók. Az első pillantásra talán elavultnak tűnő „Bábkészítés” tantárgy készségfejlesztési lehetőségei nem csak a kézügyesség, hanem a türelem, kudarctűrő képesség és realitás-érzék fejlesztésében is megnyilvánulnak, ezek pedig nélkülözhetetlenek az óvodapedagógus hallgatók számára.

A jelen tanulmány a tárgy tantervi hálóba emelése és oktatása során szerzett tapasztalatokra épül.

Kulcsszavak: Z generáció, digitális kompetencia, készségfejlesztés, óvodapedagógia

Abstract - Displays and needleworks – the importance of the subject of "Puppet making" in 21st century kindergarten teacher training

The sources of inspiration for students from generation Z in their search for educational and illustrative tools consists primarily in the social media (mainly Pinterest, Tik-Tok and Instagram), but these interfaces can only be used with appropriate critical reflection. The academic subject of "Puppet making" may seem outdated at first glance, but its opportunities of skill development are manifested in various areas: manual dexterity, development of patience, tolerance for failure and a sense of reality, all of which are indispensable for kindergarten teachers.

The present study is based on experiences gained during the inclusion of the subject in the curriculum.

Keywords: Generation Z, digital competence, skill development, kindergarten pedagogy

A Z generációhoz tartozó óvodapedagógus-hallgatók elsősorban a közösségi médiában (főként a Pinteresten, a Tik-Tokon és az Instagramon) keresnek inspirációs forrásokat nevelési és szemléltető eszközeikhez, ezek a felületek azonban csak megfelelő kritikai reflexióval használhatók. Az első pillantásra talán elavultnak tűnő „Bábkészítés” tantárgy készségfejlesztési lehetőségei nem csak a kézügyesség, hanem a türelem, kudarctűrő képesség és

realitás-érzék fejlesztésében is megnyilvánulnak, ezek pedig nélkülözhetetlenek az óvodapedagógus hallgatók számára.

A jelen tanulmány a tárgy tantervi hálóra emelése és oktatása során szerzett tapasztalatokra épül.

A pedagógus munkája egyidejűleg szól a jövőről, a múltról és a jelenről. Ha bármelyiket is figyelmen kívül hagyjuk a tervezés során, óhatatlanul is szem elől tévesztjük, miként kapcsolhatók össze a célok, a lehetőségek és az adottságok. Mindez természetesen akkor is érvényes, ha az említett pedagógus nem a köznevelésben, hanem a felsőoktatásban, specifikusan pedig a pedagógusképzésben tevékenykedik. Sajátságos viszont, hogy ez utóbbi esetben hajlamosak vagyunk elfeledkezni éppen a jelenről: sokkal nagyobb erővel esik latba a képzési és kimeneteli követelmények vagy egy szak mintatanterve összeállításakor, hogy tanítványaink jövőbeli tevékenységét, nem pedig jelenbeli sajátosságait vegyük figyelembe az elsajátítandó képességek, tudás és tartalmak tekintetében. Nyilván a felnőttoktatás általánosan az oktatásra fókuszáló attitűdje is meghatározza ebben gondolkodásunkat, pedig valójában a felsőoktatásban is meg kellene jelennie a nevelés, vagy legalább a fejlesztés szándékainak, mégpedig konkrétan a jelen hallgatóira, nem pedig azok jövőbeli „funkciójára” vetítve. Mint erre Csapó Benő is rávilágított: „Azt hiszem, az oktatás és a nevelés sokkal szorosabban összefügg, mint ahogyan azt neveléstudományi tankönyveink vagy az egyetemi tanárképzés szerkezete sugallja. Az elemzés, a tudományos kutatás és a tanárképzés esetében valóban érdemes az oktatást és a nevelést megkülönböztetni, a gyakorlatban azonban ezek a tevékenységek szorosan összefüggnek, és a kétféle tanári tevékenység eredményei is kölcsönösen hatnak egymásra.” (Csapó, 2000:24) Az oktatás és nevelés, az elmélet és gyakorlat összhangjának a pedagógusképzésben is meg kell jelennie.

A PPKE óvodapedagógus képzésének szakfelelőseként nehéz lenne letagadnom: az Óvodapedagógus BA szak oktatásában megjelenő tartalmakat kénytelenek vagyunk elsősorban annak perspektívájában szemlélni, a hallgató mennyiben tudja majd azokat jövőbeli szakmájában hasznosítani. Ennek nemcsak az a következménye, hogy a képzés során folyamatos megújulásra van szükség, hanem az is, hogy az említett megújulás fókuszában, a tantárgyak és a kereteiken belül megjelenő tudásanyag tartalmában egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak a generációk változásának sajátosságai. Ez utóbbi viszont, és ez rendkívül fontos körülmény, nem csak az óvodai nevelésben megjelenő gyermekekre érvényes, hanem magukra a hallgatókra is: a 2020-as évek évfolyamai már jelentősen különböznek nemcsak a harminc vagy húsz, de még akár a tíz évvel korábbi évfolyamoktól is.

A pedagógusképzésben elérhető szakok közül valószínűleg éppen az óvodapedagógus-képzés tartalmával kapcsolatban van legnagyobb szükség a folyamatos revíziókra. Nem csak a változó KKK, a Képzési és Kimeneteli

Követelmények készítetik a szak oktatóit az elsajátítandó tudástartalmak, készségek és képességek újragondolására, hanem az is, hogy a pedagógusképzésen belül ennek a szaknak a hallgatói szembesülnek majd leggyorsabban a változó társadalmi körülmények következtében átalakuló sajátosságokkal, amelyek egy adott gyermek-generációra jellemzőek. Egy most végző tanárszakos hallgatónak például még majdnem egy évtizede van arra, hogy tapasztalatokat gyűjtsön a „COVID-bébikkel”, a koronavírus-járvány időszak alatt született gyermekekkel kapcsolatban – ezzel szemben egy most végző óvodapedagógus hallgatónak már a jelenben figyelembe kell vennie ennek a generációnak a sajátosságait. Nem is tehet másként, ott vannak körülötte az óvodai csoportszobában.

Ha a pillanatnyilag relevánsnak tekintett generáció-felosztásokat vesszük figyelembe, még inkább helytállónak tűnik az, hogy az átadandó tudástartalmak folyamatos monitorozásra és revízióra szorulnak: a nemzedékek korábbi definíciójához használt „emberöltő”, tehát egy adott generáció reprodukciójához szükséges 20-30 év már elvesztette jelentőségét a nemzedéki felosztásban. A jelen generációi egyre gyorsabb ütemben követik egymást. A jelenleg óvodába járó gyermekek már az alfa generáció tagjai, emellett pedig (és ez talán még az előzőnél is fontosabb körülmény) az óvodapedagógus-képzés nappali tagozatos résztvevői a Z generációhoz tartoznak. Épp ezért képzésükben is érvényesülnie kell azoknak a törekvéseknek, amelyeknek elsősorban hátránykiegyenlítő jellemzői vannak.

Tanítványaink, a Z generáció tagjai már „digitális bennszülöttek”: rendkívüli magabiztossággal kezelik az internetet, de teljesen másként használják, mint az oktatásukban túlnyomó részt vevő X generációsok vagy milleniálok. Az általuk használt források között nem csak a nyomtatott, de a szöveges források aránya is egyre csökken. Ezt különösen jól látni az óvodai gyakorlat során az irányított játékok vagy a műveltségtartalmat hordozó óvodai tevékenységek eszközeihez felhasznált forrásokon. A Z generáció számára az interneten elérhető forrás már egyre gyakrabban jelenti egy tartalomgyártó Instagram- vagy TikTok-oldalát. Egy aktuálisan az óvodapedagógus képzésbe járó hallgató, amennyiben például a tavaszi virágokról szóló tevékenységéhez keres filctulipán-készítési útmutatót, a Pinteresten kezdi a keresést, onnan pedig legesélyesebben egy TikTok- vagy YouTube-videó segítségével folytatja (esetleg belevág a feladatba minden további nélkül). Egy néhány éve végzett óvodapedagógussal folytatott beszélgetésben hangzott el például, hogy hiába van az óvodai csoportszobában számos könyve a kézműves tevékenységekhez, „sokkal gyorsabb, ha megnézem a Pinteresten”.

A gyorsaságnak persze ára van, mégpedig a forrás megbízhatóságának bizonytalansága. A TikTokra és Instagramra jellemző, a tartalomról a tartalomgyártókra átcúsuló fókusz egyik sajátos következménye, hogy hallgatóink szó szerint bármit meg tudnak találni az interneten, de nem mindig

képesek annak kritikai megítélésére. Ugyanez a Pinterestre is érvényes: a fellelhető források vizuálisan (majdnem) mindig meggyőzőek, de a bemutatott tárgyak megvalósíthatósága igencsak kérdéses. A probléma persze nem új: még a magyar blogoszféra egyik (több mint tíz éve megszűnt) gyűjtőoldalán, a freeblogon vetette fel egy Isolde nevű blogger: „Ha én kiírom ide, hogy egész nap takarítottam, ki tudja ellenőrizni, tényleg így volt-e?” Nos, az azóta eltelt időszakban már nem csak a szöveges, de a képes tartalmak megbízhatósága is erősen kérdésessé vált. Hiába jelenik meg egy fotó mellett a #nofilter hashtag, ez nem jelent garanciát a fotó manipulálatlanságára.

Minél színesebb egy kézműveskedés eredményét bemutató fotó, annál több eséllyel kattint rá az, aki gyerekek számára keres megvalósítható projekteket. Minél rövidebb és frappánsabb egy videó, annál valószínűbb, hogy megnézi olyan is, akinek korlátozott idő alatt kell megkeresnie valami gyorsan megtanulható, gyorsan elkészíthető tárgyat. És épp itt van elásva a (robot)kutya: egy adott projektről készült videó akkor „pörög” jól, ha szignifikáns vágási és szerkesztési munkálatokkal készül, nem mutatja be az unalmas mozzanatokat, olyan figyelemfelkeltő eljárásokkal dolgozik, mint például az áttűnések, gyorsítások és beletekerések, a háttérben meg valamilyen vidám zene hangzik, nem pedig a készítő dűnnyögős kommentárja. Az „ötperces kézműveskedés” kategória népszerű csatornáinak projektjei sosem valósíthatók meg öt perc alatt, hacsak nincs otthon több hobbiboltra elegendő eszköz, a készítő pedig nem gyakorolt előtte, akár órákig is, hasonló munkadarabokon. Ami pedig a Pinterest fotóit illeti: az eleve téves elvárásokat támasztó, profi módon bevilágított-szaturált képek mellett egyre több a mesterséges intelligencia által generált fotó is. A Midjourney sírnivalóan szép hímzésmintákat és horgolásmintákat képes előállítani, de ezek (mondani sem kell) végképp megvalósíthatatlanok: a program egyetlen célja, hogy vizuálisan megnyerő tárgyakat generáljon, függetlenül azok fizikai realizálhatóságától. Guy Debord terminológiáját használva: ez csupán spektákulum, semmi más. „Ahol a létező világ pusztá képekké változik, ott a pusztá képekből valódi lények lesznek – fantazmák, amelyek hipnotikus erővel hatnak a viselkedésre. Mivel a spektákulumnak az a dolga, hogy a világot, amely közvetlen módon immár nem érzékelhető, különböző speciális eszközök és elvek közvetítésén keresztül láttassa, elkerülhetetlen, hogy az emberi látást hozza abba a kivételezett pozícióba, amelyet valaha a tapintás érzéke foglalt el; természetes, hogy a legabsztraktabb, a legkönnyebben félrevezethető érzék felel meg a jelenkori társadalomban uralkodó általános absztrakciónak.” (Debord, 2006:5)

Amennyiben valaki gyakran varr, horgol, hímez, használ ragasztópisztolyt, ollót és festéket, képessé válik annak megítélésére, milyen konkrét eszközökre és mennyi valós (bruttó) időre van szüksége egy Pinteresten talált projekt megvalósítására, emellett pedig arra is képessé válik, hogy kiszűrje az MI által generált fotókat, amelyeken valószínűtlen elemeket talál (horgolásos levegőben lebegő pálcái, a festékcseppek szóródásának fizikáját felülíró

akvarellek, háromdimenziósnak látszó, de a varrásvonalakat mellőző hímzések, és még sorolhatnám). Sajnos épp ez a gyakorlat hiányzik hallgatóink számára, vagy legalábbis nagyon egyenetlen, milyen szintű gyakorlottsággal rendelkeznek. Az iskolai technika-órák (értelemszerűen) nem azt a célt szolgálják, hogy felkészítsék a diákokat az óvodapedagógus-képzésben szükséges készségekből. Emiatt hallgatóink készség szintjét illetően akár egyetlen évfolyamon belül is nagyon nagy a szórás – van úgy, hogy akad köztük olyan, aki maga varrta a teljes ruhatárát, de olyan is, aki érettségiig tűt sem vett a kezébe.

Mindennek eredményeként a kézműves tevékenységekben viszonylag gyakorlatlan óvodapedagógus hallgatók értelemszerűen téves elvárásokkal látnak neki valamilyen projekthez. Mivel gyakorlati tapasztalat híján saját képességeikkel kapcsolatban nincs reális képük, egy olyan, látványában vonzó projektet választanak, aminek csak a végeredménye lebeg a szemük előtt, majd a végrehajtás során rádöbbennek, hogy az sokkal több időt és gyakorlati tudást igényelne, mint amennyivel rendelkeznek. Ezt persze kudarcként élik meg, de ahelyett, hogy a kiindulópontként használt TikTok-videót vagy Pinterest-fotót vetnék alá kritikai elemzésnek, saját készségeikben és képességeikben kezdenek kételkedni.

A fentiek után logikus következtetés volna, hogy hallgatóinknak a digitális tartalmak kezelésével és kritikai elemzésével kapcsolatban lenne szüksége kiemelt készségfejlesztésre. Ez viszont csak elméletben működik jól, márpedig az elmúlt időszakban éppen az volt a tapasztalatunk, hogy feltűnő nehézséget jelent az elmélet és gyakorlat egymásra vonatkoztatása – magyaráz, amit a hallgatók elméletben elsajátítottak, nem mindig tudják jól alkalmazni a gyakorlatban. Egy, a digitális tartalmak kritikai megítélésével foglalkozó tanegység csak igen mérsékelt hatásokkal rendelkezik abban, hogy a hallgatók felismerjék, milyen manipulációk eredményeként kattintottak egy többé-kevésbé megvalósíthatatlan projekt fotójára. Szerencsére ebben az esetben is kapóra jön az, hogy a pedagógusképzés két alapvető, egymást feltételező és erősítő irányultsággal rendelkezik: egyidejűleg kell gondolnunk arra, hogyan fejlesszük hallgatóink képességeit és készségeit a jelenben, valamint segítenünk őket abban, hogyan álljanak majd helyt választott szakmájukban a jövőben. Mégpedig, mivel erősen gyakorlatcentrikus képzésről van szó, elsősorban olyan változtatásokat kell bevezetnünk, amelyeknek akár azonnali gyakorlati haszna van. „Az eleven gyakorlat felvetette kérdések között természetesen sok olyan akad, amely több szakember összefogásával szervezett, nagy idő ráfordításával végzett kutatást igényel, s olyan is, mely szerényebb erőfeszítéssel is megvalósítható.” (Gombocz, 2021:319) A „szerényebb erőfeszítés” a jelen esetben a PPKE BTK Óvodapedagógus BA szak esetében a „Bábkészítés” tárgy bevezetését jelentette.

Az eddig leírtak szellemében olyan új tárgyra volt szükség, amely a jelenben a hallgatók kudarcátűrését, önbizalmát és manuális készségeit fejleszti, a

jövőben pedig segítséget nyújt ahhoz, hogy esztétikus, tartós, saját kezűleg készített eszközöket tudjanak használni óvodai csoportjukban, esetleg iskolai osztályukban. Ebben ugyan már eddig is segítséget nyújtottak a képzésben fellelhető rajz- és rajzmódszertan-, valamint a tanító szakosok számára elérhető, a későbbi technika-órák tartását elősegítő tanegységek, de ezek túlnyomórészt kétdimenziós tárgyak (plakátok, síkbábok, memóriakártyák stb.) készítésére tették alkalmassá a hallgatókat. Ezek ötleteinek kiválasztásában egyébként szintén jelentős inspirációs eszközt jelentenek számukra a digitálisan elérhető tartalmak: fotók, tutorialok stb. A bábkészítés azért volt magától adódó diszciplína és egyúttal új tantárgy-lehetőség, mert a bábok jelenleg is szerves részét képezik az óvodai életnek (és kisebb mértékben, de az általános iskolai életnek is). Mint arra Szentirmai László is rámutat: „A bábjáték rendkívül összetett műfaj, amiben a befogadó mozzanattal együtt igen jelentős a teremtő, alkotó, kreatív mozzanat. Mindezek alapján egy határozott karakterű nevelőtevékenység gerince lehet. A bábjáték célja a játék, az előadóművészet, valamint a pedagógia hármasság területén elhelyezkedő alkalmazott bábjátékkal speciális módon végezhető harmonikus személyiségfejlesztés.” (Szentirmai, 2005:13)

A bábok elsődleges felhasználása az óvodában a „Mesélés, verselés” műveltségtartalmat hordozó tevékenységen belül történik, de pedagógiai szerepet kaphatnak az óvodai tevékenységek teljes palettáján az önkiszolgálástól kezdve a munka jellegű tevékenységekig. Számos óvodai csoportban található „csoportbáb” is, a csoport nevét megjelenítő kis állatfigura, melynek a csoportkohézió megteremtésében juthat kiemelt szerep. Ez utóbbit számos szituációban lehet hasznosítani a gyerekek szocializációjának elősegítésében és kapcsolatrendszerük építésében. Van óvodai csoport, ahol a csoportbáb minden hétfőn más kisgyereket viszi haza, hogy aztán hétfőn elmesélje, milyen új élményeket szerzett nála a csoportbáb; egy alkalommal annak voltam tanúja, amikor az óvodai tűzriadó kezdetén maguk a gyerekek figyelmeztették az óvodapedagógust, hogy a csoportbáb is vigyék magukkal, „mert ő is velünk van a csoportban”.

A kereskedelmi forgalomban megvásárolható bábok főként pálcá-, ujj- és kesztyűbábok, és két kategóriára oszthatók: vagy olyan egyedi kézműves darabok, amelyek drágák és nehezen pótolhatók (ilyenek az Etsyn vagy annak magyar változatán, a Meskán, esetleg kézműves vásárokon kapható termékek), vagy pedig olyan sorozatgyártott tucatárúk, amelyeknek nem csak a felhasználási-átalakítási potenciálja alacsony, de a megvalósítás is steril és kevésbé taktilis. Gyakori például, hogy az ujjbábok gumiból vagy műanyagból készülnek, ami kétségtelenül higiénikus, de nagyjából ez az egyetlen pozitívum, ami elmondható róluk. Éppen ezért a tervezett tárgy anyagában a szövetbábokon, mégpedig a varrott, nem pedig ragasztott szövetbábokon lett a hangsúly. Ez utóbbit leginkább az indokolta, hogy az óvodapedagógus hallgatók által a gyakorlati helyszíneken használt bábok (akárcsak más eszközök is)

általában a csoportszobában maradnak, hogy a gyerekek később beépíthessék azokat szabad játéktevékenységükbe. Bár egy ragasztott szövetbáb jól mutat az óvodapedagógus kezében, nem valószínű, hogy bírná a strapát a szabad játéktevékenység részeként is. Emellett arra is figyelemmel kell lennünk, hogy az óvodákban egyre gyakoribb „mini” csoportok gyerekei között olyanok is vannak, akik még mindent a szájukba vesznek.

Mivel a tantervi háló átalakítása csak felmenő rendben lehetséges, a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Intézetének Óvó- és Tanítóképző Tanszékén a 2022/23-as tanévtől kezdődően lett felvehető tárgy hallgatóink számára a „Bábkészítés”, amely értelemszerűen gyakorlati jeggyel zárul, a jegy megszerzésének feltétele pedig az órákon végzett munka. A kezdetben csak óvodapedagógus hallgatók számára meghirdetett tárgy most már tanító szakosok által is felvehető. A nappali tagozatos hallgatók közösen vesznek részt a gyakorlati tevékenységeken, a levelező tagozaton – az évfolyam mérete miatt – már csoportbontásban, a 2024/25-ös tanévben például az esztergomi és budapesti képzési helyszínen összesen hat csoportban. A tárgy felvételének javasolt időpontja mindkét képzés harmadik félévére, amikor a „Bábkészítés” keretében készült eszközök a mese- és drámapedagógiai tárgyakon belül is szerepet kaphatnak.

A bábkészítés során szerzett készségek és az elsajátított technikák persze nem csupán bábok előállítására alkalmasak: az óvodai dekoráció felfrissítésétől kezdve az apró öltözködési balesetek (leesett gomb, felfeslett varrás, apró szakadás) elhárításáig nagyon széles a skála, ahol a szabás-varrás alapjait már elsajátított személy hasznosíthatja tudását és kreativitását. A tantárgy anyagának megtervezésekor éppen ezért különös hangsúlyt kellett fektetni arra is, hogy a rendelkezésre álló technikák közül olyanokat válasszunk, amelyek sokféle felhasználási lehetőséget rejtjenek magukban: különböző öltésfajták megismerése, gombok és gyöngyök felhasználásának lehetőségei, applikációk készítése. Emellett az is fontos volt, hogy a hallgatók számára elérhető, az ötletelési fázisban hasznosítható lehetőségek közül is egyre többet lehessen bevonni a munkafolyamatba. A tantárgy tervezett anyagában emiatt kapott helyet a Motolla Kézműves Baráti Kör YouTube-videója alapján készíthető fakanálbáb¹, vagy egy már kész madárfigura szabásmintájának visszamodellézése („reverse engineering”).

A tantárgy tervezett anyaga esetében lényeges eltérést eredményez, hogy a nappali tagozatos hallgatóknak heti két kontakt órája van bábkészítésből, a levelezősöknek viszont a félév során két alkalommal 5-5 órája, tehát összesen 10 kontakt órája. Érthető módon az ő esetükben ilyenkor csak két projektre lehet koncentrálni (mint jeleztem, a közös órai tevékenység a fontosabb ennél a

¹https://m.youtube.com/watch?v=MgO_5L-Eigg&t=85s&pp=ygUZZmFrYW7DoWxiw6FiIGvDqXN6w61ow6lzZQ%3D%3D, megtekintés időpontja 2024. okt. 13.

tárgynál, nem pedig az, hogy otthon egyedül hogyan boldogul valaki), ez ebben a félévben az újjáb és a kesztyűbáb készítése. Bár a levelező tagozatos hallgatók jóval idősebbek a nappalisoknál, és nagyobb részük már most is köznevelési intézményben dolgozik pedagógiai asszisztensként, dajkaként vagy napközis nevelőként, az ő esetükben is nagy a szórás annak alapján, ki mennyire járatos a szabás-varrásban.

A kézimunkában való jártasság kérdése azért fontos, mert már a kezdetektől lényeges volt tudatosítanunk hallgatóinkban: az órán végzett munka eredményességét nem az előállított tárgy „Pinterest-esztétikai” értékében mérjük, hanem a belefektetett munkában, a törekvés intenzitásában. Éppen ezért azt is lehetett tudni, hogy az órák (ha élhetünk ilyen megfogalmazással) leginkább a kreatív műhelymunka és a valamikori guzsalyosok „keverékeként” lesznek a legnagyobb hatásfokúak: akkor érik el céljukat, amennyiben viszonylag kötetlen keretek között megvalósítható projekt- és esetenként csoportmunkaként közelítjük meg azokat.

A nappali tagozatos hallgatók számára például, amikor erre az adott félév órarendje lehetőséget nyújt, a hét utolsó kontakt óráira kerül a „Bábkészítés” tárgy; az esztergomi képzési helyszínen pedig a nappali és levelező tagozatos hallgatók óráinak helyszíne nem egy tanterem, hanem a „TéKÁ Klub”, az épület földszintjén található helyiség, ahol jól mozgatható székek és kis kerek asztalok nyújtanak lehetőséget a gyors átrendezésre és az esetleges csoportmunkára. Még ha mindenki egyedül dolgozik is az adott munkadarabon, a beszélgetésre-tapasztalatcserére lehetőséget nyújtó közeg elsődleges fontosságú egy ilyen tárgy esetében: nemcsak a kölcsönös segítségnyújtás, hanem a problémák megvitatásának esélye is jobb egy csoportmunkára is alkalmas térben.

A félév során megvalósított projektek esetében a tervezés-stilizálásra épp akkora figyelmet kell fordítanunk, mint a megvalósításra és annak értékelésre, ez a bábkészítés esetében elengedhetetlen. „A bábu a bábszínpad specifikus életterében mozgó „stilizált” ember. Jellemét, illetve egyéniségét képzőművészeti és színészi megformálásával nyeri (a bábszínész és a bábu egységével). A karaktertípusok megteremtésében a stilizálás, a leegyszerűsítéssel való kiemelés szükséges.” (Szőke, 2009:49) A félév során sorra kerülő projektek megtervezésekor emellett az egyik fontos megoldandó feladat az volt, hogy minden megvalósítandó munkadarab ne csak többféle technika gyakorlására alkalmas, variálható és átalakítható eredményt hozzon, de egyúttal azonnal használható is legyen a kész termék. Az első óra anyaga például egy kitömött alma készítése, melynek során a hallgatók gyakorolhatják a férc- és a láncöltést, ismereteket szerezhetnek a rugalmas anyagok és a filc varrási sajátosságairól, a cérna eldolgozásának módszereiről, valamint ötleteket kapnak arra is, hogy a szabásminta hogyan alakítható át barack, paradicsom, tök vagy szőlőfürt készítéséhez.

Minden újabb projekt esetében fontos feladat az is, hogy az instrukciók elérhetőek legyenek, de sok lehetőség nyíljon az egyedi megoldásokra. Mivel nem az az elsődleges cél, hogy a hallgatók soha többé ne keressenek megvalósítandó projekteket a digitális médiában (valljuk be, ez nem is lett volna reális – itt utalnék vissza egyik kezdeti példámra a gyakorló óvodapedagógusról, aki a csoportszobában található könyvek ellenére is ezt találja a leggyorsabb megoldásnak), az inspirációs források kiválasztásában meglehetősen szabadságot élveznek a hallgatók. Az ujjbáb-készítés esetében például három különböző megközelítés lehetséges az alábbiak alapján:

1. kapnak egy instrukciót és az ujjbáb-készítés esetében legfontosabb információkat is tartalmazó, papíralapú, egyoldalas segédanyagot (ennek esetében eleve bátorítom őket arra, hogy fotózzák le nyugodtan, és tartsák maguk előtt);
2. használhatják inspirációs forrásként az általam készített kész ujjbábokat, melyeken megvizsgálhatók a felhasználható öltésfajták és más technikai megoldások;
3. a Pintersten is kereshetnek maguknak megvalósítható ötletet (de ez esetben is felhívom a figyelmet arra, hogy előbb érdemes végigolvasniuk és használniuk az 1. segédanyagot).

Amióta bevezettük ezt a tárgyat, számos érdekes megoldással, egyedi alkalmazással találkoztam az ujjbáb-készítés során. A 2024/25-ös tanévben viszont feltűnt egy olyan eltérés is a nappali és levelező tagozatos hallgatók között, amire érdemes lesz a jövőben figyelmet fordítani. A mintakövetés területe volt az, ahol lényeges különbség volt észlelhető a nappali és levelező tagozatos hallgatók között: a nappali tagozatosok a fent felsorolt három megközelítés közül a 3. számút, a Pintersten fellelhető ötleteket preferálják, a levelezősök viszont esélyesebben választják az 1. és 2. számú megközelítést, a tanár által nyújtott instrukciós segédanyagot és kész bábokat.

A 2024/25-ös tanév őszi félévében például a fentiekben leírt ujjbáb-készítési megközelítési lehetőségek a következők voltak: a segédanyag ábrái (1.) egy malac-ujjbáb készítésének rajzait tartalmazták, a kész ujjbábok (2.) között is van egy malac-ujjbáb, feltűnő rózsaszín filcből. Ez az anyag az általam bevitt, a hallgatók rendelkezésére álló filcek között is jelen volt. Mégis, a 15 nappali tagozatos hallgató közül, akikkel együtt dolgoztam, csak 1 választotta a malac-ujjbáb készítését, a 79 levelező tagozatosból viszont 28. Mivel a levelező tagozatos hallgatókkal három alkalom áll rendelkezésre, hogy megfigyelhessem, minek alapján választanak, az utolsó alkalommal készakarva csak kevés, mindössze 3 malachoz elegendő rózsaszín filcet vittem be a hallgatóknak, hogy megvizsgáljam annak lehetőségét, milyen szerepet játszik a választásban az anyag feltűnő színe. Ez alatt az alkalom alatt a 17 résztvevőből összesen heten készítettek malac-ujjbábot: 3 rózsaszínt, 3 vajszínt és 1 pirosat. Úgy tűnik, a levelező tagozatos hallgatók számára még rendelkezésre álló anyagoknál

nagyobb súllyal esik a latba a kézzelfogható mintadarab és a tanár által nyújtott instrukciós lap ábraanyaga.

Természetesen egyetlen alkalom alapján nem lehet, nem érdemes, és nem is szabad következtetéseket levonni. Eleve, a malac-ujjbáb egy kétségkívül azonnal használható és praktikus darab a „Mesélés, verselés” tevékenység keretein belül (pl. „A három kismalac és a farkas” meséhez), tehát ez is közreműködhet a választásban. Mindemellett a jelen eset is elegendő ahhoz, hogy gondolkodásra készítse az oktatót: milyen tárgyak keretein belül milyen más megközelítés szükséges az eltérő generációkhoz tartozó hallgatók oktatásához? A levelező tagozatos hallgatók ugrásszerűen megnövekedett részvétele a pedagógusképzésben eleve újragondolást és -tervezést igényel: egy erőteljesen gyakorlatorientált képzést kell összeegyeztetnünk azzal, hogy viszonylag kevés lehetőség van a személyes részvétellel járó tevékenységekre, és nagyobb hangsúlyt kell fektetni az önálló munkára, otthoni tanulásra, vagy egyáltalán, másfajta felkészülésre. Eleve, teljesen más megközelítésre van szükség: ugyan a levelező tagozatos képzés is a felsőoktatás része, de jellegzetességeiben sokkal közelebb áll a felnőttoktatás más területeihez. „A levelező és esti képzések látogatói hosszabb idő alatt fejezik be tanulmányaikat, mint a nappali tagozaton tanuló társaik. Családi feladatok, munkahelyi okok miatt többen halasztják, nyújtják tanulmányaikat. Számukra a tanulmányaik támogatása érdekében segítő szolgáltatásokra van szükség, mint például délután és este, szombati napokon is nyitva tartó könyvtár, jegyzetbolt, tanszéki adminisztrációs segítség, célirányos tanulás-módszertani tanácsadás.” (Torgyik 2012:18) Bizony volt már arra is eset, hogy a levelező tagozatos hallgató kilencéves fia is részt vett a „Bábkészítés” órán, mert nem volt kire bíznia az adott időszakban. Talán mondani sem kell: mindannyiunk számára élményt jelentett az ő érdeklődése és lelkesedése.

A generációkutatók egyik kedvenc témája a „generációk harca”. Legyünk realisták, ez a kifejezés is a debord-i spektakulum szellemében született, a szenzációkra és konfliktusokra éhes voyeur-attitűdünkre apellál. Kétségtelen: a generációk között mindig voltak, vannak és lesznek konfliktusok. A pedagógusképzésben viszont elsősorban arra érdemes törekednünk, hogy a generációk különbözőségét ne konfliktusforrásként kezeljük, hanem értékes információként abban, miként és miben kell segítséget nyújtanunk egymásnak.

Felhasznált irodalom:

- Csapó B. Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében, *Új Pedagógiai Szemle*, 50 (2). 2000 február, 24-34.
- Debord, G. (1967/2006) *A spektákulum társadalma* (ford. Erhardt Miklós), Balassi kiadó – BAE Tartóshullám, Budapest
- Gombocz O. (2021): *A pedagógus mint támogató, segítő*. Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III., szerk. Fodor R. – Karainé Gombocz O. – Miklós Á. K., Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 319–327.
- Szentirmai L. (2005) *Nevelés kézzel-bábbal*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005
- Szőke I. (2009): *A bábjátzás ábécéje. Az ujjaktól a marionettig*, Gyurcsó István Alapítvány Füzetek 12., Dunaszerdahely, 2009.
- Torgyik J. (2012) *A tanulás színterei felnőtt- és időskorban*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

KECZER GABRIELLA

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

[ORCID: 0000-0003-0145-0380](https://orcid.org/0000-0003-0145-0380)

A technológiai fejlődés pedagógiai és szabályozási aspektusai az oktatásban – Halász Gábor és Rónay Zoltán eszmecseréje

Jelen folyóiratszámunk tematikus rovata *Tradíció és/vagy innováció* címmel azzal a kérdéskörrel foglalkozik, hogy hogyan jelentkeznek a napjainkban tapasztalható, rendkívüli mértékű és sebeOktatási hálózatok a digitális korbansségu technológiai változások és az ezekkel együtt járó gazdasági-társadalmi átalakulások az oktatási-képzési tevékenységekben, a kultúráközvetítésben és a közösségépítésben. *Közelítések* rovatunkban ez alkalommal a fenti témakörhöz kapcsolódóan Halász Gábor oktatáskutató, az ELTE PPK professor emeritusa és Rónay Zoltán jogász, oktatáskutató, az ELTE PPK egyetemi docense eszmecseréjén keresztül a technológiai fejlődés, ezen belül elsősorban a mesterséges intelligencia oktatásra gyakorolt hatását két irányból, pedagógiai és szabályozási nézőpontból közelítjük meg.

K. G. *Ha megvonnánk a mérleget a technológiai fejlődés hatásáról a tanítási-tanulási folyamatokra, a tanulókra, az oktatókra, mi kerülne a kedvező és mi a kedvezőtlen hatások „serpenyőjébe”?*

H. G. Amikor mérleget vonunk, én nem abból indulok ki, hogy vajon mennyire pozitív vagy negatív hatása van a technológiának az oktatásra, mert ezt egy meddő kérdésnek gondolom, hiszen a technológia, ha akarjuk, ha nem, velünk van. Inkább abból a perspektívából gondolok erre, hogy vajon mi, az oktatás szereplői elég ügyesen kihasználtuk-e azokat a lehetőségeket, amelyeket a technológia nyújt. Vajon elég ügyesen védekeztünk-e azok ellen a lehetséges negatív hatások ellen, amelyek megjelennek. Tehát nem a technológiáról kell, hogy szóljanak ezek az értékelések, hanem rólunk, hogy mi magunk mennyire ügyesen bántunk ezzel az egyébként objektíven jelenlévő dologgal.

R. Z. Én is azt gondolom, hogy inkább az az érdekes, hogy a technológiai fejlődésre – amely bizonyos értelemben az emberiség nagyobb részének ráhatása nélkül, attól függetlenül zajlik – milyen válaszokat adunk általában, és milyen válaszokat adunk az oktatással összefüggésben. Az én megközelítesemben természetesen felmerül a kérdés, hogy milyen válaszokat ad a jogalkotás-igazgatás, és azt gondolom, hogy e tekintetben abszolút reaktívak vagyunk, és nem proaktívak. Ez részben abból is fakad, persze, hogy a technológiai változás, fejlődés nem előrelátható, vagy csak egy szűkebb kör számára előrelátható. De sajnos az államok – és ez képződik le az oktatás színtereire is – mindig úgy reagálnak, amikor egy technológiai újítás megjelenik, hogy hogyan tudjuk szabályozni azt. Ahelyett, hogy úgy közelítenénk meg, hogy hogyan tudjuk az

adott körrel – legyen az egy állam polgársága vagy egy oktatási intézmény közössége – megismertetni, megértetni a technológiát és megtanítani a célszerű, helyes, felelős használatát. Ezt láthattuk a mesterséges intelligencia kapcsán is körülbelül két éve, amikor a ChatGPT felbukkant: sok egyetem, elismert nyugati vagy amerikai egyetemek is azonnal szabályozással reagáltak. Extravagáns példa Olaszország, ahol átmenetileg le is kapcsolták a ChatGPT-t. De a történelemből tudjuk, hogy a tiltás, a kizsorítás sohasem vezetett eredményre. Hitegethetjük magunkat azzal, hogy ha betiltjuk a ChatGPT-t, akkor majd senki nem használja, de ez nem így működik, elég csak a szesztilalomra gondolni az Egyesült Államokban.

Szerintem nem azt kell nézni, hogy jó vagy nem jó egy-egy új technológia. Mindegyiknek van pozitív és negatív oldala. Ha megfelelően használjuk, akkor pozitív a hatása, de az emberiség hajlamos arra, hogy dolgokat öncélúan, nem megfelelően használjon, és annak nyilván negatív következményei lesznek. De ha ezeket a kérdéseket csak szabályozási oldalról közelítjük meg, akkor hamis válaszokat adunk, mert a kérdésfeltevés is hamis.

K. G. *Gábor, azt mondtad, hogy a technológiai fejlődés kapcsán az a releváns kérdés, hogy az oktatás szereplői hogyan reagáltak. Visszakérdezem a kérdésedet: kihasználtuk-e az ezzel járó lehetőségeket, megfelelően védekeztünk-e a veszélyeivel szemben?*

H. G. Én a 90-es évek közepe óta aktív szereplője voltam az OECD-n belül zajló, oktatásról való gondolkodásnak, és ennek már akkor a középpontjában volt a technológia kérdése. Az egyik megállapításunk az volt, hogy az oktatásban az IKT-lehetőségek kihasználása messze-messze elmaradt más ágazatokhoz képest. Tehát miközben azt láttuk, hogy mondjuk a bankszektorban, vagy bármilyen más területen sokminden történik e téren, közben az iskolák mintha megrekedtek volna valahol. Persze, nagy különbségek voltak az egyes országok között, mert voltak országok, ahol a politikusok felismerték ennek a jelentőségét és elkezdtek komolyan invesztálni, de voltak olyanok, ahol nem. Mindenesetre a Covid nélkül az az áttörés, ami az oktatás világában megtörtént, talán még máig sem történt volna meg. Úgyhogy aki bizakodott abban, hogy a technológia az oktatásba is be fog jönni, más ágazatokhoz hasonlóan, az ebből a szempontból ünnepelte a Covid érkezését.

Amikor azt vizsgáljuk, hogy kihasználtuk-e a technológiai fejlődés nyújtotta lehetőségeket vagy védekeztünk-e a káros hatásai ellen, akkor hihetetlen egyenetlen a kép, amit látunk. Nem mindegy, hogy a többes szám első személy mögött mi van, kiről beszélünk. Az egyének között is hatalmas eltérések vannak. Van, aki folyamatosan együtt él a technológiával, beépült az életébe, de ha átmegyek a szomszéd szobába az egyetemen, akkor ott olyasvalaki van, akit alig érintett meg. De az egyes oktatási intézmények között is óriási különbségek lehetnek. Az egyetemen belül is lehet, hogy az egyik szakterület teljesen átitatódott, a másikban pedig alig jelenik meg az új technológia. Ez természetesen függ a vezetéstől is. Tehát amikor ezt a kérdést felteszi az ember,

hogy vajon kihasználtuk-e, akkor én azt mondom, hogy erre nem lehet általános választ adni. Egy normál elosztású görbe fog megjelenni, ahol az egyik végén ott vannak azok, akiknek a szakmai tevékenységét jelentősen „felturbózta” az új technológia, a másik végén pedig ott lesznek azok, akiket teljesen érintetlenül hagyott. Ugyanezt lehet mondani a védekezésre is.

A védekezéssel kapcsolatban az a kérdés is felmerül, hogy a védekezésből mi az, amit rá lehet bízni az egyénre. Ha én sokkal jobban értem egy új technológia veszélyeit, mint a kollégám, akkor én egy csomó trükköt tudok arra, hogy hogyan kell ezeket kivédeni, míg a kollégámra nem érdemes rábízni ezt, mert ő nem képes elhárítani ezeket a veszélyeket. Ennek ellenére vannak olyan dolgok, amikben, azt gondolom, nem egyetemeknek, nem országoknak kell cselekedni, hanem az egyéneknek kell eldönteni, hogy mi az a pont, ameddig el lehet menni.

K. G. *Említs kérlek néhány veszélyt, aminek azok, akik jobban ismerik ezt a területet, tudatában vannak, míg mások nem.*

H. G. Amikor a mesterséges intelligenciával kommunikálunk, a ChatGPT időnként hallucinál, téved, hülyeségeket mond. De mivel ennek én tudatában vagyok, alaposan bebiztosítom magam. Soha nem elégszem meg egyetlen kérdésre adott válasszal, hanem beszélgetést folytatok a MI-val. Ebben a beszélgetésben kételyeket fogalmazok meg, keresztkérdéseket teszek föl, alternatív utakat nézek meg, tehát nem úgy kezelem, mint egy tévedhetetlen bölcset, annak ellenére, hogy egy csomó dologban tényleg olyan fantasztikus bölcsességhordozóként jelenik meg, hogy nehéz elképzelni róla, hogy téved. Aki pedig csak ennyit tud róla, az nyilván nem védekezik a tévedései ellen.

R. Z. Amikor azt mondtam, hogy a tudatos, felelős felhasználást kellene megtanítani, és nem a tiltás irányába menni, pontosan erre gondoltam. De azt is szögezzük le, hogy nem a ChatGPT-vel köszöntött be a mesterséges intelligencia. A hallgatók, oktatók, kutatók előtte is használtak különböző mesterséges intelligencia-alapú eszközöket, és a világ nem dőlt össze. Mégis van, aki már azt vizionálja, hogy vége az oktatásnak, a hagyományos oktatás megszűnik. Pedig ezek a formák soha nem szűntek meg attól, hogy valamilyen nagy változás bekövetkezett, hanem megfelelően alkalmazkodtak hozzá – persze, később, mint ahogy kellett volna és nagy különbségekkel az egyes szereplők között.

K. G. *Mikor és hogyan válik jogi, etikai kérdéssé a mesterséges intelligencia használata az oktatási szférában?*

R. Z. Valójában mindig az a kérdés, és ez vezet el a jogi, etikai problémához, hogy hogyan és mire használja valaki az új eszközöket. Úgy gondolom, hogy ha egy olyan úti beszámolót, ami csak adminisztratív eljáráshoz kell, valaki a ChatGPT-vel írat meg, az nem problémás, feltéve, ha az ember utána elolvassa és a saját képére formálja. Ugyanezt az ember megteheti akár egy kutatás, egy kérdőív tervezésnél. Csak ez legyen transzparens. A problémák akkor kezdődnek, ha az emberek nem tanulják meg ezeket az új eszközöket tisztességesen, transzparens

módon használni, ha nem abból indulnak ki, hogy a mesterséges intelligencia nem váltja ki a humán munkát, hanem fölgyorsítja, átveszi azokat a részeit, amivel rengeteg időt lehet megspórolni. Mondok egy egyszerű példát. Te most nem jegyzeteket készítesz, hanem fölveszed ezt az interjút és egy szövegfelismerő programmal átíratod. Ezzel körülbelül egy napot megspórolsz. Ez etikátlan? Nem. Miért lenne az? Ez egy teljesen racionális lépés. De ha a ChatGPT-t kérdeznéd meg arról, hogy Halász Gábor és Rónay Zoltán mit válaszolnának ezekre a kérdésekre, és a ChatGPT kreálna valami interjút, és azt jelentenéd meg, az probléma lenne, mert nem igaz az egész. Tehát a probléma akkor jelentkezik, ha valaki nem transzparensen használja az MI-t, vagy egy az egyben azzal váltja ki a munkát. Az nyilván etikátlan.

Jogi relevanciája szűkebb körben lehet, ez mindig az adott eset függvénye. Ha mondjuk valaki írat egy teljes, tízszámos albumot a ChatGPT-vel, és azt úgy adja el, mint saját szerzeményét, ott felmerül a csalás törvényi tényállása. Ha egy hallgató csal, akkor ennek lehet a hallgatói jogviszonyra kiható következménye. Ha egy oktató csal, akkor az ő munkajogviszonyára lehet következménye. De a jogszabály nem tartalmaz erre vonatkozóan kifejezett rendelkezéseket. Talán ezért is került az ELTE PPK mesterséges intelligenciával kapcsolatos állásfoglalása az érdeklődés középpontjába, mert a magyarországi felsőoktatási intézmények körében először mi csináltunk ilyet.

H. G. Két különböző perspektívából érdemes erre tekinteni. Az egyik az a perspektíva, amit Zoltán jogásként természetes módon képvisel, amely általános elvekben gondolkodik, amelyekből le lehet vezetni olyan szabályokat, amelyek mindenkire nézve kötelezőek, tehát a jog logikájában hatnak. De van egy másik perspektíva is, amit szerintem érdemes emellett fenntartani. Ha nekem ilyen szabályozási feladat lenne, nem elvekből indulnék ki, hanem létező gyakorlatok elemzéséből. Vagyis meghallgatnám sok száz tanárnak, diáknak a történetét, akik elmesélnék, hogy hogyan van jelen az életükben a mesterséges intelligencia, és ezeket a történeteket megismerve, ennek a rendkívül színes gyakorlatnak az alapján jutnék olyan döntésekre, hogy mondjuk ehhez nem szabad hozzányúlni, mert akkor szétrombolok fantasztikus dolgokat, vagy pedig nyugodtan hozzányúlhatok, de csak puha eszközökkel, és nyilván lenne egy-két olyan pont, ahol esetleg keményebb szabályozással is érdemes belenyúlni.

R. Z. Én ezzel nagyon egyetértek, csak az a baj, hogy amikor fölmerül a szabályozási igény, akkor olyan erővel merül fel, hogy nincs erre idő. Például, amikor a ChatGPT megjelent, volt olyan, egyébként értelmes, intelligens, nagyra becsült kollégánk, aki konkrétan azt mondta, hogy itt a világvége, itt most a Terminátor film valósul meg. Ezért elébe kellett menni, valami megnyugtató dolgot kellett letenni az asztalra. Most van egy policynk, ami megnyugtató az embereket.

K. G. *Kinek, milyen szinten kell szabályozni az új technológiák használatát?*

R. Z. Én annak a híve vagyok, hogy az állam a lehető legkevesebbet szabályozzon. Azt gondolom, hogy minél több mindent akar szabályozni az állam, és minél több mindent akar kontrollálni, annál kevesebbet kontrollál, és egy ponton túl a szabályokat senki nem fogja betartani. Tehát teljesen fölöslegesnek tartanám, hogy mondjuk egy külön mesterséges intelligencia-törvény szülessen. Az Európai Unióban sem szabályozás van, hanem policyn dolgoznak, ami orientálhatja a tagállamokat. Mi, az ELTE PPK-n sem szabályzatot alkottunk, hanem egyfajta policyt fogadtunk el, ami orientáló jellegű. Nem a tiltás irányába mentünk, hanem a transzparens, tudatos, tisztességes használatot támogatjuk. Jó lenne visszatérni oda, hogy a szűkebb közösségek autonóm módon dönthessenek, mert ők látják, hogy milyen módon lehet ezt a kérdést legjobban kezelni. Hiszen intézményenként, tudományterületenként, képzésenként eltérő jellegű mesterséges intelligencia-felhasználás lehet kívánatos. Miért kellene erre központi szabályozást alkotni? Minden központi szabályozás azzal járna, hogy bizonyos dolgokra nem gondol a jogalkotó. Én azt gondolom, hogy a közösségek fel tudják ismerni, vagy legalábbis abban kell őket támogatni, hogy fel tudják ismerni azt, hogy hol kell nekik valamilyen policyn gondolkodni. Nem hiszem, hogy az államnak kellene e tekintetben a közösségeket irányítani, erre van például a felsőoktatás, a tudomány.

H. G. Amikor én szabályozásról beszélek, tág értelemben használom ezt a szót, beleérttem azt is, amikor puha eszközökkel történik a szabályozás, akár szimbolikus eszközökkel, meggyőzéssel, ráhatással, ajánlásokkal, irányelvekkel. Az első kérdés ezzel kapcsolatban tehát az, hogy milyen szabályozást tarunk jónak. A másik kérdés, hogy milyen szinten kell szabályozni. Szerintem minden szabályozásnál az értelmes megoldás az, amit a szubszidiaritás elve képvisel, hogy csak az menjen felsőbb szintre, amiről kiderült, hogy lejjebb nem működik. Itt van a mobileszközöknek tiltásának a kérdése. Ennek százféle formája létezett, még mielőtt kitalálták volna, hogy belenyúlnak a jog eszközével. Például megegyeztek arról és beleírták a házirendbe, hogy amikor reggel bejönnek az iskolába a gyerekek, ki kell kapcsolni a mobiltelefont. És hogyha valakinek nagyon sürgős dolga van, akkor megkérdezi a tanárt, hogy bekapcsolhatja-e. A magyar oktatási rendszerben ennek a problémának a kezelésére nagyon intelligens, megegyezésen alapuló megoldások léteztek az iskolák egy részében. Egy másik részében persze nem volt ilyen. Aki törvénnyel szabályozza ezt a kérdést, az elfeledkezik arról, hogy ezzel kinyírja azokat a megoldásokat, amik messze intelligensebbek voltak, mint amit a szabályozás behozott. Ezért lenne a szubszidiaritásnak nagyon nagy jelentősége. Az is lehetne, hogy nem azt mondom, hogy nem szabad mobilt használni, hanem azt mondom, hogy minden iskola köteles szabályt alkotni erre vonatkozóan.

K. G. *Gábor, azt mondtad, hogy érdemes lenne meghallgatni sok száz tanár történetét a mesterséges intelligenciával kapcsolatban. Mi a te történeted?*

H. G. Az én életemnek annyira része lett a mesterséges intelligenciával való kommunikáció, hogy ma már nem tudom elképzelni, mi lenne, ha lekapcsolnák.

Azzal a hasonlattal írnám le, hogy a hallgatókkal való kapcsolatomba belépett egy harmadik személy. Tehát amíg eddig egy doktori hallgató témavezetésénél ketten voltunk, most már hárman vagyunk; vagyok én, a hallgató és a ChatGPT. Kialakult annak a dinamikája, ahogyan használjuk a ChatGPT-t, ahogyan bizonyos helyzetekben arra jutunk, hogy kérdezzük meg, mit mond erről az MI, ahogyan megvitatjuk a ChatGPT által adott ötleteket, ahogyan megnézzük, hogy a ChatGPT által mondottak hogyan kapcsolódnak ahhoz, amit mi mondunk, ahogyan megbeszéljük, hogy elhisszük-e azt, amit a ChatGPT mondott. A kommunikációnk tartalma sokkal mélyebb, mint amilyen a ChatGPT-t megelőző időszakban volt.

Friss élményem, hogy az egyik doktori hallgatóm küldött nekem egy rendkívül bonyolult kérdést. Én eltöltöttem két-három órát azzal, hogy milyen választ fogok adni a kérdésére. Másnap, amikor találkoztunk, mondja, hogy ugyanezt a kérdést feltette a ChatGPT-nek is. A ChatGPT válaszában pedig egy elem kivételével minden ott volt, amit én magam kitaláltam. Ennek kapcsán persze végig kellett gondolnom, hogy mi az én szerepem most, hogy megjelent egy riválisom, valaki, aki ugyanazt tudja produkálni, mint én. A témavezetés egy olyan háromszemélyes térré vált, amiben nekem újra kell definiálnom a saját szerepemet, mert egy csomó olyan ötlet, gondolat, ami eddig tőlem jött, az most már nem csak tőlem tud jönni.

K. G. *Hogyan definiálható az oktató szerepe ebben az új helyzetben?*

H. G. Az első, hogy emberként empatikus képességekkel rendelkezünk és ezeket gyakoroljuk, ez a szerepünk megmarad. A második, hogy ha én mondom, hogy amit a ChatGPT mond az adott kérdésben, az okos dolog, annak nagyobb az ereje, mintha ugyanezt egy mesterséges intelligencia mondaná, mert az én személyemben olyasvalaki bólint rá, akiben megbízik a hallgató. Az én véleményem érzelmi megerősítést is jelent számára. Kicsit ahhoz tudnám hasonlítani, mint amikor társtémavezető van. Ott is egy egészen más élményvilág és tapasztalatvilág van a másik ember mögött, és a kettő szembesítése, a kettő együttese a hozzáadott érték. Arra nincsenek erőforrásaink, hogy mindenkinek két vagy három témavezetője legyen, de a mesterséges intelligencia tulajdonképpen behoz valami hasonlót. Témavezetőként ez nekem is nagyon jó kontrollt jelent. Én megnyugodtam, amikor láttam a ChatGPT válaszát, hogy a ChatGPT – annak a döbbenetes mennyiségű információnak alapján, amire ő épít – hasonló következtetésekre jutott, mint én. Ez magabiztosabbá tett engem, hogy talán nem rossz irányba megyek. De elképzelem, hogy sokak számára ez frusztráló is lehet.

K. G. *Ha kinyitjuk a kérdést, és nem csak a mesterséges intelligenciára gondolunk, hanem arra, hogy a gyerekeknek ma már folyamatosan a kezükben van a mobiltelefon, nemigen olvasnak nyomtatott szöveget, nem járnak könyvtárba, a Google az elsődleges információforrásuk, ez milyen jövőt vetít elénk az oktatásban?*

R. Z. Ne felejtsük el, hogy ebben nem csak az oktatási intézmény, a tanár és a gyerek van, hanem ott a család is. Ezért, a mobiltelefonok iskolai betiltásával –

nem Magyarország az első, ahol ezt meglepték – semmi nem fog változni, ha a gyerek otthon azt látja, hogy mindenki a mobiltelefont nyúzza éjjel-nappal, és az szülőt nem érdekli, hogy folyamatosan mobilozik a gyerek. Akkor annyi fog történni, hogy a gyerek az iskolában 8-10 órán keresztül frusztrált lesz az elvonási tünetektől. Azt gondolom, hogy minden ilyesmire az elsődleges választ a nevelésnek és a pedagógiának kellene megadnia, és nem is a gyerekekkel kellene kezdeni, hanem a felnőttekkel. A szülők nem is feltétlenül értik, hogy mi történik, hogy mekkora veszélye van annak, hogy már óvodás korban a gyerek kezébe adja az okostelefont, hogy azon nézzen mesét vagy játsszon. És ez azért van, mert senki nem készítette fel a szülőket erre, mert amikor ők jártak iskolába, még nem lehetett látni ezt a fejlődést. És most sem készíti fel senki a szülőket; mindig csak a gyerekeknél akarunk beavatkozni. De hogyan tudna az iskola bármit átadni a gyerekeknek a digitális eszközök megfelelő használatát illetően nevelés útján, ha a gyerek az ellenkezőjét látja otthon?

H. G. Nem elvi szinten kell spekulálni a várható jövőről, hanem a létező gyakorlatoknak a feltárása és elemzése az, ami igazán érdekes lehet. Ha ezt tesszük, akkor fantasztikus gazdagságot lehet találni. Olyan gazdagságot, aminek nem tudom, mennyire vannak a tudatában azok, akik általános elveket fogalmaznak meg. Csak egy dolgot említek a sok ezerből, ami megjelent a látóteremben. Láttam például digitális testnevelés órát, ahol tornagyakorlatokat terveztek a gyerekek. Filmeket készítettek a tornagyakorlatokról, azokat kivetítették, elemezték, a videó-alkalmazás és a testnevelés fantasztikus elegye jelent meg, és ilyeneket tömegével lehetne mesélni. A jó megközelítés szerintem az, hogy tanulmányozzuk, hogy mi van a világban, és amikor ez a gazdag kép elénk tárul, akkor tudunk értelmes következtetést megfogalmazni.

K. G. *Nekiünk, oktatóknak az a dolgunk, hogy tudomásul vegyük, hogy erre megy a világ, hogy ezek a gyerekek már ilyenek, bizonyos kompetenciáik fejlettek, más kompetenciáik adott esetben hiányosak, vagy van olyan feladatunk, hogy ezeket a folyamatokat valamelyest ellensúlyozzuk, lassítsuk? Például feladatunk-e, hogy kézen fogjuk őket és bevigyük a könyvtárba? Hogy ösztönözzük őket arra, hogy ne mindent a Google-ön nézzenek meg? Van-e kompenzáló szerepe az oktatásnak és benne az oktatóknak?*

R. Z. Nem tudom, hogy tudna-e ez hiteles lenni, amikor az oktató ugyanezt csinálja. Ha ő is a Google-ön nézi meg, amire szüksége van, ahogy az oktatók többsége teszi. Én azt gondolom, hogy az oktatásnak nem feladata, hogy egy folyamatot, ami az oktatáson kívül, legfeljebb az oktatást is magába foglalva zajlik, lassítson, mert nem tudja lassítani. Föl tud kínálni alternatív megoldásokat, de miért mondom azt, hogy a gyerek menjen el a könyvtárba és töltsön másfél órát azzal, hogy megkeresse valamire a választ, amire egy perc alatt találja meg a választ az interneten? Hülyének fog nézni, mert én sem ezt csinálom. Mikor vettünk le utoljára egy lexikont a polcra? Én azt gondolom, ez képmutatás lenne. Inkább azt kell elmondani, hogy mit veszít azzal, ha nem olvas könyveket. Gábor teljesen igazat mond azzal, hogy ezt sem kell kitalálni, hanem meg kell nézni, ki mit alkalmaz, hogyan lehet a hagyományos dolgokat a

digitalizációval összekapcsolva olyan élményt kínálni a tanulónak, hallgatónak, hogy felismerje, hogy a digitális, virtuális téren kívül is van élet, és az is adhat örömet.

H. G. Nekem is nagyon furcsán hangzott ez a kérdés, ahogy feltetted, hogy hadakozni ellene, ellensúlyozni, lassítani – szinte abszurdnak érzem ezeket a dolgokat.

K. G. *Vannak olyanok, akikben ez a kérdés fölmerül.*

H. G. Hát hogyan, persze természetesen. És ezeknek a kollégáknak a perspektívája is itt kell legyen ebben a beszélgetésben.

Az emberiség a hosszú története alatt evolúciós úton megtanulta, hogyan birkózzon meg olyan dolgokkal, amelyek ismeretlenek a számára. Lényegében itt is ez történik. Valami olyasmi jelenik meg az életünkben, amit nem ismerünk még, beláthatatlan a számunkra. A történelemből tudjuk, hogy az ilyenek megállításáról illúziókat lehet kergetni, de ez nem komoly. És azt is tudjuk, hogy mik az ismeretlen dolgokkal való együttélés technikái. Az intenzív kommunikáció, a tanulás, a kísérletezés, a próbálkozás, a reflexió. Minden ilyen időszakban föl kell erősíteni a kommunikációt, a próbálkozásokat, a kísérletezéseket, és engedni kell, hogy működjön a józan ész. Együtt kell élni azzal, hogy vannak olyan kérdések, amelyeket most nem tudunk megválaszolni, mindig is voltak ilyenek. Itt is vannak ilyen kérdések, de ezekről lehet értelmes kommunikációt folytatni, hipotéziseket megfogalmazni, tesztelni ezeket. Ezt nem tudják leírni az olyan szavak, hogy lassítás, meg ellensúlyozás, meg hasonló.

R. Z. Szerintem tudomásul kell venni, hogy ez van. Használni kell, meg kell ismerni, hogyan működik, és adott esetben ajánlani kell a hallgatónak. Ha nekem segítség, akkor miért szúrjak ki velük, hogy nekik ne legyen meg ez a segítség? Úgyis ki fogja próbálni, csak esetleg ostobán. Én például azt mondom a hallgatónak, hogy ha a ChatGPT-t használják inspirációnak, ellenőrizték le a forrásokat, amikre a ChatGPT hivatkozik. Mert bizony a ChatGPT még nem tart ott, főleg az ingyenes verzió, hogy valós hivatkozásokat használna, hanem hivatkozást kreál. Tehát szerintem a szerepünket tekintve nincs újdonság. Én eddig is támogatóként, mentorként fogtam fel a például a témavezetői szerepet, és ebbe tökéletesen illeszkedik a ChatGPT. Azok idegenkednek a ChatGPT-től, akik nem így fogják fel az oktatói létet, hanem úgy, hogy ez egy hierarchikus viszony, ahol a hallgató teljesít, és vizsga van, nem értékelés. Az ilyen kolléga mondja azt, hogy vissza kell térni a szóbeli vizsgához, mert ha esszét kell írnia a hallgatónak, akkor a ChatGPT-vel íratja meg. De ha azt kérem a hallgatótól, hogy elemezzen egy esetet, azt nem fogja tudni a ChatGPT olyan szinten megcsinálni, hogy ne tűnjön fel. Nagyon fontos, hogy az egyetemi oktatói közösségben, a tudományos szcénában folytassunk egyfajta ismeretterjesztő munkát, hogy megnyugtassuk az embereket, hogy mindenre lehet úgy tekinteni, mint ellenségre, de úgy is, mint partnerre, csak attól függ, hogyan közelíték hozzá.

H. G. Zoltán egy nagyon fontos dimenziót hozott be: a technológia, különösen a mesterséges intelligencia, de már korábban az internet a megjelenése alapvetően módosítja a hatalmi viszonyokat. Megsokszorozódik azoknak az eseteknek a száma, amikor a tanuló többet tud a tanáránál. Egy biológiatanár mesélte nemrég, hogy az egyik tanulója olyan dolgokat mondott neki a Csendes-óceánban élő baktériumokról, amikről neki halvány gőze sem volt. Ennek a tanárnak ez tetszett, ő ezt szerette, ő ennek örült. Na most, akik ezzel eddig is így voltak, hogy a tanulók lehetnek okosabbak náluk, és ez nem probléma, azok számára ez a helyzet sokkal kisebb kihívást jelent, mint azok számára, akik nem így gondolkodtak. Minél merevebbek a hatalmi viszonyok valahol, minél kevésbé aszimmetrikusak, minél kevesebb mozgástér van benne, annál nagyobb kihívást jelent ez az új helyzet.

K. G. *A szakdolgozatok, disszertációk készítésénél nem kell mégis ennek szabályozott kereteket adni?*

H. G. Visszautalok arra, hogy a szabályozásnak rengeteg formája van. Tehát amikor azt mondjuk, hogy nem kell szabályozni, akkor azalatt azt értjük, hogy nem kell, hogy erre az állam törvényt vagy az egyetem kötelező érvényű szabályt alkosson. Ez nem azt jelenti, hogy ne legyen szabályozva, csak éppen puhább, informálisabb módokon legyen, és még egyszer mondom, építve arra, hogy hogyan is csinálják ezt az emberek. Megint a személyes történetemet mondom el: két évvel ezelőtt kérdezte az egyik hallgatóm, hogy használhatja-e a ChatGPT-t. Én kifejezetten ajánlottam neki, hogy használja, de kértem, hogy tegyen bele egy olyan részt a disszertációba, amiben részletesen elmeséli, hogy mit is jelentett az esetében a ChatGPT, tegye transzparenssé ezt a dolgot. Ezt csinálta, még köszönetet is mondott a ChatGPT-nek az értekezés végén.

R. Z. Látni kell, hogy ez nem újkéletű kérdés. A nagynéném nagyon régen szociológusként úgy végzett felméréseket, hogy papíron elküldte a SZTAKI-ba¹ az eredményeket, onnan pedig egy hónap múlva visszakapta a statisztikai elemzést. Ehhez képest ma az SPSS ezt megcsinálja 6 perc alatt. Az élet megváltozott, egy csomó mindent elkezdtünk kiváltani. Lehet, hogy harminc évvel ezelőtt azt mondták, hogy de ez nem olyan értékű, mintha te számítanád ki a regressziós átlagot, most meg a számítógép számítja ki. Úgy gondolom, mindig az arányokat kell nézni. Nyilván, ha a ChatGPT írja meg helyettem a teljes disszertációt, az szerzői jogi értelemben ugyan nem lesz plágium, de etikailag igen, éppen úgy mintha bérben írta volna meg helyettem egy másik ember. De ezt nem lehet felsőbb szinten szabályozni, mert ilyen szempontból is egészen más egy matematikai disszertáció, mint egy jogi.

A megoldás szerintem az, hogy meg kell tanítani a hallgatókat a MI megfelelő használatára. Meg kell értetni velük, miért baj, ha túlzott arányban írja a ChatGPT-vel a disszertációt. Nem csak azért, mert nem etikus, bár nyilván ez egy rendkívül fontos szempont, hanem azért, mert az nem az ő

¹ Számítástechnikai és Automatizálási Kutatóintézet

gondolatrendszere lesz, így nem fogja tudni megvédeni, nem fog tudni úgy érvelni mellette, mintha a saját produktuma lenne.

H. G. Egyetlen egy mondatot tennék hozzá. Amit Zoltán úgy fogalmazott, hogy „meg kell értetni a hallgatókkal”, azt úgy is mondhatnánk, hogy velük együtt, közös reflexiót kell folytatni arról, hogy megértjük, miről van itt szó.

K. G. *Ezeknek a jelenségeknek a következtében nagyobb-e a generációs szakadék ma egy 18 éves egyetemista és egy középkorú oktató között, mint korábban volt? Mélyítette-e a generációs szakadékot a technológiai fejlődés? Nagyon sokszor halljuk, hogy a fiatal generáció már digitális bennszülött, az idősebbek pedig technológiai analfabéták.*

R. Z. Nem szakadéknak mondanám, hanem egyszerűen a fiatalok máshogy viszonyulnak, sokkal természetesebben nyúlnak a digitális eszközökhöz. De azért hozzáteszem, hogy ez nem minden területre igaz. Lehet, hogy a közösségi média, a különböző alkalmazások használatában otthon vannak, de mondjuk az Excelt nem tudják használni. Tehát az sem igaz általánosságban, hogy nagy a digitális szakadék, hanem bizonyos digitális készségekben van különbség. Azt is gondolom, hogy egy egyetemi oktatónak az életkorától függetlenül munkaköri kötelessége ebben felzárkózni, nem elfogadható, hogy valaki szinte büszke arra, hogy nem tudja használni az IKT eszközöket. Ez olyan, mint amikor egy bölcsész azt hirdeti, hogy nem tud négy számot összeadni.

H. G. Nem tudom, hogy csak a technológiával kapcsolatos generációs szakadékra vonatkozott a kérdés, vagy pedig általában. Amennyiben általában, akkor én ezt a kérdést úgy fogalmaznám át, hogy vajon ma kisebb vagy nagyobb a valószínűsége annak, hogy találkozik egymással egy idősebb és egy fiatalabb ember, és óriási távolságot éreznek maguk között. Ugyanis amikor ötven évvel ezelőtt én egyetemista voltam, akkor is voltak olyan tanárok, akikről úgy gondoltuk, hogy száz évvel hátrébb vannak az időben, és voltak olyanok, akikről azt gondoltuk, hogy ugyanabban az időben élnek, mint mi. Csak ilyenből nagyon kevés volt. Ez ritkaság volt. Azt gondolom, hogy ez most is így van, tehát a generációs szakadék az egyik osztályteremben kétszer akkora lehet, mint a másikban, attól függően, hogy ki van éppen bent abban az osztályteremben. Ugyanakkor úgy gondolom, ma kisebb a valószínűsége annak, hogy ilyen nagy generációs szakadék legyen egy oktató és egy hallgató között.

Ha a technológiára vetítjük ki a kérdést, akkor én is ugyanazt gondolom, mint Zoltán: nagyon gyakran eltúlozzák ezt a dolgot. Az anyósom 85 éves korában kezdett el megbarátkozni a komputerrel. Ma állandó internethasználó, sőt, ChatGPT-használó, go felett van már, és videókonferenciázik az Amerikában élő lányával. Miközben az attitűdje végig az volt, hogy Jézusom, hagyjatok engem ezzel békén, nem akarom. Ha valaki csak ezt figyelte, akkor úgy érezte, hogy hatalmas szakadék van, de a gyakorlatban megtanulta ezeket a dolgokat. Nagyon-nagyon idős korban is képesek vagyunk erre.

Egyébként a mi nemzedékünk volt az, amelyik először átélte a dolgoknak ezt a döbbenetes felgyorsulását. Így mi hozzászoktunk ahhoz, hogy a mi életünkön belül minden totálisan kicserélődhet. Nekünk nincs meg az az élményünk, hogy van egy olyan stabil állványzat, amire ráálltunk, és azon tudunk maradni végig. Ez a másik magyarázata annak, hogy miért kisebb a valószínűsége, hogy nagy lesz a szakadék a fiatal hallgatók és közöttünk.

K. G. *Köszönöm a beszélgetést.*

NÉMETH BALÁZS

Adult Learning and Education at the Institute for Human Development of the University of Pécs

[ORCID: 0000-0002-4916-5741](https://orcid.org/0000-0002-4916-5741)

Adult Education and Social Justice: International Perspectives

Maria Slowey, Heribert Hinzen, Michael Omolewa and Michael Osborne (Eds.) Firenze: Firenze University Press, 2023, 324 pp.¹

Review

Adult Education and Social Justice: International Perspectives is a magnificent collection of studies with a special focus to pay tribute to Lalage Bown, a great scholar, a practitioner, a reflective thinker and promoter of adult learning and education by connecting between the legacy of Bown and the influential topic of social justice in adult education in the context of concept, action and reflection. Consequently, it is important to note that the editors formulated four chapters so as to reflect to specific approaches to adult education by pointing out the influence of Bown's work on the development of adult education for inclusion, equity and equality.

As a reviewer, may I indicate to have met Lalage Bown at the University of Dundee, Scotland at an international conference on the history of adult education in 1998 to discuss the rise and fall of adult education institutions and social movements. In her keynote presentation, Lalage was arguing that mobilisation, popular participation and sustainable development were themes of development in poor countries' adult education. (Cooke and MacSween, 2000) In the context of historical approach to adult education, she claimed with passion and enthusiasm that adult education had a particular role and responsibility to promote social justice, inclusion and equity for underrepresented and vulnerable social groups of adults. Twenty-five years later, I am still convinced that enormous impact of her thoughts and achievements is a light-tower for adult educators and that is what this collection of studies clearly reflects.

Editors of this book made it clear that it should have a twofold role, on the one had to recall the legacy of Lalage Bown with some special personal reflections and, on the other, to demonstrate how her manifold legacy may be explained and demonstrated through practical dimensions of research and development in international adult education with a special attention and focus to Africa where Bown spent many decades to help forming a humanistic post-colonial era to fight back inequalities.

¹ISBN 979-12-215-0252-7 (print), ISBN 979-12-215-0253-4 (pdf), ISBN 979-12-215-0254-1 (xml)

Baron Jan Royal, principle of Sommerville College at the University of Oxford, wrote a personally driven foreword to recall the memory on Lalage to be followed by acknowledgments to authors of this collection raising both the scope and the quality of discourse and reasoning referring to the trends and issues of adult learning and education with dimensions of social justice, development work, inclusion and equity.

In this book, thematic parts address relevant aspects of adult education to both recall and promote responsible actions for a more inclusive policy formation in adult education to refer to challenges of shifting from colonial past to post-colonial present and future, but also to follow the changing nature of lifelong learning and education related policy concepts and practices in accordance with quality focuses and challenging aspects of profession and professionalisation from local to global with intergenerational and intercultural concerns.

The introduction part is dedicated namely to *The Legacy of Lalage Bown: An Inclusive and Post-Colonial Vision for Adult Learning and Education*. This Chapter introduces the professional life and work of Lalage Bown so as to take the reader to understand her vision for adult education together with a strong influence on international developments and organisations. Also, this detailed insight takes attention to her interest and passion towards African culture, people and well-being, by connecting such issues to adult education with a post-colonial dimension.

The first part of the collection provides several reflection on *Lalage Bown. Impact on International Developments in Adult Education*. This section of the collection points out some major steps of the international post-war developments in adult education, according to Hinzen, through UNESCO CONFINTEA series to explain the roles and mission of Bown in providing a reasonable summary for UNESCO's campaign to put the right to learn into the focus of discussion especially generating policy attention and support for vulnerable groups of adults, women amongst them.

Lalage Bown reflected upon the CONFINTEA series with critical focus to demonstrate a rather one-sided approach to dominate discourse from richer Western states of the developed world. Therefore, she believed the positive impact of increasing to participation of representatives of developing countries to enhance new focuses and approaches in international and comparative adult education. Such aspects, she was convinced, could accelerate a more sophisticated discourse at international meetings to use the cohesive and inclusive character of adult education with its primary mission, principles and goals. All these, according to Robert Hamilton, raised attention, respect and recognition towards diversity of values, identities in different regions of the world. Maria Slowey explains the legacy of university adult education as an instrument of the rising social role and responsibility of higher education. Her example for the University of Glasgow and its Department of Adult and

Continuing Education makes it understandable how difficult and complex and how much necessary it might be to outline, strengthen and save a social purpose mission and role within academic cycles.

Referring to Bown's struggle for women's education for personal development and empowerment, Jean Barr points out some particular aspects of Bown's gentle fight for women's right to education and to available grants, but she also underlines the constant need to recognise the empowerment of women through participation in adult education with necessary flexibility towards emerging grounds of learning. Accordingly, Stella Nwizu and Mejai Bola Mike highlighted the necessity of women's education so as to support poverty reduction and elimination in Africa. Finally, Alan Tuckett formulates concluding remarks to this part of the book by calling for the legacy of Lalage Bown to address and strengthen messages towards policy makers to stand by and promote commitments to lifelong learning for all and to turn such commitments into actions and better policies to help poor and marginalised adults, women amongst them.

The second part of the book scrutinizes the roles of adult education, decolonialisation, post-colonialism and indigenous knowledge. Thereby, a relevant chapter discusses the theme of liberation and empowerment by Michael Omolewa and co-authors like Ruphina Nwachukwu and Ann Katahoire, institutional developments are elaborated upon by Samir Halliru and Audu Semiu Aganah. The African story in global partnership development is analysed by Akpovire Oduaran and Gbolagade Adekanmbi with Rashid Aderiyone. A further part is provided by reflective approaches of Abimbola Abodunrin, Jason Chan, and Srabani Maitra towards decolonialised language learning. A final reflection is made by Budd Hall to address the rise of the 'African Voice' and that of the so-called decolonial intent.

The third part of this collection of studies is dedicated to the topic of 'From Literacy to Lifelong Learning.' Mia Perry, Marcel Ramos and Nany Palacios deal with the concept and changing conceptions of literacy. Michael Osborne continues with a special approach to discover relations and interplay amongst some particular SDGs in the context of capacity building of researchers in the global South. After Osborne's chapter, Oluwayemisi Obashoro-John and Brian Findsen search for good reasons for supporting lifelong learning for older adults. And this part is closed by the input of Ellen Boeren and Cathrine Lido to discuss the capture of lifelong learning metrics through international surveys and emerging innovative methods.

The fourth part of this book is focused to methods to enhance future development of adult learning and education by fostering excellence and professionalisation. Avramovska, Belete, Gartenschlaeger, Hinzen and Kvatchadze reflect upon decades of experience and achievements of DVV International. Shirley Walters provide a thorough analysis of a distinctive case study, called the 'professors of the street', as Ievgeniia Dragomirova and Rob

Mark looks into the education of adult migrants in Europe by resonating to experiences of Ukrainian refugees. Bonnie Slade and Preeti Dagar conclude this section by looking into some future perspectives of professional development of adult educators to address matters of both diversity and that of responsibilities.

The final chapter is the concluding personal reflection of Richard Taylor, having worked with Lalage Bown over decades, upon the everlasting legacy of hers to underline the sensitive character and spirit to have gained respect and recognition in various parts of the world for being a humanist, a thinker and an educator of adults at the same time.

In this review, let us underline that this book clearly represents that the legacy of Lalage Bown can be understood both as a reminder and as an inspiring example of human dignity combined with endless curiosity. This valuable collection of studies is a profound proof of that.

MIKLÓS PÉTER

Szegedi Tudományegyetem JGYPK, Művelődéstudományi Tanszék

A magyar közoktatás világa a korai Kádár-korban

Darvai Tibor:

Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban a Tanító című folyóirat elemzése alapján.

Gondolat Kiadó, Budapest, 2022. 198 oldal ISBN 978 963 556 146 9

Darvai Tibor, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának adjunktusa multidiszciplináris módon kutatja az egyes neveléstudományi – elsősorban neveléstörténeti, illetve történeti pedagógiai – témákat. A hagyományos neveléstudományi módszerek mellett a szociológia, a politológia és a történettudomány metodikáját is alkalmazza. Ez mind korábbi tanulmányaiból, mind a néhány évvel ezelőtt megjelent Oktatáspolitikai a korai Kádár-korszakban a Tanító című folyóirat elemzése alapján című könyvéből kiderül, amely a Gondolat Kiadó Oktatás és társadalom sorozatában került kiadásra.

Napjainkban a neveléstudomány részterületei között nincs könnyű helyzetben a neveléstörténet. Hiszen az előbbinek a fókuszában elsősorban a kortárs jelenségek és az aktuális kihívások (az online szocializációtól a munkaerőpiaci sikeresség problematikájáig) vannak. Mégis fontos a neveléstörténet, hiszen a mai pedagógiai trendek a múltbéli folyamatok megértése nélkül nehezen interpretálhatóak. Ráadásul a történeti pedagógiai jelenségek – akár sikerek, akár kudarcok – példái talán ma is, illetve a jövőben is használhatóak a köznevelés világában.

Már csak ezen megfontolások miatt is érdemes kézbe venni Darvai Tibor könyvét, aki nem pusztán pedagógiai fogalmakat használva és a neveléstudomány által vizsgált tartalmakat kutatva állította össze kötetét. Az első fejezetekben az ideológiaelméleteket tekinti át (többek között Karl Marx, Mannheim Károly, Szabó Miklós elméleteit), de a Kádár-korszak oktatáspolitikájának eddigi szakirodalmát, valamint az akkoriban megjelent nevelésügyi folyóiratokat is bemutatja. Ilyenek a Köznevelés, a Magyar Pedagógia, a Pedagógiai Szemle, a Tanító, az Óvodai Nevelés, a Nők Lapja, az Úttörővezető és a Gyermeünk című orgánumok.

A szűken értelmezett oktatásügyi tendenciák mellett azoknak a politikai hátterét is részletezi: mind hazai, mind szovjet, illetve köztes-európai kontextusban. Mégis több a kötet, mint egy szűken értelmezett művelődéstörténeti, vagy neveléstörténeti munka. „Mélyfúrásokat” végez ugyanis a szerző. Megteszi például az oktatási és nevelési tervek áttekintését az

1960-as évek elejéről, a pedagógustovábbképzések és önképzések szervezeti változásainak vizsgálatát a hosszú hatvanas években (vagyis 1956-tól 1970-ig), bemutatja a pszichológiai kutatások és gyakorlatok, vagy éppen az iskolára való felkészítés jelenségvilágát és a matematikai oktatás pedagógiai kísérleteit, de a tanfelügyeleti rendszer alakulása is vizsgálatra kerül. A kötet külön kitér az egyes pedagógiai irányzatoknak és nézeteknek, valamint a politikai ideológiáknak a megjelenésére az ötödik nevelésügyi kongresszuson (1970. szeptember 28–30.).

A könyv egyik legfontosabb eredménye a neveléslélektan intézményesedésének a részletes bemutatása, amely az 1960-as években egy roppant bonyolult folyamat részeként zajlott le Magyarországon, s amely szorosan összefüggött a pszichológia tudományának „rehabilitációjával”. Az 1950-es évek eleji „száműzetés” után a pszichológiát előbb integrálták a pedagógiába, majd az 1950-es évek közepétől önállósult, a hatvanas évekre pedig mintegy autonómiát nyert. A Magyar Tudományos Akadémia 1957-ben létrehozta a Lélektani Bizottságot és megjelenhettek olyan kiadványok, mint a Pszichológiai Tanulmányok és a Magyar Pszichológiai Szemle.

Akkoriban a neveléslélektanban két irányzat érvényesült: az „akadémiai neveléslélektan”, amely az elméleti szakemberekhez kötődött, míg a „praktikusabb” irányzat a pedagógusképzés reformját célozta meg, amit a művelődésügyi minisztérium indított el. A cél az volt, hogy a pedagógiai és pszichológiai tartalmakat integrálva egy új szakmai paradigmát alakítsanak ki. Ennek terjesztésére megalakult a tanítóképzős oktatók által szervezett és bizonyos időközönként megrendezett Tanítók Akadémiája, valamint részben ennek szolgálatába állt a Tanító című folyóirat is. Ez a folyamat a neveléslélektant a tanítóképzés szerves részévé tette, új közösségi és professzionális identitást adva a tanítóknak, s hozzájárult a neveléslélektan és a pszichológia emancipációjához és függetlenedéséhez a pedagógiától.

Darvai Tibor munkája elkészítéséhez elsődleges forrásként a Tanító című folyóirat 1963 és 1970 közötti cikkeit használta föl: összesen 1422 közleményt elemzett mind kvalitatív, mind kvantitatív módon. Utóbbi során az általa tárgyaltakat nem pusztán a szakirodalmi földolgozások alapján kontextualizálta, de korabeli szakfolyóiratokat (Köznevelés, Pedagógiai Szemle, Művelődésügyi Közlöny), valamint akkoriban megjelent pedagógiai lexikonokat és adattárakat is fölhasznált.

A kötet nem pusztán a mai köznevelési szintér elméleti és gyakorlati folyamatainak a tervezése, elemzése, szakmai kontrollja, minőségbiztosítása és innovációja stb. számára kínál érdekes megfontolásokat (korábbi tapasztalatok és esetlegesen ma is hasznosítható egykori jó gyakorlatok alapján), de a pedagógiai szaksajtó forrásértékére, s tanulás- és oktatásmódszertani alkalmazhatóságára is föl hívja a figyelmet. S persze arra, hogy az ideológiai meghatározottság – ha úgy tetszik: „terheltség” – milyen károkat és hátrányokat okozhat a közoktatás és a pedagógusképzés világában.