

# A TANULÁS-TANÍTÁS RÉGI ÉS ÚJABB GYAKORLATI ÉS TÖRTÉNETI VONATKOZÁSAI



*A Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottsága  
Neveléstudományi Szakbizottságának szakmai kötete*

Székesfehérvár, 2023

# A TANULÁS-TANÍTÁS RÉGI ÉS ÚJABB GYAKORLATI ÉS TÖRTÉNETI VONATKOZÁSAI

*A Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottsága  
Neveléstudományi Szakbizottságának szakmai kötete*

## **A tanulás-tanítás régi és újabb gyakorlati és történeti vonatkozásai**

### **Szerkesztők:**

Sipos Judit és Boldizsár Boglárka

### **Lektorok:**

Boldizsár Boglárka, Sipos Judit, Petzné Tóth Szilvia, Dőryné Zábrádi Orsolya, Csendesné Cseri Kinga

### **Kiadó:**

Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottsága, Neveléstudományi Szakbizottság

### **Felelős kiadó:**

Szabó Péter

### **Kiadó címe:**

8200 Veszprém, Vár utca 37.

ISBN 978-963-7385-98-8

### **Címlapfotó:**

Pixabay

### **A kötetet és a borítót tervezte:**

Bessenyei János

### **Nyomdai kivitelezés:**

Quadrat '64

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>Köszöntő</b> .....	5
<b>I. Új trendek a pedagógiában</b> .....	7
<i>Csenger Lajosné</i> : Az élethosszig tartó tanulás szerepe a 21. században .....	8
<i>Szabó Péter</i> : Változás a magyar felsőoktatás jogi és társadalmi környezetében .....	20
<i>Görcsné Muzsai Viktória</i> : Változás, változtatás - hol van/lehet az új pedagógiai komfortzóna? .....	36
<i>Langerné Buchwald Judit</i> : Kompetenciafejlesztés nyitott tanulási térben ..	51
<b>II. Interkulturális oktatás, többszörös identitás</b> .....	63
<i>Lívia Adamcová</i> : Interkulturelle Bildung aus phonetischer Sicht .....	64
<i>Orsós Anna</i> : Többszörös identitás a magyarországi cigány, roma tanulók körében? .....	76
<i>Sipos Judit</i> : Möglichkeiten im Ungarischen Hochschulwesen zur Entwicklung der Sprachkenntnisse und der interkulturellen Kompetenz .....	87
<i>Silvia Adamcová</i> : Intercultural communication as a task of German studies .....	101
<b>III. Neveléstörténet, nőtörténet</b> .....	111
<i>Kéri Katalin</i> : Törekvések és eredmények a nőtörténet kutatásában .....	112
<i>Németh Andrásné Farkas Gabriella</i> : Erzsébet királyné magyarországi kultusza neveléstörténeti megközelítésben .....	128
<i>Vida Gergő</i> : A kard és a lándzsa tanítása. Nők nevelésének egy szegmense a japán harcművészetek aspektusából 1837 és 1868 között .....	142
<b>IV. Tanulást segítő pedagógiai és neuropedagógiai módszerek, lehetőségek</b> .....	155
<i>Ajtony Emese, Boldizsár Boglárka</i> : Százalékszámítás bruneri alapokon. . .	156
<i>Tomáš Godiš</i> : Elektronische Mittel im Fremdsprachunterricht .....	173
<i>Kovács László</i> : Hogyan tanul az agy (és hogyan nem)? Az alkalmazott neuropedagógia lehetőségei német példák alapján. ....	188
<b>Szerzők / Authors</b> .....	200



# KÖSZÖNTŐ

Évekkel ezelőtt kaptam az első megtisztelő felkérést arra, hogy a Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar által szervezett Apáczai-Napok tudományos konferencián előadást tartsak. Így ismerem ezt a magas színvonalú rendezvénysorozatot, és mint a Veszprémi Akadémiai Bizottság Neveléstudományi Szakbizottságnak elnöke, nagyon örültem Sipos Judit és Boldizsár Boglárka kollégáink javaslatának, hogy ez a rangos konferencia egy önálló, nemzetközi szekcióval egészüljön ki, amely közös rendezésű az MTA VEAB Neveléstudományi Szakbizottságával. Ezekből az előadásokból születtek az alábbi tanulmányok.

A programon nagy örömmel vettem részt magam is több kollégámmal a Kodolányi János Egyetemről. A rendezvény napján érzékelhető volt a már megszokott jó hangulat mellett a professzionális szervezésnek köszönhető gördülékenység, ami ennek az együttműködésnek következtében biztosította a magas tudományos színvonalat.

A kötet talán ezt a baráti légkört nem tudja visszaidézni, de a tudományos igényességet, a rendkívül izgalmas témák sokaságát igen, ezért ajánlom jó szívvel az olvasó figyelmébe a kötetet. Ez a kötet így kiemeli a szekciót még ebből a rangos konferenciából is, erősítve annak nemzetközi dimenzióit.

Az együttműködést remélem folytatjuk és minden évben megrendezésre kerülhet a Veszprémi Akadémiai Bizottság és a Széchenyi István Egyetem Apáczai Karának közös nemzetközi konferenciája.

Székesfehérvár, 2023. május

**Dr. h. c. Szabó Péter PhD**  
*MTA VEAB Neveléstudományi Szakbizottság elnöke*  
*Kodolányi János Egyetem rektora*



# I. ÚJ TRENDEK A PEDAGÓGIÁBAN



## **AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS SZEREPE A 21. SZÁZADBAN**

### **Absztrakt**

A tanulás fogalmának meghatározása összetett kérdés. Az emberek, a tanulást általában az iskolával azonosítják. A pszichológia kiemeli az alkalmazkodóképesség és a memória fontosságát. A pedagógia az ismeretátadás mellett a készségek, képességek, attitűdök, értékek fejlesztését tartja fontosnak. Az élethosszig tartó tanulás szó szerint azt jelenti, hogy bölcsőnktől a sírunkig tanulunk, életünk minden szakaszában. Az egész életen át tartó tanulás fogalmának elterjedése az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején kezdődött. Az OECD által kidolgozott Tanulási iránytű 2030 koncepciója a 21. század elvárásainak megfelelő tartalmi-módszertani megújuláshoz nyújt útmutatást. Rávilágít arra, hogy milyen alapok szükségesek ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedék olyan generációvá váljon, amely képes alkalmazkodni a folyamatosan változó körülményekhez, és felelősséget tud vállalni saját és közössége jóllétéért. A Regional University Network – European University (RUN-EU) projekt négy nézőpontból, a döntéshozók, a tanárok, a diákok és a munkaadók szemszögéből szeretné feltárni a jövőbeli készségeket, kompetenciákat. Célja az adott régiók fenntartható gazdasági, társadalmi, kulturális és környezeti fejlődésének biztosítása.

Kulcsszavak: élethosszig tartó tanulás; jövőbeli készségek és kompetenciák; Tanulási iránytű

*Lajosné Csenger*

## **THE ROLE OF LIFELONG LEARNING IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY**

### **Abstract**

Learning is a complex issue. In the ordinary sense, learning is equal to school. Psychologists highlight the importance of adaptability and memory. In pedagogy besides the transfer of knowledge, it is important to focus on the development of skills, abilities, attitudes and values. Lifelong learning as a concept started to spread in the late 1960s and early 1970s. The concept of the Learning Compass 2030 developed by the OECD provides guidance for

content-methodological renewal in line with the expectations of the 21st century. It points out what foundations are necessary for the rising generation to adapt to circumstances and take responsibility for their and their community's well-being. The Regional University Network – European University (RUN-EU) project explores the future and advanced skills from four different perspectives including policy-makers', teachers', students' and employers' points of view. The aim is to secure the sustainable economic, social, cultural and environmental progress of its regions and stakeholders.

Keywords: lifelong learning; future skills and competencies; learning compass

## **Introduction**

Defining what learning is, is a complex issue as learning is an ordinary and also a scientific phenomenon. According to the ordinary sense, we presume that learning is equal to school and it means the acquisition or learning the teaching-learning material, processing some information. Learning can be successful if we spend a lot of time with practising and we read or listen to the material as many times as possible. The more time we spend with practice and revision, the more effective this procedure could be. We cannot ignore that the ordinary concept of learning has another layer of meaning. We also consider the formation and development of skills and abilities as learning.

The scientific approach to learning looks for answers to questions such as what learning is based on, how the learning process takes place, what are the basic external and internal factors of learning and what changes learning can cause (Nahalka, 2003).

Learning is the key to advancement and development and in our accelerated world, we are part of continuous changes. We meet new phenomena like knowledge-based society, key competences, lifelong and life wide learning, e-learning, blended courses. The way for us to adapt to different changes and challenges is to have up-to-date, usable knowledge. It is important to understand that lexical, theoretical knowledge is still essential, but the role of abilities, skills, attitudes and competences is constantly increasing. When the emphasis is placed on the individual needs of the students, on developing their personal learning paths and taking responsibility for their own learning, we have to strengthen teamwork, problem solving and cooperation (Virág, 2013).

The European Commission and OECD have been working out different, general strategies, documents, guides and devices to orientate the renewal work in educational systems. On the one hand all these materials are very useful and inspiring as they introduce international tendencies, trends, expectations, research data and results of international researches. On the other hand, national educational systems have been built on national values, political, cultural, social traditions and rules. It takes time to find the points where international and

national ideas, intentions can meet in effective and applicable ways and reforms or innovations can be implemented in pedagogical practice. It is obvious that in the 21<sup>st</sup> century which can be characterized by globalization, artificial intelligence and digitalisation, it is our duty to examine what future skills, abilities, values, and attitudes can contribute to the well-being of the rising generations.

## **1. The concept of learning**

The concept of learning can be examined from different perspectives.

### *1.1 Learning in ordinary sense*

Archaeological research suggests that tool-making progenitors lived on Earth approximately three million years ago. We can also find some early steps of education, the transfer of experience, and conscious teaching in this era but there were not any kinds of organized, institutional educations. Children acquired mainly practical knowledge by observing and imitating the work and actions of their parents (Pukánszky & Németh, 1996).

“Everyone is familiar with learning somehow and everyone knows something about it. Parents know that once upon a time this was their task at school, and now their child also performs this task” (Nahalka, 2006: 9).

This means that learning is an integral part of a person’s everyday life. However, for most people learning is equal to school and we suppose that it is a finite and closable procedure. According to Lappints (2002), learning is one of the most common and most complex human activities. We can say that it is general, since we learn continuously and everywhere, even if we do not do it consciously. It is also a very complicated activity, since our entire personality takes part in it and through learning our entire personality develops and enriches itself. It is also important to emphasize that people are social beings. Learning takes place in a given, defined social environment, through interactions with our environment (Lappints, 2002). We can acquire and learn theoretical and practical knowledge accumulated over millennia. This knowledge includes the facts, ideas formulated by sciences, the practical knowledge that is necessary for our everyday life, and our technical-technological knowledge as well. We presume that learning results in positive changes in our behaviour, attitudes, mindset, emotions so in our whole personality (Halász & Annási, 2011).

### *1.2 Learning from the perspective of Psychology*

Psychological trends and theories define the concept of learning in different ways, but each concept highlights the importance of adaptability and memory.

Adaptability is created by external influences, experiences, acquisition of new or restructuring of our previous knowledge. At this point it is also important to attend to how much and what kind of previous information, facts or data we have. In addition, a lot of theories highlight “Ivan Pavlov’s experiments that were related to classical conditioning and according to him, learning is a long series of conditioned reflexes” (Virág, 2013: 16).

According to Atkinson “Learning is a relatively permanent change in behaviour resulting from experience” (Atkinson, 2005: 260). It is important as our experiences contribute to our adaptability.

Gaskó highlights that Atkinson distinguished 5 psychological trends and points of view in relation to learning. These are biological, behaviourist, cognitive, psychoanalytic and phenomenological. According to the biological trend, learning can be interpreted as a change in our nervous system. Behaviourists believe that learning is a response to stimuli from the environment. Cognitive psychologists focus on our mental processes. The psychoanalytic trend examines the role of learning in personality development. Representatives of the phenomenological trend deal with learning motivations and self-realization (Gaskó, 2006).

Nahalka writes that “Learning is a permanent and adaptive change that occurs as a result of the interaction with the environment in a system or its controlling subsystem” (Nahalka, 2003: 79). Examining this definition, we can conclude that the system means the person, and the controlling subsystem is the given person’s nervous system. By environment, we can understand the natural, built, and social environment, and the interaction is manifested in human actions. Durability contributes to the fact that we can recall what we have ever learnt later, a time after. Adaptability means that a person can adapt to his or her environment better or more easily.

### *1.3 Learning from the perspective of Pedagogy*

The initiation ceremony of young people, living in a tribal community, can be interpreted as the first steps of formal education. They had to prove that they were physically and mentally prepared for the challenges of adult life. Both boys and girls had to be prepared for the ritual ceremony of initiation by persons selected for it. Young people did not learn subjects, but complex, life-like, practical knowledge. It was not a „school” in the strict sense of the word, but it already included the initial concept of institutionalization. The first schools, the so-called temple schools, appeared in the riverside cultures at the end of the fourth millennium BC. The most important goal was the training of scribes. In the second millennium BC, the „board house” provided the common people with basic knowledge of writing, reading and arithmetic. Higher level education was provided by the „house of wisdom”(Pukánszky & Németh, 1996).

Nahalka states that there are three very important concepts about learning. „According to the simplest idea, ready-made, already linguistically shaped knowledge is transferred to the learners with the help of language. We can call this “the paradigm of knowledge transfer”. The main point is that we are not in direct contact with the learning material, only with its linguistic description. Knowledge is transferred to the students from the head of the teacher or from written texts, through our language. In the “pedagogy of illustration”, we learn from our experiences, with the help of direct connections with the object of learning. Our vision, hearing, and other sensory processes play crucial roles in learning. It is the teacher’s responsibility to ensure that children can experience the reality around them through their senses. In the “pedagogy of action”, activities play the most important role and the learners’ active participation leads to learning” (Nahalka, 2006: 12).

In pedagogy, besides the transfer of knowledge, it is important to focus on the development of skills, abilities, attitudes and values. When we focus on learning from the pedagogical perspective, we have to consider the characteristics of formal education and pedagogical work in schools. The operation of public education institutions, as well as the educational work carried out there, are determined by laws, regulations and legislation. The National Core Curricula precisely define the current and valid values of education, knowledge and learning. The curricula include the theoretical, substantive and conceptual foundations of the pedagogical tasks of school education. The main areas and contents of education, the main areas of development, educational goals, key competencies, and the development tasks of students with special educational needs are also defined.

According to Virág, at schools we deal with, “guided learning according to specific educational goals. Learning is not just memorization. It is a kind of operation and development of our cognitive functions like perception, memory, imagination, problem analyses, problem solving and thinking. Learning is also an action, because it includes the practical application of everything we have ever learnt, the learning of movements, different practical actions like psychomotor skills and the learning of socially desirable social attitudes and behaviour as well. Learning is the activity and development of the whole personality. In addition, we learn the methods and different techniques of learning” (Virág, 2013: 17)

Lappints emphasises that the knowledge we gain through formal learning at schools can be considered as secondary knowledge because it is not based on our direct observation or experiences. In addition, the effectiveness of school learning depends on the quality of teaching, the learners’ skills, motivation and the learners’ personality (Lappints, 2002).

## **2. Historical overview of lifelong learning**

Lifelong learning literally means that we learn from our cradle to our grave, at all stages of our life. Lifelong learning is also life-wide learning because learning is embedded in all of our life contexts like our family, schools, workplaces, different communities we join. In our early years we take part in informal learning and we learn through play and imitating our parents and environment. Learning from the age of six takes place in formal education from primary school to secondary or even higher education. During these years we can gain knowledge from non-formal learning like out-of-school activities, social organisations, religious institutions as well and even mass media can play more or less role in our informal learning procedure. During our adulthood we can learn a lot from our work experience. We can develop and enrich our profession specific knowledge and skills as well. Examining lifelong learning from the perspectives of pedagogy and education policy, we have to mention John Dewey, who was an outstanding reformer of the 20<sup>th</sup> century, played a significant role in establishing the concept. He emphasized that schools should focus on real-life activities, problems and gaining experience. Learners' actions and active participation are very important for motivation. In his opinion, schools should convey social life as well as establish and develop socially useful skills and abilities. In this way, schools can encourage students to continue learning and prepare them for life.

The spread of the concept of lifelong learning began in the late 1960s and early 1970s. As a result of the accelerated economic and social changes in the 1970s, the concept of lifelong learning was used more and more consciously. Lifelong learning has become an important element of UNESCO's educational policy, in which the need to create the educational environment and learnable curriculum adapted to the needs of students also appeared. UNESCO represented a distinct, humanistic, holistic approach. The organization supported efficient and effective educational work and learning. All of this had an impact on the development and renewal of primary and secondary education, the development of vocational training and higher education as well. At the same time, learning needs also changed. More and more people wanted to learn, because it became clear to them that they needed to acquire new knowledge and skills in order to become successful in the world of work.

The perception of the OECD which was founded in 1969 and has been operating since 1970, regarding the concept of lifelong learning is significantly different from that of UNESCO, because this organization is an economically oriented one and therefore it focuses on global economy, economic growth, competitiveness, employability, sustainability, innovation and change.

UNESCO represented a humane, holistic approach to the development of education, training and culture. The organization envisioned this development

with the involvement of the entire society and the implementation of an integrative and open society model. The OECD mainly focused on the economy, competitiveness and employment. With regard to education and training, the role of the individual, the individual's ability to act, and the active economic and social role were emphasized.

The concept of lifelong learning developed in the complex „learning society” model of the early 1990s. The strategic role of teaching and learning has become decisive in shaping the learning society. As a result, there is a focus on not only the development of basic skills, but also the deepening of work experience and professional qualifications. The European Council and the European Commission announced 1996 as the year of lifelong learning (Németh, 2011).

In March 2000, the European Commission defined the strategic goal of making the European Union the most dynamically developing knowledge-based society in the world. The Commission asked the Member States to develop a system of basic skills to be acquired and developed during lifelong learning. After the preparation of the detailed work program, the group dealing with key competencies had to define the new basic skills. It was also important to explore how these skills can be integrated into curricula, how these skills can be learnt and maintained throughout life. The document prepared by the working group contained eight key competencies and also defined the knowledge, skills, abilities, attitudes and values belonging to each area (Demeter, 2006). This approach re-evaluated the role of teachers. The task is not simply to transfer knowledge. The emphasis is on the learning process, in which students must be actively involved. On the one hand, individual needs and differentiation should be considered during the course organization. On the other hand, efforts must also be made to develop cooperation, problem solving, cooperation, critical and reflective thinking. It is obvious that lifelong learning has a lot of benefits for example we can keep up with the constantly changing world, improve our knowledge and skills, build up new skills, become wiser. We can also overcome some barriers as well for example financial, mental or learning design barriers.

According to Jaques Delors, education in the 21<sup>st</sup> century has got four basic pillars. Learning to know means that the knowledge of different concepts helps to lay the foundation for learning. Learning to do enables learners to apply their knowledge and skill-based learning supports better adjustment. Learning to live together helps cooperation and understanding other people. Learning to be develops our self-esteem, self-confidence, autonomy and personal responsibility (Delors, 2001).

### **3. The Learning compass**

In our constantly changing world, everything is unpredictable, new generations have new experiences, expectations and in connection with it some questions

can arise. How can learners be prepared for jobs that we have no ideas about? What knowledge they will need? What skills, attitudes and values have to be developed? Can we predict the new devices, technologies that will be invented? These questions became very urgent and as “a response, the OECD launched the Future of Education and Skills 2030 project in 2015. The main goal of the project was to help countries prepare their education systems for the future” (OECD 2019: 5). Andreas Schleicher, Director of the OECD Directorate for Education and Skills said that “Our imagination, awareness, knowledge, skills and, most important, our common values, intellectual and moral maturity, and sense of responsibility is what will guide us for the world to become a better place” (Schleicher, 2019: 5).

The first phase of this OECD project focuses on learning for 2030. “The Learning compass shows the types of competencies students need in order to navigate towards the future we want, individually and collectively. Just as a compass orients a traveller, the OECD Learning Compass 2030 indicates the knowledge, skills, attitudes and values students need not just to weather the changes in our environment and in our daily lives, but to help shape the future we want” (OECD, 2019: 12). The Learning compass has seven elements. These are:

- Core foundations
- Transformative competencies
- Student agency/co-agency
- Knowledge
- Skills
- Attitudes and values
- Anticipation–Action–Reflection cycle (OECD, 2019).

Core foundations are very important because these areas are the prerequisites for our further learning. Transformative competencies are necessary to shape future for better lives. These competencies can help learners’ navigation across different problems, situations, dilemmas. Student agency means that learners realise their own potentials and can set up their own goals. They feel responsibility for their own learning in which they want to play an active role. Co-agency means that learners are in interactions with their parents, peers, teachers in their learning environment. An effective learning environment influences the learners’ sense of agency that influences co-agency of the learning environment. Knowledge can be divided in four groups. Disciplinary knowledge refers to subject-based, subject-specific knowledge. Interdisciplinary knowledge is important in understanding and coping with complex problems as we learn to transfer key concepts from one discipline to another. Epistemic knowledge helps learners to understand how they can use their knowledge and they can recognise the purpose and relevance of their learning. Procedural knowledge means that learners understand how things are done, what steps



or action should be followed to complete a task. Among skills three groups can be differentiated. Cognitive skills include verbal, nonverbal and higher-level thinking skills. Metacognitive skills help us learning to learn. Social and emotional skills enable people to express their feelings and thoughts as well as develop their own personality and build relations with community. Physical and practical skills include our manual skills and the way we use different tools and equipment. Attitudes and values influence our decisions, choices and our behaviour. Personal values define what lifestyle we choose, how we build up and lead our life. Social values influence our interpersonal relationships. Societal values determine the common principles that provide a framework for the social order. Human values can apply to the individual, community and global well-being. In the Anticipation-Action-Reflection cycle, learners understand their own and the others' intentions, then they act and after the actions they give feedback and evaluate their results.

#### **4. An international project for future learning and future skills**

Faced with the educational challenges of the 21st century, eight European Higher Education Institutions have initiated a cooperation in order to explore how they can contribute to the discovery and development of their students' future skills and abilities, individual and community well-being, and the creation of a better future. All principles of the Learning compass appear in the international project called The Regional University Network – European University (RUN-EU). The regional partner countries of the collaboration are Austria, Finland, Hungary, Ireland, the Netherlands and Portugal. The full partners of this regional collaboration are Higher Education Institutions among which neither is situated in the capital cities of the countries. All universities represent a given region of their home countries where they play a significant role. Beside the full partners the alliance has different associated partners among which companies, firms, enterprises, cultural institutions, civil organisations can be found. Within RUN-EU, work is carried out in eight work packages based on specific tasks to complete. In the alliance, interactions within and between the work packages help to achieve the project's objectives.

##### *4.1 An inter-institutional research on future skills*

In WP3 (Future and Advanced Skills Academies), we have started researching future and advanced skills. We would like to explore this topic from four different perspectives that include the policy makers, the teachers, the students and the employers' points of view. At this point, the results of this ongoing research are not public yet, only some elements of the students' answers can be shared.

In the first phase the focus was put on the perspectives of the policy makers. We examined through document analysis, what knowledge, skills, abilities, attitudes, values, and competencies are included in the official documents defining the functions of the higher education system. These documents include for instance, the Law of Higher Education, the requirements of different university courses.

The second phase highlighted the students' perspectives in focus group interviews. The students, selected by the Student Advisory Board, had the opportunity to exchange ideas and share their opinions on seven questions related to future and advanced skills.

The third phase of the research focused on the perspectives of teachers. The teachers had to answer the same questions as the students. All of this provides an opportunity to make comparisons.

In the fourth phase the employers' perspectives were explored by a written questionnaire.

#### 4.1.1 SOME RESULTS OF THE RESEARCH

As mentioned earlier, all results of the ongoing research are not public yet. This is why only some research data can be presented now from the students' perspectives.

Students had to answer six questions that can be divided in three groups which are: future skills and their development, inspiring teacher and/or situation, Learning compass.

There were some students who only mentioned or listed the future skills and there were others who gave descriptions of the skills and abilities. It can be seen that mainly soft skills were highlighted. Soft skills cannot be associated with a specific program or study rather with behaviour and personality traits of an individual. That is why it is hard to observe or measure them.

Students feel that they can play a very important role in developing their own future skills. They have to take responsibility for their deeds and decisions, they have to be motivated and active in learning processes and they should be willing to learn. For students it is obvious that universities have to contribute to development of future skills with innovative approaches in teaching and learning procedures, inspiring students to think critically, providing safe teaching and learning environment.

According to their opinion it is important to take part in challenging and practical tasks and it is easier to learn if the knowledge transfer is embedded in playful situations and games. The learning situations that can be implemented outside the classroom are also very motivating.

The students' answers demonstrate that their teachers' motivation has a positive effect on the teaching and learning process. Students long for dynamic, active classes and to receive individual, constructive feedback on their performance.

In addition to these, the students also want to get to know the human side of the teachers. Students are curious about their teachers' positive experiences and feelings and they want to discuss about these things.

It should be highlighted that students are not acquainted with the Learning compass. The research has not been finished yet and that is the reason why here and now only some partial results can be introduced.

## Summary

Learning is the defining process of our lives, which accompanies us from the cradle to the grave. We gain knowledge, our abilities and skills develop, our attitudes change, and as a result our personality undergoes a continuous improvement. Learning is vital for us because it helps us to adapt to our environment and cope with different situations throughout our lives. We learn to think, we learn emotions, behaviours, verbal and non-verbal communication and interpersonal relationships. In a knowledge-based society, lifelong permanent learning affects the entire life of individuals and also the entire society. That is why it is very important to understand the reasons of studying, the meaning of studying and the consequences of neglecting studying. Aimlessness, under motivation, lack of self-awareness and the disorganization of our inner, mental world can affect our lives even in a negative direction.

The Learning compass 2030 can orientate the learners of the 21<sup>st</sup> century to find their own way and the competencies that are necessary for them to navigate towards the future they want, individually and collectively. It is important to take in consideration all elements of this compass in order to renew the teaching and learning procedure if we want to prepare the new generations for the challenges of their future. We have to identify and develop the future skills to support learners to adapt their environment and build a better world for themselves and find their well-being. That is the reason why, faced with the educational challenges of the 21<sup>st</sup> century, eight European Higher Education Institutions have initiated a cooperation in order to explore the ways of discovery and development of their students' future skills and abilities, individual and community well-being, and the creation of a better future. Hopefully this work will be successful.

## Bibliography

- Atkinson, R.C. & Hilgard E. (2005). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. (p. 260.)  
Delors, J. (2001). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> Letöltés dátuma: 2022. november 30.

- Demeter, K. (2006) (szerk.): *Az egész életen át tartó tanulóshoz szükséges kulcskompetenciák*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> Letöltés dátuma: 2022. november 24.
- Gaskó, K. (2006). A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka I. (szerk.): *Hatékony tanulás*. (20–41. o.) Budapest: Bölcsész Konzorcium
- Halász, G. – Annási F. (2011). Az oktatási rendszerek elméleti alapjai. [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009\\_0026\\_kovi\\_okt\\_rendsz/436\\_szakmai\\_nszablyozs.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_okt_rendsz/436_szakmai_nszablyozs.html) Letöltés dátuma: 2022. november 26.
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Pécs: Comenius.
- Nahalka, I. (2006). Mi a tanulás? In: Nahalka I. (szerk.): *Hatékony tanulás*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 9.o.; 12.o.
- Nahalka, I. (2003). A tanulás. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika–Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. (79.o.)
- Németh, B. (2011). *A lifelong learning paradigmájának fejlődéstörténete*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. [https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/life\\_long\\_learning/index.html](https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/life_long_learning/index.html) Letöltés dátuma: 2022. december 1.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Virág, I. (2013). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Virág, I. (2013). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. (16-17. o.)
- Schleicher, A. (2019). *Presentation at the Forum on Transforming Education, Global Peace Convention, Seoul, South Korea*. (p.5.) [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf) Letöltés dátuma: 2022. december 3.
- OECD (2022. december 1.) *Future of Education and Skills 2030 project background*. p.5; 12; [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction\\_FINAL\\_rev.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf)

# VÁLTOZÁS A MAGYAR FELSOŐOKTATÁS JOGI ÉS TÁRSADALMI KÖRNYEZETÉBEN

## **Absztrakt**

A téma aktualitását a néhány éve lezajlott modellváltási folyamat és a jelenleg zajló deregularizációs munka adja. A nyugati felsőoktatás a 1960-as évek végén szembesült, különösen a párizsi diáklázadások nyomán azzal, hogy megváltozott a felsőoktatás funkciója. A több mint 800 éves hagyományokból csak azokat szabad megtartani, amelyek nélkül nem biztosítható a kutatás és az oktatás magas színvonala. A hazai modellváltási folyamat több éves előkészület után elkezdődött. Az előadás a modellváltásban rejlő lehetőséget kibontakoztató, jelenleg zajló jogszabálykörnyezet módosítási folyamatába is betekintést ad, amelynek segítségével a szélesebb közönség is tájékozódhat a hazai felsőoktatás pozitív folyamatáról. A tanulmány hangsúlyos eleme a 21. században az iparban kibontakozó minőség kultúra megjelenése az egyéb társadalmi alrendszerekben. Az EFQM modell az egyetemek szervezetfejlesztésében az egyik leghatékonyabb eszköz a felsőoktatás előtt álló kihívások sikeres megoldásában. A tanulmányban megfogalmazásra kerül néhány olyan jövőbeli teendő, amely a felsőoktatás jobbítását szolgálja és intézménytípustól függetlenül elkerülhetetlen a szerző meggyőződése szerint.

Kulcsszavak: felsőoktatás; hazai modellváltás; dereguláció

*Péter Szabó*

## **Changes in the legal and social environment of Hungarian higher education**

### **Abstract**

The timeliness of the topic is given by the model change implemented a few years ago and the presently ongoing deregulation process. Western higher education faced the fact in the 1960s that the function of higher education had changed especially after the students' revolt in Paris. From the more than 800 years of tradition, only those should be kept which are necessary to maintain the high standards of teaching and research. The Hungarian model change began after many years of preparations. The lecture gets insight into the ongoing processes unfolding the challenging opportunities of the facelift and its legal

modification environment with which a wider public can also find out about the positive processes of Hungarian higher education. The paper focuses on the 21<sup>st</sup>-century appearance of industrial quality culture in other social subsystems. The EFQM model is one of the most efficient tools in the development of university organizations to solve the challenges of higher education. This study draws up some future tasks which serve a better higher education and the author believes that these tasks are unavoidable regardless of university types.

Keywords: higher education; model change; deregulation

## **1. A felsőoktatás szerepváltása az ezredfordulón: Akadémiai szerepkörből gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó szerepkörbe**

A 20. század bő utolsó harmadában (az 1960-as évek második felétől) Magyarországon, Európában, de a világ valamennyi, intenzív társadalmi-gazdasági fejlődésben részesülő országában is, olyan változások indultak el a felsőoktatásban, amelynek inputja a gazdaságok erősödése, az új technikai-technológiai fejlesztések, a gazdasági-pénzügyi korporációk megnövekedett szerepe és a katonai potenciálok erősödése, s ezek együttes hatásaként a kvalifikált munkaerő minőségének (és nem kevésbé:) a számosságának globális szintű növelése mind inkább előtérbe került. Ez utóbbiban a szerepvállalás útja lineáris volt: az alap és a középfokú oktatás utáni felsőoktatásban kellett megteremtteni azt a tudásbázist és azokat a tudásátadási kompetenciákat (akár jelenléti vagy távoktatási formában), amelyekkel piacképes munkaerőkké válhatnak a felsőoktatásban részt vevő hallgatók.

Közelebről vizsgálva: az európai felsőoktatásban olyan átrendeződési folyamatok mentek végbe, amelyek egyszerre voltak nemzeti, kontinentálisak és globális szintűek. A nemzetek felsőoktatásában a korábbi autonómiát (részben, vagy teljesen) felváltotta az államok olyan szerepvállalása, amely számos esetben kényszerpályára vitte/sodorta azokat, akiknek meg kellett felelniük a nemzetgazdaság követelményeinek, vagyis: az állam olyan megrendelője lett a nem egyszer „maga alá gyűrt” felsőoktatási intézményeknek, amelyeknek a piaci kívánalmaknak, szükségleteknek kellett megfelelni a képzési struktúrájukkal és a képzéseik tartalmával.

Az ehhez vezető felsőoktatás-történeti út néhány eleme napjainkban is értékhordozó, értékközvetítő, ezért ezek áttekintése, ha röviden is szólva erről, kontinuitást jelent a napjainkig vezető felsőoktatás-történetben.

A kora-középkortól fokozatosan alakult ki az egyetemekenél a rendi autonómia, s az a küldetésstudatuk, hogy a tudományok színhelye, fejlesztője és átadója. Az, hogy (ha némi megkötéssel is, főképpen az egyházak oldaláról), az autonómia, mint a működés alapfeltétele, egészen a 19. század végéig, a 20. század elejéig, szinte megkérdőjelezhetetlen volt. Ugyanakkor azonban – főképpen az ipari forradalom, valamint a felvilágosodás eszméi és a 19. század közepi forradalmak

hatására –, a hagyományos bölcsészeti, jogi és orvosi tudományokhoz egyre gyorsuló ütemben növekedett meg a műszaki és természettudományos oktatás/képzés iránti globális (binnen a nemzeti) szükséglet.

Az első áttörés a Humboldt-testvérek berlini reformja volt, amely során az egyetem a tudós specialisták és az alkotó diákok közösségeként működött. E szabad intellektuális tevékenység eredményeként nagymértékű fejlesztések jöttek létre az oktatás és a kutatás tartalmában, és az ezekhez adekvát módon kapcsolódó módszertanban is.

A műszaki/természettudományos területek totális felsőoktatásba lépése visszahatott a korábbi képzési területekre, s olyan kapcsolódási felületek jöttek létre, amelyek a humán tudományokra is fejlesztő hatással lettek.

A 20. század első harmadát (a gazdasági világválságot) követő időszakról megfigyelhető volt a transzatlanti térség (binnen főképpen az USA) felsőoktatási szerepvállalása, amely innovatív hatású volt az európai térség intézményire is. Ezzel (is) az egyetemek klasszikus szerepe alapvetően megváltozott: a dinamikusság mellett az innovációk, a kreatív megoldások, az alternatív oktatás/képzés irányába fordult. Példaként említjük az USA felsőoktatási rendszerét, amelyben az college-ok és az egyetemek (a klasszikus értelemben vett univerzitas-ok) dominálnak, melyek az európai térségben, így hazánkban is az akadémiáknak és a főiskoláknak, illetve az egyetemeknek felelnek meg. A nyugati civilizáción kívül Japán hozott létre korszerű felsőoktatási rendszert. A 20. század végén, a 21. század elején erőteljes felzárkózás ment végbe számos térségben, így többek között Kínában (például a Fudannal), Dél-Koreában, Szingapúrban stb.

Ezt Mang B. így fogalmazta meg: *„Egy fenntartható, élhető és a szolidaritást hangsúlyozó világ kialakításában a felsőoktatásnak, mint a jövő értelmiségét, vezetőit és tanárait képző szellemi központnak, kiemelkedő szerepe van. Az Európai Egyetemek Magna Chartája úgy fogalmaz, hogy az egyetemeknek olyan képzést kell nyújtaniuk, amelyben, és amely által az új generációk megtanulják tisztelni a természetes környezet és az emberi élet felbecsülhetetlen harmóniáját.”* (Mang, 2003:5).

Ami jelentős változás volt, az az, hogy a felsőoktatás új szerepkörbe került: az akadémiaiából gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó tartalmakkal biztosítja a gazdaság és más szereplők számára a kvalifikált munkaerőt. Ezért az egyetemeknek a transznacionális jellegük mellett fel kellett vállalni, tovább kellett őrizni azokat a nemzeti sajátosságokat, amelyek évszázadokon át az egyediséget, a különöset és a megkülönböztethetőséget biztosították. Ezért *„Az euro-atlanti térségben lezajlott változások egyaránt érintették az alap-, a közép- és a felsőoktatást, valamint az ezeken túlkat is, utóbbiakat az élethosszig tartó tanulás fogalmával definiálunk. Új, markáns jelenség, hogy a tanulás fogalma kiterjesztetté vált: nem csak az általános és a szakmai-tudományos műveltség elsajátítását jelenti, hanem az ezeket megalapozó és fenntartó emberi tőkébe történő beruházást is. Ennek hátterében az a munkaerő-piaci igény áll, hogy a technológiák, a tudományok fejlődésével párhuzamosan létrejön a kettő olyan integrációja, amely által mindig*

*a korábbi meghaladóan működhessen a tudásalapú társadalom.*” (Szabó, 2012: 125). (Közbevetőleg: a hazai új gazdaságpolitikában politikai indíttatásra meghonosodott, és tartalmában számos elemmel meghatározott az ún. munkaalapú társadalom fogalom, amely azonban nem zárja ki, sőt, felerősíti, vele párhuzamosan kell, hogy hasson a gazdaság tudásalapú megközelítése.)

Nagy jelentőségű lett az ún. szervezeti kultúra kialakítása és folyamatos fejlesztése, mint amely egyik pillére kell, hogy legyen az egyetemek továbbfejlődésének. Ebben szerepe van annak, hogy állandó figyelem irányuljon a folyamatokra, ezek trendjeire, optimalására. Ennek főbb elemei a következők:

- a) Az egyetemek arculata (jelképek-logók, vizuális megjelenés, marketingeszközök).
- b) Státuszok, hierarchiarend, a belső személyi hálózat működtetése és folyamatos karbantartása.
- c) Belső és külső kommunikáció (tervezhetőség, hatékonyság, minőség, releváns személyek).
- d) Stratégiai és taktikai célok megfogalmazása, aktualizálása.
- e) Az intézmény értékrelevanciája.
- f) Folyamatos képzés, önképzés minden munkatárs számára; a belső munkaerő-utánpótlás tervezettség.
- g) A döntési jogkörök meghatározása (személyek, csoportok és vezetői szintek szerint).
- h) A teljesítmények értékelése, az ezekre vonatkozó előírások folyamatos klasszifikációja és validálása.

A szervezeti kultúra intézményi és rendszerszintű változtatásának szükségessége abban nyilvánul meg, hogy a korábbi (akadémiai jellegű) működtetést gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó szerepkörbe kell transzformálni. Ehhez alapvetően két változtatást kellett/kell végrehajtani. Elsőként az egyetemek részéről az oktatás/képzés tartalmának és az általa nyújtott tudás minden releváns személy, csoport stb. számára történő elérhetőség demokratizálását, másrészt elismerését annak, hogy az állam jogot formál a beavatkozásra, mert a gazdaság számára ez határozza meg a tervezett, igényelt munkaerő-képzés mennyiségi és minőségi kvótáit.

A Bologna-rendszerű felsőoktatási modell a professzionális működés egyik elindító programja lett. Ez alapvetően meghatározta, hogy milyen irányú legyen a felsőoktatás-fejlesztés. Ennek alapelvei a következők:

- a) Az egyetem önálló, autonóm intézmény, amely független a politikai, ideológiai és az államhatalmi befolyástól.<sup>1</sup>
- b) A felsőoktatásban egységben van az oktatás és a kutatás.

---

1 Ez figyelhető meg a hazai felsőoktatási intézmények (egy jelentős részének) alapítványokba történt delegálásával: működésük csak a kuratóriumuktól függ, minden, számukra nem adekvát, nem releváns külső beavatkozást blokkolni tudnak.



- c) Az egyetem működése az oktatás, a kutatás és a képzés szabadságára épül.
- d) Az európai egyetem a humanista történelmi hagyományokon alapul, amely elismeri a nemzeti és a különböző térségek kultúrájának fontosságát, s elfogadja ezek kölcsönhatását.

Az előzményekről, erről és a későbbi folyamatokról kitűnő összeállítást készített Bartha Ildikó (Bartha, 2019: 13-35).

Fontosnak tartjuk annak figyelembe vételét, hogy korunkban a jelen és a jövő, a korábbiaktól eltérően, nem válnak el élesen egymástól, mert amikor a jelenről szólunk, a tudományos diskurzusban benne van a jövő is, mert amikor modellezünk egy elképzelést (projektet, szándékot, struktúrát, optimalizált folyamatot stb.), a jelenből kiindulva kell ezeket analóg módon végig futtatni.

Az egyetem gazdaságfejlesztő funkciója akkor lehet eredményes, ha az oktatás és a kutatás összekapcsolódik, vagyis, ha olyan kvalifikált oktató- és kutatóegyetem jön létre, amely teljesíti a társadalom elvárásait az egyén, a különböző (gazdasági, pénzügyi, kulturális stb.) szereplők és az állam által igényelt tartalommal és minőségben. Ez azt feltételezi, hogy az ún. szolgáltató szemléletű felsőoktatási intézmény(hálózat) nem csak termeli és eladja a tudást, hanem mint piaci szereplő, megfelel a gazdasági-pénzügyi sikerességnek és a tudáskibocsátás (önmaga által is definiált) mennyiségi és minőségi feltételeinek.

Ahhoz, hogy az egyetemeknek az oktatás-képzés során (ennek eredményeként) gazdaságfejlesztő hatása legyen, a külső hatásoktól mentesen biztosítani kell az akadémiai szabadság (az egyetemi autonómia) és a cégszerű működés feltételeit, összhangját, konformitását. Ez azonban nem zárja ki, sőt, igényli a külső forrásokból származó pénzügyi eszközök, technikák, technológiák és tudástartalmak bevonását az egyetemek működésébe. Erre az utóbbi két, két és fél évtizedben számos példa volt: hazai és külföldi cégek, vállalatok, nagy- és középüzemek, kereskedelmi cégek, kutatóintézetek finanszíroztak közös oktatási és kutatási projekteket úgy, hogy ezekben, amennyiben ez indokolt volt, az egyetem és a támogató cég munkatársai közösen vettek részt.<sup>2</sup>

A felsőoktatás szerepváltás-folyamatában nagy jelentősége volt a hazai társadalompolitikai, és nem kevésbé a gazdasági változásoknak. Kormányváltások, más-más prioritással rendelkező gazdasági-pénzügyi koncepciók és a külgazdasági irányváltások is hozzájárultak ahhoz, hogy megváltozott a társadalomnak az egyetemekkel szembeni elvárása. Különösen érzékeny hatású volt az, hogy 2000 után dinamikusan növekedett a külföldi felsőoktatási intézményekbe beiratkozott hallgatók száma, amit veszteségként könyvelhettek el az itthoni egyetemek, főiskolák. Mindezeknek pozitív hozadéka is lett: erőteljesebbé vált a felsőoktatási intézmények modernizációs törekvése, amelynek egyik megnyilvánulása a nemzetközi integrációs programok

<sup>2</sup> Ezek eredményeként számos hazai és külföldi konferenciát, meetinget szerveztek, és közös publikációk jelentek meg.

nagy mértékű növekedése lett. Ez a nemzetközi orientáció is hozzájárult ahhoz, hogy az egyetemeink portfóliójában nagyobb hangsúllyal szerepelt a gazdaságfejlesztés és a kultúramegtartás szempontja.

## **2. Az oktatási rendszerek strukturális változása az ezredfordulón: A felsőoktatás, mint gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó színtér**

A politika, a gazdaság és a kultúra szoros kapcsolata a kölcsönösségen alapul. Ha bármelyik szektorban jelentős változás történik, hatással van a másik kettőre. A kérdés az, hogy ilyen történéskor a másik kettő a maga területén leképezi-e a változtatást, vagy figyelmen kívül hagyja. E hármat erősorrendbe állítva: politika, gazdaság, kultúra, vagy bizonyos társadalmi helyzetekben: gazdaság, politika, kultúra. A kultúra mindig e kettő követője volt, és a rendszerváltás óta is ebben a helyzetben van.

Ebben a folyamatban kaptak létjogosultságot hazánkban a magán- és alapítványi felsőoktatási intézmények, amelyek nemcsak kiegészítői lettek a meglévő államiaknak, hanem azt új típusú intézményszervezési és -működtetési modellükkel, új oktatási-képzési tartalmak bevezetésével, hallgatóbarát környezetükkel vonzották a hallgatókat (Németh Gáborné Doktor, 2008: 8-9, 57-70; Setényi, 1992: 283-284; Szabó, 2003: 43-48).

Ezért tartjuk fontosnak – most az egyetemeink jövőjét tekintve –, hogy a politika és a gazdaság milyen etikai, morális szinten működik, más szóval: minőségét tekintve nyújt-e példát, útmutatást a kulturális szférának. Amennyiben igen, s ez a működésük minőségében is megjelenik, akkor természetesnek kell tartanunk, hogy az egyetemeknek is a minőségi működés felé kell orientálódni.

Ehhez ad és adhat segítséget, hogy az Európai Egyetemek Szövetsége a pedagógiai szolgáltatások nemzetközi szintű ellenőrzésére, értékelésére megalkotta a minőségkultúra-projektet, amelyet nyolcvannyolc egyetem fogadott el. Ez a többi egyetem számára arra adott ösztönzést, hogy ennek az előírásai alapján megalkossák a saját minőségbiztosítási rendszerüket. Ebben jelentős segítség volt, hogy az intézmények egy vagy több feladat mentén hálózatokba szerveződtek, s ezzel a kapacitásukat lényegesen meg tudták növelni, mert megjelenhettek a nemzeti keretek feletti tudástartalmak, lehetőség lett a bármely ország egyeteméről érkezett magasan (szak)képzett humán-erőforrás alkalmazására, valamint a tárgyasult tőke és a pénztőke szabad beáramlására. Véleményünk szerint a hálózatosodás fontos eredménye, hogy optimalizálhatóvá válik a munkaerő-piaci képzések földrajzi térségbeli eloszlásának meghatározása, lehetőség nyílt az átalakulások dinamizmusának és egyensúlyának növelésére, a kutatási programok standardizálására, a tudományos közlemények közös megjelenítésére, a sokrétű szakmai-tudományos kooperációra.

Az egyetemek egyik sikeres modellje a kutatóegyetem. a másik típusú az ún. szolgáltató szemléletű intézmény. A kutatóegyetem nem csak oktat, kutat, hanem

termeli és eladja a tudást, és mindez sokkal tudatosabb felsőoktatás-pedagógiai módszerekkel végzi, mint korábban. A két sikeres típus közös vonásai a piaci személet, a gazdasági sikeresség, ez ezekkel együtt járó intézményi autonómia, és egyesítik az akadémiai szabadságot és a cégszerű működést.

A „felsőoktatási piac” olyan fogalomtartalommal rendelkezik a közgazdaság-marketing szerint, hogy „valamit eladni akar”. S van rá kereslet? Erre egyértelműen igennel válaszolhatunk, mert a közelmúltban, s napjainkra még inkább érvényes az, hogy nemzeti, kontinentális és globális szinten egyaránt megnőtt a kereslet a felsőoktatási képzések iránt, illetve az ezek alapján megszerezhető tudás, és ennek alkalmazása iránt. Ez a széles körű társadalmi igény annak ellenére van jelen, hogy maga az oktatás is piacosodott, vagyis, a hallgatók csak akkor tudnak részt venni ebben (kivéteklént az állami és más támogatottakat kell említeni), akik számára fizetős lett a képzés, vagyis saját pénztőke befektetésével készülnek fel a munkaerő-piacon történő részvételre. Ez azt is jelenti, hogy a hallgatók számára a nyílt oktatási piac miatt a képzés már nem csak nemzeti keretek között lehetséges, hanem rész-, vagy akár teljes időtartamban a világ bármely egyeteme rendelkezésre áll (Szabó, 2021).

A Bologna-dekrétum, az Európai Unió felsőoktatással kapcsolatos iránymutatásai, valamint a nemzeti felsőoktatási törvények felgyorsították a munkaerő-piacnak megfelelő, a technológiai és információközvetítő egyetemek iránti keresletet. Éppen emiatt már nem csak nemzeti, hanem globális szinten is folytatódott (és napjainkban még intenzívebb lett) a hallgatók megszerzéséért történő konkurenciaharc. Ebben a folyamatban, átrendeződésben azok az egyetemek lettek a „győztesek”, amelyek új és újabb oktatási/képzési/kutatási portfóliócsomagokkal erősítették meg a bázisukat. Ezért a 21. századi felsőoktatási trendek között egyre nagyobb hangsúlyt kaptak azok a felfogások, amelyek a nemzeti helyett inkább európaiként közelítenek a leendő hallgatókhoz. Ennek hátterében felfedezhető az is, hogy az Európai Unió arra törekszik, hogy megteremtse a felsőoktatás európai arculatát.

A globalizáció<sup>3</sup> a képző intézményekre és a hallgatókra egyaránt vonatkozik: a nemzeti kereteken túl lehet és kell lépni ahhoz, hogy a diplomaszerzést követően megvalósulhasson a munkaerő szabad „közlekedése” a nemzetközi színtéren (akár a „nagypolitikai”, a multinacionális gazdasági vagy a kulturális stb. területeken).

Az aktuális nemzeti és európai felsőoktatási változások azonban csak akkor lesznek eredményesek, ha egyrészt illeszkednek a globális trendhez, másrészt pedig, ha megfelelően tudnak kapcsolatot teremteni azokkal a kihívás-problémákkal, amelyek meghatározzák és teljesítik a közeljövőbeli elvárásokat. Ennek legfontosabb eleme a permanens felsőoktatási reform. Ugyanis az európai egyetemeknek azt kell szem előtt tartani, hogy egyszerre tudjanak

<sup>3</sup> Ezzel kapcsolatban figyelemre méltó elemzés olvasható Kiss Endre tanulmányában (Kiss, 2012: 33-39).

reagálni a globális, a kontinentális, a regionális, a nemzeti és a lokális problémák megoldására. Ez azért is fontos, mert a gazdaság, a kulturális és a politikai szféra igényei már jelentősen túllépnek nem csak a nemzeti, hanem a kontinentális kereteken is, azaz, nemzetek és kontinens-államok feletti dimenzióban jelennek meg az egyetemet végzettekkel és társadalmi csoportokkal szemben.

A hazai felsőoktatási intézményhálózat tudja-e teljesíteni a fentieket, közöttük azt, hogy gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó legyen? A hazai számos, viszonylag sűrű időközökben (1994, 2004, 2011, 2014 stb.) kiadott hazai felsőoktatási törvények és ezek módosításai megkövetelték, hogy az egyetemek és főiskolák alkossák meg a saját közép- és hosszú távú fejlesztési terveiket, amelyben hangsúlyosan kellett/kell szerepeltetni az oktatás/képzési/kutatási portfóliójukat, és az ennek megvalósításához szükséges pénzügyi, személyi és infrastrukturális szükségleteiket (bővebben: Hervainé Szabó, 2005).

E folyamatban fontos szempontként kellett/kell figyelembe venni a felsőoktatásban is jelentkezett tömegesedést, s nagyobb kapacitás-megfeleltetésre kellett felkészülnie mindegyik intézménynek.<sup>4</sup> E problémakörrel kapcsolatban figyelembe kell venni, hogy *„A hazai felsőoktatási hálózatban jelen van a regionalitás. Számos képző intézmény számára egy viszonylag jól körülhatárolható földrajzi térség biztosítja a hallgatók többségét. Ugyanakkor – mivel az e térségekből felvehető hallgatói létszám folyamatosan szűkült –, nyitottak lettek más térségek irányába is lokális képzőhelyek létesítésével, és/vagy a központi képzőhely kollégiuma feltételei javításával.”* (Szabó, 2002: 34)

A képzőhely lokális jellege viszont arra adott és ad is lehetőséget, hogy a térségből származó hallgatók számára továbbfejleszhető legyen az a részben vagy teljesen megőrzött, személyiségükbe épült helyi, térségi kulturális identitás, amelynek erősítője a képzőhely. Így találkozhat minden egyetemen a gazdaságfejlesztő és a kultúramegtartó attitűd.

Fontos szerepként kell értékelnünk azt, hogy az egyetemek professzionális működésével párhuzamosan a belső hierarchia új strukturái jöttek létre, amelyek két fontos rétege a szak- és a kreatív értelmiség, mint olyanok, amelyek nem csak megtartói az addigi szakmai-tudományos teljesítménynek, hanem fejlesztői is.

---

<sup>4</sup> Az utóbbi években a trend némiképpen megfordulni látszott: több felsőoktatási intézményben a kapacitáson jóval aluli lett a hallgatók száma. Ez intézménystratégiai változtatást is generált. Más megoldás is volt erre: több kisebb intézmény csatlakozott nagyobb egyetemhez vagy karok váltak ki stb. A hazai hallgatói létszám csökkenésében szerepe volt a potenciális hallgatók külföldi egyetemekre történt migrációjának, s nem kevésbé a negatív demográfiai hatásoknak.

### 3. A modellváltás folyamata

E fentivel kapcsolatban a politikai szándék a „Fokozatváltás a magyar felsőoktatásban 1. és 2.” dokumentumokban fogalmazódott meg. Ennek hatására viszonylag rövid időszak alatt számos egyetem fenntartót váltott. Elsőként a Corvinus Egyetemen történt ún. kísérleti, de mondhatjuk, követendő minta jellegű fenntartóváltás, és ezzel párhuzamosan némi szerkezetátalakítás is. Az átalakulásokhoz szükséges jogszabályok megalkotása, majd a fenntartó és vagyongazdálkodó alapítványok megalakulása széles körű, szakmaival társult társadalmi vitákat, nem egyszer elégedetlenségeket is generált.<sup>5</sup> A politikai szándék hatására az egyetemek többsége az új rendszerű fenntartói/működtetési státuszt választotta, s nem mellékesen: jelentős állami vagyonnal és pénzkészlettel történt megerősítésükkel és kuratóriumi irányítással. A modellváltó intézmények ugyanakkor átmenetileg átkerültek a Rektori Konferencia magánintézményi tagozatához.

A felsőoktatási modell- (és szerep-)váltással kapcsolatban Bartha Ildikó egy fontos szempontsorra hívta fel a figyelmet, amelyet a Kodolányi-egyetem számára is érvényesnek tekintünk: *„Láthatjuk, hogy az intézmények már új eszközökkel növelik kínálatukat, ami nemcsak a képzési profil bővítésében figyelhető meg, hanem például a telephelyi szolgáltatások körének és minőségének megújításában is. A hallgatói elvárások átrendeződnek, az intézményválasztásnál már nemcsak az oktatási-tudományos elismertség a meghatározó, hanem olyan tényezők is, mint a felsőoktatási centrum távolsága a lakhelytől, az intézményi szolgáltatások kínálata és minősége, a telephely város lakhatási és megélhetési költségei, szórakozási, művelődési lehetőségek. Döntővé váltak a jövőbeli elhelyezkedési kilátások, a székhely-település és régiója gazdasági, illetve (köz)szolgáltatási ellátottsága.”* (Bartha, 2019: 127).

A modellváltó egyetemek száma 2021-re lett végleges (21 egyetem), és bár önálló tagozatot hoztak létre, a Rektori Konferencián belül az együttműködés, a tapasztalatok átadása és a jó gyakorlatok bemutatása továbbra is kölcsönös és eredményes lett.

A folyamatban a modellt váltó egyetemek számára a kormány továbbra is olyan pénzügyi és vagyontámogatást biztosított, amely vonzóvá tette az ilyen jellegű akvizíciót, s erősödött a szakmai bizalom a modellváltással kapcsolatban.

Ami biztató a tömegkommunikációban is megjelent számos ellenvetés mellett, hogy a fenntartó alapítványok, a kuratóriumok és az intézmények közötti együttműködés egyre gördülékenyebb lett. A modellváltásban rejlő lehetőségek feltételezik a további fejlődést és a működés stabilitását.

<sup>5</sup> Ez utóbbival kapcsolatban nem csak hazai, hanem nemzetközi fókuszba is került a Színházművészeti Egyetem.

2022-ben a felsőoktatási intézmények a fenntartók szerint a következő státusban voltak:

- állami egyetem	5
- alapítványi és magánegyetem	26
- egyházi egyetem	8
- állami főiskola	1
- alapítványi és magánfőiskola	7
- egyházi főiskola	17
Összesen:	64

A modellváltás az egyetemek működésében látszólag nem jelentett szervezeti, szakmai és egzisztenciális problémát, azonban a közeljövőben számítani kell arra, hogy a tapasztalataik alapján, mely területeken és milyen nagyságrendben kell módosítani nem csak a törvényt, hanem a végrehajtáshoz meghatározottakat is. S tegyük hozzá: ehhez majd nem csak a hazai tapasztalatokat kell figyelembe venni, hanem, mivel EU-tagok vagyunk, ennek véleményező jelzéseit is.

#### **4. A 21. század kultúrája: a minőségkultúra**

Az 1990-es évtizedben a gazdaság, a tudományok, a kultúra és számos más területen globális szinten jelent meg a minőség iránti igény, amely egyaránt kiterjedt a tárgyi és a szellemi termékekre, s nem kevésbé a népesség jól-lét koncepciójára. Mindezek együtt alapvetően változtatták meg az emberek viszonyát nem csak önmagukhoz, másokhoz, hanem az őket körülvevő anyagi és szellemi környezetükhöz is. A kiszámítható minőség kulcskérdés lett: annak a szükségességét jelentette, hogy a 21. század felé haladva, s ebbe az időperiódusba belépve, az anyagi és a szellemi termékek mennyisége mellé felzárkózott az ezek minősége iránti igény is.

Globális, nemzeti és lokális szinteken is megjelentek a minőségbiztosítási előírások, rendszerek. A műszaki, a természet- és a humántudományos területeken, a közigazgatásban (az ipart leképezve, mintának tekintve), megjelentek azok a minőségbiztosítási eljárások és tartalmak, rendszerek, amelyeketársadalomtudományi és gyakorlati szféráksajátosságaihoz kapcsolódva alakították át a szellemi termékek számos tulajdonságát. Kulcsfogalom lett a kiszámítható minőség, amely számos területen már „címkézve” jelenik meg a termékek sokaságán.

A tudástársadalom évtizedének is nevezett 20. század végi évtizedben az európai és benne a hazai egyetemi oktatás és kutatás területén is „végigfutottak” a minőségbiztosítási folyamatok: először a kritériumok megfogalmazásával, majd az ezek alapján történt gyakorlati megvalósítással.

Az egyetemeken minőségbiztosítással foglalkozó szakemberekből álló

csoportok alakultak, amelyek a teljes működést folyamatosan megfigyelik, segítik, véleményezik és javaslatokat készítenek.

Az igazodási pont: az Európai Egyetemek Szövetsége Minőségkultúra projektje alapján a szolgáltatások világszínvonalú ellenőrzése (globális minőségbiztosítás, amelynek résztvevői 33 országból 88 egyetem).

A Kodolányi-egyetemen a minőség négy faktorát preferáltuk. Ezek: a vezetés-, az oktatás-, a szolgáltatás- és a szervezeti kultúra minősége. E minőségprojekt komplex megközelítése és tartalmának meghatározása, működtetése és értékelése több olyan feltétel meglétét igényelte, amelyekkel ezek önállóan is vizsgálhatók. Erről fogalmaztuk meg a következőt: *„A KJF<sup>6</sup> képzési programját a piacképes struktúrák és a szakok fenntarthatósága szerint alakítja. [...] Az oktatási tevékenység minőségbiztosítási rendszerébe beletartozik a hallgató- és oktatóbarát képzésszervezés, ennek megvalósítása és ellenőrzése. Kiemelten fontos a szakyszerű, átlátható, hozzáférhető tájékoztatás, a gyors és hatékony ügyintézés. A képzési folyamat szervezése a kiválóság alapelvei által meghatározott, amelyben a kiválósággal és a pedagógiai módszertani modellel való azonosulás az oktatók, a hallgatók és a szakszemélyzet egyenrangú partnerségét és elkötelezett magatartását igényli.”* (Szabó, 2022: 135–136).

A szervezeti kultúra minőségéhez kapcsolódóan az új vezetési modellünk egy olyan hálózatos szervezet, amely átszövi a működésben résztvevőket és a szervezeti egységeket úgy, hogy azok egymás kölcsönösségén alapulnak, azaz, kooperációra törekednek. A hálózat modellszerűen organogramban jelenik meg, s a gyakorlatban úgy működik, hogy lehetővé tegye az információáramlást mindegyik érdekelt személyhez, szervezethez. Ezért a kapcsolati háló nem csak érdekvezérelt szempontokat tükröz, hanem támogató jellegű is: az egymásrautaltságot deklarálja.

Ehhez a minőséget – az oktatáshoz és az ehhez szorosan kapcsolódókon túl – az alábbi területeken különös figyelemmel vizsgáljuk: 1. Szakmai kollégium. 2. Adminisztratív kollégium. 3. Üzleti versenyképességi kollégium.

Mindezekben a minőség olyan egyetemes értelmezésű, amely mindenki számára a főbb területeken azonos követelményeket jelent (természetesen, megfogalmazva a különöseket is, mint specifikumokat).

A szervezeti kultúra minősége iránti elvárásnak megfelelően dolgoztuk ki az egyetemünk minőségbiztosítási rendszerét, és fogalmaztuk meg ennek követelményeit. E törekvésünk sikerének legutóbbi eredménye a 2021-ben elnyert Nemzeti Kiválósági Díj.

Az EU 2004-ben és 2011-ben is ajánlás jelleggel, részben pedig kötelező érvényűen irányelveket dolgozott ki azzal kapcsolatban, hogy a források felhasználásában az egyetemek számára hogyan kell biztosítani a gazdálkodás szabadságát, autonómiáját. Ez ugyanis feltétele annak, hogy a működés minőségi garanciái érvényesülhessenek. Ezzel kapcsolatban írja Teperics

Károly: „Az egyetemek mozgásterét, oktatási–kutatási tevékenységül irányját és egyéb feladataik körét alapvetően meghatározza, hogy milyen források milyen mértékben állnak rendelkezésükre, és milyen feltételek mellett gazdálkodhatnak azokkal. [...] Megállapíthatjuk, hogy az európai egyetemek tevékenysége mind tartalmilag, mind szervezési kereteit tekintve átrendeződött az utóbbi néhány évtizedben. A 90-es évektől kezdve az állami szabályozó a költségvetési támogatatok csökkenésének és a nem állami források jelentősége (de kevésbé az aránya) növekedésének tendenciáját láthatjuk Európában, amelyet a 2008-as válságot követően a felsőoktatási támogatáspolitikák széttartó fejlődése követi.” (Teperics, 2019: 105).

## 5. Egy lehetséges út: a 21. század digitális kreatív gazdaságának egyeteme

Négy, egymáshoz szorosan kapcsolódó feladatterület jelöli ki azt, milyen kritériumok alapján, milyen feladatokkal kell megoldani, hogy ez az új típusú egyetem működőképes legyen.

### a) Szervezetfejlesztés

Ahhoz, hogy az egyetemek belső szervezete megfeleljen az új típusú működésnek, ajánlott, sőt, szükséges az EFQM2020 modellre történő átállás. Ki kell alakítani a digitális fenntarthatósági modellt, amelyet permanens módon szükséges fejleszteni. Ehhez társítani kell egy olyan, az (oktatói, adminisztratív stb.) munkatársak számára készített dokumentumot, amely tartalmazza a teljesítménykövetelmény kritériumait és az ehhez hozzá rendelt díjazási táblázatot.

### b) Finanszírozás

A működtetés egyik fő alapfeltétele a kiegyensúlyozott, folyamatos, a valós szükségleteknek megfelelő cash flow.<sup>7</sup> Ez kell ahhoz, hogy a programok, projektek biztonságosan teljesíthetők legyenek. Ugyancsak a folyamatok teljesíthetőségének feltétele az infrastruktúra és az info- és telekommunikációs hálózat megléte, fejlesztése, a „vevőközpontú” digitális ökoszisztéma létrehozása.

### c) Képzési és kutatási értékkínálat

Az értékkínálat alapfeltétele a képzési portfóliónak az intézményi sajátosságoknak megfelelő teljes körű elkészítése és közzététele. Átfogó kutatási platformokat kell kialakítani, és szabályozni kell a többszintű kutatásokat. Ebben összhangot kell teremteni a képzési portfólió és a kutatási platform között a kölcsönös átjárhatóság és megfelelhetőség miatt.

<sup>7</sup> A cash flow-ot itt pénzmozgás értelemben használjuk, mint olyan finansziális folyamatot, amely (legalább) éves szinten törésmentesen biztosítja az aktuális, és a tervezett közép- és hosszú távú pénzügyi szükségletek forrásbiztonságát.



Az értékkínálat széles körben történő megismertetését (PR útján, print- és elektronikus felületeken, reklámokkal, stb.) azért tartjuk fontosnak, mert a potenciális hallgatók ez alapján választhatják az adott intézményt, illetve a külső szektoroknak közvetíti azokat az információkat, hogy a végzett hallgatók milyen értékkínálati tartalommal kapták a képzésüket, vagyis, milyen munkaerőre számíthatnak.

d) A 21. századi „Network” típusú szolgáltatási modell

Ennek tartalmi elemei:

- Bevonás-központú hallgatói applikációk.
- A tehetséggondozás és a diverzitás kezelése.
- Professzionális céges K+F+I+O kapcsolatok.
- Az egyetemet támogató vállalkozások indítása, működtetése (ahol erre lehetőség van).

A modellváltás az elmúlt harminc év legjelentősebb alrendszerbeli változása. Az intézményeken és a fenntartó/működtető kuratóriumokon múlik, hogy a lehetőség mennyire vezet majd eredményre. Hozzá kell tenni, hogy a folyamatban lévő és tervezett digitalizáció jelentős hatást fog gyakorolni az egyetemek működésére – s ez újabb belső átrendeződéseket eredményezhet.

Nem hagyható figyelmen kívül a hazai és az ezeken túli egyetemek nemzetköziesítése, amelyben a hazaiak még jelentős elmaradásban vannak az európaiaktól. Különösen a felsőoktatási piaci versenyben van lemaradásunk. A pénzügyi megfontolások (bevételnövelés, mint külső forrásfinanszírozás) mellett számos más előny is származna a nagyobb mértékű, erőteljesebb felzárkóztatástól, mert: *„Egyre több felsőoktatási intézmény válik részévé a globális üzletnek és jelentős bevételeket ér el a külföldi hallgatók révén. Emellett azonban számos más előnyt is fel szoktak hozni. Ezek között van a hallgatók nyeresége az új perspektívák megismerésével, nyelvi és globális képességeik elnyerésével, a globális versenyképességgel vagy a társadalmi kohézióval.”* (Derényi, 2014: 18).

Ebben segíthet a hálózatok, szövetségek építése, amely az egyetemközi kapcsolatok mellett kiterjedhet a multinacionális és más nemzetközi cégekkel, érdekcsoportokkal történő együttműködésre is.

## 6. A jelenlegi deregulációs folyamat

A modellváltás sikerességéhez le kell bontani a jelenlegi túlszabályozott jogi környezetet. (Hazánk felsőoktatása a közepesen túlszabályozottak között van.) Ehhez az szükséges, hogy az ebben érdekelt partnerek (a kormányzati szervek és az informatikai háttérrel biztosító kormányzati alrendszer, a kormány jogtervezői, a Parlament, a Magyar Akkreditációs Bizottság, a Magyar Rektori Konferencia – s nem kevésbé: a kormányt adó pártok) az érdekek kölcsönös figyelembe vételével működjenek együtt.

Figyelembe kell venni az Európai Unió különböző, a felsőoktatás területén érdekelt bizottságainak ajánlásait, előírásait, s ebben a folyamatban jogharmonizációra kell törekedni. Ennek egyik eredménye kell, hogy legyen a hazai felsőoktatási törvény módosítása a Parlament 2023. évi őszi ülésén.

Ehhez a főbb célok az alábbiakban fogalmazhatók meg:

- Nagyobb egyetemi mozgástér a termék- és programfejlesztésben.
- Ehhez a KKK-k jelentős átalakítása, esetleg megszüntetésük kell.
- Az előzetes akkreditációs folyamat megszüntetése.
- Új, nemzetközi szinten versenyképes, akár egyéves mesterszakok létesítése.

A deregulációs folyamat eredménye jelentősen függ az egyetemek érdekérvényesítő képességétől, az ezzel kapcsolatos aktivitásuktól. Szükségesnek tartjuk olyan kooperációs partnerkapcsolatok kialakítását, amelyek során megfogalmazódhatnak a közös gondok, célok, esetleg alternatív megoldások is. Ez utóbbival arra szeretnék utalni, hogy mivel az egyetemek igen eltérő fenntartói rendszerben működnek, szükséges lenne ennek figyelembe vétele – vagyis, ne ismétlődjön meg az, hogy az eltérő működések ellenére azonos, mindegyikre egyformán vonatkozó jogszabályok készüljenek, hanem jelenjen meg bennük az eltérő szabályozottság is.

Itt ismét utalunk arra, hogy a deregulációs folyamatok eredményességéhez olyan felsőoktatás-politikai és jogi környezetet kell létre hozni, amely megfelel egyrészt az uniós előírásoknak, másrészt pedig a hazai sajátosságoknak, az előzőekben már felsorolt, különböző fenntartók gazdasági-pénzügyi, szervezeti és oktatói, kutatói igényeinek.

Az ehhez vezető folyamatban szükséges lenne áttekinteni a fejlettebb országok kiválósági kategóriába tartozó egyetemei portfólióit, s különösen azokat a dokumentumait, valamint a releváns publikációikat, amelyek közvetlenül alkalmasak tapasztalatszerzésre. (Természetesen, nem kizárva a velük történő konzultációt, konszenzuskeresést sem.)

A Kodolányi Egyetemet 2016 és 2019 között alakítottuk át kooperatív egyetemmé.<sup>8</sup> Ennek néhány tartalmi eleme:

- a) Kooperatív oktatás: eredményorientált felsőoktatás, amelyben a kooperatív képzés minden szinten (helyi, országos, globális), beleértve a mentor vezette kutatást, a nyitott laboratóriumi kísérletezést, s non-profit, a kormányzati és a kreatív formákat.
- b) Feladatok: karrier-tanácsadás, tervezés, a főszaakhoz kapcsolódó karrierok,

---

<sup>8</sup> Ennek értelmezése: a kooperatív egyetem több mint az egyes egységek elemeinek megléte; a hallgató, oktató, szolgáltató, támogató szakember, a várostérségi közösség, a munkahelyi közösségek, a befektető, a munkatársi, a hallgatói vállalkozói közösségek olyan innovatív csomópontja, ami transzformatívan pozitív hatású, és csökkenti a negatív hatásokat.

a szakképzettségi követelmények és a felsőoktatási KKK-k integrálása, értékelési rendszer.

- c) Kapcsolatépítés: a hallgatói karrier és a munkahelyek összekapcsolása, professzionális edukátor-fejlesztés, hallgatói asszisztencia-program, foglalkoztatók toborzása, közösségi és partnerségi kapcsolatok.
- d) Munkahelyi tanulás: foglalkoztathatósági képesség fejlesztése, munkatapasztalat szerzése, munkahelyi mentorálás, technikai kompetencia, szakmamódszertan.
- e) E-oktatási modell, hibrid oktatás, prémium szintű szolgáltatások kínálata: vezető szerep az on-line oktatásban.

## Összefoglalás

A téma aktualitását az adja, hogy lezajlott egyetemi modellváltási folyamat és a jelenleg zajló deregulációs munka együtt jelentős változásokat eredményeztek a hazai felsőoktatásban. Tanulmányunkban ezt a kérdéskört vizsgáltuk néhány fő szempont alapján, elsősorban olyan területeken, amelyek alapvetően befolyásolják nem csak a jelenlegi, hanem a jövőbeli egyetemi szerepvállalást.

Sorra vettük azt, hogy az akadémiai szerepkörből milyen út vezet a gazdaságfejlesztő és a kultúramegtartó szerepkörbe, s részletesen is vizsgáltuk ennek azokat a tényezőit, amelyek egyrészt a mennyiség kontra minőség probléma körében jelentkeznek, másrészt a modellváltásnak azokat a szakmai attitűdjeit, amelyek e szektort a nemzetközisítés irányába fordítják. Ennek során érintőlegesen foglalkoztunk a „nem hagyományos”, azaz a magán- és alapítványi egyetemeken olyan sajátosságaival is, amelyek más megközelítést igényelnek a fejlesztés során, különösen a szervezeti struktúra és minőségkultúra vonatkozásában.

Végül, megfogalmaztunk néhány olyan jövőbeli teendőt, amely a felsőoktatás jobbítását szolgálja.

## Irodalomjegyzék

- Bartha, I. (2019). *Felsőoktatás az Európai Unióban*. (Tagállami szabályozás és integrációs kötelezettségek.) Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Derényi, A. (2014). A felsőoktatás nemzetközisítése: globális pillanatkép. In: Veroszta Zsuzsanna (főszerk.): *A mozgás tere*. (A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok.) Balassi Intézet, Budapest, 11–50.
- Európai Bizottság (2013). *Az európai felsőoktatás a világban*. Brüsszel.
- Hervainé Szabó, Gy. (2005). Minőségbiztosítás a felsőoktatási intézményekben. In: Varga Nóra (szerk.): *Az európai felsőoktatási térség felé*. Selye János Egyetem, Komárom. 75–112.

- Kiss, E. (2012). A globalizáció néhány újabb értelmezéséről. In: Beszteri Béla – Majoros Pál (szerk.): *Változó világ: társadalmi és gazdasági útkeresés*. MTA Veszprémi Területi Bizottság, Veszprém, 33–40.
- Mang, B. (2003). Előszó. In: Czippán Katalin (szerk.): *Helyzetkép a fenntarthatóságról a hazai felsőoktatásban*. Környezeti Nevelési és Kommunikációs Iroda, Budapest. 5.
- Németh Gáborné Doktor, A. (2008): A magyarországi magán-felsőoktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. 57–70.
- Setényi, J. (1992). *Magánegyetemek: magán-felsőoktatás és privatizáció*. *Educatio*, 2. 283–284.
- Szabó, P. (2002). A magyar felsőoktatás néhány kérdése az ezredfordulón, a közeljövő lehetséges válaszai. In: Beszteri Béla – Vizi László Tamás (szerk.): *Huszzonegyedik századi jövőképek*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 33–49.
- Szabó, P. (2003). 10 éves a hazai magán-felsőoktatás. *Magyar Felsőoktatás*, 1-3. 45-48., 4–6. 43–48.
- Szabó, P. (2003). Az egységes európai oktatási térség és a magyar felsőoktatás problémái. In: Beszteri Béla – Vizi László Tamás (szerk.): *A magyar felsőoktatás és humán erőforrás fejlesztés*. (Tanulmánykötet.) Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 37–70.
- Szabó, P. (2012). Magyar felsőoktatás-fejlesztés és versenyképesség nem konszolidált hazai és uniós gazdasági környezetben. In: Bús Imre – Klein Ágnes – Tancz Tünde (szerk.) *Értékkörzés és -átadás*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 123–130.
- Szabó, P. (2021): Modellváltás a magyarországi felsőoktatásban. *Bécsi Napló XLII*. évfolyam 6. szám. November–December, 5.o.
- Szabó, P. (2022). A kooperatív egyetemi modell, egy lehetséges válasz a 21. századi felsőoktatás-pedagógiai kihívásokra: A felsőoktatás szerepvállalása az ezredfordulón: akadémiai szerepkörből gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó szerepkörbe. *Közösségi Kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 2. évfolyam, 1. szám, 131–141.o. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.131-141>
- Teperics, K. (2019): Kelet-Közép-Európa felsőoktatása a nemzetköziesedés folyamatában. In: Pusztai, G. – Engler Á. – Kocsis Zs. (szerk.): *KozmaPolisz*. (Tanulmányok Kozma Tamás 80. születésnapjára.) Debreceni Egyetemi Kiadó, 99–113.
2011. évi törvény a felsőoktatásról.
2015. évi CXXXI. törvény (Felsőoktatási törvények módosításáról)
- 87/2015. (V. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi törvény egyes rendelkezései végrehajtásáról.
- IV. Az Európai Felsőoktatási térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/esg\\_kotet\\_4fej.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/esg_kotet_4fej.pdf) (Letöltés dátuma: 2023. január 19.)

## **VÁLTOZÁS, VÁLTOZTATÁS - HOL VAN/LEHET AZ ÚJ PEDAGÓGIAI KOMFORTZÓNA?**

### **Absztrakt**

Pandémia, infláció, háború, energiaválság - nem hagyja érintetlenül az iskolát. Az előadás a 2020-2022-es évekre jellemző változás, változtatás folyamatát vizsgálja. Rövid áttekintést ad arról, milyen elméleti kutatások foglalkoztak e témával a 20. század közepétől napjainkig és meddig jutottak. A szerző szeptember-október hónapban végzett tapasztalati minikutatásába pedagógusokat, művészeket, vállalkozókat vont be. Három kérdés mentén kérdezte őket a változásokra adott konkrét válaszaikról, kitérve az alkotómunka, a kreativitás, az önmegvalósítás sajátos helyzetben történő egyéni megközelítésére, gyakorlatára, a szerzett tapasztalatokra. A szerző elsődleges következtetések levonásával és kortárs szakirodalmi utalásokkal megkísérli összefoglalni, mit kell a jövőben figyelembe venni az új pedagógiai komfortzóna kialakításához, amelyben minden szereplő, pedagógus, diák, szülő, dolgozó komfortosan érzi magát.

Kulcsszavak: változás-változtatás; minikutatási tapasztalatok; új pedagógiai komfortzóna

*Viktória Görcs Muzsai*

## **CHANGE, IMPROVEMENT: WHERE IS/CAN THE NEW PEDAGOGICAL COMFORT ZONE BE?**

### **Abstract**

The pandemic, inflation, war and energy crisis have not left the school untouched. The presentation examines the characteristics of the period between 2020 and 2022. It gives a brief overview of the theoretical research that has dealt with this topic from the middle of the 20th century to the present day. The author involved teachers, artists, and entrepreneurs in her experimental mini-research carried out in September and October 2022. Along the lines of three questions, they were asked about the changes, focusing on their individual approach, practice, and experiences of creative work, creativity, and self-realization in specific situations. By drawing the primary conclusions and

contemporary literature references, it has been outlined what must be taken into account in the future in order to create a new pedagogical comfort zone, in which all actors, teachers, students, parents and workers feel comfortable.

Keywords: change-improvement; mini-research experiences; new pedagogical comfort zone

## 1. Változás és változtatás

A 20-21. század fordulóján a modern társadalom élete felgyorsult, állandó benne a változás. Különösen az utóbbi 2-3 év hozott nagy fordulatot és ezzel rákényszerített bennünket a változtatásra, amellyel meg tudunk felelni a környezet elvárásainak, túlélhetjük a krízist. Jelen tanulmány célja bemutatni a változás-változtatás jelenségének a hátterét, melynek megértése részben utat is kínál a negatív viszony feloldására, és a változások/változtatások pozitív szemléletéhez. Ez utóbbihoz olyan, művészekkel, alkotókkal, vállalkozásvezetőkkel és pedagógusokkal végzett minikutatás nem reprezentatív eredményei is hozzájárulnak, akik aktív részesei a folyamatos változásoknak, mindennapjaikban, munkájukban válaszokat kénytelenek ezekre adni.

### 1.1 A változás indítása

Az ember és környezetének változása és az ezzel kapcsolatos változtatás észrevétlenül igazodik a természet negyedéves és napszakonkénti változásához. A változás-változtatás létrejöhet környezeti, gyermeki és szülői igények, munkahelyi felettesi és fenntartói elvárások, törvényi, gazdasági, egészségügyi, világpolitikai helyzet megváltozása, stb. esetén, azaz külső kényszer hatására is.



1. sz. ábra: Maslow: Szükséglet hierarchia, kiegészített (2003)

Forrás: <https://pappgab.com/maslow-piramis-szukseglethierarchia> (letöltés dátuma: 2022. 09.05.)

A közismert Maslow-féle szükségletpiramis alsó szintjei például ilyen külső, hiányalapú vagy kényszer hatására létrejövő (extrinzik) szükségletekre utalnak. Ugyanakkor vannak olyan változások/változtatások, amelyek belső indíttatásból (intrinzik) jönnek létre, növekedésalapú, folyamatosan jelen lévő késztetések, melyeknek nincs végállapota, szemben például az éhséggel, amely étkezéssel megszűnik. A felső szinteken elhelyezkedő szükségletek egyre magasabb elvárásokat jelentenek önmagunk iránt. Ha ezeket teljesíteni akarjuk, magunknak is változnunk/változtatnunk kell. A kognitív szükségletek terén, minél többet tudunk egy adott területről, annál inkább érezhetjük, sokat kell még tanulnunk, ez indít el a következő változás felé (Maslow, 2003). A belső indíttatású folyamatokban több erőfeszítést vállalunk, nehezen adjuk fel a küzdelmet, elköteleződünk a cél mellett, ez persze akkor is megtörténhet, ha kívülről jön a változás/változtatás igénye, de megértjük a célt, és azonosulunk vele (Deci és mtsai, 1999).

### *1.2 A változásokhoz való hozzáállás tényezői*

Személyiségünk meghatározza a változásokhoz való hozzáállásunkat: az extrovertált emberek könnyebben alkalmazkodnak, mint az introvertált egyének (Carver & Scheier, 2006). Az életkor és az aktuális életszerep (pl. család vagy karrier) is fontos. Életkorunk összefügg azzal, hogy mit gondolunk: van-e ráhatásunk a világ és saját életünk működésére, avagy nincs. Ha elengedjük a helyzetek feletti befolyás lehetőségét, lelkiállapotunk elmozdul a depresszió és az apátia felé, és egy idő után nem is akarunk javaslatokat tenni. De tapasztalatainkból erőforrást is képezhetünk bizonytalan helyzetekre: a kitartás, a remény, az optimizmus, a kreativitás, a kíváncsiság, az empátia és a divergens gondolkodás éppen a tehetetlenséggel ellentétes irányba hatnak (Seligman, 2011).

### *1.3 A változások kockázatai*

Gyakran még a legkívánatosabb változásokat is távolságtartással fogadjuk, ennek evolúciós háttere van. Kockázatos helyzetben inkább negatívak, mint pozitívak vagyunk. S a gondolkozási idő bizonytalan helyzetekben a változás/változtatás ellen hat, halogatjuk a változtatást (Faragó, 2008).

Napjaink folyamatosan változó környezete (pandémia, infláció, háború, energiaválság) szinte minden pillanatban hordoz kiszámíthatatlan elemeket. Ez megterhelő számunkra, emiatt stresszt élünk meg. A stresszel való megküzdéshez rendelkezésre álló eszköztárunkat, mely személyiségvonásokból és képességekből áll, alkalmazhatjuk a változások kezelésére is (Oláh, 2005).

## 1.4 A motiváció kérdése

A viselkedépszichológia egyik fontos kérdése, hogy milyen késztetésekből fakad a változtatás és milyen erők állnak a háttérben. Miért tudunk bizonyos cselekvésekre hatalmas energiákat mozgósítani, míg másokra nem. A motiváció szó a latin eredetű *movere* igéből ered, jelentése mozogni, mozgatni. A motiváció a pszichológiában gyűjtőfogalom, motívumokból épül fel és minden cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényezőt magában foglal, meghatározza az egyén/szervezet aktivitásának mértékét, a viselkedés szervezettségét és hatékonyságát<sup>1</sup>.

Az alábbi rövid történeti áttekintéssel a motivációelméletek működési mechanizmusait foglalom össze: Darwin (1859) *A fajok eredete* című munkája szerint: állat és ember között a különbség inkább mennyiségi, mint minőségi. Fő motiváló erő a túlélés, a legalkalmazkodóbb képes túlélésre. James (1890) megállapítja: ember és állat a veleszületett vagy ösztönös motívumok számában különbözik, az ember több ösztönrel rendelkezik. McDougall (1908): szerint az ösztönök a viselkedés legfőbb meghatározói. 18 alapösztönt különböztet meg (pl. társas kapcsolatok iránti igény, félelem, kíváncsiság, védelmező szülői attitűd, önérvényesítés, engedelmisség, behódolás, düh és testi szükségletek). Ezek egy része érzelmi állapot, és közvetlenül hat a magatartásra, pl. a menekülés ösztöne eredményezi a félelmet, az elkerülő viselkedést. Az emberi viselkedés komplex volta az ösztönök és az érzelmek kombinációjával magyarázható. McDougall szerint a tanulás nem változtat az ösztönön. Brücke (1874) leírja, hogy belső biokémiai erők motiválják a viselkedést minden szervezetben. Az élő szervezet egy dinamikus rendszer, amelyben a kémia és fizika törvényei érvényesülnek. Mások a külső inger hatását hangsúlyozzák, a belső erők szerepe csekély. A 19-20. század fordulóján két irányzat fejlődött ki: a pszichoanalízis és a behaviorizmus. Freud pszichoanalitikus nézőpontjának alapfeltevése, hogy viselkedésünket biológiailag meghatározott alapösztönök vezérlik, ezeknek gyakran nem is vagyunk tudatában. A szexualitásból és az agresszivitásból erednek, de cselekedeteinket meghatározzák múltbéli élményeink, az azokat kísérő érzelmek nem tudatos emlékei; motívumaink tehát személyes múltunkban, élettörténetünkben gyökereznek. Az 1940/50-es évek egyik elterjedt nézete az alapvető motívumok működésére vonatkozó drive-redukciós elmélet volt. A szükséglet pszichológiai megfelelője a drive, amely angol szó és jelentése: üzni, hajtani, ill. hajtóerő. A drive a szükséglet nyomán kialakuló, belső késztetés, a viselkedés hajtóereje. A drive alapvető feladata a szervezet általános energetizálása: nem mutatja meg, mit tegyen a szervezet az adott szükséglet kielégítése érdekében, csak az ehhez szükséges hajtóerőt adja. Azaz a motívumok arra irányulnak, hogy redukálják a személy által feszültségként

<sup>1</sup> V.ö.: [http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a\\_motivci\\_fogalma.html](http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a_motivci_fogalma.html) > [http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a\\_motivci\\_fogalma.html](http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a_motivci_fogalma.html)



átélt pszichikus állapotot, és a feszültség vagy drive csökkenése örömet okoz. Bizonyos motívumok (pl. éhség) működése valóban megmagyarázható a drive-redukció elmélet elveivel, más esetben (pl. szexuális kíváncsiság) nem képes kielégítő magyarázatot adni. A motivációval kapcsolatban leginkább elfogadott elv napjainkban az arousal (stressz) szint elmélet, mely abból indul ki, hogy minden ember az optimális arousal szint elérésére törekszik, ez azonban egyénenként változó. Alapvető fiziológiai szükségletből fakadó motívumok (pl. éhség, szomjúság stb.) olyan viselkedést eredményeznek, amely lecsökkenti a megemelkedett arousal szintet. Ha az élő szervezetet kevés inger éri, és az arousal szint az optimális alatt van, a szervezet annak növelésére ingert, újdonságot, komplexitást keres, amíg ismét eléri azt (Bernáth–Révész, 2002).

## 2. Minikutatás 2022 és tapasztalatai

2022. szeptemberében felkérést kaptam a Győr-Moson-Sopron Megyei Kereskedelmi és Iparkamara mellett működő Belvárosi Utcák Alapítvány és HR-klub elnökétől, hogy végezzek el egy minikutatást különböző csoportokban és az elmúlt időszak aktuális kérdéseire adott válaszokat röviden elemezve, 2022. októberi konferenciájukon mutassa be, milyen típusú gondolkodás és cselekvések voltak jellemzőek az elmúlt 2-3 év kritikus helyzeteiben, mint pandémia, infláció, háború, energiaválság. A kutatáshoz adatokat 3 csoportban (pedagógusok, művészek, vállalkozók) gyűjtöttem, 40 főtől. Három kérdés mentén tájékoztam a változásokra adott válaszaikból, kitérve az alkotómunka, a kreativitás, az önmegvalósítás sajátos helyzetben történő egyéni megközelítésére, gyakorlatára, a szerzett tapasztalatokra. Az eredmény nem reprezentatív, de a fenti történeti áttekintésre is reflektálva, információt ad, és tovább gondolásra készítet, elsősorban az iskolai nevelés, a pedagógia terén fontos és lehetséges változások/változtatások irányában. Ezzel a céllal vállaltam az Apáczai konferencia-előadást és ezen cikk megírását is.

### 2.1 Célcsoportok, kérdések

1. Art World Hungary Egyesület, Győr, 15 alkotóművész tag, többségük pedagógus.
2. Amatőr írók, költők, zenészek csoportja, 12 fő, főleg aktív pedagógusok.
3. Győri, 25-300 fős cégek vezetői, 13 fő, főleg női vállalkozók.

Valamennyien az alábbi 3 kérdést kapták, azzal a megjegyzéssel, hogy a kérdéseket az utóbbi 2-3 év saját gyakorlati tapasztalatainak távlatában válaszolják meg.

- 1.) Mit jelent neked az alkotómunka?
- 2.) Miben/mitől érzed magad kreatívnak?
- 3.) Mikor/mitől érzed úgy, hogy megvalósítottad önmagad?

## 2.2 Válaszok és összegzés

Alább közreadom a 3 kérdésre csoportonként összefoglalt jellemző válaszokat kérdésenként

### 1. Kérdés - Alkotómunka

#### I. Csoport

- *a hivatásom, maga az élet, belső szükséglet. Önkifejezőmódom, amiben identitás-korlátozások nélkül megmutatom az emberről és a világról alkotott véleményem, magyar gyökerekre támaszkodva, magyar lélekből fakadóan.*
- *szépséget, harmóniát teremtek, értéket adok másoknak, így magamat is építem, éltetem.*
- *a folyamatban érzések, gondolatok foglalkoztatnak, ez párbeszéd a Teremtővel és önmagammal.*
- *„feladat” megoldás, életforma/mód, projekt, konkrét megbízás, magas szakmai színvonalon teljesítve.*
- *„szakmám”, erre lettem „kiképezve”, eddigi munkásságom, életem, ez az én világom.*
- *felelős létforma: a teremtett világ szemlélődő megismerése; a természetben zajló interakciók megfigyelése; a műveltségem folytonos mélyítése; a szűken vett szakmámban létrejött eredmények nyomon követéséből; a kulturális élet rezdüléseinek figyelemmel kísérése, a szociális érzékenységem életben tartással, az egyén (nem csak önmagam) életének stációira való őszinte reflektálás.*
- *alkotói eszközök birtokában művészként veszek részt benne, szuverén alkotómunkám az életigazságok kutatásából ered, mely a teremtés szükségszerűségein keresztül jeleníthető meg. – professzionális tervezőként elsajátítottam, készség szinten művelem a tervezői ismereteket – egy konkrét megbízás indítja a tervezői rutint, ezt életformám révén egyediséggel töltöm meg*
- *flow-élmény, az önmegvalósítás érzése, ami mozgatja az erős kritikai érzésemet, és azt sikerül képi formában megjelentíteni. Ha „művet” hozok létre, ami addig nem volt, és ami sikerélményt ad, ami maradandó, aminek csak az emléke marad meg, valami új, ami alakul, és fontos.*

#### II. Csoport

- *fontos, hogy minden napnak meglegyen a maga „teremtése”: a tanítás terén, a vezetői munkámban, vagy az otthoni teendőimben: ötletek, álmodozás, megoldás. Életem legnagyobb hajtóereje, fontos, ne csak öncélú legyen, tudjak valamit adni, közvetíteni is.*

- *minden percem, gondolatom alkotó, ami előre visz és terem. Nem a hírnév a lényeg, hanem adott lehetőségből, szükségből a legegánsabb, legpraktikusabb megoldás jöjjön létre.*
- *lehet egy sikeres tanóra, ahol motiválhatok, elgondolkoztathatok gyereket, kollégát, vezetői munkámban egy megbeszélés, egy sikeres program, ami előre vitt bennünket, otthon a komfort érzetünket növelő takarítás, pakolás, főzés, vagy akár a virágaim elrendezése, ápolása. Lényeg, hogy a tevékenység és annak következménye jó érzéssel töltsön el. A tanítást is alkotó tevékenységnek tartom, hiszen a megszerzett tudás átadása sem kaptafa módszerrel történik. Fontos egyénre szabottan, rugalmasan, változatosan, kreatívan alakítani a munkát, hogy mindenki örömét lelje benne, és sikere legyen.*
- *az alkotómunka az egyik pillére annak, hogy megvalósítom önmagam: ebben a formában az írásban mutatkozik meg, nem elsősorban a gondolatok, az ész vezeti a kezem, hanem az érzések és az általuk közvetített sorok, amelyeket sok esetben, ha visszaolvasok, úgy tűnik, mintha „vezetést” kaptam volna írás közben.*

### III. Csoport

- *egy részről alkot az ügyfelem, ahogy az élettörténetét próbálja számára megfelelő mederbe terelni, más részről, az ő története inspirál engem, hogy saját megeléjeimmel együtt, posztot írjak, hozzásegítve másokat is a gyógyuláshoz.*
- *ha létrehozok egy új megoldást a problémára, vagy ha ügyfélnek/partnernek sikerül kialakítani az ő működési rendjében hasznos visszakövethető rendszert, mellyel pontosabb, hatékonyabb módon tud működni.*
- *ha a kollégáimmal közösen gondolkodunk, hogyan tudjuk a szolgáltatásunkat gördülékenyebben megoldani, milyen eddig használt munkafolyamatokat kell ehhez megváltoztatni, hogy a szakmai minőséget fenntartsuk, emeljük.*
- *koreografálás: a szövegkönyv, a zene keresés, a kifejező mozdulatok kitalálása, a betanítás, a díszlet, a jelmez, a világítás nem kiadható/ kiosztható feladat.*
- *ha rajzolok, festek, minden javító szándékú hozzászólást örömmel veszek, de az ecset az én kezemben van.*

## 2. Kérdés - Kreativitás

### I. Csoport

- *az egyén életének minden momentumában megnyilvánul. Kreativitás nélkül nincs alkotás. Az én kreativitásom gyerekkoromból ered.*
- *lehet genetikai kérdés vagy kíváncsiság hozadéka. Amire kíváncsi vagyok, és érdekel, abból tudok alkotni. Nemcsak a művészi alkotófolyamatban érzem és élvezem, hanem a tanításban is, mivel ott is kreatív helyzetben vagyok, s ez a hallgatókkal való kommunikáció során is él.*
- *nem kell sémák szerint tevékenykednem, bármit is szemlélek, alkotok, képes*

*vagyok új, addig nem ismert konstellációt létrehozni. A kreativitásom Isten ajándéka, ami sok felelősséget és feladatot szül.*

- *egy ponttól már nem kreativitásról beszélünk, hanem folyamat zajlik, amiben egyik munka épül a másikra, nekem a saját képi világ, stílus megteremtése, ami összetéveszthetetlen személyiség-, téma- és formajegyeket tartalmaz*
- *nem tudom, hogy mitől vagyok kreatív. Ezt mindig egy külső szemlélő mondja valakire, hogy milyen kreatív. Nekem azt jelenti, hogy egy feladatot a lehető legjobb szakmai tudásom szerint valósítok meg, és a végeredmény hordoz-meglátásom szerint- „művészi” hozzáadott értéket is.*
- *az egész alkotói folyamatot megélem. Az első gondolattól az anyagban történő megvalósításig addig formálok mindent, amíg az jó lesz...*

## II. Csoport

- *általában attól érzem kreatívnak magam, ha a problémákra gyors és jó megoldást találok, amit elfogadok, jónak tartok és mással is el tudok fogadtatni.*
- *manuálisan nem tartom kreatívnak magamat, de az említett írás és tanítás területén igen. A megéléshez fontos, ne legyek semmilyen formában korlátozott. Kell a nyugalom, a csend, de történések, események, élethelyzetek is, hogy az ezek által kiváltott érzések inspiráció formájában valami új dolog megszületéséhez vezessenek.*
- *a gyermekkorom befolyásolta, hogy mitől lettem kreatív. Szeretem a szépet, a letisztult dolgokat, felpezsdítenek a színek, formák, a természet, kreatív emberek, a humor, a zene, az alkotás. A tanítás is alkotás számomra, nem mindegy, hogy kiket, mire nevel az ember, hogyan találják meg a helyüket az életben.*
- *a boldogságra való hajlam is kreativitásból, az alkotás örömeiből születik, a mi lényünk folytonos tápereje. Ami adódik az életben, abból a legjobbat, a legszebbet kihozni, és magam is formálódok ezáltal.*

## III. Csoport

- *a kreativitásom segítségemre van, ha egy helyzetre másképp nézek, ha rá tudom vezetni ügyfeletem új nézőpontokra, (metafora, kép, vers...) vagy új megoldások megtalálásában támogatom, annak érdekében, hogy számára a legjobbat választhassa.*
- *a munkámban ez összetett fogalom: új ötletek, egyediség, feladatok/helyzetek/ emberek több szemszögből való értékelése, meglátása is beletartozik. Ha létrehozok a meglévőhöz képest valami új/jobbat, ami másokat szolgál, ez számomra is jó érzést jelent.*
- *a szakmámból kifolyólag folyamatosan kreatívnak kell lenni, (ételek/italok tálalása és a designe-ban, vagy a gazdasági környezet kihívásaiból adódó problémák megoldásában, a sok változás inspirál és motivál a kreativitásra*
- *a határidő a műzsa, ajándék készítés ösztönöz, a jó példa, felkínált lehetőség, hangulat, szépség, karakteres forma inspirál.*
- *problémamegoldásban vagyok találékony.*

### 3. Kérdés - Önmegvalósítás (Self-Actualisation, Maslow)

#### I. Csoport

- *olyan forma születik a kezem között, ami a lehető legjobban hordozza az érzéseimet. A tanításban is, ha látom a hallgatók tekintetében, érzem a „levegőben”, hogy erős a lelki jelenlétük, sikerült intenzíven hatni rájuk.*
- *ha az alkotói munka és az „énidő” része a napi tevékenységnek. Ha sokáig nem tudom megvalósítani, elvonási tüneteim lesznek.*
- *erős az igazságérzésem, erre építem fel a gondolatvilágom képi elemeit, de a világ szépsége is megfog és örömmel tölt el, ha képi eszközeimmel megalkothatom.*
- *mindig így érezhetem magam, a munkám hiteles, saját alkotói döntések, munkafolyamat eredménye. Semmi és senki nem kényszerít, ez a munkám, az életem.*
- *Én minden nap önmagam vagyok, nem szeretnék más lenni. Az élet gyönyörű, és bátorsággal kell élni, belefér az elismerés, az elutasítás is, ettől még önmagam vagyok.*

#### II. Csoport

- *számomra mindennapi feladat: hétköznapi élet apró örömeit magamnak teremteni. A foglalkozásomból adódik, hogy emberre/környezetre hatni, ez visszahat a közérzetemre. Igyekszem kiegyensúlyozott, empátikus és jó problémamegoldó lenni. Mindennek lényeges eleme a kommunikáció. Töreksem arra, hogy a környezetemben ezt érezzék a gyerekek, szülők és kollégák egyaránt. Az önmegvalósításom akkor sikeres, ha befogadó féllel találkozom, és közös gondolkodásra számíthatok.*
- *ha este elégedetten nézek a tükörbe, hogy ma sem éltem hiába. Tudtam valamit adni, átadni, segíthettem, nem kellett senkivel küzdenem, tehettem a dolgom, amit sorsfeladatként kaptam és vállaltam.*
- *úgy érzem, nem éltem hiába. Egész életemben a legnehezebb helyzetekből igyekeztem kihozni mások és magam számára a legjobbat. Egész életemben vergődtem a tisztas polgári foglalkozásom és a bennem lakozó „művész” között. Mi legyek? Lettem, aki lettem, tisztességes ember, aki másokat is segít, eredményes pedagógus, aki boldog, önmegvalósításra képes, jó szemléletű, szép életű fiatalokat nevelt, akik kreativitásuk, kitartásuk révén sikeresek a magán és munkahelyi életükben. Lettem egy képi kifejező formát alkalmazó művészlélek, aki ismeri az iparművészeti ágakat is. Mindennapi kreatív életet élek, lakásélettermet vezetek. Igyekszem a vendégeim kéréseit kreatívan, ínycsiklandozó módon kielégíteni.*
- *kitalálni egy napomat, hogy az ékes legyen és nyújtson elégedettséget mindazoknak, akikkel aznap dolgom van és én is mosolyogva érjek haza. Minden pillanatomat a kreatív gondolkodás, cselekedet határozza meg. Ennél nagyobb önmegvalósítás számomra nem szükséges. A lelki, agyi, testi frissesség jó gondolatokat szül.*

### III. Csoport

- *munkáimban az akkori képességeimnek, lehetőségeimnek megfelelően, megtaláltam és megvalósítottam önmagam (pedagógusként, saját vállalkozásban, adott vezetői szinten). Pl. bemutatóterem berendezésének kitalálása és megvalósítása, raktárrend kialakításának optimalizálása termékfogyások alapján, teljes körű higiéniai portfólió összerakása különböző szegmensek részére (vendéglátás, ipari üzemek, szociális intézmények).*
- *hivatásként élem meg tevékenységemet, lesz lehetőségem az igazi önmegvalósításra. Hogy mennyire sikerül, erre majd csak visszatekintve tudok/tudnék válaszolni.*
- *kutatásaim, publikációim, rendezvények, egyéni segítségnyújtás, beletartoznak abba, hogy megvalósuljanak szakmai céljaim, pl: belső kommunikációs folyamatok kidolgozása, melyek könnyen visszakövethetőek.*
- *31 évig működtetni egy vállalkozást magában önmegvalósítás, de ezen belül több száz fős rendezvény lebonyolítása külső helyszíneken, koncertek szervezése, ami más, érdekes, világot megismertető feladat, vagy 3 gyermek felnevelése egy jól működő házasságban.*
- *A kérdés érdekes: megvalósítom önmagam? Én már megvalósultam, hála szüleimnek és a környezetemnek az elmúlt 63 évben.*
- *önfegyelem, kívülről látni magam, egy táncos számára, testileg, lelkileg követelmény, de ennek ellenére erősen ösztönlény vagyok.*
- *nem érdekel, hogy pl., a ruháimról ismerjenek meg, hogy én „ki legyek találva”. Én egy szerepet valósítok meg, vagy egy tárgyat pl.: egy kerámia vázát hozok létre.*
- *Az önnevelésről csak annyit: szent már és most biztos nem leszek.*

#### 2.3 A tapasztalati kutatás összegzése

A fentiek 3 csoport válaszai arra utalnak, az egyén kreatív módon közelít az adott körülményekhez, szituációhoz, az alkotómunkához és a benne rejlő erőhöz. Alkotás nemcsak ott van jelen, ahol nagy történelmi jelentőségű művek jönnek létre, hanem mindenütt, ahol az ember elképzeli, kombinál, változtat, valami újat teremt, bármilyen szegényesnek is tűnjék az a zseni alkotásához képest. Az alkotás öröme nem kiváltság, amely csak a nagy tudósokat vagy művészeket illeti meg, hanem minden embert, aki bármely foglalkozási ágban alkotómunkát végezhet és átélheti annak szenvedélyeit, kereséseit, eredményeit és felfedezéseit, ha akarja ezt, és képes megvalósítani önmagát. Fontosnak tartja saját alkotóerejét, kreativitását felhasználni, bővíteni, hogy megőrizze komfortérzését, vagy új stratégiák, technikák mentén új komfortzónát talál magának a megváltozott körülmények között. Ennek érdekében hajlandó fejlesztő lépések tanulására, megtételére, megtapasztalására. A válaszok

nyomán a három kérdéskör kutatástörténeti vonatkozásainak rövid összegzését adom alább.

#### *2.4 Rövid kutatástörténet: kreatív egyének személyiségjegyei, alkotómunka, önmegvalósítás*

Több kutató foglalkozott a múlt század közepétől kreatív egyének személyiségtulajdonságainak a vizsgálatával. A fenti minikutatás tapasztalatainak a pedagógiába és a mindennapi oktatásba beépítéséhez, fontosnak tartom áttekinteni az alkotómunkáról, kreatív személyiségről, az önmegvalósításról leginkább ismert kutatásokat. Tehát a fő mérföldkövek és rövid összegzés: Barron (1952, 1963) vizsgálati eredményei szerint a kreatív személyeket magas fokú tudásvágy, kíváncsiság, megismerési (intellektuális) késztetés, nagyfokú autonómia, magas én-erő, önbizalom, emocionális stabilitás jellemez. Az interperszonális kapcsolatokban tárgyilagosa, nonkonformisták. Széles körű érdeklődés, fogékonyság, absztrakt gondolkodás, intellektuális aktivitás a sajátjuk. Pszichodinamikájuk komplexebb és differenciáltabb, ezzel van összefüggésben a komplex ingerek iránti preferencia. Tolerálják a kétértelműséget is. Maslow (1959) a kreativitás legfőbb indítékát az önmegvalósítás (self-actualisation) motívumában látja. A kreatív személyt erős belső késztetés indít arra, hogy a személyiségét kreatívan kibontakoztassa. Guilford (1967) a kreatív személy tulajdonságait elsősorban az intellektuális képességekkel hozza összefüggésbe. Mivel a normák, a szabályok, a konvenciók a kommunikáció lehetőségeit, a megismerést és reagálást szabályozzák, sőt, korlátozzák, a kreatív attitűd egyik fő jellemzője a megszokottól való elszakadás igénye, a változásra, az újszerűségekre való törekvés. Alapvető motívum a kutató-kísérletező hajlam. A kutatási eredmények szerint az alkotó embert a következő személyiségjegyekkel jellemezhetjük: szellemi egészség és hatékonyság (megismerési vágy, kíváncsiság, érdeklődés, függetlenség a gondolkodásban, vélekedésben, stb.), az önmegvalósítás szándéka, önkifejezési akarat, pozitív én-kép, magabiztosság, pszichológiai biztonság, a személyiség szabadsága, a korlátozások elleni védekezés a környezet tökéletesítésre és konstruktív megváltoztatására való törekvés, nonkonformitás, a korlátozások, kötöttségek, szabályok nehezen tűrése, és ha ezek értelmét nem látja, lázad, tiltakozik ellenük. Így az alkotói megnyilvánulás lényegi jellemzője, hogy a társadalom irányába hat. A kreatív ember általában jobban észreveszi a problémákat, megkísérli megoldani azokat. A rutinnal ellentétes alapállás és tevékenység révén előfordul, hogy az egyén szembekerül kényelmesebb környezetével.

Ugyanakkor részben a fenti kutatók kortársa, a 20. század és a 21. század elejének ismert magyar kutatója, Csíkszentmihályi Mihály: *Flow - Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája* című művében kifejti: a kreativitás egyfajta szemléletmód, alkotókészség, szabad önkifejezés, amikor olyan nézőpontból szemléljük a világot és benne önmagunkat, ami által számos lehetőséget

is észreveszünk, ez pedig hozzásegíthet egy elégedettebb, önazonosabb, érdekesebb élethez. Az alkotói szabadság, az alkotás, mint tevékenység közös átélése, az egymásra utaltság megtapasztalása fontos, a csoporttagok maximálisan érdekeltek társaik sikerében. Az egymásra utaltság erősödésével a kooperatív magatartás is fejlődik. Önmegvalósítás esetén a problémával szembesülő egyén a feladatot nem rutin-szerűen, hanem élményeinek, ismereteinek, tapasztalatainak felhasználásával, új utakat keresve oldja meg. Elméleti síkon: expresszív, produktív, feltaláló, újtó, teremtő, gyakorlati síkon: teljes potenciálját, képességeit felhasználja a kívánt cél elérésére, azaz a flow: az áramlat - a tökéletes élményére törekszik. Ebből következik: a képzőművészet iránt fogékony és alkotásra nyitott személyiség nevelése, fejlesztése fontos, beleértve sokféle anyag, eszköz, technika bemutatását, felhasználását a gyerek alkotó képzetének, látáskultúrájának, önkifejezésének fejlesztésére (Csíkszentmihályi, 1997, 2003).

### **3. Új pedagógiai komfortzóna - következtetések**

#### *3.1 A változások átkeretezése, a pedagógus szemlélete, a tanuló igénye*

A fentiek és szakirodalmi hivatkozások alapján röviden összegzem, hogyan/hol lehet az elvárásokat és lehetőségeket, következtetéseket megfogalmazni a 21. századi pedagógia, az oktatás számára. Ahogy a tehetetlenség, úgy a leleményesség és az optimizmus is tanulható, mint egyfajta tudatos stresszkezelés. Ha úgy érezzük, hogy a változások által okozott stressz szintje kritikusan magas, és nincsenek erőforrásaink, vagy hiábavalóak a kezelési kísérleteink, akkor gyakran feladjuk. Ha felvesszük a harcot a mindennapi kihívásokkal, és küzdünk, amíg az erőnkből telik, akkor túlélhetjük a mindennapokat, de nem leszünk sem elégedettek, sem boldogok. Ha azonban a legnagyobb csapások közepette is megpróbálunk a lehetőségekre, a fejlődésre és a növekedésre gondolni, fenntartani optimizmusunkat, élhetünk boldog életet (Seligman, 2011). Az optimista szemléletmódot és a boldogságra való hajlamot az öröklés révén 40-50%-ban a génjeinkben hordozzuk, 10 %-ban számítanak az életkörülmények, kb. 40-50%-ban mi magunk befolyásolhatjuk, azaz az optimizmus tanulható (Lyubomirsky, 2008; Szondy, 2009). Ez jelentős szemléletváltás, és munkával jár. Az optimista szemlélet a stressz kezelését is megváltoztatja. Ha pl. megváltozik a munkahelyünk finanszírozási háttere, automatikusan a negatív kimenet jut eszünkbe: elvonják a pénzt, nem kapunk fizetést. Ha törekszünk arra, hogy a legjobb kimenetet is elképzeljük (pl. az új finanszírozó bőkezű lesz, sok juttatást kapunk), akkor a negatív és optimista kimenet tükröt tart egymásnak, kioltják egymás hatását; rájövünk, hogy mindkét kimenet elég valószínűtlen, és elkezdünk a realitás talaján gondolkodni és cselekedni (Seligman, 2011). Még ennél is fontosabb az átkeretezés szerepe.



A legtöbb változásban találhatunk valamilyen előnyt. Kultúránknak nem része a dicsőret, nem tanulunk meg büszkének lenni az eredményeinkre. Azonban a kreativitás a lét alapállapota, nem csak egy személyiségjegyről van szó. A világ teremt egy egyedi létezőt, ami majd egy egész világot teremt, ez a rekurzivitás. A kreativitásnak nevelésfilozófiai jelentősége van; a fiatal, kreatívabb emberek tudnák átformálni a fogyasztót, a bolygót, és a termelési folyamatban egymást kizsákmányoló társadalmi létet<sup>2</sup>. A mai iskolák adatbankokat nevelnek, pedig a mai gyerekek számára számtalan adathordozó (Internet, iPad, okostelefon, etc.) elérhető. Valószínű, hogy sok embernek segít a technológia megvalósítani egyéni ötleteit. A tehetségnek ugyanakkor szerepe van a társadalmi megújulásban, sőt, a gazdasági élet megújításában is. Az iskolai tehetség gondozása nemcsak egy tanórán történhet, a játék és kreatív órák is fontos elemei a tehetségnevelésnek. A különféle zene-, és élményterápiák során tapasztalható, hogy a kreatív életmód segít a ún. reparatív/ön-helyreállító képesség felszínre hozásában.

Ha megnézzük az alábbi 2. számú ábrát, láthatjuk, hogy az új (pedagógiai) komfortzóna kialakításában az alábbi szempontok (zónák) végig járása lehet fontos:

- az eredeti/induló komfortzóna: biztonságot és kontrollt jelent
- a félelem zónája: újtól, mástól, másoktól való függést, önbizalomhiányt válthat ki
- a tanulási zóna: új kihívásokkal való megküzdésre, az önbizalom növelésére, új készségek tanulására, alkalmazására, azaz a komfortzóna kiterjesztésére teszi a hangsúlyt
- a fejlődési zóna: új szokások, célkitűzések, és új célok elérését, a „hogyan” megtalálását, azaz az új komfortzóna elérését jelzi.



2. ábra: Lépj túl önmagadon. A komfortzóna

Forrás: <https://www.londonlifedesign.com/lepj-tul-onmagadon-a-komfort-zona>  
(letöltés dátuma: 2022.09.05)

### 3.2 Milyen lehet a jövő oktatása 20–30 év múlva?

Ezek után felvetődik a kérdés: vajon lesznek még dolgozatok, lehet kapni egyest? Átveheti a tanárok szerepét a mesterséges intelligencia (a továbbiakban MI), és ha nem, hogyan egészítheti ki a munkájukat? Ha az MI elsajátítja a nyelvünket, általános intelligenciával is fog rendelkezni? Ezekre a költői kérdésekre a HVG Techforuma által szervezett beszélgetés kereste a választ<sup>3</sup>. Az interjúban elhangzottak alapján alább -a jelen cikk szempontjából- fontos kérdések, gondolatok összefoglalása következik. Ha a MI helyettesíti az embert az információátadásban, az alaptudás adott, megtalálható az interneten. Kérdés: hogyan sikerül az egyénekre illeszkedő tananyagot átadni. A jövőben várható podcast oktatás és tanulás hogyan teszi lehetővé a személyre szabott nevelést, és miért fontos, hogy a diákoknak legyen döntési lehetősége, merre szeretnének orientálódni. Ebben támogathat a technika, de ne felejtjük el, külföldön komoly hagyománya van a tutoringnak, azaz a kiscsoportos foglalkozásnak. A tutoring egyéni problémákkal, látásmódokkal foglalkozik. A mentori rendszer is hasonló: a tananyag alakul a diákhöz, bár a személyre szabott oktatás ember- és munkaiigényes, megéri a befektetést. Egy jó tanár ma is ezt teszi: végig kíséri a diákokat az általános iskola vagy a középiskola évei alatt, bár nem mindenki kap egyedi tananyagot, de fontos, kit miben kell fejleszteni, kit mikor kell, vagy éppen kit mikor nem kell felszólítani. Ezt a mai humánus tanárok is alkalmazzák, pl. interaktív feladatokkal személyre szabottan, a diákok egyéni tempójához igazodva dolgoznak. A jövőben sem az információátadás (ebben segít a technika) lesz a lényeg a tanári munkában, hanem a példamutatás, a támogatás és a tutoring/mentoring. A Covid járvány miatt a 2020–2022 között működtetett online oktatás felerősítette a blended learning oktatást, melyben az oktató megtartja a hagyományos szerepét, de már beépíti a digitális eszközöket az órába: az anyagot kisebb elemekre bontja, és különböző digitális technikákat von be, hogy a lehető legjobban átadhassa a tudást, ez magával hozza, hogy a jövő tananyaga nem lineárisan építkezik. Ehhez azonban kezdetektől és főleg a kötelező iskolás (6–18 éves) korban ingergazdag, nem gépi, hanem emberi, személyes és stimuláló környezetre és pedagógusra van szükség. Ez pedig maga után vonja a pedagógusképzés, az iskolai oktatás és oktatáspolitikai gyökeres átalakításának szükségességét, azaz egy új pedagógiai komfortzóna kialakítását. Ez persze hosszútávú feladat. Tudjuk, hogy minden feladatnak van eleje, közepe és vége. A kezdést az elfogadás teszi lehetővé. Itt lenne az ideje az elfogadásnak, a kezdésnek. Ehhez már napjainkban vannak gyakorlati kezdeményezések<sup>4</sup>, melyek motivációt adhatnak a kezdéshez és folytatáshoz.

<sup>3</sup> V.ö.: <https://techforum.hvg.hu/2022/10/a-virtualis-valosagban-fogunk-tanulni-igy-nezhet-ki-a-jovo-oktatasa/>

<sup>4</sup> V.ö.: [https://www.csaladinet.hu/m/hirek/gyerekneveles/kamaszok/26964/legalis\\_puskazas\\_qr\\_kodok\\_kincsvadaszat\\_igy\\_tanulnak\\_a\\_gyerekek\\_pali\\_bacsi\\_orain/?utm\\_source=CsnFacebook&utm\\_medium=Facebook&utm\\_campaign=CSNETFB](https://www.csaladinet.hu/m/hirek/gyerekneveles/kamaszok/26964/legalis_puskazas_qr_kodok_kincsvadaszat_igy_tanulnak_a_gyerekek_pali_bacsi_orain/?utm_source=CsnFacebook&utm_medium=Facebook&utm_campaign=CSNETFB)

## Irodalomjegyzék

- Bernáth, L. & Révész, Gy. (2002). *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia Kiadó.
- Carver, Ch. & Scheier M. (2006). *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (1997, 2003). *Flow. Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Deci, E., Koestner, R., Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. In: *Psychological Bulletin*, 125. pp.627-668.
- Faragó, K. (2008). „Bandázs nélkül, sisak nélkül”: Az erőforrás hatása a kockázatvállalásra. Budapest. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. pp.651-674.
- Lyubomirsky, S. (2008). *Hogyan legyünk boldogok?* Budapest: Zagora 2000 Kft.
- Maslow, A. (2003). *A lét pszichológiája felé. Bevezetés a humanisztikus pszichológiába*. Budapest: Ursus Libris Könyvkiadó.
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés, optimális élmény*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Seligman, M. (2011). *Flourish, élj boldogan!* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szondy, M. (2009). Mit mond a pszichológia a boldogságról? In: Balogh Béla, Paulinyi Tamás, Popper Péter és Szondy Máté (szerk.): *Mesterkurzus: A boldogság nyomában – Utak és tévutak*. Jaffa Kiadó, pp. 35-82.

## Weboldalak

- [https://www.csaladinet.hu/m/hirek/gyerekneveles/kamaszok/26964/legalis\\_puskazas\\_qr\\_kodok\\_kincsvadaszat\\_igy\\_tanulnak\\_a\\_gyerekek\\_pali\\_bacsi\\_orain/?utm\\_source=CsnetFacebook&utm\\_medium=Facebook&utm\\_campaign=CSNETFB](https://www.csaladinet.hu/m/hirek/gyerekneveles/kamaszok/26964/legalis_puskazas_qr_kodok_kincsvadaszat_igy_tanulnak_a_gyerekek_pali_bacsi_orain/?utm_source=CsnetFacebook&utm_medium=Facebook&utm_campaign=CSNETFB) (Letöltés dátuma: 2023. 01.10.)
- [http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a\\_motivci\\_fogalma.html](http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a_motivci_fogalma.html)>[http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a\\_motivci\\_fogalma.html](http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a_motivci_fogalma.html) (Letöltés dátuma: 2022. 11.02.)
- <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/>. (Letöltés dátuma: 2022. 11.02.)
- <https://www.londonlifedesign.com/lejj-tul-onmagadon-a-komfort-zona> (Letöltés dátuma: 2022. 11.05.)
- <https://pappgab.com/maslow-piramis-szukseglethierarchia> (Letöltés dátuma: 2022. 11. 05.)
- <https://psycnet.apa.org/record/2016-41893-001> (Letöltés dátuma: 2022. 11.02.)
- <http://www.scribd.com/doc/24574701/Pszichologiai-szoveggy%C5%B1jtemeny-BBT-Kolozsvar> (Letöltés dátuma: 2022. 11.02.)
- <https://techforum.hvg.hu/2022/10/a-virtualis-valosagban-fogunk-tanulni-igy-nezhetki-a-jovo-oktatasa/> (Letöltés dátuma: 2022. 11.02.)

*Langerné Buchwald Judit*

## **KOMPETENCIAFEJLESZTÉS NYITOTT TANULÁSI TÉRBEN**

### **Absztrakt**

A 21. századi képességek a különböző megközelítésmódokat figyelembe véve olyan a mindennapi élethez és a munkavállaláshoz szükséges kompetenciákat tartalmaznak, mint az együttműködés, a csapatmunka, a kreativitás, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldó képesség, az információs műveltség, a rugalmasság, az alkalmazkodó- és a kezdeményezőképeség vagy az önszabályozás (Molnár, 2013; Vass, 2020). A tanulói készségek és képességek fejlesztésében jelentős szerepe van a tanulási környezetnek is, amely magában foglalja többek között a pedagógiai teret: az iskola architektúráját és az iskolai térérendezést (Hercz & Sántha, 2009). Tanulmányunkban a finnországi iskolákban egyre inkább elterjedő innovatív iskolai terek, ezen belül is kiemelten a nyitott tanulási terek (Open Learning Spaces) bemutatására és elemzésére vállalkozunk a 21. századi kompetenciák fejlesztésében betöltött szerepe szempontjából.

Kulcsszavak: kompetenciafejlesztés, pedagógiai tér, nyitott tanulási tér

*Judit Langer-Buchwald*

## **COMPETENCE DEVELOPMENT IN OPEN LEARNING SPACES**

### **Abstract**

Taking different approaches, 21<sup>st</sup>-century competences include competencies for everyday life and work such as cooperation, teamwork, creativity, critical thinking, problem solving, information literacy, flexibility, adaptability, initiative and self-regulation (Molnár, 2013; Vass, 2020). The learning environment, which includes, among other things, the pedagogical space: the school architecture and the school layout (Hercz & Sántha, 2009), also plays a significant role in the development of students' skills and competences. In our study, we will present and analyse the innovative school spaces, including Open Learning Spaces, which are increasingly used in Finnish schools, with a focus on their role in the development of 21<sup>st</sup>-century competences.

Keywords: competence development, pedagogical space, open learning space

## Bevezető

A 21. századi képességek fejlesztésének szükségessége az iskolai oktatás-nevelés során napjainkban a szakmai érdeklődés előterébe került és számba vételükre is több kísérlet is történt (Molnár, 2013). A különböző megközelítésmódokat figyelembe véve olyan a mindennapi élethez és a munkavállaláshoz szükséges kompetenciákat tartalmaznak, mint az együttműködés és a csapatmunka, a kreativitás, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldó képesség, az információs műveltség, a rugalmasság, az alkalmazkodó- és a kezdeményezőképeség vagy az önszabályozás (Molnár, 2013; Vass, 2020).

A tanulói készségek és képességek fejlesztésében jelentős szerepe van a tanulási környezetnek, amely magában foglalja többek között a tanítás és tanulás társadalmi és kulturális keretfeltételeit, a tanítás és értékelés módszerét, a tanulásszervezési folyamatokat, a felhasznált technikai eszközöket, médiákat, segédanyagokat, programokat, csoportlétszámot és -összetételt, a tanulás otthoni és iskolai fizikai, illetve napjainkban egyre gyakrabban az online környezetét is (Komenczi, 2016; Imms, 2016). Az iskola fizikai környezete, a pedagógiai tér magában foglalja az iskola architektúráját, az iskolai térelrendezést, az iskola természeti és infrastrukturális környezetét, az osztálytermek kialakítását (Hercz & Sántha, 2009). A pedagógiai tér emellett egyrészt a pedagógiai gondolkodás funkcionális és intencionális kifejezési formája, másrészt befolyásolja a kommunikációt és behatárolja az alkalmazható pedagógiai módszereket is (Kemnitz, 2001; 2003 idézi Hercz & Sántha, 2009).

Finnországban a 2016 évi tantervi reformmal párhuzamosan zajló iskolaépítészeti reform keretében minden újonnan épített iskolaépületben arra törekednek, hogy a hagyományos fallal körülvett, tanulói asztalok soraival berendezett, a tanár helyének kitüntetett pozíciót biztosító téri elrendezést preferáló osztálytermek helyett nyitott és flexibilis tanulási tereket alakítsanak ki (Niemi, 2021).

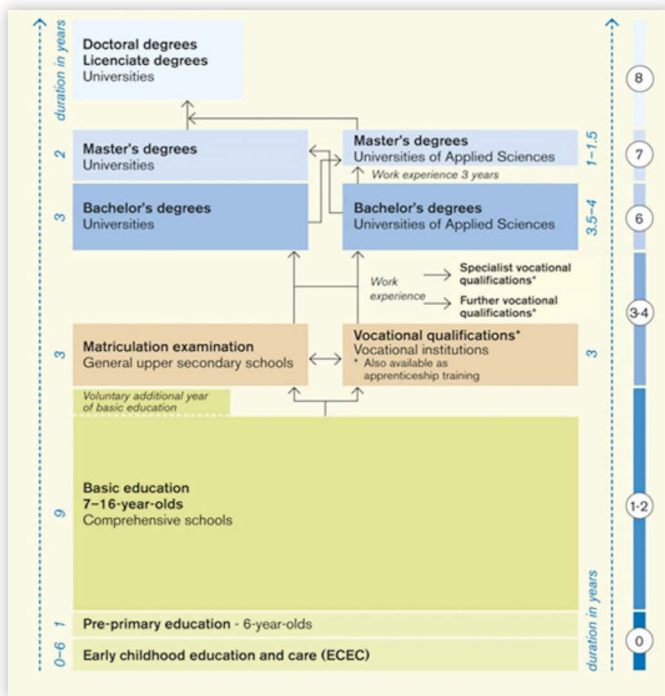
Jelen tanulmány keretében a finn komprehenzív iskolának mint az építészeti reform színterének, illetve az iskolai tér elemzésünk bázisául szolgáló modelljeinek rövid bemutatása után a finn iskola építészeti reformjának eredményeit kívánjuk bemutatni két komprehenzív iskolában – a Joensuu-i University of Eastern Finland Teacher Training School-ban és a Kuopio-i Jynkän Koulu komprehenzív iskolában – tett szakmai látogatás során készített interjúk és fényképek elemzése alapján, arra keresve a választ, hogy az innovatív téralakítási és térelrendezési megoldások hogyan tudnak hozzájárulni a 21. századi kompetenciák fejlesztéséhez.

## **1. A finn komprehenzív iskola**

Finnországban az 1970-es években indult át fogó oktatási reform eredményeként 1978-ra általánosan elterjedt iskolatípus lett a komprehenzív iskola, amely minden iskolába járó gyermek számára egyformán kiváló minőségű oktatást biztosít. Az iskolareform háttérében az az alapelve állt és áll jelenleg is, hogy a családi kulturális, gazdasági háttér nem lehet akadálya annak, hogy a tanulók személyre szabott magas minőségű oktatásban részesüljenek, az iskolának pedig elsődleges feladata a szociokulturális háttérből fakadó hátrányok kompenzálása (Medovarszki, 2021).

A komprehenzív iskola a finn iskolarendszerben (1. ábra) 6–16 éves kor között minden tanuló számára egységes, egyenlően hozzáférhető magas színvonalú képzést biztosít. A tanítás egységes tanterv alapján történik, az iskolák ez alapján az iskola tanulóinak figyelembevételével helyi tantervet dolgoznak ki, a tanulók fejlesztése pedig egyéni képességeikhez és szükségleteikhez igazítottan történik. (Sahlberg, 2013) A komprehenzív iskola részét képezi az iskolaelőkészítő szakasz, amely 6-7 év közötti gyerekeket készít fel az általános képzésbe való belépésre, ami 7 éves korban kezdődik. Az általános képzés két szakaszra tagolódik: az ötéves alapfokú oktatásra (alsó tagozat) és a négyéves szakrendszerű oktatásra (felsőtagozat).

A finn iskolákban nem megengedett a verseny és elutasítják a standardizált tesztek is. Az érettségi kivételével nincsen országosan szabványosított tesztelés sem (Medovarszki, 2021). Fontos jellemzője továbbá a tanárok kimagaslóan nagy szakmai autonómiája a tanulás tervezésében és szervezésében, ami abban is megnyilvánul, hogy maguk választhatják meg nemcsak az alkalmazott pedagógiai módszereket, hanem a tankönyveket és oktatási segédanyagokat is (Finn Nagykövetség, 2023). A finn nevelés-oktatás általános alapelve „[...] a „taníts kevesebbet, tanulj többet”, a „kevesebb teszt, több tanulás” és a „nagyobb egyenlőség (méltányosság) a sokszínűség növelése által” (Sahlberg, 2013: 15).

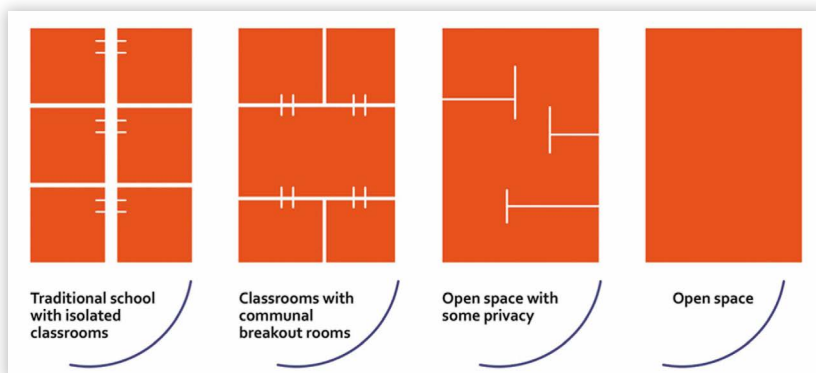


1. ábra: A finn oktatási rendszer

Forrás: Finn Nagykövetség, 2023 <https://finlandabroad.fi/web/hun/a-finn-iskolarendszer>

## 2. Az iskolai tér típusai

A tanulás iskolai fizikai környezetével foglalkozó szakirodalom a tanulási tér négy modelljét különbözteti meg. Az 2. ábra azt mutatja, hogy az iskolai tér alakítása hogyan változhat az elszigetelt osztálytermektől az egész iskolát egyetlen tanulási térként értelmező nyitott tanulási térig.



2. ábra: Az iskolai tér típusai

Forrás: Imms, 2016: 63

Az első modell a hagyományos iskolát mutatja be, ami folyosóval összekapcsolt, egymástól elszigetelt, statikus osztálytermekből áll. A tanítás a zárt termekben zajlik, egy szaktanár egy tantárgyat tanít meghatározott időtartamban a tanulók egy meghatározott csoportja számára. Ez a téri elrendezés meghatározza a tanár és a tanuló hagyományosan rögzített szerepeit is, melyben a tanár vezeti a tanórát, irányítja a padokban, rögzített helyen ülő tanulókat, a tanítási-tanulási folyamat közben pedig közvetlen vizuális kapcsolatra van szüksége a tanulókkal.

A második modell szerint az osztályterem még mindig zártak, viszont több teremhez egy közös tér kapcsolódik, amelyet a különböző osztályok tanulói egyidejűleg használhatnak, így a vizuális és szociális kapcsolat a nem ugyanabba az osztályba járó diákok között is kialakulhat, illetve az egy közös térrel rendelkező osztályban tanító tanároknak lehetőségük van közös tevékenység szervezésére két csoport számára, vagy kevert csoportok kialakítására is.

A harmadik és negyedik modell a nyitott tanulási teret ábrázolja. Az osztályterem mint az iskolai térérendezés központi szervező eleme megszűnik. A tanulási tér nyitott, amelyet több osztály, csoport és tanáraik osztanak meg egymással. A nyitott tanulási tér harmadik és a negyedik modellje közötti alapvető különbség az, hogy míg a negyedik modellben teljesen megszűnik a csoportok közötti térbeli megosztottság, addig a harmadik modell esetében van lehetőség a csoportok elkülönülésére is.

Annak felismerése, hogy a tanulás nem korlátozódik a hagyományos osztályteremre a tanulási tér újragondolásához és átalakításához vezethet, ez pedig lehetővé, sőt szükségessé teszi a tanulás és a tanári-tanulói szerepek változását is. A nyitottabb tanulási terekben a tanulók nagyobb szabadságot kapnak a munkaforma és a tanulás helyének megválasztásában, emellett nincs szükség a tanár folyamatos felügyeletére, illetve a tanulók is nagyobb távolságot tudnak tartani egymástól azáltal, hogy a termeken kívüli, a szünetekben is használt közös terekbe helyezik a tanulási tevékenységeket (Landa et al., 2021).

### *2.1 A nyitott tanulási tér*

A nyitott tanulási tér (1. kép) – mint ahogyan azt az előzőekben is említettük – többosztályt, többtanárt és különböző technológiával ellátott teret foglal magába. Nincs a diákok számára kijelölt asztal, nincs pódium a tanár számára (Benade, 2016). A nagyobb egységek átalakítható munkaterületekként működhetnek, mozgatható bútorokkal vannak berendezve, rugalmas tanulásszervezést, sokoldalú fizikai aktivitást és mozgást tesznek lehetővé és akusztikus függönyök szolgálják, hogy a párhuzamos csoportokban folyó munka zaja ne legyen zavaró (Blackmore, Bateman, Loughlin, O'Mara, & Aranda, 2011). Az ilyen jellegű tanulási tér lehetővé teszi a rugalmas tanulásszervezést, a különböző munkaformák változatos és egyidejű alkalmazását a csoport méretének, a tanulási tevékenységnek és az egyéni igényeknek a figyelembevételével. Ezenkívül a tér sokoldalú aktivitásra is alkalmas, melyek megválasztásában



a tanulók szabadsága nagy. Egyidőben általában két tanulócsoportban 40-60 tanulóval zajlik az oktatás két pedagógus és egy gyógypedagógus vagy pedagógiai asszisztens szervezésében és támogatásával, de mivel a tér felosztása és elrendezése több csoport számára is lehetővé teszi a párhuzamosan zajló tevékenységet, olykor három csoportban is, de legfeljebb 100 tanulóval zajlanak az órák. Ilyenkor négy tanár és gyógypedagógus/pedagógiai asszisztens segíti az óraszervezést, támogatja a tanulási tevékenységet. Az iskolai térérendezés átalakítása magával hozta a tanulás és a tanítási kultúra átalakulását is. A frontális tanítás helyett a kiscsoportos és egyéni tanulás irányába mozdítják el a tanulásszervezést. Fontos kiemelni, hogy nincs elkülönült tanári asztal, tábla és a vele szemben elhelyezett tanulói asztalok, ami feltételezi tanári és tanulói szinten is a párokban, csoportokban való együttműködést (Niemi, 2011).



1. kép: Nyitott tanulási tér

Forrás: saját kép

## 2.2 A nyitott tanulási tér adta lehetőségek a tanuló számára

A nyitott és flexibilis tanulási tér előnye a hagyományos osztályteremmel szemben, hogy a tanuló számára választási lehetőséget biztosít a különböző tanulási formák között, mely lehet plenáris előadás, páros munka, csoportmunka és egyéni munka egyaránt. A tanulási forma mellett megválaszthatja a tanulás helyszínét is, ami lehet a kifejezetten a tanulásra kijelölt térben, illetve azon kívül (pl. a közösségi terekben, az iskolaudvaron) is. Mindezek együtt nagyobb lehetőséget biztosítanak a tanár számára a tanulás személyre szabott tervezésére és szervezésére, illetve nagyobb teret kapnak a tanulók a tanulással kapcsolatos

saját döntések meghozatalára is, ami pedig magával hozza a tanulók saját tanulásukkal kapcsolatos felelősségvállalásuk növekedését is (Yeoman & Wilson, 2019).

A tanulás fizikai terében a résztvevők egy interakciós teret hoznak létre, amelyben a tanulás megvalósul, de emellett az önálló tanulás és az elkülönülés lehetősége is folyamatosan biztosított a tanulási téren belül kialakított elvonulásra, „bekuckózásra” alkalmas helyekkel. Ezek nyugodt, ingermentes környezetet biztosítanak a tanulószámára, ahol lehetőség van az egyébként zajos tanulási térből való kivonulásra, a stressz-szint csökkentésére, a megnyugvásra, a feltöltődésre, a viselkedés szabályozására, a csendes időtöltésre, az önálló, elmélyült tanulásra. Az elvonulásra kialakított hely formája változatos lehet: indiánsátor (2. kép) vagy a plenáris előadásokhoz lépcsőzetesen kialakított, a plenáris előadások meghallgatására alkalmas emelvény alatti „barlang” (3. kép).

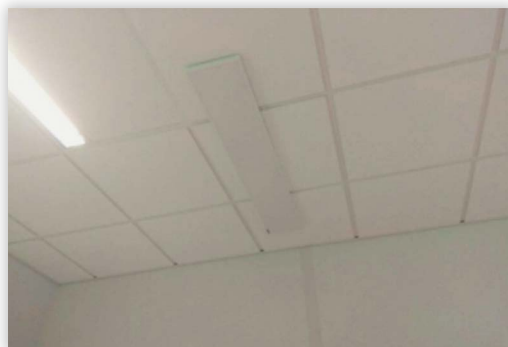


2. kép: Indiánsátor  
Forrás: saját kép



3. kép: Pódium alatti „barlang”  
Forrás: saját kép

Az elvonulásra kialakított hely lehet egy úgynevezett „hangzuhany is”, amely mellett, hogy lehetőséget biztosít a tanulóknak az eltávolodásra, a fülke felett elhelyezett hangszóróból szóló nyugtató zenével hozzájárul a stressz oldásához és a megnyugváshoz (4. és 5. kép).



4. és 5.kép: Relax-fülke hangzubbannyal  
Forrás: saját kép

### 2.3 A nyitott tanulási tér a tanár szemszögéből

A nyitott tér koncepció iskolai megjelenését a tanár szemszögéből két oldalról vizsgálhatjuk. Egyrészt a nyitott tanulási tér, másrészt a tanárok számára létrehozott nyitott tanári tér oldaláról. A nyitott tanulási térben való tanulótervezés és -szervezés a tanároktól is nagyfokú együttműködő-képességet kíván a tanár kollégákkal és tanulókkal való kooperáció során egyaránt, és a tanárszerep átalakulásához vezet. Csökken, illetve megszűnik a tanár közvetlen irányító szerepe, mivel a tanulás formái és helyszínei jelentős mértékben megváltoznak. Az addigi irányítói szerep helyett a támogatói „coach” szerep kerül előtérbe, ugyanis a tanulási tér kitágításának eredményeként a tanulási folyamatok irányítása és ellenőrzése kikerül a tanárok látóteréből, hiszen a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy az erre hagyományos meghatározott tereken kívül is tanulhassanak azáltal, hogy az egész iskola potenciális tanulási térré változik, illetve az iskolán kívüli terek is tanulási térré válnak (Landa et al., 2021). Mindez azonban nagyfokú rugalmasságot és alkalmazkodóképességet vár el a tanártól (Alterator & Deed, 2013), ugyanis a hagyományos osztályterem kereteinek a megbontása és kitágítása szükségessé tette az addig megszokott

pedagógiai kultúra, rutinok és interakciók jelentős mértékű átalakítását is (Niemi, 2011).

A tanár tanórán kívüli munkájának helyül szolgáló tanári szoba is megváltozott és nyitott térré vált, amelyen belül egyszerre valósulhat meg a tanári teamben és az önállóan végzett munka (6. és 7. kép).

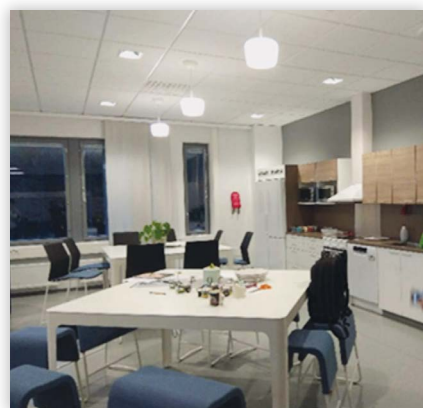


*6. kép: A közös munka helye*  
Forrás: saját kép



*7. kép: Az önálló munka helye*  
Forrás: saját kép

A munkavégzés mellett a tanári szobában lehetőség van a színvonalas feltöltődésre, és a pihenésre, illetve a kötetlen formában zajló személyes-szakmai beszélgetésekre is a kanapéval ellátott pihenőrészben (8. kép) vagy az asztalokkal és bárszékekkel berendezett konyhában (9. kép). A tanári szoba ilyen jellegű átalakítása szintén ösztönzi a tanárok közötti interakciók és az együttműködés fokozódását, amely elengedhetetlen a nyitott tanulási térben való eredményes tanulás-szervezés megvalósításához.



*8. kép: A nappali*  
Forrás: saját kép



*9. kép: A konyha-étkező*  
Forrás: saját kép

## Összefoglalás

Ahhoz, hogy a 21. századi képességek fejlesztése megvalósulhasson, a tanulás során több feltételnek kell teljesülnie, amihez elengedhetetlen a tanulási tér megfelelő kialakítása is. Ilyen feltétel többek között a korlátok nélküli kommunikáció biztosítása a tanulók között, a tanárok között, valamint a tanárok és a tanulók között. Hangsúlyos szerepet kell kapnia a közös tanulásnak, melynek során meg tud valósulni a valódi együttműködés a tanulók között az osztályon belül, illetve az osztályok között. Érvényre kell jutnia annak az alapelvnek, hogy a tanulók eltérő képességekkel rendelkeznek, és minden tanulónak meg kell kapnia a lehetőséget arra, hogy képességei a saját tempójában és a saját szintjének megfelelően fejlődjen. A tanulási térnek biztosítania kell a lehetőséget a tanulói aktivitásra, a tevékenységen keresztül megvalósuló tanulásra. Az iskolaértelmezés kapcsán érvényesülnie kell annak a felfogásnak, hogy az iskola egyrészt több, mint a tanulás színtere, egy olyan hely, ahol a tanulót elfogadják és tisztelik, másrészt az iskola nem egy sziget, ugyanis a tanulás már nem az elszigetelt iskolában zajlik, hanem történhet az osztálytermen kívül, az iskolán kívül a való világban is (Landa et al.,2021).

Összegezve elmondható, hogy a zárt és elszigetelt osztálytermek helyett alkalmazott nyitott tanulási tér megfelel azoknak a feltételeknek, amelyek lehetővé teszik a 21. századi képességek fejlesztését. Támogatja a tantárgyak közötti tanulás jelenség alapú, tanulóközpontú és kutatás alapú megközelítését, a technológia által támogatott tanulást, elősegíti a tanulói autonómiát, az iskola tanulási közösségként való értelmezését, lehetővé teszi a tanulás kollaboratív és projekt alapú megszervezését, és ezzel a 21. századi képességek fejlesztését szolgálják (vö. Niemi, 2021). Az innovatív nyitott és flexibilis tanulási környezetek elősegíthetik a tanulók autonómiájának fejlesztését, a tanulók bevonását a tanulásba, a tanulók közötti együttműködés fokozását, az infokommunikációs technológiák kifinomultabb és hatékonyabb használatát, az osztálytermen kívüli tanulást, a differenciált tanulásszervezést, a képességek egyénre szabott fejlesztését, a tanulási motiváció növekedését és a fizikailag, szellemileg és erkölcsileg is megfelelő környezet biztosítását. A nyitott tanulási tér önmagában azonban nem garantálja az eredményes tanulást, ez a tanár megfelelő támogatásától és a tanulók hatékony kommunikációra és a tanulás szabályozására irányuló képességeitől is függ.

## Irodalomjegyzék

- Alterator, S., & Deed, C. (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Educational Research*, 23(3), 315–330.
- Benade, L. (2016). Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 49, 796–807

- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., & Aranda, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes: Literature review*. Victoria: Department of Education and Early Childhood Development. Retrieved from <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/infrastructure/blackmorelearningspaces.pdf>
- Finn Nagykövetség, Budapest (2023. január 31.). *A finn iskolarendszer*. <https://finlandabroad.fi/web/hun/a-finn-iskolarendszer>. Letöltés ideje: 2023. január 31.
- Flutter, J. (2006). This space could help you Learn: Student participation in creating better school environments. *Educational Review* 58(2), 183–193.
- Hercz, M. & Sántha, K. (2009). Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra* 19(9) 78–94.
- Imms, W. (2016). *Spatial Typologies*. Retrieved from: <http://www.ilet.com.au/resources/spatial-typologies/>
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. Globe Edit.
- Landa, M. S., Tunç Erdal Akdur, T. E., Eral, S. H. & Jokisalo, E. (2021). *Guidelines in Learning Space Innovations*. The Navigado Project Consortium.
- Medovarszki, I. (2021). A finn oktatási rendszer sajátosságai a tanári professzió szemszögéből. In Medovarszki, I. (Ed.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021: Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*, (pp. 215–223). Magánkiadás.
- Molnár, P. (2013). *Hálózatosodás és tanulás hálózati környezetben*. ELTE TTK.
- Niemi, K. (2021): The best guess for the future? Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry* 12(3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
- Sahlberg, P. (2013). *A finn példa – Mit tanulhat a világ a finnországi oktatási rendszer reformjából?* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Vass, V. (2020). A tudásgazdaság és a 21. Századi kompetenciák összefüggései. *Munkaügyi Szemle* 1(20), 30–37.
- Yeoman, P., & Wilson, S. (2019). Designing for situated learning: Understanding the relations between material properties, designed form and emergent learning activity. *British Journal of Educational Technology*, 50, 2090–2108.



## II. INTERKULTURÁLIS OKTATÁS, TÖBBSZÖRÖS IDENTITÁS



## **INTERKULTURELLE BILDUNG AUS PHONETISCHER SICHT**

### **Abstract**

Zu den bevorzugten Problemfeldern der interdisziplinär ausgerichteten Linguistik der Gegenwart gehört unter anderem die Erforschung der interkulturellen und medialen Kompetenz. Es werden nicht nur die Schlüsselkompetenzen wie z.B. die interkulturelle und kommunikative Kompetenz, sondern auch die kreative Schreib- und Textkompetenz, die Kooperationskompetenz, Redekompetenz u.a. erforscht. Im vorliegenden Beitrag wird das Augenmerk auf die prägnanten Merkmale unserer Zeit – auf die Interkulturalität und Multikulturalität aus phonetischer Sicht gerichtet. In einem ersten Schritt werden grundlegende interkulturelle Fragestellungen in der Auslandsgermanistik skizziert. Danach folgt die Beschreibung der phonologischen Kompetenz als integrierter Bestandteil der interkulturellen Kompetenz analysiert. Es werden unter anderem die produktiven und rezeptiven Kompetenzen der Studierenden der Germanistik unter die Lupe genommen. Die Ergebnisse dieser Forschung unter den Studierenden haben gezeigt, dass ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen mit interkulturellen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen entwickelt werden müssen. Der theoretische Rahmen des Beitrags zeigt die Nutzung der skizzierten Vorschläge und Modelle des Phonetikunterrichts in der germanistischen Praxis.

Schlüsselbegriffe: Interkulturalität und Auslandsgermanistik; phonologische Kompetenz; Ausspracheprobleme und korrektive Phonetik im Deutschunterricht

## **INTERCULTURAL EDUCATION FROM A PHONETIC POINT OF VIEW**

### **Abstract**

One of the hot topics of contemporary interdisciplinary linguistics is the research of intercultural and media skills. Not only key competencies such as intercultural and communicative competence but also creative writing and text competence, cooperation competence, speaking competence etc. are explored. The present article focuses on the concise characteristics of our time: intercultural

and multicultural issues from a phonetic point of view. Firstly, fundamental intercultural issues in German Studies abroad are outlined, followed by the description of phonological competence as an integral part of intercultural competence. Among other things, the productive and receptive competencies of the students of German studies are examined. Research results show that students' underlying skills and abilities of intercultural, sociolinguistic and pragmatic competencies need to be developed. The study's theoretical framework highlights the use of the outlined suggestions and models of Phonetic teaching in German practice.

Keywords: Intercultural issues and German language studies; phonological competence; pronunciation problems and corrective phonetics in German lessons

## **Einleitung und Zielsetzung**

Nicht nur die Linguistik, sondern auch weitere Bereiche der Germanistik, wie die Literaturwissenschaft und die Fachdidaktik bzw. Deutsch als Fremdsprache, erweitern in letzter Zeit ihre Forschungsthemen zunehmend um eine interkulturelle Perspektive. Die veränderten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt in Europa stellen die Universitätsausbildung vor neue Herausforderungen. Seit Anfang des 21. Jh. erlebt man in Bezug auf Bildung und Ausbildung einen Paradigmenwechsel von Wissensorientierung hin zur Kompetenzorientierung. Neue Schlagworte sind entstanden – *autonomes Lernen, kulturelle und interkulturelle Kompetenz, kommunikative Kompetenz, Kooperationskompetenz, kreative Schreib- und Textkompetenz, Mehrsprachigkeit* u.a. In soziolinguistischen, angewandt-linguistischen und fremdsprachendidaktischen Diskursen zur Interkulturalitätsforschung und zur Mehrsprachigkeit wird eine Vielzahl von neuen Phänomenen behandelt und beschrieben, die sich in der Mehrzahl auf die Internationalisierung der Hochschulen und auf den internationalen Austausch bzw. Kooperation orientieren unter neuen gesellschaftspolitischen Bedingungen (vgl. dazu Adamcová, 2015; Adamcová, 2017; Born-Lechleitner & Glaser 2015; Busch-Lauer & Hartinger, 2021).

Die Interkulturalität und Multikulturalität sind die prägnanten Merkmale unserer Zeit. Diese Phänomene zeichnen sich durch Komplexität und Brisanz aus, da sie zur gesellschaftlichen und individuellen Herausforderung geworden sind. Die Interkulturalität geht einher mit der Multikulturalität der Hochschulen, die uns – Lehrende – vor neue Herausforderungen stellt. Es geht um eine Umstellung auf diese Herausforderungen – z. B. in den curricularen oder unterrichtsdidaktischen Bereichen. Es entsteht der Bedarf nach komplexen Maßnahmen, mit denen Lehrende und Lernende dazu befähigt werden, die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium zu nutzen.

Neuerdings verwendet man in der Interkulturellen Linguistik den Terminus „*Englisch-plus-Mehrsprachigkeit*“ (Göpferich, 2021). Hierbei handelt es sich um Maßnahmen, die die Lehrenden einsetzen können, um das Englische neben den anderen Sprachen zu nutzen, dass die interkulturelle Kompetenz der Studierenden nicht ungenutzt bleibt. Die Studenten wiederum sollen dafür sensibilisiert werden, welchen Nutzen sie aus ihrer Mehrsprachigkeit für das Studium für kommunikative Zwecke ziehen können.

Zu den Schlüsselkompetenzen im Kommunikationsprozess aus interkultureller Sicht gehört eindeutig die mündliche (phonologische) Kompetenz, die die Sprachbenutzer dazu befähigt, verständlich und wirkungsvoll zu sprechen und sich in den mehrsprachigen Umgebungen problemlos orientieren zu können. „*Zur Aufgabe der neuen Studiengänge und Sprachkonzepte der Hochschulen gehören folglich auch didaktische Strategien, wie die Studierenden, Lehrenden und Forschenden dazu befähigt werden können, die verschiedenen sprachlichen Ressourcen, die sie aus ihren individuellen Biografien mitbringen und sich aneignen, bestmöglich für die Kommunikation, aber vor allem auch für ihre individuellen Erkenntnisprozesse zu nutzen*“ (Göpferich, 2021: 96).

Ausgehend aus den oben skizzierten Problemfeldern setzt sich der vorliegende Beitrag zum Ziel, verschiedene theoretische Überlegungen und empirische Beobachtungen zum Thema Umgang mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit (auch) mithilfe der Phonetik und Orthoepie zu deuten und auf die Bedeutung der korrekten Aussprache und Prosodie im interkulturellen Kommunikationsprozess hinzuweisen. Das sind die zentralen Fragen dieses Beitrags, wobei die Beantwortung dieser Fragen in zwei Schritten erfolgt. Zunächst wird beschrieben, wie die Interkulturalität auf die Bildung slowakischer Studierender im Bereich des Fremdsprachenlernens einwirkt und welche Konsequenzen aus den erörterten Problemfeldern gezogen werden können. In einem zweiten Schritt wird dann zum Stellenwert der Phonetik in der Interkulturalitätsforschung Stellung genommen.

## **1. Interkulturelle Fragestellungen in der Auslandsgermanistik**

Die fortschreitende Globalisation hat in der Gegenwart nahezu alle Bereiche unseres Lebens erfasst (Politik, Wirtschaft, Recht, Sprachwissenschaft etc.). Sie bewirkt ebenfalls den Einfluss auf die Bildung, Ausbildung und Forschung. Die aktuellen Migrationsbewegungen führen zu multilingualen und multikulturellen Gesellschaften und zur Kooperation auf dem Arbeitsmarkt. Damit die Verständigung, das soziale Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft gelingen kann, müssen auch geeignete Formen für die Förderung der Mehrsprachigkeit eingesetzt werden, um die kognitive und interkulturelle Entwicklung der Menschen, vor allem der Jugendlichen, zu garantieren.

Ein wichtiger Ort dafür ist die Schule und Universität, einfach das ganze Bildungssystem (Born-Lechleitner & Glaser, 2015).

In den oben angedeuteten Fragestellungen spielen die Fremdsprachenkenntnisse eine wichtige Rolle. Sie sind Voraussetzungen für eine erfolgreiche Karriere der Studierenden, egal, ob im späteren Lehrberuf oder woanders. Zu den Kernkompetenzen der Sprachbenutzer gehören das Sprechen, die erfolgreiche Kommunikation in einer Fremdsprache. Beim Sprechen und Verständigung ist außer der lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Kompetenz auch die phonologische Kompetenz als Grundlage für den Erwerb der interkulturellen Kompetenz von grundlegender Bedeutung: Die Teilnehmenden der Kommunikation beziehen sich auf einen spezifischen sozialen und kulturellen Kontext und stellen ihn im Prozess der Kommunikation selbst her. Sie werden Träger und Vermittler sprachlicher und kultureller Werte und Normen und es wird erkennbar, dass sie dazu u. a. auch eine solide phonologische Basis benötigen (Adamcová, 2017).

Zur Problematik der interkulturellen Kommunikation sind bisher zahlreiche (teils kontroverse) Publikationen erschienen, die sich Begriffsbestimmungen, Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven dieses Bereichs systematisch und komplex widmen (vgl. z. B. Wierlacher, 2003; Vollstedt & Walter, 2007; Földes, 2011; Kaunzner, 2011; Kiklewicz, 2011). Mit Recht weist Földes (2011) darauf hin, dass zur Interkulturalitätsforschung die Linguistik bis jetzt nicht hinreichend Stellung bezogen hat und dass die Prämissen „Kommunikation“, „Kultur“, „Transkulturalität“ und „Interkulturalität“ in der Fachwelt ungenügend voneinander abgegrenzt sind und ihre Relationen mangelhaft diskutiert werden. Er sagt: *„Die Globalisierung schreitet mit rasantem Tempo voran und bewirkt auf weiten Strecken eine Multikulturalisierung postmoderner Gesellschaften, was zu einem deutlichen Anstieg interkultureller Begegnungen verschiedenster Art führt, d.h. die dadurch wachsende Zahl von unbeantworteten Fragen zur Kultur, Interkulturalität und kommunikativen/interkulturellen Kompetenz erfordert gezielte begriffliche Reflexion“* (Földes, 2011: 10).

Das Problem der Interkulturalität hat die Diskussion auch um die Germanistikausbildung am Ende des 20. Jh. entscheidend mitgeprägt. Dass dies nicht nur für den Bereich Auslandsgermanistik, sondern international von Bedeutung war, ist allgemein bekannt. Diese Tatsache ist aber insofern nicht unwichtig, als dadurch auf die Rolle des Fremdsprachenunterrichts bei der, in den letzten Jahren stark diskutierten „Globalisierung“ hingewiesen wird: Die Verschiedenheit der Sprachen bildet nicht das Haupthindernis bei der weltweiten Kommunikation. Es wurde bewiesen, dass die noch feiner differenzierten Kulturen und die Differenzen unter ihnen viel mehr in der Sprache einen Vermittlungspunkt finden, der ihre Unterschiedlichkeit kommunizierbar und verständlich machen kann. Man begegnet interkulturellen Problemen auch beim Kontakt mit Angehörigen von Kulturen, die einem nicht nur sprachlich, sondern auch von Seiten der nonverbalen Kommunikation und tradierten

Verhaltensmuster fremd sind. Meist geht es in der Debatte um kulturell vorgeprägte Verhaltensmuster, deren Unterschiedlichkeit und Bedeutung den Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln ist. *„Diese Perspektive setzt freilich das Wissen des Lehrenden um beide Kulturen und deren Differenz voraus“* (Wögerbauer, 2003: 166). Gemeint ist natürlich vor allem die Qualität ihrer Unterschiedlichkeit, und das, will man seriös unterrichten, bis in kleinste Details. Ein derartiges Mikrowissen zur Interkulturalität hat natürlich kaum jemand. Der Lehrende ist gleichzeitig ein Lernender, und das besonders im Bereich der Interkulturalität. Er vermittelt den Studierenden die Grundlinien eines Problems, dem er selbst sowohl im Alltag als auch im Beruf ausgeliefert ist.

Die Sprache stammt aus einer bestimmten kulturellen Umgebung und kann keineswegs einfach in eine andere kulturelle Umgebung übertragen werden. Der Gedanke, dass Sprache geprägt sei von der Kultur, in der sie gesprochen werde, und deren Weltbild vermittele, war schon im 20. Jh. im Rahmen der linguistischen Theorien vorhanden (vgl. Steinmüller, 2009; Bose et al., 2016). Der Fremdsprachenunterricht wird der Ort einer systematischen Begegnung der Lernenden mit einer Fremdkultur. Mitverändert wurde und wird ständig auch die Rolle des Fremdsprachenlehrers, dem die Aufgabe zufiel, den Lernenden die sprachlich-kulturellen Differenzen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts deutlich zu machen. Er ist aufgrund seines Berufsprofils der Problematik der Fremderfahrung in brisantesten Situationen permanent ausgesetzt.

Interkulturellen Verständnisproblemen widmet sich wissenschaftlich, terminologisch und methodologisch auch die Linguistik (Auslandsgermanistik). Nach einer Pause in den 90er Jahren des 20. Jh. wird ein Spektrum neuer Konzepte und Erkenntnisse vorgelegt, die Földes (2003: 57) folgendermaßen charakterisiert: *„Interkulturelle Linguistik verspricht ein reizvolles theorie-, problem- und phänomenorientiertes Forschungsfeld mit einem breit gefächerten und komplexen Portfolio zu werden“* und Wögerbauer (2003: 159) betont: *„Aus der Diskussion um Interkulturalität ergibt sich für den praktischen Fremdsprachenunterricht nicht bloß ein neuer ‚landeskundlicher‘ Schwerpunkt, sondern eine tatsächliche methodische Erweiterung“*. Dem Sprachunterricht wird demnächst im Rahmen der Kulturunterschiede eine große Verantwortung für interkulturelle Verständigung und Austausch zugewiesen.

Der weltweite Globalisierungs- und Ökonomisierungsprozess führt in allen gesellschaftlichen Prozessen und Lebenssituationen zu enormen Strukturänderungen. In der **Auslandsgermanistik** beispielsweise werden die Fremdsprachen nicht mehr allein als Bildungssprachen zum Erwerb des Bildungsgutes der Denker und Dichter gelernt, sondern im zunehmenden Maße praxisorientiert, in der Anpassung an die praktischen Erfordernisse der globalisierten Berufswelt. Dies zeigt sich u.a. im weltweiten Versuch der Integrierung des interkulturellen, ökonomischen und rechtswissenschaftlichen

Unterrichts in die Fremdsprachenausbildung (vgl. Földes, 2017; Göpferich, 2021; Busch-Lauer & Hartinger, 2021).

Die Europäische Union wächst und erweitert sich ständig. Die europäische Integration beinhaltet auch eine kulturelle Komponente. Mit dem ökonomischen Zusammenwachsen Europas stellt sich in zunehmendem Maße das Problem, gemeinsame europäische Entscheidungen zu treffen, eine europäische Solidarität und gemeinsame Bildungsstandards zu entwickeln und sie in die Lehrerpraxis einzuführen. Dieser Prozess führt im Bildungswesen zu großen Strukturänderungen und zur Entstehung neuer Studiengänge und Curricula. Alte Studiengänge, z.B. Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache, passen ihre Ziele und Lehrveranstaltungen diesem Trend an. In der Auslandsgermanistik wird die deutsche Sprache nicht mehr zum Erwerb der Basiskenntnisse über Deutsch und Deutschland gelernt, sondern in zunehmendem Maße praxisorientiert: Sie passt sich an die praktischen Erfordernisse der globalisierten Berufswelt an. Dies widerspiegelt sich u. a. im weltweiten Versuch der Einbeziehung der interkulturellen Kommunikation in die Germanistikausbildung (vgl. Vollstedt & Walter, 2007).

Was die slowakischen Hochschulen und Universitäten angeht, so wurde Germanistik im 20. Jh. traditionell im engeren Sinne als Philologie der deutschen Sprache und Literatur bzw. ihre Didaktik gelehrt. Dazu kam in der zweiten Hälfte des 20. Jh. in Europa und weltweit (im verstärkten Maße nach der sog. „kommunikativ-pragmatischen Wende“ in der Linguistik nach 1970) das pragmatische Interesse, Deutschsprachkönnen mit praxisorientierten (fachlichen, interkulturellen, medialen usw.) Kompetenzen auszubilden. Das Grundstudium beinhaltete fast ausschließlich das Sprachlernen, während das Hauptstudium neben der weiteren Sprachausbildung durch sprachwissenschaftliche, literarische und didaktische Lehrveranstaltungen mit Einführungscharakter ergänzt wurde. Außerdem kamen die, für die Auslandsgermanistik typischen Lehrveranstaltungen wie Landeskunde, Übersetzen, Dolmetschen, Fachsprache und andere berufsorientierte Fächer hinzu. Die Situation veränderte sich überall in den letzten Jahren im Hinblick auf die Praxisausrichtung der Germanistikausbildung entscheidend: Es werden neue Curricula, Lehrkonzepte, Lehrveranstaltungen, Methoden und neue Unterrichtsorganisationsformen eingeführt. Je nachdem soll jede Universität nach ihren Eigenheiten und Vorzügen ihre Fremdsprachenausbildung mit einem oder mehreren Fächern im Bereich der Kultur, Jura, Wirtschaft, Politik, Medien, Didaktik usw. kombinieren.

Infolge der Globalisierungstendenzen nimmt auch die Nachfrage nach interkulturell kompetenten Akteuren zu. Diese Fähigkeiten benötigen Absolventen der Universitäten, die ihr Leben im multikulturellen und multilingualen Europa erfolgreich bewältigen wollen und ihre Aufgaben in einer fremden Kultur ausführen können. Daraus folgt, dass im Bereich der „Interkulturellen Linguistik“ sich auch im mündlichen/sprechsprachlichen -

**orthoepischen Bereich** – bedeutende Probleme ergeben, die wesentlich zur Bewältigung der Verständlichkeit beitragen. Aus diesem Grunde sollen im Folgenden einige wichtige Problembereiche der Phonetik und der Prosodie vor dem Hintergrund der Interkulturalitätsforschung kurz skizziert werden.

## 2. Zum Stellenwert der Phonetik in der Interkulturalitätsforschung

Zur Kommunikationsfähigkeit gehört eine angemessene Aussprache; Kommunikation ist häufiger durch Aussprachemängel gefährdet als durch Grammatikfehler (vgl. Adamcová, 2017). Beim Sprechen, im Gespräch mit Fremden kommt es oft zu Missverständnissen, weil sie die Sprache auf unterschiedlichem Niveau beherrschen, einen Dialekt, ein Jargon – also kein Standarddeutsch sprechen, keine angemessene, standarddeutsche Aussprache verwenden. Was ist aber eine „angemessene Aussprache“? Ist es das Ziel des Fremdsprachenlernens, eine muttersprachenähnliche Aussprache zu erreichen? Eine muttersprachenähnliche Aussprache kann sinnvoll sein für bestimmte Ziele und dann, wenn mit dem Erwerb der neuen Sprache ein bestimmter Identitätsaspekt angesprochen wird. Korrekte und angemessene Aussprache kann von Lernenden eingesetzt werden *„um ihre Identität zu bewahren oder um zu zeigen, dass eine andere Identität angestrebt wird“* (Apeltauer, 1987: 28). Von der sozialen Umgebung markiert, aufgrund von physiologischen Veränderungen und steigendem Alter sind die Lernenden nicht mehr in der Lage, aufmerksam genug zwischen eigener Produktion und Umfeld zu unterscheiden. Im institutionell gesteuerten Lernen spielen Identitätsaspekte auch eine Rolle für die jeweils unterschiedlichen Aussprachelernerfolge und –misserfolge, unmittelbarer ist jedoch die Bedeutung, die der Aussprache in der Lernzielbestimmung und der Unterrichtsgestaltung zugesprochen wird. Bei der phonetischen Lernzielgestaltung geht es nicht darum, die Aussprachekompetenz von Muttersprachlern zu imitieren, sondern ein Ziel für die Aussprache zu definieren, das sich an die zielsprachliche Lautung orientiert. Es geht also nicht darum zu fragen, inwieweit sich der Sprachlernende den artikulatorischen Vorgaben des „native-speakers“ annähert, sondern viel mehr, inwieweit der „native-speaker“ die Sprachsignale des Sprachlernenden verarbeiten kann. Die Fixierung auf die Aussprache von muttersprachlichen Sprechern ist nicht nur ein unrealistisches, sondern auch ein oft überflüssiges und unter ökonomischen Aspekten nicht zu vertretendes Lernziel (behaupten Hirschfeld & Reinke, 2018 und Kaunzner, 2011). Das birgt manchmal Probleme. Die muttersprachlichen Rezipienten verarbeiten die Sprachsignale des Sprachlernenden nicht nur auf der Ebene der Bedeutungsentnahme; mit der Aussprache eines Sprechers gehen Statuszuordnungen einher, innerhalb einer Sprache in Bezug auf verschiedene regionale und soziale Varietäten.

Ausspracheprobleme von Lernenden können so unterschiedliche Gründe haben wie –

- a) altersspezifische Defizite im Wahrnehmungs- und Artikulationsbereich,
- b) Unterschiede im Phoneminventar der Ausgangs- und der Zielsprache,
- c) das Fehlen der entsprechenden Laute in der Muttersprache,
- d) Ergebnis eines schlecht geplanten und/oder durchgeführten Unterrichts (Hirschfeld & Reinke 2012).

Für die Phonetikübungen gilt, dass sie sich in neueren Lehrwerken allzu oft nur auf Übungen zum Phoneminventar beschränken, wobei die Intonation, Rhetorik und Gesprächsführung häufig ausgeblendet werden, was gerade bei kommunikativ orientierten Lehrwerken negativ auffällt (vgl. Bose, 2016). Oft kommt es zu Fehlleistungen wie z.B. die Missachtung der Intonation – die Sprechmelodie ist zu stark oder zu schwach bewegt, akzentuierte Silben werden durch Verlängerung der Tonhöhe zu stark von den vorhergehenden Silben abgehoben, ein terminaler Schluss wird gesetzt, wo ein progredienter Verlauf zu erwarten ist, Wortgruppen werden durch Pausen zerrissen. Im Ausspracheunterricht sollte man sich deshalb nicht nur mit Lauten, sondern ebenfalls mit Intonation (Auf und Ab der Tonhöhe), Akzentuierung (Stärker- und Schwächerwerden des Tondrucks) und Rhythmik (langsamere und schnellere Folge der Silben) beschäftigen (Hirschfeld & Neuber, 2010; Neuber, 2001). Rhythmus und Intonation bestimmen die Gliederung und Verständlichkeit des Gesagten und übermitteln die Untertöne, die eine Äußerung als sachlich, erregt, höflich oder erstaunt markieren. Notwendig ist deshalb schon früh der Einbezug der emotionalen Ebene und die Einbeziehung der Kommunikationssituation (Adamcová, 2001, 2015).

### **3. Die phonologische Kompetenz als integrierter Bestandteil der interkulturellen Kompetenz**

Die Fähigkeit, verschiedene professionelle, gesprächs- und rederhetorische kommunikative Aufgaben erfolgreich und angemessen zu erfüllen, ist ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenerwerbs im Germanistikstudium. Dass dies ein ehrgeiziges Ziel ist und der Weg dahin mühevoll, liegt auf der Hand. Einen Weg bieten Disziplinen, die den Gegenstand „Förderung kommunikativer und interkultureller Kompetenz“ beinhalten, wie z. B. Rhetorik, Gesprächsforschung, Interkulturelle Kommunikation und Phonetik/Sprechwissenschaft (vgl. Schwarze & Bose, 2013: 74). Hirschfeld und Reinke (2012) betonen, dass phonologische Kompetenzen und Fertigkeiten zusammen mit anderen – sprachlichen, soziolinguistischen, pragmatischen und interkulturellen Kompetenzen entwickelt werden müssen. Zu den zentralen Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit gehören die Aussprachefertigkeiten,



die Kompetenzen im perzeptiven und produktiven Bereich implizieren. „Die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten setzt dabei die der perzeptiven Fertigkeiten voraus. Insgesamt müssen beide Fertigungsbereiche parallel zueinander vermittelt werden“ (Hirschfeld & Reinke 2018: 21).

**Die phonologische Kompetenz**, die die Studenten an den Universitäten erwerben sollen, beinhaltet unserer Auffassung nach folgende Schwerpunkte:

- a) die akustische Kompetenz (Identifizierung der lautlichen Eigenschaften der Fremdsprache)
- b) die auditive Kompetenz (Diskriminierung der Phoneme sowie der Suprasegmentalia in der Zielsprache – es geht hier um das Erkennen der Besonderheiten der Fremdsprache durch das Hörverstehen)
- c) die artikulatorische Kompetenz (die richtige Beherrschung der phonetischen Basis und die Sprechbereitschaftslage in der Fremdsprache)
- d) die Kenntnis der richtigen Lautung (z. B. ob ein Vokal lang oder kurz ist, ob ein Plosiv aspiriert ist oder nicht, auf welcher Silbe ein Wort betont ist)
- e) die Kenntnis der Laut-Schrift-Beziehungen
- f) die Redegestaltung (Pausierung, Dynamik der Rede) (vgl. Adamcová, 2001).

Bei der Frage der Lernzielbestimmung der Phonetik und Orthoepie diskutiert man oft die Frage nach der Norm des Deutschen und die Notwendigkeit ihrer Einsetzung im Studium - der Toleranzschwelle im Allgemeinen. „Muttersprachliche Kompetenzen in der Aussprache der Fremdsprachen werden von Lernenden äußerst selten erzielt. Sie bilden die Obergrenze einer Maximalforderung, die nicht das realistische Ziel der Ausspracheschulung sein kann. Ebenso wenig kann die Untergrenze und Minimalanforderung, das reine ‚Sich-Verständlich-Machen‘ ein befriedigendes Niveau darstellen, vor allem, wenn es um eine universitäre Ausbildung geht“ (Kaunzner, 2001: 232).

Das Modell für die Germanistikstudenten soll hoch angesetzt sein, d. h., sie sollen sich unserer Ansicht nach die Standardaussprache aneignen, die laut Duden (1990: 29) folgende Züge hat:

- a) „Sie ist eine Gebrauchsnorm, die der Sprechwirklichkeit nabekommt. Sie erhebt jedoch keinen Anspruch darauf, die vielfältigen Schattierungen der gesprochenen Sprache vollständig widerzuspiegeln.“
- b) Sie ist einheitlich. Varianten werden ausgeschaltet oder auf ein Mindestmaß beschränkt.“

Die Aneignung und Anwendung der Standardaussprache bilden einen wichtigen Bestandteil des praktischen Deutschunterrichts slowakischer GermanistikstudentInnen:

- a) das richtige Hören schulen und damit das Hörverstehen stimulieren
- b) wirkungsvoll und verständlich sprechen

- c) das richtige (orthoepisch korrekte) Sprechen schulen und damit die Rede gestalten
- d) für die Lautsprache sensibilisieren (und Unterschiede zur eigenen Sprache erkennen)
- e) Hemmungen beim Sprechen abbauen und damit zur mündlichen Kommunikation befähigen
- f) bei Fortgeschrittenen unterschiedliche Varietäten des Deutschen verstehen
- g) kreatives „selbstgesteuertes Lernen“, das gewisses Metawissen voraussetzt
- h) Hauptmerkmale der Interkulturalitätsforschung in das gegenwärtige Germanistikstudium unbedingt miteinbeziehen (Adamcová, 2015).

## **Schlussbemerkungen**

Die Interkulturalitätsforschung gibt uns zahlreiche Möglichkeiten und Impulse, die fremdsprachliche Gesprächskompetenz der Lernenden zu fördern. Knapp-Potthoff (1997) und Adamcová (2017) betonen, dass interkulturell gesprächsfähig derjenige ist, der in jeweils spezifischen Sprechsituationen notwendige kommunikative Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln kann. Er muss in der Lage sein, situationsangemessen die Gesprächsorganisation zu regeln, das Thema zielbezogen zu bearbeiten und die Beziehung zwischen Gesprächspartnern so zu gestalten, dass Verständigung erreicht werden kann – nicht nur im (fremd-)sprachlichen, sondern auch im interkulturellen Bereich. Gesprächsfähigkeit stützt sich dabei auch auf phonologische Kenntnisse und Kompetenzen. Es ist also daran zu arbeiten, mit Hilfe von Phonetik und des Körperausdrucks die rhetorische Absicht wirkungsvoll zu verdeutlichen und an alle Gesprächsteilnehmer deutlich und verständlich weiterzuleiten (Neuber, 2001). Um kommunikative Fähigkeiten in der Fremdsprache auszubilden, ist der interdisziplinäre und interkulturelle Blick unabdingbar. Disziplinen, die sich seit jeher mit der Förderung der Rede, des Gesprächs, der Kommunikation, der Diskussion usw. beschäftigen, geben hierzu fundierte Anregungen und empfehlen, an reale Sprechanlässe anzuknüpfen, um die Lernenden in ihren Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen ernst zu nehmen (vgl. Schwarze & Bose, 2013). Zu solchen Disziplinen gehört eindeutig auch die Phonetik, Orthoepie und Prosodie der deutschen Sprache.

In diesem Zusammenhang kann man von einem nächsten Phänomen der Interkulturalität sprechen. Jeder Fremdsprachenlerner bringt bereits Vorstellungen über Land und Leute mit, wenn er in den Fremdsprachenunterricht kommt. Die Bilder im Kopf sind geprägt von den Vorstellungen über ein Land, von den Erfahrungen mit dessen Bewohnern und sie sind nicht selten reich an Vorurteilen und Stereotypen. Einige Kurzzitate von Krumm (1998:

523) charakterisieren sehr prägnant den Begriff **“Interkulturalität”** und **“Differenzen”**, die aus aktueller Sicht immer noch Geltung haben:

- *Die Österreicher sind weder gemütlicher noch musikalischer als andere Ausländer, es stimmt auch nicht, dass sie sich von Guglhupf und Salzburger Nockerln ernähren. Es gibt hier aber gastfreundliche Leute und romantisch gelegene Berghütten, 17 Strudelarten, Jodeltrios, Walzerkönige, Abfahrtsieger und das Land ist auch bekannt durch die Sachertorte, durch Mozartkugeln, Sissi, Schwarzenegger und durch vieles mehr, das Österreich weltberühmt gemacht hat.*
- *Die Landschaft ist in Österreich von Mozart und Strauss bis hin zum Skisport in den Kitzbüheler Alpen sehr abwechslungsreich. Sitzt man mit den Wienern in den Kaffeehäusern, fällt ihr unnachahmlicher Dialekt auf, wenn sie ‘Heurigen’ trinken, an das ‘Madl’ und ‘Bubl’ denken, wenn sie mit ‘Sauerei, Glumpert, Saubagage’ schimpfen oder wenn ihnen einfach alles ‘wuarscht’ ist.*
- *In Österreich spricht man ein korrektes und reines Deutsch, das aber ein bisschen weicher und melodiöser klingt als in Deutschland. Die Sonne hat es gefärbt, die Berge und Täler und die Monarchie mit allen Einflüssen des Multikulturellen. Es ist ein gutes, liebenswertes Deutsch mit etwas Lust am Theatralischen.*

## Literatur

- Adamcová, L. (2001). *Phonetik der deutschen Sprache*. Univerzita Komenského.
- Adamcová, L. (2015). Studienreform in der Angewandten Linguistik in der Slowakei. In I. Born-Lechleitner, E. Glaser (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden*. (71-81) LIT Verlag.
- Adamcová, L. (2017). Phonetik und Orthoepie vor dem Hintergrund der Interkulturalitätsforschung. In Cs. Földes (Hrsg.), *Interkulturelle Linguistik als Forschungsorientierung in der mitteleuropäischen Germanistik* (pp. 1-14). Narr Francke.
- Apeltauer, E. (1987). *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Hueber.
- Born-Lechleitner, I., & Glaser, E. (2015). *Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden*. LIT Verlag.
- Bose, I. et al. (2016). *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Gunter Narr.
- Busch-Lauer, I., & Hartinger, J. (2021). *Fachlich-digital-regional: Perspektiven auf das Sprachlehren und -lernen*. Frank and Timme.
- Duden-Online-Wörterbuch (Aussprache). [Online:<http://www.duden.de/hilfe/aussprache> (gesehen am 5.12.2022)]
- Földes, Cs. (2003). *Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata*. Praesens.
- Földes, Cs. (2011). *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch*. Narr Francke.
- Földes, Cs. (2017). *Interkulturelle Linguistik als Forschungsorientierung in der mitteleuropäischen Germanistik*. Narr Francke.
- Göpferich, S. (2021). Die Internationalisierung der Hochschulen und der Umgang mit

- Mehrsprachigkeit in Studium und Lehre. *Fachsprache* 43, 3-4, 94-113. <https://doi.org/10.24989/fs.v43i3-4.2006>.
- Hirschfeld, U., & Neuber, B. (2010). Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. *DaF* 1, 10-16.
- Hirschfeld, U., & Reinke, K. (2012) Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. *DaF* 3, 131-138.
- Hirschfeld, U., & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag.
- Kaunzner, U. (2011). Phonetik im Spiegel interkultureller Linguistik. In Cs. Földes (Hrsg.) *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch* (pp. 43-57). Narr Francke.
- Kiklewicz, A. (2011). Kategorien der Interkulturellen Linguistik in systembezogener Auffassung. In Cs. Földes (Hrsg.), *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch* (59-75). Narr Francke.
- Knapp-Potthoff, A. (1997): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium.
- Krech, E.-M. et al. (2009/2019). *Deutsches Aussprachwörterbuch*. de Gruyter.
- Krumm, H.-J. (1998). Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF- Unterricht. *Info DaF*, 6, 523-543.
- Neuber, B. (2001). Prosodische Form-Funktion-Relationen. Überlegungen zur Wahrnehmung und Interpretation der „Musik“ des Sprechens. *DaF*, 2, 99-104.
- Schwarze, C., & Bose, I. (2013). Mündliche Rhetorik im DaF-Unterricht. *DaF*, 2, 85-92.
- Steinmüller, U. (2009). Deutsch als Fremdsprache in der internationalen Kooperation: Interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und Fachsprachen. In G. – U. Bauer (Hrsg.), *Standpunkte und Sichtwechsel. Festschrift für Bernd Müller-Jacquier zum 60. Geburtstag* (pp. 73-84). iudicium Verlag.
- Vollstedt, M., & Walter, S. (2007). Germanisten in die Wirtschaft. *Info DaF*, 34(1), 37-53.
- Wierlacher, A., & Bogner, A. (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. J.B. Metzler.
- Wögerbauer, M. (2003). Vom Investitionsvolumen zum Autowerk. Zum Problem der Interkulturalität. *Königgrätzer DaF-Blätter 2002/2003*, 157-167.

## **TÖBBSZÖRÖS IDENTITÁS A MAGYARORSZÁGI CIGÁNY, ROMA TANULÓK KÖRÉBEN?**

### **Absztrakt**

Az utóbbi években a kettős identitás témája (nemzeti, nemzetiségi) mind a szakmai megközelítésben, mind pedig a politikai diskurzusokban egyre gyakrabban kerül elő. A tanulmány a nemzeti, nemzetiségi identitás és nyelvhasználat kapcsolatát vizsgálja egy, a hazai legnagyobb nemzetiség, a cigányok, romák közösségében végzett kutatás alapján. A kutatás eredményei azt igazolják, hogy többféle identitás él egymás mellett, ám a vizsgált közösségben, miközben a beszélők a nemzetiségi nyelvüket egyre intenzívebben cserélik le a többségi nyelvre, az identitásuk azonban nem változik, erősen nemzetiségi marad. A legfiatalabb, még a köznevelésben tanuló cigány, roma fiatalok szinte kizárólagosan a többségi nyelvet beszélik, az iskolában mégis óriási nyelvi hátránnyal küzdenek. Ennek oka döntően a családok szociokulturális különbözőségéből fakad és azért állandósul, mert az iskola vagy fel se ismeri, vagy kellő ismeretek hiányában nem tudja kezelni az otthonról hozott nyelvi szocializációs minta másságát. Mindezek megoldása lehetne egy befogadó, multikulturális szemléletű oktatás, amely tiszteletben tartva a családból hozott kulturális sajátosságokat, erősítené a tanulók egészséges kettős identitásának kialakulását.

Kulcsszavak: kettős identitás; nemzetiségi nyelvhasználat; kölcsönös befogadás

*Anna Orsós*

## **DO MULTIPLE IDENTITIES EXIST AMONG ROMA AND GYPSY STUDENTS IN HUNGARY?**

### **Abstract**

Over the recent few years, the topic of dual identity (national and ethnic) comes up more frequently both in professional and political discourses. This study examines the relationship between national and ethnic identity and language usage based on research conducted in the community of the largest Hungarian minority group, the Roma. The results of the research prove that

multiple identities fit together. While the language shift in favour of the majority's language is more common among the speakers of the minority language, their identity remains strongly national. Though the youngest members of the community who attend primary education speak almost exclusively the majority language, they struggle with huge language disadvantages at school. The reason mainly stems from the socio-cultural differences between the families. The cause of permanent language disadvantage is either that schools do not recognize the difference in language socialization at all or due to the lack of sufficient knowledge, cannot handle the difference. A multicultural approach in education that strengthens the development of the healthy dual identity of the students by respecting the cultural characteristics brought by the family could be the solution for all these issues.

Keywords: dual identity; national language usage; mutual acceptance

## **Bevezető**

Húsz évvel ezelőtt a magyarországi cigányok legkisebb csoportjában, a beások közösségében folytattam szociolingvisztikai vizsgálatot a beás nyelv állapotáról, és a közösség nyelvi gyakorlatáról, identitásáról. A kutatást az MTA Nyelvtudományi Intézete és *A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei* projektuma keretében végeztem<sup>1</sup>. A vizsgálat aktualitását most az adja, hogy 2022 őszén ezt a kutatást újra megismételtem, azzal a céllal, hogy láthatóvá váljon a nyelvcseré-nyelvmegőrzés kontinuum mentén hol helyezkedik el a beások közössége, változott-e és ha igen, hogyan alakult az elmúlt két évtized alatt a közösség nyelvhasználata valamint identitása. A két időpontban végzett, több módszert egyidejűleg alkalmazó vizsgálat eredményeinek ismertetésekor az empirikus adatok tükrében különös szerepet kap az attitűdformálás lehetősége a többségi és a nemzetiségi oktatásban. A két vizsgálat eredményei szerint a nyelv és az identitás között van kapcsolat, e kisebbségi csoport többféle identitása és nyelve is elfér egymás mellett, ám sem a nyelvhasználat, sem az identitás nem jelent statikus állapotot, így minden attól függ, hogy az adott beszélő milyen ideológia mentén, mikor, melyik nyelvet használja, használhatja.

## **1. A magyarországi cigányok**

A magyarországi cigány népesség létszámával, nyelvi csoportjaival és anyanyelvi megoszlásával kapcsolatban a Kemény István és munkatársai által 1971-ben (majd ismételten 1993-ban és 2003-ban) végzett – a cigány

---

<sup>1</sup> A kutatás az NKFP5 126/2001 pályázat keretében valósult meg 2003-ban, majd 2022 őszén megismétlődött.

népességre irányuló – reprezentatív szociológiai vizsgálatok tartalmaznak statisztikai adatokat (Kemény & Janky, 2003; Kertesi & Kézdi, 1998). Ezek alapján vált közismertté a magyarországi cigányság három nyelvi csoportjának arányait megállapító klasszifikáció is. Eszerint a magyarországi cigányok egyik legnagyobb csoportját (71%) a már csak magyarul beszélő romungrók alkotják, akik magukat magyar cigánynak, zenész vagy muzsikus cigánynak mondják. Nagyságát tekintve a második a magyarul és romani nyelven egyaránt beszélő kétnyelvű oláh cigányok csoportja (21%), míg a harmadik a magyarul és az archaikus román nyelven beszélő beás cigányok csoportja, akik az eddigi kutatások alapján hazánk legkisebb közösségét alkotják, a cigány lakosság mintegy 8%-át teszik ki (Orsós, 1997). E csoport létszámáról, területi elhelyezkedéséről, életmódjáról sem régebbi publikációk, sem kutatások nem szólnak, csupán rövid utalások fordulnak elő a cigányokról szóló írásokban. Ezzel magyarázható, hogy a többségi társadalom magyar nyelvet beszélő tagjai a legtöbbször nem tudnak különbséget tenni a különböző cigány csoportok között, így a romani nyelvet beszélő oláh cigányok és a beás nyelvet beszélők közösségét nyelvi szempontból homogénnek gondolják, annak ellenére, hogy a két nyelvi közösség tagjai egymás nyelvét nem értik, mivel a romani ind nyelvek, a beás pedig az újlatin nyelvek csoportjába tartozik.

E két nyelv beszélői azonban a romani (és ennek legerterjedtebb dialektusa a lovári) valamint a beás nyelv közötti különbséget gondosan számon tartják.

Fontos megjegyezni, hogy a cigányság tagoltsága nem csupán nyelvi és dialektális szempontból számottevő, földrajzi, társadalmi, gazdasági és kulturális tekintetben egyaránt nagyon változatos képet mutat.

A magyarországi három cigány csoport területi elhelyezkedése meglehetősen egyenlőtlen. A beás cigányok döntő többsége a dél-dunántúli megyékben lakik (Somogy, Tolna, Zala, Baranya); ebben a régióban arányuk megközelíti a teljes cigány népesség 30 százalékát, a régió két megyéjében, Baranya és Somogy megyékben pedig a cigányok többségét képezik. Más régiókban beásul beszélő cigányok csak jelentéktelen számban fordulnak elő.

Az elnevezésükkel kapcsolatban is fontos megemlíteni, hogy a magyarországi cigányok többnyire elfogadják a „*cigány*” népvetet, ugyanakkor a három fő cigány csoport mindegyike e tekintetben is gyakran elhatárolja, megkülönbözteti magát a másiktól: az oláh cigányok többsége *romának*, a romungrók és a beások többsége *cigánynak* nevezi magát. Ugyanakkor a közéletben és a politikai szóhasználatban egyre nagyobb teret nyer a „*roma*” elnevezés, mely a romaniban csak az adott etnikai alcsoporthoz tartozókra utal. (A „*rom*” szó jelentése '*férfi*', '*férj*', míg a szó többes számú alakja a „*roma*” jelentése '*férfiak* ill. *emberek*'. A kifejezés nőnemű párja a '*romnji*' '*roma nő, asszony*', '*féleség*'.)

Bár megoszlik a vélemény a terminusok használatát illetően, a magyar nyelvben egyre jobban visszatérő és terjedő cigány vagy cigány, roma megnevezések egymás melletti használata mindenki számára megoldást jelenthet.

Kutatásom fókuszában – személyes érintettség miatt – a magyarországi cigányok legkisebb csoportja, a beások állnak.

A beások az őket legelsőként megemlítő források szerint több évszázada, kb. a 17. század végén és a 18. század elején vándoroltak mai lakhelyükre (Saramandu,1997).

Magyarországon ez a közösség a fent említett beás nyelvet beszéli, melyet a hazai beások önálló nyelvként tartanak számon. Ennek a nyelvnek hazánkban három nyelvjárása (árgyelán, muncsán, ticsán) ismert. Ezek közül az „árgyelán” a legelterjedtebb, amely egy nyelvújítás előtti bánáti román dialektus, s a román nemzeti nyelvtől csaknem izoláltan őrzi archaikus nyelvjárási jellegét ma is. Az árgyelánok Somogy, Tolna, Zala, Baranya megyékben használják ezt a nyelvi változatot, de él néhány család Veszprém és Vas megyében is.

A Dél-Dunántúlon Alsószentmártonban és környékén az ún. „muncsán” nyelvjárást beszélik, melyben számos szláv (szerb) eredetű szó található, hisz a horvátokkal, szerbekkel egy régióban éltek. Ez a dialektus – hasonlóan a hazánk keleti részén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – élő harmadik nyelvcsoporthoz a „ticsán”-hoz, jóval többet merít a mai román nyelvből.

A magyarországi beások elsősorban – a határ közelsége miatt – a Horvátországban Kutinán, Verőcén, Csáktornyán, valamint a Szerbiában Oromhegyesen és a Romániában Temesváron élő beásokkal állnak kapcsolatban. Az e közösségekkel ápoltságú kapcsolatok során szerzett nyelvi tapasztalataink azt igazolják, hogy az itt élő beások a magyarországiak által beszélt nyelvjáráshoz hasonló nyelvi változatot beszélnek.

## 2. A kutatás

Mivel a magyarországi beások döntően a Dél –Dunántúlon élnek, ezért a kutatást egy Baranya megyei községben, a Pécshez közeli beás közösségben – Mánfán végeztem.

A vizsgált településen a nem cigány lakosság mellett néhány német nemzetiségű, és több mint 30 beás család él itt. Bár már nem zárt telepi viszonyok között élnek, mégis könnyen meghatározható utcákban laknak, a falu nem cigány lakossága között elvegyülve. Nem ritka az sem, hogy két-három beás család egymás szomszédságában él.

Terepmunkám során a magyarországi beások nyelvi helyzetéről, nyelvhasználatról kaptam képet, különös tekintettel a közösség nyelvi és társadalmi attitűdjeire, sztereotípiáira. Kutatási célom az volt, hogy a vizsgált nyelvi közösségekben leírjam a saját, valamint a többségi nyelv (nyelvváltozatok) és közösség (és beszélők) iránti burkolt és nyílt attitűdöket, előítéleteket és sztereotípiákat. A feldolgozás során pedig a szóban forgó kategóriák variabilitását vizsgáltam két szociolingvisztikai változó, az adatközlők életkora és neme mentén; közösségi csoportokként, életkoronként valamint nemeként.

A vizsgálat során értelmezett minta alapján – előre meghatározott kritériumok – (nem, életkor, iskolai végzettség) – szerint választottam az adatközlőket. A mintegy 150 kérdésből álló kérdőívek lekérdezése beás nyelven



zajlott. A lekérdezés és beszélgetés teljes menetét hangszalagon rögzítettem. Az irányított beszélgetés mellett – mint résztvevő megfigyelő – számos információt gyűjtöttem a közösségek, családok nyelvi szokásaikról.

Az adatgyűjtés módja kérdőíves vizsgálat volt, ám a kérdőívet a közösség nyelvén – jelen esetben beás nyelven – kérdeztem le. E módszereken kívül megfigyelést végeztem a családokon kívül a település különböző intézményeiben (boltban, kultúrházban, buszmegállóban, templomban).

Az adatok feldolgozása során az életkor és a nyelvválasztás változói közti kapcsolat vizsgálatára kétféle statisztikai módszert, egyrészt a statisztikai szignifikancia szint vizsgálatát, másrészt a kétszemponos, független mintás varianciaanalízis statisztikai módszerét alkalmaztam (Orsós, 2002).

### 3. Identitás és nyelvhasználat összefüggései

A továbbiakban e komplex kutatásból – a tanulmány terjedelmi kötöttsége miatt – csak az identitás és a nyelvhasználat kapcsolatára vonatkozó eredményeket mutatom be röviden.

A vizsgált beás közösség nyelvhasználata generációnként nagyon eltérő képet mutat. Mindkét adatfelvétel eredményei szerint a településen a beás fiatalok nyelvhasználatuk során jóval gyakrabban választják a magyar nyelvet, mint az idősebbek. Az adatközlők házastársaikkal és gyermekeikkel folytatott kommunikációjuk többször történik magyar nyelven, mint beásul. A családi kereteken kívüli nyelvhasználati színtereken – ügyintézés, vásárlás, orvos, munkahely – pedig mindig a magyar nyelv használata figyelhető meg. Ennek alapvető oka, hogy ezeken a színtereken a beás nyelv használatának korlátai vannak, a beás nyelv használati köre az intézményi formális nyelvhasználati színterekre nem terjedt ki, nem alakultak ki azok a regiszterek, melyek a beás nyelvű kommunikációt zavartalanná tennék.

A beás nyelv többnyire csak az elsődleges szocializáció színterein, a szóbeli kommunikáció során volt elsajátítható az 1990-es évek közepéig. Azóta megteremtődött a nyelv írásbelisége, ám az iskolai oktatás során a cigány tanulók tannyelvet nem választhatnak, így a beás nyelv legfeljebb csak tantárgy lehet a magyar köznevelési rendszerben. Ez tovább csökkenti a tanulók lehetőségeit a beás nyelv elsajátítására, ha a családban már nem tanulták meg ezt a nyelvet.

A település beásul beszélő lakosairól elmondható, hogy mintegy 80%-uk a családban sajátította el a beás nyelvet, ám annak használata – különösen a 40 év alatti korosztálynál – visszaszorulóban van. A beás nők és beás férfiak közti különbség a nyelvválasztás tekintetében összességében kiegyenlített, ám bizonyos kérdések esetében szignifikáns különbségek látszanak. A nők egyes adatok alapján sokkal inkább a hagyomány (nyelvi is) őrzői, mint a férfiak (Huszár, 2000). A kisgyerekekkel, ill. unokáikkal gyakrabban beszélnek beásul, mint a férfiak. Az iskoláskorú gyerekekkel történő kommunikációban a beás nyelv használatának visszaszorulása mindkét nem esetében azonos. A férfiak

nyelvtudása semmivel sem gyengébb, mint a nőké, ám a nyelv használata körükben ritkább. A kisebbségi nyelvek, így a beás nyelv presztízsét illetően reálisabban látnak, mint a nők – feltehetően több alkalmuk volt családfenntartóként e nyelv piaci értékéről a munkaerőpiacon tapasztalatot szerezni. Mindezek mellett ők is igen erősen kötődnek anyanyelvükhöz, szükségesnek is tartják a nyelv átadását. Érdekes módon azonban ezt a feladatot nem tekintik sajátjuknak, szívesebben helyezik családon kívülre, leginkább az iskola feladatai közé sorolják.

A többségi nyelv – jelen esetben a magyar – jelenti szerintük a boldogulás nyelvét, és a magyar nyelv tudásával a magyarsághoz tartozás, a nemzeti identitás erősödése figyelhető meg a mintában szereplő férfiak válaszaiban. Különösen nagy különbségek láthatóak a három életkori csoport szélső értékeit képviselő beszélői között a nyelvválasztás és a beás nyelvhez való attitűdjük viszonylatában.

Az iskoláskorú fiatalok, akiknek a saját településükön nincs iskolájuk, és a nemzetiségi intézményi rendszer kiépülése híján, magyar tannyelvű iskolákba járnak a településtől mintegy 8 km-re található kisvárosba. Ezekben az iskolákban a tanítás nyelve a magyar, a beás nyelv tanulására, gyakorlására a tanulóknak intézményi keretben nincs módjuk, bár a köznevelési törvény erre lehetőség biztosít. Erről a szülőknek, akik mindezt kérvényezhetnék, nincs tudomásuk.

A településen a beás nyelv használata a civil szférában, egy cigány hagyományörző körben, népdalok tanulása formájában valósul meg.

Mivel az itt élő beások teljesen beépültek a többségi lakosság közé, már nem zárt telepi viszonyok között élnek. A cigánytelepek megszüntetése azt eredményezte, hogy az erdő szélén lakó beások a faluban vásárolták meg a megüresedett házakat. Ezért az addig egy közösséget alkotó beás közösség a faluban már távolabb került egymástól. Ez a változás együtt járt azzal is, hogy míg a telepen lakó beások a szomszédakkal többnyire csak beásul beszéltek, új lakókörnyezetükben nem beás szomszédakkal erre már nincs lehetőségük. A beás nyelv használati szinterei ezzel tovább csökkentek. Mivel az első nyelv hatásai és használata csak a családra, a legszűkebb környezetre korlátozódik, az élet minden más területén a második nyelv és kultúra hatásai érik a beszélőt, így ezen a településen is megfigyelhető, hogy a beás nyelv elsorvad, és helyét az erősebb hatásokkal bíró többségi nyelv, a magyar nyelv veszi át.

A kutatás során azonban az derült ki, hogy a nyelvválasztás és a nemzetiségi identitás között nagy az eltérés. Bár identitásukat tekintve a megkérdezettek legtöbben beásnak vallották magukat, nem tartják az identitás kizárólagos velejárójának a beás nyelvet, nagyobb részt már nem is ezt használják a hétköznapiak során egymás között sem. Igen szűk és behatárolt az a terület, ahol a beás nyelv használata domináns. A magyarországi cigány csoportoknál az anyaország hiánya miatt ez a kiegyensúlyozatlanság méginkább jellemző, és gyakran ellentmondásokkal teli. Mivel a kisebbségi lét számos hátránnyal is jár, a kutatás során az is több alkalommal felszínre került, hogy az adatközlők még egy családon belül is különböző módon vélekednek az identitásukról. A nemzetiségi és nemzeti identitás a hétköznapiakban is folyamatosan hat

egymásra, változó erősséggel hol a nemzeti, hol a nemzetiségi identitás erősebb, soha nincsenek egyensúlyban. Minél idősebb személyről volt szó, annál erősebb nemzetiségi identitásról vallott, míg a fiatal adatközlők esetében az asszimilációs törekvéseik voltak erősebben érzékelhetőek, ezért náluk a nemzeti identitás volt erősebb.

A nemzetiségi identitás a hagyományok felől közelíthető meg leginkább, ezért nem meglepő, hogy a hagyományokat már kevésbé őrzők körében nem a nemzetiségi identitás a hangsúlyosabb.

A kutatás során kiderült, hogy a megkérdezetteknek a családi kommunikáció nyelvénemegválasztásában erős határvonalat jelent a gyermek óvodába, iskolába lépése. Ettől kezdve a család nyelvválasztási stratégiája tudatosan a magyar nyelvet preferálja, hisz a gyermeknek a magyar iskola követelményrendszeréhez kell igazodnia, magyarul kell tudnia, így a köznevelésben töltött időszak alatt a gyermekeknél dominánsan a magyar nyelv használata erősödik meg, és ezzel együtt a nemzetiségi identitásuk háttérbe is szorul és a nemzeti identitásuk lesz a hangsúlyosabb.

A nemzetiségi nyelvhasználat, mint a nemzetiségi kultúra egyik eleme is kettős módon valósul meg: bizonyos faktorok mentén a nyelvcsere, másoknál a nyelvmegtartás irányába hat. Azt is láthatjuk, hogy nyilvánvalóan vannak különbségek a beás nyelv tudása, használata tekintetében a különböző korosztályok között, ám akad közös vonás is. A beás identitás nagyon erős a középkorúak és idősek között, még úgy is, hogy a nyelvhasználatuk ezzel fordítottan arányos. A beás nyelv presztízsének emelkedése, a nyelvhasználat színtereinek növekedése azonban erősíthetné a beás nyelv család intenzívebb használatát és motiválná az anyákat arra, hogy gyermekeiknek még a családban megtanítsák a beás nyelvet.

Az interjúk során világossá vált, hogy a kétnyelvűek nyelvválasztásában meglehetősen nagy szerepük van a gazdasági tényezőknek. A beszélők azt a nyelvet használják, amelyik révén könnyebben boldogulnak, a másik nyelvről, akkor is, ha az az anyanyelvük, azt gondolják haszontalan, semmire se jó, legfeljebb az idősekkel való érintkezésre alkalmas, álláshoz, munkához, pénzhez nem segíti őket. Így, mivel a magyar nyelv piaci értéke nagyobb, szívesebben veszik, ha gyermekeik is ezt tanulják meg.

Ha a gazdasági tényezők nem is, de a kulturálisak befolyásolhatók. Az identitástudat egyik kifejezője a nyelv, csak akkor tartható meg, ha a beszélőközösség tagjai a nyelvhez tartozó kultúrával is azonosítják magukat, ehhez azonban lehetőséget kell adni arra, hogy megismerjék és tudatosodjanak bennük saját népük kulturális értékei, és ne érezzék önmaguk azt, hogy ez a kultúra érdemtelen az átörökítésre. Ebben az oktatásnak van és lehetne kiemelkedő szerepe.

#### **4. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány az iskolában**

Bár az iskolába lépő gyerekek döntően csak a magyar nyelvet beszélik, nyelvhasználatuk ennek ellenére egymástól nagyon eltérő, hisz általában egymástól eltérő kulturális háttérből érkeznek. A család és a közösség kulturális mintáit ismerik, ám az iskola, mint másodlagos szocializációs színtér, gyakorta nagyon különbözik ettől az otthon megismert környezettől. Minél inkább eltérő jellemzőkkel bír ez a családi és intézményi szocializációs tér, annál nagyobb valószínűséggel lesz nagy különbség a tanulók által hozott nyelvi szocializációs jellemzők és az iskola által elvárt nyelvi szocializációs elvárások között. Minél nagyobb az átfedés és a hasonlóság a két tér között, a tanulóknak annál könnyebb lesz a családi szocializációból az intézményi szocializációs térbe beleszokniuk. Ez az ún. bikulturális szocializáció (Forray & Hegedűs, 1998) milyensége, már kora kisgyermekkorban meghatározó lehet a gyerekek iskolai előmenetelére.

Kutatási eredmények igazolják, hogy a kevésbé iskolázott szülők nyelvhasználatára eltér attól a nyelvhasználatról, amit az iskola elvár. A cigány, roma népesség aluliskolázottsága miatt nagyobb gyakorisággal igaz az az állítás, hogy a cigány gyerekek nyelvhasználatára nagyobb mértékben tér el attól a nyelvhasználatról, amit az iskolázott szülők gyerekei beszélnek, és attól, amit az iskola elvár. A probléma azonban nem etnospecifikus, az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező nem cigány szülők gyermekeinél ugyanez megfigyelhető, ahogy az is, hogy az iskolázott cigány szülők gyermekeinek nyelvhasználatára már nem feltétlenül tér el attól, amit az iskolában elvárnak.

#### **5. Nyelv és hátrányos helyzet**

A család és az iskola között feszülő kommunikációs különbségeket az 1970-es évekig nem hozták összefüggésbe a hátrányos helyzettel. A társadalmi státusz, a nyelv és oktathatóság összefüggéseit a nyelvhasználattal és az annak különbözőségeivel Basil Bernstein angol szociológus kutatta elsőként. Bár kutatási eredményeit és nézeteit sokan támadták, azokat igazolandó vagy cáfolandó, sokan, sok országban folytattak hasonló kutatásokat.

Basil Bernstein (1971) szerint a gyermek nyelvi szocializációja során kódokat sajátít el, melyek meghatározzák nyelvi tevékenységét, és ezáltal igazodik a körülöttelévő társadalmi-kulturális elvárásokhoz. Az adatközlő nyelvhasználatára alapján Bernstein két – egymástól markánsan különböző – kommunikációs kódot különít el: Az egyik a beszélők közös ismeretein alapuló, adott szituációba ágyazott nyelvi közlés, mely jellemzője a sztereotípebb tervezés, az egyszerűbb szerkezetek, szűkebb szókincs. Ezt korlátozott kódú nyelvhasználatnak nevezi, a másik nyelvhasználati módot, amelyben a jelentések bárki számára érthetők, kontextustól függetlenül értelmezhetők – pedig kidolgozott kódnak. Ennek jellemzője a változatos tervezés, a bonyolultabb szerkezet, gazdagabb szókincs.

Bernstein szerint a fenti két kód használatát a családokban tapasztalható

szerepviszonyok határozzák meg. A munkáscsaládokban megfigyelt zárt szerepviszonyban a családtagok viszonyát a családban betöltött szerepük határozza meg. Ezek a szerepek korlátozzák az egyes családtagok cselekvési lehetőségeit. Az így létrejövő zárt szerepviszony és az ebből következő sztereotíp események a korlátozott kód használatát igénylik.

A középosztálybeli családokban megfigyelt nyílt szerepviszonyban a családtagok számára lehetőség nyílik a szerepek önálló kialakítására. A tekintélyelvűségnek kicsi a jelentősége, inkább az egyéni adottságok kerülnek előtérbe. Az így létrejövő nyílt szerepviszonyban fontos helyet kap az érvelés, a magyarázat, az egyéni döntés, mely a kidolgozott kód használatát igényli.

Bernstein a családokat megkülönbözteti ellenőrzési módjuk alapján is. A család nevelési stílusát az határozza meg, mely ellenőrzési mód a domináns. Elmélete szerint a korlátozott kódot mindenki elsajátítja, míg a kidolgozott kód csak a középosztálybeli gyerekekre jellemző. Bernstein vizsgálatának területe az iskola, ahol főként a kidolgozott kód használatos. Megállapítása, hogy az iskolai siker hátterében a kódváltás képessége és a kidolgozott kód birtoklása áll.

Bernstein szerint az iskola nem ismeri fel ezt a problémát, a sikertelenséget okozó nyelvi hátrány okait, mibenlétét, így „kompenzálás”, felzárkózás helyett a különböző társadalmi helyzetű diákok közötti távolság folyamatos növekedése jellemző (Varga, 2000).

A „több” többet kap, és többé válik, a társadalmilag meghatározott „kevesebb” viszont kevesebbet kap, és még kevesebbé válik (Bernstein, 1971).

Réger Zita összefoglalva a nyelvi szocializációval kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatásokat és azok eredményeit megerősíti, hogy az iskolai „nyelvi hátrány” nem etnospecifikus, leginkább a szülők iskolázottságával és a család nyelvi mintájával magyarázható.

Réger szerint a nyelvi szocializáció egyik sajátos területét képezi az írásbeliséggel való találkozás. A szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei nagyrészt az intézményi szocializációs térben élik át legelőször az írás élményét.

*„A nyelvi szocializáció sajátos azoknál a népeknél, ahol az írott kultúra hiányzik, és a nyelv csupán orálisan, szóban él. Egyes etnikai közösségekben is évszázadokon keresztül csupán szóban élt a nyelv, például az első roma meséket, történeteket is csak nemrégiben írták le, és mostanában készültek el az első roma olvasókönyvek is. A hagyományos roma közösségekben felnevelkedő gyermek még napjainkban is ritkán találkozik családjában a nyelv írásbeli használatával, beleértve az írás-olvasási események széles skáláját. A roma gyermekek jelentős részének nyelvi nevelődéséből hiányzik az iskoláskor előtti írás-olvasásra szocializálás (v.ö. Réger, 1995). Ritkaságszámba megy a mesekönyvek jelenléte, az olvasás élményének közvetlen megtapasztalása. Mesélés természetesen létezik, többnyire azonban nem a mesekönyv írott szövege alapján történik, sokkal inkább a szóbeliséget, a szóshagyományt követve. Mindez kérdéseket vet fel, dilemmákat jelent az iskolai oktatásra, az írás-olvasás megtanítására nézve, hiszen társaikhoz képest nagyfokú hátránnyal indul*

*az a gyermek, aki családi környezetében, közvetlen miliójében nem rendelkezik az írott kultúrára vonatkozó előzetes tapasztalatokkal, meghatározó élményekkel. Azon gyermekek számára, akik otthon, családi környezetükben még nem találkoztak az írásbeliséggel, az írás-olvasás megtapasztalása forradalmian új dolgot jelent az iskolában. Ezek a tanulók fokozott támaszt és segítséget igényelnek, továbbá sajátos módszertani felkészültséget kívánnak a tanítóktól”* (Torgyik, 2005: 2).

## Összefoglalás

A tanulók iskolába lépésénél megfigyelhető nyelvhasználati különbségek természetesnek mondhatók. Nem tekinthető természetesnek azonban az a tény, hogy az ebből eredő problémák sok esetben nem múlnak el az iskolai tanulmányok befejezésekor sem. Nem kerül közelebb a korlátozott kódhasználatú egyén, és nem válik számára „otthonossá” az iskola világa. A társadalmi mobilitás, mint lehetőség – sokak számára csak idea marad.

Az iskola által végzett pedagógiai munka csak akkor lehet igazán hatékony, ha az beépíti intézményrendszerébe a tanulók otthonról hozott tudását, nyelvhasználati módszereit, kulturális ismeretét. A „hidat verni”, „a híd mindkét oldaláról építkezni”, az „új és meglévő ismeretek összekötése”, az „átjárás biztosítása”, és ezek segítségével a „fejlesztő pedagógiák” módosítása (új alapokra helyezése) elengedhetetlenül szükséges.

A hozott tudásra a tudatos pedagógia épít, a különböző nyelvi szocializációval rendelkező tanulók számára pedig különösen fontos a tervszerűen végiggondolt, sajátos oktatási módszerek használata. Alapvető, hogy az intézményes oktatás rendszere az iskolába lépő gyerekek esetében számot vessen azzal, hogy milyen „tudások” meglétét feltételezi, mire kíván építeni és a továbbiakban milyen eszközrendszerrel dolgozik.

Amennyiben a belépő gyermek kétnyelvű, fontos, hogy az oktatás nyelvétől eltérő nyelvet az iskola értéként kezelje, és e nyelv használatára, annak ápolására és őrzésére is valóságos lehetőséget adjon. Az intézmények pedagógusai sok esetben csak ritkán tudják, hogy cigány tanulóik beszélnek-e valamilyen cigány nyelvet, s ha igen, melyiket. Vannak olyan iskolai programok, amelyek mintaszerűen támogatják az otthoni kisebbségi nyelv használatát, sikerélményt okozva tanulóiknak, ezzel egyfajta pozitív kötődéshez, az iskolával kapcsolatos pozitív attitűd kiépüléséhez járulnak hozzá.

Az iskola részéről át kell tekinteni azt is, hogy a családi és az intézményi szocializáció elemei hogyan közelíthetők egymáshoz, azok hogyan tudják kiegészíteni egymást, hogyan tudják a tanulók szüleit bevonni az iskola életébe, gyerekeik oktatásába. Olyan intézményekben, ahol a cigány tanulók jelenléte természetes, ésszerű elvárás, hogy a cigány közösségek kultúrája (nyelvei, meséi, dalai, szokás és hagyományrendszere, stb.) is megjelenjen és folyamatosan jelen lévő értéként kapjon helyet az intézmény napi gyakorlatában. (Varga, 2000).

Csak így lehetséges, hogy a különböző szubkultúrák között ne teremtdjön

hierarchia, hogy az iskolát kezdő gyerek első hat évének tudása ne vesszen el, és hogy a másfajta „kommunikatív kompetencia” ne hátrány, hanem bővítendő alap legyen az iskolai oktatás számára.

Jelenleg a kétnyelvűség helyett az általam vizsgált közösségben egyfajta szubtraktív, a másik nyelvet kiszorító nyelvi viselkedés figyelhető meg. Az identitás még kettős, a legidősebb és a középkorosztály esetében a nemzetiségi nyelv háttérbe szorulása egyelőre nem jelenti a nemzetiségi identitás elvesztését is.

A nemzetiségi nyelvtudással már nem rendelkező cigány, roma gyerekek, fiatalok közül viszont sokan két világ határán lebegnek, ahol az eredeti közösségből a kultúraváltás és a nyelvvesztés miatt már kilógnak, így nemzetiségi identitásukat is fokozatosan elveszítik, a másik világba másságuk miatt mégsem nyernek feltétel nélküli befogadást, akkor sem, ha a nemzeti nyelvet az idők során bármennyire is jól elsajátították és nemzeti identitásukban meg is erősödtek. Ahhoz, hogy ezeket a fiatalokat meg tudjuk tartani, hogy ne kelljen identitást választaniuk, nélkülözhetetlen egy ténylegesen működő, kölcsönösen befogadó, multikulturális szemléletű oktatás, amely nem okoz identitásválságot senkinek és mindenki harmonikusan élheti meg (kettős) identitását.

## Irodalomjegyzék

- Bernstein, B. (1971). Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 1971/11.
- Forray, R. K. & Hegedűs, T. A. (1998). *Cigány gyerekek szocializációja*, Aula Budapest.
- Huszár, Á. (2000). *Nyelvek és kultúrák választóján*. Pápa. Jókai Kör.
- Kemény, I. & Janky, B. (2003). A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok. *Beszélő* 2003. október
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (1998). A cigány népesség Magyarországon. *Dokumentáció és adattár*. Socio-typo, Budapest.
- Orsós, A. (1997). A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai. In: *Cigány néprajzi tanulmányok 6.*, szerk.: Bódi Zsuzsanna, Budapest.
- Orsós, A. (2012). *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Metszéspontok. PTE BTK Oktatókutató Központ Virágmandula Kft. <https://www.szaktars.hu/kronosz/view/a-beas-nyelv-megorzesenek-lehetosegeirol-metszespontok/> Letöltés dátuma: 2023. január 28.
- Réger, Z. (1995). Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* 5. 102-106.
- Saramandu, N. (1997). Cercetări dialectale la un grup necunoscut de vorbitori ai românei: băiașii din nordul Croației. *Fonetică și dialectologie*, XVI, București. 7-130.
- Torgyik, J. (2005). Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle* 2005/03
- Varga, A. (2000). *Meseóra*. Interkulturális program tanári kézikönyve. Soros Alapítvány

*Judit Sipos*

## **MÖGLICHKEITEN IM UNGARISCHEN HOCHSCHULWESEN ZUR ENTWICKLUNG DER SPRACHKENNTNISSE UND DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ**

### **Abstract**

Im 21. Jahrhundert spielen die Sprachkenntnisse, zusammen mit der interkulturellen Kompetenz und der interkulturellen Kommunikation in jedem Segment des Lebens, so auch in der Bildung eine immer größere Rolle. Was bedeutet es gute Sprachkenntnisse zu haben, bzw. interkulturell kompetent zu sein, also effektiv kommunizieren zu können? Weil jede Gesellschaft in einem ständigen Wandel ist, sind auch Kultur und Sprache nie statisch, sondern dynamisch. Eines der Hauptmerkmale interkultureller Kompetenz ist, dass diejenigen, die sie besitzen, flexibel mit Veränderungen umgehen können. Welche Möglichkeiten bietet die Hochschulbildung für künftige Lehrer, um ihren Beruf auch in einem multikulturellen Umfeld angemessen ausüben zu können? Die fehlende Erziehung zur Vielfalt, d. h. die Vermittlung eines toleranten, auf Pluralismus basierenden Geistes, ist eine komplexe Herausforderung, dass an einer Universität alle betrifft. Eine solche Aufklärung kann Vorurteile und Stereotypen abbauen, die aufgrund mangelnder Informationen entstanden sind. Unsere Gesellschaft, die sich als wissensbasiert versteht, leidet unter einem gravierenden Mangel an Informationen über ihre eigene Vielfalt.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenkenntnisse; interkulturelle Kompetenz; Hochschulwesen

*Judit Sipos*

## **DEVELOPING LANGUAGE SKILLS AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN HUNGARIAN HIGHER EDUCATION**

### **Abstract**

In the 21st century, language skills, intercultural competence and intercultural communication play an increasingly important role in every segment of life, including education. This is because society is now more diverse and culture and language are constantly changing. Individuals with a developed sense of



intercultural competence can deal with this diversity more flexibly. However, our society sees itself as knowledge-based and lacks information concerning both its own diversity and the need to develop intercultural competence. Universities can and should address these shortcomings by focusing on diversity education. Universities should enhance students' intercultural competence, foster a tolerant spirit based on pluralism, which in turn can reduce societal prejudices and stereotypes that have arisen due to this aforementioned lack of information. This study investigates the following: What does it mean to have good language skills? What does it mean to be an interculturally competent individual? How does higher education prepare teacher trainees to teach in a multicultural school environment?

Keywords: language skills; intercultural competence; higher education

## Einführung

In Zusammenhang von Sprachenvielfalt und Interkulturalität in Europa und in Ungarn ist das Dokument des Europarats mit dem Titel: *Living together, combining diversity and freedom in 21st century Europe* aus 2011 zu erwähnen. In diesem heißt es unter anderem, dass Identitäten auf der freiwilligen Entscheidung des Einzelnen beruhen, und niemand kann gezwungen werden, eine primäre Identität zu wählen oder zu akzeptieren, die andere Identitäten ausschließt.

Die ursprüngliche und stetig wachsende nationale und ethnische Heterogenität von Europa erfordert die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Hochschulwesen. Im Dokument über die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen des Europäischen Parlaments und Rats wird diese Kompetenz unter den empfohlenen acht Schlüsselkompetenzen mehrmals erwähnt (In: *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, 2013: 32, 33).

Laut der maßgeblichen Anforderungen der pädagogischen Ausbildung in der Europäischen Union sollten die Lehrer\*innen nach der Grundausbildung über Kenntnisse verfügen die „eine vorurteilsfreie und interkulturelle Erziehung“ gewährleisten können.

Der interkulturelle Themenkreis wird zwar im Hochschulwesen thematisiert, aber in den grundlegenden Studienplan dringt die interkulturelle Sichtweise nicht genug durch, und wenn doch, dann eher auf theoretischer, als auf praktischer Ebene (Sipos, 2017).

Sprachenvielfalt ist für Europa wichtig. Funktionale Mehrsprachigkeit ist laut der Europäischen Union wertvoller, als perfekte Zweisprachigkeit. In den meisten Gebieten Europas war das, und teilweise ist es noch eine Selbstverständlichkeit, dass mehrere Sprachen und somit auch mehrere Kulturen innerhalb einer Gemeinde zusammenleben und miteinander in

mehreren Sprachen kommunizieren können. Denken wir an die einheimischen autochthonen Minderheiten und ethnischen Gruppen innerhalb der einzelnen Staaten, die durch Grenzveränderungen und andere historische Prozesse und Ereignisse entstanden sind und noch immer um ihre wirtschaftlichen, kulturellen, religiösen, bildungspolitischen und menschenrechtlichen Rechte kämpfen. Gleichzeitig mit den zugewanderten Menschen aus anderen Ländern suchen auch diejenigen, die „hier“ waren nach neuen Formen der Anerkennung. Die interkulturelle Kompetenz der europäischen Bürger\*innen sollte sich also nicht nur auf die Akzeptanz von Identitäten und Kulturen außerhalb der europäischen Kultur konzentrieren, sondern auch auf die Identität und Kultur der verschiedenen europäischen Völker.

Die Globalisierung ist eine ständige Herausforderung für die Europäische Union, und deshalb benötigen ihre Bürger\*innen vor allem Flexibilität um sich an die stark vernetzte und erneubare Welt anzupassen.

Die Europäische Bildungspolitik empfiehlt mindestens drei Sprachen zu sprechen, inklusive der Erstsprache. Zu den sozialen und staatsbürgerlichen Kompetenzen außerdem gehören insbesondere persönliche, zwischenmenschliche und interkulturelle Kompetenzen. Sie betreffen alle Verhaltensweisen, die es den Menschen ermöglichen, wirksam und kreativ am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzunehmen und auftretende Konflikte zu bewältigen. Die Anforderungen an die Lehrer\*innenausbildung in der Europäischen Union besagen, dass die Lehrende in der Lage sein sollten, ihr Wissen vorurteilsfrei auf die Bildung anzuwenden (2006/962/EK. In: *Az európai polgár kompetenciái*, 2022: 32, 39).

Die 25 Länder der kulturell vielfältigen Europäischen Union haben 20 Amtssprachen und etwa 60 weitere einheimische oder andere Sprachen werden von der europäischen Bevölkerung gesprochen. Im Jahr 2005 sprachen 56 % der EU-Bürger eine andere Sprache als ihre Muttersprache, 28 % haben zwei, 11 % drei Sprachen gesprochen. Obwohl der Anteil der Fremdsprachler in Ungarn von 9 % im Jahr 1990 auf 23 % im Jahr 2005 gewachsen ist, ist das noch immer niedriger, als die Hälfte des EU-Durchschnitts (Fóris, 2004).

## **1. Interkulturelle Bildung**

Interkulturelle Kompetenz ist, wie auch andere Kompetenzen, ein Prozess, das eigentlich nie endgültig abgeschlossen ist. Interkulturelle Kompetenz ist „vom Ich zum Wir“ (Fischer & Sträde, 2015) Interkulturelle Kompetenz umfasst mehr als Wissen und mehr als eine Technik. Sie umfasst Haltungen, die ihren Ausdruck gleichermaßen im Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben. Interkulturelle Kompetenzen beinhalten Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens sowie die

Fähigkeit und Bereitschaft zur Wahrnehmung und Analyse fremdkultureller Perspektiven. Man kann Kompetenzen nicht lehren, sie können nur angebahnt werden.

Was bedeutet Kompetenz? Wann sind wir kompetent? So wie beim Kulturbegriff, existiert hier auch keine allgemeingültige Definition. Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen (Strauch et al., 2009). Laut Darmann-Finck und Hundenborn wird Kompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, in Berufssituationen professionell zu handeln und sich für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung einzusetzen verstanden. Außerdem ist Kompetenz als Handlungsvoraussetzung des Einzelnen anzusehen, die nicht unmittelbar beobachtet werden kann, sich jedoch mittelbar im Handeln selbst zeigt (Darmann-Finck et al., 2018, zitiert nach der Fachkommission nach § 53 PflBG, S. 10).

Kompetenzen, auch die Interkulturelle Kompetenz, kann man also nicht im traditionellen Sinne „lehren“, aber sehr wohl können die Ziele interkulturellen Lernens formuliert werden. Interkulturelles Lernen soll zur Entwicklung interkultureller Kompetenz führen, besser gesagt Interkulturelle Kompetenz setzt interkulturelles Lernen voraus.

Andererseits geht es um den bewussten Umgang und Reflexion von bestehenden Vorurteilen und Stereotypen, sowie um das Bewusstsein für andere Kulturen, Akzeptanz von Kulturunterschieden und um Wertschätzung kultureller Vielfalt (Bolten, 2012).

Interkulturelle Bildung und Erziehung richtet sich an alle: sowohl an die Mehrheit einer Gruppe, einer Gesellschaft, als auch an die Minderheit. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass man Mitglieder der Minderheit nicht als Opfer sieht. Diese Einstellung kann die Auseinandersetzung auf Augenhöhe verhindern. Interkulturelle Bildung und Erziehung ist keine „Umerziehung“ der „Mehrheit“ im Hinblick auf einen toleranten Umgang mit den verschiedenen Minoritäten und umgekehrt, sondern richtet sich an alle Akteure der Gesellschaft mit dem Ziel, ein optimales Zusammenleben zu gewährleisten. Im Folgenden werden die wichtigsten aus dem, von Weidemann (Weidemann, 2007: 494; zitiert nach Straub, 2010: 37) zusammengestellten möglichen Zielen interkulturellen Lernens aufgelistet.

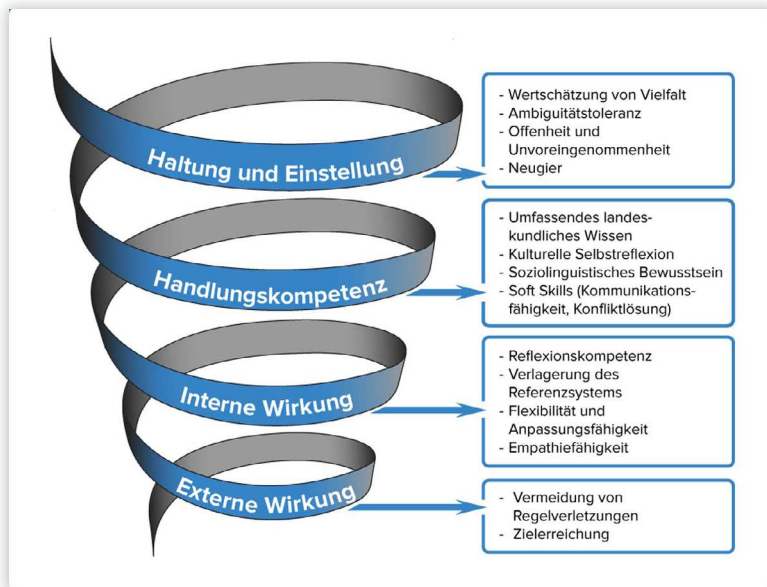
Ziele Interkulturellen Lernens:

- der Erwerb konzeptuellen Wissens über interkulturelle Inhalte
- das Erlernen einer Fremdsprache
- der Erwerb neuer „social skills“
- die Reduzierung von Angst und die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz in der Interaktion mit Fremden
- die hierfür erforderliche Entwicklung der Fähigkeit zur Emotionsregulation
- das Entwickeln von Bewusstheit für die kulturelle Dimension sozialer Interaktionen

- die Genese der generalisierten Fähigkeit, sich in fremdkulturellen Umgebungen schnell zu orientieren oder die Entwicklung einer Haltung der aufmerksamen Informationsverarbeitung
- die Steigerung von Flexibilität und Anpassungsfähigkeit

Interkulturelle Kompetenz wird immer neu interpretiert. Darla Deardorffs Pyramide der interkulturellen Kompetenz aus 2006 zum Beispiel konzentriert sich auf die Hierarchie und die gegenseitige Abhängigkeit der Elemente und erklärt, dass der Kern der Kompetenz die Einstellung ist, auf der Wissen und Fähigkeiten aufbauen. All dies macht die Interaktion effektiv und angemessen und ermöglicht den Teilnehmern, neue Fähigkeiten zu erwerben. Aus Darla Deardorffs Pyramide der interkulturellen Kompetenz geht auch die Interkulturelle Lernspirale hervor. Wie die Spiralform verdeutlicht, wirken alle Elemente wechselseitig aufeinander und sind als ein fortwährender Lernprozess zu verstehen.

Die Weiterentwicklung von interkultureller Kompetenz ist niemals wirklich abgeschlossen (Deardorff, 2009).



1. Schaubild: Interkulturelle Lernspirale basierend auf Deardorff's Theorie  
Quelle: Bertelsmann Stiftung, 2018

Das Erlernen und das angemessene und effektive Verhalten in interkulturellen Situationen ist nur möglich, wenn wir uns zunächst innerlich für die Vielfalt von Kulturen, für die Legitimation von „Anderssein“ öffnen und wirklich lernbereit sind. Das ermöglicht zu verstehen, dass es verschiedene kulturelle Verständnisse, „kulturelle Brillen“ gibt. Mit der Entwicklung von Interkultureller Kompetenz

entwickelt sich auch die Interkulturelle Kommunikation, da wir uns mit flexiblen Einstellung, mit Empathie für das Empfinden und Handeln unseres Gegenübers auch an neue kommunikative Spielregeln anpassen können.

Interkulturelle Kompetenz können wir auch, als ein ganzheitliches Zusammenspiel sehen. Insgesamt ist interkulturelle Handlungskompetenz nicht als eine einzige Fähigkeit zu sehen, sondern als ein erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von „individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“ (Bolten, 2012: 87). Jemand ist dann interkulturell kompetent, wenn er es schafft, das Zusammenspiel dieser verschiedenen Komponenten interkultureller Kompetenz ausgewogen und zielgerichtet ein- und umzusetzen.

Interkulturelle Kompetenz meint nicht, alles und jeden einfach so hinzunehmen und gutzuheißen. Eine wichtige Komponente ist es, sich selbst und die Anderen auch zu hinterfragen (Weidemann et al., 2010: 21).

Boltens Modellentwurf für interkulturelle Kompetenz ordnet die Fähigkeiten nach ihren Lernebenen an. Diese Lernebenen sind: Wissen (kognitiv), Fähigkeiten (affektiv), Fertigkeiten (behavioral). Hierzu gehören z. B. Wissen um Ethnozentrismus, Kulturkonzepte, Fähigkeiten wie Selbst- und Fremdrelexion, Perspektivenwechsel und Fertigkeiten wie der Umgang mit sogenannten kritischen Ereignissen und Kommunikationskompetenz (Bolten, 2006).

Interkulturelles Lernen sollte also durch Lernebenen, wie zum Beispiel die kognitive, affektive und behaviorale Ebene gefördert werden, um einzelne Komponenten interkultureller Kompetenz herauszubilden. Die einzelnen Bereiche interkultureller Kompetenz beeinflussen einander gegenseitig. Insgesamt geht es bei dem Modell interkultureller Handlungskompetenz um ein theoretisches Modell, dessen Zielvorgaben und Idealzustände in der Fülle im Normalfall nicht vollkommen erfüllt werden können (Weidemann et al., 2010: 22). Manches Wissen, manche Fähigkeiten und Fertigkeiten können durch interkulturelles Lernen erlangt und verbessert werden, andere können als allgemeine Handlungskompetenzen gesehen werden. Interkulturelle Handlungskompetenz ist somit keine isolierte Fähigkeit, über die Menschen an sich nicht verfügen und die von Grund auf neu erlernt werden müsste (Hatzer & Layes, 2005:147).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass interkulturelle Kompetenz eine Gruppe von verschiedenen Skills, also Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellt, die die interkulturell kompetente Person dazu befähigen, in interkulturellen Überschneidungssituationen in einer effektiven und angemessenen Weise zu handeln (Hiller, 2010: 46).

Menschen, die über interkulturelle Kompetenz verfügen, sind einerseits in der Lage, eigene Ziele „effektiv“ zu erreichen, andererseits aber auch bereit bzw. fähig, die Ziele des Anderen zu achten sowie Umgangsregeln zu befolgen,

die dem Partner wichtig sind, sie können also in verschiedenen Situationen „angemessen“ handeln, bzw. kommunizieren (Müller & Gelbrich, 2004: 793f.).

## **2. Fremdsprachenkompetenz und interkulturelle Kompetenz**

Diese beiden Kompetenzen sind voneinander abhängig, so kann nur jemand effektiv in einer Fremdsprache kommunizieren, wenn er interkulturell kompetent ist. Kommunikations- und Kulturgeschichte sind eng miteinander verwoben. Mit ein wenig Hintergrundwissen in Bezug auf die Geschichte kann man verstehen, dass Kultur Kommunikationsprodukt ist, und umgekehrt (Bolten 2012). Die Sprache ist an ihre Zeit und an die jeweilige zeitgenössische Kultur, also kontextgebunden, man kann diese nicht voneinander trennen.

In Ungarn sprechen die meisten Studierende nur eine Fremdsprache und vielen Studierenden mangelt es unverschuldet an interkultureller Kompetenz, sie denken ethnozentrisch.

Wenn man die Institutionen im deutschsprachigen Raum als Bezugspunkt nimmt, dann sollte Interkulturalität zum Beispiel in Hochschulprospekten, Lehrplänen oder Kursbeschreibungen enthalten sein. Wenn sich in Ungarn die Hochschuleinrichtungen jedoch nicht mit diesem Thema befassen, kann nicht erwartet werden, dass die Studierenden nach der Ausbildung in der Lage sind, mit interkulturellen Situationen umzugehen. Die Feststellung jedoch, dass die Universitäten in Mitteleuropa hinsichtlich Interkulturalität in den letzten Jahren sichtbare Fortschritte gemacht haben, gibt Anlass zu Optimismus.

Da die Europäische Union mit vielen finanziellen Mitteln ein internationales Hochschulwesen in Europa fördert, spielt Internationalität in der Hochschulbildung in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union eine sehr wichtige Rolle.

Für die ungarische Situation ist ausschlaggebend, dass die entsprechenden Regelungen und Maßnahmen zwar den europäischen Tendenzen entsprechen, aber die ungarische Einstellung ist durch Unzufriedenheit geprägt. Nach der Wende hat die Bildungspolitik eine extensive Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts durchgezogen, deren positive Ergebnisse an Daten über Fremdsprachenkenntnisse von Jugendlichen schon erkennbar sind. Eine stark hemmende Auswirkung hat aber das gesellschaftliche Umfeld: die extreme Homogenität und Geschlossenheit, sowie die Einsprachigkeit der älteren Generationen (Einhorn, 2012).

## **3. Fremdsprachenkompetenz und interkulturelle Kommunikation**

Wenn wir die vier Sprachkompetenzen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben als Grundlage nehmen, kann man sagen, dass der Schwerpunkt im

ungarischen Fremdsprachenunterricht immer noch nicht auf der Sprechfertigkeit liegt. Studierende, die sich derzeit in der Lehrer\*innenausbildung befinden und eine Fremdsprache unterrichten werden, wurden so sozialisiert, dass der Schwerpunkt auf der geschriebenen Sprache, auf einer fehlerfreien Grammatik lag. So hatten die Studierenden wenig Gelegenheit, mit der Fremdsprache zu experimentieren, weil sie ständig nach einer fehlerfreien, grammatikalisch korrekten geschriebenen und gesprochenen Sprache strebten. Bei den heutigen Trends im Fremdsprachenunterricht muss der Lehrende jedoch eine hohe Fehlertoleranz haben, damit die Sprachlernenden die Möglichkeit haben, mit der Sprache zu experimentieren, so wie ein kleines Kind die Möglichkeit hat, mit seiner Muttersprache zu experimentieren. Diese Fehlertoleranz bei den Studierenden zu entwickeln ist eine große Herausforderung, weil sie eben, als damalige Fremdsprachlerner andere Lehrmuster erlebt haben. Nach heutiger Auffassung sollten aber vor allem die mündlichen Fremdsprachenkenntnisse der Kinder und der Jugendlichen gefördert werden, denn diese sind die nützlichsten, wenn es um Kommunikation geht.

Kommunikation ist ein Prozess, in dem Menschen, Individuen versuchen, Gedanken, Gefühle, Symbole, Bedeutungen auszutauschen. „Reine“ Kommunikation ist unmöglich, weil wir alle ständig kulturell bedingte Vorannahmen und Vorurteile in den Kommunikationsprozess mit einbringen. Wir kreieren, schaffen unsere eigene Realität und sollten nicht davon ausgehen, dass die Voraussetzungen, unter denen wir handeln, für alle Kommunikationspartner dieselben sind, besonders nicht in einer interkulturellen Situation.

Interkulturelle Kommunikation ist ein Prozess, in dem Menschen, Individuen die nicht der gleichen Kultur angehören versuchen, Gedanken, Gefühle, Symbole, Bedeutungen auszutauschen. Weil sie nicht den gleichen kulturellen Hintergrund haben, teilen sie nicht die gleichen Denk-Gefühl- und Verhaltensmuster, Glaubenssätze und Werte. Daraus folgt, dass Interkulturelle Kommunikation eine Kommunikation unter erschwerten Bedingungen ist. Sprachlernende sollten neben ihren Sprachkenntnissen auch in der Lage sein diese „erschwerten Bedingungen“ gerecht zu werden. Das muss in der Ausbildung gefördert werden.

#### **4. Kindgerechte Schulen**

Die Frustration von Pädagog\*innen, vor allem in Mitteleuropa bezüglich Multi- und Interkulturalität ist verständlich, da sie in ihrem Studium oder in ihrer Arbeit keine ausreichende Unterstützung erhalten, wie sie mit den Situationen umgehen können, mit denen sie in einer multikulturellen Schule konfrontiert werden. Dies wird durch die Ergebnisse meiner eigenen und verwandten Forschungen bestätigt.

In einer multikulturellen Bildungsinstitution kann nur so ein Team effektiv arbeiten, das in diese Richtung geschult worden ist und die interkulturellen Situationen angemessen, also kompetent managen kann. Hier möchte ich Ziele einer kindgerechten Schule benennen:

Das Kind

- entwickelt ein gutes Selbstwertgefühl
- es kann seine Stärken entwickeln
- es lernt mit seinen Schwächen umzugehen und sie zu akzeptieren
- es kann seine eigenen Lernstrategien entwickeln
- es verfügt über ein gutes Grundwissen und gute Grundfertigkeiten

Bezüglich seiner individuellen Lernerfahrung wird das Kind

- dort abgeholt, wo es in seiner Entwicklung steht
- kann so lernen, wie es ihm am besten entspricht
- hat überwiegend Erfolgserlebnisse
- fühlt sich von den Eltern und der Schule als Person akzeptiert, unabhängig von seinen Leistungen (H. Largo, 2012)

Für eine kindgerechte Schule sind folgende Punkte wichtig:

- Verhinderung aller Formen von Ausgrenzung und Marginalisierung
- Ein herzliches, akzeptierendes Schulklima. Kooperation und Zusammenarbeit
- Zusammenarbeit mit den Eltern, Aufbau geeigneter Partnerschaften
- Kindzentriertheit
- Handlungsorientierter Unterricht, Problemlösung durch Lernerfahrungen
- Aufbau einer akzeptierenden Gemeinschaft, Änderung diskriminierender Haltungen
- Offenheit: Einbeziehung aller Kinder, unabhängig von ihrer körperlichen, geistigen, sozialen oder emotionalen Verfassung, ob behindert, begabt, sprachbegabt, ethnisch oder kulturell benachteiligt, ausgegrenzt, gefährdet
- Der Unterricht ist praxisorientiert, knüpft an die eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und ist motivierend (Réthy, 2013)

Kritik an die multikulturelle Gesellschaft und an die multikulturelle Schule ist berechtigt, wird aber Multi- und Interkulturalität als Zukunftsperspektive für die europäischen Staaten, noch besser für ganz Europa gesehen, besteht die Chance, Strukturen zu schaffen, in denen ein gleichberechtigter Dialog geführt und die bestehenden Herausforderungen gelöst werden können. Dialoge können nur mit Hilfe einer Disputkultur geführt werden. Die Aufgabe der Schule, der Bildung ist diese den Kindern, den zukünftigen Erwachsenen beizubringen.



## **5. Förderung der Fremdsprachenkenntnisse und der interkulturellen Kompetenz durch internationale Zusammenarbeit im Hochschulwesen**

Man kann zwar auch dann interkulturell kompetent sein, wenn man kaum Fremdsprachen spricht, da natürlich auch Menschen ohne Fremdsprachkenntnisse tolerant, emphatisch und offen sein können. Die Chance aber, dass jemand andere Kulturen besser verstehen kann, mit Vertreter anderer Kulturen besser kommunizieren kann wächst mit der Fremdsprachenkompetenz.

Im Mai 2019 veröffentlichte das EU-Amtsblatt die „Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen.“ Diesem Dokument zufolge sei es wichtig, dass die Europäerinnen und Europäer neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen. Ziel ist es „Von der perfekten Zweisprachigkeit zur funktionalen Mehrsprachigkeit“ zu gelangen.

Englisch ist die Sprache der Europäischen Union und der Weltkommunikation, ein Muss, Deutsch – sagt man – ist ein Plus, jedoch ist Deutsch vielmehr. In der Slowakei und in Mittel- und Osteuropa ist die Deutsche Sprache und Kultur seit Jahrhunderten verankert. Es ist geradezu logisch in der Slowakei oder in Ungarn mit Deutsch, als ersten Fremdsprache zu starten. „Die Sprache der Dichter\*innen und Denker\*innen“ ist die Muttersprache mit dem größten Bevölkerungsanteil (95 Millionen Muttersprachler) des Europäischen Kontinents. Deutsch ist die Amtssprache in Deutschland, Österreich und Liechtenstein – sowie einer der Amtssprachen in der Schweiz, Belgien, Luxemburg und Italien.

Wie schon erwähnt, ganz im Sinne der interkulturellen Kompetenzförderung, empfiehlt die EU nicht nur mindestens zwei Fremdsprachen zu lernen, sondern die Sprache der Nachbarn, und laut des Schweizer Modells, die Sprachen der nationalen Minderheiten zu lernen.

Was bedeutet aber funktionale Mehrsprachigkeit? In vielen Regionen Europas ist es selbstverständlich, dass die Menschen miteinander reden können, ohne, dass sie die Sprachen perfekt beherrschen, wie früher in Bratislava, die dreisprachig war. In der Mitteleuropäischen Region könnte man innerhalb eines Dorfes, einer Stadt gratis 2-3 Sprachen lernen (zum Beispiel in Österreich: Slowenisch, Kroatisch, Ungarisch; in Ungarn: Deutsch, Slowakisch, Kroatisch; in der Slowakei: Ungarisch, Deutsch).

Die Universitäten können besonders viel tun um die Sichtweise der Studierenden zu erweitern, viele Förderungen der Europäischen Union unterstützen das. Die bekanntesten sind Erasmus+ und Erasmus Blended Intensive Programmes. Die langjährige Zusammenarbeit der Universität Győr, der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Universität Zadar zeigt,

wie fruchtbringend gemeinsame, multilinguale Programme sein können. Aus mehr als 10-jähriger Erfahrung lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

- Praxisnahe Seminare, bzw. Workshops, wo die Student\*innen sowohl über Theorie, als auch durch Interaktion und Rollenspiele, bzw. durch Simulationselemente interkulturell sensibilisiert werden. Im Vergleich zu den traditionellen Unterrichtsmethoden können die workshopartige Kurse die Fähigkeit, interkulturelle Situationen bewältigen zu können, signifikant effizienter fördern (Sipos 2017).
- Durch diese Lerneinheiten erwerben die Schüler das notwendige Wissen (Hauptthemen: Demokratie, Menschenrechte, Kultur, Stereotypen, Identität), um sich der eigenen Situation und der Reaktionen anderer bewusst zu werden und diese analysieren zu können. Ziel ist auch eine differenzierte und reflektierte Denkweise zu entwickeln. Die Studierenden werden darauf vorbereitet, mit interkulturellen Situationen kompetent umzugehen.
- Pflege von Kontakten und der Zusammenarbeit mit autochthonen oder ethnischen Minderheiten, sowie der Besuch ihrer Einrichtungen und Programme.
- Gemeinsame Workshops und Seminare mit Studierenden und Lehrkräften von ausländischen Partneruniversitäten und verschiedenen Einrichtungen im Ausland. Der Kontakt mit den Nachbarstaaten ist besonders wichtig. Wenn wir über Nachbarstaaten reden, dann ist das zwar im „Ausland“, aber es gibt eine Art Regionalität, die grenzübergreifend ist. Die Student\*innen verschiedener Nationen arbeiten in gemischten Gruppen zusammen und lösen die Probleme gemeinsam, in der Fremdsprache. Im Idealfall führt eine erfolgreiche gemeinsame Arbeit dazu, dass Studierende aus dem In- und Ausland auch außerhalb der Pflichtteile Pausen und Freizeit gemeinsam verbringen und auch nach der gemeinsamen Arbeit in Kontakt bleiben und weiterhin in mehreren Sprachen kommunizieren.
- Die Organisation von Studienreisen für Studierende. Besuche und Praktika im Ausland, bevorzugt in die Nachbarnländer, in Lehrer- und Lehrerbildungseinrichtungen, Schulen, in alternativen Schulen mit unterschiedlichen Lehrplänen.
- Regelmäßige Einladung von heimischen und internationalen Gästen anderer Muttersprachen und Kulturen zu verschiedenen universitären Veranstaltungen. Zum Beispiel zu Fortbildungen, Ausstellungen, Konferenzen, internationalen Programmen.
- Beratung bezüglich interkultureller Erlebnisse. Auf die verschiedenen interkulturellen Angebote müssen die Student\*innen gut vorbereitet, gerüstet werden. Genausowichtig ist auch die Verarbeitung interkultureller Erlebnisse, positiver und negativer Erfahrungen, die alle als Lernprozess gesehen werden können.

- Werben für das Erasmus-Programm. Die Studierenden sollten bezüglich des Erasmus Programms motiviert, unterstützt, vorbereitet werden. Es ist wichtig sie vor, während und nach dem Erasmus Programm zu unterstützen. Die interkulturellen Workshops können die Student\*innen darauf vorbereiten, was sie in einer neuen, vielleicht auch fremden Umgebung erwartet (hier werden Themen, wie Kulturschock, Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz behandelt).

## Schlusswort

Man kann Multi- und Interkulturalität mögen oder nicht mögen, Fakt ist, dass die Welt und in der Welt Europa immer multikultureller wird. Also ist es keine Vision, wenn wir über eine multikulturelle Gesellschaft sprechen, sondern lediglich eine Feststellung, die Realität, in der wir lernen, lehren, arbeiten, also leben müssen. Wenn wir davon ausgehen, dass Bildung, Schule nicht nur lexikalisches Wissen vermitteln soll, sondern in erster Reihe das Denken der Heranwachsenden fördern und persönlichkeitsprägend sein sollte, beginnt alles – nach und neben dem Elternhaus – im Hort, im Kindergarten und natürlich in der Schule. Also können wir von einer Kritik der multikulturellen Schulen sprechen. Es gibt zahlreiche Modelle und Beispiele in der Welt, wo solche Schulen erfolgreich funktionieren, nur braucht es an Zeit, neuen Methoden, Änderung der Einstellungen der Pädagog\*innen, an einem Perspektivenwechsel, bis auch in der Europäischen Union, bzw. im Mittel- und Osteuropa die Schulen interkulturell kompetent werden. Ohne dies können wir nicht erwarten, dass die Mitglieder jeglichen „Gesellschaft“ interkulturell kompetent handeln.

Nur wenn Studierende sowohl beruflich, als auch privat andere Kulturen und Sprachen begegnen, dann können sie Bewältigungs- und Integrationsstrategien entwickeln. Nur durch die Entwicklung der Fremdsprachkenntnisse und der Interkulturellen Kompetenz – dessen Entwicklung mit Reflexionsarbeit verbunden ist - ist es möglich Progression und Annäherung zu erleben. Interkulturelle Kompetenz ist eine Art von Verständnis, das Kenntnisse über gesellschaftliche Traditionen und die kulturelle Einbettung und Vielfalt von Sprachen voraussetzt.

Vielfältige Sprachkenntnisse und Interkulturelle Kompetenz helfen Lehramtstudent\*innen auch in einer multikulturellen Schule kindgerecht und altersgerecht zu handeln, die Herausforderungen dieser komplexen Situationen zu bewältigen, aber auch die Bereicherung dieser zu Erleben.

## Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2018). *Interkulturelle Lernspirale basierend auf Deardorff's Theorie*. <https://www.lecturio.de/magazin/interkulturelle-kompetenz> (gesehen am 19. Januar 2023)
- Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. 6., verbesserte und erweiterte Auflage. München: Rainer Hampp Verlag.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Erfurt. <https://docplayer.org/10098923-Juergen-bolten-interkulturelle-kompetenz.html> (gesehen am 20. Januar 2023)
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020). *Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Council of Europe (2011). *Living together. Combining diversity and freedom in 21st century Europe - Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe 2011*. <https://book.coe.int/en/european-debates/5822-pdf-living-together-combining-diversity-and-freedom-in-21st-century-europe-report-of-the-group-of-eminent-persons-of-the-council-of-europe.html#> (gesehen am 27. Januar 2023)
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies*, Jg. 10 H. 3, S 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *Pyramid model of intercultural competence*. [https://www.researchgate.net/publication/323158045\\_Technology\\_Enhanced\\_Learning\\_TEL\\_Intercultural\\_Competence\\_A\\_Phenomenological\\_Exploration\\_of\\_Trainees%27\\_Experiences\\_within\\_Global\\_Virtual\\_Training\\_Environments/figures?lo=1](https://www.researchgate.net/publication/323158045_Technology_Enhanced_Learning_TEL_Intercultural_Competence_A_Phenomenological_Exploration_of_Trainees%27_Experiences_within_Global_Virtual_Training_Environments/figures?lo=1) (gesehen am 03. Januar 2023)
- Einhorn, Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. In: *Modern nyelvtanítás 18. évf. 3. sz.*, pp. 22-34.
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2013). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-DE/TXT/?from=HU&uri=CELEX%3A32006H0962> (gesehen am 5. Juli 2022)
- Europäischer Rat (2019). *Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN) (gesehen am 06. Januar 2023)
- Fischer, S. & Sträde, K. (2015). *Vom ICH zum WIR. Soziale Kompetenz entwickeln*. W3L AG, Dortmund.
- Fóris, Á. (2004). *Idegennyelvi-tudással kapcsolatos vizsgálat a Dél-Dunántúli középiskoláiban*. In: *Modern nyelvtanítás 10. évf. 2-3. sz.*, pp. 27-39.
- H. Largo, R. (2012). *Lernen geht anders: Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. Berlin, Piper Verlag.
- Hatzer, B. & Layes, G. (2005). Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Alexander, T. & et al. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Band*

- 1: *Grundlagen und Praxisfelder*. 2. Überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S.138-148.
- Hiller, G. G. (2010): „Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Hiller, G. G. & Vogler-Lipp, S. (Hrsg.). *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag; GWV Fachverlage. S.35-56.
- Müller, S. & Gelbrich, K. (2004): *Interkulturelles Marketing*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Réthy, E. (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Sipos, J. (2017). *A kulturális sokszínűség megélésének és kezelésének körülményei a hazai és külföldi tanítóképzésben*. Doktori értekezés. 283 p. PTE.
- Straub, J. (2010). Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, A. & et al. (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung* – Ein Handbuch. Bielefeld: transcript Verlag. S.31-98.
- Strauch, A., Jütten S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch., 572 Seiten, ISBN: 978-3-8376-1150-2, Transcript Verlag.

*Silvia Adamcová*

## **INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A TASK OF GERMAN STUDIES**

### **Abstract**

The problem of intercultural communication is associated with numerous areas of application, e.g. with the political language, culture, the issue of foreigners, linguistics, pragmatics and translatology. Problems of intercultural learning and their language-political consequences are also included. This academic paper attempts to shed light on the research subject of intercultural education from a linguistic point of view. It emerges from the thesis that intercultural German Studies operate with specific topics and terms that have only recently been included in the curricula of foreign language teaching at Slovak universities. Since then, they have formed an indispensable part of theoretical and practical German lessons. The central areas of intercultural German studies have been and are being tested and evaluated at the University of Economics in Bratislava in the classroom and during the exam period. The results were then statistically examined and analysed with the aim of drawing conclusions for German lessons and eliminating misunderstandings and errors in the written and oral statements of students. The intercultural skills of the students are tested every semester, the mistakes are analysed and discussed and it has been found that this method clearly increases the language and intercultural level of the students.

Keywords: intercultural German studies; applied intercultural communication; elimination of errors through testing and verification

*Silvia Adamcová*

## **INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION ALS AUFGABE DER GERMANISTIK**

### **Abstract**

Die Problematik der interkulturellen Kommunikation ist mit zahlreichen Anwendungsbereichen verbunden, z. B. mit der politischen Sprache, Kultur, Ausländerproblematik, Linguistik, Pragmatik, Translatologie usw. Auch Probleme des interkulturellen Lernens und dessen sprachpolitische Konsequenzen sind inbegriffen. Der vorliegende wissenschaftliche Aufsatz versucht, den Forschungsgegenstand der interkulturellen Ausbildung aus

linguistischer Sicht zu beleuchten. Es wird aus der These hervorgegangen, dass die interkulturelle Germanistik mit spezifischen Themen und Begriffen operiert, die erst unlängst in die Curricula des Fremdsprachenunterrichts an slowakischen Hochschulen eingegangen sind. Sie bilden seither einen unabdingbaren Teil des theoretischen und praktischen Deutschunterrichts. Die zentralen Bereiche der interkulturellen Germanistik wurden und werden an der Wirtschaftsuniversität Bratislava im Unterricht und während der Prüfungen getestet und ausgewertet. Danach wurden die Ergebnisse statistisch beleuchtet und analysiert mit dem Ziel, Schlussfolgerungen für den Deutschunterricht zu ziehen und Missverständnisse bzw. Fehler in den Äußerungen der Studierenden schriftlicher und mündlicher Art zu beseitigen. Die interkulturellen Fähigkeiten der Studierenden werden jedes Semester geprüft, die Fehler analysiert und diskutiert und es wurde festgestellt, dass diese Methode das Sprach- und interkulturelle Niveau der Studierenden eindeutig erhöht.

Schlüsselbegriffe: interkulturelle Germanistik; Anwendungsbereiche der linguistisch orientierten interkulturellen Kommunikation; Beseitigung der Fehlleistungen durch Testen und Prüfen

## **Introduction**

Language is one of the signs (symptoms) of culture that distinguishes nations and nationalities from one another. Language has been a means of communication since the development of human society, and its importance has escalated over the centuries. In today's society, language has one of the most important functions because in, today's global world, it is impossible to exist without communication and interaction with the outside world. The existence of humankind depends on the reception and transmission of various information cross-culturally. It is the selection and storage of information and the thought processes associated with language that constitute the core attributes of human consciousness.

The article outlines some research questions in contemporary linguistics that are both theoretically and practically oriented. Based on these questions, the inquiry is pursued as to what the German studies students have to master from the large complex of language knowledge and what skills and abilities they have to acquire in foreign language German lessons. It is mainly about the improved understanding of linguistic areas that promote their ability to act, work and speak in German.

After explaining some research questions from contemporary linguistics, this article is focused on the presentation of the complex German as a foreign language study course in comparison with German language studies abroad. The focus here should be on promoting better orientation in linguistics, i.e., the learners should be sensitized to perceive and realize situations, requirements,

and linguistic needs with regard to their workplace and future practice. In this way, the linguistics lessons should actually be focused on areas, in which they acquire linguistic, communicative, intercultural and translational skills in a targeted manner (Hammerstein 1997; Bolten 1998).

In recent years, the question of the social relevance of classical German studies in higher education under changed social, economic and political conditions has been frequently asked and discussed in the humanities (Hess-Lüttich 2009). Since the number of students studying German language, culture and literature is declining worldwide, the question of the relevance of studying German for young people arises, especially outside the German-speaking area. In today's more tech-oriented world with the given qualifications students have acquired, can they go into a career that can support them? In order to pursue this question, one must analyse the issues in international German studies not only from an internal perspective, but also from an external one — why can German be of interest in the most diverse European countries? What are the main phenomena of contemporary linguistics and German studies? How to make studying German more attractive to future students?

## **1. Why study German?**

International German Studies is currently being examined for its practical relevance in the wind of the global economy. The career prospects of graduates of German studies have recently been increasingly the focus of discussion among experts. We present a selection of answers to the question „Why study German studies” according to Hess-Lüttich (2009):

- the classic interest in German literature as a bridge between cultures;
- the relevance of German studies for the preservation of a multilingual academic culture;
- the need for translations of German literature and specialist texts of all kinds into the native languages;
- interest in the migration history of one's origins in traditional immigration areas with German-speaking roots, such as in the Midwest of the USA or South America;
- curiosity about the linguistic consequences of German colonial history (e.g., in Namibia or Togo);
- the historically unprecedented mobility of German speakers around the world;
- German studies graduates are given coveted career prospects in the tourism industry, which require intercultural knowledge if tourist text material is used and has to be adapted accordingly;
- the international economic networking of German companies that offer



- good career opportunities to local staff with intercultural skills (and knowledge of foreign languages), develop corporate communications;
- o the increasing number of cooperation agreements in the field of education and science, in which not only the 'lingua franca' English is used, but also German is used (which, for example, favours German studies graduates in the founding of German educational institutions - in Bratislava, there are e.g., a German school 'Deutsche Schule' the Goethe University and several bilingual high schools throughout Slovakia);
  - the traditional interest in German culture and literature (after the fall of the Berlin Wall in 1989, the number of enrolments for German Studies at American universities skyrocketed);
  - the boom in intercultural communication and its role in the integration of immigrants into German-speaking countries;
  - the need for intercultural knowledge in politics, diplomacy, high military or media to avoid misunderstandings;
  - the growing export trade of European and non-European companies with German-speaking countries increasingly requires personnel with good German skills (400 German companies only have branches in Slovakia).

With such a variety of suggestions - why study German - it is immediately obvious that German is looking for a place between tradition and practice and is gaining in professional usefulness. As a result of the Bologna - reforms the question now arises - which core competencies and key qualifications should be offered, taught and acquired in German as a foreign language philology (cf. Hess-Lüttich 2009; Arasanratnam & Doerfel 2005).

Contemporary German linguistics addresses numerous problem areas, both theoretically and practically. It deals with:

- a) with research into all areas of German and its application in German lessons
- b) with the development and clarification of the most important methods and terms of German linguistics
- c) with the editing of dictionaries, encyclopaedias and school books
- d) with language advice in institutions and public offices
- e) with the dissemination and teaching of German in Europe and worldwide (Bergmann et al. 2005:2) .

One of the most discussed sets of questions in linguistics is the distinction and definition of the subject "German as a foreign language". "German as a foreign language" is now an established subject at many universities in the German-speaking area and around the world (also in Slovakia). The number of students and graduates is increasing, because the job prospects are very good.

In particular, the international Bachelor's and Master's degrees, which are legally covered by most higher education laws for the Lisbon degrees in EU countries, offer the subject with its international orientation and interesting new perspectives. Between 1996 and 1999, a structural debate took place in the "DaF magazine" ("Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift"), which dealt with the central problems and questions of the subject. It is a matter of:

- the question of the scientific claim of the subject,
- the question of the relationship between the subject and the various related sciences,
- the question of differentiation of all sub-areas of the subject (cf. Hessky 2003).

Despite this exhaustive debate in the 'DaF magazine', some questions remained unanswered, which are of the greatest importance for the further scientific development and establishment of the subject. These are the most important ones:

- the differentiation of the subjects 'German as a second language', 'Foreign Language Philology', 'German Studies Abroad', i.e., subjects from a domestic and foreign perspective,
- German as a second language teaching and learning research,
- German as a second language and applied linguistics,
- intercultural linguistics/German studies and acquisition of intercultural skills.

In contrast to the subject „German as a foreign language”, „German studies abroad” itself was much less frequently the subject of internationally recognized professional discussions. It also deals with questions of identity, competencies, structures and content. These debates are increasingly taking place in narrower circles; the term “German studies abroad” is rarely reflected on or accepted on such occasions, possibly also because of the dubiousness or appropriateness of the term (cf. Hessky 2003). The wording 'Deutsch als Fremdsprache' or *DaF* (German as a second language) is clear and needs no further explanation. Whether one teaches and learns *DaF*, whether in Germany or abroad, it is about the language acquisition of learners with any other mother tongue. On the other hand, the term “German Studies Abroad” cannot be found in any representative dictionary of contemporary German. It is a matter of “German studies abroad”, a term with a vague, blurred content, under which everyone understands something different. It would be better to speak of *DaF* from the internal perspective vs. the external perspective. One could soon replace the term „German studies abroad” with „German studies in Slovakia, Russia, Poland, etc.”. Hessky (2003) speaks of „Euro-German Studies” in the not-too-distant future and refers to Krumm's (1995) assertion that increased and

serious partnership-based cooperation between German as a foreign language and „German Studies abroad” should be developed and implemented.

## 2. Interculturality: conceptual and institutional history

In recent years, the international catchphrase „globalization” has become increasingly popular. One can observe that technological developments and economic interdependencies are bringing more and more people into contact with people from other cultures. Therefore, the problems of understanding between members of different cultures are part of the current permanent task of intercultural German studies — to describe them empirically, and to examine the causes of conflicts in an interdisciplinary manner is part of the subject area of intercultural communication. Various disciplines such as communication, cultural and social sciences cooperate very closely. Mutual understanding, acceptance and tolerance became a prerequisite for political integration. Intercultural communication gained political importance within the long-term project of building a European community. The political language, the language of politicians, diplomacy, and foreign relations became an attractive enrichment of German studies.

As early as the 1970s, intercultural communication was established in overviews, collective works and introductions within the framework of sociological research. *„Seither hat das Interesse daran in geradezu atemberaubender Weise zugenommen, natürlich auch unter Germanisten; seither ist die Zahl der Publikationen dazu exponentiell gestiegen, auch in deutscher Sprache“* (Hess-Lüttich 2009:26).

Intercultural communication as a concept has long since become indispensable, congresses and symposiums are organized for this purpose, publishers devote themselves to the topic of writings and books, and in Germany, in 1985 the “Gesellschaft für interkulturelle Germanistik” (Society for Intercultural German Studies) is founded.

The topic of ‘intercultural communication’ expanded more and more into the philological tradition. Because German Studies is far from being “pure philology”, it is opening up to more and more problem areas that lie outside it and that affect it. In addition to intercultural communication, such problem areas also include translation studies, social and textual studies, political linguistics, economics and other spheres. Presently it not only has to do with human language, but also with the way people live together and their utterances, language actions, texts, conversations, culture, etc. It is the „aesthetic products” of these people that represent and pass on their mental processes. Today, research into “discourse” is particularly fashionable, but also necessary (e.g., Günther 1993; Ehlich 1996; Wang 2012). Modern German Studies in this sense are intercultural, application-oriented and practical.

### **3. Intercultural German studies: methods and research areas**

Hess-Lüttich (2009: 3 9) counts the following areas among the specific topics of intercultural German studies:

- Understanding with or between foreigners
- Perception of foreignness
- Misunderstandings and causes of conflicts in communication
- Problems of intercultural learning and their language-political consequences
- Perspectives on intercultural translation
- Preparation for activities abroad
- intercultural communication in the mass media
- Effects of modern technologies on intercultural communication.

Linguistics still accounts for the largest share of empirical research on intercultural communication. A cultural and communication science-based German studies will address, problematize, illustrate and apply intercultural communication as an object of research in the future. From the abundance of fields of application that has meanwhile become unmistakable, we will refer to the language in public institutions and to media communication.

When foreigners in Germany seek the advice of doctors, lawyers, teachers or civil servants, they do so against the background of their experiences in dealing with representatives of such institutions in their homeland. Even in classes with ethnically mixed groups, which is the norm in large cities today, the problems of understanding increase and conflicts intensify (Luchtenberg 1999; Wierlacher & Bogner 2003). For these purposes, training programs for migrants are organized by authorities (finance and social welfare offices, employment and housing offices, adult education centres, immigration and charitable authorities). It is about the so-called „institutional communication” that helps foreign migrants to integrate into the foreign society. Very often intercultural misunderstandings are based on discrepancies in coping with culture-specific mechanisms, on the interpretation of certain gestures and signs, conventions, rules. However, differences also appear in the presentation of forms of narrating, reporting, describing, depicting, congratulating, arguing (depending on the situation), etc. And these are problem areas that primarily belong to linguistic research. “This proliferation may appear overwhelming, but a closer inspection suggests that prior research has generally taken an individual-differences approach (Sandberg 2000) and has conceptualized intercultural competence as a set of personal characteristics. The 300-plus personal characteristics identified in previous research can be distilled into the content domains of (a) intercultural traits, (b) intercultural attitudes and worldviews, and (c) intercultural capabilities.” (Kwong, Soon & Tan 2014).

International science and media communication has not been considered in German studies from an intercultural perspective so far. At the same time, their importance is growing in the time of increasing international contacts. In the field of newspapers, magazines, audio and video cassettes, film, radio, and theatre, many impulses that should be examined. A wide field opens up here (e.g., negotiations or advertising of multinational corporations).

## Conclusions

Modern intercultural German Studies are currently primarily practice-oriented. Intercultural German Studies is an interdisciplinary field of study that examines the cultural, linguistic, and social aspects of the German-speaking world from a cross-cultural perspective. The field is concerned with the interactions and exchanges between different cultures, and how these interactions shape the way that language, culture, and society are understood and experienced. Modern intercultural German Studies are focused on practical applications and often involve working with people from diverse cultural backgrounds in a variety of settings, such as language education, translation and interpretation, international relations, and cultural exchange programs. Today's „knowledge industry” is looking for young people who are flexible, dynamic, eager, creative, innovative, and competent in foreign languages and information technologies. The crucial question is: Which of these qualities or skills are taught or acquired in individual university courses? Herein lies the opportunity and the great potential of German Studies abroad, although specific skills are still being acquired in some places today. Language, culture, politics, mass media, and translation, to name just a few fields, are now an integral part of linguistic research. However, these must be expanded to include one important aspect, namely interculturality.

In many economic, social, cultural, political and religious contexts, there is a need for knowledge about language, both about language in general and about the specific individual language, and the ability to use it correctly, appropriately and creatively. That is why linguistic results from linguists are repeatedly presented by linguistics. These results help language users, teachers and students to acquire German in their practice. The contribution of this paper wanted to bring some key research areas of today's linguistics closer.

## Literature

- Arasanratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (2), 137–163. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.04.01>

- Bergman, R., Pauly, P., & Stricker, S. (2005). *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg.
- Bolten, J. (1998). Fachsprachliche Phänomene in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation. In L. Hoffmann, H. Kalverkämper, & H. E. Wiegand (Eds.) *Fachsprachen* (pp.849 — 55). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Ehlich, K. (1996). Interkulturelle Kommunikation. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Sary & W. Wölck (Eds.), *Kontaktlinguistik*. (pp. 920 — 031). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Günther, S. (1993). *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation*. Niemeyer.
- Hammerstein, A. C. (1997). *Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem*. München: iudicium Verlag.
- Hansen, K. P. (1995). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hess-Lüttich, E. W.B. (2009). Wie kann man vom Deutschen leben? Der Bedarf an Angewandter Germanistik und die Praxis Interkultureller Kommunikation. – Ein Rückblick und Ausblick zur Einführung. In Hess-Lüttich, E. W. B. (Eds.). *Wie kann man vom Deutschen leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik* (pp. 19 — 5) Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hessky, R.(2003). Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik. In K. Altmayer, & R. Forster (E ds.) *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen* (pp.87–108), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krumm, H.-J. ( 1995). Fremdsprachenbedarf, Bildungsplanung und Lehrerausbildung. Perspektiven für die Reform der Deutschlehrerausbildung. In H. Popp. (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65.Geburtstag* (pp. 743–755 ), München: iudicium Verlag.
- Kwong, L., Soon, A., & Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. In *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior 1*, 489–519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Luchtenberg, S. (1999). *Interkulturelle kommunikative Kompetenz*. Westdeutscher Verlag.
- Wang, Zh. (2012). Fremdheit Wahrnehmung und Fremdverstehen im chinesischen DaF–Unterricht – Förderung des Fremdverstehens mit Studienweg Deutsch. In *Muttersprache 4*, 257 – 267.
- Wierlacher, A. & Bogner, A. (2003). *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Berlin: J.B. Metzler Verlag.



## III. NEVELÉSTÖRTÉNET, NŐTÖRTÉNET



## **TÖREKVÉSEK ÉS EREDMÉNYEK A NŐTÖRTÉNET KUTATÁSÁBAN**

### **Absztrakt**

Az elméleti, historiográfiai alapozású tanulmány rövid áttekintést ad a történeti, nőtörténeti kutatások 19–20. századi jellemzőiről, kiemelve a forrástani, kutatómódszertani sajátosságokat, a kutatási tematika bővülését, alakulásának jellemzőit. Külföldi és hazai szerzők műveire, eredményeire támaszkodva kerülnek bemutatásra a nőtörténet kutatásának főbb forrástani, forráskutatási és -értelmezési kérdései, problémái. A bemutatás összefoglalja a nőtörténeti kutatások palettájának kiszélesedését, a vizsgált források körének újragondolási lehetőségeit, egy jellemző példaként kiemelve a lánynevelés és női művelődés kutatásának, e tématerület forrásanyagának a változásait.

Kulcsszavak: nőtörténet; lánynevelés története; historiográfia

*Katalin Kéri*

## **TRENDS AND ACHIEVEMENTS IN WOMEN'S HISTORY RESEARCH**

### **Abstract**

The theoretical, historiographical study provides a brief overview of the characteristics of historical, women's history research in the 19th and 20th centuries, highlighting the source material and research methodological peculiarities, the expansion of research themes and their development. Drawing on the works and results of foreign and Hungarian authors, the main questions and problems of the research of women's history in terms of source research and interpretation are presented. The article summarises the broadening of the palette of women's history research and the possibilities of rethinking the range of sources examined, highlighting as a typical example the changes in the research on girls' education and women's education, as well as the source material of this subject area.

Keywords: history of women; history of girls' education; historiography

## Bevezetés

Az elméleti, historiográfiai alapozású tanulmány rövid áttekintést ad a történeti, nőtörténeti kutatások 19–20. századi jellemzőiről, kiemelve a forrástani, kutatómódszertani sajátosságokat, a kutatási tematika bővülését, alakulásának jellemzőit. Külföldi és hazai szerzők műveire, eredményeire támaszkodva kerülnek bemutatásra a nőtörténet kutatásának főbb forrástani, forráskutatási és -értelmezési kérdései, problémái. A bemutatás összefoglalja a nőtörténeti kutatások palettájának kiszélesedését, a vizsgált források körének újragondolási lehetőségeit, egy jellemző példaként kiemelve a lánynevelés és női művelődés kutatásának, e téma terület forrásanyagának a változásait.

### 1. Történetírás és nőtörténet-kutatás: forrástani, kutatómódszertani jellemzők különböző időszakokban

A hagyományos történetírás művelői hosszú időn keresztül, a történelem tudományának 18–19. századi kialakulásától (a modern nemzetállamok létrejöttétől) kezdve a múlt tanulmányozását többnyire úgy végezték, hogy a nők történetére nem vagy csak alig, és inkább „mellékesen” fordítottak figyelmet. A 19. század végére (férfi-) szakmává váló történetírás középpontjában a politika- és hadtörténet állt, ez pedig „*a férfiak felsőbbrendű jogait, tetteit, gondolatait és katonai sikereit ünnepelte*” (Pető, 2006: 515), és a múlt bemutatásából nem csupán a nők, hanem a gyermekek, a nem nyugati kultúrák népei, a kisebbségek, illetve a közélet szféráján kívül eső, a magánélethez tartozó történések is kimaradtak. Pierre Grimal egy korábban írt véleménye szerint „*a történészek csak a férfiak történetéről tudnak (...) Felhasználják azt a kettősséget, hogy sok nyelv ugyanazzal a névvel jelöli az emberi nem képviselőit általában, mint a hímneműeket, és azon a címen, hogy az »emberek« történetét meséli el, a férjek, fivérek, fiúk és apák történetére szorítkoznak. A lányok, asszonyok, nővérek és anyák csendben jelen lehetnek, mint titkos utasok: csak mellőztetésük által léteznek. Vannak ugyan közöttük olyanok, akik helyet kaptak az emberiség évkönyveiben, de azok máris gyanúsak, hogy hűtlenekek lettek nőiességükhöz. Jeanne d'Arc-ot egy kicsit azért is égették el, mert makacsul férfiruhát hordott*” (Grimal, 1965: 7, idézi: Fohlen, 1982: 88). Számos hasonló kutatói véleményt idézhetünk még, amelyek rámutatnak a hagyományos történetírás szemléletbeli hibáira, hiányosságaira. Gisela Bock német történész például így fogalmazott: „*a hagyományos történetírásban a történelem olyasmivolt, amit a férfiak csinálnak, szenvednek el, írnak le, s a férfiak történelembeli – vagy a történelemmel kapcsolatos – tapasztalata »általában« a történelemmel azonosult*” (Bock, 1990: 25–26). A tudományos történetírás fejlődési fázisait több írásában vizsgáló német kutató, Iggers szerint a 19. század közepétől a 20. század közepéig uralkodott a történetírásban és múlt-kutatásban az a történeti módszer, amely lényegét a

források kritikai vizsgálata jelentette. A történelem tudományos jellegét maga a módszertan adta. A kutatók előtérbe helyezték, előnyben részesítették az írott forrásokat, főként a hivatalos, levéltárban, irattárban őrzött iratokat. „Ezek a források feltárták a politikai döntéshozó helyzetben lévő, többnyire férfi történelmi szereplők szándékait...” (Iggers, 2005: 55). A nők történetének feltárásához alapot jelentő forrásokat viszont a tudományos történetírás kezdeti szakaszában nem, vagy alig kutatták, illetve ezek eleve sokkal kisebb mennyiségben keletkeztek és őrződtek meg a történelem során, lévén maga a források konstruálása és továbbhagyományozása is főként a férfiak világához kötődő tevékenység volt.

A feminizmus 19. század végétől kibontakozó különböző hullámai és áramlatai, a múlt-kutatásban a 20. század középső időszakától, de különösen a II. világháborút követően kibontakozott ún. társadalomtudományi megközelítések<sup>1</sup> (Iggers, 2005: 56), illetve a nők megjelenése a történészi szakmában egyaránt hozzájárultak ahhoz, hogy a hagyományos történetírás férfi-központú múlt-ábrázolása a 20. század második felére megkérdőjeleződött. A nőtörténet-írás tulajdonképpen ennek a szemléletnek a kritikájaként született, és a bírálat elméleti és empirikus szinten is kibontakozott. Ez az új kutatási szemléletmód rámutatott arra, hogy ugyan a nők és a férfiak története természetesen együttesen tette ki a múltat, mégis más a „történelemben jelentkező és a történelemmel kapcsolatos női tapasztalat” (Bock, 1990: 30). Több más feldolgozás mellett jól mutatják az alapvető szemléleti eltéréseket és súlypont-eltolódásokat például a „hagyományos történetírás” és a „nőtörténet-írás” eredményei alapján készült különböző kronológiák. Utóbbira példa a James Trager (1994) által készített *The Women's Chronology* (A nők kronológiája) és a Kirstin Olsen (1994) által írott *Chronology of Women's History* (A nőtörténet kronológiája) című kötet.

A nőtörténet kutatása, illetve (újabban) a történelem *gender* szemléletű feltárása néhány évtizeddel ezelőtt még gyerekcipőben járt. Napjainkban ez a történettudomány egyik leginkább virágzó területe, jól kidolgozott elméleti és módszertani alappal, amely napról napra dinamikusan fejlődik, és – érdekes multidiszciplináris közelítésekre támaszkodva – mind jobban átformálja az előző korokról való ismereteinket. Külföldi és hazai szerzők ezrei próbálják kutatásaikkal és műveikkel bizonyítani, hogy a nőtörténet tanulmányozása nem másodrangú tevékenység, hanem a történettudományi kutatások szerves része, azok kiteljesítője (French & Poska 2007: XI). Mindez karöltve jár azzal a folyamattal, ahogyan a bölcséleti tudományok legkülönbözőbb területein – például az irodalomtudományban, a pszichológiában, a szociológiában, az

<sup>1</sup> Iggers szerint a II. világháborút követően az ún. társadalomtudományi történetírás különböző formái alakultak ki (például az amerikai „*New History*”, a francia *Annales* folyóirat körül szerveződő történészgenerációk, a németországi *Weber*-i történetírás, a szovjet típusú marxizmus-leninizmus és a nyugati típusú neomarxizmus). Ehhez kapcsolódtak a gazdasági-demográfiai típusú és a kvantitatív elemzéseken nyugvó irányzatok is, melyek máig nagy jelentőséggel bírnak a történettudományban.

etnográfában, a művészettörténetben, a színháztudományban, a filozófiában stb. – is megjelenik a női látásmód (Langland & Gove 1981).

A korábban hagyományosan használt történeti forrásanyagnál szélesebb bázissal dolgozó, a múlt korszakolását átértelmező, a nemek dichotómiáit kritika alá vonó, a nyugati világ hagyományosan sikeres és befolyásos férfiakra, férficsoporthoz koncentrálnak a narratíváit kitágító nőtörténet-írás gyökeresen új képet közvetít a múltból. Ennek újszerű kereteket ad a 20. század második felétől kibontakozott (mintegy a társadalomtudományi modellekre adott válaszként született) kulturális megközelítés a történeti kutatásokban. Ez a szemléleti mód olyan történetírásra támaszt igényt, amely a lakosság széles tömegei (mindkét nem, minden korosztály, nem csak a többségi társadalom tagjai) felé fordul, nem követi a történelem lineáris folyamatként való felfogását, amelyek önmagukban is értékesek és figyelemre méltók, bonyolult kapcsolati rendszereik vizsgálata pedig új megvilágításba helyezheti a múltból való eddigi tudás számos elemét. A gazdasági-politikai fókuszálás helyett ez a fajta, a nőtörténet-írás fejlődésére is jelentősen ható történetírói szemléletmód a kulturális (vallási, ideológiai, művelődés- és nevelésügyi stb.) tényezőket vizsgálja (Iggers, 2005; Conrad, 2005: 65).

## 2. A nőtörténeti kutatások főbb korszakai és jellemzői

A nőtörténeti kutatások – több hullámban való és számos irányzatba sorolható – kibontakozása a 20. századi társadalmi és intellektuális változások következménye. Jóllehet, a történészek a 20. század elejét megelőzően sem tagadták a női jelenlétet a történelemben, de – ahogyan művekben French és Poska is fogalmaznak – kevés érdeklődést mutattak azoknak a nőknek az élete iránt, akik nem voltak uralkodónők, vagy direkt módon valamely politikai változással kapcsolatban álló személyek (French & Poska 2007: XIII).

Az 1929-ben Franciaországban életre hívott folyóirat, az *Annales* és a köréje szerveződött kutatók által képviselt szemlélet – sok más, a korábbi történetírói munkákban szintén háttérben maradó vagy meg sem jelenített társadalmi csoporthoz, réteghez hasonlóan – a nők múltját is a vizsgálandó területek közé emelte. A korábbi időciklusoktól eltérő, a hosszú és rövid időtartam fogalmát bevezető, a kvantitatív elemzésekre is bőségesen építő, az antropológia, a geográfia, a szociológia, a demográfia és statisztika, a pszicho-história és más tudományok adatfeldolgozási módszereire is alapozó kutatói munka nagyban fellendítette a nőtörténeti kutatásokat. Ez a folyóirat, valamint ennek időben és térben messze sugárzó hatása adta az egyik legelső lendítőerőt.

A feminista irányzatok második, az 1960-as évektől kibontakozó hulláma és az 1968-as társadalmi mozgalmak hatása ismét felerősítette a „történelem újraírását követelők” hangját. Ekkor kibontakozott ki a nőtudományok (*women's studies*) tudományossá válásáért való küzdelem. Miként Pető Andrea kiemelte,

„fontos azonban elválasztani a nőt az elemzés középpontjába helyező történetírás módszertanát a nőkről alkotott feminista elméletektől” (Pető, 2006: 519). Claude Fohlen már egy 1980-ban tartott előadásában szintén arról beszélt, hogy a nő „visszatérése” a történelemben a társadalomtudományok és nőmozgalmak befolyása mellett éppen annak is köszönhető, hogy bizonyos amerikai, majd európai egyetemeken is fellendültek a nőkről szóló tanulmányok, és konferenciák, kutatóközpontok, speciális folyóiratok sora erősítette és bátorította a nőtörténeti vizsgálódásokat (Fohlen, 1982: 87).

Az elmúlt évtizedekben a nyugati történetírás számos, a nők történetét különböző aspektusokból bemutató kutatást, illetve művet produkált. Ezeknek a megszületése az 1960-as, 1970-es évektől kezdve eltérő történetírói irányzatok, iskolák tevékenységéhez köthető, éppen ezért tematikájuk, kutatási forrásbázisuk és módszertanuk sokszor meglehetősen eltérést mutat. Pető Andrea összefoglalása (Pető, 2001: 42–43) szerint az első korszakot az 1970-es 80-as években az ún. kompenzációs vagy szeparatista iskola kutatásai határozták meg, amelyek a „his-story” megírásahelyett „her-story” kibontását célozták, vagyis a nőkláthatóvá tételét a történelemben. Ezzel vélték elkerülhetőnek és megakadályozhatónak azt, hogy a nő kimaradjon a múlt bemutatásából, a történelem feltárásából és a (tan)könyvekben való ábrázolásból. A második korszak az ún. integrációs iskola működésének időszaka, amely társadalomtörténeti keretek között vizsgálta a női múltat: a kutatásokban a nők mint társadalmi csoport állnak a középpontban. A Joan Kelly (1984) által megalapozott harmadik nőtörténetírói iskola a társadalmi nem (*gender*) (meta)fogalmának bevezetésével fejtette ki a történelemre vonatkozó vizsgálódásait, amely fogalom tulajdonképpen maga a módszer is. Kelly (1977) *Did Women Have a Renaissance?* (Volt-e a nőknek reneszánszuk?) című művében arra buzdította a kutatókat, hogy gondolják újra a „reneszánsz” terminus jelentését, saját kutatásai alapján ugyanis arra jutott, hogy ez a korszak virágzása csúcspontján is inkább hanyatlást, semmint emelkedést hozott az európai női tömegek életében. Kelly ezzel a művével is bizonyította, hogy a nőtörténeti kutatások nyomán, azok hatására jelentősen változhat a nyugati fejlődésről korábban kialakított kép, maga a történeti narratíva (French & Poska 2007: XIV).

Csaknem másfél évtizeddel ezelőtt született összefoglalásában Pető Andrea kiemelte, hogy – bár számos (például a nőtörténet és a társadalmi nemek történetének szembeállításával kapcsolatos) vita terheli a nők múltjának feltárását – a nőtörténet-írás olyan rövid múltra tekinthet vissza, hogy „*annak az egyszerűnek tűnő kérdésnek a vizsgálata: hol voltak a nők?, még történészek generációinak ad feladatot*” (Pető, 2001: 44).

### 3. A kutatások tematikájának kiszélesedése

Nem csupán a nőtörténeti és gender-kutatások elméleti kereteinek, de tematikájának megújulása is folyamatos. Fohlen (1982) tanulmányunkban fentebb már idézett előadásában azt emelte ki, hogy addig a világ különböző helyszínein létrejött nőtudományi központok tipológiaiakat dolgoztak ki, és csupán néhány adott tématerületet vizsgáltak a nőtörténet vonatkozásában. Az 1960-as és 70-es évek „hagyományos” témái az alábbiak voltak: a női munka, a női jogok, a nő és a család, a nőnevelés és női művelődés, a női szervezetek és mozgalmak története. Ezekhez az utóbbi évtizedekben felzárkóztak a női test, a szexualitás, a női egészség, a nőorvoslás történetét vizsgáló, a szépségápolással, a divattal, a háztartással, a női ön- és társadalmi reprezentációval kapcsolatos feltárások. (Fohlen, 1982) A *társadalmi nem* kategóriájának bevezetése a nők történetének vizsgálatába új, összetettebb, nem csupán a nőkre, hanem a két nemre együttesen, kapcsolataik összetettségében tekintő, a különböző társadalmi rétegek, történeti korszakok, népek asszonyainak és leányainak életvitele közötti különbségekre (is) figyelő témákat eredményezett. Munkájukban a már említett French & Poska (2007: XI–XII) az alábbi öt területet emelték ki az elmúlt évek tematikájából: 1. a történelmi események és eszmények kapcsolata a nők életével; 2. A család és a szexualitás története; 3. A nem (gender) társadalmi konstrukciója; 4. A kulturális eszmények és a nők élete közötti különbségek; 5. A nők észlelései saját magukról és szerepeikről. Ez utóbbiról azt írták, hogy a nőtörténet-írás egyik legfőbb hozadéka éppen az, hogy a kutatók felfedezték illetve újra felfedezték a nők által írott műveket.

Napjainkban már kevésbé áll az, a három és fél évtizeddel ezelőtt Fohlen (1982: 112–113) által megfogalmazott vélemény, hogy a nőtörténeti problematika (tematika) az egyes nyugati országokban egyenetlen, és az eredmények térben széthúzódnak és csupán korlátozott számúak. Azóta, mióta Fohlen 1980-ban megfogalmazta a jövő nőtörténeti kutatásokkal kapcsolatos főbb feladatait, tulajdonképpen valamennyi teljesült, sőt, valószínűleg színesebben és sokoldalúbban, mint ahogyan ez akkoriban várható volt. Ő akkor a tipológia kidolgozását, a források újabb szemlélését, a több diszciplínával való közös közelítést és a férfi és női kutatók közös kutatásait tartotta legfőbb feladatnak.

### 4. A forrásokról általában

A nők történetével foglalkozó kutató meglehetősen nagy nehézségekbe ütközik kutatásai során, a nők életmódjára, társadalmi helyzetére, szerepeire utaló írásos források tartalmukat és mennyiségüket tekintve ugyanis egyenetlenek. A nőtörténeti kutatások kapcsán több korszak esetében nem áll rendelkezésre gazdag levéltári forrásanyag, a mai napig sem jól kidolgozottak a

kutatás-módszertani alapok, a tipológiai alapvetések. E témát illetően tehát új utakat, korábban figyelmen kívül hagyott forrásokat, írásos és tárgyi emlékeket kell keresni, és ezeket kell beilleszteni az egyes korokról, földrajzi helyszínekről szóló történeti elemzések, leírások sorába.

A rendelkezésre álló elsődleges és másodlagos források a történeti újkor előtt leginkább férfiak tollából születtek, így szükségképpen a férfiak szükségleteiről és hozzáállásáról tanúskodnak, és nem a nők valóságát tükrözik. Már a legrégebbi források esetében is megfigyelhető az a polaritás, amely a nőértékelést jellemzi, ez pedig nehézzé teszi annak feltárását, hogyan is éltek valójában egy-egy korszak női alakjai (Bridenthal & Koonz 1977: 2). Gubin véleménye szerint ráadásul további probléma az, hogy egy-egy történelmi korszakban egyáltalán nem véletlen, hogy milyen típusú források születnek és őrződnek meg szándékoltan. Úgy gondolja, hogy maguknak a forrásoknak a létrehozása és tárolása is társadalmilag konstruált, úgy működnek, mint egy szűrő, azaz csak olyan információkat közvetítenek a jövő felé, amelyeket egy adott társadalom kellőképp fontosnak ítél. A férfiak által létrehozott és közvetített források évezredekken át kevésbé voltak érzékenyek a nőket érintő és érdeklő eseményekre, történelmi jelenségekre, és mivel zömmel a nyilvános és politikai szféráról szóltak, a nők mindennapjai, az otthon keretei között történt események többnyire rejtve maradtak. Ez azonban nem valami „összeesküvés”, inkább a korábbi történetkutatási módszerekből következik, az emlékezet megőrzésének a módszeréből ered. (Gubin, 2007: 51). A magánszféra emlékei sok esetben csak véletlenül maradtak ránk, és a hivatalos iratközlő szervek által létrehozott forrásmennyiséghez képest elenyészően kis hányadot tesznek ki, jóllehet hangsúlyoznunk kell, hogy az efféle kútfőkre figyelmet fordító kutatások a vártnál több értékes információt hoztak felszínre az elmúlt években.

Ami az elméleti alapokat illeti, az 1980-as, 90-es évek óta egyre több fórumon hangzik el az a történeti álláspont, hogy a nők történetének vizsgálatához elengedhetetlen az interdiszciplináris megközelítés. A nőtörténeti kutatásokkal kapcsolatosan tehát ma már nem áll az a korábbi vélekedés, mely szerint nincs elegendő forrásanyag a téma kutatásához. Sokkal inkább helytálló az a megállapítás, hogy az értelmezés kritériumai még mindig nem kellően kidolgozottak, és a vizsgálódásokhoz nem elegendők a levéltárakban őrzött régi iratok. Magának a történettudománynak az újabb irányzatai megerősítik ezt, hiszen napjaink kutatói kiemelt figyelmet szentelnek a képi és tárgyi emlékeknek, az *oral history* segítségével feltárható lehetséges információknak, illetve a tématerületek között kiemelt figyelem fordul például a magánszféra és a mikro-történelem felé. A nők „klasszikus” forrásokban való „rejtőzése”, hiánya tehát arra késztet, hogy más típusú kútfőket keressünk, illetve fontos a klasszikus források új szempontok szerint történő újraolvasása, újraértelmezése.

## 5. A nő- és nőneveléstörténet fő forráscsoportjai

### 5.1 Az írott kútfők

Az ókortól kezdve számos olyan írott és képi forrás keletkezett, amelyek a nőkről, a női életről tudósítanak, ezek gyakran tartalmazzak a lányok nevelésével, a női művelődéssel kapcsolatos adatokat is. Ezek közül a legkorábbiak *vallásos, mitológiai, irodalmi* művek. Az írásos kútfők további nagyon fontos és régtől létező csoportját jelentik a *jogi forrásanyagok*, amelyek valamennyi történelmi időszak vizsgálatakor sokat elárulnak a nők társadalmi helyzetéről, megítéléséről, neveltetéséről (például törvények, rendeletek, peres iratok, végrendeletek). (L. erről pl.: Nagyné Szegvári, 1969; 1988; Rébay, 2009) Szintén lényegesek azok a *politikai, filozófiai* művek, melyek bármely korban szót ejtettek a nőkről. (Sőt, sok esetben az is „vallomás” a kutató számára, ha az „emberekről” szóló írásokból hiányzik a nők említése!) A lánynevelés, női művelődés kutatója számára a *pedagógiai tárgyú munkák* vizsgálata is alapvető fontosságú, a tanulási útmutatók, nevelési tervek, pedagógiai rendszertanok tág és fontos köre sorolható ide. (Erről átfogóan l.: Pukánszky, 2006, 2013; Kéri, 2018)

A női élet és a lánynevelés, női művelődés szempontjából is jól használhatók azok, a gyakran véletlenszerűen megőrződött *levelek, naplók, memoárok*, amelyek vagy a levéltárak családi gyűjteményeiben, kéziratárakban vagy magánhagyatékokban találhatóak vagy nyomtatott formában olvashatók. (L. például: Bátorné Misák, 2021; Török, 2019; Géra, 2019; Maisch, 2019) Az utóbbi évtizedek mikro-történetekre és egyéni sorsokra figyelő kutatásai jól jelzik, milyen fontos forráscsoportról van szó. Az írásos források sorából kiemelkednek még a *sajtótermékek*, melyek – különösen a 18. század végétől kezdve – egész Európában egyre jelentősebb mértékben nőkről és nőknek szóltak. Ezekben zajlottak azok a viták, amelyek a lányok nevelésével, a női emancipációval kapcsolatosan több hullámban és téma körül bontakoztak ki a 19–20. században. (L. például: Kereszty, 2008; 2011; Pálmai, 2015; Czeferner, 2021; 2014; Téglás, 2013; Takács, 2018; Maisch, 2018; Vörös, 2019; Rébay, 2020; Stummer, 2021)

A női test ábrázolását, a férfiak és nők fizikumának összehasonlítását, a női betegségek, a várandósság, a szülés és a gyermekágyas időszak sajátosságait és problémáit egy-egy korszak *orvosi könyvei* tükrözik leginkább. Az egészség megőrzéséhez, a gyermekek neveléséhez is számtalan *tanácsadó írás* született, különösen a 18. századtól kezdve. Fontosak azok az *életvezetési és háztartástani könyvek, illemtankönyvek*, amelyek évszázadokon át segítettek elsajátítani a nőknek a társadalom által elvárt hagyományos női szerepeket és viselkedési módokat. (V. László, 2007) Egyes országok asszonyainak életéről, erkölcséről, gyermekápolási, nevelési szokásairól, műveltségéről számos információ rejlik



azokban az *útleírásokban* is, amelyeknek a (gyakran férfi) szerzői utazásaik során rögzítették a nőekkel kapcsolatos megfigyeléseiket is.

A *szépirodalmi mű*, mint forrás szintén segítheti a nőtörténeti kutatásokat, az ókori drámáktól a középkori verseken át az újabb kori regényekig. Ezek a kútfők egyrészt amiatt fontosak, mert – kellő kritikával és más, történeti forrásokkal történt összevetés után – feltárható belőlük a nők társadalmi és ön-reprezentációja, gyermekkoruk, neveletésük emlékei is. Az irodalmi művek esetében a nőtörténeti kutatásokban gyakorta külön vizsgálat tárgyát képezik a nők által létrehozott és hátrahagyott irodalmi alkotások. Ezekre is érdemes külön figyelmet fordítani, mert a 19. századtól keletkezett irodalomtörténeti „kánonok” gyakran nem, vagy alig említik a női alkotókat. (Ugyanez a jelenség megfigyelhető a művészettörténet és a tudománytörténet esetében is.)

A nőekkel kapcsolatosan igen fontos forráscsoportot jelentenek továbbá a hazánkban és külföldön is alig tanulmányozott, nagyrészt kéziratos formában megőrzött *egyházi prédikációk* és *halotti beszédek*. (L. például: V. László, 2020) Ezekkel kapcsolatosan Fehér Katalin kutatónő kiemelte, hogy vizsgálatuk azért is lényeges, mert az újkorban az olvasni nem tudó emberek, a legkülönbözőbb társadalmi réteghez és életkori csoporthoz tartozó, mindkét nembeliek számára is ismeret-közvetítő és véleményformáló szerepük volt. (Fehér, 2006: 5–6)

## 5.2 Tárgyi, képi emlékek

Tárgyi források is alapját jelenthetik a kutatásnak, ha az egyes korok nőiről, magáról a nőnevelésről szeretnénk véleményt alkotni. Egyrészt olyan *képzőművészeti alkotások* (festmények, grafikák, karikatúrák, szobrok, kisplasztikák, érmek stb.), amelyek képet nyújtanak egy-egy időszak divatjáról, szépségeszményéről, szokásairól, a korabeli női elfoglaltságokról: gyereknevelésről, munkavégzésről, szórakozási formákról. (Magyar nyelven is megjelent számos olyan mű, melyekben egyes korszakok nőábrázolásai láthatóak.) Sok *régészeti lelet* is forrásként használható a nőtörténeti kutatások kapcsán: a sírmellékletek vagy egyéb feltárások nyomán előkerült használati tárgyak, ékszerek sokat elárulnak a nők életéről. Családban, társadalomban elfoglalt pozíciójukról is akár információt hozhat például maga a *temetkezési mód*. Régebbi korok épületeiről, lakásbelsőiről is gyakran csak régészeti feltárások nyomán alkothatunk képet. Az eredeti vagy részben átalakított *épületek* is lehetnek a tanulmányozás forrásai, lakóépületek, női lakrészek, a lánynevelés, a női művelődés vagy sporttevékenység helyszínei, leányiskolák és internátusok, szülészetek, és a szépségápolás színterei.

A többnyire múzeumokban vagy magángyűjteményekben, családi hagyatékban őrzött, szerencsés módon ránk maradt *különböző tárgyak*: régi ruhák, szépségápolási kellékek (Kovácsné Magyarai, 2021, 2020, 2018), iskolai egyenruhák, munkaeszközök, használati tárgyak, a női lakberendezés, a gyermekgondozás tárgyi emlékei is mind-mind fontos források a hétköznapok

történetének feltárása során. A kutatás fontos forrásai lehetnek azok az *orvosi – nőgyógyászati – eszközök, műszerek, képi ábrázolások*, melyek a gyermekszüléskor, illetve a nők gyógyításánál voltak használatosak különböző történeti korokban. A legújabb kor vonatkozásában pedig fontos forráscsoportja lehet a nőtörténeti vizsgálódásoknak a *fotók, filmművészeti produktumok* együttese. Fontos megemlíteni, hogy a nő- és nőneveléstörténettel kapcsolatos legújabb képkutatások a legutóbbi években Magyarországon is egyre jobban kiteljesednek. (például: Tamba, 2017a; 2017b; Molnár-Kovács, 2011, 2013; Kéri, 2017, 2019)

### 5.3 Szóbeli források

Az utóbbi évszázad időszakainak feltárásánál a nőtörténet esetében is fontos az *oral history*. Napjainkban több példát is láthatunk a részben vagy egészében szóbeli visszaemlékezésekre, riportokra felépített történeti, szociográfiai, szociológiai kutatásokra. Az adathordozón rögzített szóbeli információk vagy művészi alkotások (például női énekművészek előadása) is az elemzés fontos alapját jelenthetik. Ennél a forrástípusnál utalnunk kell az etnológiai, kulturális antropológiai kutatások által felszínre hozott eredményekre is, hiszen a hagyományok, a szóbeli elbeszélések ilyen vizsgálódások esetében az írott dokumentumokat is akár helyettesít(het)ik.

### 5.4 Nőtörténeti források a világhálón

Az utóbbi időben a forráskutatást a hozzáférés és a feldolgozás, illetve a kutatási eredmények disszeminálása szempontjából is lényegesen megkönnyítette az informatika fejlődése, az anyagok digitalizálásának és világhálón történő közzétételének a ma is tartó folyamata. A 2020-21-es járványhelyzet felgyorsította és kiteljesítette azt a folyamatot is, amely az elmúlt években a nyílt hozzáféréssel elérhető adatbázisok, virtuális könyvtárak és múzeumok építésével, e-tankönyvek és tananyagok fejlesztésével kapcsolatosan végbement. Nemzetközi és hazai szinten egyaránt megfigyelhető volt az ingyenes hozzáférés korábban sosem látott kiteljesítése, és ez a nőtörténet vonatkozásában is egyértelműen tapasztalható. Ez nem csupán amiatt fontos, mert így könnyebbé válik az adatgyűjtés és a tanulás, hanem az is lényeges, hogy a digitális források sokkal nagyobb mennyiségben, teljesen más keresési és elemzési módszerekkel vizsgálhatók, mint korábban az analóg kútfők, így az új módszertan(ok) tartalmilag is megújulást hoz(hatnak).

A nőtörténet *primer forrásainak* nagy részét napjainkban levéltárakban, múzeumokban őrzik, és kutatásuk alapos felkészültséget: előképzettséget, releváns nyelvtudást igényel. Újabbban jelentősen megkönnyíti a kutatók dolgát a repozitóriumokhoz, magukhoz a levéltári forrásokhoz való, mind szélesebb körű virtuális hozzáférés, pláne, ha a gyűjtemény tematikusan a nőtörténethez

kapcsolódó anyagokat is átfog. Sosem látott mennyiségű forrás kerül így a kutatók látóterébe, ráadásul megsokszorozhatja a kutatás hatékonyságát a számítógépes programokkal végzett vizsgálat (például a különböző adatbányászati, tartalomelemzési módszerek). Egy ilyen gyűjtemény például a feminizmushoz kapcsolódó anyagok kiemelését nyújtó *Centre des archives du féminisme* a franciaországi Angers-i Egyetemi Könyvtár és Levéltárának keretei között<sup>2</sup>. Fontos és folyamatosan bővülő portál a nőtörténet kutatói szolgálatában az *Ariadne* nevű, osztrák adatbázis<sup>3</sup>, az amszterdami Institute on gender equality and women's history keretei között működő *Atria*<sup>4</sup>, a több mint 200 elsődleges forrást kontinensek bontásában tartalmazó *Women in World History* gyűjtemény<sup>5</sup>.

Magyarországon szintén több olyan adatbázis elérhető, amelyek nőtörténeti forrásokat is bőségesen tartalmaznak. Ezek között kétségkívül egyik legkiemelkedőbb az Arcanum Digitális Tudománytár<sup>6</sup> folyamatosan és dinamikusan bővülő adatbázisa. Az OSZK keretei között működő Elektronikus Periodika Gyűjtemény<sup>7</sup>, a Digitális Képarchívum<sup>8</sup>, a FortePan<sup>9</sup> gyűjteménye, valamint a Magyar Elektronikus Könyvtár<sup>10</sup>, továbbá a Nőmozgalom rovatban számos régi művet tartalmazó Magyar Társadalomtudományok Digitális Archívuma<sup>11</sup>, vagy az olyan, a tudományos kutatások szempontjából nagyra értékelhető helyi kezdeményezések, mint a PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont keretében, Ambrus Attila József által megtervezett és gondozott Digitália<sup>12</sup> nevű, nő- és lányneveléstörténeti forrásokban, sajtóanyagban gazdag adatbázisának építése.

## 6. Legfrissebb eredmények a nőtörténet, valamint a lánynevelés és női művelődés történetével kapcsolatosan Magyarországon

A legutóbbi években – hasonlóan a nyugati országokban tapasztalható élenküléshez – jelentősen bővült a nőtörténettel, a lánynevelés múltjával foglalkozó magyar kutatók köre is. A társadalom- és neveléstörténet árnyaltabb megismerése is csak így, ezeknek a tématerületeknek a művelésével teljesebben ki.

<sup>2</sup> *Centredesarchivesduféminisme*. <https://bu.univ-angers.fr/zone/Patrimoine/centre-des-archives-du-feminisme>

<sup>3</sup> *Ariadne*. <https://www.onb.ac.at/forschung/ariadne-frauendokumentation>

<sup>4</sup> *Atria*. <https://institute-genderequality.org/>

<sup>5</sup> *Women in World History*. <https://chnm.gmu.edu/wwh/sources.php>

<sup>6</sup> *Arcanum Digitális Tudománytár*. <https://adt.arcanum.com/hu/>

<sup>7</sup> *Országos Széchényi Könyvtár Elektronikus Periodika Gyűjteménye*. <http://epa.oszk.hu/>

<sup>8</sup> *Országos Széchényi Könyvtár Digitális Képarchívuma*. <https://www.keptar.oszk.hu/>

<sup>9</sup> *FortePan*. <https://fortePan.hu>

<sup>10</sup> *Országos Széchényi Könyvtár – Magyar Elektronikus Könyvtár*. <https://mek.oszk.hu/>

<sup>11</sup> *Magyar Társadalomtudományok Digitális Archívuma*. <http://mtda.hu/>

<sup>12</sup> *PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont Digitália*. <https://digitalia.lib.pte.hu/>

Neves történészek, pedagógiatörténészek szenteltek fontos köteteket a témának, és konferenciák, tudós társaságok, doktori témakiírások és témaválasztások jelzik a kutatói érdeklődést. (L. például: Gyáni, 2020; Sipos, 2020; Kéri, 2008, 2015, 2018; Papp & Sipos, 2017; Ács, 2017; Árvai, 2016) Gyakori, és a kutatási eredmények expozíciós útjának jellegzetes módja, amikor egy-egy, rangos, tematikus nőtörténeti konferencia előadásából kerül megszerkesztésre egy kötet. Az MTA I. Osztályához tartozó Nőtörténeti Munkabizottság, az MTA PAB keretei között működő Neveléstörténeti Munkabizottság jegyez már mások mellett ilyen könyveket. (Török, 2020; Sipos & Krász, 2019; Czeferner – Ács – Takács – Pusztafalvi, 2019) A kutatói figyelmet jelzik újabb szakmai-tudományos testületek is, mint például a 2022 őszén szerveződött, a VEAB égisze alatt munkáját megkezdő, hazánkban első regionális akadémiai Nőtörténeti Munkabizottság. Fontos, hogy hazai tudományos folyóirataink a történettudomány, a neveléstudomány, az irodalomtudomány és a vallástudomány területéről is szívesen fogadnak nőtörténeti, lányneveléssel kapcsolatos tanulmányokat. Számos, figyelemre méltó nő- és lányneveléstörténeti tanulmányt foglalnak össze továbbá az elmúlt két évtizedben megjelent, egy-egy nagy hatású, iskolateremtő kutató tiszteletére kiadott kötetek. (l. például: Steinert, 2006; Pusztafalvi & Takács, 2022) Az utóbbi évek legfrissebb, a hazai nőtörténettel kapcsolatos kutatásait, a magyarországi tudós nőkről feltárt adatait az MTA angol nyelvű kötetben is kiadta, ennek második része 2022 őszén szerkesztés alatt áll. (Cristian & Kérchy, 2022)

## **Összefoglalás**

A nőtörténet és annak fontos részterületeként a lánynevelés és női művelődés története forrástani és tematikai értelemben is sok lehetőséget tartogat még a kutatók számára. Újabban megnőtt a mikrotörténet és a magánszféra feltárása iránti igény, színesedik és egyre bővül a nőnevelés-történeti kutatásokba bevont források köre. Változatos, az új informatikai eszközökkel is megtámogatott módszerekkel folyik a kutatás (képkutatás, tartalom- és diskurzuselemzés, statisztikai elemzések, oral history stb.) A hazai és nemzetközi szakmai szervezetek, konferenciák, folyóiratok fontos keretet és biztos háttérrel jelentenek az együttműködéshez, a közös kutatásokhoz és eszmecserékhez, a kutatókat számos szervezet, publikációs lehetőség segíti. Kiemelkedően fontos feladat napjainkban a kutatók, kutatói műhelyek közeledése, együttműködése, a kutatások jobb összehangolása, az eredmények hazai és külföldi közzététele. Lényeges a férfiak és nők nevelés- és művelődéstörténetének együttes, komplex bemutatása, a köznevelésben és a felsőoktatásban is a férfiak és nők bármely történeti korszakban elért eredményeinek kiegyensúlyozottabb bemutatása.

## Irodalomjegyzék

- Ács M. 2017. *Még a kövek is...: Nőnevelés a Felsőbaranyai Református Egyházmegye polgári leányiskolájában és internátusában (1916–1948)*. Pécs: ID Research Kft., Publiikon.
- Árvai T. 2016. *Városanyák. Mozaikok a pécsi nők 19–20. századi történetéből*. Pécs: Virágmandula Kft.
- Bátoriné Misák M. 2021. Lorántffy Zsuzsanna levelei Telegdy Annához. In: Csorba D. – Szatmári E. (szerk.): „...Tanácsaid hűség és igazság”: *Tisztelgő írások Dienes Dénes professzor úr 65. születésnapjára*. Budapest – Sárospatak: Károli Gáspár Református Egyetem Egyház és Társadalom Kutatóintézetének Reformáció Öröksége Műhelye, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Egyháztörténeti Kutatóintézet, Tiszánineni Református Egyházkerület, 127–150.
- Bock, G. 1990. A nőekkel foglalkozó történetírás az NSZK-ban és nemzetközi összefüggésben. In: Vári A. (szerk.): *A német társadalomtörténet új útjai*. Budapest: Közép- és Kelet-Európai Akadémiai Kutatási Központ, 25–37.
- Bridenthal, R. – Koonz, C. eds., 1977. *Becoming visible – Women in European History*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Conrad, Ch. 2005. „Társadalom” helyett „kultúra”? A kulturális fordulat a történettudományban. *Magyar Lettre Internationale* 58 (3): 65–67.
- Cristian R. M. – Kérchy A. (szerk.) 2022. *Pioneer Hungarian Women in Science and Education*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Czeferner D. 2014. „Kávéházakban, klubokban, olvasóköroökben kérjük A Nő és a Társadalom lapot!” Egy folyóirat a nők egyenjogúságáért. *Médiakutató* 15 (2): 49–61.
- Czeferner D. – Ács M. – Takács Zs. M. – Pusztafalvi H. (szerk.) 2019. *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni...”: Új kutatások a nőnevelés történetéből*. Pécs: Kronosz Kiadó.
- Czeferner D. 2021. *Kultúrmisszió vagy propaganda? Feminista lapok és olvasóik Bécsben és Budapesten*. Budapest: Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet.
- Fehér K. 2006. *„Neveljünk polgárokat!” Nyilvánosság és nevelés a reformkorban*. Budapest: OPKM.
- Fohlen, C. 1982. A nő a társadalomban. *Világtörténet* 4 (1): 85–118.
- French, K. L. – Poska, A. M. 2007. *Women Gender in the Western Past. Vol. 2. Since 1500*. Boston–New York: Houghton Mifflin Company.
- Géra E. 2019. Családi levelek, családi játszmák. In: Sipos B. – Krász L. (szerk.): *A női kommunikáció kultúrtörténete: tanulmányok*. Budapest: Napvilág Kiadó, 59–74.
- Grimal, P. 1965. Introduction à l’histoire mondiale de la femme. In: Grimal, P. (ed.): *Histoire mondiale de la femme. Vol. 1. Préhistoire et Antiquité*. Paris: Nouvelle Librairie de France.
- Gubin, E. 2007. *Choisir l’histoire des femmes*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Gyáni G. 2020. *A nő élete – történelmi perspektívában*. Budapest: Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet .
- Hunt, F. ed., 1987. *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women, 1850–1950*. New York & Oxford: Basil Blackwell.
- Iggers, G. 2005. A történetírás elmélete és története. *Magyar Lettre Internationale* 58 (3). 55–58.
- Kelly, J. 1977. Did Women Have a Renaissance? In: Bridenthal, R. – Koorz, C. (eds.):

- Becoming Visible: Women in European History*. New York: Houghton Mifflin Co., 137–164.
- Kelly, J. 1984. *Women, History and Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kereszty O. 2008. *Women's education in Hungary in the Era of Dualism. Vision and Debate on Schooling and Learning for Women in the Journal Nemzeti Nőnevelés (Hungarian Female Education)(1879-1919)*. Saarbrücken: VDM Verlag, Dr. Müller.
- Kereszty O. 2011. „A Nő és a Társadalom” a nők művelődéséért (1907-1913). Budapest: Magyar Tudománytörténeti Intézet, Magyar Tudománytörténeti Szemle Könyvtára, 88.
- Kéri K. 2008. *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914*. Pécs: Pro Pannonia Kiadó.
- Kéri K. 2015. *Női élet, lánynevelés az újkorban. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kéri K. 2017. Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmus kori karikatúrákon, Ikonográfiai kutatások a neveléstörténetben Pécsen. *Gyermeknevelés* 5. (1): 4–16. [http://epa.oszk.hu/02400/02411/00010/pdf/EPA02411\\_gyermeknevel\\_2017\\_1\\_004-016.pdf](http://epa.oszk.hu/02400/02411/00010/pdf/EPA02411_gyermeknevel_2017_1_004-016.pdf) (letöltve: 2022.11.23.)
- Kéri K. 2018. *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon, nőtörténeti alapozással és nemzetközi kitekintéssel*. Pécs: Kronosz.
- Kéri K. 2019. A nőnevelés-történet képi forrásai. *Per Aspera ad Astra* VI. (1): 7–30.
- Kovácsné Magyarai H. 2018. Nőábrázolások a magyar és román államszocializmus éveinek reklámtermékeiben. In: Kis Cs. – Kovács-Veres T. G. – Rózsa S. (szerk.): *„Politika, életrajz, divat, oktatás...”: Tanulmányok Magyarország történetéből a középkortól napjainkig*. Eger: EKE Líceum Kiadó, 205–229.
- Kovácsné Magyarai H. 2020. Traktoros lányoktól a Csemege-kosárig: Propagált nőképek és kialakult szépségideálok a szocializmusban. *Polymatheia* 17 (1-2): 171–190.
- Kovácsné Magyarai H. 2021. „A vágy titokzatos tárgyaiként néztek ránk...”: Modellek, manökenek világa a szocializmus idején. *Polymatheia* 18 (3-4): 64–90.
- Langland, E. – Gove, W. (eds.) 1981. *A Feminist perspective in the Academy. The Difference it Makes*. Chicago – New York: The University of Chicago Press.
- Maisch P. 2018. A folyóiratok szerepe a 19. századi hazai nő(irodalmi) vitákban: Az első nővita a Tudományos Gyűjteményben. In: András H. – Lips A. (szerk.): *Kommunikációs terek*. Budapest – Sepsiszentgyörgy: Doktoranduszok Országos Szövetsége – T3 Kiadó. 137–147.
- Maisch P. 2019. A lánynevelés lenyomatai 19. századi női naplókban. In: Czeferner D. – Ács M. – Takács Zs. M. – Pusztafalvi H. (szerk.): *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni...”: Új kutatások a nőnevelés történetéből*. Pécs: Kronosz Kiadó, 145–159.
- Molnár-Kovács Zs. 2011. A női munka képi megjelenítése az Apáczai Kiadó 8. osztályos történelemtankönyveiben 1999-2009. In: Kéri K. (szerk.) 2011. *Társadalmi nem és oktatás. Elektronikus konferenciakötet*. Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kiadványa. <http://mek.oszk.hu/09600/09689/> (letöltve: 2022.11.23.)
- Molnár-Kovács Zs. 2013. A tankönyvi illusztráció-kutatás historiográfiája. In: Andl H. – Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és idő-ben IV*. Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 147–155.
- Nagyné Szegvári K. 1969. *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777-1918)*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.

- Nagyné Szegvári K. 1988. *Numerus clausus rendelkezések az ellenforradalmi Magyarországon: A zsidó és nőhallgatók főiskolai felvételéről*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Olsen, K. 1994. *Chronology of Women's History. Profiles Nearly 5000 Women Worldwide. Ten Categories in Each Time Period for Easy Use*. Westport: Greenwood Press.
- Pálmai D. 2015. Vélemények és gondolatok a nők egyetemi képzéséről a 19. és 20. század fordulóján. *Per Aspera Ad Astra* 2. (2): 25–40.
- Papp B. – Sipos B. 2017. *Modern, diplomás nő a Horthy-korban*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Pető A. 2001. A nőtörténetírás története. *Rubicon* 12 (6): 42–43.
- Pető A. 2006. Társadalmi nemek és a nők története. In: Bódy Zs. – Ö. Kovács J. (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek*. Budapest: Osiris Kiadó. 514–532.
- Pukánszky B. 2006. *A nőnevelés évezredei*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pukánszky B. 2013. *A nőnevelés története*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pusztafalvi H. – Takács Zs. M. (szerk.) 2022. *Útitársak. Tanulmányok Kéri Katalin tiszteletére*. Pécs: MTA Pécsi Területi Bizottsága.
- Rébay M. 2009. *A leányközépiszkolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. A jogi szabályozása az 1870-es évektől 1945-ig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Rébay M. 2020. A cserkészlányok Magyarországon 1930–1931-ben. *A Cserkészlányok Lapjának első két évfolyam*. *Per Aspera ad Astra* VII. (2) 80–95.
- Sipos B. – Krász L. (szerk.) 2019. *A női kommunikáció kultúrtörténete: tanulmányok*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Sipos B. Á. 2020. A Horthy-korszak kultúrtörténetéről – a kultúrpolitikától a nők helyzetéig. In: MTA, Magyar Tudományos Akadémia [közreadó] (szerk.): *A Horthy-korszak vitatott kérdései*. Budapest: Kossuth Kiadó. 113–119.
- Stummer K. 2021. A nőkről alkotott kép hazánkban a 20. század első felében sajtótermékek tükrében. *Képzés és Gyakorlat* 19 (1-2): 39–48.
- Steinert Á. (szerk.) 2006. *Színek és évek. Tanulmányok Fábri Anna tiszteletére*. Budapest: Kortárs Kiadó.
- Takács Zs. M. 2018. A pécsi tanítónőképző megjelenése a századforduló pécsi sajtójában. *Közép-európai Közlemények* 1. (2): 88–97.
- Támba R. 2017a. Nagypolgári és nemesi leánygyermek-ábrázolás a Millennium korának társasági festészetében. *Neveléstudomány* 5. (4) 81–101.
- Támba R. 2017b. Az anya-gyermek kapcsolat ábrázolása Fényes Adolf festészetében. In: Mrázik J. (szerk.): *A tanulás új útjai (HERA Évkönyvek 2016)*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) 200–213.
- Téglás E. 2013. A dualizmus kori osztrák nőnevelés az „Österreichische Lehrerinnen Zeitung” című osztrák pedagógiai lap tükrében. In: Kiss E. – Buda A. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása: VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia: tartalmi összefoglalók*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Török Zs. 2019. *Wohl Janka Gyarmathy Zsigáné Hory Etelkának írt levelei*. Lymbus – 2019: Magyarágtudományi Forrásközlemények. Budapest: Külgazdasági és Külügyminisztérium; Bölcsészettudományi Kutatóközpont; Magyar Nemzeti Levéltár; Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság; Országos Széchényi Könyvtár, 615–629.
- Török Zs. (szerk.) 2020: *Nők, időszaki kiadványok és nyomtatott nyilvánosság, 1820–1920*. Budapest: Reciti Kiadó.

- Trager, J. 1994. *The Women's Chronology. A Year-by-Year Record, from Prehistory to the Present*. London: Aurum Press.
- V. László Zs. 2007. „Asszony-népnek meg-kivántató tudomány...” Női életvezetési tanácsadókönyvek a 18. századi Magyarországon. In: Fábri A. – Várkonyi G. (szerk.): *Nők világa. Művelődés- és társadalomtörténeti tanulmányok*. Budapest: Argumentum, 227–245.
- V., László Zs. 2020. *Példás asszonyok: Női szerepek változása a protestáns halotti beszédek tükrében (1711–1825)* Budapest: Ráció Kiadó.
- Vörös K. 2019. Női hangok a Magyar Iparoktatásban az első világháború időszakában. In: Czeferner D. – Ács M. – Takács Zs. M. – Pusztafalvi H. szerk. 2019. *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni...”: Új kutatások a nőnevelés történetéből*. Pécs: Kronosz Kiadó, 95–111.



## **ERZSÉBET KIRÁLYNÉ MAGYARORSZÁGI KULTUSZA NEVELÉSTÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSBN**

### **Absztrakt**

Ferenc József házastársának, Erzsébetnek (1837-1898) magyarországi kultuszát több szempont mentén vizsgálták már. Jelen kutatás arra próbál választ keresni, hogy a nevelési, oktatási intézmények milyen szerepben, milyen módon kapcsolódtak a királyné személyéhez, az emlékének megőrzését célzó törekvésekhez a nemzeti emlékezetben. A kutatás az iskolai Erzsébet emlékünnepélyeken keresztül igyekszik megragadni a kultusz magyar megközelítésének jellemző elemeit. Kitekint az Erzsébet szobrok neveléstörténeti szerepére. A pedagógus folyóiratok és iskolai értesítők mellett kultusztörténeti, emlékezetpedagógiai forrásként vizsgál szemléltető- és taneszközöket, ifjúsági- és gyermekkönyveket, folyóiratokat.

Jelen tanulmány az óvodákhoz kapcsolódó kutatási eredményeket mutatja be. Részletesen szól a királyné nevét viselő óvodák és bölcsődék névadó hagyományairól, Erzsébetemlékéhez kapcsoltjátékonysági kezdeményezésekről. Az óvodai Erzsébet ünnepek forgatókönyveinek vizsgálata választ ad a nevelő intézmények kultuszápolásban betöltött szerepére, bemutatják a királyné emlékezetét a legkisebbek szemével. A kutatás új megközelítése segít árnyaltabb képet kialakítani a ma is reneszánszát élő Erzsébet-kultuszról.

Kulcsszavak: Erzsébet királyné kultusza; kollektív emlékezet; iskolai ünnepélyek

*Gabriella Farkas Németh Andrásné*

## **THE CULT OF QUEEN ELISABETH IN HUNGARY IN AN EDUCATIONAL HISTORICAL APPROACH**

### **Abstract**

The cult of Franz Joseph's spouse, Queen Elisabeth (1837-1898), in Hungary has been examined from several points of view. The present study focusses on the question of how educational institutions were connected to the person of the Queen, and what efforts have been made in order to preserve her memory in the national remembrance. The study seeks to capture the Hungarian approach

to the cult of Queen Elisabeth on an institutional level. On the one hand, it deals with the role of the Elisabeth statues in educational history, on the other hand, it examines the pedagogical journals, school bulletins, children's books and periodicals as sources of cult history and memory pedagogy. The paper presents research results related to kindergartens. It tells in detail about the eponymous traditions of kindergartens and crèches with the queen's name and about charitable initiatives linked to her memory. The study of the scenarios of the Elisabeth holidays in kindergarten provides an answer to the role of educational institutions in cult care. A new approach to the research will help create a more nuanced picture of the Elisabethan cult, which is still experiencing a Renaissance today.

Keywords: Cult of Queen Elisabeth; collective memory; school celebrations

## **Bevezető**

Erzsébetkirályné személyéhez kapcsolódó kultusznapjainkban is reneszánszát éli. Számtalan újságcikk, könyv és film igyekszik megragadni a személyiségét, bemutatni történelmi szerepét, magánéletét. A szélesebb közönség figyelmét célzó művek mellett a téma több területén születtek kiváló kutatási eredmények, melyek nagyban segítik a hagyomány megismerését és megértését. Jelen kutatás is arra vállalkozik, hogy hozzájáruljon ehhez a munkához és az Erzsébet kultusz egy eddig kevésbé kutatott részét feltárja. A királyné emlékezete a fiatalabb és a legkisebb korosztály szemével, az oktató-nevelő intézmények kultuszban betöltött szerepével, az iskolai Erzsébet ünnepségek hatásának vizsgálatával további érdekes adalékokhoz jutunk az Erzsébet-jelenség megértésében.

A téma kutatásának forrásai között kiemelkedő szerepe van az iskolai értesítőknél. Kötelező tartalmaikkal köszönhetően gazdagon informál az iskolai Erzsébet-ünnep forgatókönyveiről, emlékbeszédeket, intézménytörténeteket közöl. A pedagógusoknak szóló korabeli szakfolyóiratokat vizsgálva megtaláljuk a képzők Erzsébet-megemlékezései mellett, a kultuszápolást segítő forgatókönyveket, foglalkozásterveket, könyvajánlókat. Az Erzsébet-ünnepségek leírásaiban szereplő versek, énekes és hangszeres darabok beazonosítását, rendszerező vizsgálatát segítik a különféle vezérkönyvek, verses- és daloskönyvek. A kultuszirodalom ifjúságnak, gyermekeknek szóló könyvei, tankönyvek, de a tantervek is rejtenek neveléstörténeti részleteket Erzsébet királyné kultuszához. A források hozzáférhetőségét segíti az ADT és Hungaricana online adatbázisok (törvények, tantervek, iskolai értesítők, szakfolyóiratok) mellett a szerző témához kapcsolódó gyűjteménye (dokumentumok, könyvek, folyóiratok).

## 1. Ünnepek és a kollektív emlékezet

Nora (1999) szerint az emlékezet és a történelem szavak nem szinonimái egymásnak. Az emlékezet maga az élet, melyet élő csoportok hordoznak, a fejlődése folyamatos, s „védtelen a használat és manipuláció ellen” (Nora, 1999: 142). „A történelem ezzel szemben mindig problematikus és tökéletlen rekonstrukciója annak, ami nincs” (Nora, 1999: 143 ).

Keszei (2011: 5) teszi fel tanulmányában a kérdést: „Mire jó az emlékezet az egyén, a közösség, a hatalom számára?” Az emlék hordozója csak részben az egyéni elme ; az előhívás közege és a kulturális produktumok rendszere is számít, ezek segítenek az emlékeink formálásában. Így az emlékezet kulturális tevékenységgé válik, és ez a kulturális emlékezet közvetíti az intézményesített kánont; identitáserősítő és –őrző szerepe van. Az identitáspolitikai céljától függően a történelmi események emléke erős érzelmeket válthat ki a közösségből. A rendszeres időközönként megismételt közös emlékezés tudja a társadalom szintjén megerősíteni ezt (Keszei, 2011). A kollektív emlékezet az egyén memóriája mellett támaszkodhat az információtárolás intézményeire, és a hagyományok, rítusok, normák és más szellemi objektívációkra is (Pataki, 2010). Ezek a visszatérő, legtöbbször ünnepi alkalmak a nagy idők pozitív vonásait igyekeznek rávetíteni a jelenre, ezzel felemelve a jelent is. A régi események felidézése meg is akarja azt újítani, ezzel az ellentmondásokkal terhelt eseményeket is ideálissá kívánja tenni. A hatalom arra törekszik, hogy ennek a kollektív emlékezetnek „maga határozza meg a csomópontjait és a felejtés sorsára ítélt mozzanatokot is”, az emlékezetet uralva, uralma lehet az egész közösség felett (Kapitány & Kapitány, 2012: 3). Aki még részese volt egy eseménynek, könnyebben felidézi azt, de minél jobban távolodunk az eseménytől, annál fontosabb, hogy az újabb ünneplők lelkiállapotára milyen érzelmi tényezőkkel hatunk.

Az ünnepek emlékezés-technikákként való megközelítéséről részletesen szól cikkében Kapitány & Kapitány (2012). Az általuk felsorolt szempontokat a témánk szemszögéből, a neveléshez és az iskola világához kapcsolódóan nézzük át röviden. Az ünnep tudatosításának, „szívbe vésésének” eszközei között ott van az ünnepnap eltérő szokásrendje, a rákészülés, egyfajta pátoszos hangulat elérése. Az ünnep nevel, eszményeket, jelképeket, tudást ad át, azzal a céllal, hogy mindezt elültesse az emlékezetben. További nevelési cél, hogy a közösségi ünnepek hagyományozódjanak a következő nemzedékre is. „Az iskola számos egyéb módon is részt vesz a hivatalos ünnepek előkészítésében, emlékezet-átadó szerepük erősítésében. Az iskolai emléksarkok, vagy az iskola névadójához, vagy az irodalmi, történelmi kánon alakjaihoz, eseményeihez kapcsolódó egyéb emlékjelek folyamatosan jelen vannak, s így mikor az adott személlyel, eseménnyel kapcsolatba hozható ünnepre kerül a sor, az ünnep már építhet ezekre a tudásokra” (Kapitány & Kapitány, 2012: 5). Az ünnep vizuális

elkülönítése a hétköznapoktól az emlékezetbe vésés egyik leghatékonyabb eszköze. A zászlók, a virágdekorációk, a fények, az intézmény épületének, az osztálytermek díszítése az ünnepi rituálé részei.

Szóbeli továbbörökítésként jelenik meg az ünnepekhez kapcsolódó emlékezetőrzésben a verbális kiemelés. Ezért jelentős szerepük van az emlékbeszédeknek, szónoklatoknak, beszélgetésnek, de kiemelkedő szerepe van a költészetnek, ami nyelvileg is ünneplő ruhába öltözteti a verbális emlékezést. A közös érzések kialakításában további jelentős szerepet játszik a zene (Kapitány & Kapitány, 2012). Az éneklés különösen hatásos tud lenni, ekkor a hangosan együtt éneklők egyidejűleg alkotói és befogadói a dalnak, amely a közösséggel való azonosulás élményét eredményezi (Kovács, 2012).

Végezetül vizsgálat tárgyává kell tennünk témánk szempontjából azt hogy, „mind nagyobb a jelentősége az emlékezetnek a nemzettudat tekintetében is” (Gyáni, 2012: 366). Ahogy a kollektív emlékezet és nemzet közötti összefüggés kapcsán Gyáni (2012) írja, különös jelentőséget nyer a tér és ember közötti viszony alakulása. Egy anyagi természetű hely vagy egy funkcionális jelenség emlékezhellyé válik, ha a képzet szimbolikus jelentéssel ruházza fel, valamilyen rituálé kapcsolódik hozzá (Nora, 1999) .

## **2. Erzsébet királyné emlékezete**

Elsőként fontos röviden a királyné kultuszának kialakulásáról szólnunk, bemutatva annak szimbólumrendszerét.

Erzsébet királyné magyarországi kultuszát leginkább az motiválta, hogy Ferenc József korai politikájának következményeként az uralkodó személye sokáig volt vitatott a magyar köztudatban, és ebből a problematikus helyzetből adódóan Erzsébet alakja került előtérbe (Vér, 2006c). „A modern nemzettudat kialakulása nyomán jelent meg az az igény, hogy a hatalom letéteményese azonosulni tudjon a nemzettel” (Landgraf, 2001: 109). A kultusz lényege Vér (2006a) szerint is Ferenc József elfogadtatása, az uralkodó és nemzete közötti konszenzus elősegítése. A meggyőzéshez használt közhelyek, erkölcsi értékekre való hivatkozás mellett, a nemzeti érzések és magyarságtudat erősítése kapott figyelmet (Vér, 2006a: 11).

Ebben a részben Vér (2006a) által megfogalmazott és időben is elhelyezett sajátos nemzeti szimbólumrendszer legfontosabb elemeit soroljuk fel, melyek már a királyné életében, az uralkodópár ezüstlakodalmaig kialakultak. Elsőként a védangyal funkció jelent meg, már az 1867-es koronázást követően. Az uralkodó és a nép közötti közvetítői szerep fokozatosan lényegült át Mária-analógiává, a Magyarok Nagyasszonya (Patrona Hungariae ) alakjának megidézésével, és ekkor tűnik fel a „második Szent Erzsébet” motívum is. A fia halála után a fájdalmas anya képe (Mater Dolorosa) egy újabb párhuzam szentfiát sirató Mária alakjával. A halála előtti időszakban átélt tragédiák

tovább fokozták ezt a szenvedő képet, tragikus halála a mártíromság motívumát emelte be a szimbólumrendszerbe (Vér, 2006a). A merénylet (1898. szeptember 10.) után kultuszában felerősödött a szakrális jelleg. „A mitizálódás korát Erzsébet királyné emlékének törvénybeiktatása zárja le” (1898. szeptember 29.) (Vér, 2006a: 35). Ez a törvény is Erzsébet történelmi jelentőségét emelte ki, a kiegyezésben beöltött szerepe meghatározó elem e a kultikus kánonnak, e nagy tett mögött a magyarok iránti gondoskodó szeretetét vélték megnyilvánulni (Vér, 2006c).

### 3. Az Erzsébet kultusz vizsgálatának neveléstörténeti lehetőségei

A királyné kultuszának neveléstörténeti megközelítését érdemes az Erzsébet ünnepek áttekintésével kezdeni, melyek már életében, névnapjához kapcsolódóan kialakultak. Majd megvizsgáljuk, hogy Erzsébet emlékének megőrzésében milyen szerepük volt a nevet viselő oktatási intézményeknek. illetve az Erzsébet királyné emlékfák, emlékszobrok hogyan kapcsolódnak az iskolák és óvodák kultuszápolásához. Fontos szólnunk még arról, hogy az ünnepi alkalmak mellett az iskolák hétköznapijaiban milyen Erzsébet-kép húzódott meg.

#### 3.1 Az iskolai Erzsébet ünnepek

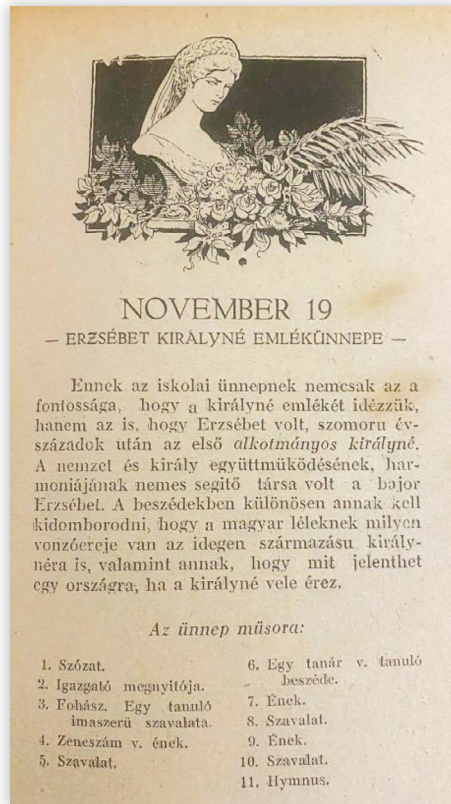
A névnapjához kapcsolódó ünnepelés már életében is hagyománnyá vált. 1867-től a királyné névnapjáról az országgyűlés mindkét háza üdvözlő felirattal emlékezett meg (Vér, 2006a). Ezt erősítette, hogy Erzsébet királyné szívesen tartózkodott névnapján Gödöllőn, ahol a helyiek révén november 19-e igazi népünnepé alakult. Ezen alkalmakkor a gödöllőiek fáklyás felvonulással, szerenáddal és kivilágítással fejezték ki hódolatukat az uralkodóné felé (Ripka, 1901). Az oktatási intézményekben is találunk példákat Erzsébet névnapja alkalmából rendezett ünnepélyről a királyné halálát megelőző időkből, ahol már megjelennek azok a tartalmi elemek, amelyek a későbbi gyászünnepek forгатókönyveiben találunk (Ünnepély az óvónőképezdében, 1896).

Az 1870-es évekközepén akoronázásnapját a középiskolák már megünnepelték (Kőrösi & Szabó, 1911), majd ez a királyhűség és a nemzeti haladás korszakának ünnepeként az elemi iskolákban is elterjedt, előbb a „tanítók buzgóságából”, majd a közoktatási rendelet (1897. évi 66.542. sz.) szerint is.

Erzsébet királyné emlékének törvénybe iktatása (1898. XXX. tc.) jelzi kultuszának intézményesülését. Ehhez kapcsolódott a vallás- és közoktatási miniszter 1898. évi 4196. sz. körrendelete szerint előírt iskolai megemlékezés: „Neveljük Erzsébet Királyné emlékében a tanuló ifjúságot. Nem szabad az Ő dicső emlékezetének meghalványulnia a jövő nemzedékek lelkében sem. Évről-évre szenteljük az Ő dicső és áldott emlékezetének az Ő védszentje:

Erzsébetnek napját, november tizenkilencedikét.” Az iskolai ünnepélyek közé ezzel bekerült egy újabb hazafias megemlékezés. A királyné tragikus halálakor a közösségi gyászünnepeken az iskolák tanulói is részt vettek, illetve iskolai gyászünnepeket is tartottak.

Az előírásoknak megfelelő iskolai ünnepélyt felekezetek szerinti gyászistentisztelet előzte meg. Kötelező elemként a rendelet a Himnusz eléneklését és az emlékbeszéd tartását írta elő, de az ünnepélyek állandó elemeiként jelentek meg a királynéről szóló szavalatok, hangszeres zene és karének is.



1. ábra: Erzsébet királyné emlékünnepe: forgatókönyv javaslat

Forrás: Keleti Adolf (szerk.): Iskolai ünnepélyek szavaló könyve. Rozsnyai, 1917.

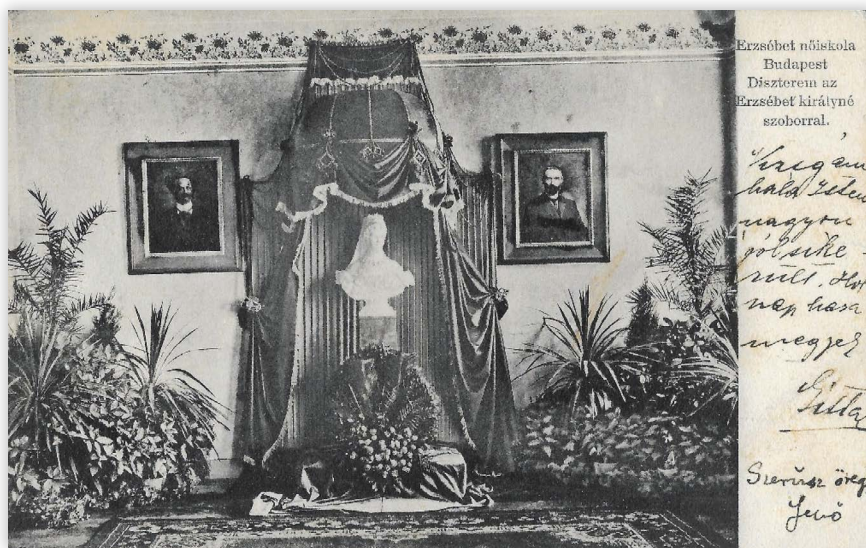
### 3.2 Erzsébet nevét viselő nevelési, oktatási intézmények

Külön figyelmet érdemelnek azok az intézmények, melyek a királyné nevét viselték. Az első névadásokat már a királyné életében találjuk, amikor a királyi pár életeseeménye (egybekelés, gyermekszületés, ezüstlakodalom), a politikai események (kiegyezés, koronázás), illetve a királyné névnapja szolgáltattak alkalmat a névválasztásra. A következő Erzsébet intézmények a királyné

halálát követő időszakra tehető, ahol a felerősödött kultusz, Erzsébet emléke iránti tisztelet kifejezése, vagyis emlékkörzési funkció húzódik meg a névadások mögött (Vér, 2013) .

Ezekben az intézményekben még erőteljesebben megragadható a kultuszápolás. Erzsébet jelen van jelképeikben (címer, zászló), épületükben létrehozott emlékhelyekben (szobrok, képek), iskolai hagyományaikban.

Az Erzsébet névvel megjelölt nevelési intézményekhez legtöbbször jótékony alapítványok is kapcsolódtak. A jótékonyági cél több helyen kapcsolódott az emlékkünnepélyekhez, ahol kiosztásra kerültek adományok, segélyek, illetve az ünnepi alkalom bevételét fordították jótékony célra.



2. ábra: Erzsébet Nőiskola díszterme névadója szobrával  
Forrás: Képeslap Surányi Linda magángyűjteményéből

### 3.3 Erzsébet emlékfák, emlékművek szerepe

Erzsébet halála után a földművelésügyi minisztérium kezdeményezéseként a királyné tiszteletére emlékfákat ültettek, Erzsébet ligeteket és parkokat alakítottak ki. Az emlékkörzésnek ezen formájába a települések óvodái és iskolái is bekapcsolódtak. Több mint háromszáz településen a facsoportokat iskolák udvarára, kertjébe , vagy az iskola előtti térre ültették, vagy maga az iskola hajtotta végre a fásítást (Erzsébet királyné emlékfái, 1899). Ezen ligetekben szerte az országban emlékműveket is emeltek a királyné tiszteletére, melyek nek Erzsébet magyarországi kultuszában kiemelt jelentőségük volt. A szobrok a „szabályozott emlékezet támaszaként, annak hordozó szimbólumaként jelenhettek meg” (Vér, 2013: 296). Az iskolások és az óvodások részt vettek a szoboravatási ünnepségeken, sőt több helyen az ünnepi műsor szereplői is voltak (Németh, 2002). Az emlékműveknek további kultuszápoló, emlékkörző



szerepeiről is olvashatunk. Iskolai kirándulások alkalmával a diákok felkeresték a királyné szobrait, ellátogattak emlékműzeumba, felkeresték sírhelyét Bécsben (Erzsébet királyné nevenapján, 1908), megtekintették a fővárosi szoborpályázat terveit, illetve az évenkénti emlékünnepek helyszínéül választották az Erzsébet szobrokat. Az iskolák is bekapcsolódtak az országos szoborállítás finanszírozásának előteremtésébe. A nevét viselő intézmények saját emlékhelyet alakítottak ki, elhelyezték Erzsébet szobrát épületükben.



*3. ábra: Gyermek menete Erzsébet királyné miskolci szobra körül*  
Forrás: Vasárnapi Ujság, 1899. 46(27) p. 452.

### *3.4 Az iskolai hétköznapi Erzsébet emlékezete*

Az iskolák nemcsak az ünnepélyes alkalmak által kapcsolódtak be a kultuszápolásba, hanem az iskola hétköznapijaiban is helyet kapott a királyné személye. Erzsébet életéről szóló ifjúsági és gyermekkönyvek helyet kaptak az iskolák ifjúsági könyvtáraiban, továbbá jutalomkönyvként vagy karácsonyi ajándékként a tanulók polcaira is felkerültek. A királyi pár arcképe díszítette az iskola helységeit, a tanulók történelmi szemléltető képen láthatták Erzsébetet Deák ravatalánál (Kömlösi, 2003), és számoltak az Erzsébet-irkában (A hazai írószerek pártolása érdekében, 1903). A gyerekek a királyné életével ismerkedhettek meg az olvasókönyvből, történelem órán vagy fogalmazási témaként dolgozták fel azt. Ez a kutatási terület a jövőben még további érdekes részleteket rejt, színesítve az Erzsébet királyné iskolai kultuszának történetét.



## 4. Erzsébet királyné emlékezete az óvodákban

Vizsgálódásaink közül részletesebben szólunk az óvodákhoz kapcsolódó Erzsébet-ünnepekről. Megnézzük, milyen formában illeszkedik bele a királynéról való megemlékezés az óvodákéletébe, ünnepei közé. A Kisdednevelés hasábjain közzétett Erzsébet napi foglalkozásterveket elemezve keressük a kultusz szimbólumrendszerének elmeit, összegyűjtjük a szemléltetés eszközeit.

### 4.1 Az óvodai beszélgetésekhez, ünnepségekhez kapcsolódó megemlékezések

Az 1891-ben megjelent kisdedovásról szóló törvény (1891: XV. t.c.) rögzítette az óvodák feladatait, a kisdednevelés célját, és meghatározta a gyerekekkel való foglalkozás formáit is. Minden óvodai foglalkozás alkalmat adott a beszélgetésre, de külön foglalkozásként szereplő óvodai beszélgetés célja az ismeretközlés mellett a gyermekek beszédkészségének fejlesztése is volt (Draskovits, 1940). A beszélgetéshez a nevelési év tervezésénél időszerű és alkalmyszerű témákat választottak. Az iskolák számára kötelezően előírt Erzsébet emlékünnepélyek megjelentek az óvodában is, legtöbbször ilyen beszélgetések formájában. Ezt támasztja alá a Kisdednevelés folyóirat 1902–1911. közötti időszaklapszámaiban megjelent hét, Erzsébet királynéra emlékező részletes foglalkozásterv is. A királynéról való megemlékezés óvodai formája a társalgás (beszélgetés) volt. Ezt egészíthette ki a témához kapcsolódóan az óvodák további nevelő foglalkozásai közül az ima, a vers, a dal, a mese, az alaki munka és a játékos torna is. A beszélgetéseknél az óvónők az elvárásoknak megfelelően igyekeztek a kisgyerekek figyelmét megragadni, a témát a megfelelő értelmi és érzelmi szinten közvetíteni (Utasítás, 1935: 37). Az elbeszélés mellett sokszor kérdéseket fogalmaztak meg, majd segítettek a megválaszolásban.

A foglalkozásterveket tartalmilag vizsgálva többször előforduló elem, hogy külön köszöntik az Erzsébet nevű gyerekeket: „Van-e köztetek Erzsike? Az Erzsikék jöjjenek ide, hadd köszöntsük fel őket is. Jaj! milyen sok Erzsike van itt! Ezeket mind úgy hívják, mint a jószágos Erzsébet királynét, őt is így hívták, mikor kis leány volt, hogy Erzsike. Na az isten éltesse az Erzsikéket, ti is oly jók legyetek mindig, mint a milyen jó volt Erzsébet királyné” (Torkos, 1906: 521). A közös keresztnév, a kisgyermek Erzsébet említése közelebb hozta a királyné személyét az óvodásokhoz.

Beszámoltak a gyerekeknek az előírt emléknap megünneplésének részleteiről (gyászlobogó kihelyezése, gyászistentiszteletek), és a megemlékezések okáról. Itt is többször kérdés-felelet formájában történt a magyarázat: „Hova mentek ma reggel a nagyobb testvéreitek? Tudjátok-e miért mentek templomba?” (Fábián, 1902: 138) Több esetben találoztunk mesébe szőtt elbeszéléssel, meseelemek használatával: „Egyszer volt, hol nem volt nem is olyan régen, nem is olyan messze: szép Magyarországon, volt egy királyné kit Erzsébetnek

hívtak. Piros volt az arca, fekete a haja, égszínké a szeme. Óh! de nagyon szép volt! Szépségénél csak a jósága volt nagyobb” ( Csánki, 1906: 524).

A beszélgetésekben Erzsébet életéből több részletet is felidéztek. Szívesen emeltek ki gyermekkori történeteket, ahol például kislánként segített egy idős asszonynak rőzsét gyűjteni, vagy édességet adott ajándékba kisgyerekeknek. Majd ezzel párhuzamban megjelent a már felnőtt, jóságos királyné képe, aki sokféle módon fejezi ki szeretetét a gyerekek irányába: óvodákat, árvaházakat épít, ruhát vesz a szegényeknek és kis betegeket látogat a kórházakban (Torkos, 1906: 521). A lánykérés és a Ferenc Józseffel való házassági történetnek mesébe illő megfogalmazásával is találkozunk: „Egyszer éppen virágot szedett a réten, mikor arra nyargalt a magyar király, [...] 'Milyen kedves, szép leányka, mily jószívű lehet, mert úgy szereti a virágokat, ezt szeretném feleségül venni!' [...] elvette és haza hozta szép Magyarországra” (Torkos, 1906: 522). A legtöbb helyen szó esett a koronázásról, és a halálának ténye mellett magáról a gyilkosságról is. Fontosnak tartották feltenni a kérdést, hol van most a királyné? Melyre legtöbbször úgy válaszoltak: „ott fenn van az égben a jó Istennél, az angyalok közt, ahol a szép csillagok ragyognak” (Torkos, 1906: 521). Ehhez a képhez kapcsolták, hogy a királyné még halála után is segítségére volt a magyaroknak, közbenjárt értük Istennél (Lánya, 1903: 449). A beszélgetésbe ekkor rövid fohászt szóttek: „Erzsébet királynénk/ Nagyon szépen kérünk/ Nézz le ide hozzánk/ Imádkozzál értünk” (Szlávikné Hitter, 1903: 545).

Látható, hogy az Erzsébet királyné mítosz szimbólumrendszerének elemei (Vér, 2007) megjelentek az óvodai megemlékezésekben. Az eddig megemlített jóságos királyné, a magyarok védangyala mellett a gyermekeit szerető, majd a fiát gyászoló, szenvedő édesanya képét (Zsomboryné Urschitz, 1911) is megtaláltuk a foglalkozástervekben. Minden leírásban hangsúlyos az Erzsébet-kultusz legerősebb motívuma, a magyarok iránti szeretet kifejezése: „Erzsébet megszerette a magyar embereket és megtanult magyarul beszélni” (Torkos, 1906: 522). Máshol magyarként mutatták be a királynét, aki „magyarul beszélt és magyarul imádkozott. Itt lakott a mi országunkban, Magyarországon. ?...? Úgy szerette a magyarokat, mint épen a kis gyermekeit” (Szlávikné Hitter, 1903: 544).

A királyné mellett Ferenc József is megjelent a beszélgetésekben. Felidéztek más, a királyról szóló társalgást, hozzákapcsolták Erzsébet személyét: „Hogy hívják a király bácsit? Úgy van! a király bácsit I. Ferenc Józsefnek hívják! ?...? Most egy nagyon jó néniről, a király néniről, a kit Erzsébet királynénak hívnak, fogok nektek beszélni.”(Szlávikné Hitter, 1903: 544)

Mindezt igyekeztek szemléletessé tenni a gyerekeknek, ezért a beszélgetésekre behozták Erzsébet és a király arcképét. A királynéről legtöbbször gyászruhás, fátylas képet mutattak, kiemelve, hogy a királyné maga is gyászolta gyermekét. A királyné képét legtöbbször egy asztalra rakták, mellé gyertyatartót, kis nemzeti zászlókat és üres virágvázákat tettek. A megemlékezés végén minden kisgyermek elhelyezte virágát a királyné képénél: „Most felvonulnak a gyerekek,

még pedig először az Erzsikék, előttük halad egy fiu zászlóval s mivel Erzsébet királyné úgy szerette a virágokat, a jó gyerekek hoznak neki virágot. Ilyenkor síri csend szokott lenni. Valóságos áhitattal nézik a szép, szelíd arcot, mely a gyertyák fénye mellett, szinte élni látszik” (Torkos, 1906: 523). Nemcsak élő virággal ünnepeltek, hanem a gyerekek virágokat, koszorúkat készítettek. A megemlékezést megelőzően, az ún. alaki munka foglalkozáson készültek a legtöbbször fehér virágok. Egyik megemlékezésnél részletes, képpel illusztrált leírást kapunk a pattogatott kukorica szirmú, zöld selyempapír levelű jácint elkészítéséről (Ignáczné Szondy, 1911).

A beszélgetés mellett több helyen olvashatjuk az óvónők saját rövid fohászait, verseit, melyeket nemcsak elmondtak, hanem meg is tanítottak, tartalmukat elmagyarították a gyerekeknek. Így váltak a beszélgetések a versekkel kiegészülve ünnepélyes megemlékezésekké. Ehhez felhasználták a királyné emlékére íródott versek gazdag tárházát. Szívesen idéztek a kor kedvelt gyermekköltőjének, Pósa Lajosnak az iskolai megemlékezéseken is szavalt Erzsébet királyné versei közül. Ünnepi összeállítást találunk a Hajtsátok meg a lobogót! című Pósa vers köré építve (Lánya, 1903), és a királynéért hálát adva, az Áldja meg Isten! versének két versszakát szavalták (Torkos, 1906). Hazaszeretetre nevelés az óvodában címmel pályázati díjat nyert Fábíán Irma óvónő, aki Pósa Lajos a Királyné álma című versét mesévé alakította, feldolgozta, módszertani magyarázatokkal is ellátta. Itt a királynéről szóló vers mellé már kapcsolódik egy hazáról szóló vers is, szintén Pósatól (Áldd meg Isten szép hazánkat) (Fábíán, 1902).

Az Erzsébet királynéről való megemlékezés a vizsgált foglalkozástervekben máshol is a hazaszeretet ünnepeként jelenik meg. Hazafias ünnepély az óvodában címmel olvashatjuk egy nyilvános ünnepély forgatókönyvét, ahol szintén helyet kapnak a királynéről szóló versek. Az ünnepélyen már mozgásos, a királyi pár képének megkoszorúzásával kiegészült műsort láthattak a meghívottak. A gyerekek bevonultak, vezényszóra kettes és négyes sorba igazodtak, tisztelegtek, meghajoltak, a műsor és koszorúzás után kis fapuskákkal fegyvergyakorlat következett, dalok és tánc zárta a műsort (Hankovicsné, 1911).

Az előbbi összeállítás egy olyan ünnepélyt mutatott be, amelyre a felkészülés hosszú időt vehetett igénybe, sok gyakorlást tett szükségessé. A tíz vers és három ének betanítása mellett a mozgás és tánc begyakorlása további feladatot adott az óvónőnek. Szükséges óvodában ilyen ünnepélyekkel való megemlékezés? A millennium megünneplése kapcsán már felvetődött a kérdés: „Vajjon képes-e a kised értelmi és érzelmi világa a honalapítás és megtartás fenséges gondolatainak sejtésére s a honszeretet magasztos érzelmeinek befogadására” (Barna, 1896: 53)?

A nyilvános ünnepélyek a kiseddóvók magyarországi elterjedésétől kezdve jelen voltak az óvodák életében. Ebben az időszakban az óvodákban a két legelterjedtebb nyilvános esemény a karácsonyfa ünnepély és a nevelési évet lezáró, majálissal egybekötött évszázó ünnepély volt, a többi alkalom házi ünnepélyként került lebonyolításra. Az óvodai ünnepek törvényi szabályozására csak

1938-ban került sor (274.400/1938. VXII.). E rendelkezésben szerepel a hazaszeretethez kapcsolódó megemlékezés, amely hazafias játékot, dalt, köszöntőt, hazafias beszélgetést tartalmazó műsorról, házi-ünnepélyként javasolja megünnepelni március 15-ét. Erzsébet királyné emlékünnepelelye ahogy bemutattuk, legtöbbször ilyen egyszerűbb, nem nyilvános ünnepi beszélgetés volt, mely az iskolákhoz hasonlóan az első világháborúig volt az óvodai megemlékezések része.



3. ábra: Pósa Lajos. *A királyné alma* című verse

Forrás: Az én ujságom. 1898.9(40) p.643.

Az óvónők a meséket is felhasználhatták, mint a királyné emlékezethelyét; az ovisoknak szóló könyvekben is találunk a kultuszhoz kapcsolódó részeket. A halála után megjelent legkisebbeknek szóló rövid Erzsébet életét bemutató füzetecskék (Sebők, 1898) mellett szépirodalmi gyermekkönyvekben is feltűnik a királyné alakja. Például Sebők Zsigmond népszerű meséjében Mackó úr Gödöllőre látogatva emlékezik a királynéről. A másik mese allegorikus alakban, mint „tündérek közt fehér liliom, emberek közt királyné” idézi meg Erzsébet alakját, aki áldást és bőséget varázsol hazánkra (Szász, é.n.).

## Összefoglalás

A kutatás a kultusz neveléstörténeti megközelítésében elsőként az iskolákat célozta meg. Azonban kutatás közben felszínre került források gazdagon számoltak be a legkisebbekhez kapcsolódó Erzsébet ünnepekről. A vizsgálat igyekszik körbejárni a témát, a források elemzésével megragadni az iskolákban jelen volt Erzsébet-kultuszt. Több további kutatási célt tűztünk magunk elé. Egyrészt a műsorforgatókönyvek átnézve kibontakozik, hogy mely szerzők mely versei, zenedarabjai voltak a részei leggyakrabban a megemlékezésnek. Külön akarjuk még vizsgálni, a szónoklatokban hogyan vannak jelen az Erzsébet kultusz szimbólumrendszerének (Vér, 2006c) elemei. Összehasonlítási vizsgálat lehetőségét rejti a gyászünnepélyek intézménytípusok illetve egyházi felekezetek szerinti feldolgozása. Továbbá érdemes megnéznünk, hogy a pedagógusok milyen írásokkal, versekkel, kiadványokkal támogatták az iskolai kultuszápolást. Elmondható, hogy Erzsébet királyné magyarországi kultuszának ezirányú vizsgálata még sok érdekességet rejt. Ezek feltárása és értelmezése a következő kutatási időszak feladata lesz.

## Irodalomjegyzék

- Barna, P. (1896). Millenniumi ünnep az óvodában. *Kisdednevelés*, 25(3), 53-55.
- Csánki, M. (1906). Egyszer volt, hol nem volt... November 19-ére. *Kisdednevelés*, 35(21), 524-525.
- Draskovits, P. (1940). *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképítés története és jelen állapota*. Közlemények a szegedi Ferencz József-Tudományegyetem pedagógiai-lélektani Intézetéből.
- Fábián, I. (1902). Függelék. I. Pósa: „Királyné álma” című költemény mesévé alakítva. Nov. 19-én megdicsőült királynőnk névünnepén. *Kisdednevelés*, 31(5), 137-138.
- Gyáni, Gy. (2012). Nemzet, kollektív emlékezet és public history. *Történelmi Szemle*, 54. 357-375.
- Hankovicsné (1911). Hazafias ünnepély az óvodában. *Kisdednevelés*, 40(20), 569-574.
- Harsányi László (1974). *A kőszegi zsidók - A magyarországi zsidó hitközségek monográfiái* 6. A Magyar Izraeliták Országos Képvisellete.
- Ignáczné Szondy, I. (1911). Virág. (Alaki munka, II-ik csoport). *Kisdednevelés*, 40(20), 569.
- Kapitány, Á. & Kapitány, G. (2012). Az ünnep mint emlékezés és az emlékezés mint ünnep. *Jel-Kép*, 1-4. doi: 10.20520/Jel-Kep.2012.1-4.6
- Keszei, A. (2011). Az emlékezet rétegei. *Korall*, 41, 5-34. [http://epa.oszk.hu/00400/00414/00032/pdf/Korall\\_41\\_005-034.pdf](http://epa.oszk.hu/00400/00414/00032/pdf/Korall_41_005-034.pdf) (2022. 12.29.)
- Komlósi, S. (2003). *Történelmi szemléltetőanyag az első világháború korából*. Gyulai Ágost művének felhasználásával szerkesztette Lányi Katalin. Fekete Sas Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság.
- Kovács, Sz. (2012). Az emlékezet helyei a kultúratudományok térbeli fordulatának

- aspektusából. *Studia Litteraria*, 1–2. 168–174. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/download/4009/3876/7242> (2022. 12.29.)
- Kőrösi & H. Szabó L. (szerk.) (1911). *Az elemi népoktatás enciklopédiája I-III*. Franklin-Társulat
- Landgraf, I. (2001). *Erzsébet, a magyarok királynéja: második Szent Erzsébet*. In Barna, G. szerk. (2001) *A szenttisztelet történeti rétegei és formái Magyarországon és Közép-Európában: a magyar szentek tisztelete*, (8). pp. 109-127.
- Lánya, M. (1903). Hajtsátok meg a lobogót. *Kisdednevelés*, 32(18), 448-449.
- Németh Andrásné, F. G. (2002). *Magyarország első Erzsébet szobra Nyirádon*. „Erzsébet királyné” Általános Iskola .
- Nora, P. (1999). Emlékezet és történelem között: a helyek problematikája. *Aetas*, 14(3), 142–157.
- Pataki, F. (2010). Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány* 7, 778–798.
- Ripka, F. (1901). *Erzsébet királyné Gödöllőn 1867-1897. Emlékkönyv a gödöllői Erzsébet szobor leleplezési ünnepére*.
- Sebők, Zs. (1898). *Erzsébet királyné*. Singer és Wolfner
- Szász, I. (é.n.). *Kicsinyeknek nagy dolgokról. Mesék*. Légrády testvérek
- Szlávikné Hitter, C. (1903). Erzsébet királynéről. (Társalgás.) *Kisdednevelés*, 32(22), 544-545.
- Torkos, G. (1906). Erzsébet-ünnepély az óvodában. *Kisdednevelés*, 35(21), 521-523.
- Vér, E. V. (2006a). Erzsébet kultusz I. : Erzsébet királyné magyarországi kultusza emlékezhelyei tükrében 1898-1914 között. *Budapesti Negyed*, 52(2)
- Vér, E. V. (2006b). Erzsébet kultusz II. : Szöveggyűjtemény. *Budapesti Negyed*, 53(3)
- Vér, E. V. (2006c). Erzsébet: mítosz és valóság a magyarok királynéképeiben. In Gergely, J., Horváth, I., Strausz, P. (szerk.). *A múlt feltárása – előítéletek nélkül*. (pp. 121-138). ELTE Történelemtudományi Doktori Iskola
- Vér, E. V. (2007). A Sisi-kultusz változásai. *Múlt-kor*. Tavasz. [https://mult-kor.hu/20070514\\_a\\_sisikultusz\\_valtozasai](https://mult-kor.hu/20070514_a_sisikultusz_valtozasai) (2022. 12.29.)
- Vér, E. V. (2013). *Erzsébet királyné magyarországi kultusza 1914-ig: emlékezhelyei tükrében*. Disszertáció. ELTE BTK Történelemtudományi Doktori Iskola
- Vér, E. V. (2015). „... egy áldott emlékezetű királyné...”: Adalékok Jókai Mór mitikus Erzsébet-képének alakulásához. *Aetas*, 30, 59-86.
- Zsomboryné Urschitz, A. (1911). Erzsébet királyné. (Társalgás a II-ik csoporttal). *Kisdednevelés*, 40(22), 620-621.

## **A KARD ÉS A LÁNDZSA TANÍTÁSA NŐK NEVELÉSÉNEK EGY SZEGMENSE A JAPÁN HARCMŰVÉSZETEK ASPEKTUSÁBÓL 1837 ÉS 1868 KÖZÖTT**

### **Absztrakt**

A japán lándzsa, naginata, a japán kultúra és a nők közös harcművészet oktatásának megkerülhetetlen része (Friday & Seki, 1997). Kutatásunk előtt nem volt ismert, hogy mindez egyetlen harcművészeti ág kísérleti programjaként indult 1837–1868 között. Jelenleg népszerű sportág, ahol a többi sporttól eltérően férfiak és nők is versenyezhetnek egymás ellen. Számos további elemmel bővült azóta is ez a rendszer. Kutatásunkat szinkrón szempontok alapján a nők harcművészeti nevelésével kapcsolatban végeztük a problémátörténeti csomópontok (naginata oktatás kezdete) beazonosításával. Ehhez ikonográfiai elemzést végeztünk, valamint másodlagos források elemzését végeztük el. A kutatás része volt, hogy a popkultúrából ráépült téves elemeket és sztereotípiákat leválaszthassuk és választ találjunk arra, hogy miként lett a hazafias nevelés, hős toposz, valamint a nőnevelés egy releváns szegmense. A kutatást a kard és lándzsavívás mozgás anyagának elemzése felől indítottuk, a vonatkozó pedagógiai, módszertani elemeket kerestük, hogy miként oktatható tovább napjainkban is. Eredményeinkre alapozottan sikeresen beazonosítottuk a nők formális harcművészeti nevelésének valós kezdetét és céljait a japán harcművészetekkel kapcsolatban.

Kulcsszavak: nőnevelés; harcművészet; oktatás

*Gergő Vida*

## **TRADITION AND PATRIOTISM – ONE SEGMENT OF THE JAPANESE FEMALE EDUCATION BETWEEN 1837 AND 1868**

### **Abstract**

Naginata, the Japanese spear is an unavoidable part of the Japanese martial arts education (with weapons) of women and it is part of the Japanese culture and history (Friday & Seki, 1997). Prior to our research, it was unknown that naginata education for women had started as an experimental program of one

martial art style between 1837 and 1868. Nowadays, it is a popular sport where women and men can also compete against each other. Since then many other elements have been added to this system. Identifying the pop-cultural elements and stereotypes attached to naginata education was part of our research because we were looking for answers about how it became the part of patriotic education and heroic mythology and how it has evolved into a relevant segment of Japanese female education. Our research started with the analysis of the kinetic system, which was used in the sword and spear fight curriculum. We were searching the relevant pedagogical and methodological elements to find out how it could be possible to keep up this tradition nowadays as well.

Keywords: female education, martial arts, education

## **Bevezetés**

A bemutatott kutatás során rendelkezésre álló képi és szöveganyag mind mennyiségét, mind forrását tekintve is korlátozottan alkalmas tudományos kutatásra, mely a vizsgálat tervezésére és kivitelezésére is hatással volt. A levonható következtetések érvényességét is alapvetően befolyásolja mindez. Ennek ellenére is releváns eredményeket kaptunk ugyanis a kutatás fókuszát és módszertanát a rendelkezésre álló források köréhez igazítottuk.

A japán harcművészethez kapcsolható fogalmaktisztázásaindokolható ugyanis az, hogy mit értünk harcművészet, sport és hagyomány alatt, nem mindig igazodik konzekvens fogalomhasználathoz vagy kutatási eredményekhez. Kutatásunk kifejezetten a japán harcművészetek fegyveres, főként kardvívással foglalkozó irányzatának vizsgálatából indult. A küzdősportokkal ekvivalens fogalomként megjelenik ugyan a küzdőjáték (Varga, 1971), de ez nem értelmezhető a japán kardvívásra, mely kutatásunk egyik fókusza. A hazai tudományos kutatások is az eszköz nélküli rendszerektől indítják vizsgálódásukat (Morvai-Sey, 2011).

A kutatás elvégzésének relevanciáját az igazolja, hogy hazánkban, ahogy Európa többi országában is megfigyelhető, hogy egyre bővül a japán, főként fegyverrel végzett harcművészetek és tradíciók gyakorlása. Rendszeresebb az ezzel kapcsolatos nemzeti és nemzetközi rendezvények. Nem reprezentatív felmérés alapján (Vida, 2014) hazánkban is tízezer feletti azoknak a száma, akik valamilyen formában korabeli japán szűrő-, vágó- és vagy ütőfegyverek forgatását gyakorolják. Ezek egy része törvényileg szabályozott módon történik, ami a sport területére vonatkoztatható. Egy jelentős része azonban minden fajta törvényi és szakmai szabályozást mellőzve működik és pedagógiai megfontolásoktól is mentes.

Túlzott leegyszerűsítés lenne azt mondani, hogy a harcművészetek a japán kultúra része, bár részben nem is vitatható (Oosterling, 2011). A japán harcművészetek és tradíciók részei a japán kultúrának (Sato, 2009). Az, hogy a japán harcművészetek fennmaradtak a mai napig, feltételezhetően arra is



visszavezethető, hogy az oktatási és nevelési rendszer részévé is vált és így valóban a kultúra szerves része (Kéri, 2010). A kultúrába történő szoros implementáció pedig adhat egyfajta szabályozott keretet a fegyverekkel történő gyakorlásnak. Ez azonban nem mondható el a hazai gyakorlókról vagy sehol Japánon kívül, hiszen teljes egészében nem importálták a japán kultúrát és történelmet és ez képtelenség is lenne. Egyedül azt emelték át, amit relevánsnak gondoltak adott fegyverforgatás aspektusából. Kérdés tehát, hogy a helyi sajátosságok és a gyakorlatok ismétlése mennyire kompenzálhatja a japán kultúrában megbúvó és rejtett szabályzó faktorokat.

Célunk, hogy megmutassuk egy harcművészeti ág létrejöttét és fennmaradását napjainkig, mely a nőnevelés szempontjából sem irreleváns.

## **1. Fejezet: Relevancia és tudományterületi besorolás, módszertan és mintavételezés**

Az általunk elvégzett kutatás az MTA tudományterületi nomenklatúrája alapján a Humán- és Társadalomtudományokon belül a II. osztályba sorolható, a Neveléstudományon belül a Pedagógiatörténet és összehasonlító pedagógia területhez. Kapcsolódó területként érintettük az I. osztályon belül található Orientalisztika, Távol-keleti nyelvek és kultúrák területét is, hiszen a nőtörténet egy lehatárolható szegmensét vizsgáltuk neveléstudományi, pedagógiai fókuszú megközelítéssel. Alapvetően arra kerestük a választ, hogy mikor alakult ki a nők formális, japán harcművészeti oktatása, illetve milyen célhoz rendelve. Emellett a potenciális kapcsolódási pontokat is feljegyeztük. A kérdésfelvetés relevanciája azzal érvelhető, hogy nem reprezentatív kutatások alapján (Vida, 2014) a japán fegyveres harcművészetek gyakorlása egyre népszerűbb Japánon kívül, ráadásul bizonytalan módszertani keretrendszerhez igazodik.

Kutatásunk során szinkrón szempontokat követve fókuszáltunk a nők harcművészeti nevelésére a releváns problémátörténeti csomópontok (pl.: harcművészeti oktatás kezdete) beazonosítása mentén. Tekintve a források szűk körét a jelenleg csak korlátozottan fellelhető és hozzáférhető családi archívumokban megtalálható tekerccsekre is kiterjesztve a kutatást az elérhető forrásokon kívül. A másodlagos, német, angol, spanyol és magyar nyelvű források elemzése volt az adatok másik forrása. A kutatás teljes intervalluma 2007 és 2022 között időszakhoz köthető. Valamennyi erőforrást saját forrásból biztosítottunk, beleértve a források digitalizálását és a hozzá szükséges eszközök biztosítását is. A források felkutatásának valamennyi költségét is saját forrásokból fedeztük, mely a Japánon belül végzett kutatómunkát is magába foglalta.

Kutatásaink során tehát arra kerestük a választ, hogy a nők harcművészeti oktatásának „intézményes” kerete és keretrendszere mikor és hogyan alakult ki és miért egy adott stílushoz, a *Jikishinkage-ryu*-hoz köthetően. Emellett

vizsgáltuk, hogy illetve, hogy mindez az említett harcművészeti rendszer mozgásanyagára is visszavezethető-e.

## 2. Fejezet: Fogalmi lehatárolás - a japán kardvívás fogalma, helye és helyzete a XXI. században

Egyes források szerint (Friday & Seki, 1997) a japán történelem során először a Kr. u. VII. században jelent meg rendszerbe foglalva kardvívó irányzat. Ez azonban több tekintetben is túl korainak tűnik és az említett szerzők szerint is vitatott. Ami viszont biztos, hogy a XVI. században már kialakult a kardvívás tudás- és ismeretanyagának rendszerezése és annak több elemében vallási és beavatási szertartásokkal övezett tradíciója és rögzített módszertana (Friday & Seki, 1997). Mindez kutatásunk szempontjából is releváns, ugyanis az elsőként kialakult három<sup>1</sup> nagy irányzatok egyike a *Jikishinkage ryu* stílus, mely a nőneveléssel kapcsolatos felvetésünkhöz is köthető. Vizsgálatunk másik oka, hogy a *Jikishinkage ryu* stílust Magyarország több pontján 1998 óta magyar oktatók oktatják. Időszakosan japán mester is oktatta és Magyarországról kiindulva létrejött egyesület Szlovákiában, Csehországban, Németországban és Spanyolországban is.

A japán kardvívás fogalmi lehatárolása azzal indokolható, hogy érthetővé váljon a téma sport-, neveléstudományi és nőnevelési kapcsolatrendszere. A japán kardvívás ugyanis sportként, egyesületi formában és szabályozott keretek között ma is gyakorolható, akár Magyarországon is. Ezt nevezzük kendónak. A *kendo*, az *iaido* megfeleltetése és mint sport létezik a hazai diskurzusban is (Erdély, 2012). Ez a fajta sportrendszer azonban más fókuszokkal bír, mint a tradicionális kardvívó rendszer. Azonban a kendón kívüli kardvívás közel sem szabályozott vagy szabályozható. Alapvetés, hogy a *kendo* a japán karddal történő gyakorlásra fókuszál, így nem az emberi élet kioltását célzó metódusokat oktatják, hanem szabályozott sport keretieken belül gyakorolnak. Ezzel szemben, vagy inkább mellette, fennmaradt a *kenjutsu* is. Melynek célja az ellenfél legrövidebb, leggyorsabb úton történő megsebesítése, lefegyverzése, de leginkább életének kioltása. A két paradigma, a *kendo* és a *kenjutsu* (és az *iaido*<sup>2</sup>) valójában egymás nélkül értelmezhetetlen és hiába a törekvés a fegyverek pacifikálására, a japán kard és a többi szúró - és vágófegyver eredeti célja az emberi élet hatékony kioltása, nem pedig sporttevékenység. A *do* (道) és a *jutsu* (術) írásjel jelentése, különböző értelmezése is erre utal. A *do* fordítható „útnak”, még a *jutsu* „módszernek”. Ha a kard „*ken*” szó után tesszük ezt a két kifejezést, érthető, hogy az adott mozgásanyagának mi a célja.

Mindez számtalan harcművészeti és filozófiai fejtegetés témája is (Taisen,

<sup>1</sup> Kashima-Shinryu, Kage no ryu, Shinkage ryu (Friday & Seki, 1997).

<sup>2</sup> A kard tokból történő hatékony kirántásának művészete (Erdély, 2012)

2008), melyhez kutatásunk fókuszja miatt nem csatlakozunk. Látható, hogy a japán kardvívás fogalma kettős. Egyik filozófiai megfontolásokra és a sportcélokra helyezi a hangsúlyt, a másik pedig kifejezetten a „régikola”, azaz a „*ko-ryū*”<sup>3</sup> (Skoss, 1997). Ez az aspektusa a japán kardvívásnak, mely a „módszerekre” azaz a „*jutsu*”-ra fókuszál. Bármennyire is áthatja a vallási, filozófiai megfontolás, alapvetően az emberi élet kioltását célozza és oktatja. Feltételezésünk szerint a kettő irányzat szándékos összekeverése, összemosása történt az elmúlt évszázad során, hiszen Japánon kívüli elterjedésénél kevésbé lett volna indokolható halált okozó technikák oktatása, akár gyermekeknek is.

A Meidzsi-restauráció során és közvetlenül előtte is a harcos réteg pacifikálása kardinálissá vált ugyanis a tettelegességig fajuló párviadatok, gyilkosságok száma emelkedett. Emellett a feudalizmus megszűnése után nem is vált érvelhetővé. Így a kardvívás mint meditációs és az identifikáció eszköze került a gyakorlás középpontjába. A harcos, mint az önfegyelem eszményi megtestesítője került fókuszba, ameddig korábban a háborús elvárások mást tükröztek (Sato, 2009). A kardhasználat kifejezetten tiltottá vált, ahogy a viselése is (Beasley, 2018). Részben ez indukálta az utolsó nagy szamurájlázadást ugyanis az alapvető joguktól, a kard viselésétől és a harcosoknak járó havi rizsadagtól fosztották meg a szamurájok kasztját. A kardnak így új szerepet kellett találni, mely már mint – lelki önfejlesztő eszköz jelent meg, mely a békét őrzi és segíti annak fenntartását – és mely lehetővé tette a II. világháború után is a japán harcművészetek, főleg a pusztakezes rendszerek fennmaradását és elterjedését. A II. világháború lezárását követő amerikai megszállás után tovább szigorodott a fegyveres technikák és önmagában a japán kard birtoklása is. A gyakorlás így titokban folyt. Az amerikai megszállás egy ideje alatt nem is lehetett harcművészetet gyakorolni és a kardokat is begyűjtötték (Vida, 2014; Vida 2022), egyes harcművészeti irányzatok ennek ellenére is túléltek ezt a periódust, mégpedig sportba ágyazva, rejtve a fegyveres harcművészet elemeit.

Magyarországon már 1907-ben megjelent a dzsúdóval<sup>4</sup> kapcsolatos könyv, ráadásul magyar nyelven (Speidl, 1907), mely már ebbe a trendbe illeszkedik, jóval megelőzve a japán harcművészetek későbbi elterjedését és csatlakozik a japán neveléstörténet egyes elemeinek hazai megjelenésének sorába (Kéri, 2010). A későbbi hullámok Magyarországon az 1980-as években, majd még később, a 2000-es években is érzékelhetők a harcművészetekkel kapcsolatban. A dzsúdó az 1998-as NAT-ba is bekerült (Morva-Sey, 2011) és abban folyamatosan helyet kapott. A dzsúdó azonban ugyanúgy rendelkezik a *jujutsu* elemeivel, mely a *kendo* és *kenjutsu* analógiáját használva értelmezhető. A *jujutsu*-t eredetileg nem sportértéke miatt oktatták, hanem az ellenfél vagy ellenség pusztá kézzel

<sup>3</sup> A *ko-ryū* avagy régi irányzat jelentése, hogy 1868 előtt létrejött fegyverforgatási stílus (Skoss, 1997).

<sup>4</sup> Hazánkban a judo cselgáncs néven is elterjedt (Plavec, 1988), mely fogalmi meghatározás helyessége ma is vita kérdése. Említése azonban indokolható a fogalmi lehatárolás tekintetében.

történő legyőzésének hatékony módszereként és először a dzsúdó őseként jelent meg formális keretek között. Ez azonban sportként nem volt oktatható, hiszen a gyakorlatok kivitelezése a másik testi épségét veszélyeztette, valós célja is ez volt, hogy sérülést vagy halált okozzon.

Vélhetően az oktatóknak a sport és a harcművészet rendszere közötti váltás nem okozott nehézséget és pontosan tudhatták, hogy mikor és hol kell megállítani a mozdulatot vagy miként kell módosítani. Így fennmaradhatott a harcművészet és tradíció között a különbség. Először 1899-ben kezdték meg a harcművészeti oktatást iskolákban, 10 évvel az utolsó szamurájlázadás harcai után, a javarészt azt túlélő harcosok. Nem kétséges ugyan, hogy megfelelő metódusok és pedagógiai rendszer alkalmazásával a teljes rendszer továbbadható napjainkban is, de ahogy arra korábban utaltunk, sajnos a rendszerek egymástól is elszigetelten kerültek Japánból nyugatra és már nem egykori szamurájok közvetítésével. Így a japán kultúra egy szűk, de jelentős szegmense a harcosok sajátos nézőpontja nem biztos, hogy eljutott a végfelhasználókhoz nyugatra. Tekintve, hogy a kardforgatási ismeretek és mozdulatok korábban stratégiai előnyt jelenthettek a csatatereken ezek többsége adott irányzatokon, stílusokon belül szigorú titok volt és egy részük szóbeli átadás útján jutott csak a tanulókhöz. Nyugati fókuszról értelmezhető pedagógiai módszertan az oktatáshoz tehát eredetileg nem kapcsolódott. A vallási kapcsolódások szövevényes rendszere pedig az akkori japán hétköznapiakhoz kapcsolódott, magától értetődő volt, ezért lejegyzésre azok sem kerültek. A stratégiai előny megtartása miatt titkos, kódolt szövegek, a vallási háttér egy része így örökre elveszett ugyanis a dekódoláshoz szükséges ismeretek elvesztek, japán társadalmi, vallási élete pedig azóta jelentősen átalakult. Ez a *Jikishinkage ryu* rendszerét is érinti. A kutatás során ez jelentős nehezítő tényező volt. Ezek alapján feltételezzük azt is, hogy Európába már csak nagyon szűrt tartalmak jutottak el és a kutatás során tapasztaltuk, hogy a ma élő mesterek sem tudják már ezen szövegek egy részét dekódolni. Egyedül a mozgásanyag maradt fent és pár szóbeli hagyomány átadása.

### 3. Fejezet: Eredményeink, a japán kardvívás és a *naginata*<sup>5</sup> kapcsolata

A fogalmi bizonytalanságból több téves felvetés és nézet épült rá a japán harcművészetekre (Sato, 2009). Mivel ezek egy része már a II. világháborús japán propaganda szándékos csúsztatása volt (Bloomberg, 2001), sokan tradicionális nézetként tekintenek ezekre. A másodlagos forrásokra alapozva mindez

<sup>5</sup> A *naginata* egy alabárd szerű szálfegyver, melynek elődje kínai hatásra került Japánba már a VIII. században. A japán változat már az eredetitől jelentősen eltér. Legelterjedtebb fegyverként a XII. és XIV. században alkalmazták. Később is felbukkan a japán történelemben, mint harctéren felhasznált eszköz.

igazolható is. Egyes értelmezések ráadásul a japán kardvívással kapcsolatban kifejezetten akadályozták a hatékony fogalmi lehatárolást.

A neveléstudományi kapcsolat abban áll, hogy ismert tény az, hogy a harcosok osztályába tartozó gyermekek Japánban komplex nevelést kaptak, mely rendszer egészen a Meidzsi-restaurációig fennmaradt a kora középkortól (Beasley, 2018). Ez a nevelés több elemében különbözött attól függően is, hogy lány vagy fiú volt-e az adott gyermek. A harcosok hierarchiájában (Totman, 1998) betöltött pozíció szerint is különbözött, hogy mire és miként oktatják a gyermekeket. A *Jikishinkage ryu* rendszerén belül két alágazat van, egyik a magasabb, még a másik az alacsonyabb rangú szamurájok számára (Vida, 2014). XIX. század végére ez már több elemében csak formáságnak számított a közel háromszáz éve tartó békének köszönhetően (Teruko, 1991). A harcművészetek teljes palettáján kaptak kiképzést a fiú gyerekek, ebbe beletartozott a kardvívás és a szálfegyverekkel, íjjal történő harc módszerének elsajátítása, ahogyan a lovaglás és birkózás is (Vida, 2014). A lányok harcművészeti neveléséről kevesebbet tudni. A japán neveléstörténet hazánkban is jól feltárt kérdéskör és hosszabb múltra tekint vissza (Kéri, 2010). Ezek a források azonban nem tekintenek vissza a XIV. századig, amikor is megkezdődött a japán harcművészetek létrejötte, így csak közvetve és elszórtan találunk információkat erről az időszakról. A japán kardvívás vizsgálata így többet elárulhat erről a korszakról. Kutatásunk során ennek ellenére is a legkorábbi forrás egy 1789-ben írt, családi gyűjteményben fellelhető vizsgatekercs, melyben a technikákat is felsorolják.

A másodlagos forráselemzésre támaszkodva, illetve a vizsgált stílus első tankönyvét<sup>6</sup> tekintve is, mely a stílus kialakulása után közel kétszáz évvel született, sem a konfucianizmus, sem a buddhizmus nem tette lehetővé a nők, lányok hivatalos és tömeges részvételét a harcművészeti oktatásban a XIV. és a XVII. század között (Faure, 2003). Olykor-olykor felmerül egy-egy hősi harc nő története, mint amilyen *Tomoe Gozen*<sup>7</sup> is. Egyes vélekedések szerint a japán szamurájpáncél arcot takaró maszk része is azt a célt szolgálja, hogy elrejtse, ha esetleg női harcos bújt meg a páncélban, azonban ez sokkal inkább téves és a pop-kultúrából származó érvelés. Az említett páncélban valójában ehhez semmi köze. A japán kardvívó mesterek felsorolása során sem találkozunk egyetlen női névvel sem (Szugavara, 2005). Ez is az egyik oka annak, hogy nem tudjuk jelen kutatásunkat a diakronikus (kronológiai, történeti értelemben vett) és szinkronisztikus kutatásnak megfeleltetni (Kéri, 1997) ugyanis annyira elenyésző forrás áll a rendelkezésünkre, illetve a források egy része nem lejegyzett, hanem szójhagyomány útján terjedő történet. A két paradigma között mozgás jellemzi kutatásunk folyamatát.

<sup>6</sup> Saito Akinobu [齋藤明信] 1903, *Jikishinkageryu Kenjutsu Gokui Kyoju Zukai* [直心影流剣術極意教授図解]

<sup>7</sup> Tomoe Gozen a japán történelem és irodalom egy híres és kedvelt epikus alakja, egy hősi női harcos, aki félig legendás, félig valós alakja a szamuráj történelemnek a XIV. századból (Nussbaum & Käthe, 2005).

A *Jikishinkage ryu* stílusú kardvívás kutatása terén végzett eredmények (Vida, 2008; Vida, 2014) vetették fel, hogy a *Jikishinkage ryu naginatajutsu*, mely szinte kizárólag női irányzatnak tekinthető, talán összekapcsolható a kardvívással is. A névazonosság ugyanis nem jelent feltétlenül kapcsolatot. A rendelkezésre álló források szűkössége ellenére sikerült a kardvívó stílus történetének és kialakulásának főbb csomópontjait feltárni, amely felvetette a nők és a *naginata* oktatásának kapcsolatát is. A vizsgált stílus mozgásanyagának transzferjeit vizsgálva pedig mindez a feltételezhető kapcsolat tovább erősödött.

A kutatás során egy párhuzamos történeti szál is feltárult tehát, mely aztán a nők neveléséhez kapcsolódott és a kutatás fő fókuszja lett. Mint említettük, a harcos rend gyermekei tanultak egyéb harcművészeteket is, melyek mind adott stílushoz voltak rendelhetőek. Ezek a stílusok eleinte adott harcos kaszthoz és nemzetséghez voltak köthetőek, főként, ahhoz a területhez és családdhoz, ahol és akik létrehozták. A *jikishinkage ryu* kardvívás esetében a pusztakezes harcművészetek tekintetében nagyjából sikerült feltárni teljes részletességgel a kapcsolódási pontokat és a mai rendszerekben gyakorolt elemek eredetét visszavezetni a korábbi századokra. Sikerült igazolni, hogy a *Jikishinkage ryu* egyik alstílusa ma is apáról fiúra öröklődik a XVIII. század óta (Vida, 2014). Viszont a szálfelegyverek, azaz a lándzsa és az alabárd japán megfelelőjét tekintve, a *naginata*-t fókuszba helyezve eleinte nem találunk ilyen rendszert és forrást.

2013-ban ebből a fókuszából közelítve feltártuk, hogy a *naginata* vívó stílust *Satake Kanryūsai* alapította (Amdur, 2013) az 1860-as éveket nem sokkal megelőzően, de biztos információ ezzel kapcsolatban nem elérhető. Mindez azért releváns számunkra, ugyanis *Satake Kanryūsai* a *Jikishinkage ryu* stílusú kardvívás egyik nagymestere is volt, tehát a kapcsolat a kardvívás és *naginata* vívás között forrásokra alapozottan igazolható. Viszont ekkor még egyáltalán nem számított női irányzatnak és harcművészetnek, ahogy napjainkban. A 2009–2013-as periódus során valamennyi kutatásunk falba ütközött azzal kapcsolatban, hogy a *Jikishinkage ryu* kardvívás és *naginata* vívás kapcsolatát ezen túl is feltárja. Ugyanis az igazolhatta volna azt a felvetést, hogy a korábbi oktatási és nevelési módszernek megfelelően az általunk vizsgált stílus is egy eredetileg komplex rendszer volt, melyhez nők is csatlakozhattak teljesen egyedülálló módon.

A stílus egy XX. századi változatát oktató kutatóval vettük fel a kapcsolatot, dr. Marcos Sala Ivars<sup>8</sup> művészettörténésszel. Tekintve, hogy forrásokat nem sikerült mindennek igazolására találni, a mozgásanyag összevetése vált elérhetővé. Madridi találkozásunk során 2016-ban azonban sikerült empirikus úton, azaz a mozgásokat bemutatva arra utalást találni, hogy a rendszerek

<sup>8</sup> Dr. Marcos Sala Ivars az Universidad Autónoma de Madrid | UAM · Centro de Estudios de Asia Oriental History docente. Az említett egyetem Művészettörténeti Tanszékének tiszteletbeli munkatársa és az Ázsia Kutatócsoport titkára, kutatásainak középpontjában a japán fegyverek és a szamurájokhoz kapcsolódó művészettörténet áll. A Ryoen-ryu naginata jutsu nagymestere, mely a Jikishinkage-ryu naginatajutsu egyik változata.

felépítése sokkal több jellegzetes ponton hasonlít egymásra, mint ahogyan azt a pusztán véletlen indokolná. A feltárt stratégia és a vallási elemek, a másodlagos fegyver használata mind azt igazolta, hogy egyező rendszerekről van szó. Két évvel később sikerült a hipotézist igazolni forrásokra alapozottan is. A 2016-ban létrehozott online kutatói a *Jikishinkage ryu* feltárására sikerrel járt. 2017-ben sikerült eredményre jutni és igazolni a felvetést, de akkor még csak egyetlen fénykép segítségével másodlagos forrásból. A felkutatott, még ma is élő naginata vívómester családi archívumában őrzött vizsgatekercek, melyek kijelölték az utódlás folyamatát, végül megerősítették, hogy a *naginatajutsu* és a *kenjutsu* irányzat valójában nem két külön stílus vagy irányzat és a nők, valamint a férfiak együtt gyakoroltak 1860-tól, ami egyedülálló felfedezés a japán harcművészetek történetében is.

Az említett fénykép azért releváns számunkra mert a következő személyek szerepelnek rajta: bal oldalt, *Uchida Yoshisada* – középen *Satake Kanryusai* – jobb oldalt *Sakakibara Kenkichi* – elől *Satake Kanryusai* felesége. *Sakakibara Kenkichi* a *Jikishinkage ryu* kardvívás 14. nagymestere volt (Friday, 1997), *Satake Yoshinori* volt *Satake Kanryusai* másik neve. *Satake Yoshinori* (佐竹 鑑柳斎源義文) a *Jikishinkage Naginatajutsu* 14. nagymestere. A képen pedig ott van *Satake Shigeo*, *Yoshinori* felesége is. Ők voltak, akik a *Jikishinkage ryu* kardvívás mester és oktató fokozatának elérése után elkezdték kifejleszteni a *kenjutsu* nyomán a speciális *Jikishinkage naginatajutsu*-t.

Ehhez áttételesen kapcsolható az a popkultúrában folyamatosan jelenlévő toposz, amely szerint a *naginata* női fegyver (a *Toda-ha Buko-ryu stílust leszámítva a naginatajutsu mesterek szinte mind nők napjainkban*). Eleinte nem láttuk, hogy ez az elképzelés miként alakult ki, hiszen már csak a fizikai adottságok tekintetében is nehezen igazolható mindez. A *naginata* ugyanis a japán fegyverek egyik legsúlyosabb tagja. Teljes súlya 5-6 kg között mozog, még a kard tömege extrém esetben 1500-1800 gram. Így nehezen volt indokolható, hogy miért pont a nőket oktatták a fizikailag is nehezebben forgatható fegyver kezelésére. A *naginata*, mint a nők fegyvere legelőször a *Tendō-ryu*, majd *Yoshin-ryu* rendszerébe jelenik meg az 1580-as, majd az 1680-as években, mely szinte egybeesik a *Jikishinkage ryu* ma is ismert formájának létrejöttével (Green & Svinth, 2010) és a *Yoshin-ryu* több ponton kapcsolódik is a *Jikishinkage ryu*-hoz (Vida, 2014). Habár a *Tendō-ryu* és a *naginata* kapcsolata vélhetően újabb és szintén az 1680-as évekhez köthető (Skoss, 1997). Tehát nem igazolható az a populáris kultúrában elterjedt nézet, hogy ezzel tanították a lányokat és nőket, hogy a csatározó férfiak távollétében megvédjék magukat és javaikat, hiszen az 1680-as évek már a béke időszak.

A fénykép megtalálása után a *Jikishinkage ryu naginatajutsu* egyik ma is élő képviselője elmesélte azt a történetet, mely szerint eredetileg *Satake Shigeo* (aki a megosztott képen is szerepel) kardvívást szeretett volna tanulni. *Shigeo* azonban, tekintve, hogy nő volt nem tanulhatott hivatalosan kardvívást édesapjától, illetve engedélyhez, ajánlólevélhez sem juthatott tőle az akkori

szabályok értelmében. Mindezt annak ellenére, hogy ez már a XIX. századi Japán. Ezért megszökött és így került *Satake Kanryusa*hoz, aki aztán nemcsak a mestere, hanem a férje is lett. Az elmondás alapján eleinte kardvívással kezdte a tanulást *Kanryusai* mellett, de technikai tudása ellenére sem sikerült a férfiak erőfölényét kompenzálnia. Így vált kézenfekvő megoldássá, hogy akkor hosszabb és nehezebb fegyverrel talán sikerülhet egy jól átgondolt stratégia mentén a férfiak fölé kerekedni. Az elgondolás bevált, tekintve, habár nem volt teljesen előzmény nélküli a történeti források alapján. Mindez azonban nem lejegyzett információ, hanem a *naginatajutsu* ma is élő képviselőjen elmondása, amit állítása szerint még személyesen, *Sonobe Hideotól* hallott. Attól a személytől, aki *Satake Shigeo* közvetlen tanítványa volt. Ennek egy részét a publikusan nem kutatható tekercek igazolták, melyek a mesterekhez köthető bizonyítványok, oklevelek.



1. sz. ábra: Jikishinkage ryu mesterek 1860 körül (Bittmann, 2010)

A formális oktatáshoz köthető, első beazonosítható és feljegyzett esemény a *naginatajutsu*hoz csatolhatóan az a pont, amikor a Doshisha Szabadművészeti Nőiskolán<sup>9</sup> Mitamura Akinori *Tendō-ryu* stílusú *naginata* vívást kezdett oktatni 1899-ben. Nemsokkal ezt követően a Japán Női Egyetem Fizikai Nevelés Tanszékén 1901-ben Yazawa Isako *Buko-ryu* stílusú *naginata* vívást oktatott. A másik jelentős női harcművészeti oktató 1908-ban pedig Sonobe Hideo a

<sup>9</sup> Doshisha Women's College of Liberal Arts (同志社女子大学, Dōshisha joshi daigaku)



*Jikishinkage ryu* naginata vívás 15. nagymestere. Az említett harcművészetek mind naginata iskolák és az említettek oktatók mind hölgyek. Sonoben Hideo a Himeji Pedagógiai Főiskolán kezdte meg a harcművészet oktatást. Szerepe azért kiemelkedő mert 1936-ban külön szervezetet alapított a naginata oktatók számára és a japán Oktatásügyi Minisztérium 1959-ben beemelte a naginata vívást a lányok oktatási programjába (Green és Svinth, 2010). Sonobe Hideo tanítványa alapította később azt az iskolát *Ryoen-ryu* néven. Így a kard és a naginata és a japán nőnevelés egy szűk szegmense tehát összekapcsolható. *Sonobe Hideo* pedig a korábbi fényképen látható *Satake Shigeo* közvetlen tanítványa. Azé a mesteré, akinek még a történet szerint el kellett otthonról szöknie, hogy harcművészetet tanulhasson. Így jutottunk el 1860-tól 1959-ig, amikor hivatalossá vált a nők oktatásában a naginata, mint eszköz.

## Összefoglalás

Látható, hogy a japán kardvívás adott sajátosságainál fogva nem volt maradéktalanul adaptálható a nők képzési rendszerébe és a japán társadalom sajátosságai miatt hosszú időn keresztül nem is volt nyíltan vállalható, hogy nőket képezzenek kardívó vagy harcművészeti iskolákban. A toposzokkal ellentétben kardvívást ennek ellenére is minden rangú férfi tanulhatott, ha meg tudta fizetni ennek költségeit, kizárólag a lándzsavívás és a naginata vívás volt szigorúan tilos nem nemesi származású vagy nem samuráj rangú közembernek (Vida, 2014). Mindezek ellenére nők mégsem tanulhattak hivatalosan harcművészetet, még úgy sem, hogy a történelem és irodalom felvonultatott már hosszú ideje harcra nőket ábrázoló hőskölteményeket és egyéb művészeti alkotásokat.

A források bizonytalansága miatt az elvégzett kutatás talán nem feleltethető meg kifejezetten történeti kutatásnak, de mégis képes lehet igazolni, hogy nők Japánban a tiltások ellenére is tanultak és tanulhattak is harcművészetet. Ráadásul magas szinten sajátították el azt. A *Jikishinkage ryu* kardvíváshoz csatolhatóan nők szerepe meghatározóvá vált a szervezett harcművészeti oktatás létrejöttéhez. Aktív szerepük volt abban, hogy a japán történelem egy meghatározó szegmensét átmentsék a XXI. századra. Ellentmondásos lehet, hogy pont egy olyan világ értékeit mentették meg, melyet előtte sok száz éven keresztül szinte kivétel nélkül férfiak domináltak. A munkásságuk során létrejött harcművészeti irányzat az *atarashii naginata* (Amdur, 2013), mely mindössze annyit jelent, hogy „új naginata” ma már kifejezetten női sportnak minősül és javarészt női tagsággal rendelkezik. Ez az irányzat a XX. században jelentőségét tekintve vélhetően úgy fordította el a történelem értelmezését, hogy népszerűvé vált az a felvetés, hogy a *naginata* mindig is a nők fegyvere volt. Ez azonban nem megalapozott.

A japán kardvívás, azon belül a *Jikishinkage ryu* tehát aktívan alakított a japán nőnevelés rendszerét és segítette a japán kardvívás és naginata vívás

átmentését a következő századokba is és fordítva. A japán nőnevelésnek egy igen szűk részlete tehát a japán kardvívás és azon belül a *Jikishinkage ryu*, de mégis elmondható, hogy a *Jikishinkage ryu* naginata és a kardvívás egyik nagymestere nő volt. Ez a hagyomány azóta is töretlen. *Sonobe Hideo*, mint az utolsó szamurájkorszakhoz köthető mesterek egyike megalapított egy olyan intézményt, mely 120 év távlatából is működik és milliós taglétszámmal bír. Japánon kívül is több ezer tagja van.

A nőnevelésen keresztül a XIX. és a XX. század fordulóján esély kínálkozott rá, hogy a nők harcművészeti tevékenysége nyilvánossá válhasson és hogy a legmagasabb szinten is részévé válhasson a formális oktatás rendszerének. A japán kardvívás tradíciója tehát szervesen összekapcsolható a naginata forgatásával. Mindez alapvető hatást fejtett ki a japán harcművészetek és küzdősportok jelenére és hat a jövőjére is. A *Jikishinkage ryu kenjutsu és naginatajutsu* egyik ágazatának gyakorlására 2021-ben létrejött a Soproni Egyetemen belül egy klub, melyben a kötelező testnevelés keretén belül választható kurzusként kínálja a japán kard- és naginata vívást. A jelentkezők szinte kizárólag hölgyek.

## Irodalomjegyzék

- Akinobu, S. (1903). *Jikishinkageryu Kenjutsu Gokui Kyoju Zukai* [直心影流剣術極意教授 図解]. Japán, magánkiadás: Iguchi Kaishinrou.
- Amdur, E. (2013). *Old School. Essays on Japanese Martial Traditions Expanded Edition*. Wheaton, US: Freelance Academy Press, Inc.
- Beasley, W. G. (2018): *Meiji Restoration*, US Redwood City, California: Stanford University Press.
- Bittmann, H. (2010): *Erwin von Baelz und die körperlichen Übungen Leibeserziehung und traditionelle Kampfkünste im Japan der Meiji-Zeit*, Verlag Heiko Bittmann.
- Bloomberg, C. (2010). *Szamurájok*, Budapest: Szenszár Kiadó.
- Erdély, G. (2008): *Kendo – A japán vívás*, Győr: magánkiadás.
- Faure, B. (2003). *The Power of Denial: Buddhism, Purity, and Gender*, Princeton, US: Princeton University Press.
- Friday, K. F. & Humitake, S. (1997). *Legacies of the Sword*, Hawaii, Honolulu: University of Hawaii Press.
- Green, T. A. & Svinth, J. R. (2010): *Martial Arts of the World [2 volumes]: An Encyclopedia of History and Innovation*, US Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
- Keagen, J. (2013). *A csata arca*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kéri, K. (1997): *Mi a neveléstörténet?* Pécs: PTE Tanárképző Intézet.
- Kéri, K. (2010): A japán neveléstörténet a hazai nyomtatott forrásokban, *Neveléstörténet: székesfehérvári Kodolányi János Főiskola Folyóirata* 7(3-4), 17-39
- Morvai-Sey, K. (2011): *Küzdősportok, küzdőjátékok*, Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- Nussbaum, L. F. & Käthe, R. (2005). *Japan Encyclopedia*. Cambridge, US: Harvard University Press.
- Oosterling H. (2011). "Budo philosophy," in: Bouckaert L.& Zsolnai L. (szerk). *Handbook*

- of Spirituality and Business*, (103–110. o). London, UK: Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers.
- Plavec Tamás (1988): *Judo kisenciklopédia*, Budapest: HungariaSport.
- Sato, H. (2009). *Számurájlegendák*, Budapest: Generál Press.
- Skoss, D. (1997). *Koryu Bujutsu: Classical Warrior Traditions of Japan*. Koryubooks, 1997. ISBN 978-1890536046
- Speid, Z. (1907). *Sasaki Kichisaburo – A japán dzsiu-dzsiu tökéletesített módszere*, Budapest: magánkiadás: Hornyánszky Viktor.
- Szugavara, M. (2005). *Japán kardvívó mesterei*, Budapest: Szenzár Kiadó.
- Taisen, D. (2008): *Igazi zen – Bevezetés a sóbógenzóba*, Budapest: Mandala-Véda Kiadó.
- Teruko, C. (1991): *Katsu Kaishu – Susui's Story*, Tucson, US: University of Arizona Press.
- Totman, C. (1981). *Japan Before Perry: A Short History (10th ed.)*. Berkeley, California, US: University of California Press.
- Varga, P. (1971). *Az iskolai testnevelés játéka*. Budapest: Sport Könyvkiadó
- Vida, G. (2008). *Kashima Shinden Jikishinkage ryu kenjutsu*. Budapest: Lunarimpex.
- Vida, G. (2014). *A kard árnyékában.: A Jikishinkage Ryu stílusú kardvívás története, mesterei és gyakorlatai*. Budapest: Lunarimpex.
- Vida, G. (2022). Mítosz és valóság: a japán kard, *Határtalan régészet* 2022(2), 50-56.

# IV. TANULÁST SEGÍTŐ PEDAGÓGIAI ÉS NEUROPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK, LEHETŐSÉGEK

## **SZÁZALÉKSZÁMÍTÁS BRUNERI ALAPOKON**

### **Absztrakt**

Reimann (1994) a matematikatanulás kapcsán közel 3 évtizeddel ezelőtt arra kereste a választ, hogy a tanulók többsége miért nem szereti a matematikát. Úgy véli, hogy ennek oka talán az lehet, hogy a diákok többsége csak „tudomásul veszi hogyan kell végrehajtani a matematikai műveleteket és elég sok gyakorlás után kis segítséggel végre is tudja hajtani” azokat, de azt, hogy miért úgy kell végrehajtani, örökké rejtve marad előttük (uo.: 9). Kutatásunk során a kognitív pedagógiai tanuláselméletre alapozva a százalékszámítás egy újfajta, motiválóbb didaktikai eszközét teszteltük a győri Öveges József Gyakorló Általános Iskola 8. osztályos tanulói segítségével. Szisztémánk a Bruner (1974) által leírt mentális reprezentáció három pontjára (cselekvéses-, képi- és szimbolikus reprezentáció) épül. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a gyakorlóórákat követően mind a felzárkózó mind a haladó tanulócsoport eredményesebb volt a százalékszámításos feladatok megoldásakor, azonban a haladó csoport átlagteljesítménye továbbra is meghaladta a felzárkózó csoport eredményét.

Kulcsszavak: százalékszámítás, kognitívizmus, általános iskola

## **PERCENTAGE CALCULATION BASED ON BRUNER'S THEORY**

### **Abstract**

Almost 3 decades ago, Reimann (1994) searched for an answer to the question of why the majority of students do not like mathematics. He believes that the reason for this may be that most students only “know how to perform mathematical operations and, with enough practice and a little help, can perform them”, but why they should perform them in the way they do is forever hidden from them (ibid.: 9). Based on the cognitive pedagogical theory of learning, we tested a new, more motivating didactic tool of percentage calculation with the eighth graders of the Öveges József Training Primary School in Győr. Our theory is based on the three aspects of mental representation described by Bruner (1974) (action, image and symbolic representation). Results show that after the practice lessons, both the catch-up and the advanced groups of

students were more successful in solving the percentage tasks, however, the average performance of the advanced group still exceeded that of the catch-up group.

Keywords: percentages, cognitivism, primary school

## **Bevezetés**

Az elmúlt évtizedek tapasztalatai alapján megállapíthatjuk, hogy felgyorsult világunkban a tanulás, azaz a tudásszerzés tekintetében számos megváltozott körülménnyel szembesülünk, mint például az élethosszig tartó tanulás, a tudásalapú társadalom vagy a kompetenciaalapú oktatás. Ezekből az következik, hogy az oktatáspolitikai gondolkodásmódot meghatározó formális tanulás színtere mellett egyre inkább felértékelődik a nem formális (e-learning, távoktatás) és az informális módon (internet) szerzett tudás (Virág, 2013). Más szóval az önálló tanulásra való képesség kialakítása egyre nagyobb figyelmet kap, amelyet egyértelműen a tanulási kedv ösztönzésével lehet megteremteni.

Az alap- és középfokú formális oktatás központosított szemléletének következtében a tanulók közti szakadék bizonyos tantárgyak esetében a mai napig fennáll. Tanulmányunk a matematika tantárgy témakörével foglalkozik, amely a szövegértés mellett talán mondhatjuk, hogy a másik legfontosabb iskolában szerzett alapképesség, hiszen a matematikatanítás során fejlesztett készségek és képességek (számolás, mérés, problémamegoldás, kritikus gondolkodás, rendszerezés, téri tájékozódás) az élet minden területén nélkülözhetetlenek (Csapodi, Hegyi, Kosztolányi, Kulman, Móricz, Pintér & Vancsó, 2020: 11).

A matematika nem mindenki számára „könnyű” tantárgy. Közel három évtizeddel ezelőtt megfogalmazódott már az a kérdés, hogy miért van az, hogy a tanulók többsége nem szereti a matematikát, s alig 10–15 százalékuk ért meg belőle valamit. Reimann úgy véli, hogy a többség csak „tudomásul veszi hogyan kell végrehajtani a matematikai műveleteket és elég sok gyakorlás után kis segítséggel végre is tudja hajtani” azokat, de azt, hogy miért úgy kell végrehajtani, örökké rejtve marad előttük (Reimann, 1994: 9). Ezzel a gondolattal szinte összecseng Ambrus (2015: 73) megállapítása, aki úgy véli, hogy az eredményes matematikatanítás-tanulás alapfeltétele az emberi megismerési struktúra tulajdonságainak alapos ismerete. Ennek kapcsán figyelembe kell venni azt, hogy a gyerekek teljesítménye között lényeges különbségek lehetnek, amely egyrészt az eltérő munkamemória kapacitásból érhető tetten, másrészt pedig a nem megfelelő tanítási stílus alkalmazására is visszavezethető, mivel ez leginkább az átlag feletti képességekkel rendelkező tanulók számára ideális. A kérdés tehát az, hogy hogyan lehet a matematikatanítás kapcsán felkelteni a tanulóknál a tanulási kedvet, amely ösztönzőleg hathat tárgyi teljesítményükre is.

Tanulmányunk az általános iskolai matematikatanítás és -tanulás kérdéskörére fókuszál. Elsőként a kognitív pedagógiai tanulásemelvényekben a Piaget elméletére alapozó Bruner (1974) háromféle mentális reprezentációjával foglalkozunk. Ezt követően az általános iskolai matematikatanítás műveltségterületén belül meghatározott alapelveket tekintjük át a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv alapján, fókuszban a százalékszámításhoz szükséges előzetes tanulói tudással és ennek meghatározott időkeretével. Vizsgálatunk a kognitív pedagógiai tanulásemelvényre alapozva a százalékszámítás egy újfajta didaktikai eszközét mutatja be, amelyet a győri Széchenyi István Egyetem Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskola 8. osztályos tanulói segítségével teszteltünk. Szisztémánk a Bruner (1974) által leírt hármas mentális reprezentációjára (cselekvéses-, képi- és szimbolikus reprezentáció) épül.

## 1. A kognitívizmus a pedagógiai tanulásemelvények tükrében

A pedagógiai tanulásemelvényeket összevetve azok különféle aspektusaira fókuszálva lényeges eltéréseket találunk. Virág (2013) rámutat arra, hogy egyes elméletek szerint a tanulási folyamat külső hatások függvénye (behaviorista és kognitív szemlélet), ami annyit tesz, hogy a tanár és a tananyag fontos szerepet tölt be a tanulási folyamatban. Azonban a két elmélet között is jelentős különbségek vannak. Amíg a behaviorizmus a kondicionálás hatására bekövetkezett viselkedésváltozásokra koncentrál, addig a kognitívizmus az elme belső tevékenységeit és mentális folyamatait helyezi előtérbe, azaz az információ feldolgozásának és alkalmazásának megvalósulását, valamint azt, hogy ez miként változtatja meg az emberi gondolkodást és annak belső mentális struktúráját (Cates, 2011). Az előzőekkel ellentétben más pedagógiai tanulásemelvények (konstruktívizmus) viszont – a belső hatások következményeinek fókuszba helyezése következtében – a tanuló- és problémaközpontú megközelítést hangsúlyozzák.

Jelen kutatás fókuszában a kognitív pedagógiai tanulásemelvények állnak, amelyek gyökerei jóval a kognitív forradalom előtti időszakra a 20. század elejére (a 60-as, 70-es évekre) nyúlnak vissza (lásd az alaklélektan képviselői: Köhler, Koffka, Lewin, Wertheimer) (Virág, 2013: 34). Gondolatmenetünk szempontjából a gyermek képességeit vizsgáló Piaget munkásságából kiindulva Bruner elméletéből ragadunk ki néhány lényeges elemet.

A gyermek Piaget szerint fejlődése során különböző szakaszokon megy keresztül, s új tapasztalatait sémákba rendezi. Ha új észlelései nem egyeznek meg a meglévő sémáival (akkomodáció), akkor kétféleképp járhat el: vagy egy meglévő sémához társítja azokat (asszimiláció) vagy új sémát hoz létre. Piaget érdeklődésének középpontjában tehát legfőképpen az ismeret természete áll a gyermek fejlődésének különböző szakaszaiban. Bruner az értelmi fejlődés alaptételeit bizonyos módosításokkal Piaget elméletére alapozza, azonban más

aspektust helyez fókuszba, vagyis azt, hogy a gyermek a korábban szerzett tapasztalatait milyen módon képezi le (Bruner, 1974: 25). Elmélete azon az elgondoláson alapul, miszerint a tanulás során a modellek megalkotásakor fontos szerep jut a vizuális és szenzoros szerveződésnek, valamint az összefoglaló képzetekfelhasználásának. Brunerszerintte hátrébbi tapasztalatok leképezése háromféleképpen mehet végbe: enaktív, ikonikus és szimbolikus módokon. Az enaktív, vagyis a cselekvéses forma nem más, mint a habituáció bizonyos formáinak és válaszainak megtanulása, tehát ez egy megszokáson alapuló egyszerű tanulási forma. Az ikonikus (képi) leképezési forma kibontakozását elsősorban a perceptuális szerveződés szabályai irányítják, valamint az ezekben levő átalakulások (a kitöltés, a kiegészítés, s az extrapoláció technikája). A világ leképezésének harmadik formája a szimbolikus forma, amely a nyelv, a szavak lényegét és a megfogalmazást jelenti (uo.: 26–27). A szimbólumok, jelen esetben szavak, jelentése önkényes, de ezek vonatkozásaik tekintetében jellemzően produktívak vagy generatívak (lásd: nyelvi szimbólumrendszer szabályai), tehát lehetővé teszik a valóságra vonatkozó állítások, közlések létrehozását, azok újrakódolását. Emellett a szimbolikus rendszer másik jellemző tulajdonsága még a tömörség, tehát képesek vagyunk egyszerűsíteni közléseinket. A matematika esetében a matematikai szimbolikus eszköztár van ennek segítségére, hogy mondanivalónkat számokkal és jelekkel könnyedén „leírassuk”, s azokkal műveletet végezhesünk. A gyermek fejlődése kapcsán Bruner úgy fogalmaz, hogy arról, hogy „az átmenet miképpen megy végbe az enaktív leképezéstől az ikonikushoz, és mindkettőtől a szimbolikushoz, az ma még eldöntetlen, nehéz kérdés” (uo.: 31). Valószínűsíthető, hogy a képzelet-, ill. sémaformálódás kialakulása automatikusan jelenik meg, „a reakciók stabilizálódásának kísérőjelenségeként” (uo.: 31).

Összegezve, Bruner arra jutott, hogy a „matematikát tanuló gyermeknek valószínűleg nemcsak arra van szüksége, hogy a megértendő anyag alapjául szolgáló absztrakciókhoz bizonyos érzékkel nyúljon hozzá, hanem arra is, hogy a matematika tárgyainak megtestesítésére vizuális képek bőséges készletével rendelkezék.” (uo.: 101)

## **2. Az általános iskolai százalékszámítás módszertani megfontolásai és problematikája**

Az általános iskolai matematikatanítás kapcsán a százalékszámítás tanítására fókuszálunk. Elsőként ismertetjük a százalékszámításhoz szükséges előismeretek fontosságát, majd a NAT-ban foglalt nevelési célokat tekintjük át, végül pedig a százalékszámítás kapcsán tapasztalt nehézségek okát igyekszünk feltárni.



## *2.1 A százalékszámítás bevezetése a felső tagozaton*

Az alpműveletek értelmezését szem előtt tartva a szorzás fogalmának megértése és fejlődése megalapozza az egyenes arányosság, s ennek következtében a törtrészsámítás és a százalékszámítás bevezetését (Csapodi és mtsai, 2020: 46). A matematika tantárgy alapkerettantervében az áll, hogy már az 5–6. évfolyamon bevezetésre kerül a százalékszámítás és az arányosság közvetlenül a közönséges törtek és a tizedestörtekkel végzett alpműveleteket követően, amelynek tanítására 20 óra időkeret áll rendelkezésre (uo.: 24). Ebben a tanulási szakaszban a témához tartozó fogalmak definiálása és az ide tartozó képletek használata nem követelmény. Lényeges viszont az, hogy gyakorlati helyzetekben (például fogyasztási cikkek címkéin, reklámokban, társadalomismereti és természetismereti tanulmányokban előforduló százalékos adatok értelmezésénél) a tanítás során érdemes törekedni a „századrész” és a „százalék” elnevezések párhuzamos használatára (uo.: 66).

A 7–8. évfolyamon újra előkerül a százalékszámítás fejlesztési célként a szöveges feladatok előkészítését megelőzően (uo.: 24), amelyre 22 tanóra használható fel. Ideális esetben ennek elmélyítése a 7. osztályfokon megvalósul. Módszertani szempontból fontos a százalékszámítási feladatok esetében az arányossággal való kapcsolat hangsúlyozása. Emellett a tantervi és módszertani útmutató füzetekben az a javaslat is megfogalmazódik, hogy „használjuk a témában szereplő mennyiségek nevét, de azok kiszámítási módját az arányoságnál tanult szabályszerűségek alkalmazásával mutassuk meg”. Továbbá az is lényeges, hogy a százalékszámításos feladatok valóság-hű helyzetekhez kötődjenek, például áremelés, leárazás, egyszerű kamat, konkrét banki ajánlatok, keverési problémák, levegő összetétele, páratartalom kiszámítása (uo.: 66–67).

## *2.2 A matematikatanítás százalékszámításra vonatkozó nevelési céljai*

A NAT előírása szerint az 5–8. évfolyamon megvalósuló matematikatanítás specifikus jellemzői közül – a témára fókuszálva – lényeges megemlíteni a tudástartalmak egyre absztraktabb vonatkozásainak fokozatos bevezetését, a konkrét tárgyi tevékenységekből kiindulva a képi szemléltetések, ábrázolások mellett megjelenő szimbolikus modellek megismertetését és alkalmazását, amelyek a tanulók problémamegoldó és problémaalkotó képességének fejlesztését célozzák meg (Magyar Közlöny, 2020: 329). További célként jelenik meg a felsős tanulók szövegértési és absztrakciós képességének fejlesztése is (uo.: 328). A problémamegoldó képesség és a szövegértés összefonódása érzékelhető abban a fejlesztési célban, hogy a tanulók a gazdasági, pénzügyi témájú egyszerű szöveges feladatokat következtetéssel vagy egyenlet segítségével meg tudják oldani, illetve ismerjék a százalék fogalmát, hogy jól boldoguljanak a gazdasági,

pénzügyi és mindennapi élethez kötődő százalékszámítási feladatokkal (uo.: 336).

Ellentmondás figyelhető meg a NAT-ban előírányzott általános iskolai és gimnáziumi fejlesztési célok között. Ezek alapján a felső tagozatos tanulókkal elég csak megismertetni a százalékszámításhoz kapcsolódó fogalmakat (százalékalap, -érték, -láb), melyek közül többet is használnak a matematika tankönyvek. A fogalmak ismeretére vonatkozóan azonban csak a gimnáziumi évek során előírás, hogy alkalmazni is tudják ezeket a tanulók (uo.: 340). Pintér (2015) szerint a felső tagozaton a százalékszámításban szereplő mennyiségek elnevezéseit (százalékalap, -érték, -láb) csak annyiban kell ismerni a tanulónak, hogy tudjon a pedagógus ezekről beszélni, de semmiképpen sem ajánlatos a fogalmak használata képletek bevezetésére.

### *2.3 A százalékszámítás során tapasztalt dominó-effektus problematikája*

Pintér úgy látja (2015), hogy a százalékszámítás sok gyerek számára nehézséget okozhat, hiszen ezen feladatok megoldásához több, egymásra épülő előismeret készségszintű elsajátítására és alkalmazására van szükség (törtfogalom, törtekkkel való műveletvégzés, egyenes arányosság). A probléma abban állhat, hogy ha a gyermek az egyik szinten elakad, vagyis nem jut el annak készségszintű elsajátításához, akkor ez dominó-effektust idézhet elő a későbbi folyamatok esetében. A megértési nehézséget a szövegértési problémák megléte tovább tetézheti. Ha a gyermeknek nincs megfelelően fejlett fogalmi készlete, akkor a pedagógus kénytelen egyfajta kerülőutat választani, hogy áthidalja a nehézségeket. Ezt azzal oldja meg, hogy képleteket tanít, vagy többlépcsős feladatmegoldásokat alkalmaz, vagyis „formalizmussal igyekszik pótolni a megértést” (Pintér, 2015). Ez azonban csak addig működik, amíg a tanuló tudja, hogy az adott tanórán melyik feladattípust tanulják, de mihelyt választania kell a megoldási módok között, vagy egy többlépcsős feladatot kell önállóan megoldania, elvetheti a helyes műveleti sorrendet, s a százalékszámítás során kudarcot vallhat, elakadhat.

## **3. A százalékszámítás újszerű módszerének vizsgálata**

2022 októberében a győri Széchenyi István Egyetem Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskola két 8. osztályában vizsgálatot végeztünk a százalékszámítás egy szokatlan, újszerű módszerével. Az alábbiakban ismertetjük a vizsgálat célját, hipotézisét, az eszközt és módszert, az adatfeldolgozás módját, a vizsgálati személyek tanulócsoportokba való sorolásának módját és előzetes ismereteiket, a vizsgálat körülményeit, amelyet az eredmények részletes bemutatása és értelmezése követ.

### *3.1 A vizsgálat célja és hipotézise*

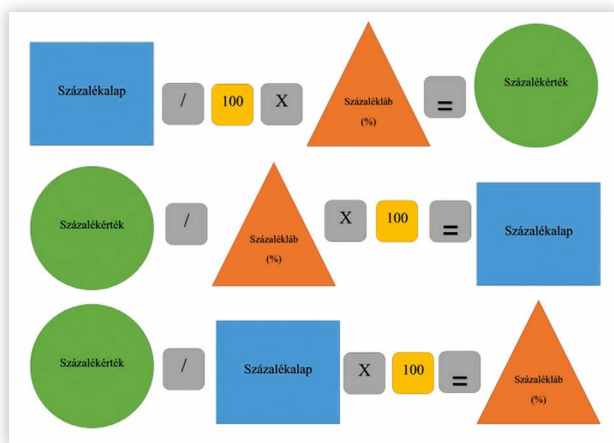
A kutatás célja egy újfajta, vizsgálati eszköz tesztelése, amelyet a százalékszámítás bemutatására, annak fogalmi elsajátítására és gyakorlatban való alkalmazására Ajtony Emese a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar negyedéves, végzős gyógypedagógus hallgatója fejlesztett ki.

Hipotézisünk szerint a vizsgálatban résztvevő, a matematika tantárgyban lassabban haladó (felzárkózó) csoport teljesítménye az új módszer segítségével megközelíti, vagy azonos szintet mutat a haladó csoport eredményével. Más szóval, arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgálati eszköz alkalmazását követően milyen mértékű fejlődést mutat a vizsgált tanulók százalékszámítási teljesítménye.

### *3.2 A vizsgálati eszköz, módszer és az adatfeldolgozás módjának bemutatása*

A vizsgálati eszköz kialakításához inspirációul szolgált a Dienes Zoltán által kifejlesztett 48 darabos logikai készlet, amely különböző nagyságú, színű és formájú elemet tartalmaz a matematikai gondolkodás fejlesztésére. A jelen vizsgálatban használt eszköz (1. ábra) pedagógiai szempontból hasonló megfontolásokat követ, tehát lényeges a különböző formák és színek jó megkülönböztethetősége, valamint az eszköz egyszerűsége. A színes papírra nyomtatott és kivágott elemek segítségével a százalékszámítás vizuálisan könnyen megkülönböztethető egységekre bontható, így annak menetét egy jobban átlátható keretrendszerbe helyezi át.

A százalékszámítás alapfogalmai eltérő színt és formát kaptak: a százalékalapot kék négyzettel, a százaléklábat narancs háromszöggel, a százalékértéket zöld körrel jelöltük. A műveleti jeleket (osztás, szorzás és egyenlőségjel) az alapfogalmakhoz képest kisebb, sötét színű, azonos formájú alakzatokként jelenítettük meg. A százas szám formailag a műveleti jelekhez hasonló, azonban színes (sárga) hátteret kapott, hogy jól megkülönböztethető legyen. A kidolgozásakor fontos szempont volt az is, hogy a látásfogyatékosok számára jól észlelhető legyen ez a változtatás.



1. ábra: A százalékszámítás újszerű módszere

Forrás: saját szerkesztés

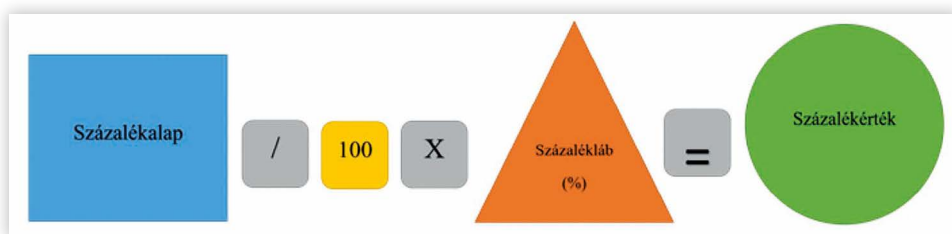
A vizsgálati eszköz megalkotásakor alapelvünk a bruneri tanuláseméleti modell (1974) hármas mentális reprezentációjának (enaktív, vizuális, szimbolikus) alkalmazása volt, mely tartós és alapos tudás elsajátítását segítheti elő, azaz a feldolgozott információk mentális reprezentációk hálózatában való hosszú távú tárolódását. Mint tudjuk, Piaget fejlődésemélete alapján a fogalmi reprezentáció 12 éves kortól alakul ki a logikai gondolkodás folyamatában. A matematikatanítás kerettantervében a százalékszámítás általában a 6. és 7. osztályfokon kerül bevezetésre (lásd 2.1), azonban előfordulhat, hogy a tanulók még nem elég érettek az absztrakt fogalmi alapú tanulásra. Az általunk alkalmazott vizsgálati eszközzel igyekszünk feloldani ezt a problematikát, s a megértést cselekvéses, képi és nyelvi-szimbolikus mentális reprezentációkkal segíteni a tanulás folyamatát. Cselekvéses reprezentáción a formák mozgathatóságát és sorrendi változtathatóságát értjük, a színek és formák egyértelműen a képi reprezentációt jelentik, az ezekben elhelyezett fogalmak pedig a fogalmi reprezentáció megalapozását teszik segítik.

A vizsgálat során két feladatlapot töltöttek ki a tanulók (lásd 1. és 2. számú Mellékletek). Az első feladatlap kitöltése a tanulók előzetes tudásának felmérésére szolgált. A második feladatlappal a tanulók fejlődését mértük fel, amelyet azután írtunk meg a tanulókkal, miután a vizsgálati eszköz használatát a gyermekek tanórai keretek között elsajátították. A feladatok életszerűek voltak, tehát olyan hétköznapi szituációkat modelleztek, amelyekkel a gyermekek nagy valószínűséggel találkoztak már. Mindkét feladatlap három kérdést tartalmazott, az első példa a százaléérték, a második a százalékalap, a harmadik pedig a százalékláb kiszámolását célozta meg. Mindkét feladatsor esetében maximálisan 10 pontot gyűjthettek a tanulók.

A feladatok elvégzése mellett a tanulók reflexiójára is kíváncsiak voltunk, melyet két rövid kérdőívvel mértünk fel a gyakorló órát követően, illetve a második tesztelés után. A két kérdőív tematikája különböző volt (lásd 3. és

4. számú Mellékletek). Az előmérés esetében kérdéseink a százalékszámítás újszerű módszerének értékelésére vonatkoztak, annak elsajátíthatósága, használhatósága és érthetősége kapcsán; a tanulóknak 5 pontos Lickert-skálán kellett jelölni válaszukat. Emellett minden kérdés esetében lehetőség volt kiegészítő megjegyzéssel is élni. A második tesztelésnél a kérdőív eldöntendő kérdéseket tartalmazott a feladatok nehézségére és a módszer használhatóságára vonatkozóan. Ebben az esetben is lehetőségük volt a tanulóknak rövid válaszok megfogalmazására.

A vizsgálati módszer bemutatása gyakorló órák keretében történt. Célunk az alapfogalmak tanulókkal való megismertetése és értelmezése volt. A százalékszámítás háromféle feladatához más-más a megoldásstratégia társul. Például, amikor a százalékkértéket keressük, akkor az ahhoz tartozó sor elemeire koncentrálnunk (2. ábra). A feladatban megadott értékek behelyettesítésének magyarázata után közösen elvégeztük a számolást.



2. ábra: A százalékkérték kiszámítási menete  
Forrás: saját szerkesztés

Miután a diákok már jól be tudták azonosítani a százalékkérték, -alap, és -láb kiszámításához tartozó megfelelő feladatmegoldási stratégiát, megkapták a színes papírból kivágott formákat, amelyek segítségével maguk állíthatták össze az adott feladathoz tartozó megfelelő műveleti sorrendet. Mint ismeretes, a százalékszámítás során többféle logikai menet is alkalmazható, amelyet ez az eszköz variálhatósága miatt könnyen lehetővé tesz. Emellett az egyes sablonok egymásra helyezésével a fogalmi változtatások is jól láthatóvá válnak. A vizsgálati eszközzel tehát a tanulók többszörösen összetett példákat is képesek önállóan elvégezni.

A vizsgálati adatok feldolgozásához a Kolgomorov-Smirnov próbát (Gnumeric 1.12) alkalmaztuk. A kapott értékek összehasonlítását paraméteres módszerrel, variancia vizsgálattal végeztük (ANOVA)  $\alpha=0,05$  bizonytalansági szint mellett LibreOffice Calc 7.44 táblázatkezelő szoftver használatával.

### 3.3 A vizsgálati személyek és a vizsgálati körülmények bemutatása

A tesztelést a győri Széchenyi István Egyetem Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskola két 8. évfolyamos tanulóival végeztük el (N=43), ahol a tanulók

teljesítményük alapján két tanulócsoporthba voltak osztva: a felzárkózó (lassabban haladó) és a haladók (magasabb iskolai teljesítményt mutató) csoportba.

A tanulók előzetes tudását illetően a százalékszámítás alapjait már a 7. osztályban elsajátították, de a 8. évfolyamon a vizsgálat idejében még nem került ismétlésre az anyag. Az első tesztelés előtt egyik tanulócsoporth számára sem volt felkészítés. A második felmérést 11 nap elteltével végeztük el, amelyet megelőzően az új módszert két gyakorlóóra keretében mutatta be a végzős hallgató. A felzárkózók csoportjának plusz egy tanórával több gyakorlási lehetőséget, tehát összesen három alkalmat biztosítottunk, ez utóbbit kiscsoportos formában.

A vizsgálati eredmények ismertetése előtt fontos megjegyeznünk, hogy az elemzés során a tanulók teljesítményét nem osztályonként, hanem tanulócsoporthok szerinti osztásban ismertetjük (felzárkózó csoport:  $N=17$ ; haladó csoport:  $N=26$ ).

#### 4. A vizsgálat eredményei

A vizsgálati eredmények ismertetésekor elsőként a százalékszámításos feladatok eredményeinek bemutatása történik, ezt követően pedig a – méréseket követően a tanulókkal kitöltetett – kérdőív tapasztalatait összegzem.

##### 4.1 A százalékszámításos feladatok eredményei

A haladó csoport esetében az előmérés során a három feladat átlaga 3,50 pont lett (szórás: 2,39), a gyakorlóórákat követő második teszteléskor viszont a tanulók átlagosan 8,35 pontot szereztek (szórás: 2,38), ami több mint kétszeres teljesítményjavulást jelent (1. táblázat). A szórás eredménye nem változott jelentős mértékben, tehát a tanulók egyéni teljesítménye között hasonló eltérések mutatkoznak az első és a második mérést követően is.

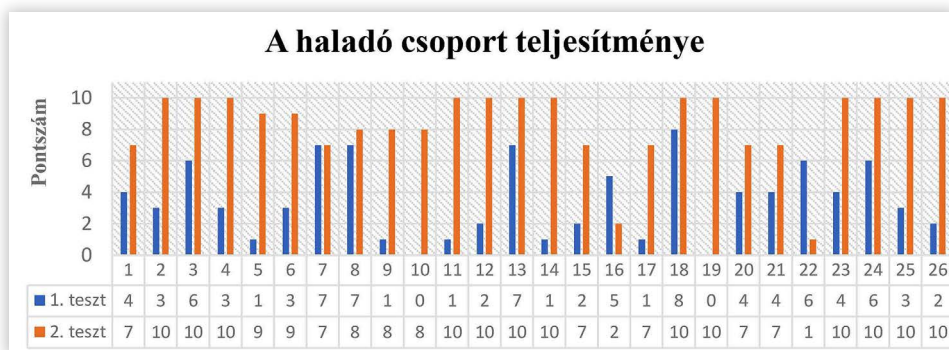
1. táblázat: A haladó csoport teljesítménye az első és a második mérést követően

Tanulók	n	1. teszt		2. teszt		páros $t$ -próba	$t$ -próba
		átlag	$s$	átlag	$s$	$p (<0,05)$	$p (<0,05)$
Haladó	26	3,50	2,39	8,35	2,38	5,49E-07	1,85E-09

Forrás: saját szerkesztés

A 3. ábra a haladó csoport tagjainak egyéni teljesítményét mutatja. A diagramról leolvasható, hogy a második mérés során több tanuló is hibátlanul oldotta meg a feladatokat, ami az előméréskor egy gyermek esetében sem fordult elő. Emellett a második teszt esetében egy alkalommal sem kaptunk nulla pontos eredményt, míg az első méréskor két tanuló is nulla pontot ért

el. Regresszió csupán egy esetben mutatkozott. Az első és a második teszt eredményeinek páros t-próbával és t-próbával való összevetését követően tehát a nullhipotézist elvethetjük ( $p < 0,05$ ).



1. sor: A tanulók száma ( $N=26$ ), 1. teszt eredményei (kék), 2. teszt eredményei (narancssárga)

3. ábra: A haladó csoport tanulói teljesítménye az első és a második mérést követően

Forrás: saját szerkesztés

A felzárkózó csoport tagjai az első teszt során átlagosan 3,41 pontot gyűjtöttek (szórás: 2,29), amely hasonló teljesítményt mutatott a haladó csoportnál kapott eredménnyel<sup>1</sup>. A második teszt során a tanulók teljesítménye javuló tendenciát mutatott (átlag: 6,65 pont; szórás: 2,60), azonban a haladó csoport esetében mért átlageredménytől elmaradt (2. táblázat). Az első és a második teszteléskor kapott szóráseredmények a felzárkózó csoport esetében jelentősebb eltérést mutattak, ami annyit jelent, hogy az egyes tanulók esetében mért teljesítményjavulás nem azonos mértékű volt.

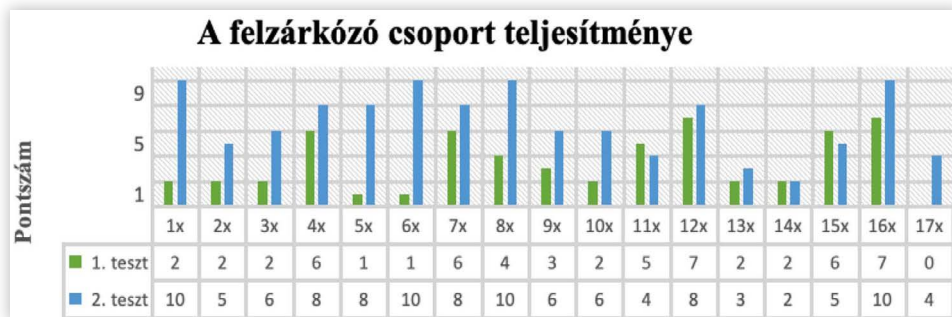
2. táblázat: A felzárkózó csoport teljesítménye az első és a második mérést követően

Tanulók	n	1. teszt		2. teszt		páros t-próba	t-próba
		átlag	s	átlag	s	$p (< 0,05)$	$p (< 0,05)$
Felzárkózó	17	3,41	2,29	6,65	2,60	3,45E-04	5,41E-04

Forrás: saját szerkesztés

A 4. ábrán a felzárkózó csoport tagjainak egyéni teljesítménye látható. Az adatok alapján a második teszt során nem találtunk nulla pontos teljesítményt. Regressziót két esetben tapasztaltunk. Az első és a második teszt eredményeinek páros t-próbával és t-próbával való összevetését követően tehát a nullhipotézist elvethetjük ( $p < 0,05$ ).

<sup>1</sup> A felzárkózó csoport tagjainak eredménye mellett x jelölés található a táblázatban és a diagramon.



1.sor: A tanulók száma (N=17), 1. teszt eredményei (zöld), 2. teszt eredményei (kék)

4. ábra: A felzárkózó csoport tanulói teljesítménye az első és a második mérést követően

Forrás: saját szerkesztés

#### 4.2 A kérdőíves vizsgálat eredményei

A tanulói vélemények elemzését górcső alá véve azt kaptuk, hogy a vizsgált tanulók 93,02%-a élt a rövid válaszadás lehetőségével az első kérdőíves vizsgálat alkalmával, a második esetben pedig minden gyermek kitöltötte a kérdőívet. Az általános visszajelzések azt mutatják, hogy a vizsgálati személyek több mint 60%-a pozitívan fogadta a százalékszámítás újszerű módszerét. Ezt többféleképp indokolták. Egyesek kitértek arra, hogy a formák, a színek és a módszer játékosága mind segített nekik a tanulási folyamatban:

*„Nekem tetszett, mert játékos volt, hogy ki kellett rakni a számítást.”*

Az eszköz órai alkalmazhatóságára vonatkozóan a tanulók 51,16%-a úgy vélte, hogy jól követhető és érthető ez a módszer, és valóban jó segítség a százalékszámítás logikájának megértéséhez:

*„Azért tetszett, mert játékosabb módszer és könnyebb volt a megértése.”*

*„Azért tetszett, mert nem kell sokat számolni.”*

Néhányan (18,6%) azt is megfogalmazták, hogy a korábbi tanévben másfajta módszerrel dolgoztak, és bár érdekes ez az új módszer, inkább az elsőként megtanult számítási módszert alkalmazzák a későbbiek folyamán:

*„Nekem tetszik, meg jobban is meg lehet érteni, de én Ági néni módszerénél maradok, mert ehhez szoktam hozzá.”*

A használhatóság–érthetőség–elsajátíthatóság dimenziója alapján a tanulók átlagosan magas értékelést adtak, amely az ötfokozatú Likert-skálán átlagosan 4 pontot jelentett. A két csoport értékelése között különbséget találtunk: a



felzárkózó csoport véleménye átlagosan jobb volt mint a haladó csoporté, ami annyit tesz, hogy a felzárkózók 70,5%-a 4–5 pont között értékelte a módszer használhatóságát. Az érthetőség kapcsán a vizsgált tanulók 70,5%-a 3 vagy annál több pontot jelölt meg az értékelés során, végül az elsajátíthatóság dimenzióját tekintve a tanulók 64,7%-a 4 vagy 5 pontot adott. Ezzel szemben a haladó csoport csupán 38,45%-a szerint volt jól használható a százalékszámítás ezen újfajta módszere, amelyet a Likert-skálán 4–5 ponttal értékelték. A módszer érthetősége 73,07%-uk esetében 4–5 pontot jelentett, viszont annak elsajátíthatósága kapcsán 50%-uk értékelte a módszert 3 vagy több ponttal.

Összességében a tanulói visszajelzések a felzárkózó csoport esetében pozitívabbnak bizonyultak, a haladó csoport sokkal többször adott közepes (3 pontos) értékelést az egyes dimenziók kapcsán. Ennek ellenére, a rövid válaszos kérdések esetében ők is kiemelték a módszer pozitívumait:

*„Szerintem könnyű megérteni.”*

*„Kicsit jobban megértettem.”*

Továbbá a felzárkózó csoporttól érkező visszajelzések 70,58%-a pozitív értékelésként jelent meg a használhatóság–érthetőség–elsajátíthatóság dimenziója kapcsán. A negatív értékelések tekintetében azt kaptuk, hogy a haladó csoportból több negatív válasz (23,07%) érkezett, például arra vonatkozóan, hogy a korábban megtanult és alkalmazott százalékszámítási módszer mellé nem érdemes még egy újat megtanulni, de voltak olyan megfogalmazások is, amelyek szerint valakinek azért nem nyerte le a tetszését az új módszer, mert nem szereti a százalékszámítást, illetve az osztályfőnöki óra neki nem számít matematika órának.

*„Fölöslegesnek tartom az új módszer bevezetését, ha a megszokott is teljesen jól működik.”*

*„Nem ezzel a módszerrel tanultam.”*

A második tesztelést követően kiosztott kérdőív tapasztalatai alapján a tanulók megközelítőleg 60%-a gondolta úgy, hogy további gyakorlással még jobb eredményeket érhetnek volna el. Más szóval, a tanulásra és a gyakorlásra szánt két (plusz egy) alkalom nem volt elegendő a diákok számára, több időre lett volna szükségük a százalékszámítás menetének hosszú távú beépüléséhez.

*„Szerintem hasznos módszer, de többet kellett volna gyakorolnom, hogy megértssem.”*

## **5. A vizsgálat eredményének értelmezése**

A vizsgált tanulók két csoportjának eredményét összevetve azt tapasztaltuk, hogy az előmérés során a tanulók hasonló teljesítményt mutattak. A gyakorlóórákat követően mindkét tanulócsoport sikeresebb volt a százalékszámításos feladatok megoldásakor, azonban a haladó csoport átlagteljesítménye meghaladta a felzárkózó csoport eredményét, annak ellenére, hogy a felzárkózó csoport plusz egy tanóra gyakorlásban részesült. Emellett a szórás mértéke között is különbség volt a két csoport esetében a haladó csoport javára. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a felzárkózó csoport egyes tanulói számára a plusz egy tanórával megnövelt felkészítési idő sem bizonyult elegendőnek ahhoz, hogy megközelítsék a haladó csoportban tanuló társaik teljesítményét. Valószínűleg több gyakorlásra lett volna szükségük a módszer elsajátításához, melynek megvalósulása kiscsoportos körülmények biztosításával még hatékonyabbá tehetné a továbbhaladásukat.

Az eredmények ismertetésekor említettük, hogy néhány tanuló (N=3) esetében regressziót tapasztaltunk a második teszteredmény kapcsán. Ennek lehetséges oka a tesztírás anonimitásából következően az az eshetőség, mely szerint a tanulók közül néhányan nem voltak elég motiváltak a feladatmegoldás sikeres abszolválása kapcsán, s hiányosan kitöltött vizsgálapot adtak be.

A teszteredmények javuló tendenciája és a tanulói visszajelzések egyaránt azt mutatják, hogy a százalékszámítás újszerű módszere könnyen elsajátítható és hatékonyan bizonyult a résztvevők körében. A módszer hatékonyságát támasztják alá mindkét vizsgált csoport esetében a javulást mutató tanulói teljesítmények, hiszen a két vizsgálat ideje között rövid idő telt el. A tanulói visszajelzések és a gyakorlóórák során tett megfigyelések alapján továbbá azt tapasztaltuk, hogy a kiscsoportos foglalkozások a módszer alkalmazásakor ideális körülményeket biztosítottak a tanulási folyamathoz, azonban erre csak a felzárkózó csoportnak volt lehetősége, igaz, hogy a második teszt eredménye esetükben nem érte el a haladó csoport teljesítményét.

## **Konklúzió**

A 2012-es kerettantervek bevezetőjében komoly elvárások fogalmazódnak meg a matematikatanítás céljait illetően, a magas elvárások azonban nem járnak együtt megfelelő eredményekkel (lásd az elmúlt évek hazai és nemzetközi mérési eredményei). Csapodi és munkatársai (2020) megállapítják, hogy az „algebra és geometria témaköreinek tananyaga gyakorlatilag 100 éve változatlan” (2020: 5), tehát a matematikatanterv a sok kisebb módosítás ellenére alapvetően és lényegét tekintve hosszú ideje nem változott. Emellett azt is kiemelik, hogy az

elmúlt 40 évben a matematika tanítására fordítható óraszám a 12 évfolyam alatt nagymértékben (kb. 20%-kal) csökkent.

A helyzetet tovább nehezíti az a helyzet is, amelyet az MTA Matematika Közoktatási Munkabizottság 2016. évi kérdőíves felmérésének tantervi-tartalmi szabályozók szempontjából releváns eredménye mutat. Eszerint a magyarországi matematikatanítás jelenlegi legfőbb problémái közé tartozik az, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusok szerint a tanulók hozott tudásában, fejlettségében, felkészültségében mutatkozó súlyos lemaradások vannak, amelyet össze kellene hangolni a nagy tananyagmennyiséggel, a magas követelményekkel, azonban nem biztosított az ehhez szükséges idő. A rendelkezésre álló igencsak korlátozott óraszám tekintetében továbbá azt a konklúziót vonták le, hogy vannak olyan anyagrészek a tantervben, amelyek az előírányzott korosztály számára nem megfelelőek, vagy túlságosan elvont gondolkodást igényelnek. Emellett az adott anyag rész gyakorlására, elmélyítésre is kevés idő jut. A felső tagozatos kollégák a fentiekben túl jelzik, hogy a tanulók felkészültségének hiányosságai a felső tagozatba lépéskor (írás-készség, értő olvasás, számfogalom, alpműveletek, gyakorlati tapasztalatok) nagyon súlyos problémaként jelennek meg. S mivel a matematika nemcsak a számok és a logikai műveletek sora, rengeteg egyéb képességterületet is magában foglal, például a szövegértés, térlátás, illetve a téri, idői tájékozódás. Az összetett gondolkodást igénylő matematikai művelési folyamatok megértése tehát nem minden tanulóknak egyszerű feladat. Jelen kutatásban a vizsgált tanulók képessége 8. osztályos korra jócskán eltérő szintet mutatott, amivel a matematikatanítás során számolni kell. Ezért is gondoljuk, hogy az általunk alkalmazott százalékszámítást megalapozó módszer egyszerűen átlátható és elsajátítható, és nemcsak tanórai keretek között, hanem kiscsoportos munkaformában, illetve egyéni (pl. otthoni) feladatvégzéskor is jól alkalmazható. Éppen ezért a többségi iskolában dolgozó gyógypedagógus kollégáknak a klinikai rehabilitációs órák keretében jó szolgálatot tehet, főképp azon tanulók esetében, akik tanulása valamilyen szempontból nehezített a matematika területén. A módszer alkalmazható akár szenzoros gyerekeknél is, hiszen a megfoghatósága és mozgathatósága plusz segítséget ad az elsajátításhoz. A tanulási folyamatban a tanulási kedv megteremtése és fenntartása szintén fontos szempont (vö. Virág, 2013). A százalékszámítás újszerű játékos módszerének elsajátítása jó alapot biztosíthat az önálló tanulásra ösztönző belső motiváció kialakítására. Végül az sem elhanyagolható, hogy az eszköz elkészítésének alanyagszükséglete csekély, könnyedén elkészíthető otthon is, nem foglal sok helyet. Logikai univerzalitása miatt 12 éves kortól jól használható.

A vizsgálatunk során kapott tanulói teljesítmények javuló tendenciája és résztvevők túlnyomó többségében pozitív véleménye további kutatásokra ösztönöz minket. Vizsgálatunk eredményességét tekintve tanulságként fogalmazzuk meg, hogy a jövőben nagyobb esetszám bevonására törekszünk, s a vizsgálat körülményeire vonatkozólag – lehetőség szerint kiscsoportos

környezetben – vezetjük be 7. osztályos tanulókat a százalékszámítás ez újszerű módszerébe. Valószínűsíthető, hogy akár a hosszabb gyakorlásra fordított időkeret biztosítása, akár a tanulók előzetes tudásának és tapasztalatának hiánya, a tanulmányban ismertetett eredményeket módosítani fogják.

## Irodalomjegyzék

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. 2020. január 31. *Magyar Közlöny* 17, 290–446.
- Ambrus, A. (2015). A matematika tanulás-tanítás néhány kognitív pszichológiai kérdése. *Gradus* 2(2) 63–73. [https://gradus.kefo.hu/archive/2015-2/2015\\_2\\_CSC\\_006\\_Ambrus.pdf](https://gradus.kefo.hu/archive/2015-2/2015_2_CSC_006_Ambrus.pdf) (letöltve: 2022.09.27.)
- Bruner, J. S. (1974). *Új utak az oktatás elméletéhez*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Cates, Ward M. (2011). Richey, Klein & Tracy: The instructional design knowledge base: theory, research, and practice. *Educational Technology Research and Development* 59(5), 737–739.
- Csapodi, Cs., Hegyi, Gy., Kosztolányi, J., Kulman, K., Móricz, M., Pintér, K. & Vancsó Ö. (2020). *Útmutató a matematika tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. Tantervi és módszertani útmutató szövegek. Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-matematika-tantargy-tanitasahoz.pdf>
- Pintér, K. (2015). *Matematika módszertan*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged. (online) [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Matematika\\_mdszertan/73\\_szzalkszmts.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Matematika_mdszertan/73_szzalkszmts.html) (letöltve: 2022.10.03.)
- Reimann, J. (1994). Gondolatok a matematika tanításáról. *Iskolakultúra* 4(5), 9–17.
- Virág, I. (2013). *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola Nyomda. <https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf> (letöltve: 2022.09.12.)

## Mellékletek

### 1. számú melléklet: 1. feladatlap (előmérés)

1. Black Friday van, és okosórád szeretnél venni. Két helyen is meg tudod rendelni, az egyik helyen 11 990 Ft és a szállítási költség 1290 Ft, míg a másik helyen 12 590 Ft és 990 Ft a szállítási költség. Melyik az olcsóbb, és mennyit fogsz fizetni, ha 15% kedvezményt kapsz?
2. A 25 év alattiak adómentessége miatt Juli most 15%-kal több fizetést kap. Mennyi kap Juli, ha eddig (nettó) óránként 1037 Ft-ot kapott? Heti 25 órával 1 hónap alatt mennyit keres?
3. Szezonális kiárusítás alkalmával hatalmas akciókat hirdetnek a boltok. Egy általad kinézett termék árát 8990 Ft-ról 7490 Ft-ra szállítják le. Hány százalék kedvezményt jelent ez?

Forrás: saját szerkesztés

*2. számú melléklet: 2. feladatlap*

1. Egy online bolt kedvezményt ad 20 000 Ft vásárlás felett (5%). 3 terméket szeretnél vásárolni, de 4 db van a kosaradban, 8290 Ft, 9490 Ft, 2690 Ft és 2190 Ft értékben. Melyik terméket nem veszed meg, és a kedvezmény levonása után mennyit fizetsz?
2. Egy anyuka muffint süt otthon. Nem figyel oda, és mire az apuka hazaér, a gyerekek csak a 20%-át hagyták meg az elkészült süteménynek, ami 7 db. Hány darab süti volt eredetileg? Hány tepsivel készült, ha egy tepsiben 7 muffin forma fér el?
3. Egy Gucci óra ára 1200 euró. Kedvezmény levonása után 960 eurót kell csak fizetni. Hány százalék kedvezményt jelent ez?

*Forrás: saját szerkesztés*

*Tomáš Godiš*

## **ELEKTRONISCHE MITTEL IM FREMDSPRACHUNTERRICHT**

### **Abstract**

Moderne Technologien sind ein wichtiger Bestandteil des heutigen Fremdsprachenunterrichts. Elektronische Standardmedien wie Fernseh-, Radio-, Präsentations-, Computertechnik sowie interaktive Tafel sind im Fremdsprachenunterricht fest etabliert. Die Technik entwickelt sich schnell, was auch den Unterrichtsprozess wesentlich beeinflusst. Neue elektronische Medien – Sprachlehr- und -lernprogramme finden immer mehr Gebrauch im Unterrichtsprozess. Auch aus diesem Grund werden in folgendem Beitrag einige diese Programme vorgestellt und ihr didaktischer Mehrwert für den Fremdsprachenunterricht demonstriert. Die Thematik der Sprachlehr- und -lernprogramme ist zwar sehr aktuell, jedoch kennt die Didaktik keine einheitliche Typologisierung dieser Programme. Es wird daher ein Versuch unternommen, eine solche Typologie nach dem Aspekt der Funktionalität zu erstellen. Es werden auch konkrete Sprachlehr- und -lernprogramme, die in der Slowakei immer mehr Zugang in den Unterricht finden, konkret beschrieben und ihr didaktisches Nutzen an konkreten Beispielen demonstriert.

Schlüsselbegriffe: Neue Medien; E-Learning; Fremdsprachenunterricht

*Tomáš Godiš*

## **ELEKTRONIC MEANS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

### **Abstract**

Modern technologies are important to today's foreign language teaching. Standard media such as television, radio, presentation, computer technology, and interactive blackboards are firmly established in foreign language teaching. However, technology advances rapidly, which also has a significant impact on the teaching process. New electronic media – i.e. language learning and teaching programs – are finding more and more access to the teaching process. Therefore, this article presents some of these programs, and their didactic added value for foreign language teaching is demonstrated. Although the topic of language teaching and learning programs is very topical, didactics do not know

any uniform typology of these programs. For this reason, too, an attempt is made to create such a typology based on the aspect of functionality. Concrete teaching and learning programs that are often used in Slovakia are presented and their didactic value is demonstrated using concrete examples.

Keywords: New media; E-learning; Foreign Language Teaching

## Einleitung

Die Entwicklung von modernen Kommunikationstechnologien hat auf die globale Gesellschaft einen enormen Einfluss ausgeübt – es gibt wohl kaum einen Bereich der menschlichen Tätigkeit, der davon nicht beeinflusst wäre. Zwischenmenschliche Kommunikation, Arbeitsweisen, Forschung, Wirtschaftstätigkeit, Unterhaltung oder Bildung sind nur wenige davon. Gerade die Bildung stellt eines der Bereiche dar, der die stärkste Veränderung erfahren hat.

Der Prozess der Implementierung moderner elektronischer Kommunikationsmittel in den Unterricht ist nicht neu. Schon in den 70er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurden die ersten Versuche unternommen, die zeitgemäße Technologie in den Unterricht einzusetzen. Damals handelte es sich um die Radio-, Fernseh- oder Präsentationstechnik (z.B. Plattenspieler, Kassettenspieler, Lichtprojektor). Die Technologien entwickelten (und entwickeln) sich aber schnell und daher dürfte nicht überraschen, dass die genannten Technologien nach und nach durch modernere und innovative ergänzt wurden. Die heutigen elektronischen Lehrmittel basieren meist auf der Computertechnologie – es sind: Computer, Tablets, Smartphones, Sprachlabore (mit nötigem Zubehör wie Kopfhörer, Touchscreen, Schreibpads ...), Internetportale, Lehr- und Lernprogramme, Präsentationstechnik (z.B. Beamer) und viele andere. Das Thema der Implementation moderner Kommunikationstechnologie in den Unterricht gerät immer mehr in den Vordergrund der didaktischen Wissenschaft. Das beweisen auch Publikationen verschiedener Autoren wie J. Roche, J. Juhásová, B. Herzig oder P. Bleckmann. Mit der Thematik des Einsatzes der Medien in den Unterricht befasst sich heute die relativ junge Teildisziplin der Didaktik – die Mediendidaktik.

### 1. Der Unterricht und elektronische Medien (Erpenbeck & Sauter, 2015 :5)

Das E-Learning, Blended Learning, Online Learning oder CALL (Computer Assisted Language Learning) sind nur einige Begriffe, die heute zu den Hauptforschungsgegenständen der Mediendidaktik gehören. Unter den Didaktikern herrscht jedoch Uneinigkeit in der Definition und inhaltlicher

Erfassung dieser Begriffe (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020: 11). Kergel meint: „Das E-Learning stellt keine Methode dar, sondern es existieren viele verschiedenen Varianten des E-Learnings“ (Kergel & Heidkamp-Kergel, 2020: 11). Das „E-Learning“ verstehter als ein Hyperonym zu den Begriffen „Blended Learning“ oder „CALL“. Sauter bezeichnet das E-Learning als „das prozessorientierte Lernen in Szenarien, das mit Informations- und Kommunikationstechnologien sowie mit darauf aufbauenden (E-Learning-) Systemen unterstützt bzw. ermöglicht wird“ (Erpenbeck et al., 2015: 5). Blended Learning wird als „die Verbindung von Präsenzveranstaltungen und digitalen Komponenten, welche die Präsenzveranstaltung ergänzen und/oder vorbereiten“ definiert (Bender, 2017: 66). Pokrivčáková setzt im Kontext des Fremdsprachunterrichts anstatt des Begriffs Blended Learning auch die Bezeichnung CALL, welche synonym zu Blended Learning zu verstehen ist (vgl. Pokrivčáková et al., 2008: 162).

Ein einfacher Einsatz der Medien in den Unterricht muss jedoch nicht automatisch mit höherer Effektivität des Unterrichts verbunden werden. Nur ein durchdachtes didaktisches Konzept, der Lehr- und Lernziele, das Sprachniveau sowie individuelle Lernbedürfnisse der Schüler reflektiert und auch noch mit höherer Motivation verbunden ist, kann den Unterricht effektiver machen. Die modernen Medien können dem Pädagogen ermöglichen, neue Methoden und Verfahren zu gestalten und diese im Unterricht einsetzen. Hier kann der Lehrer also den Unterrichtsprozess kreativ und effektiv durch neue Ideen und Vorgänge sowie didaktische Verfahren beeinflussen. Implementation neuer Medien in den Unterricht erfordert vom Pädagogen aber eine gut entwickelte mediale Kompetenz.

Die Pandemiezeit und die daraus resultierende Maßnahme – der plötzliche Wechsel des Präsenzunterrichts zum Distanzunterricht – zeigte jedoch, dass einige Schulen mit diesem Wechsel Schwierigkeiten hatten. Es wurden 2 Problembereiche identifiziert.

Das erste Problem zeigte sich in unzureichender Computer-Infrastruktur – also veralteten Computern sowie schlechter Internetvernetzung und langsamer Internetverbindung. Dieses Problem betraf aber nicht nur die Schulen, sondern auch die Haushalte der Schüler. Es gab nämlich solche, denen – wegen ihrer sozialen Verhältnisse – kein Computer, Tablet oder Handy zur Verfügung stand und so an dem Distanzunterricht nicht aktiv teilnehmen konnten. Dieses Problem versucht die Europäische Union zu lösen, indem sie das Programm „Renew Europe“ ins Leben gerufen hat. Dank dieses Projekts stehen der Slowakei mehr als 892 Mio. Euro auch für die Digitalisierung und Aufbau der IT-Infrastruktur an den Bildungsinstitutionen zur Verfügung (Quelle: Ministerium für Sport und Bildung der Slowakischen Republik. online: URL1).

Das zweite Problem zeigte sich in der mangelhaften medialen Kompetenz der Pädagogen. Viele mussten eine Schulung absolvieren, um den Distanzunterricht durch verschiedene Programme wie z.B.: Teams, Webex, Zoom oder Edupage überhaupt realisieren zu können. Dieses Problem wurde umgehend durch



das slowakische Bildungsinstitut NIVAM (Národný inštitút vzdelávania a mládeže) und slowakische Universitäten gelöst, indem Kurse und Schulungen zur Erweiterung der medialen Kompetenz angeboten wurden (Quelle: NIVAM. Online: URL 2). Weil sich die Technologien auch heute schnell entwickeln, ist es nötig, dass die Pädagogen ihre mediale Kompetenz ständig erneuern und erweitern. Daher soll die Aufgabe aller Universitäten sowie Bildungsinstituten, die die angehenden Lehrer ausbilden, sein, diese verstärkt auch in Bereich der medialen Kompetenz auszubilden und auch den aktiven Lehrern Schulungen anzubieten, um ihr mediales Wissen zu verbessern.

## **2. Standardmedien und neue elektronische Medien**

Radio-, Fernseh-, Computer- und Präsentationstechnik gehören heute zum festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und werden als elektronische Standardmedien bezeichnet. Neben Standardmedien gibt es auch neue elektronische Medien. Es handelt sich vor allem um moderne und innovative Technologien wie Tablets, Smartphones und den Lehr- und Lehrsoftware – also Sprachlehr- und -lernprogramme. Neue Medien bringen Mehrwert in die Fremdsprachbildung und ermöglichen die authentische Fremdsprache in den Kontext der Schulklasse zu bringen – in Form von authentischen Hörgesprächen, Videos, Clips, Situationssimulationen oder realen interaktiven Texten. Der Lehrer kann das Wissen an die Schüler anschaulicher vermitteln, mit Partnern aus aller Welt an verschiedenen Projekten zusammenarbeiten, neue Methoden des Fremdsprachenunterrichts entwickeln und einsetzen sowie seine Schüler zum Lernen motivieren. Der traditionelle Unterricht wird so nach und nach durch den modernen ersetzt. Obwohl das Thema heute sehr aktuell ist und ins Zentrum des didaktischen Interesses rückt, gibt es bis keine allgemeingültige didaktische Methodik, die sich mit dem Einsatz der Lehr- und Lernprogramme in den Fremdsprachenunterricht befassen würde. Der Pädagoge muss sich also auf seine didaktische Erfahrung und Kenntnisse verlassen und selbst kreativ die Programme in den Unterricht einsetzen. In folgenden den Absätzen werden einige Sprachlehr- und -lernprogramme näher vorgestellt und der Versuch unternommen, sie nach dem Aspekt der Funktionalität zu typologisieren.

## **3. Typologie der Sprachlehr- und -lernprogramme**

Der deutsche Didaktiker Roche hat sich mit der Problematik der Typologisierung der Sprachlehr- und -lernprogramme im Unterricht schon im 2008 befasst. Er stellte eine der ersten Typologien der Sprachlehr- und -lernprogramme nach dem Aspekt der Funktionalität vor. Er unterscheidet

3 Programmtypen: tutorielle, situativ ausgerichtete und konstruktive (Roche, 2008: 246).

Tutorielle Programme sind Wiederholungsprogramme, die *„eine Alternative zu traditioneller Übungsformen gedruckter und Lehr- und Arbeitsmaterialien darstellen“* (Roche, 2008: 247). Der Lerner kann die Übungen in diesen Programmen selbstständig erarbeiten. Sie sind interaktiv und auch mit Rückmeldung verbunden.

Situativ-ausgerichtete Programme sind auf eine konkrete Situation aus dem realen Leben ausgerichtet. Sie bestehen aus mehreren Sequenzen, welche mit einem oder mehreren authentischen Materialien (z.B. Text, Video, Hörgespräch oder Clip) verbunden sind. Dieses Material stellt Basis für alle Aufgaben oder Übungen im Programm dar. Es kann zwar von Muttersprachlern produziert werden, jedoch didaktische Ziele verfolgen. Authentische Aspekte solcher Materialien sind fraglich, denn sie präsentieren zwar Situationen aus einem realen Lebensbereich, wurden aber in einem Studio für Unterrichtszwecke aufgenommen. In der Didaktik ist bis heute die Frage nach dem, was ein authentisches Material (Text, Video, Hörgespräch) ist, nicht voll geklärt. Im Zusammenhang mit situativ-ausgerichteten Programmen bezweifelt Roche auch ihren kommunikativen Einsatz. Er meint, dass *„an der Oberfläche der Eindruck entsteht, es liege hier ein kommunikativer Ansatz zugrunde. Die Bearbeitungsverfahren zeigen aber, dass es sich um bekannte Drillmethoden handelt“* (Roche, 2008: 248). Das Ziel von den situativ-ausgerichteten Programmen ist es: den Schüler zu lehren sich in konkreten Lebenssituationen sprachlich richtig zu verhalten.

Konstruktive Programme sind solche, die zur Wiederholung von orthographischen und stilistischen Strukturen dienen. Es handelt sich um Werkzeuge des richtigen sprachlichen (schriftlichen wie mündlichen) Ausdrucks. Roche betont das authentische Nutzen dieser Programme: *„Konstruktive Programme betonen den authentischen, kommunikativen Nutzen elektronischer Werkzeuge bei der Umsetzung von Sprachhandlungen“* (Roche, 2008: 248).

Die von Roche definierte (und oben näher präsentierte) Programm-Typologie muss auch wegen Entwicklung neuer Programme mit neuen Funktionen und kommunikativen Nutzen revidiert werden. Moderne und innovative Technologie bringen neue didaktisch-pädagogische Möglichkeiten mit sich und schaffen Raum für die Gestaltung neuer Methoden und Verfahren des Fremdsprachunterrichts. Es sind z.B. Programme entstanden, die dem Lehrer ermöglichen eigene Materialien sowie ganze Online-Portale der Übungen für den Unterricht zu gestalten, um besser die individuellen Lehr- und Lernbedürfnisse der Schüler zu reflektieren. In der Pandemiezeit sind auch solche Programme entstanden, die für den Unterricht zu Hause (Home-Schooling) und den Distanzunterricht bestimmt sind. Alle diese neu entstandenen Programme ermöglichen es auch neue Methoden und Vorgehensweisen des Unterrichts und

des Lernverfahrens zu gestalten. Godiš versucht die heutigen Programme neu zu typologisieren und unterscheidet 5 Programmtypen nach dem Aspekt der Funktionalität und Aufbau (Godiš, 2022: 20). Es sind folgende:

1. gesteuerte Programme
2. komplexe Programme
3. konstruktive Programme
4. virtuelle Lehrräume
5. Programme zur Bildung elektronischer Materialien

#### **4. Gesteuerte Programme...**

...erscheinen in der Form von selbstständigen elektronischen Computerprogrammen, Applikationen oder Internet-Seiten. Es handelt sich um eine elektronische Sammelstelle von Aufgaben, die untereinander inkohärente Beziehung aufweisen. Auch daher verfolgen diese Programme keine festgelegten didaktischen Ziele. Ihre Aufgabe ist es, dem Lehrer solches Lehrmaterial anzubieten, welches er gerade in seinem Unterrichtsprozess braucht, um konkrete Sprachstrukturen zu üben und so die aktuellen Lehrbedürfnisse seiner Schüler zu reflektieren. Mit gesteuerten Programmen werden grammatische, phonetische, orthographische und lexikalische Sprachstrukturen sowie sprachliche Fertigkeiten geübt. Zu ihrem größten Vorteil zählt die Rückmeldungsfunktion (Feedback) in der Form von sofortiger Richtigkeitskontrolle. Der Schüler gewinnt so Informationen darüber, mit welchen Sprachstrukturen er noch Probleme hat und sie also noch einmal erlernen muss oder welchen Lehrstoff er schon gut beherrscht und nicht mehr intensiv üben muss. Wie der Name schon verrät, werden Programme dieses Typs stark gesteuert. Nur ein didaktisch erfahrener Lehrer kann die richtige Übung (oder Aufgabe) nach diversen didaktischen Kriterien (z.B. Lehr- und Lernzielen, individuellen Bedürfnissen und Niveau der Schüler) auswählen und in die richtige Phase des Unterrichts implementieren. Ein Student verfügt über keine solche didaktische Kompetenz und kann daher selbst meist keine richtige Wahl des Materials treffen.

Zu gesteuerten Programmen zählen vor allem Übungsportale oder elektronische Sammlungen von Übungen (in Form von Programmen). Übungsportale von Klett, Hueber, Mein-Deutschbuch, iSLcollective oder Goethe-Institut sind nur einige davon. Die genannten Portale werden auch im Rahmen des Fremdsprachunterrichts in der Slowakei und auch in den Deutschkursen an der Universität in Trnava eingesetzt. (Godiš, 2022: 25). In dem folgenden Absatz wird das beliebte Internetportal iSLcollective näher präsentiert.

#### 4.1 iSLcollective...

...ist ein klassisches Übungsportal, das von ungarischen Lehrern P. Laszlo, A. Laszlo und B. Princz gegründet wurde und bis heute auch betrieben wird. Die Redaktion des Portals setzt sich aus einem internationalen Team der Didaktiker (aus Dänemark, Schweden, Deutschland, England, ...) zusammen (Quelle: iSLcollective. online: URL.3). Das Übungsportal bietet verschiedene Formen von Materialien, Online-Übungen, aber auch Video-Lektionen aus sechs Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Russisch, Spanisch, Portugiesisch und Italienisch) an und steht allen Benutzern kostenlos zur Verfügung. Das angebotene Material orientiert sich auf alle Sprachstrukturen sowie auch auf die rezeptiven und produktiven sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben). Das Material wird von Lehrern für Lehrer zusammengestellt – jeder kann hier seine erstellten Materialien nicht nur frei zur Verfügung stellen, sondern auch die Materialien von seinen Kollegen herunterladen. Leider gibt es auch Materialien mit Fehlern – es ist also wichtig, noch vor dem Einsatz des Materials in den Unterricht die Aufgaben auf Fehler zu kontrollieren. Zu wichtigem Vorteil des Portals zählt seine einfache Handhabung. Der Lehrer kann in der Sammlung nach diversen Kriterien die gesuchten Materialien schnell und effektiv aussuchen und herunterladen oder per Link an seine Schüler weiterleiten.

The screenshot shows the iSLcollective website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Anmeldung | Neu anmelden' and a menu icon. Below this, there are tabs for 'Daf Arbeitsblätter', 'Daf Powerpoints', 'Video-Lektionen', 'Hochladen', and 'Teaching jobs NEW'. A search bar contains the text 'weihnachten'. Below the search bar, there are filter options: 'Grammatik', 'Wortschatz', 'Materialtyp', 'Stufe', 'Schülertyp', and 'Weitere Filter'. The search results are displayed as 'Deutsch DAF weihnachten Arbeitsblätter - Beliebteste AB (235 Results)'. The results are sorted by 'Beliebteste AB' and show a list of search results with thumbnails and titles like 'Fröhliche Weihnachten und ein gutes neues Jahr!', 'Zu Weihnachten', and 'Weihnachten'. Annotations with arrows point to various parts of the interface: 'Wahl:' points to the top right menu; 'des Themas' points to the search bar; 'des Niveaus' points to the 'Stufe' filter; 'der Übungsform' points to the 'Materialtyp' filter; 'der lexikalischen und grammatischen Sprachstrukturen' points to the 'Wortschatz' filter; and 'gefundene Arbeitsblätter' points to the search results.

1. Schaubild: Das Übungsportal – iSLcollective

Quelle: www.islcollective.com

Die Materialien, die auf dem Portal angeboten werden (etwa 120.000 (Quelle: iSLcollective. online: URL.3)) sind für alle Unterrichtsphasen geeignet und können auch zur häuslichen Vorbereitung (Wiederholung) genutzt werden.

## 5. Komplexe Programme...

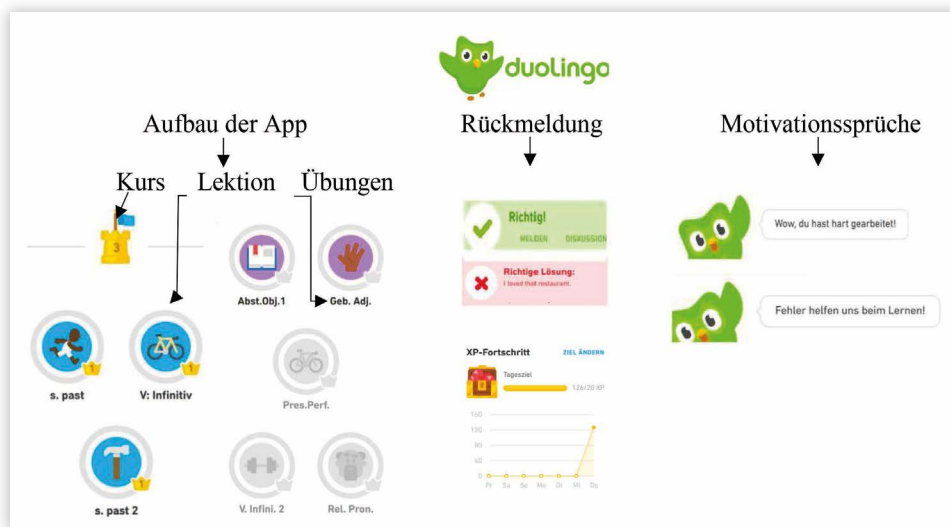
...unterscheiden sich von anderen Programmtypen durch ihre didaktische Kohärenz und kohärenten inhaltlichen Aufbau. Es handelt sich um komplette Sprachkurse, die klar definierte Lehr- und Lernziele verfolgen und das Sprachniveau des Schülers sowie seine Sprachkompetenz erhöhen. Dieser Typ der Programme fokussiert nicht nur auf das Erlernen der Sprachstrukturen (lexikalische, phonetische, grammatische oder orthographische), sondern auch der sprachlichen Fertigkeiten (so rezeptive – Lesefertigkeit und Hörfertigkeit wie produktive – das Sprechen und Schreiben). Ein komplexes Programm passt sich den individuellen Lehr- und Lernbedürfnissen des Schülers voll an. Es ermöglicht ihm nämlich, das Lernziel, Lerntempo, Lernzeit, aber auch den Inhalt selbstständig zu bestimmen und seinen eigenen Lehr- und Lernprozess teils zu steuern. Zum Nachteil des komplexen Programms zählt, dass der erfahrene Lehrer, der den Lehrprozess normalerweise leitet und auf aufgetretene Lehr- und Lernprobleme auch operativ reagieren kann, hier durch einen elektronischen Lehrassistenten ersetzt wird. Die meisten komplexen Programme sind nämlich zum Selbstlernen gedacht. Wenn der Schüler die Exposition des neuen Lehrstoffes nicht versteht, so muss er in anderen Quellen nach Erklärungen suchen. Das könnte ein Lehrer aber ohne Probleme – z.B. durch andere Weise der Erklärung oder Präsentation anschaulicher Beispiele lösen. Ein elektronischer Assistent ist dazu nicht in der Lage. So kann die Effektivität von solchem Unterricht angezweifelt werden. Effektivität der komplexen Programme kann jedoch steigen, wenn der elektronische Assistent durch den Lehrer ersetzt wird, oder das Programm in den Unterricht integriert wird. Unsere eigene Erfahrung zeigt, dass es insbesondere für die Wiederholungsphase, Fixationsphase und häusliche Vorbereitung geeignet ist.

Zum wichtigen Vorteil eines komplexen Programms gehört seine Rückmeldungsfunktion. Diese instrumentalisiert sich in der Richtigkeitsprüfung der erarbeiteten Übungen. Meistens ist die Rückmeldung mehrstufig und erfolgt nach jeder Aktivität, Übung, Lektion oder Sequenz. Der Schüler weiß so sofort, ob seine Kenntnisse ausreichend oder ungenügend sind und welchen Lernstoff er schon gut beherrscht oder wiederholen sollte. Zum weiteren Vorteil zählt auch das Instrument der Motivation in Form von Motivation-Sprüchen. Wenn der Student eine falsche Antwort angibt, oder eine Übung unzureichend erarbeitet, folgt ein Motivationspruch z.B.: *„Von Fehlern kann man lernen“*, *„Übung macht den Meister“*. Im Falle richtiger Antwort z.B.: *„Super“* oder *„Gut gemacht“*. Dieses Instrument soll den Schüler zum Weiterlernen ermuntern.

Zu den bekannten komplexen Programmen gehören Duolingo, Lingvist, Rosetta Stone oder Babbel. Von den genannten Programmen ist nur Duolingo eine Freeware, alle anderen müssen abonniert werden, bieten jedoch eine kostenlose Basisversion, wo dem Nutzer einige Funktionen und Übungen frei zur Verfügung stehen.

## 5.1 Duolingo...

...ist eine Freeware und komplexes Programm, welches dem Schüler hilft alle Sprachstrukturen sowie sprachliche Fertigkeiten zu erlernen (erweitern). Dem Nutzer steht es in Form eines Computerprogramms oder einer mobilen Applikation zur Verfügung und ist für alle Sprachniveaus bestimmt. Der Aufbau von Duolingo ähnelt einem Computerspiel – der Inhalt ist auf Kurse, Lektionen und konkrete Übungen sequenziert. Jede Lektion enthält je nach Thema und geübter Sprachstruktur (oder Fertigkeit) 5 bis 10 Übungen. Wenn der Nutzer weitere Lektionen auf höherem Sprachniveau erarbeiten möchte, muss er zuerst die einfacheren erfolgreich abschließen. Nur wenn er diese in vordefiniertem Maße schafft, kann er eine weitere Übung, Lektion oder Kurs beginnen. Es ist also nicht möglich, einige Sequenzen zu überspringen. Doch der Nutzer muss das Programm nicht von erstem zu letztem Kurs erarbeiten. Nach der Installation erarbeitet er nämlich einen Einstufungstest aus, der ihn in den richtigen Kurs leitet, um einen Progress in seiner Fremdsprachkompetenz zu erreichen.



2. Schaubild: Applikation Duolingo

Quelle: [www.duolingo.com](http://www.duolingo.com)

Duolingo ermöglicht zwar alle Sprachstrukturen zu üben, jedoch muss konstatiert werden, dass grammatische, lexikalische und orthographische Struktur eine dominante Stelle einnehmen. Diese Strukturen werden durch diverse Übungstypen übermittelt. So z.B.: Wortstellungsübung, Ergänzungsübung, Zuordnungsübung, richtig-falsch Übung, Multiple Choice Übung und andere.

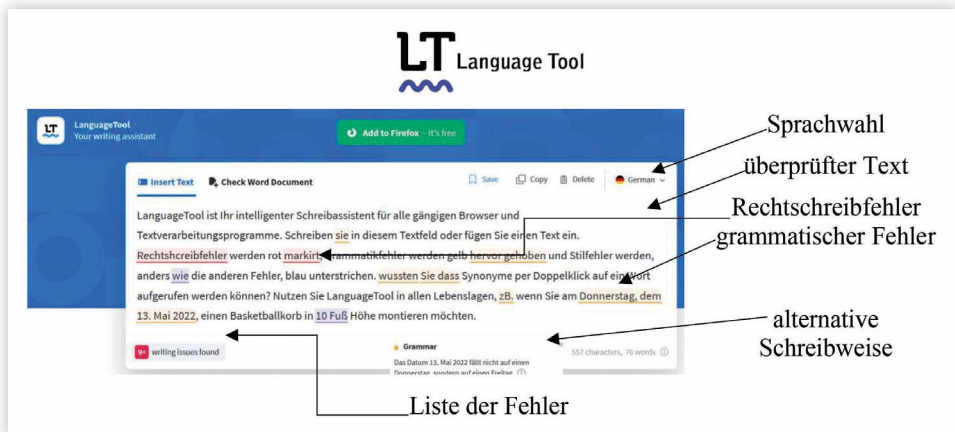
## 6. Konstruktive Programme...

...sind eigentlich als Instrumente der richtigen sprachlichen Äußerung zu verstehen. Sie helfen dem Nutzer sich grammatisch, orthographisch und stilistisch richtig auszudrücken (so schriftlich wie mündlich). Es handelt sich um ein Textverarbeitungsprogramm, Werkzeug der Rechtschreibprüfung, Webeditor, elektronisches Wörterbuch oder Stilkorrektor (Godiš, 2022: 43). Konstruktives Programm kommt in Form eines Computerprogramms, Internet-Portals oder als integriertes Instrument innerhalb anderer Programme – z.B. Schreibeditoren wie MS Word, MS Excel, Open Office und anderen vor. Der Schreibassistent kann dem Schüler helfen seine Referate, Essay, Projekte oder Präsentationen angemessen zu formulieren. Neben den Sprachstrukturen lernt der Schüler auch den strukturellen Aufbau konkreter Textsorten (z.B.: Reklamationsschreiben, Arbeitsvertrag, Lebenslauf, Motivationsbrief, Zeitungsartikel oder Bericht). Dank des Stilassistenten lernt der Schüler auch, welche Wortwahl in realen situativen Kontexten angemessen ist – also die richtige stilistische Struktur der Sprache. Ein konstruktives Programm eignet sich für die Fixationsphase, Wiederholungsphase des Unterrichts (beim Schreiben von Texten, Dialogen, Präsentationen etc.), aber auch Projektunterricht sowie bei häuslicher Vorbereitung des Schülers auf den Unterricht (z.B. beim Schreiben von Essays, Referate, Briefe ...). Er wird also als Korrekturinstrument der richtigen Rechtschreibung, Grammatik, Orthographie oder des Stils eingesetzt. Zu bekannten konstruktiven Programmen gehört das Programm Grammarly oder LanguageTool.

### 6.1 *LanguageTool*...

...ist zwar keine Freeware, aber es bietet eine kostenlose Probeversion mit allen Basisfunktionen an. Es handelt sich um ein multilinguales Programm in Form eines Internet Portals oder eines in einem Webeditor (z.B. MS Word oder Excel) integrierten Instruments. Das Portal verfügt über einen übersichtlichen Aufbau und die Manipulation mit ihm erfordert keine fortgeschrittene mediale Kompetenz. Es überprüft nicht nur die grammatische und orthographische Richtigkeit des eingegebenen Textes, sondern auch stilistische Angemessenheit der im Text präsentierten Äußerungen. Das Programm listet die Fehler nach Kategorien ab – also nach dem, ob es sich um orthographische, grammatische, lexikalische oder stilistische Fehler handelt. So bekommt der Nutzer (Schüler) sofort, einen Überblick über seine Fehler und kann diese direkt im Prüffeld des Programms korrigieren. Der Schreibassistent bietet ihm auch Möglichkeit einer alternativen Schreibweise an, so kann gleich die richtige Lösung gewählt werden. Weil der Lehrer aufgrund der aufgelisteten Fehler problematische Sprachbereiche beim Schüler identifizieren kann, dient LanguageToll auch als

ein wichtiges diagnostisches Instrument. Es hilft dem Lehrer, Probleme beim Lehr- und Lernprozess der Schüler zu erkennen und operative Maßnahmen (z.B. wiederholte Exposition mit anschaulichen Beispielen) zu ergreifen.



3. Schaubild: Konstruktives Programm LanguageTool

Quelle: [www.language-tool.org](http://www.language-tool.org)

## 7. Virtuelle Lehrräume...

...sind Programme, durch welche der Distanzunterricht realisiert werden kann. Distanzunterricht dominierte als Unterrichtsform in der Pandemiezeit von 2020 bis 2022 an den meisten Schulen der Europäischen Union. Das „Sozial-Distancing“ und geschlossene Schulen haben gezeigt, wie wichtig gerade virtuelle Lehrräume sind. Nur dank dieser Programme war die Realisation des Unterrichts überhaupt möglich.

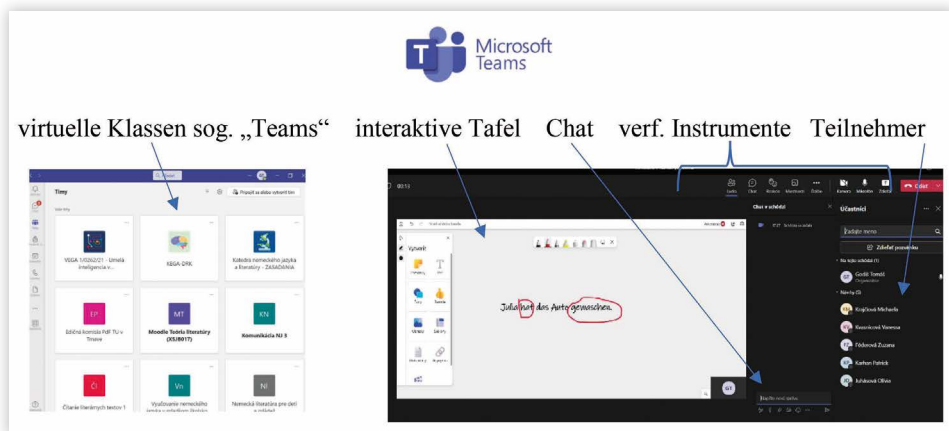
Virtuelle Lehrräume sind eigentlich virtuelle Lernorte mit allen Funktionen, die zum Lernen nötig sind. Die Basis dieser Programme bildet sog. „virtuelles Klassenzimmer“ - ein virtueller Raum, wo der Lehrer und seine Schüler jederzeit Zugang haben und wo der Unterrichtsprozess stattfindet. Hier findet man verschiedene Lehrinstrumente z.B.: elektronische (interaktive) Tafel; Chatraum für kollektive aber auch individuelle Kommunikation; ein Präsentationsort, durch welches der Lehrer den neuen Lehrstoff präsentieren kann; ein Sammelfach für interaktive Lehrmaterialien und Videos und weitere. Zu wichtigen Funktionen zählt die sog. „Aufnahmefunktion“. Der Lehrer kann seine Exposition und den ganzen Verlauf der Unterrichtseinheit aufnehmen – der Schüler kann dazu jederzeit zurückkehren und erneut (zur Wiederholung) ansehen.

Virtuelle Lehrräume haben Einfluss auf den Unterrichtsbetrieb genommen. So wird der Präsenzunterricht nicht nur in der Zeit der globalen Pandemie,



sondern auch regionaler Epidemie (z.B. jedes Jahr rückkehrender Grippewelle) einfach durch den Distanzunterricht ergänzt. Vor der Pandemiezeit, waren aber sog. Grippeferien ausgerufen, wann der Unterricht für gesunde und kranke Schüler gar nicht stattfand. Diese Praxis ist (wie es scheint) beendet. Zu den typischen virtuellen Lehrräumen zählen Programme wie Zoom, MS Teams, Webex, Edupage oder Moodle.

Das Programm MS Teams wird an den meisten Universitäten in der Slowakei (so auch an der Universität Trnava) als virtueller Lehrraum genutzt. Es gehört zur Familie des MS Office und steht in Form eines selbstständigen Computerprogramms oder mobiler App zur Verfügung. Nach der Registrierung kann der Nutzer es kostenlos verwenden. MS Teams bietet spezifische elektronische Instrumente an, die für den Online-Unterricht bestimmt sind. Der Lehrer kann Videos, Clips, Audiodateien, Präsentationen, interaktive Übungen sowie Aufgaben, elektronische Lehrmaterialien, mit allen Teilnehmern der virtuellen Klasse teilen, Aufnahmen vom Unterricht machen oder beliebige Teilnehmer in den Unterricht einschalten. Dank der letztgenannten Funktion können Gäste eingeladen werden, um Vorträge zu halten oder an Diskussionen teilzunehmen. In der nächsten Abbildung werden einige Funktionen des Programms MS Teams präsentiert:



4. Schaubild: MS Teams- virtueller Lehrraum

Quelle: <https://www.microsoft.com/sk-sk/microsoft-teams>

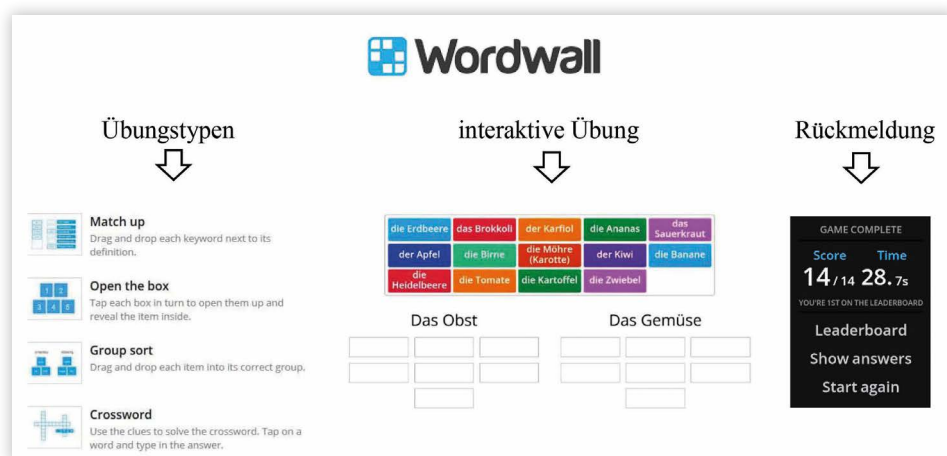
## 8. Programme zur Bildung elektronischer Materialien...

...dienen dem Pädagogen dazu, eigene Lehrinhalte in elektronischer Form zu erstellen. Der Lehrer muss nicht nur ein Konsument, sondern kann auch ein Produzent elektronischer Materialien werden. Es ist wichtig, dass der Lehrer eigene Präsentationen, elektronische Lehrmaterialien, interaktive Übungen oder sogar Online-Übungsportale selbst produziert, um die

individuellen Lernbedürfnisse seiner Schüler im Unterricht zu reflektieren und sie zum Sprachenlernen zu motivieren. Diese Programme ermöglichen es diverse Formen der Übungen, Aufgaben oder Materialien nicht nur für alle Sprachstrukturen, sondern auch für die sprachlichen Fertigkeiten zu erstellen. Typische Programme zur Bildung elektronischer Lehrmaterialien sind folgende: HotPotatoes, Wordwall, Lingo Fox, MS PowerPoint und viele andere.

### 8.1 Wordwall...

...ist zwar keine Freeware, bietet aber viele Funktionen in einer kostenlosen Probeversion an. Der Lehrer kann 36 diverse Übungstypen erstellen – 18 davon sind in der Probeversion zugänglich. Es sind z.B.: Kreuzworträtsel, Wortstellungsübung, Anagramm, Lückentext, Ergänzungsübung, diverse Spiele (sog. Schießübung, Fluegzeugfangen ...), Quiz-Übung, Multiple Choise Übung und viele andere. Der Lehrer kann seine Übungen per Link mit seinen Schülern, aber auch allen anderen Nutzern des Programms teilen. Im Wordwall ist es möglich eine virtuelle Klasse zu gründen und direkt mit den Mitgliedern zu kommunizieren. Der Lehrer hat dann Zugang zu statistischen Daten über den Erfolg oder Lernprobleme seiner Studenten bei der Erarbeitung der Übungen – so kann Wordwall als ein wichtiges diagnostisches Mittel des Lehrers verstanden werden.



5. Schaubild: Wordwall – Programm zur Bildung elektronischer Materialien

Quelle: www.wordwall.net

Programme zur Gestaltung eigener Materialien sind auch für den Lehrer sehr vorteilhaft. Sie ermöglichen ihm, seine mediale Kompetenz zu steigern und seine Kreativität im Sinne der Gestaltung neuer Methoden und Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht auszunutzen. So kann er auf die Lernprobleme der Schüler operativ eingehen und diese lösen. Auch daher ist es wichtig, wie

schon erwähnt wurde, dass der Lehrer nicht nur ein Konsument elektronischer Inhalte, sondern auch ihr aktiver Produzent wird.

## Schlussfolgerung

Moderne elektronische Kommunikationsmittel ermöglichen es traditionelle Vorgehensweisen im Unterricht zu modernen zu verändern. Fernseh-, Video-, Audio- oder Computertechnik sind heute fest etablierte elektronische Medien des Fremdsprachenunterrichts. Neben diesen Standardmedien gibt es auch neue Medien – also Sprachlern- und -lehrprogramme. Ihr Einsatz kann aber nur dann zu effektiven Unterricht führen, wenn sie mit einem klaren didaktischen Management verbunden werden. Sie müssen also nicht nur didaktisch-pädagogische Ziele, Lehr- und Lernziele, Niveau des Schülers und seine individuellen Bedürfnisse reflektieren, sondern ihn auch zum Weiterlernen der Sprache motivieren.

Einsatz neuer Medien im Unterricht erfordert vom Lehrer eine fortgeschrittene mediale Kompetenz und ständige Weiterbildung in diesem Bereich, denn moderne Technologien entwickeln sich schnell und ständig gibt es immer fortschrittlichere elektronische Unterrichtsmittel. Nutzung dieser Mittel ermöglicht es dem Lehrer seinen Unterricht kreativer zu gestalten, neue Unterrichtsverfahren zu entwickeln und diese in den Bildungsprozess zu implementieren. Leider gibt es immer noch Lehrer, die über eine unzureichende mediale Kompetenz verfügen. Daher ist es die Aufgabe der Bildungsanstalten und Universitäten, diese Lehrer mit Schulungen zu unterstützen und auch angehende Lehrer in diesem Bereich intensiver auszubilden. Die Zukunft des Unterrichts ist nämlich ohne Einsatz moderner elektronischer Mittel nicht mehr vorstellbar.

## Literatur

- Bender, I. (2017). *Mediendidaktik – Potenziale, Szenarien und Formate der digitalisierten Lehre*. [online]. abgerufen am: 12.11.2022. Abrufbar unter: <https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Mediendidaktik.pdf>
- Erpenbeck, J. Sauter, W. & Co. (2015) *E-Learning und Blended Learning*. Berlin: Springer Gabler. 2015. ISBN: 978-3-658-10175-6
- Godiš, T. (2022). *Sprachlehr- und -lernprogramme im Fremdsprachenunterricht*. Trnava: Typi. 2022. ISBN: 978-80-568-0540-4.
- Kergel, D., & Heidkamp-Kergel, B. (2020) *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden: Springer VS. 2020. ISBN 978-3-658-28276-9
- Pokrivčáková, S. & Co. (2008). *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 2008.
- Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr-Francke Attempto Verlag. 2008. ISBN: 978-3-8252-2691-6

## **Internetquellen**

[www.languagetool.org](http://www.languagetool.org)

[www.duolingo.com](http://www.duolingo.com)

[www.islcollective.com](http://www.islcollective.com)

[www.wordwall.net](http://www.wordwall.net)

URL1: <https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1019/kompletny-plan-obnovy.pdf>

URL2: [https://mpc-edu.sk/sk/ponuka-vzdelavania-22-23?type=14&project\\_id=15&free=1](https://mpc-edu.sk/sk/ponuka-vzdelavania-22-23?type=14&project_id=15&free=1)

URL3: <https://en.islcollective.com/about-us>

## **HOGYAN TANUL AZ AGY (ÉS HOGYAN NEM)? AZ ALKALMAZOTT NEUROPEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI NÉMET PÉLDÁK ALAPJÁN**

### **Absztrakt**

Az agykutatás, az idegtudományok fejlődése az utóbbi időben egy sor pedagógiai, neveléstudományi problémát képes új megvilágításba helyezni. Ez a folyamat a neuropedagógia tudományterületének kialakulásához vezet, amely napjaink egyik legizgalmasabb fejleménye. Arról, hogy mi is a tanulás az agykutatás szempontjából, egyre többet tudunk. Ezek az ismeretek azonban egyelőre még nem épültek be a pedagógiai gyakorlatba. A pedagógusképzések és továbbképzések ugyanakkor nagyon sokat profitálhatnának a kutatási eredményekből és abból a jó gyakorlatból, ahogy ez az implementációs folyamat német nyelvterületen zajlik. A tanulmány felvet olyan gyakorlati kérdéseket is, hogy miért változik nehezen az osztálytermi gyakorlat, miként kellene változnia a tanártovábbképzésnek ahhoz, hogy az oktatásmódszertan könnyebben alkalmazkodjon a változó világ kihívásaihoz, hogyan függenek össze az érzelmi állapotok – a félelem és az öröm – a tanulás sikerességével az agykutatás legújabb eredményeinek tükrében. A tanulmány ismerteti néhány német és magyar kutatási kezdeményezést, és ezek folytatását, ismeretterjesztésbe és pedagógusképzésbe történő bevonását javasolja.

Kulcsszavak: agykutatás; neuropedagógia gyakorlat; német nyelvterület

*László Kovács*

## **HOW THE BRAIN LEARNS (AND HOW DOES IT NOT)? THE POSSIBILITIES OF APPLIED NEUROPEDAGOGY BASED ON GERMAN EXAMPLES**

### **Abstract**

The development of brain research and neuroscience has recently shed new light on several problems in pedagogy and education. This process has led to the emergence of the discipline of Neuropedagogy, one of the most exciting developments of our time. More and more is known about what learning is from the point of view of brain research. But this knowledge has not yet been

integrated into pedagogical practice. However, teacher training and further education could greatly benefit from the research findings and the good practice of this implementation process in the German-speaking world. The paper also raises practical questions such as why classroom practice is difficult to change, how teacher training should change to make teaching methodology more adaptable to the challenges of a changing world, how emotional states – fear and pleasure – are related to learning success in the light of recent findings from brain research. The paper presents some German and Hungarian research initiatives and suggests how they can be continued and integrated into awareness-raising and teacher training.

Keywords: brain research; Neuropedagogical practice; German language area

## 1. Problémafelvetés: miért nem változik az osztálytermi gyakorlat?

Sokaknak maradandó emlék a közoktató sban eltöltött évekből a számonkérésnek az, a magyar iskolarendszerben máig gyakran alkalmazott módja, amit feleltetésnek nevezünk. 1916-ban jelent meg Karinthy Frigyes *Tanár úr kérem* című elbeszélésgyűjteménye, amely több ilyen iskolai szituációt is bemutat, és máig nem vesztett népszerűségéből. A feleltetés, mint a számonkérés egyik gyakori módszere, máig része az iskolai gyakorlatnak. Gyakran nem pozitív élményként élük meg a tanulók a feleltetést, ami egyfajta rituálé is olykor: az, hogy kit hív ki a tanár felelni, mindig izgalommal tölti el az osztályt. Olykor kis hatalmi játszmák is kísérik a felelő kiválasztását. Például a napló lapozgatása, a felelő kisorsolása valamilyen egyszerű játék alapján. Vagy akár csak az osztálynapló felcsapása egy véletlen névnel. Legtöbbünknek ismertek ezek a helyzetek, a győri konferencián a szekció résztvevői is megerősítették személyes tapasztalataik alapján, hogy ilyenkor bizony nem érezzük jól magunkat, fiziológiai tünetek is kísérik a stresszt. De legtöbbünknek az az emlék is megvan, hogy készülünk egy-egy nehezebb vizsgára, majd annak másnapján úgy érezzük, szinte mindent elfelejtettünk.

Vannak ugyanakkor ezeknél sokkal pozitívabb tipikus iskolai emlékeink is, a kedvenc tanárunk, akinek a tárgyára, óráira máig határozottan emlékszünk, gyakran használta a humort az iskolában, vagy olykor meglepően, szokatlan módon mutatott be egy-egy problémát, tananyag-részletet. Azt, hogy a feleltetésnek az itt jellemzett tipikus negatív módja problémás, azt egyrészt tanulóként nem csak Karinthy gyermekfigurái és mi magunk, hanem a pedagógusok egy része is érzi, tudja, sőt akár kritizálja is, mint például Prievara Tibor blogger, angoltanár, digitálisoktatás-szakértő *A szóbeli-feleltetésről* című vezércikkében, amely saját, TanárBlog című honlapján jelent meg (Prievara, 2019).

Ahogy ebből a blogbejegyzésből is láthatjuk: a tanárok többsége feleltet, mert:

- *„Ha nem feleltetsz, az egyik legfontosabb készség (a szóbeli önkifejezés) szenved csorbát.*
- *Fontos, hogy tudjon a diák összefüggően, értelmesen előadni.*
- *Feleltetés = Értékelés*
- *Ha nem feleltettek, nem tanulnak.”*

Prievara cáfolja is ezeket az érveket, konklúziójával messzemenően egyetérthetünk: „Végül még egy mondat erejéig talán érdemes arra is kitérni, hogy azért a feleltetés elég erősen hatalmi játszma is. Hányszor néztem én is kisdíakként végig ahogy a tanár lapoz a naplóban, egyre erősebb gyomorgörccsel drukkolva, hogy ne engem válasszon, amikor látszott, hogy lassan a ‚P‘ betűhöz ért. Aztán voltak a hirtelen visszalapozások, vagy a végletekig kijátszott helyzetek, amikor teljesen végiglapozta a tanár a naplót, majd az ábécében az elsőt felszólította. Lehet, hogy tévedek, de azt érzem, a feleltetés gyakran a hatalom gyakorlásának egy eléggé szadisztikus módszere.

Összességében, úgy érzem, hogy ha valaki stresszmentes környezetben szeretne diákokat fejlődni látni, érdeklődést szeretne szítani az általa tanított tárgy iránt, a feleltetés egy erősen kontraproduktív módszer. Annak pedig, aki azt gondolja, hogy az értékelés (akár szóbeli) csak feleléssel megoldható, illetve az órán a szóbeli kommunikáció egyetlen forrása a feleltetés, rengeteg érdekes szakmai továbbképzés adhat segítséget.” (Prievara, 2019).

### *1.1 Lehetséges okok*

A mindennapi oktatásban a meglévő ismereteinket nem alkalmazzuk eléggé. Hiába állapít meg a pedagógiatudomány vagy éppen egy gyakorló tanár, mint Prievara egy sor fontos dolgot a tanulásról, tanításról, a gyakorlat sokszor nehezen vagy egyáltalán nem változik. Fontos lenne megérteni, hogy miért van ez így?

Pierre Bourdieu gyakran idézett *Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei* című tanulmányában (Bourdieu, 2016) társadalmi kontextusokra mutat rá. Vannak nyertesek, koraérettek, „társadalmi és kulturális szempontból kiváltságosak”, akiket az iskolarendszer preferál az alkalmazott módszerek tekintetében is, függetlenül attól, hogy ők jelentik-e a többséget. Karinthy jó tanulója is inkább kivétel az osztályban, mégis ő jelenti a sikerességet.

A szelektivitás, a magyar iskolarendszer egyik erősen vitatott jellemzője, növeli a különbségeket, a versenyztetés, az, hogy melyik iskolában van több tanulmányi verseny győztes diák, ma is az iskolai marketing központi üzenete. Holott ez társadalmi szempontból nem feltétlenül előnyös a többség számára, mint ahogy azt például a PISA tesztek eredményei is igazolják: „A középiskola

végén nálunk az iskolák közötti különbségek ötször nagyobbak, mint az iskolába lépéskor.” (Csapó és mtsai, 2009: 12).

Úgy tűnik, hogy a magyar társadalom tekintélyelvűségéből és ennek a kontinuitásából adódóan az eleve kiváltságos kisebbségre koncentrálnak a magyar iskolarendszer praktikus működését tekintve. Ez a közmegegyezés, a demokráciadeficit, poroszos, majd szovjet hagyomány az oka, hogy a többség inkább vesztese a közoktatásnak.

## 1.2 Egy másik perspektíva Svájcban

Érdekes módon az erős demokratikus hagyománnyal rendelkező Svájc esetében minden vezető ideológiához kapcsolódó oktatáspolitikai elképzelés az egyénre, a tanuló fejlődésére koncentrálnak a pedagógiában is. A konzervatív, a liberális és a baloldali oktatáspolitikák középpontjában a társadalmi közmegegyezés szerint egyaránt az individuum fejlődése áll, ahogy ezt Zug Kanton iskolarendszert irányító szervezete a *Direktion für Bildung und Kultur* pedagógiai folyóirat (Schulinfo Zug) online kiadásában olvashatjuk, amelyben a három vezető ideológiához kapcsolódó párt meghatározó oktatáspolitikusai röviden összefoglalják nézeteiket.

„Személyiségközpontúság a bürokratikus egyformaság helyett” - ez az elve a konzervatív szemléletnek., (Schlüer, 2021) „A liberálisok azt szeretnék, hogy az emberek maguk határozzák meg oktatási céljaikat. A liberális oktatáspolitikák tehát a felülről erőltetett, minden egyforma oktatási rendszer ellentéte.” (Kessler, 2021) - így gondolja a szabadelvű oktatáspolitikát, míg a szocialista, baloldali így fogalmaz: „A baloldali politika az egyének szabadságát akarja kiterjeszteni - és nem csupán a teljesítmény alapján akarja meghatározni az iskolai verseny győzteseit és veszteseit.” (Gruber, 2021)

Látjuk, hogy mindhárom megközelítés a központosított célok helyett az egyéniség belső fejlődését tűzi ki célul a saját világméretű, ideológiájának keretében.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a magyar társadalom és iskolarendszer egyelőre nem képes a tanulót, mint egyént a középpontba állítani, szelektál, versenyztet elsősorban, akkor felmerülhet a kérdés, hogyan lehetne mégis hatékonyabb oktatást biztosítani, mit tehetne annak érdekében a pedagógiautató, a tanárképzés- és továbbképzés, hogy mondjuk a *Tanár úr kérem*-ben megismert iskolai helyzeteken az osztálytermi gyakorlat végre túllépjen.

Az egyén, azaz a terembe belépő pedagógus szintjén mégiscsak az a helyzet, hogy ha tud valamit, akkor azt alkalmazni is fogja, hiszen kompetens. Ha a tanárok képzése és továbbképzése a személyiségfejlődésre irányul, akkor előbb utóbb ennek az iskolai gyakorlatban is lesz pozitív hatása.



## 2. A tanárképzés- és továbbképzés céljáról

Ami feladatunkból következően a pedagógusképzésben és továbbképzésben nem csak az, hogy új tárgyi tudást hozzunk létre, korszerű ismeretekkel lássuk el az oktatókat, hanem az is, hogy ebből internalizált pedagógusi kompetencia váljon.

A jelenlegi tanártovábbképzéseknek, a pedagógus szakirányú továbbképzéseknek elsősorban még mindig a tudásközvetítés a célja és nem a pedagógusi személyiség fejlesztése. Pedig a pedagógus eszköze saját személye, tehát elsősorban cselekvésorientált, a személyiségen dolgozó képzésekre lenne szükség, ezzel párhuzamban pedig új tudások ismertetésére, amely, ha a személyiségen való „munkálkodással” párhuzamosan történik, akkor nagy valószínűséggel kompetenciává alakulhat.

### 2.1 *Ismét egy svájci példa*

Egy ilyen, személyiséget fejlesztő pedagógus-továbbképzésre jó példa az aarai (Kanton Aargau) Fachhochschule Nordwestschweiz tanártovábbképzése, amelyen a Kodolányi János Egyetem (korábban főiskola) oktatójaként magam is részt vehettem.

A közoktatásban dolgozó svájci tanárok és tanítók egy féléves képzésben vettek részt, mi ennek természetesen csak egy részét tapasztalhattuk meg. A csoport tagjai a képzés félévében nem tanítottak iskolájukban, az új ismeretek elsajátítása mellett legalább olyan fontos volt az, hogy a személyiségük felfrissüljön, az esetleges kiégést ezzel megakadályozzák. A német Svájcban a csoport a képzés első hetében leköltözött egy festői kisvárosba, amely Tessinben, azaz Svájc olasz részén található. Ez ugyan egy turisztikailag nagyon frekventált hely, de mivel holszezon, február volt, ezért gyakorlatilag üresen kongott a környék. Egy üzemen kívüli, nem túlságosan magas színvonalú apartmanházat bérelt az iskola, amelyben négyágyas szobák, közös zuhanyzó volt, de rendelkezett például konyhával is, amelyet közös főzésre használtunk. Kialakultak kisebb csoportok, amelyeknek saját feladatuk volt az ellátásban. A képzés első napját egy pszichológus nyitotta. Reggel fél kilenckor kiadta a feladatot délelőttre: arra kért mindenkit, hogy gondolkodjon el, miért is lett pedagógus. Aztán szélnek eresztett minket. Lehetett sétálni a városban, a tóparton, esetleg megmászni valamelyik hegyoldalt. Mint említettem, emberek nem igazán voltak a környéken, így voltaképpen egy magányos szituáció teremtődött meg, amelyben önkéntelenül is elkezdett foglalkoztatni a pszichológus kérdése: Tényleg, miért is lettem pedagógus? Dél körül kezdődött a csoportos megbeszélés. Talán egy percig sem tartott. A foglalkozás szakképzett pszichológus vezetője ennyit mondott: „Köszönöm.” Majd elbúcsúzott és visszautazott Tessinből Aaruba.

A magyar résztvevők számára ez első pillantásra nehezen volt érthető: mi

is történt? Mit tanultunk a továbbképzés keretében? Számunkra egy képzés új szakmai információk befogadását jelenti, itt pedig valami egészen más történt. A szabaddá tett délelőtt, a magányosan eltöltött pár óra megteremtette az önreflexió számára a lehetőséget. Nem volt olyan tényező, ami elterelte volna a figyelmet a reggel feltett kérdéstről. Az, hogy nem kellett válaszolnunk a kurzust vezető szakembernek, nyomatékossította: a cél nem az, hogy kifelé teljesítsünk, levizsgáljunk egy tananyagból, a cél a belső fejlődés, azaz valódi, internalizált tanulás. Természetesen a féléves kurzus során, amelynek nagy része hagyományos, tantermi környezetben zajlott, volt ismeretátadás is, de a felütés, az első napi gyakorlat megadta a kontextust: nem az oktatónak kell megfelelned (lásd: Tanár úr kérem), hanem önmagadnak kell fejlődnöd. A képzés végén egyébként záródolgozatot is kellett készíteniük a résztvevőknek. A feladat az volt, hogy valósítsd meg egy olyan célot, amelyre a tanítás mellett nem volt időd, energiád, és add le kvázi záródolgozatként ennek eredményét vagy dokumentációját. A legkülönbözőbb munkák születtek. Volt, aki mindig is szeretett volna templomi orgonán játszani. Ő egy CD-t rögzített és adott le teljesítésül. A számomra legkülönösebb záró munka a következő volt: egy tanár a félév során kalligrafikus naplót írt a történekekről, a kurzusról, a saját fejlődéséről. A továbbképzés végén ezt elégette, egy befőttesüvegbe tette a hamut és feliratozva, lezárva leadta a csoportvezetőnek. Látható: az első nap üzenete, mondhatnánk tanulási célja, azaz a belső személyiségfejlődés, nem csak megvalósult, hanem azzal a gesztussal, hogy a hallgató elégette a munkát, egyben szimbolikusan jelezte is, hogy értette az üzenetet: a cél belül van, az nem valamiféle vizsgának, külső elvárásnak való tartalmi megfelelés.

A fenti példa azért érdekes számunkra, mert ennek a továbbképzési programnak a tanulásfelfogása megfelel annak, ami a tanulás természettudományos megközelítése.

### **3. Az idegtudományok, az agykutatás és a neuropedagógia lehetséges szerepéről**

Az agykutatás, az idegtudományok fejlődése egy sor, a fentiekhez hasonló pedagógiai, neveléstudományi szituációt, problémát képes új megvilágításba helyezni.

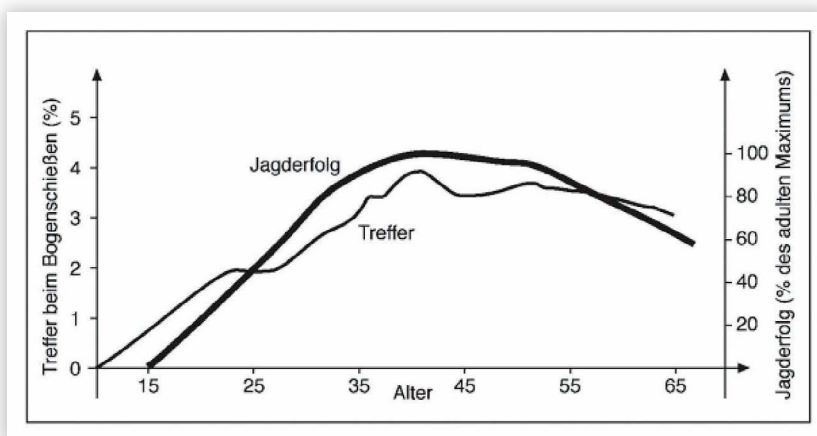
Az utóbbi pár évtizedben jelentős eredményeket produkált a neurodidaktika vagy neuropedagógia. Ezeknek az eredményeknek a megismerése nézetünk szerint hatékonyabbá tehetné az oktatást, hiszen a tanulás - a fenti svájci példával összhangban - az agykutató szempontjából nem más, mint az agy adaptálódása a környezethez. Szó szerinti, biológiai, konkrét értelemben egy belső fejlődési folyamat, amely ráadásul ma már jól kutatható. Az idegtudomány, az agykutatás utóbbi húsz-harminc évének eredményei ma már természettudományi alapossággal és pontossággal tudják megvilágítani azt a kérdést, hogy mi is

történik az agyban, amikor tanul? Ezek az ismeretek azonban jelenleg még nem épültek be szervesen a gyakorló pedagógusok mindennapi munkájába, holott minden bizonnyal segíthetnék az oktatásmódszertan hatékonyságát. Azt, hogy hogyan is történhetne meg ez a tudástranszfer az agykutatás és a pedagógia között, egy német példán keresztül szeretném bemutatni.

### 3.1 Manfred Spitzer a „celeb” agykutató

Manfred Spitzer, az Ulmi Egyetem Pszichiátriai Tanszékének vezetője talán a legismertebb német agykutató. Orvosi, pszichológiai és filozófiai tanulmányokat folytatott a Freiburgi Egyetemen, dolgozott a Heidelbergi Pszichiátriai Egyetemi Kórházban, oktatott és kutatott a Harvard Egyetemen és az Oregoni Egyetemen vendég- és kutatóprofesszorként. A kognitív idegtudomány és a pszichiátria határterületén folytat és publikál kutatásokat.

Gyakorlati, orvosi tevékenysége az akut és sürgősségi pszichiátriára, az általános pszichiátriára, valamint a klinikai pszichológiára és az idegstimulációs eljárásokra összpontosít. Kezdeményezésére 2004-ben létrejött az Idegtudományok Transzferközpontja (Transferzentrum Neurowissenschaften, ZNL), amely az idegtudományokat és a neveléstudományokat egyesíti. Spitzer agykutatóként felismerte, hogy az agyműködés ismerete hatékonyabbá tudná tenni az oktatásmódszertant. Kutatóközpontja, a ZNL az idegtudományok, a pedagógiai-pszichológiai kutatások és az oktatási gyakorlat összefüggéseit vizsgálja. Az idegtudományi vizsgálatok feltárják az agy működési mechanizmusait, megmutatják, hogyan változik az agy a külső körülmények hatására, azaz hogyan tanul, mely körülmények támogatják és melyek akadályozzák a tanulási folyamatokat, vagy éppen azt, hogy mi a különbség az egyes életszakaszokban történő tanulási folyamatokban:



1. ábra: Találatok száma íjászatban (vékony vonal) és a vadászati siker (a szákmány súlya a maximális érték százalékában) a vadász életkorának függvényében.

Forrás: (Spitzer, 2003: 39)

Ezen az ábrán egy Spitzer által hivatkozott kutatás eredménye látható, amely egy íjjal vadászó nomád törzs férfitagjainak sikerességét vizsgálja az életkor vonatkozásában (Spitzer, 2003). A fizikailag legjobb kondíció 24 év körül jellemző, de a sikeresség csúcsa valahol a 40. életév körül van és még a 65 éves vadászok is vannak annyira sikeresek, mint a 24 évesek. Ez nyilván csak egy megfigyelés, ugyanakkor Spitzer kutatócsoportja ennek az idegtudományi hátterét vizsgálja és írja le. Az alapok elsajátítása (hippokampuszban rögzülés) után a kapcsolatok kiépülése (szaglás, hallás, a szélirány érzékelése a bőrön, a napszakok, fényviszonyok előnyös-hátrányos hatásainak összekapcsolása a konkrét vadászszituációval) és a szinapszisok vastagságának növelése már lassabb folyamat.

Ilyen eredmények ösztönzőleg hatnak a tanulás-tanítás elméleti és gyakorlati kutatására, a fenti példa a különböző életszakaszok tanulási jellemzőinek megértését segíti. A pedagógiai-pszichológiai kutatások azt vizsgálják a tanítás és tanulás kontextusában, hogy bizonyos eljárások, módszerek hatékonyak-e, és ha igen, milyen feltételek mellett. Mindkét kutatási terület kiegészíti egymást. Az oktatási gyakorlat vizsgálata pedig jelzi, hogy mely kérdésekre kell választ adni, mely problémákat kell megoldani, és melyekkel kellene a tudománynak foglalkoznia a hatékonyabb, eredményesebb oktatás érdekében.

A gyakorlat és az interdiszciplináris kutatás kölcsönhatásában lehet a tudományos eredményeket fenntarthatóan hasznossá tenni a tanulási és oktatási folyamatok tervezése szempontjából. Az alapkutatást Spitzerék ötvözik tehát az alkalmazásorientált kutatással és tanácsot adnak az oktatási ágazat döntéshozóinak.

### *3.2 Az ismeretterjesztés fontosságáról*

Említettük, hogy társadalmi közmegegyezés függvénye, hogy az iskola rendszer szelektivitása milyen mértékű, hogy a külső eredmények (osztályzatok, vizsgaeredmények, diplomák) elérése, vagy a belső fejlődés van-e inkább fókuszban. Ezen a közmegegyezésen valószínűleg csak lassan, sok energiával és felvilágosító munkával lehet változtatni. Spitzer nem csak tudósként publikálja kutatási eredményeit, hanem tudományos népszerűsítő, médiaszemélyiségként, egyfajta tudós-celebként is megjelenik a nyilvánosságban. Sikeres szerzője olyan bestsellereknek, mint a *Digitale Demenz* (Digitális demencia) (Spitzer, 2014).

A népszerű agykutató fellép talk-show-k-ban és az agykutatás eredményeit közérthető módon bemutató televíziós sorozatot is készített „Geist und Gehirn”, azaz Szellem és elme címen az ARD közszolgálati csatornának.

Rendszeresen ad elő vendégelőadóként német tanárképző felsőoktatási intézményekben, egyéb nem formális, informális tanulási helyszíneken és platformokon. Nem ritka, hogy hatalmas az érdeklődés az egyébként is nyilvános előadásai iránt. E cikk írásának hetében például Ulmban tart belépődíjas (14.50 Euro) előadást a mesterséges intelligenciáról. (<https://>

[www.ulmtickets.de/produkte/7060-tickets-foerderkreis-der-psychologischen-beratungsstelle-des-diakonieverbandes-umlb-donau-haus-der-begegnung-umlb-am-20-01-2023](http://www.ulmtickets.de/produkte/7060-tickets-foerderkreis-der-psychologischen-beratungsstelle-des-diakonieverbandes-umlb-donau-haus-der-begegnung-umlb-am-20-01-2023))

Arra a kérdésre, hogy a feleltetés, a Tanár úr kérem-ben vagy a Prievara Tibor blogbejegyzésében ábrázolt módon miért nem hatékony pedagógiai eszköz, az agykutatás már tudja a választ, Spitzer pedig közérthetően terjeszti is azt. De választ ad indirekt módon arra a kérdésre is, hogy a kötelező olvasmányok miért nem igazán okoznak örömet a diákoknak még abban az esetben sem, ha esetleg népszerű regényekről van szó, miért nem fejlesztik igazán a tanulók szövegértési és esztétikai kompetenciáit.

Fontos, hogy Spitzer és kutatócsoportja nem csak szaktudományos részletességgel, hanem laikusok számára is érthető módon világítja meg ezeket a kérdéseket, hiszen ezzel érhető el a társadalmi közmegegyezés lassú megváltozása a tanulásról.

### 3.3 Félelem – öröm – tanulás összefüggései

Az érzelmek - félelem és az öröm - kapcsolatát a tanulás sikerességével például az alábbi, a bajor *Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz* (IFP - Korai pedagógia és médiakompetencia intézet) honlapján olvasható interjúban és még számos honlapon, interjúban, magazinban fejti ki Spitzer.

(Pl.: <https://www.familienhandbuch.de/kita/lernen/InterviewManfredSpitzer.php>)

Fontos megjegyezni, hogy az agykutatás, vagy az idegtudomány nem mond azzal újat, hogy a pozitív érzelmek a tanulás sikerességét támogatják, a negatív érzelmek pedig csökkentik. Lutz Jäncke zürichi neuropszichológus erre hívja fel a figyelmet 2009-s tanulmányában, amely *Neuro-Pädagogik - ein Irrtum?* (A neuropedagógia tévút?) címmel jelent meg (Jäncke, 2009).

Spitzeréscsoportjának érdeme leginkább abban rejlik, hogy nem pszichológiai, tapasztalati, kísérleti alapon állít valamit, hanem természettudományi ok-okozati összefüggéseket állapít meg.

A legfontosabb kérdés természetesen az, hogy mi is történik az agyban, amikor tanul? Az agykutató (idegtudomány, neuroscience) szempontjából az agy mindig tanul, azaz változik, reagál a környezetére. Nem kell tehát motiválni, hogy tanuljon, mint ahogy a szemet sem kell arra rávenni, hogy nézzen. A tanulás a természetes állapota:

„Das Gehirn kann nicht anders, als lernen. Das macht ihm die allergrößte Freude.” - mondja Spitzer számos helyen. (Pl. Spitzer, 2006) Vannak azonban olyan helyzetek, amelyekben ez a természetes folyamat nagyrészt felfüggesztődik. A fenti idézet így folytatódik: „Außer man versetzt es ins Koma, macht ihm Angst oder setzt es unter zu starken Druck.„ Magyarul: „Az agy nem tud nem tanulni. A legnagyobb örömmel teszi ezt. Kivéve, ha kómába esik, félelem tölti el vagy túl nagy nyomásnak van kitéve.” (Spitzer, 2006)

A tanulás a hippokampuszban kezdődik, ez az új információk rögzítésének helye, a rögzítés feltétele az újdonság és a jelentőség. Ezek evolúciós szempontból örömrézzel járnak, hiszen minden új és számomra fontos információ segíti a túlélési esélyeimet, ezért jutalmaz az agy az örömrézzel. A hippokampusz tárolja a részleteket, majd éjszaka felidézi azokat, és heteken és hónapokon belül továbbítja az agykéregbe, ahol hosszú távon tárolódnak, illetve különböző agyi területekkel szinaptikus kapcsolatba lépnek. Így, hálózatot alkotva, később bevonhatókká válnak új problémák kreatív megoldására.

Az újdonságok felfedezése tehát alapvetően örömforrás. Az öröm és a tanulás hatékonysága közötti, régóta jól ismert összefüggés ugyanakkor azt is jelenti, hogy a tanulás eredménye alkalmas lesz kreatív megoldások kidolgozására.

De mi történik akkor, ha a félelem tölti el elménket? A fenti Spitzer idézet szerint ez akadályozza a tanulást. A mandulamag nevű agyi terület aktiválódik ilyenkor, a pulzus és a vérnyomás emelkedik, és az izmok megfeszülnek: félünk és felkészülünk a harcra vagy menekülésre, ami a veszélyre adott ésszerű reakció, amely azonban nemcsak a testre, hanem az elmére is hatással van. Ha oroszlán jön szembe az ösvényen, akkor nincs idő kreatív problémamegoldó stratégiákkal előállni. A félelem tehát olyan agyi állapotot hoz létre, amely megkönnyíti az egyszerű tanult rutinok gyors végrehajtását, de egyben akadályozza is az asszociációt. Fuss vagy menekülj, de ne gondolkodj, arra most nincs idő!

A felelés, feleltetés szituációja éppen ennek a helyzetnek felel meg, hiszen a büntetés van kilátásba helyezve sikertelenség esetén. Nem az oroszlán fal fel ugyan, de a rossz jegy lehetősége ugyanúgy félelemmel tölt el. A vizsgaszorongók emiatt a természetes agyi reakció miatt egyszerűen nem tudnak kreatív megoldással előállni, amire normális esetben könnyen rátalálnának. Mindannyian fel tudunk ilyen helyzetek idézni iskolai múltunkból, akár saját, akár osztálytársaink példájára gondolva.

A félelem, a büntetés kilátásba helyezése természetes módon akadályozza a hatékony, későbbi kreatív alkalmazásra szánt tanulási eredmények megszületését. Ugyanakkor jelenleg az osztálytermi, iskolai gyakorlat mégis legtöbbször büntet, hiszen az értékelés egyben büntetés is, ha nem a legjobb eredményt éri el a tanuló. A kitűnő tanuló egy négyes osztályzatot is büntetésnek élhet meg. Egy tanulmányi verseny második helyezettjét is gyakran keserű érzés fogja el, hiszen lehetett volna ő az első.

Az agykutató szempontjából tehát a legfontosabb teendő az lenne, hogy válasszuk le a tanulást a félelemérzetről. Ma már nem csak azt tudjuk, hogy a tanulás jó hangulatban működik a legjobban, hanem azt is, hogy miért csak jó hangulatban szabad tanulni. Csak így lehet a megtanultakat később felhasználni a problémák megoldására. Akkor viszont szinte magától adódik a kérdés: a jelenlegi büntető-jutalmazó értékelés lehetetlenné teszi a tanulást? Valószínűleg ez csak részben igaz. Hiszen a tanulók kisebbsége képes kényszerűen alkalmazkodni ezekhez a körülményekhez. A többség azonban nem tanul eredményesen. Vélhetően a pedagógusok kiegészésének is az lehet az

egyik oka, hogy észlelik ugyan a többség sikertelenségét, de nem ismerik az okokat és nem tudják a megoldást.

Mindenesetre a szakértői vélemények német nyelvterületen egybehangzóak és nagyjából Spitzer javaslatait erősítik meg, az alábbi linken ezek közül jónéhány olvasható összegyűjtve: <https://www.eine-schule.de/expertenmeinungen/>

### 3.4 Kitekintés magyar kezdeményezésekre és következtetésekre

Ezek a német szakértői kritikák és javaslatok, amelyek semmiképpen sem tekinthetők újnak, jelzik: a társadalmi közmegegyezés, a tanulás-tanítás általánosan elfogadott paradigmája akadályozza a neuropedagógia eredményei általimmár természettudományosan is megalapozott változások megvalósulását.

Magyarországon a neuropedagógia szerencsére már jelen van, még ha egyelőre inkább csak a kisgyermekkorai tanulás jellemzőire fókuszál is. A soproni NYME Varga László vezetésével létrehozta a Kisgyermekkorai Neuropedagógiai Kutatócsoportot, amely mindenképpen úttörő jelentőségű. Néhány publikáció is megjelent már ezen a területen. Például Varga László *Új tudomány születésben: kisgyermekkorai neuropedagógia* címmel jelentetett meg egy tanulmányt 2015-ben (Varga, 2015), Farnady-Landerl Viktória pedig könyvet írt a témáról *Kisgyermekkor, tanulás, társak - a kisgyermekkorai személyes- és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai* címmel (Farnady-Landerl, 2015). A kezdeményezés dicséretes és örvendetes, ugyanakkor a kutatási területet mindenképpen szélesíteni kell, hiszen általában a tanulás kell, hogy fókuszban legyen, nem csak annak kisgyermekkorai jellemzői.

Mi tehát a teendő? Érdemes megkezdeni egyfajta társadalmi tudatformálást, első lépésben talán éppen a tanártovábbképzésben és általában a pedagógiai képzésekben. Ezeknek a képzéseknek ugyanakkor szinkronban kell lenniük a neuropedagógiai tudás által megnyitott lehetőségekkel és élniük kell azokkal az eszközökkel, amelyek a tanulást, mint egyéni fejlődést értelmezik. A pedagógusképzés reformjával párhuzamosan ugyanakkor meg kell kezdeni a társadalom tanulásról, tanításról alkotott elképzeléseinek mai tudásunkra alapozott megváltoztatását ismeretterjesztő előadások, kiadványok, előadások formájában.

Spitzer tevékenysége erre jó példa, mint ahogy a bemutatott svájci tanártovábbképzés módszertana is követendő lehet egy hatékonyabb, az agykutatás, az idegtudományok eredményeit figyelembe vevő iskolarendszer működtetéséhez.

## Irodalomjegyzék

- Bourdieu, P. (1996). Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Cs. (szerk.). *Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény)*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. Online: <https://vmek.oszk.hu/01900/01944/01944.htm#3>
- Csapó, B., & Molnár, Gy., & Kinyó L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19 (3-4). 3-13. Online: [http://misc.bibl.u-szeged.hu/42430/1/12\\_EPA00011\\_iskolakultura\\_2009-3-42.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/42430/1/12_EPA00011_iskolakultura_2009-3-42.pdf)
- Farnady-Landerl, V. (2015). *Kisgyermekkor, tanulás, társak - a kisgyermekkorú személyes- és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai*. Nyugat - magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar. [https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/67/97/dd/1/Farnady-Landerl\\_Viktoria-Kisgyermekkor-tanulas-tarsak.pdf](https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/67/97/dd/1/Farnady-Landerl_Viktoria-Kisgyermekkor-tanulas-tarsak.pdf)
- Geist und Gehirn. (2011. október 23.). *Videothek*. <https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/geist-und-gehirn/videothek/index.html>
- Gruber, J. (2021. május 5.). *Was will eine linke Bildungspolitik?* <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/dialog/was-will-eine-konservative-bildungspolitik>
- Jäncke, L (2009). Neuro-Pädagogik - ein Irrtum? *Journal für LehrerInnenbildung*, 9 (4):33-49. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/26503/>
- Karinthy, F. (2021). *Tanár úr kérem*. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó
- Kessler, O. (2021. március 31.). *Was will eine liberale Bildungspolitik?* Schulinfo Zug. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/dialog/was-will-eine-liberale-bildungspolitik>
- Prievara, T. (2019. január 13.). *A szóbeli feleltetésről*. <http://tanarblog.hu/cikk/a-szobeli-feleltetesrol> (letöltve: 2023.01.20.)
- Schlüer, U. (2021. június 9.). *Der konservative Blick auf die Schule*. Schulinfo Zug. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/dialog/ziele-einer-konservativen-bildungspolitik>
- Spitzer, M. (2003). *Gehirnforschung und das Lernen Erwachsener. Langsam aber sicher*. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (3), 38. <https://www.die-bonn.de/doks/spitzer0301.pdf>
- Spitzer, M. (2006). *Lernen - Die Entdeckung des Selbstverständlichen: Ein Vortrag von Manfred Spitzer auf DVD*. Beltz.
- Spitzer, M. (2014). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Droemer.
- Varga, L. (2015). *Új tudományszületőben: kisgyermekkorú neuropedagógia*. [http://publicatio.uni-sopron.hu/661/1/varga\\_laszlo\\_uj\\_tudomany\\_szuletoben\\_konf\\_tanulm\\_u.pdf](http://publicatio.uni-sopron.hu/661/1/varga_laszlo_uj_tudomany_szuletoben_konf_tanulm_u.pdf)



# AUTHORS

ADAMCOVÁ, LÍVIA, Prof., PhD., professor, Pedagogical Faculty of the University of Trnava, Department of German Language and Literature, Slovakia. Research fields: German linguistics, phonetics and phonology of German, history of language, contrastive linguistics, contemporary German.

E-mail: livia.adamcova@truni.sk

ADAMCOVÁ, SILVIA, Mgr., PhD., associate professor, Faculty of applied languages, University of Economics in Bratislava, Department of Linguistics and Translation. Research fields: German and English linguistics, culture and literature.

E-mail : silvia.adamcova@euba.sk

AJTONY, EMESE, fourth-year Special Education student (with a specialization in mild intellectual disabilities), Széchenyi István University, Apáczai Csere János Faculty of Pedagogy, Humanities and Social Sciences. Research field: cognitive learning development in mathematics with reform pedagogical tools.

E-mail: ajtonyemese@gmail.com

BOLDIZSÁR, BOGLÁRKA, PhD, senior lecturer, Széchenyi István University, Apáczai Csere János Faculty of Humanities, Pedagogy and Social Sciences, Department of International Studies and Communication. Research fields: cultural linguistics, mother tongue and foreign language instruction, ICT in education, speech perception and comprehension, multilingualism and communication in various educational contexts.

E-mail: boldizsar.boglarka@sze.hu

CSENGER, LAJOSNÉ, PhD., senior lecturer, Széchenyi István University, Faculty of Pedagogy, Humanities and Social Sciences, Department of Education and Psychology. Research fields: health education, physical and mental health, school violence.

E-mail: csenger.lajosne@sze.hu

GODIŠ, TOMÁŠ, PhD., senior lecturer, Pedagogical Faculty of the University of Trnava, Department of German Language and Literature, Slovakia. Research fields: didactics, linguistics.

E-mail: tomasgodis@gmail.com

GÖRCS MUZSAI, VIKTÓRIA, PhD., associate professor, Széchenyi István University, Apáczai Csere János Faculty of Pedagogy, Humanities and Social Sciences, Department of International Studies and Communication. Research fields: pedagogy, language pedagogy, multilingualism and interculturality, communication and social competence, behavioral culture.

E-mail: muzsai.viktoria@sze.hu

KÉRI, KATALIN, Prof., PhD., professor, University of Sopron and at J. Selye University of Komárno. Research fields: Women's history in Hungary (18th and 19th century); Representation of the History of Non-Western education in the European sources (19th century); History of childhood in Hungary (1950s years).  
E-mail: kerik@ujs.sk; kerik.katalin@uni-sopron.hu

KOVÁCS, LÁSZLÓ, PhD. Vice-Rector for Education of the Kodolányi János University, Hungary. Research fields: university didactics, German literature, university management, Social sciences.  
Email: kje\_oktrh@kodolanyi.hu

LANGER-BUCHWALD, JUDIT, PhD., senior lecturer, Eötvös Lorand University, Faculty of Education and Psychology, Institut of Education and Psychology. Research fields: public education research, alternative pedagogies, alternative schools and education in the narrow and broad sense.  
E-mail: buchwald.judit@ppk.elte.hu

NÉMETH ANDRÁSNÉ FARKAS, GABRIELLA, master teacher, Deputy Head of Institution, Nyirádi Erzsébet Királyné Primary School. Lecturer, ELTE SEK Institute of Pedagogy and Psychology. PhD Student, PTE BTK Doctoral School of Education. Research fields: Institutional historiography of schools in Veszprém county; Introducing settlement values to schoolchildren of digital pedagogy and gamification; The cult of Empress Elisabeth of Austria with educational history , statues and memorials of Empress Elisabeth.  
E-mail: farkasgabriella21@gmail.com

ORSÓS, ANNA, PhD., habil. Associate professor. Széchenyi István University of Győr, Apáczai Csere János Faculty of Humanities, Education and Social Sciences, Department of Special Needs Education. Research fields: sociology of educations, sociolinguistics, language policy, linguistic human rights, minority education, minority language use, Boyash language.  
E-mail: orsos.anna@sze.hu

SIPOS, JUDIT, PhD., senior lecturer, Széchenyi István University, Apáczai Csere János Faculty of Pedagogy, Humanities and Social Sciences, Department of Methodology. Research fields: intercultural competence and communication; German language education.  
E-mail: sipos.judit@sze.hu

SZABÓ, PÉTER, PhD. Rector of the Kodolányi János University, Hungary.  
Research field: pedagogy of higher education  
Email: rektor@kodolanyi.hu

VIDA, GERGŐ, PhD., associate professor, supervisor, University of Sopron, Benedek Elek Pedagogical Faculty, Institute of Education and Psychology. Research fields: Qualitative and mixed paradigm and research methodology strategy in special education - a diagnostic-focused approach to learning disability; Didactic study of the history and movement system of Japanese martial arts.  
E-mail: vida.gergo@uni-sopron.hu

