iskolakultúra
2022/12

tanulmány

Sebestyén Edmond – Tóth Edit
Tanárszakos hallgatók adathasználattal kapcsolatos hatékonyság- és szorongásérzete 3

Kiszely Zoltán
Államilag elismert nyelvvizsgák tudományos feldolgozottsága magyarországi alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai szakfolyóiratokban 22

szemle

Trencsényi László
A 'szolidaritás' fogalom jelenléte a hatvanas-hetvenes évek tanügyigazgatási és pedagógiai ideológiájában 41

Kálmán Anikó – Kálmán Botond Géza
Az ipar 4.0 kompetenciaigényeinek hatása az iskolarendszerű oktatásra 57

Réti Júlia
Az irodalomoktatás helyzete napjainkban az oktatáspolitikai döntések tükrében 74

Néma Judit-Eszter
A családi literáció szerepe rurális közegben élő diplomás családok olvasóvá nevelői habitusában 89

kritika

Sághy Miklós
Megregényesített filmek – a novelizáció elmélete és gyakorlata. Karácsonyi Judit: Moziirodalom – Amerikai filmek kortárs francia novelizációja 110

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 113

Sebestyén Edmond[1] – Tóth Edit[2]

[1] SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
[2] MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport, SZTE Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék

Tanárszakos hallgatók adathasználattal kapcsolatos hatékonyság- és szorongásérzete

A pedagógusok a mindennapi oktatási döntéseikhez számos információt használnak fel. Az elmúlt két évtizedben ugrásszerűen bővült a pedagógiai munkát támogató különböző mérésekből származó tanulói, intézményi szintű adatok és az ezek elemzését biztosító szoftverek köre (Dunn, Skutnik, Patti és Sohn, 2019). „...az adatok felhasználása nem abban jelent újdonságot, hogy különleges és újszerű pedagógiai tevékenységeket hoz létre (bár ez sem zárható ki), hanem sokkal inkább abban, hogy a korábban is végzett tevékenységek tömeges, lényegében minden egyes tanulóra kiterjedő alkalmazhatóságát biztosítja elfogadható színvonalon." (Salomvári, 2015. 1.) A rendelkezésre álló adatokat akkor tudják a pedagógusok jól felhasználni, ha rendelkeznek azzal a tudással, pozitív viszonyulással, amelyek azok gyűjtéséhez, elemzéséhez, értelmezéséhez szükséges, hogy hatékonynak érezzék adathasználatukat. Az adathasználattal kapcsolatos szorongásaik, félelmeik gátolhatják a pedagógusokat abban, hogy kellő figyelmet fordítsanak a mérési információkra az oktatási döntéseik során (Sebestyén, 2020). Salomvári (2015) arra mutat rá, hogy a szakma számára nem is az adatok gyűjtése, rendszerezése, a kimutatások előállítása a legnagyobb kihívás, hanem sokkal inkább azok értelmezése, a pedagógiai relevanciájának megítélése, és az ezekre alapozott pedagógiai tevékenység tervezése.

A nemzetközi kutatások és a gyakorlat egyre nagyobb hangsúlyt helyez a pedagógusok és a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók adathasználatának jellemzésére, fejlesztésének támogatására, az adathasználattal kapcsolatos szemléletformálásra (Dunn és mtsai, 2019; Ebbeler, Poortman, Schildkamp és Pieters, 2016). A hallgatók képzési programjukban kurzusalapú és/vagy kurzusokba ágyazott módon ismerkednek meg az adathasználat témaköreivel (ld. Reeves és Chiang, 2017). A hazai tanárképzési programok – a tanári hálótervek és tárgyleírások alapján – szintén tartalmazzák az adathasználat témaköreit.

Jelen tanulmányunkban célul tűztük ki a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók adathasználattal kapcsolatos hatékonyságérzetének és szorongásainak különböző dimenziók mentén történő vizsgálatát, egy gyakran használt nemzetközi kérdőív, a *Data-Driven*

Decision-Making Efficacy and Anxiety (Dunn és mtsai, 2013) segítségével. Célunk a kérdőív tanárszakos hallgatók körében történő működésének vizsgálata, továbbá az alapkutatással képet kaphatunk arról, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók miként gondolkodnak saját adathasználatukról. Ehhez keretezésként ismertetjük a tanulói adatok, az adatok felhasználásához szükséges adatműveltség fogalmát, az adathasználatot jellemző hatékonyság- és szorongásérzet jellemzőit.

Elméleti háttér

Az iskolai folyamatok során újabb és újabb adatok keletkeznek. Ennek okán és ebből eredően célszerű ezeket figyelembe venni és megfelelő módon felhasználni. Az adatokat a pedagógus felhasználja a tanítás megtervezésére, a haladás nyomon követesére (Ebbeler és mtsai, 2016; Schildkamp, Poortman, Luyten és Ebbeler, 2017), az iskolavezetők az intézményi folyamatok átlátására (Messelt, 2014), a tankerületi dolgozók az iskolák működésének áttekintésére és a döntéshozók az oktatási rendszer egészének vizsgálatára (Levin és Datnow, 2012; Sebestyén, 2019). A pedagógus a mindennapi munkája során számos tanulói szintű adathoz fér hozzá és használ fel. Tanulói adatok alatt a tanulóról szisztematikusan gyűjtött adatok körét értjük, amelyeket azok feldolgozása után a tanulók eredményeinek javítására, a tanítási-tanulási folyamat fejlesztésére fel lehet használni. Ezek az adatok különböző adatgyűjtésekből, így a tanulók tudásának, képességeinek vizsgálatából (pl. feleltetés, dolgozatírás, Országos kompetenciamérés (a továbbiakban OKM) származnak, de ide tartoznak a tanulók affektív jellemzőiről rendelkezésre álló információk és a tanulók demográfiai jellemzői is. A nagyléptékű adatgyűjtések és eredményeik (ld. OKM) fontosak a pedagógusok számára, és hatással vannak a tanítási munkájukra. Azonban az elszámoltathatósági jellegük miatt jelentős részük kétkedve fogadja az eredményeket és a belőlük levonható következtetéseket (Tóth, 2011, 2015), továbbá úgy érzik, ezek inkább hátrányt okoznak, semmint pedagógiai hasznuk lenne (Tóth és Csapó, 2022). Kutatásunkban nem szorítkozunk a nagyléptékű mérések adatainak használatára, hanem az adathasználatot – a nemzetközi szakirodalom alapján – az adatvezérelt döntéshozatal szinonimájaként használjuk, ami az adatok szisztematikus gyűjtését, elemzését, értelmezését, alkalmazását és a hatás mérését jelenti a(z oktatási) gyakorlat számára (Mandinach, 2012). Ez a megközelítés teszi lehetővé, hogy a rendelkezésre álló adatokat célzottan használják fel.

A tanulói adatok célzott felhasználásának alapjait a tanárképzési programokban sajátítják el a leendő pedagógusok. A tanárképzési programokat az egyetemek a Képzési és kimeneti követelmények (KKK) alapján dolgozzák ki. Ehhez rendelik hozzá saját hálótervüket – nincs egy egységes sillabusz. A KKK-ban „A pedagógiai folyamat tervezése", „A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése" területén találjuk azokat a tudás-, képesség- és attitűdelemeket, amelyek az adathasználathoz kapcsolódnak, vagy az adathasználat elemei. Ezek jellemzően a képzési programok második felében, főként az iskolai gyakorlatok alatt és az azokat előkészítő kurzusok során jelennek meg. Mindazonáltal a hazai tanárképzési programok a hálótervek alapján diverz képet mutatnak az adathasználat oktatását illetően. A tanárképzési programok közös eleme a pedagógiai és pszichológiai modul, ami a hallgatók tanári felkészítésének fontos sarokköve. Általánosságban a modul tartalmazza azokat a pedagógiai és pszichológiai elméleti és gyakorlati megközelítéseket, amelyek a tanári mesterség elsajátítását megalapozzák, azonban a modulokban eltérő hangsúlyt kapnak az egyes tantárgyi elemek. A pedagógiai kurzusok esetén a következő területek között oszlik el a modul felépítése, s ezek között figyelhetők meg az esetleges hangsúlyeltolódások: a digitális technológia / IKT-használat,

a tanítás-tanulás-nevelés támogatása, a tanári szerep, tanuló(közösségek)-iskola kapcsolata, valamint a tervezés és értékelés.

Kutatásunkban tartalomelemzés segítségével megvizsgáltuk néhány hazai tanárképző intézmény hálótervét és tárgyleírását, hogy pontos képet kapjunk arról, hogy a pedagógiai modul mely kurzusai tartalmazzák az adathasználatot. Az egységes viszonyítás érdekében a 2018-ban érvényes osztatlan képzési programokat vettük alapul. A tartalomelemzést a szavak, kifejezések és mondatok szintjén végeztük el, ahol a mindennapi tanári tevékenység során előforduló adatokra és azok használatára fókuszáltunk. Ilyen tevékenység a tanítás-tanulás folyamatának megalapozott tervezése, a tanulók mérés-értékelése, az országos mérési eredmények felhasználása és más, a tanári vizsgálódást támogató adathasználati elemek. Az elemzés során azokat a kurzusokat vettük figyelembe, amelyek leírásában megtalálható az adathasználat vagy annak valamelyik eleme. A keresendő elemek között volt pl. a mérési eredmények értelmezése, a pedagógiai tervezés, a pedagógiai folyamat szabályozása és értékelése. Az ezeket tartalmazó kurzusok a következők: pedagógiai tervezés, mérés-értékelés, kutatásmódszertan, ritkán statisztika. Az 1. táblázatban összehasonlítottuk ezen kurzusok képzési programban való elhelyezkedését: azt, hogy melyik félévben találkoznak az adathasználat (valamely) elemeivel a tanárszakos hallgatók. A hazai tanárképző programokban jellemzően a II. és a III. tanévben jelennek meg ezek az adathasználatot tartalmazó kurzusok.

1. táblázat. Néhány hazai tanárképző egyetem 2018-as hálótervében és tárgyleírásában szereplő, az adathasználathoz köthető kurzusok félévenkénti elhelyezkedése

	Mérés-értékelés	**Pedagógiai tervezés**	**Kutatás-módszertan**	**Statisztika**
Debreceni Egyetem	5	4	5*	4*
Eötvös Loránd Tudományegyetem	4	4	1	n.t.
Eszterházy Károly Egyetem	3	3	n.t.	n.t.
Miskolci Egyetem	4	4	n.t.	n.t.
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	4	4	n.t.	n.t.
Szegedi Tudományegyetem	3	3	6	3

Megjegyzés: n.t. = nem tartalmazza; *választható

A tanári adatműveltség

A nemzetközi kutatások és a gyakorlat egyre nagyobb fókuszt helyez a tanárok megfelelő adathasználatára (Dunn és mtsai, 2019; Ebbeler és mtsai, 2016) és az ezt elérendő beavatkozásokra. Ezek nem csak az adathasználat folyamatát (gyűjtés, elemzés, értelmezés stb.) foglalják magukban, hanem azt is, hogy a hatékony adathasználathoz milyen egyéni tudásra, készségekre van szükség. A szakirodalom ezek összességét adatműveltségnek nevezi (Dunlap és Piro, 2016; Koltay, 2020; Mandinach és Gummer, 2016; Sebestyén, 2019).

A tanári adatműveltség azon készségek, képességek és tudás összessége, amelyek által a tanárok megérthetik és hatékonyan használhatják a tanulói adatokat, hogy aztán ezeket

információvá alakítsák át, és végső soron ezekre épülve legyenek meghozhatóak az oktatási döntések és azok lépései (Gummer és Mandinach, 2015; Ridsdale, Rothwell, Smit, Ali-Hassan, Bliemel, Irvine, Kelley, Wuetherick és Wuetherick, 2015). Ilyen oktatási döntés lehet például, ha egy tanuló tantárgyi tudásának megerősítésére, differenciálásra vagy tanításmódszertani változtatásra van szükség. Az adatműveltség segít azonosítani a tanulók tanulása során létrejött mintázatokat, legyenek azok hibák vagy kialakult tévképzetek, és segít hipotéziseket alkotni egy felmerülő probléma azonosításakor (Mandinach és Gummer, 2013). Az adathasználat tehát tantárgyi és pedagógiai tudással együtt értelmezendő.

Az adatműveltséget Mandinach és Gummer (2016) öt fő területre osztja. (1) A probléma azonosítása és a kérdések keretezése az adatok ismeretében. (2) Az adatok használata, ami tartalmazza a különböző adatforrások azonosításának, gyűjtésének, hozzáférésének és elemzésének képességét. (3) Az adatok információkká való alakítása, ahol szükséges az adatok értelmezésének és megjelenítésének / ábrázolásának képessége. (4) Az információ döntéssé alakítása, vagyis annak meghatározása, hogy milyen következő oktatási lépést kell megtenni. Végül (5) az eredmény / hatás értékelése, az adathasználati folyamat iránti elköteleződés (pl. a változás nyomon követése) és az elért eredmények értékelése. Reeves és Chiang (2018), valamint Walker, Reeves és Smith (2018) az adatműveltség részeként tekint a statisztikai ismeretekre, a különböző adatrendszerek kezelésére, azok elérésére és használatára, továbbá az adathasználattal kapcsolatos affektív tényezőkre (pl. hatékonyságérzet). Az adatműveltség tehát egy komplex konstruktumnak tekinthető, ami támogatja az adathasználatot. Az adatok tudatos felhasználása és a megfelelő adatműveltség hatékony adathasználatot eredményez.

Adatműveltség fejlesztése a tanárképzésben

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók adathasználata oktatási kontextusban korlátozottabb a pedagógusokéhoz képest. Ez összefüggésben áll az adatokhoz való hozzáféréssel, hiszen a szakmájukat gyakorló pedagógusok számos, mérésekből származó tanulói adathoz, információhoz férnek hozzá, maguk is részt vesznek azok előállításában, amiket ráadásul azonnal felhasználhatnak munkájukban és egyéb szakmai fejlesztő események során (pl. műhelyfoglalkozások, tréningek, szakmai munkacsoportok). Ezzel szemben a hallgatók lehetőségei korlátozottabbak (Huguet, Marsh és Farrell, 2014; Schildkamp és Poortman, 2015).

Nemzetközi kutatások a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók adathasználati hajlandóságát vizsgálják az adathasználati hatékonyságérzet és a témához illeszkedő kurzusok lehetséges kapcsolatán keresztül. Reeves (2017) tanulmányában olyan tanítási gyakorlatukat végző tanárszakos hallgatókat (N = 142) és olyan, az adatgyűjtést megelőző két tanéven belül végzett pedagógusokat (a teljes minta 81%-a) vizsgált, akik részt vettek adathasználattal kapcsolatos kurzusokon, valamint tanítási gyakorlaton. Az adathasználat gyakoriságára önbevallásos módon kérdeztek rá. A kutatás rámutatott arra, hogy azok a hallgatók, akik adathasználattal foglalkozó kurzusokon (pl. akciókutatás vagy mérés-értékelés) vettek részt, lényegesen többet támaszkodtak a tanulói szintű adatok felhasználására tanítási gyakorlatuk során, mint azok, akik nem, vagy kevés számú ilyen tárgyú kurzuson vettek részt. Azok a pedagógusok, akik végeztek adathasználathoz kapcsolódó kurzust képzésük során, gyakrabban alkalmazzák az adatokat a munkájukban (Reeves, 2016).

A tanárképzési programokban megkülönböztethetünk kurzusalapú és kurzusba ágyazott felkészítési formákat. Az első esetben a kurzus teljes tananyaga az adathasználat valamely területe, aspektusa vagy egésze köré épül. Ekkor a hallgatók találkozhatnak

a pedagógiai mérések adataival (pl. témazáró dolgozatok eredményei), a standardizált tesztek adataival (pl. országos mérések), és ritkább esetben a tanulást hátráltató, adatokkal alátámasztott tényezőkkel (pl. igazolt tanulási nehézségek, hiányzások) (Reeves és Chiang, 2017). Ilyen kurzusok lehetnek a pedagógiai tervezés és érkelés kurzusok.

A kurzusba ágyazott forma esetén egy kurzus részeként megismert és megtanult adathasználatot értünk, ami bár része a kurzus tananyagának, nem fókuszál pusztán arra (Reeves és Chiang, 2017). Ilyen kurzusok lehetnek a kutatásmódszertani, statisztikai, a tanári vizsgálódást támogató vagy a pedagógiai beavatkozást megtervező kurzusok (pl. a fejlesztőpedagógusoknál az egyéni fejlesztés hatásának nyomon követése).

A kurzusokra épülő tantervi keretek mellett az adathasználati ismeretek és készségek fejlesztésének másik nagy kutatási területe a rövid idejű képzések és beavatkozások hatásának vizsgálata (ld. Green, Schmitt-Wilson és Versland, 2016; Reeves és Chiang, 2018; Reeves és Honig, 2015). A tanárképzésben részt vevők adathasználatát előmozdító beavatkozások számos dimenzió mentén változhatnak, pl. a képzés hossza, az adatok felhasználásának köre, tantárgyfüggő, illetve tantárgyfüggetlen programok, vegyes oktatási formák, külső szakemberek bevonása (Coburn és Turner, 2011; Wayman és Jimerson, 2013).

Az egyik ilyen dimenzió a tanárok munkacsoporton belüli együttműködését hangsúlyozza, a hatékony adathasználat támogatására. A munkacsoportok segítik az adathasználati folyamat pontosabb megértését, a saját értékelési gyakorlatok tisztázását és felülvizsgálatát (Daly, 2012; Greenber és Walsh, 2012; Piro és Hutchinson, 2014). A tanárképzésben ez a vonatkozó kurzusokon például csoportmunka keretében tud megvalósulni.

A beavatkozások egy másik dimenziója az adatszakértő bevonása, aki a problémát és a rendelkezésre álló információkat hitelesen prezentálja, célzott módon segíti a tanárok munkáját. Az adatszakértő jelenléte és tapasztalata elősegítheti a hatékonyabb adatfelhasználást (Wayman és Jimerson, 2013). Az intézményekben ez jellemzően a mérés-értékelés területén szakirányú továbbképzést szerzett kolléga, de lehet szakértő is, a tanárszakos hallgatók esetében ez a szerep a felkészült oktatóké, akik tapasztalatukkal támogatják a felmerülő kérdések megválaszolását.

A hatékony adathasználati beavatkozások következő fontos dimenziója lehet az egyértelmű, specifikus folyamatleírás (protokoll) alkalmazása. Az adathasználati folyamatleírás tulajdonképpen egy útmutató, amely támaszt nyújthat a segédanyagok használatához (pl. űrlapok, kérdőívek), valamint az adatok elemzéséhez, értelmezéséhez és értékeléséhez (Avramides, Hunter, Oliver és Luckin, 2015; Gearhart és Osmundson, 2009). Ilyen folyamatleírást készített Schildkamp, Handelzalts, Poortman, Leusink, Meerdink, Smit, Ebbeler és Hubers (2018) is, amit tudományos kutatásaikra alapozva állítottak össze. A Data Team Procedure nevű eljárás 8 lépésből áll, amely végigvezeti az adott munkacsoport tagjait a probléma pontos meghatározásától a fejlesztő beavatkozásokon át egészen a tanulói eredmények javulásáig. A felmerülő problémák között lehet a korai iskolaelhagyás, a tanulók gyenge teljesítménye egy adott tantárgyban, a tanulók teljesítményének vagy iskolai eredményességének csökkenése. A Data Team Prodecure egy struktúrát ad az adatokat használók számára, akik ezáltal könnyebben mozoghatnak az adathasználat bonyolultnak tűnő lépései között. A folyamatleírás további előnye, hogy nem egy-egy iskola belső kapacitásaira épül, hanem jellegéből fakadóan könnyen adaptálható az aktuális probléma megoldásához (Bolhuis, 2017).

Reeves és Chiang (2017) kiemeli, hogy a kompetens adathasználat érdekében célszerű lehetőséget biztosítani arra, hogy a tanárszakos hallgatók adathasználattal kapcsolatos pedagógiai problémákat, feladatokat oldjanak meg. A tanárszakos hallgatók helyzetükből adódóan elsősorban minták és példafeladatok alapján ismerhetik meg az adatok célszerű felhasználását. Egy-egy ilyen bemutatott pedagógiai probléma esetében fontos meghatározni az adathasználat célját, hiszen eltérő adatok kerülhetnek felhasználásra (Reeves és

Honig 2015; Piro és Hutchinson, 2014) akkor, ha egy-egy tanuló felzárkóztatása a cél, vagy akkor, ha az iskola eredményének javítása a megoldandó feladat. Fontos tehát, hogy mihez kezdenek a tanárszakos hallgatók az adatokkal, mire alapozzák majd oktatási döntéseiket, hogyan keretezik be a munkájukat adatokkal, és hogyan integrálják azokat a szaktudásukkal és a pedagógiai tudásukkal. A gyakorlatban ugyanis szükségük lesz a tanárképzés során elsajátított tudásra, hogy azonosítani és elemezni tudják a tanulóik szükségleteit, a tanulók erősségeit és gyengeségeit, valamint, hogy a tanulók teljesítményadatainak felhasználásával meghatározzák a tanórai gyakorlatokat, meghozzák az oktatási döntéseiket (Reeves és Chiang, 2017). Ezen oktatási döntésekre hatással vannak a tanári jellemzők is, például a pedagógusok énhatékonysága jelentős mértékben hozzájárul a differenciált oktatáshoz (Suprayogi, Valcke és Godwin, 2017). Továbbá az oktatási döntéseket befolyásolhatják a külső tényezők is, ilyen az adott osztály, iskola mérete, hiszen a különböző tanulói létszámú csoportok más-más tanítási módszertant igényelnek (Blatchford és Russell, 2019; Brühwiler és Blatchford, 2011).

Mindazonáltal Dunn és munkatársai (2013) tanulmányából tudjuk, hogy a tanárok rendkívül különbözőképpen érzékelik a saját adathatékonyságukat. Kutatásukban az USA egyik északnyugati államában tanító tanárok (N = 1728) körében vizsgálták a jelenséget a Data-Driven Decision-Making Efficacy and Anxiety kérdőív segítségével, s eredményeik szerint a pedagógusok képzettségüktől és a pályán eltöltött időtől függően eltérő módon ítélik meg a hatékonyságukat, ha adathasználatra kerül sor. Az AVDH-t (adatvezérelt döntéshozatalt) a tanárok kihívással telinek, szorongást kiváltónak találták, és egyáltalán nem érzik magukat hatékonynak benne.

Adathatékonyság- és szorongásérzet

A pedagógusok adatokkal kapcsolatos hatékonyságérzete alatt azon elköteleződést és cselekedeteket, illetve cselekedetek sorozatát értjük, amelyek szükségesek a sikeres pedagógiai tervezéshez (Airola és Dunn, 2011). Dunn és munkatársai (2013) tanulmányában Bandura hatékonyságérzettel kapcsolatos sokat citált munkájára (1977) hivatkoznak, és azt állítják, hogy „A tanári hatékonyságérzet befolyásolja a pedagógusok céljait, kitartását és a tanítási motivációját", tehát az adott tevékenységgel kapcsolatos pozitív meggyőződések, gondolatok és érzések nyitottabbá teszik a tanárokat az új gyakorlatok kipróbálására, és ellenállóbbak lesznek egy később felbukkanó – a feladathoz kötődő – akadály legyőzésekor (Bruce, Esmonde, Ross, Dooki és Beatty, 2010; Straub, 2009). Tehát a hatékonyságérzet hatással van a pedagógusok munkájára, így erősíti vagy gyengíti az elköteleződésüket az adatokra épülő döntéshozatal iránt. Ha egy pedagógus elkötelezett az adatokra alapozott döntéshozatal (vagy adatvezérelt döntéshozatal, AVDH) iránt, feltételezhető, hogy hatékonynak érzi magát a mérési adatok gyűjtésében, elemzésében, felhasználásában és a pedagógiai tervező munkája során (Dunn, Airola, Lo és Garrison, 2013).

Mindazonáltal Dunn és munkatársai (2013) tanulmányából tudjuk, hogy a tanárok rendkívül különbözőképpen érzékelik a saját adathatékonyságukat. Kutatásukban az USA egyik északnyugati államában tanító tanárok (N = 1728) körében vizsgálták a jelenséget a *Data-Driven Decision-Making Efficacy and Anxiety* kérdőív segítségével, s eredményeik szerint a pedagógusok képzettségüktől és a pályán eltöltött időtől függően eltérő módon ítélik meg a hatékonyságukat, ha adathasználatra kerül sor. Az AVDH-t a

tanárok kihívással telinek, szorongást kiváltónak találták, és egyáltalán nem érzik magukat hatékonynak benne. Eredményeik az adathasználati kontextusban is alátámasztják Bandura (1997) megállapítását, miszerint a hatékonyságérzet egyik befolyásoló tényezője a szorongás. Minél alacsonyabb fokú szorongást érez valaki, annál inkább érzi magát hatékonynak, illetve minél magasabb a szorongása, annál kisebb lesz a hatékonyságérzete, ami pedig gátolja az adatok használatát. Maga az az elvárás, hogy a pedagógusoknak szisztematikusan kell adatokat gyűjteniük, elemezniük, felhasználniuk, növelheti a szorongásukat. Továbbá szorongást befolyásoló tényező lehet adatgyűjtésben, -elemzésben, -használatban való jártasság hiánya is (Samuel, 2008), az, hogy a pedagógus nem vett részt továbbképzésen a témában (Dunn és mtsai, 2013), és/vagy nem támogató az intézményi környezet, kultúra (Ronka, Geier és Marciniak, 2010), valamint, ha nem érzi magát eredményesnek (Bettesworth, Alonzo és Duesbery, 2008). Az AVDH-megközelítés használatát vélhetően más affektív tényezők is befolyásolják, azonban ezekről egyelőre kevés tudományos kutatás áll rendelkezésünkre (Sebestyén, 2021).

A kutatás célja és kérdései

Kutatásunk célja a tanárképzésben részt vevő (III–VI. évfolyamos) hallgatók adathasználati hatékonyságérzetről való gondolkodásának vizsgálata. Célunk, hogy megvizsgáljuk a tanárszakos hallgatók (a témával foglalkozó kurzusokra, hospitálási, tanítási gyakorlatokra/tapasztalatokra alapozott) vélekedését saját adathasználati felkészültségükről, továbbá, hogy feltárjuk a képzésben töltött idő alatt az adathasználathoz köthető kurzusok, tanévek és az adathasználati hatékonyságérzet közötti kapcsolatot.

Az alábbi kutatási kérdésekre keressük a választ:

1. Hogyan működik az adathasználattal kapcsolatos hatékonyságérzetet vizsgáló *Data-Driven Decision-Making Efficacy and Anxiety* (rövidítve 3D-MEA, Dunn et al., 2013) kérdőív magyar változata (3D-MEA-H, Sebestyén, 2020) a hazai tanárszakos hallgatók mintáján?
2. Mennyire érzik hatékonynak az adathasználatukat a tanárszakos hallgatók?
3. Milyen területen mutatkoznak különbségek a különböző évfolyamú hallgatók hatékonyságérzetében?
4. Milyen különbség tapasztalható a hallgatók hatékonyság- és szorongásérzetében az AVDH különböző aspektusait tárgyaló kurzusok elvégzése szerint?

A kutatás módszerei

Minta

Kutatásunkban olyan tanárszakos hallgatókat kerestünk meg, akik a Bologna-rendszerben alapszakon végzős hallgatók, vagy jelenleg mesterképzésben vesznek részt, az osztatlan tanárképzésben pedig III–VI. évfolyamos hallgatók, tehát legkésőbb 2018-ban kezdték meg a képzésüket, és elvégeztek olyan kurzusokat, amelyekben az adathasználat jelen van. Pl. a pedagógiai tervezés, értékelés, szakmai gyakorlatok (pl. közösségi pedagógiai gyakorlat, csoportos tanítási gyakorlat vagy összefüggő egyéni iskolai gyakorlat). Ezek a hallgatók azok, akik az adathasználat tekintetében már releváns tudással, tapasztalattal rendelkezhetnek.

A képzési rendszer sajátossága miatt együtt kezeljük osztott képzés esetén a BA-s harmadéveseket az osztatlan képzés harmadik évfolyamán lévő hallgatókkal, valamint az MA negyed- és ötödéveseket az osztatlan képzés megegyező évfolyamával.

A magyarországi pedagógusképző intézmények közül 9 jelezte, hogy támogatja kutatásunkat. A kérdőívet összesen 221 fő ($M_{életkor}$ = 25,98, $SD_{életkor}$ = 6,05; $N_{férfi}$ = 49) töltötte ki. A résztvevők 8,8%-a bolognai rendszerű tanári mesterképzésben, a 91,2%-a osztatlan tanárképzésben tanul. A bolognai rendszerű osztott alapképzés harmadik évfolyamáról nem érkezett kitöltés. A résztvevők képzési típus szerinti eloszlása az 2. táblázatban található.

2. táblázat. A résztevők képzési típus és évfolyamonkénti százalékos eloszlása

	Osztott mester tanárképzés		**Osztatlan tanárképzés**			
Évfolyamok	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**	**V.**	**VI.**
Megoszlás (%)	3,2	5,6	15,7	17,1	27,8	30,6

A tervezett tanítási szintről feleletválasztós itemmel kérdeztük meg a hallgatókat, így egy hallgató több tanítási szintet is megjelölhetett. A válaszokat ezért gyakorisági mutatókkal ismertetjük: a hallgatók nagyobb aránya, 64% (149 fő) a felső középfokú képzésben tervez tanítani, míg alsó középfokú képzésben ez az arány 23% (100 fő).

Mérőeszköz

A mérőeszköz két fő tartalmi egységből áll: az első a *Data-Driven Decision-Making Efficacy and Anxiety* (Dunn és mtsai, 2013) kérdőív magyar változata (3D-MEA-H, Sebestyén, 2020), a második egy háttérkérdőív. Dunn és munkatársai (2013) kérdőívükben négy adathatékonysággal összefüggő és egy szorongás alskálát azonosítottak, ezeket 20 itemmel fedték le, az állítások értékeléséhez ötfokú Likert-skálát (1 = Egyáltalán nem értek egyet, 5 = Teljes mértékben egyetértek) használtak. A kérdőív a pedagógusok önjellemzésével vizsgálja az adatokhoz való hozzáférést, az adatok feldolgozását, értelmezését és alkalmazását.

(1) Az adatfeltárási és adathozzáférési-hatékonysági (röviden: *Hozzáférés*) alskála három itemmel azt méri, hogy a pedagógus önjellemzése alapján menyire tudja, hogy milyen típusú adatokra van szüksége az adatokra alapozott döntéshozatalhoz, és hogyan érheti el és töltheti le az ilyen típusú adatokat. (2) Az adatfeldolgozó-technológia használatának hatékonysága (röviden: *Technológia*) 3 iteme azt vizsgálja, hogy a pedagógus mennyire képes használni a helyi oktatási központ informatikai adatnyilvántartó rendszerét azzal a céllal, hogy információt gyűjtsön a későbbi döntéshozatalhoz. A nyilvántartó rendszer szerepét hazánkban az OKM tölti be. (3) Az adatértelmezés hatékonysága (röviden: *Értelmezés*) alskála 3 iteme azt vizsgálja, mennyire képes a pedagógus elemezni és értelmezni a tanulók teljesítményadatait. (4) Az adatok felhasználása az oktatásban (röviden: A*lkalmazás*) alskála 6 iteme azt méri, hogy a pedagógus mennyire képes tanítási munkája során arra felhasználni az adatértelmezés eredményeit, hogy javítsa a tanulói eredményességet. (5) Az AVDH-szorongás (röviden: *Szorongás*) alskála 5 iteme azt vizsgálja, mennyire fél, szorong vagy bizonytalan a pedagógus, amikor adatokra alapozott döntéshozatalban kell részt vennie. A 3. táblázatban az alskálákhoz olvashatók példaitemek. A kérdőív 7 itemén végrehajtottunk stilisztikai módosításokat, hogy azok illeszkedjenek a hallgatói szerephez. Az olyan itemek esetében, ahol a gyakorló pedagógusok a saját tanulóikra vonatkozóan válaszoltak („Tudom, hogyan kell megnézni tanulóim országos szintű mérési eredményeit.”), ott a tanárszakos hallgatók esetében úgy szólt az állítás, hogy „Tudom, hogyan kell megnézni a tanulók országos szintű mérési eredményeit.”.

A háttérkérdőív 12 tételt tartalmaz, ami megfelel a szakirodalomban gyakran citált magyarázó változóknak (Dunn és mtsai, 2013; Reeves és Chiang, 2018). Ilyen többek között az adathasználathoz kapcsolódóan elvégzett kurzusok száma, a tanítani tervezett tantárgyak (Milyen tantárgy[ak]at tervez tanítani?), az elvégzett iskolai gyakorlatok (Jelenleg részt vesz-e valamilyen gyakorlaton [pl. tanítási gyakorlat] a tanárképzés keretein belül?), az aktuális évfolyam és a képzési intézmény neve.

Adatfelvétel

A vizsgálatban részt vevő tanárszakos hallgatók nagyobb elérése érdekében felkerestük az intézmények tanárképző központjait, ahol engedélyt kértünk a kutatás elvégzésére. Ezt követően a tanárszakos hallgatókat gyűjtő különböző intézményi Facebook-csoportok felkeresése történt, ahol felhívtuk a figyelmet a kérdőív kitöltésének lehetőségére / kértük a csoport tagjait a kérdőív kitöltésére. A felhívást több emlékeztető értesítő követte. Az adatfelvétel 2021 júniusában és júliusában zajlott. A kitöltés előtt a résztvevők a megadott instrukciók alapján és feltételek mellett tájékozódtak a kutatásról. A kitöltés önkéntes volt, az adatgyűjtés anonim módon, online zajlott.

Eredmények

A 3D-MEA-H működése

A teljes kérdőív Cronbach-α mutató értéke (α = 0,82) alapján megbízhatóan működik. Az elméleti modellben szereplő Hozzáférés alskála, valamint az Értelmezés alskála Cronbach-α értéke (α > 0,87) jónak tekinthető, a többi alskála esetében kiváló értéket (α > 0,91) mutat (3. táblázat).

3. táblázat. A 3D-MEA-H kérdőív alskálái, itemeloszlása, megbízhatósága

	Alskála	**Item-szám**	**Megbízhatóság** (Cronbach-α)	**Példa-állítások**
1.	Hozzáférés	2	0,87	Tudom, milyen típusú adatokra vagy kimutatásokra van szükségem ahhoz, hogy értékelni tudjam az egyes tanulók eredményét.
2.	Technológia	4	0,91	Tudom, hogyan kell az Országos Kompetenciamérés honlapjáról olyan diagramokat, táblázatokat és grafikonokat elérni, amelyeket később elemzésekre használhatok.
3.	Értelmezés	2	0,84	Tudom értelmezni a különböző mérési-értékelési beszámolókat és jelentéseket.
4.	Alkalmazás	7	0,92	Tudom, hogyan kell felhasználni az adatokat hasonló tanulási szükségletekkel rendelkező tanulói csoportok kialakítására.
5.	Szorongás	5	0,91	Bizonytalan vagyok és szorongok, ha az Országos Kompetenciamérésre és annak kezelésére gondolok.
	Összesen	20	0,82	

A mérőeszköz struktúráját explorációs faktorelemzéssel ellenőriztük. A főkomponens-elemzésbe az összes változót (20 db) bevontuk, és az eredeti 5-faktoros elrendezést kértük. A KMO = 0,91, a megmagyarázott variancia = 77,10%, a faktorsúly alsó határaként 0,40-ot határoztunk meg. A faktorelemzést principal becsléssel és varimax forgatásbeállítással végeztük el. A kapott faktorstruktúrát a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat. A 3D-MEA-H kérdőív rotált faktorsúlymátrixa

A változók rövid jelöléssel	Faktorok és faktorsúlyok				
	1	2	3	4	5
Alkalmazás_14	0,86				
Alkalmazás_13	0,83				
Alkalmazás_15	0,81				
Alkalmazás_12	0,73				
Alkalmazás_11	0,68				
Alkalmazás_10	0,63				
Értelmezés_09	0,60				
Szorongás_19		0,87			
Szorongás_17		0,86			
Szorongás_18		0,86			
Szorongás_16		0,81			
Szorongás_20		0,80			
Technológia_04			0,89		
Technológia_05			0,87		
Technológia_06			0,85		
Hozzáférés_01			0,76		
Értelmezés_08				0,72	
Értelmezés_07				0,72	
Hozzáférés_03					0,81
Hozzáférés_02					0,79

Megjegyzés: A változókat az eredeti kérdőívben (Dunn és mtsai, 2013) megadott alskálák szerint neveztük el.

A tanárszakos hallgatók körében végzett vizsgálat során a kérdőív eredeti itemeloszlása megváltozott (5. táblázat), két item az eredetitől eltérően más dimenzióba került. A Hozzáférés_01 („Tudom, hogyan kell megnézni tanulók országos szintű mérési eredményeit.”) került át Technológia alskálába és az Értelmezés_09 („Az altesztek átlagai és a tananyag egyes témaköreit lefedő feladatok átlagainak segítségével meg tudom határozni, hogy melyek tanulóim erősségei és gyenge pontjai az egyes tudásterületeken.”) került át az Alkalmazás alskálába.

A Hozzáférés_01 tartalmában hasonlít a Technológia skála OKM-mel kapcsolatos itemeire. Az Értelmezés_09 item pedig jellegéből fakadóan alkalmazásként is felfogható. Ez az item a hasonló kohéziós erővel bíró alkalmazást vizsgáló kérdőívtételekhez került, s ott a legalacsonyabb értékkel rendelkezik. Bár az item a jelentése miatt eredetileg

az Értelmezés alskálához sorolandó, az eltérés oka talán abban keresendő, hogy (1) a résztvevők közül kevesen kerültek még olyan gyakorlati helyzetbe, ahol a dolgozatok, feladatok eredményei segítségével kell a tanulók tudásszintjét meghatározni, (2) ehhez kapcsolódóan inkább az adatok alkalmazási területeként interpretálhatták, semmint magának a dolgozat, feladat eredményének értelmezéseként.

Az adathatékonyság és adatszorongás jellemzői hallgatók körében

A 3D-MEA-H kérdőív alskáláinak átlaga (2,74 és 3,65 között) és szórása (0,84 és 1,09 között) az 5. táblázatban olvasható. A Hozzáférés, Értelmezés és Alkalmazás alskálával az egyetértés közepes mértékű. A magas szórásértékek alapján a vizsgálatban részt vevő tanárszakos hallgatók eltérően vélekednek arról, hogyan tudnak hozzáférni a tanulói adatokhoz, hogyan tudják értelmezni és alkalmazni azokat.

5. táblázat. A 3D-MEA-H kérdőív alskáláinak átlaga és szórása

Alskála	Átlag	Szórás
Szorongás	3,65	1,00
Értelmezés	3,44	0,96
Hozzáférés	3,35	0,98
Alkalmazás	3,28	0,84
Technológia	2,74	1,09

A Technológia alskála állításaival való egyetértés a legalacsonyabb ($M_{Technológia}$ = 2,74, $SD_{Technológia}$ = 1,09). Tekintve, hogy a Technológia alskálába tartozó állítások az Országos kompetenciamérésre vonatkoztak, arra következtethetünk, hogy a tanárszakosok rendkívül eltérő módon ítélik meg a mérés eredményeire vonatkozó saját adathasználatukat. Továbbá, a legmagasabb átlaggal a Szorongás alskála – a fordított itemei miatt – arra enged következtetni, hogy a hallgatók nem élnek meg jelentős szorongást, ha adathasználatra gondolnak. Emellett figyelemre méltó azon hallgatók aránya (62,52%), akik nem, vagy egyáltalán nem értettek egyet a Szorongás alskála itemeivel.

Az alskálák összehasonlítása során több esetben is találtunk lényeges különbségeket. A Szorongás alskála és az összes hatékonysági alskála között szignifikáns különbség mutatható ki (Hozzáférés: $t = -9{,}338$, $p < 0{,}01$; Értelmezés: $t = -9{,}879$, $p < 0{,}01$; Technológia: $t = -3{,}548$, $p < 0{,}01$; Alkalmazás: $t = -9{,}223$, $p < 0{,}01$), ami megerősíti azt az elméleti megközelítést, hogy az alskálákon érzett hatékonyságérzet fordított arányban áll a szorongásérzettel (Dunn és mtsai, 2013). A Technológia alskála szintén szignifikánsan különbözik a többi hatékonysági alskálától (Hozzáférés: $t = -9{,}014$, $p < 0{,}01$; Értelmezés: $t = -9{,}422$, $p < 0{,}01$; Alkalmazás: $t = -7{,}852$, $p < 0{,}01$). A Szorongás alskála és a Technológia alskála a skálaátlagok két végén helyezkedik el (5. táblázat). Az alskálák között továbbá az Értelmezés és az Alkalmazás alskála között találtunk szignifikáns különbséget ($t = 2{,}706$, $p < 0{,}05$).

A különböző évfolyamos hallgatók hatékonyság- és szorongásérzete

Vizsgáltuk az évfolyam alapján képzett két részminta (3–4., illetve 5–6. évfolyamosok) közötti különbséget az adathasználati hatékonyság- és szorongásérzet vonatkozásában (6. táblázat). A kétmintás t-próbák eredményei alapján nincs különbség az adatokhoz való hozzáférés ($t = -1{,}112$, $p = 0{,}27$) a technológia-használat ($t = 0{,}996$, $p = 0{,}32$), az

adatok értelmezése (t = -1,561, p = 0,12), alkalmazása (t = -1,215, p = 0,23) és az adathasználathoz köthető szorongásérzet között (t = 1,326, p = 0,19) az egyes évfolyamok között.

6. táblázat. Az alskálák átlaga és szórása összevont évfolyamonkénti bontásban (p > 0,05 minden esetben)

	Részminták				t-érték
	3–4. évfolyam (N = 71)		5–6. évfolyam (N = 145)		
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Értelmezés	3,28	1,01	3,50	0,94	-1,561
Hozzáférés	3,25	1,04	3,40	0,94	-1,112
Alkalmazás	3,16	0,89	3,31	0,81	-1,215
Technológia	2,84	1,13	2,68	1,08	0,996
Szorongás	2,50	1,03	2,30	1,00	1,326

A hallgatók hatékonyság- és szorongásérzete az elvégzett kurzusok függvényében

A válaszadók szerint az adathasználathoz szorosan illeszkedő pedagógiai értékelés tárgyú/témájú kurzusa az összes kitöltő 60,3%-ának volt, ez az arány hasonló a kurzust végző hatodéves hallgatók arányához (63,1%).

A válaszadók döntő többségének egyáltalán nem volt statisztikához (63,6%) vagy pedagógiai tervezéshez (46,5%) kapcsolódó kurzusa. Továbbá, mindössze a válaszadók 36,4%-ának volt legalább egy kutatásmódszertanhoz köthető kurzusa, és további 30,9%-uk legalább két ilyen témájú kurzust is hallgatott. A 7. táblázat a teljes minta és a hatodéves hallgatók elvégzett kurzusaihoz kapcsolódóan van segítségünkre.

7. táblázat. Az adathasználathoz kapcsolódó elvégzett kurzusok százalékos aránya a kitöltők válaszai alapján

Elvégzett kurzusok száma	Pedagógiai értékelés		Pedagógiai tervezés		Kutatás-módszertan		Statisztika	
	teljes minta	hatodik évfolyam	teljes minta	hatodik évfolyam	teljes minta	hatodik évfolyam	teljes minta	hatodik évfolyam
Egyet sem	35,9	30,8	46,5	49,2	31,8	24,6	63,6	63,1
Egyet	32,7	35,4	25,3	29,2	36,4	43,1	17,5	16,9
Kettőt	14,7	15,4	13,4	6,2	16,6	13,8	9,7	12,3
Három vagy több kurzust	12,9	12,3	9,7	9,2	14,3	16,9	6,0	4,6
Nem emlékszem / Nem akarok válaszolni	3,7	6,2	5,1	6,2	0,9	1,5	3,2	3,1

Eredményeink szerint lényegi különbség van azon tanárszakosok mérési eredményekhez való hozzáférésről való gondolkodása ($F = 4,828$, $p < 0,01$) és szorongásérzete ($F = 2,801$, $p = 0,03$) között, akik egyáltalán nem vettek részt pedagógiai mérés-értékelés témájú kurzuson, vagy kettőn vettek részt. Továbbá azon tanárszakosok adathasználati hatékonyságérzete ($F = 6,025$, $p < 0,01$) között is, akik egy kurzust sem, vagy három és több kurzust végeztek el. Mindazonáltal nincs különbség a technológiahasználat ($F = 2,155$, $p = 0,08$) és a pedagógiai mérések eredményeinek értelmezése ($F = 2,343$, $p = 0,06$) alskálák tekintetében az egyes részminták válaszaiban.

A pedagógiai tervezés témájú kurzusokat vizsgálva elmondható, hogy a technológiahasználatról való gondolkodást tekintve van különbség azon tanárszakosok ($F = 5,485$, $p < 0,01$) között, akik nem vettek részt, vagy három vagy több ilyen témájú kurzuson vettek részt, valamint azok között ($F = 5,485$, $p = 0,02$), akik egy, illetve három vagy több pedagógiai tervezéssel, beavatkozással kapcsolatos kurzuson. A kérdőívvel vizsgált többi alskála esetében találtunk még szignifikáns eltérést ($F = 4,139$, $p < 0,01$) a mérési eredményekhez való hozzáférés és az egy kurzust sem vagy három/több kurzust végzők körében. Továbbá, van szignifikáns eltérés a pedagógiai mérések eredményeinek értelmezése terén ($F = 3,153$, $p = 0,02$) az egy kurzust sem és az egy kurzust elvégzők között, valamint az adatok alkalmazása terén ($F = 3,367$, $p = 0,01$) az egy kurzust sem és a legalább egy kurzust végzők körében. Végül pedig a szorongásérzet terén ($F = 1,650$, $p > 0,16$) az egy kurzust sem elvégzők és a legalább egy kurzust elvégzők körében.

Az elvégzett kutatásmódszertani témájú kurzusok száma alapján nem különbözik a tanárszakosok mérési eredményekhez való hozzáférése ($F = 1,258$, $p = 0,29$), a technológia használata ($F = 1,100$, $p = 0,36$), a pedagógiai mérések eredményeinek értelmezése ($F = 1,480$, $p > 0,21$), az adatok alkalmazása ($F = 2,085$, $p = 0,84$) és a szorongásérzet ($F = 1,460$, $p = 0,22$) dimenziók mentén.

A statisztika kurzusokat tekintve a varianciavizsgálat alapján kijelenthetjük, hogy van különbség a mérési eredményekhez való hozzáférés ($F = 5,742$, $p < 0,01$) és az egy kurzust sem elvégzők és a kettő vagy három / több kurzust elvégzők, valamint az egy kurzust elvégzők, és az egy kurzust elvégzők és a két vagy három / több kurzust elvégzők körében. A pedagógiai mérések eredményeinek értelmezésekor az egy kurzust sem elvégzők és az egy vagy két kurzust elvégzők, valamint az egy vagy két kurzust elvégzők körében találtunk szignifikáns különbséget ($F = 6,050$, $p > 0,01$). Az adatok alkalmazása alskála vizsgálatakor ($F = 5,777$, $p < 0,01$) az egy kurzust sem elvégzők és az egy vagy két kurzust elvégzők, valamint a technológiahasználat terén ($F = 7,874$, $p < 0,01$) az egy kurzust sem elvégzők és a két vagy három / több kurzust elvégzők esetében volt lényegi különbség. A szorongásérzet esetében az eredmények nem mutattak lényeges különbséget ($F = 1,770$, $p = 0,14$).

Kutatásunkban rákérdeztünk arra, hogy jelenleg végeznek-e valamilyen szakmai gyakorlatot a hallgatók. Az összes válaszadó 54,2%-a jelezte, hogy önálló tanítási gyakorlaton vesz részt. Az elvégzett varianciaelemzés eredménye azt mutatja, hogy a szakmai gyakorlat és a különböző hatékonyság, szorongás alskálák között nincs szignifikáns eltérés; Hozzáférés ($F = 1,716$, $p = 0,17$); Technológia ($F = 0,348$, $p = 0,79$); Értelmezés ($F = 1,046$, $p = 0,37$); Alkalmazás ($F = 0,826$, $p = 0,48$); Szorongás ($F = 2,104$, $p = 0,10$). Továbbá kapcsolatot kerestünk az adott osztályban / iskolában gyakorlatot végző hallgatók és az iskola tanulói létszáma között. Vizsgálatunkból kiderült, hogy sem a kisiskolák (<150 fő alatt), sem a nagyobb tanulói létszámmal bíró iskolák esetében nincs lényegi eltérés az alskálák között; Hozzáférés ($F = 0,069$, $p = 0,93$); Technológia ($F = 0,998$, $p = 0,37$); Értelmezés ($F = 0,825$, $p = 0,44$); Alkalmazás ($F = 0,318$, $p = 0,73$); Szorongás ($F = 0,958$, $p = 0,39$). További érdekesség, hogy rákérdeztünk a kérdőívben arra is, nyitottak-e az olyan irányú továbbképzések irányába, amelyen keresztül fejleszthető az adathasználatuk. A válaszadók 78,1% jelezte, hogy igen, érdekeli egy ilyen továbbképzés.

Összegzés, konklúzió

A kutatásunk célja a III–VI. évfolyamos tanárszakos hallgatók adatműveltségének vizsgálata saját adathasználati hatékonyságérzetükön keresztül. Az első kutatási kérdésünkre válaszolva, mely szerint a 3D-MEA kérdőív megfelelő eszközként szolgál-e tanárszakos hallgatók adatműveltségének mérésére, a kutatásunk megerősítette, hogy hazai kontextusban a mérőeszköz megfelelően működik. A faktorelemzés értékei megfelelőek voltak, azonban mindenképp meg kell említenünk azt is, hogy a kérdőív két eltérően működő itemmel rendelkezik a mintánkban szereplő hallgatók körében. Mivel a Hozzáférés_01 iteme tartalmilag nagyon hasonlít a Technológia alskála itemeihez, valamint az Értelmezés_09 iteme (a tanárszakos hallgatók körében) felfogható Alkalmazási itemnek is, így az eltérés okai érthetőek.

A kutatásunk eredményei megerősítették a 3D-MEA-H validitását, így elmondhatjuk, hogy nem csak az angolszász pedagógiai kutatásokban használható a kérdőív (ld. Dunn és mtsai, 2013; Reeves és Chiang, 2018; Walker és mtsai, 2018), hanem magyarországi kontextusban is magyar nyelven.

A második kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy mennyire érzik hatékonynak az adathasználatukat a hallgatók. Az eredményeink alapján – az adathasználati hatékonyságérzet dimenzióját tekintve – az 5-fokú Likert-skálán a hallgatók közepesen érzik hatékonynak adathasználatukat, ami hasonló a nemzetközi kutatások eredményeihez (Reeves és Chiang, 2017; Walker és mtsai, 2018). Reeves és Chiang (2018) kutatási eredményei ugyanakkor arra mutatnak rá, hogy a képzésnek, a pedagógusképzésben eltöltött időnek szerepe van a hallgatók szorongásérzetére. Adataik szerint a végzős hallgatók szorongásérzetének átlaga egy egész értékkel csökkent a bemeneti méréshez képest. A kapott eredmények egyértelműen megmutatták, hogy azok a hallgatók, akik részt vettek valamilyen, az adathasználat témáit direkt vagy indirekt módon feldolgozó kurzuson (pedagógiai mérés-értékelés, kutatásmódszertan stb.), hatékonyabbnak érzik az adathasználatukat. Kutatásunkkal ezt úgy tudjuk megerősíteni, hogy a végzéshez közeli hallgatóknak volt a legalacsonyabb az adathasználati szorongásérzete. Az alacsony szorongásérzet pedig megnövekedett hatékonyságérzettel járhat, ami valószínűsíti a későbbi adathasználat iránti elköteleződést (Dunn és mtsai, 2013).

A harmadik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen területen mutatkoznak eltérések a különböző évfolyamú hallgatók hatékonyságérzetében. A megkérdezettek véleménye alapján kijelenthetjük, hogy sem a gyakorlati képzés végén, sem a gyakorlati képzés elején nem határozható meg egyértelműen az adathasználattal kapcsolatos magas hatékonyságérzet, hiszen a hallgatók adatműveltségének érzése vegyes képet mutat az évfolyamokat tekintve. Az évfolyamok között nincs szignifikáns eltérés egyik hatékonyságérzetet vizsgáló alskála, vagy a szorongás alskála esetében sem.

Ezek mellett kutatásunk tárgyát képezte annak vizsgálata, hogy a képzés során szerzett tudás, az elvégzett kurzusok, a feltételezett szakmai szocializációs hatások, a képzésben eltöltött idő (évfolyamok) szerint van-e különbség a hallgatók viszonyulásaiban. Kijelenthető, hogy a mérőeszköz Hozzáférés, Értelmezés, Technológia, Alkalmazás és Szorongás alskálák megítélését tekintve nincs szignifikáns különbség az évfolyamok között. Ennek oka sokrétű lehet, kereshető vélhetően a mintában szereplő hallgatók eltérő képzési programjaiban, de kutatásunk egyik korlátában, az elemszámban is. Az eltérő képzési programokra jó például szolgál az országos mérési programok eredményeinek (ld. OKM) felhasználását tartalmazó Technológia alskála, ami a legkisebb átlaggal és a legnagyobb szórással bíró alskála.

A negyedik kutatási kérdésünkkel az adathasználat különböző aspektusait tartalmazó kurzusok hatékonyság- és szorongásérzetre gyakorolt hatásáról kérdeztük a tanárszakos

hallgatókat. Eredményeink alapján azok, akik részt vettek valamilyen adathasználathoz szorosan kapcsolódó kurzuson, valamelyik hatékonysági alskálán magasabb hatékonyságérzettel rendelkeznek a többiekhez képest. Az adathozzáférést és az adatok alkalmazást tekintve a pedagógiai mérés-értékelés kurzuson részt vevőknek lényegesen magasabb a hatékonyságérzete, mint azoknak, akik egyetlen kurzuson sem vettek részt, valamint a szorongásérzetük is lényegesen kisebb. Az elvégzett pedagógiai tervezés témájú kurzusoknál minden alskálán van szignifikáns különbség azok között, akik nem végeztek ilyen kurzust, vagy legalább egy ilyen témájú kurzuson részt vettek. A statisztika témájú kurzusoknál hasonló eredményeket kaptunk, ott egyedül a Szorongás alskála nem mutatott szignifikáns különbséget. Mindazonáltal nem találtunk szignifikáns összefüggést az aktuális iskolai gyakorlatot végzők és a hatékonyságérzettel kapcsolatos alskálák, valamint a szorongás alskála között. A kutatási eredmények megerősítik azon vélekedésünket, mely szerint az adathasználatot megalapozó kurzusok fontos szerepet töltenek be a felkészítés során a hatékonyságérzet támogatásában és a szorongás csökkentésében. Figyelembe kell venni azonban azt is, hogy a válaszadók döntő többségének bevallása szerint egyáltalán nem volt, vagy mindössze egy statisztikához, kutatásmódszertanhoz vagy pedagógiai tervezéshez, beavatkozáshoz kapcsolódó kurzusa volt. Ez annak fényében meglepőnek tekinthető, hogy az utolsó, gyakorlati tanévükben az egyéni összefüggő gyakorlat során már alkalmazniuk kell a pedagógiai mérési és értékelési módszereket, ám a válaszadók harmada ezeket felkészítő kurzus elvégzése nélkül teszi, vagy jelölte, hogy nem végzett ilyen kurzust. Ez az állítás összhangban van az általunk megvizsgált tanárképzési programok hálóterveivel és tárgyleírásaival, így pl. a statisztikai kurzusokkal kapcsolatos eredmények értelmezésével óvatosan kell bánnunk. A kutatásunkban részt vevő tanárszakos hallgatók meglátása szerint ezek a kurzusok változó mértében vértezik fel őket az adathasználattal kapcsolatos magabiztossággal. A biztos, stabil adatműveltség és annak érzése elősegítheti az adatvezérelt döntéshozatalt. Ennek segítségével megalapozottabbá válhat a pedagógiai tervezés, célzottabb beavatkozásokat lehet végrehajtani, ami végső soron erősítheti a pályakezdő tanárok munkáját, növelheti a hatékonyságérzetüket, csökkentheti a rájuk nehezedő nyomás, stressz érzését.

Eredményeink alapján azok, akik részt vettek valamilyen adathasználathoz szorosan kapcsolódó kurzuson, valamelyik hatékonysági alskálán magasabb hatékonyságérzettel rendelkeznek a többiekhez képest. Az adathozzáférést és az adatok alkalmazást tekintve a pedagógiai mérés-értékelés kurzuson részt vevőknek lényegesen magasabb a hatékonyságérzete, mint azoknak, akik egyetlen kurzuson sem vettek részt, valamint a szorongásérzetük is lényegesen kisebb. Az elvégzett pedagógiai tervezés témájú kurzusoknál minden alskálán van szignifikáns különbség azok között, akik nem végeztek ilyen kurzust, vagy legalább egy ilyen témájú kurzuson részt vettek. A statisztika témájú kurzusoknál hasonló eredményeket kaptunk, ott egyedül a Szorongás alskála nem mutatott szignifikáns különbséget.

Jelen kutatás eredményei alapján a 3D-MEA kérdőív jó mérőeszköznek bizonyult a tanárszakos hallgatók adathasználattal kapcsolatos vélekedésének feltárásában. A kérdőív

a jövőben alapul szolgálhat a hallgatók AVDH alkalmazásával kapcsolatos tudományos kutatásai során; megismerhetjük a hallgatók aktuális hatékonyságérzetét, segíthet értékelni az adathasználatot célzó beavatkozásokat a hatékonyságérzetük vizsgálatával.

A kutatás korlátai

Az eredmények validitására hatással lehetnek a tanárszakos hallgatók adatfelhasználással kapcsolatos tévhitei (Dunn, 2016). A hatékony adathasználat, az AVDH koncepciója szerteágazó, így a kutatási terv kialakítása során különösen nagy hangsúlyt kellett fektetni a fogalmi keretek meghatározására. Ezért definiáltuk a kérdőívben, mit értünk adat alatt, milyen forrásból származó adatokra, mérésekre vonatkoztatva adják meg a válaszaikat. Kutatásunkban nem volt módunk ellenőrizni, hogy a hallgatók milyen mérések, adatok körére vonatkozóan adták meg válaszaikat. Nemzetközi kutatásokban (pl. Dunn, Airola és Hayakawa, 2020; Reeves és Chiang, 2017, 2018) a kérdőívet használják a tanárszakos hallgatók mérésére, amit Reeves, Onder és Abdi (2020) is validált, ám a nyelvileg és pedagógiai kultúrában eltérő magyarországi tanárszakos hallgatók mintáján még nem lett használva a mérőeszköz, így ennek megfelelő működése bizonytalan volt. A minta elemszáma és összetétele nem reprezentálja a magyar tanárszakos hallgatók populációját. A minta elemszáma és eloszlása bár alkalmas a mérőeszköz működésének vizsgálatára a tanárszakos hallgatók körében, behatárolja az eredmények általánosíthatóságát, érvényességét. A kérdőív kitöltésével kapcsolatban azt sem tudhatjuk, hogy a válaszok mennyiben konformak, milyen mértékben akartak a pedagógusjelöltek megfelelni válaszaikkal, illetve mennyiben inkább pillanatnyi benyomásaikról szereztünk információt, mint meggyőződéseikről, nézeteikről. Tekintettel arra, hogy a válaszadás önkéntes volt, a mintavétel kényelmi, az eredmények felfelé torzítottak lehetnek. A tanárok adatműveltségének fejlesztése a tanárképzésben kezdődik, és később a tanítással töltött idejük alatt is folyamatosan fejlődik. Sem az adatműveltségi tudásukat és tapasztalatukat, sem annak változását nem vizsgáltuk. Kutatásunk a hatékonyságérzetre kérdezett rá, ami természetétől fogva összefügg a megszerzett tudással, ismerettel, tapasztalattal, de önmagában nem vonható le belőle következtetés sem a hallgatók tudásáról, sem az adathasználat képzési programokban való megjelenéséről.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Sebestyén Edmond a kutatás elvégzéséhez támogatásban részesült. A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal

Új Nemzeti Kiválóság Program

Irodalom

Airola, D. T. & Dunn, K. E. (2011). *Oregon DATA project final evaluation report*. Next Level Evaluation, Inc.

Avramides, K., Hunter, J., Oliver, M. & Luckin, R. (2015). A method for teacher inquiry in cross-curricular projects: Lessons from a case study. *British Journal of Educational Technology, 46*(2), 249–264. DOI: 10.1111/bjet.12233

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191. DOI: 10.1037/0033-295x.84.2.191

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company.

Bettesworth, L. R., Alonzo, J. & Duesbery, L. (2008). Swimming in the depths: Educators' ongoing effective use of data to guide decision making. na. DOI: 10.4324/9780203888803-26

Blatchford, P. & Russell, A. (2019). Class size, grouping practices and classroom management. *International Journal of Educational Research, 96*, 154–163. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.09.004

Bolhuis, E. D. (2017). How teacher educators learn to use data in a data team. *Dissertation.* University of Twente.

Brown, G. T. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version. *Psychological reports, 99*(1), 166–170. DOI: 10.2466/pr0.99.1.166-170

Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L. & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1598–1608. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.011

Brühwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and instruction, 21*(1), 95–108. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2009.11.004

Coburn, C. E. & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective, 9*(4), 173–206. DOI: 10.1080/15366367.2011.626729

Csapó, B. (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(3–4), 11–23.

Daly, A. J. (2012). Data, dyads, and dynamics: Exploring data use and social networks in educational improvement. *Teachers College Record, 114*(11), 1–38.

Dunn, K. E. (2016). Educational psychology's instructional challenge: Pre-service teacher concerns regarding classroom-level data-driven decision-making. *Psychology Learning & Teaching, 15*(1), 31–43. DOI: 10.1177/1475725716636975

Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J. & Garrison, M. (2013). What teachers think about what they can do with data: Development and validation of the data driven decision-making efficacy and anxiety inventory. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 87–98. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2012.11.002

Dunn, K. E., Airola, D. T. & Hayakawa, T. (2020). Pre-Service Teacher's Efficacy, Anxiety, and Concerns about Data and the New Idea of Anchored Judgment. *Current Issues in Education, 21*(1). https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1856

Dunn, K. E., Skutnik, A., Patti, C. & Sohn, B. (2019). Disdain to Acceptance: Future Teachers' Conceptual Change Related to Data-Driven Decision Making. *Action in Teacher Education, 41*(3), 193–211. DOI: 10.1080/01626620.2019.1582116

Dunlap, K. & Piro, J. S. (2016). Diving into data: Developing the capacity for data literacy in teacher education. *Cogent Education, 3*(1), n1132526. DOI: 10.1080/2331186x.2015.1132526

Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K. & Pieters, J. M. (2016). Effects of a data use intervention on educators' use of knowledge and skills. *Studies in educational evaluation,* 48, 19–31. DOI: 10.1016/j.stueduc.2015.11.002

Gearhart, M. & Osmundson, E. (2009). Assessment portfolios as opportunities for teacher learning. *Educational Assessment, 14*(1), 1–24. DOI: 10.1080/10627190902816108

Green, J. L., Schmitt-Wilson, S., Versland T., Kelting-Gibson L. & Nollmeyer G. E. (2016). Teachers and Data Literacy: A Blueprint for Professional Development to Foster Data Driven Decision Making. *Journal Of Continuing Education and Professional Development, 3*(1), 14–32.

Greenberg, J. & Walsh, K. (2012). What Teacher Preparation Programs Teach about K-12 Assessment: A Review. *National Council on Teacher Quality*.

Gummer, E., & Mandinach, E. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record, 117*(4), n4. DOI: 10.1177/016146811511700401

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203887332

Huguet, A., Marsh, J. A. & Farrell, C. C. (2014). Building teachers' data-use capacity: Insights from strong and developing coaches. *Education Policy Analysis Archives, 22*, 1–28. DOI: 10.14507/epaa.v22n52.2014

Koltay, T. (2020). Az adatműveltség pedagógiájához. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat, 2*(1), 33–44. DOI: 10.35406/mi.2020.1.33

Levin, J. A. & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 179–201. DOI: 10.1080/09243453.2011.599394

Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist, 47*(2), 71-85. DOI: 10.1080/00461520.2012.667064

Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2013). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher, 42*(1), 30-37. DOI: 10.3102/0013189x12459803

Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. *Teachers College Press*.

Matters, G. (2006). *Using data to support learning in schools: Students, teachers, systems*. Australian Education Review. Australian Council for Educational Research.

Messelt, J. (2004). Data-driven decision making: A powerful tool for school improvement. *Sagebrush Corporation,* 1, 1–15.

Piro, J. S. & Hutchinson, C. J. (2014). Using a data chat to teach instructional interventions: Student perceptions of data literacy in an assessment course. *The New Educator, 10*(2), 95–111. DOI: 10.1080/1547688x.2014.898479

Price, J. J. (2018). *The Relationship Between Teachers' Perception of Data-Driven Instructional Leadership and Their Sense of Efficacy and Anxiety for Data-Driven Decision-Making.* Electronic Theses & Dissertations.

Quilter, S. M. & Gallini, J. K. (2000). Teachers' assessment literacy and attitudes. *The Teacher Educator, 36*(2), 115–131. DOI: 10.1080/08878730009555257

Reeves, T. D. & Honig, S. L. (2015). A classroom data literacy intervention for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 50*, 90–101. DOI: 10.1016/j.tate.2015.05.007

Reeves, T. D., Summers, K. H. & Grove, E. (2016). Examining the landscape of teacher learning for data use: The case of Illinois. *Cogent Education, 3*(1), 1211476. DOI: 10.1080/2331186x.2016.1211476

Reeves, T. D. (2017). Pre-service teachers' data use opportunities during student teaching. *Teaching and Teacher Education, 63*, 263–273. DOI: 10.1016/j.tate.2017.01.003

Reeves, T. D. & Chiang, J. L. (2017). Building pre-service teacher capacity to use external assessment data: An intervention study. *The Teacher Educator, 52*(2), 155–172. DOI: 10.1080/08878730.2016.1273420

Reeves T. D. & Chiang J. (2018). Online interventions to promot teacher data-driven decision making: Optimizing design to maximize impact. *Studies in Educational Evaluation, 59*, 256–269. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.09.006

Reeves, T. D., Onder, Y. & Abdi, B. (2020). Validation of the Data-Driven Decision-Making Efficacy and Anxiety Inventory (3D-MEA) with US pre-service teachers. *Mid-Western Educational Researcher, 32*(4), 286–303.

Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., Kelley, D., Wuetherick, B. & Wuetherick, B. (2015). *Strategies and best practices for data literacy education: Knowledge synthesis report*. Dalhouse University. http://www.mikesmit.com/wp-content/papercitedata/pdf/data_literacy.pdf

Ronka, D., Geier, R. & Marciniak, M. (2010). *A Practical Framework for Building a Data-driven District Or School: How a Focus on Data Quality, Capacity and Culture Supports Data-driven Action to Improve Student Outcomes*. PCG Education.

Samuel, M. (2008). Accountability to whom? For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education, 26*(2), 3–16.

Sebestyén, E. (2019). A pedagógiai adatvezérelt döntéshozatal elméleti megközelítések és vizsgálati lehetőségek. *Magyar Pedagógia, 119*(4), 287–312. DOI: 10.17670/mped.2019.4.287

Sebestyén, E. (2020). A tanárok adathasználati hatékonyságát mérő kérdőív adaptálása. In: Engler, Á., Rébay, M. & Tóth, D. A. (szerk.), *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Debrecen. 196.

Sebestyén, E. (2021). A literature review on the affective factors that influence data-driven decision-making. *Hungarian Educational Research Journal, 11*(1), 23–30. DOI: 10.1556/063.2021.00016

Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H. & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School effectiveness and school improvement, 28*(2), 242–258. DOI: 10.1080/09243453.2016.1256901

Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J. & Hubers, M., D. (2018). *The Data Team"! Procedure: A Systematic Approach to School Improvement*. Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-58853-7

Schildkamp, K. & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers college record, 117*(4), 1–42. DOI: 10.1177/016146811511700403

Straub, E. T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of educational research,* i(2), 625–649. DOI: 10.3102/0034654308325896

Suprayogi, M. N., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 67*, 291–301. DOI: 10.1016/j.tate.2017.06.020

Tóth, E. (2011). Pedagógusok nézetei a tanulóitel-jesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia, 111*(3), 225–249.

Tóth, E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia, 115*(2), 115–138. DOI: 10.17670/mped.2015.2.115

Tóth, E. & Csapó, B. (2022). Teachers' beliefs about assessment and accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability,* 1–23. DOI: 10.1007/s11092-022-09396-w

Vígh, T. (2007). A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia, 107*(2), 141–161.

Walker, D. A., Reeves, T. D. & Smith, T. J. (2018). Confirmation of the Data-Driven Decision-Making Efficacy and Anxiety Inventory's Score Factor Structure Among Teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(5), 477–491. DOI: 10.1177/0734282916682905

Wayman, J. C. & Jimerson, J. B. (2014). Teacher needs for data-related professional learning. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 25–34. DOI: 10.1016/j.stueduc.2013.11.001

Absztrakt

A pedagógiai információk szisztematikus gyűjtése, elemzése, értelmezése és alkalmazása a tanítási-tanulási folyamat fejlesztése érdekében egyre növekvő figyelmet kap a neveléstudományi kutatásokban. A pedagógusok ezen komplex adathasználatának megalapozása a tanárképzésben kezdődik. Kutatásunkban a tanárképzésben részt vevő hallgatók (N = 221) adathasználattal – hozzáférés, elemzés, értelmezés és alkalmazás – kapcsolatos hatékonyság- és szorongásérzetét vizsgáljuk a *Data-Driven Decision-Making Efficacy and Anxiety* (Dunn és mtsai, 2013) kérdőívvel. Vizsgáljuk továbbá az adathasználatban megszerzett tudás és a hatékonyság-, szorongásérzet közötti kapcsolatot. Eredményeink szerint a hallgatók leginkább az adatfeldolgozás terén érzik legkevésbé hatékonynak magukat, de az értelmezés kérdéseiben is bizonytalanabbak, mint az eredmények alkalmazása terén. Szorongásérzetük az adathasználattal kapcsolatban alacsony. Nem mutatható ki különbség az adathasználattal kapcsolatos hatékonyság- és szorongásérzetben a képzésben eltöltött idő alapján. Ugyanakkor az adathasználathoz való viszonyulást befolyásolja az, hogy a hallgató milyen, az adathasználatban való jártasságot támogató kurzus(ok)on vett részt. Tehát a képzés során szerzett ismeretek vélhetően növelik a hallgatók hatékonyságérzetét és csökkentik szorongását az adatok használatával összefüggésben.

Kulcsszavak: adatműveltség, tanárképzés, 3D-MEA-H adaptálás

 https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.12.22

tanulmány

Kiszely Zoltán

Budapesti Gazdasági Egyetem

Államilag elismert nyelvvizsgák tudományos feldolgozottsága magyarországi alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai szakfolyóiratokban

Jelen tanulmány célja a legnagyobb presztízsű magyarországi pedagógiai és alkalmazott nyelvészeti folyóiratokban 2000 és 2020 között az államilag elismert nyelvvizsgáztatással kapcsolatban megjelent tanulmányok összegyűjtése, rendszerezése és elemzése. Célja továbbá, hogy ezen tanulmányok tükrében áttekintést nyújtson a magyarországi akkreditált nyelvvizsgáztatás fejlődéséről, aktuális állapotáról, a szakembereket foglalkoztató kérdésekről és mindezek változásairól a vizsgált 20 év során, valamint a tanulmányok elemzése alapján felhívni a figyelmet néhány további potenciális kutatási területre.

Bevezetés

2000 óta Magyarországon számos nyelvvizsgaközpont alakult és folytat nyelvvizsgáztatási tevékenységet államilag elismert keretek között. Az eltelt idő alatt rengeteg tapasztalat gyűlt össze a vizsgaközpontok és a vizsgarendszerek működéséről. A központokban folyó szakmai munkának és az akkreditációs előírások folyamatos fejlesztésének köszönhetően a nyelvi mérés és értékelés szakterülete korábban nem látott mértékű fejlődésnek indult. Ez a fejlődés a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgáztatás tudományos feldolgozottságában is hellyel-közzel tetten érhető, hiszen a vizsgáztatásról számos tanulmány jelent meg helyi, elsősorban egyetemi kiadványokban és konferenciakötetekben (pl. *Nyelvvilág*, *Porta Lingua*, *UPRT*, *MANYE konferenciakötetek*), néhány doktori disszertáció is íródott ebben a témában (pl. Lukácsi, 2013; Märcz, 2018), külföldi konferenciákon is hangzottak el előadások (pl. Benke, 2010; Lukácsi, 2017), és a legnagyobb presztízsű alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratokban is jelentek meg tanulmányok. Jelen cikk azzal a céllal íródott, hogy ez utóbbi periodikákban 2000 és 2020 között megjelent, az akkreditált nyelvvizsgáztatást érintő tanulmányokat összegyűjtse, rendszerezze és elemezze. Ennek során ezen folyóiratok tükrében megpróbálunk összefoglalást adni a magyarországi vizsgáztatás fejlődéséről, aktuális állapotáról, a szakembereket foglalkoztató kérdésekről és mindezek változásairól a vizsgált 20 év során. További célunk, hogy a meglévő tanulmányok elemzése alapján rámutassunk esetleges potenciális kutatási területekre.

Li és Wang (2018) a hasonló jellegű tanulmányokat két csoportba sorolja: az egyik a hagyományos szakirodalmi áttekintés (*traditional literature review*), a másik pedig a kutatási szintézis (*research synthesis*). Az első csoportba olyan áttekintések tartoznak, amelyek ismertetik és értékelik a korábbi kutatásokat elsősorban azzal a céllal, hogy új tanulmányoknak és kutatásoknak jelöljenek ki irányokat. A második pedig az empirikus kutatásokhoz hasonlóan, kutatási kérdéseket feltéve, szigorú módszertani standardoknak megfelelve von le következtetéseket a gyakorlat és a különböző döntéshozatalok számára. Jelen írás az első csoportba, a hagyományos áttekintések közé tartozik.

A tanulmányban először a folyóiratok szelektálási kritériumait és a periodikák jellemzőit mutatjuk be. Ezután a tanulmányok kiválasztásának szempontjait ismertetjük, és tematikus kategóriákba soroljuk őket, majd pedig az egyes kategóriákon belül elemezzük a tanulmányok főbb megállapításait.

A vizsgált folyóiratok

Önkényesnek tűnik az a döntés, hogy jelen írás csupán a legnagyobb presztízsű alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratokban megjelent cikkekkel foglalkozik, hiszen, ahogy korábban is említettük, egyéb kiadványokban is szép számmal jelentek meg az akkreditált nyelvvizsgáztatással kapcsolatos tanulmányok. Amennyiben ezeket a tanulmányokat is a vizsgálat részévé tettük volna, bizonyára tágabb képet kapunk a témáról. A felvállalt szűkítésnek azonban alapvetően egy oka volt, ami látszólag ellentmondásos, nevezetesen a teljességre törekvés.

Az akkreditált nyelvvizsgáztatásról szóló további írások konferenciakötetekben, egyetemi kiadványokban, nem lektorált folyóiratokban és doktori disszertációkban is jelentek meg. Ezek közül jónéhány, főképpen a korai, 15-20 évvel ezelőtti kiadványok nehezen fellelhetőek, digitális változatuk pedig nem elérhető. További probléma, hogy számos olyan kötet is van közöttük, és ide nem csupán a doktori disszertációkat értjük, amelyek megjelenéséről a szélesebb szakmai közönség sokszor nem is értesül. A teljességre való törekvés tehát jelen cikk esetében azt jelentette, hogy az államilag elismert nyelvvizsgákkal foglalkozó tanulmányokat kizárólag azokban a kiadványokban vizsgáltuk meg, amelyek rendszeresen és kiszámíthatóan jelennek meg, széles körben ismertek, és stabil olvasóközönséggel rendelkeznek. Ezek a kiadványok pedig azok a papíralapú és online alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratok, amelyek az MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának és a II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának elfogadott folyóiratlistáján szerepelnek[1]:

1. *Alkalmazott Nyelvtudomány (ANY)*
2. *Modern Nyelvoktatás (MNYO)*
3. *Working Papers in Language Pedagogy (WPLP)*
4. *Educatio (ED)*
5. *Iskolakultúra (ISK)*
6. *Magyar Pedagógia (MP)*
7. *Neveléstudomány (NEV)*
8. *Új Pedagógiai Szemle (UPSZ)*

A listából látható, hogy a nyolc folyóiratból hét magyar, egy pedig angol nyelvű. A folyóiratok közül három alkalmazott nyelvészeti, öt pedig pedagógiai orientációjú. A vizsgálat

[1] https://mta.hu/doktori-tanacs/az-i-osztaly-doktori-kovetelmenyrendszere-105325; https://mta.hu/ii-osztaly/folyoiratok-105761

során azonban kiderült, hogy a nyolc folyóirat közül csupán hétben találtunk vonatkozó tartalmú tanulmányokat, ezért a *Neveléstudomány* folyóirat kikerült a korpuszból.

Az *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2001 óta jelenik meg, angol és magyar nyelvű tanulmányokat egyaránt közöl. Kiadója a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Bizottságának Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézete. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének szakfolyóirata, a *Modern Nyelvoktatás* először 1963 és 1989 között jelent meg, majd 1995-ben indult újra. A *Working Papers in Language Pedagogy* angol nyelvű online folyóirat, az ELTE Angol–Amerikai Intézetének kiadványa 2007 óta.

Az *Educatio* 1991 óta megjelenő, elsősorban a nevelés társadalmi aspektusaival foglalkozó folyóirat az Akadémiai Kiadó gondozásában, az *Iskolakultúra* szintén 1991 óta létezik, jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar által kiadott pedagógiai folyóirat. A nagymúltú, 1892-es alapítású *Magyar Pedagógia* neveléstudományi szakfolyóirat szintén a Szegedi Tudományegyetemhez kötődik: az itt működő Neveléstudományi Intézet gondozásában jelenik meg. Az *Új Pedagógiai Szemle* 1951 óta megjelenő neveléstudományi periodika, jelenleg a Miskolci Egyetem folyóirata.

A vizsgált tanulmányok

A vizsgálat során több döntést is kellett hozni annak megállapítására, hogy mely tanulmányokat soroljuk a vizsgálódás tárgyába és melyeket nem. Annak ellenére, hogy a jelenleg érvényes érettségi kifejlesztése és az államilag elismert nyelvvizsgáztatás gyakorlatilag egyszerre indult el Magyarországon (Einhorn, 1999; Fekete és mtsai, 1999; Lengyel, 2000), a kizárólag az érettségivel foglalkozó tanulmányokat nem vettük számításba, csak azokat, amelyek az akkreditált nyelvvizsgákkal is párhuzamot vonnak. Nem tettük vizsgálat tárgyává a helyi tesztekről, egyetemi záróvizsgákról és nyelvszakos alapvizsgákról szóló írásokat. Nem foglalkoztunk továbbá azokkal a tanulmányokkal sem, amelyek konkrétan egy-egy készség esetén a tesztmegoldó stratégiákról szólnak.

A korpuszba azokat a tanulmányokat soroltuk, amelyek a nyelvvizsgáztatás általános kérdéseivel foglalkoznak, amelyek a nyelvi mérés és értékelés fejlődéséről, illetve fejlesztéséről fontos ismereteket közvetítenek, és amelyek az államilag elismert vizsgarendszerekkel kapcsolatos konkrét kutatásokat ismertetnek. Ez alapján az egyes folyóiratokban 2000 és 2020 között 35 tanulmányt találtunk, amelyeket témáik alapján hét kategóriába soroltunk. A kategóriákba soroláskor igyekeztünk a tanulmányok legfontosabb mondanivalója szerint dönteni. Két tanulmány (Dávid, 2002; Huszti, 2002) nem az *Iskolakultúra* folyóiratban jelent meg, hanem a folyóirat által kiadott tanulmánykötetben, de fontosságuk miatt ezeket a tanulmányokat is a vizsgálat tárgyává tettük és az *Iskolakultúra* folyóirat szerves részének tekintettük.

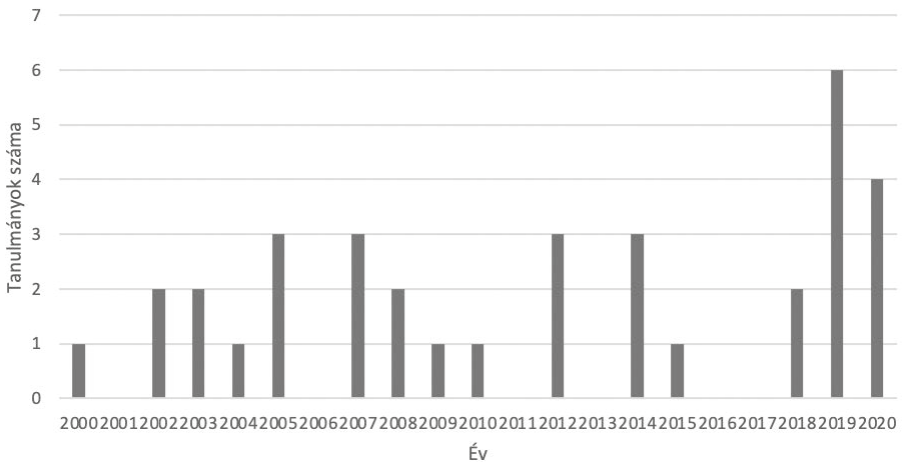
Az 1. táblázatban a számok az adott témában és folyóiratban megjelent tanulmányok számát jelentik.

1. táblázat. Az adott témában és folyóiratban megjelent tanulmányok száma

	Tematikus kategóriák	ANY	MNYO	WPLP	ED	ISK	MP	UPSZ	Összesen
1.	A magyarországi nyelvvizsgáztatás története		1						1
2.	Nyelvpolitika és szabályozás		7			3			10
3.	Elméleti és pszichometriai kérdések	1	2			2	2	1	8
4.	A KER szerepe és a szintillesztés		2		1		1		4
5.	Konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó tanulmányok		5	1		3			9
6.	A tesztelés etikai kérdései							1	1
7.	Az idegen nyelvi mérés és értékelés jövője			2					2
	Összesen	1	17	3	1	8	3	2	35

Az 1. táblázatból látható, hogy a legtöbb írás a *Modern Nyelvoktatásban* jelent meg, és ebben a folyóiratban dolgozták fel a legváltozatosabb témákat is. Messze lemaradva mennyiségben az *Iskolakultúra* következik, majd pedig a többi periodika. Érdekesség, hogy az *Alkalmazott Nyelvtudomány* és az *Educatio* csupán egy-egy tanulmányt közölt 20 év alatt a nyelvvizsgáztatásról. Figyelemre méltó, hogy a legtöbb tanulmányt tartalmazó kategória a *Nyelvpolitika és szabályozás* volt, amit szorosan követnek a konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó és az elméleti jellegű cikkek.

Az 1. ábrán éves bontásban látható, hogy milyen darabszámban jelentek meg a tanulmányok az egyes folyóiratokban:



1. ábra. A megjelent tanulmányok száma éves bontásban

Első áttekintésre feltűnő lehet, hogy az utolsó két vizsgált évben jelent meg a 35 tanulmány alig kevesebb mint egyharmada (10), de ennek az a magyarázata, hogy a *Modern Nyelvoktatás* 2019/3–4. és a *Working Papers in Language Pedagogy* 2020/15 számai tematikus kiadványok, amelyek központi témája a nyelvi mérés és értékelés. Ha ötévenként tekintjük a tanulmányok számát, akkor az első öt évben (2000–2004) hat, a második (2005–2009) és a negyedik (2015–2019) öt évben kilenc, a harmadikban (2010–2014) pedig hét tanulmány jelent meg, azaz nem figyelhető meg olyan szakasz, amikor kifejezetten jelentős vagy nagyon enyhe tudományos figyelem irányult volna a témára. A 2020-ban megjelent négy cikk pedig azt sugallja, hogy ez az egyenletes tendencia valószínűleg a következő öt évben is folytatódni fog. A következő részben a fent említett hét fő témához tartozó tanulmányokat vizsgáljuk.

A magyarországi nyelvvizsgáztatás története

A nyelvvizsgáztatás magyarországi történetének egy szakaszáról Bárdos (2019a) írása szól. Ezt a tanulmányt annak ellenére érdemes a jelen írás által vizsgált tanulmányok körébe sorolni, hogy nem a 2000 óta tartó államilag elismert nyelvvizsgáztatásról, hanem az azt megelőző korszakról, az állami nyelvvizsgáról szól, amikor csak egy vizsgaközpont, az ELTE ITK („Rigó utca") létezett. A szerző ezt az 1967 és 2000 közötti korszakot hőskornak nevezi, és mivel sokáig dolgozott ebben az intézményben, ezért írása szubjektív elemekkel teletűzdelve eleveníti fel ezt a bő három évtizedet. Megítélése szerint nem közismert az intézmény története, vizsgamódszertanának és minőségbiztosításának fejlődése, valamint a nyelvoktatásra gyakorolt hatása, ezért részletesen ismerteti azokat a szakmai és emberi nehézségeket, amelyekkel az ott dolgozóknak meg kellett küzdeniük a vizsgáztatás érvényessége érdekében. A tanulmány végén az ELTE ITK-ban dolgozó legjelentősebb tanáregyéniségeket is megnevezi.

Nyelvpolitika és szabályozás

2000-ben új időszámítás kezdődött, megszűnt az állami nyelvvizsga, azaz ahogy a köznyelvben elterjedt, „megszűnt a Rigó utca monopóliuma", és elindult az államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendszere. A 71/1998. (IV. 8.) kormányrendelet alapján megalakult a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) és a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT), amely a szakmai segítséget biztosítja a NYAK által hozott igazgatási döntésekhez. Elkészült az *Akkreditációs Kézikönyv* (Andor és mtsai, 1999), amely alapján a kandidáló intézmények a vizsgaközpontjaikat és vizsgarendszereiket akkreditáltathatták. A NYAT első elnöke, Lengyel 2000-ben publikált tanulmányában a Trianon előtti korszaktól kezdve az ezredfordulóig felrajzolja azt a nyelvpolitikai hátteret, amivel magyarázatot ad az új rendszer létrejöttére. Ennek bevezetését azzal is indokolja, hogy a nyelvi tesztelést megalapozó elmélet és gyakorlat diszciplináris háttere dinamikus fejlődésnek indult, valamint a nyelvismeret és nyelvhasználat iránti igény egyre változatosabbá vált. Cáfolja tehát azt a közvélekedést, mely szerint a nyelvvizsgareformot kizárólag a monopólium felszámolása miatt indították be.

A NYAT egy akkori tagja, Dávid 2002-es tanulmányában pedig már össze is foglalja az addig akkreditált központok és rendszerek engedélyeztetési folyamatának tanulságait. A szerző szerint a következő szakmai feltételek voltak a legnehezebben teljesíthetőek a kandidálók számára: kevés vizsgálat szólt a vizsgák validitásának bizonyításáról; a megbízhatósági számítások sokszor nem feltétlenül valósak, ha pedig igen, akkor az derül ki, hogy jó néhány nagyon rossz item került a tesztbe; a nyelvtudásról alkotott elmélet

és a vizsgáztatás gyakorlata nincs feltétlenül összhangban; a kritériumorientáltság és a normaorientáltság között ellentmondás húzódik, például kevés magyarázat szól arról, hogy miért éppen az adott összpontszám az átmenő pontszám; valamint a nyerspontok vizsgapontokká konvertálásának problémáit is említi. Megfontolandó lehet a NYAT jelenlegi tagjai számára, hogy megfelelő rendszerességgel hasonló publikációkat tegyenek közzé, amelyből a szakmai elvárások fejlődési íve is jól kitapintható lehetne.

Speciális esettel, a fogyatékkal élők nyelvvizsgáztatásával és nyelvi jogaival két tanulmány foglalkozott. Lengyel (2005) célja egy átfogó kép felrajzolása: azt vizsgálta, hogy az akkor működő vizsgaközpontok milyen speciális körülményeket alakítanak ki számukra, hogy ugyanolyan esélyekkel szerezzenek nyelvvizsgát, mint ép társaik. A vizsgálat során minden vizsgaközpont arra a kérdésre válaszolt, hogy hogyan segítik a fogyatékkal vagy krónikus betegséggel élők vizsgázását. A felmérés nagyon vegyes eredményeket hozott, látszik, hogy a speciális eljárásokat igénylő vizsgázók vizsgaközpontokon átívelő egységes kezelése ekkor még nem alakult ki.

Lengyel (2005) tanulmányának megjelenése után három évvel a nyelvvizsgáztatásra vonatkozó új kormányrendelet (137/2008. V.16.) kimondta, hogy az államilag elismert nyelvvizsgáztatást folytató vizsgaközpontok nem adhatnak felmentést az egyes készségek mérése és értékelése alól. A fogyatékkal élők tehát csak akkor tehetnek nyelvvizsgát, ha a jogszabályban előírt készségekben mérhető a nyelvtudásuk. Ha ez nem áll fenn, akkor csak a nyelvvizsgázás alóli felmentés nyújthat számukra megoldást. Ennek ellenére az esélyegyenlőséget biztosítani kell, amire a vizsgaközpontokat a kormányrendeleten kívül a NYAK és a NYAT által kiadott Akkreditációs Kézikönyv is kötelezi, azaz a fogyatékkal élők a nyelvvizsgán is kaphatnak bizonyos könnyítéseket.

Lengyel (2005) tanulmányának megjelenése után három évvel a nyelvvizsgáztatásra vonatkozó új kormányrendelet (137/2008. V.16.) kimondta, hogy az államilag elismert nyelvvizsgáztatást folytató vizsgaközpontok nem adhatnak felmentést az egyes készségek mérése és értékelése alól. A fogyatékkal élők tehát csak akkor tehetnek nyelvvizsgát, ha a jogszabályban előírt készségekben mérhető a nyelvtudásuk. Ha ez nem áll fenn, akkor csak a nyelvvizsgázás alóli felmentés nyújthat számukra megoldást. Ennek ellenére az esélyegyenlőséget biztosítani kell, amire a vizsgaközpontokat a kormányrendeleten kívül a NYAK és a NYAT által kiadott *Akkreditációs Kézikönyv* is kötelezi, azaz a fogyatékkal élők a nyelvvizsgán is kaphatnak bizonyos könnyítéseket. Gottlieb és munkatársai (2012) tanulmánya a NYAK ilyen témájú projektjét ismerteti, amelynek során azt igyekeztek feltárni, hogy az államilag elismert nyelvvizsgákat kínáló nyelvvizsgaközpontok hogyan tesznek eleget a jogszabályban előírt esélyegyenlőségi kötelezettségeiknek. A vizsgálat nyolc vizsgaközpontra, illetve fogyatékkal élő vizsgázók megkérdezésére terjedt ki kérdőívezés segítségével, amit dokumentumelemzéssel egészítettek ki. A szakértők megállapították, hogy alapvetően „a vizsgaközpontok eleget tesznek az esélyegyenlőségre vonatkozó jogszabályi előírásoknak […] bár esetenként szervezési hibákra derített fényt a kérdőíves vizsgálat" (Gottlieb és mtsai, 2012. 67.). A megkérdezett fogyatékkal élő vizsgázók többsége elégedett volt a kedvezményes vizsgakörülményekkel és a kapott könnyítésekkel, de mind

a dokumentumelemzés, mind pedig a kérdőíves vizsgálat azt erősítette meg, hogy a vizsgaközpontok felületei nem adnak teljes körű tájékoztatást a fogyatékkal élők vizsgázási lehetőségeiről. Látható tehát, hogy a Lengyel által felvázolt 2005-ös helyzet 2012-re pozitív irányba mozdult el, azóta pedig remélhetőleg a tájékoztatás helyzete is javult.

2008-ban, azaz néhány évvel korábban a NYAK és NYAT közös projektet indított egy másik témában is. Ezúttal a vizsgaközpontok irányítása alatt álló vizsgahelyek működését vizsgálták, az eredményeket pedig egy kétrészes tanulmányban publikálták (Együd és mtsai, 2008a; Együd és mtsai, 2008b). Abban az évben már 24 vizsgaközpont közel 400 vizsgahelye működött, a vizsgaközpontok kétévenkénti felülvizsgálata pedig általában nem a vizsgahelyek működésére koncentrált, ami indokolta a vizsgálat lefolytatását. A projekt során a kiképzett szakértők 38 vizsgahelyet látogattak meg éles vizsgán 2007 szeptembere és 2008 márciusa között, és minden vizsgahelyen négy kérdőívet – általános működésről, írásbeli vizsgáról, beszédértés vizsgáról és szóbeli vizsgáról – töltöttek ki az ott tapasztaltakról. A vizsgálat megállapította, hogy a vizsgák sok helyen jól előkészítetten, rendezetten, szervezetten zajlottak. Ennek ellenére számos erősítendő területre is felhívta a figyelmet, mint például a vizsgahelyi tájékoztatás teljessége, ami a fogyatékkal élő vizsgázókkal kapcsolatos tájékoztatás minőségénél is megjelent; az írásbeli vizsgákon az ültetés lebonyolítása; a páros vizsgát lefolytató vizsgaközpontok vizsgahelyein is mindig páros-e a vizsga; a vizsgaanyagok biztonságos tárolása és a beszédértés vizsga tökéletes technikai berendezésekkel történő zavarmentes lebonyolítása.

A következő szabályozással kapcsolatos írás Csépes (2012) tollából jelent meg, aki abban az időben a NYAT elnöke volt. Röviden bemutatja a NYAT munkáját, azzal a céllal, hogy ismertesse a magyar államilag elismert nyelvvizsgáztatás mögött álló minőségbiztosítási hátteret. Beszél a NYAT szakmai ellenőrző tevékenységéről, az újonnan kifejlesztett vizsgarendszerek szakértői ellenőrzéséről, az akkreditált nyelvvizsgaközpontok kétévente esedékes felülvizsgálati munkálatairól, kutatási projektjeiről, nemzetközi és hazai konferenciákon való megjelenéséről, és beszámol egy kifejezetten erre a munkára kiképzett külső szakértői kör feladatairól is, akik a NYAT munkáját segítik. A tanulmány azért fontos, mert transzparenssé teszi a széles nyelvtanári közönség előtt egy olyan testület tevékenységét, amelynek munkájáról számos tévhittel lehet találkozni.

A gyakran frissítésre kerülő *Akkreditációs Kézikönyv*vel ellentétben a nyelvvizsgát szabályozó kormányrendeletet (137/2008) jóval ritkábban módosítják. 2014-ben azonban ez megtörtént, és a módosítás tartalmazott is néhány nagy visszhangot kiváltó változást, amelyeket Rozgonyi (2014) cikke vizsgál. Az első egy új, egy negyedik szint, a jogszabályban Belépőfoknak nevezett A2 szint bevezetése volt. A második újdonság a vizsgák biztonságát és jobb ellenőrizhetőségét volt hivatott erősíteni, azaz a beszédkészség vizsgákon kötelező lett a hangfelvételek készítése. Szintén a biztonságot elősegítendő 2014 tavaszától a vizsgahelyek csak a vizsga napjának reggelén kaphatják meg a vizsgaanyagot. Az átláthatóság javítása érdekében kötelezővé tették legalább egy mintateszt ingyenes közzétételét minden vizsganyelv esetén. Az utolsó változtatás pedig egy látszólagos átnevezés volt: korábban felülvizsgálatnak nevezték a vizsgaközpontok működését kétévente ellenőrző folyamatot, a kormányrendelet azonban ezt már az akkreditáció megújításának nevezte. Ez azonban nem csupán új elnevezést jelentett, hanem új szemléletet is, hiszen az addigi felülvizsgálatok azt vizsgálták, hogy a központok saját leírásaik alapján működnek-e, az akkreditáció megújítása során azonban az került a fókuszba, hogy „a vizsgaközpont megfelel-e az eljárás időpontjában érvényes jogszabályi és szakmai követelményeknek" (Rozgonyi, 2014. 57.). Ez pedig mindenféleképpen a vizsgák korszerűsítése irányába mutat.

Fekete és Csépes (2018) már a nyelvvizsga és a diploma társadalmi mobilitásra gyakorolt hatásait vizsgálta. A szerzők a NYAK 2005 és 2015 közötti adatbázisára támaszkodva azt kutatták, hogy az emelt szintű angol nyelven érettségizők és a B2 szintű angol

nyelvből vizsgázók sikeressége, életkora, neme és születési helye között milyen kapcsolat áll fenn. A vizsgálat során azt találták, hogy a társadalmi mobilitás a nemek tekintetében és területi vonatkozásban úgy alakult, hogy angol B2-es szinten több nő vizsgázott, mint férfi, de utóbbiak voltak sikeresebbek. A keleti országrészben született vizsgázók sikertelenebbek a vizsgán, mint a Budapesten és az ország nyugati részében születettek. Tanulmányuk végén további kutatási irányokat jelölnek ki a szerzők a társadalmi mobilitást befolyásoló tényezők árnyalása érdekében.

A motivációt vizsgálja Csizér és Öveges (2019) tanulmánya. Kiindulópontjuk az, hogy annak ellenére, hogy a nyelvoktatás a köznevelésben még mindig nagyon vizsgacentrikus, korábban még nem vizsgálták, hogy a nyelvvizsgákkal kapcsolatos attitűd milyen kapcsolatban áll a diákok motivációjával. A kutatás kérdőíves módszerrel zajlott egy nagyobb kutatási projekt keretében: Egy budapesti középiskola 53 diákja válaszolt a kérdésekre, ami ugyan kis mintát jelent, válaszaik azonban még akkor is elgondolkodtatóak, ha ezekből messzemenő, országos szintre vonatkozó következtetéseket nem lehet levonni, ahogy azt a szerzők meg is jegyzik. A tanulmány legfontosabb megállapítása az, hogy a vizsgált diákok válaszai nem támasztják alá egyértelműen, hogy a nyelvvizsgák hosszútávon mindenképpen erősítik a nyelvtanulási motivációt. További kutatások feltétlenül szükségesek ezen kérdés tisztázásához.

Elméleti és pszichometriai kérdések

A nyelvtudásmérés elméleti dilemmáiról és a standardizált tesztelés világához szorosan kapcsolódó pszichometriai kérdésekről Bárdos (2003, 2019b), Vígh (2005, 2007), Balázs (2007), Szabó (2009) és Tankó (2019) tanulmányai szólnak. Dávid (2014) tanulmánya, amely a vizsgákra felkészítő nyelvtanárok számára nyújt fogódzót a nyelvvizsgák közötti tájékozódásban, az előbbiekhez képest kissé más jellegű, de témája miatt szintén ebbe a csoportba soroltuk.

Bárdos (2003, 2019b) két tanulmányában is a nyelvtudás megítélésének korlátairól értekezik. 2003-as írásában azt vizsgálja, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdeni a nyelvtudásmérés során. A nyelvtudás megítélésének számos korlátozó tényezőjét sorolja fel, amelyek akadályozhatják a nyelvtudás pontos mérését. Ilyen például a vizsgahelyzet irrealitása, a nyelvvizsgák természetellenes nyelvezete vagy a nyelvi produkciók egybevethetőségével kapcsolatos dilemmák. Ugyanakkor ezen problémák megoldásait is elemzi, mint például a vizsgáztatók alapos képzése, a vizsgálandó készségek konstruktumának feltárása vagy a tesztszerkesztés, tesztfejlesztés és a validáció kérdései.

Jóval több mint egy évtizeddel később Bárdos (2019b) visszatér a nyelvtudás megítélésének problémáihoz és korlátaihoz a nyelvtudás mérésének történetébe ágyazva. Nagyrészt megismételve a 2003-as tanulmány alapvetéseit amellett érvel, hogy a korlátok csak akkor dönthetők le, ha a lehető legalaposabb vizsgafejlesztés és validálás alapján működtetnek korszerű vizsgákat a központok, és nem a piaci érdekeket veszik figyelembe elsősorban.

A tesztelés kulcsfontosságú kérdésének, a validálásnak a vonalát viszi tovább Tankó (2019) tanulmánya, amely szakirodalmi áttekintést nyújt a témáról, ezen belül is a validálási folyamat érvelésalapú megközelítéseit elemzi kritikusan. A szerző szerint a validitást bonyolult definiálni, maga a validálási folyamat is nehezen érthető, a validitás meglétét pedig igazolni is nehéz. Ha azonban a validálási folyamatot érvelésalapon közelítjük meg, akkor mégis érthetővé válik a vizsgafejlesztők és a felhasználók számára egyaránt. Tankó bemutatja a validitás és validálás fogalmait, ismerteti a Toulmin-féle érvelési modellt, ami a validálási eljárások alapja, végül pedig három különböző érvelésalapú validálási eljárást elemez és hasonlít össze. A tanulmány végén a szerző állást is foglal a három ismertetett eljárás közül az egyik mellett.

Tankó (2019) tanulmányához hasonlóan Vígh mindkét tanulmánya (2005, 2007) nagyívű, bőséges szakirodalmi apparátussal ellátott elméleti jellegű írás. 2005-ös tanulmányában a kommunikatív tesztelés elméleti alapjait járja körül. Ismerteti, hogy az általános tesztelméletbe hogyan illeszkedik a kommunikatív tesztelés, hogyan fejlődtek az egyes nyelvtudásmodellek, illetve elemzi a kommunikatív kompetencia mérésével és értékelésével kapcsolatos problémákat. Bemutatja a *Közös Európai Referenciakeret*ben (2002) megjelenő kommunikatív nyelvtudás szintjeit, a kommunikatív tesztek jóságmutatóit, típusait és funkcióit, és mindezt a kommunikatív tesztelés alkalmazásaival, valamint néhány kutatási és fejlesztési irány felrajzolásával zárja.

Két évvel későbbi tanulmányában Vígh (2007) egy szintén központi fontosságú témával, a vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának kutatásával foglalkozik az 1990-es évek elejétől kezdődően. Elemzi a vizsgák visszahatásának fogalmát, majd bemutatja a visszahatás folyamatát és működését értelmező elméleti modellek fejlődését. Ezt követően tér rá az idegen nyelvi mérés és értékelés területén publikált empirikus kutatások eredményeinek áttekintésére. Ezen kutatások fontos megállapítása, hogy a teszteknek jelentős hatása van az oktatás tartalmára és a tananyagokra, kisebb a hatása a módszertanra, és csekély az osztálytermi értékelésre. Megállapítja továbbá, hogy a vizsgák hatása rendkívül komplex, amely közvetlen és közvetett hatást gyakorol a teszttel kapcsolatban álló személyekre, a tanítási-tanulási folyamatra, valamint a tanulás tartalmára és minőségére. Jelentős eredménye az áttekintésnek, hogy a szerző egy szintetizáló modellt állít fel, amely a tesztek tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását ábrázolja az elméleti modellek, a visszahatás jellegét leíró dimenziók és tényezők figyelembevételével.

Balázs (2007) és Szabó (2009) pszichometriai jellegű tanulmányai a modern, valószínűségszámítási alapú tesztelmélet előnyeit tárgyalják. Balázs (2007) matematikai képletekkel bőségesen ellátott tanulmányában abból az alapállásból indul ki, hogy a nyelvvizsgáztatás elmélete sokkal gyorsabban fejlődik, mint a gyakorlata. Ezért tanulmányában arra tesz kísérletet, hogy a figyelmes laikus olvasó számára is befogadható módon magyarázza el a modern tesztelmélet (*Item Response Theory*, IRT) nyújtotta elemzések előnyeit a klasszikus tesztelmélettel szemben. A tanulmány az IRT-modellek három csoportja közül az egyparaméteres logisztikus modellt, a Rasch-modellt mutatja be, és amellett érvel, hogy ez a modell nem helyettesíti, hanem kiegészíti a klasszikus tesztelméleti alapú elemzéseket, ugyanis olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek a klasszikus elemzésekből hiányoznak. Ilyenek például a tesztpopuláció-függetlenség, az itembank-építés és a mérési célhoz lehető legjobban illeszkedő tesztek készíthetőségének lehetősége.

Balázs tanulmányához szorosan kapcsolódik Szabó (2009) tanulmánya, amelyben a szerző a modern tesztelmélet (IRT) nyújtotta lehetőségek előnyeit ismerteti a vizsgázói teljesítményminimumok hatékonyabb meghatározásához. Balázs tanulmányánál azonban Szabó tovább megy, ugyanis részletesen elemzi, hogy a magyarországi kontextusban miért jelent problémákat a valószínűségi modellek alkalmazása az eredmények kiszámításához, annak ellenére, hogy az így kialakított eredmények sokkal objektívebbek a jóval elterjedtebb nyerspontalapú eredményközlésnél. Egyrészt nagy vizsgázói létszámra van szükség ilyen számítások elvégzéséhez, másrészt a vizsgázók számára ismeretlen az eredményszámításnak ez a módszere, ami könnyen bizalmatlanságot szülhet a vizsgaközpontokkal szemben. Szabó azonban optimista, és azt reméli, hogy előbb-utóbb az érdekeltek belátják, hogy az IRT-alapú eljárások alkalmazása mind a vizsgázók, mind pedig a vizsgarendszerek érdekét szolgálja.

A fenti tanulmányoktól eltérő jellegű, de más kategóriákba nem sorolható Dávid (2014) tanulmánya. A szerző olyan használható információkat ad a gyakorló nyelvtanárok részére, amelyek a publikálás évéig nagyon hiányoztak a szakirodalomból, hiszen szinte minden diák és szülő, de természetesen a nyelvtanárok is szembesülnek azzal a

kérdéssel, hogy milyen alapon válasszanak nyelvvizsgát. A tanárok számára a szakmai segítséget ez a tanulmány adja meg, ugyanis egy tíz elemből álló, magyarázatokkal és javaslatokkal ellátott kérdéssort és egy pontozási rendszert nyújt át számukra, amelyek fogódzót jelentenek a megfelelő nyelvvizsga kiválasztásához. Néhány példa a kérdések közül: A vizsgázó nyelvtudásából vett minta elég széles és átfogó-e? Minden mért készség, illetve kompetencia tekintetében is elegendő információt gyűjt-e a vizsga a vizsgázó nyelvtudásáról? Elegendő pontszerzési esély áll-e a vizsgázók rendelkezésére? Mennyire jó a beszédértés vizsga? Hogyan számítják a beszédértés (vagy íráskészség) jegyeket? Milyen hamar teszik közzé az eredményeket? A tanulmány hasznosságához az is hozzátartozik, hogy a példaként felsorakoztatott nyelvvizsgarendszereket nevesíti is a szerző, ami nem feltétlenül jellemzője az összehasonlításokat bemutató tanulmányoknak.

Dávid (2012) tanulmánya a szintleírások nyelvének szerepét vizsgálta a KER magyar, angol és német nyelvű kiadásában. Nagy statisztikai apparátussal megtámogatott kutatásában arra kereste a választ, hogy angol és német nyelvi vizsgáztatók milyen mértékben sorolják a magyarra fordított szintleírásokat az KER angol, illetve német nyelvű besorolásaival azonos szintekre, azaz a fordításnak nincs-e valamilyen mértékű torzító hatása a szintek megállapítását illetően. Így pedig az is kideríthető, hogy a KER magyar nyelvű fordítása mennyiben alkalmas szintillesztési eljárások elvégzésére. A modern tesztelmélet eszközeit felhasználó rendkívül alapos vizsgálat kimutatta, hogy a magyar fordítás sikeres volt, és jól alkalmazható érvényes illesztési eljárások elvégzésére. A szerző ezen biztató eredmény mellett azonban megjegyzi, hogy a kérdés további igazolásához kvalitatív vizsgálatok is szükségesek.

A KER szerepe és a szintillesztés

A Közös Európai Referenciakeret (PTMIK, 2002) ismerete és a vizsgák ebben foglalt szintleírásokhoz történő illesztése 2005-től kezdődően lett kiemelt fontosságú a magyarországi akkreditált vizsgaközpontok számára. Konferenciakötetekben és helyi kiadványokban számos tanulmány jelent meg a témáról, de a vizsgált szakfolyóiratokban mindössze négy (Bárdos, 2007; Dávid, 2012; Benke, 2019; Bárdos, 2020). A KER-ről természetesen más, a jelen tanulmányban tárgyalt írások is tesznek említést (pl. Vígh, 2005; Szabó, 2009; Rozgonyi, 2014), de ezekben az írásokban nem ez áll a fókuszban, ezért nem kerültek ebbe a kategóriába.

Bárdos 2007-es tanulmánya sem kizárólag a KER-ről szól, mert az ekvivalenciák kérdéseit járja körül a nyelvvizsgák világában, azonban a tanulmány jelentős része a KER köré épül. Először megállapítja, hogy léteznie kell ekvivalenciának a nyelvtudásfogalom és az arra épülő vizsga között. Ezután rátér a nyelvtudás mai fogalma és a KER mint külső követelményrendszer közötti ekvivalencia kérdésére. Megállapítja, hogy a „KER még mindig a 'lehető világok egyik legjobbika'" (Bárdos, 2009. 237.), és a KER megszövegezésének kritikája ellenére is azt vallja, hogy a két dimenzió, a nyelvtudás modern értelmezése és a KER tanítás/tanulás/mérés-felfogása között fennáll az ekvivalencia. Arra a kérdésre, hogy az

ekvivalencia fennáll-e a jelenlegi akkreditált nyelvvizsgák és a KER között, már nem ad egyértelmű választ, mert tanulmánya írásának évében (2007) kezdte meg a NYAT a vizsgaközpontok szintillesztési folyamatainak ellenőrzését, de azt megállapítja, hogy a vizsgarendszerek részéről elmozdulás történt a KER szintjei irányába. Utal arra, hogy az egyformának akkreditált nyelvvizsgák valószínűleg nem egyformák, azonban ezt véleménye szerint csak akkor lehetne hitelesen állítani, ha empirikus adatok állnának rendelkezésre, azaz ugyanazok a vizsgázók a magyarországi összes nyelvvizsgát azonos nyelvből és szinten letennék. Erre a kijelentésre jelen tanulmány egy későbbi pontján vissza fogunk utalni.

Dávid (2012) tanulmánya a szintleírások nyelvének szerepét vizsgálta a KER magyar, angol és német nyelvű kiadásában. Nagy statisztikai apparátussal megtámogatott kutatásában arra kereste a választ, hogy angol és német nyelvi vizsgáztatók milyen mértékben sorolják a magyarra fordított szintleírásokat az KER angol, illetve német nyelvű besorolásaival azonos szintekre, azaz a fordításnak nincs-e valamilyen mértékű torzító hatása a szintek megállapítását illetően. Így pedig az is kideríthető, hogy a KER magyar nyelvű fordítása mennyiben alkalmas szintillesztési eljárások elvégzésére. A modern tesztelmélet eszközeit felhasználó rendkívül alapos vizsgálat kimutatta, hogy a magyar fordítás sikeres volt, és jól alkalmazható érvényes illesztési eljárások elvégzésére. A szerző ezen biztató eredmény mellett azonban megjegyzi, hogy a kérdés további igazolásához kvalitatív vizsgálatok is szükségesek.

Benke (2019) összegző tanulmányában azt elemzi, hogy a KER miként segítette az oktatáspolitikát, a nyelvoktatást és a vizsgáztatást. A KER bemutatása után sorra veszi a legfontosabb KER-hez kötődő projekteket és eszközöket. Bemutatja és elemzi a szintharmonizációs és a szintillesztési kézikönyvet, amely a vizsgák KER-szintekhez történő illesztését segíti, a DIALANG projektet, amely egy webalapú diagnosztikus nyelvtudásmérő eszköz, a Dutch Gridet, amelynek segítségével az olvasáskészség és a beszédértés tesztek a KER-szintekhez illeszthetőek, a Profile Deutsch és az English Profile Network projekteket, amelyek angol és német nyelvi szerkezeteket, szavakat és nyelvhasználati funkciókat helyeznek az egyes KER-szintekre, valamint az Európai Nyelvi Portfóliót és a Europasst. Ezeknek a projekteknek a gyakorlati eredményei azt mutatják, hogy a KER az elkövetkező években is inspiráló hatású lesz a nyelvoktatásra, a nyelvtanulásra és a nyelvpolitikára, a nyelvi tesztelésről nem is beszélve. Tanulmánya végén Benke (2019) említést tesz a KER 2018-ban kiadott társkötetéről (Council of Europe, 2018), amely azért készült, mert az eredeti változatot az évek során minden előnye és használhatósága mellett számos kritika érte, és megfogalmazódtak olyan elvárások is vele szemben, amelyek a kiegészítését és pontosítását igényelték.

Ezt a kötetet vizsgálja Bárdos (2020) tanulmánya, aki igen kritikusan elemzi mind az eredeti 2001-es kiadású KER-t, mind pedig annak új változatát. A KER fejezeteit ismertetve megállapítja, hogy maga a mű egy „tantárgypedagógiai elegy, amely […] nem képes vegyületté nemesedni" (Bárdos 2020. 11.), de azt is leszögezi, hogy ez az elegy hasznos lehet minden érdekelt, azaz a tanárok, a tanulók és a vizsgafejlesztők számára is. Kritizálja az interakció KER általi értelmezését, a kompetencialeírásokból hiányolja a kulturális kompetencia fogalmát, mindezek ellenére mégis az a véleménye, hogy a KER úttörő vállalkozás, amely feltárja a nyelvtanulás és a nyelvtanítás tevékenységi köreit, és mint ilyen számos ország nyelvpolitikájában hagyott mély nyomokat. A társkötetre rátérve Bárdos itt is inkább az általa hiányosságként tekintett területekre tér ki, mintsem az új skálákat vagy a korábbiak kiegészítéseit elemzi. Ez utóbbiak pozitívumai mellett kritika alá vonja az interakció és a közvetítés egymáshoz való viszonyának leírását, valamint a közvetítés fogalmának a hagyományosnál tágabb értelmezését. Konklúziójában azonban elismeri mind a KER, mind pedig a társkötet megszületését létrehozó kutatómunka alaposságát, a művek pedig megítélése szerint

megkerülhetetlen publikációkká váltak a neveléstudomány számára, amely inspiráló célokat jelenthet felhasználói számára.

Minden kritika ellenére megállapítható azonban, hogy a KER-nek és a hozzá kapcsolódó szintillesztési folyamatnak jótékony hatása volt a magyarországi nyelvvizsgáztatásra. Rozgonyi korábban ismertetett tanulmányában találóan összegzi ennek az eredményét a vizsgáztatás számára: „2007 óta biztosan idejétmúlt az a blogokon, internetes fórumokon vissza-visszatérő, önfelmentő érvelés, hogy a »nyelvvizsgáknak úgysincs közük a valódi nyelvtudáshoz«" (Rozgonyi, 2014. 52.).

Konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó tanulmányok

Az ebbe a kategóriába sorolt kilenc tanulmány közül egy elméleti jellegű (Huszti, 2002), nyolc pedig empirikus kutatást mutat be (Dévény és mtsai, 2004; Dévény és Loch, 2005; Kiszely, 2018; Kiszely, 2019; Märcz, 2014; Märcz, 2015; Szabó és Kiszely, 2010; Szabó, 2020).

Elméleti jellegű tanulmányában Huszti (2002) az ECL nyelvvizsgarendszerét ismerteti. Felvázolja a vizsga elméleti hátterét, elemzi a kommunikatív kompetencia megjelenését a négy alapkészség szintenkénti célkitűzéseiben, a feladattípusokban és az értékelési szempontokban, valamint ismerteti a vizsga megbízhatóságára tett intézkedéseket.

A további nyolc tanulmány közös jellemzője azok empirikus jellege, ami adatgyűjtésen alapuló és abból következtetéseket levonó vizsgálatokat jelent (Dörnyei, 2007). Dévény és munkatársai (2004) tanulmányukban azt vizsgálták, hogy a ma már Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE – 2016 óta; a tanulmány írásának idejében még Budapesti Gazdasági Főiskola – BGF) akkreditált nyelvvizsgájára készülő diákok miért teljesítenek viszonylag alacsony szinten a középfokú gazdasági nyelvvizsga produktív írásfeladatain, és hogy milyen összefüggés van a teljesítmény és a házifeladat-adási, illetve -készítési szokások között. A kérdőívet olyan intézmények 107 tanárával töltették ki, ahol tanítanak gazdasági szakmai nyelvet, és ahol a gazdasági nyelvvizsga a diplomához, illetve a szakképesítéshez előírt követelmény volt a hallgatók számára. A tanulmány ugyan nem mutat rá a vizsgázói teljesítmény és a házifeladat-készítési szokások összefüggéseire, de így is fontos megállapításokat tettek a szerzők: a tanárok a tanórán elsősorban a gazdasági nyelvvizsgára való felkészítésre koncentrálnak, az itt szereplő feladattípusokat gyakoroltatják; a házi feladatok alkalmazásakor a válaszadók többsége szintén a vizsgafelkészítést tartja a legfontosabbnak, de minél régebb óta van valaki a tanári pályán, annál inkább helyeződik át a hangsúly a vizsgafelkészítésről a személyiségfejlesztésre, és végül a házi feladatot nem tartják a tanórai produkcióval azonos értékűnek, csupán a tanórát kiegészítő tevékenységként kezelik, pedig a szerzők szerint a felsőoktatásban az önálló otthoni feladatvégzést a nyelvórai tevékenységekkel azonos értékűnek kellene tekinteni.

Dévény és Loch (2005) a BGF középfokú szóbeli vizsgafeladataival kapcsolatos vizsgázói és vizsgáztatói véleményeket elemzik. Az alapos validálást követően kialakított kérdőívet 56-56 vizsgázó és vizsgáztató töltötte ki, utóbbiak kivétel nélkül a BGF akkreditált vizsgáztatói. Az összegyűjtött adatok alapján a szerzők megállapítják, hogy a vizsga megfelelő felszíni validitással rendelkezik, a vizsgázók elégedettek a mérési eszközökkel, azaz a vizsgafeladatokkal, amelyeket autentikusnak tartanak, mert megítélésük szerint a való életben is hasonló feladatokkal fognak találkozni.

Märcz (2014) a négy alapkészség egyikét, a beszédértést tette kutatása témájává az ECL nyelvvizsga keretein belül. 472 B2 szintű vizsgázó kérdőíves vizsgálata alapján azt állapította meg, hogy az idegen nyelv tanulása iránti belső motiváció, az önbizalom, a felkészültség és a nyelv rendszeres használata szoros összefüggésben van a beszédértés vizsgarészen nyújtott jobb teljesítménnyel. A szerző megjegyzi, hogy ez az eredmény

magától értetődőnek tűnhet, de felhívja a figyelmet arra, hogy „ez az összefüggés nem elvi vagy retrospektív jellegű, hanem éles vizsgahelyzetben mért teljesítményen és vizsgázói önértékelésen nyugvó konkrét adatokon alapul" (Märcz, 2014. 32.).

Ugyanezen szerző egy évvel későbbi tanulmánya (Märcz, 2015) Vígh (2007) elméleti tanulmányához kapcsolódik, azonban itt egy empirikus kutatásról van szó. Célja volt feltárni, hogy milyen hatással van a vizsgázók további életútjára egy sikeres ECL nyelvvizsga. Märcz 2003 és 2012 között sikeres ECL B1, B2 és C1 szintű angol és német komplex nyelvvizsgát tett 276 vizsgázó válaszait elemezte. A kvantitatív módszerekkel történt elemzés kimutatta, hogy elsősorban a mikrokörnyezetre kifejtett hatás területén érvényesül a sikeres nyelvvizsga hatása. Megállapította azt is, hogy a sikeres vizsga pozitív hatással van a diákok tanuláshoz való attitűdjére. A kutatás kimutatta továbbá, hogy a nyelvtanulás motivációs bázisa felől tekintve az integratív és az instrumentális motívumok összefonódnak, a tanulás motivációs komponensei közül pedig az önbizalom szerepel kiemelt helyen.

Szabó (2020) tanulmányában azt vizsgálta, hogy az ECL nyelvvizsga íráskészség feladatai esetén elvárt szószámok csökkentése mennyiben befolyásolja a vizsgázói írásművek minőségét és szövegnyelvészeti jellemzőit. A B1 szintű vizsgán a korábbi 125 helyett 100, B2 szinten 200 helyett 150, míg a C1 esetén 300 helyett 200 szót irányoztak elő elvárásként. Az elemzéshez a Coh-Metrix TERA platform és a Coh-Metrix L2 readability indexet használta a szerző. A régi és az új típusú feladatokat 40 B1, 44 B2 és 35 C1 szintű próbavizsgázóval oldatták meg. Megállapítást nyert, hogy a szószám csökkentése egyik szinten sem jelentett szignifikáns különbséget a szöveg jellemzőiben a hosszabb és a rövidebb változatok között. Ebből arra a következtetésre jut, hogy a vizsga standardjai, konstruktuma és validitása sem változott, azaz az ECL vizsgán bevezethető a szószámváltoztatás.

Kiszely tanulmánya (2018), amely BME szóbeli vizsgáztatók számára szervezett továbbképzésről szól, két kérdés köré csoportosul. Az első részben a továbbképzés első részét képező KER familiarizációs teszt módszereit, eredményeit és tanulságait elemzi. Megállapította, hogy a vizsgáztatók KER ismeretei jók: a B1 skálákat ismerték a vizsgáztatók a legjobban, ezt követte a B2, majd a C1. Ez a sorrend nem véletlen, hiszen a B1 szintű deskriptorok meglehetősen jól elkülöníthetőek a B2 és a C1 szintű itemektől. Az eredményeket az egyes KER skálák felől megközelítve a szerző azt találta, hogy a legkönnyebben felismert hét deskriptor közül öt a *Grammatikai helyesség* és a *Szókincs terjedelme* skálák közül került ki. A második részben a tendenciákra koncentrálva ismerteti az öt vizsganyelv (angol, német, francia, olasz, spanyol) szóbeli teljesítménymintáinak értékelési tanulságait. Érdekes, hogy a vizsgáztatók a nyelvhelyesség és a kifejezőkészség kritériumokat értékelték a legszigorúbban, tehát azokat, amelyeket a KER skálák közül a legjobban ismertek. További megállapítása, hogy a vizsgáztatók által megítélt pontszámok a határesetekhez közeli vizsgázói teljesítmények esetén nagyobb szórást mutattak, mint a határesetektől távoli teljesítmények esetén.

A következő tanulmány (Kiszely, 2019) szintén a BME vizsgáztató-továbbképzéseinek tanulságait elemzi egy másik szemszögből, nevezetesen azt vizsgálta, hogyan használták ugyanazon angol nyelvi vizsgáztatók az íráskészség és a beszédkészség méréséhez készült értékelési skálákat két-két B2 szintű, de különböző nyelvi színvonalú nyelvvizsgázói teljesítmény értékelése alapján. Megállapítja, hogy az értékelők megbízhatóan tudtak különbséget tenni az értékelési szempontok között, azaz csoportszinten holdudvarhatásról vagy a középső pontszámra törekvés tendenciájáról nem beszélhetünk. A beszédkészség esetén a nyelvhelyesség, az íráskészség esetén pedig a kommunikatív érték kritérium bizonyult a legszigorúbban értékelt kritériumnak. A nyelvhelyesség primátusát azzal magyarázza, hogy a vizsgáztatók azokon a területeken szigorúbbak, amelyeket a legjobban ismernek, az íráskészség esetén azonban a kommunikatív érték

dominanciája felülírta ezt a szabályt, aminek oka az értékelési útmutató rendkívüli részletezettsége, illetve a tartalommal kapcsolatos elvárások különbözősége lehet.

Szabó és Kiszely (2010) nem egy vizsgarendszer valamely aspektusával kapcsolatos kutatásról számolnak be, hanem a NYAK és a NYAT közös projektjét mutatják be, amelynek során öt nyelvvizsgarendszeren és az emelt szintű írásbeli érettségin elért vizsgázói eredményeket hasonlították össze egymással azzal a céllal, hogy fényt derítsenek arra az égető kérdésre, hogy az azonos szintűnek mondott nyelvvizsgák és az emelt szintű érettségi vajon valóban azonos szintűek-e. Itt kell visszautalnunk Bárdos (2007) az akkreditált nyelvvizsgák egymás közötti ekvivalenciájával kapcsolatos felvetésére, de természetesen az általa felvetett teljes körű vizsgálat nem volt lehetséges, azonban első kísérletnek mindenképpen megfelelt. Az elemzéshez felkértek 20 angol és 16 német nyelvi próbavizsgázót, akiket a projekt keretében befizettek az öt éles nyelvvizsgára, amelyeket fél éven belül tettek le, az emelt szintű érettségit pedig szimulált körülmények között írták meg. Az éles nyelvvizsgákat a tanulmányban nem nevesítették. Az eredmények mindkét nyelv esetében azt mutatták, hogy mind az olvasás-, mind pedig az íráskészség esetén megmutatkoztak különbségek bizonyos vizsgák között, de az összesített eredményeket tekintve az angol és a német emelt szintű érettségin elért eredmények nem különböztek szignifikánsan az államilag elismert nyelvvizsgákon elért eredményektől. Egyetlen kivétel volt csak: az angol esetén az öt vizsgarendszer közül az egyiken elért eredmények szignifikánsan különböztek a többi vizsgán és az érettségin elért eredményektől. A kutatás újszerűnek volt mondható, de csak nagyon kis mintát érintett.

A tesztelés etikai kérdései

A nyelvi tesztelés etikai kérdéseivel egyetlen korai tanulmány foglalkozik (Dévény, 2003), amely sok példával illusztrálva ismerteti a mérés és értékelés társadalompolitikai és oktatáspolitikai problémáit, valamint a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek társadalmi felelősségét. A szerző vizsgálja a tesztelés elszámoltathatóságának (*accountability*), visszahatásának (*washback*) és kihatásának (*test impact*) etikai vonatkozásait, és bemutatja az International Language Testing Association (ILTA) idegen nyelvi teszteléssel kapcsolatos etikai kódexét. A tanulmány a hazai nyelvvizsgáztatás számára is nagyon fontos kérdéseket feszeget, amikor például arról ír, hogy kik a felelősek a vizsgákon elért pontszámok értelmezéséért, illetve ki és hogyan határozza meg az éppen sikeres vizsgához szükséges ponthatárt.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés jövője

Az idegen nyelvi mérés és értékelés jövője valószínűleg már el is kezdődött, hiszen a pandémia előtt is számos fejlesztés bontogatta szárnyait, például a számítógépes vagy az online vizsgáztatás területén. Természetes, hogy mindkét, a tesztelés jövőjét taglaló tanulmány 2020-ban jelent meg, azaz ezek a tanulmányok a legfrissebbek.

Kövér (2020) a technológiai fejlődés felgyorsulásából kiindulva arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja az audiovizuális (videós) feladatok beszédértés vizsgákon való beválási lehetőségeit. Fontos tudni, hogy Kövér nem kifejezetten az államilag elismert vizsgák kontextusában ír a kérdésről, hanem általánosságban az idegen nyelvi vizsgáztatás szempontjából. Négy különböző nyelvi szinten lévő 140 angol és német nyelvvizsgázóval négy tesztet oldatott meg: papíralapú és számítógépes audiotesztet, valamint papíralapú és számítógépes audiovizuális tesztet. A feladatok befejezése után kérdőívet is kitöltöttek a vizsgázók, akik arra a kérdésre válaszoltak, hogy mennyire hasznos az, ha vizuális

input is segíti a megértést. Az eredmények azt mutatták, hogy megfelelő módszertani alapállással a beszédértés vizsgán audiovizuális típusú feladatok alkalmazása lehetséges, ugyanis hasonló eredményekkel oldották meg mindkét teszttípust a vizsgázók. A vizsgázók válaszai is azt sugallták, hogy a képi input nem zavarta őket a feladatmegoldásban. E sorok írója a sok vizsgázót megmozgató standardizált papíralapú teszteken egyelőre nehezen látja megvalósíthatónak a videós beszédértés vizsgát, a számítógépes vizsgákon azonban feltétlenül, de csak a kizárólag számítógépes vizsgákat kínáló vizsgaközpontok esetében, ugyanis azok a központok, amelyek papíralapú és számítógépes vizsgákat is kínálnak, nem tudnák bizonyítani a két vizsgaformátum NYAT által megkövetelt felcserélhetőségét, ha az egyik változatban audio-, a másikban pedig audiovizuális feladatokkal mérnék a beszédértést.

Dávid (2020) tanulmánya a tesztelés világának technológiai fejlődését boncolgatja, amelynek a kiindulópontja nem a világjárvány volt, hanem sokkal korábban kezdődött, de rendkívüli mértékben felgyorsult, ami viszont jórészt már a járványnak „köszönhető". A tanulmányban Dávid rendet tesz a különböző számítógépes teszteléssel kapcsolatos terminológiai kérdések között, majd a jövőbeni lehetséges kihívásokra hívja fel a figyelmet. Megítélése szerint a számítógépes és online tesztelésre vonatkozó technológiai eljárások a kommunikatív tesztelés bizonyos elvei ellen hatnak, hiszen például hiányoznak belőlük a humán vonások, ugyanis a beszédkészség vizsga esetén géppel beszélget a vizsgázó, nem emberrel. Másrészt pedig megjelenik egy nagyon erős üzleti érdek is a vizsgáztatás ilyen típusú átalakítása mellett, hiszen a gépi értékelés sokkal gyorsabb és olcsóbb tesztelést tesz lehetővé, mint a humán. Tanulmánya végén Dávid szellemesen meg is jegyzi, hogy a tesztelés történetének eddigi három szakasza után, amit Spolsky (1976) nyomán Morrow (1979) *Édenkert*nek, *Siralomvölgy*nek és *Az ígéret földjé*nek nevezett, a negyedik etap már a *Költséghatékony nyelvi tesztelés* korszaka lehet.

Dávid (2020) tanulmánya a tesztelés világának technológiai fejlődését boncolgatja, amelynek a kiindulópontja nem a világjárvány volt, hanem sokkal korábban kezdődött, de rendkívüli mértékben felgyorsult, ami viszont jórészt már a járványnak „köszönhető". A tanulmányban Dávid rendet tesz a különböző számítógépes teszteléssel kapcsolatos terminológiai kérdések között, majd a jövőbeni lehetséges kihívásokra hívja fel a figyelmet. Megítélése szerint a számítógépes és online tesztelésre vonatkozó technológiai eljárások a kommunikatív tesztelés bizonyos elvei ellen hatnak, hiszen például hiányoznak belőlük a humán vonások, ugyanis a beszédkészség vizsga esetén géppel beszélget a vizsgázó, nem emberrel. Másrészt pedig megjelenik egy nagyon erős üzleti érdek is a vizsgáztatás ilyen típusú átalakítása mellett, hiszen a gépi értékelés sokkal gyorsabb és olcsóbb tesztelést tesz lehetővé, mint a humán.

Összefoglalás

Jelen tanulmány arra tett kísérletet, hogy áttekintse, milyen mértékben feldolgozott a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgáztatás a legnagyobb presztízsű alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratokban 2000 és 2020 között. Ennek során igyekeztünk a magyarországi vizsgáztatás fejlődéséről, aktuális állapotáról, a szakembereket foglalkoztató kérdésekről és mindezek változásairól beszámolni. Más kiadványokban, elsősorban konferenciakötetekben és egyetemi kiadványokban számos tanulmány jelent meg az államilag elismert nyelvvizsgáztatáshoz kapcsolódó mérés és értékelés különböző aspektusairól és az egyes vizsgaközpontok fejlesztő munkájáról, ezek a tanulmányok azonban nem képezték vizsgálatunk tárgyát.

Megállapítottuk, hogy 35 tanulmány jelent meg a 20 év alatt a vizsgált hét folyóiratban. A legtöbb a *Modern Nyelvoktatás*ban, a legkevesebb pedig az *Alkalmazott Nyelvtudomány*ban és az *Educatió*ban jelent meg. A cikkek rendszerezése során hét fő témát állapítottunk meg, amelynek alapján a tanulmányokat ezekbe a kategóriákba soroltuk. A hét fő téma közül a legtöbb tanulmány a *Nyelvpolitika és szabályozás* kategóriába esett, amit a *Konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó tanulmányok* és az *Elméleti és pszichometriai kérdések* közé tartozó írások követtek. A *KER*-rel négy tanulmány foglalkozott, történeti aspektusokkal és etikai kérdésekkel egy-egy, az idegen nyelvi mérés és értékelés jövőjével pedig kettő. A *Nyelvpolitika és szabályozás* kategória írásai esetében egy fejlődési ív is kimutatható volt, ugyanis kiegészülve a történeti áttekintéssel (Bárdos, 2019a), a tanulmányok 2000-től kezdődően gyakorlatilag felrajzolják az államilag elismert nyelvvizsgáztatás történetének főbb szabályozási és nyelvpolitikai szempontú csomópontjait. Ez a fejlődési ív kevésbé érhető tetten az *Elméleti és pszichometriai kérdések* és a *Konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó tanulmányok* esetén, mert néhány kapcsolódó témájú írás kivételével ezek inkább olyan tanulmányokat tartalmaztak, amelyek a szerzők saját érdeklődési területéről szóltak, mintsem egymásba fonódó írásokról lett volna szó.

Az áttekintés célja volt továbbá, hogy a meglévő tanulmányok elemzése alapján rámutassunk néhány további lehetséges kutatási területre. Ezek közül sorolunk fel néhányat azzal a megjegyzéssel, hogy természetesen az itt említetteken kívül számos egyéb kutatási irány is kijelölhető a jövőbeni vizsgálatok számára. Az első az egynyelvű és kétnyelvű vizsgák kérdése. A szabályozás lehetővé tette, hogy a vizsgaközpontok átalakíthatták már meglévő kétnyelvű vizsgarendszerüket egynyelvűvé, vagy a meglévő kétnyelvű mellé akkreditáltathattak egynyelvűt. Fontos lenne tehát annak vizsgálata, hogy ezt a változást mi motiválta, milyen a vizsgázók és a nyelvtanárok attitűdje ehhez a változáshoz, és milyen hatása van a nyelvoktatásra.

Fekete és Csépes (2018) alapján további kutatásokat lehetne folytatni, amelyek a vizsgázói teljesítménykülönbségeket elemeznék nemek, életkorok, földrajzi elhelyezkedés és egyéb szempontok tükrében. Ebből kiindulva elemezni lehetne a NYAK honlapján elérhető további statisztikai adatokat is, amelyek a vizsgázói létszám és sikeresség különböző szempontú vizsgálatát is lehetővé tennék.

A nyelvvizsga és a motiváció kérdésének további vizsgálataira Csizér és Öveges (2019) tanulmánya is felhívja a figyelmet, ami az aktuális politikai döntések miatt is fontos feltárandó terület.

A konkrét vizsgaközpontokhoz vagy vizsgarendszerekhez kapcsolódóan lehetséges kutatási irány kiindulópontja lehet az a nyelvtanári körökben sokszor hangoztatott vélekedés, amely szerint régen minden más volt, ami a nyelvvizsgák esetén azt jelenti, hogy annak idején nehezebb volt a nyelvvizsgát sikeresen teljesíteni, mint manapság. Ezt a kérdést nagyon nehezen lehetne megvizsgálni, de azt bizonyosan érdemes lenne, hogy a vizsgateljesítmények értékelése változott-e az évek során. Ez elsősorban a produktív

készségek esetében követhető nyomon abban az esetben, ha rendelkezésre állnak sok évvel ezelőtti szóbeli vizsgázói hangfelvételek és írásteljesítmények, amelyeket újra kellene értékelni és összevetni a korábbi értékelésekkel.

Szintén az egyes vizsgarendszerekhez, elsősorban a kétnyelvű vizsgákat kínáló központokhoz kapcsolódóan lenne érdemes a KER-rel kapcsolatos kutatásokat kiterjeszteni és megvizsgálni, hogy a KER társkötetének megújított skálái hoztak-e valamiféle változást a vizsgaközpontok értékelési rendszereiben.

A vizsgák lebonyolításával kapcsolatban hiányzik egy átfogó tanulmány a vizsgabiztonsággal kapcsolatban, ami nem csupán a papíralapú vizsgákkal kapcsolatban lenne nagyon fontos, hanem az utóbbi időben kifejlesztett számítógépes és otthoni (online) vizsgáztatás esetén is. Ez utóbbi megjegyzés pedig átvezet az utolsó kutatási témafelvetéshez, ami az online, illetve a számítógépes vizsgákon elért eredmények vizsgálata. Számos tanulsággal szolgálna az ott született vizsgázói eredmények papíralapú vizsgákon elért eredményekkel való összevetése és elemzése.

Irodalom

Andor, J., Berényi, S., Borgulya, Á., Dávid, G., Fekete, H., Heltai, P., Lengyel, Zs., Németh, Zs. & Völgyes, Gy. (1999). *Az államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza.

Balázs, B. (2007). A Rasch-modell szerepe a kvantitatív nyelvtudásmérésben. *Alkalmazott Nyelvtudomány, 7*(1–2), 177–189.

Bárdos, J. (2003). A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra, 13*(8), 28–39.

Bárdos, J. (2007). Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio, 16*(2)*,* 231–242.

Bárdos, J. (2019a). A magyar állami nyelvvizsga öröksége: (ne) nézz vissza haraggal? *Modern Nyelvoktatás, 25*(3–4), 5–29.

Bárdos, J. (2019b). A nyelvtudás elbírálásának rövid története, problémái és korlátai. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(11–12), 134–154.

Bárdos, J. (2020). A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötete (2018): kritikai elemzés. *Modern Nyelvoktatás, 26*(1–2), 5–27.

Benke, E. (2010). *Workplace language use and a test task-based needs analysis.* Poszterprezentáció az EALTA 7. konferenciáján. 2010. május 28–30. Hága, Hollandia,

Benke, E. (2019). Egy siKERtörténet: mit kapott az oktatáspolitika és a nyelvoktatás a Közös európai referenciakerettől? *Modern Nyelvoktatás, 25*(3–4), 30–44.

Council of Europe (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Csépes, I. (2012). Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet? *Modern Nyelvoktatás, 18*(4), 56–60.

Csizér, K. & Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás, 25*(3–4), 86–101.

Dávid, G. (2002). A nyelvvizsgák akkreditációjának tanulságai. In Szűcs, T. & Kárpáti, E. (szerk.), *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek 12.* Iskolakultúra. 159–165.

Dávid, G. (2012). A szintleírások nyelvének szerepe a Közös Európai Referenciakeret magyar, angol és német nyelvű kiadásában. *Magyar Pedagógia, 112*(1), 19–39.

Dávid, G. (2014). Mitől jó egy nyelvvizsga? *Iskolakultúra, 24*(4), 3–25.

Dávid, G. (2020). A human face to technology? – Digital exams are coming. *Working Papers in Language Pedagogy, 15,* 1–13.

Dévény, Á. (2003). Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái. *Új Pedagógiai Szemle, 53*(7–8), 134–145.

Dévény, Á., Jármai, E. & Tóth, É. (2004). A produktív írásfeladatok jelentősége a szaknyelvi vizsgára való felkészítésben. *Modern Nyelvoktatás, 10*(4), 16–27.

Dévény, Á., & Loch, Á. (2005). Miről szól a nyelvvizsga? Vizsgázók és vizsgáztatók feladatértékelése a szaknyelvi vizsgán. *Iskolakultúra, 15*(12), 85–98.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

Együd, Gy., Fazekas, M., Huszti, J., Kiszely, Z. & Tóth, I. (2008a). A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs

Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje I. *Modern Nyelvoktatás, 14*(3), 10–28.

Együd, Gy., Fazekas, M., Huszti, J., Kiszely, Z. & Tóth, I. (2008b). A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje II. *Modern Nyelvoktatás, 14*(4), 44–56.

Einhorn, Á. (1999). Nyelvtudás és vizsga. *Educatio, 8*(3), 543–556.

Fekete, A. & Csépes, I. (2018). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra, 28*(10–11), 13–24. DOI: 10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13

Fekete, H., Major, É. & Nikolov, M. (Szerk.). (1999). *English language education in Hungary: A baseline study*. The British Council Hungary.

Gottlieb, É., Huszti, J. & Tóth, I. (2012). A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ kutatási beszámolója a fogyatékkal élő nyelvvizsgázók esélyegyenlőségének biztosításáról a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgaközpontokban. *Iskolakultúra, 22*(2), 55–70.

Huszti, J. (2002). Kommunikatív szempontok a nyelvvizsgán. In Szűcs, T. & Kárpáti, E. (szerk.), *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek 12.* Iskolakultúra. 166–173.

Kiszely, Z. (2018). Egy online vizsgáztató-továbbképzés tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás, 24*(1), 3–18.

Kiszely, Z. (2019). Értékelési skálák használata a beszédkészség és íráskészség vizsgákon. *Modern Nyelvoktatás, 25*(3–4), 120–135.

Kövér, Á. (2020). The possibility of supplementing the listening comprehension components of foreign language examinations with audio visual tasks. *Working Papers in Language Pedagogy, 15,* 70–86.

Lengyel, Zs. (2000). Államilag elismert nyelvvizsga(rendszer): igény, szükség, diszciplináris háttér. *Modern Nyelvoktatás, 6*(1), 14–20.

Lengyel, Zs. (2005). Nyelvi jogok a nyelvvizsgáztatás tükrében *Modern Nyelvoktatás, 11*(1), 8–13.

Li, S. & Wang H. (2018) Traditional literature review and research synthesis. In Phakiti, A., De Costa, P., Plonsky, L. & Starfield S. (szerk.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. Palgrave Macmillan.

Lukácsi, Z. (2013). *Cohesion and writing quality: Exploring the construct of written cohesion in Euro Examinations.* Nem publikált PhD-értekezés. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.

Lukácsi, Z. (2017). *Developing a level-specific checklist for assessing writing*. Előadás az EALTA 14. konferenciáján. 2017. május 29. – június 3. Sevres, Franciaország.

Märcz, R. (2014). A hallott szöveg értése, mint teljesítmény. Milyen tényezők vannak hatással a vizsgázók teljesítményére egy középfokú angol hallásértésvizsga esetében? *Modern Nyelvoktatás, 20*(1–2), 18–34.

Märcz, R. (2015). Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása: egy kérdőíves felmérés eredményei: előtanulmány. *Iskolakultúra, 25*(2), 48–57. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.2.48

Märcz, R. (2018). *The Washback of Language Exams on Classroom Practice in Hungary in a Complex Dynamic System Framework.* Nem publikált PhD-értekezés. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.

Morrow, K. (1979). Communicative language testing: Revolution or evolution? In Brumfit, C. J. & Johnson, K. (szerk.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press. 143–159.

PTMIK (2002). *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

Rozgonyi, Z. (2014). Mi változik az akkreditált nyelvvizsgáztatásban? *Modern Nyelvoktatás, 20*(3), 52–57.

Spolsky, B. (1976). *Language Testing: Art or Science?* Paper read at the 4th International Congress of Applied Linguistics. Stuttgart, Germany.

Szabó, G. (2009). Ponthatár vagy képességszint? Az IRT-alapú teljesítményszint-minimumok megállapításának gyakorlati kérdései a nyelvtudásmérésben. *Modern Nyelvoktatás, 15*(4), 3–13.

Szabó, G. (2020). The impact of changing writing task word limits on written performance. *Working Papers in Language Pedagogy, 15,* 14–42.

Szabó, G. & Kiszely, Z. (2010). Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összevetése próbavizsgázói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből. *Modern Nyelvoktatás, 16*(4), 19–38.

Tankó, Gy. (2019). A validálási folyamat érvelésalapú megközelítéséinek áttekintése. *Modern Nyelvoktatás, 25*(3–4), 65–85.

Vígh, T. (2005). A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia, 105*(4), 381–407.

Vígh, T. (2007). A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia, 107*(2), 141–161.

Kormányrendeletek:

71/1998. (IV. 8.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról. https://nyak.oh.gov.hu/doc/jogszab/71-1998.asp

137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról. https://njt.hu/jogszabaly/2008-137-20-22

Absztrakt

Az államilag elismert nyelvvizsgáztatás Magyarországon több mint 20 éves múltra tekint vissza. Az eltelt idő alatt rengeteg tapasztalat gyűlt össze a vizsgaközpontok és a vizsgarendszerek működésével kapcsolatban. A központokban folyó szakmai munka és az akkreditációs előírások folyamatos fejlesztése együttesen járult hozzá az idegennyelvi mérés és értékelés korábban nem látott mértékű fejlődéséhez. Ez a fejlődés többnyire a tudományos feldolgozottság tekintetében is tükröződik: a vizsgáztatásról számos tanulmány jelent meg helyi, elsősorban egyetemi kiadványokban és konferenciakötetekben, doktori disszertációk is születtek ebben a témában, valamint külföldi konferenciákon is hangzottak el előadások. Jelen cikk azonban kizárólag azokat a tanulmányokat vizsgálja, amelyek a legnagyobb presztízsű magyarországi alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratokban jelentek meg 2000 és 2020 között. Jelen tanulmány első célja tehát ezeknek a tanulmányoknak az összegyűjtése, rendszerezése és elemzése. A második cél, hogy ezen tanulmányok tükrében áttekintést nyújtson a magyarországi akkreditált nyelvvizsgáztatás fejlődéséről, aktuális állapotáról, a szakembereket foglalkoztató kérdésekről és mindezek változásairól a vizsgált 20 év során. Végül pedig a meglévő tanulmányok elemzése alapján felhívja a figyelmet néhány további potenciális kutatási területre.

Kulcsszavak: államilag elismert nyelvvizsgáztatás; legnagyobb presztízsű pedagógiai és alkalmazott nyelvészeti folyóiratok; szakirodalmi áttekintés

A ’szolidaritás’ fogalom jelenléte a hatvanas-hetvenes évek tanügyigazgatási és pedagógiai ideológiájában

Írásom legfontosabb állítása, hogy a felülről lefelé szervezett társadalmak különböző paradigmáiban a szolidaritás irreleváns. No persze, a létező szocializmus különös „újbeszél” nyelvezetében mégiscsak megjelenik a fogalom, mégpedig az 1961-es reform nyomán 1962-ben kiadott Tantervben, illetve az osztályfőnöki órák témaköreinek sorában.

A továbbiakban annak feltárására vállalkozom, hogy a ’szolidaritás’ fogalmával összefüggő pedagógiai-oktatáspolitikai megnyilatkozások (hitvallások, normák stb.) hogyan érvényesültek a magyar nevelésügyben a 20. század második felében, különösen ennek hatvanas-hetvenes éveiben. Tapasztalataim, olvasmányaim alapján úgy látom, a választott korszak szerint megannyi, olyan meghatározó motívumot hordoz magában, melyek miatt e problémakör kiemelése (nem csupán a hozzáférhető források gazdagsága miatt) eredményes, tanulságos lehet.

Tanulmányomban nem foglalkozom a klasszikus (tradicionális, konzervatív) – alapvetően 19. századi, vagy e hagyományban a 20. században is tovább élő – nevelési teóriákkal, melyekben (bármilyen elnevezéssel) a nevelés célja, csúcsa, *végső eredménye* valami *partikularitáson túli* (nevezzük transzcendensnek) entitással való azonosulás, *identitás* kialakítása. Ezek a teóriák persze olykor *világi* identitásokat is megfogalmaztak: a nemzet, az állam absztrakciója jelentette a transzcendens értékvilágot, melyet a neveléssel el kell érnie a növendéknek (illetve amelyet ki kell alakítani a növendékben a – jobbára intézményesült – nevelési folyamatban).[1]

Már többször is igazoltam (no, nem egymagam, gondoljunk csak Mihály Ottónak a ’80-as években e kérdésről kifejtett munkáira is, ld. Trencsényi, 2016, 2021; Mihály, 1999), hogy a „szocialista pedagógia” különböző változatai kiiktatták ugyan – sokszor erőszakkal is – az „égiekhez” kötődő identitást, azonosulást a nevelési rendszertanból, de ez utóbbi paradigmát igazán sosem adták fel. Lett légyen az identitás kitűzött tárgya (mondhatni bálványa) a (szocialista) társadalom *egésze*, sőt a szocialista, kommunizmust építő *állam*, netán a *Párt*. Felvilágosultabb narratívában pedig akár „nembeli lényeg”. Vagy éppen „egyszerűen”, a maga absztrakciójában (semmiképpen *nem* gazdag interakciókban, kapcsolati hálóban, kooperációkban megélten, megélhetően) ’a’ *közösség*.[2]

Ebben a paradigmában a szolidaritás irreleváns, de gondosan körülbástyázva, meglehetősen furcsa interpretációkkal mégiscsak megjelent. A 8. osztály kötelező foglalkozásai közt például így szerepelt: „*Proletárszolidaritás. Szolidaritás a termelőmunkában (KGST), a politikai harcban (DIVSz, VIT), szolidaritás a kulturális együttműködésben, szolidaritás a sportban”* (Tanterv…, 1962. 665.).[3]

Ha a mértékadó szociológiai, szociálpszichológiai narratívákban fogalmazott klaszszikus szolidaritás-definíciókat szintetizáljuk (elsősorban Utasi Ágnes 2002-ben kiadott könyve nyomán), akkor a legfontosabb markereiként, megjelenési formáiként elsősorban a következőket említhetjük:[4]

- modern társadalmakban munkamegosztásból adódó kölcsönös függőség,
- íratlan elvárások, erkölcsi útmutatások,
- szubjektíve átérzett összetartozás,
- a kapcsolatkörön belül kialakult jelenség,
- kapcsolati tőke,
- társadalmi lelkiismeret,
- önzetlenség, ellenszolgáltatás nélküli támogatás,
- a csoport működését biztosító, a tagoktól célszerűen kikényszerített erőforrás,
- a társadalmi csoportok, csoporttagok közti egyenlőtlenségek, hátrányos élethelyzetek, nehézségek csökkentése az egység fennmaradása, a stabilitás megőrzése érdekében,
- hosszú távú érdekek felismerésével különböző állami intézmények, szervezetek, civil egyesületek, klubok által szervezett szolidaritási akciók segítik a rendszerintegritását,
- a makrotársadalmi szolidaritás a politikai akarattól függ,
- osztály- (társadalmi nagycsoport) cselekvés, melynek segítségével érvényesítik az osztályok (társadalmi nagycsoportok) érdekeiket.

A csoportosítás rendszeréből kitűnik, hogy a szolidaritás gyakorlásában kiemelkedően fontosak a következő mozzanatok:

- az egyén elköteleződése,
- az identitásnak affektív és kognitív komponensei is vannak,
- az egyén csoportidentitása különböző (szerencsés esetben egymással nem konfliktusban lévő) szinteken,
- a csoportidentitásból adódó elkötelezettség és elszánás,
- altruizmus, önzetlenség, készenlét a támogatásra, segítőkészség,
- különböző aktivitások, megjelenési formák.

Nem nehéz belátni, hogy az emberrel, neveléssel, társas kapcsolataival foglalkozó tudományok fejlődésük során az elemzésünk tárgyába vont korszakot követően korszerű szemlélettel értelmezték, *esetleg* újraértelmezték a jelenséget, s a szóban forgó jelenségvilágot a 'kompetenciarendszer', jelesül a 'szociális kompetenciák' fogalmával keretezték. Hazánkban ennek legteljesebb bemutatását Nagy József paradigmatikus megközelítését[5] követő kifejtésben Zsolnai Anikótól ismerjük. Ezek szerint a szociális kompetencia körébe a következők tartoznak: „Az integratív szociáliskompetencia-modell öt fő pszichikus összetevőjének a szociálisérdek-érvényesítő képességeket (együttműködés, segítés, versengés, vezetés); az érzelmi képességeket (érzelmek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége); a szociálisprobléma-megoldó képességet (problématájékozódási és problémamegoldási képesség); a megküzdési stratégiákat (a proszociális és agresszív viselkedésben szerepet játszó, érzelmi és szociális készségekkel összekapcsolódó megküzdési formák) és a szociális kommunikációt tekintjük." (Zsolnai, 2018. 41.)

Nyilván történetietlen lenne számon kérni a késő hatvanas évek szakmai gondolkodásától, nyelvezetétől ezt a megközelítést, ám a szolidaritás-fogalom jelenlétét mégiscsak ebben a rendszerszerű gondolkodásban kereshetjük. E tükörben mutatkozik meg a szolidaritás-fogalom álságossága, vagyis az, hogy ez utóbbit miként állították szándékosan vagy szándéktalanul a manipuláció, az (amúgy nem is feltétlenül sikeres) ideológiai indoktrináció szolgálatába. Hozzá kell tennem, hogy ez a „hivatalos" szolidaritás-fogalom

egyszerre volt konstruálói által is elidegenített annak eredeti tartalmától, de „fogyasztói" számára a maga természetességével is végbement annak elidegenülése.

A vizsgált korszak pedagógiai fogalomrendszerével való összevetésben máris jelezzük, hogy:

– Az elkötelezettség nem azonos a kötelezően előírtak, megszabottak elfogadásával, és e fogalom jelentése a „kötelességtudattól" is különbözik.
– A hűség (kisebb-nagyobb társadalmi csoportokkal összefüggésben megélt hűség) nem feltétel nélküli áldozathozatal egy magasabb rendűnek tartott, nevezett, kiszemelt társadalmi csoport (pláne annak szimbóluma) javára, és a szolidaritás esetében semmiképpen nem jelenthet hierarchikus viszonyt. A szolidaritás vállalása feltételezi az autonómiát és a szimmetrikus (horizontális) kapcsolatot.[6]
– A szolidaritás tevékenységekben, cselekedetekben nyilvánul meg, melyben a szolidaritás gyakorlójának lehetőségei és kreativitása harmonizál a szolidaritás tárgyának szükségleteivel.
– A szolidaritás gyakorlása nem feltétlenül jelent fegyelmezettséget (különösen nem, ha ennek szinonimája az *engedelmesség*).

Ha tehát a szolidaritással járó érzelmeket, tudásokat a klasszikus (dogmatikus) szocialista-kommunista ideológia összefüggésében irrelevánsnak tartjuk, akkor vajon mi érvényesülhetett a szóban forgó gondolatvilág égisze alatt érvényre jutó pedagógiában (akárcsak a népművelés területén, illetve az ideológiai „megdolgozás" keretei között stb.) *szolidaritás címkével ellátva*, vagy éppenséggel más időszakaszokban a *szolidaritás fogalmának használatát jóformán tabu alá helyezve*?

Az egyén meghódítása, domesztikálása zajlott a nevelés alrendszereiben (Szabó 1991). Akkor is, ha ennek eszköze a közösségnek nevezett eszményi princípium volt, egy voltaképpen alig operacionalizált csoportfelfogás, mely ebben a megközelítésben maga is behódolókat váró-fogadó transzcendenciává vált.[7] Ezt csak erősítette a bármilyen ideológiát elviselő, kiszolgáló „iskolapedagógiának" kényszerűen az egyén szabadságát fékező technológiája, melynek a kooperáció (s a bizony olykor ellenőrizhetetlen horizontális kapcsolatrendszer) csak útjában állt.[8]

Pontosabban: tételezve van egy deklarált, absztrakt, már-már objektíve létezőként tételezett jó, melyhez az igazodás helyénvaló, míg az *eltérés* szankcionálandó deviancia. Megjegyezzük, hogy még a '70-es években, amikor (párhuzamosan e kötelékek bizonyos lazulásával, alternatívák keletkezésével) felbátorodik, kialakul a már-már nevelésszociológiának nevezhető kutatási megközelítés, a reprezentatív empirikus kutatások még ebben az időszakban is jobbára a *helyes-helytelen* dichotómiában írják le a növendékek értékvilágát, erkölcsi „neveltségi szintjét" (pl. Bíró, 1981; Brezsnyánszky, 1981; Nagy, 1970; Papp, 1970).[9]

A klasszikus szocialista pedagógia a heteronóm erkölcs talapzatára építkezett (olykor minden ideologikus máz ellenére is). Alapkategóriái a hűség, a kötelességteljesítés, az odaadás, nemkülönben a jó vezető követése: a vezető ab ovo a *jót* képviseli, ha nem, akkor üldözendő, nemcsak Ágostonnál (1965, 1970), de még Aczél György megnyilatkozásaiban is 1973-ban (*Úttörővezetők V. Országos Konferenciája*, 1974. 66–69.).

Pap Milán dolgozatában (2013. 76.) korabeli politikai főiskolai jegyzetet idéz, melyben a 'szocialista hazafiság' zavarait a „kistulajdonosi szemlélet", az „individualista erkölcs" és a nemzetközi szolidaritás hiányával lehet jellemezni (az eredetit ld. Geréb és Kurucz, 1970). Újra előkerül a mikrotársadalmi viszonyok és kapcsolatok elleni ideologikus fellépés, a „szocialista patriotizmusnak" a 'proletár internacionalizmus' eszméje s a 'nemzetközi szolidaritás' az alapja. Elemzett fogalmunk ebben a kontextusban bukkan újra elő.

Czike Klára és Kuti Éva könyvében a *civil szolidaritás hiányának* egyik magyarázataként bukkan fel, a 'fejéről a talpára' állítva a fenti tétel. „A magyarországi fejlődést

komolyan megzavarta, hogy az államszocializmus időszakában a lakossági adományozás nem egyszerűen háttérbe szorult, hanem részben állami befolyás alá is került […]. Alapítványt például nem volt szabad létrehozni, ugyanakkor állami szervezésű szolidaritási akciókkal csúfolták meg az adományozás önkéntességét." (Czike és Kuti, 2006. 115.)[10] A „megcsúfolásra" a szerzők példákat nem említenek. Ám engedtessék meg, hogy az idesorolható jelenségek okaiként a magam magyarázatára hivatkozzak, ti. arra, hogy a mikro-mezocsoportok közötti szolidaritásgyakorlás lebecsülése, kiszorítása miatt az egyének a makro-, sőt globális szintű szolidaritásra való felszólítást jóval nehezebben élték meg. (Tartozunk az igazságnak azzal a ténnyel, hogy ezt a felismerést a maga idejében Csalog Judit, az ismert kritikus-szakíró is szóvá tette a *Köznevelés*ben közreadott vitairatában, melynek címe is provokatív volt, hiszen egy másik „tabu" kifejezést emlegetett: *Konfliktusok a közösségben*. Így írt: „A közösségi kapcsolatok egyoldalúsága nem teremt olyan magatartást, mely társadalmunknak szükséges. Az egyénben pedig nem tudatosodnak széles körű és sokoldalú társadalmi tapasztalatai, s nem is válik ezek vállalására alkalmassá." (Csalog, 1968. 773.)[11]

Ezek az „állami szervezésű szolidaritási" akciók ugyanakkor – alighanem társadalompedagógiai célokból is – a koruknak, szerkezetüknek megfelelő civil köntöst öltöttek. Ugyan az állami költségvetésből működő Magyar Szolidaritási Bizottság az 'antiimperialista szolidaritás' jegyében jelentős tételekben költött e célokra: évente 140-160 külföldi függetlenségi harcos gyógykezelésének költségei, évente 30-50 ösztöndíjas finanszírozása, öt év alatt 200 millió forint értékű segély kifizetése – elsősorban vietnami, kambodzsai, palesztinai arab rászorulók javára (Molnár, 1979. 31.).

S az ifjúsági mozgalmak (KISZ, úttörőmozgalom) keretei közt szervezett akciók is koruk viszonyainak megfelelő civil megmozdulásokként jelentek meg a kommunikációban. S nem is tagadható: sokszor és sok helyütt hatékonyan. Nem csupán többszáz szocialista brigád vette fel a Béke, Barátság, Szolidaritás nevet (uo.), de a Nagy Katalin hivatkozott vizsgálatában adott esszéisztikus válaszok a 'proletár szolidaritás' hívószóra a valóságban is megélt szolidaritás-élményt jelenthettek (Nagy, 1970).[12]

Az 1970-ben megszervezett reprezentatív V. Nevelésügyi Kongresszuson (Kiss és Gáspár, 1970), a „hétköznapok forradalmiságának" (nyilvánvalóan ebben az időben az ideológiai boszorkánykonyhában 'csillapítószerként' kifőzött, a szakirodalomban Király Istvánnak tulajdonított magatartási normaként a gyülekező változtatási indulatokat fékező szándékú) gondolatát taglalták a küldöttek. A 'szolidaritás' egy alkalommal került elő: a „Nevelési munkacsoport" hangsúlyozta, egybehangzóan fenti értékelésünkkel, a „Szovjetunióval és a szocialista országokkal való *szolidaritást*" (Kiss és Gáspár, 1970. 70.), miközben ugyanők más pontokon az iskolai, az ifjúsági közélet demokratizálásáért (a közösségeknek magukért viselt felelőssége növeléséért) emeltek szót (az Állásfoglalásban ez utóbbi hangsúlyosan megjelent, ld. Kiss és Gáspár, 1970. 297.).

A következő, nagy jelentőségű nyilvános megnyilatkozásokra az 1972-es oktatási párthatározatot övező propaganda adott alkalmat (Kálmán, 1972).[13] Most ne karikírozzuk a kádári pohárköszöntő rendpárti anekdotáját, bár tagadhatatlanul volt hatása az iskola világára.[14] Jelezzük éppenséggel azt, hogy a 'szolidaritás' kifejezéssel ebben a PR-szövegben-nem találkozhat az olvasó (a kommunikációban kulcsszerepet vállaló Aczél György kifejezetten ki is jelentette, hogy ezúttal a diákmozgalmak kérdésével *nem* foglalkozik). A kötelességérzet és a fegyelem normái kapnak hangsúlyt a hozzászólásokban és nyilatkozatokban. Tagadhatatlan, hogy Aczél György megszólalásában megkísérelte feloldani a szintek közti feszültséget: „egyéni érdekeinek érvényesülését, a boldogságot a közösségi szolgálatban meglelő emberről" szólt (Kálmán, 1972. 236.), de később ő is a szocialista ember legfőbb tulajdonságának tartotta, hogy „a *fegyelmezett* szocialista ember képes megválasztani a helyes, a *társadalom* [kiemelések tőlem, T. L.] szempontjából leghasznosabb magatartást" (Kálmán, 1972. 262.). Viszont rejtőzködően mégiscsak

megjelenik a párthatározatról szóló diskurzusban a szolidaritás gondolata, amikor a párthatározatot értelmező „pedagógus aktívaértekezleten" a szónok a 'fizikai dolgozóktól származó gyerekek' iskolázási pártfogását szorgalmazta, mégpedig 306 olyan helyszínt emlegetve, ahol ez a tevékenység öntevékeny módon már megjelent (Kálmán, 1972. 306.).

A KISZ KB (a szervezet vezető testülete) a párthatározathoz csatlakozó állásfoglalásában az „önmagukkal szembeni igényesség, öntevékenység, alkotás. együttműködés, a *társadalom érdekében* [kiemelés tőlem, T. L.] végzett tevékenység a *szocialista* [kiemelés tőlem, T. L.] emberi viszonyok kialakítására" formula jelenik meg. Ez némiképp mégiscsak árnyaltabb, mondhatni fejlettebb megközelítése a korábban 'transzcendens entitásként' tételezett közösségfelfogásnak (Kálmán, 1972. 213.).

A szocialista-kommunista eszmerendszer (legalábbis) kettős természete (utópista humanizmusa, illetve hatalomtechnikai pragmatizmusa) réseiben azonban születtek, születhettek a doktrínákon felülemelkedő releváns praxisok is – különösen azokban a körökben és műhelyekben, amelyeket a késő hatvanas években joggal nevezhettünk-nevezhetünk akár proto-alternatív, már-már (akár a marxizmus-reneszánsz jeligéjével) újbaloldali dimenziók felé tájékozódó alkotóközösségeknek. Ezek szerencsés pillanatokban, alapvetően a helyi társadalom és az iskolai gyerekcsoportok organikus kapcsolatán alapuló szolidaritási formák kialakulásának kedvező tevékenységeket koncipiálhattak és valósíthattak meg. Nyilván szóba hozandó e körben Vastagh Zoltán magas szociálpszichológiai kultúrájú ténykedése Szederkényben és környékén (Vastagh, 2005. 69–73.),[15] akárcsak a társadalmilag releváns tevékenységek rendszerében tájékozódó Gáspár László munkássága, miként az erzsébetvárosi proletárnegyedben, a Kertész utcában kivirágzó iskolát teremtő Loránd Ferenc innovációja. Utóbbi esetében az is érdekes, hogy kortársaihoz képest egyedülállóan vállalta fel, hogy néven nevezze tanítványainak osztályhovatartozását. Ez a 'hatalmat gyakorló munkásosztály' jelszavának vörös drapériája alatt jóformán tabu alatt álló gondolkodásmód volt: a gyerekeknek *nem volt* osztályhelyzetük (az alább elemzett kötetben még a 'hátrányos helyzet' fogalma se jelent meg, a szolidáris kortárs segítés tárgya legfeljebb „gyenge képességű tanuló" lehetett!). Ezt a gondolati korlátot egyébként bízvást a pedagógiailag szervezett szolidaritásgyakorlás korlátjának is tekinthetjük: a tanulmányi segítségnyújtás *egyéni* karitászként való megfogalmazása, leszűkítése éppenséggel meggátolta, hogy az ily módon kialakuló, támogató gesztusok egyértelműen artikulált társadalmi csoportok (lemaradók, szegények, fogyatékosok más hátrányos helyzetűek) össztársadalmi segítségnyújtás szintjére emelt felkarolása, felzárkóztatása

A szocialista-kommunista eszmerendszer (legalábbis) kettős természete (utópista humanizmusa, illetve hatalomtechnikai pragmatizmusa) réseiben azonban születtek, születhettek a doktrínákon felülemelkedő releváns praxisok is – különösen azokban a körökben és műhelyekben, amelyeket a késő hatvanas években joggal nevezhettünk-nevezhetünk akár proto-alternatív, már-már (akár a marxizmus-reneszánsz jeligéjével) újbaloldali dimenziók felé tájékozódó alkotóközösségeknek. Ezek szerencsés pillanatokban, alapvetően a helyi társadalom és az iskolai gyerekcsoportok organikus kapcsolatán alapuló szolidaritási formák kialakulásának kedvező tevékenységeket koncipiálhattak és valósíthattak meg.

lehessen (hiszen a „leszakadás" mint valóságos társadalmi jelenség egyelőre tabu volt a nyilvános pedagógiai gondolkodás számára).

Az alább elemzett kötet szerkesztői, kísérlet-koordinátorai személyükben és képzettségük tekintetében is biztosítékai voltak annak, hogy a kötetben foglalt 'jó gyakorlatok' a szolidaritás-gondolat tekintetében is jó gyakorlatok legyenek. Pataki Ferenc egyszerre képviselte a maga módján korai alternatív, népi kollégista hagyományt – ötvözve hozzátanult szociálpszichológiai tudással, a kísérletet praktikusan irányító Hunyady Györgyné pedig az új kutatónemzedék fiatalos, korszerű tudását, szemléletét tette hozzá. A kötet esettanulmányai, amelyek négy különböző általános iskola működését mutatták be (Budapest: Bokányi Iskola, Jánoshalma: Általános Iskola, Ózd: Béketelepi Iskola, Pécs: Gyakorló Iskola), persze többféleképpen s többféle minőségben közelítették meg a szolidaritás problematikáját (is), de az összegző bevezető tanulmány szerzői kimondták a lényeget: a személyiségfejlesztés közösségi környezetben is gazdag transzmissziók során valósulhat meg, ugyanakkor azt is látni kell, hogy a közösség realitása, élménye csakis az egyének, mikro-csoportok gazdagodó kapcsolati hálójában, kölcsönös, önkéntes konkrét pártfogó, segítő, pártfogást fogadó, segítségre szoruló tevékenységek nyomán jöhet létre (Hunyady, 1970. 14.). E törvényszerűség jegyében voltak sikeresek azok az iskolai kezdeményezések (akár elfogadott spontán gyermeki felvetések, akár tudatos pedagógiai szervezés nyomán) is, ahol a segítés személyes arcot ölthetett. Lett légyen szó segítségre szoruló társnak nyújtott támogatásról, netán a lakókörnyezet (vagy például országos árvízhelyzet, sőt a firenzei árvíz!) kihívásaira adott gyermeki válaszról, vagy éppen valamely nemzetközi szolidaritási akciókhoz igazodó buzgalomról. A legmeggyőzőbb példaként kiemeljük, hogy pl. a Bokányi Iskolában minden ilyen adódó esetben közös vita előzte meg a szolidaritást kifejező lépésről szóló döntést, a gyerekeknek módjuk volt átgondolni, illetve vállalni az együttérzés mozzanatait, (ami akár áldozattal járhatott – például azzal, hogy lemondanak a hulladékgyűjtésből adódó bevételük egy részéről (Hunyady, 1970. 60–61.).[16]

A pedagógiai lexikonok nem ismerik a szolidaritás fogalmát. Még meglepőbb, hogy Zsolnai József „szótára" sem ismeri ezt a fogalmat, holott ennek szerzője az abszurditásig precízen kategorizált minden általa tételezett pedagógiai jelenséget (Zsolnai, 1996). Az OPKM frissített tezaurusza 31 művet sorol a szolidaritás tárgyszava alá, ebből egy (a Ferrière ürügyén szervezett húszas évekbeli konferencia francia anyaga) kétszer is szerepel a katalógusban. E körben a szóban forgó kifejezést alkalmazó, hivatkozó tanulmányok jellegzetesnek mondhatóan „kívülről" kerítik be a pedagógiai fogalomrendszert, például az egészségügy, egészségügyi minőségbiztosítás (Eszik, 2008), az andragógia (Sz. Tóth, 2009) és a teológia (Beran, 2003) oldaláról.[17]

Igazolható, hogy a kifejezés előfordulása 1968-tól válik igazán gyakorivá és tudatossá. Ez sem közvetlenül a pedagógiai szövegekben, hanem ifjúságpolitikai dokumentumokban, leírásokban, közelebbről a kommunista és társutas ifjúsági szervezetek reprezentatív, nagy propagandisztikus hatású rendezvényének, az 1968 augusztusában megrendezett szófiai Világifjúsági Találkozónak a szlogenjében jelenik meg először. Korábban „Béke és barátság" volt a jelszó, ez most kiegészült a s*zolidaritás* kifejezéssel.[18]

Ezt nem tartom véletlennek. Az 1968 márciusában Párizsban a nanterre-i egyetem elfoglalásával kezdődő diáklázadások egyik kulcsfogalma lesz a szolidaritás, és ez teljes összhangban volt a világszerte (de nem kis részt magában az USA-ban) felerősödő, a vietnami néppel kifejezett szolidaritás jegyében kibontakozó háborúellenes ifjúsági tömegmozgalmakkal.[19] Köpeczi Béla szembeszökően kiterjedt és alapos forrástanulmányozás után készítette el gondos tanulmányát és az ehhez kapcsolódó szöveggyűjteményt, mely az ifjúsági korosztályhoz tartozó olvasókat célozta meg (vagy a kiadói politika ezt a rést találta/kínálta a témának?), hiszen a Móra Kiadó leányvállalata, a Kozmosz adta ki *Reform vagy forradalom?* címen a könyvet (Köpeczi, 1970), szinte szinkronban

az eseményekkel. (Más kérdés, hogy a széleskörűen és nyíltan tájékoztató kiadvány szerzője végső konklúziójában egyetértően szól a munkásosztály nevében fellépő kommunista mozgalomnak az újbaloldali és értelmiségi megmozdulásokkal szembeni ideológiai távolságtartásáról.) Az alapos bevezető tanulmányban, majd a diákmegmozdulások vezető szervezőinek, ideológusainak szövegeit korrekt módon idéző kötetben a szolidaritás az alábbi összefüggésekben jelenik meg:[20]

– az 1966-os nyugat-berlini megmozdulások főleg a „harmadik világgal" alakított szolidaritás jegyében zajlottak (Köpeczi, 1970. 10.);
– 1968 koratavaszán a nanterre-i egyetemistákkal való szolidaritás jegyében tört ki a lázadás a Sorbonne-on (Köpeczi, 1970. 13.);
– (ezúttal Rudi Dutschke szavait idézve:) a vietnamiakkal kifejezett szolidaritás önmagán túlmutató, a kapitalizmus megdöntését célzó mozgalom (Köpeczi, 1970. 115.).[21]

Miért szaporodott meg hirtelen a 'szolidaritás' kifejezés alkalmazása az ifjúsággal folytatott magyarországi kommunikációban? Nyilván azért, mert a VIT-eket szervező nemzetközi bizottságban a nyugati ifjúsági szervezetek képviselői is ott ültek, vagy akár azért is, mert „idehaza" jónak láttak, hogy a „konvergencia" jegyében – még ha megszelídítve, újraértelmezve is – átvegyék, használják a szolidaritás fogalmát. A VIT-ek történetének ezután kulcsszava lesz a szolidaritás – s ezzel átitatódik a maga módján a hazai ifjúsági, sőt serdülőkori közélet is. Csak egy példa. Az 1973-ban megrendezett V. Úttörővezetői Konferenciának (mely az iskolával akkor erősen összefonódott gyerekmozgalom csúcsrendezvénye volt) külföldi hozzászólói közül mindhárom (francia, osztrák, finn) – ugyan nem felétlenül azonos összefüggésben – alkalmazta a szolidaritás kifejezést, míg a szocialista országok delegátusai számára e fogalom alkalmazása nem volt szükséges.[22]

Az orientációnak ezt a karakterét látszik igazolni egy másik kiadvány, mely mögött a zánkai, egykor Úttörőmozgalmi Múzeum néven működött gyűjtemény munkatársainak feldolgozó munkája áll. Először 1979-ben készült el egy olyan kötet, amely a világ pionírmozgalmaihoz, pontosabban a CIMEA-hoz (a szocialista / kommunista / szovjet befolyás alatti nemzetközi serdülőszervezeti ernyőszervezethez) kapcsolódó mozgalmakat mutatta be. E munka révén, amely hat év múlva nyilvánosan is hozzáférhető vált (Bartosné Márfai, Horváth és Molnári, 1985), a szervezet (ti. a CIMEA) kurrens hitvallását, alapszabályát ismerhette meg az olvasható. E dokumentumban expressis verbis szerepel a szolidaritás elve, miközben azt is kimondja szó szerint a szöveg, hogy az együttműködés alapja az ENSZ 1959-ből származó Gyermekjogi Nyilatkozata. Ezután következik az egyes szervezetek bemutatása. Az alapdokumentumok szerkesztett változataiból kitűnik, hogy a következő országok, földrajzi egységek pionírszervezeteinek öndefiníciójában szerepel a 'szolidaritás" kifejezés: Dánia, Finnország, Franciaország, Norvégia, Svédország, Olaszország, Svájc, Ciprus, Banglades, Angola, Sierra Leone, Costa Rica, Grenada, Dél-afrikai Köztársaság, NSZK és Nyugat-Berlin, valamint (ebben a környezetben nyilván elmaradhatatlanul): NDK, és végül a szovjet pionírszervezet. A lista alapján úgy tűnik, hogy alapvetően a nyugat-európai pionírmozgalmak identitásában jutott fontos szerephez a szolidaritás. Ugyan nehezen bizonyítható, hogy a nyugat-európai országok kommunista pártjainak befolyása, irányítása alatt működő serdülőszervezetekben valamiféle „eurokommunista" orientáció lett volna jelen, de az eléggé egyértelmű, hogy a nyugat-európai szervezetek érezhetően fogékonyabbak voltak a szolidaritás fogalma iránt, mint a kelet-európai szocialista-kommunista tömb országaiban működő szervezetek – a „nagy példakép" önképében megjelenő hangsúly ellenére is.

Mindezen gondolatok, törekvések, elvek, jelszavak – legalábbis a fogalmak szintjén – „alászálltak" a gyerekvilágba is, megjelentek az iskolák folyosóin, hivatalos nyilvánosságában, és valamelyest a hivatalos dokumentumokban is (Nevelési terv, osztályfőnöki órák „tanterve" stb.), valamilyen módon nyomot hagyva az iskolás gyerekek

személyiségében is. Az adatok, emlékek elsősorban a vietnami háborúval kapcsolatos szolidaritási események élményszerűségét látszanak igazolni (Nagy, 1970).

A nyugati, s az ebben az időben kifejezetten „nyugatos" lengyel szakirodalomról szóló korrekt hazai tudósítás (Szilágyi Vilmos *Együttérzés, önzetlenség, felelősség* címmel, 1980-ban megjelent tartalmas antológiájára gondolok) arról tanúskodik, hogy az élenjáró szociálpszichológusok keresték a szót, az adekvát kifejezést, mely értelmezi azt a magatartást, amelyről szó van dolgozatunkban. Megjelenik a 'proszociális', az 'altruista' kifejezés, de a 'szolidaritás' is felbukkan. Jelentős mű H. E. Richteré, a *Lernziel Solidarität* (A szolidaritás mint pedagógiai cél) című, 1975-ben megjelent könyvről van szó. Szilágyi antológiájában nem csak ez utóbbi könyvből szerepelnek részletek, de még a lengyel Reykovsky és J. Karilovsky írása is hangsúlyos.[23] Valamennyiük írásaiban megfogalmazódik, hogy a nagyvárosias társadalmakban kikopóban vannak a segítőkészségről, az önzetlenségről tanúskodó magatartási megnyilvánulások. Abban is egyetértenek e szerzők, hogy szóvá teszik: e kérdésekkel szaktudományuk csupán az utóbbi években kezdett el foglalkozni. Joggal vetődik fel a kérdés: véletlen együttjárás-e, hogy a szolidaritási mozgalmak világszerte érzékelhető felerősödése, amely mindenekelőtt a nagyvárosokat érintette, éppen akkor volt megfigyelhető, amikor fokozódott a szolidaritás témája iránti kutatói érdeklődés? (Szilágyi, 1980)

Szembeszökő jelenségnek tekintjük a 'szolidaritás' kifejezés pedagógiai alkalmazásának élettörténetében azt, hogy az 1983-ban megrendezett, reprezentatív hazai III. Neveléselméleti Munkaértekezleten (*Társadalom – iskola – nevelés*) a szó el sem hangzott (Horváth és mtsai, 1981). Tán a lengyel Solidarność színrelépése tabusította volna a fogalmat?[24]

Utasi Ágnes fogalomtisztázó, meghatározó könyve (2002) ugyan az elemzésre általunk kiválasztott időszak után született, így a kutatás empirikus eredményei is a stabilizálódó rendszerváltás utáni időszakra vonatkoznak. Bizonyos óvatossággal mégis azt mondhatjuk, hogy ezek a szolidaritásgyakorlásról szóló eredmények a maguk indirekt módján felérnek egy nevelési hatásvizsgálattal, hiszen a többé-kevésbé, így vagy úgy fogalmazott szocialista ideológia alapján működött iskolából kinőtt lakosság szolgáltatta az adatokat.

Ezen eredmények szerint:

– alapvetően a családi, rokoni körökben megnyilatkozó szolidaritás játszik jelentős szerepet,
– a civil intézmények, szervezetek világában a vallásiak tudtak szolidaritást gerjeszteni,
– a kistelepülésekben megmutatkozó szolidaritás mutatói magasabbak,
– nemkülönben a magasabb társadalmi státuszúak „engedhetik meg" maguknak a szolidaritás értékei szerinti élet „luxusát",
– az „etikai norma redukálódik".

Persze az is igaz, hogy Utasi elemzéseiben, alkalmazott definíciójában s hivatkozott történeti forrásaiban is a mikrotársadalmi viszonyokra való összpontosítás eleve az erősebb. Vitathatatlan kutatói tapasztalata mindezzel együtt az, hogy a „kapcsolatkörön belüli szolidaritás" fontossága élvez elsőbbséget (Utasi, 2002. 15.), mondhatni – a mű 17. oldalán leírt „szintek" alapján –, hogy a *csoportszint,* azaz az első szint, a *társas interakciók* szintje ebben a rendszerben a második, s a *„hálózati szint"* a harmadik. Nos, máris szembetűnik, hogy a létező szocializmusnak a pedagógiai univerzumban is érvényesített logikája ezt a piramist éppenséggel *megfordította*, s a makro-, a társadalmi szint prioritását diktálta, sulykolta – talán észre sem véve, hogy ez a „fejére állított" logika (néhány, ne tagadjuk, jelentős kivételtől eltekintve) a szándékolttal ellentétes hatásokat produkált értékvilágban, cselekvésben is.[25]

Nagy Jánosné Nagy Katalin 1970-ben védte meg kandidátusi disszertációját, 1973-ban jelent meg az ennek alapján készült, a később több kiadást is megért, *Igazságos,*

becsületes, bátor címmel publikált könyve (Nagy, 1970). A kutatói megbízás egyértelműen az 1963-ban bevezetett ún. *Nevelési tervre* vonatkozott, s az általános iskolások „erkölcsi neveltségi szintjét" volt hivatott vizsgálni gondos kutatói eszköztárral. Ugyan ő sem mentes attól, hogy a „helyes-nem helyes" értékduálban szemlélje és szemléltesse a jelenségeket, de a kutatásból így is sok fontos dolgot megtudhatunk.

A szakirodalomban szinte egyedülállóan ő reflektálja a nevelési tervben és az ezt követő „Osztályfőnöki óratervben" 7-8. osztályban két órányira tervezett „Proletár szolidaritás" témakört. Elégedett is, meg nem is az eredménnyel. A „proletár" jelző megfelelő specifikációját hiányolja a tanulói válaszokból, s az osztályfőnökök munkáját marasztalja el ez ügyben (Nagy, 1970. 139.). Hogy mit is jelent e jelző ebben a narratívában? Valójában azt, amit 20 évre rá a szociológia „makrotársadalmi" jelzővel jellemez, amit tanulmányunk bevezetőjében az „ateista absztrakciók, transzcendenciák" körébe soroltunk. Ez azért is érdekes, mert Nagy Katalin másik énje, a kiváló gyermekíróé, mindig is érzékeny volt a – mai szóval – mikrotársadalmi jelenségek világára is, benne akár a szolidaritáséra. Ennek azonban nyomait találjuk csak a kutatási beszámolóban. Például egy olyan gyerekvallomásban, mely a „proletár szolidaritás" illusztrálására a József Attila-novellát, *Csoszogi, az öreg suszter* történetét idézi fel (Nagy, 1970. 157.). Ugyanakkor a szerző által pozitívan értékelt válaszok, köztük több igazán megélt élmény a vietnami háború áldozataiért érzett szolidaritásról, az e konfliktus kapcsán teljesített gyerek-tettekről szóltak (Nagy, 1970. 154–155.), miközben a válaszolók buzgón reflektáltak az aktuális görög helyzetre, a tábornokok hazai tömegkommunikációban nagy figyelmet kapott diktatúrájára is.[26]

Árnyaltabb és feltártabb a „kötelességtudás" kategóriája, mely a mi felfogásunkban is egyik komponense annak a koktélnak, amiből a szolidaritás áll (Nagy, 1970. 129.). Az egyénnek a társadalomhoz kapcsoló viszonyában, az értékválasztó egyénben látja a szerző a lényegét. Persze azonnal hozzáteszi, hogy a *marxizmus szerint* általános erkölcsi követelményeket csak a társadalom *egésze* [kiemelés tőlem, T. L.] képes kidolgozni. Ennek megfelelően válaszoltak a gyerekek: a *rájuk bízott* munka, feladat elvégzése a leggyakoribb a válaszok közt, s a tanulás (a munka pedagógiai inkarnációja) következik a sorban. Jellegzetes, hogy a válaszok a törvényesség és az iskolai értékelés igazságossága körül tömörültek, miközben a kérdések összeállítói inkább az „igazságos bejelentést" (az árulkodás ellentéteként aposztrofált cselekedetet) helyezték előtérbe (Nagy, 1970. 120.).[27]

Az önzetlenséget illetően (Nagy, 1970. 142.) az *egyéb segítés* a leggyakoribb, a *tanulásban nyújtott segítség* messze elmarad ettől, miközben a *kényelemről lemondás* esetei jelentek meg még jelentős mértékben. A segítőkészség fogalmát illetően a mikrokörnyezetből vett példák „tarolnak" (Nagy, 1970. 187.), a tanulók válaszaiból aggregált listában is a *segítő*, *jószívű*, *közösségi* jelzők foglalnak helyet az első tucatban (Nagy, 1970. 41.).

A kutatásban az alábbi, a nevelési tervben, s az osztályfőnöki órák terveiben is szereplő fogalmakhoz fűződő viszony képezi az elemzés tárgyát (Nagy, 1970. 33.):

1. állhatatosság,
2. bátorság,
3. becsületesség,
4. elvhűség,
5. igazságosság,
6. kötelességtudás,
7. önzetlenség,
8. proletár szolidaritás,
9. takarékosság,
10. segítőkészség.

Mint a fentiekből következik: az általunk alkalmazott szolidaritás-fogalom szempontjából a hatodik, hetedik, nyolcadik és tizedik számú fogalmak lehetnek jelentősek. Ugyan

a szerző az iskola hatékonyságával némileg elégedetlen (s ez nemcsak a szempontunkból mégiscsak kiemelt jelentőségű nyolcadik fogalom körében jelentkezett), alapvetően azt kell látnunk, hogy az iskolás gyerekek a maguk módján jól vizsgáztak ebből a szempontból – az élmények, közvetlen tapasztalatok szintjén, miközben a tudatosítás maradt el leginkább a normaállító kutató értékelése szerint.

Epilógusként idézzük a civil szervezetek jeles kutatóinak 2006-ban keletkezett optimista vélekedését. Ebben (csakúgy, mint a korábban idézett Utasi-munkában) ott a paternalista, magát szocialistának minősítő állam szocializációs hatásrendszerének viszszamenőleges bírálata, s az ezredforduló körül a különböző szintű közösségek szabad hálózatán épülő demokratikus társadalom s az ennek szolgálatába álló állam jövőképe. Nem rajtuk múlott, hogy e jövőkép a szolidaritás társadalmi gyakorlatában, a szocializáció intézményrendszerében, akár az iskolában nem így alakult.

„Úgy tűnik, felnövőben van egy olyan generáció, amelynek az állami szerepvállalással kapcsolatos attitűdje mögött több a racionális megfontolás, és kevesebb az illúzió. Ezek a jórészt már a rendszerváltást követően született gyerekek – bármilyen zűrzavaros időszakban kezdődött is el az öntudatra ébredésük – már nem a gondoskodó állam gondolatkörébe zárva szocializálódtak. Nagyon örvendetes, hogy ennek során szemlátomást a rászorulók iránti szolidaritás is kifejlődött bennük, nem akarják a gazdagokra hárítani a szegények támogatásának felelősségét. Közel 50 százalékuk azzal az állítással ért egyet, mely szerint: akinek egy kicsit is több jutott, annak segítenie kell másokon. (Ugyanez az arány az idősebbek körében alig haladja meg az egyharmadot.)" (Czike és Kuti, 2006. 142.)[28]

Trencsényi László

Wesley János Lelkészképző Főiskola

Irodalom

Ágoston, Gy. (1952). *A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom*. Tankönyvkiadó.

Ágoston, Gy. (1965). *A nevelés elmélete*. Tankönyvkiadó.

Ágoston, Gy. (1970). *Neveléselmélet*. Tankönyvkiadó.

Bartosné Márfai, A., Horváth, L. & Molnári, S. (1985, szerk.). *Gyermekmozgalmak, gyermekszervezetek.* Ifjúsági Lapkiadó.

Beran, F. (2003). Az etikaoktatás kérdései. *Vigilia, 68*(5), 338–346.

Bíró, K. (1981). Erkölcsi fejlettségvizsgálat és kísérlet az általános iskola 2-5. osztályos tanulók körében. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola.* Magyar Pedagógiai Társaság. 341–350.

Bolyai, I. (1968). Iskolai ügyelet és közösségi nevelés. *Pedagógiai Szemle, 18*(9), 780–785.

Brezsnyánszky, L. (1981). Felső tagozatos tanulók közösségi beilleszkedésének tapasztalatai. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola.* Magyar Pedagógiai Társaság. 289–304.

Czike, K. & Kuti, É. (2006). *Önkéntesség, jótékonyság, társadalmi integráció.* Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány.

Csalog, J. (1968). Konfliktusok a közösségben. *Köznevelés, 24*(20), 773.

Csikós, J. (1985). *A VIT-ek története*. Ifjúsági Lapkiadó.

Eszik, Z. (2008). Mit üzen az egészségügy átalakítása az oktatási reform tervezőinek? *Tudásmenedzsment, 9*(1), 40–47.

Frei, N. (2008). *1968 – Diáklázadások és globális tiltakozás*. Corvina Kiadó.

Geréb, A. & Kurucz, I. (1970). *A szocialista hazafiság és a proletár nemzetköziség; a nacionalizmus.* MSZMP KB Politikai Főiskolája Filozófia Tanszék.

Horváth, A. (é. n.). *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben.* OKI Iskolafejlesztési Központ – IF Alapítvány. Altern Füzetek 7.

Horváth, L. és mtsai (1985, szerk.). *Társadalom – iskola – nevelés. A III. Neveléselméleti Munkaértekezlet, 1983.*

Hunyady, Gy. (1970, szerk.). *Közösségi nevelés az általános iskolában. (Módszertani tapasztalatok.)* Tankönyvkiadó.

Imre, A. & Török, K. (2019). A Komplex Instrukciós Program bevezetése intézményi tapasztalatok tükrében. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(11–12), 71–88.

Kaposi, J. (2019). Terebélyes árnyak. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(9–10), 5–9.

Karlovitz, J. (1968). Álközösségek. *Köznevelés, 24*(12), 447.

Karlowits-Juhász, O. (2015). A jezsuiták szeretetszolgálata a kötelező iskolai közösségi szolgálat kontextusában. *Doktori disszertáció*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Kálmán, Gy. (1973, szerk.). *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye.* Tankönyvkiadó.

Kiss, Á. & Gáspár, J. (1970, szerk.). *Az Ötödik Nevelésügyi Kongresszus*. Magyar Pedagógiai Társaság.

Kopré, J. (1968). Vietnam segítése. *Köznevelés, 24*(13–14), 504.

Kovács, Ö. (2013). Az 1968-as májusi diákmozgalom és de Gaulle bukásának külpolitikai összefüggései. *Doktori disszertáció*. PPKE.

Köpeczi, B. (1970, szerk.). *Reform vagy forradalom*. Kozmosz.

Köpeczi, B. (1974). *Az „Új Baloldal" ideológiája.* Kossuth Könyvkiadó.

Mark, J., Apor, P., Vucetic, R. & Oseka, P. (2015). 'We Are with You, Vietnam': Transnational Solidarities in Socialist Hungary, Poland and Yugoslavia. *Journal of Contemporary History, 50*(3), 439–464. DOI: 10.1177/0022009414558728

Massiah, G. (2008). 1968 májusa a nagyvilágban. *Eszmélet, 20*(80). https://epa.oszk.hu/01700/01739/00065/eszmelet_EPA01739_80.item1125.htm Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.

Mérei, F. (1949). *Utópia és valóság a magyar nevelésben*. Szikra.

Mérei, F. (1985). Demokrácia az iskolában (1947). *Neveléselmélet és Iskolakutatás, 4*(3).

Mihály, O. (1999). Fordulat és pedagógia. In Mihály, O., *Az emberi minőség esélyei.* Okker Kiadó. 234–279.

Mihály, O. (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába.* Okker Kiadó.

Molnár, B. (1979). *Béke, barátság, szolidaritás*. Kossuth Könyvkiadó.

Móra, F. (1981). A kalcinált szóda. In Móra, F., *Az ember feje nem füge*. Móra Kiadó. 5–10.

Nagy, J. (1970). Követelmények és eredmények az erkölcsi nevelésben (14 éves tanulók erkölcsi ítéleteinek vizsgálata). In Horváth, L. (főszerk.), *A szocialista személyiség nevelése és a közösség.* Magyar Pedagógiai Társaság. 212–222.

Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Kiadó.

Nagy, K. (1970). *Igazságos, becsületes, bátor.* Tankönyvkiadó.

Orbán, J. (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

Pap, M. (2013). „A nép és a szülőföld igaz szeretete": A szocialista hazafiság fogalma a Kádár-rendszerben. *Politikatudományi Szemle, 22*(1), 68–83.

Pap, Sz. I. (2018). „1968 forró nyarán a magyar biliben mi voltunk a vihar" – 50 éve zajlott a „maoista összeesküvők" pere. https://merce.hu/2018/07/14/1968-forro-nyaran-a-magyar-biliben-mi-voltunk-a-vihar-50-eve-zajlott-a-maoista-osszeeskuvok-pere/

Papp, J. (1970). A 4. osztályos tanulók felelősségszintje. In Horváth, L. (főszerk.), *A szocialista személyiség nevelése és a közösség.* Magyar Pedagógiai Társaság. 86–96.

Papp, J. (1981). A szocialista felelősség pedagógiai megalapozásának tanulságai alsó tagozatos tapasztalatok alapján. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság. 115–122.

Pályázati kiírás (1968). *Köznevelés, 24*(15–16), 601.

Péchu, C., Chevillard, J., Gottraux, P. & Pereira, N. (2019). De nouveaux mouvements sociaux durant les années 1968? *Revue française de science politique, 69*(2), 249–279. DOI: 10.3917/rfsp.692.0033

Radványi, Z. (1954). *Úttörőélet.* Ifjúsági Könyvkiadó.

Richter, H. E. (1975). *Lernziel Solidarität*. Rowohlt Verlag.

Rousset, P. (2018). *1968 au Vietnam – L'offensive du Têt, la solidarité internationale, la radicalité. Plateforme antimondialiste fevriér 4*. https://www.pressegauche.org/L-annee-68-debute-au-Vietnam-L-offensive-du-Tet-la-solidarite-internationale-la Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.

Sz. Tóth, J. (2009). Eldurvuló világkapitalizmus vagy erősödő humanizmus és szolidaritás? A VI. felnőttoktatási világkonferencia előtt, a budapesti pán-európai tanácskozás után. *Szín, 14*(6), 41–44.

Szabó, F. (1968). IX. Világifjúsági Találkozó – Szófia. *Köznevelés, 24*(13–14), 491.

Szabó, I. (1991). *Az ember államosítása.* Tekintet Alapítvány.

Szabó, L. (1968). Nyári úttörőélet. *Köznevelés, 24*(11), 412.

Szebenyi, P. (1981). A személyiségfejlesztés iskolai problémái. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola*. Magyar Pedagógiai Társaság. 49–56.

Szilágyi, Sz. (1989). *Wałęsa, a Nobel-díjas villanyszerelő*. Népszava.

Szilágyi, V. (1980, szerk.). *Együttérzés, önzetlenség felelősség. Pszichológia nevelőknek.* Tankönyvkiadó.

Szolidaritás, béke, barátság (1965). Ifjúsági Lapkiadó.

Szvétek, S. (1981). Az erkölcsi nevelés személyiségformáló ereje. In Horváth, L., Majzik, L. & Petrikás, Á. (szerk.), *A szocialista nevelés – szocialista nevelőiskola.* Magyar Pedagógiai Társaság. 67–75.

Takaró, M. (2020). „Az iskola nem a gyermek igényeit kielégítő intézmény". *HVG,* március 3. https://hvg.hu/elet/20200303_Takaro_Mihaly_iskola_alaptanterv_nat_gyerekek Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.

Takaró, M. (2021). „A múltat nem megváltoztatni, hanem megismertetni kell a fiatalokkal". Kincses Krisztina interjúja. *Magyar Nemzet,* március 10. https://magyarnemzet.hu/belfold/2021/03/a-multat-nem-megvaltoztatni-hanem-megismertetni-kell-a-fiatalokkal Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.

Tanterv és utasítás az általános iskolák számára (1962). Művelődési Minisztérium.

Trencsényi, L. (1971). Többen egy könyvről. *Pedagógiai Szemle, 21*(10), 946–955.

Trencsényi, L. (1989). A gyermekirodalom mint tananyag. *Magyar Pedagógia,* 3–4, 314–321.

Trencsényi, L. (2016). Esszé a 20. századi értelmiségi életutak tanulságairól. *Új Pedagógiai Szemle, 66*(7–8), 27–33.

Trencsényi, L. (2018). 1968 az oktatásban. *Educatio, 27*(3), 440–456. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.7

Trencsényi, L. (2021). Alsó szólam. Széljegyzetek Vincze Beatrix interjúkötetéhez. *Neveléstudomány, 9*(1), 75–83. DOI: 10.21549/ntny.32.2021.1.8

Utasi, Á. (2002). *A bizalom hálója*. Új Mandátum.

Úttörővezetők V. Országos Konferenciája (1974). Ifjúsági Lapkiadó.

Vastagh, Z. (2005). A tanulók társas-közösségi viszonyai. In Vastagh, Z., *Közös élmények fonalán. Válogatott írások.* Argumentum, 66–74.

Zelk, Z. (1949). *A hűség és a hála éneke.* Athenaeum.

Zsolnai, A. (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban.* Akadémiai doktori disszertáció. MTA.

Zsolnai, J. (1996). *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Jegyzet

[1] S egy, a témánk szempontjából megkerülhetetlen hivatkozástól eltekintve nem foglalkozhatom Mérei Ferencnek, valamint más, nyugati reformpedagógiákon csiszolt pedagógiai hitvallóknak a vívódásaival, amelyek a század negyvenes éveinek végén bekövetkezett politikai-ideológiai-hatalmi fordulat következtében megszólalásaikban is követhetőek. Jelen esetben a felszabadító reformpedagógia és a rendpártira (vissza)formálódó tradicionális nevelés vállalása közti küzdelmükkel, melynek jelei például Méreinél az *Iskola és demokrácia* című 1947-es – utólag, 1985-ben előkerült – kéziratából olvashatók ki (Mérei, 1985).

[2] Egészen szélsőséges változataiban valamely karizmatikus, már-már égi eredetű vezető személyében ölt testet vagy személyesül meg (megjegyzem: árulkodó módon) az identitás fókusza, s legmesszebbre ez az értelmezés, mint közismert, Észak-Koreában jutott. De van rá korabeli hazai példánk is: „A zászló – a bátorság, erő, a kötelességteljesítés, a néphez, a hazához, a párthoz, Rákosi elvtárshoz való hűség szimbóluma. Az úttörők zászlaja pedig kifejezi azt, hogy az úttörőcsapat, a mi szocializmust építő kis hazánknak egy kis közössége és ennek a kis közösségnek is, amennyire erejéből telik, *hűséggel és becsülettel kell szolgálnia* [kiemelés tőlem, T. L.] a haza ügyét." (Ágoston, 1952. 101.).

[3] Két megjegyzés mégiscsak idekívánkozik. Szóról szóra ez a tematika jelenik meg már a hetedikes osztályfőnöki tantervben is, ám a *szolidaritás* kifejezés alkalmazása nélkül. A heteronóm erkölcs kulcsfogalmai alá rendeződik ugyanez a tartalom, vagyis a *hűség és a szeretet* a forrása a fenti intézményekkel, szervezetekkel, tevékenységekkel kialakítandó, alárendelő kapcsolatnak. (Tanterv…, 1962. 62.) A tematikák más pontokon is ez utóbbi erkölcsfelfogás tükrei. Néhány pontot idézzünk: *„A kommunista erkölcs: közösségi, humanista, forradalmi erkölcs – valamennyi dolgozó érdekeit szolgálja. A valláserkölcs individualista."* (Hetedikes óraterv magyarázata, 661.) A hatodikban a horizontális, spontán, mondhatni „önszerveződő" (azaz a szolidaritás igazi bázisát jelentő) kapcsolatrendszer lebontására is utalhatnak a következő előírások: *„tudatos* harc [kiemelés tőlem, T. L.] *az osztályban a rendbontók ellen* [sic!], klikkrendszer *rossz hatása"* (657.), vagy az 5. osztályban: „*a jogos bejelentés* [sic!] *és az árulkodás közti különbség"* (Milyen érdekes, hogy ez a – mondjuk ki – kontextusában mégiscsak a *besúgást* népszerűsítő passzus mily sokszor megjelenik. Dolgozatunkban is megidézzük még.) Jelzem azt is, hogy az 1970-ben megjelent 2. kiadás szó szerint s azonos tipográfiával ugyanezt a szöveget tartalmazza. De második vonatkozó megjegyzésünkkel, a 'szolidaritás' fogalom doktriner, ideologikus körülbástyázásával nem várt, meglepő, és egyben érdekes módon Rudi Dutschke egyik

szövegében találkozhatunk, aki a 68-as diákmozgalmakat interpretáló megszólalásában a szabadságukért harcoló vietnamiak iránti szolidaritást látta szükségesnek (megszorító, megkülönböztető) jelzővel ellátni, „*valódi* [kiemelés tőlem, T. L.] forradalmi szolidaritást" emlegetve (Köpeczi, 1970. 126.).

[4] A hivatkozott kötetben a szerző érvelésrendszerében a szolidaritás-definíció(k) megalkotásakor az alábbi jelentős elődökre történt hivatkozások hangsúlyosak: Durkheim, Marx, Parsons, Weber, Tönnies, Coleman, J. S. Fararo és Doreian, Lindenberg, illetve Andorka.

[5] Aki egyébként egyenesen „segítő életmódra nevelés" alcímmel látta el munkáiban a szociális kompetenciával összefüggő pedagógiai feladatrendszert (Nagy, 1996. 81.).

[6] Nem véletlen, hogy az ötvenes évek emblematikus költeményében az elkötelezettség „lekötelezettséggé" változott, hiszen már poémája címében is *A hűség és a hála éneke* megfogalmazással élt a vezért köszöntő költő (Zelk, 1953). A „hűség" alapfogalma az *Úttörőélet* című, a gyerekekhez forduló, 1954-ben megjelent propagandakiadványnak is, amelyben a kötelesség és a felelősség, no meg a fegyelem fogalmai szerepelnek még hasonló gyakorisággal (Radványi, 1954). S később, 1957-ben a megalakuló KISZ jelszavában is a „hűség a néphez, hűség a párthoz" – alárendelő – formula jelent meg.

[7] Hogy kétség ne legyen, hasonló paradigmát azonosítok a NER eklektikus, de totalitárius identitásfelfogásában is – a különbség mindössze annyi, hogy az „osztályt" mint identitásszervező elemet kiiktatták a közgondolkodásból, s helyette a nemzet meglehetősen sajátosan értelmezett transzcendenciáját emelték a bálvány szintjére, megszentelve mindezt némi keresztény frazeológiával. A horizontális (mondhatni civil) szolidaritásgyakorlás ebben az államrezonban is zavaró tényező. Csak két példa igazolásul: Takaró Mihály nyilatkozatai a „kritikai" és a „mérlegelő" gondolkodás különbségéről. „Ez az egész arról szól, hogy milyen embert akarunk nevelni. Kritikai személyiséget vagy mérlegelni képes személyiséget? A kettő között az a különbség, hogy a kritikai gondolkodó eleve mindenhez kritikusan közelít, a mérlegelő gondolkodó azonban képes arra, hogy háttérismeretek alapján mérlegelje azt, hogy valami igaz vagy nem igaz, jó vagy nem jó, követendő avagy elvetendő. Az ideál nem a kritikai gondolkodású ember, mert a mérlegelő gondolkodó is juthat kritikai megállapításra." (Takaró, 2021). Másutt is feltárul a paradigmatikus különbség: „Az iskola nem a gyermekek igényeit kielégítő intézmény, hanem az a feladata, hogy átörökítse a *nemzeti* [kiemelés tőlem, T. L.] kultúrát" (Takaró, 2020). Egy korábbi dolgozatomban éppenséggel azt igazoltam, hogy akár száz esztendőre visszamenőleg terhelték meg az elemi/általános iskolai tankönyveket veretes nemzeti klasszikusokkal, vagy éppen kevésbé igényes, de nemzeti tematikájú publicisztikával, s az egyénre (mikrokapcsolataira) figyelő gyermekirodalmi alkotások néhány, a magyar történelemben ritka konszolidált periódusokban fértek a tananyagba (Trencsényi, 1989).

[8] Kaposi József (2021) tágabb történelmi horizontra vetíti vissza a szolidaritás értékromlását, már a 20. századot megelőző történelmi traumák hatását is beszámítja.

[9] A helyes-helytelen, jó-rossz értékduál szakmai problémáira mutatott rá *Nevelésfilozófiá*jában az átalakulás, paradigmaváltás történelmi pillanatában Mihály Ottó (1998. 118.).

[10] A jelenséget a szerzőpáros másutt általánosítja: „Fokozatosan nőtt azoknak a száma és érdekérvényesítő képessége, akik a részvéten és szolidaritáson alapuló önkéntes jövedelem-újraelosztás helyett az állami redisztribúcióban látták a társadalmi igazságtalanságok csökkentésének legmegfelelőbb eszközét. Ezzel összhangban *az állami szociális ellátó rendszer lassan átvette a jótékonyság helyét a szociális problémák kezelésében*. A lakossági adományozás egyfajta kiegészítő, korrekciós szerepbe szorult." (Czike és Kuti, 2006. 115.)

[11] Ezt a kérdést feszegette ugyanebben az évben Karlovitz János is a *Köznevelés*ben (a közösségek transzmissziós lépcsőiről megfeledkező közösségfelfogás bírálatában), idézve egy „árulkodó" osztályfőnöki jellemzést: „A gyerekek szeretik egymást, *szolidárisak* [kiemelés tőlem, T. L.], jó közösségi szellemet alkotnak, bár nem mindig az iskola követelményeinek megfelelően tevékenykednek, közösségükhöz ragaszkodnak." (Karlovitz, 1968)

[12] Ne becsüljük le azt a már-már cinikus ifjúsági humort se, mely már az ízléshatárt súrolóan karikírozta ki éppen a vietnami háború elleni itthoni fellépéseket („Szomjas vagyok, ihatnám / veled vagyunk, Vietnam" – így szólt a kitekert jelszó a KISZ-táborok világában). S miközben a Világ Ifjúsági Találkozók felfokozott érzelmi élményei közt az ifjúsági életformához alkalmazkodó, nem kis részt nyugati mintákból átvett formák (szolidaritási bazár, koncert népszerű énekesekkel stb.) hatása kétségbevonhatatlan volt, ám az is csorbíthatta ezen akciók belső elfogadását, hogy éppen a vietnami háború ügyében (a szocialista táboron belüli nemzetközi diplomácia terén csetlő-botló pártállam ingadozásai, 'hintapolitikája' miatt) az úgymond 'alulról jövő'

kezdeményezéseket erőteljesen tiltották (lásd az egyetemisták, Haraszti Miklósék ’újbaloldali” szolidaritási kezdeményezéseinek kemény elfojtását).

[13] A párthatározat értékelésében a reform-ellenreform libikókájában a párton belüli két fő csoport küzdelmének elemzésével, s mindezek értékelésének máig tartó vitájában egyesek egyértelműen a visszarendezés, az „ideológus szárny” (balosok) erőre kapását láttatták a dokumentumban, míg jómagam (akkor falusi tanárként) a demokratizálás szólamaira figyeltem fel inkább.

[14] „Az iskolában rendnek kell lenni” – mondta a főtitkár azon a fogadáson, ahol az oktatási párthatározat közreműködőit köszöntötték 1972-ben. Meg is jelent az állásfoglalást és a hozzá rendelt tanulmányokat, eseményeket taglaló kötet bevezetőjeként. A jeligét hamar felkapta az iskolák hivatalossága – a visszarendezésre utaló felhívásként. Az már más kérdés, hogy a kádári jellegzetes kettős beszédben a mondat szövegkörnyezete a főtitkár szokásos, tiszteletet tartó szerénységének illusztrációjára utalt. Tény, hogy e mondat sok esetben felülírta a párthatározatnak az iskola demokratizálását célzó bekezdéseit.

[15] Vastagh (egyébként Méreit megidézve) a szociometria eszköztárát elevenítette fel kutatásaiban, s egyebek közt arra keresett választ, hogy kialakult-e, illetve „kialakítható-e olyan szociometriai egyensúly, amely a belátás és a felelősségvállalás irányába érleli a személyiséget?” Egyértelmű szóhasználatában a „szolidaritás” érvényesülése is a mikro-, illetve mezocsoportok közösségi élményeinek eredménye.

[16] A szóban forgó példák túlnyomó része Székely Tibornak az erzsébetvárosi Bokányi Iskolát bemutató írásából származik. Megjegyzem, hogy a kötetről megjelenése idején recenziót írtam, amelyben már akkor is a progresszív pedagógia újdonságaként köszöntöttem a könyvet s a mögötte álló gyakorlatot (Trencsényi, 1970).

[17] Nyilvánvaló, hogy a pedagógia „új hullámában”, a rendszerváltás körüli „kapunyitás” világában középpontba kerülő pedagógiai hitvallások, metodikák körében kiemelkedő, a kooperativitásra fókuszáló munkákban pedagógiai cél és eredmény a szolidaritás élményének, érzésének és gyakorlatának megjelenése – többek szerint összhangban a posztindusztriális termelési mód új munkaszervezési kompetenciáinak megjelenésével (Horváth, é. n.). Horváth Attila munkájában expressis verbis is megjelenik a szolidaritás, mint a versengéssel szembeállított kooperáció szükséges velejárója (Horváth, é. n. 35.). Értelmezésünkben a kooperatív tanulás (Orbánné, 2011), később a „Komplex Instrukciós Program” (Imre és Török, 2019) pedagógiai világában jelenik meg kiemelt értékünk, még ha a szolidaritás kifejezés közvetlen alkalmazását nem is favorizálják, de magában a program tartalmában bőven benne lehetnek a jelenségkör különböző elemei. Ám ennek a jelenségvilágnak elemzése már kívül esik tanulmányunk választott korszakán.

[18] Miközben a *Köznevelés* című minisztériumi hetilapban a szolidaritásról más összefüggésben nem jelent meg ebben az évben írás, három alkalommal is felbukkan e lapban a szófiai VIT jelszava, melyben a szolidaritás új hangsúlyt kap (Szabó F., 1968; Szabó L., 1968; Pályázati kiírás, 1968). A Vietnammal kifejezett szolidaritást két rövid „anyag” fejezi ki: Kopré József, a hosszú életű, változatos költői pályát befutó tanárember írásában az I. László Gimnázium kerékpárgyűjtő akciójáról ad hírt (Kopré, 1968), míg egy pályázat meghirdetése szerepel a 15–16. számban (Pályázati kiírás, 1968). A párizsi és más diákmozgalmakról szóló tudósításainak szegényességét, nemkülönben éppen a szolidaritás eszméjének említésétől való távolságtartással együtt a kapitalizmus, illetve a világ egésze „generációs válságára” kiterjedő kisszámú elemzését korábbi írásomban már szóvá tettem (Trencsényi, 2018).

[19] Sajátos eszmetörténeti tény, hogy a szolidaritás fogalmának legújabbkori alkalmazása egybefonódik a vietnami háború elleni világméretű ifjúsági megmozdulásokkal, nem kis részt újbaloldai narratívában. Nem tekintjük véletlennek, hogy a hazánkban is jóformán kortársként ismertetett, s a szolidaritást egyenesen „tanulási célként” megnevező német szerző, H. E. Richter érvrendszerében Marcuse gondolatvilága mennyire jelentős (Richter, 1975). A szolidaritási mozgalmak történeti elemzései közül ld. Massiah, 2008; Kovács, 2013; Mark, Apor, Vucetic és Oseka, 2015; Rousset, 2018; Péchu, Chevillard, Gottraux és Pereira, 2019.

[20] Az igazsághoz tartozik, hogy a tudós-politikus négy esztendőre rá „megfontoltan” összefoglalva az „Új Baloldalról” szóló elemzéseit továbbment a kritikával. Egyfelől az 1965. októberi, berkeley-i eseményeket tekinti a szolidaritási világmozgalom kiindulópontjának (Köpeczi, 1974. 99.), másfelől a létező kommunista mozgalom nézőpontjából kártékonynak tartott újbaloldali mozgalmak tevékenységében, ideológiájában a ’szolidaritást’ inkább másodlagos jelenségnek, az engedetlenkedések kiindulópontjának, mondhatni „ürügyének” tartja. Ráadásul 1968-at már egyenesen e *mozgalmak válsága* évének írja le (Köpeczi, 1974).

[21] Van valami bizarr abban, ahogy a tudós szerző a „fogyasztói társadalom” elutasítását indokolja (Köpeczi, 1970. 44.): „*a társadalom* integrálja az egyént. *A ’fogyasztói társadalomban’ az a cél, hogy az* egyén alávesse

magát bizonyos életforma normáinak". Hiszen a szocialista-kommunista ideológia mantrája a hűségről, kötelességtudatról, fegyelemről ugyanennek a doktrínának, a transzcendens létezőként felfogott/hirdetett közösségteóriának a változata!

[22] Ugyanezen az eseményen a hazai megszólalók közül a fogalmat ugyan expressis verbis nem alkalmazó Aczél György szövege az érdekes a mi nézőpontunkból. Ifjúmunkás-mozgalmi emlékeit érzékletesen és érzelmesen felidézve hozza szóba a különböző anyagi helyzetű, egymásra utalt, egymást segítő munkásfiatalokból közösséget kovácsoló „összeadott elemózsiát", a kolkaját (vagyis fogalomhasználatunkat alkalmazva a történetre, azt mondhatjuk, hogy transzponálta a mikrotársadalomra a hallgatóság számára a szolidaritás élményét). Ám tanulságosak a beszéd más részei is. A „bandabecsületről" szólván kifejezetten elítélőleg szól. „Ne tekintessék »beárulásnak«, ha a társadalomellenes galeriket jelentik a fiatalok […] *Ne alakulhasson ki közösség ellenes galeri, az ellene fellépni szégyenlő fiatalok cinkosságából.*" S hát – úgy látszik, nemcsak pedagógiai narratívában – elhangzik az obligát „antitézis" a szabadság melletti kiállás után: a *fegyelem fontosságának* hangsúlyozása is. NB: Bólyai Imréné még 1968-ban a középiskolai ügyeleti szolgálat kapcsán aggódott írásában amiatt, hogy az ügyeletesek nem az iskolaközösség egészének érdekeire figyelnek, hanem már-már „cinkosaik" társaiknak. Hozzáteszi persze – mára komikusan hangzóan – azt is, hogy az „élet megjavítása *harcban* [kiemelés tőlem, T. L.] megy végbe" (Bolyainé, 1968. 780.).

[23] A lengyel társadalomtudományra, neveléstudományra ebben az időben nagy figyelemmel tekintett a hazai szakma – nyitottabbnak, a szó eredeti értelmében progresszívebbnek találta. Ez L. Chmaj, A. Lewin, B. Suchodolsky, Z. Baumann elsődleges hazai recepciójának ideje.

[24] Kívül esik a kutatásunk tárgyaként meghatározott intervallumon az 1995-től sorjázó NAT-változatokban, a 'NAT-evolúció' során érvényesülő szóhasználat. De jelezzük, hogy a szolidaritás fogalma (különböző mélységben, különböző interpretációkkal) jelen van e szövegekben a célkitűzések körében!

[25] Sokáig tétováztam, illik-e a tragikus sorsú, mára legendás ellenállóvá kanonizált Mérei Ferenctől venni a példát. De olyannyira frappáns története, hogy mégis tőle kell idéznem 1949-ből – túl a nála is visszakösönő abszolutizálásán, a (szolidaritással egyébként inkább ellentmondó) fegyelem hangsúlyozásán. Íme a példa Mérei 1949-es *Utópia és valóság a magyar nevelésben* című munkájából: „*Általános iskola III. osztályában, ahol óra közben egy gyerek a padra borulva aludt. A tanítónő látta ezt, de nem keltette fel. Amint elmondta, a gyerek súlyos betegségből épült fel, s minthogy alvásával nem zavarta az osztályt nem tartotta szükségesnek felébreszteni.* […] *Mit csinált ez a tanítónő? Megállapítottam, hogy a gyerek nyilván betegsége következtében aludt el. Az elalvás, mint tünet számára értelmessé vált, s evvel a dolog el volt intézve. Hagyta az osztályban, tanítás közben tovább aludni. Nevelői magatartásában tehát* nem a rábízott osztályközösség szempontjából ítélt, hanem annak az egyetlen gyereknek szempontjából, akit megértett. Nem mérlegelte, hogy mint jelent az osztályra, mint közösségre az, hogy ott egy gyerek elalszik, s a többiek látják, hogy nyugodtan lehet aludni, tapasztalják, hogy senki sem veszi rossz néven a szabálysértést." (Mérei, 1949. 22., kiemelés tőlem, T. L.). Rettenetes „megdolgozás" állhatott amögött, hogy a *Társ és csoport* szerzője ily sorokat leírhatott. S hol vagyunk már Móra tanító úrnak a *Kalcinált szóda* című történet álmos inasgyerekei iránti szolidaritási gesztusoktól? (Móra, 1981)

[26] Nyilván a kiemelt figyelemnek egyik oka lehetett a magyarországi kommunista görög emigrációnak ebben az időben nagyon bonyolult politikai közérzete is – emlékeztetnék csupán Sára Sándor *Feldobott kő* című fontos filmjének főhősére.

[27] Emlékeztetek Aczél Györgynek korábban már hivatkozott, 1973-as beszédéből idézett ide vonatkozó maximájára. A mai olvasó nehezen szabadul a szolidaritást éppenséggel különös próbatétel elé állító „besúgók és provokátorok" dilemmájától (hogy a későbbi „demokratikus ellenzék" fontos szereplőjeként megismert Kontroll Csoport emlékezetes, máig népszerű és elhíresült dalának szövegét idézzem).

[28] A jelenlegi gimnáziumi oktatás e célból alkalmazza a kötelező Iskolai Közösségi Szolgálat rendszerét. A projekt szervezésének bürokratikus vonásainak elemzése nem e dolgozat feladata. Jellegzetes viszont, hogy az altruizmus kitüntetett „felvonulási terepe" az állatvédő telepek, kisgyermekgondozó intézmények, bizonyos fogyatékosságokat ellátó intézmények. Néhány jellegzetes, éppen a társadalmi egyenlőséget, etnikumok együttélését szolgálható tevékenységekben való részvétel aránya alacsony. Szempontunkból nem is ez a gond. Hanem az altruizmus, a szolidaritás gyakorlásának a „karitatív" tevékenységekkel való egybeesése. Ezúttal sem a szimmetrikus, horizontális elkötelezettségek kerülnek előtérbe, hanem a magasabb társadalmi státuszú középosztály gyerekeinek mégoly jó szívvel végzett jótékonykodása – a szolidaritás gyakorlása ebben az esetben is csonka marad (Karlowits-Juhász, 2015).

Absztrakt

Tanulmányomban annak feltárására törekszem, hogy miként érvényesültek a ’szolidaritás’ fogalmával összefüggő pedagógiai-oktatáspolitikai célok, elképzelések a magyar nevelésügyben a 20. század második felében, különösen ennek hatvanas-hetvenes éveiben. A felülről lefelé szervezett társadalom paradigmájában a szolidaritás irreleváns, a ’közösség’ iránti elkötelezettség, hűség egy transzcendens identitás normájában jelenik meg. A szolidaritás kialakítása pedagógiai célként és praxisként ott lehet hatékonyabb, ahol a horizontális kapcsolatok gazdag hálója és élményvilága szövi át a tanulók életét.

Kulcsszavak: szolidaritás, hatvanas-hetvenes évek, oktatáspolitika, neveléstudomány

Az ipar 4.0 kompetenciaigényeinek hatása az iskolarendszerű oktatásra

Tanulmányunk célja annak bemutatása, hogy hogyan alapozza meg a Nemzeti alaptanterv 2020-as módosítása (NAT-2020) azoknak a kompetenciáknak a kialakítását és elsajátítását, amelyeket az Ipar 4.0 világa követel meg a jelen és a jövő munkaerőpiaci szereplőitől.

Bevezetés

Az Ipar 4.0 napjaink élő valósága. Kezdetben a gépek emberi gondolkodási sémákat „másoltak" (Tran, 2021), ma már virtuális ügyfélkapcsolati munkatársakkal beszélünk a szolgáltatók honlapjain és telefonvonalain, sőt a sebészünket is Da Vinci Xinek hívják (Obreczány, 2022). A fejlődés sebessége exponenciálisan nő. Ennek megfelelően ahhoz, hogy a mindennapok követelményeinek megfeleljünk, egyre újabb kompetenciák elsajátítására van szükségünk. Mik a kompetenciák? A latin *competentia* szó eredeti jelentése illetékesség. Ebben az értelemben is használjuk, de van másik jelentése is. Ezt a másik jelentést csak körülírni lehet. Szakértelemről, alkalmasságról, hozzáértésről van szó (Bárdossy, 2011). Kálmán (2006) a *készség* szóval fordítja magyarra, hozzátéve, hogy komplex fogalomról van szó. Ma úgy gondoljuk, hogy definícióként leginkább a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) pénzügyi kultúrát vizsgáló felméréseiből (Kossev, 2020) átvett *tudás-viselkedés-attitűd* hármas fogalma fedi le legteljesebben a szó jelentésmezőjét. A modern kompetencia alapja a *tudás*, az ismeret. Ebben egyre magasabbak az alapvetőnek megjelölt követelmények. A tudás azonban önmagában nem elég. Szükség van annak *készségszintű alkalmazására* is. Ma már nincs hosszú idő arra, hogy munka közben szerezzük meg az alapvető gyakorlati készségeket, hiszen sok munkavállalóra milliós értékű gépek kezelését bízzák. A harmadik eleme a kompetenciának az *attitűd*. Ez az adott területhez való viszonyulást jelenti, az érdeklődést, a motivációt a folyamatos fejlődésre.

Hogyan jutottunk napjaink automatizáltságáig a kerék felfedezésétől? Ezt tekintjük át röviden tanulmányunk első szakaszában, illetve azokat az elvárt kompetenciákat, amelyek nélkül ma esélyünk sincs arra, hogy munkánk egyben megélhetésünk forrása is legyen. Hogyan sajátíthatjuk el ezeket? Korábban elsősorban a „mély vízben", azaz munka közben tanultak bele az emberek a gyakorlati igények megoldásába. De örülnénk-e annak, ha a szerelő a mi eszközünkön próbálná ki a javítás fogásait, vagy az orvos életében először venné kezébe a szikét, amikor mi fekszünk a műtőasztalon? Napjainkban a munkaerőpiac már kész, elsajátított kompetenciákat vár el a jelentkezőktől. Ezért átalakulóban van az oktatás is. A ma közoktatásában olyan kompetenciáknak kell szerepelniük a kimeneti követelmények között, amelyek megalapozzák az életútválasztás lehetőségét, azaz a választott iránynak megfelelő tanulás képességét. Ezért megvizsgáljuk a NAT-2020 kompetenciarendszerét, összevetjük azt a korábbi NAT-verziókéval, illetve megkeressük azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek a közoktatási kompetenciákat az Ipar 4.0-hoz

kapcsolják. A tanulmányunk írása közben áttekintett szakirodalmi és kutatási eredmények alapján az a kép alakult ki bennünk, hogy a hagyományos iskolarendszer szerepe a modern oktatástudományban alulértékelt. Az új követelmények gyakran új módszereket kívánnak meg a tanulási tartalmak fejlesztésében és az oktatás metodikájában is. Ezek közlése, ismertetése mellett jóval kevesebb szó esik az évszázadok alatt kialakult, „hagyományos"-nak is nevezhető iskolai oktatás jelentőségéről. Ez pedig különösen veszélyezteti a modern követelményekhez való alkalmazkodás sikerét. Az alapfokú oktatás „hagyományos" iskolai keretei nem alkalmaztak modern, digitális, ámulatba ejtő, látványos eszközöket. De a szorzótábla bemagolása és folyamatos ismételgetése még felnőttkorban is képessé tett mindenkit arra, hogy akkor is elvégezzen egy számítást, ha csak egy toll és egy darab papír van a közelében. Arra utalunk ezzel a gondolattal, hogy a „hagyományos" iskolai oktatás megfelelő támogatása és fejlesztése nélkül azok az alapvető képességek kerülhetnek veszélybe, amelyek a későbbi iskolai és iskolarendszeren kívüli tanuláshoz is nélkülözhetetlenek. Munkánk alapja nem saját tudományos felmérés, célunk inkább az, hogy egyes kérdésekre irányítsuk az olvasó figyelmét. Ennek érdekében széleskörű szakirodalmat tekintettünk át, elemeztük és ütköztettük az olvasottakat. Feltártuk a témát vizsgáló kutatási területek és tanulmányok közötti összefüggéseket, és az így kapott szintetizált képet ismertetjük meg most az olvasóval.

Csaknem egy évtizede már, hogy megjelent Colvile (2016) figyelemreméltó könyve, melyben a szerző egy új szemléletmódot mutatott meg olvasóinak. A fősodorral ellentétben Colvile szerint a gyorsuló világ áldásos hatásai felülmúlják annak negatívumait, és számtalan felhasználási lehetőséget nyújtanak arra, hogy ezt a pörgést előnyünkre fordítsuk. A gyorsulás nagyon jól érzékelhető, ha végiggondoljuk, hogy milyen ütemben jelentek meg a történelem folyamán a sorsfordító találmányok. Ezek azok a felfedezések, amelyek revolúcióként érvényesültek a történelem evolúciós folyamatában. A kerék feltalálását a történettudomány i. e. 3500 körülre datálja (Parpola, 2012), az első gőzgépet 1711-ben építette Newcomen és Savery (Bertus-Barcza, 2013), az első szabadalmazott elektronikus számítógépet (ENIAC) 1946-ban állította össze Mauchly és Eckert a Pennsylvania Egyetemen (Rutkovszky, 1997). Látható, hogy egyre rövidebb az időköz két, a világot megváltoztató találmány megjelenése között. Természetesen a „nagy találmányok" egyben az addigi fejlődést is minden alkalommal jelentősen felgyorsították. Megfigyelhetjük azt is, hogy minden esetben a termelést forradalmasították, azaz tulajdonképpen ipari forradalmat is jelentettek. Ennek ellenére az első ipari forradalmat a tudománytörténet nem a kerék feltalálásához köti, hanem a XVIII. században megkezdődő gépesítéshez és az ehhez kapcsolódó ipari termeléshez (Randé, 1968), azaz végső soron a gőzgéphez. Ma az Ipar 4.0 korszakát éljük. Előtérbe került az információtechnológia, az okoseszközök egész sora és a robotizáció. A modern termelőeszközök használatához és megfelelő működtetéséhez már speciális tudásra és készségekre van szükség. Ezek elsajátítása gyakran hosszú évekbe telik, és szükségessé teszi a tudásátadás módszereinek folyamatos fejlesztését is. Így kapcsolódik az oktatás a tudományos-technikai forradalomhoz.

Nem meglepő tehát, hogy az oktatás területén is tanúi lehetünk a világ felgyorsulásának. Amióta létezik szervezett oktatás, az iskola volt annak színtere (Pukánszky és Németh, 1996), sőt az intézményes nevelés csírái már a törzsi társadalmakban is megtalálhatók (Mead, 2003). Az évezredes keretek áttörése mindig nehéz, de a folyamat már megkezdődött. Az átalakulás azonban lassú és fokozatos. A hagyományos oktatásra szüksége van például a vállalati szférának is (Szabó és mtsai, 2019), ugyanis a vállalatoknak nincsenek sem lexikai, sem metodológiai ismereteik ahhoz, hogy maguk képezzék ki alkalmazottaikat az alapkészségekre (írás-olvasás-szövegértés-számolás) és azok begyakorlására. Ez ugyanis hagyományosan a közoktatás feladata. További probléma, hogy a hagyományos oktatásnak hosszú távra, akár évtizedekre előre megtervezetten fejlesztett anyaggal és metodikával kéne dolgoznia. Ugyanakkor a mai iskolarendszer

– bár a gyorsan változó igényeket követni próbáló tananyagokat használ – a régi módszerekkel képez. Korábban ugyanis a technológiaváltás a mainál jóval lassúbb tempóban zajlott, ami lehetővé tette ugyanannak a tudásnak az ismételt alkalmazását és oktatását. Volt elegendő idő a memorizálásra és az ismétlésre. A tanár moderátor szerepben ma még csak üdítő kivétel – egy ilyen típusú oktatási gyakorlat még sajtóhírként is érdekes (pl. Eduline, 2020). Pedig ezek az irányvonalak már legalább negyven éve világosak (Purvis, 1983). Szükséges tehát egy olyan új tanárgeneráció, amelynek tagjait már a jövő igényeinek megfelelően képezték ki arra, hogy másokat tanítsanak. Az új irányvonalat *A tanárközpontú tanítástól a diákközpontú tanulásig* címmel Aihui, Zhongliang és Daofeng (2019) foglalta össze a legtömörebben. Nehezíti az átalakulást az is, hogy a hagyományos iskolarendszer szervezeti felépítése valószínűleg nem a leghatékonyabb: lassítja az információk áramlását, és kevésbé motivál a „bevált régi" technikákhoz ragaszkodó, az újra bizalmatlanul tekintő magatartás megváltoztatására is. Nehézséget jelent az anyagi források kérdése is, itthon (Polónyi, 2021) és az EU-ban egyaránt (Lannert, 2019). Nemcsak az infokommunikációs fejlesztéshez dedikált források korlátozottsága a probléma, hanem az is, hogy a döntéshozók maguk sem tudják, milyen lesz az új technológiák megtérülése és jövedelmezősége. A jelen alapján a jövő hazai iskolájának víziója is (enyhén szólva) kérdéses (Csepeli, 2021).

Röviden előrevetítve az oktatás jövőjét (amely részben már a jelen), fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az egyre alakuló és szaporodó követelmények egyik legfontosabb következménye az egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning*, LLL) jelentőségének előtérbe kerülése lett. Az LLL-t Malcolm Shepherd Knowles (1980) említette először az oktatás fontos szervező elveként, azonban már a pedagógia atyjai között számon tartott Comenius is ír róla 1653-ban *Pampaedia* című művében (Komensky, 1986). Szerinte az emberi élet iskolák sorozata, amely már a születés előtt megkezdődik, és nyolc iskolán áthaladva a halálközeli iskolával fejeződik be. Valóban az ember egész életében tapasztal. Az élethossz alatt szerzett tapasztalatot már őseink is ismerték. Ezért volt tekintélye például a vének tanácsának. Bizonyos kultúrákban, például Ázsia országaiban az idősek véleményét még ma is elfogadják, és megoldásként alkalmazzák is a problémás helyzetekben.

Napjainkra nyilvánvalóvá vált, hogy az ismeretek és a technika gyors fejlődése mellett nemcsak annak kell „holtig" tanulnia, aki jó pap akar lenni, hanem mindannyiunknak. Ez a folyamatos tanulás természetesen nem egyszerű; időt, energiát és kitartást igényel. Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy az LLL-hez is szükség van az alapkészségekre (pl. számolás, olvasás-szövegértés), amelyeknek elsajátítása mindenképpen a közoktatás iskolarendszeréhez kötött feladat. Ezért megvizsgáljuk azt is, hogy milyen feltételeknek kell megfelelniük a korszerű tananyagoknak, illetve azoknak a pedagógusoknak, akik ezeket tanítani fogják. Külön elemezzük ebből a szempontból a Nemzeti alaptantervnek (2020) a dolgozat írásakor aktuális kompetenciáit és azoknak az egész életen át tartó tanulással való kapcsolatát. Felvázoljuk továbbá, hogy milyen lehetséges jövőkép(ek)et vetítenek elénk a témához értő szakemberek.

Az Ipar 4.0

Az Ipar 4.0 fogalmát először a Bosch cég ügyvezetője használta 2011-ben a Hannover Messén, így írta le az információs és kommunikációs technológia széles körű, innovatív integrációját az ipari termelésbe (Winter, 2020). Ide sorolhatjuk még a magas színvonalú tudományos kutatóintézeteket vagy a széleskörű együttműködést a kutatás és a technológiai fejlesztések terén az egyetemek és az ipar között, sőt a szellemi tulajdon védelmét is. A fejlődés motorja elsősorban a hadiipar. Itt születnek azok az újdonságok, amelyek később katonai használatra már elavulnak, és megjelennek mindennapi életünkben.

Különösen jelentős üteművé vált ez a fejlődés a kétpólusú (szovjet–amerikai) világ éveiben, amikor minden lépéselőny a győzelmet jelenthette. Bár a hidegháború már csaknem fél évszázada a múlté, az orosz Akula és amerikai Virginia osztályú tengeralattjárók még ma is vadásznak néha egymásra az északi sarkvidék műholdak számára sem átlátható jégsapkája alatt. Bár semmi kézzelfogható indokról nem tudunk, mindkét fél továbbra is egymással versenyezve fejleszti ezt a haderőnemet is, ráadásul beléptek a versenybe a kínaiak is (Nagy, 2017; Szabó, 2020). E tanulmány írásakor (2022. szeptember) éppen fél éve zajlik a modern fegyverek gyakorlati kipróbálása Oroszország és Ukrajna háborújában. A hadiipar azóta is a polgári technológiai fejlődés motorja. Elég csak a teflonra, vagy az autós navigációs GPS-készülékekre gondolni (hova jutottunk a napkövektől és a szextánstól!).

Bár a folyamat napjainkra teljesedett ki, a szakemberek már közel egy évtizede beszélnek az Ipar 4.0 megindulásáról (Monostori, 2014). Andrew McAfee és Erik Brynjolfsson pontos dátumot is meghatározott egy interjúban (Brynjolfsson és McAfee, 2013): szerintük a korszakváltó mérföldkő 1996. február 12-én volt, amikor az IBM Deep Blue nevű sakk-számítógépe először legyőzte Garri Kaszparov akkori sakkvilágbajnokot (Tran, 2021). Mások jóval későbbre, 2011-re datálják az Ipar 4.0 indulását (Aulbur, Arvind és Bigghe, 2016). Végül van olyan álláspont is, ami a tudományos-technikai fejlődést egységes folyamatként szemléli és csupán egy folyamat első, második, harmadik, illetve negyedik fázisáról beszél (Mian és mtsai, 2020).

Az Ipar 4.0 legfőbb ismérve, hogy szerves kapcsolatba kerül az ember és a gép. A mesterséges intelligencia (a kifejezés angol nyelvű megfelelőjének – artificial intelligence – rövidítésével: AI), a neurális hálózatok már a gépi tanulást vetítik előre. A szimulációs technológia fejlődése, a virtuális valóság (angolul virtual reality, rövidítve: VR) lehetővé teszi, hogy következmények nélkül hibázzunk, miközben tanulunk (például műtéti technikákat vagy repülőgépvezetést). A gépek hamarosan nem eszközeink, hanem szinte társaink lesznek. Őket kérdezzük meg fontos döntések előtt, kihasználjuk, hogy fáradhatatlanok, és bírják a monotonitást. Addig már nem merünk előre gondolkodni, hogy mi fog történni akkor, ha gépek annyit tanultak már, hogy felismerik hibáinkat, és rájönnek arra is, hogyan kell ezt a problémát megoldani (Cameron, 1985)...

A sikeres innovációhoz azonban nem elegendő az *out of the box* szemléletmód (ami a külső nézőpont jelentőségét hangsúlyozza), hanem alapos szervezésre és kitartó végrehajtásra is szükség van, habár erről a szakemberek ritkábban beszélnek. Napjainkra az innováció olyan fejlettségi szintet ért el, amelyen a magányos újítók kora lejárt, a kívülről megszerzett kész tudás jelenti a versenyképes fejlesztés alapját. Ezt a kérdést részletesebben illusztrálja például a Daimler–Benz-vita (Tóth és Kálmán, 2020). Az innovációnak a kreatív gondolkodás mellett fontos összetevője a paradigmaváltás és a holisztikus megközelítés (Winter, 2020), melyek a szervezésre és az irányításra egyaránt kiterjednek. A fejlődés legfontosabb hajtóereje, hogy úgy kell kezelni minden problémahelyzetet, mint lehetőséget (Karamalegos, 2021).

Az Ipar 4.0 legfőbb ismérve, hogy szerves kapcsolatba kerül az ember és a gép. A mesterséges intelligencia (a kifejezés angol nyelvű megfelelőjének – *artificial intelligence*

– rövidítésével: AI), a neurális hálózatok már a gépi tanulást vetítik előre. A szimulációs technológia fejlődése, a virtuális valóság (angolul *virtual reality*, rövidítve: VR) lehetővé teszi, hogy következmények nélkül hibázzunk, miközben tanulunk (például műtéti technikákat vagy repülőgépvezetést). A gépek hamarosan nem eszközeink, hanem szinte társaink lesznek. Őket kérdezzük meg fontos döntések előtt, kihasználjuk, hogy fáradhatatlanok, és bírják a monotonitást. Addig már nem merünk előre gondolkodni, hogy mi fog történni akkor, ha gépek annyit tanultak már, hogy felismerik hibáinkat, és rájönnek arra is, hogyan kell ezt a problémát megoldani (Cameron, 1985)… Az idézettel ellentétben a valóság más. Korunk egyik neves közgazdászának, Brynjolfssonnak van inkább igaza, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy a jövőt nem a gépek határozzák meg előre, hanem emberek alkotják (Zahidi, 2017). Mindenesetre ma az Ipar 4.0 jelenti a jövő kijelölt irányát. Ezért alkalmazkodnunk kell ehhez. Ugyanis akár akarjuk, akár nem, a fejlődés nélkülünk is megy tovább.

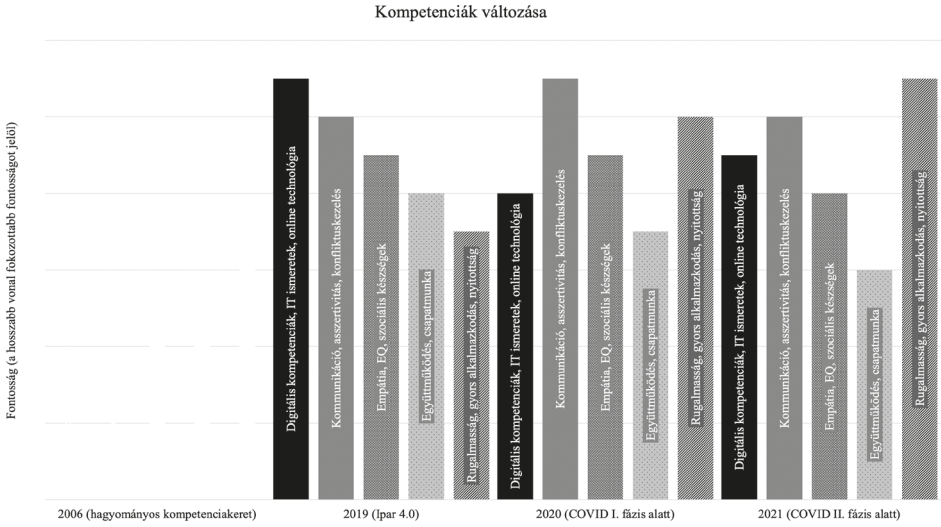
A fentebb említett orosz–ukrán háború még egy fontos tanulságot tett világossá: néha a legegyszerűbb helyzetekben a technika mit sem ér. A csúcsfegyverekkel felszerelt oroszok elől az ukrán haderő a városokba, a föld alá húzódott vissza, mert itt egyrészt házról házra kell kiűzni őket, másrészt a távolsági korszerű fegyverzet a várossal együtt nemcsak az ellenséget, hanem a saját haderőt is megsemmisíti, ezért az oroszoknak sincs más használható fegyvernemük, mint a harckocsik és a gyalogság. Egy egyszerű emberi döntés tehát semlegesítette a legmodernebb technológiát. Ezt mi elsősorban abból a szempontból emeljük ki, hogy felhívjuk a figyelmet az alapok fontosságára. Emellett a tény mellett azért sem mehetünk el szó nélkül, mert a jövő ma egyszerre halad két ellentétes irányba: rohamléptekkel megy előre a tudományos-technikai fejlődés, de nem tudjuk, lesz-e télen villany, gáz és fűtés, vagy visszalépünk egy évszázadot ezen a területen. Ha ez így lesz, nincs az a számítógép, ami dolgozik helyettünk. Akkor viszont az, aki nem tud papíron, fejben számolni, vagy nem képes az olvasott-hallott szöveget megértve felidézni, mondhatni, „elveszett". Suzanne Fortier, a McGill Egyetem igazgatója egy öt évvel ezelőtti interjúban felhívta a figyelmet arra, hogy a fiataloknak már ma meg kell adni azokat az ismereteket és készségeket, amelyek nélkül nem boldogulhatnak a jövőben (Zahidi, 2017). Knowles, a terület egyik legismertebb amerikai szaktekintélye szerint a cél megteremteni a tudás gyakorlati felhasználásának képességét, felkészítve ezzel az embereket a változásra (Fisher és Podeschi, 1989).

Az Ipar 4.0 kompetenciái

A szükséges kompetenciákat két csoportra bonthatjuk: az iskolarendszerben megtanítandókra és a munkahelyek által igényeltekre. Ez a felosztás azonban inkább csak rendszerezési célokat szolgál, ugyanis éppen az Ipar 4.0 alakította át úgy a munkához szükséges kompetenciák körét, hogy az iskola mára szinte olyan a későbbi munkavégzés szempontjából, mint az iskolaelőkészítő az iskola szempontjából. Ezalatt azt értjük, hogy az oktatási rendszer kimeneti követelményeit már nem (csak) a pedagógiai szakemberek határozzák meg, hanem az ipar jelenlegi és várható jövőbeli fejlődése által támasztott igények is. Számítások szerint (pl. Kurzweil, 2001) az információk mennyisége exponenciálisan nő, napjainkban a teljes tudásanyag kétévente duplázódik, és ez az ütem tovább gyorsul. Ezért az oktatás is egyre inkább fókuszálni kénytelen azokra a munkaköri kompetenciákra, amelyek biztosítják a tanulók későbbi elhelyezkedését és megélhetését.

Az Ipar 4.0 jelentősen átalakította a munkaerőpiac számára korábban fontos kompetenciák körét. A kétezres évek elején az öt legfontosabbnak tartott munkavállalói kompetencia közé tartozott a közösségi érzés, a beszélt és írott szakmai nyelv ismerete, az információtechnológia tanulására való motiváltság, a célirányos és helyes kérdésfeltevés képessége és a telefon megfelelő használata (Kálmán, 2006). Ezek jelentősége

egy évtized alatt csökkent, és egyik kompetencia sem maradt a legfontosabb öt között. A koronavírus-járvány előtt – de már az Ipar 4.0 időszakában – az 1. ábra 2019-es oszlopában szereplő kompetenciák voltak a legfontosabbak a munkáltatók számára a munkavállalók kiválasztásakor (Poór és mtsai, 2021). A kutatócsoport a 2019-es évszámot azért választotta referenciaévként, mert ekkorra már kialakult az új kompetenciaelvárások listája és fontossági rangsora, de még nem fejtette ki módosító hatását a koronavírus. A napjainkban is még mindig fel-fellángoló COVID–19 pandémia újabb változásokat eredményezett. Ezeket szemlélteti az 1. ábra 2020-as és 2021-es oszlopa. Az Ipar 4.0 megsokszorozta a digitális kompetenciák fontosságát, a koronavírus-pandémia pedig a digitális kompetenciákra kifejtett hatásához képest is nagyobb mértékben a kommunikáció és a rugalmasság szerepét hozta előtérbe.



1. ábra. A munkahelyek számára fontos kompetenciák körének alakulása 2006–2021 között (Forrás: Kálmán, 2006; Poór és mtsai, 2021 alapján saját szerkesztés)

Mit és hogyan válaszolhatunk ezekre a változásokra? A megoldás egyik oszlopát jelenti a pedagógia tudománya, melynek művelői rendelkeznek azokkal a tartalmi és módszertani ismeretekkel, amelyek a jövő oktatásának alapját jelentik. De ők egyedül már nem tudják megoldani ezt a komplex feladatot. Szükség van azokra az ipari-gazdasági szakemberekre is, akik tudják, milyen kompetenciákra van igény, és mi kell ezek elsajátításához. Legalábbis a felsőoktatásban (és esetleg középszinten, itt elsősorban a szakmák oktatásában). Az alapfokú oktatásban azonban a kiindulási alapot nem ez jelenti, hanem a PISA (OECD, 2021) és az országos kompetenciamérések vizsgálati eredményei[1], amelyeket a közoktatás eredményessége esetén jelentős mértékben javítani lehet. Az OECD idézett jelentése széleskörű felmérés eredményeit foglalja össze. Ez nemcsak a hallgatói kompetenciákat vizsgálta, hanem többek között a tanári gyakorlatot, a tanulási lehetőségeket, az esélyegyenlőség megvalósíthatóságát, és kitért a felmérés a digitális kompetenciák szintjére is. Az utóbbiakkal kapcsolatos eredményeket foglaltuk össze az 1. táblázatban.

1 https://okm.kir.hu/fit/

1. táblázat. A digitális kompetenciákhoz kapcsolódó legfontosabb PISA-eredmények (Forrás: OECD, 2021)

Kérdéskör	Magyarország	OECD-átlag
Otthoni internettel és számítógéppel rendelkező diákok aránya az összes diákból	91%	89%
Megtanították az online információk hitelességének felismerésére	46%	54%
Jól navigál digitális környezetben	85%	81%
Olvasási teljesítmény pontszáma (digitális és nyomtatott szövegek)	476	487
Digitális eszközök használata nyelvórákon (perc/hét)	41	26

Az Ipar 4.0 hatásai az oktatásra

A táblázat alapján elmondható, hogy az internet-ellátottság magyarországi színvonala jobb az OECD átlagánál, és a diákok digitális navigációs készségei is megfelelőek. Az olvasási teljesítményben és az információk hitelességének felismerésének képességében azonban a magyar diákok eredményei még az OECD-átlag alattiak. Azokról a területekről van tehát szó, amelyek elsajátítása a digitalizációtól függetlenül is elengedhetetlen. A digitális eszközök használatának mértéke a nyelvoktatásban megfelelő, kérdés azonban, hogy a használat módja is megfelelő-e, mivel a magyar nyelvoktatásról alkotott sztereotip vélemények nem a legkedvezőbbek.

Az Ipar 4.0 igényei konkrét követelményeket szabnak meg napjaink oktatása számára. Míg a hagyományos oktatásban a diákok megszerezték a szükséges képzettségeket, majd munkába álltak, és elsajátították a vállalat által támasztott követelményeket, mára a helyzet megfordult. A vállalatok igényeinek megfelelően kell kialakítani az oktatott tananyagot, azoknak a kompetenciáknak a készségszintű elsajátítására helyezve a hangsúlyt, amelyeknek segítségével a frissen végzett tanuló boldogulni tud a munkaerőpiacon. Ugyanis már gyakran az első munkanapján milliós értékű gépeket kezel. Ezek használatát pedig nem fogja tudni megtanulni, ha nincsenek meg az ehhez nélkülözhetetlen alapképességei. Egy vállalati betanításon ugyanis már nincs idő például annak tisztázására, hogy mit jelent a négyzetméter

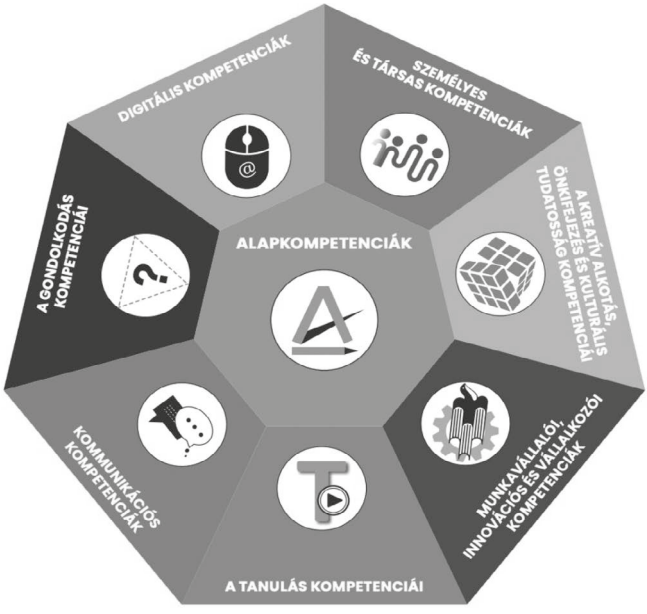
Az Ipar 4.0 igényei konkrét követelményeket szabnak meg napjaink oktatása számára. Míg a hagyományos oktatásban a diákok megszerezték a szükséges képzettségeket, majd munkába álltak, és elsajátították a vállalat által támasztott követelményeket, mára a helyzet megfordult. A vállalatok igényeinek megfelelően kell kialakítani az oktatott tananyagot, azoknak a kompetenciáknak a készségszintű elsajátítására helyezve a hangsúlyt, amelyeknek segítségével a frissen végzett tanuló boldogulni tud a munkaerőpiacon. Ugyanis már gyakran az első munkanapján milliós értékű gépeket kezel. Ezek használatát pedig nem fogja tudni megtanulni, ha nincsenek meg az ehhez nélkülözhetetlen alapképességei. Egy vállalati betanításon ugyanis már nincs idő például annak tisztázására, hogy mit jelent a négyzetméter vagy a nyomás.

vagy a nyomás. De arra sincs lehetőség, hogy a gép kezelése közben hibázva esetleg milliós kárt okozzon. Ezt fogalmazta meg tömören a művészet nyelvén az egyik ismert – sajnos ma már nem élő – pszichológus könyvében szereplő bráhmin: az életben nincsen idő tévutakra (Popper, 2000). A digitális kompetenciák alapszintű megtanítása tehát az oktatás esszenciális és kötelező feladata. Egy korszerű, a jövő követelményeinek megfelelő tananyag kialakítása komoly kihívásokat rejt magában, tekintettel arra, hogy a gyors változásoknak köszönhetően a diákokat olyan szakmákra is fel kell(ene) készíteni, amelyek ma még nem is léteznek. Ezért ma elsősorban olyan szemléletmód és kompetenciák átadására van szükség (a hagyományos lexikális tudásátadás helyett), amelyek képessé teszik a diákokat a folyamatos önfejlesztésre és informális tanulásra. Ezek birtokában ugyanis a tanulók képessé válnak a saját tanulásuk irányítására, ami nemcsak az iskolás évek alatt, hanem az egész életvezetésük során velük marad.

Ez a tanulási forma természetesen nem új, hiszen régi bölcsesség, hogy „az életre az élet nevel" (Barbaró és Weisz, 2006). Sőt ez tekinthető a tanulás eredeti formájának, hiszen vadászó-gyűjtögető őseink is így bővítették ismereteiket. A későbbi évszázadok-évezredek során alakult ki az a hagyományos iskolarendszer, amelyben a közoktatás és a felsőoktatás ma is működik, és ide került át az ismeretszerzés súlypontja. Ma azonban – elsősorban az Ipar 4.0 miatt – olyan új igények és követelmények jelennek meg, amelyek ismét fokozzák az informális tanulás jelentőségét.

A NAT-2020 és a modern kompetenciák

Az iskolarendszer által megtanítandó kompetenciák köre a NAT reformjához kapcsolódóan egyrészt reflektorfénybe került, másrészt az új követelményeknek megfelelően át is alakult (Katona, 2020). A NAT-2020 kompetenciacsoportjait szemlélteti a 2. ábra. Ennek közepén találhatók azok az alapkompetenciák, amelyek évezredek óta nélkülözhetetlenek (írás, olvasás, számolás, mozgások), ezek köré szerveződik a többi kompetenciacsoport.



2. ábra. Az új Nemzeti Alaptanterv 2020-as kompetencia-keretrendszere (Forrás: Katona, 2020)

Az ábrán szereplő kompetenciák mind szorosan összekapcsolódnak az összes többivel, tehát egy komplex rendszerről van szó. A gazdaság egyre fokozódó igényeit több képességterület is reprezentálja a 2020-as NAT-ban: a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák, a kreatív alkotás, és – az Ipar 4.0-hoz legszorosabban kapcsolódó – digitális kompetenciák csoportja. A többi készség ezek elsajátításához és a mindennapi boldoguláshoz szükséges, ide tartoznak a tanulási, gondolkodási, kommunikációs, valamint a személyes és társas kompetenciák. A kompetencia azonban – ahogyan ezt már munkánk legelején említettük – nemcsak tudást és készséget jelöl, hanem tágabban értelmezett fogalomról van szó: a megfelelő attitűd kialakítására is kiterjed.

A netgeneráció oktatását a 24/7 típusú online jelenlétre kell alapozni. Célszerű a kisebb adagokban átadott, multimodális információkra alapozni az oktatást (Wooten és mtsai, 2020). Jellegzetes példa erre John Oliver műsora, melyben megvizsgálja a férfiak és nők közötti bérkülönbség okait, és javaslatokat tesz megoldásukra (HBO, 2015). A multimédiás források azért is fontosak, mert egy szakcikk – és még inkább egy szakkönyv – esetében annak elkészülte és megjelenése között már negyven éve a legjobb esetben (népszerűsítő tudományos folyóiratok) is hónapok, szakkönyvek esetében pedig sokszor évek telnek el (Meer, 1977). Ami azt jelenti, hogy a legújabb tudományos szakkönyv sem tartalmazhat 3-5 évesnél frissebb információt. Ez pedig a mai fejlődési ütemet tekintve már nagyon meghaladott tudást jelent.

A kompetenciák megszerzésére több út áll rendelkezésre, amelyek egy része (pl. a hagyományos iskolai rendszerű oktatás, munkahelyi továbbképzés) a tipikus tanulási módokhoz kapcsolódik, más részük (LLL, online oktatás) új utakat jelent (Mian és mtsai, 2020). A fenti lehetőségek közül több okból is kiemelendő a szervezett oktatási rendszer fontossága. Egyrészt ez az a lehetőség, ahol jellemzően az állam által támogatott módon és szakemberek által megfelelően összeállított tananyag alkalmazásával lehet elsajátítani az alapismereteket és a későbbi fejlődést megalapozó alapvető készségeket is. A másik ok pedig az, hogy a tapasztalatok szerint az, aki tanulmányait befejezte, és munkába áll, már jóval nehezebben ül vissza újra az iskolapadba. Ezt jelzi az az adat is, ami szerint például az Ipar 4.0 szemináriumokon és workshopokon csak a potenciális látogatók egyötöde vesz részt ténylegesen (Mian és mtsai, 2020). A szervezett oktatás másik jellegzetessége, hogy – egy bizonyos képzettségi fokig – általános és mindenkire kiterjed.

A modern oktatás egyik fő színtere mára a világháló lett, amely lehetővé teszi, hogy bárki bárhol bármikor hozzájuthasson a számára szükséges információkhoz és *en passant*, azaz menet közben tanuljon (Reischmann, 2014). Olyan közismert és népszerű platformok segítik a tanulást, mint a nyílt tudástárak (pl. Wikipedia, WikiHow), megosztóoldalak (pl. YouTube), vagy a közösségi háló (Facebook) információtömege, melyeket egy kérdőíves felmérés alapján a válaszadók 88 százaléka tart legalább közepesen hasznos forrásnak (Kálmán, Molnár és Szűts, 2018). A világháló felhasználása a tanulásban számos előnnyel jár: költséghatékony, szintetizált információkat tartalmaz („kész tudásanyag"), éjjel-nappal elérhető, releváns személyes és a tartózkodási helynek megfelelő információk alapján szűrt anyagok állnak rendelkezésre. A tartalombőség és -elérhetőség azt is lehetővé teszi, hogy mindenki kiválaszthatja saját tanulási tartalmait, módszereit, és saját stratégiát alakíthat ki.

A kész információkat „tálaló" rendszer azonban nem teszi szükségessé sem az információgyűjtés, sem a kritikus elemző gondolkodás képességének kialakítását. Olyan alapkészségek is lassan látszólag szükségtelenné válnak, mint a számolás és a kézzel írás képessége. További nehézséget jelent, hogy a piac szabja meg a fejlődési irányokat (Petkovics, 2018), az oktatásnak pedig az újdonságokat kell saját igényeihez adaptálnia. Egy lehetséges megoldásként elegendő lenne visszatérni a régi görög oktatás hagyományaihoz. A modern iskola, akárcsak Platón iskolája, nyitott, diákokat vonzó, bármikor felkereshető vagy elhagyható intézmény, találkozóhely eszme- és tapasztalatcserékhez,

a tudás közös megosztásához, termékeny gondolatok születéséhez. Az oktató az ilyen iskolában inkább katalizátor, aki a tanulási folyamathoz megfelelő légkört teremt. A változásnak azonban fontos eleme a diákok önszerveződése és az ehhez kapcsolódó pedagógiai metodika is. Erre jelent pozitív példát Peter Weir (1989) filmje, a *Holt költők társasága* is. Az önszervező modellnek a hatékonyságát már csaknem egy évtizede kutatási eredmények is bizonyították (pl. Freeman és mtsai, 2014).

A tanulási tartalommal kapcsolatban is tanúi lehetünk egy paradigmaváltásnak. Számos tudományos munkában van szó a klasszikus oktatási paradigma egyik elméletéről, a diákok érzékleti modalitásairól (Kummelné, 2014). Ezek a tanulmányok kiemelik, hogy vannak vizuális, auditív vagy kinesztétikus típusú diákok. Sokan még ma is a diákok jellemző modalitásairól beszélnek, de mára már egyértelművé vált, hogy a tanulási tartalom modalitása a döntő. Az anatómiát vizuálisan kell tanítani, a magasugrást kinesztétikusan – fordítva garantáltan kudarcot fogunk vallani (Rohrer és Pashler, 2012). Így válik élménnyé – és ezáltal tartósan rögzültté – a tanulás és a megszerzett információ.

Az Ipar 4.0 és a NAT

Az Ipar 4.0 és a közoktatási kompetenciák közötti közeledésnek két oka is van. Az első, hogy az illetékes döntéshozók felismerték a jövő irányait, majd ennek megfelelően döntöttek és cselekedtek. A másik ok pedig az, hogy az Európai Unió a 2014–2020-as időszakra a strukturális alapok felhasználását előfeltételhez kötötte (European Commission, 2020). Ez egy nemzeti oktatási szakpolitikai keretstratégia kidolgozása.

Ennek alapján született meg a korábbi NAT-ot módosító 5/2020. (I. 31.). kormányrendelet az új kompetenciakerettel (Nemzeti Alaptanterv, 2020). A jelenlegi kompetenciákat az előzőekkel megfeleltetve hasonlítja össze a 2. táblázat.

2. táblázat A jelenlegi és a korábbi NAT kompetenciái (Forrás: Petróczi, 2020)

NAT-2020	NAT-2012
A tanulás kompetenciái	A hatékony önálló tanulás kompetenciája
Kommunikációs kompetenciák: anyanyelvi és idegen nyelvi	Anyanyelvi kommunikáció Idegen nyelvi kommunikáció
Digitális kompetenciák	Digitális kompetenciák
Matematikai gondolkodási kompetencia	Matematikai kompetenciák
Személyes és társas kapcsolati komp.	Szociális és állampolgári kompetenciák
Kreativitás, önkifejezés, kult. tudatosság	Esztétikai, művészeti tudatosság komp.
Munkavállalói, vállalkozói kompetencia	Kezdeményezőképesség és vállalkozói k.
?	Természettudományos és technikai komp.

A természettudományos kompetenciák hiánya mindenkinek feltűnt, de az egyes szakemberek más magyarázatokat adtak erre. Petróczi (2020) szerint „Az Európai Unió által preferált kulcskompetenciák között a természettudományos és technológiai kulcskompetencia a ‚Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák' között szerepel." Farsang és Ütőné (2020. 1.) magyarázata számunkra elfogadhatóbb. Szerintük a természettudományos kompetencia azért nem jelenik meg a 2020-as NAT-ban, mert ez jellemzően egy tanulási területhez (természettudomány és földrajz) kötődik, és megvalósítása is ezekben lehet releváns elvárás. A többi kompetencia viszont úgynevezett

általános kompetencia, ezek nem köthetők csupán egyetlen tantárgyhoz, hanem minden tárgy oktatásába beépülnek.

Az alapfokú oktatásban pedig a szemléltetés, kísérlet, gyakorlati tevékenység lehet a kompetenciák fejlesztésének alapja. A problémamegoldó gondolkodás átfogó kialakítása az egyik megvalósítandó cél. Ezt az átfogó szemléletet nevezi a terminológia generatív vagy transzverzális kompetenciamodellnek – nemcsak az oktatás, hanem a munka világában is (Calicchio, 2021). A transzverzális modell lényege, hogy nemcsak egy kompetencia jelenik meg számos tantárgyban, hanem egy tantárgyhoz több kompetencia is kapcsolódik. A kulcsfontosságúnak tekintett digitális kompetenciák területén azonban van még tennivaló. A koronavírus-járvány miatti kényszerű lezárások elengedhetetlenné tették az online, majd később a hibrid oktatási formák bevezetését. A már eddig is létező oktatási formák a járvány egy-másfél éve alatt olyan jelentős fejlődésen mentek át, amelyet járvány nélkül csak több év alatt figyelhettünk volna meg. Azt, hogy a pedagógusok metodikai fejlődése követte-e a gyors változásokat, az Állami Számvevőszék kutatócsoportja vizsgálta. Eredményeik alapján a változásokhoz való sikeres alkalmazkodáshoz az átlagosnál magasabb szintű digitális képességekre van szükség, amihez először a feltételeket kell megteremteni (Czifra és mtsai, 2021). A kutatások szerint a digitális kompetenciákat a környezet, a digitális infrastruktúra, a háztartások számítástechnikai felszereltsége és internet-ellátottsága alapozza meg (Juhász és mtsai, 2021). Ez a két tényező önmagában 95 százalékban magyarázza az egyéni internethasználat gyakoriságát, ami viszont 60 százalékban szerepel az alapszintűnél magasabb digitális készségek kialakulásában. A kompetenciák változásával változnak a pedagógusképzés elvárásai is. Az Európai Bizottság kidolgozta az ehhez szükséges DigComp keretrendszert, melynek ma már a 2.2 verziója hatályos (Vuorikari és mtsai, 2022). A keretrendszer legfőbb célja, hogy közös alapra helyezze a digitális kompetenciák alkalmazását az iparban, az oktatásban és a mindennapi élet területein. Megfogalmazza azokat a mérőszámokat, mutatókat is, amelyekkel a digitális kompetenciák az EU tagállamaiban egységesen mérhetők és értékelhetők. A keretrendszer a kompetencia olyan definícióját fogalmazza meg, amelynek elemei az általunk is korábban említett tudás-készség-attitűd hármasán alapulnak. Ennek a kompetenciakeretnek a megvalósítása már hazánkban is zajlik (Turzó-Sovák, 2020).

A COVID–19 miatti kényszerű oktatás következménye, hogy az önálló tanulás képességének kialakítása nemcsak egyre fontosabbá vált, hanem egyenesen az egyik legsürgősebb feladat lett. A pandémia miatt kényszerűen sietve bevezetett digitális oktatás felszínre hozta azokat a kérdéseket és problémákat, amelyek megoldása nélkülözhetetlen az oktatás digitalizációjának fejlődésében. Az egyik legfontosabb ezek közül a személyes tanár-diák kapcsolat fenntartása és a család szerepének átalakulása a távolléti oktatás keretei között (Bencéné, 2021). A kapcsolatok átalakulásából származó feladat lényege, hogy meg kell tanítani a tanulókat önállóan tanulni. Ez tipikusan pedagógiai feladat, hiszen itt metodológiáról van szó. A tanulásmódszertani ismeretek és készségek kialakításában a tanárok szerepe nélkülözhetetlen és megkerülhetetlen. A tanuló önállóságát ugyanis a tanár kezdeményezi (Holec, 1979). Az önálló tanulás problémájának megoldása nagyon nehéz. Az egyik legnehezebb feladat a megfelelő motiváció kialakítása: rávezetni az embereket arra, hogy értelmét lássák a tanulásnak és a fejlődésnek. Valamennyien feltettük a kérdést még diákként, és tőlünk is kérdezték már a hallgatók, hogy miért kell egy adott anyagot, leckét, információt megtanulni, mi annak a gyakorlati haszna. Őszintén bevallva, nem minden esetben tudtunk válaszolni nekik (hiszen az, hogy „azért, mert szerepel a tananyagban", nem adekvát válasz a kérdésre). Márpedig, ha mi nem tudunk felelni erre a kérdésre, akkor nem követelhetjük meg a diáktól sem, hogy célokat tűzzön ki magának, és ezzel megteremtse a tanulás motivációs hátterét is. Ezért a legjobb megoldás, ha a diákokkal párhuzamosan a tanárokat is képezzük, és megtanítunk nekik mindent, ami az új kompetenciák átadásához kell.

Az okoseszközök megjelenése az oktatásban idegtudományi kérdéseket is felvet. Milyen agyi folyamatok zajlanak ezek használatakor? Milyen kognitív és motivációs tényezők kapcsolódnak a virtuális valóságon vagy a gamifikáción alapuló tanuláshoz? A téma kutatása napjainkban kezdődik (Csépe és Török, 2020). Kutatások folynak azzal kapcsolatban is, hogy az iskolai alkalmazás előtt, kisgyermekkorban hogyan hat a digitális környezet az idegrendszeri és kognitív fejlődésre; nemcsak veszélyként, hanem lehetőségként is tekintve a kérdésre (Lénárd, 2019). Vizsgálják a szülők véleményét (B. Németh és mtsai, 2021), és kérdőíves kutatásban elemezték a jelenség megélését is (Malatyinszki, megjelenés alatt). Természetesen nemcsak hazai, hanem külföldi kutatások is zajlanak a témában (pl. Brom és mtsai, 2020; Dong és mtsai, 2020; Grover és mtsai, 2021).

A pedagógus mellett a másik kulcstényező a kompetenciák elsajátításában a környezet. Ennek szerepét az oktatásban számos kutatás igazolta már. A School Education Gateway (2019), az európai oktatás online felületének működtetője például megállapította, hogy a válaszadók kétharmada nem tartja megfelelő környezetnek iskolája fizikai tereit a 21. századi oktatáshoz. A megfelelő az agy fejlődését, működését is elősegítő környezet (Mohammed és mtsai, 2002) kialakítási elveinek alkalmazása. Ezen a környezeten ma már nemcsak a hagyományos iskolai környezetet értjük, hanem az online körülményeket is (Archambault és mtsai, 2022). A megfelelő környezet mellett a másik kulcsterület a tanulók egyéniségének maximális figyelembevétele (Rapos és mtsai, 2011).

Összegzés

Áttekintve a fent idézett és összegzett forrásokat megállapítható, hogy az oktatás, az ipar és a kompetenciák között összetett és bonyolult kapcsolatrendszer van. Mindhárom tényezőnek szüksége van a másik kettőre ahhoz, hogy megfelelő szinten fejlődjön, kielégítve a folyton alakuló követelményeket. Ennek a komplex rendszernek a felépítése elsősorban a formális oktatás feladata. A probléma az Európai Bizottság tevékenységének is egyik kiemelt területe. Nem véletlen tehát az sem, hogy a magyar kompetenciák keretrendszere az EU elvárásainak megfelelően, de a hazai viszonyokra alkalmazva 2020-ban módosult. A feladat komplexitását tekintve jó iránynak látszik a korábbi, tantárgyakhoz kötött kompetenciák felváltása a generatív kompetenciákkal. A szakirodalom elsősorban a szakképzési és felnőttoktatási területre koncentrál az új irányokkal kapcsolatban.

Nem szabad azonban elfeledkezni arról, hogy ezek a területek már olyan bemeneti követelményeket támasztanak, amelynek megfelelni csak az ezekhez adaptált közoktatási kimeneti követelményekkel lehet. Az új elvárások új módszerek kialakítását teszik szükségessé, amelyek már jelentős konvergenciát mutatnak, azaz az oktatás és a munka világában egyformán használhatók. Ennek oka elsősorban a gazdaságosság. Nincs ugyanis sem felesleges idő, sem felesleges kapacitás arra, hogy redundáns oktatást folytatva ugyanazokat az ismereteket és készségeket az egyes tantárgyak keretében újra és újra megtanítsuk. Ehelyett a megszerzett kompetenciáknak alkalmasnak kell lenniük arra, hogy bárhol, bármilyen területen, oktatásban és munkában használhatók legyenek. Eredményeink összegzéseként a 3. táblázat bemutatja az iskolarendszerű oktatás egyes szintjeinek kimeneti elvárásait. Egyben jól illusztrálja azt is, hogy az oktatás Ipar 4.0 indukálta „piacosodása" már az általános iskolákban is érzékelhető és megjelenik (NAT-2020).

3. táblázat. Az Ipar 4.0 az iskolarendszerű oktatás egyes szintjein

Oktatási szint	Iskolatípus	Kimeneti elvárások
Alapfokú oktatás	általános iskola	alapkészségek és alapismeretek elsajátíttatása, az egész életen át tartó tanulás (LLL) és a későbbi munkaerőpiaci megfelelés megalapozása
Középoktatás	szakiskola és készségfejlesztő iskola	munkaerőpiaci megfelelés ismereteinek és készségeinek kialakítása
	szakgimnázium, technikum	magasabb szintű általános készségek és ismeretek elsajátítása + munkaerőpiaci megfelelés kialakítása
	gimnázium	a felsőoktatásba lépés megalapozása + felkészítés a munkaerőpiaci megfelelésre
Felsőoktatás	alap- és mesterképzés	specializáció + munkaerőpiaci megfelelés kialakítása

Az új oktatási és értékelési módszerek megjelenése arra késztet, hogy gyökeresen változtassunk az általános és középiskolai oktatás jelenlegi formáin és módszerein. Személyes véleményünk szerint a közoktatás egyes szintjein csak különböző mértékű változásokat „éri meg" keresztülvinni. Ennek oka az, hogy az általános iskolai oktatás elsődleges feladatát a jövő kompetenciáinak biztos megteremtésében látjuk. Az alapkompetenciák kialakítására viszont a hagyományos oktatásnak egy évszázadokon át alakult, kiforrott módszertana és tananyaga van, ami alkalmas az alapvető kimeneti követelmények biztosítására. Ezért véleményünk szerint a hagyományos iskolai oktatás tanulási tartalmai és módszerei (esetleg egy más platformra átkerülve) a távoli jövőben is használatban lesznek. A jövő pedagógusait tehát nemcsak a várható új kihívásokra kell felkészíteni, hanem a már ma is alkalmazható módszerek használatára is. A kor követelményeinek megfelelő kompetenciák kialakítása és rögzítése természetesen korszerű módszereket is igényel, de ezek is feltételezik az alapképességek jelenlétét. Ezért a ma pedagógusának sokoldalúnak kell lennie. Birtokában kell lennie a szakma nagyra becsült egyéniségei által felhalmozott módszertani tapasztalatoknak és képesnek kell lennie szükség esetén az innovatív, out-of-the-box megközelítés alkalmazására is.

A modernizáció során azonban nem szabad abba a hibába esni, amit talán az oktatás fogyasztói szemléletű átalakításának nevezhetnénk, és amelynek lényege a „dobd el a régit, vedd meg az újat" elv alkalmazása. A „régi" ugyanis nem automatikusan „rossz". A hagyományos oktatás évszázadok, sőt évezredek alatt kiforrott módszereinél véleményünk szerint ma sincs jobb az olvasás-írás-számolás-szövegértés kompetenciáinak elsajátításához. Ezért a hagyományos oktatás szerepét annak ellenére meghatározónak tartjuk, hogy a szakirodalom jellemzően az új irányokkal foglalkozik.

Kálmán Anikó

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Kálmán Botond Géza

Kodolányi János Egyetem Fenntartható Gazdaság Intézet

Irodalom

Aihui, W. U., Zhongliang, Z. H. U. & Daofeng, H. (2019). From "teachers teach" to "students learn". *Mechanics in Engineering, 41*(5), 597. DOI: 10.6052/1000-0879-18-488

Archambault, L., Leary, H. & Rice, K. (2022). Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. *Educational Psychologist, 57*(3), 178–191. DOI: 10.1080/00461520.2022.2051513

Aulbur, W., Arvind, C. & Bigghe, R. (2016). *Skill Development for Industry 4.0*. Roland Berger GmbH. 60. https://www.globalskillsummit.com/whitepaper-summary.pdf

Barbaró, A. & Weisz, L. (2006). *Az élet nevel.* [Zenei video, dalszöveg.] https://www.youtube.com/watch?v=8ANTqefnEt4

Bárdossy, I. (2011). III. 1. A kompetencia szó jelentése. In *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 189. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iii_1__a_kompetencia_sz_jelentse.html

Bencéné Fekete, A. (2021). Digitális oktatás a család szemszögéből. *Gyermeknevelés, 9*(2), 205–226. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.205.226

Bertus-Barcza Péter. (2013). Az első gőzgép megalkotója. *National Geographic*. https://ng.24.hu/tudomany/2013/02/26/az_elso_gozgep_megalkotoja/ Utolsó letöltés: 2022. 10. 31.

B. Németh, M., Hódi, Á., Juhász, F., Sárik, A. & Tóth, E. (2021). Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermeknevelés, 9*(1), 8–38. DOI: 10.31074/gyntf.2021.1.8.38

Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J. & Švaříček, R. (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Frontiers in Education, 5*, 103. DOI: 10.3389/feduc.2020.00103

Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2013). *The Second Machine Age: An Industrial Revolution Powered by Digital Technologies*. [Digital Leadership.] https://www.capgemini.com/wp-content/uploads/2017/07/second_machine_age_09_01_2013_0.pdf

Calicchio, S. (2021). *A munkáspszichológia egyszerű megközelítése: Bevezető útmutató a pszichológiai ismeretek felhasználásához a munka és a szervezetek területén*. Stefano Calicchio.

Cameron, J. [rendező] (1985). *The Terminator*. Cinema '84, Euro Film Funding, Hemdale.

Colvile, R. (2016). *The Great Acceleration: How the World is Getting Faster, Faster*. Bloomsbury USA.

Csépe, V. & Török, Á. (2020). Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermeknevelés, 8*(2), 133–145. DOI: 10.31074/gyntf.2020.2.133.145

Csepeli, Gy. (2021). A globális tudás piaca. *Educatio, 30*(1), 63–71. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.5

Czifra, B., Nagy, Zs. & Tegzesné Czigler, E. Gy. (2021). *A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése 2021*. (Elemzés EL-3206-007/2021). Állami Számvevőszék. https://www.asz.hu/storage/files/files/elemzesek/2021/E2114.pdf?ctid=1307

Digital Marketing Institute (2014). *10 Jobs That Didn't Exist 10 Years Ago*. https://digitalmarketinginstitute.com/blog/10-jobs-didnt-exist-10-years-ago

Dávid, O. (2022). *Sikeres volt az ország első robotsebészeti epeműtéte*. https://semmelweis.hu/hirek/2022/05/26/sikeres-volt-az-orszag-elso-robotsebeszeti-epemutete/

Dong, C., Cao, S. & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review, 118*, 105440. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105440

Doxtdator, B. (2017). *A Field Guide to 'jobs that don't exist yet'*. Long View on Education. https://longviewoneducation.org/field-guide-jobs-dont-exist-yet/

Eduline (2020). Amerikából származó tanulási módszerek jelennek meg egy nyírteleki iskolában. *Eduline*. https://eduline.hu/kozoktatas/20200226_Amerikabol_szarmazo_tanulasi_modszerek_jelennek_meg_egy_nyirteleki_iskolaban

European Commission (2020). *Eurydice – lifelong_learning_strategy – 2021-12-06.pdf*. European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/hungary/lifelong-learning-strategy_hu

Farsang, A. & Ütőné Visi, J. (2020). Új kihívások a földrajzoktatásban – Tantervek – 2020. *GeoMetodika, 4*(2), 33–46.

Fisher, J. C. & Podeschi, R. L. (1989). From Lindeman to Knowles: A change in vision. *International Journal of Lifelong Education, 8*(4), 345–353. DOI: 10.1080/0260137890080405

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415. DOI: 10.1073/pnas.1319030111

Grover, S., Goyal, S. K., Mehra, A., Sahoo, S. & Goyal, S. (2021). A Survey of Parents of Children Attending the Online Classes During the Ongoing COVID-19 Pandemic. *The Indian Journal of*

Pediatrics, 88(3), 280–280. DOI: 10.1007/s12098-020-03523-5

HBO (2015). *Last Week Tonight: Gender Pay Gap*. Economics Media Library. https://econ.video/2015/01/13/last-week-tonight-gender-pay-gap/

Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council for Cultural Cooperation.

Juhász, T., Kálmán, B., Tóth, A. & Horváth, A. (2021). Digital Competence Development in a Few Countries of the European Union. *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society, 17*(2) 178–192. DOI: 10.2478/mmcks-2022-0010

Kálmán, A. (2006). *Tanári szerepek – Tanulási stílusok. A felnőtt-tanulás folyamata*. Okker Kiadó.

Kálmán, A., Molnár, Gy., & Szűts, Z. (2018). Issues of Lifelong Learning—Behavioral ends of teaching and learning through ICT. *2018 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*, 000395–000398. DOI: 10.1109/coginfocom.2018.8639947

Karamalegos, V. (2021). Industry 4.0 Complexity and Uncertainty: Why Some Manufacturers Thrive. *SmarterChains*. https://www.smarterchains.com/smart-factories-news/industry-4-0-complexity-and-uncertainty-why-some-manufacturers-thrive-despite-them

Katona, N. (2020, szerk.). *Kiemelt kompetenciaterületek*. Eszterházy Károly Egyetem. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy.* (Revised and updated.) Cambridge Adult Education. https://www.colllearning.info/wp-content/uploads/2019/03/The-Modern-Practice-of-Adult-Education.pdf

Komensky, J. A. (1986). *Pampaedia (1653)*. Buckland.

Kossev, K. (2020). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy.* OECD. https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-2020-international-survey-of-adult-financial-literacy.pdf

Kummelné Simon, Gy. (2014). Tanulási, tanítási stílusok vizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia,* (2), 35–47. https://www.researchgate.net/profile/Agnes_N_TOTH/project/Evolution-of-teaching-methodology-from-ancient-times-to-present/attachment/59d1161e4cde263539a6b2fa/AS:544687008485376@1506874910297/download/tanulasi_stilusok_kummer.pdf?context=ProjectUpdatesLog

Kurzweil, R. (2001). The Law of Accelerating Returns. *KurzweilAI.net*. https://web.archive.org/web/20100619033859/http://www.kurzweilai.net/articles/art0134.html?printable=1# Utolsó megtekintés: 2023. 01. 11.

Lannert, J. (2019). Az uniós források felhasználásának tanulságai a közoktatásban a nemzetközi és hazai szakirodalom tükrében. *Educatio, 28*(1), 91–104. DOI: 10.1556/2063.28.2019.1.7

Lénárd, A. (2019). A digitális környezet következményei és lehetőségei kisgyermekkorban. *Iskolakultúra, 29*(4–5), 99–114. DOI: 10.14232/iskkult.2019.4-5.99

Nemzeti Alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny,* (17). https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes

Malatyinszki, Sz. (megjelenés alatt). A digitális oktatás megélése. DOI: 10.13140/RG.2.2.36400.38408

Mead, M. (2003). *Férfi és nő*. Osiris Kiadó.

Meer, P. (1977). Dzsungel-e a tudományos sajtó? *Korunk,* (7), 529–534. https://www.epa.hu/00400/00458/00478/pdf/EPA00458_Korunk_1977_07_529-534.pdf

Mian, S. H., Salah, B., Ameen, W., Moiduddin, K. & Alkhalefah, H. (2020). Adapting Universities for Sustainability Education in Industry 4.0: Channel of Challenges and Opportunities. *Sustainability, 12*(15), 6100. DOI: 10.3390/su12156100

Mohammed, A. H., Zhu, S. W., Darmopil, S., Hjerling-Leffler, J., Ernfors, P., Winblad, B., Diamond, M. C., Eriksson, P. S. & Bogdanovic, N. (2002). Environmental enrichment and the brain. *Progress in Brain Research, 138*, 109–133. DOI: 10.1016/s0079-6123(02)38074-9

Monostori, L. (2014). Cyber-physical Production Systems: Roots, Expectations and R&D Challenges. *Procedia CIRP, 17*, 9–13. DOI: 10.1016/j.procir.2014.03.115

Nagy, A. K. (2017). Vízre bocsátották a legújabb amerikai atom-tengeralattjárót. *Index*. http://index.hu/tech/2017/10/26/vizre_bocsatottak_a_legujabb_amerikai_atomtengeralattjarot/ Utolsó megtekintés: 2023. 01. 11.

Newton, D. (2018). The Myth Of Jobs That Don't Exist Yet. *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/dereknewton/2018/12/28/the-myth-of-jobs-that-dont-exist-yet/

OECD (2021). Hungary. In *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD. DOI: 10.1787/a83d84cb-en

Parpola, A. (2012). Ki találta fel a kereket? *Múlt-kor*. https://mult-kor.hu/20120306_ki_talalta_fel_a_kereket

Petkovics, I. (2018). Digital Transformation in Higher Education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 8*(4), 77–89. DOI: 10.24368/jates.v8i4.55

Petróczi, G. (2020). *A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők*. https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetese.html

Polónyi, I. (2021). Pandémiás oktatás. *Educatio, 30*(1), 3–21. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.1

Poór, J., Dajnoki, K., Jarjabka, Á., Pató, G., Szabó, Sz., Szabó, K. & Tóth, A. (2021, szerk.). KoronaHR_ kutatasi jelentes – 1-3. Fázisok összehasonlitása. In *KoronaHR_kutatasi jelentes – 1-3. Fázisok összehasonlitása*. Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem.

Popper, P. (2000). *Felnőttnek lenni…* Saxum Kft.

Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Purvis, K. (1983). The teacher as moderator: A technique for interactional learning. *ELT Journal, 37*(3), 221–228. DOI: 10.1093/elt/37.3.221

Randé, J. (1968). *A gépek forradalma*. Móra Ferenc Könyvkiadó.

Rapos, N, Gaskó, K., Kálmán, O. & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Reischmann, J. (2014). Lifelong and Lifewide Learning—A Perspective. In Charungkaittikul, S., *Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand*. 286–309.

Rohrer, D. & Pashler, H. (2012). Learning styles: Where's the evidence? Commentaries. *Medical Education, 46*(7), 634–635. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2012.04273.x

Rutkovszky, E. (1997). *A számítástechnika története*. https://arato.inf.unideb.hu/petho.attila/oktatas/inftort.pdf

School Education Gateway. (2019). *Felmérés a tanulási környezetekkel kapcsolatban*. School Education Gateway. https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/viewpoints/surveys/survey-on-learning-environment.htm

Szabó, R. Zs., Horváth, D. & Hortoványi, L. (2019). Hálózati tanulás az ipar 4.0 korában. *Közgazdasági Szemle, 66*(1), 72–94. DOI: 10.18414/ksz.2019.1.72

Szabó, Z. (2020). *Oroszország új atom-tengeralattjáró flottát épít.* https://hajozas.hu/magazin/kulfold/oroszorszag-uj-atom-tengeralattjaro-flottat-epit/

Tencer, D. (2017). 85% Of Jobs That Will Exist In 2030 Haven't Been Invented Yet: Dell. *HuffPost*. https://www.huffingtonpost.ca/2017/07/14/85-of-jobs-that-will-exist-in-2030-haven-t-been-invented-yet-d_a_23030098/

Tóth, A. & Kálmán, B. (2020). Jog és innováció. *Válság és kilábalás,* 150–163. http://lkk.uni-sopron.hu/images/kepek/mtu/2020_mtu_konf_conference_proceedings.pdf

Tran, M. (2021). *Deep Blue computer beats world chess champion – archive, 1996*. https://www.theguardian.com/sport/2021/feb/12/deep-blue-computer-beats-kasparov-chess-1996

Turzó-Sovák, N. (2020). Pedagógushallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségei. *Gyermeknevelés, 8*(2), 164–173. DOI: 10.31074/gyntf.2020.2.164.173

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/115376

Wallner, T. & Wagner, G. (2016). Academic Education 4.0. In International Conference on Education and New Developments (szerk.), *International Conference on Education and New Developments 2016*. World Institute for Advanced Research and Science. 155–159.

Weir, P. [rendező] (1989). *Dead Poets Society* [*Holt költők társasága*] [Film]. http://www.youtube.com/watch?v=rFKarCM5QTs

Winter, J. (2020). *What Is Industry 4.0?* https://blog.isa.org/what-is-industry-40

Wooten, J., Al-Bahrani, A. A., Holder, K. & Patel, D. (2020). The Role of Relevance in Economics Education: A Survey. *SSRN Electronic Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.3606301

Zahidi, S. (2017). *Jobs and the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. https://www.weforum.org/about/jobs-and-the-fourth-industrial-revolution/

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy feltárja és bemutassa az Ipar 4.0 és az alapfokú oktatás kapcsolatrendszerét és annak szerteágazó hatásait. Az Ipar 4.0 a gépesítés, a robotizáció olyan fokát jelenti, melyen az ember és a gép kapcsolata szinte szétválaszthatatlan. Kölcsönös előnyöket rejt magában: megkönnyíti, de fel is gyorsítja életünket. A gyorsuló világ gyorsuló alkalmazkodást is kíván. Nem mindegy azonban, hogy hogyan és milyen mértékig tudjuk felvenni a gyorsuló tempót. Melyek azok az ismeretek és készségek, amelyek nélkül esélyünk sincs az alkalmazkodásra? Hol és hogyan tudjuk megszerezni és elsajátítani ezeket? A kérdések azért lényegesek, mert közvetlenül befolyásolják az egyénnek a munkaerőpiacon elfoglalható helyét és ezáltal megélhetését is. A szerzők elemzik a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák és a közoktatás keretrendszerét meghatározó Nemzeti alaptanterv utolsó, 2020-as változatának kompetenciái közötti kapcsolatot. Ennek aktualitását az a megfigyelésük alapozza meg, hogy az Ipar 4.0 okozta „piacosodás" már az általános iskolai oktatásban is megjelent. Felhívják a figyelmet arra, hogy a közoktatás kimeneti kompetenciái nélkül az egyénnek nincs megfelelő alapja ahhoz, hogy meg tudjon felelni a munkaerőpiac aktuális elvárásainak. Ezek az iskolapadban elsajátított kompetenciák ugyanis megteremtik az önálló, bármely irányban és témában folytatott tanuláshoz szükséges

készségeket és alapokat. Az elemzés egyik legfontosabb eredménye, hogy a közoktatást, különösen az alapfokú közoktatást alulértékeli a szakirodalom. Az egyes tanulási tartalmak, módszerek, eszközök, platformok újabb és újabb formáiról születnek tanulmányok, de jóval kevesebb szó esik a hagyományos oktatási módok és tartalmak jelentőségéről. Ezt a hiányt kívánták pótolni ennek a tanulmánynak a szerzői figyelemfelhívásnak szánt munkájukban.

Kulcsszavak: kompetencia, Ipar 4.0, közoktatás, NAT

Az irodalomoktatás helyzete napjainkban az oktatáspolitikai döntések tükrében

Az irodalomoktatás válságban van, elavult a módszerek és a célok szintjén, nem képes motiválni a tanulókat, amelynek következtében egyre kevesebb az emelt szinten érettségi vizsgát választó diák. A magyar- és azon belül az irodalomoktatás kérdése jogosan foglalkoztatja hosszú ideje az oktatási rendszerben szereplőket (tanárok, diákok, szülők), hiszen a téma rengeteg embert érint, és valós az az észlelés, hogy a tárgy jelenlegi felépítése, meghatározott céljai és a gyakorlat, valamint a mindennapi élethez szükséges kompetenciák sokszor távol vannak egymástól. Mindezek ellenére a magyar nyelv és irodalom egyike a kötelező érettségi tárgyaknak, kulturális értéke, hagyományteremtő ereje vitathatatlan, amelynek köszönhetően a mindenkori kormányzás feladatának tekinti újra meg újra átdolgozni azt – akár az oktatáspolitika egyéb aktorainak (Kozma, 2012. 20.) bevonásával vagy anélkül. A változások megértéséhez szükséges megvizsgálni az irodalomoktatás alakulását az 1970-es évektől az ezredfordulón át napjainkig, illetve a tárgy jelenlegi helyzetét, az elmúlt évek változásait annak mind felépítését, mind koncepcióját illetően. Az irodalomoktatás összetettségét annak folyamatosan változó társadalmi megítélése mellett identitásképző mivoltának köszönhetően időről időre egyfajta politikai kiszolgáltatottság is jellemzi, amely nehezíti a tárgy évtizedes tradícióinak újragondolását. Pontosabban, szinte ellehetetleníti ezen újragondolások gyakorlati megvalósítását, hiszen valahol érinthetetlenné vált az irodalomtanítás számos aspektusa, amelynek köszönhetően nem jött létre a kívánt paradigmaváltás sem annak ellenére, hogy a tantárgy történetében erre több alkalommal kínálkozott lehetőség.

Bevezetés

Az oktatás helyzetével, a magyartanítással – vagy szűkebben az irodalomtanítással – kapcsolatban senki sem rest véleményt formálni. Mindenekelőtt a magyartanítás és az irodalomtanítás közti különbségek rövid tisztázása következik, mivel a köztudatban gyakran szinonimaként jelenik meg a két fogalom. Előbbi magában foglalja a magyar nyelvtan- és az irodalomórákat is, azaz a két tantárgyra együtt hivatkozik, utóbbi pedig kizárólag az irodalommal, irodalomtudománnyal, irodalomtörténettel foglalkozó

tantárgyat nevezi meg. A továbbiakban főleg az irodalomtanítás, irodalomoktatás fogalmakat használom, azonban bizonyos esetekben a magyartanítás is megjelenik – ez a dolgozatban mindig szinonimaként értendő. Gyakran olvasható megállapítás, hogy az általános iskola felső tagozatán és a középiskolákban az irodalomoktatás válságban van (Arató, 2005; Gombos, 2015; Molnár, 2015; Varga, 2021), vagy fogalmazhatunk úgy is, hogy elavult (Kispál, 2019; Kusper, 2019) a módszerek és a célok szintjén, s ezért egyre kevesebb a tárgyból emelt szinten érettségiző diák (Varga, 2021) – mint ahogy fentebb is utaltunk erre. Zsolnai József (2006. 91.) úgy fogalmaz, hogy az irodalompedagógia „évtizedek óta nem találja a helyét". Sajnos a leggyakrabban mindössze a kötelező olvasmányok kérdéskörét kapja fel a közvélemény, hiszen ez az a pont, amellyel kapcsolatban a legtöbb embernek van személyes élménye, tapasztalata, esetleg (negatív) emlékei, amely alapján feleslegesnek, idejétmúltnak, avíttnak tartja az irodalomórát. Gyakorló pedagógusként számos alkalommal találkoztam ellenállással, értetlenkedéssel a diákok részéről az irodalom(óra) hasznosságát, létjogosultságát illetően, sokszor meg kellett védenem a tárgy „becsületét" egy-egy vita alkalmával, amikor teret engedtem a tanulók – sokszor jogos – kérdéseinek például azzal kapcsolatban, hogy miért kell tizenöt évesen ókori, tizenhat évesen barokk szövegeket olvasniuk, amikor alig találnak kapcsolódási pontokat az egyes témákkal. Pedig ahogy Kulcsár Szabó Ernő (2006) rámutat, a művészi kommunikáció célja önmagunk megértése, amelynek egyik eleme az „esztétikai tapasztalatban való közösséggé változás", a tőlünk eltérő megértés, olvasat által saját magunk „újraértése" (2006. 44.). Tehát nem mindegy, mit gondolunk az irodalomról, mit tekintünk egyáltalán irodalomnak, amely felfogást nagy mértékben alakítja iskolai tapasztalatunk. Ezzel egybehangzó Bókay Antal (2006) véleménye is, miszerint a befogadóközpontú irodalomtanítás nem a nevelést vagy épp az irodalomtudomány fogalmi hálóját kívánja átadni a tanulónak, hanem sokkal inkább „önismereti terápiaként" működik, élményközpontú és tömegkultúra alapú. Fűzfa Balázs (2021) egyenesen odáig megy, hogy megállapítja, a tantárgy jövőbeni alakulása azon áll vagy bukik, hogy nélkülözhetetlenné tud-e válni a társadalom számára, felismerik-e a tárgy szervezéséért felelősök, hogy a tanítási folyamat és az irodalom „eredendően ellentétes természetét" a jelenlegi iskolai rendszer nem képes összehangolni. Hiszen míg a tantárgyak többsége a reproduktivitást, az ismétlést, az állandó bevésést támogatja, addig az irodalom mint művészeti ág a produktivitásra, az egyéniség és a sajátos látásmód kibontakoztatására, a sokszínűségre épül. Pedig – ahogy a fentebbi példa is mutatja – az irodalom tantárgy értelmének megfogalmazása sokszor hiányzik a köztudatból: aki képes érteni és értelmezni a szépirodalmi alkotásokat, amelyek az adott nyelv legmagasabb szintű konstrukcióinak tekinthetők, az könnyebben érti és értelmezi az őt körülvevő világot, hiszen „pontosabban tudja dekódolni az őt körülvevő jelrendszereket" (Fűzfa, 2021. 389.).

A fentiek is mutatják, hogy az irodalomoktatáshoz kapcsolódó problémakör széles rétegeket mozgat meg, főképp a tárgy aktuális, elméletközpontú felépítése és a mindennapok gyakorlatorientáltsága közötti távolságnak köszönhetően. Mivel azonban a magyar nyelv és irodalom hosszú ideje kiemelt helyen van érettségi tárgyként, alakulása-alakítása gyakran az érdeklődés középpontjába kerül – oktatáspolitikai szinten is. Jelen tanulmány a középiskolai irodalomoktatás alakulástörténetének áttekintését követően a tantárgy jelenlegi helyzetére fókuszál, kiemelve és értékelve a közelmúltban történt változásokat.

Az irodalom tantárgy helyzete, alakulástörténete középiskolai fókusszal az ezredfordulóig

Az irodalomoktatás és az irodalomtudomány közös pontjaként megnevezhetjük azt a törekvést, hogy olyan eljárásokat, modelleket alakítsanak ki, amelyek lehetővé teszik a szépirodalmi szövegek olvasását, megértését, értelmezését, és ezek a stratégiák különböző szövegeken is alkalmazhatók legyenek. Emellett az irodalomoktatás elengedhetetlen feladata lenne, hogy reagáljon az irodalomtudomány által kialakított beszédmódokra, változásokra, mert az irodalom folyamatos változása által az elavult megértési modellek gyakran alkalmazhatatlanná válnak (Bókay, 2006). Ha ez nem így történik, akkor erősen elválik egymástól az iskolai megértési mód és az éppen aktuális irodalomértés. Ehhez kapcsolható Zsolnai József gondolatmenete (2006. 94.) is, amely felveti a kérdést, hogy az irodalomértés új koncepcióit, olvasatait hogyan lehetne beépíteni az irodalomtanulás menetébe, hiszen az irodalompedagógia „nem élhet meg az irodalomtörténeti, a szövegnyelvészeti, a stilisztikai, a szemiotikai, az esztétikai stb. eredmények tudomásulvétele nélkül".

Irodalomoktatásról hazánkban a 19. század közepétől beszélhetünk, a kapcsolódó tankönyvek első kiadásai az 1840-es években jelentek meg, amelyek mai szemmel főképp szöveggyűjteménynek nevezhetők, hiszen igyekeztek kiszolgálni a „klasszikus" irodalomórát: az irodalomtörténet tanítását (Fűzfa, 2016. 11–21.). E cél elérésének szolgálatában a tudomány közvetítésére felesküdött *tanár* állt, aki jelen esetben az irodalomtudomány és az irodalomtörténet oktatásának mestere volt, „annál jobb tanárnak látszott, mennél jobb szaktudós" volt (Kozma, 2012. 33.). Az irodalom tantárgy ekkori arca leginkább a Toldy Ferenc és Arany János által kialakított vonalat képviselte, amely a magyar irodalom kiemelkedő alakjainak életét és műveit helyezte a középpontba (Fűzfa, 2021). Ez az irány a mai napig fennmaradt, és meghatározza a tantárgyról alkotott képünket. Arany János jelentősége az irodalomoktatás tekintetében azonban kiegészül az első műelemzésekkel, amelyeket Gyulai Pállal készítettek. A műelemzés fontossága, hogy először igyekszik a műalkotást megérteni, értelmezni, nem a történeti háttérből kiindulva értelmez, hanem éppen fordítva: a produktumot helyezi előtérbe (Bókay, 2006). Annak ellenére, hogy egy, Kölcsey és később Babits által képviselt, a gondolkodást és a gondolatok kifejezését előtérbe helyező szemléletmód is megjelent, a 20. században csak elvi változás történt a tárgyat illetően, mégpedig az esztétikum szerepe és fontossága csökkent az ideológiai eszmék előtérbe kerülésének köszönhetően. Míg az 1970-es években Nyugat-Európában, az Egyesült Államokban vagy Japánban a „hagyományos kultúraközvetítést" felváltotta egy jelenre koncentráló rendszer, amely a személyiség formálását, a kreativitást, a kommunikációs készségek és a nyelvi kompetenciák fejlesztését tűzte ki célul[1] (*londoni iskola*), addig Magyarországon inkább egy konzervatívabb oktatási koncepció uralta a magyartanítást, mégpedig a *cambridge-i iskola* modellje (Kerber, 2002.), amelynek fő célja a klasszicizált műveltségeszmény közvetítése, a nemzeti identitásképzés. Ez utóbbi kulcsszavai a kánonkövetés és kánonátadás, valamint a történeti tudás megosztása voltak, míg előbbi inkább hasznossági szempontok alapján definiálta a tantárgyat, teret engedve a személyre szabott irodalomtanításnak, a szövegértési és kreatív írásgyakorlatoknak (Fűzfa, 2021; Kispál, 2019. 21–22.).

A cambridge-i modell alapja az átadandó tudásanyag, amely nem változik, legfeljebb bővül az idő előrehaladtával, korszerűsítésre nincs szüksége. Sőt, az irodalomértés központi fogalmaként a szerző és a mű eredetisége szerepelnek, amely nézőpont a szerzőt kiemelt helyen kezeli, a gondolatok, kompetenciák „egyedi és eredeti birtokosaként", ez pedig határt húz a megértés és a befogadó közé: a befogadást „csupán passzív obszervációként" engedélyezi (Kulcsár Szabó, 2006. 46.). Ennek köszönhető

az irodalomtörténet-központú oktatás azon vonása, mely az életrajzok tárgyalására épül, hiszen csak úgy érthetjük meg, élhetjük át a műalkotás üzenetét, ha az alkotó gondolatvilágába helyezkedünk, azonosulunk vele, azaz átéljük, amit ő élt át (Kulcsár Szabó, 2006). Bókay Antal (2006) tovább árnyalja a képet, miszerint a műalkotás egy olyan esztétikai objektumként érthető, amelynek jelentését megszületésének, megalkotásának körülményei magyarázzák, alakítják. A Szovjetunióban és a szocialista országokban, így hazánkban is e modell egy merevebb változata valósult meg, amelyen keresztül lehetőség volt a rendszer politikai-ideológiai szemléletét közvetíteni. Így az 1945 után bevezetett 8+4 évfolyamos iskolarendszer segítségével ez a berendezkedés majd negyven évre rögzült. Kerber Zoltán (2002) azonban felhívja a figyelmet az irodalom tantárgy 1978-as reformjának köszönhető változására, amely leginkább az ideologizáltság csökkenésében érhető tetten: a törzsanyag kiegészítő elemeket kap, a tudásminimum rögzítődik: a tárgy mozgatórugója, fő vonala a tudományosság lett, azaz a gyakorlatiasságtól való teljes mértékű eltávolodás jellemezte. Ezt az élettől és kortól való elidegenedést az irodalomtudomány és irodalomtörténet középpontba kerülése erősítette, és tovább mélyítette a cambridge-i jelleget, amely modell hosszú időre rögzült a tárgy tanításmódszertanában. Fűzfa Balázs (2021) kiemeli azt is, hogy az 1978-as reformtanterv lehetőség volt a tárgy oly módon való megújítására, hogy a hangsúly a produktivitáson és a kreativitáson legyen. Ez azonban főképp a kánon alakulásában mutatkozott meg, amely a strukturalizmusra alapozott irodalomtudomány térnyerésével állt összefüggésben. A szövegközpontúság is helyet kapott, ezzel kitágítva a tanítandó szövegek listáját a világirodalom és Mészöly Miklós, Ottlik Géza, Pilinszky János felé, létrehozva ezzel egy olyan törzsanyagot, amelynek lényege évtizedeken keresztül változatlan maradt. Ez tehát a hétköznapi gyakorlatban azt eredményezi, hogy az irodalom maga – ahogy Kusper Judit (2019. 31.) fogalmaz – „elszakadva lényegétől", mindössze irodalomtörténetként van jelen a közoktatásban és köztudatban, amelyben szerzői életrajzokat és életműveket, irodalomelméleti és esztétikai fogalmakat kell megtanulni és megtanítani, amelyek által a tárgy inkább mérhető, semmint a művészet közvetítésére alkalmas terület.

Később, az 1980-as évek közepén az oktatás hatalmi kontrolljának csökkenése abban mutatkozott meg, hogy a tanítandó műveket illetően megteremtődött szakmai konszenzus mellett a tanárnak megnőtt a személyes szabadsága, és az esztétikai érték – mint tananyagot meghatározó szempont – figyelembevételével már választhatott a feldolgozásra ajánlott szövegek közül (Kerber, 2002). Ezzel a változással párhuzamosan jött létre az a „szemlélet- és paradigmaváltás" a pedagógiában, amelyet konstruktív pedagógiának nevezünk.

Később, az 1980-as évek közepén az oktatás hatalmi kontrolljának csökkenése abban mutatkozott meg, hogy a tanítandó műveket illetően megteremtődött szakmai konszenzus mellett a tanárnak megnőtt a személyes szabadsága, és az esztétikai érték – mint tananyagot meghatározó szempont – figyelembevételével már választhatott a feldolgozásra ajánlott szövegek közül (Kerber, 2002). Ezzel a változással párhuzamosan jött létre az a „szemlélet- és paradigmaváltás" a pedagógiában, amelyet konstruktív pedagógiának nevezünk. Ez a tanulás- és tanítás-módszertani értelemben vett váltás a fejlődéslélektan, a kognitív pszichológia és a szociológia „újabb elméleti alapvetéseit a tanulásszervezésről, a tanári-tanulói szerephelyzetekről, a tanulási környezet tanulásszervezési hatásairól" alapul véve alakított ki egy olyan pedagógiai irányzatot, amely a tudást személyes

konstrukciónak tartja, egy korábbi ismeretekre épülő aktív tanulási folyamatnak (Czimer és mtsai, 2015. 9–12.) – épp ellentétesen az irodalomtanításban bevált cambridge-i modellel, hiszen ez utóbbi a tudást egy a szubjektumtól független, objektíven adott külső valóságként fogja fel.

Az 1990-es évek további változásokat hozott az irodalom tantárgyat illetően: többek között a tanári szöveg- és módszerválasztási szabadságnak köszönhetően a tankönyvpiac óriási választékot kínált a pedagógusoknak, amely inkább volt kaotikus, mint segítség (Kerber, 2002). Ennél nagyobb lépés volt a problémacentrikus[2] tanítási modell, illetve a hozzá kapcsolódó tankönyvek kidolgozása Arató László és Pála Károly által (2007), amely a modern tudományos törekvések mellett az európai oktatási tendenciákat is felhasználta, valamint a szövegértelmezéshez szükséges kritikai gondolkodás fejlesztését is célul tűzte ki (Kerber, 2002).

Itt kell említést tennünk a Magyartanárok Egyesületének 1996-os megalakulásáról, amely számos továbbképzésével, konferenciájával képviseli a korszerű irodalomtanítást, és ma is segíti a magyartanárok munkáját, az említett problémacentrikus modellre építve és azt továbbgondolva alakítja szemléletmódját.

A harmadik – az egész oktatásra, nem csak az irodalom tantárgyra vonatkozó – újítás az első *Nemzeti alaptanterv* (továbbiakban NAT) megalkotása volt (Kerber, 2002; Kozma, 2012. 145.).

A *Nemzeti alaptanterv* bevezetése

A NAT szakmai keretnek indult, egy olyan tantervnek, amely érvényes lehet a 8+4-es rendszer mellett a 4+8-as vagy a 6+6-os rendszer esetében is. Kozma Tamás (2012. 145.) arra is rámutat, hogy a *nemzeti* szó ebben az esetben az egész országra kiterjedő szabályzatot jelent, amelyen „belül további, […] konkrétabb tanterveknek kellett (volna) elkészülniük" (zárójeles kiemelés az eredetiben, R. J.). Ezek a pontosítások azonban 1994 és 1998 között nem valósultak meg, és a központi támpontok helyett a helyi innovációkra, azaz a helyi tantervekre fektették a hangsúlyt. Arató László[3] (2005) ennek okát a liberális oktatáspolitika szabadságeszményében látja abban az értelemben, hogy az így kifejlesztett NAT tág keretein belül a tananyag helyi elkészítése, a központi taneszközök helyi adaptálása, tantervek elkészítése az iskolákra és a tanárokra hárult. Az ebben rejlő lehetőségek mellett a vezetőtanár kifejti, hogy „ezzel a szabadsággal a valóságosan létező pedagógusok nem tudnak élni", főképp a túlterheltség miatt, ennek következtében a kialakított helyi tantervek és tanmenetek gyakran a régi tanterveknek az átalakításával, „összeollózásával" jöttek létre, sok esetben semmi olyan módszertani újítással nem élve, amelyre egyébként lett volna lehetőség. Ez pedig ahelyett, hogy előrelépést mutatott volna a megszokott célokhoz, módszerekhez képest, éppen azok további elmélyítését hozta magával. A szerző (2005) még hozzáteszi, hogy voltak olyan iskolák és tanárok, akik képesek voltak élni a szabadság adta lehetőségekkel, így amikor az Országos Közoktatási Intézet bekérte az elkészített tervezeteket egy tantervbankba, vegyesen érkeztek vissza szakmailag minőségi, illetve kevésbé előremutató fejlesztések és tanmenetek is.

Az irodalomoktatás NAT-ban lefektetett céljai között az 1990-es években és a 2000-es évek elején még főképp a történeti tudás átadása szerepelt amellett, hogy – a nyelvtannal egybehangzóan – a szövegértés, a szövegalkotás, a kommunikációs készségek fejlesztése, az önművelés, ítélőképesség, erkölcsi és esztétikai érzék fejlesztése, valamint az olvasás megszerettetése is helyet kapott (Kerber, 2002; Kispál, 2019. 21–22.). Azaz a már sokszor említett cambridge-i iskola elvei még mindig előnyt élveztek a londonival szemben, azonban már megjelent az oktatáspolitika aktorainak egy olyan rétege, akik szintézist szerettek volna létrehozni e kettő irányzat között.[4] E kezdeményezések egy

hermeneutikai alapú, a recepcióesztétikát is figyelembe vevő utat határoztak meg, igyekezvén felszámolni – vagy legalábbis gyengíteni – a kronológiaalapú oktatási modell egyeduralmát (Kispál, 2019. 22.). Amellett, hogy a NAT rögzítette a magyar nyelv és irodalom tantárgy helyét a műveltségterületek között, a tárgy egyfajta integráló szereppel gazdagodott Kerber Zoltán (2002) szerint, mégpedig oly módon, hogy például a tánc és dráma vagy a mozgóképkultúra és médiaismeret elemei is színesíthették a tananyagot. 7–8. évfolyamon az óraszámot heti négy alá csökkentették, azaz felső tagozatban és középiskolában 12%-os arányban szerepelt a tárgy a többi műveltségterülethez[5] képest, amely óraszám később kevésnek bizonyult a tananyag mennyiségének tükrében. Már ekkor felmerült több, napjainkban is aktuális kérdéskör, mégpedig a kötelezően tárgyalandó művek száma és összetétele, a korszerűbb szemlélet létjogosultsága is.

2000-ben az új NAT-tal együtt érkezik a kerettanterv is, amely éppen az előzőekben tárgyalt szabadságot szüntette meg, hiszen a NAT és a helyi tantervek közé illesztett kerettanterv pontosan meghatározza, milyen témaköröket kell az irodalomórán tárgyalni, mennyi idő van egy-egy életműre, szerzőre, tehát egyfajta „recentralizáció" (Arató, 2005) következett be. A lépés a fejlődés szempontjából egyértelmű hátrányai mellett a tanárok egy része örömmel fogadta a szorosabb keretet, hiszen ezáltal megszűnt a tervezési kötelezettség. Azonban azok, akik korábban kifejlesztettek egy haladó szellemiségű tantervet, akkreditálni voltak kötelesek azt, amely folyamat anyagilag és időben is megterhelő volt. Nem csak a fentiekben volt előíróbb az új NAT: az óraszámokat sem százalékban, hanem évre lebontva határozta meg (heti 4 óra a középiskolában), illetve felépítésével a kronologikus szemléletű irodalomoktatást erősítette meg annak ellenére, hogy törekedett a képességfejlesztés hangsúlyozására is (Kerber, 2002).[6]

2000-ben az új NAT-tal együtt érkezik a kerettanterv is, amely éppen az előzőekben tárgyalt szabadságot szüntette meg, hiszen a NAT és a helyi tantervek közé illesztett kerettanterv pontosan meghatározza, milyen témaköröket kell az irodalomórán tárgyalni, mennyi idő van egy-egy életműre, szerzőre, tehát egyfajta „recentralizáció" (Arató, 2005) következett be. A lépés a fejlődés szempontjából egyértelmű hátrányai mellett a tanárok egy része örömmel fogadta a szorosabb keretet, hiszen ezáltal megszűnt a tervezési kötelezettség. Azonban azok, akik korábban kifejlesztettek egy haladó szellemiségű tantervet, akkreditálni voltak kötelesek azt, amely folyamat anyagilag és időben is megterhelő volt. Nem csak a fentiekben volt előíróbb az új NAT: az óraszámokat sem százalékban, hanem évre lebontva határozta meg (heti 4 óra a középiskolában), illetve felépítésével a kronologikus szemléletű irodalomoktatást erősítette meg annak ellenére, hogy törekedett a képességfejlesztés hangsúlyozására is (Kerber, 2002).6

A 2000-es évek elején még egy meghatározó változás lépett életbe a közoktatásban: a 2003-ban véglegesített, 2005 júniusában pedig alkalmazott kétszintű érettségi rendszer (Sipos, 2006. 26.). A 2005 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetett új szabályozás olyan kimeneti követelményeket kér középszinten, amelyek a gyakorlati tudást helyezik előtérbe, hiszen az olvasási

és szövegértési, valamint szövegalkotási képességeket igyekszik mérni. Ez azzal is jár(hatna), hogy – ahogy Sipos Lajos fogalmaz – „a szöveg befogadásában a diákok egyre gyakrabban eljutnak a szövegvilág analíziséig, az önmagukra és a létezésre vonatkoztatásig. […] A tananyag mennyiségi csökkentése után most sikerülhet a tanítással az olvasási és szövegértési képességet a felnőttkori élet igényei szerint alakítani" (Sipos, 2006. 27.). A szerző különben az irodalomoktatás paradigmaváltását[7] jósolta tanulmányában, azonban mint később látni fogjuk, ez nem történt meg napjainkban sem. A kétszintű érettségi bevezetése előremutató volt, hiszen a nemzetközi tendenciákban is előnyt élvező kommunikációs és kompetenciaalapú, szövegértésre koncentráló tanítási elveknek próbál megfelelni – állítja Fűzfa Balázs (2011. 6–7.), aki – Sipos Lajoshoz hasonlóan – egy markáns változást várt az irodalomtanításban, amely változás alapja a produktivitás, az örömelvű alkotás, a kutatás és a kreatív gondolkodást fejlesztő gyakorlatok lesznek. Azonban a tanítandó művek listáját nem változtatta meg jelentősen a vizsgarendszer átalakítása (Fűzfa, 2021).

A fent jósolt paradigmaváltás nem következett be a 2012-ben kiadott NAT, a 2013-ban hozzátett kerettantervek, majd a 2014-ben megalkotott tankönyvrendelet esetében sem (Fűzfa, 2016. 11.). A várttal szemben a tananyag tartalmának erőteljes (90%-os) szabályozottsága, a hozzáférés eszközeinek csökkentése a konzervatív nevelési-oktatási értékek irányába mutatott. Mindez annak ellenére, hogy 2008 és 2011 között Fűzfa Balázs a Krónika Nova Kiadó gondozásában megjelentette új típusú irodalomtankönyvét (2010), amely az élményközpontúságot hirdette, illetve 2013-ban az OFI megbízásából a magyar irodalom tantárgyhoz „B" változat néven kerettantervet is szerkesztett, amely tükrözte „az irodalom tanításának módszertani változásait és az irodalomtudományban az utóbbi évtizedek során végbement szemléletbeli átalakulásokat. Ezek szerint az irodalmi alkotások önmagunk és a másik ember megismerésének egyéb módszerekkel és eszközökkel nem pótolható lehetőségeit adhatják számunkra. Az irodalom születésének mai tendenciái jelzik az irodalomnak – elsősorban mint kulturális közegnek, beszédmódnak – a »használatára« vonatkozó új, IKT- és tanítási eszközök, módszerek, tananyagok előtérbe kerülésének szükségességét" (Fűzfa, 2016. 20–21.). A tervezet kései elfogadása miatt gyakorlatilag ismeretlen maradt a szakmában annak ellenére, hogy a szerző a paradigmaváltás felé tett kísérletként tekint a „B" jelű kerettantervre (Fűzfa, 2021). A tárgy lassú fejlődésének a tankönyvpiac teljeskörű államosítása vetett véget, hiszen az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kapkodva fejlesztett tankönyvek átvették a szerepet ingyenes taneszközként, kiszorítva az addig elérhető választékot. Ennek köszönhetően a tankönyvpiac fokozatosan szűnt meg 2012 és 2020 között. Ez a tendencia éppen a tárgy változatosságának mond ellent (Fűzfa, 2021).

A 2012-es NAT a magyar nyelv és irodalom tantárgy fő feladatának a nemzeti műveltség, az egyetemes kultúra, az erkölcsi érték közvetítését jelöli meg amellett, hogy a tanuláshoz és a munkához szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök fejlesztésére, egyéni és csoportos munkavégzésre is ösztönöz, megerősíti a hazafiság érzését. Kijelöli, hogy olyan módszereket, munkaformákat kell alkalmazni, amelyek a tanulókat mint cselekvő, aktívan részt vevő személyeket erősítik (NAT, 2012. 13.). Továbbá felhívja a figyelmet az intézmény szakmai önállóságának lehetőségére a „kerettantervekben kötelező tartalommal nem szabályozott időkeret" szabad felhasználásával – amely mindössze 10% (Kerettanterv, 2012). A *Nemzeti alaptanterv* rámutat a tantárgy kulcsfontosságú szerepére is, amelyet a többi műveltségterület elsajátítását illetően játszik, illetve meghatározó mivoltára a tanulás teljes folyamatában. Célként határozza meg az irodalmi művekkel folytatott aktív párbeszédet, amely révén a tanuló befogadóvá válik, szembesül a művekben felvetett alapvető, az élettel kapcsolatos kérdésekkel, ezáltal a tantárgy elősegíti, hogy „a diákokban megteremtődjék a hagyomány elfogadásának és alakításának párhuzamos igénye" (NAT, 2012. 29.). A dokumentum szól az olvasási kedv

felkeltéséről és megerősítéséről is, illetve hangsúlyozza, hogy az irodalom mint művészet hozzájárul az ön- és emberismeret, a képzelet, a kreativitás, a sokoldalú és többjelentésű művészi hagyomány mélyebb megértéséhez (NAT, 2012. 29.). Mindezen törekvések és célok kiegészülnek fejlesztési feladatokkal, amelyek elvégzésére a tantárgyat hivatottnak tartják. Többek között az érvelésben való jártasság kialakítása, a mai köznyelvtől eltérő szövegek megismerése, megértése, felkészülés az élethosszig tartó tanulásra, az irodalmi művekkel kapcsolatos megközelítési módok alkalmazása, önálló és változatos módszerű vázlatkészítésre való képesség, illetve felismerni, hogy az értelmező olvasás elmélyíti az élmény- és tapasztalatszerzést (NAT, 2012. 30–35.). Míg a fent megnevezett célok és feladatok egy modern, gyakorlatias szemléletű, azaz a korában említett, az európai vonalhoz közelebbi londoni modell felé nyitó tantárgyfelépítést sugallnak, a NAT 2012 44–46. oldalán megtalálhatók az irodalmi kultúrával és az irodalmi művek értelmezésével kapcsolatos elvárt közműveltségi tartalmak,[8] amelyek mennyisége messze meghaladja a Kerettantervben megadott órakeretet, amely 9–12. évfolyamon heti 4 tanóra (Kerettanterv, 2012. 4.). Nem az említett szerzők és művek kánonbeli létjogosultságával kapcsolatosan merül fel kérdés, hanem meglátásom szerint ellentmondásba kerül az a NAT-ban megfogalmazott elv, miszerint olvasó, az irodalmi műveket értő és értőn befogadó tanulókat neveljünk, akik képesek alkalmazni a saját élethosszig tartó tanulásuk során azokat az olvasói-befogadói elveket, amelyeket elsajátítanak az irodalomórákon. A felsorolt szépirodalmi szövegek mindegyike remekmű, esztétikai értéke megkérdőjelezhetetlen, azonban ahhoz, hogy a diákok a tanár segítségével a NAT fejlesztési feladatként megfogalmazott céljainak eleget tegyenek, jóval több időre van szükség, mint amit a kerettanterv meghatároz egy-egy korszak, szerző vagy mű kapcsán, amely időkeretbe a számonkérés, a naptári változások, egyéb iskolai programok miatti óraszámváltozások is beleszólnak. A *kerettanterv* (2012) kiemeli a tantárgy hatását a tanulók lelki-érzelmi nevelésére, rámutatva az irodalmi művek önismeret-fejlesztő képességére, illetve további célként említi a különböző tevékenységekben való tapasztalatszerzést (egyéni feladatvállalás, anyaggyűjtés és előadás, kooperatív tanulás, dramatikus játékok, szövegértelmezési eljárások) is, amely változatos tevékenységekre a heti négy óra alatt, az említett tananyagmennyiség tükrében, teljes osztálylétszámmal kellene a tanárnak időt találni. Talán itt érezhető leginkább az az oktatásbeli paradoxon, amelyre Kozma Tamás (2015. 462.) meghatározása is vonatkozik az oktatással kapcsolatban, mégpedig, hogy míg a tanulás egy alulról szerveződő tevékenység, hiszen az egyén a központi szereplő, addig az oktatás egy felülről lefelé irányuló folyamat, amelyet az oktatás hivatalos aktorai, a törvényhozók, politikusok irányítanak. Mi sem támasztja alá ezt jobban, mint az *alaptanterv* és a *kerettanterv* céljai és feladatai közötti ellentét: míg az előbbi egy felülről meghatározott tevékenységet mutat be, eredményeket vár el, addig a megnevezett tapasztalatszerzési formák inkább a tanulási, azaz az alulról induló folyamat felé adnak útmutatást, azonban mégsem tudnak összhangba kerülni a korábban megnevezett okok miatt.

A 2012-ben bevezetett NAT számos kritikát kapott, amelyek közül egy olyan szempontot mutatunk itt be, amely ma is aktuális: a kronologikus és problémaközpontú irodalomoktatás megítélése közti különbség. 2012-ben – és jelenleg is – a kronológiaalapú irodalomoktatás jellemző hazánkban, azaz az irodalomórán az irodalomtörténet láncolatára felfűzve az iskolai kánon szerzőit és műveit tanítják az irodalomtudomány eredményeivel kiegészülve. Ezt a felépítést támogatják a rendelkezésre álló – és rendelhető – tankönyvek, amelyek ugyanazt a szövegkorpuszt közvetítik több évtizede, továbbá „érintetlen a tankönyvek által kínált jelentéskánon is: többnyire strukturalista értelmezési stratégiát követve közelít a szövegekhez, lényegében nem enged teret az egyéni értelemképzésnek" (Kusper, 2019. 31.). Ennek következtében éppen az irodalom egyik legfontosabb feladata sérül: az olvasó-befogadó diák nem önmaga értelmezi a művet, nincs lehetősége önálló olvasat kialakítására, amely által közelebb jutna a NAT-ban célként megfogalmazott

önmaga és a világ megértéséhez. A kánon alakításában nagy szerepet játszik az iskolai irodalomóra, hiszen a kanonikus szintek közül nem mind emelődik be a tananyagba, ami azonban igen, az meghatározza a kultúráról, önmagunkról és a másikról való gondolkodásunkat, éppen ezért létfontosságú olyan szövegeknek helyet adni, amelyek megszólítják az olvasót, olyan problémát vetnek fel, amely az adott korosztályt érinti (Kusper, 2019. 32.). Ebben a rendszerben tehát szinte kizárólag a szerzői elv érvényesül ahelyett, hogy a diákbefogadói szempontok, a személyesség elve is helyet kapjon. Arató László (Kulin és Arató, 2015. 85.) vallja, hogy az iskolai kánon terjedelme ugyanúgy átgondolásra szorul, mint a kánonközvetítés jelensége és a képességfejlesztés, olvasóvá nevelés kapcsolata. Molnár Gábor Tamás (2015) odáig megy, hogy a jelenleg is alkalmazott tantárgyfelépítés mögött a hetvenes-nyolcvanas évek műveltségfogalmát és szokásrendszerét sejti, és rámutat: addig nem lehet érdemi megújulás, amíg az irodalom célját és fogalmát nem határozzák meg, és ehhez kapcsolják a szakmai és didaktikai feladatokat, hiszen túl sok mindennek kell az irodalomnak és az irodalomoktatásnak megfelelnie (ld. NAT, 2012).

A problémacentrikus irodalomoktatás támogatná az irodalom mint művészet és mint esztétikai rendszer felépítését, működését, sokkal kevésbé szabályalapú, lehetővé tenné a differenciált oktatást, a kortárs vagy lektűr szövegek bevonását is – olyan szövegekét, amelyek a diákbefogadó élethelyzetéhez, korosztályi problémáihoz közelebb állnak. Ez utóbbi abból a szempontból is előremutató lenne, hogy – ahogy Závada Pál fogalmaz (2021) – ne legyen az irodalomoktatás egy „múzeumi kultúrszörny", hiszen a tanulók a nyelvi távolság hatására holt jelenségnek tekintik az irodalmat (Kusper, 2019. 32.).

A problémacentrikus irodalomoktatás támogatná az irodalom mint művészet és mint esztétikai rendszer felépítését, működését, sokkal kevésbé szabályalapú, lehetővé tenné a differenciált oktatást, a kortárs vagy lektűr szövegek bevonását is – olyan szövegekét, amelyek a diákbefogadó élethelyzetéhez, korosztályi problémáihoz közelebb állnak. Ez utóbbi abból a szempontból is előremutató lenne, hogy – ahogy Závada Pál fogalmaz (2021) – ne legyen az irodalomoktatás egy „múzeumi kultúrszörny", hiszen a tanulók a nyelvi távolság hatására holt jelenségnek tekintik az irodalmat (Kusper, 2019. 32.). A problémacentrikus vagy témaközpontú (Kusper, 2019. 34.) elv nem jelenti a kronologikus elv teljes eltörlését, csupán hangsúlyeltolódást, a kortárs és a klasszikus szövegek párbeszéde kerülne a középpontba, rendezőelvként inkább témakörök, motívumok hatnának, nagy szerepet kapna a kommunikációs készségfejlesztés, az egyéni és kollektív önismeret, a jelen felől lehetne a múltbeli szövegek felé közelíteni, amely lehetővé tenné, hogy a diákok érteni is megtanulják a klasszikusokat, aktív befogadóként legyenek jelen az irodalomórán (Kulin és Arató, 2015. 81–82.).

A legújabb *Nemzeti alaptanterv*

2020-ban, a koronavírus következtében életbe lépő karanténidőszakkal szinte egyidőben adta ki a kormány az új *Nemzeti alaptanterv*et, amelynek mind megjelenési időpontjával, mind tartalmával kapcsolatban kérdések merültek fel több fórumon is, többek között az Élenjáró Gimnáziumok Igazgatóinak Grémiuma (ÉGIG, 2020) fogalmazta

meg véleményét. A nyilatkozat kimondja, hogy míg alapvetően fontos időről időre átgondolni, átdolgozni a NAT-ot, azonban még a korábbi változatnak sem történt meg az „érdemi beválás-vizsgálata". Emellett rámutat arra is, hogy a 2020-ban megjelent *alaptanterv* formálódó anyagát utoljára 2018-ban, mindössze egy hónapon keresztül vizsgálhatta és véleményezhette a szakmai és társadalmi nyilvánosság, ami egy ilyen kulcsfontosságú dokumentum esetében nem elegendő, ezért elsősorban a nyilvánosságra hozást kérik egy esetleges szakmai diskurzus reményében, és halasztást szorgalmaznak az új NAT életbe lépésével kapcsolatban: a tervezetthez képest egy évvel később, 2021 szeptemberében kerüljön bevezetésre. Az ÉGIG mellett a Piarista Gimnázium tantestületének szakmai kritikája után sorban nyilatkoztak a pedagógusok, iskolák, egyesületek, hogy kérik a dokumentum átgondolását (Eduline, 2020). A nyilatkozat kibocsájtása nem érte el a kívánt eredményt, az iskolák 2020. szeptember 1-jén már az új NAT szerint kezdték meg a munkát.

Az *alaptanterv* hangsúlyozza az aktív tanulói magatartás fontosságát, az olyan tanulásszervezési formák alkalmazását, amelyek a társas és a felfedezéses tanulást elősegítik, illetve a differenciált oktatás gyakorlatban megmutatkozó elveit is kiemeli (NAT, 2020. 5). Ezek az elvek azonban – mivel a diák aktív munkájára építenek – a gyakorlatban a tanórán jóval időigényesebbek, mint például a tanári előadás módszere. Ezt a NAT nem veszi figyelembe, hiszen az alapóraszámot a 9–10. évfolyam esetében kétéves bontásban 7 tanórában állapítja meg, amelynek a pontos felosztását 9. osztályban 3 (1 nyelvtan, 2 irodalom), 10. osztályban a megszokott 4 (1 nyelvtan, 3 irodalom) órában javasolja, azaz csökkenti a magyarórák számát, miközben több időt igénylő tevékenységeket vár el. Szabadon szervezhető órának 9–10. osztályban évi 2–2 órát ad.

A korábbi irányelvekhez képest előtérbe helyezi a tantárgy szerepét a nemzeti öntudatra való nevelésben, olyan szerzőkkel erősítve ezt meg, „akik igazodási pontként erkölcsi magatartásukkal, kiemelkedően magas szintű életművükkel alapvetően határozták és határozzák meg a magyar közgondolkodást" (NAT, 2020. 11.). Többször kitér a kulturális értékek közvetítésének fontosságára, a morális, esztétikai és érzelmi fejlődés elősegítésére. Említést tesz a tanári szerepről és feladatkörről, amelyben a példamutatás és a szakma iránti elkötelezettség meghatározó. Alapelvként határozza meg, hogy a magyartanításban nincs kitüntetett didaktikai modell, tanítási vagy értékelési mód, a tanár szabad döntése, milyen módszertani eszközrendszert használ, hogy tanórái élményszerűek legyenek a diákok számára. A 2012-es NAT-hoz képest az órák 20%-át nevezi meg

A 2012-es NAT-hoz képest az órák 20%-át nevezi meg szabadon választott témák feldolgozására alkalmasnak, azonban a Kerettanterv törzsanyagként – azaz kötelező tananyagként – órára lebontva meghatározza, hogy mely témát mikor kell tanítani, sok esetben irreálisan kevés időt adva egy-egy témakörnek (pl. epika születése, görög eposzok 4 tanóra), így a gyakorlatban valószínűtlen, hogy maradna idő a kiegészítő tartalmakra (Kerettanterv, 2020). A törzsanyagban csak „lezárt, biztosan értékelhető életművek szerepelnek" (NAT, 2020), a kortárs alkotókat és műveiket a szabadon maradt órakeret felhasználásával illesztheti be a tanár a tananyagba, azaz a korábbi változathoz képest a mai magyar irodalom képviselői kiszorultak az irodalomóráról.

szabadon választott témák feldolgozására alkalmasnak, azonban a Kerettanterv törzsanyagként – azaz kötelező tananyagként – órára lebontva meghatározza, hogy mely témát mikor kell tanítani, sok esetben irreálisan kevés időt adva egy-egy témakörnek (pl. epika születése, görög eposzok 4 tanóra), így a gyakorlatban valószínűtlen, hogy maradna idő a kiegészítő tartalmakra (Kerettanterv, 2020). A törzsanyagban csak „lezárt, biztosan értékelhető életművek szerepelnek" (NAT, 2020), a kortárs alkotókat és műveiket a szabadon maradt órakeret felhasználásával illesztheti be a tanár a tananyagba, azaz a korábbi változathoz képest a mai magyar irodalom képviselői kiszorultak az irodalomóráról. Ez – ha minden a kerettantervek szerint halad, azaz nincs elmaradt tanóra, olyan tananyag, amely a tervezettnél hosszabb időt igényel – a fent említett két tanórára szorul, azaz szinte teljesen ellehetetleníti a tanulók számára időben és nyelvhasználatban közeli szerzők műveinek nem pusztán említésszerű megismerését. Így a dokumentum önmagának mond ellent, hiszen hiába támogatja névleg a tanári szabadságot a tanítási módszer kiválasztásában, ha olyan mennyiségű tananyagot határoz meg, amely kizárja a felfedezéses tanulásra irányuló igyekezetet, megfosztva ezzel a tanulókat az élményszerű órák lehetőségétől.

A fentiekből is látszik, hogy érdemi változást, a megszokott cambridge-i modellhez képest elmozdulást nem hozott az új *alaptanterv*, amelynek egyik legmegkérdőjelezhetőbb vonása, hogy az iránymutatásai, kimondott elvei nincsenek egységben azokkal a lehetőségekkel, amelyeket a tananyag mennyiségéből és összetételéből fakadóan a pedagógusok a gyakorlatban biztosítani tudnak a diákok számára. Ezt az ellentétet mélyíti tovább a 2021-ben megjelent érettségi mintafeladatsor is, amely a 2020-as NAT-ban előre jelzett érettségi változtatásokat példázza: a gyakorlatias szemléletű kétszintű érettségi kiegészül egy műveltségi feladatsorral. Eddig az írásbeli vizsga kompetenciaalapú, szövegértésre épülő feladatokat jelentett, a magyar nyelv és irodalom által közvetített tárgyi tudást pedig a szóbeli 20–20 érettségi tétele jelentette (Keisz, 2021), amely bizonyos szabadságot adott a tanárnak a tekintetben, hogy maga hozhatta meg azt a szakmai döntést, hogy a csoport érdekeinek megfelelő témakörre helyezze a hangsúlyt, majd azt kérje számon tétel formájában a megadott vizsgakövetelmény szempontjait figyelembe véve. Így azonban a tanár folyamatos vizsgafelkészítésre kényszerül, hogy a diák sikeres érettségit tegyen, háttérbe szorulnak tehát azok az olvasásközpontú, olvasásnépszerűsítő elvek, amelyeket a NAT maga is megfogalmaz a tantárgy céljai között. Fűzfa Balázs (2021) még azt is kiemeli, hogy az irodalomtanítás megújítására törekvő érdemleges kísérlet híján a magyar iskolák többségében még mindig a konzervatív szemlélet szerint tanítanak, így nincs lehetőség arra, hogy ez a hozzáállás kizárja a tanulók mindennapi problémáinak, gondolatainak, alapelveinek beemelését a műveltséganyagba, a tananyagba, ezáltal egyre távolodik az irodalomoktatás és célközönsége: a diákok közössége egymástól. Bókay Antal (2006) úgy látja, hogy nem elég az irodalomtanítás megújításával kapcsolatban pusztán az egyes részstratégiákra, új ötletekre koncentrálni, hanem az irodalomtudományhoz kapcsolva újra és újra szükség van a megújulásra, egy átfogó új koncepció kialakítását követően.

Az irodalom tantárgy változásait, az azokra gyakran jellemző ellentmondásokat, nehézségeket látva talán kimondhatjuk, hogy a tárgy céljának, az oktatásban betöltött szerepének rendszerszintű definiálása hiányos, legalább pontosításra, de még inkább újragondolásra szorul. Véleményem szerint a mai irodalomtanításnak egy olyan olvasásközpontú szemléletet kell képviselnie, amely a tanulóra mint befogadóra tekint, figyelembe veszi a diákolvasót, és nem elsősorban a műveltségátadásra és lexikai ismeretek közvetítésére, valamint nem a strukturalista alapú műelemzés módjának és technikáinak átadására helyezi a hangsúlyt. Sokkal inkább egy harmadik utat látok üdvözlendőnek – amely természetesen nem zárja ki az első kettőt, csak az egyes tanulócsoportoknak megfelelő arányban vegyíti őket –, amely az egyéni olvasatok megbeszélése és feltárása által

az irodalomnak mint művészetnek azt a jellemzőjét emeli ki, hogy a szöveg „magunkra olvasása", az olvasottak személyes értelmezése közelebb visz a műalkotáshoz, általa pedig önmagunk megismerésében, lelki, szellemi gyarapodásában segít (Bettelheim, 1976), amelynek központjában a tanuló áll, az ő élettapasztalata, olvasata mentén indul el a munka a tanórán. Az irodalomolvasásnak, irodalomértésnek e funkciója a nagy mennyiségű tananyag, a kevés rendelkezésre álló idő, a nagy létszámú csoportok, a kimeneti követelmény módosítása miatt oly mértékben sérül, hogy az irodalomóra nem látja el azt a feladatát, amelyre egyébként hivatott lenne. Azaz az olvasás által önmagukat kifejezni – habár a szöveget időnként „félreolvasni"[9] –, helyzetfelismerésre, konfliktusok megoldására, közös mintázatok felismerésére képes (Holland, 2016; Gilbert, 2016) tanulók nevelése, akik értik a körülöttük lévő világot (Béres, 2017), képesek teljesíteni a tőlük elvártakat, hiszen befogadható és a korosztálynak megfelelő a tananyag (E. Szabó, 2011).

Összegzés

A magyar nyelv és irodalom tantárgy kevés érdemi változáson ment keresztül kialakulása óta, az utóbbi két rendszerszintű szabályozás sem hozta meg a kívánt előremutató lépéseket. A probléma egyrészt az oktatáspolitika aktorainak és az oktatás résztvevőinek egymással ellentétes igényeiben keresendő, hiszen más és más céllal és szemléletmóddal közelítenek magához az irodalomhoz: a törvényalkotók a tárgyban elsősorban a kultúraközvetítés, a nemzeti identitásképzés egyik legfőbb eszközét látják. Ezzel szemben a tanárok, pedagógusok egy része örömmel veszi, ha előre megtervezett anyagot taníthat, míg mások az olvasás megszerettetését tűzik ki célul, a diákok közül van, aki a kötelező, teljesítendő feladatot látja az irodalomban, és olyan is van, aki haszontalanként tekint rá. Másrészt az irodalom tantárgy céljának és szerepének pontosítása is várat még magára, a hangsúly továbbra is a tantárgy kultúra- és műveltségközvetítő szerepén, illetve a nemzeti identitásképző lehetőségein van – sajnos tévesen. Igaza lehet tehát annak, aki azt javasolja, először érdemes volna megfogalmazni, mi maga az irodalom, milyen eszközöket igényel a tanítása, hogyan lehetne ötvözni a különböző véleményeket, és mégis egy aktuális, modern, a diákok számára kézzelfogható tantárgyat alkotni.

Ennek kialakításához először a leginkább érintettek, azaz a tanulók tapasztalatait, véleményét, igényeit felmérő kutatást lenne érdemes indítani, amelynek fókusza a működő, bevált módszerek, témák, sémák megtartása, a kevésbé kedvelt modulok esetében pedig a kutatás eredményeinek beépítésével létrehozni egy diákbarát megoldást. Ez lehetőséget adna arra, hogy a tantárgy befogadói szempontjából lehessen árnyalni az irodalomtanítás meghatározását, amely a mindennapi gyakorlat szempontjából mindenképp előremutató lenne: a tanulók feltehetően szívesebben vesznek részt olyan órán, amelyet releváns-nak tartanak, amelynek tananyagához személyesen lehet kapcsolódni. Emellett fontos empirikus kutatás volna a gyakorló tanárok élményeinek összegyűjtése is, hiszen ők azok, akik az elméleti keretek figyelembevételével ültetik a gyakorlatba a tananyagot. Talán az ő meglátásaik felhasználásával osztályokra, csoportokra alakítható, rugalmas szabályozókat lehetne alkotni, amelyek szem előtt tartják a tantárgy hagyományátadásra épülő szemléletmódja mellett a tanárok és diákok érdekeit, érdeklődését, munkabírását, igényeit is.

Réti Júlia

Pécsi Tudományegyetem
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

Arató, L. (2005). „A kronológia nem szavatol az irodalomtörténet-lady biztonságáért" – Arató Lászlóval, a Magyartanárok Egyesületének elnökével Bárány Tibor, Hardi János és Molnár Cecília Sarolta beszélget. *Beszélő Online, 10*(2). http://beszelo.c3.hu/04/01/14arato.htm Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.

Arató, L. & Pála, K. (2007). *A szöveg vonzásában I–IV*. Műszaki Könyvkiadó.

Béres, J. (2017). *„Azért olvasok, hogy éljek" Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz Kiadó.

Bettelheim, B. (1976). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó.

Bod, P. (2021). Závada Pál – A magyar irodalomtanítás jövője rémes és rettenetes. *Szeged.hu*. https://szeged.hu/hirek/32916/zavada-pal-a-magyar-irodalomtanitas-jovoje-remes-es-rettenetes Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.

Bókay, A. (2006). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 29–42. https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7ONammcIXuyQjb-Oz-E9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjtmYJZJRwz6ElROo Utolsó letöltés: 2023. 01. 18.

Czimer, Gy., Kovács, Sz. & Miklósvölgyi, M. (2015). *Az irodalomtanítás új útjain*. Debreceni Egyetemi Kiadó. https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%C3%A1rak/Egy%C3%A9b%20szervezeti%20egys%C3%A9gek/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9si%20K%C3%B6zpont/Kiadv%C3%A1nyt%C3%A1r/28%20%C3%B3r%C3%A1s%20szakm%C3%B3dszertani%20k%C3%A9pz%C3%A9s%20szakk%C3%B6nyvei/irodalomtanitas_uj_utjain.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.

E. Szabó, L. (2011). A hiba nem az ön gyermekében van... *Élet és irodalom, 55*(42). http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-20130014/1/mellklet_e_szab_lszl_a_hiba_nem_az_n_gyermekben_van.html Utolsó letöltés: 2021. 04. 22.

Fűzfa, B. (2010). *Irodalom_9-12*. Krónika Nova Kiadó.

Fűzfa, B. (2011). *Irodalom 09_10_11_12/ tanári útmutató*. Krónika Nova. https://mek.oszk.hu/20500/20558/20558.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.

Fűzfa, B. (2016). Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In Bodrogi, F., Czimer, Gy. Fűzfa, B. & Szakály, Sz. (szerk), *Élményközpontú irodalomtanítás*. Savaria University Press. https://mek.oszk.hu/16400/16457/16457.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.

Fűzfa, B. (2021). Kánonok (h)arca – Irodalomta(la)nítás Magyarországon 1978–2020 között. In Fűzfa, B. (szerk.), *Létezésformák – Interjúk, esszék, tanulmányok*. Savaria University Press. 385–406.

Gimnáziumi Igazgatók Nyilatkozata (2020). Élenjáró Gimnáziumok Igazgatóinak Grémiuma. http://www.egig.hu/ Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.

Dr. Gombos, P., Hevérné Kanyó, A. & Kiss, G. (2015). A netgeneráció olvasási attitűdje – 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle,* (1–2). https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje#main-content Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.

Holland, N. N. (2016). Az irodalmi folyamat és az egyéni elme. *Helikon, 62*(2), 192–211.

Keisz, Á. (2021). „Ez nem magyartanítás, így képtelenség átörökíteni a nemzeti kultúrát!" *Válasz Online*. https://www.valaszonline.hu/2021/11/05/keisz-agoston-magyartanitas-velemeny/ Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.

Kerber, Z. (2002). A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle, október*. https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/magyar-nyelv-irodalom-090617-1 Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.

Kispál, D. (2019). Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In Kusper, J. (szerk.), *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó. 21–30. https://core.ac.uk/download/pdf/232209357.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.

Kozma, T. (2015). A tanulás szerepe a politikai változásban. In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 458–472. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.

Kulcsár Szabó, E. (2006). Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 43–50. https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7ONammcIXuyQjb-Oz-E9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjtmYJZJRwz6ElROo Utolsó letöltés: 2023. 01. 18.

Kulin, F. & Arató, L. (2015). Irodalomtanítás? Magyartanítás? – Arató Lászlóval beszélget Kulin Ferenc. *Magyar Művészet,* (1) http://www.magyar-muveszet.hu/upload/userfiles/2/publications/201801/pdf/MM2015_1belivek_kepnelkul_09_irodalomtanitas.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.

Kusper, J. (2019). Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In Kusper, J. (szerk.), *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó. 31–38. https://core.ac.uk/download/pdf/232209357.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.

Molnár, G. T. (2015). *Az irodalomtanítás elméleti problémai a digitális médiumok korában*. *Vitairat – Fűzfa Balázs Mentés másként című könyve kapcsán.* http://real.mtak.hu/27367/1/mentes_maskent_mgt.pdf Utolsó letöltés: 2021. 12. 10

NAT 2012. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny,* 66. http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14004.pdf, http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.

NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020) *Magyar Közlöny,* 289.

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.

Sipos, L. (2006). Iskolaszerkezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 16–29. https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7O-NammcIXuyQjb-OzE9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjt-mYJZJRwz6ElROo Utolsó letöltés: 2021. 12. 17.

Eduline (2020). Újabb állásfoglalás az új NAT-ról: borítékolhatóan katasztrófához fog vezetni. *Eduline*. https://eduline.hu/kozoktatas/20200204_Nyest_nat Utolsó letöltés: 2021. 12. 30.

V. Gilbert, E. (2016). Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon, 62*(2), 239–248.

Varga, V. (2021). A (magyar)tanár iszap felett egyensúlyozó kötéltáncos – LEMMA konferencia, 1. nap. *ELTE-Online Hallgatói Magazin*. http://elteonline.hu/tudomany/2021/12/01/a-magyartanar-iszap-felett-egyensulyozo-koteltancos-lemma-konferencia-1-nap/?fbclid=IwAR0NSd8hS2EmZMIR-dAjOZUlKnjQF6RcYNX16e_D2ZBzQeKMSo03_XAUWXFg Utolsó letöltés: 2021. 12. 10.

Zsolnai, J. (2006). Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia. In Sipos, L. (szerk.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova. 91–99. https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7O-NammcIXuyQjb-OzE9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjt-mYJZJRwz6ElROo Utolsó letöltés: 2023. 01. 18.

Jegyzetek

[1] Ez nem jelenti a londoni iskola megközelítéseinek kizárólagos használatát a fent nevezett területeken, pusztán annak előnyben részesítését a konzervatívabb cambridge-i iskola elveivel szemben (Kerber 2002).

[2] Erről – és a kapcsolódó kronológiaalapú oktatási – modellről részletesen lesz szó később, mert előbbi szempontjai, céljai ma is aktuálisak, hatása a tanári szerep változásaira megkerülhetetlen, megítélése azonban kettős, ez utóbbit jól mutatja, hogy a mai napig kronológia- és nem problémaalapú az irodalom tantárgy kerettantervi felépítése.

[3] Arató László, a Magyartanárok Egyesületének elnöke, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium magyartanára.

[4] Kispál Dániel (2019) itt Arató László és Pála Károly nevét említi, de nem tér ki részletesen az ő kezdeményezéseik legkézenfekvőbb eredményére, az általuk elkészített tankönyvcsaládra, a *Szöveg vonzásában* című munkára, amely egyike az első motivikus szemléletmódot követő tankönyveknek, amelyek az olvasóvá nevelést, a korábban említett konstruktív pedagógia aktív tanulás elvét vallják.

[5] Kerber Zoltán (2002) összehasonlítja ezt az arányt más európai országok műveltségterületi arányaival, és azt tapasztalja, hogy például Olaszországban és Svédországban 20% fölött szerepel az irodalommal és a nemzeti nyelvvel foglalkozó műveltségterület, amely arány nálunk a természettudományos tárgyakra jellemző.

[6] Érdekes és árulkodó, hogy Kerber Zoltán 2002-ben írt tanulmányát azzal zárja, hogy megfogalmazza az irodalomoktatás hiányosságait, és javaslatokat tesz azok pótlására, változtatására. Többek között megemlíti, hogy attitűdvizsgálatok kimutatták a tárgy népszerűségének csökkenését az 5-11. évfolyamos diákok körében, valamint, hogy a tárgy „élményközvetítő szerepe, élményközelisége eltűnt." Megemlíti, hogy nem szerepel olyan tartalom (pl. a tömegkultúra) a tananyagban, ami vonzóvá tenné azt a diákok számára, valamint, hogy túlzott mennyiségű ismeretanyagot kíván átadni a kerettanterv alapján, viszont a modern irodalomoktatás már jóval meghaladta ezeket az elveket. Felveti továbbá azt a sokszor mostohán kezelt lépést, miszerint a csoportbontás

elengedhetetlen feltétele lenne a sikeres irodalomoktatásnak. Kerber Zoltán munkája óta majdnem 20 év telt el, és meglátásai ma is aktuálisak, érdemleges változás az említett területeken nem történt.

[7] Paradigmaváltás abban az értelemben, hogy a berögzült cambridge-i modell átalakul, a történeti elvű megközelítés rugalmassá válik és helyet ad majd a gyakorlatias londoni modell elemeinek, azaz motivikus-problémacentrikussá válik az irodalomoktatás.

[8] Csak magyar irodalomból a következő szerzők és művek (esetenként részletek) tárgyalása elvárt a középiskola négy éve alatt (NAT, 2012. 44-45.): Arany János egy-két balladája, Toldi estéje; Babits Mihály: Jónás könyve; Halotti beszéd és könyörgés; Jókai Mór: Az arany ember vagy egy másik regénye; Kosztolányi Dezső egy regénye és egy novellája, Krúdy Gyula egy novellája, Mikes Kelemen: Törökországi levelek részlete; Mikszáth Kálmán egy regénye és egy novellája, Móricz Zsigmond egy regénye és egy novellája, Petőfi Sándor egy epikai alkotása, Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem részlete; — XX. századi szépprózai alkotások (pl.: Gion Nándor, Karinthy Frigyes, Márai Sándor, Mészöly Miklós, Németh László, Nyirő József, Ottlik Géza, Örkény István, Szabó Magda, Sánta Ferenc, Sütő András); — kortárs szépprózai alkotások. Ady Endre: A Sion-hegy alatt, Góg és Magóg fia vagyok én…, Kocsi-út az éjszakában és még négy-öt műve, Arany János: Epilogus, Letészem a lantot és még két-három műve, Babits Mihály: Esti kérdés, Ősz és tavasz között és még egy-két műve, Balassi Bálint: Egy katonaének és még egy-két műve, Berzsenyi Dániel: A közelítő tél, A magyarokhoz I. és még egy műve, Csokonai Vitéz Mihály: A tihanyi Ekhóhoz és még egy műve, Illyés Gyula egy műve, Janus Pannonius egy műve, József Attila: Külvárosi éj, Óda, Tudod, hogy nincs bocsánat és még négy-öt műve, Juhász Gyula egy műve, Kazinczy Ferenc egy epigrammája, Kosztolányi Dezső: Hajnali részegség, Halotti beszéd és még egy-két műve, Kölcsey Ferenc: Hymnus és még egy műve, Ómagyar Mária-siralom; Petőfi Sándor: A puszta, télen, A XIX. század költői, Európa csendes, ujra csendes,, Szeptember végén és még három-négy műve, Pilinszky János: Harmadnapon és még egy műve, Radnóti Miklós: Hetedik ecloga és még két műve, Szabó Lőrinc egy-két műve, Tóth Árpád egy-két műve, Vajda János egy műve, Vörösmarty Mihály: Előszó, Szózat és még egy-két műve, Weöres Sándor egy-két műve; további művek a XX. századi magyar lírából (pl.: Áprily Lajos, Dsida Jenő, Nagy László, Nemes Nagy Ágnes, Orbán Ottó, Sinka István, Szilágyi Domokos műveiből); — kortárs lírai művek. Katona József: Bánk bán; Madách Imre: Az ember tragédiája; Vörösmarty Mihály: Csongor és Tünde; — egy XX. századi dráma; a kortárs színház és dráma világa. három részlet (pl.: Ady Endre, Arany János, Babits Mihály, Bessenyei György, Illyés Gyula, Kosztolányi Dezső, Kölcsey Ferenc, Márai Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Németh László, Pázmány Péter, Szabó Dezső, Szerb Antal műveiből; kortárs esszék)

[9] Itt arról a félreolvasásról beszélek, amely a tankönyvek által képviselt, gyakran egy jelentésmezővel rendelkező olvasattól eltér, esetlegesen nem felel meg az irodalmi hermeneutika álláspontjának a kanonizált szöveggel kapcsolatban, ellenben a 15-16 éves tanuló saját gondolatvilágát tükrözi.

Absztrakt

Az irodalomoktatás válságban van, elavult a módszerek és a célok szintjén, nem képes motiválni a tanulókat, amelynek következtében egyre kevesebb az emelt szinten érettségi vizsgát választó diák. A magyartanítás és azon belül az irodalomoktatás kérdése jogosan foglalkoztatja hosszú ideje az oktatási rendszerben szereplőket (tanárok, diákok, szülők), hiszen a téma rengeteg embert érint, és valós az a tapasztalat, hogy a tárgy jelenlegi felépítése, meghatározott céljai és a gyakorlat, valamint a mindennapi élethez szükséges kompetenciák sokszor távol vannak egymástól. Mindezek ellenére a magyar nyelv és irodalom egyike a kötelező érettségi tárgyaknak, kulturális értéke, hagyományteremtő ereje vitathatatlan, amelynek köszönhetően a mindenkori kormányzás feladatának tekinti újra meg újra átdolgozni azt – akár az oktatáspolitika egyéb aktorainak (Kozma, 2012. 20.) bevonásával vagy anélkül. A változások megértéséhez szükséges megvizsgálni az irodalomoktatás alakulását az 1970-es évektől az ezredfordulón át napjainkig, illetve a tárgy jelenlegi helyzetét, az elmúlt évek változásait, azoknak mind felépítését, mind koncepcióját illetően. Az irodalomoktatás összetettségét annak folyamatosan változó társadalmi megítélése mellett identitásképző mivoltának köszönhetően időről időre egyfajta politikai kiszolgáltatottság is jellemzi, amely nehezíti a tárgy mintegy százhetven éves tradícióinak újragondolását. Pontosabban szinte ellehetetleníti ezen újragondolások gyakorlati megvalósítását, hiszen valahol érinthetetlenné vált az irodalomtanítás számos aspektusa, amelynek köszönhetően nem jött létre a kívánt paradigmaváltás annak ellenére sem, hogy a tantárgy történetében erre több alkalommal kínálkozott lehetőség.

Kulcsszavak: irodalomoktatás; irodalomoktatás válsága; kronologikus elv; problémacentrikus elv; élményközpontúság

A családi literáció szerepe rurális közegben élő diplomás családok olvasóvá nevelői habitusában

Az olvasást és a családok kultúrához, literációhoz való viszonyát jelentősen meghatározza ma a technikai apparátus, amely kétirányúan keretezi újra azt: a kultúra változásai eredményezik a technika változásait, de ugyanúgy hat vissza az új technikai vívmány a kultúra tartalmára, az olvasásra, a könyvre egyaránt. Jelen tanulmányban ebben a digitalizációs kontextusban az olvasóvá nevelés szülői attitűdjein keresztül célozom meg újradefiniálni az olvasás pozícióját egy rurális közegben (Erdély, Sóvidék) végzett félstrukturált interjúsorozat narratívaleelemzése révén.

Bevezetés: A kutatás tárgya, célcsoportja

A jelenünket meghatározó értékrendbeli válság általános 21. századi tendencia, „az értékstruktúra változása világszerte foglalkoztatja a szociológusokat; a hatvanas/hetvenes években elkezdődött, és azóta is lendületben lévő érték-szociológiai kutatások nemegyszer az értékek válságára hívták/hívják fel a figyelmet" (Pongrácz, 2011) – az értékválság közvetlen vetülete az olvasás és az olvasóvá nevelés problémájára is rávetül. A digitális világba született netgenerációs gyermekek igényei szervesen átalakították az olvasással kapcsolatos attitűdöket, a műveltségi kánont. A megváltozott olvasási módok, maga az olvasás megléte, a platformok és eszközök gyors ütemű innovációi az 5-10 éve készített kutatások aktualitásának, felülírhatóságának problémáját vetik fel, ezzel nyitva újabb utakat a kortárs olvasásszociológiának (Tóth, 2017).

Hogy mennyire releváns az olvasás válságának problematikája, azt a legutóbbi nemzetközi kometenciamérések lesújtó módon illusztrálják. A 2018-as nemzetközi PISA-vizsgálatok (*Program for International Student Assessment* – OECD, 2018) azt az elkeserítő tényt közölték ugyanis, hogy a magyar gyerekek egynegyede gyakorlatilag funkcionális analfabéta, összességében pedig jóval a nemzetközi átlag alatt teljesít. Ha komparatív mérlegre tesszük az adatokat Erdély tükrében: 2011-ben, 2015-ben, majd 2018-ban a romániai diákok eredményei szignifikánsan gyengébbek voltak még a magyarországi diákokéhoz képest is (Oktatáskutató…, 2019). Az aggasztó szövegértési eredmények kapcsán, miszerint Románia tíz évvel ezelőtti szintre zuhant vissza szövegértés terén, kétségtelenül felmerül a kérdés: hol rontjuk el: intézményi, vagy családi szinten az olvasóvá nevelés problémáját? Az elemzők közül sokan úgy gondolják, a rossz eredmények legfőbb oka a társadalmi-gazdasági helyzet. „A szociálisan és gazdaságilag hátrányos helyzetű diákok családjában nem fektetnek nagy hangsúlyt az iskolai teljesítményre, hiszen ahol a lét a tét, ott a tanulmányi előmenetel másodrangú" – véli Kovács Irén oktatásért felelős RMDSZ-es államtitkár (Nagy-Hintós, 2019). Az olvasás ugyanakkor

megkerülhetetlen társadalomszervező komponens a tudományos diskurzus különböző színterein, hiszen azontúl, hogy PISA-tesztek formájában a kulturális tőke fokmérőjévé válik, többen úgy vélik: „a jobb olvasástanítás jobb tanulói teljesítményt eredményez és – az optimális fejlettségű olvasási képesség a későbbi boldogulás meghatározó eszközeként – a társadalmi önérvényesítés, valamint az ország gazdasági fejlődésének záloga lehet" (Hódi és mtsai, 2017. 95.).

A tudományok viszonylagos tanácstalansága, hogy miként közelítsen az olvasás, a könyv jelenkori válságához, számos interdiszciplináris problémát felvet. Sokszor felmerül a kérdést, hogy miért (nem) olvas a gyermek, válságban vagy csak váltásban van-e az olvasás, egyáltalán kinek a dolga az olvasóvá nevelés, a könyv megszerettetése – elég-e az intézmény kereteire bízni, vagy a megalapozásért talán az elsődleges szocializációs színtérig, a családban látott mintáig kell visszanyúlnunk (Szávai, 2010). A témában végzett kutatások már a 1960-as évektől bizonyítják (Bee és mtsai, 1969), mennyire nagy szerepe van a szülőknek a gyerek morális-értékrendbeli szocializációja és az iskolai életben kifejtett hatékonysága, jövőbeli sikere kialakításában. Célom feltérképezni, hogy kutatási területemen mennyire tudatos résztvevő a diplomás szülő az olvasóvá nevelés folyamatában, aki nem csupán ágens, sokkalinkább nagybetűs „tanár" ilyen értelemben a gyermek formálásában (Holloway és Jonas, 2016).

Célcsoportomként ezért sóvidéki rurális közegben élő diplomás anyákat választottam, akik szellemi tőke képviseletében tanulmányi kisebbséget jelentenek egy 95%-ban alap- és középszintű iskolázottságú helyi női társadalomban (Parajdon alapfokú tanulmányokkal rendelkező nő: 2662 fő, felsőfokú végzettségű nő: 150 fő – ld. Népszámlálás – Recensamantul 2011 & Strategia Comunei Praid, 2015). Jelen kutatás során egy 2022-ben felvett interjúsorozat anyagát elemzem, melyet a Parajd községen belüli, 5%-ban felsőfokú végzettséggel rendelkező nők kis csoportjából három értelmiségi anyával folytattam.

Ugyanakkor amikor a családi és egyéni identitások szintjén szokások, életvitel és olvasás összefüggéseit, helyi társadalmi reprezentációját vizsgálom, nem csupán a Berelson-féle kérdéscsoport általi (*Who? What? When? Why? – Ki? Mikor? Mit? Miért?*) tényszerű valóságábrázolására törekszem, sokkal inkább olyan érvényes normarendszerbe szándékozom ágyazni az egyéni családi habitusokat, hogy a kutatási eredmény interdiszciplinárisan transzferálható legyen. Azáltal, hogy narratív módszerekkel tárom fel a sóvidéki szülők olvasással kapcsolatos fogalmainak térségi kontextusba ágyazott igazságtartalmát, hipotézisem szerint összképet nyerhetek a szülői olvasói kinyilatkoztatások mögött rejlő szélesebb spektrumú konklúziókról, melyek makroszinten világíthatják meg az olvasóvá nevelés digitalizációs kihívásokra adott reakcióit, ruralitásban is aktuális társadalmi-kulturális struktúráit.

Szakirodalmi kontextus: Családi literáció

Az elsődleges szocializációs közegben, a családban érvényesülő, írás-olvasáshoz kötődő folyamatok és viszonyok összességét *family lireracy*nek nevezi a nemzetközi szakirodalom. Az olvasáshoz, kultúrához való viszonyt megnevező *családi literáció* gyűjtőfogalom egyszerre jelent „családi írásbeliséget, családi műveltséget, vagyis azt a komplex tevékenységmezőt, amely magában foglalja a család által folytatott olvasási tevékenységet, aminek együttesen részese a család, és ami – hatását tekintve – a család minden tagjára kiterjed" (Urbanik, 2020).

„Az olvasóvá válás kérdése az iskolába járás előtt dől el." Robert Escarpit francia irodalomszociológus (Escarpit, 1973) sokat idézett állításának (Gereben, 1992) érvényességét friss olvasásszociológiai kutatások igyekeznek körüljárni. Abban közös nevezőre jut

számottevő kutatás, hogy a literációs szemlélet formálásában a szülői személyes példa, az aktív olvasói környezet megválasztása és kialakítása a leginkább szemléletformáló: „A tapasztalat azt mutatja, hogy az a gyermek, akinek a szülei olvasnak, hamar érdeklődik a könyv iránt. A gyerek, aki megszokta, hogy a szülei mesét mondanak vagy felolvasnak esténként, igényelni fogja a napi feszültségek elmúltával egy fiktív történet varázsát, ami valamilyen módon saját életét is értelmezi" (Major és Horák, 2012. 2.) Az idézett kutatásban megkérdezett tanulók 59%-át (243 tanuló) ösztönzik otthon az olvasásra a 2012-es évben, ez a szám azonban alacsonynak mondható, főként, ha számításba vesszük, milyen fontos szerepe van a szülőknek, az otthonról hozott példáknak az olvasóvá nevelésben. A megkérdezett diákok 41%-a (171 tanuló) nem kap otthon ösztönzést az olvasásra (Major és Horák, 2012). Az információs társadalom adta kihívások közepette az elmúlt évtized sem kedvezett pozitívabb eredményekkel. Ha a diákok szövegértési kompetenciáit mérő PISA-felméréseit vizsgáljuk, hazai viszonylatban affektív tényezőként főként demográfiai faktorokat neveznek meg az elemzések a teljesítménycsökkenés felelőseként, ahol a megannyi mediátorváltozó közül kiemelt a szocioökonómiai státusz (Hódi és mtsai, 2017). „A szocioökonómiai státusz a legutóbbi PISA adatai szerint Magyarországnál csak Peruban (22%) és Argentínában (26%) magyarázza nagyobb mértékben az olvasásteljesítmény varianciáját (Magyarország 21%; OECD, 2016)." (Hódi és mtsai, 2017. 99.)

Az olvasástanítás, olvasóvá nevelés tevékenységébe való hatékony bevonódás a koragyerekkori szocializációs fázisban Tóth szerint csupán tudatos szülői döntések sorozatával alakítható ki: történetmondás, meseolvasás, lapozók, képes böngészők, mondókázós könyvek, kifestők, színezők közös gyerek-szülő interakción alapuló tevékenységei révén. „Míg a szóbeli közlés kultúrája spontán módon alakul és hagyományozódik generációkon át, addig az írásbeliség és az olvasás csak tudatos tevékenységgel vihető át egyik nemzedékről a másikra." (Tóth, 2018) Hogy miben segítheti gyermeke jövőjét a tudatos szülői attitűd, azt a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár pályázati projektjének szlogenje is jelzi: „Esti mesével bejutni az egyetemre." A projekt keretén belül elvégzett reprezentatív felmérés 3-17 éves gyerekek meseolvasásra vonatkozó kérdéseire adott válaszai alapján a következőket summázta: „100 kisgyerekből, akiknek naponta mesélnek, 73 válik rendszeresen olvasó felnőtté, viszont azok közül, akiknek alkalomszerűen, vagy soha nem mesélnek, mindössze csak 2." (Tóth, 2018) Urbanik Tímea neveléskutató szerint „a meseolvasás olvasóvá válásban játszott szerepét, fontosságát nehéz lenne túlértékelni, hiszen a mesélés jelenti azt a kulcsot a gyerekeknek, amellyel ha élnek, képesek hosszú távon is elkötelezni magukat az olvasás mellett" (Urbanik, 2020). A meseolvasás jótékony hatásaihoz sok perspektívából közelít a szakirodalom, mindezek küzül a továbbiakban egy kompetencia-alapú szempontrendszer felvázolására teszek kísérletet.

A mese, az olvasás kompetencialapú funkciói

Beszédkészség és nyelvi tudatosság fejlesztése

A meséknek a nyelvi kompetenciák fejlődésében betöltött funkciója axiómaként jelenik meg számos neveléselméleti kutatásban (Nagy, 1980). *A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben* fejlesztépedagógiai alapként érhető tetten az intézményes nevelés tudományos színterein (Nyitrai, 2016). Ahol a mesék szókincsgyarapító funkciója elsőként féltudatosan vagy tudatosan tetten érhető, az ugyanakkor főként az elsődleges szocializációs közeg, a család színtere: a gyakorlott olvasóvá válás feltételéül szolgáló kritikus szókészlet, a beszédproduktivitás kompetenciája itt alakul ki (Nagy, 2006). Egy kortárs, specifikusan nyelvfejlődésre fókuszáló angliai kutatás

azt vizsgálta, hogy a 4. és 8. hónapban folytatott közös szülő-csecsemő könyvolvasás összefügg-e a későbbi nyelvi képességekkel a 12. és 16. hónapban. 87 középosztálybeli család csecsemőit vizsgálva kimutatták, a meseolvasás statisztikailag szignifikáns hatást gyakorolt a beszédproduktivitásra. A 4 hónapos kisbabáknak történő felolvasás kevésbé, viszont a 8 hónapos csecsemőknek történő meseolvasás szignifikánsan bizonyította beszédfejlődésre gyakorolt hatékonyságát a kisgyerekek 12-16. hónapra mért kompetenciáira (Karrass és Braungart-Rieker, 2005). Gasparicsné Kovács Erzsébet képességprofil-orientált elemzésében részképességek fejlesztését teszi az olvasástanítás alapvető feltételévé. Szerinte a meséléssel, a spontán és az irányított beszélgetésekkel jól stimulálható „a tanulók gondolkodásának, képzelőerejének fejlesztése, beszédaktivitása, mondat- és szövegalkotó képessége, valamint szókincse is." (Gasparicsné, 2019. 114.). A beszéd és gondolkodás viszonyában affektív erővel bíró mesélés, olvasás fejleszti a kontextusos és szituatív beszéd kommunikációs kompetenciáit, beszédaktivitásra, nyelvi tudatosságra (mondatszerkesztésre, nyelvhasználatra, beszélői szándék tudatosítására) serkenti a gyakran mesét hallgató kisgyermeket, aktív-passzív, valamint relációs szókincsének, árnyalt önkifejezésének fő mozgatórugójaként hat (Gasparicsné, 2019). Az olvasás nyelvi képességeket tekintve a szószintű, mondatszintű, szövegszintű fejlesztés többdimenziós pedagógiai eszköze a kritériumorientált koragyermekkori fejlődéssegítésben (Tolcsvai, 2019).

Az olvasás- és írástanulás előkészítése

Az olvasástanulás tudományos diskurzusaiban Downing és Leong (1982) szakaszos fázisait tekinti az olvasáskutatás elfogadottnak. Eszerint az olvasás és a szófelismerés első stádiumában a gyermeknek értelmileg feldolgozza, hogy mire való az olvasás. Az olvasás kognitív előfeltételének kialakításában nagyon fontos szerep hárul a mesére, a kezdetleges szülő-gyerek interakción alapuló mesemondásra. Sulzby (1988) 2–5 éves gyerekekre irányuló kísérletében a gyerekek olvasóst játszottak, a képeskönyvet dekódolva annak olvasását mímeltek. Az életkor előrehaladtával a képek helyett a betűkkel való foglalatoskodás jelentette már a gyerekek számára az olvasást. Tehát a gyakori otthoni mesemondás szituációja tematizálja az írást-olvasást, az előadásmódot, tartalmat összeköti a betűkkel, így készítve elő implicite az olvasástanulást is. A második olvasási fázis a gyakorló szakasz, melyben a dekódolás, a szófelismerés készséggé fejlesztése történik. „A következő lépés *Clay* szerint az, hogy a gyerekek megértik, hogy az olvasás csak meghatározott sorrendben lehetséges: nálunk balról jobbra, és sorról sorra. Végül felismerik, hogy a szavak is kisebb részekből, betűkből állnak." (Cs. Czachesz, 2001) A meseolvasás kontextusa ezt a dekódolási sorrendiséget egyértelműen megtanítja indirekt módon, még iskoláskor előtt. A harmadik olvasási fázis az automatikus olvasás szintje, ahol már nem kell a dekódolásra összpontosítania a gyereknek. Ennek ideje már az iskoláskorra tehető, melynek sikerélményéhez a koragyermekkori meseélmények és kialakult olvasói rutin hasznos táptalajul szolgálhat. „A mesehallgatás segít elvonatkoztatni az aktuális időbeli és térbeli viszonyoktól, és elősegíti a különböző viszonyrendszerek megértését." (Nyitrai, 2016)

Az olvasási képesség komplex rendszere Nagy József (2004) modellje szerint rutinokból, készségekből és ismeretekből épül fel. Olvasási készségek korai elsajátítása nélkül (melyek mint olvasástechnikai komponensek: beszédhanghallás, betűolvasás, szóolvasás, mondatolvasás) nem lehetséges hatékony olvasástanulás. „A szegényes szókincs megnehezíti az olvasásképesség fejlődését is" – véli Józsa és Steklács a szókincsbeli kognitív akadályokat mérlegelve (2009). Az olvasási készségek fejlettsége kritikus előfeltétele a szövegértésnek, ugyanakkor „ha az olvasás bármelyik összetevőjének fejlődése megkésik, megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődéséhez is,

így kihat a teljes olvasásképességre, szövegértésre" (Józsa és Pasztendorf, 2021. 133.). Az online oktatást mint a Covid–19 időszaka alatt fellépő akadályozó tényezőt kutató szerzőpáros a hatékony olvasástanítást éppen ezen kritikus pontokon azonosította: az iskolából otthonra áthelyeződő szülői olvasási stratégiák és olvasási motiváció csökkenésével ugyanis az olvasástanítás eredményessége csorbát szenvedett a megkérdezett első és másodikos diákok esetében, összezavarva az olvasástanítás fent azonosított fázisait. „A tanítók válaszai egyértelműen kiemelték, hogy a szülői segítség elengedhetetlen ahhoz, hogy a digitális olvasástanítás hatékony legyen. Ezt a segítséget azonban sok család esetében nem kapták meg a gyermekek. Sok esetben a szülők nem tudtak, vagy nem megfelelő mértékben tudtak segíteni gyermekeiknek. A szülői támogatás részben (34%) vagy teljes mértékben hiányzott (24%)." (Józsa és Pasztendorf, 2021. 138.) A tudatos, gyakori szülő-gyerek interakción alapuló olvasási aktusokkal azonban jelentős részben tantermi sikerkhez közeli, 90 százalékos sikert értek el a diákok. A tanulmány beszédes konklúziója ugyanakkor az is, miszerint azok a szülők segítettek többet az online oktatás alatt a gyermekeiknek, akik az osztálytermi oktatás során is aktív szülői bevonódást tanúsítanak az olvasástanulás, -népszerűsítés folyamatában.

Kognitív képességek

Az intézményes oktatás kezdete előtt számos kognitív készéget el tudnak sajátítani a mesével találkozó gyerekek. Cooper, Collins és Saxby (1994) *The Power of the Story* című kötetében a kritikai gondolkodás fejlesztésének kulcsaként tekintenek a mesére: a történetek kognitív fejlesztő ereje az összefüggések meglátásának, észlelésének, ok-okozatiságának megfejtésében rejlik. Problémamegoldó készséget, kreativitást, a másik gondolkodásáról való gondolkodás képességét, a varázslatok dekódolását, a megfordíthatóság-tranzitivitás gondolkodási műveleteit mind magában hordozza a szülő-gyermek interakción alapuló meseolvasás. „A vonatkozó kutatási eredmények és a hétköznapi tapasztalatok szerint is, ha a szülők kisgyermeküknek rendszeresen – többnyire mesét – olvasnak, akkor az együtt töltött idő örömén túl nagyon sokat segítenek abban is, hogy a gyerek a dekódolás elsajátítása után kortársainál előbb, egyedül is képes legyen olvasni, az olvasás révén önállóan tanulni is." (Czachesz, 2014)

Kultúraátadás

A mesének óhatatlanul kultúraörökítő szerepe van, hiszen morális, erkölcsi értékrendet, néphagyományokat, nyelvet és beszélőinek regisztereit, világlátását is sűríti egyszersmind önmagában. Mítoszi gyökereit tekintve a világ mikrokozmosza, a következő generáció számára érdemesnek vélt ismeretanyag kompakt csomagja (ld. Bettelheim, 1985; Boldizsár, 2004). Az áthagyományozhatóság hitelessége révén „a kultúrában a közös tapasztalatok közös történetek vagy történetvázak formájában öltenek testet és válnak tananyaggá. A különböző történeteknek az adott kultúra adja meg a közös értelmezési keretét." (Czachesz, 2014)

Iskolai teljesítmény, továbbtanulás

Gordon Wells (1986) tizenöt éven át tartó longitudinális vizsgálatában 32 gyermek nyelvi és intellektuális fejlődését tanulmányozva egyértelmű összefüggéseket konstatált a meseolvasás és iskolai teljesítmény közt. Az egyéves koruktól figyelt gyerekeket időnként meglátogatták, nyelvi fejlődésüket hangszalagra vették, és döntő jelentőségűnek vélték, hogy 5 éves korukban milyen mennyiségben találkozhattak olvasási szituációkkal. Egyértelműen jobb eredményeket értek el az iskolában azok a kisgyermekek, akiknek sok mesét olvastak,

akik könyvek között nevelkedtek (Czachesz, 2001). „A rendszeresen, gyakran mesét hallgató gyermekek fejlődésben kb. 1 ½ évvel megelőzik azokat a társaikat, akiknek a meseélményben csak ritkán van részük" – summázza Nagy (1980). Pragmatikusan nézve a családi literáció olvasás előtti szakaszát, nagyon sok múlik a meseolvasáson majd az iskolai teljesítmény, a továbbtanulás, karrierépítés érdekében is (Tóth, 2020).

Szociális kompetenciák

A szociális kompetencia vonatkozásában a mesék családi és társadalmi szerepeinek tanító jellege, erkölcsi normáinak, morális üzeneteinek együttese értendő. A „mesék és a mindennapi élet között átjárhatóság van, ezt nevezi Bruner (1986) körkörös mimezisnek. Az élet utánozza a történeteket, a történetek utánozzák az életet. Ebből következik, hogy a mesék helyzetmegoldási mintákat is kínálnak: sok olyan élettapasztalatunk van, mely nem személyesen átélt élményekből, hanem történetekből származik." (Nyitrai, 2016) A mesei hőssel való azonosulás a még meg nem tapasztalt élethelyzetek tanításával, mintegy életvezetési tanácsokkal lát el, úgymint proszociális viselkedésminta elvárása, kedvező helyzetbe pozicionálás a jutalom elnyerésének érdekében, az önérvényesítés keretei, a csaló azonosítása, megbüntetése, szociális kommunikációs normák (köszönési formulák, társadalmi nyelvváltozatok, nyelvi regiszterek).

Személyes kompetenciák

A személyes kompetenciák fejlesztése a mese élmény jellegéből fakad. A mesék élni segítenek Boldizsár Ildikó szerint (Boldizsár, 2004): optimista, akadályok leküzdésére, kitartásra fókuszáló világképükkel a problémák megoldhatóságát ígérik. A való életben csupán indirekt módon tapasztalható teleologicitás a tettek előzményére és következményére nézve a mesei térben szervesen megtapasztalható, általa feloldható a mindennapi életbeli szorongás, elfojtás, a mese így tud morális értékrendjével gyógyító jelleget is ölteni (Boldizsár, 2010). A főhős önérvényesítő életvezetési technikái önbizalommal, kitartással vértezik fel a vele azonosuló gyermeket, fejlesztve érzelmi intelligenciáját (Kádár, 2012). „A könyvek az önismereti fejlődésben, a világról való tanulásban, a napi konfliktusok megoldásában, a társakhoz való kompetens kapcsolódásban, a társadalomba való sikeres beilleszkedésben segítik a gyermeket." (Béres, 2017. 16.)

Kötődő nevelés: Családi szoros kapcsolatok, kötelékek, nevelési értékelvek

Az olvasóvá nevelés kezdetét egy gyermek életében több kutató már az anyaméhben ringó mondókák idejére datálja, sőt, amellett érvelnek, hogy mindez generációkkal azelőtt, már az anya születésekor megkezdődik (Gősi, 2016). A gyermek fogantatása előtti időkre vonatkozó utalások a generációkon átívelő literációs közeg vizsgálatait hívják szükségül. A szülői mintán túl ugyanis a tágabb családi közeg is hatással van a szülő és a gyermek olvasói kedvére. „Transzgenerációs szinten is kimutatható már az X és Y generációjú szülők mesemondáshoz való hozzáállásának változása. A 30 év alatti szülők közül bizonyíthatóan kevesebben mesélnek gyermeküknek, mint a 30 év felettiek. Azok a szülők, akik gyermekkorukban rendszeresen hallottak mesét a szüleiktől, szülői szerepükben ezt a tudást alkalmazzák, és ők is rendszeresen és hosszabb időintervallumban mesélnek gyermekeiknek. Ellenben azok a szülők, akik gyermekkorukban nem élték át az említett élményt, szülői szerepükben kevesebben mesélnek, ha pedig mégis, akkor azt ritkábban és rövidebb ideig teszik, mint a meseélményes felnőttek." (Bűdi, 2015) A nevelési értékelvek és a literációs tudatosság terén szintén egyenes arányú összefüggést mutattak ki Wells 15 évig tartó longitudinális kutatásai. A literációs tudatosságot mutató,

meseolvasást szorgalmazó szülők esetében nagyobb figyelemmel kísérik a gyermek kérdéseit, igényeit, türelmesebb, válaszkész nevelési elveket vallanak. „A kedvvel olvasó szülők szignifikánsan magasabb számban reagálnak a gyerek kérdéseire is, többek között a nyelvi jelekre vonatkozó kérdéseire is. Akiknek a családban mesélnek, akikkel beszélgetnek könyvekről, azokkal kapcsolatban általában a nevelési problémák előfordulása is ritkább." (Czachesz, 2001)

Az olvasóvá nevelés kezdetét egy gyermek életében több kutató már az anyaméhben ringó mondókák idejére datálja, sőt, amellett érvelnek, hogy mindez generációkkal azelőtt, már az anya születésekor megkezdődik (Gősi, 2016). A gyermek fogantatása előtti időkre vonatkozó utalások a generációkon átívelő literációs közeg vizsgálatait hívják szükségül. A szülői mintán túl ugyanis a tágabb családi közeg is hatással van a szülő és a gyermek olvasói kedvére. „Transzgenerációs szinten is kimutatható már az X és Y generációjú szülők mesemondáshoz való hozzáállásának változása. A 30 év alatti szülők közül bizonyíthatóan kevesebben mesélnek gyermeküknek, mint a 30 év felettiek. Azok a szülők, akik gyermekkorukban rendszeresen hallottak mesét a szüleiktől, szülői szerepükben ezt a tudást alkalmazzák, és ők is rendszeresen és hosszabb időintervallumban mesélnek gyermekeiknek.

A kutatás módszertana, interjúterv

Jelen esettanulmányhoz három interjú szolgált alapul, melyben három sóvidéki édesanyát kérdeztem kisgyerekeik olvasóvá nevelésének, családi literációjuk rutinjairól az alábbi interjúvázlat kérdései által (a kérdések utáni zárójelben az elemzési szempontokat rögzítettem), 5 nagyobb témakör mentén. Mindhármuk felsőfokú végzettségű, diplomás, tanügyben elhelyezkedő, elemi iskolás gyereket (is) nevelő édesanya.

Hétköznapi szabadidőhasználat a családban

- Hogyan alakul egy átlagos délutánotok a gyerekekkel iskola után? *(délutáni családi programok, időfelhasználás, prioritások, tévé, számítógép, okostelefon)*
- Jut idő, mikor kerül sor a kedvenc tevékenységeitekre? *(érdeklődési kör, szabadidős tevékenységek a családban, amiben együtt vesz részt a felnőtt és a gyerek)*
- Nálatok jut idő olvasni? Mennyire népszerű?

Az anya gyermekkorában látott családi minta

- Gyermekkorodban szerettél olvasni, hogy tanultál meg olvasni?
- A te gyermekkorodban ki mesélt inkább, meséltek neked? *(olvasásközvetítő személy)*
- Ki olvas a legtöbbet a családban, rokonságban?
- Egy-egy könyv képes teljesen megváltoztatni az életünket. Volt ilyen máig emlékezetes tapasztalatod? *(Mire jók a könyvek? Miben segítettek neked a könyvek? Milyen funkcióból olvasott – kikapcsolódás, szórakozás, tanulmányi funkció)*

Családi koragyermekkori literáció – Early literacy

– Miután megszületett a gyereked, mesélj az első évekről, volt olyan mesekönyv, amit szívesen lapozott? *(*early literacy*)*
– Mindig jó visszaemlékezni családi kedvenc mondatokra, könyvekre, első szavakra. Van nálatok könyvekhez köthető első emlék?
– Van-e esti mese szokása, rituáléja családotokban?
– Mikor, hogyan ültök le mesélni? *(mesemondás körülményei)*
– Véleményed szerint mikortól érdemes olvasni először a gyereknek? Ha nem érti még a mesét, nem tud beszélni, sokan úgy gondolják, felesleges könyvet adni a kezébe.
– Ki olvas a családban a gyerekeknek? *(olvasásközvetítő személy)*
– Most szeretnek-e olvasni a gyerekek? *(az olvasás mint szabadidő-felhasználási lehetőség)*
– Mit és mennyit olvasnak önállóan? *(műfaj)*
– Ki ajánlja? *(szülő, tanító, könyvtár szerepe)*
– Hogyan szerzitek be a könyveket? *(családi könyvállomány)*
– Sokan úgy vélik, az okostelefon vagy a tévé előtt is bőséggel kap mesét a gyerek, te hogy látod? *(IKT-eszközök)*
– Hogyan lehet meghozni a kedvét a közös meseolvasáshoz, mesehallgatáshoz? *(tudatos szülői motiváció, attitűd)*
– Tanulmányok szerint a családban látott minta, a családi könyvtár pozitívan befolyásolja a gyerek olvasási kedvét, könyvek iránti szeretetét. Te hogy látod mindezt? *(könyvtár, gyerekek és felnőttek könyvtára mekkora)*

Olvasás szerepe

– Pedagógusok szerint minden más tantárgyra is fejlesztő szerepe van az olvasásnak. Miben látod a szerepét az olvasásnak, az esti mesének?
– Szerinted milyen világlátással rendelkezik majd egy mesélő környezetből érkező gyerek társaihoz képest? *(szociális és személyiségbeli készségek)*
– Ki tudnád fejteni, szerinted miben lesz más az a gyerek, akinek olvasnak mesét, mint az, akinek soha nem? *(korai beszédproduktivitás, írás-olvasási kompetenciák, moralitás, értékrend)*
– Szerinted egy iskolaközösségben hogyan fogadják a kortársak a sokat olvasó gyereket?

Nevelési értékelvek és rurális környezet

– Sok vonzó családi program van környező városokban, amely könyvtári babafoglalkozás, bábszínház, könyvvásár, író-olvasó találkozó formájában segít a szülőknek jó könyveket választani. Van-e szükség ezekre az alkalmakra, ismersz, látogattok ilyen csoportokat?
– Hol lehet megbeszélni a mesékkel, könyvekkel kapcsolatos kérdéseiteket, nevelési kérdéseiteket a faluban? *(rurális-városi lehetőségek)*
– Milyen jövőt jósolnál a gyerekednek? Hol fog továbbtanulni? Milyen pályát fog választani? *(az olvasás és továbbtanulási garancia, jövőkép)*

Az interjúk elemzése

Hétköznapi szabadidőhasználat a családban

Kutatások igazolják, hogy a szocioökonómiai háttér, a szülők iskolázottsága nagy mértékben befolyásolja a gyermekek igény szerinti nevelését, a taníttatásuk fele való odafordulást. A jelen kutatásban megkérdezett szülők mindegyikénél érzékelhető volt ez a tendencia: nagyon pontos időbeosztás szerint zajlik az élet délutánonként, gondosan odafigyelve a gyerekek széleskörű foglalkoztatására: angol, román különórák, íjász, birkózó, úszó, lovagló sportedzések, gitározás, zongorázás általi zenei nevelés, és mindhárom családnál szervesen beépült gyakorlat a rendszeres olvasás.

> Fiamnak (11) négy óra birkózó edzés Korondon, majd tanulás, egy úszóedzés is van. Lányom (12 éves), ő angol és zongoraórára jár, nála a hobbi a lovaglás hétvégente. Olyankor vagy elvisszük pénteken, és szombaton hozzuk haza Gyergyóból, vagy elvisszük szombat reggel, és szombat este hozzuk haza. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Külön méltányolandó tényező, hogy a megkérdezett szülők időt és anyagiakat ráfordítva más városokba is vállalják a rendszeres utazásokat gyermekeik hobbijáért, sokoldalú taníttatásáért: Korondra birkózni, Gyergyóba lovagolni, Szovátára zongorázni, Székelyudvarhelyre, Marosvásárhelyre színházat látogatni. Ezzel igyekeznek ellensúlyozni a rurális környezet adta hátrányos kulturális adottságokat – vallják.

> Hát B (12), ő gitározik, például a prímszámokat is úgy tanulta meg, hogy gitárdallamot költött rá. Cs (11), ő rengeteget olvas, nálunk ő a könyvmoly. Bárhová megyünk, nála a könyv mindig ott van. Az autóban is, a táskában is, mindig a könyve ott van, amit aktuálisan olvas. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

A megkérdezett diplomás családok életvitelének mindennapjaiban a gyermekek értékes ismeretekkel való felvértezése a cél – melyet több ízben megfogalmaznak. Ezért sokszor a továbbtanulási garancia is meghúzódik a szülői példás tudatosság hátterében, ahogy egyik alany fogalmaz:

> A lányok járnak külön románra, külön angolra, én már szisztematikusan próbálom őket készítgetni, hogy aztán majd kell vizsgázni, vagy majd felvételizni, és akkor ne napi 8 órában tanuljunk, hanem így most fokozatosan szeretném, hogy ne maradjon ki semmi egész 5. osztálytól. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Értékes időfelhasználás szempontjából a megkérdezett családoknál nem pozitív vonzatú a tévé, okostelefon és számítógép előtti időtöltés, a gyermekek ilyen formájú lefoglalása. Egyik alanyom kifejezetten az unatkozás szükségességét emelte ki, mint amire szüksége van a hétköznapokban a gyereknek, hogy feltalálja önmagát.

> Én teljesen látom azt, hogy agresszívek egymással, B-nek (5) pedig jön elő a tikkelés. Ha engedek napi három alkalmat, már nem tudja lekötni magát szabad játékkal. Unatkozik. Ebből, hogy kiessünk, kell egy hét, el kell felejtse, hogy nincs tévé, és akkor unalmában eszébe jut valami. Én engedem is, unatkozzál, fiam, abból majd aztán valami kialakul. Én is unatkoztam eleget, megtanultam furulyázni, és bogozni

karkötőt. Én azért mondom, hogy unatkozzál, hátha valami benned is elindul. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

A tévé és okostelefon használata mögött pedig mindegyik alany az agresszióra való hajlamot emelte ki, ezért korlátozásokban és hatékony megoldásokban gondolkodnak mindannyian, hiszen a gyerekekben nem alakul ki önmagától az egészséges arányérzék.

> Húzom, amíg lehet, 10 éves korukig, hogy telefont kapjanak, mert az egyedüli vitaforrás nálunk az okostelefon. De ez mindig vitatéma, hogy tedd már le a kezedből, már megint nyomod. Nem tudnak egyszerűen határt szabni maguknak. Még a felnőttek is elveszítik az időérzéküket, én azért elég ritkán használom, de sok felnőttet látok, hogy folyamatosan nyomja a telefonját, s akkor csodálkozunk, hogy a gyerekektől elvárjuk, hogy ne legyenek függők. Hát, mindenki telefonfüggő szerintem. Nálunk van olyan, hogy mindenki sorba teszi a nappaliba a kisasztalon, én is az enyémet, hogy ne legyen kivétel, és akkor délután nem vesszük a kezükbe a telefont. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Arra vonatkozóan, hogy több gyerek esetén mégis hogyan oldják meg alanyaim, hogy az olvasás is napi elfoglaltságok közé kerüljön számos más programjuk közt, nagyon természetes válaszok születtek, melyeket belső igény táplál már a nagyobb gyerekek esetében. A kicsiknél pedig a rendszeres esti mese rutinja elengedhetetlen anyai feltétel, melyet rendszerességből fakadóan teljes létalapként élnek meg a gyerekek.

> Hát Cs (11), ő minden nap olvas, olyan nap nincs, hogy nem olvas. Egyébként B (12) is, csak nem ennyire feltűnően. Ő is rengeteget olvas, például a *Ropi naplója* vagy *Zizi naplót* vagy 3 vagy 4 éve szerintem kiolvasták, tehát 2-3. osztály körül. És aztán az egész *Harry Potter*-sorozatot, meg a *Szent Johanna gimi*-sorozatot, a *Bexi*-sorozatot, nálunk Leiner Laura nagyon nagy kedvenc már 6-ban… (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Az anya gyermekkorában látott családi minta

Szakirodalmi háttere van a többgenerációs értelmiségi szál erősségének a gyerekek olvasóvá nevelésében, ezért kíváncsi voltam, az anyák életében milyen tényezők járultak hozzá az olvasás megszeretéséhez. Tanulságos tapasztalatként hallgattam, hogy egyikőjük esetében sem volt tudatos meseolvasási rítus gyermekkorukban, viszont hiányérzetükből fakadóan éppen ezért nagy tudatossággal igyekeznek kompenzálni mindezt saját gyermekeiknél. Mindegyik család múltjában nagy igény mutatkozott az olvasás iránt, hiszen rendhagyó módon szerettek olvasni a megkérdezett anyák szülei (most nagyszülők), ebben példamutatók voltak, azonban szülő-gyerek interakció formájában, gyerekeiknek mégsem olvastak. Ennél a témánál meglehetősen akadozik az egyébként áradóan mesélő mindhárom beszédalanyom, érezhetően feszélyezetté, panaszossá válnak, nehezebben artikulálják a számukra érzékeny témát.

> Nem, nekem gyerekkoromban […] egy meséskönyvem volt… nekem abból olvasott édesanyám, de kevés volt. Nekem nem volt sok meséskönyvem. Abból hát… olvasott, de az nem volt, nem volt elég. Nekem édesapám volt nagy mese… hát, olvasó… Ő a könyvtárat kiolvasta, de rám nem szánt időt. Saját magára csak. Tehát nála inkább a család is maradt… A könyveknek élt. Kőműves volt. Délután öt órakor hazajött, és egész estig olvasott a foteljében. Könyvtárba járt, 10-15 könyvet

> hazahozott, és egy hónap alatt „kipurcantotta”. És vitte vissza, megint. De ott már tudta a könyvtáros néni, hogy a krimi az ő stílusa. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

Ugyanakkor a szocializmusban, majd a rendszerváltás idején megélt gyermekkorukban nagy hiányosság mutatkozott Erdélyben magyar nyelvű gyermekirodalmi olvasmányok terén. Az akkori szülők így emlékezetből meséltek, fejből, maguknak azonban nagy számban olvastak szépirodalmat, lektűrirodalmat.

> Apukám mesélt sokat, de nem úgy, hogy könyvből, hanem fejből mondott meséket, népmeséket: *Mint sót az ételben*, *Három kismalac*… Egyszerű munkásember volt. Ő fejből mondta… Nagymamám elalváskor… Olvasni keveset olvastak. Szerintem a rendszerváltás után lett több könyv. Nálunk akkor lett az RMDSZ, nálunk az RMDSZ-nek volt egy magyar könyves üzlete, annak a keretén belül működött, és akkortól vásároltunk. Akkor én már 9 éves voltam. Onnantól kezdve lett saját könyvtára az embernek. Addig csak esetleg amit a könyvtárból vettünk ki, de a könyvtárba járás abban az időben… úgy beiratkoztunk 1-4-ben, de nem mentünk… Jaj, igen, anyukám nagy olvasó volt. Tatám is állítólag, csakhát én 4 éves voltam, amikor meghalt. Lehet, ezt gének is hordozzák, látod, visszagondolva, ő volt az, aki ilyen felolvasó estet tartottak régen, mert nem volt tévé, és tatám olvasott fel a többieknek. Annyira szeretett olvasni, éjjel-nappal képes volt olvasni. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Apukám mesélt sokat, de nem úgy, hogy könyvből, hanem fejből mondott meséket, népmeséket: Mint sót az ételben, Három kismalac... Egyszerű munkásember volt. Ő fejből mondta... Nagymamám elalváskor... Olvasni keveset olvastak. Szerintem a rendszerváltás után lett több könyv. Nálunk akkor lett az RMDSZ, nálunk az RMDSZ-nek volt egy magyar könyves üzlete, annak a keretén belül működött, és akkortól vásároltunk. Akkor én már 9 éves voltam. Onnantól kezdve lett saját könyvtára az embernek. Addig csak esetleg amit a könyvtárból vettünk ki, de a könyvtárba járás abban az időben... úgy beiratkoztunk 1-4-ben, de nem mentünk... Jaj, igen, anyukám nagy olvasó volt. Tatám is állítólag, csakhát én 4 éves voltam, amikor meghalt. Lehet, ezt gének is hordozzák, látod, visszagondolva, ő volt az, aki ilyen felolvasó estet tartottak régen, mert nem volt tévé, és tatám olvasott fel a többieknek. Annyira szeretett olvasni, éjjel-nappal képes volt olvasni. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

A családi geneológiába kódolt könyvszeretet mindegyik interjúalanyom által kifejezésre jut. Az olvasó felnőttel szemben támasztott áhítat, csodálat megjelenik a metakommunikációjukban, gesztusaikban is. A hanglejtésük ereszkedő, sajnálatos tónussal társuló értelmezése ugyanakkor panaszosan „meséli” el, hogy régen nem volt olyan gyerekcentrikus világ, mint amit manapság ők biztosítani tudnak a gyerekeiknek. Feltett céljuk saját szülői öndefiníciójukban éppen ennek az elmarasztalt szülői magatartásnak a pótlása.

> Én nagyon szerettem olvasni, viszont… inkább édesapám volt, aki nagyon sokat olvasott. Én nem emlékszem így konkrétan ilyen összebújós esti mesékre gyerekkoromból. Lehet, hogy én pontosan ezért is ragaszkodtam olyan nagyon ahhoz, hogy… mert ez nekem valahogy kimaradt. Nem volt az, hogy egy könyvvel leülünk, hanem úgy esténként leültek az ágy szélére, és úgy beszélgettünk vagy meséltek. Édesapám sokat mesélt régi olvasmányairól. Annak idején, ott a Ceauşescu-időben nem nagyon voltak meséskönyveink. A *Kétévi vakáció*, vagy a *Grant kapitány gyermekei*, nekem ezek voltak az első könyveim. Verne Gyula volt az első olvasási élményem, és pontosan azért, mert apu nagyon sokat mesélt ezekről. Tehát ő általában nem mesét olvasott, hanem elmesélte ezeket az élményeit, hogy ő miket olvasott mondjuk egy könyvben, és akkor úgy érdekesnek találtuk, és elolvastuk, amikor akkorák lettünk. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Családi koragyermekkori literáció – Early literacy

A család mindennapjaiba való betekintés érdekében számos kérdést intéztem a könyvekkel való találkozás módozataira, a látott szülői mintákra vonatkozóan. Alanyaim mindegyike, lévén, hogy kisgyerekes anyák is egyben, arról számol be, hogy a korai időszakban, amikor megszülettek a gyerekeik, csupán a gyerekeknek sikerült olvasniuk, saját szülői kedvtelésükre viszont nem adatott mód. A gyerekek elalvása után azonban mindegyikük igényt tartott a könyvekkel való találkozásra, például gyereknevelési könyvekből tájékozódtak szoptatássegítés, csecsemőgondozás terén. A könyvből való tájékozódás az első gyerek esetében kiemeleten fontos volt – számol be többek közt erről a tapasztalatáról az alább idézett anya:

> A babák gondozását könyvekből tanultuk, a szoptatást is. De olvasási mintát tőlünk ritkán láttak, mert az úgy volt, hogy csak nekik olvastunk. Abban az időben nem jutott idő magunknak olvasni. Most már igen, most már látnak. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Ugyanakkor egy másik édesanya inspirálónak gondolja, hogy folyamatosan könyv volt az utóbbi években a kezében, habár tanulási céllal. Ez sem teljesen énidős, szépirodalmi olvasás, melyre még mindig kevesebb idő jut, mint szeretné, de a gyerekek mellett leülve nagyon sokszor tankönyv volt a kezében.

> Én még amit tapasztaltam, amiért ők is olvasnak, hogy én is nagyon sokat olvastam, ők mindig láttak engem olvasni. Volt, hogy együtt feküdtünk fel a kanapéra, és akkor mindenki olvasta a sajátját. Nálam ez általában tanulás volt. Két egyetemet is úgy végeztem el, most már a második államvizsgámon már mind a hárman végigtapasztalták azt, hogy anya minden este ült, s olvasott valamit… Nekem is mindig könyv volt a kezemben az elmúlt években. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Arra vonatkozóan, hogy mennyire korán kezdték a mesekönyvekkel való ismerkedést a gyerekek, mindhárom család nagyon korai időpontokat jelölt meg, csupán hónapokat említve. Annak kulcsa, hogy barátságosan tekintsenek a könyvekre, vizuálisan és érzelmileg is fontos tényező volt: szépen illusztrált, interaktív első könyveket adtak legelső hónapokban a gyerekek kezébe.

> Volt nekik egész pici koruktól olyan könyvük is, hogy megnyomtuk, és mondott valamit minden oldal, vagy volt olyan 3D-s könyv, hogy abból kijöttek a figurák,

> állatok. Vagy volt ilyen érdekességek már pici korukban is. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Több interjúalany beszámolója szerint a családban csodájára jártak a könyv iránti szeretetnek és korai könyvvel való játszásnak a nagyszülők is. Ennek kulcsa szerintük sokszor a játékként is definiált könyv fogalma, melyből a babák korának éppen megfelelőt mindig igyekeztek beszerezni a szülők, hogy érdeklődésüket fenntartsa, ingergazdag, szenzoriális, babrálós könyv is legyen:

> Gy-nál nagyon hamar ment, édesanyám is emlegeti, hogy alig tudott felállni az ágy mellett, de ha kértük, hogy mutassa meg az almát vagy a macit, ő a képről mutatta. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

> J-nál (7) korán kezdtük, 2 éves kora előtt mindenképp… Egy évesen meséltem, de nem könyvből. Kitalált mesék jöttek. 2 évesen kezdtem könyvből neki, mikor már B megszületett. A kicsit szoptatni kellett, azalatt olvastam a nagyobbnak, ő így beleszületett. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

Könyvekhez köthető első emlékek, családi történetek is képezik az első gyermekkori éveket mindenik családnál.

> Voltak a leporellók, amik forgathatók. Tették, vették, úgyhogy korán volt könyv a kezükben. B-ról (12) van olyan fotóm is, hogy a *Nők Lapjá*t fejjel lefelé lapozgatja, még alig-alig ült. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

A könyvek tárolása és hozzáférhetősége terén mindhárom családban fontos szempont, hogy kéznél legyenek a könyvek. Egyik édesanya szerint minden rendetlenség zavaró, egyedül a könyveket tűri meg ledobálva, sőt örül nekik, ha mindenhol könyvekkel találkozik a lakásban, melyeket a gyerekek hagytak, hordoztak szét. A nagyobb gyerekeknek a saját szobájukban van már kialakítva saját könyvtáruk, viszont a kicsiknél a játékok közt helyezik el akaratlanul is a lapozgatásra kínált könyveket.

> Van külön felnőttek könyvtára, a Gy-é (12) a szobájában, a V-é (11) szintén a saját szobájában, ami fiúsabb. B-é (3), az a két szoba közti előterünkben van, ahol a játékok vannak, az egy ilyen játszó rész. Ott van egy ikeás szekrényünk, benne vannak a játékok, és a tetején a könyvek. Amiből ki-be pakolgat. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Nagyon fontos a hozzáférés, hogy elérhessék a gyerekek a családi élet minden színhelyén a könyveket, a maguk magasságában, olykor még elrejtve is egy-egy kritikusabb helyszínen, hogy unalmukban belelapozhassanak, foglalkozhassanak vele.

> Azokat a könyveket, a diáklexikonokat, képes angol szótárt, ezeket a könyveket, amiket forgathatnak nap mint nap, mindig elöl hagyom a polcon. Rengeteg meséskönyvünk van, 2-3 polcnyi, csak meséskönyv. A könyvespolc a gyerekszobában van, az enyém fennébb van. Az övéké pedig a saját magasságukban, hogy felérjék. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

Amikor 2 éves korúak lettek mindhárom család gyerekei, a tapasztalat azt mutatja, már tudtak figyelni az egyszerű mesékre, attól kezdve pedig mindhárom kérdezett édesanya fontosnak vélte az esti mese jelenlétét az esti rutin során. Legfontosabbnak az olvasóvá

nevelésben ezt a bensőséges gyakorlatot tekintik.

> Ami szerintem a legfontosabb, az az, hogy egész pici koruktól mindig volt esti mese. Az esti mesét, azt mindig úgy olvastuk, hogy amíg nem tudtak olvasni, addig mindig én olvastam, amíg picik voltak, addig mindig hármat olvastunk, mert mindenki kellett válasszon egyet. Aztán amikor már nagyobbak lettek, és B (12) tudott már olvasni, akkor ő olvasott a kisebbeknek egyet, és most már csak B-nél (7) van esti mesénk. Vele viszont már úgy olvasunk, hogy együtt olvassuk, és a rövidebb szavakat, amiket már ki tud olvasni, azokat ő olvassa belőle. A lányok pedig már este magukban olvasnak. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Egy másik családnál egyenesen kecsegtető, lefekvéshez invitáló gesztus az esti mese felajánlása, ami egyértelmű igénnyé vált az évek során. Az összebújás, családi köteléket erősítő bizalmi hangulat a nap fénypontjává válik az esti mese olvasása mentén.

> Ezzel tudtam őket egyből bevinni a szobába. Mert az, hogy „lefekvés, pizsamavevés", az nem annyira vonzó. De a mese, az igen, azzal gyorsan bevonulnak. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Az általam kérdezett családoknál jószerével anya olvassa az esti mesét, ő az olvasásközvetítő személy, aki beszerzi a könyveket, és fel is olvassa. A gyerekek egyértelműen az anyai szeretettel azonosítják az esti mesélés összebújó gesztusát, és egyik családnál kifejezetten hangsúlyozta az édesanya, hogy mivel minden esti rutinban évekig csak ő vett részt, így nem is lehetne már bevezetni 7 év után apát az esti mese olvasásába. Sőt, nagyszülő sem olvashat mesét, az csakis anya privilégiuma lehet. „De mese nélkül nem tud elaludni, nem tud lefeküdni. Ez a rutin. Ebbe született bele, nem tud elaludni." (Sz, óvónő) Ennek az édesanyának például kifejezetten lelkiismeret-furdalása van, ha nagyon ritkán elmarad egy utazás végett az esti mese, melyet másnap igyekszik pótolni. Másrészt nem is adná át másnak a mesemondó szerepet, mert fontosnak véli a kifejező, játékos hangnemben történő átadását: „Nekem az fontos volt, hogy milyen az előadása annak a szövegnek. Hogy csillogjon a szemük, figyeljenek." (Sz, óvónő, kétgyermekes anya)

Az általam kérdezett családoknál jószerével anya olvassa az esti mesét, ő az olvasásközvetítő személy, aki beszerzi a könyveket, és fel is olvassa. A gyerekek egyértelműen az anyai szeretettel azonosítják az esti mesélés összebújó gesztusát, és egyik családnál kifejezetten hangsúlyozta az édesanya, hogy mivel minden esti rutinban évekig csak ő vett részt, így nem is lehetne már bevezetni 7 év után apát az esti mese olvasásába. Sőt, nagyszülő sem olvashat mesét, az csakis anya privilégiuma lehet. „De mese nélkül nem tud elaludni, nem tud lefeküdni. Ez a rutin. Ebbe született bele, nem tud elaludni." (Sz, óvónő) Ennek az édesanyának például kifejezetten lelkiismeret-furdalása van, ha nagyon ritkán elmarad egy utazás végett az esti mese, melyet másnap igyekszik pótolni.

Másrészt nem is adná át másnak a mesemondó szerepet, mert fontosnak véli a kifejező, játékos hangnemben történő átadását: „Nekem az fontos volt, hogy milyen az előadása annak a szövegnek. Hogy csillogjon a szemük, figyeljenek." (Sz, óvónő, kétgyermekes anya)

Az önálló olvasás megszeretésének kulcsát a megkérdezett interjúalanyok a mindennapok részévé tett olvasásélményben látják. Egyik édesanya kifejezetten a gyerekek hobbijára fókuszálva keres kedvenc olvasmányélményt, és a szenvedélyes lovas lányának lovas tematikájú könyveket vásárol. Így garantált a könyvek sikere, mellyel saját szórakoztatására el is vonul a 12 éves kiskamasz a nap több pontján is.

Helyhez sem érdemes kötni és elszigetelni az olvasási színtereket és időket egy másik anya szerint, mert amit este olvasnak a gyerekekkel, egész nap folyamán élményszerűen, kalandosan feldolgozva nagyobb vonzalmat ébreszt a mese folytatására.

> Amíg a Berg Judittól a *Lengemesék*et kiolvastuk, addig minden arról szólt. Ha kimentünk az erdőbe, akkor az őzike, a nádas, nagyon beleélte magát. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

Egy kamaszokat nevelő anyuka beszámolója szerint a nagyobb lányoknál is fontos a mindennapokba ágyazott aktualitása az olvasmányélményeknek. Esetükben a divat, a fiatalok közt népszerű ifjúsági kortárs irodalom nagyon sokat nyom a latba. Egyrészt bárhol, bármikor olvashatnak, másrészt aktualitásának fontossága kapcsán jelenként élhetik meg társaikkal is az adott szerző rajongótáborába tartozás élményét.

> Most már a család is megszokta, hogy a családi ebédekre általában hozzák a könyveket a lányok. Mikor már nagyon unják, akkor leülnek egy kanapéra, és akkor ott olvasgatnak, tehát nem szoktak nyafogni, hogy hazamennének, vagy már megunták, vagy ne üljünk annyit nagymamánál, hanem ők hozzák a könyvüket, s ott jól elvannak… Másrészt nemcsak elolvassák pl. Leiner Leaura könyveit, hanem utánanéznek, hogy ki ő. Hogy néz ki, fotót kerestek, tehát az életéről. B (12) valamelyik nap elmondta, hogy anya, megtaláltam Leiner Laurát, így néz ki, és hogy milyen trendi, pont úgy néz ki, mint az egyik könyvének a szereplője. Tehát az aktuális háttér is érdekli őket. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Az olvasás megszerettetése a gyerekek növekedése során mindegyik megkérdezett édesanya szerint a könyvek korai jelenlétével, valamint az esti mese rutinná tételével kezdődött, majd fokozatos támogató együtt olvasással folytatódott a gyerekeket érdeklő témákat felkutatva. Ebben a gyakorlatban nagyon nagy szerepet játszik a szülői támogatói attitűd, a szokáskialakítás, a hatékony együttműködés.

> Szerintem ami nagyon fontos, hogy 1-4-ben, főleg amíg megtanul olvasni, másodikban még vele olvasol, tehát nem adod át a gyeplőt, hogy na, innen már tudsz olvasni, hanem még együtt folytatjuk, és azt addig folytatjuk, ameddig leépül magától. És ne legyen kötelező még. Még ötödikben is jó az, hogy ajánlottból válogassanak, mert ha azt mondom, hogy ezt muszáj, akkor annak nagyon rossz szájíze van. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Műfaji szempontból a leginkább a kötelező olvasmányok váltanak ki ellenvetést a gyerekekből, de hobbikra irányultan hatalmas sikereket lehet elérni több anya szerint. Egyikőjük lovas lányának fókuszáltan bestseller lovas könyveket választ, melyek teljes sikernek örvendenek. A fiúknak rosszcsontos, csibészes, valós csínytevéseket tematizáló regények (*Rév Fülöp*, *Fülöpke beszámolói*, *Emil és a detektívek*, *Egy ropi naplója*) nyerik

el leginkább tetszésüket, a kamasz lányoknak pedig bontakozó gimis szerelmekről szóló Leiner Laura-kötetek kedveltek ma leginkább.

> A Póni-szív sorozattal kezdődött Gy-nél (12) is minden. Akkor lóról szóló könyveket kapott, lóról kellett szóljon minden, vagy a lóval való foglalkozásról minden könyv. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Mindegyik család ilyen odafordulással nagyon sikeres könyolvasó gyerekeket nevel, ahol életük szerves részét képezik a könyvek. Olyannyira sokat olvasnak, hogy a kortársaiknak ajánlott regények már nem kötik le őket, vagy mert már korábban elolvasták azokat, vagy mert már nyelvezetükben, témájukban meghaladták az átlag kortárs gyerekeknek ajánlott regények kompetenciaszintjét, tematikáját.

> Igen, nálunk most 6-ban megy már Leiner Laura, 5-ben kiolvasták már a *Harry Potter*t. Még annak tulajdonítom, hogy olyan sokat olvastak már kisebb korukban, hogy már nem elég, tehát már az ilyen *Zizi naplója* vagy az ilyen stílusú könyvek, mint a *Rumini*, például, ami most kötelező is, már nem elég izgalmas, meg már nem köti le őket eléggé. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Az olvasás szerepe

Pedagógusok és a neveléstudomány szakemberei szerint minden más tantárgyra is fejlesztő szerepe van az olvasásnak. Kérdéseim közt arra voltam kíváncsi, a szülők hogyan látják saját gyermekeik kompetenciáinak alakulását az olvasás kulcskompetenciája mentén.

A szakirodalom fenti fejezetekben felvázolt szempontrendszerei közül az olvasás mindegyik fent említett jótékony aspektusát felsorolták a megkérdezett szülők. Kérdéseim közt szerepelt a mesék beszédproduktivitásra, írás-olvasási készségekre gyakorolt hatása, szociális és személyiségbeli készségek fejlesztése, a gyerekek moralitására, értékrendjére vonatkozó hatása.

Egyik édesanya a mesolvasás előnyeként a szóbőségét, kifejezőkészségét emelte ki, amit már az óvodában az óvónő észrevételezett.

> Kifejezőképessége sokkal magasabb szinten van a többiekéhez képest. Ha valamit meg akarunk tanulni, az is nagyon gyorsan megy. Szerintem ez is hozzájárul ahhoz, hogy sokat olvastam neki. A kognitív készségek nyilván. Beszélni is sokkal hamarabb tanult meg ismerősök gyerekeinél. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

A tanítónő pedig a szótagolásban, a korábban érvényesülő betűpercepcióban, hangleválasztásban látta a kislány érettségét társaiéhoz képest, aki teljesen magától nyitott a nyomtatott betűk fele, autodidakta módon, anyát kérdezve tanulta meg az olvasás elmeinek felismerését, az összeolvasást.

> Például a szótagolás már ment, a hangleválasztás is. Én most online hallottam, hogy ki mennyire jó. A hangleválasztás úgy megy neki, hogy én meglepődtem. És a többinek nem. J-nek (7) pedig nagyon-nagyon-nagyon. Megtanult írni nyomtatott betűvel. Közben én végeztem a munkámat, én nem ültem le vele. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

A szintén tanítónőként dolgozó másik édesanya a helyesírási készséget emelte ki, mint ami nagyon könnyedén, észrevétlenül alakult ki, és rutinosan működik. Szerinte ez is

a mesék és az olvasás hatása leányánál. Ugyanakkor a helyes irodalmi nyelvváltozat elsajátításában is kulcsszerepűnek véli az irodalmi nevelést, az ezzel egyidőben történő tudatos beszédhasználatot.

> Nálunk ami nagyon simán ment, az a helyesírás. Külön a helyesírásra soha nem kellett hangsúlyt fektessünk. Az olyan természetes úton alakult ki. Igyekeztem mindig arra is, hogy a beszédünk is olyan legyen, hogy helyesen ejtsük a szavakat. Mindig próbáltam tanítani őket, hogy artikuláljanak. Mondjuk, ha tájszólással is tanultak meg valamit, én próbáltam mindig arra tanítani, hogy tudjanak váltani. (A., tanítónő, háromgyerekes anya)

Magát az írás-olvasástanítást nem szorgalmazta egyik édesanya sem otthoni közegben, mondván, hogy idő előtt nem indokolt megtanítani, hadd maradjon meg a tanítónő feladatának kialakítani ezen kompetenciákat. Mégis mindegyik gyereknél autodidakta módon iskoláskor előtt jól mentek már a betűelemek.

> Nem tanítottam otthon. Én ezt következetesen betartottam. Átadtam a tanító néninek, én mindenféle játékos területtel foglalkoztam velük, de én azt, hogy most leülünk, s megtanuljuk az A betűt, most kiolvasni ezt a betűt, én nem foglalkoztam ilyesmivel. (A., pedagógus)

Hatalmas előnyét azonban a retorikai készségekben, jó előadói készségekben gondolja még mérhetőnek ugyanezen interjúalany, mondván, szépen szavalnak, szépen beszélnek, bő, választékos szókinccsel rendelkeznek mind a gyerekek.

> A korukhoz képest választékosan, nagyon jó szókincsük van. Nagyon jó retorikai képességei vannak B-nek (12 éves) különösen. Nagyon bő szókincse van, nagyon szépen, folyamatosan tud beszélni. És van elég önbizalma is hozzá, hogy úgy kiáll és elmondja, amit gondol. Cs-vel (11 éves) is ugyanez a mese. Cs nagyon szépen szaval is. Gondolom, a sok olvasásnak köszönhetőek. És nagyon szépen fogalmaznak. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Szociális készségek szintjén bár látja a közlékenységet, barátságosságot, nyitottságot mások iránt, mégis kevés olvasó és hasonló témákban járatos osztálytárst tud megnevezni, akivel nagyon jól megértetnék magukat a nagyok. Lévén, hogy falusi közeg, kevés értelmiségi gyerek van, így osztályonként 1-1 gyerek adatik, akivel érdemben tudnak könyvekről társalogni. Úgy is fogalmaznak, hogy sokszor olyan „dedósak" a többiek, olyasmiken vihognak, pletykálnak, olyan szappanoperákat néznek, ami éretlenségre vall.

Beszédtanulás szempontjából a harmadik anyuka a tiszta hangképzésre, a beszédhibák kiküszöbölésére gyakorolt jótékony hatását emelte ki az olvasásnak, valamint az iskolai életben is érzékelhető fejlett fogalmazáskészséget, személyiségbeli bátorságot, nyitottságot.

> A nagyok beszédproblémásak voltak. És mind a kettő logopédushoz járt. Gy-nél (12) nagyon sok volt a hangképzési probléma, de nagyon hamar letisztult, V-nél (11) lassabban tisztult le. De később nem volt semmilyen hátránya. Fogalmazásban is azt mondhatom Gy-nek, hogy „lassan sokkal jobban fogalmazol, mint én". Jobban jönnek az ötletei. Mondom is, hogy nekem nem jutott volna az eszembe. Biztos, hogy köze van ennek az olvasáshoz, mert én annak idején nem kezdtem el ilyen korán olvasni, és szegényesebb volt a szókincsem ennyi idősem. (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

Sok vonzó családi program van a környező városokban, amely könyvtári babafoglalkozás, bábszínház, könyvvásár, író-olvasó találkozó formájában segít a szülőknek jó könyveket választani. Utolsó kérdéskörömben arra voltam kíváncsi, van-e szükség a szülők szerint ezekre az alkalmakra, ismernek-e, látogatnak-e ilyen csoportokat.

Hiányosságként sorolta fel mindegyikőjük a kulturális intézmények, színházak, fórumok és olvasóklubok távolságát, hiszen periferiális rurális település lévén, Sóvidék falvai távol esnek mind Székelyudvarhelytől, mind Marosvásárhelytől. És bár időszakonként ellátogattak érdekességképpen egy pár alkalomra, előadásra, könyvesüzletbe, de rendszerességgel nem megoldható a távolság és egyéb elfoglaltság végett.

> Hát hogyne, gyeremekek szempontjából színház lenne. Bábszínházba viszont még Vásárhelyre is mentünk annak idején, mikor még kicsik voltak. Még volt, hogy végig se tudták ülni. Szovátán vitték bábszínházba folyamatosan, tehát az nagyon jó volt, vagy amikor pedig itt volt, vagy itt szerveztek valamit, akkor itt is voltunk. Itt van egyrészt a vírushelyzet, de semmi sincs… (P., tanítónő, háromgyermekes anya)

> Hát eddig nem éreztem a rurális hátrányt, amíg nem volt Covid. Amíg nem volt Covid, addig sokszor bejártunk a városba színházba. Például ez most nekem nagyon hiányzik, a színház. Nem olyan nagyon sokszor, de mondjuk két hónapban egyszer bejártunk. Oda lehet, hogy beszoktatnám picit a gyerekeket, ha lenne lehetőség rá. Hogy legyen igényük arra a fajta kultúrára is. (Sz., óvónő, kétgyermekes anya)

Az olvasásélményt megbeszélő fórumnak ugyanakkor nagy szükségét látná mindhárom megkérdezett anya, hiszen főleg a nagyobb gyerekes családoknál a kamaszok igénylik a megbeszélést. Könyvbeszerzési lehetőségek szempontjából is elmaradunk a városi könyvesüzletektől, így legtöbbször online könyváruházakból rendelik meg kiválasztott könyveiket. Ajánlás terén fórumok és hasonló érdeklődésűek csoportja híján szintén internetes oldalakról, csoportokról tudnak tájékozódni, könyvlistákat összeírni, rendelni.

Nyilván egymás közt vagy online felületeken szokták, és velem. Tehát én az összes könyves történetet végig kell hallgassam mindig. Velem és egymással beszélik meg az olvasmányaikat. Nekik is fontos lenne, hogy szélesebb körben el tudják mondani, vagy egyáltalán, hogy más mit olvas. (A., pedagógus, háromgyerekes anya)

Összefoglalás és következtetések

Az interjúk végeztével mindhárom édesanyánál tapasztaltam egy önmagukkal és nevelési elveikkel örökösen elégedetlenkedő önreflexív viszonyulást, mondván, hogy sok dologban szeretnék jobban nevelni a gyerekeket. Ez az általános szabadkozás és önkritika – a lelkiismeretes, mindig jobbra törekvő hozzáállás – leginkább valószínűleg az értelmiségi szülők sajátja. Meglepődve tapasztaltam, hogy bár nagyon hangsúlyosan figyelnek gyermekeik olvasóvá nevelésére, gondolkodó felnőtté, kritikai gondolkodással rendelkező társas lénnyé való nevelésére, a rurális környezetben sok hátránnyal szembesülnek. A rurális településekre jellemző infrastrukturális hátrány kulturális szempontból leginkább abban érhető tetten, hogy mivel nincs sem középiskola, sem egyetem mentén szerveződő nagyívű kulturális élet, továbbá színházak, művelődési élet, múzeum és azok

köré csoportosuló, aktív olvasást támogató foglalkozások sem, nagy terhet ró az értelmiségi családokra a tudatos olvasóvá nevelés. Ugyan megoldják az általuk magasra értékelt olvasói rituálék napi szintű kialakítását, hiszen beszerzés és tájékozódás szempontjából is segítség az internet széles lehetőségeinek skálája, mégis hiányzik a támogató és elfogadó társadalmi közeg. A gyerekek iskolai és baráti csoportjában, valamint a szülők ismeretségi körében is kisebbségben vannak olvasás iránti szenvedélyükkel, egyöntetűen negatívumként élik meg a magasabb értékrendeket képviselő szülőközösség hiányát. Mindez egyértelműen összefügg a település társadalmi összetételével, a diplomások és az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkezők (a fent tárgyalt 5%-95%) nagyon aszimmetrikus arányával. Gyermekeik nem tudnak hasonló társakra találni egy-egy osztályközösségen belül, ők maguk pedig szülőként is nagyon egyedül érzik magukat az ipari társadalmi szerkezetben, ahol alacsony a tudás és a szellemi munka ázsiója.

Mivel a családi literáció gazdagsága, fokozott jelenléte nagyon hangsúlyosan jelen van három interjúalanyom családjában, gyermekeik beleszülettek az olvasás és a könyvek szeretetébe. A nagyon pozitív példák, melyek szép számú könyvvel rendelkező könyvtárról, gazdag szokásvilágról, jól berögzült esti mese-rítusokról szólnak, a kérdezett szülők tapasztalatai szerint nagyon ritkák a településen élő átlagcsaládokat tekintve. Ugyanakkor a gyeremekeiken látható, olvasáshoz köthető sokrétű haszon: a fentiekben felvázolt kognitív, beszédfejlesztésre, írás-olvasási kompetenciákra, tanulmányi előmenetelre, szociális és önismereti kompetenciákra, viselkedésmintákra, morális értékrendre, világlátásra, családi kohézióra és kötődő nevelésre gyakorolt hatása minden család számára követendő igérettel szolgál. Ugyanis, bár egyértelműen nagyobb nagyságrendben képviselik a szakirodalomban az olvasóvá nevelés nevelési értékelveit a diplomás családok, jelen esettanulmány konklúziójaként megfogalmazhatjuk: a nem diplomás végzettségű szülőkre egyaránt követendő példaként hathat gyermekeik értékes felnőtté nevelését, pozitív, tudásalapú jövőképének alakítását illetően a diplomások példája.

Jelen dolgozat doktori disszertációm tágabb dimenziói fele mutat újabb irányokat az árnyaltabb kép érdekében, kijelölve további interdiszciplináris kutatások elvégzését: mikroszintű komparatív elemzést diplomás és nem diplomás családok literációs szokásvilágáról, mezoszintű intézményi tapasztalatcserét, vidék és város polaritását tamatizáló vidékkutatási dimenziókban.

Néma Judit-Eszter

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola,
Áprily Lajos Általános Iskola, Parajd

Irodalom

Bee, H. L., Van Egeren, L. F., Streissguth, A. P., Nyman, B. A. & Leckie, M. S. (1969). Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology,* 1, 726–734. DOI: 10.1037/h0028257

Bettelheim, B (1985). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó.

Béres, J. (2017). *„Azért olvasok, hogy éljek": Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig.* Kronosz.

Bűdi, B. (2015). Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében. *Könyv és Nevelés,* (1), 53–65.

Boldizsár, I. (2004). *Mesepoétika.* Akadémiai Kiadó.

Boldizsár, I. (2010). *Meseterápia: mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó.

Bruner, J. (1986). *Two Modes of Thougt. Actual Mind, Possible Worlds.* Harvard University Press.

Clay, M. M. (1972). *Reading: the patterning of comlex behaviour.* Heinemann.

Cooper, P. J., Collins, R. & Saxby, M. (1994). *The power of the story.* Maximillian Education.

Cs. Czachesz, E. (2001). Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés,* 3(2), 30–39.

Czachesz, E. (2014). A szókincs és az olvasás kapcsolata az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés,* 16(2).

Downing, J. & Leong, C. K. (1981). *Psychology of learning to read*. Macmillan.

Escarpit, R. (1973). *Irodalomszociológia. A könyv forradalma.* Gondolat Kiadó.

Gasparicsné Kovács, E. (2019). Részképességek fejlesztése az olvasástanítás előkészítő szakaszában. *Magiszter,* (1), 108–116.

Gereben, F., Katsányi, S. & Nagy, A. (1979). *Olvasásismeret: olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia.* Tankönyvkiadó.

Gősi, L. (2016). Olvasóvá nevelés: „A mesélésnek döntő jelentősége van*". Új Köznevelés, 72*(1), 26–27.

Holloway, S. D & Jonas, M. (2016). Families, Cultures and Schooling. A Critical Review of Theory and Research. In Wentzel, K. R. & Ramani, G. B. (szerk.), *Handbook of Socialinfluences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes.* Routledge.

Hódi, Á., B. Németh, M., Korom, E. & Tóth, E. (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra, 25*(4), 18–30. DOI: 10.17543/iskkult.2015.4.18

Hódi, Á., Németh, M. & Tóth, E. (2017). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia, 2017*(1), 95–136.

Józsa, K. & Pasztendorf, G. (2021). Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés, 2021*(2), 131–144. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.131.144

Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia, 109*(4), 365–397.

Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.

Karrass, J. & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of Shared Parent-Infant Book Reading on Early Language Acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal, 26*(2), 133–148. DOI: 10.1016/j.appdev.2004.12.003

Major, L. & Horák, R. (2012). Olvasástanítás alsó tagozatosoknak az olvasóvá nevelés különböző színterein. *Módszertani Közlemények,* (5), 1–10.

Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (2006). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In Józsa, K. (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. 91−107.

Nagy, J. (2009, szerk.). *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4−8 éves korban.* Mozaik Kiadó.

Nyitrai, Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra, 26*(4), 75–83. DOI: 10.17543/iskkult.2016.4.75

OECD (2018). *OECD Program for International Student Asessment: PISA*. http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2966 Utolsó letöltés: 2022. 12. 03.

Nagy-Hintós, D. (2019). PISA-felmérés: gyengén teljesítettek a romániai diákok. *Szabadság,* 12. 05.

Oktatáskutató a PISA-mérésről: tíz évvel ezelőtti szintre zuhant vissza. (2019). *Maszol*, 12. 03.

Pongrácz T. (2011). *A családi értékek és a demográfiai magatartás változásai*, Budapest: KSH Népességtudományi Kutató Intézet.

Strategia de dezvoltare locală a comunei Praid 2015-2020 - Parajd község fejlesztési stratégiája 2015-2020, Pro Regio Consulting SRL, Marosvásárhely. https://www.primaria-praid.ro/images/dokumentumok/strategia/strategia_comunei_praid.pdf Utolsó letöltés: 2022.08.23.

Szávai, I. (2010, szerk.). *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest: Pont Kiadó.

Tolcsvai Nagy, G. (2019). A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít: Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében. *Magyar Nyelvőr, 2019*(2), 196-209.

Tóth M. (2017). *A 3-17 éves korosztály olvasási szokásaiegy országos reprezentatív felmérés eredményei* (kézirat). Készült a FSZEK „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek" című pályázati konstrukciója keretében (EFOP-3.3.3-VE-KOP-16-2016-00001).

Tóth, M. (2018a). Olvasás és médiahasználat. *Könyvtári Figyelő, 64*(2).

Tóth, M. (2018b). A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiből. *Könyvtári Figyelő, 64*(1), 45–60.

Urbanik, T. (2020). Az óvodáskori olvasóvá nevelés kommunikációs módjai. In *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 196–210.

Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Hodder and Stoughton.

Absztrakt

Jelen olvasásszociológiai tanulmány interdiszciplináris kérdésként fókuszál az olvasóvá nevelés kérdéskörére az olvasásszociológia, nevelésszociológia, pedagógia keresztmetszetében. Kutatásom célja olyan narratívák, attitűdöket megismerése, melyek a sóvidéki (Erdély, Románia), rurális közegben élő diplomás családok gyerekeinek olvasóvá nevelésének folyamatát meghatározzák, az olvasás ázsiójának helyzetét és társadalmi összefüggéseit körüljárják. A félstrukturált interjúk módszerével nyert empirikus adatok feltárását a családi literáció szakirodalmának teoretikus hátterébe, valamint a kompetencialapú olvasásvizsgálatok elméleti rendszerébe ágyazom. Keresem a választ arra, hogyan lehet megalapozni kisgyermekkorban az olvasás iránti érdeklődést, milyen okok és motívumok állnak a globálisnak mondható olvasás iránti passzivitás hátterében. A soron következő interjús kutatásban az erdélyi, rurális közegben élő diplomás családok meseolvasási szokásaira, attitűdjére a fenti összefüggésben fókuszálok: hogy mennyiben van jelen a családi literációs tudatosság a sóvidéki diplomás családoknál, a korai olvasás, a mesék szerepe mennyire érhető tetten a gyermeki kompetenciák tükrében, továbbá milyen tudatos törekvéseket tesz a szülő az olvasóvá nevelés koragyermekkori szakaszában. További célom a kapott eredmények elemzésének segítségével a térségben hasznosítható működőképes alternatívák megfogalmazása: a szellemi tőke helyben hasznosíthatóságának kérdése a helyben érvényesülő tudásalapú vs. ipari társadalmi berendezkedésben, az erdélyi kisebbségi magyar közbeszédben.

Kulcsszavak: családi literáció, olvasóvá nevelés, olvasás kulcskompetenciája, sóvidéki diplomás anyák, félstrukturált interjúk

Megregényesített filmek – a novelizáció elmélete és gyakorlata

A film és az irodalom összetett viszonyrendszerének legismertebb megjelenési formája az irodalmi művek mozgóképi adaptációja. Karácsonyi Judit *Moziirodalom – Amerikai filmek kortárs novelizációja* című könyve a két művészeti ág egy jóval kevésbé feltérképezett területét, a filmek megregényesítéseit, novelizációit vizsgálja. E kutatási terület és elnevezése azért lehet újszerű a magyar olvasó számára, mert a hazai film- és irodalomtörténeti, valamint teoretikus diskurzusokból szinte teljesen hiányzik az intermediális vizsgálatoknak ez az iránya. Nem véletlen, hogy a kötet francia regényeket elemez főleg francia szakirodalom alapján. A novelizáció fogalma angolszász eredetre vezethető vissza, s azokat az irodalmi munkákat (elsősorban, de nem kizárólagosan regényeket) jelöli, melyek filmek alapján, filmek felhasználásával, ha tetszik, filmek adaptálásával születtek. Karácsonyi könyve mindezeket számításba véve diskurzus-alapítónak tekinthető, hisz egy olyan szakirodalmi párbeszédet kezdeményez magyarul, melynek nincs itthoni előzménye. Holott a vizsgált jelenség voltaképpen a film születése óta hol kisebb, hol nagyobb intenzitással a kulturális gyakorlatok része. A *Moziirodalom* kötet a novelizációk rövid történetét is felvázolja, és rámutat arra, hogy a némafilm korszakában napilapokban és (filmképekkel is) illusztrált füzetekben jelentek meg a sikeres filmek regényesített történetei, sőt, alapvetően már a filmgyártók katalógusainak rövid filmleírásai is „protonovelizációs" szövegeknek tekinthetők. A hangosfilm megjelenésével a megregényesítések korai formái eltűnnek, majd az 1950-es években a népszerű hollywoodi filmekkel együtt az amerikai novelizációk is visszatérnek Franciaországba. Fontos azonban látni, hogy a novelizáció számos különböző gyakorlatot takar. Két külön úton halad például a kereskedelmi novelizáció, melynek alkotásai a műfaji filmek népszerűsítését szolgáló marketingkampány részei, azaz a ponyvairodalom körébe tartoznak, és a szépirodalmi film-regényesítés, melyre a szóban forgó munka elemzései fókuszálnak.

A kötet francia dominanciáját részben nyilván az befolyásolja, hogy a szerző a francia irodalom kutatója, részben pedig az, hogy megfigyelhető egy novelizációs trend a kortárs francia prózában, illetve ezzel összefüggésben a megregényesítések, tágabban az adaptáció kérdése körüli viták megélénkülése a szakirodalomban. Három regényt vizsgál behatóbban a szerző: Tanguy Viel *Cinéma* (1999), Catherine Soullard *Johnny* (2008) és Nathalie Léger *Supplément à la vie de Barbara Loden* (2012) című alkotásait. Viel munkája Joseph L. Mankiewicz rendező nagy klasszikusát, *A mesterdetektív*et (1972), míg Soullard Nicholas Ray *Johnny Guitar* (1954) című westernjét írja át, adaptálja regényében. Mindkét irodalmi alkotás narrátora részletesen elmeséli a fókuszba állított filmeket, és eközben a befogadás élményét, azaz a látottakhoz, hallottakhoz kapcsolódó személyes meglátásaikat, asszociációikat is részletesen dokumentálják. Léger regénye annyiban különbözik az előző kettőtől, hogy az egy olyan filmről szól, jelesül Barbara Loden *Wanda* (1970) című alkotásáról, mely független, kis költségvetésű, szerzői produkcióként – kritikai sikere és a Velencei Filmfesztiválon nyert díja ellenére – hosszú időre eltűnt a filmtörténeti kánonokból, majd Franciaországban a 2000-es évek elején újra

felfedezték. Az európai siker hazájában, Amerikában is a reflektorfénybe állította a fiatalon elhunyt Loden filmjét. Léger alkotása nemcsak hogy részletesen elmeséli az „elveszett", majd „megkerült" mozgóképi alkotást, hanem a film recepciótörténetét és az eladdig ismeretlen rendező élettörténetét is az elbeszélés tárgyává teszi, s ezekhez kapcsolja, ezekre vetíti rá a saját emlékeit, asszociációit.

A regények filmválasztása jól mutatja, hogy a francia kultúra fokozott érdeklődéssel tekint az amerikai mozgóképekre, és a *Moziirodalom* kötetnek fontos érdeme, hogy ezt a transzatlanti kölcsönviszonyt értő módon a maga történetiségében is felvázolja. A '60-as években a francia új hullám alkotói, többek közt François Truffaut és Jean-Luc Godard mintaadó példaként tekintettek az olyan stílusteremtő rendezőkre, mint például John Ford és Howard Hawks, akik a hollywoodi stúdiórendszer kötöttségei közt is képesek voltak egyéni hangon szólni. Az amerikai rendezők munkáinak eredeti filmnyelvi megoldásai bátorítóan hatottak rájuk a saját stílusuk, szerzői kézjegyük kialakítása során, és persze hivatkozási alapként elméleti munkáikban a porosnak és avíttasnak tartott francia filmes hagyomány, az úgynevezett *papa mozija* ellen. Amerikában pedig döntően a '70-es években lép színre a fiatal rendezők (az ún. hollywoodi fenegyerekek) új nemzedéke, mely mintaként tekint az európai modern filmre, ezen belül a francia új hullámos alkotásokra. Ráadásul Andrew Sarris amerikai filmtörténész közvetítésében a francia filmesek által kidolgozott szerzői elméletek is teret nyernek a tengerentúlon. Az amerikai filmipar megújulása, vagyis Hollywood reneszánsza – ahogy a filmtörténetben ezt a korszakot jellemzik – nem írható le a francia hatás nélkül. S jól látható, hogy a kortárs francia novelizáció ebbe a kölcsönrendszerbe illeszkedik, azon felül Loden szerzői filmje sokat köszönhet az európai új hullámos alkotásoknak, vagyis, ha tetszik, Léger regénye valójában egy amerikai film európai jellegzetességeit olvassa „újra" Franciaországban.

A Moziirodalom kötet összehasonlító elemzései a film és irodalom viszonyát hierarchiamentes, intertextuális dialógusként, azaz olyan folyamatként, köztességként tételezik, melyben a jelentések mozgása fontosabb, mint rögzítettségük. E megközelítés nagyban támaszkodik Gilles Deleuze és Félix Guattari francia teoretikusok rizomatikus olvasás elméletére. A rizomatikus olvasásmód szerint ugyanis az irodalom „nem másolja, sokkal inkább megteremti a valóságot.

A *Moziirodalom* kötet összehasonlító elemzései a film és irodalom viszonyát hierarchiamentes, intertextuális dialógusként, azaz olyan folyamatként, *köztesség*ként tételezik, melyben a jelentések mozgása fontosabb, mint rögzítettségük. E megközelítés nagyban támaszkodik Gilles Deleuze és Félix Guattari francia teoretikusok *rizomatikus olvasás* elméletére. A rizomatikus olvasásmód szerint ugyanis az irodalom „nem másolja, sokkal inkább megteremti a valóságot. A kétlaki novelizáció, kép és szöveg egymásba csúszásával, a kívülire történő rácsatlakozással könnyen belátható módon olyan plurális vagy többszörös teret hoz létre, melyben a kapcsolódási pontok sorozata mentén létrejövő különböző vonalak utat, egérutat nyitva, rizomatikus átjárást biztosítanak szövegből a filmbe, filmből a szövegbe, kép és szó között. […] Nem állhatunk meg tehát az első lépésnél, a stratifikációs pillanatnál, hiszen módszerünk lényege, talán már sejthető, az egérutakon, átjárások mentén létrejövő mozgások követése, nem pedig megállítása." (30.) A módszer megválasztása ugyanakkor nem önkényes a szóban forgó könyvben, hisz az elemzett

művek reflexív és kimozdító eljárásaikkal, mondhatni, erre az olvasásmódra sarkallják befogadóikat.

Mindhárom regényben fontos szereppel bír a filmnéző (és filmmesélő) narrátor, aki folyamatosan reflektál saját befogadói élményére. A film és a szöveg közt pozicionált elbeszélő hol közelebb, hol távolabb helyezkedik el a vászontól/képernyőtől (metaforikus értelemben persze), s nem ritkán az azonosulás olyan fokára jut, hogy átlépi a mozgóképi történet és a befogadó ahhoz képest külső világának határát. Karácsonyi Judit elemzései meggyőzően mutatnak rá arra, hogy ezek az átlépések miképpen mozdítják ki a karteziánus szubjektum stabil és távolságtartó (filmnézői) pozícióját, és miképpen teszik az elbeszélőket óhatatlanul is a mozgóképi történetek részévé. Érdekfeszítők azok a részei az esettanulmányoknak, melyek a regények filmszerűségét és e jellemvonások következményeit veszik számba. A filmbeli áttűnések például, mikor egy arc halványodó képére egy másik montírozódik, olyan alakzatokként jelennek meg a regényekben, melyek elsősorban a leírt mozgóképi történetekhez kapcsolt emlékképek, emlékalakok fel- és eltűnését viszik színre. Mindazonáltal az így megsokszorozódó, egymásra íródó arcok láncolata megidézi a szubjektiváció és a jelentésadás problémáját, hisz ez az eljárás nehezíti, akadályozza, hogy a történetbeli arcok, karakterek végső formát kapjanak. A fiktív filmszereplőkkel felcserélődő valós arcok, emlékképek pedig megidézik az önéletírás problémáját is, hisz a (mozgóképi) fikció és a (befogadásban) ráíródó emlékezet, valóság összefonódása hasonló kérdéseket vet fel, mint a tényszerűt a fikcióval keverő önéletírás – bizonyítja meggyőzően Karácsonyi. Érdekes okfejtése még az elemzéseknek, hogy a filmek képen kívüli terei – vagyis a látható események által megidézett, ám a képkeret határán túl nem látható történések – miképpen telítődnek a regényekben életrajzi és emléktöredékekkel, esetenként éppen a befogadó újrakeretező, újraíró munkája által.

Joggal merül fel persze a kérdés, hogy a – magyar fordítással nem rendelkező – francia regények invenciózus elemzéseinek milyen relevanciája lehet a hazai adaptációs diskurzusban. Tudomásom szerint ugyanis a kortárs magyar irodalomból a novelizáció gyakorlata teljes mértékben hiányzik. Korábbi példákat persze lehet találni, hisz Mándy Iván *Régi idők mozija* (1967) és *Zsámboky mozija* (1975) című kötetei értelmezhetők novelizációkként, hisz azokban filmleírásokat találunk, és a narrátor is olyan közvetítő, értelmező munkát végez, mint a *Moziirodalom*ban tárgyalt francia regényekben az elbeszélők. Vagy Mészöly Miklós *Film* (1976) című regényében jelenik meg hasonló probléma, mint a francia munkákban, hisz a Mészöly-regénynek is az a fő kérdésfeltevése (egy forgatástörténet színrevitelével), hogy az irodalmi nyelv képes-e a mozgóképi tartalmakat megjeleníteni, közegében láthatóvá tenni. Ezen magyar alkotások újraértelmezésekor kétségtelenül hasznosak lehetnek a kötet konklúziói. Mindemellett, úgy vélem, a *Moziirodalom* módszertani eljárásai, elméleti következtetései – jóllehet csupán három francia regény alapján dolgozták ki őket – általánosságban is alkalmazhatók a film és irodalom sokrétű kölcsönviszonyának az elemzésekor, leírásakor. Éppen ezért Karácsonyi Judit könyve fontos és mindenképpen megfontolandó javaslatokkal gazdagítja az adaptáció, tágabban az intermedialitás problémakörének magyar diskurzusát.

Karácsonyi Judit (2020). *Moziirodalom – Amerikai filmek kortárs francia novelizációja.* AMERICANA eBoooks.

Sághy Miklós

SZTE BTK Magyar Nyelvi és Irodalmi Intézet
Vizuális Kultúra és Irodalomelmélet Tanszék

Abstracts

Measuring the data literacy of student teachers

Edmond Sebestyén – Edit Tóth

Abstract

The systematic collection, analysis, interpretation and application of pedagogical information to improve the teaching-learning process has been receiving increasing attention in educational research. Providing teachers with the base for complex use of data begins in teacher education. In our research, we investigate the sense of efficacy and anxiety students in teacher education (N=221) about data use - access, analysis, interpretation and application – among students in teacher education (N=221) using the Data-Driven Decision-Making Efficacy and Anxiety Inventory (Dunn et al., 2013) questionnaire. We also examine the relationship between acquired knowledge in data use and sense of efficacy and anxiety. Our results show that students feel least effective in data processing, but are also more uncertain about interpretation than about the application of results. Their sense of anxiety about data use is low. No difference can be detected in sense of efficacy and anxiety about data use based on time spent in teacher training. However, attitudes towards data use are influenced by the course(s) the student has attended to support their proficiency in data use. Thus, the acquired knowledge during training is likely to increase students' sense of efficacy and reduce their anxiety about using data.

Keywords: data literacy, teacher training, 3D-MEA-H adaptation

Language examinations accredited by the state as they are processed in Hungarian applied linguistics and educational journals

Zoltán Kiszely

Abstract

In Hungary the system of language examinations accredited by the state has been in existence for more than 20 years. During this period experience galore has been gained about the operations of the language examination centres. The professional work and the continuous improvement of the accreditational requirements have also contributed to the development of the field of language measurement and assessment. This development is by and large mirrored in terms of academic publications as well. Between 2000 and 2020 several studies on language examinations were published mainly in conference and university volumes, several doctoral dissertations were written, and international conference presentations were also given. However, the present article aims at examining the articles having been published only in the most prestigious Hungarian journals on applied linguistics and pedagogy. By categorizing and analysing these studies the article provides an overview of the development of the system of language examinations accredited by the state, its current state, and the questions the experts touched upon throughout the examined 20 years. Finally, the study sheds light on some possible future research directions related to language examinations in Hungary.

Keywords: literature overview, language examinations accredited by the state language, most prestigious Hungarian journals on pedagogy and applied linguistics

The Presence “solidarity” in the 1960s and 1970s (political and pedagogical analysis)

László Trencsényi

Abstract

Throughout this article my task is to explore the legitimacy of pedagogical and educational policy declarations related to the concept of ‘solidarity’ in the Hungarian education in the second half of the 20th century; especially in the 1960s and 1970s. Research findings have proved that solidarity was irrelevant in the paradigm of a top down organized society; whereas commitment and devotion to the “community” appeared in the norms of a transcendent identity. The formation of solidarity as a pedagogical goal and practice was effective in cases of horizontal relationship networks where abundant experiences enriched the lives of students.

Keywords: solidarity, the 1960s and 1970s, educational politics, education sciences

The effect of the competence requirements of Industry 4.0 on public education

Anikó Kálmán–Botond Géza Kálmán

Abstract

The aim of the study is to explore and present the relationship between Industry 4.0 and primary education and its wide-ranging effects. Industry 4.0 is today’s reality. Industry 4.0. represents the level of mechanization and robotization where the relationship between man and machine cannot be separated. This relationship is mutually beneficial, and makes our lives easier and faster. The accelerating world also demands accelerating adaptation. However, it does not matter how and to what extent we can pick up the accelerating pace. What are the knowledge and skills without which we have no chance to adapt? Where and how can we acquire and master these? The questions are important because they directly influence the individual’s place in the labour market and thus their livelihood. The authors analyse the relationship between the competencies required by the labour market and the competencies of the last 2020 version of the National Core Curriculum, which defines the framework of public education. The actuality of this is based on their observation that the “marketisation” caused by Industry 4.0 has already appeared in primary education. The authors draw attention to the fact that without the output competencies of public education, the individual does not have an adequate basis to be able to meet the current expectations of the labour market. These basic competences create the skills for independent study in any direction and subject. One of the most important results of the analysis is that public education, especially primary public education, is undervalued in the literature. There are more and more new forms of learning content, methods, tools, and platforms, but much less is said about the importance of traditional educational methods and content. The authors of this article wish to fill this gap and intend to draw attention to the issue at hand.

Keywords: competence, Industry 4.0, public education , National Core Curriculum

The current state of literature teaching in connection with educational policy

Júlia Réti

Abstract

There is a crisis in Literature Teaching in Hungary since there are less and less students each year who take the matura examination of Hungarian Language and Literature on an advanced level. Possible reasons can be old-fashioned methods and aims that are no longer able to motivate students. The question of Literature Teaching has been a justifiable concern of those who are part of the educational system (teachers, students, parents) in Hungary since in some way everyone who is (or once was) in the system is involved. Moreover,

the perception that the subject in its current state is questionably structured, practice and useful competence beneficial for every day's life are far from the aims of the subject is unfortunately very real. However, Hungarian Language and Literature is one of the mandatory subjects of the matura examination it has unquestionable cultural and tradition-forming value, therefore redesigning it from time to time is considered as a necessary duty of governments – with or without consulting the 'actors' (Kozma, 2012. 20.) of educational policy. To understand the changes of Literature Teaching one must observe the evolution of the subject from 1970s through the millennium until nowadays and its current state. There is a complexity in Literature Teaching due to its continuously changing social estimation, as well as thanks to its main role in identity development it is often used for political ideologies which makes it difficult to reconsider its traditions and values. Or to be more precise, the factors mentioned make the necessary changes almost impossible to put into practice although there were several opportunities during the history of this subject for a paradigm shift.

Keywords: Literature Teaching; the crisis of Literature Teaching; chronological method; problem-based method; experience based teaching

The importance of family literacy practices on children's reading comprehension in rural context

Judit-Eszter Néma

Abstract

The present study focuses on children's reading as an interdisciplinary question, at the intersection of sociology of reading, sociology of education and pedagogy. The purpose of the research is to unfold the family literacy attitudes that determine the process of raising the children of graduate families living in the rural environment of the Salt Lake District (Transylvania, Romania). The empirical data obtained through semi-structured interviews are discussed based on the theoretical background of the literature of family literacy, as well as competency-based reading studies. The answer to the questions how to establish the interest in reading in early childhood, what reasons and motives are behind the global passivity in reading is investigated. In the upcoming interview research, I will focus on the story-reading habits and attitudes of graduate families living in a rural environment in the context of the above: to what extent family literacy awareness is present among graduate families in the Salt Lake District, how early reading and the role of stories can be seen in the light of children's competencies, and what kind of parental conscious efforts can be seen in the early childhood phase of education to become a reader. My further aim is to formulate alternatives that can be used in this Hungarian minority region: the question of whether intellectual capital is perceptible in rural public discourse.

Keywords: family literacy, education of reading, competency-based reading, graduate mothers in Salt Lake District, semi-structured interviews