

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2025 / 3–4.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác
2025

KATOLIKUS PEDAGÓGIA
XIV. ÉVFOLYAM, 2025/3-4. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Schusztér Konstantin tér 1–5.
Szakmai partner: Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA
Szerkesztők: SZABÓ LILLA / SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES

Szerkesztőbizottság

GOMBÁS JUDIT (AVKF) / PÉTER LILLA (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) / PILECKY
MARCEL (AVKF) / SIPOS ZSÓKA (AVKF) / UZSALYNÉ PÉCSI RITA (AVKF) / JAN
ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Zamiejscowy Nauk o
Społeczeństwie w Stalowej Woli)

Egyházi lektor: JUHÁSZ PÁL BALÁZS és LOVASSY ATTILA
Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNE BALOGH MARIANNE

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT
Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA
Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

Borítókép: www.pixabay.com

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatta.

TARTALOMJEGYZÉK

HIVATÁS

LOVASSY ATTILA: Élete végig a konkrét és végső reményre mutatott. Visszaemlékezés Jelenits István atyára	5
KARÁCSONYNÉ IZELI ZSUZSANNA: A csigalépcsőn fölfelé	8

INTERJÚ

MOLNÁR KRISZTINA – GLOVICZKI ZOLTÁN: Fókuszban a holnapután katolikus iskolája	11
--	----

TANULMÁNYOK

MARIUSZ CHROSTOWSKI: A mesterséges intelligencia alkalmazása a vallásoktatásban: lehetőségek, határok és kiemelt területek (Fordította: <i>Pilecky Marcel</i>)	21
DEMETER GÁBORNÉ: Nyelvi akadálymentesítés a tanulásban akadályozott gyermekek tanításában, fejlesztésében	47
SZARKA EMESE: Videotréningsel támogatott tanítás a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen	62
SR. M. DORIA (DOROTHEA) SCHLICKMANN: Angelpunkte der Freiheitspädagogie von Pater Joseph Kentenich – eine Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit	85

AZ EGYHÁZ HANGJA

MÉSZÁROS LÁSZLÓ: A hit, a remény és a szeretet a keresztény pedagógiai gondolkodásban	95
JUHÁSZ PÁL BALÁZS – LOVASSY ATTILA: Teológiai konferencia az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán	101
CSIFFÁRY ZSÓFIA: A Szent István Rádió arculat elemzése	106

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

SZÖRÉNYI IMOLA VIRÁG: Isten tenyerén – a természet ölelésében. A Szent Ferenc
Tanyaóvoda bemutatása 127

PAJORNÉ KUGELBAUER IDA: Mesélő nyomatok. Meseillusztráció és képkönyv készítése
óvodapedagógus hallgatókkal 135

BARTHA ENIKŐ – KOVÁCS NOÉMI – RÉVÉSZ LÁSZLÓ: A mozgásra és egészségre nevelés
megjelenése a gyermekirodalomban 150

HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ: Befogadó felsőoktatás 159

SZEMLE

ANDULA ZSUZSANNA – SZABÓ LILLA: Érzelmi poggyással a kötődések útvesztőjében
(HOFFMANN KATA: *Megsebzett gyermekkor. Életfogytiglan vagy szabadulás az ártalmas
iskolai hatásoktól?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2024) 169

ÖSSZEFOGLALÓK 175

ABSTRACTS IN ENGLISH 179

SZERZŐINK 183

Élete végig a konkrét és végső reményre mutatott

Visszaemlékezés Jelenits István atyára

Jelenits István atya a Főiskolánk Hitéleti, Hittudományi és Filozófiai Intézetét vezette 2010-ig, amely egy kivételes oktatói testületet tudhatott magáénak. Többek között olyan kiemelkedő teológusok, papok, szerzetesek oktattak intézetünk keretei között, mint Nemeshegyi Péter és Szabó Ferenc, nagy múltú jezsuita atyák, Varga Lajos püspök, Palánki Ferenc jelenlegi debrecen-nyíregyházi megyéspüspök, Adriányi Gábor egyháztörténész professzor, Nemes György piarista vagy Kocsis Imre atya, aki jelenleg biblikus professzor a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Karán.

Jelenits atya inkább a háttérből irányított, a mindennapos feladatokat nem ő végezte intézetünkben, azzal Boros István, később pedig Káposztássy Béla atya foglalkozkodott. Amikor valamilyen probléma merült fel, vagy amikor az intézmény létjogosultsága került veszélybe, ő akkor lépett fel határozottan, akkor vállalta, hogy hátán viszi az intézetet, a bajban és a komolyabb ügyek esetében azonnal bekapcsolódott, segített, kereste a kiutat. Amikor azonban szebb és biztonságosabb időket éltünk, akkor rábízta a helyettesekre. Ha Jelenits atya kiállt valamiért, „atyatigrisként” küzdött, sokszor elvörösödött arccal, hevesen gesztikulálva védte az igazat vagy az igazságosságot. Egyébként tartózkodó személyiséggel bírt, nem szeretett a középpontban lenni. Általában heti egyszer, legfeljebb kétszer járt ki Vácra, hiszen az Apor mellett több helyen is tanított, több megbízatást teljesített szerzetesként, papként, teológusként, irodalmárként, de ha a helyzet megkövetelte, átszervezte teendőit és felelős vezetőként vette ki a részét a feladatokból.

Talán a legszembetűnőbb tulajdonsága az igényesség volt mindenben, amit tett, és mind a megformálásban, mind a tartalomban. A mélységet és az összefüggéseket kereste. Hallgatóink szerették őt. Amit tőle tanultak, az egyszerre szólt a Biblia világáról, az életről, az emberről, az istenkapcsolatról, mindig nagyon komplexen és irodalmi,

művészi módon adta át gondolatait. Miközben örömmel hallgatták a Tanár urat, egyszerre tartottak is tőle. Órán vagy vizsgán bár irgalmas atyaként viselkedett, de a legalapvetőbb ismereteket mindenképpen számon kérte. Ebben az értelemben igazi piarista volt: a tudást megkövetelte, ha a hallgató bizonyos alapismereteket nem tudott, nem engedte át, és méltatlankodott, mintha Isten ügyét érte volna súlyos igazságtalanság, és nem értette, hogyan fordulhat elő ilyen.

Karaktere nemcsak emberségében, papságában, szerzetességében, tudós mivoltában volt megragadható, de ízig-vérig pedagógusként viselkedett. Amikor piarista tanárként tábort szervezett, ő kelt fel a legkorábban, mire a fiatalok kikászálódtak a sátorból, már készen várta őket a reggeli, de ugyanakkor nem hagyta, hogy elpuhuljanak a diákok. Miközben részt vett a munkában, pucolta a krumplit, mindig ő feküdt le a legkésőbb. Hatékonyan nevelt, példát adott. Még idősebb korára is szívós és sportos maradt, a diákjaival kikerekedett Rómába zarándokútra.

Amikor megszorult a főiskola, lemondott saját fizetéséről, hogy az összeget visszaforgassa az intézménybe. Jóllehet a költségvetés számára szinte érzékelhetetlen volt, mégis gesztust gyakorolt, hogy a maga részét tegye a nehéz helyzetben. Ugyanakkor erre nem presszionált senkit, a szerzetestársait és paptársait sem.

Lelkes rajongói újra és újra megkérték arra, hogy egy irodalmi, tudományos vagy ismeretterjesztő kötetet egy könyvbemutató keretében véleményezzen, mutasson be a közönség számára. Ezeket, ha ideje engedte, elvállalta, és szépen fel is készült. A művet az elejétől az utolsó betűig-elolvasta akkor is, ha kevésbé tűnt érdemesnek rá. Sajátosan egyedi látásmóddal állt hozzá, becsomagolva és előremutatóan mondott kritikát. Igyekezett pozitív meglátással erősíteni a szerzőt, de soha nem volt igaztalan, mindig elmondta a negatív véleményét, ha kérték, és az igénytelent nem dicsérte.

Az intézeti értekezleteknek ünnepélyes keretet adott, hivatalosan kezdődött, egy szakmai és lelki bevezetővel egyszerre utalva az aktuális liturgikus időszakra és annak lényegi mondanivalójára, ugyanakkor jó és kollegiális légkört teremtett, szépen egybefogta a 20-25 fős intézeti testületet. Helyettesével együtt igyekezett mindig úgy megszervezni az értekezletet, hogy azt egy fehérasztalos ebéd vagy vacsora zárja kötetlen beszélgetéssel. Velünk, az akkori fiatalabb civil kollégákkal magázódott, de ez nem szeretetlenséget, hanem inkább tiszteletet sugárzott felénk. Régi vágású úriemberként viselkedett, miközben kiváló humorérzéssel bírt, de a humort méltósággal használta. Sok szempontból követte a világ folyását, a tudományt, a kortárs

irodalmat, művészetet, de a Neptunt nem tanulta meg kezelni. Mindig vonattal járt, és a váci állomásról begyalogolt az Aporig, és ha felajánlották neki, akkor sem kérte, hogy hozzák be kocsival.

Mindig szívesen kapcsolódott a maga igényességével, nyelvi megformáltságával és lényeglátásával a hétköznapi beszélgetéseinkhez is, de az egyértelműnek tűnt, hogy gondolataival merre terel: felfelé, a leghétköznapiabb kérdésekben is. Egyszer az állomásról jövet a főiskoláig tartó úton arról beszélgettünk, hogy a generációk közti látásmód el-
lentéte olykor igen éles, és előfordul, hogy feloldhatatlan. Ám akkor hogyan jutnak a nemzedékekhez kötődő szakmai viták nyugvópontra? – kérdeztem. Erre a következőt válaszolta: Úgy, hogy kihál az idősebb generáció! Sokáig nevettünk ezen.

Amikor az intézetet feloszlatták, az utótalálkozó is lényeges maradt számára, a közös örömök megélése és súlyok közös hordozása összekovácsolták az oktatói közösséget, és Jelenits atya befogadta a nosztalgizáló társaságot. De ott is és élete végig a konkrét és végső reményre mutatott.

A csigalépcsőn fölfelé

*„Légy vidám és tedd a jót... a nevelés a szív dolga.”
(Bosco Szent János)*

„Hát megjöttél, Zsuzsi néni?! Itt vagy?” – ezt kérdezi mindennap az egyik hároméves lányka az oviban. Leírva is hallom a hanglejtését, látom magam előtt a reménykedve rám mosolygó szempárt és a várakozását. „Igen, megjöttem. Itt vagyok” – felelem, és már bújik is hozzám. Aztán megérkeznek a többiek, ki egy ölelésre, ki elmesélni, mi történt otthon, mit evett, mit kapott, mi foglalkoztatja. Utána hömpölygünk tovább a napirend ritmusában, de bennem ott fészkel a parányi bizonyosság: engem itt vártak, szeretnek, szükség van rám... Jöhetek bármilyen fáradtan, fejfájósan, problémákkal terhelve, elég pár perc, és alámerülök abban a világban, ahol szükség van a figyelmemre, a meghallgatásra, az ölelésre, a nevetésre, a játékra, az összevont szemöldökömre vagy kérdő tekintetemre. A legértékesebbek között tartom számon azokat a pillanatokat, amikor én is kérhetek a gyerekektől ölelést vagy éppen bocsánatot..., és megadják azt nekem.

Ha megkérdezik, mi a hivatásom, azt mondom, pedagógus vagyok. Azon belül óvodapedagógusként, mentorpedagógusként, gyermekvédelmi felelősként dolgozom. A szakmai tudás, az ismereteim bővülése elengedhetetlen, de szív nélkül az ész mit sem ér. A kettőnek együtt kell működnie ahhoz, hogy hidat tudjak építeni a gyerekek és szülők felé. Hogy hátra tudjak lépni pár lépést és teret adjak. Hogy küzdjek értük, ha arra van szükség.

A pedagógus nevel. Odafigyel a neveltje egész személyiségére, a szükségleteire, a körülményeire. Mindent megtesz azért, hogy segítse a növekedését, fejlődését. Ezt viszont vidáman és a humort is alkalmazva érdemes megvalósítani. Bosco Szent János szerint: „Nessuna predica è più edificante del buon esempio.” Talán így tudnám lefordítani: „Egyetlen prédikáció sem nevelőbb értékű, mint a jó példa.” A szalézi rend alapítójának – aki a 19. században élt és a fiatalok nevelésének, segítségének szentelte az életét – „meg-

előző módszere” (Sistema Preventivo), úgy gondolom, a mai napig időszerű. Az ő nevelési nézetein, tettein, tanításain és azoknak a jelenben való megvalósítási lehetőségein keresztül alakult ki az én pedagógusi szemüvegem.

Számomra a krisztusi – feltétel nélküli – szeretet, elfogadás, meghallgatás példája rejti a pedagógus lét mélyén. Ezt a példát szívtam magamba és ezt tapasztaltam meg a képzésem, formálódásom során. Számos remek pedagógus, mentor segített abban, hogy naiv elképzeléseim tévedéseit, az elkövetett hibákat, személyiségem valóságát meglátva és korlátaimat, sajátosságaimat elfogadva egy olyan utat tudjak bejárni, amely a folyamatos fejlődésről, előrehaladásról szól. Segítettek abban, hogy tapasztalatokat szerezzek és kísérletezzek. Hagyták, hogy dönthessek. Hagyták, hogy hibázzak. Persze ez az út, mint mindenkié, tele van hibákkal, küzdelmekkel, örömökkal, kacsaringókkal, de minden tapasztalat segített abban, hogy jobban megértsem azokat, akikkel az utunk keresztezi egymást. Talán ezért tudok túl az ötvenen is lelkesedni és új dolgokat tanulni.

Visszatekintve az eddigi utamra egy csigalépcsőhöz tudnám azt hasonlítani, amin egyre följebb jutok. Fölfelé haladva újabb és újabb perspektívák nyílnak meg előttem, értelmet nyer egy apró részlet, más szemszögből látom azt, vagy éppen az egyes darabok egy nagy képpé állnak össze. Időnként nehéz továbbmenni, emelni a lábam, elfáradok és leülök. Ez egy olyan lépcső, ahol néha leteszem a feleslegessé vált dolgokat, vagy visszamegyek értük, ha szükségem van rájuk. Olyan lépcső, ami olykor elágazik és kincseket rejt. De egy biztos: mindig van út felfelé.

Fókuszban a holnapután katolikus iskolája

A poszthumanizmus és az intézményes nevelés alkonyának víziói által is övezett korunkban a holnapután iskolájáról írni bizalomteli álláspontból ad bizonyosságot. A kinyilatkoztatás fényében az emberi kultúra fennmaradásába – és annak konstitutív komponensébe: a pedagógiába – vetett hit nyilvánvalóan nem csupán szakmai értelemben vett optimizmus. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektorával, tanárával *A holnapután iskolája* (Open Books Kiadó, Budapest, 2024) című könyve kapcsán a katolikus iskolák jövőjéről beszélgettünk.

Rektor Úr, munkáddal nemcsak a kutatóközösséget, hanem egy átfogó párbeszéd kezdeményezésével a teljes társadalmat szólítod meg, nagy figyelmet fordítva arra, hogy a szélesebb közönség számára is érhetővé tedd a jelen problémáinak az oktatáshagyományból következő okait. Melyek napjaink töréspontjai az iskola jövőjéről való gondolkodásban, és hogyan jelölöd ki a katolikus neveléskultúra képviselőinek szerepét ebben az eszmecserében?

Miközben az utóbbi évek nyilvános párbeszéde aktuális oktatáspolitikai intézkedések mentén rendeződött, jómagam és így könyvem is mélyebb, társadalmi-kulturális-történeti problémaként kezeli az iskola jövőjének kérdését. Ennek megfelelően tartom üdvösnek szélesebb párbeszéd kibontakozását, olyan, a tárggyal kapcsolatos alapvető információk és szempontok megosztása után, melyek túlmutatnak egy-egy napi politikai vitán. A megújulás (nem valamiféle reform, hanem egy adott korban adekvát válaszok keresése) különösen érdekes a katolikus nevelésügy számára, hiszen saját berkeinkben a történelmi lendületmegmaradással szemben a II. Vatikáni Zsinattól kezdve ott áll Egyházunk kivételesen progresszív képe a 21. századi katolikus iskoláról. Ennek a vízióknak a megvalósítása önállóan is fontos programunk lehetne – akár kiszakítva a tágabb neveléstörténeti kontextusból. Katolikus szakemberekként első feladatunk saját egyházunk tanítását megismernünk és beérnünk, ennek birtokában pedig példás képviselői lehetünk a jövő iskolakultúrájának.

A közösségi dialógusra hívó tudománykommunikációs modell értéke túlmutat az ismeretterjesztő és csupán intellektuális vitalehetőségeket kínáló funkción: könyved sok-sok önismereti elmélkedésre, érzelmi átélésre nyitva kapukat egy személyesen átgondolt oktatásreform felelősségére figyelmeztet. Milyen felülvizsgálati lehetőségekre adhat okot az egyházi intézményekben felnőtt nemzedékek, illetve a keresztény pedagógusgenerációk iskolaélménye itthon és külföldön?

A hazai és nemzetközi egyházi intézményrendszerben nevelkedett vagy szakemberként ott szocializálódó mai felnőttek helyzete ebben a diskurzusban igen összetett. Egyfelől komoly tapasztalataik vannak egy olyan iskolafelfogásról, ahol a közösségiség, az érzelmi intelligencia megnyilvánulásai, a szélesebb nevelési kontextus mindig is különleges jelentőséggel bírt. Ezzel az általam felvázolt 21. századi iskolát egy dioptriával élesebben látják. Ugyanakkor egy olyan társadalmi értelmezés és elvárás is körülveszi őket, amely – legalábbis ma, Magyarországon – az egyházi intézményeket a tág értelemben vett konzervativizmus biztos bástyáiként értelmezik, jóllehet, annak nemcsak ideológiai és szakmai értelmében, hanem a biztonságot adó, megbízható, kiszámítható tulajdonságaiban is. Egyszerre van tehát valamivel nagyobb muníciójuk a továbblépéshez, s kell komolyabb lélegzetet is venniük ehhez. A katolikus Egyház említett iránymutatásai mindenképpen erőt és biztatást jelentenek a mozdulás irányában.

Gondolatmenetedet az iskola gyökeres átalakulást sürgető nemzetközi krízisének körvonalazásával vezeted fel. Ha a válsághelyzetet az egyházi intézmények dimenziójában szemléljük, akkor idekívánczik az az alapvető dilemma is, amelyre az ezredfordulós diskurzus mutatott rá: Vajon a kereszténység az európaiság, illetve a nemzeti önértelmezés szellemi fundamentuma vagy a „sokféleség kultúrájának” egyik identitásalternatívája lesz a 21. században? A jelen folyamatainak tükrében hogyan látod a katolikus pedagógia társadalmi egyediségét és civilizációs küldetését a távolabbi jövőben?

Ez attól függ, hogy az európaiság és a nemzeti önértelmezés jelentősége társadalmi méreteket ölt (optimista megközelítésben: társadalmi méretű marad), vagy magában a társadalomban a „sokféleség kultúrájának” egyik identitásalternatívája lesz. Azt gondolom, hogy Európa és a magyar kultúra identitása elválaszthatatlan a keresztény kultúrától. Azzal együtt, hogy a kereszténység nem európai és nem magyar jelenség, és azzal együtt, hogy tudatosan kultúráról, s nem hitről beszélek. Az egyházi intézményeknek, így az

iskoláknak az én álláspontom szerint nem *eo ipso* feladata és célja, hogy az európai és magyar identitás letéteményesei és örökítői legyenek, egyetlen specifikus sajátosságuk az – egyetemes – kereszténység értékeinek képviselője. Amíg azonban létezik európai és nemzeti identitás, addig bármely iskolának is feladata ezt az identitást képviselni és erősíteni – ha másért nem, gyermekeink egészséges biztonságérzetét és kötődéseit erősítendő.

Könyvedben az iskola társadalmi kontextusa mindegyik résztémánál megjelenik. Neveléstörténeti tény, hogy az egyházi iskolák jelentős része hátrányos helyzetű gyermekek szükségleteire felelve jött létre. A szociális szerepvállalás mellett napjainkra dominánssá vált az iskola mentálhigiénés funkciójának fokozott kihívása, valamint a tipikus-atipikus megkülönböztetés helyett egy új antropológiai fejlődésmodell értelmezési keretében kidolgozott iskolakoncepció – szintén nem függetlenül a diákok szociokulturális státusának különbözőségeitől, ahogyan ezt munkádban is hangsúlyozod. Milyen értékörző, ugyanakkor tradícióteremtő módon reagálhatnak erre a profilbővülésre a katolikus intézmények?

Miközben a katolikus Egyház intézményes nevelési feladatai előbb – a népvándorlás korától – általános hiánypótlást jelentettek, majd a 16. századtól valóban különös hangsúly helyeződött a társadalmi felemelkedés lehetőségének biztosítására, az állami oktatási rendszerek megjelenésével párhuzamosan egyfajta elitizmus is megjelent az egyházi oktatásban. Magyarországon különösen nagy torzító hatással volt erre a folyamatra a kommunizmus időszakának mesterséges korlátozása, a nyolc engedélyezett katolikus gimnázium keretrendszere. Ez az iskolatípus, a szigorú válogatás lehetősége és szükségyszerűsége ebben a négy évtizedben még akkor is erősítette ezt az elitizmust, ha nem feltétlenül az általános értelemben vett szociokulturális elittel való összefonódást értjük ezalatt. Értelemszerű, hogy ebben az időszakban nem az evangelizációra váró északkelet-magyarországi zsákfalvak gyermekeinek szólt, mert nem szólhatott nekik a katolikus oktatás. Ezt a legújabb kori – már elvárassá nemesült – hagyományt aztán sajnos évtizedekbe került levetkőzni, és az utóbbi 10-15 évben terelődik vissza az egyházi intézményrendszer fókuszba a társadalmi felelősségvállalás irányába. Sajátosan találkozunk ez az identitáskeresés és annak megtalálása minden segítségre szoruló gyermek és család világával, hiszen – nem utolsósorban az oktatás-nevelés általánossá válásával párhuzamosan – a mentális, kognitív és egyéb nehézségekkel küzdő kicsinyek és isko-

lások száma egyre nő. A katolikus Egyház és iskolarendszer ezeknek a gyerekeknek az értő és megfelelő befogadásában is főszerepet kell, hogy vállaljon. Közel kell engednie a „kicsinyeket”...

Markáns vitatéma napjainkban a korszerű műveltség kérdése. A szaktudományok közvetítésén alapuló és a kompetenciafejlesztő oktatás régebb óta húzódo átmenetkonfliktusa, amely kiemelt tematika munkádban, kétségkívül érinti az egyházi iskolák világát, hiszen az is neveléstörténeti tény: a katolikus nevelés elitpedagógia is. Célrendszerében a majdani közösségeiben – nem feltétlenül formálisan, de szellemi és etikai szempontból – vezető szerepre képes ember felelősségére való felkészítés lényeges komponens, és az ehhez szükséges jellemalakításban az átlagosnál magasabb szintű tájékozottságnak ma is jelentőséget tulajdonít. Ha a tegnapelőtt klasszikus, enciklopédikus tudása már bizonyosan nem lesz mérvadó holnapután, akkor mi lenne megítélésed szerint az az ideális minimálkonszenzus ma a műveltség tartalmára nézvést, amelyet a 22. századra hagyományozhatunk át?

A kérdésedben rejlő sokféle kijelentésnek nem mindegyikével értek teljesen egyet, roppant fontosnak tartom azonban, hogy szélteben élő álláspontot fogalmazol meg. Mint előző válaszomból is kitűnik: vitatom az egyházi iskolák *per definitionem* elitképző funkcióját. Előbb történetileg vitattam, most szinkrón is megteszem. Az „egyházi” nevelés-oktatás általában nem karakterizálható, ez a gesztus – szervezeti okokból – csakis a katolikus iskolarendszerrel tehető meg. Utóbbinak szabályozó és meghatározó iránymutatásai és egyházi karaktere is létezik, melyet a II. Vatikáni Zsinat vonatkozó dokumentuma, a *Gravissimum educationis* kezdetű konstitúció, majd az illetékes vatikáni kongregáció (ma dikasztérium) nyilatkozatai határoznak meg. Ezek alapján kimondható, hogy a katolikus oktatási rendszer feladata és célja nem az elitképzés és nem az enciklopédikus műveltség átadása.

Ezzel együtt óvatos lennék az utóbbi kijelentéssel, ahogy könyvem bevezető része is ennek az általánosan élő distinkciónak a kerülésére ösztönöz. A tegnapelőtt iskolája ugyanis kétségtelenül klasszikus és enciklopédikus ismeretekre épült, a ma iskolája azonban éppenhogy nem klasszikus és enciklopédikus, hanem egy mennyiségében és minőségében is abszurd, póre, összefüggéstelen információhalmaz átrágásának minden szereplő számára egyre kilátástalanabb küzdőtere. A holnapután iskolájának egyik fontos komponense kell, hogy legyen a visszatérés a klasszikus és enciklopédikus műveltséghez, mely egyúttal a kompetenciafejlesztésnek is kihagyhatatlan alkotóeleme.

Bár munkád centrumában nem a kisgyermekpedagógia áll, a krízistudat kapcsán megkerülhetetlen szempont az iskola előtti színterekre való kitekintés. Nincs olyan kurzus vagy szakmai rendezvény ugyanis az elmúlt években, amely ne érintené a család pedagógiai tudatosságának és erejének aggasztó csökkenését, a nevelés feladatát az intézményes színterekre egyre inkább átruházó szülői attitűd jelenségét. A család és az iskola együttműködésének elve szerint milyen innovációk szükségesek a katolikus szemléletű szülőedukációban?

Érzékeny kérdést érintesz, hiszen a nevelés sem a tudományos megközelítések, sem az egyházi interpretáció, sem a valóság világában nem intézményes feladat. Sőt. Ha definiálni kell, az intézmény és a pedagógia mint professzió csupán segítője – mind funkcionálisan, mind felelőség szempontjából – a családnak. Ezzel együtt napjainkban, elsősorban a generációk közötti párbeszéd szertefoszlása és a családok atomizálódása miatt a fiatal szülők sok esetben nem számíthatnak más segítségre, mint az intézményes szülőedukációra. Ezen a téren, már csak a család, az ember holisztikus megközelítésének alapján is élen járhat – és őszintén szólva valóban pozitív példákkal is jár elől – a katolikus Egyház. Könyvem nem győzi hangsúlyozni azt az aspektust is, hogy a családi nevelésnek az intézményes befogadás előtti szakasza milyen drámai módon meghatározza a későbbi nevelési lehetőségeket. Ezért nem csupán a szakemberek valamiféle patriarchális segítő gesztusa sürgető, hanem komoly egymásrautaltságról is beszélhetünk intézmény és szülői ház között. Nagyon fontos kérdésként merül fel itt az is, hogy mekkora eséllyel befolyásolja az intézmény, a pedagógus a szülők viselkedését. Sőt, eljutunk itt az egész professzió „presztízsének” kérdéséig. Változott a viszony még olyan külsőleges szempontok mentén is, mint például a szülővé válás életkori eltolódása. Míg néhány évtizeddel ezelőtt kezüket tördelő fiatal anyukák léptek be az első szülői értekezletre a hivatásos nevelő pedagógust meghallgatni, addig ma egy egzisztenciális alapok, tanulmányok és karrierépítés után gyermeket vállaló szülőgeneráció néz szembe az ehhez képest nem releváns, de szemmel látható hátrányból induló fiatal szakemberekkel. Az optimista forgatókönyv azonban itt is létezik. Nincs ugyanis olyan szülő, aki egy gyermeke javát kereső és azt professzionális szinten hozzáértő módon szolgáló, képzett szakember szavára ne adna. Ehhez azt kell elérni, hogy kollégáink a jelenleginél is határozottabban mutassák a gyermekek javát kereső és azt professzionális szinten, hozzáértő módon szolgáló képzett szakember képét. Aki ráadásul nem is feladatai rangsorának végére helyezi a szülői értekezletet és a fogadóórákat, melyek az ő munkáját is

gyakran a legnagyobb hozzáadott értékkel szolgáló találkozások. Az egyházi intézményekben mindezt a bizalmat erősítheti az az eleve adott közösségépítő törekvés, mely kétséget sem hagy afelől, hogy a gyermekek nevelése pedagógus és szülő, mi több a szülői közösség együttes feladata.

Könyvedben kiemelten foglalkozol a pedagógusok korszerű kompetenciastruktúrájával, amely keresztény szakemberek esetében lelkiületi komponenseket is magában foglal, még-hozzá nem csupán járulékos jelleggel. Hiszen ahogyan a keresztény nevelés antropológiája, úgy az egyházi iskola közösségeszménye is Krisztus-alapú, ebben az értelemben tehát változatlan. Az emberi viszonyrendszerek (tanár-diák kapcsolat, szervezeti hierarchia) kortárs átalakulása és a pedagógusokra nehezedő pszichés nyomás azonban szükségessé teszi a kérdésfeltevést: milyen spirituális és szakmai támogató rendszer szükséges az evangéliumi iskolakultúra fenntartásához?

Míg a keresztény nevelés antropológiája és közösségeszménye nyilvánvalóan Krisztus-alapú, a létező „egyházi iskola” antropológiája és közösségeszménye sajnálatos módon nem feltétlenül. Ennek számos oka van. Legegyszerűbb az, hogy a dinamikusan növekvő méretű egyházi intézményrendszer pedagógusait és intézményi ethosát tekintve messze nem organikusan fejlődött. Egy-egy intézmény, nevelőtestület vagy pedagógus nem lesz egyik pillanatról a másikra Krisztus-alapú. Nem könnyű ugyanakkor ennek az elvárásnak megfelelnie a hagyományosabb, nagyobb egyházi múlttal és inkulturációval rendelkező intézményeknek és kollégáknak sem. Mert működésük és munkájuk olyan mértékben terhelt a napi elvárásoktól, hogy a „lelkiületi komponensek” sok esetben csupán valamiféle felekezeti többletként tudnak megjelenni életükben. „Ők nem csak fizikát tanítanak, hanem még spirituális szerepük is van.” A kijelentés azonban alapvetően torz megközelítésen alapul. Nekik ugyanis a fizikát lenne illő spirituális többlettel tanítani. Ahogy katolikus emberként a köszönésem, az öltözködésem, a cipész-mérnök-újságíró hivatásgyakorlásom, az emberi kapcsolataim adják a formáját, megtestesülését spiritualitásomnak, ez a spiritualitás egy pedagógus esetében sem valamiféle toldalék a szakmai tevékenység mellé, fölé, hanem annak a minőségét jelenti. És, ahogy említet, mindehhez külső támogatásra is szükség van. A rendszerváltás körüli években a diktatúra mindenhová beszűrődő jelenlétével együtt, mint fürdővízzel a gyermeket, hosszú évekre kidobtuk a külső szakmai ellenőrzés, tanácsadás szinte minden szervezett lehetőségét. Ennek a

rendszernek a nyilván megváltozott háttérű újraépítése általában is súlyos közös feladat iskolán belül és az intézményhálózat körül is, a sajátosan katolikus vagy egyházi feladatok, szerepek és üzenetek életben tartásához is kell ez a támogatás iskolának, pedagógusnak. Örömmel tapasztaljuk, hogy az egyházi intézményrendszer mind külső forrásból (központi szervezeteken keresztül), mind óvodai-iskolai szinten tudatában van a spirituális támogatás és a sajátosan egyházi hivatáskísérés jelentőségével.

Gondolatmenetében domináns tematika a mesterséges intelligencia, amellyel kapcsolatban a felelősségtudatos használatban rejlő potenciál értéke mellett érvelsz. A bizalmatlanságot talán nem is a mesterséges jelleg okozza, hiszen – ahogyan hangsúlyozod – az emberiség a ma mitológiai hagyományként tisztelt fiktív történetekkel is alternatív valóságokat hozott létre, hanem az emberi természet megbízhatóságával kapcsolatos kétely. Ahogyan Szophoklész elhíresült mondatával kapcsolatban írod: a csodálatos rettenetést is jelent. Mi szavatol az emberi mértéktartásért e paradigmaváltás kapcsán, és hogyan képviselhető ez az attitűd az iskolában és a pedagógusképzésben?

Az ember ember. Ahogy Szophoklész többértelmű „deinosz” kifejezése teszi, úgy mi sem választhatunk mást, mint hogy elfogadjuk, sőt szeretjük ezt a furcsa teremtményt. A mértéktartásért semmi sem szavatol. Sőt nincs sok kétségem afelől, hogy miközben a mesterséges intelligencia – egyébként igazán izgalmas – önálló fejlődése nem emberi hatalomra és babérokra tör, hiszen semmi szüksége erre, addig az ember nem nyugszik, amíg meg nem alkotja saját mását. Mintha a bibliai alma történetének egyfajta beteljesedése lenne ez a versenyfutás. Teremtő kivagyiságunk szimbóluma. De az iskola és a pedagógusképzés ettől még kijózanodhat a piac által rákényszerített mesterséges IKT-dömping hajhászásából. Többek között a Covid-zárlat alatti online oktatás is empirikusan igazolta azt a sejtést, hogy a pedagógiai hatás az infokommunikációs megoldások világában se jobb, se rosszabb nem lesz annál, mint amilyen anélkül – míg a diákok életminőségére és fejlődésére lehangoló hatással van ez a világ. Mi embereket nevelünk. Ez nem csupán a nevelés kiindulópontját, hanem célját is jelenti. Embereket, azok minden szépségével, és – ha tetszik – gyengeségével. Ami irgalmat is kell, hogy szüljön. Igen, az ember lassabb, megfontoltabb, mérlegelőbb, fáradékonyabb, mint a gépek, szüksége van szeretetre, biztatásra, figyelemre, érintésre, és ez jó. Ilyennek teremtettünk. És ilyennek kell szeretnünk a gyermekeket is. A fáradhatatlan, tévedhetetlen gépek fényében talán még könnyebb együtt élnünk ezek-

kel a tulajdonságokkal, és értékelnünk őket. No meg helyén kezelnünk. Mert igen, az embergyereknek – ahogy Kipling még más összefüggésben nevezte – bizony alvásra, testmozgásra, művészeti élményekre, magányra és felfedezésre van szüksége. Nem csupán kikapcsolódásként, hanem kognitív teljesítőkéességük növelésére is, nem beszélve az általános életminőségükről. A gépeknek nincs szükségük ilyen fölösleges (?) furcsaságokra. Milyen jó ezt látni. Milyen jó azt is helyre tennünk magunkban, hogy a feladatmegoldás a gép feladata, a memorizálás a gép feladata, az alkotás, a mérlegelés, a kapcsolatépítés, a segítség pedig az emberé. Kivéve persze azt a kegyelmi állapotot, amikor a memorizálás vagy a feladatmegoldás ezek szolgálatában áll. Mert az is igaz: ezek egymástól elválaszthatatlanok.

A bizalmatlanságot ugyanakkor a bizonytalanság is okozza arra vonatkozóan: egészen pontosan milyen szerepe lesz a mesterséges intelligenciának az oktatásban. A „lesz” szó persze idejétmúlt kifejezés, hiszen a mesterséges intelligencia már a jelen világának a része, sőt a nem csupán emberi interakciókon alapuló tudásközvetítésnek is több évtizedes hagyománya van. Mégis: említene-e néhány példát a mesterséges intelligencia iskolai funkciójára nézvést, a hitoktatásra és az egyházi életre is tekintve?

Ahogy ma látjuk, a mesterségesintelligencia-alapú oktatás erőssége az a mértékű differenciálás (gyermekek között vagy egyes gyermekek állapotstátuszai között), melyet humán pedagógus nehezen tud utolérni. Vagyis a nyelvoktatás, a matematikaoktatás mechanikusabb dimenzióiban, a tanulási zavarokkal küzdő vagy akár fogyatékkal élő gyermekek oktatásában. De a nevelés teljességében nyilvánvalóan nincs tere a mesterséges megoldásoknak. A nevelés – az egészen kicsiny gyermekek világától letapogatta ezt az utóbbi évtizedben az idegélettan és a kognitív pszichológia – emberi interakcióként működik. Vízválasztó, persze, ez a kijelentés abból a szempontból, hogy mindez akkor érvényes, ha a hitoktatás alatt sem biblikus vagy egyházi ismeretanyag átadását értjük. Igen, abban alighanem lehet szerepe az informatikának. De a hitre nevelésben nem. A transzcendenciára való nyitottság *per definitionem* emberi jellemző, így még ha mondanunk is tudna erről bármit a mesterséges intelligencia, az *per definitionem* hamis állítás lenne. És ez innentől az egyházi élet egészére is igaz.

A technikai újítások nemcsak az újítás varázsát veszítik el a történelem folyamán, hanem jelenlétük kihívó aspektusait is. Mondhatjuk: ember alkotta csodákból

természetes eszközökké válnak. A családjainkban megjelenő rádió, televízió, mosógép, számítógép, internet, mobiltelefon már nem is tudjuk rekonstruálni, milyen paradigmatis, életmódot meghatározó fordulatot hozott. Jó-e vagy rossz a magától értetődővé válásuk: talán fölösleges kérdés, főként, ha azt visszavezetjük a tűz használatáig, a házépítésig, a kerékig vagy a gőz- és villamosenergia hasznosításáig. Ahogy pedig hétköznapivá válnak, egyúttal a velük kapcsolatos drámai kérdések is szublimálódnak. Használjuk őket, amire valók. Ahogy erre Egyházunk is tanít számos pápai megnyilatkozásban. Vannak persze pirománok, notórius telefonálók és internetfüggők. Mindezzel nem szeretném bagatellizálni az internet és a metaverzum veszélyét és kihívásait. Kétségtelen, hogy kulturális értelemben csak a betűírás és a könyvnyomtatás fogható ahhoz a sokkhoz és kihíváshoz, amit az előbbi jelent. Pszichés terhére illetően is kevés párhuzamot tudnánk említeni, de tudnánk. Az ipari forradalmat és az ezzel járó urbanizációs életmódváltozást, évtizedes háborúkat. Mind-mind megküzdendő feladat. Csupán a perspektívát szeretném nyugodtan láttatni: arra teremtettünk, hogy leküzdjük ezeket az akadályokat. Hitünk szerint nem csúszhat véletlen hiba az üdvtörténetbe.

A szellemi utazást, amelyre sokunkat meghívtál e kiadvánnyal, lendületes retorika szervezi. Nem csupán elemzel, hanem a szó legnemesebb értelmében: provokálsz. Fejtegetéseidet szépirodalmi példákkal gazdagítva a legszemélyesebb kulturális élményeinket mozgósítod. Rámutatsz azokra a szakmailag megosztó közhelyekre, amelyek csak hátráltatják egy lehetőség szerint általánosan új szemléletű iskolakultúra kialakítását. A rendszeralkotó logikát a „narratív lezáratlanság” gondolatjeleivel övezed. Hogyan fogadták ezt a pedagógiai tudatosságot is képviselő szerzői attitűdöt – és az általad felvetett szempontok bőségéből melyekre reagáltak eddig a legélénkebben – az olvasóid?

Valóban a provokáció volt a célom. Nem a káoszra vágyó felbujtó szerepében, hanem a szó eredeti értelmében: felébreszteni, felszólítani szerettem volna. Naiv vagy optimistább megközelítésben: idealista attitűd ez. Vállalom. Az iskolának nevezett, igen lomha társadalmi alrendszer, mely értelemszerűen a megszokás és a hagyomány kötelékében mozog csakis széles körű társadalmi újragondolás és párbeszéd útján változhat. Persze szakemberek és döntéshozók is, de alapvetően szülők, pedagógusok kritikus tömege kell hozzá. Utóbbi csoportoknak viszont kellő tájékozottság, beme-

neti gondolatok, provokáció. És lehetőleg nem a ma megszokott politikai, ideológiai vagy más megosztó provokáció, hanem a valóban gondolkodásra serkentő indítás. A legfontosabb visszajelzés tehát a könyv néhány hónapos életében az, hogy veszik és olvassák. És hogy legtöbbször – valójában egyáltalán nem meglepő módon – azzal az élménnyel teszik le, hogy „én is ezeket éreztem”... Nem tettem ugyanis mást, mint rendszereztem, leírtam és értelmeztem mindazt, ami körülvesz bennünket.

MARIUSZ CHROSTOWSKI

*A mesterséges intelligencia
alkalmazása a vallásoktatásban:
lehetőségek, határok és kiemelt területek**

Fordította

PILECKY MARCEL

BEVEZETÉS

A nem oly régen még a fantázia vagy a tudományos fantasztikum világában szereplő kibervalóság – a minket körülvevő mesterséges intelligencia (a továbbiakban: MI) révén – ma már mindennapjaink fontos része. Az Alexa, a Google vagy a Siri zárja és nyitja az ajtókat, kapcsolja be és ki a világítást, állítja be a termosztátot vagy akár vicceket mesél. Okosórák számolják lépéseinket és ellenőrzik alvásminőségünket. Az MI különböző algoritmusai a gyógyítás terén segítenek a megfelelő diagnózis felállításában vagy az adekvát gyógyszerek alkalmazásában (TROTHEN 2022: 1).

Felhasználásuk az autóiiparban lehetővé teszi a tárgyak hatékonyabb felismerését, hozzájárul a gépjárművek megbízható navigálásához, a vezetőtámogató rendszerek révén pedig az autók biztonságos közlekedéséhez (KROSCHWALD 2021). A chatbotokat, mint amilyen például a Replika, világszerte immár több mint 10 millióan tekintik virtuális barátjuknak (BAUMBERGER 2022). A világ legnagyobb nyelviskolája, a Duolingo nem rendelkezik épületekkel vagy osztálytermekkel, csak virtuálisan létezik (AZIZ–HOESNY 2022). A ChatGPT koherens és tartalmas szövegek létrehozására képes (KIRMANI 2022; GRAHAM 2022), sőt még vallási közösségek is használják ezeket a modern technológiá-

*A fordítás alapjául szolgáló tanulmány: MARIUSZ CHROSTOWSKI: Anwendung von Künstlicher Intelligenz im Religionsunterricht: Möglichkeiten, Grenzen und Brennpunkte. Religionspädagogische Beiträge. *Journal for Religion in Education* 46 (2023) 1. 79–95. <https://doi.org/10.20377/rpb-267>.

kat. Például a japán Kioto városában a Kannon Mindar android robot az érdeklődőknek egyszerű, könnyen érthető módon ad magyarázatot a buddhizmus alapelveiről, valamint imádkozni is megtanítja őket (VON HAHN 2019).

Mivel a mesterséges intelligencia (MI) alapjaiban formálja át és változtatja meg körünk emberének életmódját, új kihívások elé állítja a modern társadalmakat, az iskolai oktatást és ezzel együtt a vallásoktatást is (FAZLAGIĆ 2022b). A vallásoktatásban, ennek tanulási és tanítási folyamataiban ezért egyrészt keresni kell a modern technológiák alkalmazásának lehetőségeit, hogy a következő nemzedékek számára is vonzó maradjon, és ne szoruljon ki a folyamatosan változó tudományos és életvilágból. Másrészt azonban foglalkozni kell a tanulók világával, meg kell őrizni a keresztény emberképet és érzékenyvé kell tenni a diákokat és a (hit)oktatókat azokra a kockázatokra, amelyeket az ember „digitalizálása”, „informatizálása” vagy „gépesítése” jelent (ZWEIG 2020; PALKOWITSCH-KÜHL 2019).

A fent vázolt kontextusban tanulmányunknak három célja van. Egyrészt választ keres arra a kérdésre, miként működik a mesterséges intelligencia (MI). Másrészt példák szemléltetésével bemutatja, hogy az MI alkalmazásának milyen lehetőségei és korlátai vannak a vallásoktatás három alapvető feladatának megvalósításában. Végül pedig – összegzés helyett – az elemzés során felmerült főbb fókuszpontokat vázolja fel.

Mindezekén túl hangsúlyozni kell, hogy a szerző – a vallásoktatásra vonatkozóan – elsősorban olyan módszertani javaslatokat és tartalmi valláspedagógiai kérdéseket fogalmaz meg, amelyek a gyakorlatban még nem nyertek visszaigazolást. A tanulmány ezért a mesterséges intelligenciával kapcsolatos szaktárgy-pedagógiai megközelítésnek tekintendő, nem törekszik koncepcionális-gyakorlati megoldási javaslatok kidolgozására.

1. MI – ALAPFOGALMAK ÉS MŰKÖDÉSI ELVEK

Az MI „az informatika azon területe, amely az általában az emberi intelligenciához rendelt olyan kognitív képességek megszerzésével foglalkozik, mint amilyen a tanulás, a problémamegoldás és a mintafelismerés” (Amazon 2022; l. még: BÜNTE 2018: 5). Ezen túlmenően az *Eurofound* jelentés szerzői (2020) hangsúlyozzák, hogy a mesterséges intelligencia koncepciója a természetes nyelvek, a nyelv- és képfeldolgozás vagy a gépi tanulás (Machine Learning) terén is felhasználásra kerül.

Éppen az utolsóként említett és az MI kulcstechnológiájának számító (VOJDANI–ERICHSEN 2020: 1) gépi tanulás adott okot arra, hogy a modern MI-rendszerekkel kapcsolatban komoly vita bontakozzék ki (BUCHER 2018: 13). A gépi tanulás mint a mesterséges intelligencia egyik összetevője „képessé teszi a rendszereket arra, hogy tapasztalati (adatokra alapozott) úton automatikusan tanuljanak és javuljanak anélkül, hogy kifejezetten programozottak lennének” (WUTTKE 2022: 58). Ebben az értelemben egy adott probléma reprezentálására és megoldására szolgáló modell megkereséséhez a gépi tanulás keretében az MI-rendszert példaadatok, ún. tréningadatok segítségével kell beiskoláztatni. Ez a megközelítés ráadásul hasonlóságot mutat az ember tanulási módszereivel, az emberek tudásuk jelentős részét ugyanis tapasztalati úton sajátítják el (BUCHER 2018: 13). Különös szerepet játszik ebben a mesterséges neurális hálózatokon alapuló „Deep Learning”. Ezek az emberi agyhoz hasonlóan működő hálózatok különösen a képek és szövegek mintafelismerésére szolgálnak, ezek képezik az alapiját az olyan ajánlórendszereknek, amelyeket például Siri vagy Alexa használ. Mindemellett hangsúlyozni kell, hogy a gyakran „Black-Box-modellnek” nevezett Deep Learning algoritmusok technológiailag annyira fejlettek, hogy az emberek képtelenek arra, hogy a modell minden döntését követni tudják. Ennek oka az, hogy az algoritmus milliós nagyságrendű adatsort használ bemenetként, és meghatározott adatok tulajdonságait korrelálja, hogy kimenetet hozzon létre. Ez a folyamat nagyrészt önszabályozó, ezért az emberek számára nehezen értelmezhető (WUTTKE 2022: 59–60; l. még MOLNAR 2019).

Az MI-rendszerek tehát csak abban az esetben működhetnek hatékonyan, ha megfelelő adatkészletekkel rendelkeznek, ezeket pedig megfelelően használják fel. Az ember ebben többé-kevésbé jelentős szerepet játszik, ez pedig egy további fontos szempont, az MI „tanulására” mutat rá. Ebben az értelemben az MI nem mindenható, képességei, mint említettük, a megfelelő tréning függvényei. A gépi tanulás három fő típusba sorolható (WUTTKE 2022: 60–69; BUCHER 2018: 15–17; l. még MÜLLER–GUIDO 2016; HOLMES–BIALIK–FADEL 2019): (1) A *felügyelt tanulás* (*Supervised Learning*) keretében a bemeneti adatokat címkékkel látják el, hogy a mesterséges intelligencia megtanulhasson és felismerhessen bizonyos jellemzőket, például a dühre vagy a félelemre jellemző arckifejezéseket. (2) A *felügyelet nélküli tanulás* (*Unsupervised Learning*) során az MI önállóan tanul jellemzőket és csoportosít elemeket bizonyos tulajdonságok és kritériumok alapján anélkül, hogy megnevezhetné vagy értékelhetné őket. A felügyelet nélküli tanulást használják például az ajánlórendszereknél, amelyek hasonló preferenciákkal ren-

delkező ügyfeleket azonosítanak, hogy hasonló filmeket/termékeket stb. kínáljanak nekik. (3) A *megerősítéses tanulás (Reinforcement Learning)* esetében az MI szabályokat és tételeket kap, majd megpróbál bizonyos problémákat megoldani, a sikeres vagy sikertelen erőfeszítésekért pedig virtuális jutalmat vagy büntetést kap. Az MI kísérletezés és hibázás útján tanul. Ezt a tanulási formát például különböző számítógépes játékokban alkalmazzák.

Ebben az összefüggésben ki kell emelnünk, hogy az MI alkalmazásának spektruma rendkívül széles körű. Az MI képes különböző minták felismerésére és értelmezésére, nagy mennyiségű adathalmaz felügyeletére, arra, hogy a jelentős adatmennyiségből értékes ismereteket, új információkat szerezzen és absztrakt összefüggéseket ismerjen fel, képes előrejelezni vagy modellezni a jövőbeli trendek alakulását, és arra is alkalmas, hogy kommunikáljon és interakcióba lépjen emberekkel, fizikai környezetükkel és gépekkel (CASTRO–NEW 2016: 4–5; SCHERK–PÖCHHACKER–TRÖSCHER–WAGNER 2017: 13–14).

2. AZ MI ÉS A VALLÁSOKTATÁSI FELADATOK MEGVALÓSÍTÁSA: ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEK ÉS KORLÁTOK

Mivel az MI felhasználási területe mára jelentős méreteket öltött, s fejlődésével évről évre szembesülhetünk, nem meglepő, hogy az iránta megnyilvánuló nemzetközi szintű érdeklődés az oktatásban és a neveléstudományban is növekvő tendenciát mutat (l. pl. LIU–SALMIZA–HUANG–SYED–SYED 2020; LIMNA–JAKWATANATHAM–SIRIPIPATTANAKUL–KAEWPUANG–SRIBOONRUANGM 2022; ZHAI–CHU–CHAI–JONG–ISTENIC–SPECTOR–LIU–YUAN–LI 2021). Az ebben a témakötben megjelent tanulmányok többféle, az iskolai képzéssel kapcsolatos aspektust érintenek, például:

- etikai irányelvek kialakítása az MI oktatási alkalmazása számára (l. pl. DIGNUM 2021; TADDEO–FLORIDI 2018; WILLIAMSON 2017);
- digitális kompetenciák fejlesztése (l. pl. LEITNER 2022; FRIEDRICHSEN–WERSIG 2020; FÜRST 2020);
- tanári chatbotok alkalmazása (l. pl. BAYNE 2015; BOZKURT–KILGORE–CROSSLIN 2018; ZEHNER 2019) vagy chatbotok az oktatásban (l. pl. KUHAİL–ALTURKI–ALRAMLAWI–ALHEJORI 2023; HWANG–CHANG 2021);
- beszélgetőeszközök létrehozása az oktatás számára (l. pl. YEVES–MARTÍNEZ–PÉREZ–MARÍN 2019) stb.

Ezzel szemben a vallásoktatás területén az MI-vel kapcsolatban felvetődő témák recepciója meglehetősen kis terjedelmű, az e tárgyban megjelent publikációk elsősorban az etikai-antropológiai kérdésekkel (l. pl. GRÜMME 2022; PLATOW 2021, 2022; ZWEIG 2020), az MI alkalmazásának a keresztény (l. pl. KYLE 2013; KHOA-NGUYEN 2021) és iszlám vallásoktatásban (l. pl. HAMRUNI-SUWARTINI 2022; TAUFİK 2020) rejlő lehetőségeivel és kockázataival, vagy – általános értelemben – a vallási oktatási folyamatok digitalizációjával (l. pl. NORD-ZIPERNOVSZKY 2017; NORD 2019; PALKOWITSCH-KÜHL 2019; GOJNY 2019/2020; MEYER-MISERA 2020; SAHU-SAMANTARAY-SIDDIQUA 2020; HERBST 2020; KIBOR 2020; DATTERL-GUGGENBERGER-PAGANINI 2021; DIETZSCH-PFISTER 2021; GRONOVER-OBERMANN-SCHNABEL-HENKE 2021) foglalkoznak.

Még ha az oktatás- és neveléstudományok területén a mesterséges intelligencia (MI) egyes kérdéseivel kapcsolatos tudományos vitáknak a valláspedagógiához képest (még?) aránytalanul nagy intenzitását tényként kell kezelnünk is, nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az MI az egyik legfontosabb jövőbeli technológiának számít (*Europäisches Parlament* 2022). Egy olyan, az emberi életet és az oktatást formáló megatrendről van szó, amely egyúttal többértű kihívást is jelent az egész iskolai oktatási rendszer számára, beleértve a hitoktatást is (FAZLAGIĆ 2022b). Ha tehát ebben az összefüggésben a klasszikus értelemben vett oktatás „az embernek – és valóban minden embernek – a felszabadítását és arra való képessé tételét jelenti, hogy saját életéhez, a másokkal és a természettel való együttéléséhez a közös jövőt szem előtt tartva felelősséggel viszonyuljon” (METTE 2018: 24–25), valamint számolva azzal, hogy „a vallásoktatási folyamatok (...) társadalmi keretfeltételek közé ágyazottak” (KROPAČ 2019: 41), nem tekinthetünk el annak megvitatásától, hogy az MI alkalmazásának milyen lehetőségei és korlátai vannak a katolikus vallásoktatás három elsődleges feladatának megvalósításában, azaz: (1) „a strukturált és az élethez fontos alapvető ismeretek közvetítésében az egyház hitét illetően”; (2) „a megélt hit formáinak megismertetésében”; és (3) „a vallási párbeszéd- és ítélőképesség fejlesztésében” (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005: 18; l. még: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2016: 12–13; *Kirchenamt der EKD* 2022: 35). Még ha a felsorolt feladatok – ahogyan N. METTE (2013: 57) hangsúlyozza – a vallásoktatás „rekateketizálása” felé való irányultságot is mutatnak, Németországban továbbra is annak heurisztikus horizontját képezik (KÖNEMANN-SAJAK-LECHNER 2017: 11), és így megfelelő kiindulópontot jelentenek egy ilyen értelemben vett elemzéshez.

2.1 Az MI és „a strukturált és az élethez fontos alapvető ismeretek közvetítése az egyház hitét illetően”

A hitoktatás elsőnek említett feladata nemcsak a vallással kapcsolatos alapvető ismeretek közvetítését foglalja magában, hanem olyan képességek és attitűdök fejlesztését is, mint amilyen például a tolerancia, a tisztelet, a szabadság- és felebaráti szeretet, a szolidaritás, az örök élet reménye (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005: 18–23).

A hitoktatás területén ebben az összefüggésben az MI különösen az egyház hitével kapcsolatos alapvető ismeretek elmélyítésében lehet hasznos, azaz a hit teljességéről, annak belső struktúrájáról és logikájáról, a vallási nyelvhasználat különböző formáiról (pl. imák, szimbólumok, énekek, bibliai történetek), vallási hagyományokról és szokásokról, valamint más vallásokról – különösen a judaizmusról és az iszlámról – szóló információk közvetítésében (KÖNEMANN–SAJAK–LECHNER 2017: 11–12). E téren különleges szerepet játszhatnak az MI-alapú interaktív oktatási platformok és az intelligens oktatórendszerek („intelligent tutoring systems”), mint amilyen például az Apple Siri, a Microsoft Cortana vagy az Amazon Alexa. A megfelelően programozott MI-alapú nyelvi asszisztensek a diákokkal vallási tartalmakra, vallási hagyományokra, teológiai fogalmakra, történelmi háttérre, bibliai történetekre stb. vonatkozó kérdésekről beszélgethetnek anélkül, hogy ebbe a hitoktatót be kellene vonni, aki ugyanakkor kiterjedt adatbázisokhoz és forrásokhoz való hozzáféréssel interaktív tanulási modulokat, videókat vagy prezentációkat készíthet, hogy a tanulók számára az ismereteket még szemléletesebben közvetíthesse (FAZLAGIĆ 2022a).

Ezen túlmenően egy olyan eszköz, mint a ChatGPT, azaz egy MI-alapú nagy generatív nyelvi modell, amely főként mélytanulási algoritmusokat használ a természetes nyelv előállítására, feldolgozására és generálására (LUBER 2023; FLORIDI 2023), képes emberi párbeszéd szimulálására (HOFFMANN 2023), kritikus gondolkodásra, az átadott információk mélyebb elemzésére, értelmezésére és értékelésére ösztönözve ezzel a tanulókat (KASNECI és mtsai 2023; BISHOP 2023). Ez az MI-rendszer például olyan feladatok és kvízek készítésére használható, amelyek segítenek a tanulónak az összefüggések felismerésében és megértésében, valamint a tananyag elsajátításában. Alkalmazható csoportos és távoktatásban is, segítve a csoportviták és dialógusok létrejöttét, egyfajta valós idejű visszajelzéseket és egyénre szabott útmutatást biztosító vitastruktúrát teremtve ezzel (KASNECI és mtsai 2023).

A téma fenti, elméleti szintű megközelítését követően egy olyan kvízt mutatok be, amelyet a gimnázium 9. osztálya számára a LehrplanPLUS (2023)-ban található 5. témaegység (Találkozás a zsidó hittel) összefoglalásaképpen a ChatGPT segítségével készítettem. A *Készíts nekem egy öt kérdésből álló kvízt a „Találkozás a zsidó hittel” témában a gimnázium 9. osztálya számára* utasítás alapján a ChatGPT által generált eredményt az alábbi szövegdoboz tartalmazza.

1. Hány szent irata van a zsidó vallásnak?

A) 1; B) 2; C) 3; D) 4.

2. Mi a legfontosabb zsidó parancsolat?

A) A szombat megtartása; B) Bőjtölés jom kippurkor; C) A zsidó törvények betartása; D) Imádkozás meghatározott időpontokban.

3. Mit ünnepelnek hanukakor?

A) A zsidók Egyiptomból való szabadulását; B) A jeruzsálemi második templom újbóli felszentelését; C) Mózes születését; D) Az őszi gyümölcsszüretet.

4. Mit jelent a kóser szó a zsidó vallásban?

A) Törvénytisztelő; B) Tiszta; C) Megengedett; D) Szent.

5. Melyik zsidó ünnepet nevezik a sátrak ünnepének is?

A) hanuka; B) rós ha-sána; C) jom kippur; D) szukkót.

1. sz. szövegdoboz: Ötkérdéses kvíz (ChatGPT által generált szöveg, kezdeményezte Mariusz CHROSTOWSKI, 2023. 03. 27.)

A ChatGPT a hitoktatásban alkalmazható a tanulóknak a vallási nyelvhasználatra vonatkozó ismereteinek és készségeinek bővítésére és fejlesztésére, amelyet sokan az elmúlt évtizedekben az idegennyelv-elsajátításhoz hasonlítottak (ALTMAYER 2011, 2018; BREUL 2018; SCHULTE 2020). Ebben az értelemben a ChatGPT hozzájárulhat ahhoz, hogy a teológiai-bibliai nyelvi formák és gondolkodási struktúrák összhangba hozhatók legyenek a fiatalok élet- és tapasztalati világával (Kirchenamt der EKD 1997), a szókincsbővítés érdekében segíthet vallási szakszavakból álló szójegyzékek és glosszárriumok létrehozásában és elérhetővé tételében, valamint hídszövegek

és olvasási stratégiák kifejlesztésében és a szövegértés javításában (SCHULTE 2020). Fricke azon megállapítására alapozva, miszerint sok tanuló, sőt még tanár számára is kognitív szinten alig érthetőek bizonyos bibliai részek – pl. a Teremtés könyvének „a boltozat fölötti és a boltozat alatti vizeket” sora (Ter 1,6–7; FRICKE 2006: 234), a ChatGPT-t a következő feladattal bízom meg: Kérlek, röviden írd le, miként értelmezhető ma a Biblia „a boltozat fölötti és a boltozat alatti vizeket” (Ter 1,6–7) sora! A kapott válasz a 2. sz. *szövegdoboz*ban olvasható.

A „boltozat fölötti és a boltozat alatti vizeket” (Ter 1,6–7) sor mai értelmezése szerint különbség van a földfelszínen lévő vizek (ilyenek a tengerek, a folyók és a tavak) és az atmoszférában található víz (ilyenek a felhők vagy az eső) között. Mindezzel a földön és a levegőben egyaránt jelen lévő víz természetes eloszlását írja le.

2. sz. szövegdoboz: A Ter 1,6–7 magyarázata (ChatGPT által generált szöveg, kezdeményezte Mariusz CHROSTOWSKI, 2023. 05. 26.)

Látható, hogy mind a ChatGPT által összeállított kvíz, mind a Ter 1,6–7-re adott magyarázata tárgyilagos, logikus és koherens. A kvíz így például felhasználható a fent említett 5. témaegység egészének összefoglalására. Alkalmazható továbbá annak ellenőrzésére, hogy a tanulók a ChatGPT által elkészített válaszokat mennyire találják összhangban lévőnek a tankönyvben olvasottakkal, vagy felhasználható akár a kvízben használt kifejezések magyarázatára is. A Ter 1,6–7-re adott magyarázat ugyanakkor kiindulópontja lehet olyan (egyéni vagy csoportosan végzett) munkáknak, melyek keretében a Bibliából vett szöveget a tanulók aktuális tudományos ismeretekkel és személyes tapasztalataikkal is szembesíthetik. Mindezekon kívül a ChatGPT segíthet nagy mennyiségű bibliai és teológiai szöveg elemzésében is. A ChatGPT szövegfelismerési és elemzési technikáinak alkalmazásával a vizsgált szövegekben szövegformák, témák vagy értelmezések azonosíthatók, ennek révén pedig a tanulók mélyebb betekintést nyerhetnek a vallási szövegekbe, azok nyelvi világába (GRAVES 2023).

A fentiek fényében egyrészt hangsúlyozni kell, hogy az MI-nek az ismeretátadásban való alkalmazása – az oktatási tartalmak adaptálása révén – segítséget nyújt a vallásoktatás tanulási és oktatási folyamatainak egyénre szabásában, ez pedig pozitív hatással van

arra, hogy heterogén osztálytermi környezetben kellő figyelem jusson az egyes tanulók erősségeinek és gyengeségeinek figyelembevételére (BUCHER 2018). Másrészt viszont azt is nyomatékosítani kell, hogy a személyre szabott tanulásnak az MI-rendszerek keretében való túlzott használata negatív következményekkel járhat mind a tanár-diák kapcsolat vonatkozásában, mind a diákok egymás közötti kapcsolataiban (DISHON 2017; REGAN–JESSE 2019; BIERONSKI 2020). Különösen a felekezeti hittanoktatás területén bír nagy jelentőséggel az, hogy a tanulók a tanárral ne csak mint az adott vallás szakértőjével, hanem mint a hit mindennapi tanújával is találkozzanak (ENGLERT 2012; BURRICHTER 2013; GAUS–BIESINGER 2014). Az MI tehát a hittantanár támogatására teremt lehetőséget, nem pedig teljes helyettesítésére vagy kizárására (ZEHNER 2019). Figyelembe kell venni, hogy a hittanoktatást jelenlegi formájában lényegében a tananyagok, a tanárok és a diákok ún. triásza határozza meg (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996: 50–51, 77–78), valamint hogy a vallással kapcsolatos képességek és attitűdök (mint amilyen például a barátság, a szeretet, a nyitottság vagy a párbeszédképesség) csak e három tényező figyelembevételével és együttműködésében közvetíthetők hatékonyan, szem előtt tartva a diákok felelős, önálló és érett identitásának és személyiségének fejlődését (KÖNEMANN–SAJAK–LECHNER 2017: 13).

2.2 Az MI és „a megélt hit formáinak megismertetése”

A hittanoktatás egyik további fontos feladata a megélt hit formáinak reflexív, átgondolt és cselekvésorientált megismertetése, lehetővé téve ezzel a gyermekek és fiatalok számára a keresztény hit értő megközelítését. Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepe van a különféle istentiszteleti formákban való részvételnek és a vallási gyakorlat megélésének (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005: 23–27). Ennek értelmében a diákoknak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a vallással (pl. a hitérettel, az egyház életével kapcsolatban vagy szakrális helyek látogatásával, közös imádkozással) saját tapasztalatokra tegyenek szert (KÖNEMANN–SAJAK–LECHNER 2017: 12–13). E tekintetben az MI elsősorban három területen alkalmazható:

a) *Virtuális zárándoklatok és szakrális helyek látogatása:* A mesterséges intelligencia által generált virtuális valóság lehetővé teheti mind a vallási zárándoklatokat, mind pedig a jelentősnek számító vallási helyek átfogó felfedezését (MACWILLIAMS 2002; ZIMMERMANN 2023).

b) *Virtuális rituálék, ceremóniák és meditációk*: A mesterséges intelligencia képes olyan virtuális környezetek létrehozására, melyben a diákok különféle rituálékat, ceremóniákat, meditációkat stb. tervezhetnek és hajthatnak végre. Ez nemcsak kreatív képességeik fejlesztésében és saját vallási kifejezési formáik megtalálásában segítheti a fiatalokat, hanem abban is, hogy a vallásgyakorlatot illetően mélyebb ismeretekre tegyenek szert, és fokozódjék a liturgikus formák iránti érdeklődésük és az ezekben való részvételük (CHBIB–PAFFRATH 2020).

c) *Virtuális spirituális kísérők*: A mesterséges intelligenciával kifejlesztett virtuális asszisztensek spirituális kísérőként szolgálhatnak, és a chatbotokhoz hasonlóan különféle, vallással és spiritualitással kapcsolatos kérdésekre adhatnak választ. Ezek az asszisztensek vallási szövegekre és tanításokra támaszkodva például személyes tanácsadást, imákat vagy spirituális gyakorlatokat, illetve lelkigyakorlatokat kínálhatnak fel (TROTHEN 2022).

Bár digitális világunkban a valláson belüli kommunikációs és részvételi keretek gyorsan változnak (SCHLAG–NORD 2021), a mesterséges intelligencia hittanórákon való alkalmazása pedig közelebb hozhatja a diákokhoz a megélt hit különféle formáit, ezek multidimenzionális jellege miatt azonban semmiképpen sem helyettesítheti azokat. Ez mindenekelőtt a vallás megértését annak megtapasztalása alapján elérni kívánó performatív vallásdidaktika kapcsán válik teljesen nyilvánvalóvá (KLIE–LEONHARD 2003, 2008; MENDL 2016, 2017). Például annak ellenére, hogy virtuális templomtúrák révén felfedezhetővé válik egy-egy szakrális épület, és alapos vizsgálatnak vethetünk alá tárgyakat, például egy-egy festményt, szobrot vagy templomkaput (SCHAMPAUL 2023), vajon átérezhetővé válik-e egy templom mérete és atmoszférája, illata és fényjátéka stb.? A Roblox platformon ugyan virtuális istentiszteleteket is lehet tartani (AUSTRIA 2021), de vajon virtuálisan is átélhető-e egy ugyanabban a térben tartózkodó, ugyanazokban a padokban ülő, együtt éneklő és imádkozó élő közösség élménye? Az olyan chatbotok, mint a Replika, arra bátoríthatnak, hogy felfedezzük saját spiritualitásunkat (TROTHEN 2022), de vajon képesek-e reagálni az érzelmeinkre és kétségeinkre, és így magasabb szinten spirituális kíséretet nyújtani? A fenti kérdések arra engednek következtetni, hogy még a legjobb és legmodernebb virtuális és MI-eszközök sem képesek a (performatív) hittanórák lényegi összetevőjét, „a vallás mint gyakorlat cselekvésorientált megértését” megjeleníteni (DRESSLER 2002: 16). Különösen a vallásra és a hittanórákra nézve igaz, hogy a valóság virtuális

és távolságtartó, elemző szemlélete mindig részleges és elégtelen marad (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005: 25; *Kirchenamt der EKD* 2022: 16).

2.3 Az MI és a „vallási párbeszéd- és ítélőképesség fejlesztése”

A vallási párbeszéd- és ítélőképesség fejlesztése az iskolai hittanórák egyik döntő, rendkívül fontos feladata, a racionalitást igénylő hitnek ugyanis világosan kapcsolódnia kell az értelemhez és a kritikai reflexióhoz. Csak ebben az esetben képesek a diákok a vallást illetően saját, önálló álláspontot kialakítani és ennek alapján cselekedni (KÖNEMANN–SAJAK–LECHNER 2017: 12; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005: 27–30). Az iskolai hitoktatást tehát a konstruktív igazságkeresés helyének kell tekinteni. „Egy meghatározott igazságfelfogás vezérli: Az igazság nem birtok, amellyel valaki rendelkezik, hanem olyan követelmény, amely az oktatásban részt vevők mindegyikére kötelező érvénnyel vonatkozik.” (*Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005: 28.) Ezen az igazságigényen kívül semmi más nem indokolhatja saját álláspont kialakítását, a más nézőpontokkal szembeni toleranciát és a tanulók nyitottságát a saját meggyőződéseiket, tapasztalataikat, valamint más vallásokból, világnézetekből és tudományos diszciplínákból származó ismereteiket és megfigyeléseiket magában foglaló vallási-világnézeti párbeszédet. Mindez vonatkozik a jelenkori kulturális-társadalmi és politikai kérdések megvitatására is: támogatni kell a felekezeti, vallási és világnézeti határokon átívelő tiszteletteljes párbeszédet (KÖNEMANN–SAJAK–LECHNER 2017: 12; vö. LINDNER–SIMOJOKI 2014; WOPPOWA 2017).

A mesterséges intelligencia egyrészt valóban támogathatja a diákokat vallási párbeszéd- és ítélőképességük fejlesztésében. Ennek keretében nemcsak gyorsan hozzáférhetővé tesz különböző teológiai és világnézeti perspektívákat és egymásnak ellentmondó álláspontokat, hanem képessé teszi őket a különböző érvelési minták hatékony felfedezésére, elemzésére, összehasonlítására és értelmezésére. Emellett segít a (vallás)-közi témák megvitatásában, kérdéseket tesz fel, releváns információkat szolgáltat vagy alternatív nézeteket mutat be, ezenfelül a mesterséges intelligencia gyors, személyre szabott visszajelzést és értékelést adva támogathatja a tanulókat gondolkodásuk és érvelésük fejlesztésében (FAZLAGIĆ 2022a; VINCENT-LANCRIN–VAN DER VLIES 2020; ROBERTS-MAHONEY–MEANS–GARRISON 2016).

Másrészt azonban a mesterséges intelligencia lehetőségei ezen a téren is korlátozottak, olyan adatokra támaszkodik ugyanis, amelyeket emberek vagy „feketedoboz-mo-dellek” állítottak elő (MOLNAR 2019). Amennyiben ezek az adatok nem kellő mértékben reprezentálják a különböző vallási és világnézeti hagyományokat és perspektívákat, olyan előítéletek és torzulások alakulhatnak ki, amelyek korlátozhatják a párbeszédet és ronthatják a diákok ítélőképességét. A vallási kérdések komplexitása is túlterhelheti a mesterséges intelligenciát, mivel az jelenleg csak korlátozottan képes az összetett teológiai-filozófiai felvetések megragadására és megválaszolására. Az információk ember által végzett alapos ellenőrzése, valamint mélyebb elemzése, értelmezése, az azokra való reflektálás továbbra is elengedhetetlen marad. Ezen túlmenően a vallási élményekkel kapcsolatos szubjektivitást és egyéni tapasztalatokat sem szabad figyelmen kívül hagyni, a mesterséges intelligenciának ugyanis nehézséget jelenthet az ilyen élmények sokszínűségének és egyediségének visszatükrözése és figyelembevétele (SYSŁO 2022; DENNING–DENNING 2020). Ezenkívül a legjobb digitális lehetőségek sem képesek helyettesíteni a személyes találkozást másokkal, azok mimikájával, gesztusaival és reakcióival, valamint a tér és környezet élményével (HANNIKAINEN–HANNIKAINEN 2020). Ebben az értelemben az egyéni ítélőképesség kialakítása, valamint másként gondolkodókkal és élőkkal (például más vallások követőivel vagy felekezeten kívüliekkel) egy plurális társadalomban folytatott konstruktív és nyitott párbeszéd a különböző emberek közötti konvergenciákat és divergenciákat is magukban foglaló tényleges együttlét nélkül csak korlátozottan lehetséges (KROPAČ–SCHAMBECK 2022; KROPAČ 2021; KÄBISCH 2017; SALZMANN 2012).

Ebben az összefüggésben, különösen a vallási párbeszéd- és ítélőképesség fejlesztésének vallásoktatási vonatkozásában meg kell jegyezni, hogy az MI fejlődése olyan sürgető egzisztenciális és teológiai kérdéseket vet fel (vö. FOERST 2004; WILKS 2019; ANDERSON 2020; BRITTAİN 2020; CORMIE 2020; JACKELÉN 2021; SONG 2021; OVIEDO 2022), amelyeket a hittanórák gyakorlatában – más tantárgyakkal, különösen etikával és filozófiával együttműködve – nem szabad figyelmen kívül hagyni (SCHEUER–STURESSON 2019: 3–4): Milyen hatással van az MI emberi mivoltunkra? Tekinthető-e egy MI-rendszeren alapuló gép az emberi személyek helyettesítőjének? Felismerhető-e az MI-ben Isten teremtmény képmása, az Imago Dei? Mi történik az emberi szabadsággal egy mesterséges intelligenciával átítatott társadalomban, és milyen hatással van ez az emberi szabad akaratra? Előnyben részesíthető-e egy hibás és tökéletlen mesterséges intelligencia? Etikai

szempontból igazolható-e minden, amit a modern technológia lehetővé tesz? Ezek a kérdések (és számos további kérdés) különösen figyelmet igényelnek azon tantárgyak esetében, amelyek a világhoz való hozzárendelés specifikus módját, a „konstitutív racionalitást” nyitják meg (BAUMERT 2002). A hittan, etika és filozófia tárgyak tanterveiben szereplő olyan releváns témaegységek tárgyalásában, mint amilyen a felelősség és lelkiismeret, az igazságosság, a szabadság, az emberi méltóság és jogok, a környezet és teremtés stb., ezért nagyobb figyelmet kell szentelni a mesterséges intelligencia hatásának, hogy a tanulók ne csak megértsék az aktuális problémákat és kihívásokat, hanem arra megfelelően reagálni is tudjanak (LEVEN–PALKOWITSCH–KÜHL 2021). Mindezeket túl különösen a hitoktatásban szükséges az MI-jelenség antropológiai-teológiai aspektusainak elmélyítése (GRÜMME 2022), ezek ugyanis ily módon mentális modellekké válnak, „amelyek segítségével az ellenjavaslatok dekonstrukciója és egy, a szubjektum által felelősséggel vállalt rekonstrukció előmozdítható. Ezen konstruktív-kritikai perspektívák mellett kizárható a technológiai haladás démonizálása vagy egy vallási indíttatású géprombolás lehetősége” (PLATOW 2021: 237).

3. ÖSSZEFOGLALÁS HELYETT: FÓKUSZPONTOK

Az elvégzett elemzéshez kapcsolódva zárásképpen négy, az MI-nek a hitanoktatás területén történő alkalmazási lehetőségeivel és korlátaival szorosan összefüggő állítást emelünk ki és vizsgálunk meg:

a) A tanítási és tanulási folyamatok a hittanórákon nem helyettesíthetők mesterséges intelligenciával anélkül, hogy ne járnának veszteségekkel.

Elsőként azt a kérdést vizsgáljuk meg, hogy például a hittantanár-chatbotok által tartott órák vagy a kizárólag virtuális osztályteremben megvalósuló foglalkozások járnának-e jelentős veszteséggel a hittanórák oktatási és tanulási folyamataira nézve. Ebben az összefüggésben kijelenthető, hogy a hittanórák személyes és interperszonális aspektusai nem helyettesíthetők (PLATOW 2021; *Kirchenamt der EKD* 2022). Ilyen például a tanulók egymás között vagy a hittanár és a tanulók viszonylatában – tanúságtevőként autentikus és a maga emocionalitásában – megvalósuló közvetlen kommunikáció, valamint a közös ima, a közösség, a kritikai reflexió és diszkusszió tapasztalata az órákon. Ezek döntő elemeknek számítanak a vallási ismeretek, készségek és attitűdök közvetíté-

sében és elsajátításában, a plurális társadalmak pedig szükségesek a vallás átfogó megértéséhez. A hitoktatás vonatkozásában ezért ma és a jövőben a hagyományos tanulási-tanítási folyamatok és a mesterséges intelligencia szimbiózisát megvalósító „vegyes megoldások” tűnnek észszerűnek. A vallásoktatás támogatása és kiterjesztése érdekében ezért a mesterséges intelligenciát „a mesterséges intelligencia és ember” perspektíváján át kell szemlélnünk és alkalmaznunk (SYSŁO 2022).

b) A mesterséges intelligencia akaratlanul is alááshatja a tanulók szubjektummá válását.

A szubjektummá válás elősegítése a valláspedagógiai és -didaktikai tevékenységek fontos irányelve (SCHRÖDER 2012; BOSCHKI 2017). Ez szoros összefüggést mutat az embernek Isten képmására való teremtettségével (vö. Ter 1,27), és rámutat arra, hogy „ezen az alapon válhat az egyén fokozatosan érett, önmagáért felelős szubjektummá” (METTE 2005: 66). Emellett az egyén szubjektummá válása csak társadalmi kapcsolataiban bontakozhat ki, mivel az emberi élet – annak kulturális, társadalmi, gazdasági és politikai kontextusában – mindig a másokhoz való pozitív és negatív viszonyulásban valósul meg (SCHWAB 2002; BOSCHKI 2017). A vallásoktatásban tehát az önálló tanulás és az egyéni, valamint közös válaszkeresés az emberi élet *honnan?*, *mi célból?* és *hová?* alapkérdéseire döntő fontossággal bír abban, hogy az emberi személy felismerje Isten képmására teremtettségét és szubjektummá váljék (SCHLAG–NORD 2021). Ebben az értelemben indokolt alaposabb vizsgálat alá vetni, és releváns problémaként kezelni azt az optimista megközelítést, mely szerint a mesterséges intelligencia alkalmazása a hitoktatásban elősegítheti az önszabályozó digitális tanulást. Három tényező érdemel e tekintetben külön figyelmet (i. m. 8): 1. Az önszabályozó tanulás megfelelő didaktikai alapozás és begyakoroltatás nélkül rövid időn belül nemcsak túlerheltséghez vezethet, hanem tanulói rezignáltságot is kiválthat. 2. Annak felismerése, hogy az ember Isten képmásának hordozója, önmagában nem válthat ki technológiaellenességet, ezért a diákokat úgy kell kihívások elé állítani, hogy „kreatívvá váljanak és a szó legigazibb értelmében autonóm, eredeti személyiséggé fejlődjenek” (uo.). 3. Az egyéni eredetiség és autonómia fejlődése olyan intenzív visszacsatolást igénylő, az osztályban értékelő és a hibákat toleráló együttműködést kívánó tanulási környezetben valósul meg, amelyeket a mesterséges intelligencia ugyan támogathat, ám helyettesíteni nem képes.

c) Az MI-tréningadatok megkérdőjelezhető minősége és előállítási folyamatai az előítéletek és a diszkrimináció erősítésének következtében negatív módon befolyásolhatják a vallásoktatási és -tanulási folyamatokat.

Ahogy az MI-rendszerek egyre összetettebbé válnak, úgy csökken átláthatóságuk, egyre nehezebb beavatkozni a szerkezetükbe, és meggyőző magyarázatot adni arra, hogyan és miért működnek úgy, ahogy működnek. Ennek kapcsán tettünk fentebb utalást az ún. „feketedoboz-modellekre”, amelyek arra utalnak, hogy a kutatók gyakran nem tudják pontosan, mit is „tanult meg” az MI-rendszer (PASQUALE 2015). Ezenfelül a gépi tanuláson alapuló rendszerek nagyon érzékenyen reagálnak a tréningadatok legkisebb változásaira is. Ez a körülmény ahhoz vezethet, hogy a hibásan programozott adatokban lévő hibák könnyen reprodukálódhatnak. Ebben az összefüggésben egy újabb fontos probléma merül fel, amely az MI-tréninghez használt adatok kétes minőségére és előállítási folyamataira mutat rá, és amely arra utal, hogy a kulturális, etnikai és vallási előítéleteket és diszkriminációs megközelítéseket hordozó adatokkal betanított MI-rendszerek ezt az animozitást az alkalmazás során is felszínre hozhatják (SYSŁO 2022). Az előítéletek vagy diszkrimináció ilyen értelemben vett terjesztése és erősítése a vallási oktatási és tanulási folyamatokat is károsan befolyásolná. Különösen problémásnak tűnik, ha a tanulók a diszkriminatív tartalmakkal az MI révén önállóan szembesülnek, s ismereteiket nem hittantanártól vagy az órán zajló beszélgetés kritikai megkérdőjelezése kapcsán szerzik meg. Következésképpen az MI-nek a vallásoktatásban való alkalmazásakor mindig a tanulók javát kell szem előtt tartanunk, emlékezve arra: „no matter what action is taken (or not taken), a human will get hurt”¹ (DENNING–DENNING: 2020, 24). Ezért mindenekelőtt etikai irányelveket kell kidolgozni annak biztosítására, hogy az MI-alapú rendszerek ne diszkrimináljanak bizonyos kulturális, etnikai vagy vallási csoportokat és ne tápláljanak velük szemben előítéleteket.

E tekintetben növekszik a „Playing God”² (MACKINNON 2004: 456) jelenség kapcsán felmerülő kétségek jelentősége is. Az emberek nemcsak isteni előjogokat tulajdoníthatnak maguknak, nemcsak a természet ellen cselekedve hozhatnak döntéseket hamis életminőség-értékelés alapján, hanem olyan manipulációkkal élhetnek, melyek hatásait – különösen az MI-rendszerek vonatkozásában – ma még senki sem tudja megjósolni (BIERONSKI 2020). Ezért a mesterséges intelligencia integrálásakor folyamatosan kritikai vizsgálatnak kell alávetni azokat az etikai következményeket, melyeket a hittanórakon való esetleges alkalmazása jelenthet.

¹ „bármit teszünk (vagy nem teszünk), egy ember sérülni fog” (a ford. megj.)

² „Istent játszva” (a ford. megj.)

d) Az adatvédelmi és biztonsági kérdések, a korlátozott szállíthatóság és magas költségek jelentősen megnehezíthetik az MI támogató használatát a vallásoktatásban.

Az adatvédelem és a kapcsolódó nyomkövetési rendszerek, amelyek részletes információkat gyűjthetnek a hittanár és a diákok tevékenységeiről és preferenciáiról, újabb fontos etikai kérdéseket vetnek fel (REGAN–JESSE 2019; AKGUN–GREENHOW 2022). A mesterséges intelligencia-rendszerek ugyanis felhasználóik beleegyezését kéri személyes adataik hozzáférhetővé tételéhez. Sokan ehhez beleegyezésüket adják ugyan (például a Chat-GPT használatakor), ám nincsenek tisztában az általuk hozzáférhetővé tett információk (metaadatok) – pl. nemzetiség, nyelv, tartózkodási hely, életrajzi adatok stb. – mértékével (AKGUN–GREENHOW 2022). Az ilyen tájékoztatlanságra visszavezethető adatmegosztás veszélyt jelent a privát szférára, így felmerül a kérdés, vajon etikus-e a tanulókat és hittanárokat arra kényszeríteni, hogy az oktatásban használják az MI-rendszereket, még abban az esetben is, ha kifejezetten beleegyeznek magánszférájuk feladásába (AKGUN–GREENHOW 2022).

Rá kell mutatnunk arra is, hogy az MI-rendszerek korlátozott szállíthatósága felhasználási lehetőségeiknek is határt szab. Adott keretfeltételekre (pl. meghatározott diákok, hittanárok, osztályok és iskolák számára) programozott MI-rendszerek ugyanis általában használhatatlanok más felhasználói csoportok számára (SYSŁO 2022; BUCHER 2018; ROBERTS-MAHONEY–MEANS–GARRISON 2016). Emellett a költségek kérdése – különösen Németország alulfinanszírozott oktatási rendszerének fényében (SCHROOTEN 2021) – sem elhanyagolható. Bár az MI-rendszerek fejlesztésének és a vallásoktatásba való bevezetésének költségeivel kapcsolatban nehéz lenne becslésekbe bocsátkoznunk, érdemes megjegyeznünk – anélkül, hogy belemerülnénk egy ilyen projekt részleteibe –, hogy innovációs elemzők szerint a hittanórák egy MI-rendszer alapváltozatában körülbelül 50 000 amerikai dollárba kerülnek (KLUBNIKIN 2022). Ezért az MI költségei – különösen olyan helyzetben, amelyben a vallásoktatás „res mixta”³-ként értelmeződik – jelentik az egyik fő akadályát annak, hogy a vallási oktatási-tanulási folyamatok támogatása terén alkalmazott specifikus megoldások sorában számolni tudjunk vele.

A fent említett problémák arra világítanak rá, hogy az MI-nek a vallásoktatásban való alkalmazása gondos mérlegelést igényel annak érdekében, hogy ez a technológia a

³ „res mixta” – az állami jogrendszer fogalma az államot és az egyházat(akat) is érintő, közösen szabályozandó területekre az anyakönyvezéstől a házasságkötésen át az oktatásig és a temetkezésig (a ford. megj.)

strukturált és az életben fontos vallási alapismeretek átfogó átadásának, a megélt hit formáival való gyakorlati szembenézésnek, valamint a vallási párbeszéd- és ítélőképesség hatékony elősegítésének szolgálatában állhasson. Ehhez a valláspedagógiában folytatott széles körű tudományos vitára is szükség van, hogy hatékony válaszokat találhassunk az MI vallásközi, interdiszciplináris és etikailag védhető módon történő alkalmazásának megtalálására. A téma ebből a szempontból kétségtelenül a jövő vallásoktatásának „kiberzenéje” és az is marad.

IRODALOM

- AKGUN, SELIN – GREENHOW, CHRISTINE (2022): Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics* 2. 431–440.
- ALTMAYER, STEFAN (2011): *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*. Kohlhammer, Stuttgart.
- ALTMAYER, STEFAN (2018): Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen. In: *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*. Szerk. Andrea Schulte. Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig. 191–205.
- Amazon (2022): *Was ist künstliche Intelligenz? Maschinelles Lernen und Deep Learning*. [https://aws.amazon.com/de/machine-learning/what-is-ai/#:~:text=K%C3%BCnstliche%20Intelligenz%20\(AI\)%20ist%20der,z%C3%A4hlen%20Lernen%2C%20Problem-%C3%B6sung%20und%20Mustererkennung](https://aws.amazon.com/de/machine-learning/what-is-ai/#:~:text=K%C3%BCnstliche%20Intelligenz%20(AI)%20ist%20der,z%C3%A4hlen%20Lernen%2C%20Problem-%C3%B6sung%20und%20Mustererkennung) (Utolsó megtekintés: 2023. április 3.)
- ANDERSON, WILLIAM (2020): *Technology and Theology*. Vernon Press, Wilmington.
- AUSTRIA, JOSE A. (2021): *Traslacion @ Roblox: The Pandemic and The Emergence of A Virtual Black Nazarene Sacred Space*. <https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/pdf/conferences/arts-congress-proceedings/2021/frdp-01.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. május 23.)
- AZIZ, IMAM N. – HOESNY, MARIANA U. (2022): Duolingo Application as Media in Teaching Vocabulary Mastery. *Journal of English Education and Technology* 3/2. 107–120.
- BAUMBERGER, EVELYNE (2022): «Du bist mir so wichtig», schreibt der Chatbot. <https://www.reflab.ch/du-bist-mir-so-wichtig-schreibt-der-chatbot/> (Utolsó megtekintés: 2023. április 2.)
- BAUMERT, JÜRGEN (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Die Zukunft der Bildung*. Szerk. Nelson Killius – Jürgen Kluge – Linda Reisch. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 100–150.
- BAYNE, SIAN (2015): Teacherbot: Interventions in automated teaching. Teaching in Higher Education. *Critical Perspectives* 20/4. 455–467.

- BIEROŃSKI, MICHAŁ L. (2020): Etyczne i moralne wyzwania związane ze stosowaniem Sztucznej Inteligencji. *Kieleckie Studia Teologiczne* 19. 7–25.
- BISHOP, LE (2023): *A Computer Wrote this Paper: What ChatGPT Means for Education, Research, and Writing*. <https://ssrn.com/abstract=4338981> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4338981> (Utolsó megtekintés: 2023. március 2.)
- BOSCHKI, REINHOLD (2017): Subjekt. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/-sachwort/anzeigen/details/subjekt/ch/06c007e7dd800efab6e17eb4f0c6ce3b/>
- BOZKURT, ARAS – KILGORE, WHITNEY – CROSSLIN, MATT (2018): Bot-teachers in hybrid massive open online courses (MOOCs): A post-humanist experience. *Australasian Journal of Educational Technology* 34/3. 39–59.
- BREUL, MARTIN (2018): Die Versprachlichung des Religiösen. *IRP-Impulse* 1. 4–9.
- BRITTAİN, CHRISTOPHER C. (2020): Artificial Intelligence: Three Challenges to Theology. *Toronto Journal of Theology* 36/1. 84–86.
- BUCHER, ROMAN (2018): *Anwendungen von künstlicher Intelligenz in der Bildung – Chancen und Risiken*. https://files.ifi.uzh.ch/hilty/t/examples/bachelor/Bachelorarbeit_Bucher.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. február 10.)
- BURRICHTER, RITA (2013): Zeugen bürgten für Brückenbau. *Katechetische Blätter* 138. 8–12.
- BÜNTE, CLAUDIA (2018): *Künstliche Intelligenz – die Zukunft des Marketing. Ein praktischer Leitfaden für Marketing-Manager*. Springer, Wiesbaden.
- CASTRO, DANIEL – NEW, JOSHUA (2016): *The Promise of Artificial Intelligence*. <https://www2.datainnovation.org/2016-promise-of-ai.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. március 15.)
- CHBIB, RAIDA – PAFFRATH, ULRICH (2020): *Künstliche Intelligenz und Religion – Herausforderungen und Potentiale*. AIWG, Frankfurt am Main.
- CORMIE, LEE F. (2020): Artificial Intelligence: Challenges and Possibilities for Theology and Ethics. *Toronto Journal of Theology* 36/1. 75–77.
- DATTERL, MONIKA – GUGGENBERGER, WILHELM – PAGANINI, CLAUDIA (2021, szerk.): *Digitalisierung – Religion – Gesellschaft*. Innsbruck University Press, Innsbruck.
- DENNING, PETER J. – DENNING, DOROTHY E. (2020): Dilemmas of Artificial Intelligence. *Communications of the ACM* 63/3. 22–24.
- DIETZSCH, ANDREA – PFISTER, STEFANIE (2021): *Digitaler Religionsunterricht: Fachdidaktische Perspektiven und Impulse*. Vandenhoeck & Ruprecht, Stuttgart.
- DIGNUM, VIRGINIA (2021): The role and challenges of education for responsible AI. *London Review of Education* 19/1. 1–11.
- DISHON, GIDEON (2017): New data, old tensions: Big data, personalized learning, and the chal-

- lenges of progressive education. *Theory and Research in Education* 15/3. 272–289.
- DRESSLER, BERNHARD (2002): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. *Religionsunterricht an höheren Schulen. Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer und Religionslehrerinnen an Gymnasien e.V.* 45/1. 11–19.
- ENGLERT, RUDOLF (2012): Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? *Religionspädagogische Beiträge* 68. 77–88.
- Eurofound (2020): *Game-changing technologies: Transforming production and employment in Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Europäisches Parlament (2022): *Künstliche Intelligenz: Chancen und Risiken*. <https://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/society/20200918STO87404/kunstliche-intelligenz-chancen-und-risiken> (Utolsó megtekintés: 2023. március 17.)
- FAZLAGIĆ, JAN (2022a): Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji. In: *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Szerk. Jan Fazlagić. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa. 25–37.
- FAZLAGIĆ, JAN (2022b): *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- FLORIDI, LUCIANO (2023): AI as Agency Without Intelligence: On ChatGPT, Large Language Models, and Other Generative Models. *Philosophy & Technology* 36/15. <https://doi.org/10.1007/s13347-023-00621-y>
- FOERST, ANNE (2004): *God in the Machine: What Robots Teach Us About Humanity and God*. Dutton, New York.
- FRICKE, MICHAEL (2006): Mit ‚schwierigen‘ Texten der Bibel umgehen Analysen und Anregungen für Schule und Gemeinde. *Zeitschrift für Theologie und Gemeinde* 11. 231–252.
- FRIEDRICHSEN, MIKE – WERSIG, WULF (2020, szerk.): *Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, Digitale Kompetenz*. Gabler, Wiesbaden.
- FÜRST, RONNY (2020, szerk.): *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland*. Springer, Wiesbaden.
- GAUS, EDELTRAUD – BIESINGER, ALBERT (2014): Zeugniskompetenz im Fokus. Vom Primat des Zeugnisgebens im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge* 71. 36–44.
- GOJNY T. (2019/2020): *Digitalisierung und Religionsunterricht. Potentiale und Perspektiven*. https://rpz-heilsbronn.de/Dateien/Arbeitsbereiche/GPM/GELB/2020/03_Gojny.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. május 20.)
- GRAHAM, FLORA (2022): Daily briefing: Will ChatGPT kill the essay assignment? *Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-04437-2>

- GRAVES, MARK (2023): ChatGPT's Significance for Theology. *Theology and Science* 21/2. 201–204.
- GRONOVER, MATTHIAS – OBERMANN, ANDREAS – SCHNABEL-HENKE, HANNE (2021, szerk.): *Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Waxmann, Münster.
- GRÜMME, BERNHARD (2022): KI, ein Ernstfall der Religionspädagogik. *Religion unterrichten* 2. 38–43.
- HAMRUNI, HAMRUNI – SUWARTINI, SRI (2022): Artificial Intelligence in Global Islamic Education. *Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)* 27/6. 39–49.
- HANNIKAINEN, PIETARI – HANNIKAINEN, MERI (2020): *How real is virtual religion?* <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/news/how-real-is-virtual-religion/> (Utolsó megtekintés: 2023. május 23.)
- HERBST, JAN-HENDRIK (2020): Vom Overheadprojektor zu Big Data-Analytics? Ideologiekritische Perspektiven auf die Digitalisierung des Religionsunterrichts. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 28/1. 179–196.
- HOFFMANN, LISA (2023): *ChatGPT im Hochschulkontext – eine kommentierte Linksammlung*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/chatgpt-im-hochschulkontext-%E2%80%93-eine-kommentierte-linksammlung> (Utolsó megtekintés: 2023. április 2.)
- HOLMES, WAYNE – BIALIK, MAYA – FADEL, CHARLES (2019): *Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign, Boston.
- HWANG, GWO J. – CHANG, YI CH. (2021): A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
- JACKELÉN, ANTJE (2021): Technology, Theology, and Spirituality in the Digital Age. *Zygon: Journal of Religion and Science* 56/1. 6–18.
- KÄBISCH, DAVID (2017): Konfessioneller Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit: zwölf Thesen. *Rpi-Impulse* 3/3. 11–13.
- KASNECI, ENKELEJDA – SESSLER, KATHRIN – KÜCHEMANN, STEFAN – BANNERT, MARIA – DEMENTIEVA, DARYNA – FISCHER, FRANK – GASSER, URS – GROH, GEORG – GÜNNEMANN, STEPHAN – HÜLLERMEIER, EYKE – KRUSCHE, STEPHAN – KUTYNIOK, GITTA – MICHAELI, TILMAN – NERDEL, CLAUDIA – PFEFFER, JÜRGEN – POQUET, OLEKSANDRA – SAILER, MICHAEL – SCHMIDT, ALBRECHT – SEIDEL, TINA – STADLER, MATTHIAS – WELLER, JOCHEN – KUHN, JOCHEN – KASNECI, GJERGJI (2023): *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608023000195> (Utolsó megtekintés: 2023. március 20.)
- KHOA, TRAN – NGUYEN, TUYET (2021): Preliminary Research on the Social Attitudes toward AI's Involvement in Christian Education in Vietnam: Promoting AI Technology for Religious

- Education. *Religions* 12/3. <https://doi.org/10.3390/rel12030208>
- KIBOR (2020, szerk.): *Mensch 4.0 – Maschine 4.0: Bausteine für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Kirchenamt der EKD (1997, szerk.): *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission*. EKD, Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (2022, szerk.): *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungs-rahmen*. EKD, Hannover.
- KIRMANI, AHMAD R. (2022): Artificial Intelligence-enabled science poetry. *ACS Energy Letters* 8. 574–576.
- KLIE, THOMAS – LEONHARD, SILKE (2003, szerk.): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*. Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig.
- KLIE, THOMAS – LEONHARD, SILKE (2008, szerk.): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Kohlhammer, Stuttgart.
- KLUBNIKIN, ANDREI (2022): *How much does artificial intelligence cost? Well, it depends*. <https://itrexgroup.com/blog/how-much-does-artificial-intelligence-cost/> (Utolsó megtekintés: 2023. május 26.)
- KÖNEMANN, JUDITH – SAJAK, CLAUSS P. – LECHNER, SIMONE (2017): *Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie*. Springer VS, Wiesbaden.
- KROPAČ, ULRICH (2019): *Religion – Religiosität – Religionskultur: Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*. Kohlhammer, Stuttgart.
- KROPAČ, ULRICH (2021): Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel. In: *Handbuch Religionsdidaktik*. Szerk. Ulrich Kropač – Ulrich Riegel. Kohlhammer, Stuttgart. 317–324.
- KROPAČ, ULRICH – SCHAMBECK, MIRIAM (2022, szerk.): *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten*. Herder, Freiburg i. Br.
- KROSCHWALD, STEFFEN (2021): Künstliche Intelligenz im autonomen Auto. Datenschutz und Datensicherheit – *DuD volume* 45. 522–528.
- KUHAIL, MOHAMMAD A. – ALTURKI, NAZIK – ALRAMLAWI, SALWA – ALHEJORI, KHOLOD (2023): Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies volume* 28. 973–1018.
- KYLE, ERIC (2013): ‘Intelligent’ Religious Education?: Possibilities for Integrating Artificial Intelligence and other assistive Technologies. https://www.academia.edu/4491545/-_Intelligent_Religious_Education_Possibilities_For_Integrating_Artificial_Intelligence_And_Other_Assistive_Technologies (Utolsó megtekintés: 2023. március 3.)
- LehrplanPLUS (2023): *Katholische Religionslehre 9*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/-fach-lehrplan/gymnasium/9/katholische-religionslehre> (Utolsó megtekintés: 2023. március 19.)

- LEITNER, SOPHIE K. (2022): *Künstliche Intelligenz im Unterricht. Wie ein Conversational Agent zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen eingesetzt werden kann*. <https://unipub.unigraz.at/-obvugrhs/download/pdf/7708901?originalFilename=true> (Utolsó megtekintés: 2023. március 28.)
- LEVEN, EVA-MARIA – PALKOWITSCH-KÜHL, JENS (2021): *KI begegnen*. <https://www.friedrich-verlag.de/digitale-schule/digital-unterrachten/ki-begegnen-9112> (Utolsó megtekintés: 2023. május 22.)
- LIMNA, PONGSAKORN – JAKWATANATHAM, SOMPORCH – SIRIPATTANAKUL, SUTITHEP – KAEWPUANG, PICHART – SRIBOONRUANG, PATCHARAVADEE (2022): Review of Artificial Intelligence (AI) in Education during the Digital Era. *Advance Knowledge for Executives* 1/3. 1–9.
- LINDNER, KONSTANTIN – SIMOJOKI, HENRIK (2014): Was Religionsunterricht erreichen will: Bildungsstandards und Kompetenzen. In: *Religionsdidaktik Grundschule: Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. Szerk. Georg Hilger – Werner H. Ritter – Konstantin Lindner – Henrik Simojoki – Eva Stögbauer. Calwer, Stuttgart. 78–91.
- LIU, YUFEIA – SALMIZA, SALEHB – HUANG, JIAHUIC – SYED, MOHAMAD – SYED, ABDULLAH (2020): Review of the Application of Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change* 12/8. 548–562.
- LUBER, STEFAN (2023): *Was ist ein Large Language Model (LLM)?* <https://www.cloudcomputing-insider.de/was-ist-ein-large-language-model-llm-a-9b7bdd0c3766b5a9c0ee1e-0c909790a3> (Utolsó megtekintés: 2023. május 28.)
- MACKINNON, BARBARA (2004): Playing God. In: *Encyclopedia of Bioethics*. Szerk. Stephen G. Post. Macmillan Reference, New York. 456–457.
- MACWILLIAMS, MARK W. (2002): Virtual Pilgrimages on the Internet. *Religion* 32/4. 315–335.
- MENDL, HANS (2016, szerk.): *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. Kohlhammer, Stuttgart.
- MENDL, HANS (2017): *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. Kösel, München.
- METTE, NORBERT (2005): Bausteine einer praktisch-theologischen Subjekttheorie. In: *Einführung in die katholische Praktische Theologie*. Szerk. Norbert Mette. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 64–77.
- METTE, NORBERT (2005): *Einführung in die katholische Praktische Theologie*. Darmstadt.
- METTE, NORBERT (2013): Der Religionsunterricht in der Schule. Eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichtsfachs. In: *Die Würzburger Synode. Die Texte neu gelesen*. Szerk. Reinhard Feiter – Richard Hartmann – Joachim Schmiedl. Herder, Freiburg i. Br. 41–55.

- METTE, NORBERT (2018): Das Bildungspotential der Religionen für die SchülerInnen erschließen. Plädoyer für einen von Religionen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogische Forum* 26/2. 9–30.
- MEYER, GUIDO – MISERA, CARSTEN (2020): Virtuelle Welten als Herausforderung für die Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 28/1. 13–38.
- MOLNAR, CHRISTOPH (2019): *Interpretable Machine Learning: A Guide for Making Black Box Models Explainable*. <https://christophm.github.io/interpretable-ml-book/> (Utolsó megtekintés: 2023. május 22.)
- MÜLLER, ANDREAS C. – GUIDO, SARAH (2016): *Introduction to Machine Learning with Python. A Guide for Data Scientists*. O'Reilly Media, Boston.
- NORD, ILONA (2019): Konfessionell, kooperativ, kontextuell und digitalisiert. Christliche Bildung in Zeiten der Digitalisierung, exemplarisch dargestellt mit Bezug auf den evangelischen Religionsunterricht. In: *Religionen und der globale Wandel. Politik, Wirtschaft, Bildung*. Szerk. Reinhold Mokrosch – Habib E. Mallouki. Kohlhammer, Stuttgart. 169–190.
- NORD, ILONA – ZIPERNOVSZKY, HANNA (2017, szerk.): *Religious Education in a Mediatized World*. Kohlhammer, Stuttgart.
- OpenAI (2023): "ChatGPT." *Generative Pre-trained Transformer 3.5*. <https://www.openai.com/> (Utolsó megtekintés: 2023. május 30.)
- OVIEDO, LLUÍS (2022): Artificial Intelligence and Theology: Looking for a Positive – but not uncritical – Reception. *Zygon: Journal of Religion and Science* 57/4. 938–952.
- PALKOWITSCH-KÜHL, JENS (2019): Digitalisierung als Herausforderung für Unterrichtsprozesse religiöser Bildung. *Loccumer Pelikan* 1. 10–15.
- PASQUALE, FRANK (2015): *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*. Harvard University Press, Cambridge.
- PLATOW, BIRTE (2021): Über Bildung der Zukunft. Ein Diskurs über technologisch konstituierte Bildung in theologischer Perspektive. *ET-Studies* 2/12. 223–240.
- PLATOW, BIRTE (2022): Digitalisierung/Big Data/Künstliche Intelligenz. In: *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch*. Szerk. Henrik Simojoki – Martin Rothgangel – Ulrich H. J. Körtner. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen. 85–95.
- REGAN, PRISCILLA – JESSE, JOLENE (2019): Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: Twenty-first century student sorting and tracking. *Ethics and Information Technology* 21. 167–179.
- ROBERTS-MAHONEY, HEATHER – MEANS, ALEXANDER J. – GARRISON, MARK J. (2016): Netflixing human capital development: Personalized learning technology and the corporatization of K-12 education. *Journal of Education Policy* 31/4. 405–420.
- SAHU, ANKITA – SAMANTARAY, SWATI – SIDDIQUA, HAJRA (2020): Cyberspace: A Contemporary

- Path for Religious Education. In: *Smart Intelligent Computing and Applications. Smart Innovation, Systems and Technologies*. Szerk. Suresh C. Satapathy – Vikrant Bhateja – Jyoti R. Mohanty – Siba K. Udgata. Springer, Singapore. 155–163.
- SALZMANN, CHRISTIAN (2012): Lernchance durch Perspektivenwechsel: Regionales Lernen. *Katechetische Blätter* 137/3. 170–176.
- SCHAMPAUL, VERENA (2023): *Kirchengebäude entdecken*. <https://reli-ethik-blog.de/virtuelle-kirchentouren/> (Utolsó megtekintés: 2023. március 27.)
- SCHERK, JOHANNES – PÖCHHACKER-TRÖSCHER, GERLINDE – WAGNER, KARINA (2017): *Künstliche Intelligenz – Artificial Intelligence*. https://www.bmk.gv.at/dam/jcr:32e07784-1825-4441-880f-39b67cf8fc4b/kuenstliche_intelligenz.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 11.)
- SCHEUER, BLAŽENKA – STURESSON, MARIA (2019): *Artificial intelligence and Religion. Report from a roundtable discussion*. https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/-2020/11/AI-och-religion-rapport_eng.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 20.)
- SCHLAG, THOMAS – NORD, ILONA (2021): *Religion, digitale*. https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Religion_digitale__2021-02-03_12_26.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. május 21.)
- SCHROOTEN, MECHTHILD (2021): *Bildungsfinanzierung – Fokus Schule*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- SCHRÖDER, BERND (2012): *Religionspädagogik*. Mohr Siebeck, Tübingen.
- SCHULTE, ANDREA (2020): *Sprache*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200766/> (Utolsó megtekintés: 2023. május 22.)
- SCHWAB, ULRICH (2002): Wahrnehmen und Handeln. Praktische Theologie als subjektorientierte Theorie. In: *Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert*. Szerk. Eberhard Hauschild – Ulrich Schwab. Kohlhammer, Stuttgart. 161–175.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1996, szerk.): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. (Die deutschen Bischöfe Nr. 56.) DBK, Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005, szerk.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. (Die deutschen Bischöfe Nr. 80.) DBK, Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016, szerk.): *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*. (Die deutschen Bischöfe Nr. 103.) DBK, Bonn.
- SONG, YONG S. (2021): Religious AI as an Option to the Risks of Superintelligence: A Protestant Theological Perspective. *Theology and Science* 19/1. 65–78.

- SYSŁO, MACIEJ M. (2022): Sztuczna inteligencja wkracza do szkół: jak uczyć się o AI i z pomocą AI. In: *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotować się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?* Szerk. Jan Fazlagić. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa. 74–98.
- TADDEO, MARIAROSARIA – FLORIDI, LUCIANO (2018): How AI can be a force for good. *Science* 361/6404. 751–752.
- TAUFIK, MUHAMAD (2020): Strategic Role of Islamic Religious Education in Strengthening Character Education in the Era of Industrial Revolution 4.0. *Jurnal Ilmiah Islam Futura* 2/20. 86–104.
- TROTHEN, TRACY J. (2022): Replika: Spiritual Enhancement Technology? *Religions* 275/13. <https://doi.org/10.3390/rel13040275>
- VINCENT-LANCRINI, STÉPHAN – VAN DER VLIESI, REYER (2020): Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *OECD: Education Working Papers* 218. 1–17.
- VOJDANI, NINA – ERICHSEN, BJÖRN (2020): Anwendungspotenziale von maschinellem Lernen in der Produktion und Logistik. *Logistics Journal: Proceedings* 1. 1–7.
- VON HAHN, THOMAS (2019): *Er predigt, obwohl er nicht lebendig ist*. <https://www.sueddeutsche.de/panorama/roboer-japan-mensch-buddhismus-2019-1.4725379> (Utolsó megtekintés: 2023. március 15.)
- WILKS, YORICK (2019): *Artificial Intelligence: Modern Magic or Dangerous Future?* Icon Books, London.
- WILLIAMSON, BEN (2017): *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications, London.
- WOPPOWA, JAN (2017): Der Religionsunterricht im Licht aktueller Erklärungen. Zukunftsweisende Anlässe für eine kooperative Religionspädagogik von Christen und Muslimen? *HIKMA. Journal of Islamic Theology and Religious Education* 8. 229–240.
- WUTTKE, LAURENZ (2022): *Praxisleitfaden für Künstliche Intelligenz in Marketing und Vertrieb Beispiele, Konzepte und Anwendungsfälle*. Springer, Wiesbaden.
- YEYES-MARTÍNEZ, PABLO – PÉREZ-MARÍN, DIANA (2019): Prof. Watson: A Pedagogic Conversational Agent to teach programming in primary education. *Proceedings* 31/1. 84. <https://doi.org/10.3390/proceedings2019031084>
- ZEHNER, FABIAN (2019): *Künstliche Intelligenz. Ihr Potenzial und der Mythos des Lehrkraft-Bots*. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/17561/pdf/Zehner_2019_Kuenstliche_Intelligenz_A.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 29.)
- ZHAI, XUESONG – CHU, XIAOYAN – CHAI, CHING S. – JONG, MORRIS S. Y. – ISTENIC, ANDREJA – SPECTOR, MICHAEL – LIU, JIA-BAO – YUAN, JING – LI, YAN (2021): A Review of Ar-

- tificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Hindawi Complexity*. <https://doi.org/10.1155/2021/88125422>
- ZIMMERMANN, MIRJAM (2023): „Dann eben virtuell!“ Virtuelle Synagogenbesuche in Deutschland. *Religion* 49. 12–14.
- ZWEIG, KATHARINA (2020): *Künstliche Intelligenz im Religionsunterricht: Wer soll den Menschen richten dürfen?* https://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/ebkportal/kultur_und_bildung/-schulen/.content/documentcenter/zeitschrift_impulse/Jahrgang_2020/20imp-3basisartikel.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. március 20.)

DEMETER GÁBORNÉ

Nyelvi akadálymentesítés a tanulásban akadályozott gyermekek tanításában, fejlesztésében

*„Ha egyenlő tanulási lehetőséget akarunk biztosítani tanulóink számára,
akkor különbözőképpen kell tanítanunk.”*

Hansen (1994)

BEVEZETÉS, TÉMAFELVETÉS

Az átlagtól eltérő fejlődésmenetet mutató gyermek számára a sajátos, egyénre szabott pedagógiai feltételrendszer az esélyteremtés elengedhetetlen eszköze. Amennyiben az iskolai kudarcok leküzdéséhez egy gyermek nem jut megfelelő segítséghez, környezetétől rendszeresen negatív visszajelzéseket kap, önértékelési zavara miatt kompenzációs technikákhoz folyamodik. Gyakori a másodlagos magatartászavar, a szorongás, a negatív énkép. Az érzelmi stabilitás megrendülése és az alapvető kultúrtechnikák elsajátításának nehézsége együtt akadályozza az egészséges személyiség kifejlődését. Bezárulnak azok a kapuk, amelyek csak az olvasás, írás és számolás eszközszintű tudásával nyithatók ki. Ezek a kapuk pedig létfontosságú lehetőségeket vesznek el tőlük az alpműveltség megszerzése, a szocializáció és mindezek által az esély megragadása szempontjából.

A feltételrendszer komplex, több oldalról támaszt nyújtó alapelemei a következők:

- A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei alapján differenciált tanóra és habilitációs foglalkozások szervezése.
- Speciális módszertanra épülő és a tanulók értelmi/nyelvi fejlettségéhez illeszkedő szövegeket tartalmazó tankönyvek alkalmazása.
- Egyénre szabott fejlesztési terv alapján történő fejlesztés.
- Sérülésspecifikus, az adott sérülésből fakadó hátrányokat kompenzáló-korrigáló eszközök használata.
- A sérülés típusának megfelelő gyógypedagógus szakember alkalmazása.

Minden gyermeknek alapvető joga, hogy megkapja a képességeinek, fejlettségének megfelelő gondoskodást, mely az egyénre szabott fejlesztő programban válik kézzelfoghatóvá. A korszerű nevelés-oktatás alapkövetelménye a differenciált tanulásszervezés. A passzív ismeretátadás és -befogadás helyébe lép a pszichés funkciók célzott fejlesztése, ami alapot ad a későbbi ismeretszerzésre, kialakítja/erősíti a tanuláshoz szükséges alképességeket. A fejlesztő program alkalmazása akkor hatékony, ha a gyermek részletes, komplex megismerésére épül, abból indul ki. A képességfejlesztés folyamata ugyanakkor nem izoláltan történik, csak a napi tanulási tevékenység integrált részeként, a foglalkozások tematikájába épülve éri el célját.

Az egyén aktuális fejlettségi szintjére épülő fejlesztési folyamat a lehető legkorábbi időszaktól fejti ki igazán hatását, mely a beszélt nyelv vonatkozásában óvodáskortól, az írott nyelv elsajátítása szempontjából kisiskoláskortól értelmezhető. Az általánosan értelmezett tanulási tevékenység fázisainak módosítása, az ép populációra vonatkozó módszertan adaptálása, az alkalmazott nyelvi akadálymentesítés alapjaiban határozzák meg a sérült ember későbbi közösségi beilleszkedését, motiváltságát, életminőségét:

- Amennyiben a képességstruktúrát tekintve elsősorban a motoros, percepció, kognitív területek sérülésével állunk szemben, akkor a képességfejlesztés szisztematikus felépítése és a sérülés jellegéhez, súlyossági fokához kapcsolódó módszertani adaptáció segítségével az egyén eljuttatható az integráció magasabb fokaira.
- Sokkal nagyobb gondot jelent – pedagógusnak, családnak és közösségnek egyaránt –, ha a probléma kiváltó oka hosszú ideig kezeletlen, a módszertan és az adaptáció nem alkalmazkodik a képességek szintjéhez. Ebben az esetben az elmaradt alkalmazkodás közvetett hatása a személyiség mélyebb szintjeire húzódik, valósággal megmérgezve a fejlődés útját: a mentálisan elérhetetlen magasságok frusztrációt, majd motiválatlanságot eredményeznek a sérült személy életében, elvesztve az irányultságot a környező világ megismerésére. Ez a folyamat elindítja a szociális izolációt, a kompenzáló – gyakran agresszivitást vagy szorongást tükröző – tünetek kialakulását.

A szociális izolációnak jelentős háttértényezője a kommunikációs csatornák elérhetősége, illetve a közvetített tartalmak érthetősége az egyén számára. A tanulásban akadályozott gyermekek számára kiemelt jelentőségű a hozzáférhetőség, mely egyrészt nyelvi, másrészt kognitív oldalról történő alkalmazkodást kíván a pedagógusok részéről.

A KUTATÁS KONCEPCIÓJA, CÉLJA

Jelen kutatásunkban a tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében alkalmazott módszerek vizsgálatát helyeztük fókuszba a nyelv jelrendszerének hozzáférhetősége szempontjából. A kutatás keretében a vizuális, auditív, taktilis, kinesztetikus és motoros szimbólumok megjelenési formáit, arányát és gyakoriságát figyeltük meg a gyógypedagógiai módszertanban, melynek alkalmazása, adaptációja az együttnevelés során is alkalmazható.

Ennek érdekében feltérképeztük a köznevelés bevezető szakaszában, az anyanyelvi fejlesztés során alkalmazott speciális módszertani tárházat, mely az 1. és 2. osztályos tanulásban akadályozott gyermekek számára hozzáférhetőbbé teszi anyanyelvünk elsajátítását. A téma feldolgozásának kiindulópontja a tanulási akadályozottság fogalmának és jellemzőinek összegyűjtése a megismerő folyamatok fejlődése, sajátosságai szempontjából. A konkrét vizsgálat a Baranyában élő és Pécsen tanuló 1. és 2. osztályos tanulásban akadályozott gyermekek körét érinti.

A vizsgálat fő kutatási kérdése: Melyek azok a speciális módszertani elemek az anyanyelv tanításának bevezető szakaszában, amelyek korrekciós vagy kompenzáló jelleggel hidat képezhetnek a sérült megismerő funkciók és a nyelv elsajátításának folyamata között? Vizsgálati eredménynek tekinthető, amennyiben létrejön egy – a tanulási kudarcok prevencióját elősegítő – módszertani tárház, mely pedagógiai eszközként hasznosítható az anyanyelvi akadálymentesítés során.

A tanulásban akadályozott gyermekekről gyűjtött adatok forrásai:

- szakértői vélemények, egyéni fejlesztési tervek dokumentumelemzése
- interjú (logopédussal, gyógypedagógussal)
- megfigyelés (egyéni és csoportos foglalkozás)

A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK JELLEMZÉSE AZ ANYANYELVI FEJLŐDÉS SZEMPONTJÁBÓL

„A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességszavart mutatnak.” (MESTERHÁZI 1998: 54.)

A tanulásban akadályozottak jellemzését először a megismerő funkciók fejlődése szempontjából jártuk körül. Az információ felvételének és feldolgozásának sajátos vonásai közül kiemelhető, hogy a környezetből érkező információk felfogása, feldolgozása és az eközben végbemenő önreflexiós folyamat különböző mértékben gátolt. A tanulási folyamat kezdetén nagyobb hangsúlyt szükséges helyezni a tanuláshoz nélkülözhetetlen pszichés funkciók fejlesztésére. A képességfejlesztésben hangsúlyosan jelen kell lennie a közvetlen érzéki tapasztalatoknak, a tárgyi cselekvéses megismerésnek, a céltudatosan kiválasztott tevékenységformáknak. A tanítás-tanulás folyamatában fokozatosan kerül előtérbe a verbális szint, de a tanulók fejlettségének megfelelően, differenciált módon jelen van a manipulációs és a képi szint is, elősegítve az információk felvételének és feldolgozásának folyamatát.

A sérülés jellegéből eredően jellegzetes különbségek alakulnak ki, melyek megmutatkoznak:

- a sérült vagy fejletlen pszichés funkciók (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, képzelet) jellegzetes különbségét létrehozó okok sokszínűségében;
- abban, hogy az eltérés ugyan minden pszichés funkciót érinthet, azonban ennek változatossága tanulónként és funkciónként vizsgálva igen eltérő;
- a fejlődés ütemében és dinamikájában;
- a fejlesztés várható eredményében.

Nem prognosztizálható biztonsággal, hogy a tanulásban akadályozott tanuló az ismeretsajátítás folyamatában milyen készség-, képességszintre, milyen ismeret birtokába juttatható el. A tanuló fejlesztésének folyamatában az aktuális igényeknek megfelelően kell módosulni az ismeretek tartalmának és mélységének, a tevékenységformáknak, az alkalmazott módszereknek, valamint a pedagógiai folyamat korrekciós, kompenzáló jellegének.

Második szempontként az anyanyelvi képességek fejlesztésének sajátosságait gyűjtöttük össze. Szemléleti és módszertani alapelv, hogy a tananyag, a tanítási tartalom nem célként jelenik meg, hanem eszköz a kommunikációs feladatok megoldásában. Az anyanyelv elsajátításának folyamatában a tanulásban akadályozottak esetében a beszédcentrikusságot szükséges előtérbe helyezni. Ezért a nyelvhasználati képesség és a szituatív gyakorlat fejlesztése elsődleges feladat. A nyelvelsajátítás lényegi módja nem az elszigetelt nyelvi jelenségek oktatása, hanem az a folyamat, amelyben az ember nyelv-

vileg fogalmazza meg a valóságra vonatkozó ítéleteit. Az anyanyelv tanításában csak az a fejlesztő tevékenység hozhatja a kívánt eredményt, amely (az egyén képességének és beszédállapotának figyelembevétele mellett) a beszédnek mint összetett folyamatnak a fejlesztésére irányul, s a „nyelvet” funkcióinak (kifejező, informáló, felhívó) megfelelően, elemi formáiban (közlés, megbeszélés, rábeszélés) és alaptípusaiban (főként élőbeszéd, ill. egyszerűsített írott beszéd) gyakoroltatja és alkalmaztatja.

Már a korai gyógypedagógiai kutatási tapasztalatok is igazolják, hogy az értelmi érintettség minden kétséget kizáróan, egyértelműen hatással van a nyelvi fejlődésre és a nyelvhasználatra. A megkésett beszédindulás, a nyelvi funkciók fejlődésének késése, az artikulációs hibák, illetve beszédészlelési és beszédmegértési nehézségek is jellemzők (Gósy 2005). Gyakori a szűk szókincs, ritkán alkalmaznak rokon értelmű kifejezéseket, ugyanakkor gyakrabban használnak töltelékszavakat közléseikben (SUBOSITS 1986). Jellemző a főnevek és az igék domináns alkalmazása, melyek konkrétumokat jelölnek, ritkábbak a viszonyfogalmak és az absztrakt tartalmat kifejező szavak. Beszédükben főként tö- vagy egyszerű bővített mondatokat használnak, alárendelt mondatokat elvétve. Jelen időben beszélnek, gyakran fordulnak elő sztereotip kifejezések és befejezetlen mondatok is (ILLYÉS 1967). Beszédükben az összefüggésekre irányuló nyelvi elemek ritkán fordulnak elő, beszédükre kevésbé jellemző az időbeli vagy az oksági rendező elv (GAÁL 2000).

A KUTATÁSBA BEVONT, TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK BEMUTATÁSA

A kutatásba bevont tanulók kiválasztása véletlenszerű volt, szociokulturális háttérük feltérképezése nem volt része a vizsgálati koncepciónak. Ugyanakkor a csoport homogenitása érdekében a mintaválasztás a következő szempontok mentén történt: Baranya megyében élnek, Pécssett járnak iskolába, első és második osztályosok (a közoktatás bevezető szakaszában tanulnak), szakértői határozatba foglalt diagnózisuk alapján tanulásban akadályozottak.

Az 1. táblázatban a mintába bevont tanulók állapotának jellemzőit láthatjuk a kutatás hangsúlyos vizsgálati szempontjainak kiemelésével.

1. táblázat: Tanulói adatbázis a mentális fejlettség és a beszédállapot kiemelésével

A tanulóról adott szakértői véleményéből kiemelt szempontok és megállapítások				
Tanuló	Az anamnéziséből kiemelt megjegyzés	Intelligencia	Kognitív jellemzők	Beszédállapot
A		69/WISC-IV VMI 83 PKI 74 MMI 71 FSI 65	általánosítás, absztrakció gyenge	beszédhibás; szűk szókincs; verbális információ felvétele megfelelő
B		64/WISC-IV 83 60 71 68	fogalmi gondolkodás gyenge	verbális teljesítmény megfelelő, összefüggő beszéd
C		68/WISC-IV 83 68 60 83	–	beszédhibás; hangcserék előfordulnak, összefüggő beszéd
D		66/WISC-IV 79 66 68 74	–	beszédhibás; szűk szókincs
E		69/WISC-IV 75 65 71 86	általánosítás, absztrakció gyenge	szűk szókincs; verbális információ felvétele gyenge
F	autisztikus jegyek, motoros nyugtalanág, korai fejlesztett	nem mérhető	rigid, letapadó gondolkodás	helytelen artikuláció; kétszavas tőmondatok használata

A tanulóról adott szakértői véleményéből kiemelt szempontok és megállapítások				
Tanuló	Az anamnéziséből kiemelt megjegyzés	Intelligencia	Kognitív jellemzők	Beszédállapot
G		56/WISC-IV 68 64 51 71	összefüggések meglátása, következtetés, fogalmi gondolkodás gyenge	gyenge szóértés
H		nem mérhető	fogalmi gondolkodás gyenge	beszédhibás; szűk szókincs
I	24. hétre született, korai fejlesztett, gótikus szájpád, keskeny koponya, halláscsökkenés	50/Budapesti Binet-teszt	rigid, letapadó gondolkodás; a műveletvégzés gyakorlással fejlődik	szavak és saját jelek használata; vizualításra támaszkodó műveletvégzés
J	hydrocephalus, shunt, fejlődésneurológiai gondozott	69/WISC-IV 87 64 65 80	következtetés, absztrakció extrém alacsony szintű	mondatok alkalmazása, diszgrammatikus beszéd; verbális információ felvétele megfelelő
K	halláscsökkenés	53/SON	sztereotip megnyilvánulások, nem értékelhető	aktív szókincs extrém alacsony körű (4 év alatti); beszédmegértési nehézség
L	35. hétre született, meconiumos magzatvíz, légzési és keringési zavar	70/WISC-IV 87 72 68 71	rigid, letapadó, rugalmatlan gondolkodás; mentális művelet végzésére nem képes	beszédhibás; hangcserék előfordulnak; szűk szókincs
M	26. hétre született, tüdővérzés, keringési elégtelenség, lélegeztetés	67/WISC-IV 85 66 57 80	–	beszédhibás; szűk szókincs

A tanulóról adott szakértői véleményéből kiemelt szempontok és megállapítások				
Tanuló	Az anamnéziséből kiemelt megjegyzés	Intelligencia	Kognitív jellemzők	Beszédállapot
N	megkésztett beszédfejlődés	65/SON	–	beszédhibás; nehezen érthető artikuláció; inkább gesztusok, jelek használata
O		62/WISC-IV 83 56 71 68	absztrakció extrém alacsony szintű	beszédhibás; szűk szókincs
P	quadrált koponya, vérömleny	70/SON	szemléletes összefüggést átlát; fogalomalkotó gondolkodás gyenge	–
R	34. hétre született	68/WISC-IV 77 72 68 77	rigid, letapadó, gondolkodás; absztrakció gyenge szintű; általánosításra, elvont gondolkodásra nem képes	szűk szókincs
S	agyi ciszta, apnoe	70/WISC-IV 73 68 80 86	fogalomalkotás, absztrakció gyenge szintű	–
T		65/SON	szemléletes összefüggést felismer; fogalmi gondolkodás fejletlen	szűk szókincs; hangcserék előfordulnak
U	onkológiai gondozott, kemoterápiában részesült	65/WISC-IV 75 66 71 74	vizuális absztrakció jó szintű; általánosítás, fogalomalkotás gyenge; információ felvétele nehezített	szegényes szókincs

Értelmezések

WISC-IV: Wechsler Gyermek Intelligenciateszt, 4 indexet különböztet meg, amelyek az intelligencia eltérő aspektusait tárják fel. Az indexekből felállított profil segítségével támpontot nyerne a 6–17 éves fiatalok kognitív képességeiről:

VMI (Verbális megértés index) szubtesztjei: Közös jelentés, Szókincs, Általános megértés, Általános ismeretek, Szótalálás

PKI (Perceptuális következtetés index) szubtesztjei: Mozaik-próba, Képi fogalomalkotás, Mátrix következtetés, Képiegészítés

MMI (Munkamemória index) szubtesztjei: Számterjedelem, Betű-szám szekvencia, Számolás

FSI (Feldolgozási sebesség index) szubtesztjei: Kódolás, Szimbólumkeresés

SON: Snijders–Oomen-féle nonverbális intelligencia teszt: formaészlelés, közvetlen emlékezet, kombinatív készség, absztrakció szintjének vizsgálatára

Budapesti Binet-teszt: 3–16 éves korig méri az általános intelligenciát. A próbák alapján intelligenciakort számítanak.

A tanulói adatok összegzése megmutatja az értelmi és anyanyelvi jellemzők csoporton belüli arányait: A perinatális időszakban organikus sérülés jeleinek rögzítése a szakértői véleményben 12 fő esetében történt meg. Az intelligenciaszint mutatóinak besorolása a következő eloszlásban tapasztalható: 15 főnél 60–70 közötti (75%), 3 főnél 50 és 59 közötti, 2 főnél nem mérhető. Kognitív képességterületre vonatkozó gyengeség megállapítása 16 fő esetén, beszédállapot területén megállapított fejletlenség 17 fő esetén azonosítható, mely a mintán belül a gyermekek több mint háromnegyedére igaz. Összefüggő beszédre mindösszesen 2 fő képes a csoportból.

AZ ALKALMAZOTT MÓDSZERTAN BEMUTATÁSA

A kutatás keretében a foglalkozásokon alkalmazott módszertant vizsgáltuk, majd interjúút készítettünk a foglalkozást tartó gyógypedagógusokkal. 2 db csoportos és 1 db egyéni foglalkozás megfigyelése történt meg, melyek fő célja az anyanyelvi képességek fejlesztése volt. A foglalkozást tartó szakemberek végzettsége oligofrénpedagógia szakos gyógypedagógus (2 fő), illetve logopédus (1 fő) volt.

A foglalkozások megfigyelési szempontja és az interjú kérdése azonos volt: Milyen speciális módszereket alkalmaz / tart fontosnak a pedagógus az anyanyelvi foglalkozásokon annak érdekében, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek értelmi és nyelvi képességeihez a lehető legeredményesebben alkalmazkodjon?

KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS REFLEXIÓK

Az összegyűjtött módszereket a vizsgálati fókusz szempontjai alapján rendszereztük, valamint kiemeltük közös vonatkozásait.

Az alkalmazott / fontosnak tartott módszerek közös jellemzői a következők voltak:

- nem az ismeretek szintjén működnek;
- nem a gyakoroltatás eszközét használják;
- a megismerés konkrétan érzékelhető útjain, a kognitív sérülést korrigálva-kompenzálva segítenek;
- a tanulók aktuális mentális és nyelvi fejlettségéhez alkalmazkodnak, tehát a gyermekek állapotát, megismerési folyamataik fejlettségét tekintik alapnak.

A rendszerezést a 2. táblázat foglalja össze, egymáshoz rendelve a fejlesztési folyamatba bevont érzékszervi csatornát és az alkalmazott feladattípust.

2. táblázat: Bekapcsolt érzékszervi csatornák és alkalmazott / fontosnak tartott feladattípusok

Bekapcsolt érzékszervi csatornák	Alkalmazott / fontosnak tartott feladattípusok
<i>Vizuális</i>	– szemfixációs gyakorlatok (bal-jobb, föl-le, közel-távol, tábla-könyv) – balról jobbra történő szemmozgás segítése játékkártyák mozgásának követésével – betűforma felismerése, kiemelése meseképből – betűforma felismerése betűtöredékből
<i>Auditív</i>	– differenciált hangpárok közös kimondása – szétozott szótagok egységben való kimondása – szótag kiegészítése értelmes szóvá – értelmes szavak kiválasztása hallás után, szóhalmazból – hallási differenciálás: különbség és azonosság megítélése szópárok meghallgatása után

Bekapcsolt érzékszervi csatornák	Alkalmazott / fontosnak tartott feladattípusok
<i>Taktilis</i>	– zöngés-zöngétlen hangok differenciálása gégre tett kézfejjel – betűforma kiválasztása becsukott szemmel – szavak határának érzékelése kemény papírra írt szókérttyával
<i>Kinesztetikus</i>	– betűforma felismertetése hátra rajzolással – betűforma végigjárása szőnyegen – hangok hosszúságának kifejezése mozgással (kis ugrás vagy lassú leülés)
<i>Motoros</i>	– fonomimikai jellel segített hangfelismerés – szó hangokra bontása kézjelek segítségével – összeolvasás segítése a kézjelek egymásba ívelésével
<i>Intermodális</i>	– szóolvasás – kézjelek összekapcsolása – szó kimondása párhuzamosan, azonos időben

A megfigyelés és az interjúk során a következő megállapításokat gyűjtöttük össze:

- a tanulásban akadályozott gyermekek értelmi és nyelvi hátrányai nehezítik az anyanyelvi ismeretek elsajátítását az iskoláskor bevezető szakaszában
- a tanítási módszerek kiválasztásában a gyógypedagógusok – alkalmazkodva a célcsoport kognitív funkcióinak jellegzetes vonásaihoz – fontosnak tartják a különböző érzékszervi élményekre épített elsajátítást
- a differenciálás folyamatos a foglalkozások során: az egyéni különbségek kezelése a feladatválasztásban mutatkozik meg permanens módon
- az összegyűjtött – alkalmazott, illetve a szakemberek részéről fontosnak tartott – módszerek rendszerezése kiindulópontja lehet egy bővebb módszertani tárház létrehozásának

A kutatás során az anyanyelvi fejlesztés számára további gondolatok fogalmazódtak meg bennem, melyek már túlmutatnak a vizsgálat tárgyán és egyben felvetik további vizsgálatok igényét.

- A világból érkező információk torz észlelése és módosult mentális reprezentációk létrehozása meghatározza a képzetek kialakulását és befolyásolja az előhívás minőségét.
- A mentális lexikon szűk terjedelme és a logikai-kombinációs gyengeség együttesen korlátozzák a magasabb szintű összefüggések hálózatának kialakulását.

- A jelentés, a fogalmak értelmezési akadályozottsága leszűkíti a hozzáférhető elemek számát.
- A tudat nem mindig képes a beszélő szándékával azonos képzetet, objektumot létrehozni.
- A világ leképezésének jellege konkrét, szituatív jellegű. Elvont, magasabb szintű absztrakcióra épülő nyelvi kifejezések használata nem vagy kevésbé hozzáférhető a tanulásban akadályozott gyermekek számára.

TOVÁBBI NYELVÉSZETI REFLEXIÓK

Az anyanyelvi fejlesztéshez kapcsolódva további fókuszpontok megkeresése is indokoltá vált a téma feldolgozása kapcsán. Egyrészt kognitív nyelvészeti szempontból, másrészt a szövegek feldolgozásának oldaláról. Az utolsó fejezetben ezek összegzését láthatjuk a tanulásban akadályozott célcsoport vonatkozásában.

3. táblázat: Módosított fókuszpontok a tanulásban akadályozottak fejlesztésében kognitív nyelvészeti szempontok alapján

Kiemelt kognitív nyelvészeti szempontok az anyanyelvi fejlesztéshez kapcsolódva (BAŃCZEROWSKI 2007)	A vizsgált célcsoportra vonatkoztatott módosulás, módszertani következmény
<i>A gondolkodás és a nyelv egymásra hatása</i>	A sérült idegrendszer következtében korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek, amely nem a szociokulturális háttérből fakad.
<i>Mentális reprezentációk létrehozása a világról mások számára</i>	A világból érkező információk ép vagy torz észlelése meghatározza a képzetek kialakulását és befolyásolja az előhívás minőségét.
<i>A jelentés mint intermentális aktus</i>	A tudat nem képes a beszélő szándékával azonos képzetet (objektumot) létrehozni hozzáférés hiányában.
<i>A mentális lexikon és a szintaxis egysége</i>	A mentális lexikon szűk terjedelme és a logikai-kombinációs gyengeség együttesen korlátozzák az összefüggések hálózatát.
<i>Fejlődési ív alapszintű kategóriák alkotásától a globális fogalmak létrehozásáig</i>	Az értelmi kor és az életkor közti eltolódás megkésett fejlődési fázisokat eredményez, illetve az értelmi/nyelvi korlátok eléréséig terjed.

Kiemelt kognitív nyelvészeti szempontok az anyanyelvi fejlesztéshez kapcsolódva (BAŃCZEROWSKI 2007)	A vizsgált célcsoportra vonatkoztatott módosulás, módszertani következmény
<i>Kategorizáció</i>	A jelentés, a tulajdonság fogalmának értelmezési akadályozottsága leszűkíti a hozzáférhető elemek számát.
<i>Fogalmi sémák létrehozása absztrakcióval</i>	A szerkezeti viszonyok alapján történő általánosítás csak konkrét, szemléletes, képi vagy cselekvéses tapasztalattal érhető el.
<i>Funkcionális fókusz</i>	Valamennyi feladat szituatív jellegű, konkrétan átélt helyzetekhez kötődik, egy adott kommunikációhoz rendelten.

A kognitív nyelvészeti szempontok figyelembevétele abban az esetben alkalmazható hatékonyan a pedagógiai gyakorlatban, ha azt összekapcsoljuk, leképezzük a szöveg befogadásának módosított módszertanával. Az alábbi táblázatban ezeket a módosított fókuszpontokat láthatjuk, melyek már a konkrét tanórai megoldásokhoz is segítséget nyújthatnak.

4. táblázat: Módosított fókuszpontok a szöveg feldolgozásának kérdéskörében

A szöveg megközelítésének kapcsolódó szempontjai (PETŐFI–BENKES 2005)	A vizsgált célcsoportra vonatkoztatott módosulás
<i>A szöveg mint kohéziós erő</i>	A felhasználó teszi feldolgozhatóvá a szöveget, ha meglátja, létrehozza az összefüggést a mondatok között. Az összefüggést a szavakon túl más érzékszervi csatornákon is szükséges megerősíteni.
<i>A kontextus és a szöveg viszonya</i>	Ismerős kontextus esetén a befogadás útja algoritmikus, ezáltal begyakorlottabbá és eredményesebbé válik. A módszeres begyakorlás, az analógiákra épülő építkezés döntő jelentőségű.
<i>A háttértudás szerepe a szöveg mentális feldolgozásában</i>	Nem elkülöníthető az ismert és új információ azonosítása a sérült idegrendszerben. Csupán a sokszor látott-hallott nyelvi elem rögzülésére számíthatunk.
<i>A szöveg kommunikációs funkciója</i>	Szöveg befogadása elméleti síkon elképzelhetetlen, csak saját kommunikációs élményben válik feldolgozhatóvá, érthetővé.
<i>A fiziológiai és kulturális/közösségi tapasztalatok szerepe</i>	Hatásuk hatványozott, ugyanakkor a kezdeti begyakorlottságot a rigid, rugalmatlan gondolkodás – hosszú távon – merev struktúrává keményítheti.

A 4. táblázat folytatása

Kiemelt kognitív nyelvészeti szempontok az anyanyelvi fejlesztéshez kapcsolódva (BAŃCZEROWSKI 2007)	A vizsgált célcsoportra vonatkoztatott módosulás, módszertani következmény
<i>A világ leképezésének jellege, eszközei</i>	Konkrét, szituatív jellegű, ezért a szófajok közül a dolgok megnevezése (főnevek) és a dolgok közti relációk kifejezése (igék) dominál. Kevésbé jelennek meg a mentális lexikon aktív elemeként a dolgok körülményeit, kötődését megjelenítő (időt, helyszínt meghatározó) szófajok, melyek a cselekvések konkrét megvalósulásához közvetve kapcsolódnak és egyben feltételezik a téri és időbeli orientációs készségek meglétét. Gyakori torzulás figyelhető meg a dolgok tulajdonságait kifejező melléknevek használatában, sokszor egyetlen tulajdonság nevét alkalmazva több, eltérő jelentéstartalmú – de hasonló érzelmi töltést kiváltó – szócsoporthoz.
<i>Hozzáférés különböző szövegtípusokhoz</i>	Irodalmi / monologikus szöveghez való mentális hozzáférés kizárólag emocionális töltet és saját átélés esetén várható. Jellemző a diskurzus / élő párbeszéd alkalmazása, fokozatosan bővülő készlete.
<i>A figyelmi fókusz változása</i>	A gestaltok közti váltás rendkívül sok gyakorlással fejleszthető, spontán kialakulása nem feltételezhető.
<i>Metafora és metonímia használata és értelmezése a szövegben</i>	A metonímia inkább hozzáférhető, mert közvetlen fizikai összefüggést, rész-egész viszonyt kapcsol össze és azonos helyen tárolt mentális egységből hívható elő. A metafora megértése, alkotása jellegzetesen magasabb szintű gondolkodási funkcióhoz kötött, a szövegben ezért alig vagy nem hozzáférhető.
<i>A szöveg feldolgozásának vezérlése</i>	Ismeretvezérelt (előzetes elvárásra épülő, az egésztől a részekig terjedő) feldolgozás helyett inkább az adatvezérelt (részekről az egészig építkező) feldolgozási út jellemző – a részek átláthatósága, hozzáférhetősége és konkrét, szemléletes jellege miatt.

A fenti szempontok a tanulásban akadályozottak anyanyelvi fejlesztésében alkalmazható módszertani megoldásokhoz nyújtanak további gyakorlati támpontokat, melyek megerősítik a jelen vizsgálatban összegyűjtött módszerek, feladattípusok szerepét a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

ÖSSZEGZÉS

A bemutatott vizsgálat és nyelvészeti kitekintés elsősorban azt a célt hivatott szolgálni, hogy ráirányítsam a figyelmet az anyanyelvi fejlesztésben részt vállaló szakemberek felelősségére. Lehet egy véletlenül kiválasztott nyelvi minta, lehet egy bonyolult összefüggést ábrázoló olvasási élmény: a gyengébb képességekkel rendelkező gyermek számára mindez áthatolhatatlan falat képviselhet. A hozzáférhetetlenség fala pedig elzárja őt előbb a világtól (az információtól), majd a közösségtől (a kommunikációtól) és végül a céloktól is. Amennyiben a felelős tananyagfeldolgozás és képességfejlesztés apró lépésekre bontva, vizsgálati eredményekkel alátámasztva építkezik, akkor az információt elzáró fal helyén sikerül ablakot nyitni. Természetesen a kinyíló ablak, a világhoz való hozzáférés tudatos elősegítése nem csak a sérült tanulók fejlesztésében hasznos.

IRODALOM

- BAŇCZEROWSKI JANUSZ (2007): A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr*. www.c3.hu/~nyelvor/period/1231/123107.htm (Utolsó megtekintés: 2025. január 28.)
- GAÁL ÉVA – HÁMOR JÁNOSNÉ – DR. PAPP GABRIELLA (2000): *Anyanyelv és irodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ILLYÉS SÁNDOR (1967): *Tanulmányok az értelmi fogyatékosok nevelés- és oktatáslelektanából*. Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1998) A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. *Gyógypedagógiai Szemle* 1. 17–20.
- PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA (2005): A szöveg megközelítései. In: *Adalékok a magyar nyelvészet szövegtani diszkurzusához*. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen.
- SUBOSITS ISTVÁN (1986, szerk.): *Az értelmi fogyatékosok beszédrendellenességei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

SZARKA EMESE

Videotréningsel támogatott tanítás a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen

A tanulmány első részében bemutatásra került a holland gyökerű kapcsolatfejlesztő módszer, a kísérleti projekt, azaz a videotrénér-képzés a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen és annak hatása. Ebben a második részben a módszer tanárképzésbe való bevezetéséről lesz szó és két mesterképzésben hallgató videotréningsel¹ támogatott tanításának esetismertetéséről.

VIDEOTRÉNING A LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEM TANÁRKÉPZÉSÉBEN

2018 óta veszek részt a zenei mentorképzés még Sallai Éva által vezetett kurzusainak oktatásában. Először a videotrénings interakcióelemzéshez kapcsolódó módszertani alapjaival ismertetem meg a pedagógusokat, különösen az értékelésmentes megfigyelésük csiszolásával. Ehhez kapcsolódóan gyakorolják az ún. mikroelemzést (1–3 másodperces látott szakaszok elemzését) és ennek terepen (leendő mentori tevékenységükben) történő hasznosítási lehetőségeit. Változatos helyzetgyakorlatokon keresztül erősítjük a fejlesztő értékelési és a pozitív visszajelzési kultúrájukat úgy, hogy az verbálisan és nonverbálisan is összhangban legyen. Ezenkívül megismerkednek a videotrénings prevenció és intervíziós szerepével is.

¹ A Magyar Videotrénings Egyesület (<https://videotraining.hu/>) közel 30 éves fennállása óta küldetésének tekinti, hogy a változást képpel foghatóvá tegye a segítő szakmában dolgozók, így a pedagógusok számára is, olyan nehéz helyzetekben, ahol a felnőtt nem találja a gyermekhez vezető utat. A módszer segít egymás jobb megértésében; együttműködő, örömteli, harmonikus felnőtt-gyermek kapcsolatok kialakításában, és ennek révén az irányítási-vezetési készségek fejlesztésében is, amelyek a pedagógusok munkáját nagyban meghatározzák.

2023-ban a Tanárképzési Tanszék vezetője támogatását fejezte ki, hogy egy vagy két tanári mesterképzésben és zenei mentortanárképzésben részt vevő hallgatót segítsünk szakmai fejlődésében, így például a záró tanításhoz vagy a gyakorlatban történő mentori munkához vezető úton. Oktatóként és videotrénernként elkötelezett híve vagyok annak, hogy legyen helye az egyetemi pedagógusképzésben a holland gyökerű videotrénninggel támogatott tanári professzió fejlesztésének, ezért nagy örömmel kezdtem neki a feladatnak. Ebben a tanulmányban az első két hallgatóval zajlott fejlesztőmunkát mutatom be abból az öt esetből, amelyre 2024 decemberéig sor került utánkötésekkel együtt.

Egy pillanatra megállva szeretném kiemelni, hogy bár ezen folyóirat olvasóinak nem célcsoportja a zenetanárok világa, mégis, az itt bemutatott példákkal szeretnék rávilágítani arra, hogy maga a módszer mennyire segítőszakma-független és a pedagógusképzés bármely ágensének támogatására lehet. A zenetanárképzés egyetemünkön egy speciális pedagógusképzés, amely zömmel egyéni nevelési-oktatási helyzetekre (egy pedagógus és egy diák) készít fel, és az egyetemi zenei-szakmai módszertani kurzusok jelentős része ilyen keretek között zajlik. Azonban a pedagógusképzés kurzusai csoportos és a szakokat tekintve is kevert szereplőkkel működik, ezenkívül arra is felkészítjük hallgatóinkat, hogy hogyan dolgozzanak csoportokkal – hiszen nyári tábort vagy kamarakoncertet bármikor szervezhetnek, vezethetnek. Azok a kihívások, amelyekkel egy pedagógus küzd – mint látni fogjuk – nem feltétlenül módszertani (így zenei) fogáshoz kötöttek, hanem olyan „univerzális” elakadások, amelyek bárkivel előfordulhatnak ezen a pályán. Ezért lehetséges, hogy az olvasó könnyedén magára ismer.

VIDEOTRÉNINGGEL TÁMOGATOTT TANÍTÁS

Az egyéves MA tanárképzés végzős évfolyama 2023. tavaszi félévében egy másfél órás interaktív előadás keretében kapott tájékoztatást a módszerről és azon belül az iskolai videotrénningről. Ezután egy online pályázati űrlap révén jelentkeztek a videotrénninggel támogatott tanításra. A pályázat nyertesének lehetősége nyílt támogatásként igénybe venni a módszert (amely tartalmazta a következőket: 3 felvétel, 3 visszajelzés, továbbá 1 záróülés) saját tanári hatékonysága fejlesztése érdekében. 35 hallgatóból hárman éltek a lehetőséggel, közülük kettő került kiválasztásra. A választásban döntő szerepet játszott, hogy a videotrén-

ner jelen tudjon lenni, a hallgatók gyakorlatai se ütközzenek egymással, ezenfelül számított az elakadás és segítségkérés pontos megfogalmazása a kontraindikációk kiszűrése miatt.

A nem jelentkezések okára rákérdezve kidomborodott, hogy emögött egy alapvető félelem állt a „szembesüléstől”. Ez még akkor is fennáll, ha a hallgatók bizalommal vannak felém (előző félévben egy tréning jellegű kurzust tartva számukra volt alkalmunk közösen együttműködni), és akkor is, ha a módszer bemutatása során hangsúlyozom, hogy nem a hibákra, hanem a jól működő részletekre fogunk rámutatni. A tanárképzésben jelen van az erősségekre fókuszálás és a pozitív visszacsatolás, de a művészképzésben – a hallgatók meglátásai szerint – a hibakereső és ebből adódóan gyakran distresszel járó munkafolyamat-elemzés dominál. Többségük tehát fél önmaga vizionálásától és nehezen tudja elképzelni, hogyan tanulhat abból, amit jól csinál, hiszen elterjedt az a nézet, hogy (csak) „a hibákból tanulunk”. Továbbá érdekes tapasztalat számomra, hogy hiába van jelen a mindennapjaikban a média, a Facebook vagy az Instagram, a selfie-k világa, ha képekkel alátámasztott szakmai munkáról van szó, akkor még nagy a riadalom a kamerától, és nagyobb, mint az általa elérhető fejlődést meglátó optimista szemlélet.

Fontos megjegyezni, hogy a hallgatók tavaszi félévében kerül sor a Reflektív szemináriumra is, amelyen saját magukról készült tanórafelvételekkel dolgoznak, vagyis kamera- és önfogadásuk érzékenyítésére sor kerül. Azonban, ha „bevárom” ezt a kurzust, akkor nem fér bele a szakdolgozat leadásának és így a félévnek az idejébe a videotrénings folyamat, amelynek tapasztalatait a hallgató megírja és a videotréner írásos értékelésével együtt a portfólió típusú szakdolgozatába beilleszti. Erre és a kamerától való félelemre folyamatosan reflektálunk az egyesületben, és az elmúlt egy évben több rövid, edukatív videót készítettünk Youtube csatornánkon, amelyek megosztása a hallgatókkal növelheti a bátor elköteleződések számát. A videotrénings módszerének vonzóvá tétele, az aggodalmak eloszlatása, a bátorító meggyőzés a Magyar Videotrénings Egyesület központi feladata. A módszer bölcsőországaival (Hollandia, Skócia, Anglia) együttműködve azt tapasztaljuk, hogy akkor tudott virágzásnak indulni, illetve elterjedni a módszer, amikor valamely felsőoktatási képzés részévé vált egy szegmense – így világszerte legelterjedtebb a pszichológusképzésben és sajnos a legkevésbé elterjedt a pedagógusképzésben.

A következő részben közölt két eset bemutatása a hallgatók hozzájárulásával történt. Valós keresztnévük közlését egyaránt támogatták, amiként a róluk készült fotók megjelenítését is. A fotók megjelenéséhez az érintett szereplők és szüleik hozzájárultak. A fotók a szerző felvételeiből lettek kiemelve.

ESETBEMUTATÁSOK

Rita

Rita hat hónapja tanít zeneiskolában. Legnagyobb félelme, hogy félnek tőle a növendékek, illetve hogy nem találja meg a megfelelő eszközöket arra, hogy motiválja őket, ezáltal nem lesz eléggé hatékony. Célját így fogalmazta meg: *„Stabilabb pedagógiai arculatot szeretnék magamnak. Olyan tanárrá szeretnék válni, aki kedves, de ha a helyzet úgy kívánja, akkor képes szigorú lenni úgy, hogy ennek a szigornak csak a pozitív hatásai érvényesülnek.”* A pályázatban rákérdeztem a jelöltek jövőképeire is, hogy mit gondolnak arról, mi a legjobb dolog, ami történhet velük a videotrénings fejlesztő folyamat végén. Rita egy olyan képet festett maga elé, amikor már leküzdötte a félelmeit, és egy igazán hatékony és bátor pedagógussá vált, aki tud úgy szigorú (is) lenni, hogy önazonos magával.

Rita elképzeléseiben megjelenik a motiválás és a hatékony munkára bírás, amiképpen a magabiztos „hűrvezetés” és az attitűdbeli következetesség. Természetes, hogy a célok első lépcsőben történő megfogalmazása még tág, ezért az első videofelvétel visszanevezésekor ez további pontosítást igényel, az adott kontextushoz (amelyben a felvétel történik és akivel kapcsolatban az interakciós elemeket nyomon követjük) mérten. A feltárt „kívánságokat” elérhetőnek találtam, különösen mert a módszerrel együtt járó „mellékhatás” éppen a pontosított önkép, a saját modellé válás, a már meglévő pozitív viselkedésminták megmutatása és elemzése, vagyis mindez szinte előre bejósolhatóvá tette, hogy Rita bátrabbá és határozottabbá válik a munka során. Mivel elvárása nem kapcsolódott konkrét növendékhez, ezért csak a közös időszegmens megtalálása szabott határt a felvételek megkezdésének.

2023. március 6. és április 6-a között került sor a három felvételre és a virtuális térben zajló visszajelző beszélgetésekre, április 20-án pedig a záró ülésre. Már az első megbeszélésakor kiderült, hogy Rita mennyire gyorsan észleli és be tudja azonosítani, hogy mit lát a felvételen. A múltbeli élményeket és a már „bevésődött” tapasztalatokat képes felülírni; a nézésirányító kérdésekre pontosan megfelel, így a mikroelemzések során több kisebb-nagyobb aha-élményt is átélt, különösen, amikor a növendék szempontjából elemeztük a történeteket.

Az üléseket egy-egy nyitóképpel kezdtük, amelyek megalapozták az örömteli hangulatú üléseket és segítettek fokozatosan oldani a feszültséget. Annak a feszültségét, hogy

„juj, milyen lesz viszontlátnom magamat, milyen a testtartásom, mit rontottam el, biztosan majd kielemezzük, hogy mit csináltam rosszul”. Ezek a vélelmek még akkor is előfordulnak, amikor világossá tesszük, hogy mi a videotréning célja és pontosan miért (humánetológiai, pszichológiai, kommunikációelméleti és tanuláselméleti okokból) teszi le voksát amellett, hogy arra építünk és azzal dolgozunk, ami már jól megy, és azt bontogatjuk ki, hogy mitől működik jól az, ami jól működik. Ezt igazán csak a megtapasztalás során érti meg és érzi ennek hozadékát a kliens, így Ritával is eljutottunk egy felszabadult és alapvetően vidám építő folyamatig.



1. kép: Nyitókép az első felvételtől

Az első felvétel tapasztalatai alapján Rita képes volt megfogalmazni, hogy a magabiztoság 10-es skáláján hova tenné magát, illetve mitől lenne még bátrabb, akkor mit látnánk a képen. A skálán 6-os szintről indultunk, és ha ez változna 7-8-as szintre, akkor azt látnánk, hogy Rita kihúzza magát, határozottan (és nem óvatosan) lépked és közeledik a növendék felé; feltételes módon és többes számban megfogalmazott kérdései helyett kijelentő vagy felszólító módon fogalmaz, azokat a növendékhez intézve. A legjobb felismerési élménye viszont az volt, hogy növendéke mennyire figyel rá, hogyan követi a tekintetével, mennyire meghallja, hogy mit kér tőle.

A második felvételen már jól látható a változás: Rita testtartása egyenes, instrukciói pontosak és határozottak. Felismerte, hogy milyen fontos ő a növendék számára – még a kottánál is fontosabb, hogy a növendék detektálni tudja kedvelt tanára reakcióit a játékára. Hogy a fejből játszás miatti pontatlanságokat elkerüljék és a kottára még jobban ráirányítsa a figyelmét, Rita azt találta ki, hogy időnként a kotta mögé áll majd. Ebbe a szokatlan (leginkább Rita számára új) felállásba először még játékot is csempészett (elbújt a fejével a kottaállvány mögött), majd megtalált egy kényelmes pózt, ahol a gyermek helyes testtartással a kottát is olvashatja, miközben érzékeli a pedagógust, illetve ahol Rita is pontosan láthatja a növendék technikáját. *„Számomra az volt a legmegrázóbb dolog, amikor nem nézte a kottát, és tanárnő felhívta rá a figyelmemet, hogy azért nem nézi a kottát, mert én nem ott állok. És amikor odaálltam a kottatartó mögé, akkor végig nézte.”*



2. kép: A pedagógus a kotta mögé áll

Rita erre az alkalomra fáradtan, de boldogan érkezett, szép eredménnyel és rengeteg pozitív visszajelzéssel a hegedűtokjában, ugyanis sikerült a vizsgatanítása. Ez a pluszlöket az óravezetésén is látszódott: energikussága a hangszínén is megállapítható volt. A növendék testtartását immár nem finomkodva, óvatosan korrigálta, hanem kedvesen és határozottan egyszerre. Ezen alkalommal a munka 15 perccel túlnyúlt a tervezetten, a lendület mindkettejüket flow-ba repítette.

Rita az attitűdjében jelentős változást, stabil kiállást tapasztalt, a gyermek motiválásával kapcsolatban pedig érzékelt, hogy mi viszi őt előre: B. szívesen magyaráz és old

meg „rejtvényeket” a kottában; kedveli a gondolkodtató kérdéseket; az ujjával kapcsolatos feladatok különösen érdeklik (B. egy mesemondó versenyt is megnyert, amelyre egy, az ujjakról szóló mesével készült); ha szimpla magyarázás helyett Rita megérinti őt és úgy korrigálja a mozdulatait, akkor gyorsabban követi. Mindezek hatására Rita úgy ítélte meg, hogy célt ért, ezért összegzősképpen végignéztük a Harry Biemans-féle kommunikációs kapcsolati alapelvek elemeit. Az odafigyeléstől az irányításig minden elemében bővelkedett a látott közel 5 perces összevágott jelenetben. A legközelebbi felvételig a közös tervezgetést, az ötletelés hagyását és az irányítás megosztásába való bevonást tűzte ki célul gyakorolni, mert ezekre találtunk a legkevesebb példát.

A harmadik felvételen az eredmény képpel fogható volt. A 6,5 perces jelenetet egyszerre néztük végig, amelyet Rita bárhol megállíthatott, ahol elégedett volt azzal, amit magán, illetve a B.-vel történő interakciójában lát. Rita fáradtan érkezett az órára, de a teremben történő szokásos elrendezkedési ceremóniája alatt láthatóan felélénkült és már ebben az élénk állapotban fogadta B. érkezését. B. a korábbi két felvétellel képest sokkal gyorsabban reagált Rita instrukcióira, immár célirányos, cselekedtető felszólításaira („hangoljunk!” felszólítás a korábbiak helyett: „mi lenne, ha”, „próbáljunk meg hangolni”). Rita hagy időt arra, hogy B. kérdezzen, ha valami nem világos, illetve erre buzdítja is. Választás elé állítja, megosztja vele az irányítás örömét, amelynek eredménye, hogy így is, úgy is játszik, nincs üresjárat az órán.



3. kép: B. különösen figyel, amikor az ujjával kapcsolatos feladatokat kap, illetve amikor a pedagógus megérinti őt

B. figyelme szintén meglepte Ritát. Kezdetben azt hitte, hogy B. mindenre figyel, csak Ritára nem. Most kiderült, hogy a figyelme ott van, rengetegszer Rita nyomában van, követi az ujját, a tekintetét, kéréseire közvetlenül reagál. *„Az is egy nagyon döbbenetes dolog volt, hogy minden pillanatban figyel. Még akkor is, amikor nem oda néz. Nagyon sokszor így össze-vissza megy a szeme, tehát mozog meg nézelődik, meg minden úgy érdekli. Az én szögemből arra következtettem, hogy akkor nem figyel. De a legnagyobb tanulság számomra, hogy akkor is figyel, amikor nem hiszem el, hogy figyel.”*

Rita gyors és többféle pozitív változáson ment keresztül az egyhónapos fejlesztés alatt. Eredményessége céljai elérésével és az eredmények képpel foghatóságával igazolást nyertek. Hozzá kell tennem, hogy Rita rugalmasan és adekvátan tud reagálni, jól tud azonosulni a pedagógusszereppel, pedig pályakezdőnek számít, hiszen csak fél éve tanít gyerekeket és február óta felnőtteket. Szociálisan érzékeny, jól tudja olvasni a gyerek jelzéseit; tud pedagógus fejjel és önreflektíven gondolkodni; pusztán a tekintetével is képes instruálni; belakja és kihasználja a rendelkezésre álló teret (pl. a gyerek mellett mindkét oldalon, előtte, mögötte is képes vezetni az órát); elgondolkodtató, nyílt végű kérdésekkel könnyedén dolgozik; meri megérintve is korrigálni a gyerek kezét, testpozícióját; tud élni a pedagógiai csend erejével; hangszínét változatosan használja, amivel rendkívül jól fel tudja hívni magára a figyelmet; folyamatosan ad pozitív visszajelzéseket, amely visszajelzések egyre árnyaltabbak (a „nagyon szép volt” helyett pontosan megmondja, hogy mi és miért volt szép vagy jó, illetve megismétli a gyerek szavait, amikor jót mond). A gyerek kezdeményezéseit következetesen és állandó jelleggel fogadja, sőt épít rájuk és tovább is kapcsolja (pl. B., amikor azonosítja, hogy kis szekund, akkor az ujjait önkéntelenül elmozdítja. Ezt a sajátos ujjmozdulatot azonnal kiemeli Rita és fel is használja, így a vizuális kottaélmény, az auditív, vokális élmény mellé egy kinesztetikus élményt is társít, amit a gyerek saját sikernek és elismerésnek könyvelhet el). Humora gyerekbarát és a növendék humoros megjegyzéseihez is szívesen kapcsolódik, mer bátran és hangosan nevetni.

A következő folyamatot záró interjúból közölt részlet megvilágítja, hogyan élte meg Rita a tréninget:

Sz. E.: *Mit visz magával így a harmadik alkalom után?*

R.: *Szkeptikus voltam az elején, mert nem tudtam, hogy ebből hogy lehet egy fejlődés. Szomorú vagyok, hogy vége, és nagyon hálás vagyok. Nagyon hálás vagyok, hogy volt ez a lehetőség, mert igazából egy kicsit skeptikus voltam ezzel. De hogy tényleg sokat adott. Tehát*

most én is érzékelttem az első órához képest azokat a dolgokat, amikben szerettem volna fejlődni, abban fejlődtem. Tehát így ezek alapján a felvételek alapján tényleg. Úgyhogy ez most nagyon jó, hogy nem az az érzés marad bennem, hogy rossz volt, hanem megnyugodtam.

Rita tanárképzésből lediplomázott, majd hét hónappal később meglátogattam. Továbbra is ugyanott tanított. Megnéztük, hogy amit korábban elért, szinten tartotta-e, netán van-e, amiben továbbfejlődött.² Rita visszatekintve korábbi tanítási módjára egy 10-es skálán most egy ötöst adna magának.

R.: ...mert alapból én saját magam sem éreztem magam stabilnak, és emiatt szerintem így a pedagógiai kisugárzásom se lehetett valami... valami stabil. Nem tudom. Hát nem voltam valami elégedett, nyilván azért is írtam ezt be célnak. Öt, annál jobbat nem adnék magamnak. Akkor.

Sz. E.: Akkor öt. És most?

R.: Nyolc. Mert szerintem még mindig lehet jobb. Meg hát biztos, hogy majd az évek során jobb lesz ez, de abszolút sokkal határozottabbnak érzem most magam. Meg szerintem így a kommunikációmban próbálok arra figyelni, amikről beszéltünk korábban. Szerintem fejlődtem.

Sz. E.: Abszolút. Nagyon fontos, hogy ennyi hónap alatt ilyen nagy változást érzel magadban.

R.: Annyira jó volt ezt a sok pozitív dolgot is észrevenni már! Az ember sokkal könnyebben észreveszi a rosszat.

A látott jelenetek alapján, Rita képe így változott magáról:

R.: Határozottabb lettem. Egész másnak láttam most magam, mint akkor, valahogy. Lehet azért is, mert már ugye régen csináltunk ilyet, és már elszoktam tőle. Valahogy nyugodtabb lettem, sokkal. Biztos, hogy egyébként az életben is nyugodtabb lettem, de sokkal fókuszáltabbnak látom magamat. Meg valahogy kiegyensúlyozottabbnak látom magamat.

Sz. E.: Ha csak ezt a fotót látod és nem ismered a rajta szereplőket, akkor milyen címet adnál a képnek?

R.: Biztos valami pozitívat: lelkes tanulás. Mert mindkettőnkről azt lehet leolvasni, hogy nagyon koncentrálnak és lelkesek vagyunk.

² A beszélgetés nyolc perce megtekinthető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=ZZ-r0w61Ff4> (Utol-só megtekintés: 2025. szeptember 11.)

Sz. E.: Mivel érted el ezt a lelkes tanulást?

R.: Hát szerintem... figyelek rá. Az biztos, hogy fontos, hogy figyelek. Meg nagyon-nagyon szeretem amúgy, ezt biztos érzi szerintem. És próbálom megerősíteni abban, hogy ha valami fejlődik, meg halad, és ez biztos, hogy meghozza a kedvét ahhoz, hogy folytassa.

Sz. E.: Abszolút, én is ezt csak megerősíthetem. Látva most ezt a filmet, marad nyolcas a stabilitás?

R.: Nem tudom. Kilencnél többet azért nem adnék (nevet). Hazudnék, ha azt mondanám, hogy nem voltam elégedett magammal.

Sz. E.: Jól van. Tehát akkor amit belül éreztél számot, azt most tulajdonképpen megerősítette ez a felvétel.

R.: Igen. Nyilván az ember mindig szigorúbb magával. Vagy nem tudom, én úgy szoktam lenni, hogy mindig rosszabbnak látom magamat, mint amit kívülről megerősítenek, általában. Nemcsak a tanítás szempontjából, hanem az életnek más területén is. Sokszor túl szigorú vagyok magammal. Most így ezzel igazából elégedett lehetek szerintem, mert azért olyan sok tapasztalatom még nincs a tanításban.

Sz. E.: Szerinted ez a módszer a hasonló pályakezdőket miben tudná támogatni?

R.: Abban mindenképpen, hogy nagyon jó megerősítést ad. Hogy amit csinálnak, az fontos, és hogyha nem biztosak magukban, akkor meglássák azokat a dolgokat, amikben szeretnének fejlődni, vagy hogy egy csomó mindent jól csinálnak, amire nem is gondoltak. Szóval ilyen pedagógiai személyiségfejlesztésben szerintem abszolút nagyon jó. Nekem nagyon jó volt, az biztos.

Benedek

Benedek öt éve tanít zeneiskolában furulyát és szaxofont. A következő tanítási helyzetre keresett megoldást: „Növendékem nem teszi meg, amit kérek tőle, és nem engedi, hogy segítsek neki. Meggyőződésem, hogy hallja és érti a feladatot, azonban, mintha mégsem így lenne, mintha meg sem hallana. Jóllehet érkeznek tőle válaszureakciók, csak szórványosan és megkésve. A feladatokat önkényesen, saját elképzelései mentén értelmezve kísérli meg végrehajtani, de jobbitó szándékú segítségnyújtásomat nem fogadja el. Szóbeli utasításaim passzív ellenkezést váltanak ki, gyakran reagál »nem«-mel, bújik a hátam, a székem mögé. Az általam bemutatott gyakorlat nem köti le figyelmét, egy-egy játéktechnikai elem szemléltetésére behunyja szemét. Ha sikerül elfogadnia a tényt, hogy én bizony az adott gyakorlat kivitelezését várnám tőle, azt segítség nélkül szeretné megtenni. Minél többször fut neki, annál ingerültebb lesz, ami vagy kiabálásban, vagy pityergésben végződik. Úgy

gondolom, ennek a türelmetlenségnek az elsődleges oka a sok telefonos és számítógépes játék. Ő nyolcéves, szülei elváltak, nincs testvére. Gyakran ölelkezik, szépen köszön, és az önződés sem jelent neki gondot.” Benedek fél, hogy kiderül saját szakmai felkészületlensége, azaz hogy a tanítási anyagot rosszul választja meg növendéke számára, és hogy az eszközzaletlensége szegényes. Szeretné, ha jobban tudná ösztönözni a növendékét, szeretné könnyebben munkára bírni, és ehhez azt is tudni szeretné például, hogy hogyan beszélje ki növendékét a zongora alól, hogyan szerelje le ellenkezését. Rákérdeztem jövőképeire is, hogy mit gondol arról, mi a legjobb dolog, ami történhet vele a videotrénings fejlesztő folyamat végén. Benedek ezt a képet festette maga elé: *„Könnyebben el tudom majd fogadni önmagam és a körülményeket; bízva megérzéseimben (és »hogy a fű is magától nő«), nagyobb alázattal, kevesebb szorongással, könnyebben megy majd az órákra való felkészülés és a tanítás. Szakemberként is fejlődök majd, bátrabban képviselem elvárásaimat a növendékeimmel, álláspontomat a szülőkkel szemben.”* Benedek elképzeléseiben megjelenik a motiválás és a hatékony munkára bírás, amiképpen egy nyugodt jelenlét, bátor és jogos kiállás annak érdekében, amit kérni szeretne a növendéktől.

2023. március 10. és április 17-e között sor került 3+2 felvételre és a visszajelző beszélgetésekre, április 20-án pedig a záró ülésre. Ebben az időintervallumban az első két felvétel még két másik növendékről készült. Az első alkalommal B. lebetegedett és helyette egy másik tanítványa, K. érkezett. Mivel Benedeknek nem volt zökkenőmentes a tanítási tapasztalata K.-val, úgy döntöttünk (a szülők hozzájárulásával együtt), hogy rögzítem, hiszen Benedek jól működő viselkedésmintáit már ebben is felfedezhetjük. A második felvételt A.-val Benedek készítette, vállalva ennek a technikai előkészítését, mivel nekem abban az időpontban órám volt, így nem tudtam vidékre utazni hozzájuk. Mindkét felvétel visszajelző beszélgetésén megállapítottuk, hogy bár Benedek nehézségeket tapasztal, azért alapvetően oldottabban van jelen és eredményesebbnek éli meg az órákat, mint B.-vel, akit eddig még nem kaptunk lencsevégre. Abban maradtunk, hogy B.-vel kezdjük el a videotréningset. A két növendéssel történt felvétel és azok visszajelzése pedig ún. előtanulmányként szolgál Benedek már jól működő interakciós mintáinak azonosítására, illetve a videóval támogatott reflektív készségfejlesztésére.

Három online visszajelző beszélgetés után úgy döntöttünk, hogy ezeket az alkalmakat személyes jelenléttel folytatjuk, mivel így helyzetgyakorlatokba is jobban bele tudunk állni, illetve Benedeknek több időre volt szüksége, hogy megnyíljon. Számára sokáig szokatlanok voltak a nézésirányító kérdések, hogy az egyértelmű (és egyszerűnek

tűnő) dolgokat mi értelme „kihangosítani”, pontosan megfogalmazni, hiszen mindketten ugyanarról beszélünk. A tapasztalat azt igazolja – itt is volt erre példa –, amikor hiába nézzük ugyanazt a mozit, mégis mást veszünk észre, van, amit meg egyáltalán nem veszünk észre, csak ha az egérrel a megfelelő helyen pásztázzuk a képkockákat, sőt másképpen értelmezzük azt, amit látunk. Míg a közös nyelv nem alakul ki, tehát amíg nincs közöttünk konszenzus abban, hogy mit látunk, addig nem tudunk továbbhaladni, mert a képről való gondolatok és érzések elvihetik a fókuszot arról, ami a kamera objektívjének a valósága.

Benedek időről időre képes volt múltbeli élményeket és a már „bevésődött” tapasztalatokat felülírni; többszöri megnézéssel és a mikroelemzésekkel kisebb-nagyobb aha-élményeket is átélni, különösen, amikor a növendék szempontjából elemeztük a történeteket. Volt még egy meghatározó élményem azzal kapcsolatban, hogy amit látunk, eltérő érzeteket kelt bennünk. Ahhoz, hogy Benedek órai megfeszülésének okára rájöjjünk és azt oldjuk, megnéztünk egy teljesen más szituációban készült jelenetet róla: amikor szaxofonon játszik egy forgatáson. Azért választottam ki ebből a klipből néhány másodpercet, hogy összehasonlíttassam Benedekkel, itt ugyanis oldottnak, nyugodtnak hat, látszik, hogy amit éppen csinál, azt szereti és abba belefeledkezik. Az foglalkoztatott, hogy mi az, amit át tudna emelni ebből a „klipből” a tanítási „felvételébe”. Benedek is azt látta a klipben, mint én („békés, kiegyensúlyozott férfi, aki a zenéjének szenteli minden figyelmét”), azonban belül hasonló feszültséget élt át: „*van egy megoldandó valami mindkét esetben, ami feszít, és mindkettőhöz türelmet kell magamra erőltetnem*”. A klippel éppúgy nem volt megelégedve, mint az eljátszott szereppel, de még a játszott zenével sem. Az ebből a disszonanciából kivezető utat úgy fogalmaztuk meg, hogy Benedek törekedni kezd az önazonosságra, másképpen a saját hangjának megtalálására a tanításában (és ezenkívül még ott, ahol szükségét érzi).

Az üléseket eleinte egy-egy nyitóképpel kezdtük, és volt, hogy átadtam neki a képki-választás felelősségét, a film megállítását, a szempontok kitalálását. Továbbá kifejezetten hasznosnak találtam a felvételekhez kapcsolódó szerepjátékot, amikor komfortzónájából kénytelen volt kimozdulni és kreatív kerülő utakon rálátni egy-egy helyzetre, illetve kitalálni egy-egy alternatív megoldást. Ezek révén sikerült mélyíteni a folyamatot, és mindez egy komoly belső munkát is eredményezett nála.

Az első és a harmadik felvétel között hatalmas különbségek mutatkoztak meg. Benedek óriás léptekkel haladt előre, különösen a második felvétel megbeszélésén kitűzött

feladatokat építette be maradéktalanul a pedagógiai munkájába. Mivel Benedek alapvetően a B.-vel való együttműködésében kért segítséget, ezért megnéztük az ehhez vezető interakciós lépcsőfokokat. Már a legelső, az odafigyelés viselkedésmintázatában talált három olyan elemet, amelyet gyakrabban alkalmazhat a jövőben: a szemkontaktust, a ránézést és a testi odafordulást. A nonverbális igenek közül a bólogatást, a verbális igenek közül pedig a gyakoribb pozitív visszajelzés adását választotta ki. Egyelőre talonban hagytuk az érzések megfogalmazását, amellyel kapcsolatban még több időre és bátorságra volt szüksége Benedeknek (a saját érzéseinek adekvát kifejezésére és a növendék érzésének rákérdezésére). Emellett feladatul kapta, hogy gondoljon ki változatos zongora alóli kicsalogatási megoldásokat – akár azt is ideértve, hogy Benedek préseli be magát a hangszer alá.

A harmadik felvételre 17 önálló jelenetet választottam ki, amelyek mindegyikében tetten érhető az együttműködéshez, sőt az irányításhoz szükséges interakciós elemkészlet. Ezek közül néztünk meg néhányat, Benedek tetszés szerinti választása alapján. Benedek kapcsolódása B.-hez mintha kicserélődött volna, lazának érezte és látta is magát. Gyakoriak és mind mimikában, mind hangszínben változatosak a pozitív visszajelzései; a korábbi merev és nem B.-re néző testtartás helyett együtt mozdul és fordul B. irányába.



(a)



(b)

4. kép: Az első felvételen (a) a pedagógus testével elfordul B.-től, míg a harmadik felvételen (b) odafordul B. felé

B. meglepően gyakran felnevet, arcán, mozdulatain egyértelműen látszik, mennyire élvezi az órát és tanára társaságát. Benedek összefont karja, a furulyába kapaszkodása és kéztördelései megszűntek, helyette nyitott testpozíciót vesz fel, lazán van jelen. Kezdi tudomásul venni, hogy milyen fontos B. számára, és B. mennyire szereti őt, illetve szeretné játékba is hívni. Míg korábban Benedek „nem vette az adást” és ragaszkodott egyfajta pedagógusi képhez, ami miatt B. kezdeményezéseit gyakran elutasította, úgy most partnere a gyermeknek és B. összes kezdeményezését fogadja. Az első felvételen látható volt B. sajátos órakezdése, amint odahajítja Benedek asztalára a füzetét vagy éppen rávágja az asztalára, vagy bebújik a zongora alá azzal, hogy Benedek keresse meg – még akkor is, ha Benedek pontosan látja, hova bújt. Hiába, a játék, az játék. No „*de ez nem játékkora és én nem vagyok a játszópajtása*”. „*Visszanézve egy nagy kérdőjel bennem, hogy miért nem megyek bele jobban a játékba. Talán, mert attól tartok, hogy még jobban a fejemre nő, mert hiszen tanár vagyok nem játszótárs. De van egy játszma jellege is annak, ahogy én csak azért sem változtatok magamon az ő kedvéért, cserébe pedig a disztinválását várom el*” – vallotta Benedek. Játékból nem lesz furulyaóra. Vagy mégis? A második felvételen füzetrepülés helyett minden „titokban” a helyére kerül, amint

Benedek engedelmeskedik a játéknak és behunyja szemét. B. kibújik a zongora alól és nagy gondossággal „megteríti”, előkészít mindent, és amikor azt mondja Benedeknek, hogy „most már kinyithatja a szemét”, akkor kezdődhet az óra. Benedek konstatálja, hogy minden a helyén van, ám öröme még nem az igazi, de igyekszik elismerni ezt a számára talán feleslegesnek tűnő közjátékot. Mígnem a harmadik felvételen csapódik a füzet, de most éppen Benedek az, aki játékot kezdeményez belőle, és ugyan még nem fogalmazza meg egyértelműen, hogy mit és miért szeretne (pl. az erőszakmentes kommunikáció nyelvén mondhatná akár ezt is: „amikor azt látom, hogy a füzetet odavágod az asztalra, akkor elkeseredést érzek. Nekem nagyon fontos a rend, a dolgainkkal való gondos bánásmód. Ezért megtennéd, hogy finoman teszed le az asztalomra a füzetet?”), de felismeri, hogy B. pontosan érti őt, és pontosan tudja, mi lenne a legheylesebb füzetátadási mód. Meg is csinálja, magától korrigálva háromszor. A manőver vége dupla öröm és siker: Benedeknek azért, mert megkapta, amit szeretett volna (és közben láthatóan még élvezte is a helyzetet), B.-nek azért, mert megmutathatta, hogy tud viselkedni (és közben láthatóan még élvezte is a helyzetet). Két arcon két mosolyban és egy-egy élénk felkiáltásban tör ki a jelenet vége.



5. kép: Az első felvételen B. odahajítja a leckefüzetét a tanár asztalára



6. kép: A harmadik felvételen B. a tanár kezébe adja a füzetet

Benedek figyelme B. szükségletei iránt tovább élesedett. A 3. felvételnél már azt is visszajelezte B.-nek, amikor úgy látta, hogy elfáradt. Volt két olyan pillanat, amit ott helyben nem, csak a felvétel többszöri visszanézésakor detektált: az egyik B. hű követése és utánzása annak, amit Benedek csinál. Amikor Benedek az íróeszközeit rakosgatta párhuzamos rendbe az asztalon, B. azonnal követte a mozdulatsorokat és a furulyát, a furulyatokat párhuzamosan hozzáillesztette a laptop széléhez. A másik eset B. sajátos belső mesevilágához kapcsolódik. Benedek egyik problémája az volt, hogy B. „a feladatokat önkényesen, saját elképzelései mentén értelmezve kísérli meg végrehajtani, de jobbító szándékú segítségnyújtásomat nem fogadja el”. Amikor B. nem hagyja, hogy Benedek segítsen megigazítani a furulyáját (kihátrál, ellép Benedek kezei elől), akkor láthatóan B. pontosan érzékeli, hogy ettől tanára csalódottá vált. Míg eddig hasonló helyzetben Benedek befeszült, elkedvetlenedett, arca és teste összezárult, merevvé vált, aztán pedig elfordult, addig most egészen másképp reagált: arcára kiült a csalódottság, kezei lelohadtak, miközben maradt ugyanúgy B.-vel szembe fordulva. Majd lassan összefonta mellkasa előtt a kezét. B. erre közelebb megy hozzá és furulyáját két kezében tartva magasra fölemeli, úgy tartva, mint valami varázspálcát, térdelő mozdulatot tesz, majd még fejet is hajt, mielőtt átadja „mesterének” javításra. Benedek eleinte óvatos, kezével tétovázik, mert egyszer már „megégette magát”, hiszen

percekkel korábban B. kihátrált előle, így most bizonytalan, vajon tényleg engedi-e neki B., hogy elvegye tőle a furulyát. A kapcsolódás létrejön, egy pillanat tört részéig B. még a „mestere” térdét is megérinti, majd fejüket összedugva konstatálják, hogy a „lyukak, lukak” egy sorba kerültek.³



(a)



(b)

³ Az első és a harmadik felvétel közötti különbséget jól illusztrálja ez a jelentsor, amelyet a szülők hozzájárulásával közlök: <https://drive.google.com/file/d/1mYCjYhBCbf91go-tNgui7GcgvGwWPpIU/view> (Utolsó megtekintés: 2025. szeptember 11.)



(c)

7. kép: (a) B. úgy viselkedik, mintha egy mesében lenne, amelynek hőseként ajándékot visz egy királynak; (b) B. fejet hajt „királya” előtt, kezében a furulya „ajándékával”; (c) B. letérdel „királya” előtt és átnyújtja a furulyáját

Azt gondolom, a B.-vel való pedagógiai kapcsolatának és Benedek önazonosságának fejlődési útja még korántsem ért véget, viszont egy fontos állomáshoz és beérési állapothoz jutott el. Benedek jó úton halad ahhoz is, hogy egy másik célját is elérje, amit az első visszajelzéskor megfogalmazott: az óra 50%-ában, 15 percben dolgozzon B., használja a furulyát. A videofelvételek nagyszerűen alkalmasak számításokra és így a pedagógus „érzeteit” egzakt módon tudják alátámasztani vagy éppen felülírni. Összeszámolva B. nettó „munkaóráit”, azt láttuk, hogy az első felvételen a magyarázással, az írásbeli gondolkodtató feladattal együtt ez 21 perc, 35 másodperc – ami nagyon szép eredmény a 30 perchez képest –, ebből az aktív nettó furulyázási idő 5,91 perc. A második felvételen ez utóbbi 7,91 perc, míg a harmadik felvételen összesen 7,52 perc. Vagyis félúton járnak már, kb. két-három hét alatt pedig két perc növekedést el tudtak érni. Érdekes Benedekkel a kapott eredmények kapcsán arról is beszélgetni, hogy B. vajon akkor is dolgozik-e a maga módján, amikor nem furulyázik. Mi számít munkának, mi számít tanulásnak egy tanórán, egy speciális hangszeres órán? Tudva azt, hogy B. fejlett verbális és intraperszonális készségekkel bír, és igényli is, hogy az aktuális tevékenységét hangosan kimondja, kommentálja a mozdulatait – úgy vélem, ilyenkor is dolgozik, és éppen feldolgozza, amit tanítanak neki.

B. játékos, gyermeki világa és Benedek komoly, felnőtt világa már elkezdett közös metszeteket alkotni, és ahogyan Benedek közel engedi magához a gyermeki, játékos énjét, úgy növekedik vele együtt B. is. A keretek, a szabályok egyre jobban körvonalazódnak, ahogyan Benedek meri igényeit kifejezésre juttatni és nemet mer ő is mondani – mert B. elég egyszerűen, természetes módon nemet mond arra, amit nem akar.

Visszatérve arra a tanítási helyzetre, ahonnan Benedekkel elindultunk, egy hónappal később úgy látja Benedek, hogy B. meghallja őt, követi, figyeli és ha a zongora alatt vagy a háta mögött van, akkor is lesi minden szavát tanárának. Reagál rá, megválaszolja a feltett kérdéseket, fáziskéséssel, de gyakran ténylegesen eleget tesz a kéréseknek. B. sokkal kevesebbet ellenkezik és sokkal inkább együttműködik, mint az korábban feltűnt. A Benedek által bemutatott gyakorlat nagyon is leköti figyelmét. Benedek megbizonyosodott arról, hogy szakmailag felkészült, változatos gyakorlatokat talál ki, az improvizációkba azonban bátran beleengedheti magát, például néma ujj-játék a furulyán, kottafüzetbe írás gondolkodtató feladattal, az irányítás átadása B.-nek (ahova B. a pálcájával mutat a kottán, annak megfelelően furulyázik Benedek, és ez a gyakorlat fordítva is működik) stb. Ezért az eszközpalletta korántsem mondható szegényesnek. A zongora alóli kibeszélés helyett a „kifurulyázás” a harmadik felvételen kitűnő és gyors megoldásnak hatott, B. ellenkezéseit pedig olykor B. ön maga szereli le és kér segítséget, partnerséget „mesterétől”.

Benedek talán legszebb változása abban érhető tetten (képpel fogható módon), ahogyan megérkezik a jelenléte a pedagógiai térbe B.-vel, ahogyan elfogadja önmagát (hogyan nem kell mindig minden helyzetet egyedül és pontosan megtervezni), ahogyan ráhatároz B.-re, ahogyan bízik a folyamatban és a megérzéseiben, és ahogyan oldódik, kioltódik belőle a feszültség, teret engedve a bizalomnak és a nyugalomnak. A bizalma önmagában is erősödik, hangját bátran felemeli, játszik vele, igazodik B.-hez (és B. is igazodik Benedek hangtónusához).

Benedek tovább folytatta B.-vel és a többi „nehézkész” tanítványával való kreatív munkafolyamatát és saját egyetemi tanulmányi tapasztalataiból kiindulva⁴ bevezette a játékosítást. Május 26-ai levelében így írt erről: *„Kipróbáltam: elrejtettem 5 db olvasógyakorlatot a kedvenc helyeire a teremben – nagyon élvezte [B.]. Nekem is volt sikerélményem, mert bár eleinte még ki-kikeresgélte a hangok fogásait a kottából, mire az ötödikhez ért, már fejből mondta a hangok neveit, s könnyedén játszotta le a dallamtöredékeket. Tökéletes harmincperces elfoglaltság – a végén még a rendes házit is eljátszotta nekem.”*

⁴ A Tanári mesterség c. kurzuson e sorok írójánál gamifikációs keretek között sajátítják el a didaktikai alapokat a hallgatók.

Benedek így élte meg a videotréningsel támogatott tanítását⁵:

Szerintem tök jó lenne, ha ez része lenne így a tanárképzésnek. Jó alkalom volt most ez a videotrénings arra, hogy magamat megfigyeljem, meg saját magammal foglalkozzak. És az a benyomásom támadt, hogy lényegében rólam szól ez az egész tanítás. Tehát amikor én tanítom a hangszert, és annak a középpontjában én vagyok. Szegény gyerek meg azt hiszi, hogy most itt hegedülni kell, meg furulyázni, de közben meg én fejlődök, és azzal, hogy én jobban megismerem magam, jobbak lesznek a módszereim, akkor ő ehhez jobban tud kapcsolni, jobban fog menni neki.

Azt gondolom, hogy ha jelen van az ember, akkor csak megtörténnek a dolgok, és akkor lehet, hogy véletlenül tanul valamit a gyerek, vagy véletlenül tanítok. De tulajdonképpen csak ott vagyok, a lehető legjobban. Ilyen tekintetben rólam szól, de közben meg fejlődik! Tehát kívülről nézve úgy tűnhet, hogy én ott tanítok, de tulajdonképpen csak jelen vagyok.

Benedeket – aki immár diplomás tanár – hét hónappal később meglátogattam munkahelyén. B.-t édesanyja sajnos kiíratta a zeneiskolából, ezért úgy döntöttünk, hogy megnézzük, miként változott meg az A.-val való tanítási helyzete. A. túlmozgásával és a szőnyegen terdelésével, elfekvésével nem nagyon tudott mit kezdeni.

Azt érzem, hogy irtóra meg kell feszülnöm, hogy figyelmet kapjak. És valamelyest van bennem egy megfelelési kényszer is, hogy miről tudok számot adni, mivel telnek a furulyaórák. Valahol pedig olyan szép dinamikája van A. figyelmének! És ahogy beugranak neki emlékek, ahogy működik a kis agya.

Amit már biztosan tudok: hogy jobban bízhatok a növendékeimben, és abban, hogy kéréseim dolgoznak bennük. Hogy láttam magam [A.-val], irányába is nyitottabb lettem: kevésbé kezelem úgy, mint egy megoldandó gyereket, egy megfejtendő problémát. Bízom a zenében és a hangszerben, hogy közösen tanítjuk őt. Bíznom kell abban, hogy okkal van az órán, és törekvései jó irányba mozgatják – nem kell attól tartanom, hogy nélkülem bármi elromlik. Hogy ne akarjak bármit is megtanítani, mert nem az én akarásomon fog múlni. Miért várjam el, hogy bárki úgy tanuljon, ahogy valamiért én elképzelem? – ha ezt elengedem, kibontakoznak azok a tendenciák, amelyekben a gyermek tanítja magát, amelynek én csak a kerete vagyok. Megfelelni a szülőnek szeretnék, hiszen nem gyermekmegőrzésre íratna be gyermekét a zeneiskolába. És magamnak, mert nem hagy nyugodni, amikor végtelen teremtő energiáikat engedik szerteáramolni.

⁵ A részlet megtekinthető a Ritával és Benedekkel együtt folytatott záró interjúban: <https://fb.watch/pyCiTR5pFX/> (Utolsó megtekintés: 2025. szeptember 11.)



8. kép: A pedagógus testtartása oldott, arca barátságos

Benedek feszültsége a hónapok alatt elmúlt, szigora átalakult. Könnyed, magától értetődő jelenléttel tanít, gyakrabban biztat mosolyogva, az óra jelentős részében még a nevetésben is partnere növendékének.⁶

A videotréninggel sokat tehetünk a tanár-diák interakció hatékonyabbá – SALLAI ÉVA (1994) szavával élve: professzionálisabbá – tételéhez, a szakmai önazonosság és az önbizalom fejlődéséhez. Meggyőződésem szerint DAVID C. BERLINER koncepciója nyomán (2005) a szakértő tanárrá váláshoz szükséges évek száma lerövidíthető, a pedagógus reflexiós készsége, mintafelismerése és adaptív reagálása a környezetében végbemennő helyzetekre intenzívebben fejleszthető lenne a videotréninggel támogatott tanítással. „A kiválság elérésének vágya általában nem hiányzik a tanárok esetében, mivel sok új tanár a tanításra, mint hivatásra, egyfajta misszióra tekint. Ezzel a hittel telítve sok tanár a misszionáriusok vágyával szeretné jól végezni a dolgát. De a tanárok a tanítási gyakorlatuk után általában nem kapnak szakmai támogatást, nincs edzőjük vagy mentoruk, miközben a szakmájukat elsajátítják. Az első néhány ezer óra tanítási tapasztalatot hatékonyabban meg lehetne szerezni egy mentor vagy edző támogatásával, és a hatékonyság tovább javítható lenne bizonyos cselekvéssorok többszöri begyakorlásával, ahogyan azt a tornászok és a korcsolyázók teszik. Az öt, hét vagy több év, amelyre a motivált tanároknak szükségük van a szaktudás elsajátításához, lerövidíthető vagy gazdagítható lenne egy kis szakmai támogatással, célzott gyakorlással. Ezeknek a lehetőségeknek a hiánya behatárolja, hogy mit és hogyan lehet megtanulni a tanítási évek kezdetén.” (BERLINER 2005: 74.)

Tekintettel arra, hogy Hollandiában és Angliában a módszert prevenciós és intervenciós céllal egyaránt alkalmazzák, abban is lehetőséget látok, hogy a senior, sok éve pályán levő vagy akár a kiegészítő széléig eljutó pedagógusok önbizalmához is sokat hozzátegyünk a videotréninggel, a szakmai identitást újra megerősítsük, nem utolsósorban pedig legyen arra lehetőség, hogy pozitív visszajelzésben részesítsük azok munkáját, akik folyamatos visszajelzést adnak nap mint nap a diákoknak, de csupán töredékét kapják vissza a kollégáktól vagy a vezetőktől.

⁶ Az első, majd a hét hónappal későbbi felvétel interakciós helyzete közötti különbségek jól látszódnak, különösen Benedek nonverbális reakcióiban. Hét hónap rengeteget számít egy gyermek éréseben, amiként – mint látható – egy pedagógus éréseben is (a videó közreadása a szülők jóváhagyásával történik): https://drive.google.com/file/d/1AurZRwnOs01CMw_LfGcqFW0gWNQtz9fn/view?usp=sharing (Utolsó megtekintés: 2025. szeptember 11.)

IRODALOM

- BERLINER, DAVID. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés* 3/32. 71–91.
- SALLAI ÉVA (1994): *A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Disszertáció, kézirat. ELTE Pedagógiai Doktori Iskola, Budapest.

SR. M. DORIA (DOROTHEA) SCHLICKMANN

Angelpunkte der Freiheitpädagogik von Pater Josef Kentenich – eine Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit

Vortrag zur Pädagogischen Tagung in Budapest am 14.10.2023

EINSTIEG

„Das ist immer die Idee meines Lebens gewesen: Mensch zu sein und Menschen zu formen von innen heraus, im Geist der echten Freiheit“ (KENTENICH 1990: Titelseite).

Damit umschreibt Pater Josef Kentenich selbst den Angelpunkt seiner Pädagogik – den Punkt, um den sich alles dreht.

Warum antwortet gerade dieser Akzent besonders auf die Herausforderungen unserer Zeit? Weil der heutige Mensch zwar viele Freiheiten gewonnen hat, aber zu wenig lernen kann, wie man damit umgeht. Das ist ein pädagogisches Problem: Ob es um die Nutzung von Internet und Smartphone bei Jugendlichen geht, den Umgang mit Medien überhaupt oder um ein Überangebot an Waren, Meinungen, Ideologien, wo man Orientierung bräuchte.

Das Thema Freiheit ist und bleibt für den Menschen von großer Aktualität und Attraktivität. Viele Werbungen knüpfen an diese Ursehnsucht des Menschen an. Beziehungskonflikte verdichten sich oft, weil der eine dem anderen scheinbar die Freiheit nimmt. Überall in der Welt bis hinein in die Terrorszenarien geht es um Maxime der Freiheit.

Im deutschen Politiklexikon für politische Bildung heißt es:

„Freiheit ist ein Grundbegriff moderner Demokratien und zählt zu den wichtigsten Grundrechten und Menschenrechten. ... Zu unterscheiden sind zwei (miteinander ver-

bundene) Bedeutungen: a) die »Freiheit von etwas«, ... und b) die »Freiheit für etwas«, d. h. die inhaltliche Bestimmung, die tatsächliche Umsetzung und letztlich die Übernahme der Verantwortung für das, was ohne Zwang und Unterdrückung getan (oder unterlassen) wird.«¹ (*Politiklexikon für politische Bildung*)

1. FREISEIN VON, UM FREI ZU SEIN FÜR

Ein Satz, den Pater Kentenich liebte. Es genügt nicht einfach frei zu sein von allem, ich muss auch wissen, wie und wofür ich diese Freiheit nutze. Das ist gerade für junge Menschen und ihre Förderung zentral.

Das Schwergewicht lag in der Vergangenheit primär auf dem *Frei-Werden von* (von Zwang und Einengung jeglicher Art). Die neuzeitliche Entwicklung war und ist bis in die Gegenwart hinein geprägt vom Kampf um das, was Josef Kentenich äußere Freiheit nennt, wie etwa die Freiheit in der Wahl von Beruf und Partner, von Lebensformen, politischer, ideologischer und religiöser Anschauung. Das Recht auf freie Meinungsäußerung, die Pressefreiheit, das Frauenwahlrecht und vieles mehr gehören zu den vielen eroberten („äußeren“) Freiheiten der letzten zwei Jahrhunderte. In der Pädagogik verschafften sich seit der Reformpädagogik Konzepte Raum, die einen freiheitlicheren Umgangsstil und mehr Eigenständigkeit für den Edukanten forderten. Das ging bis hin zu der Auffassung, Erziehung solle frei sein von jeder Art von Normen, von jeglicher Fremdbestimmung und Autorität („antiautoritäre Erziehung“ oder „Antipädagogik“ als Strömungen dieser Art).

Pater Kentenich hatte keine Angst vor normativen Aussagen über den Menschen, die er aus der christlichen Anthropologie und der katholischen Lehre aufgriff und in einem pädagogischen Konzept umsetzte, und das ein „frei sein für“ ins Zentrum rückt. Er sprach von *Idealpädagogik*, also einer Bildung orientiert an Idealen, und nannte das Ziel von Erziehung schlicht *die freie Persönlichkeit in einer freien Gemeinschaft* bzw. Gesellschaft.

Daran wird die Spannungseinheit zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Kompetenz, von Individuum *und* Gemeinschaft sichtbar!

¹ <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17505/freiheit>

Er sah die Errungenschaften der gewonnenen äußeren Freiheit im Sinne des Frei-Sein-von als Gewinn.² In seinem pädagogischen Konzept berücksichtigte er aber vor allem *die innere Freiheit der Persönlichkeit*.

„Äußere und innere Freiheit, politische, wirtschaftliche Freiheit, soziale Freiheit usw., Ausdrücke, die tief in der Seele widerklingen, weil Sklavenjoch uns heute drücken! Je stärker das Sklavenjoch, desto elementarer der Trieb nach dem Gegenteil: nach politischer Freiheit, wirtschaftlicher, nationaler, pädagogischer Freiheit. Das sind alles äußere Formen der Freiheit. Aber wir wollen uns erinnern: Es gibt darüber hinaus noch eine innere Freiheit, eine Freiheit des Herzens ... Diese innere Freiheit ist Voraussetzung, Quelle und Gradmesser auch der äußeren Freiheit“ (KENTENICH 1946: 9).

Was hier mit einfachen Worten wiedergegeben ist, beinhaltet einen recht anspruchsvollen Ansatz in jeder pädagogischen Verantwortung und greift eine besondere Herausforderung unserer Zeit auf: die Frage, wie frei sind die Menschen unserer Zeit wirklich? Wie belastet und manipuliert sind unsere Kinder und die Menschen, für die wir in irgendeiner Form Verantwortung tragen? Wie gefesselt sind wir selbst? Bin ich als Erzieher, als Verantwortlicher in der Menschenführung innerlich wirklich frei? Kann ich freie Persönlichkeiten erziehen, wenn ich selbst innerlich unfrei bin?

Innere Freiheit trägt bei Pater Kentenich bestimmte Akzente:

- Leben aus einem persönlichen Selbstkonzept: *das Persönliche Ideal* und die Bedeutung des *Persönlichkeitskerns*,
- Harmonisierung der *inneren Kräfte im Menschen*
- Frei-werden von *inneren* Blockaden (Bewältigung von Hemmungen aus der Kindheit, Leid- und Schulerfahrungen, Grenzerfahrungen)
- Förderung von Bindungsfähigkeit an Ideen und Ideale, Orte, Personen und an Gott zur Sicherung der inneren Freiheit
- Freiheit im Sinne einer inneren Unabhängigkeit von der Umgebung

Nicht alle genannten Punkte können hier Berücksichtigung finden, aber auf einige möchte ich kurz näher eingehen.

² „Alles Große und Schöne, was die verflossenen vier Jahrhunderte an verborgenen Herrlichkeiten der göttlichen Idee vom Menschen entschleiert haben, wollen wir sorgfältig auffangen und in unserem Streben lebendig werden lassen.“ KENTENICH 1949, Vallendar 1970: 92 f.

2. LEBEN AUS EINEM SELBSTKONZEPT: DAS PERSÖNLICHE IDEAL

Selbstverwirklichung – eine starke Sehnsucht der Menschen unserer Zeit – möchte ich lieber mit dem Wort Selbstwirksamkeit umschreiben. Sie ist nach dem pädagogischen Ansatz von Pater Kentenich in einem doppelten Sinn zu verstehen: eine Wirksamkeit aus sich selbst heraus sozusagen in sich selbst hinein und eine Wirksamkeit nach außen, die vom eigenen Selbst bestimmt ist.

Das sogenannte *Persönliche Ideal*, so wie er es entwickelt und in seiner Idealpädagogik praktiziert hat, ist etwas Einmaliges in der pädagogischen Welt. Es wird von ihm gesehen als persönliche Zielorientierung und Sinnperspektive des eigenen Lebens. Er nannte es den „*originellen, ewigen Gedanken Gottes*“ oder die „*göttliche Idee vom Menschen*“, die Gott von jedem einzelnen Menschen hat, den er urpersönlich und individuell liebt. Pater Kentenich lädt Erzieher ein, *diese Pädagogik Gottes nachzuahmen*. Von daher hat jedes pädagogische Agieren bei J. Kentenich einen spezifisch originellen Akzent: „*Erziehen heißt, selbstlos fremder Eigenart und fremder Originalität dienen. Selbstlos dem großen Gedanken, den Gott in jede Persönlichkeit hineingelegt hat, und damit selbstlos Gott dienen.*“ (KENTENICH 1931: 256.)

Das bedeutet nach J. Kentenich diese originelle Idee Gottes im Menschen aufzuspüren. Der Erzieher leistet dabei nur Hilfestellung, die eigentliche „Arbeit“ vollzieht die Person selbst. Sie ist eingeladen, sich selbst klar zu werden über ihre persönlichen Neigungen, Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen. Man fragt sich z. B.: Welche Menschen sind für mich ein Vorbild, welche Dinge, Ereignisse, Ideale sprechen mich innerlich besonders an? Was oder wer motiviert mich, etwas über spontane Bedürfnisse und Anforderungen hinaus zu entscheiden oder zu tun?

Sie merken sofort, worum es hier geht: ein Selbstkonzept aufzubauen und zu unterstützen, das nicht einfach fremder Beeinflussung zum Opfer fällt, sondern der Massensuggestion von außen etwas entgegensetzt, indem es nach dem Eigenen fragt.

Die Person schaut auf die eigenen Anlagen, die eigene Lebensgeschichte, auf bestimmte Ereignisse, die zu Schlüsselerlebnissen wurden. Aus längerfristig untersuchten Fragen und ihren Antworten entsteht eine Art Konzentrat, das so etwas wie eine Lebensausrichtung formuliert. Das können ein oder zwei zusammenfassende Sätze sein oder auch nur wenige Worte, die die Innenkräfte in Gang setzen, sobald eine entsprechende Assoziation diesen *Wertkomplex*, wie Pater Kentenich es nennt, berührt. Dann

gerät innerlich alles in Bewegung. *Das Persönliche Ideal* wird verstanden als „Grundzug oder Grundstimmung der Seele“, „wie eine zweite Natur, die am Schlummern ist, die aber sofort in Aktivität tritt, sobald ihr das entsprechende Objekt nahegebracht wird.“ (KENTENICH 1931: 208 f.)

2.1 Der Persönlichkeitskern

Bereits 1934 spricht Pater Kentenich über den von ihm ebenfalls originell geprägten Begriff des „*Persönlichkeitskerns*“ (KENTENICH 1932/34, Vallendar 2020: 95). Dieser Kern der Persönlichkeit wird durch die Orientierung an einem *Persönlichen Lebensideal* gestärkt,

a) weil Handlungen und Entscheidungen losgelöst werden von rein situativen Gegebenheiten, die oft stark von außen bestimmt sind. Unsere spontanen Stimmungen, unsere momentane Einschätzung kann uns schnell zu Fehlentscheidungen verleiten. Spontane Bedürfnisse erweisen sich nicht immer als die besten. Aus einem inneren Wertgefüge zu entscheiden, befreit uns von der Diktatur des Augenblicks, dem gerade Kinder sehr schnell erliegen.

b) Ferner: weil ein solches *Persönliches Ideal* auf die intrinsischen Kräfte des Menschen harmonisierend wirkt. Das bedeutet, dass Erkenntnisse meines Verstandes, Entschlüsse des Willens und emotionale Antriebe in mir in Einklang kommen auf ein Ziel hin, das ich mit meinem ganzen Menschsein umgreife und liebe.

Praktisch möchte ich das erläutern zunächst an einem profanen Beispiel: Ich will ein herausragender Tennisspieler werden. (Das ist mein Ziel, man könnte es auch *Ideal* nennen.) Ich bin von der Idee begeistert, sie motiviert mich, über situationsbedingte Launen hinaus zu trainieren, keinen Alkohol zu trinken, auf Rauchen zu verzichten, bestimmte Nahrung vorzuziehen, vor Turnieren nicht zu spät ins Bett zu gehen, etc. Ich entscheide und handle aus einem frei gewählten Selbstkonzept heraus, nicht weil andere mich antreiben, oder weil nur ein Teil in mir das will, der andere sich aber dagegen sträubt.

„*Dieses persönliche Ideal ist eben das, was im menschlichen Leben alle einzelnen Handlungen strafft auf einen Zentralgedanken und eine Zentralhaltung. Das ist im menschlichen Leben das, was den Menschen zu einem ganzen Menschen, zu einem großen Menschen, zu einem Menschen von Format macht.*“ (KENTENICH 1931: 210.)

Ich möchte diesen psychologisch-pädagogischen Vorgang noch gezielter und konkret machen an einem weiteren Beispiel. Das Persönliche Lebensideal von Mutter Teresa – wie würden Sie es benennen? Was sagt sie selbst: Christus in den Ärmsten der Armen zu dienen.

Sie hat eine etablierte Stellung als Schulleiterin, aber sie verlässt ihr schützendes Kloster, obwohl das ein angenehmes, gutes Leben war und zieht in die Slums von Kalkutta. Dort wird sie mit vielen Schwierigkeiten und Widerwärtigkeiten konfrontiert, aber es irritiert sie nicht, sie lebt aus dieser einen großen Idee, die alle ihre Einzelentscheidungen und Empfindungen bestimmt und reguliert: Christus in den Ärmsten der Armen zu dienen. Das verschafft ihr inneren Frieden und innere Harmonie und darüber hinaus außergewöhnliche Strahlkraft.

Das Persönliche Ideal kommt aus dem inneren Kern meiner Person, kultiviert und stärkt ihn, wie beispielsweise der Kern einer Pflaume, in den Erdboden gelegt, vielfältige Kräfte in Gang setzt, die zum Werden und Wachsen eines ganzen Baumes führen. Für den Erzieher bedeutet das: ihn aufzuspüren, das Gegenüber anzuregen, danach zu suchen und diese Mitte im Gegenüber zu stärken, zu fördern, mit ihm gemeinsam zu motivieren.

„Das Urwüchsige unseres Menschseins besteht darin, dass wir einen Persönlichkeitskern haben, eine Originalität darstellen und das kultivieren.“ (KENTENICH 1962, Vallengard 1970: 29.)

Die Vielschichtigkeit der menschlichen Natur birgt die Gefahr, dass die körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte im Individuum auseinanderdriften, so dass jede der Kräfte „eigene Wege gehen“ möchte. Wenn aber alle drei Kräfte „in einem Persönlichkeitskern“, in einer Mitte wurzeln (vgl. KENTENICH 1951a: 70), durch ein Ideal motiviert und gestärkt werden, wächst die persönliche Entscheidungs- und Handlungskompetenz. Das ist philosophisch gesehen die Grundlage jeder menschlichen Freiheit schlechthin.

Erziehung, so kritisierte J. Kentenich, realisiere sich alltäglich vielfach als „Aktepädagogik“, als reine Handlungsanweisung, die je nach wechselnden Verhältnissen vom Edukanten bestimmte Handlungen, Rollen erwartet bzw. einfordert. (Vgl. KENTENICH 1950: 154 ff.) (Beispiele aus dem Alltag als Lehrerin: „Jetzt leg das weg“, „jetzt komm vom Fenster weg“, „dreh dich nach vorn“... – lauter Handlungsanweisungen, die mit Pädagogik wenig zu tun haben).

Die so entstehenden Akte wirken nach Pater Kentenich aber nicht persönlichkeitsstärkend und *mentalitätsbildend*. (Vgl. KENTENICH 1950: 161.)

„Bei einem normalen Menschen wachsen die Akte immer aus Haltungen und bewirken, wenn sie einigermaßen wertgesättigt sind, eine Vertiefung der Haltung. ... Bei dem heutigen Menschen ist das nicht der Fall. Heute ist alles eindrucksmächtig, alles aktmächtig. Akt steht neben Akt, ohne dass die Akte eine Mentalität schaffen, ohne dass die Akte aus einer Mentalität, aus einer Haltung herausfließen.“ (KENTENICH 1950: 158.)

1952 erläutert er sein pädagogisches Anliegen genauer:

„Idealpädagogik ... ist eine Gesinnungspädagogik, nicht eine Aktpädagogik ... Weil der moderne Mensch so aktmäßig handelt, deswegen handelt der Geist auch ohne Überlegung, ohne persönliche Entscheidung: er entscheidet sich nicht innerlich.

Wie weit das aktmäßige Handeln geht, das müssen Sie mal studieren anhand der SS-Leute der verflossenen Jahre ... Wie erklären Sie sich das: Da geht der Führer hin und gibt das Kommando: Tausend Menschen her! Gewehr hoch! Alle niedergeknallt! Und ohne mit der Wimper zu klimpern geschieht das. Nachdem das Maschinengewehr abgefeuert ist, dreht er sich um: Da sind die Kinder; denen kann er wer weiß was schenken mit der lebenswürdigsten Miene. Können Sie verstehen, wie die Handlungsweise aktmäßig nebeneinandergesetzt ist? ... Sehen Sie, weder im einen Falle noch im anderen Fall ist eine Entscheidung des Gewissens vorausgegangen: Im einen Falle (wurde) bloß auf Kommando gehandelt, im anderen Falle dem Trieb gefolgt. Sehen Sie, weder das eine noch das andere wächst aus einer Haltung heraus und vertieft deswegen auch keine Haltung.“³ (KENTENICH 1952.)

Es vollzieht sich eine Art Spaltung, eine Zwiespältigkeit in einer einzigen Person, die plötzlich wie zwei verschiedene Menschen agiert.

2012 wurde in Deutschland von Margaretha v. Trotta ein bemerkenswerter und mehrfach ausgezeichnete Film gedreht „Hannah Arendt“. Der Film thematisiert genau dieses Problem, das J. Kentenich auf pädagogischen Tagungen 1950/51 zum Thema macht:

Der vom israelischen Geheimdienst in Argentinien entführte Kommandant Eichmann, der für die Transporte der Juden nach Auschwitz verantwortlich war, wird 1962 in Jerusalem vor Gericht gestellt: Vom Richter befragt, begründet er sein Verhalten, wie viele damalige SS-Führer: „Ich muss ja das machen, was mir befohlen wurde.“ „Was hätten wir denn tun können, wir als Einzelner?“ Auf die Frage, ob er denn kein Gewissen gehabt hätte, antwortet er: „Ja, ein gewisser Zwiespalt war da schon.“ (= Verlust des Persönlichkeitskerns)

³ Ähnlich: „So kann man an sich auch die Diskontinuität des Denkens, des Empfindens, des Wollens erklären. Ein SS-Mann zum Beispiel, der viele Menschen niedergeknallt hat, dreht sich um und 'umarmt die ganze Welt'. Seine Handlungen wachsen nicht aus einem 'Boden' heraus. Das ist ein Mensch, der kein Mensch mehr ist, da ist der Persönlichkeitskern total entwertet.“ KENTENICH 1950: 158 f.

H. Arendt erklärt nach ihren Prozessbeobachtungen im Gerichtssaal Ihrem Mann über Eichmann: „Er ist kein Monster, er ist ein Nobody, ein Mensch, der verweigert, Person zu sein und deswegen jede Verantwortung ablehnt. ... Er hätte jedem Gesetz gehorcht. Er ist ein Bürokrat. ... Ich bin erschreckt über die Mittelmäßigkeit dieses Mannes.“

Das KZ erläutert sie ihren Studenten als einen „Ort totaler Sinnlosigkeit“: „Man wollte den Häftlingen auf jede erdenkliche Art deutlich machen, dass ihr Dasein absolut keinen Sinn hatte.“

„Was mich am meisten erschreckt: Dass viele ihm (Eichmann) so ähnlich sind. ... Sie haben nicht mitgedacht, waren unfähig zu denken!“

Das größte Verbrechen unserer Zeit bestände demnach in der Gedankenlosigkeit, der Mittelmäßigkeit, dem Mitläufertum.

J. Kentenich nannte es bereits zu Beginn seiner pädagogischen Tätigkeit die Gefahr des „*Massenmenschentums*“, dem er zeitlebens in seinen pädagogischen Schulen durch Persönlichkeitsbildung entgegenzuwirken suchte.

„*Selbständigkeit auf dem Wege der Selbsttätigkeit. Sehen Sie, deswegen heißt es im Programm: Wir wollen uns selber erziehen, selber tätig sein in der Erziehung. Selbsterziehen heißt also: nicht sich der Masse ausliefern, in der Masse selber die Zügel in die Hand nehmen.*“ (KENTENICH 1952.)

Ein Mensch, der aus einem persönlichen Ideal, aus einer inneren Werte- und Seinsmitte lebt, aus einem Persönlichkeitskern kann dem Massenmenschentum und der genannten Persönlichkeitsspaltung nicht so schnell zum Opfer fallen. Er handelt aus dieser einen Mitte heraus.

2.2 Selbstwirksamkeit durch Selbsterziehung

Selbstwirksamkeit entfaltet sich nach der pädagogischen Auffassung von J. Kentenich durch *Selbsterziehung*. „*Selbsterziehung als Aufgabe*“ schließe „*ein Doppeltes in sich: Selbsterkenntnis⁴ und Selbstverwirklichung.*“ (KENTENICH, Für eine Welt..., in: Vallendar 2020: 55.)

Selbsterziehung meint hier mehr die Aufbauarbeit persönlicher Stärken oder die korrigierende Arbeit an eigenen Schwächen. Erziehung, so seine Überzeugung, habe generell keinen anderen Sinn, „*als die Selbsterziehung in Gang zu setzen*“. Warum Selbsterziehung? Er antwortet:

⁴ „*Ohne Kenntnis der Leidenschaften*“, so eröffnet er den Schülern, „*keine Menschenkenntnis. Ohne Kenntnis seiner eigenen Leidenschaften keine Selbsterkenntnis. Ohne Selbsterkenntnis keine Selbsterziehung.*“ KENTENICH 1912/13, in: KASTNER 1939: 96.

„Wegen unseres personalen Selbstbestimmungsrechtes ... Es liegt im Wesen unseres personalen Selbstbestimmungsstandes, Selbstentscheidungsstandes wesentlich mitbegründet die Möglichkeit, aber auch die Pflicht der Selbsterziehung. Es ist also nicht schlechthin die Veranlagung, nicht das Milieu, das mich zwingt; ich kann mich selber in die Hand nehmen.“ (KENTENICH 1951b.)

Wenn er von „Selbsterziehung“ sprach, ging es ihm vor allem um das Wachrufen der eigenen intrinsischen Kräfte. Hinweise, Ratschläge, selbst Korrekturen sollten nur diesem einen Ziel dienen: die eigenen Innenkräfte zu motivieren. Er erklärt den Jungen schon 1912: *„Wir müssen lernen, unsere Regungen, Neigungen und Gefühle so zu behandeln, daß sie harmonisch zusammenstimmen.“* (KENTENICH 1912/1913, in: KASTNER 1939: 33.) Er befreit sie von einengenden Ängsten ihren Trieben gegenüber und lädt sie ein, wie er es 1944 in einer Studie aus dem KZ nochmals hervorhebt: ihre *„Triebe diplomatisch zu behandeln“* (KENTENICH 1944, Vallendar 2020: 181), sie nicht blindlings zu unterdrücken.

Diese Form der Selbstwirksamkeit war für ihn nicht denkbar ohne die Stärkung des Selbstvertrauens.

„Ich habe früher schon einmal darauf hingewiesen, wie wichtig es für uns ist, dass wir unser Selbstvertrauen stärken.“ (KENTENICH 1912/13, in: KASTNER 1939: 126.)

Selbstvertrauen setze wiederum die Erfahrung von Wertschätzung voraus. Durch Wertschätzung wachse der Mensch über sich hinaus, sie fördere entscheidend sein Selbstvertrauen und seine Eigenständigkeit. Jedes Selbstvertrauen werde leicht gebrochen, wo eine solche Wertschätzung, etwa in der Kindheit, ausfalle. (Es ist tatsächlich belegt, dass Schüler deutlich aufmerksamer, lernwilliger und leistungsstärker sind, die bei Lehrern eine solche Wertschätzung erfahren.)

Pater Kentenich begegnete während seines priesterlichen Wirkens vielen Menschen, bei denen dieses Erlebnis ausfiel. Das bestärkte ihn darin, Bindung personaler Art anzunehmen und zu fördern. Er deutete aber diese Erfahrungen nicht nur als Einzelschicksale, sondern als ein Zeitphänomen: Mangel an erfahrener Wertschätzung und Liebe führe zu Minderwertigkeitskomplexen, die den Einzelnen lähmen und ihm den Mut zu eigener Entscheidung und die Selbstsicherheit nehmen würden.⁵

Sein pädagogisches Bemühen um Eigenständigkeit des Gegenübers ging einher mit der Intention, das Selbstvertrauen zu stärken.

⁵ *„Der heutige Mensch muss wieder ein Selbstbewertungsbewusstsein bekommen. Und wie bekommt er das? Er muss sich geliebt fühlen. Wer sich geliebt fühlt, fühlt sich geschätzt, und in dem wächst ein gesundes Selbstbewertungsbewusstsein. Und wo dieses am Werden ist - ich darf Ihnen sagen, da ist der Boden vorbereitet für die Überwindung der größten seelischen Schwierigkeiten ...“* KENTENICH 1934, Vallendar 1984: 307.

SCHLUSS

Selbstwirksamkeit, Wachstum zu innerer Freiheit, Selbstvertrauen und Selbststand begünstigen auch ein „Frei-werden nach außen“, ein Wachstum an innerer Unabhängigkeit von der Umgebung.

„Die Größe des modernen Menschen besteht heute darin, dem Diktat seiner Umgebung zu widerstehen.“⁶

BIBLIOGRAPHIE

- KENTENICH, JOSEPH (1912/13): *Vortrag*. in: KASTNER, FERNDINAND (1939): *Unter dem Schutze Mariens*, Limburg.
- KENTENICH, JOSEPH (1931): *Jugendpädagogische Tagung*.
- KENTENICH, JOSEPH (1932/34): *Marianische Erziehung*. Schönstatt-Verlag, Vallendar 2020.
- KENTENICH, JOSEPH (1934): *Vollkommene Lebensfreude*. Patris Verlag GmbH, Vallendar 1984.
- KENTENICH, JOSEPH (1944): *Werkzeugsfrömmigkeit*. Schönstatt Verlag, Vallendar 2020.
- Kentenich, Joseph (1946): *Kampf um die wahre Freiheit*. (nicht ediert.)
- KENTENICH, JOSEPH (1949): *Oktoberbrief*. Vallendar 1970.
- KENTENICH, JOSEPH (1950): *Pädagogische Tagung*. (nicht ediert.)
- KENTENICH, JOSEPH (1951a): *Pädagogische Tagung*. (nicht ediert.)
- KENTENICH, JOSEPH (1951b): *Vortrag vom 16.6.1951b*. (nicht ediert.)
- KENTENICH, JOSEPH (1952): *Vortrag 25.2.1952*. (nicht ediert.)
- KENTENICH, JOSEPH (1962): *Predigt vom 21.10.1962, in: ders., Aus dem Glauben leben. Predigten aus Milwaukee, Bd. 4, bearb. v. G. M. RITTER*, Vallendar. 1970.
- KENTENICH, JOSEPH (1990): *Freiheit von – Freiheit für. Textsammlung*, 1990, Titelseite.
(<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17505/freiheit> (01. 02. 2023.))
- KENTENICH, JOSEPH: *Für eine Welt von morgen. Texte zu grundlegenden Erziehungsfragen von heute*. Schönstatt-Verlag, Vallendar 2020.
- Politiklexikon für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17505/freiheit> (20. 02. 2025.)

⁶Quelle noch nicht ermittelt.

A hit, a remény és a szeretet a keresztény pedagógiai gondolkodásban

A hit, a remény és a szeretet a katolikus Egyház tanítása szerint isteni erények. Ezek az erények alapozzák meg, keltik életre és jellemzik a keresztény ember erkölcsi cselekvését. Már a Krisztus előtti időben is mind az ógörög, mind a latin nevelést jellemezte az erényekre való törekvés, mert a neveléssel foglalkozók az erényes életvezetésben látták meg az emberi boldogság megszerzésének lehetőségét. A keresztény tanítás a középkori nevelésben továbbvitte ezeket a gondolatokat, és az erényes élet és a boldogság fogalmát Krisztushoz kapcsolta hozzá, mondván: az emberi élet beteljesülése és az emberi boldogság végső értelme Krisztusban nyerhető el. Az erre való törekvés azonban nem pusztán az emberi adottságokon és az emberi erőn vagy teljesítőképességen múlik, bár ezek sem elhanyagolhatók, hanem lényegében a Krisztussal való egzisztenciális kapcsolaton. Ezért már a korai keresztény nevelésben is hangsúlyosan kerül elő az a tétel, hogy az ember önmaga erejéből nem képes az erényeket és a boldogságot megszerezni, mert erre csakis Krisztussal és Krisztusban lehet szert tenni. Az erények gyakorlása, különösen is az isteni erények gyakorlása, csakis Isten (Krisztus) segítségével lehetséges, mert Ő adja ezeket az embernek ajándékképpen, hogy képesek legyenek gyermekeiként (testvéreiként) élni és cselekedni a mindennapokban, és ezáltal eljutni az örök életbe, vagyis a Szentháromság közösségébe. Az isteni erényekről való gondolkodás így megkerülhetetlenné lett a keresztény pedagógia számára.

1. A HIT (πίστις – fides)

A hit az az isteni erény, amely által hiszünk Istenben és mindabban, amit nekünk mondott és kinyilatkoztatott, amit az Egyház nekünk hinni előad, mert ő maga az igazság (KEK 1814). Ebben a definícióban világosan látszik, hogy a *hit* és az *igazság* összetartozó fogalmak. Erre utal már az ógörög filozófiában használatos ἀλήθεια fogalma is, ami egyszerre jelenti az igazságot, őszinteséget és a valóságot. A πίστις szó jelentései: biza-

lom, bizakodás, meggyőződés, bizonyosság, hit, hihetőség, ígéret, biztosíték, kezesség, szerződés, oltalom, fennhatóság. A hittel az ember szabadon rábízhatja egész önmagát Istenre – tanítja a II. Vatikáni Zsinat (DV 5), a Trentói Zsinat pedig azt is tanítja, hogy a hit adománya abban marad meg, aki nem követ el ellene bűnt (DS 1545). A hittel kapcsolatban világosan látszik tehát, hogy olyan isteni ajándék, ami szabad elfogadásra vár, illetve szabad cselekvésre használandó, amiben az ember kinyilvánítja a Krisztushoz való odatartozását. Ez a hit a szeretetben teljeseedik ki, amint azt Szent Pál apostol is megfogalmazza a Galatákhoz írt levelében (Gal 5,6). Mind a hit, mind a szeretet megköveteli tehát a Krisztushoz tartozás egzisztenciálisan is kifejezhető létállapotát, amelyben a bűnt úgy értelmezzük, mint az Istentől való elfordulást vagy Istennek a hiányát az életünkben. Ezt a hitet őriznie és vallania is kell a keresztény embernek, sőt életével is tanúskodnia (μαρτυρία) kell erről, mert a hit szolgálata és a róla való tanúskodás az üdvösség elnyeréséhez feltétlenül szükséges (KEK 1816).

Krisztus az evangéliumban így tanít: „Azokat, akik megvallanak engem az emberek előtt, én is megvallom majd Mennyei Atyám előtt. De aki megtagad engem az emberek előtt, azt én is megtagadom Mennyei Atyám előtt.” (Mt 10,32–33.) A missziós parancsban pedig így szól hozzánk: „Menjetek tehát, és tegyetek tanítvánnyá minden népet. Kereszteljétek meg őket az Atya és a Fiú és a Szentlélek nevében, és tanítsátok meg őket (διδάσκοντες αὐτοὺς) arra, amit parancsoltam nektek!” (Mt 28,19–20.) A *hit* tehát *tanúskodást* is és *tanítást* is jelez, ilyenformán itt jól kitűnik, hogy ennek a fogalomnak pedagógiai intenciója is van. A pedagógiának mint tudománynak kötelessége az igazság keresése és tanítása. Krisztus saját magáról mondja azt: „Én vagyok az út, az igazság és az élet” (Jn 14,6). Tehát a tanítás nem nélkülözheti Krisztusnak a személyét, mert Ő az igazság, vagyis végső soron minden tudomány Krisztushoz kell hogy vezesse az embert. Ez a tény nagyon mélyen antropológiai értelmet is hordoz, jelesül: nem lehetséges az emberi élet nagy kérdéseire Krisztus nélkül végső választ találni. Válaszokat lehet, de azoknak mindenképpen Krisztusra kell mutatniuk, mint ahogyan az útjelző tábla mutatja a helyes irányt. De Krisztus nemcsak igazság, hanem út (ὁδός) is, ami jelzi, hogy az igazság keresése szüntelen úton járás is feltételez, ugyanakkor nem elhanyagolható az sem, hogy Krisztus magát életnek (ζωή) is nevezi, ami a görög szövegben nem pusztán biológiai életet jelöl, hanem létezést, életfenntartást is, ezzel utalva arra, hogy Krisztus ura a biológiai életünkön túl a személyes létezésünknek is. A pedagógia tudományán belül a pedagógiatörténetnek ezért kitüntetett helyet kell kapnia a nevelő-oktató munkánk-

ban, ugyanis ennek a részdiszciplínának az a feladata, hogy csökkentse az igazságtalanságokat és hazugságokat azáltal, hogy bemutatja az igazságra törekvés nagyszerű személyeit és tanításukat, mintegy a jelenbe hozva azokat és utánzásra méltó követendő példaként jelenítve meg. A pedagógia és minden tudomány eredményei akkor lehetnek igazán lenyűgözőek és hasznosak, ha segítenek megérteni, illetve jobban megérteni az emberi létet, létezését. Egy olyan pedagógia, ami pusztán a felületen mozog, ami csak az oktatást tekinti feladatának és a nevelésből kivonja magát, ami elveti az isteni tekintélyt, ami csak materiális és szekuláris elemeket tart magában, az a hit szemével nem nevezhető igazi pedagógiának. Ezért a keresztény pedagógia feladata, hogy Krisztus segítségével napról napra növelje a hitet a benne részt vevők személyében. Feltehetjük a kérdést: van-e bennünk hit arra nézve, hogy Krisztussal együtt munkálkodva képesek vagyunk az ember, a személy jegyeihez úgy eljutnunk, hogy azt hitelesen tudjuk használni a személyiségfejlesztés során?

2. A REMÉNY (ἐλπίς – spes)

A remény az az isteni erény, amely által mint boldogságunkra vágyakozunk a mennyek országára és az örök életre, bizalmunkat Krisztus ígéreteibe vetjük: és nem a saját erőnkre, hanem a Szentlélek segítségére (παράκλησις) és kegyelmére (χάρις) támaszkodunk (KEK 1817). A boldogság e megfogalmazásban az isteni örök életben való részesülés, amit Krisztus meghirdetett és minden egyes ember számára valós, elérhető közelségbe hozott. Krisztus, amikor megkezdte igehirdetését, így tanított: „Betelt az idő (καιρὸς), és elközelgett az Isten országa (βασιλεία τοῦ Θεοῦ). Tartsatok bűnbánatot (μετανοεῖτε), és higgyetek (πιστεύετε) az evangéliumban.” (Mk 1,15.) Az Isten országa kifejezés nem a földi kereteket érintő ország vagy terület, hanem a tiszta és szerető szívben megjelenő valóság, tehát egzisztenciális létkapcsolat. Mivel Krisztus vallási, szellemi, egzisztenciális valóságot ért alatta, ezért az Isten országa mindenki számára elérhető valóság, aki a lélek tisztaságával és szeretetettel közelít hozzá. A Mt 5,8 tanítása szerint (μακάριοι οἱ καθαροὶ τῇ καρδίᾳ) a lélek tisztasága az igazlelkűséget jelzi, az igazlelkűség pedig nem más, mint képesség az igazság (ἀλήθεια) felismerésére és az igazság megtétele melletti állásfoglalásra. A *remény* fogalma e ponton kapcsolódik a *hit* és az *igazság* fogalmához. A Krisztushoz tartozás kulcsfontosságú kérdése: hisszük-e (van-e reményünk arra), hogy Isten képes beteljesíteni azt a jót, amit megkezdett bennünk? Az e kérdésre adott

válaszban öt kulcsfontosságú fogalom fedhető fel. A remény erénye felel a (1) boldogság (μακαρισμός) iránti vágyakozásért (φρόνημα), melyet Isten minden ember szívében elhelyezett, (2) védelmez (προστασία) mindenféle elbátortalanodástól, (3) támogat (υποστήριγμα) mindenféle nehézségben és kihívásban, miközben úton járunk az örök élet felé, (4) megőriz (διασώζω) az önzéstől és (5) elvezet (ἀπάγω) a szeretethez (KEK 1818). Itt is jól kitűnik, hogy ezek a fogalmak pedagógiai intencióval is bírnak.

Álljon itt két példa a pedagógia történetéből! Az első: James Mill (1773–1836) skót történész és filozófus a brit enciklopédiában a nevelés fogalmát úgy írja le, mint képessé tételt a boldogságra. Képessé kell tenni a személyt, hogy megszerezze a saját boldogságát, és azzal járuljon hozzá a mások boldogságához is (LORÁND 1997). Vagyis a nevelőnek és a neveltnek is kötelessége, hogy hozzájáruljon a boldogság előmozdításához. A második: Johann Pestalozzi (1746–1827) svájci pedagógus tanításából ismeretes „a kéz, a fej, és a szív kiművelésének” fogalma. Pestalozzi szerint a nevelés legfőbb célja az ember fölemelése az igazi humanitás fokára, ami a kéz esetében az értékteremtő munkát, a fej esetében az értelem által megvilágosított igazságot, a szív esetében a szilárd erkölcsi tartást, erős akaratot és meleg érzelmeket jelöli (PROHÁSZKA 2004). Mindkét példából jól kitűnik az a nagy reménység, hogy a személy a nevelés által eljuthat a boldogsághoz, és segítheti mások életében is a boldogság kibontakozását, ami keresztény pedagógiai értelemben – amint Millnél és Pestalozzinál is – tulajdonképpen egyfajta életprogram: boldogok, akik hisznek abban, hogy reménységük beteljesedik Krisztusban.

3. A SZERETET (ἀγάπη – caritas)

A szeretet az az isteni erény, amely által Istent mindenk felett önmagáért szeretjük, és felebarátunkat, mint magunkat, Isten szeretetéért (KEK 1822). Krisztus tanításában új és végső parancsá teszi a szeretetet. Szent János evangéliumában olvasható: „Amint engem szeret az Atya, úgy szeretlek én is titeket. Maradjatok meg az én szeretetemben! (...) Az az én parancsom (ἐντολή), hogy úgy szeressétek (ἀγαπάτε) egymást, amint én szeretlek titeket!” (Jn 15,9.12.) A szövegben az ἐντολή szó *parancsot, utasítást, rendeletet, törvényt* jelent. Tehát Krisztus a szeretetet parancsba adja, vagyis itt az emberre nézve ez kötelezettséget jelöl, nem fakultatív választási lehetőséget; akarati tettet, nem pedig érzelmi viszonyulást. Jól példázza ezt az ἀγάπη szó is, ami nem feltétlenül kapcsolja össze az egymást szerető embereket meleg

érzelmeikkel, hiszen az érzelmi viszonyulást nem lehet megparancsolni. De akkor hogyan értelmezhető Krisztusnak ez a parancsa? A válasz az „úgy, amint”-ben rejlik: *úgy szeressetek, amint én szeretek*. Vagyis ez a szeretet mindenkire vonatkozik, minden egyes személyre, mert Krisztus nem személyválogató. Ennek a szeretetnek az alapja az akaratban rejlik, mert mindenki iránt jóakaratú, felemelő, gazdagító jelleggel bír, amihez nem feltétlenül kötődnek meleg érzelmek. Jól látható ez például az ellenség esetében, akit Krisztus tanítványainak szintén szeretniük kell, amint Krisztus is szeretettel imádkozott az őt keresztre feszítőkért. A katolikus teológia tanítja, hogy valamennyi erény gyakorlását (a hitet és a reményt is ideértve) a szeretet sugallja és hívja életbe, kezdete (fons) és végcélja/csúcsa (culmen) minden olyan létmódnak, ami az erények kimunkálására törekszik. A szeretet végső értelmezése a szentmise áldozatában válik nyilvánvalóvá, amiben Krisztus a kenyérben és a borban testét és vérért nyújtja (fons et culmen caritatis et vitae) az őt követők számára, vagyis a szeretet egy olyan erény, ami az áldozathozatalban válik teljessé. A szeretet gyümölcsei az öröm, a béke, az irgalmasság; megköveteli a jótékonyt, a jóakaratot és minden jót; megalkotja a baráti, felebaráti kapcsolatokat, amiben növekedő és tökéletesedő szeretetkapcsolatra (in caritate perficiente) hív meg mindenkit (KEK 1829). Ez a szeretetkapcsolat olyan kapcsolat, amin a halál azért nem uralkodhat, mert az Krisztusban áll fenn és Krisztus halálával legyőzte a halált. A szeretet *agapé* szerinti értelmezése tehát túlmutat az immanens kereteken, mert ebben az értelmezésben a szeretet örök: nem keletkezik, és nem múlik el sohasem, hanem mindig van.

„Én Vagyok, aki Van” – tanúsítja a Kivonulás könyve (Kiv 3,14), „Isten maga a Szeretet” – tanítja Szent János apostol a levelében (1Jn 4,7–8). A Szeretethez tartozó személyeken pedig nem uralkodhat a halál. A keresztény pedagógiának ma az a legnagyobb kihívása, hogy a benne lévőeknek megtanítsa ezt az igazságot: a szeretet örök és visszavonhatatlan; a személyek közötti szeretet nem lecserélhető vagy felcserélhető, a másik személyt nem a tulajdonságaiért kell szeretni, hanem önmagáért a létezéséért; és ezért a szeretet és a szeretetkapcsolatok nem szűnnek meg, és nem bomlanak fel soha, mert képtelenek rá, ha az örökkön létezőbe emeltetnek be Krisztus személyében. Ezekben a gondolatokban is jól kitűnik, hogy felfedhetők pedagógiai intenciók, amint azok a hit és a remény esetében is láthatók voltak.

A mai materiális és szekuláris pedagógiai gondolkodás rendkívüli fontosságot tulajdonít a sikeres életnek, a jól működő társadalomnak, a foglalkoztathatóságnak, az önfejlesztésnek, az önmegvalósításnak, a fontosságra törekvésnek, a kimagasló teljesítmény-

nek, a hatékonyságnak, a rugalmasságnak, a pedagógiai „know-how”-nak, a technológiák optimális használatának és még hosszan lehetne folytatni ezt a sort hasonló jellegű fogalmakkal. Ezeket a fogalmakat gyakran megtaláljuk a pedagógiai képzési területek kompetenciátáblázataiban, a pedagógus professzió jegyei között vagy az általános és alkalmazott pedagógiák tantárgyleírásaiban is. Minden bizonnyal van létjogosultságuk, de korántsem olyan nagy, mint amilyen nagyságot tulajdonítanak nekik. A keresztény pedagógiai gondolkodásnak éppen ezért fel kell hívnia arra a figyelmet, hogy mindezek csak akkor válhatnak igazi, valós értékké, ha bennük ott van a hit, a remény és a szeretet. Enélkül nagy kísértésekké lesznek arra nézve, hogy a személy végletesen individualistává és önzővé váljék. A keresztény pedagógiának ezért meg kell hallania Krisztusnak Szent Péter apostolhoz intézett szavát: „Szeretsz engem? Jobban szeretsz engem, mint ezek?” (Vö. Jn 21,15–19.) Ezek a szavak hozzánk is szólnak és választ várnak. És a válasz sokkal fontosabb – a keresztény pedagógiára és az életünkre vonatkoztatva egyaránt – bármi másnál: „Igen, Uram, Te tudod, hogy szeretlek!” (Vö. Jn 21,15–19.) Ebben a válaszban lehet egyedül értelmezni a keresztény pedagógia fogalmát: a gyermekekért, fiatalokért, felnőttekért végzett szeretetteljes szolgálatot.

IRODALOM

- DS = Denzinger–Schönmetzer Enchiridion Symbolorum. In: FILA BÉLA – JUG LÁSZLÓ (1997): *Az Egyházi Tanítóhivatal megnyilatkozásai*. Örökmécs Alapítvány, Kisterenye–Budapest.
- DV = Dei Verbum. In: CSERHÁTI JÓZSEF – FÁBIÁN ÁRPÁD (é. n.): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat, Budapest.
- FINÁLY HENRIK (1884, szerk.): *A latin nyelv szótára*. Franklin Társulat, Budapest.
- GYÖRKÖSY ALAJOS – KAPITÁNYFÉNY ISTVÁN – TEGYEY IMRE (1990, szerk.): *Ógörög–magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KEK = *A Katolikus Egyház Katekizmusa*. Szent István Társulat, Budapest 1994.
- LORÁND FERENC (1997): *Bevezetés a pedagógiába. Szemelvénygyűjtemény*. Okker Kiadó, Budapest.
- Ó- és Újszövetségi Szentírás a Neovulgáta alapján. Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest.
- OPÁLÉNY MIHÁLY (1999): *Újszövetségi szövegmutató szótár*. Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest.
- PROHÁSZKA LAJOS (2004): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Kossuth Egyetemi Nyomda, Debrecen.

Teológiai konferencia az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

2024. február 24-én, szombaton egész napos teológiai konferenciára került sor az Apor Vilmos Katolikus Főiskola váci főépületében, melynek témája a végidő teológiája volt.

A konferencia Lovassy Attila, a katekéta-lelkipásztori munkatárs szak szakfelelősének, a konferencia szervezőjének megnyitójával vette kezdetét. Ennek keretében utalt arra, hogy a konferencia színhelyéül szolgáló II. János Pál-terem a korábbi váci szeminárium kápolnájaként működött, ahol – többek között – Kósa Józsefet és valószínűleg Hornyik Károlyt is pappá szentelték, akik a Tanácsköztársaság idején vértanúk lettek. Attila atya kiemelte, hogy ezen a helyen számos szent papot képeztek, ami a jelen kor teológusai számára is meghívást jelent a szorosabb Krisztus-követésre.

A délelőtti szekcióban négy előadás hangzott el. *Monostori László atya*, erkölcteológus *Az eutanázia megítélése katolikus szempontból* című előadásában kifejtette, hogy az emberi személy méltósága különösen is veszélyben van, amikor kiszolgáltatott, így nem kizárólag, de különösen is egy végső stádiumú betegség esetén. A jóléti társadalom nem nagyon tud mit kezdeni – az élettani szempontból amúgy igen hasznos – fájdalommal, ezért annak lehetőség szerinti teljes megszüntetésére törekszik. Arra a kérdésre, hogy lehet-e értékes egy olyan élet, amelyben jelen van a szenvedés, könnyebb igennel válaszolnia annak, aki hisz a halál utáni életben. Az eutanázia alkalmazása úgy szünteti meg a fájdalmat, hogy likvidálja a páciens. A „Ne ölj!” parancs szellemében a katolikus teológia az eutanázia alkalmazását elfogadhatatlannak tartja, helyette a palliatív kezelések alkalmazását ajánlja.

Ezt követően *Lengyel Zsolt atya*, kánonjogász *A boldoggá és szentté avatási eljárások a katolikus Egyházban* címet viselő előadásában ismertette, hogy a katolikus Egyház az őskeresztények ideje óta nagy tisztelettel veszi körül a vértanúkat és hitvallókat, akik földi életükben hősiek fokozatosan gyakorolták a keresztény élet erényeit, és ezáltal elfogadták Krisztus Urunk életszentségre való meghívását. A szentek tisztelete a kezdetektől fogva a

néptől, azaz a krisztushívőktől eredeztethető, akik elzarándokoltak és feldíszítették Isten szolgáinak sírjait, illetve kápolnát vagy templomot építettek a tiszteletükre, amely által kifejezésre juttatták az örök életbe vetett hitüket és az általuk tisztelt szentéletű emberek örök boldogságra való eljutásába vetett hitüket, valamint a nevükhöz fűződő csodákat. A korai egyház hívei is már nagy becsben tartották a klérus véleményét, hogy vajon az érintett személy alkalmas-e a szenteknek kijáró tiszteletre. Az egyháztörténelem folyamán voltak olyan időszakok, amikor a helyi püspök avatta szentté a mártírokat és a hitvallókat, azonban az idő előrehaladtával a megyésfőpásztorok a pápához folyamodtak fel annak érdekében, hogy őszentsége iktassa az általuk tisztelt személyeket a szentek sorába. Az 1983-as *Egyházi Törvénykönyv* nem rendelkezett a szenttéavatási eljárásokra vonatkozóan, viszont XVI. Benedek pápa 2007. február 22-én kiadta a *Sanctorum Mater* kezdetű instrukcióját, amely dokumentum a boldoggá és szenttéavatási eljárás folyamatát szabályozza. Jelen pápai leirat az eljárás folyamatát két nagyobb egységben határozza meg: az egyházmegyei és a római eljárási szakaszban. Az említett instrukció elsősorban a megyéspüspök perfolymatát foglalja magában.

Juhász Pál Balázs teológus „Jöjjön el a te országod!” – *A Miatyánk egyik kérésének eszkatologikus olvasata* című előadásában először a Miatyánkkal kapcsolatos alapvető kutatási eredményeket és nézőpontokat ismertette, melynek során kitért a mátéi és lukácsi szövegek néhány eltérő sajátosságára. Ezt követően röviden vázolta Gerhard Lohfink német biblikus professzor meglátásait a Miatyánkkal kapcsolatban. A második kérdés kapcsán először az „Isten országa” fogalmát elemezte, melynek során felhívta a figyelmet a szerencsésebb „Isten uralma” kifejezésre, és aláhúzta, hogy a végidőre vonatkozó tanítás elválaszthatatlan a Krisztusról és az Egyházzal szóló tanítástól. A továbbiakban a „jöjjön el” kérdés kapcsán a már igen – még nem feszültségét és ennek jellemzőit mutatta be, korunk emberének helyzetére is aktualizálva.

A délelőtti szekció utolsó előadója Barsi Balázs ferences hitszónok volt, aki *Mi az igazi kezdet, és van-e vég?* címmel tartotta meg előadását. Ebben az ismert előadó – többek között – kitért arra, hogy a jószándékú ateista gondolkodókkal lehetséges a párbeszéd, továbbá a teremtés rendjét fejtegetve cáfolta a modern panteista nézeteket, és bizonyította, hogy a világ nem Isten, valamint hangsúlyozta Isten örök jelenjét, és azt, hogy Isten beemelte az embert a kezdet nélküli szeretetbe. Több alkalommal kitért az előadó a papság spiritualitására, mellyel kapcsolatban megjegyezte, hogy „amilyen az esténk, olyan a papságunk”. A délelőtti szekciót szendvicsebéd zárta.

A délutáni szekcióban Lovassy Attila teológus *A Bárány lakomája – Jézus áldozata mint a végidő kezdete* című előadásával mindinkább egységbe fűzve, fejlődő folyamatban mutatta be a Krisztus korabeli zsidó engesztelés ünnepe (jóm kippúr) jeruzsálemi templomi kultuszának áldozati jellegét, a zsidó húsvét, illetve a széder est családi és kultikus ünneplését szintén Jézus korából, az utolsó vacsorát, mint amely felülmúló módon az Ószövetség utolsó széder estje és egyben a megváltás anticipált kiosztása, illetve minden szentmisét az emmauszi úttól a végső, beteljesedett mennyei lakomáig. A történelem középpontja a Szent Három Nap, amelyben az Ó- és az Újszövetség összeér, a pászka és a jóm kippúr egybefonódva beteljesedik, Krisztus keresztdozatával minden más áldozat okafogyottá válik. A nagypénteki megváltás a nagycsütörtöki alapításon keresztül jut el minden szentmise valóságába, amelyen keresztül nemcsak a keresztre feszítés és a feltámadás tanúi leszünk, de ennek a húsvéti gyümölcseiből is részesülünk a nagyszombaton várakozó igazakkal (pl. megkereszteletlen csecsemők, tisztuló lelkek, ószövetségi igazak, ártatlan magzatok) együtt. Nemcsak a végső, nagy eukharisztikus ünnepre várakozunk cselekvően, de a Krisztus egyszeri áldozatát valóságosan megjelenítő Bárány Lakomájával előkészülünk és elővételezzük a mennyeit.

A délután második előadója Varga Péter András filozófus, a HUN-REN BTK Bölcsészettudományi Kutatóközpont főmunkatársa *Isten fogyatkozó összegyűjtött népe? – Eszkatologikus remények az „anonim keresztények” és az „új pogányok” idején* címmel tartott előadásában az Egyházhoz fűződő eszkatologikus reményekről beszélt az elvilágiasodás (szekularizáció) mai korszakában. Amikor a zsinati atyák összegyűltek a II. Vatikáni Zsinatra, Németország például még több mint kilencven százalékban keresztény volt (felerészben pedig katolikus), s ez így is maradt még a zsinatot követő években is, azonban az 1968-69-től kezdődő kulturális változásokkal ez folyamatosan csökkent. Két német zsinati teológus tanácsadó – akik azóta a 20. század legnagyobb teológusai közé emelkedtek –, nevezetesen *Joseph Ratzinger* (a későbbi XVI. *Benedek pápa*) és *Karl Rahner* azonban már a zsinat előtti írásaikban egymástól függetlenül rámutattak a modern nyugat-európai Egyházat belülről fenyegető hitvesztés (Ratzinger megfogalmazásában: „*új pogányok*”) jelenségére. Azonban nemcsak a problémát ismerték fel, hanem egyúttal iránymutatással szolgáltak arra vonatkozóan, hogy Krisztus helyettesítő áldozata misztériumának megjelenítésével az Egyház miként szolgálhatja az ő üdvösségüket is; amely elgondolást az előadó a Szentírás, zsinati dokumentumok és a dogmatörténet erőterében (pl.: „elutasított meghívás”, „anonim keresztények”, „előkészület az evangé-

liumra”) elemzett. Fél évszázaddal később, XVI. Benedek pápa a szülőhazájának szóló szellemi végrendeletében, a *2011-es freiburgi beszédében* – amely a *Teológia* 2023/3–4. számában olvasható az előadó magyar fordításában – tért vissza az Egyház feladatára az elvilágiasodás korában, középpontba állítva a csodálatos csere (*sacrum commercium*) teológiai fogalmát; s nem véletlen, hogy ezt utóda, *Ferenc pápa* éppen a magyarországi látogatása során a Szent István-bazilikában tartott beszédében idézte egyetértőleg, hiszen a magyarországi Egyházat az üldöztetése során szerzett tapasztalatai az előadó szerint különösen képessé teszik arra, hogy itt, Európa periferiáján születhessenek meg Európa szükséges újraevangelizálásának formái.

A harmadik előadást *Orosz Gábor Viktor* evangélikus lelkész, az Evangélikus Hit-tudományi Egyetem egyetemi tanára tartotta *Még nem lett nyilvánvalóvá, hogy mivé leszünk? – Transzhumanizmus a keresztény eszkatológia mérlegén* címmel. Ebben kifejtette, hogy a transzhumanizmusban és a kereszténységben egyaránt negatív módon jelenik meg az ember halandósága, és mindkettő központi „üzenete”, az ember megváltása a halál fogságából. Míg előbbi az ember eme transzformációját a technika segítségével képzei el, addig a kereszténységben ez az átalakulás Krisztusban, hit által valósulhat meg. Az elképzelések közösek azonban abban, hogy mindkettő számára az említett átalakulás a jövőben valósul meg, illetve a jövő felől értelmezhető. A transzhuman törekvésekben megjelenő szempontok és az általuk felvetett problémák sajátos horizontot nyújtanak, amelyek nem csupán antropológiai, de szótériológiai kérdések kapcsán is relevánsak lehetnek napjaink teológiai megfontolásai számára. Mindennek ellenére megállapíthatjuk, hogy az ember elsősorban nem megjobbításra, hanem újjászűlésre szorul.

A konferencia utolsó előadója *Kondorosi Noémi* volt, aki közgazdász, végzős katekéta-lelkipásztori munkatárs szakos hallgató, OTDK 3. helyezett és *Egy XIV. századi influenzszer vallomásai – Svéd Szent Brigitta misztikus látomása egy fiatal lány egyéni ítéletéről* címmel tartott előadást. Ebben kitért arra, hogy Svéd Szent Brigitta 700 látomásának érdekessége, hogy problémafelvetései, leírásai szinte egy az egyben elmondhatók napjaink társadalmáról is. Az előadás során az egyik kiválasztott látomás alapján egy nagyvilági életet élő, hiú fiatal lány halál utáni egyéni ítéletét követtük nyomon. A kortársainak rossz példát mutató lány napjainkban talán influenzszer lenne, ennek mai áthallásai miatt illet a téma nemcsak a konferencia tematikájába, de a főiskolai környezetbe is. A misztikus leírás – mivel egy emberi történetet mutat be – átélhetővé, laikusok

számára is könnyen érthetővé teszi az Egyház bűnről, büntetésről és isteni irgalomról szóló tanítását. Külön érdekesség, hogy a leírás egyes elemei olyan haladó teológiai gondolkodást mutatnak, amely csak századokkal később, a 20. század eleji eszkatológiai vitákban bukkan fel.

A konferencia során az egyes előadások után lehetőség nyílt a hallgatóság soraiból kérdéseket feltenni, illetve a délelőtti és a délutáni szekciót is egy-egy közös kerekasztal zárta le a szekció előadóival. A konferenciát *Gloviczki Zoltán* rektor úr gondolatai zárták.

A konferenciára megjelent a tavalyi, *Kínos teológiai kérdések konferenciája* c. tanulmánykötet *Lovassy Attila* szerkesztésében, *Gasparics Gyula* nyelvi lektorálása mellett, az *Apor Vilmos Katolikus Főiskola* kiadásában. A kötetben hat, témájában eltérő tanulmány kapott helyet, melyek érintik az apokrif evangéliumokat, az asszisztált humánreprodukciónról szóló katolikus tanítást, a cölibátus kérdését, a búcsú teológiai megítélését, a marxista és a keresztény eszkatológiát, valamint Mária misztikus papságát Michelangelo művészetében. Az előzetes terveknek megfelelően a 2024. évi konferencia anyaga idén tavasszal idegen nyelvű tanulmánykötet formájában látott napvilágot.

(Köszönet az előadók által elkészített rövid beszámolóért, amelyek beépítésre kerültek.)

A Szent István Rádió arcuatelemzése¹

BEVEZETŐ

Vallásos fiatalként úgy tapasztalom, hogy kevés médium szól hozzánk a saját nyelvünkön, pedig a legrosszabb kommunikáció éppen a kommunikáció hiánya. Érdekelt, hogy a vallási médiumok hogyan szólítják meg jelenlegi közönségüket és milyen eszközökkel próbálják bevonni a fiatalokat. Az egyházi kommunikáció korán felkeltette az érdeklődésemet, főleg az, hogy a világi és az egyházi média miben különböznek egymástól.

Hazánkban is számtalan fórum, konferencia és tanulmány tárgyalta a média szerepét az egyházi kommunikációban. A vallás sokszor háttérbe szorul, mivel nem könnyen „eladható” vagy fogyasztható tartalom, ez ugyanis egy életformát képvisel. Niklas Luhmann szerint a tömegmédiában a hírek érdeklődésre való számot tartását három dimenzió határozza meg: a tárgyi dimenzió (kvantitatív adatok), az időbeli dimenzió (újdomság, meglepetés) és a társadalmi dimenzió (konfliktus). E szelekciós szempontok miatt a vallási témájú hírek ritkán kapnak teret, mivel tartalmuk gyakran ellentmond a tömegmédia működési elveinek. A vallási kommunikáció a több ezer év óta változatlan üzenetét szeretné továbbítani, valamint a konfliktus helyett a konszenzust és a társadalmi harmóniát helyezi előtérbe (BOGNÁR 2008). Mégis elengedhetetlen, hiszen az egyház célja, hogy minél több emberhez eljuttassa az ígét, amelyben a tömegmédia is hasznos eszköz lehet. A vallási üzenet gyakran nem érvényesül teljes mértékben a médiában, ám ez nem jelenti azt, hogy az egyháznak távol kellene maradnia tőle. Épp ellenkezőleg: tudatos tervezéssel hatékonyan alakíthatja saját médiareprezentációját (ACZÉL 2008).

A katolikus médiumok tematikájukból eredően az alapvető értékeket képviselik, ezért velük szemben még nagyobbak az elvárások. Ahogy egy vatikáni szóvivő nyilatkozott: „Nagy óvatosságot kell tanúsítanunk. Manapság áldozatai vagyunk a tömegmédiának és

¹ Ez a tanulmány a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen készített szakdolgozatom rövidített változata. Ezúton is szeretném megköszönni konzulensemnek, Windhager Károly Ákosnak a szakmai támogatást és iránymutatást a dolgozat elkészítése során.

a nyilvánosságnak” (RIVERS–MATHEWS 1993). Silverstone szerint minden jelenség rendelkezik médiareprezentációval, mivel a társadalom egyre inkább a médiától függ. Az emberek véleménye idővel valamilyen formában megjelenik a médiában, ezért fontos, hogy tudatosan alakítsuk ki saját képünket arról, amiben hiszünk (ANDOK 2015). Kutatásom során négy szakemberrel készítettem interjút: BÉRCZESSY Andrással, a SZIR igazgatójával; HARGITAI Henrik rádiózás-kutatóval, az ELTE BTK oktatójával; RADETZKY Andrással, a Magyar Katolikus Rádió vezérigazgató-helyettesével; valamint HORVÁTH Gergellyel, a Petőfi Rádió korábbi vezető szerkesztőjével.

Elemzésemben többek között arra kerestem a választ, hogy milyen mértékben és hogyan nyilvánul meg a katolikus tematika a rádió arculatában, milyen eszközöket használnak a célközönség megszólítása, illetve fiatalítása érdekében.

Az elemző munka során először a marketingmixeket vizsgáltam, mely a különböző piaci helyzetekben alkalmazott vállalati marketingeszközök kombinációja (BAUER–BERÁCS–KENESEI 2016). Kutatásomban a vállalatok jellemzése során leginkább használt marketingmix, a 4P modell termék (product), ár (price), értékesítési hely (place) és promóció (promotion) szolgáltatásokra optimalizált változatát (7P) alkalmaztam az elemzésekhez, mely a fentieket kiegészítve vizsgálja az emberek (people), a folyamat (process) és a fizikai környezet (physical evidence) dimenzióit is (PAPP-VÁRY 2009).

A márka maga megkülönböztető jelzésként funkcionál, melynek feladata, hogy segítse a termék gyártóval való azonosítását, illetve kiemelkedését a többi hozzá hasonló termék közül. A márka alkotóelemeinek is harmonikusnak kell lenniük ahhoz, hogy a cég bizalmat ébresszen az emberekben. A márka elemei közé sorolandó: a márkanév, a logó, a szlogen, a színek, a dallam, a honlap / közösségi média, a támogatók, a bolti megjelenés és a kommunikáció (BAUER–BERÁCS–KENESEI 2016).

Az arculatot a régi felfogás szerint a vizuális elemekkel azonosították, egy rádió elemzésénél azonban más tényezőkre esik több hangsúly. Itt ugyanis az audiótartalom van a középpontban, a hallgatókat nem befolyásolja akkora mértékben a látvány, többségük a média fogyasztása közben nem látja a formai elemeket. Ebben az esetben az arculat inkább hangzásvilágként értelmezhető. A hang identitáshoz tartozó elem például az adáskezdés és adászárás, más néven a szignál. A rádió arculatához tartozik az, hogy milyen stílusban olvasnak fel milyen híreket, mennyire érezni a műsorvezető szubjektív véleményét, hogy közéleti, kulturális vagy bulvár hírek vannak a középpontban, valamint maga a zenei világ is nagyban meghatározza a rádió hangulatát (BENEDEK–GOSZTONYI–HARGITAI 2007).

KERESZTÉNY RÁDIÓK

A média másodlagos szocializációs ágensként formál minket és irányítja a mindennapokhoz való igazodásunkat. A rádió – ha csak a zene példájával élünk is – nagy identitásformáló erővel bír (HORVÁTH-interjú). Az elektronikus média befogadása a legegyszerűbb, nem kell hozzá képesítés, csak látni és/vagy hallani kell, ebből adódóan a befogadás könnyebb és koncentráltabb lesz (ACZÉL 2015). A rádiók online is megjelentek, Magyarországon négy országos adón kívül csak helyi, illetve regionális frekvenciák kiadására maradt lehetőség, a hagyományos földfelszíni sugárással működő frekvenciák ugyanis végesek (RADETZKY 2011).

Tulajdonosi formájuk és működési céljuk szerint a rádiókat négy csoportba sorolhatjuk: állami, közszolgálati, kereskedelmi és közösségi rádiók. A közösségi rádió általában célzottan egy szubkultúrának, kisközösségnek, kisebbségnek, speciálisabb társadalmi csoportnak szól. A személyesség jellemzi, a hallgatóra nem pusztán fogyasztóként tekint (HORVÁTH–NYÍRÓ–CSORDÁS 2016). A harc mindig a fogyasztók figyelméért zajlik, de a rádiók tematikájából és formátumából adódóan eltérő lehet, hogy működésük mennyire nyereségorientált; fontos körülményként bántani azzal a kérdéssel is, milyen hirdetőikkel és reklámokkal dolgozik a vállalat, hiszen az is jellemzi őt (ANDOK 2015).

A mediatizáció többek között a vallási kommunikációt is alapjaiban megváltoztatta. Az egyház, érzékelve mekkora jelentősége lett a tömegmédiának, igyekezett állást foglalni a tömegtájékoztatási eszközökkel kapcsolatban. Az általam vizsgált időszakban a legelső és legfontosabb lépés az ügyben az 1991-es II. János Pál pápa körlevelére hivatkozó lelkipásztori határozat létrejötte volt, ami átfogó értelmezése a tömegkommunikáció jelentésének és az abban rejlő lehetőségeknek (BOGNÁR 2008). Egyre inkább megmutatkozott annak fontossága, hogy a katolikus Egyház minél több platformon, egyre szélesebb körben tudja eljuttatni üzenetét az emberekhez (ANDOK 2023).

Rövid időn belül bebizonyosodott, hogy a rádió formai adottságaiból adódóan kifejezetten jó eszköz a vallási kommunikációra, minden korosztály ismeri, mindenki könnyedén hozzáférhet. A keresztény rádiók múltja messzire nyúlik vissza, 1921-ben sugározták az első rendszeres, egyházhoz köthető műsort (SCHULTZE–WOODS 2008).

A legtöbb mai keresztény rádió prózai jellegű, alapvető értékrendeket közvetítenek hírek, portrék, beszélgetések és közszolgálati műsorok sugárzásán keresztül. Vannak azonban olyan nagyon sikeres külföldi rádiók, amelyek esetében a zene kap nagyobb

hangsúlyt. A kortárs keresztény zene a hetedik legnépszerűbb rádióformátum az Egyesült Államokban, ezek közül a legsikeresebb a K-LOVE Radio, ahol a tipikus prédikáló/tanító (preaching/teaching) formátum mellett a zenére is nagy hangsúlyt fektetnek a műsorszerkesztők (SCHULTZE–WOODS 2008).

A keresztény rádióknak nemcsak az egyházi tanításokhoz, hanem a rádiók írott és íratlan szabályaihoz is igazodniuk kell. De mitől válik egy rádió valóban kereszténnyé?

A hívők gyakran használják a „keresztény” jelzőt különböző főnevek előtt, így a keresztény média fogalma is széles spektrumot ölel fel. Egy lehetséges megközelítés szerint az tekinthető keresztény rádiónak, amely keresztény híreket közvetít. Ebben az esetben azonban tisztázni kell, mit értünk keresztény hírek alatt: kizárólag a keresztény személyeket és vallási témákat érintő tartalmakat, vagy minden hírt, amelyet keresztény szemlélettel és értékrenddel közvetítenek. Írásomban a „keresztény média” kifejezést minden olyan médiumra használom, amelyet a hívők hoznak létre hívők számára, és amely nyíltan vállalja vallási hovatartozását (SCHULTZE–WOODS 2008).

A SZENT ISTVÁN RÁDIÓ

Kutatásom fókuszában a Szent István Rádió (SZIR) arculatelemzése áll. Feltáró és elemző munkám során a legnagyobb hangsúlyt az akusztikus elemek vizsgálatára fektettem, de sor került még a rádió által kibocsátott anyagok, a honlap, a közösségi oldalak és különböző nyomtatványok elemzésére is. Kutatásom második felében négy, szakértőkkel készült interjún keresztül igyekeztem mélyebb betekintést nyerni a rádió működésébe.

A következő fejezetekben vizsgált arculati elemeket röviden az 1. táblázatban foglaltam össze:

1. táblázat: A SZIR arculati elemei

Arculati elemek	A SZIR arculati elemeinek megnevezése, leírása
<i>Környezet</i>	más magyar katolikus rádió, az egyház, érdekgazdák
<i>Küldetés</i>	az evangélium hirdetése, több ember elérése, az egyházi tanok átadása
<i>Szolgáltatás</i>	rádió, audió és audiovizuális tartalom készítése

Arculati elemek	A SZIR arculati elemeinek megnevezése, leírása
<i>Forma, téma, struktúra</i>	közösségi, regionális, katolikus, alapítványi alapon
<i>Célcsoport</i>	45+, gyakorló keresztény
<i>Vizuális arculati elemek</i>	SZIR logója, színei, betűtípusa
<i>Akusztikus arculati elemek</i>	SZIR hangvétele, zenei világa, szignálja

Magyarország első katolikus rádiója a Magyar Katolikus Rádió – Eger, az Egri Főegyházmegye területén – 2000. augusztus 20-án kezdte meg 24 órás sugárzását.² Az alapító, Seregély István egri érsek hivatásának tekintette a rádió működtetését. Kezdetben a Magyar Katolikus Püspöki Konferenciától (MKPK) függetlenül, saját költségén üzemeltette, a rádió pedig a mai napig is főegyházmegyei szinten, alapítványi formában működik. 2004-ben az MKPK létrehozta a Magyar Katolikus Rádiót, így a megkülönböztetés érdekében az egri rádió felvette a Szent István Rádió nevet. Jelenlegi fenntartója Ternyák Csaba egri érsek, akinek kezdeményezésére 2011. október 20-án a rádió audiovizuális tartalmak gyártását is megkezdte. Ennek következtében a médium teljes neve Szent István Rádió és Televízió lett.

A rádió regionális, közösségi jellegű, amely elsősorban az emberi beszédre helyezi a hangsúlyt. Zenei világa sokszínű, de gondosan válogatott, mindig az egyházi értékekhez igazodva.

A rádió küldetését dr. Seregély István alapító így fogalmazta meg: „Rádióink célja azonos az Egyház küldetésével: mindenki üdvösségének a szolgálata.”³ A rádió legfontosabb témái közé tartozik a hit, a nemzet és a hagyomány. Létrehozásának célja a közvélemény – különösen a katolikus hívek – hiteles tájékoztatása volt, de a vételkörzetben élő, nem egyházhoz tartozó hallgatók számára is igyekeznek minőségi szórakozást nyújtani műsoraikkal. A rádió hivatalos weboldalán az alábbiakat olvashatjuk:

*Műsorainkban igyekszünk valami jót, valami újszerűt, valami maradandót adni hallgatóinknak, akik igénylik a kultúráközvetítőt, szocializáló, értékkeremtő műsorokat, reális társadalmi, nemzeti és egyéni önismeretre, művészeti értékekre, igazi jellembeli fejlődést elősegítő vitákra, elemzésekre, s legfőképpen az őszinte tiszteletre és felebaráti szeretet megnyilvánulásaira vágnak.*⁴

² <https://szentistvanradio.hu/radionkrol> (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)

³ <https://szentistvanradio.hu/radionkrol> (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)

⁴ <https://szentistvanradio.hu/radionkrol> (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)

A SZIR regionális rádióként működik és kilenc adóállomással rendelkezik az URH sávon. Adása interneten, valamint a rádió saját alkalmazásán keresztül is elérhető. Minden rádió törekszik a folyamatos bővülésre, azonban a katolikus rádiók esetében már nem folyik verseny a frekvenciákért, mivel az ország rádiós lefedettségét egymás között felosztották (RADETZKY-interjú).

Az interjú során Bérczessy András kifejtette, hogy a katolikus rádiók között nincs verseny, mivel kereskedelmi adóként működnek, ugyanazon fenntartóhoz tartoznak, és a frekvenciák elosztásáról is megegyeztek. Bár mindkét rádió elsődleges célja az egyházi tanítások közvetítése, abban eltérnek, hogy ezt milyen formában valósítják meg. Radetzky András 2015-ben az MTI-nek adott nyilatkozatában hangsúlyozta, hogy a Magyar Katolikus Rádió egyik legfontosabb jövőbeli feladata egy egységes, országos műsorstruktúra kialakítása, amelyben a vidéki munkatársak anyagai is kiemelt szerepet kapnak.⁵ A Szent István Rádió és Televízió az Egri Főegyházmegye hivatalos kommunikációs csatornája.

Az egyik legnagyobb vételkörzetű regionális rádióként nem csupán a főegyházmegyében élőket kívánja megszólítani, hanem az ország más településein élő hallgatókat is. Nyíltan vállalja katolikus identitását, műsorainak jelentős része ezt a tematikát követi, ugyanakkor közszolgálati szerepét is betölti, így hallgatói között nemcsak hívők, hanem világi érdeklődők is megtalálhatók. Rendszeresen közvetít vallási eseményeket, és partnereivel műsorcserén alapuló együttműködést folytat annak érdekében, hogy sokszínűbb tartalmat kínálhasson hallgatóinak.

ÉRDEKGAZDÁK

A rádió működésében kiemelt szerepet játszanak az úgynevezett érdekgazdák. Ezek közé tartoznak mindazok a személyek és szervezetek, akik kapcsolatban állnak a rádióval, befolyásolják annak működését vagy elvárásokat támasztanak vele szemben. A belső érdekgazdák körébe tartoznak a munkatársak, a vezetők és a tulajdonosok, a külső érdekgazdák közé pedig a hallgatók, a partnerek, a szabályzó hatóságok, a média és az Egyház sorolódik (RADETZKY 2022). A rádió zavartalan működését 39 fő biztosítja, akikről egy kép és egy rövid bemutatkozás is található a honlapon.⁶ A rádió vezetését Bérczessy András

⁵ <https://mandiner.hu/hirek/2015/05/kelet-magyarorszagon-terjeszkedne-a-magyar-katolikus-radio> (Utolsó megtekintés: 2024. április 26.)

⁶ <https://szentistvanradio.hu/munkatarsak> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

igazgató és főszerkesztő, Péderi Zsolt műszaki vezető, Hamar Dénes gazdasági vezető és Szarvas István, a Magyar Katolikus Rádió Alapítvány elnöke alkotja.⁷ A fenntartó dr. Ternyák Csaba egri érsek.⁸ A belső értékgazdák felelőssége, hogy a rádió működése zavartalan legyen, és költségvetése biztosítsa a folyamatos, magas színvonalú műsorszórást.

Bár a végső döntésekért az igazgató felel, az interjúk során kiderült, hogy a vezetőség a legtöbb kérdést közösen vitatja meg. A rádió munkatársai többségében katolikusok, sokan közülük teológiai végzettséggel is rendelkeznek. Általánosan jellemző rájuk, hogy hosszabb ideje dolgoznak a rádiónál, így jól ismerik annak működését. Közösségi rádióként van bejelentve, és ezekre az adókra jellemző, hogy általában személyesebb hangvételű engedelnek meg maguknak, mint a kereskedelmi vagy közszolgálati adók.⁹ A műsorok jelentős részében visszaköszön a szerkesztők és műsorvezetők egyéni látásmódja, hiszen a hallgatóság részét képező közösség tagjai maguk a tartalomgyártók is. Ugyanakkor a SZIR műsorainak többsége formálisabb, hivatalosabb jellegű, így a műsorvezetők személyes hangja kevésbé érződik. A kereskedelmi rádiók homogén műsorszerkezetet követnek, vagyis 24 órában hasonló típusú tartalmakat sugároznak, így a hallgatók mindig tudják, mire számíthatnak. Ezzel szemben a közösségi rádiók heterogén, úgynevezett sávú műsorszerkezetet alkalmaznak, ahol a tartalom időszívonként változik. A Szent István Rádió mindkét modellt ötvözi: a nap bizonyos szakaszaiban kötött műsorrend szerint sugároz, ugyanakkor a hét folyamán számos új műsor is adásba kerül (HARGITAI-interjú).

A Szent István Rádió egyik meghatározó jellemzője katolikus identitása, amely mind akusztikai, mind vizuális elemeiben megnyilvánul. A köszönés mindig a hagyományos „Dicsértessék a Jézus Krisztus!” (latinul: „Laudetur Iesus Christus!”) formulával történik, amelyre a válasz: „Mindörökké, Ámen!” (latinul: „In aeternum, Amen!”). A Vatikáni Rádió magyar műsorát is meghallgathatjuk a Szent István Rádióban, ami előtt mind magyar, mind latin nyelven elhangzik ez a köszönés. A rádió logója és szlogenje is szervesen illeszkedik tematikájához, amely egységes, bizalomkeltő arculatot kölcsönöz az adónak. Kiemelt szerepet kap a hagyományörzés is, amelyre jó példa a déli harangszó elhangzása vagy a magyar himnusz lejátszása éjféltkor. Emellett a vallási ünnepekhez külön műsorok kapcsolódnak, valamint mindennap közvetítik az aktuális szentmisét. A rádió székhelyén is erőteljesen érvényesül a vallási szimbolika: minden ajtó felett kereszt

⁷ <https://szentistvanradio.hu/impresszum> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

⁸ <https://szentistvanradio.hu/radionkrol> (Utolsó megtekintés: 2024. március 20.)

⁹ https://nmhh.hu/dokumentum/163978/helyi_radiok.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

látható (6. *ábra*) a folyosókat pápák és szentek képei díszítik (8. *ábra*). Tartalmi szempontból a rádió egyértelműen a katolikus tanok közvetítésére összpontosít.

Egy rádióadó azonosíthatóságában kulcsszerepet játszik a szignál (angolul: jingle) és a hangvétel (HARGITAI-interjú). A Szent István Rádió szignálja karakteres, könnyen felismerhető dallam, amelyet Szarvas István atya, az alapítóelnök külön az adó számára rendelt meg. Ezt követi egy rövid bemutatkozás, valamint a frekvenciák felsorolása, illetve gyakran elhangzik a rádió szlogenje: „A jó hír hangja”. Alternatív szlogenként néha más kifejezéseket is alkalmaznak, mint a „Magyarország első katolikus rádiója, nem csak katolikusoknak” vagy „Hittel szólunk, értékekről”. A műsorvezetők és riporterek hangja többnyire középkorú, míg a meghívott vendégek minden generációt felölelnek. Hangvételében a rádió formális, a vendégekkel szemben a magázódó forma az általános, amely csak az ifjúsági műsorokban oldódik fel. Az arcattervezés meghatározó szerepet játszik egy médium beazonosíthatóságában. Ennek egyik alapja az arculati kézikönyv, amely magában foglalja a logót, színekódokat, betűtípusokat, hangzásokat, valamint az egyéb vizuális és auditív elemeket (REKETTYE–TÖRŐCSIK–HETESI 2022). Az interjú során Bérczessy András igazgatótól megtudtam, hogy a Szent István Rádióknak nincs arculati kézikönyve. Ezt azzal indokolta, hogy több mint 15 éve ugyanazok a szakemberek dolgoznak ugyanabban a grafikai stúdióban, tehát már fejből tudják a paramétereket. Az arculat tíz éve nem frissült, és a vezetés nem is tervez jelentős változtatásokat. Ez a konzervatív szemlélet megnehezíti a fiatalabb generációk megszólítását, hiszen a vizuális és tartalmi frissítések elmaradása hosszú távon az elérhető hallgatók számának csökkenését eredményezheti. Az egyházi hagyományok és a stabilitás értékes szempontok, de a környezet gyors változása indokolná az arculati megújulást.

Az arculat tekintetében a márkanév és a logó gyakran összefonódik, így van ez a rádió esetében is. A Szent István Rádió elnevezést a rádió később vette fel annak érdekében, hogy megkülönböztesse magát a 2004-ben alapított Magyar Katolikus Rádiótól. A választás helyesnek bizonyult, mivel a nevet széles körben ismerik Magyarországon. Ez nem csupán a kereszténységet idézi, de hazánk, történelmünk és hagyományaink is megelevenednek benne (BÉRCZESSY-interjú). A logóban szereplő apostoli kettős kereszt, mely a magyar címeren is látható, fontos nemzeti szimbólumunk (1–4. *ábra*). Az egyházi hagyományban a kettős kereszt az érsekséget, míg a hármast kereszt a pápaságot jelképezi.¹⁰ A logó általában bordó, de bordó háttér esetén fehér vagy arany

¹⁰ <https://karizmatikus.hu/hitvedelem/tanitas/7300-a-papp-valaszol-mi-is-a-kettos-kereszt/> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

színű (1. ábra). A rádiót a bordó/piros, kék és arany/bézs színek jellemzik leginkább (2. ábra). A piros egyrészt figyelemfelkeltő, másrészt a vér, a tűz és a szeretet színe.¹¹ A kék szín nyugalmat és tartósságot közvetít, a végtelenség és a mennyország szimbóluma.¹² Az arany a gazdagságot és a maradandóságot jelképezi.¹³ A három szín együtt szofisztikált képet alkot, és összhangban van a rádió küldetésével. A közösségi oldalakon, a weboldalon és a nyomtatott anyagokban az arculat egységesnek tekinthető, az eltérések aprók, így a rádió könnyen felismerhető.



1–3. ábra: Fent: Facebook borítókép. A bal oldali 2012-ben, a jobb oldali 2024-ben
Lent: Honlap fejléce 2024-ben

A rádió offline, fizikai megjelenése is tükrözi az alapelképzelést, nem ütközik az online képviselt stílussal:



4. ábra: 2015-ös nyomtatott, logóval ellátott naptár/könyvjelző (saját kép)

¹¹ <https://lexikon.katolikus.hu/P/piros.html> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

¹² <https://lexikon.katolikus.hu/K/k%C3%A9k.html> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

¹³ <https://lexikon.katolikus.hu/A/Arany.html> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)



5–9. ábra: Első sor balról: A rádió stúdiójában logó és erekleje, a stúdió belülről, a stúdió bejárata. Második sor balról: A folyosó központi eleme, televízióstúdió

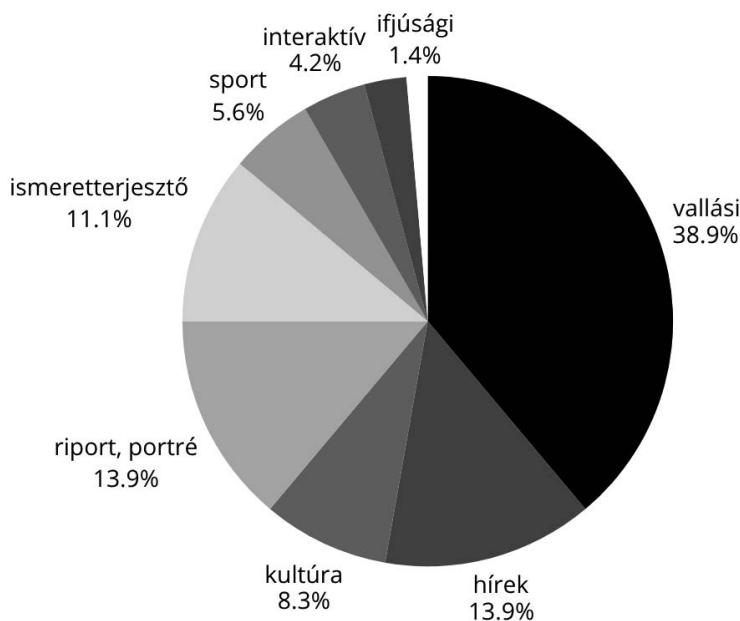
4P és 7P

A következőkben a bevezetésben említett marketingmixek (4P, 7P) tükrében kerülnek bemutatásra a rádió arculati elemei.

A 4P első eleme, a termék (product), indokoltan szerepel az első helyen, hiszen ez a legfontosabb tényező egy szervezet életében. A rádió esetében a tartalmi elemek, vagyis a „termékek” a műsorok, amelyek kettős piac értelmezésében a rádió hallgatói figyelmét más, nála hirdető cég számára is értékesíti (RADETZKY-interjú). A rádió műsoraiban a prózai műsorok aránya – a szerződésükben foglaltak szerint – a zenei műsorokhoz

képest 53,45%¹⁴ (BÉRCZESSY-interjú). A sugárzott tartalom kétharmadában közszolgálati jellegű műsorok hallhatók. A műsorok között a leggyakoribb a felvett és szerkesztett anyag, de előfordulnak élő közvetítések is. A rádió interaktív műsorokat is kínál, minden hétköznap telefonon várják a hallgatók imaszándékait két órával a közvetített Rózsafüzér imádság előtt. A kívánságműsorok is hasonló módon működnek, ahol a hallgatók zenei kéréseket vagy ajánlásokat küldhetnek. A rádióban minden órában friss hírek hangzanak el, emellett külön sport-, hit- és regionális hírekkel foglalkozó műsorok is rendelkezésre állnak.

Az Andok Mónika (2015) által kidolgozott felosztás a sajtóműfajokat aszerint csoportosítja, hogy az adott szöveg mennyi szubjektív elemet tartalmaz: így beszélhetünk objektív műfajokról (hír, tudósítás); átmeneti műfajokról (interjú, portré, riport), valamint véleményalapú műfajokról (kritika, kommentár) (ANDOK 2015). Ennek tükrében megállapítható, hogy a SZIR műsorszerkezete túlnyomórészt objektív műfajokon alapszik. A fenti csoportosítás szerinti műsorfajták eloszlását a 10. ábra mutatja be, az egyes műsortípusokra hozott példákat pedig a 2. táblázatban foglaltam össze.



10. ábra: Műsoridő

¹⁴ <https://szentistvanradio.hu/radionkrol> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

2. táblázat: Példák a műsortípusokra¹⁵

Vallási műsor	A nap imája	Szentmise közvetítése
Hírműsor	Regionális hírek	Kora esti hírmondó
Kultúra, irodalmi műsor	A nap verse	Nem középiskolás fokon
Riport, portréműsor	Közélet	Mesterségem címere
Életvitel, ismeretterjesztő	Mindennapi egészségünk	Érték-adó
Ifjúsági műsor	Esti mese	Iránytű
Sportműsor	Hajrá magyarok!	Regionális sporthírek
Zenei műsor	Népzenei kincsestár	Jazzmuzsika

A táblázat a 2024. 04. 22-es műsorújság alapján, reggel 05:00-tól 23:00-ig, egy 18 órás intervallumot mutat.

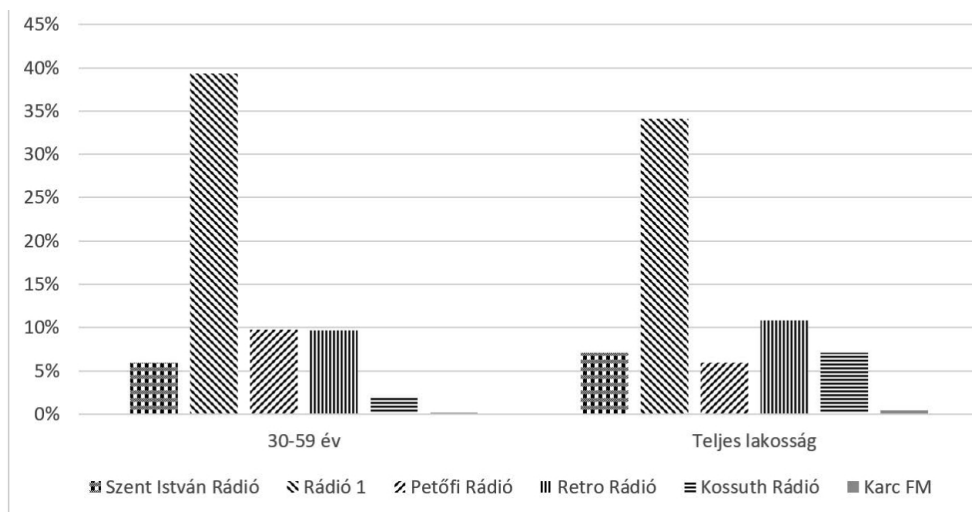
A 4P következő eleme az ár (price). A rádió ingyenes minden hallgató számára, hiszen a földfelszíni sugárzáson kívül interneten és alkalmazáson keresztül is elérhető az adás. A rádió alapítványi alapon működik, nem a hallgatók, hanem az egyház tartja fenn. Ezenkívül éves szinten megjelennek az adó 1%-áról készíthető nyilatkozatokkal kapcsolatos figyelemfelhívások, melyben tájékoztatják a hallgatókat arról, hogy a rádió részére is felajánlható az évi egy összeg.

A sorban következő elem az értékesítés helye (place). Az NMHH (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság) 2023 nyarán kiadott első negyedéves mérései szerint a megyei jogú városokban élő 15 évnél idősebb lakosság 32%-a naponta, míg 55%-a heti rendszerességgel hallgat helyi rádiót.¹⁶ A Bérczessy András igazgató úrral készített interjú során megismert és rögzített adatokat elemzem.

A 11. ábra az NMHH által készített mérések eredményét mutatja. A rádióra vonatkozó adatokat az interjú során kaptam meg.

¹⁵ A SZIR weboldalan található műsorleírások szerint.

¹⁶ https://nmhh.hu/dokumentum/238831/Megyei_jogu_varosi_radios_hallgatottsagmeres_negyedeves_attekinto_2023_I_negyedev.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)



11. ábra: Az NMHH 2023 első negyedéves mérése alapján

Összegzőképpen elmondható, hogy a közszolgálati, „beszélő” rádiók körében a teljes lakosságot vizsgálva első helyen szerepel a Szent István Rádió, megelőzve az állami, országos Kossuth Rádiót és az ugyancsak országos lefedettségű KarcFM (ma HírFM) hallgatottságát (BÉRCZESSY-interjú).

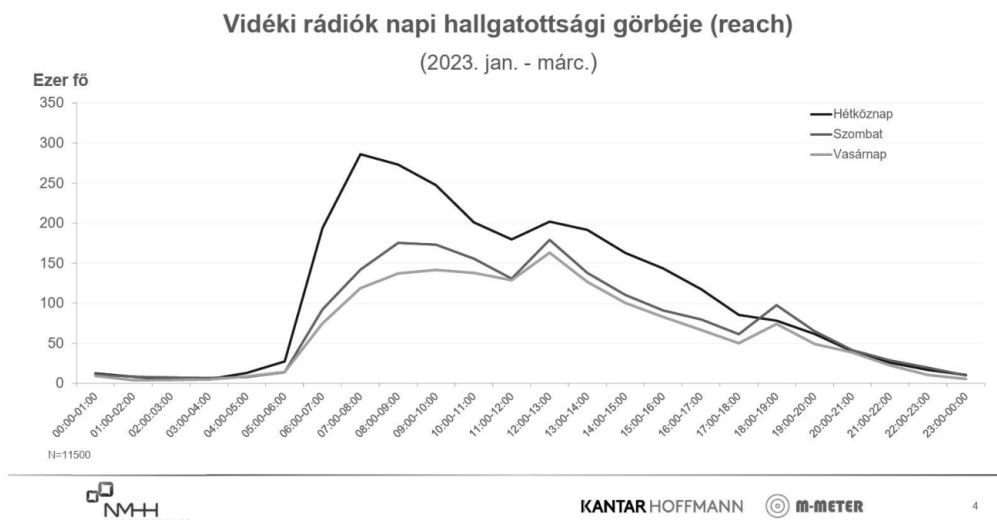
Az interjú során kérdéseim között szerepelt, hogy kik hallgatják a rádiót a legtöbben, ezzel kapcsolatban van-e, illetve készült-e bármilyen adatfelvétel? A válasz a következőképp alakult:

A hallgatottságot nem szoktuk méretni, mert nem kereskedelmi rádió vagyunk. Nem tudnánk a kapott adatokhoz hangolni, mert az egyházi tanítás örök, azon nem módosítunk, de nyilván igyekszünk a kor nyelvén szólni a körítésben, hogy egy jól fogyasztható, érthető üzenetet adjunk át. Az NMHH szokott mérni, a legutóbbi mérésben Egerben a leghallgatottabb beszélő rádió vagyunk – szép szám, de nem a számokra hajtunk (BÉRCZESSY-interjú).

A fentiekhez képest a rádió küldetése mégis az, hogy minél szélesebb közönséghez eljuttassa az evangéliumot, ezt viszont a rádió hallgatottságának nyomon követésével lehetne elérni.

A 4P modellezésének utolsó eleme a promóció (promotion). Ide nemcsak a reklámokat soroljuk, hanem a kommunikációval és a teljes PR-tevékenységgel kapcsolatos stratégiát is (BAUER–BERÁCS–KENESI 2016). „A rádióban a verseny a hallgatókért

reggel dől el.” (RADETZKY-interjú.) Ekkor hallgatják a legtöbbet a rádiót, és ezen időszak alatt a gyorsabb, ütemesebb zenék, valamint az érdekes, informatív és népszerű műsorok kerülnek előtérbe (RADETZKY 2011).



12. ábra: Vidéki rádiók napi hallgatottsági görbéje (2023 ápr.–jún.)¹⁷

Az NMHH által végzett kutatás ábráján (12. ábra) is jól látható, hogy a reggeli órákban hallgatnak legtöbbet rádiót. A szervezet nem költ sokat reklámokra, internetes kereséseim során egyszer sem talákoztam ilyen tartalommal. Az egri és egyházi témákat feldolgozó helyi újságokban és hírportálokon időről időre megemlítik a rádiót, különösen, ha változás történik annak működésében. A rádió partnerkapcsolatai közé tartozik a Magyar Kurír, a Szent István Könyvtárház, a Magyar Katolikus Rádió, a Keresztény Élet Portál, az Újember, a Képmás, a Heves Megyei Hírlap, valamint számos egyéb szervezet. A rádió aktívan jelen van a közösségi médiában, különösen az egyházi ünnepek idején, de napi szintű az új tartalmak megosztása is. Az Egri Főegyházmegye híreiről szóló tudósításait más médiumok is gyakran átveszik, például a TV Eger.

A 7P elemzéshez további három szemponttal egészítettem ki az eddigieket, melyek közül az első az emberi tényezők (people). A Szent István Rádiónál dolgozók mindennap formálják a szervezetről kialakult képet a hallgatók fejében. A legtöbb munkatárs hosz-

¹⁷ https://nmhh.hu/cikk/241293/Megyei_jogu_varosi_radios_hallgatottsagmeresi_eredmenyek_2023_masodik_negyedev_IB_komponens (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)

szű idő óta itt dolgozik, az interjúkban elhangzottak alapján ritkán történik munkaerő-váltás. A rádió weboldalán minden munkatársról található egy rövid bemutatkozás,¹⁸ amelyből az alábbi idézeteket tartottam fontosnak kiemelni:

Örömmel veszek részt a havi szakmai-lelki napokon, amikor is találkozhatom távolabbi munkatársaimmal is. Bízom benne, hogy együttes munkánkkal valóban a „Jó hír” szolgálatában állhatunk, és Isten segítségével még sokáig lesz hallható a Szent István Rádió. (Koleszár Krisztián tudósító)

Szeretem a munkámban a teljes szabadságot és hogy általában mindig testhez álló feladatokat kaptam. (Tikovits Ernő szerkesztő-riporter, műsorvezető)

A jó hír hangjaként minden szakértelmemmel azon vagyok, hogy megfeleljek a küldetésnek. (Fekete Gábor tudósító)

A munkatársak aktívan tartják a kapcsolatot a hallgatókkal, az interjú során kiderült, hogy nem csupán e-mailben és telefonon fogadnak panaszokat és kérdéseket, de postai úton is érkeznek levelek a szerkesztőségbe, különösen az idősebb korosztálytól.

A soron következő elem a folyamat (process). Bérczessy András erről úgy nyilatkozott, hogy lehet, hogy nincsen leírva minden pontosan – utalva ezzel az arculati kézikönyv hiányára –, de minden munkatárs tisztában van a feladataival, és azokat végrehajtja: „Ez a jobbik véglet, amikor nincs leírva, de alkalmazva van.” (BÉRCZESSY-interjú.)

A rádió 24 óraban sugároz, így mindig van egy technikus a helyszínen, miközben a hírszerkesztők és zenei szerkesztők 12 órás műszakokban dolgoznak. Minden csütörtökön értekezletet tartanak, ahol előre terveznek a következő hétre, és átbeszélnek a műsorokat, valamint a feladatokat. Ezenkívül minden hónapban szerveznek egy „lelki-szakmai napot”, amely egy szentmiséből, lelki útavalóból és szakmai megbeszélésekből áll. A műsorgyártás folyamata szigorúan szabályozott, a rádió igyekszik minden előírásnak megfelelni, még akkor is, ha a keresztény lelkület hangsúlyozása néha nehézségeket okoz (BÉRCZESSY-interjú).

A 7P-modell utolsó eleme a fizikai környezet. A rádió 2020 februárjában új székházba költözött: a régi helyszín az Érsek Udvarban (3300 Eger, Széchenyi utca 5.) volt, míg az új székhely Egerben, a Deák Ferenc utca 49. szám alatt található.¹⁹ Az új helyszín

¹⁸ <https://szentistvanradio.hu/munkatarsak> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

¹⁹ <https://old.tveger.hu/2020/02/14/atkoltozott-a-szent-istvan-radio-es-televizio/> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

tágasabb és több lehetőséget kínál közösségi programok rendezésére. Az arculati elemek között már bemutattam a rádió épületének vizuális megjelenését, de fontosnak tartok néhány további részletet is kiemelni. Minden helyiség fel van szentelve, ezt a szemöldökfán olvasható feliratok is tükrözik. A faliújságokon katolikus naptárak, keresztény idézetek, képeslapok, közös fényképek, a himnusz és vallásos programajánló poszterek találhatók. Az épületben kizárólag egyházi intézmények találhatók, a felső két szintet foglalja el a Szent István Rádió.

A Horváth Gergellyel készített interjúban merült fel a kérdés, hogy milyen lenne egy ideális keresztény rádió. Véleménye szerint olyan rádióra lenne szükség, amely nem fél kimondani Krisztus nevét, és bátran vállalja vallását, példát mutatva ezzel a hívők számára. Ez a rádió nem zárja ki a világi kultúrát, hanem a keresztény értékrendeknek megfelelően mutatja azt be. Horváth szerint a fiatalok elérésében különösen a zene jelenthet nagy segítséget, ezért a kortárs dalok sugárzása is indokolt. Egy erős identitású médium képes vonzani és kialakítani a saját közönségét. A vallás üzenete mindenkire elérhet, függetlenül a korcsoporttól, lakóhelytől, végzettségtől és nemtől, így bárkinek lehet igénye keresztény tartalomra, mivel a hit mindenkire szól. Szerinte a hallgatói igény egyértelműen jelen van (HORVÁTH-interjú).

SWOT-ANALÍZIS ÉS ÖSSZEGZÉS

A következőkben az általam feltárt adatokat, az interjúk során elhangzottakat SWOT elemzésnek vetem alá annak érdekében, hogy a szerteágazó arculati vizsgálat eredményeit minél konzekvensebben tudjam összefoglalni. Ennek megfelelően ismertetem a rádióval kapcsolatos erősségeket, gyengeségeket, lehetőségeket és veszélyeket.

A Szent István rádió egyik „erőssége”, hogy maga a koncepció jól működő, régóta elfogadott. A katolikus rádiók mindig fontos eszközei voltak az egyházi tömegkommunikációnak: „A hit hallásból van” (Róm 10,17). Az egyház tanításai audiotartalomként jól átadhatók, egyházi fenntartású, nyíltan katolikus forrásból a leghitelesebben. A rádiónak identitásformáló ereje van, illetve könnyebben fogyasztható, mint az írott vagy audiovizuális tartalom, hiszen másodtevékenységként végezhető (HORVÁTH-interjú). Nem telített a piac, nincs versengés a katolikus rádiók között, a nem hívő hallgatók miatt előny, hogy nemcsak katolikus, de közszolgálati jellegű műsorokat is készít a rádió. Minden korosztályt igyekszik megszólítani, idősebb és fiatalabb hangokat is megszólaltat. A zenei világa változatos, és a műsorai között is bőven van választék.

A „gyengeségek” közé sorolható, hogy ritkán újítják meg a műsorstruktúrát. Horváth Gergely szerint nem engedhetnek meg maguknak drasztikus változást, mert az idősödő közönségük a megszokott, jól ismert műsortípusokat várja el. A prózai tartalom gyártása sokkal drágább, mint a zenei műsoroké, éppen ezért jelentős anyagi forrást igényel egy olyan rádió műsorszerkesztése, ami a beszélő tartalmakra fókuszál (HORVÁTH-interjú). Az interjú során Horváth megemlítette, hogy az energiaárak növekedése miatt nekik is megszorításokat kellett eszközölni, alaposan át kellett gondolni a rádió költségvetési stratégiáját. A kereskedelmi rádiókkal ellentétben ők nem a reklámokból tartják fenn magukat, valamint a témájukból adódóan nem is vállalhatnak el minden megkeresést, a hirdetőknak illeszkedniük kell a rádió által képviselt értékekhez. A katolikus rádiózásra szánt támogatás megoszlik a két adó között (MKR és SZIR).

A rádió „lehetőségei” közé sorolható, hogy amennyiben az internetrádiózás hazai népszerűsége növekedni kezdene, a SZIR már meglévő, működő és a hallgatók által ismert és használt internetes platformmal rendelkezik. Így bővítés és további kiadás nélkül érne el új embereket az online térben, a vételkörzeten kívül is.

A „veszélyek” közé tartozik, hogy a fiatal generációk körében egyre kevésbé számít népszerű tartalomfogyasztási formának a rádióhallgatás. Elmondható, hogy az audiotartalmakkal kapcsolatos igény aligha fog változni a jövőben, a rádióknak azonban igazodniuk kell az aktuális trendekhez a hallgatóközösség megtartása érdekében (RADETZKY-interjú). Egy másik, „veszélyként” értelmezhető aspektus, hogy a fenntartó részéről a közeljövőben felmerül annak az igénye, hogy a SZIR-t az országos lefedettségű Magyar Katolikus Rádióval egyesítse, ezzel egyidejűleg országosan egységesítve a kommunikációt (HORVÁTH-interjú).

Az arcuatelemzéssel kapcsolatos feltáró munka mentén összegzésként elmondható: A Szent István Rádió a katolikus hit átadása mellett a hagyomány és értékek megőrzését tartja a legfontosabb feladatának. A rádió jelentőségét és értékét éppen abban látom, hogy erősíti a hitet és a vallásos közösséghez való tartozást. Küldetése az evangélium hirdetése, minél több ember elérése és az egyházi tanok átadása. A rádió alapvetően egy rendkívül jó és mindenki számára elérhető eszköz a hit átadására. Éppen ezért fontosnak tartom, hogy a jövő generációja, különösen a gyermekek és fiatalok számára több teret biztosítsanak műsoraikban, hiszen a jövő bennük rejlik, az általuk képviselt értékek átadása minden generáció számára hasznos lehet.

IRODALOM

- ACZÉL PETRA (2008): Mi azonban... Gondolatok médiáról, az egyház kampányairól, a megtalált közösségről. *Vigilia* 73/9. https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_2008_09_facsimile.pdf#page=24 (Utolsó megtekintés: 2024. március 10.)
- ACZÉL PETRA (2015): Médiaműveltség. In: *Műveljük a médiát!* Wolters Kluwer Kft., Budapest. https://buvosvolgy.hu/dokumentum/81/aczel_muveljuk_a_mediat.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. március 10.)
- ANDOK MÓNIKA (2015): Mi, a média. In: *Műveljük a médiát!* Wolters Kluwer Kft., Budapest. https://buvosvolgy.hu/dokumentum/81/aczel_muveljuk_a_mediat.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. március 10.)
- ANDOK MÓNIKA (2023): *Digitális vallás – Az új információs technológiák hatása a vallásokra, vallási közösségekre Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://mersz.hu/andok-digitalis-vallas/> (Utolsó megtekintés: 2024. március 10.)
- BAUER ANDRÁS – BERÁCS JÓZSEF – KENESEI ZSÓFIA (2016): *Marketing alapismeretek*. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://mersz.hu/bauer-beracs-kenesei-marketing-alapismeretek/> (Utolsó megtekintés: 2024. március 10.)
- BENEDEK GERGŐ – GOSZTONYI GERGELY – HARGITAI HENRIK (2007): Kisközösségi rádiózás Magyarországon: Az első 3 év. *Civil Szemle* IV/3–4. [civilszemle.pdf](http://civilszemle.wordpress.com) (wordpress.com) (Utolsó megtekintés: 2024. március 20.)
- BOGNÁR BULCSU (2008): Vallás, egyház és a média kapcsolata rendszerelméleti nézőpontból. *Vigilia* 73/9. https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_2008_09_facsimile.pdf#page=24 (Utolsó megtekintés: 2024. március 10.)
- HORVÁTH DÓRA – NYÍRÓ NÓRA – CSORDÁS TAMÁS (2016): *Médiaismeret*. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://mersz.hu/horvath-nyiro-csordas-mediaismeret/> (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)
- DR. PAPP-VÁRY ÁRPÁD (2009): *JPÉ-marketing*. Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző Kft., Budapest.
- RADETZKY ANDRÁS (2011): *A helyi rádió*. Gondolat Kiadó, Budapest. <https://www.szaktars.hu/gondolat/view/radetzky-andras-a-helyi-radio-2011/?query=A+helyi+r%C3%A1di%C3%B3&pg=0&layout=s> (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)
- RADETZKY ANDRÁS (2022): *Arculatelmélet és reputációmenedzsment*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Budapest. https://drive.google.com/file/d/1aipMnH73O_C4A12x7ViBo11dJxbzqcYb/view (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)
- REKETTYE GÁBOR – TÖRŐCSIK MÁRIA – HETESI ERZSÉBET (2022): *Bevezetés a marketingbe*. Aka-

démiai Kiadó. Budapest. <https://mersz.hu/rekettje-torocsik-hetesi-bevezetes-a-marketingbe-bovitett-kiadas/> (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)

RIVERS, WILLIAM L. – MATHEWS, CLEVE (1993): *Médiaetika*. Bagolyvár Kiadó, Budapest.

SCHULTZE, QENTIN J. – WOODS, ROBERT HERBERT (2008): *Understanding Evangelical Media: The Changing Face of Christian Communication*. Downers Grove, Ill: IVP Academic. https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=IRGcuy0nGokC&oi=fnd&pg=PR1&dq=christian+communication&ots=ckCKM5cbVM&sig=MQ9G4Cmxfwz-Bc0Boygvv72dOhXw&redir_esc=y#v=onepage&q=christian%20communication&f=false (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)

FORRÁSJEGYZÉK

Az első katolikus weboldal: <https://catholic.net/op/aboutus/about-us.html> (Utolsó megtekintés: 2024. április 26.)

A magyar keresztény rádiókról készített táblázathoz használt oldalak: <https://www.katolikusradio.hu/> <https://szentistvanradio.hu/> <https://www.mariaradio.hu/> <https://www.mera.hu/> (Utolsó megtekintés: 2024. április 25.)

A SZIR elemzéséhez használt weboldalak:

<https://szentistvanradio.hu/radionkrol> (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)

<https://szentistvanradio.hu/munkatarsak> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

<https://szentistvanradio.hu/impresszum> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

<https://szentistvanradio.hu/hallgatas> (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)

<https://szentistvanradio.hu/musorujsag> (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)

<https://www.youtube.com/@szentistvanradio3156> (Utolsó megtekintés: 2024. április 26.)

<https://www.facebook.com/szentistvanradio> (Utolsó megtekintés: 2024. április 26.)

https://www.instagram.com/szent_istvan_radio/ (Utolsó megtekintés: 2024. április 26.)

<https://karizmatikus.hu/hitvedelem/tanitas/7300-a-papp-valaszol-mi-is-a-kettos-kereszt/> (Utolsó megtekintés: 2024. április 26.)

<https://lexikon.katolikus.hu/P/piros.html> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

<https://lexikon.katolikus.hu/K/k%C3%A9k.html> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

<https://lexikon.katolikus.hu/A/Arany.html> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

<https://old.tveger.hu/2020/02/14/atkoltozott-a-szent-istvan-radio-es-televizio/> (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)

Az NMHH közlése a SZIR közösségi státuszáról: https://nmhh.hu/cikk/1220/A_Mediatanacs_decemberben_66_mediaszolgaltatonak_adott_kozossegi_statuszt (Utolsó megtekintés: 2023. április 1.)

- Az MKPK intézményei: <https://katolikus.hu/intezmenyek> (Utolsó megtekintés: 2023. április 1.)
- Az NMHH helyi rádiók dokumentuma: https://nmhh.hu/dokumentum/163978/helyi_radiok.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. március 3.)
- Az NMHH megyei jogú városi rádiós hallgatottságmérése (2023 I–IV. negyedév) https://nmhh.hu/dokumentum/238831/Megyei_jogu_varosi_radios_hallgatottsagmeres_negyedev_attekinto_2023_I_negyedev.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)
- https://nmhh.hu/cikk/241293/Megyei_jogu_varosi_radios_hallgatottsagmeresi_eredmenyek_2023_masodik_negyedev_IB_komponens (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)
- https://nmhh.hu/dokumentum/245166/Orszagos_radios_hallgatottsagmeresi_eredmenyek_2023_negyedik_negyedev_I_A_komponens.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)
- Egri Főegyházmegye: Megkezdte adását a Szent István Rádió Kisújszálláson. <https://eger.egyhazmegye.hu/index.php/hirek/hirek-200/megkezdte-a-szent-istvan-radio-adasat-kisujszallason> (Utolsó megtekintés: 2024. április 25.)
- Európai Bizottság (2023): European Media Industry Outlook. Európai Bizottság, Brüsszel. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_23_2814 (Utolsó megtekintés: 2024. március. 28.)
- HEOL (Heves vármegyei hírportál): Nagypénteki műsort vettek fel gyöngyösi iskolások a Szent István Rádióban. <https://www.heol.hu/helyi-kozelet/2023/03/nagypenteki-musort-vettek-fel-gyongyosi-iscolasok-a-szent-istvan-radioban> (Utolsó megtekintés: 2024. április 25.)
- K-LOVE weboldala: <https://www.klove.com/about-us/mission> (Utolsó megtekintés: 2024. április 11.)
- Mandiner (2015): Kelet-Magyarországon terjeszkedne a Magyar Katolikus Rádió. <https://mandiner.hu/hirek/2015/05/kelet-magyarorszagon-terjeszkedne-a-magyar-katolikus-radio> (Utolsó megtekintés: 2024. április 26.)

Isten tenyerén – a természet ölelésében

A Szent Ferenc Tanyaóvoda bemutatása

Egy álom valósult meg 2020 augusztusában a Zsámbéki-medencében fekvő Mányon. Négy lelkes család megalapította a Szent Ferenc Tanyaóvodát.

Mány és környéke híres egyházközségeinek pezsgő életéről, összetartásáról, sokszínű és aktív civil szervezeteiről, valamint magas színvonalú kulturális életéről. Ugyancsak ismert hagyománytiszteleő kert- és földművelése, állattenyésztése. A jelentős részben sváb őslakosság mellett a falu számos, városból kiköltözött vallásos értelmiségi nagycsaládnak vált új otthonává. Az óvoda alapító családjai döntően közülük kerültek ki. (*Szent Ferenc Tanyaóvoda Pedagógiai Programja, 2020.*)

„Minden lehetséges annak, aki hisz.” (Mk 9,23.)

Amikor jószándékú emberek összefognak s egy akaraton vannak, akkor hegyeket mozdíthatnak, s nincs lehetetlen. Ez történt akkor is, amikor megalakult az óvoda.

Egy nevelési intézményt létrehozni Magyarországon nagyon nehéz, bonyolult és hosszadalmas folyamat. Sok szakértelmet, kitartást s biztos anyagi háttérrel igényel még akkor is, ha már egy létező pedagógiai elképzelés mentén alkotják, mint pl. a Waldorf-, a Montessori-, a Freinet- vagy a Rogers-féle óvoda-iskola minta. Amikor azonban egy teljesen új koncepció alapján fogalmazódik meg egy intézmény alapítása, akkor ez még több kihívást jelent.

A Szent Ferenc Tanyaóvoda többféle pedagógiai irányzatot vett be a Pedagógiai Programjába, melyhez sajátos módon társul a tanyasi életforma. A gyermekek sok időt töltenek a természetben, ez hasonlít a „Forest Kindergarten” erdei óvoda koncepciójához, ahol a gyermekek az óvodás életüket az erdőben, a természetben töltik. A tanulási folyamatok a természet kincseivel történnek, ott „tanulnak” játék közben. Nagy szerepet kapnak az önállóság, a problémamegoldás, a spontán tanulási élmények, amelyeket a természet és az adott pillanat hoz magával.

A Tanyaóvodában a gyermekeknek lehetőségük van betekinteni a gazdálkodásba is. Saját tankerttel rendelkeznek, melyet ők művelnek. Az óvoda közvetlen közelében lévő állatokat napi szinten látogatják, nyomon követik a fejlődésüket, etetik őket, ta-

núi lehetnek fejlődésüknek a születés pillanatától. A fenntarthatóság, az ökoszemlélet új távlatokat nyit a gyermekek nevelésében. Itt valóságban is megélhetik a gyermekek azt a törekvésünket, hogy minél élhetőbb környezetet biztosítsunk a magunk számára azáltal, hogy tudatosabb életet élünk. Ez a szemlélet új módszerek kidolgozására ösztönzi a nevelőtestületet.

Óvodánknak három nagy alappillére van, melyek alapelvei szorosan és szervesen épülnek egymásra.

I. Ökoszemlélet

1. Tanyakoncepció
2. Fenntarthatóság
3. Természetközelség

II. Keresztény értékrend

1. Assisi Szent Ferenc példája, öröksége
2. Ünnepeink, egyetemes keresztény értékrend átadása

III. Organikus pedagógia

1. Érzelmi intelligencia
2. A lélek mozgását kísérő nevelés

A Tanyaóvoda koncepciója a néphagyományok ápolásában, a paraszti kultúra felébresztésében, a népszokások megtartásában jelenik meg. A digitális világ előtti korszakot idézi meg, amikor a gyermekek még a kertben, az udvaron játszottak, részt vettek az állatok gondozásában és a kert körüli munkákban. Az igazi életet játszották. Megfigyelték az élet körforgását, az évszakok változásának ritmusát. A tanyaovis gyermekek is átélhetik ezeket az élményeket nap mint nap.

Óvodánk helyszínén még két intézménnyel tartunk szoros kapcsolatot, a Szent Ferenc Kertműhellyel és a Fioretti Biogazdasággal. Kölcsönös együttműködés van közöttünk, hiszen a konyhában megfőzött ételeinkhez innen kapjuk a friss zöldségeket s más hozzávalókat. A Kertműhely pedig a mindennapos kertészkedéshez, palántázáshoz és állatgondozáshoz ad színteret.

A Mányi Berek is a Tanyaóvodából kinőtt, ma már önálló intézmény. Egy vadregényes vizes élőhely, mely a Sajgó-patak alsó szakaszán található. Kedves helyünk, ahova hetente teszünk látogatást, s mindössze másfél km-re van a kertek alatt a Tanyaóvodától. Útban a patakhoz mezőket, megművelt földeket láthatnak a gyermekek,

megfigyelhetik, melyik évszakban pont hol tart a kukorica növekedése, a virágos mezőkön hemperegnek a fűben, sokat kacagnak, énekelnek, futkároznak. (<https://manyiberek.hu/>)

Mivel pedagógiánk egyik alappillére a természetközelség, ezért a nap nagy részét kint töltik a gyermekek a szabadban. Reggelente kint gyülekeznek a friss levegőn a Fészekben, ami egy fedett, de nyitott kinti foglalkoztató. Itt költik el a reggelijüket és ezután sok érdekes tevékenység vár rájuk. Az évszakok változása is különböző foglalatosságokat kínál. Ősszel elérkezik a betakarítás. A tanyaovis gyermekek diót, szőlőt, almát, szilvát szüretelnek, ezeket együtt befőzzük télire vagy fermentálunk. A kukoricásban kukoricát szedünk, amit lemorzsolunk és kreatív tevékenységekhez használunk fel. A fáramászás az udvaron, a homoksütemények készítése a sárkonyhában minden évszakban kedvenc foglalatosság. Az udvar közepén elterülő birskörtefa – a mesefa – földig érő ágai a legvarázslatosabb mesék hallgatásához adnak otthont.

A tanyaovis gyermekek mind madár jellel büszkélkedhetnek, például kenderike, jégmadár, csíz, sárgafejű királyka stb. Ezeket a madarakat egyre jobban megismerik az évek során. A mesefán ülve, távolról tényleg úgy tűnnek a gyermekek, mint kis madarak, akik várják a napi falatot.

A nap folyamán a gyermekek időt szakítanak az állatok etetésére. A főzőkonyhán megmaradt zöldség- és gyümölcshéjakat kis szekéren viszik hátra a nyulaknak, tyúkoknak, kacsáknak. A kecskéknak és bárányoknak is jut néhány finom falat. Nagy az öröm, ha egy kisbárány vagy kiskecske születik, figyelik növekedésüket és ugyanilyen áhítattal csodálják a tojásokból kikelő csibéket, kacsákat vagy a tojásain ülő tyúkokat.

Délelőttönként kertészkedhetnek a tankertünkben, melynek magasságaiból sok finomság kerül az asztalra. Télen sem tétlenkednek, az ágyások mellett található üvegházban már elkezdődik a magvetés, hogy a palántákat a megfelelő időben kiültethessék a kertbe. Itt vetik el annak a virágnak a magvait is, melyet anyák napján büszkén adnak át édesanyjuknak. Az ovikert körül sokféle érdekes fűszer- és gyógynövény terem, melyet az évek során a gyermekek egyre jobban megismerhetnek. Ezekből készül a finom reggeli tea, amihez ők szedik le a citromfűvet, mentát vagy éppen azt, amit megkívánnak. Szent Márton napján, miután behajtottuk az állatokat, a természet megpihenésével mi is behúzódnunk a csoportszoba melegébe, elcsendesítjük lelkünket s várjuk az Adventet. Ilyenkor benti tevékenységeket kezdünk el, szövünk, fonunk, körmöcskézünk, gypjuzunk, gyertyát sodrunk, mézeskalácsot sütünk. Sokat énekelünk, zenélünk, táncolunk, ahogyan hajdanán a fonóban.

Tavasszal, amikor újra éled a természet, beindul a kertművelés, magvetés, palántázás.

Az ökoszemlélet megteremtése, megismertetése, a fenntarthatóság formáinak gyakorlása mindennapos feladatunk. Bízunk a szemléletformálás erejében: abban, hogy a Tanyaóvoda egy olyan oázis, ahol az ide járó gyermekek, családok és a látogatók Földünket egyre jobban szerető, tisztelő, óvó emberekké formálódnak. Ezért választjuk tudatosan az egyszerűséget és a minimalizmust, a hulladék mennyiségének csökkentését, a fogyasztás mérséklését. (*Szent Ferenc Tanyaóvoda Pedagógiai Programja, 2020.*)

Életünk minden területét áthatja a tudatosság, a takarékoság és az odafigyelés. Az étkezések alatt az önállóságra nevelésben a gyermekek megtanulják, hogy annyit szednek, amennyit megesznek, s így szinte alig marad ételmaradék. Komposztálunk, s törekszünk arra, hogy ne termeljünk szemetet. Ételeink saját főzőkonyhánkon készülnek olyan nyersanyagokból, amelyek közvetlen környezetünkől kerülnek hozzánk. Olyan beszállítóink vannak, akik maguk is odafigyelnek a környezet védelmére, figyelembe veszik az általunk tisztelt értékeket. Környezetünk tisztántartására is ökotermékeket használunk, mely sem a környezetünket, sem a saját egészségünket nem károsítja.

Kézműveskedésnél a természet kincseit használjuk fel az alkotásra. Irányelvünk, hogy az óvodában készített tárgyak legyenek újrahasznosíthatók vagy használhatók (tarisznya), elfogyók (pl. mézeskalács), anyagukat illetően 100%-ban komposztálhatók, ágakból, termésekből, levelekből vagy egy régen volt, természetes anyagú tárgy újrahasznosításával keletkezzenek.

A teremtett világgal való kapcsolódásban és a keresztény értékek megélésében Assisi Szent Ferenc nagy példakép számunkra. Az egyszerűség, a kevesebb több elve, a hitelesen megélt természetközelség mélyen áthatja nevelésünket. A környezetünket egyszerűen rendeztük be, nincsenek felesleges dolgok, nincs túlszűfolttság. Fontos számunkra, hogy a gyermekek a belső motivációra cselekedjenek, mint ahogyan Szent Ferenc sem külső kényszer hatására, hanem belülről változtatott az életén. A példaadás ereje az, ami változást hozhat a körülöttünk lévő világban, megadva a szabadságot mindenkinek a választásra. (*Szent Ferenc Tanyaóvoda Pedagógiai Programja, 2020.*)

A munka elvégzésében a gyermekeknek van választása, s ez olyan légkört teremthet, amiben a gyermekek örömmel vesznek részt a nap folyamán adandó feladatok elvégzésében. Például, környezetünk tisztán tartásában, az állatok gondozásában, a kertművelésben, levélsöpítésben, takarításban.

Másik alappillérünk a keresztény értékrend, melyet a mindennapok mellett ünnepeink során tapasztalhatnak meg a gyermekek. Megélhetik Istennel és egymással a mély, bensőséges találkozást. Életük minden területét áthatja az egymás iránti tisztelet, szeretet, az önmagunk felvállalása és elfogadása. Átélik a közösség erejét és az együttlét felemelő érzését, amikor a szülők is csatlakoznak hozzánk az ünneplésben. Ünnepeink során a gyermekek megannyi legendával, bibliai történettel, mesével, népszokással ismerkedhetnek meg, melyek példát adnak nekik a hasonló értékek követésére. Vágy ébred a szívükben, hogy ők is adhassanak, mint Szent Miklós vagy velük is megtörténhessenek a csodák, mint Szent Erzsébettel. Szentjeinktől és hőseinktől a gyermekek erkölcsi irányt és eszményt kapnak. A régi történetekben megláttatjuk gyermekeinkkel, hogy az ő életükben hogyan történhet meg ugyanaz a csoda, hogy miként lehetnek irgalmasok a mindennapokban, igazak, hogyan ültethetik át mindazt az értéket életükbe, amit a történetekben, példázatokban látnak. Számos alkalom nyílik arra, hogy ezeket az egyetemes értékeket kiemeljük, s eköré tervezzük a beszélgetéseinket, dramatizálásokat, játékaikat.

Csak néhány példa:

Szent Ferenc ünnepe: alázat, egyszerűség, szerénység;

Szent Márton ünnepe: jószívűség, kedvesség, állhatatosság;

Szent Erzsébet ünnepe: nagylelkűség, szeretet, irgalmasság;

Adventi várakozás, közös éneklés, reggeli: várakozás, szeretet, adakozás;

Szent Miklós ünnepe: nagylelkűség, hála, adakozás;

Vízkereszt: kitartás, céltudatosság, erőforrás keresése;

Farsang: vágyaink megvalósulása, a sötétben lévő oldalunk vállalása, más szerepekbe bújva megélni az emberi sokszínűséget;

Szent József ünnepe: hála, elfogadás, gondoskodás;

Húsvéti ünnepkör: önfeláldozás, önmegtartóztatás, az élet győzelme a mulandóság felett;

Föld napja: odafigyelés, tudatosság, szépségre való rácsodálkozás;

Anyák napja: hála, adakozás, feltétel nélküli szeretet;

Pünkösöd: remény, kiáradás, hit és bizalom abban, hogy megkapjuk, amire igazán szükségünk van;

Ballagás: búcsú, visszatekintés, hálaadás.

Assisi Szent Ferenc mellett Joseph Kentenich szemléletéből és munkásságából is merítettek az alapítók az óvoda szellemi alapjainak lerakásakor.

Óvodánk pedagógiai programjának az egyik alappillére az organikus pedagógia.

Az óvoda vezetőjeként ez adta az inspirációt, hogy az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán ezen a szakirányú továbbképzésen mélyebben és részletekbe menően is megismerkedhessek ezzel a pedagógiával Uzsalyné dr. Pécsi Rita irányításával. Kentenich atya a Schönstatt-mozgalom alapítója, elhivatott nevelőként kereste, kutatta, majd összegezte, hogyan lehet erős, szabad lélekkel rendelkező embert nevelni a ránk bízott gyermekekből. Uzsalyné dr. Pécsi Rita ezt a szemléletet dolgozta át gyakorlatias és nagyon hasznos útmutatássá a szülőknek, a nagyszülőknek és a pedagógusoknak, mely nem módszereket ad, hanem egy olyan szemléletet, mely az egyéniséget támogatja, amely személyiségformáló erő, és az emberi lét kiteljesedéséhez vezet. Nagyon sok útmutatást kaptunk az organikus pedagógia alapelveiből a nevelési tervek kidolgozásához és a mindennapi gyakorlathoz. A holisztikus szemlélet, a teljességre törekvés mind a gyermekek, mind a felnőttek személyiségfejlődésében nagy segítség lehet az óvoda élete folyamán.

Az érzelmi intelligencia fejlesztésére sok lehetőség nyílik a Tanyaoviban. A gyermekek megtanulják elfogadni saját érzéseiket és ezt kifejezik egymás felé. A nevelés az élet szolgálata, s ezt öt vezérgondolat segíti:

1. bizalom
2. lélekmozgás
3. kötődés
4. szövetség
5. eszmény (UZSALYNÉ PÉCSI 2011).

A bizalom az alapja a kapcsolódásainknak. Ez erős kötelék, melyre tudatosan törekszünk a gyermekekkel, a szülőkkel és a dolgozókkal. Amikor kapcsolatainkban megéljük a bizalmat, az belső erőt, önbecsülést, önértékelést szülhet. Ebből aztán létrejön egy szövetség, amely mély kapcsolódást feltételez, elkötelezettséget s védelmet nyújt. Együttműködve válllva harcolunk a közös célért. Odafigyelünk egymásra, fontos számunkra minden visszajelzés szülőktől, gyermekektől. Nem vesszük sértésnek ezeket, sőt, világító, utat mutató fáklyaként tekintünk rájuk.

A lélekmozgás a személyiség változása, ami állandóan mozgásban van. Óvodánkban nem „kaptafa” alapján végezzük a nevelést, hanem figyelembe vesszük a személyiség változásait, az egyéniséget s vele mozdulunk. Nem merev szabályokhoz igazodunk, hanem az élethez, az akkori körülményekhez, a lélek aktuális állapotához. Egy empatis

odafordulás a személyhez, hogy figyelek rád, hallak, meg akarlak ismerni minden bajoddal, támogatlak, elfogadlak, nyitott vagyok, sőt, kíváncsi arra, hogy hogy vagy. Mi az, ami a legjobban megy most? Miben segíthetek?

Az óvónők elhivatottságukkal, felkészültségükkel napi szinten terveznek, készülnek a tevékenységekre, mégis rugalmasságuk, s belső szabadságuk megengedi nekik, hogy a reggeli találkozás után ráhangolódjanak a gyermekek aznapi szükségleteire, igényeire, s eszerint változtassák a napi terveket, tevékenységeket. Nem az a cél, hogy mindenképpen megvalósítsuk, amit elterveztünk, hanem értő figyelemmel megérteni, hol és milyen lehetőség van az élmények, ismeretek befogadásra. Teret és időt adunk a gyermekeknek, nem sürgetjük őket, hagyjuk, hogy saját tempójukban fejlődjenek.

A csíratörvény az egyik meghatározó elv, hogy minden élet belülről fakad, lassan a saját ritmusában növekszik. Nem kell siettetni a folyamatokat, időt kell hagyni mindenre. A ritmustörvény szerint minden személyiségnek saját növekedési ritmusa van. Ezt is tiszteletben tartjuk s megengedjük nekik, hogy a fejlődésük során lassabb fázisba érhessenek.

A Tanyaoviban minden újonnan érkező gyermekkel és szüleikkel is törekszünk kialakítani egy egészséges kötődést. Próbálunk utat találni hozzájuk, hiszen a kisgyermek értünk tesz meg dolgokat, velünk lép át nehézségeket, mert tudja, hogy bízunk benne, hogy szeretjük és támogatjuk. A szülőkkel való kapcsolódás is nagyon fontos, velük együtt szeretnénk eljutni gyermekeikhez, figyelembe vesszük személyiségüket, s együtt munkálkodunk a kitűzött cél megvalósulásáért. A szülőkkel is megvalósul a szövetséges kapcsolat, melyben egy oldalon állunk és együtt teszünk a ránk bízott gyermekekért.

A kötődés létrehoz egy kohéziót a közösségben. A közös eszményeket együtt keressük meg, melyek vezércsillagként vezethetnek bennünket közösen ezen az úton. Az ilyen közösség olyan stabilitást nyújt a benne lévőeknek, mely a mai társadalomban nagyon ritka és elengedhetetlen érték. Tartozom valahova, kiteljesedhetek, otthon vagyok ebben a közösségben, itt szeretnek, elfogadnak, megbecsülnek, értékelik, aki vagyok, számíthatok rájuk s ők is rám. Micsoda csodálatos lehetőség ez, ha létrejön. (UZSALYNÉ PÉCSI 2010.)

A Szent Ferenc Tanyaóvoda csodálatos intézmény, ahol nap mint nap megélhetjük Isten szeretetét, kegyelmét és nagyságát. A közösség és annak összefogása példaértékű, mely egy egyedülálló intézményt alkotott.

„A nevelés legmélyebb értelemben semmi más, mint az élet szolgálata.” (Joseph Ken-tenich, in: UZSAYNÉ PÉCSI 2010: 7.)

IRODALOM

BIBLIA. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás. Szent István Társulat, Budapest 2023.

Szent Ferenc Tanyaóvoda Pedagógiai Programja, 2020.

UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2010): *A nevelés az élet szolgálata 1. Az érzelmi intelligencia fejlesztése. A lélek mozgását kísérő nevelés. Felnőttkor, csecsemő- és kisgyermekkor. Kulcs a muzsikához* Kiadó, Pécs.

UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2011): *A nevelés az élet szolgálata 2. A kisiskoláskor (6–10 évesek életfeladatai). Az Apa. Fiú vagyok-e vagy lány. „Csak” játék? A döntésképeség kialakulása. Kulcs a muzsikához* Kiadó, Pécs.

Mesélő nyomatok

Meseillusztráció és képkönyv készítése óvodapedagógus hallgatókkal¹

BEVEZETÉS

A nemzetközi könyvkiállításban egyre népszerűbb műfaj a *silent book*. Ennek szó szerinti magyar fordítása a *néma könyv*, a hazai szakirodalomban a *csendes könyv* megnevezés is szerepel. Azonban a *néma* és *csendes* jelzők kevésbé kifejezőek, hiszen a könyvet lapozva a képek „megszólalnak” és mesélni kezdenek. Ha egy szülő ebből „olvassa” az esti mesét a gyermekének, akkor szöveget alkot a képhez. Inkább a *szöveg nélküli könyv* megnevezés lenne a helyes, hiszen ezeknek a könyveknek a sajátossága, hogy nem tartalmaznak szöveget, csak képeket (FEHÉRVÁRI–MÉNES 2021). A képekről lehet leolvasni a történetet, felfedezni a könyv világát, mondanivalóját. Ilyen értelemben a *képkönyv* elnevezés még jobban illik rá, hiszen azt fejezi ki, amit tulajdonképpen a könyv tartalmaz, ez pedig a kép. Fontos továbbá tisztázni, hogy ez nem azonos a régi képeskönyvek műfajával, ahol a képek domináltak, de alattuk kevés szöveg is megjelent.

A képkönyvek nemzetközi kínálatában a kisebb gyerekeknek szóló mesefeldolgozások mellett olyan kötetek is készülnek, ahol olyan, gyermekek számára érzékeny témák jelennek meg, mint a gyász, a bántalmazás. A képkönyvek eltérhetnek egymástól továbbá abban is, hogy mit tekintenek fontosabbnak: az ismeretközlésre összpontosítanak vagy a művészi élmény átadására (BAKÓ–DOMOKOS–GODA 2019).

A hazai könyvpiacra még kevésbé elterjedtek az e típusú kiadványok, mely jelenségnek nem kedveznek a könyvpiaci szabályozások, ugyanis a szöveg nélküli könyveknek magasabb az adótartalmuk, mint a szöveges gyermekkönyveknek. Ennek köszönhető, hogy a hazai alkotók nehezen találhatnak itthon kiadóra, mely problémára alapvetően két megoldási lehetőség adódik. Az egyik, hogy mégis kerül a képkönyvbe egy kis szöveg, ahogy azt a Pagony Kiadónál megjelenő *Milyen színű a boldogság?* című kiadvány ese-

¹ Elhangzott az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán 2024. október 15-én a Kisgyermeknevelési Konferencián.

tében láthatjuk. Ebben a kötetben Maros Krisztina képeihez Szabó T. Anna írt verset. A másik út, hogy a magyar alkotó képkönyve külföldön jelenik meg, ott ér el sikereket, és mivel a képkönyv nem tartalmaz szöveget, így a fordítás sem okoz gondot (JANKÓ 2023).

A képkönyvek szöveg nélkülsége miatt a mesefelolvasás helyére archaikusabb mesemondás lép be. Ez egy hosszabb, elmélyültebb befogadói folyamatot mutat, és mivel a képolvasás a befogadótól függ, ezáltal személyesebbé válik számára a történet. A képi világ hatására a szemlélő fantáziája, gondolkodása, személyes érzései, tapasztalatai aktívvá válnak és beépülnek a történetbe.

A képkönyvek készítője a grafikus, aki nem adott szöveghez készít rajzot, hanem a képei válnak főszereplővé. Ez a „hagyományos” mesekönyv-illusztrációtól merőben eltérő alkotói folyamat, hiszen a művész itt teljesen szabadon alkotja meg a képi világot, míg az illusztrációkészítésnél egy jellegzetes mozzanatot jelenít meg, mozaikszerűen kíséri a történetet, így leginkább a szereplők vizuális megjelenését, karakterét érzékelhetjük.

MESEILLUSZTRÁCIÓ KÉSZÍTÉSE ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓK VIZUÁLIS NEVELÉS KURZUSÁN

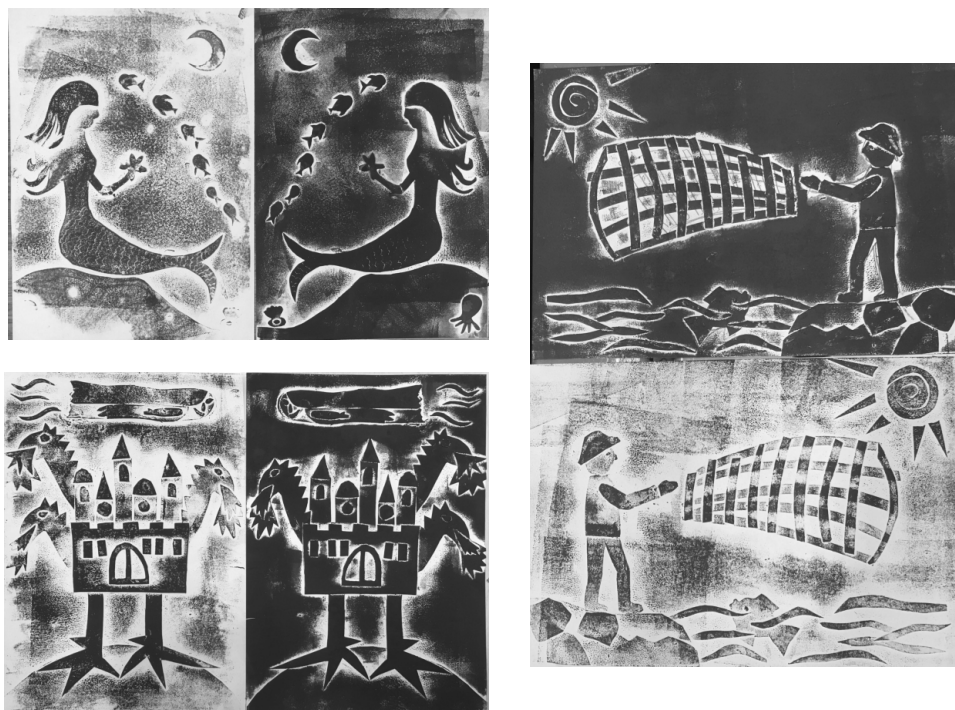
Az óvodapedagógus hallgatóknak a vizuális nevelés első féléves kurzusa a vizuális képességek alapozó szakasza a tanulmányrajzok, -festmények és kifejező alkotások létrehozásával. Sokfajta, változatos technika alkalmazásával mélyíthetik a tapasztalataikat, ismereteiket a vizuális megismerő és vizuális alkotó, kifejező képességek, valamint a vizuális gondolkodási képességek területén. Az egyedi grafikai alapokat vonalas vagy tónusos grafit tanulmányrajzok, komponálási gyakorlatok biztosítják, a festészet kapcsán a színérzék fejlődik.

A látvány utáni rajzoláskor a megfigyelőképességnek kiemelt szerepe van, az arányok, irányok, színek, árnyalatok megfigyelésével a formaérzék, tónusérzék, lényegkiemelés képessége, a karakterérzék fejlődik. A hallgatók gyakorlati feladatai szervesen kapcsolódnak az elméleti stúdiumhoz, amely segítségével tudatosulnak a gyakorlat közben átélt tapasztalatok, ez pedig szintlépést jelent a korábbi vizuális tanulmányokhoz képest: ez a pedagógus szintje, aki átlátja, melyik tevékenység milyen vizuális képességeket fejleszt, mi mire épül, milyen hatásmechanizmusokra fontos odafigyelni a munka folyamán.

A vizuális neveléssel kapcsolatos kurzus során, a sokszorosító grafikai eljárások közül a papírmetszettel ismerkednek meg a hallgatók, mely kapcsán már személyes kifejező alkotások kerülnek előtérbe. Fontos átvezetést jelent ez az óvodák világába, hiszen az óvoda gyermekek képi közléseinek irányultsága a személyes közlés, kifejezés: életkorukból adódóan rajzaik képzeletvezéreltek. Az óvodások világát a mesék szövik át, amelyek komplex módon hatnak, megmutatkoznak tevékenységeikben, a szabad játék és szabad rajzolás, alkotás idején is inspirálják a gyermekeket. A mesékben megjelenő képek, cselekvések és szereplők lehetőséget teremtenek olyan alkotások létrehozására, amelyekben a fantáziaképek és a belsővé vált szemléleti képek összekapcsolódnak, egy egységes alkotássá válnak és személyes érzéseket fejezhetnek ki. A mesék által inspirált képalkotás megélése különösen fontos az óvodapedagógus-hallgatók számára, annak érdekében, hogy ezáltal „alkotó fantáziával, kellő rugalmassággal legyen képes irányítani a gyermek alkotó-alakító tevékenységét.” (KONDACS 1994: 60.)

A vizuális nevelés kurzusának keretében óvodapedagógus hallgatókkal meseillusztrációkat készítünk, papírmetszet technikával. Fontos, hogy megismerjék az ebben a technikában rejlő lehetőségeket, hogy ez később a pedagógiai gyakorlatuk részévé válhasson. Az óvodában a gyerekek nemcsak meseképek rajzolásával és festésével foglalkozhatnak, hanem kipróbálhatják a befestett tárgyak és levelek lenyomatkészítését, valamint az egyszerű foltokból álló papírmetszetek készítését és nyomtatását is – amennyiben az óvodapedagógus erre lehetőséget teremt.

A hallgatók alkotásaik közben szabadon választhatnak mesét, amelyhez illusztrációkat készítenek. Olyan mesét választanak, amelyek mély benyomást tettek rájuk, és amelyekhez érzelmileg is kötődnek. A szabad meseválasztás a differenciálásra is lehetőséget teremt: aki kevésbé szeret emberábrázolással dolgozni, olyan történetet választhat, amelyben ezt elkerülheti. Különösen látványos kompozíciók születhetnek például a kacsalábon forgó kastély, a hálóját eldobó halász vagy a sellő figurájának megjelenítésével (1. kép).



1. kép: Meseillusztrációk papírmetszet technikával, egyéni témaválasztással
(AVKF, óvodapedagógus hallgatók alkotása; oktató dr. Pajorné dr. Kugelbauer Ida)

Az illusztrációk elkészítéséhez egy grafikai eljárást, a papírmetszet technikát használjuk. Ennek során vastagabb papírból kivágott formákat ragasztunk egy alapra, amely így nyomóformává, azaz dúccá válik. A magasabb felületek festékesek lesznek, ezekről kerül a festék a papírra létrehozva a pozitív és negatív formák kontrasztját (IHÁSZ 1998).

A kurzuson ennek a technikának egy sajátos változatát alkalmazzuk, amely az óvodás korosztállyal is könnyen megvalósítható. Annak érdekében, hogy később a gyakorlati munka idején is életkori sajátosságokat figyelembe véve tudják alkalmazni a technikát a hallgatók. Már a kurzus keretein belül is műszaki rajzlapot és/vagy akvarellpapírt használnak, mivel ezek a papírtípusok a kisgyermek számára is könnyen kezelhetőek, vághatóak. Technikai szempontból fontos részlet, hogy a vékonyabb papír használata a nyomódúc struktúráját is befolyásolja: ha műszaki rajzlapot alkalmazunk, kisebb lesz a szintkülönbség az alap és felragasztott forma között, ennek következtében a pozitív-ne-

gatív kontraszt kevésbé markánsan jelenik meg, mivel az alap is festékes lehet. Ugyanakkor a folthatások így is kirajzolják a kompozíciót, és a festékmentes részek finom rajzolatot eredményeznek (2. kép).



2. kép: Papírmetszet nyomtatása

(AVKE, óvodapedagógus hallgatók alkotása; oktató dr. Pajorné dr. Kugelbauer Ida)

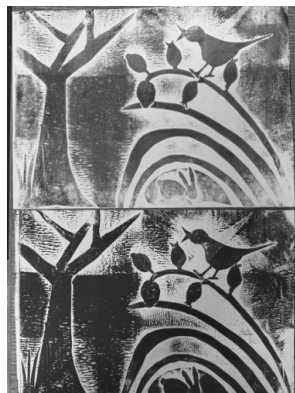
A technika további gazdagítására érdemes különböző felületű papírokat kipróbálni: a bordázott vagy rücskös textúrák új vizuális hatásokat hozhatnak létre a nyomatokon. A hallgatók továbbá kísérletezhetnek azzal is, hogy egy-egy kivágott formára további rétegeket ragasztanak, amely térhatású kompozíciók létrehozására ad lehetőséget. Ez a megoldás már fejlettebb vizuális gondolkodást igényel. A kivágott formák felragasztása után érdemes megfelelő száradási időt rászánni. Fontos, hogy a felragasztott formák teljes felületén egyenletesen eloszló ragasztót használjunk, és hagyjunk elegendő száradási időt, hogy a dúc megfelelően rögzüljön, így több nyomat is készíthető egyetlen nyomóformával. A festék felhordása vízbázisú nyomdafestékekkel történik. A festéket üveglapon oszlatjuk el egyenletesen egy gumihenger segítségével, majd ezzel visszük fel a dúcra. A megfelelő fedettség érdekében a hengerelést többször is megismételjük. Ezután a festékes dúcra vékony papírt (pl. fénymásolólapot) helyezünk, majd kézzel finoman végigsimítjuk, és óvatosan lehúzzuk a nyomatot. A technika alkalmazásakor több hibalehetőség is felmerülhet: ha a festék mennyisége túl kevés, a nyomat halvány lesz, ha viszont túl sok, a formák elmosódhatnak. A festék egyenetlen felhordása hengernyomokat hagyhat a felületen, ami azonban akár tovább is gazdagíthatja a kompozíció vizuális hatását.



3. kép: Karakteres formák alakítási lehetőségei

(AVKF, óvodapedagógus hallgatók alkotása; oktató dr. Pajorné dr. Kugelbauer Ida)

A 3. képen jól látszik, hogy az egér és a béka alakja több egymás mellett álló foltból áll, a különálló részek azonban az elkészült nyomaton egy alakká állnak össze. A fészekben lévő tojás és a benne ülő csibe látványa már térhatást mutat, a foltok azonban itt is egymás mellett helyezkednek el. Ezekben az esetekben a dúcra egy réteg papír került felragasztásra, a másik, hattyút ábrázoló képen a szárnyaknál vagy a hullámoknál egymást részben takarják a formák, ezzel létrehozva egy előtte-mögötte relációt. Itt már két-három papírréteg kerül egymásra a ragasztás alkalmával.



4. kép: Nyomódúc és nyomatai

(AVKF, óvodapedagógus hallgatók alkotása; oktató dr. Pajorné dr. Kugelbauer Ida)

A kompozíció kialakítása néhány karakteres forma kivágásával kezdődik. Ez az alkotói folyamat több ponton is lehetőséget ad arra, hogy a különböző elrendezési lehetőségeket mérlegelve formálódjon a végleges megoldás. A formák karakteres megjelenítésére is mód nyílik, miközben az elemek mozgatásával, elhelyezésével alakul a kompozíció. A kivágott formák forgathatók is, így irányuk szabadon változtatható. A 4. képen jól látható, hogy az alkotó eldöntheti többek között, hogy merre nézzen a madár vagy a nyúl, milyen irányba hajoljon a csipkebogyó ága, illetve melyik oldalon helyezkedjen el a fa (4. kép). A nyomtatás egyik sajátossága, hogy a dúcon kialakított kompozíció tükörkép-ként jelenik meg a nyomaton. A hallgatóknak ezt a jelenséget már a dúc készítésekor figyelembe kell venniük, míg az óvodások a folyamat végén rácsodálkozhatnak erre az érdekes optikai fordulatra. A papírdúcról néhány nyomat készíthető, mivel a többszöri hengerlés során a felragasztott formák meglazulhatnak. Érdekes különböző színekkel is kipróbálni a nyomtatást, ami lehetőséget ad a színkeverés gyakorlására, valamint fejleszti a színérzékletet. A kísérletezés közben a hallgatók ráérezhetnek a színek kifejező erejére, amely továbbgazdagíthatja a kompozíció vizuális hatását. A hideg és meleg színek, valamint a hozzánk közel álló, kedvelt színárnyalatok jelentősen hozzájárulnak az egyes kompozíciók érzelmi és hangulati kifejező erejéhez. „A színek hatásának legmélyebb és leglényegesebb titka még a szem számára is láthatatlan, s csak a szívünkkel mérhetjük.” (ITTEN 2002: 11.)



5. kép: Térhatású kompozíció

(AVKE, óvodapedagógus hallgatók alkotása; oktató dr. Pajorné dr. Kugelbauer Ida)

Az 5. képsorozatban a kompozíció térhatása különösen érdekes, mivel a királyné kezében tartott tükörben nem csupán a saját tükörképe jelenik meg, hanem a háta mögött álló fénymadáré is. Térhatást eredményez, hogy az előtérben látható szereplő feltja karakteres és jól kivehető, míg a háttér folthatása elmosódó.



6. kép: Térhatású kompozíciók

(AVKF, óvodapedagógus hallgatók alkotása; oktató dr. Pajorné dr. Kugelbauer Ida)

A vizuális gondolkodás és a képkomponálás során a térhatás megjelenítése egy magasabb szintű vizuális tudatosságot tükröz, különösen az előtte-mögötte reláció és a különböző képsíkok alkalmazásával (6. kép). Ezekben az esetekben az állatok alakja egyszerű foltokból áll össze. A szöcske az előtérben látható, ahol vízszintes csíkozás teremti meg a tér érzetét, míg a háttérben a függőleges formák a fűvet és a fákat jelölik ki. Az erdei jelenetben az alkotó a burjánzó növényzetet érzékelteti azzal, hogy a nyulak a bokor előtt, a fű között láthatók, míg a bokor mögött egy fa is feltűnik. Ez a megoldás nemcsak termélységet eredményez, de a kompozíció rétegzettségét is gazdagítja.

KÉPKÖNYV KÉSZÍTÉSE ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓKKAL

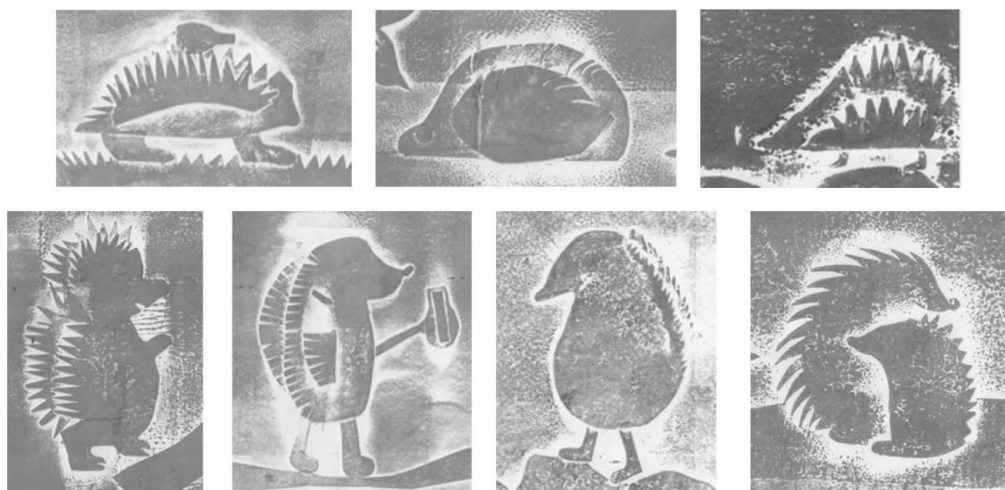
Amikor először hallottam a képkönyvekről, felmerült bennem az ötlet, hogy a hallgatók kooperatív módon, projektmunka keretében közösen készíthetnének egy ilyen könyvet.

Ez lehetőséget ad egy teljes alkotói folyamat megélésére: a közös elképzelés megvalósítására a tervezéstől és szervezéstől kezdve egészen a kivitelezés befejezéséig. A folyamatot végül a visszatekintés és a közös munka értékelése zárja le.

Ez a projekt nagyfokú szabadságot és önállóságot biztosít a hallgatóknak, ami növeli motivációjukat és hatékonyságukat, miközben átélhetik a közös alkotás és tevékenység örömét. A kooperatív tanulás segíti őket abban, hogy jobban megismerjék és elfogadják egymást, fejlesszék önismeretüket és önbizalmukat, valamint erősítsék toleranciájukat, empátiájukat és együttműködési készségeiket.

Így kezdődött a képkönyvkészítés projektje az óvodapedagógus hallgatókkal. Az alkotás folyamán a papírmetszet-technika adott volt. A megszokott folyamattól eltérően azonban nem egy már meglévő meséhez készültek illusztrációk, hanem a hallgatók által közösen kitalált történet egy-egy mozzanatát alkották meg egyénileg vagy párban dolgozva. A képek sorrendbe állításával végül egy összefüggő képkönyv született.

A főszereplő (sүн) megtalálása volt az első lépés, majd megalkották a mese történetét, mely alkotói folyamatban. összekapcsolódott a fantázia, a kreativitás, és aktiválódtak a rögzült meseképek, mesei fordulatok, anyanyelvi kifejezőképességek. Ezután a történet elmesélését képekre osztottuk, és mindenki egy képet választott, amihez elkészítette a saját papírmetszetes a dúcát.

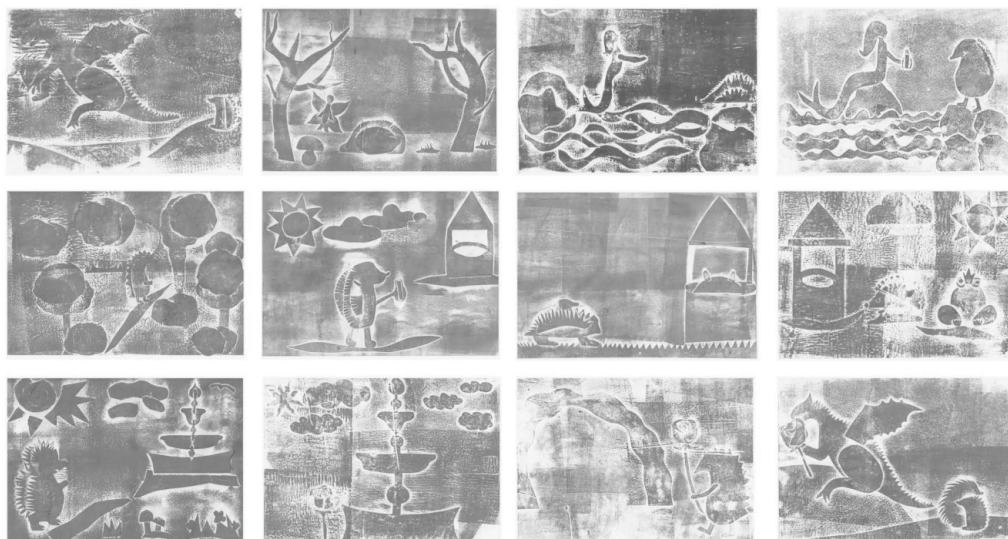


7. kép: Süni, a képkönyv főszereplője

(AVKF, óvodapedagógus hallgatók alkotása; oktató dr. Pajorné dr. Kugelbauer Ida)

Az alkotói munka megkezdése előtt fontos volt rögzíteni és átbeszélni, hogy a sün hogyan jelenjen meg a dúcokon, annak érdekében, hogy a formai megjelenése egységes maradjon, hiszen ő lesz a történet főszereplője (7. kép). A térbeli ábrázolás szándéka különösen jól látható a sündisznó tüskés hátának kidolgozásában. Egyes képeken négy lábon jár, ahogyan a valóságban is, míg máshol két lábon áll, emberi mozdulatokat idézve. Az üveget hol a hátán cipeli, hol a kezében tartja, és a jellegzetes hegyes süniorr is megjelenik az ábrázolásokon. A sorozat utolsó képe különösen érzékletes, mert a két sün közötti érzelmi kapcsolatot is kifejezi. A kisebb és a nagyobb összebújó süni alakja egy gömbölyű formává áll össze, függetlenül attól, hogy a hátuk tüskés. Emellett finom formai megoldás, hogy a kisebb süni tüskéi is kisebbek. A két figura testtartása és mozdulatai mély érzelmi kötődést sugallnak. A teljes történetet 12 képből áll (8. kép), a képek soronként olvashatók, a történetben pedig vannak visszatérő szereplők és tárgyak – például a sárkány, béka, sellő, kút, rózsza, szökőkút –, amelyek több jelenetben is feltűnnek. A formai következetesség érdekében fontos volt, hogy az alkotók összehangolják elképzeléseiket. Ezért azok, akik azonos szereplőt dolgoztak ki, egymás mellé ültek, többnyire párban dolgoztak, és elosztották egymás között a részfeladatokat. A közös cél nemcsak az együttműködést, hanem a motivációt is erősítette. Azok, akik előbb elkészültek, segítettek a többieknek a dúc befejezésében, volt, ahol hárman is együtt alkottak. A két-három fő csoportok spontán módon alakultak, rugalmasan reagálva a helyzetre.

A nyomtatás a következő alkalomra maradt. Az egységesség érdekében egyetlen szint választottunk, a kéket. A nyomatok készítésekor előfordult, hogy kevés vagy épp túl sok festéket használtak, de a lehetőségekhez mérten több próbanyomat is készült. Érdekes módon volt olyan eset is, amikor maga a festett dúc kifejezőbb lett, mint a róla készült nyomatok. A képek vizuális elrendezése során minden kompozíciónál meg kellett vizsgálni, hogy a dúc vagy a nyomat mutatja-e jobban a képi hatást, és ez alapján döntöttük el, melyik kerüljön be a sorozatba. Végül a képek sorozatából összeállt a képkönyv. A végső elrendezés folyamán képpárokbba rendeztem az illusztrációkat, mivel egy könyv lapozásakor is mindig két oldal látható egyszerre. Ez az elrendezés lehetővé tette a képek közötti összehasonlítást, és segítette a változások felismerését, ami tovább gazdagította a történet értelmezését (8. kép).



8. kép: A süni története, képkönyv

(AVKF, óvodapedagógus hallgatók alkotása; oktató dr. Pajorné dr. Kugelbauer Ida)

Az elkészítés izgalmas és inspiráló folyamat volt, és az alkotók is elégedettek voltak a végeredménnyel. A képkönyvet nappali tagozatos hallgatókkal készítettem, akik az első pillanattól nyitottan fogadták a közös könyvkészítés tervét. Az alkotói munka idején kiemelkedően jó együttműködés valósult meg közöttük, amely nemcsak kreativitásukat, hanem szociális készségeiket is erősítette. Érdekes tapasztalat volt, hogy a levelezős hallgatóknak is felajánlottam a közös könyvkészítés lehetőségét, ők azonban inkább kedvenc meséikhez készítettek illusztrációkat. Ennek oka valószínűleg abban keresendő, hogy ők kevésbé ismerik egymást, így számukra egyéni munkában volt könnyebb elmélyülni az alkotás folyamatában.

KÉPKÖNYV A BEFOGADÓK OLDALÁRÓL

A kísérlet nem zárult le az elkészítés folyamatával. Izgalmas kérdés, hogy a befogadók hogyan értelmezik ezt a vizuális alkotást, mit olvasnak ki a képekből, milyen történeteket látnak benne. Különböző korú embereknek mutattam meg a képkönyvet és kérdeztem meg tőlük, hogy mit olvasnak le a képekről? Milyen történetet látnak?

A képek láttán mindenki a cselekvéseket olvasta le a képekről, miközben saját történetet fogalmazott meg: a sárkány elrabol egy sünt. Az alapkoncepció mögött meghúzódó egyéni történetszálak viszont sokfélék lehetnek, ez esetben is így alakult. Volt, aki az elrabolt sünen a sünn barátját, volt, aki a párját, illetve volt, aki az anyukáját látta. A hallgatók által kitalált eredeti történet az utóbbi volt. A nézők eltérő értelmezései megmutatták, hogy a vizuális narratíva nyitott és személyes élménnyé válik.

A kis sünn az erdőben vándorol, és találkozik a tündérrel. A köztük zajló párbeszédet a képolvasó fantáziája alakítja, hiszen nincs konkrét szöveges utalás arra, miről beszélnek. A történet további részleteit is a befogadó tölti ki: a folyó partján a sünn kap egy palackot a sellőtől, majd továbbhalad az erdőben. Az alkotói szándék ott kevésbé érzékelhető, ahol az egyik szereplő a másikat útbaigazítja vagy megoldást kínál – ezekben az esetekben a néző fantáziája kapcsolja össze a jeleneteket. A képolvasók számára a kút felismerése okozta a legnagyobb nehézséget. Az egyértelműbb vizuális azonosítás érdekében további jellegzetes elemek (például vödör, csörlő, lánc) segíthették volna a megértést. Hasonló kihívást jelentett a kútból kitekintő béka, amely a kép párjával együtt vált egyértelművé: ő a békakirály, akinek a sünn a palackot viszi. A történet továbbhalad: a sünn a szökőkútnál egy rózsát talál, majd azt a sárkány barlangjához viszi. A sárkány a rózsáért cserébe visszaadja a sünn anyukáját. Az értelmezések itt is eltértek: volt, aki a kútban az Óperenciás tengert vagy a túlvilág kapuját látta, másnak pedig a rózsza János vitéz történetét idézte meg. Mindez jól mutatja, hogy a képkönyv nem csupán egy történetet mesél el, hanem teret enged a néző saját asszociációinak, élményeinek és kulturális emlékeinek. A képek olvasása éppoly kreatív folyamat, mint maga az alkotás.

Véleményem szerint a képkönyvek esetében a többféle olvasat, személyes értelmezés a műfaji sajátosság része. Azonban a vizuális kommunikáció tisztaságára, egyértelműségére törekedni kell, hogy az alkotó közlését a befogadó pontosan értse.

A képolvasó szempontjából nézve az elkészült képkönyv vizuális kommunikációja többségében egyértelmű volt, és a befogadó az alkotó szándékainak megfelelően értelmezte a képeket. A képi kifejezés nem volt egyértelmű a kút és a kútból kinéző béka esetében. Tanulásként megfogalmazhatjuk, hogy törekedni kell az egyértelmű, karakteres ábrázolásra, a lényeges jegyek kiemelésére, mert ez segíti a befogadót a története megalkotásában.

Egy képkönyv készítésénél még a különböző színű nyomatokkal is lehetne a képi kifejezést erősíteni. Ebben a megoldásban még további lehetőségek rejlenek.

ÖSSZEFOGLALÁS

A kooperatív projektként készült képkönyv kapcsán a tapasztalatok és tanulságok két szempont szerint elemezhetők. Egyrészt vizsgálható maga a tartalom, vagyis a képkönyv készítésének folyamata, másrészt a forma, tehát a kooperatív projekt munka sajátosságai. Mivel e két szempont szorosan összekapcsolódik, a folyamat lépéseinél felváltva foglalom össze a lényeges jellemzőket és tapasztalatokat.

A képkönyv készítésének alkotói folyamata összetettebb és sokrétűbb feladat, mint egy önálló illusztráció elkészítése. Az illusztráció készítésekor mindenki egyedül dolgozik, saját emlékképei alapján választ ki egy mesejelenetet, amelyet önálló ötletei mentén valósít meg. A képkönyv készítése ezzel szemben együttműködésen alapul: a hallgatók közösen dolgoznak egy közös cél érdekében.

A képkönyv készítésének első lépése a történet megalkotása. Ezalatt a hallgatók emlékképei aktivizálódnak, ötleteikkel kölcsönösen inspirálják egymást. Mindenki hozzájárul újabb és újabb gondolatokkal, miközben a történetbe beépülnek saját tapasztalataik, egyéni szempontjaik, valamint a korábban megismert mesei fordulatok és cselekményelemek. Az alkotás folyamata során összekapcsolódnak az érzések, gondolatok és belső képek a fantáziával és az anyanyelvi kifejezőképességgel. A verbálisan megfogalmazott történetet a hallgatók vizuális nyelvi elemek segítségével képekké alakították.

A kooperatív alkotás közben a hallgatók szociális készségei erősödtek. A projekt megvalósításában nagyfokú önállóságot és szabadságot kaptak, ami motiválóan hatott rájuk a folyamat egészében. A történetet közösen találták ki, és fontos szempontként merült fel, hogy olyan szereplőket válasszanak, amelyeket könnyen tudnak majd ábrázolni. A munkafolyamat idején megfigyelhető volt az egymás meggyőzése és biztatása, a különböző szempontok ütköztetése, valamint a felelősségvállalás („Majd én megcsinálom!”). A hallgatók meghallgatták egymást, elfogadták a másik véleményét, és sikerült egy olyan közös koncepciót kialakítaniuk, amely mindannyiuk számára elfogadható volt.

A képek készítésekor a vizuális gondolkodás és alkotás több szintje is megjelent, miközben az ehhez kapcsolódó képességek – például a forma- és karakterérzék, a kompozíciós készség és a kifejezőképesség – továbbfejlődtek. Az alkotófolyamatot apró ötletekkel támogattam, többféle megoldási lehetőséget mutatva. A hallgatók ezekben az esetekben szabadon dönthettek arról, hogy melyik megoldást választják.

A képkészítés folyamata gördülékenyen zajlott. Sok esetben spontán módon páros munkában készültek a képek. Azok a hallgatók, akik azonos szereplőket vagy tárgyakat ábrázoltak, egymás mellé ültek, hogy egyeztessenek az egységes formai jellemzőkről, illetve megosszák egymás között a feladatokat. A páros alkotás során a hallgatók kölcsönösen segítették egymást, tanultak egymástól, és gazdagabb képi világot tudtak létrehozni, mint ha egyedül dolgoztak volna. Azok, akik hamarabb elkészültek, csatlakoztak azokhoz a társaikhoz, akiknek még nem volt kész a munkájuk. A hallgatók együttműködése közben megfigyelhető volt az önszerveződés, az önállóság, valamint az új helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodás.

Az alkotófolyamat idején a hallgatók jó hangulatban dolgoztak. A kooperatív projekt módszer elősegítette az együttműködést, a kreativitást és a közös alkotás örömének átélését. A munka végén figyelemmel és elégedetten szemléltek az elkészült műveket. Rácsodálkoztak egy-egy részletre, és elismerően nyilatkoztak társaik munkájáról.

A kooperatív projekt sikeres és inspiráló alkotói folyamata remélhetőleg ösztönzi majd a hallgatókat arra, hogy saját pedagógiai gyakorlatukban is alkalmazzák a kooperatív és projekt módszereket. E módszerek segítségével fejleszthetik a gyermekek önismeretét, önbizalmát és együttműködési készségeit, valamint az egymás iránti toleranciát és empátiát. A projekt munka lépései – a tervezés, szervezés, alkotás és értékelés – folyamán a gyermekek önállóságot és szabadságot kapnak, miközben felelősségérzetük is fejlődik. Átérezhetik, hogy a közösség hasznos tagjai, és saját tevékenységükkel hozzájárulhatnak a csoport sikeréhez.

A képkönyv befogadói oldaláról elmondható, hogy a képolvasók jól felismerték a történet szerkezetét. A történet megértéséhez és követéséhez fontosak a képek közötti összefüggések. Az értelmezés és interpretáció a befogadótól függ, ezáltal a történet személyessé válik számára. A szemlélő fantáziája, gondolkodása, személyes érzései és tapasztalatai is beépülnek a képek által inspirált történetbe. A képkönyv olvasója nemcsak a képolvasásban szerez gyakorlatot, hanem fantáziája is fejlődik a képekről nem leolvasható mozzanatok kitalálásával és a párbeszéd elképzelésével. A történetalkotás és szövegalkotás az anyanyelvi kifejezőkészség fejlődését is támogatja.

Az elkészült képkönyv megfelelt a műfaji követelményeknek: az alkotások egységes stílusban készültek, és egy összefüggő történetet meséltek el. A képek sorba rendezésé-

vel harmonikus, egységes képi világ született. Mindezek alapján megállapítható, hogy a kooperatív projektmódszer hatékony és megfelelő megoldásnak bizonyult. A hallgatók számára a folyamat nem csupán a képkönyv elkészítését jelentette, hanem egy összetett tanulási élményt is, amely hozzájárult szociális, kreatív, vizuális és anyanyelvi készségeik fejlődéséhez.

IRODALOM

- BAKÓ KATALIN – DOMOKOS DÓRA – GODA BEATRIX (2019): Szöveg nélküli képkönyvek alkalmazása könyves foglalkozásokon. Esettanulmány. *Könyv és Nevelés* 2019/3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/szoveg-nelkuli-kepkonyvek-alkalmazasa-konyves-foglalkozasokon>
- FEHÉRVÁRY-MÉNES ANNA (2021): Könyv szöveg nélkül. – A silent book csak képekkel mesél. *WMN Magazin*. <https://wmn.hu/kult/54634-konyv-szoveg-nelkul--a-silent-book-csak-kepekkel-mesel> (Utolsó megtekintés: 2024. október 14.)
- IHÁSZ ZSUZSA (1998): *Művészeti technikák könyve*. Helikon Kiadó.
- ITTEN, JOHANNES (2002): *A színek művészete*. Göncöl és Saxum Kiadó.
- JANKÓ JUDIT (2023): Silent Book. Merülj el a képekben és bízd magad az érzéseidre! *Újművészet*. <https://ujmuveszet.hu/kunszt/silent-book/>
- KONDACS MIHÁLYNÉ PODMANICZKY MÁRIA (1994): *Vizuális nevelés az óvodában*. Főiskolai jegyzet. Szarvas.

BARTHA ENIKŐ – KOVÁCS NOÉMI – RÉVÉSZ LÁSZLÓ

A mozgásra és egészségre nevelés megjelenése a gyermekirodalomban

BEVEZETÉS

Mozgás és egészség: egyik sincs a másik nélkül. Az egészséges életmód a tágabb fogalom, amelynek része az egészséges táplálkozás, a minőségi pihenés, a lelki egészség, a megfelelő öltözködés, a testi higiénára való nevelés, valamint a „nagybetűs” mozgás is. Pedagógiai szempontból a mindennapi gyermeknevelés során ezek a területek szervesen összefonódnak és komplex módon jelennek meg. És ez igaz az otthoni környezetre, de még inkább észrevehető az óvodai tevékenységtartalmakban.

Az utóbbi években egyre nyilvánvalóbbá vált a mozgásnak a kognitív funkciók fejlődésében játszott alapvető jelentősége. A kisgyermek életében a mozgásnak kitüntetett szerepe van, mert ezáltal fejlődnek az életfontosságú szervei, kognitív képességei, illetve az segít felfedezni a körülötte lévő világot. A kisgyermekkor kezdetén a világ megismeréséhez az segíti a felfedezőket, ha minél több csatornán keresztül tapasztalnak. Ez lehet a látás (pl. képes könyvek forgatása), a hallás (pl. hallja a szülő vagy pedagógus kedves hangját), a bőr- és izomérzékelés (pl. a leporellók különböző struktúrájú felületeinek az érintése), a saját testének (pl. akár szülő által kísért ringatók) ritmikus mozgása a különböző gyermekdalok és mondókák ütemére. Napjainkban számos lehetőség van a kisgyermekkel foglalkozó szülőknek és pedagógusoknak, hogy az egészséges életmód alappilléreit közelebb hozzák a gyermekekhez az irodalom eszközeinek segítségével is. Írásunk célja a mozgás és az irodalmi nevelés összefüggéseinek, a két tevékenységterület kapcsolódási pontjainak bemutatása a kisgyermekek részére írt ismeretterjesztő könyveken keresztül. A könyveket az óvodai nevelésben elfogadott módszertani szempontok alapján választottuk ki.

A MOZGÁS SZEREPE A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSBN

Az első életevek mozgásfejlődéséről, annak támogatásáról, valamint a mesének, könyvnek a kisgyermek életében és fejlődésében betöltött szerepéről számos publikáció olvasható a szakirodalomban és a népszerűsítő irodalomban egyaránt, ezért írásunkban csak a téma szempontjából legfontosabb vonatkozásokat említjük meg.

A mozgás nélkülözhetetlen a gyermekek számára, hiszen segíti a növekedést, a testi képességek fejlődését, de kedvező hatással van valamennyi kompetenciaterület (személyes, kognitív és szociális) alakulására is.

A fizikai/tesi képességek önmagukban is jelentős mértékben meghatározzák a mindennapok életminőségét, az egyén által végezhető tevékenységek körének alakításával pedig direkt és indirekt módon befolyásolják valamennyi kompetencia alakulását. Nézzünk erre néhány példát!

- A fizikai képességek (erő, gyorsaság, állóképesség, hajlékonyság, térérzékelés, testtudat, egyensúly, a szem-kéz és a szem-láb koordinációja stb.) nemcsak a sportoláshoz szükségesek, hanem a mindennapi élet teendőihez is.
- A kognitív képességek területén új kifejezések és fogalmak megismerése (pl. a mozgásos tevékenységek során a kisebb izületek/testrészek nevének elsajátítása), elvont kifejezések megtanulása (pl. a különböző sportszerek használata során: pad mögött, bordásfal előtt – vagy több gyermek esetében: egymás mellett, egymás mögött stb.).
- Pszichés képességek (bátorság, szorongás és félelem, öröm megélése) számos mozgásos játék vagy akadálypályákon való áthaladás során stb.
- Szociális készségek, együttműködés (pl. páros gimnasztikai feladatok, csapatban való tevékenykedés stb.).
- Erkölcsi normák, a szabálytudat fejlődése egyszerű mozgásos játékok által.

A MESE-VERS SZEREPE A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSBN

„Az irodalom a felnőttnek és ösztönösen a gyerekeknek örömet, gyönyörűséget jelent, és választ a ki nem mondott gondolatokra” (TARBAY 1999: 12). A mesék – mindamellett, hogy örömet, élményt nyújtanak a gyermekeknek – jelentős szerepet játszanak többek között az anyanyelv és a gondolkodás fejlesztésében is. Nézzünk néhány alapvető példát!

- Fejlesztik a szókincset – új fogalmakat sajátíthatnak el a kisgyermek.
- Hatással vannak a képzelőerőre, mozgósítják a fantáziavilágot.
- Segítik a gondolkodás fejlődését.
- Elaboráló hatással bírnak.
- A mesék során a gyermekek a mindennapi élethez tartozó egyszerű szabályokkal és erkölcsi normákkal találkoznak.
- Jól fejlesztik a ritmusérzékét (versek és mondókák által).
- „...*remek kiindulási alapot biztosítanak egy-egy jó beszélgetéshez*” (ROOBROUCK 2018: 147).
- Jó hangulatot teremtenek tevékenységekhez, projektekhez (pl. egészségét, sportnap).

A gyermekek az irodalom segítségével betekintést nyernek a körülöttük lévő világba (ZÓKA 2007), így sajnos többszörös hátrányban vannak azok a családok, amelyekben az írott kultúra és az olvasás nem része a mindennapoknak (ELEKES 2017, 2021). Természetesen a szakértők szerint a heurisztikus élménynek van létjogosultsága, de az élményt jelentő könyvek tartalma ismereteket is közvetít a gyermeknek, növeli a tájékozottságát is. A népmeséknek és a műmeséknek egyaránt fontos szerepük van az óvodás gyermekek életében, fejlődésében, utóbbiak között is *„számtalan szívet gyönyörködtető alkotás van, közöttük igen sok klasszikus, melyek generációk egész sorának felnövekedését segítették”*. (NYITRAI 2009: 15.) A gyermekek érdeklődésének és életkori fejlettségének megfelelő könyvek nem hiányozhatnak az óvodai csoportszoba polcairól. Természetesen a pedagógusoknak és szülőknek ismerniük kell az adott témát és szerzőt, hogy a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelően tudjanak választani a számos könyv közül a feldolgozandó főbb témakörökkel összhangban. Az adott sorozatokban megtalálhatóak a témájukban az egészséges életmódhoz vagy a különböző sportágakhoz, illetve a lelki működéshez kapcsolódó könyvek.

A MOZGÁS ÉS IRODALMI NEVELÉS ÖSSZEFONÓDÁSA

Az óvodapedagógusok munkájában napi szinten összefonódik a két tevékenységterület, amelyek egymást kiegészítve hatnak a kisgyermek személyiségfejlődésére. Öröndetes, hogy a mai kor pedagógiája a komplexitásra törekszik, így ennek alapján elmondhatjuk, hogy nemcsak ez a két terület fonódik össze, hanem további tevékenységterületek is bekapcsolódhatnak, pl. a külső világ tevékeny megismerése vagy a rajzolás, festés, mintázás, kézimunka (pl. a test/testrészek megismerésénél minden tevékenységterület megjelenhet). Nézzünk néhány konkrét példát!

- *A mindennapi gondozási tevékenységek terén* (pl. öltözködést motiváló mondókák).
- *Asztali játékoknál* a mesefigurás kirakók a mese hőseinek felismerésén kívül a finommotorikát is fejlesztik; számos mese történetéhez köthető társasjátékkal is találkozhatunk (pl. *Peppe malac mesekockák*, *Bogyó és Babóca* társasjáték, puzzle mesehősökkel).
- *A mindennapos és rendszeres jellegű mozgás* során (pl. a gimnasztikai feladatok mondókákra való végrehajtása a nyelvi formátumok használata mellett a ritmusérzék, az oldaliságot, a nagymozgást, finommotorikát, térérzékelést is jól fejlesztik).
- *Az óvodai mozgásban szereplő akadálypályáknál* a gyakorlatok ismertetésének feladatai különböző mesehelyszínek bevonásával pluszmotivációt biztosítanak az óvodások számára (pl. egyensúlyozz végig a hídon /padon, bújj át a szivárvány/aranykapu/ kötél alatt stb.).
- *A készségfejlesztő sorok és játékok* során számos olyan állatutánzó mozgás van, amelyeket a gyermek akár kedvenc meséiből is ismerhet (pl. mozgáskotta tábláin a különböző szereplők: mackó, mókus, kismadár stb.).
- *A játékvezetés* során a meseelemek a játék nevében is megjelenhetnek, de akár a játék során elkészített értékelő tábla motívumaként is szerepelhetnek (pl. *Kipp-Kopp csapatnevek*).

Módszertani tapasztalataink alapján az a jó játék – természetesen kedvenc vers és mese is lehet –, amit a gyermekek kérnek, újból szeretnének eljátszani/hallani *szabad játék* során, vagy amelynek elemeit ők maguk beemelik a játékba, ha nem is mindig ugyanolyan formában, de újra és újra „levezenylik” egymásnak. Ez esetben, kijelenthetjük,

hogy a pedagógusok jó módszertani érzékkel és eljárásokkal közelítettek a gyermekhez az életkori sajátosságokat szem előtt tartva, így élményszintűvé és emlékezetessé tették a mozgásos játékot vagy irodalmi „alkotást”.

Ki az igazi kompetens személy az egészséges életmód, ezen belül a mozgás „egészséges szemléletű” átadásában?

Mindenki, aki a kisgyermek közelében van, és fontosnak tartja, hogy hozzájáruljon a gyermek komplex egészségneveléséhez, így a szülők, nagyszülők, nagyobb testvérek, a szűkebb-tágabb értelemben vett családtagok, pedagógusok, mozgással foglalkozó szakemberek és még a könyvesbolt és könyvtárak munkatársai is. Természetesen az egészséges életmód átadására, valamint a mozgás szeretetére való fókuszálásra számos mód létezik, de a könyvek általi egy igen különleges lehetőség ezek közül, melynek számos formája ajánlott:

- Úszásoktatás előtt az óvodában az úszással kapcsolatos könyv forgatása a gyermekekkel, valamelyik mozgástevékenységbe a kar/lábtempók beépítése (*Nagy Sándor: Tanulj te is úszni, Barátnőm Bori vagy a Barátom Berci sorozat – Berci az uszodában*).
- A rendszeres mozgástevékenységekhez kapcsolódva elolvashatja az óvodapedagógus a *Bogyó és Babóca* sorozat könyveit a csoportnak (*Bogyó és Babóca a jégen/rolleren, Bogyó és Babóca sportol*).
- Ha a szülők és a nagyszülők sportág választásában szeretnének segíteni csemetéjüknek, akkor a *Márti* könyvsorozat adott példányait forgathatják együtt. A gyermekeknek fontosak azok a történetek, amelyek gyermekekről szólnak, maguk is örömmel nézegetik a szép rajzokat és próbálják utánozni az ott látott mozgásokat, pl. balettlépések, forgások (*Gilbert Delahaye – Marcel Marlier: Márti a kis balerina*).
- Egy könyv nagyobb testvérrel való lapozgatása során, a testvérrel átélt vidám élmények is hatással lehetnek a kisgyermekre, megkönnyíthetik a képen látottak átélését, pozitív érzelmi kapcsolatot alakíthatnak ki a mozgással és egymással.
- A szabadidős mozgásos tevékenységekhez további ihletet adhatnak gyermekeknek azok a képeskönyvek, amelyek a kertszépítéssel, állatok gondozásával stb. kapcsolatosak (*Márti kertészkedik, Márti és kis barátai, az állatok*).
- Adott sportágak kapcsán a mozgásfejlesztéssel foglalkozó szakemberek is bátran hasznosíthatják ezeket a kiadványokat teremhiány vagy kis létszámú gyermekcsoport esetén; esetleg színesítve a foglalkozást vagy rámutatva valamilyen mozgáse-

lemre. Ezek a kiadványok mindamellet, hogy élményt nyújtanak, a történet közös megismerésével a szociális készségek fejlődését is segítik. (*Márti lovagol/ úszni tanul*), *Berci világbajnok lesz, Futóbicikli, Rajta, kezdjünk tornázni!*)

- Egészség-betegség témahétre az óvodapedagógus egy-egy vers, mondóka, mese segítségével tudja oldani a gyermekekben lévő feszültséget (*Fognyúvő manócska, Téli öltözködős vers*).
- Az egészséges életmódhoz (táplálkozás, öltözködés) számos kinyitható könyvet találunk a könyvtárak / óvodai szobák polcain, amelyek további felfedezésre készítetik a gyermekeket (*Mit? Miért? Hogyan? Szakkönyvsorozat – Fedezd fel a tested! Hogyan öltözködünk?*).
- A stressz és a szorongás oldására a relaxációs mesekönyvsorozat nyújthat segítséget. Roli Lite könyvei relaxációs technikákat mutatnak meg a gyermekeknek, melyek segítségével megtanulnak ellazulni és könnyen, hatékonyan csökkenteni a szorongást (*Lori Lite: Buborékreplés; A Vidra-öböl; A dühös polip*).
- Lelki egészség témakörben a *Gaston érzelmei* sorozat az érzelmeink felismeréséhez és megfelelő kezeléséhez adnak segítséget. Az óvodai relaxációs terapeuta szerző minden könyvecskéje végén olyan légző gyakorlatokat ajánl, amelyek egyszerű módon tudnak segíteni az adott érzelmmel (pl. félelem, aggodás, düh stb.) való megküzdésben.

KÖNYVAJÁNLÓ A TÉMÁBAN

Munkánk további részét képezik a Mellékletben megtalálható könyvajánlások, melyeket mozgással és lelki egészséggel foglalkozó szakemberként ajánlunk pedagógusoknak és főiskolai hallgatóknak, valamint szülőknek egyaránt ötletadás és szemléletformálás céljából. Munkánk során figyelembe vettük a gyermek- és ifjúsági részlegen dolgozó könyvtárosok tapasztalatait és szakértelmét. Hangsúlyt fektettünk arra is, hogy nem csupán a mozgással és sporttal kapcsolatos kiadványok kerüljenek bemutatásra, hanem az egészséges életmódhoz kapcsolódó szokásrendszerekhez, pozitív viselkedésváltozáshoz és attitűdformáláshoz is segítséget nyújtunk. Fontos volt számunkra, hogy az általunk kiválasztott könyvek szép illusztrációkkal, kedves történetekkel varázsolják el a gyermekeket. A fiatalabb korú gyermekek számára készült, kihajtható fülekkel ellátott mesekönyvek interaktív módon keltik fel a kicsik érdeklődését a téma iránt.

ÖSSZEFOGLALÁS

A bevezetőben megfogalmazottaknak megfelelően igyekeztünk a két módszertani terület sajátosságait bemutatni, majd egy gyermekkönyv-bibliográfiával ajánlást adni a téma iránt érdeklődőknek. Úgy gondoljuk, hogy az általunk javasolt könyveknek helyük van az egészséges életmódra való nevelésben, mozgással kapcsolatos ismeretek átadásában, a témával kapcsolatos érzelmek és attitűdök alakításában. A történetek egyszerűségéből adódóan a kisgyermekek azonosulni tudnak a hétköznapi szereplőkkel és élethelyzetekkel. Ezekkel a történetekkel élményszerűvé tehetjük a mozgástanulást, és a mindennapokban megjelenő egészségnevelő munkát is segíthetjük. Javasoljuk továbbá a szülőknek és nevelőknek, hogy a saját tapasztalataikkal és élményeikkel is bátran bővítsék a gyermekkönyvekben olvasottakat.

Írásunkkal célunk volt felhívni az olvasó figyelmét arra, hogy e két terület élményszerűvé tételével olyan értékeket tudunk közvetíteni, melyek a gyermekek személyiségfejlődésében igen fontos szerepet játszhatnak.

IRODALOM

- BARTHA ENIKŐ (2018): Movement – Fabeles – Reality. In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban. II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác. 87–90.
- ELEKES GYÖRGYI (2017): Közösség és tér: A térbeliség hatása a társadalmi identitásra Borsod és Baranya gettósodott térségeiben. *Szociálpedagógia* 10. 77–90.
- ELEKES GYÖRGYI (2021): A történelem kereké: A szóbeliség jelentősége perifériára szorult cigány közösségek életében. *Új Pedagógiai Szemle* 71. 13–34.
- KIRÁLY TIBOR (2001): *A testneveléstanítás módszertana tanítók részére*. Dialóg–Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- NYITRAI ÁGNES (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Szerk. Nagy József. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–32.
- ROOBROUCK, LUCIE (2018): A mese szerepe a gyermek lelki egészségének támogatásában. In: *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban. II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Vác. 147–153.
- TARBAY EDE (1999): *Mese és valóság*. Mozaik Kiadó, Szeged.

ZÓKA KATALIN (2007): *Varázseszközök az óvodában*. suli Nova Közoktatás- Fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

szuloklapja.hu: *Mik legyenek a kötelező olvasmányok?* – Ezeket a könyveket szavazta meg a legtöbb szülő és pedagógus. (Utolsó megtekintés: 2025. február 5.)

MELLÉKLET

Mozgás, sportolás témában

Márti sorozat

Delahaye, Gilbert – Marlier, Marcel (1999): *Márti a kis balerina*. Holló és társa, Kaposvár

Marlier, Gilbert (1999): *Márti úszni tanul*. Holló és társa, Kaposvár

Delahaye, Gilbert – Marlier, Marcel (2000): *Márti lovagol*. Holló és társa, Kaposvár

Mit? Miért? Hogyan? Szakkönyvsorozat

Erne, Andrea (2023): *A lovaglás – Mit? Miért? Hogyan?* Szakkönyvsorozat óvodáskortól. Sclar Kiadó

Erne, Andrea (2023): *Az úszás – Mit? Miért? Hogyan?* Szakkönyvsorozat óvodáskortól. Sclar Kiadó

Droop, Constanza (2022): *Tornázzunk, táncoljunk, zenéljünk! – Mit? Miért? Hogyan?* Mini 50. Sclar Kiadó

Gernhauser, Susanne (2018): *A kerékpár – Mit? Miért? Hogyan?* Szakkönyvsorozat óvodáskortól. Sclar Kiadó

Nahrgang, Frauke (2021): *Futóbicikli – Mit? Miért? Hogyan?* Mini (2–4 éveseknek). Sclar KID

Rübel, Doris (2012): *A balett – Mit? Miért? Hogyan?* Szakkönyvsorozat óvodáskortól. Sclar Kiadó

További ajánlott könyvek

Brewer, John (2018): *Sport 30 másodpercben – 30 izmos téma sportörülteknek mindössze fél percben*. Babilon Kiadó

Domán Ilona (2023): *Mozgolódó – Nagymozgást fejlesztő könyv*. Pannon-Literatúra Kft.

Ehrenreich, Monica (2010): *Rajta, kezdjünk tornázni! Mi Micsoda sorozat*. Tessloff és Babilon, Budapest

Nagy Sándor (1974): *Tanulj te is úszni!* Sport Kiadó, Budapest

Barátnőm Bori sorozat

Schneider, Liane (2024): *Bori és a piros bringa*. Manó Könyvek

Schneider, Liane (2024): *Bori kirándul*. Manó Könyvek

Barátom Berci sorozat

Tielmann, Christian (2017): *Berci világbajnok lesz*. Manó Könyvek

Tielmann, Christian (2024): *Berci megtanul biciklizni*. Manó Könyvek

Tielmann, Christian (2024): *Berci az uszodában*. Manó Könyvek

Bogyó és Babóca sorozat

Bartos Erika (2018): *Bogyó és Babóca sportol*. Pagony Könyvek

Bartos Erika (2022): *Bogyó és Babóca a jégen*. Pagony Könyvek

Bartos Erika (2024): *Bogyó és Babóca rolleren*. Pagony Könyvek

Egészségnevelés témában

Chine, Aurélie Chien Chow (2018): *Gaston érzelmei*. Sorozat. Scholar Kiadó, Budapest (*Boldog vagyok / Duzzogok / Szomorú vagyok / Félek / Túrelmetlen vagyok / Dühös vagyok* stb.)

Rübel, Doris (2012): *Hogyan öltözködünk? – Mit? Miért? Hogyan? Mini* (2–4 éveseknek). Scholar KID

Rübel, Doris (2023): *Fedezd fel a tested! – Mit? Miért? Hogyan?* Szakkönyvsorozat óvodáskortól. Scholar Kiadó

Rübel, Doris (2023): *Fedezd fel az érzékszerveid! – Mit? Miért? Hogyan?* Szakkönyvsorozat óvodáskortól. Scholar Kiadó

Rübel, Doris (2024): *Mindjárt meggyógyulok – Mit? Miért? Hogyan? Mini* (2–4 éveseknek). Scholar KID

Nahrgang, Frauke (2022): *Pisilés, fogmosás, fürdés – Mit? Miért? Hogyan? Mini* (2–4 éveseknek). Scholar KID

Lite, Lori (2022): *Buborékreplés*. Kulcslyuk Kiadó Kft.

Lite, Lori (2022): *A dühös polip*. Kulcslyuk Kiadó Kft.

Lite, Lori (2024): *A Vidra-öböl*. Kulcslyuk Kiadó Kft.

Delahaye, Gilbert – Marlier, Marcel (2006): *Márti megbetegszik*. Holló és társa, Kaposvár

Martin, Ruth (2015): *A csodálatos test* – Kis felfedező sorozat. Napraforgó Kiadó (kihajtható ablakkal)

HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ

Befogadó felsőoktatás

*„Mert ... jövevény voltam, és nem fogadtatok be ...
Akkor ezek is így válaszolnak neki: Uram, mikor
láttunk téged ... jövevénynek ...? Akkor így felel
nekik: Bizony mondom nektek, valahányszor nem
tettétek meg ezeket eggyel a legkisebbek közül, velem
nem tettétek meg.”
(Mt 25,42–45.)*

BEVEZETÉS

Az emberek sokszínűek. Hagyományosan fogalmazva: az emberek különböznek egymástól. A sokszínűséget, a különbözőséget – amely fogalmak más-más asszociációkat ébreszthetnek bennünk – folyamatosan megtapasztaljuk. A különbözőségekhez valamilyen módon viszonyulnunk kell, és meg is kell nevezzük ezeket. Így aztán a különbözőség szakszerű, tudományos megállapítására, majd a megállapított, minősített, diagnosztizált különbözőség (vagy sokszínűség?) kezelésére az ember intézményrendszereket hozott létre. Egyes intézmények a sokszínű társadalom különböző csoportjai számára egyaránt hozzáférhetők, míg más intézmények – az évszázadok alatt kialakult történelmi hagyományaiknak megfelelően – nem biztosítanak egyenlő esélyeket minden embercsoport számára. Az utóbbiak közé sorolható a felsőoktatás, amiről ebben a tanulmányban szó lesz. Előtte azonban fontos, hogy azonosítsuk a szóban forgó célcsoportot.

A társadalmi különbségek között az egyik a hagyományosan fogyatékoságnak vagy sérülésnek nevezett kategória. Fontos megjegyezni, hogy a célcsoport megjelölésére használt fogalmak az „épség”-től való eltérést írják le, negatív csengésű kifejezéssel. A fogyatékosként azonosított emberek nem alkotnak homogén csoportot. A fogyatékoság tehát valójában egy gyűjtőfogalom, amely különböző alcsoportokat foglal magába. Az egyik ilyen alcsoportba – hagyományos terminológiát használva – az értelmi sérült

emberek tartoznak. Bár ennek az írásnak nem célja a fogalmak mélyebb tartalmának, a mögöttes értékeknek a kibontása, mégis megemlítem, hogy a gyógypedagógia a tanulásban akadályozott és az értelmileg akadályozott fogalmakat, az érdekvédelmi szervezetek pedig az önértékesítő fogalmat használják.

A felsőoktatás, leginkább a tudományegyetem hagyományosan az a hely, ahol – a tudományos akadémiákat nem számítva – legmagasabb szinten űzzük a gondolkodás mesterségét. Talán éppen ezzel magyarázható, hogy a felsőoktatási képzésekbe (felsőoktatási szakképzés, alapképzés) való bekerülés egyik alapfeltétele az érettségi (középiskolai végzettség), a mesterképzésben való részvételhez pedig alapképzésben szerzett végzettségre van szükség. A belépési feltétel jelenti többek között a rendet, a megszokottat, a hagyományt. Most mégis engedjük meg magunknak egy pillanatra, hogy megálljunk, és elgondolkozzunk ezen. A felsőoktatás kínálta szolgáltatások, a felsőoktatás hangulata és varázsa, a felsőoktatási lét csak az ebbe a világba beengedett csoportok számára hozzáférhető. Most képzeljük el – ugyancsak egy pillanatra – azt, hogy a felsőoktatás mint az intellektuális élvezetek és örömök kapuja, megnyílik az intellektusukban, az értelmükben akadályozott emberek előtt. Ez egy igazi paradoxon! Hogyan lehetséges, hogy tanulásban és értelmileg akadályozott személyek a felsőoktatásban tanuljanak? Hiszen érettséggel sem rendelkeznek, ami alapvető feltétele lenne a felsőoktatásba kerülésnek. Ne zárjuk ki egyből az ötletet, érdemes továbbgondolnunk, hogyan lehetne ezen a helyzeten változtatni.

JOG AZ EGYETEMI ÉLETBEN VALÓ TELJES KÖRŰ RÉSZVÉTELHEZ

Fontos következő lépésnek tartom a fogyatékos személyek jogairól szóló, Magyarországon 2009-ben hatályba lépő ENSZ-egyezményre hivatkozva kiemelni annak pár gondolatát.

„Az egyezmény rögzíti például, hogy *a fogyatékos személyek értékes módon járulhatnak hozzá a közösségük általános jólétéhez és sokszínűségéhez*. Az emberi jogok teljes körű gyakorlása, a teljes körű részvétel *erősítheti a társadalomhoz való tartozásuk érzését*, valamint a társadalom emberi, szociális és gazdasági fejlődésében, akár a szegénység felszámolásában *jelentős előrehaladást eredményezhet*. Ugyanakkor az egyezmény alkotói elismerik, hogy *a környezeti és az infokommunikációs akadályok gátolhatják a*

fogyatékos embereket a társadalomban való teljes és hatékony, másokkal azonos alapon történő részvételben.” (HORVÁTH 2022: 9.) A 3. cikk szerinti a teljes és hatékony társadalmi részvétel és befogadás olyan általános alapelv, amit az egyezmény szövegének olvasásakor mindig szem előtt kell tartani. A társadalmi részvétel hozzájárulhat a társadalmi tudatosság, a fogyatékoságról való tudatos gondolkodás előmozdításához (8. cikk). Az oktatással foglalkozó 24. cikk külön megerősíti a társadalomban való tényleges részvétel lehetővé tételének fontosságát. E jog érvényesítése során a részes államok hatékony, személyre szabott támogató intézkedéseket biztosítanak a tudományos és társadalmi fejlődés legmagasabb fokának elérését segítő környezetben, a teljes körű integráció céljával összhangban. Mint ismeretes, a tanulásban akadályozott és az értelmileg akadályozott személyek a fogyatékos személyek egyik csoportját alkotják. A fentiekben bemutatott jogok tehát őket is megilletik, akár a felsőoktatás keretei között is, hiszen a társadalmi életben való részvétel szinterei közé tartoznak a (tudomány)egyetemek és a főiskolák is. Az értelmi sérült emberek felsőoktatásban való részvételéről lásd még CSERTI-SZAUER-SÁNDOR-KATONA-KÖNCZEI 2022; TILLY-WALMSLEY 2023.

Lehetséges-e, hogy a tanulásban vagy értelmileg akadályozott személyek számára hozzáférhető legyen a felsőoktatás? Hogyan biztosíthatjuk számukra a szükséges támogatást, hogy képesek legyenek érdemben részt venni a felsőoktatásban?

KONFERENCIA ÍRORSZÁGBAN

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola támogatásával és képviseletében vettem részt egy konferencián 2024. december 2-án és 3-án, Corkban, Írországbán. Útitársam volt többek között Cziráki Zsolt, önérvényesítő, az Értelmi Fogyatékosok Csongrád Megyei Érdekvédelmi Szervezetének tagja, akivel közel egy évtizede közösen oktatunk a felsőoktatásban. Az önérvényesítőkkal közös felsőoktatási tevékenységünkéről már több ízben beszámoltunk (HORVÁTH-MAGYAR 2017; HORVÁTH-BERCSE-CZAKÓ-SALLAI 2019; HORVÁTH-SALLAI 2020). Jelen volt még a konferencián dr. Sándor Anikó és Cserti-Szauer Csilla, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának oktatói, valamint ugyancsak a „Bárczi” képviseletében Futár András társoktató, másképpen participatív oktató. Ez utóbbi fogalmak azt jelentik, hogy András, Anikó és Csilla egyenrangú partnereként vesznek részt a hallgatók képzésében (KATONA-CSERTI-SZAUER-SÁNDOR 2019). Éppen

erről, az Európában valójában egyedülálló kezdeményezésről tartottunk előadást, tehát arról, hogy értelmi sérült személyek *oktatnak és kutatnak* a felsőoktatásban. Ugyanakkor Magyarországon nem tudunk olyan felsőoktatási intézményről, amelynek a szolgáltatásait az értelmi sérült személyek *hallgatóként* vehetnék igénybe. A történelmi hűség kedvéért jelezzük, hogy volt már erre kezdeményezés a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán, ahol felnőttképzés (tehát nem felsőoktatási képzés, de felsőoktatási intézmény) keretében 8 értelmi sérült személy szerzett tanúsítványt. A 22 órás akkreditált felnőttképzés célja az volt, hogy felkészítse a résztvevőket a számukra hozzáférhető nyelvi szinten készített információ érthetőségének az ellenőrzésére (CZIRÁKI–HORVÁTH–LADÁNYI–MAGYAR–PUKÁNSZKY–PORKOLÁB–SALLAI 2021; LADÁNYI–MAGYAR 2022).

A University College Cork által szervezett konferencia címe: *Inclusion in Action*. A konferenciára prof. dr. Jan Walmsley, a The Open University (UK) munkatársa, az inkluzív kutatás nemzetközi szaktekintélye hívta fel a figyelmünket. Az inkluzív konferencián az értelmi sérült emberek felsőoktatásban való részvételével foglalkoztunk (UCC 2024). A konferencia inkluzív jelzőjének használata – a konferencia témáján túl – több más ok miatt is indokolt. Nevezzük a továbbiakban az értelmi sérült embereket önérvényesítőknak (KOVÁCS–CZAKÓ 2021). Nos, az önérvényesítők a konferencia aktív résztvevői voltak. A konferencia honlapján ők invitálták részvételre az érdeklődőket egy magával ragadó videófilmben¹. Ők fogadták az egyetem épületében a vendégeket a regisztrációs pultnál, ők voltak a plenáris ülések levezető elnökei. Számtalan előadást tartottak és a poszterek bemutatásában is részt vettek.

A konferencián megtudtuk, hogy az önérvényesítők *hallgatóként* való részvétele a felsőoktatásban több évtizedes múltra tekint vissza az Amerikai Egyesült Államokban (GRIGAL–PAIEWONSKY–BUKATY–CAIN 2025), és ugyancsak hagyománynak tekinthető Írországon is (PLAUTE 2022). Fontosnak tartom, hogy az úttörő munkában részt vevő, a felsőoktatás szerepének és helyének hagyományos megközelítése helyébe új megközelítést kínáló fejlesztésbe bekapcsolódó felsőoktatási intézmények létrehozta egy informális hálózatot is. Erről, illetve az értelmi sérült személyek számára is elérhető felsőoktatási programokról a lábjegyzetben szereplő honlapokon tájékozódhatnak a téma iránt érdeklődő olvasók.²

¹ Lásd: <https://www.ucc.ie/en/idplus/inclusion-in-action/>

² Lásd itt: <https://joinin.education/> és itt: <https://thinkcollege.net/>, valamint pl. itt: <https://www.tcd.ie/tcpid/> és itt: <https://www.ucc.ie/en/idplus/>, továbbá itt: <https://phsalzburg.at/studium/blue-hochschulprogr/>

Talán nem tévedünk, ha azt mondjuk, hogy minden olyan ország jelen volt a konferencián, ahol már történtek érdemi lépések az önérvényesítő felsoktatásba való bevonására: Ausztria, Nagy-Britannia, Magyarország, Németország, Spanyolország és az USA. Akik nem voltak jelen: Izland és Izrael.

Lássuk, hogyan néz ki mindez a gyakorlatban?

A SALZBURGI BLUE PROGRAMRÓL

A konferencia – a tudásmegosztás mellett – kiváló lehetőséget biztosít a kapcsolati háló bővítésére, új együttműködések tervezésére. Így történt ez Corkban is. A szüneteket, a közös étkezéseket igyekeztünk kihasználni, hogy megismerkedjünk más országok képviselőivel. Fantasztikus élmény volt többek között down-szindrómás fiatalokkal beszélgetni egy olyan poszterről, amit ők mint hallgatók készítettek az oktatóikkal közösen, és amelyen bemutatták azt a felsoktatási programot, amiben részt vesznek. Ilyen módon ismerkedtünk meg a konferencián előadást és workshopot tartó salzburgi Stefan Zweig Pädagogische Hochschule rektorhelyettesével, a BLUE (Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment) program munkatársaival, oktatóival és hallgatóival. Hamarosan megállapodtunk abban, hogy folytatni szeretnénk a kapcsolatépítést. Így jutottunk el Cziráki Zsolt önérvényesítő kollégámmal Salzburgba 2025. január 17-én. Az egésznapos, szakmai programot Theresa Thalhamer szervezte. A továbbiakban a BLUE programot szeretnénk az inkluzív felsoktatási program egyik példajaként kicsit részletesebben bemutatni.

Rögtön az elején fontos megállapítanunk, hogy itt egy rendszerről van szó, amely rendszer kulcsfontosságú elemekből tevődik összes, és éppen a rendszer jellegéből adódóan működik. Kicsi az esélye annak, hogy a rendszer egyes elemeinek például a magyarországi átvétele ugyancsak működőképes rendszert eredményezne. Emellett fontos hangsúlyozni, hogy a rendszer felépítése időigényes és számos elkötelezett ember együttműködését igényli. Most pedig vizsgáljuk meg a rendszer legfontosabb alkotóelemeit.

Először is szükség van egy elkötelezett, az inkluzív felsoktatás területén releváns tudással és (nemzetközi) tapasztalattal rendelkező vezetőre. A salzburgi főiskola kutatási ügyekért felelős rektorhelyettese, Wolfgang Plaute ilyen személy. Szükség van egy ötletre, és persze egy csapatra, akik képesek azt megvalósítani. A salzburgi főiskolán jelenleg egy tízfős csapat dolgozik a BLUE programban.

A rendszer működőképességének elengedhetetlen feltétele az is, hogy a főiskola minden munkatársa – beleértve a főiskolai oktatókat, valamint más munkatársakat – tisztában legyen a BLUE program filozófiájával, céljaival és a mindennapi működés részleteivel.

A BLUE program egy különleges program – a magyar köznevelési fogalmakat használva – beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel diagnosztizált, illetve tanulásban akadályozott és autista személyek számára. A BLUE programba való bekerülésnek nem feltétele az érettségi megléte. A BLUE program négyéves, minden évfolyamon két „BLUE hallgató” vesz részt. A hallgató szót azért érdemes idézőjelbe tenni, mert a programban részt vevő személyek nem feltétlenül élvezik a hallgatói státusszal járó valamennyi jogot. A magyar rendszerben inkább felnőttképzésben részt vevő tanulónak mondanánk őket.

A jelentkezők valójában nem egy felsőoktatási szakképzési vagy alapképzési szakra nyerne felvételt, hanem a BLUE programba. Ez azt jelenti, hogy a képzés során – adott keretek között – a résztvevők a főiskola által, adott szemeszterben meghirdetett tanegységek közül szabadon választhatnak; azaz azt tanulnak, ami az érdeklődésüknek legjobban megfelel. A négy év alatt összesen 112 kreditet kell összegyűjteniük, ami szemeszterenként 4 tanegységet és a gyakorlatot jelenti. Ha mindez az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán történne, akkor a BLUE programban részt vevő személyek választhatnák a csecsemő- és kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus, a tanítói, a szociálpedagógia, a katekéta-lelkipásztori munkatárs vagy a kántor alapképzési szakok bármely tanegységét. Ebből az is következik, hogy a BLUE program évfolyamonként 2 résztvevője az egyes tanegységeket a főiskola alapképzésére felvételt nyert hallgatókkal közösen tanulja, teljes mértékben inkluzív csoportban. Fontos elv, hogy a két, azonos évfolyamra járó „BLUE hallgató” lehetőség szerint ne ugyanazokat a tárgyakat vegye fel.

Az inkluzivitás tehát azt is jelenti, hogy a BLUE program résztvevői pontosan ugyanolyan jogokkal és kötelezettségekkel rendelkeznek, mint a főiskola bármely hallgatója. Alapelv, hogy a „BLUE hallgató” is ugyanazt a követelményt teljesíti, mint mindenki más. Ha a szemeszter során azonosítani tudnak olyan akadályokat, amelyek megnehezítik a követelmény teljesítését (pl. nehezen érthető a tananyag, túl sok a követelmény), akkor első lépésben azt kell végiggondolni, hogy milyen támogatásra van szüksége a „BLUE hallgatónak” ahhoz, hogy a követelményt teljesíteni tudja (például a nehezen érthető tananyag könnyen érthető változatának elkészítése, több magyarázat vagy hosszabb felkészülési idő). Amennyiben az „akadálymentesítés”, az azonosított nehézségek

megoldása sem vezet eredményre, akkor és csak akkor van mód a követelmények módosítására. Erre – a szakmai napon tartott előadások alapján – úgy tűnik, ritkán van szükség.

Hogyan szervezik meg a „BLUE hallgatók” támogatását? Kik a támogatók? Minden „BLUE hallgatónak” legalább három, jó esetben négy, szükség esetén akár öt tutora (támogatója, személyi segítője) van, méghozzá egyidejűleg. A tutorok a főiskola hallgatói közül kerülnek ki. Felmerülhet a kérdés, hogy a tutorok rendelkeznek-e a személyi segítséhez szükséges kompetenciákkal. A BLUE programban a kompetenciák fejlesztéséről folyamatosan gondoskodnak. Ennek részeként minden héten egy alkalommal, két órában találkozik egymással minden „BLUE hallgató” az összes tutor, ezt a találkozást pedig minden alkalommal szakember vezeti.

Miért vállalják a tutorok a „BLUE hallgatók” támogatását? A belső motiváció mellett igen fontos, hogy a tutorálásért a hallgatók krediteket szerezhettek: minden 15 óra tutorálás 2 kreditet jelent. Érdemes megemlíteni, hogy akár kötelezően teljesítendő tanegységek is kiválthatók tutori tevékenységgel. Ez azt jelenti, hogy minden októnak minden tanegység esetében jeleznie kell a tantárgyfelvételi időszakban, hogy engedélyezi-e a kötelezően teljesítendő tanegység kiváltását vagy sem. A tapasztalatok működő rendszerre engednek következtetni: közel 20 ilyen tanegység került bemutatásra a szakmai napon az ottani „NEPTUN”-ban. Lényeges, hogy a tutor főszabály szerint nem lehet a „BLUE hallgató” csoporttársa. Lehetséges, hogy egy adott, a „BLUE hallgató” által választott tanegységet a tutor már teljesítette, de az is, hogy még nem. Mindkét esetben adódnak előnyök és hátrányok is. A tutorok általában hosszú időn keresztül, több szemeszteren át végzik ezt a tevékenységet.

A rendszer része továbbá a képzés valamennyi szemeszterében biztosított, tudatosan és szakszerűen megszervezett munkahelyi gyakorlat. A „BLUE hallgatók” valamennyi esetben a főiskolával együttműködő munkaadónál, nyílt munkapiacon (azaz nem védett műhelyben) végzik a gyakorlatukat. Legalább két, de inkább négy különféle munkakörben próbálhatják ki magukat, illetve több esetben előfordult már, hogy a végzettséget szerzett „BLUE hallgató” ott vállalt munkát, ahol a gyakorlatát teljesítette. A „BLUE hallgatók” – a magyar fogalmakat használva – jellemzően pedagógiai asszisztensi, irodai asszisztensi munkakör betöltésére készülnek fel, illetve a turizmus és vendéglátás, valamint különböző egyéb szolgáltatási területeken tudnak elhelyezkedni. Az egyik, már végzett „BLUE hallgató” a főiskolán dolgozik irodai asszisztensi munkakörben (ép-

pen a BLUE programban), egy másik személy pedig a főiskola gyakorló iskolájában lett pedagógiai asszisztens. A „BLUE hallgatók” jelen vannak a főiskola tereiben, ott vannak a rendezvényeken, azaz át- és megélik a főiskolai létet.

Miért jó a pedagógusképző főiskola hallgatóinak és az oktatóinak mindez? A hallgatók, akikből – megint a magyar fogalmakat használva – óvodapedagógusok vagy tanítók lesznek, közvetlen közletről ismerik meg az önérvényesítők világát. A képzésben való részvétel során készülnek fel a sokszínűség elfogadására és kezelésére. Talán nem túlzás azt állítani, hogy elfogadóbbakká és befogadóbbakká válhatnak, számukra már nem lesz távoli remény az óvodai vagy az iskolai inklúzió megvalósítása.

ZÁRÓGONDOLATOK

Az önérvényesítők felsőoktatásban való teljes körű részvétele hallgatóként, oktatóként vagy kutatóként, valamint munkatársként számos előnnyel jár(hat). Az önérvényesítők – jó esetben – piacképes tudáshoz jutnak, és talán nagyobb eséllyel válhatnak „ellátottakból”, a társadalombiztosítási szolgáltatások igénybe vevőiből munkával rendelkező, és így adót fizető polgárokká.

Az egyetemi életben való részvétel, ideértve az egyetemi/főiskolai könyvtár, a közösségi helyiségek, a sportlétesítmények, az étkezők használatát, valamint a részvételt az egyetemi konferenciákon, rendezvényeken, közösségi eseményeken, növelheti az önérvényesítők önbizalmát, hozzájárulhat az önálló életvitelhez szükséges kompetenciák fejlődéséhez.

Az önérvényesítőkből erősödhet a társadalmi hasznosság érzete, valamint megváltozhat az a sztereotípiá, miszerint az értelmi sérült emberek gondoskodásra szorulnak, hiszen ők is tudnak adni, sőt: minket tanítani.

A felsőoktatásban részt vevő oktatók és hallgatók konkrét, első kézből származó tapasztalatot szerezhetnek az önérvényesítőkről, akik általában a társadalom „láthatatlan tagjai”. A megismerést követheti a be- és elfogadás. Megtanulhatunk egymással kommunikálni, együttműködni, azaz együtt élni.

Meggyőződésem, hogy a felsőoktatás szerepének és helyének újragondolásával, a kapuk értelmi sérült személyek előtt történő megnyitásával mindannyian nyerhetünk valamit. *„Fogadjuk hát be a jövővényeket!”*

IRODALOM

- A Fogytékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ehhez kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről szóló 2007. évi XCII. törvény.
- CZIRÁKI ZSOLT – HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ – LADÁNYI LILI – MAGYAR ADÉL – PUKÁNSZKY BÉLA – PORKOLÁB MIHÁLY – SALLAI ILONA ÉVA (2021): Könnyen Érthető Információs Központ (KÉIK) létesítése a szegedi Gyógypedagógus-képző Intézetben. *Fogyatékoság és Társadalom* 1. 16–27. doi: 10.31287/FT.hu.2021.1.2
- CSERTI-SZAUER CSILLA – SÁNDOR ANIKÓ – KATONA VANDA – KÖNCZEI GYÖRGY (2022): Chapter 13. Social Innovation in Higher Education from a Disability Studies Perspective. In: *Social Innovation in Higher Education. Landscape, Practices, and Opportunities*. Szerk. Carmen Păunescu, Katri-Liis Lepik, Nicholas Spencer. Springer, Switzerland. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84044-0>
- GRIGAL, MEG – PAIEWONSKY, MARIA – BUKATY, CAITLYN – CAIN, IRINA (2025): Postsecondary Education for students with Intellectual Disability. In: *Handbook of Research Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability*. (2nd Ed.) Szerk. K. A. Shogren, L. A. Scott, E. E. Dean and B. Linnenkamp. Routledge, New York. 476–500. <https://thinkcollege.net/resource/ipse-basics-federal-legislation-state-legislation-college-based-transition-services-cbts> (Utolsó megtekintés: 2025. január 20.)
- HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ (2022): Egyetemet mindenkinek? Egyetemet mindenkinek! *CARISSIMI* 13/4. 9–11.
- HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ – BERCSE LÁSZLÓ – CZAKÓ TIBOR – SALLAI ILONA (2019): A könnyen érthető kommunikáció inkluzív oktatása a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán. In: *Együtt oktatunk és kutatunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban*. Szerk. Katona Vanda, Cserti-Szauer Csilla és Sándor Anikó. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 156–166.
- HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ – MAGYAR ADÉL (2017): KÉK kurzus a gyógypedagógus hallgatók képzésében Szegeden. In: *Az „ADÁS-ban” nincs zavar. VI. Válaszok a gyógypedagógiai gyakorlat kihívásaira*. Szerk. Tóthné Aszalai Anett. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged. 13.
- HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ – SALLAI ILONA (2020): *Wir unterrichten zusammen*. EASIT Multiplier Event 3. Mehr Verständlichkeit für alle – Towards a better understanding. Hildesheim, Németország. https://ddd.uab.cat/pub/infpro/2020/221161/EASIT-ME3-report-final_v2_13092020.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. január 20.)
- KATONA VANDA – CSERTI-SZAUER CSILLA – SÁNDOR ANIKÓ (2019, szerk.): *Együtt oktatunk és tanítunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

- KOVÁCS MELINDA – CZAKÓ TIBOR (2021, szerk.): *Önálló élet. Önértékesítő tapasztalatai az önálló életvitelről*. Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége, Budapest.
- LADÁNYI LILI – MAGYAR ÁGOSTON (2022): Innováció a könnyen érthető nyelv területén: az első magyarországi ellenőrképzés tapasztalatai. *Gyógypedagógiai Szemle* 4. 232–234. doi: <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.4.11>
- PLAUTE, WOLFGANG (2022, szerk.): *Conference Proceedings. ESOTA 2022*. The European State-Of-The-Art Congress on Inclusive Post-Secondary Education Programmes for Students with Intellectual Disabilities. Salzburg University of Education Stefan Zweig. 27th – 28th October 2022. © joinIN – Inclusive Higher Education Network Europe. <https://joinin.education/wp-content/uploads/2022/12/ESOTA-2022-conference-proceedings.pdf> (Utolsó megtekintés: 2025. január 20.)
- TILLY, LIZ – WALMSLEX, JAN (2023, szerk.): *Rights in Practice for People with a Learning Disability. Stories of Citizenship*. Springer, Switzerland. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-99-5563-3>
- UCC = University College Cork (2024): *Inclusion in Action Conference. Summary Book*. University College Cork, Cork (Ireland). <https://www.ucc.ie/en/media/support/idproject/documents/V6IDConferenceEASYREAD-1.pdf> (Utolsó megtekintés: 2025. január 20.)

Érzelmi poggyással a kötődések útvesztőjében

HOFFMANN KATA: *Megsebzett gyermekkor. Életfogytiglan vagy szabadulás az ártalmas iskolai hatásoktól*. Kulcslyuk Kiadó Kft., 2024. 213 oldal. ISBN 9786156471642

Az ártalmas gyermekkori élményekről, valamint azok hosszú távú következményeiről, a változás és változtatás lehetőségeiről szól Hoffman Kata 2024-ben megjelent *Megsebzett gyermekkor* című könyve. Elmondhatjuk, hogy a traumatizált gyermekkor és a családi diszfunkciók egyéni fejlődésre, társas kapcsolatokra és mentális egészségre gyakorolt negatív hatása már évtizedek óta kutatások tárgyát képezi, mégis számos feltáratlan területet rejt. Ugyancsak elmondható, hogy a pszichológiai és pedagógiai szakirodalomban is régóta jelen van a téma, Hoffmann könyve a kortárs tudományos és ismeretterjesztő megközelítés ötvözésével új perspektívát nyújt: nemcsak a múlt traumáinak feldolgozására koncentrálnak, de a társadalmi párbeszéd és a kollektív gyógyulás lehetőségeit is vizsgálja. A mű által feldolgozott, és bemutatott téma pedagógiai és szociálpedagógiai relevanciája az olvasó számára is igen hamar egyértelművé válik. Írásunkban arra teszünk kísérletet, hogy a problémakör komplexitásához igazodva szintén a lehető legtöbb aspektusból világítsuk meg a könyv mondanivalóját, tanulságát, és elhelyezzük a neveléstudományi ismeretterjesztés és tudományos gondolkodás horizontjában.

A modern felnőtt társadalmat a folyamatos útkeresés és alkalmazkodás kényszere jellemzi, miközben a gyorsan változó világ kihívásaira olykor akadozva reagálunk. Az ismeretterjesztő és tudományos írások, a szakemberek tanácsai, valamint a különböző mentori szerepet betöltő *life coach*-ok egyfajta iránymutatásként szolgálnak azok számára, akiknek a társadalmi elvárásoknak való megfelelés egyre elviselhetetlenebb belső feszültséget, vívódást okoz. Gyakran visszatérő belső kérdéseink – „Mit tegyek, hogy jó legyek? Miért nem vagyok elég? Hogyan válhatnék tökéletes szülővé, szakemberré, emberré?” – jól tükrözik azt a belső nyomást, amelyet az idealizált társadalmi szerepek táplálnak, és amely egyben akadályozza önellfogadásunkat.

Hoffmann Kata klinikai szakpszichológus könyve ezzel a jelenséggel is foglalkozik, miközben egyfajta társadalmi edukációként a rendszerszintű problémák mélyére ás. A legkisebb szocializációs közegen, a családon keresztül vizsgálja a magyar társadalom mentális egészségének állapotát. A szerző rövid, de lélekbe markoló monológokkal világít rá azokra a tényezőkre, amelyek az egészséges, „elég jó” családi működés és fejlődés alapjait képezik. A könyv első fejezete nem csupán elemzi a családi dinamika alapvető kérdéseit, de az elcsúsztatott viselkedési mintázatok és automatizmusok tudatosabb átgondolására is ösztönöz.

Különösen fontos eleme a könyvnek az *Adverse Childhood Experiences* (ACE), vagyis a káros gyermekkori élmények fogalmának bemutatása. Hoffmann gyakorlati példákon és esettanulmányokon keresztül érzékelteti az ACE-k hatásait, ezáltal lehetőséget teremt az olvasó számára, hogy saját élményeit is új megvilágításba helyezze. Az ACE-kérdések önreflexióra hívnak, és bár ezek elemzése szakember segítségével is történhet, a könyv lehetőséget kínál arra, hogy az olvasó önállóan is elinduljon a belső feldolgozás útján.

A pszichológiai témájú ismeretterjesztő irodalom – különösen Susan Forward és más elismert szerzők munkái óta – gyakran éppen ebben rejti erejét: lehetőséget ad az egyéni szembesülésre egy védett, intim közegben. Az ilyen jellegű művek olvasása során sokan megélik az úgynevezett *AHA-élményt*, azt a felismerést, amely egy addig rejtett összefüggés megértéséből fakad. Ez a fajta felismerés sikerélményt és önbizalmat adhat, amely arra ösztönzi az egyént, hogy további önismereti kérdésekkel is foglalkozzon.

A könyv harmadik nagy fejezetében Hoffmann Kata számos magyar kutatás eredményeit ismerteti, amelyek az alaptémához kapcsolódnak. A szerző ezekből a kutatási eredményekből kiindulva rámutat: „Az ártalmas gyermekkori tapasztalatok száma elképesztően magas. Az elsődleges és másodlagos szocializációs közeg, a család, az iskola és a társadalmi környezet egyre kevésbé képesek kielégíteni a fejlődési szükségleteket. Ez pedig egy ördögi körhöz vezet: megbetegítő tényezők között nevelkedve, segítség nélkül újratermelődnek, sőt szaporodnak az ártalmas hatások, ami beavatkozás hiányában egyre rosszabb mentális és fizikai állapotot idéz elő az újabb generációknál.” (HOFFMANN 2024: 97.)

Ezzel kapcsolatban Hoffmann kiemeli, hogy a traumatizált ember nemcsak egyéni, de kollektív szinten is képes gyógyulni, amennyiben a társadalom nyitott erre. Ennek megfelelően a szerző egyértelműen a társadalmi és döntéshozói felelősségvállalás szükségességére figyelmeztet, miközben sürgeti az átfogó szemléletváltás kialakítását, amely több tudományágat érint és széles körű társadalmi párbeszédet igényel. A könyv egyik

központi üzenete tehát, hogy a gyermek fejlődése nemcsak pszichológiai, hanem szociális és pedagógiai kérdés is. A szerző hangsúlyozza, hogy a diszfunkcionális családokban és ártalmas környezetekben nevelkedő gyermekek számára a pedagógiai közeg – az iskola, a tanár és a közösség – meghatározó szerepet játszik abban, hogy képesek legyenek gyermekkori traumáik feldolgozására és a lelki egyensúly újbóli kialakítására. Mindehhez új megközelítést kínál, amely az iskola és a pedagógusok szerepére összpontosít, akik nem csupán a tudományos ismeretek átadásáért felelősek, de a gyermekek érzelmi jólétének biztosításáért is. Vajon a gyermekek és felnőttek megsegítésébe bevonható – és bevonandó – szakemberek hogyan tudják kompetenciahatáraikat nem átlépve segíteni az érintetteket?

Hoffmann hangsúlyozza a pedagógia kiemelt szerepét a lelki egészség támogatásában és javításában. A pedagógusok feladata nem csupán a szakmai tudás átadása, hanem a pozitív környezet, a mentális biztonság megteremtése, az érzelmi támogatás biztosítása és a megfelelő szakmai delegálás. Ugyanakkor rámutat, sok esetben a szakemberek nincsenek felkészülve a különleges életutakkal és egyedi esetekkel való szembesülésre. A pedagógusok felelőssége valóban hatalmas, de az ő jólétük is alapvetően hozzájárulhat a diákok mentális és fizikai állapotának javításához. Az iskolai környezetben a diákok lelki állapotának megfelelő támogatása hosszú távon pozitív hatással lehet a teljesítményükre, így közvetetten csökkenthetik a pedagógusra nehezedő nyomást is.

A családpedagógiának is szerepet szán a szerző, hiszen a családi életre nevelés, a társas kapcsolatok erősítése preventív reakciót jelenthet az ártalmas gyermekkori tapasztalatok elkerülésére. Hoffmann kifejti, hogy az ideális családban világosan meghatározottak a családtagok szerepei, és a kölcsönös tiszteleten alapuló, számon kérhető szabályok és értékrendek segítik a család harmonikus működését. A családtagok közötti nyílt és őszinte kommunikáció, a felelősségtudat kialakítása és az egészséges bizalmi légkör megteremtése biztosítja, hogy minden családtag fejlődhessen. A stabil és biztonságos kötődés erősíti a reflektív funkciók kialakulásának képességét is, ami a gyermekek mentális egészségének és fejlődésének alapja.

A könyvben ismertetett kutatások arra is rávilágítanak, hogy a súlyosan diszfunkcionális családban nevelkedő gyermekek közül csupán minden második szenved később mentális problémáktól. Még ha az ACE-ek hatásaival nem is tudunk teljes mértékben szembesíteni, szakemberként a kezelési módszerek alkalmazása jelentős segítséget nyújthat.

A szerző is kiemeli: a pozitív irányú változások első lépése a probléma felismerése, múltbeli sérüléseink tudatosítására és feldolgozására pedig életkortól függetlenül lehetőségünk nyílik. Ezt azonban gyakran akadályozzák belső és külső kommunikációs gátak, amelyek elfedik a sebeket és megnehezítik a változást. Hoffmann hangsúlyozza, hogy a társas kapcsolatok, különösen a kortársak és pedagógusok támogató figyelme kulcsszerepet játszhat a családon belül öröklődő mintázatok felismerésében. Rámutat, hogy a gyermekek gyakran érzik magukat bűnösnek vagy szégyellik helyzetüket, ezért a gyógyulás egyik fontos eleme a nézőpontváltás. Hoffmann szerint a gyermekek szertethiánya és kötődési igénye miatt sokáig próbálják felmenteni szüleiket a felelősség alól – ezt a szerző „a túlélés zálogának” nevezi. A bizalom és biztonság elvesztése azonban fájdalmas folyamat, amely gyászfeldolgozást és az identitás újraépítését igényli.

A könyv egyik központi gondolata, hogy a bántalmazó szülők ritkán ismerik el tetteiket, így a túlélők számára elengedhetetlen egy új narratíva kialakítása, amely integrálható a megdolgozott élettörténetbe. Hoffmann a „pótlólagos személyiségfejlődés” fogalmát használja ennek leírására, és kiemeli, hogy e folyamat során a támogató közeg szerepe meghatározó. A szerző szerint az egyik legfontosabb üzenet, hogy „jól kell szeretni” – ez azonban nem csupán elméleti kérdés, hanem egy olyan gyakorlati készség, amely az empátia, az értő figyelem, a tiszta kommunikáció és a türelem fejlesztését igényli.

A könyv egyik kiemelkedő eleme a csoportterápiás módszerek fontosságának hangsúlyozása. Hoffmann meggyőződéssel ír a csoportdinamika erejéről, amely segítheti az egyéni problémák feltárását és a gyógyulási folyamatot. Emellett részletesen elemzi a segítő szakemberek szerepét, és felteszi a kérdést: vajon minden szükséges feltétel adott ahhoz, hogy valaki jó segítővé váljon?

A felerősödött tehetetlenség és bizonytalanság érzése jelentős gátat képezhet a szemléletváltás elfogadásában. A pedagógusképzés gyakran nem készíti fel megfelelően a jövőbeli pedagógusokat a köznevelési intézményekben őket váró kihívásokra. Az oktatási rendszer nem áll készen arra, hogy kezelje a jelenlegi helyzetek sokféleségét. A lexikális tudás és a keretes tananyag átadása mellett a valódi mentorálás és támogatói szerepek háttérbe szorulnak, mivel az oktatás túlzottan a teljesítmény- és kompetenciamérésekre összpontosít. A gyors információáramlás és az információk szelektálásának képessége mellett a jövő oktatási céljainak középpontjába kellene helyezni a személyiségfejlesztést és a reziliencia kialakítását.

Ezek a gondolatok szándékoltan ágyaznak meg a felmerülő kérdéseknek: mit és hogyan hasznosíthat a pedagógia mindebből, milyen tanulással járhat, ha „beengedést” nyernek ezek a szakkönyvek a pedagógusképzésbe?

Véleményünk szerint a tudományos ismeretterjesztéssel foglalkozó irodalom, valamint a szakkönyvek nélkülözhetetlen szerepet kell kapjanak a pedagógusok és egyéb segítő szakemberek képzésében. Az ilyen típusú művek, amelyek a tudományos ismereteket közérthető, mégis mélyreható formában adják át, olyan lényeges új szempontokat világítanak meg, amelyek képesek gazdagítani a tudományos megismerést. Az érzelmi érintettségen alapuló megközelítés segítheti a pedagógusokat abban, hogy jobban kapcsolódjanak az olvasottakhoz, így ezek az ismeretek hatékonyabban integrálódnak majd szakmai gyakorlatukba.

Nem kétséges, hogy a tudományos képzésben központi szerepe van a klasszikus értelemben vett szakirodalomnak, azonban elengedhetetlen, hogy ezen túlmutatóan az érzelmekre építő tanulási formákat is figyelembe vegyünk. Az ilyen típusú ismeretterjesztő irodalom ugyanis nem csupán a pedagógusok, hanem a szülők és a gyermekek életében érintett egyéb szereplők számára is hasznosak. A közérthetőbb megfogalmazású szakirodalom tehát nem csupán a pedagógusok, hanem a gyermekekkel való munkára készülő szülők számára is segítséget jelenthet abban, hogy megértsék és tudatosabban támogassák gyermekeik fejlődését.

Ez a megközelítés új horizontot nyithat a pedagógiai gyakorlatban, különösen a gyermekeket érintő problémás helyzetek közös kezelésében. A tudományos ismeretterjesztés tehát nem csupán a szakemberek szakmai fejlődését szolgálja, hanem a gyermekek és családjaik számára is új perspektívákat kínál, elősegítve a gyermekek lelki és érzelmi jólétének biztosítását.

ÖSSZEFOGLALÓK

MARIUSZ CHROSTOWSKI

A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ALKALMAZÁSA A VALLÁSOKTATÁSBAN: LEHETŐSÉGEK, HATÁROK ÉS KIEMELT TERÜLETEI

A vallásoktatás célja az, hogy – korunk egyre nagyobb mértékben technologizált társadalmában – a diákokat felelősségteljes döntések meghozatalára készítse fel, ezzel összefüggésben pedig egyebek mellett a mesterséges intelligencia (MI) alkalmazásának kérdése sem kerülhető meg. E tekintetben tanulmányunk három célt kíván elérni: bemutatni az MI fogalmát és működését, majd szemléltetni az MI mintaszerű alkalmazásának lehetőségeit és határait a vallásoktatás három alapvető feladatának megvalósításában, azaz az egyház hitének strukturált és kiemelten fontos alapismereteinek átadásában, a megélt hit formáinak bemutatásában, valamint a vallások közötti párbeszéd- és ítélőképesség elősegítése terén. Végezetül – az elvégzett elemzés folyamánként – az MI alkalmazását illetően felmerülő esetleges veszteségek kapcsán négy, a vallásoktatás tanítási és tanulási folyamataira egyaránt vonatkozó, kiemelten fontos területet, illetve kérdést fogalmaz meg. Az MI hozzájárulhat-e a diákok személyiségjegyeinek elfojtásához? Az MI képzésre felhasznált adatainak kétségbe vonható minősége miatt erősödhet-e a diákokban az előítéleteesség vagy a diszkrimináció? Felvetődhetnek-e vele kapcsolatban adatvédelmi és biztonsági kérdések? Vajon az MI korlátozott portabilitása és magas költségei milyen problémákat vetnek fel?

Kulcsszavak: vallásoktatás, mesterséges intelligencia, oktatás

DEMETER GÁBORNÉ

NYELVI AKADÁLYMENTESÍTÉS A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK TANÍTÁSÁBAN, FEJLESZTÉSÉBEN

A tanulásban akadályozott tanulók számára az egyenlő tanulási lehetőség biztosítása a magyar nyelvhez történő hozzáférés feltételeinek megteremtésével kezdődik. Mindehhez szükség van nyelvi és kognitív profiljuk pontos ismeretére, mely befolyásolja a tanórai megfogalmazást, a szóhasználatot, a mondatok, a szöveg nyelvi megformálását. A tanulmány első részében egy kis-

mintás vizsgálat keretében mutatjuk be azokat a sérülésspecifikus módszertani megoldásokat, amelyek tanórai szintén illeszkednek a tanulásban akadályozott tanulók fejlettségi szintjéhez. A második részben tágabb kontextusba helyezzük a módszertani adaptáció folyamatát: kognitív nyelvészeti és szövegnyelvészeti fókuszpontok kijelölésével fogalmazzuk meg a tanulásban akadályozott tanulók számára elérhető – nyelvi akadálymentesítésként értelmezett – tanítási-tanulási alapelveket.

Kulcsszavak: esélyteremtés, tanulásban akadályozott, nyelvi akadálymentesítés

SZARKA EMESE

VIDEOTRÉNINGGEL TÁMOGATOTT TANÍTÁS A LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEMEN

2023-tól a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és a Magyar Videotrénings Egyesület lehetővé teszi az egyéves tanári mesterképzés és a zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár pedagógus-szakvizsgára felkészítő szak hallgatói számára, hogy szakmai identitásukat és módszertani hatékonyságukat a kapcsolatfejlesztő videotréningsgel (Video Interaction Guidance) fejlesszék. Ezt a támogatási formát évente 2-6 pedagógus vagy pedagógusjelölt veheti igénybe pályázás útján.

Jelen tanulmány a 2023/2024-es tanévből ragad ki egy részletet, és mutatja be két MA-képzésben részt vevő végzős hallgató videotrénings támogatását, majd hét hónappal később utánkövetésükre is sor került.

Kulcsszavak: tanárképzés, kapcsolatfejlesztő videotrénings, esettanulmány

SR. M. DORIA (DOROTHEA) SCHLICKMANN

A SZABADSÁGRA NEVELÉS FŐBB PONTJAI JOSEPH KENTENICH ATYA PEDAGÓGIÁJÁBAN – VÁLASZ KORUNK KIHÍVÁSAIRA

A szabadság emberi alapszükséglet és egyúttal alapjog is, ezért szabadságon alapuló nevelési stílust igényel. Ez magyarázza a múlt század sokféle reformpedagógiai törekvését is. Josef Kentenich katolikus értékeken nyugvó reformpedagógiai szemlélete ezt a megközelítést kibővíti: A szabadság nemcsak a külső, „valamitől való megszabadulást” jelenti, hanem főként a belső szabadságot „valamiért”. A környezet által diktált elvárásokat egy belülről vezérelt személyiségformálással kell ellensúlyozni. A modern világ külső szabadságának sokirányú lehetőségével egy

olyan nevelési koncepciót állít szembe, amely az önálló döntések szabadságát, a belső szabadságot hangsúlyozza. Ezt az eredeti énkép által érhetjük el, amelyet személyes eszménynek nevez. Izgalmas megközelítés, amely napjainkban különösen aktuálissá vált.

Kulcsszavak: a szabadság értelmezése Joseph Kentenich pedagógiájában, a jelenkor kihívásai, Joseph Kentenich pedagógiája a modern világban

CSIFFÁRY ZSÓFIA

A SZENT ISTVÁN RÁDIÓ ARCULATELEMZÉSE

Jelen írás célja a Szent István Rádió arculatelemzésének bemutatása, amely eltér a hagyományos megközelítésektől, mivel az adó működése erőteljes kulturális, társadalmi és kommunikációs kihívásokkal szembesül, amelyek meghatározóan befolyásolják a szervezet stratégiáját. Kutatásom során a marketingkommunikációs és rádiótörténeti szakirodalom áttekintése után, négy szakértővel készült interjú segítségével tárgyalom a rádió működését, annak környezetét, érdekgazdáit, valamint vizuális és akusztikus arculati elemeit. A továbbiakban a marketingmixek alkalmazásával elemzem a rádió tevékenységét, a célcsoport meghatározására pedig az STP-modellt alkalmaztam. Ezen elemzés keretében SWOT-elemzés is készült a rádió stratégiájának és piaci helyzetének mélyebb megértése érdekében.

ABSTRACTS IN ENGLISH

MARIUSZ CHROSTOWSKI

APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN RELIGIOUS EDUCATION: POSSIBILITIES, LIMITATIONS AND FOCAL POINTS

As religious education aims to prepare students for responsible participation in an increasingly technological society, the question of whether and to what extent artificial intelligence (AI) can be used in this subject is becoming increasingly relevant. Against this background, the purpose of this article is threefold. First of all, the terminology and the functioning of AI will be explained. Second, the author aims to present exemplary possibilities and limits of the application of AI for the realization of the three fundamental tasks of religious education. These are: the transmission of structured and life-relevant basic knowledge about the faith of the church, the familiarization with the forms of lived faith and the promotion of religious dialogue and judgment. Finally, the paper outlines four key issues that emerge from the analysis and discusses the question of losses through the use of AI with regard to religious teaching and learning processes. It examines the undermining of students' subjectivation, the reinforcement of prejudices or discrimination through questionable quality and creation processes of AI training data, the issues of data protection and security as well as the challenges of limited portability and the high costs of AI.

Keywords: religious education, artificial intelligence, education

GÁBORNÉ DEMETER

LANGUAGE ACCESSIBILITY IN THE TEACHING AND DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

Ensuring equal learning opportunities for students with learning disabilities begins with creating the conditions for access to the Hungarian language. All of this requires precise knowledge of their linguistic and cognitive profile, which influences lesson formulation, vocabulary, and the linguistic formation of sentences and texts.

In the first part of the study, the study presents, within the framework of a small-sample study, those disorder-specific methodological solutions that fit the developmental level of students with learning disabilities in the classroom setting. In the second part, the process of meth-

odological adaptation is placed in a broader context: by identifying cognitive linguistic and text linguistic focal points, the author formulates the teaching and learning principles accessible to students with learning disabilities – interpreted as language accessibility.

Keywords: creating opportunity, learning disabilities, language accessibility

EMESE SZARKA

TEACHING SUPPORTED BY VIDEO INTERACTION GUIDANCE AT LISZT ACADEMY

Since 2023, the Liszt Ferenc Academy of Music and the VIG Hungary Association has allowed students of the one-year teacher master's program and the music mentor and practice leader teacher specialization to develop their professional identity and methodological effectiveness through Video Interaction Guidance. This form of support can be used through applications by 2-6 teachers or teacher candidates per annum.

The present study takes an excerpt from the 2023/2024 academic year and presents VIG support for two MA graduates, followed up seven months later.

Keywords: teacher training, VIG, case study

SR. M. DORIA (DOROTHEA) SCHLICKMANN

THE MAIN POINTS OF EDUCATION FOR FREEDOM IN THE PEDAGOGY OF FATHER JOSEPH KENTENICH – A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF OUR TIME

Freedom as a primal longing and basic human right requires a more liberal style of education. This explains many reform pedagogical approaches of the past century. Josef Kentenich's reform pedagogical approach at the Catholic level adds to this: freedom does not only mean an external "becoming-free-from", but, above all, an inner freedom "for something". An intrinsically oriented personal pedagogy should counteract the dictates of a modern environment. He contrasts the diverse modern possibilities of external liberty with a pedagogical concept that emphasizes the self-determined handling of freedom, the inner freedom. This is to be achieved through an original self-concept, which he calls the "Personal Ideal". An exciting approach that has become particularly topical today.

Keywords: the interpretation of freedom in Joseph Kentenich's pedagogy, challenges of the present age, Joseph Kentenich's pedagogy in the modern world

ZSÓFIA CSIFFÁRY

THE BRANDING ANALYSIS OF SZENT ISTVÁN RÁDIÓ

The aim of this paper is to present the image analysis of Szent István Radio, which differs from traditional approaches, as the station faces significant cultural, social, and communication challenges that strongly influence its organizational strategy. Following a review of the literature on marketing communication and radio history, the paper discusses the station's operations with the help of interviews with four experts, focusing on its environment, stakeholders, as well as its visual and acoustic branding elements. Furthermore, the author analyzes the station's activities using the marketing mix framework. For defining the target audience, the STP model has been applied. As part of the research, a SWOT analysis has been conducted to gain a deeper understanding of the radio's strategy and market position.

Keywords: Christian communication, ecclesiastical communication, Christian radios, regional radio broadcasting, radio branding analysis, Szent István Rádió

SZERZŐINK

ANDULA ZSUZSANNA óvodai és iskolai szociális segítő, Belváros – Lipótváros Család- és Gyermejkölési Központ

BARTHA ENIKŐ mesteroktató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológiai és Mozgásképzési Tanszék

DR. THEOL. DR. PHIL. MARIUSZ CHROSTOWSKI tudományos munkatárs, Eichstätt-Ingolstadt-i Katolikus Egyetem, Teológiai Kar, Hittandiktikai, Kateketikai és Valláspe-
dagógiai Tanszék

CSIFFÁRY ZSÓFIA kommunikátor, kommunikáció és média szakos mesterhallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem

DEMETER GÁBORNÉ PhD, egyetemi adjunktus, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék

GLOVICZKI ZOLTÁN PhD, főiskolai tanár, rektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ PhD, gyógypedagógus, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

JUHÁSZ PÁL BALÁZS PhD, teológus, hittanár-nevelőtanár, főiskolai adjunktus, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Hittudományi, Társadalomtudományi és Romológiai Tanszék

KARÁCSONYNÉ IZELI ZSUZSANNA óvodapedagógus, neveléstudomány szakos bölcsész, mentorpedagógus, gyermekvédelmi felelős, Aszódi Napsugár Óvoda

KOVÁCS NOÉMI, szak módszertant oktató tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológiai és Mozgásképzési Tanszék

LOVASSY ATTILA PhD, katolikus pap, teológus, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola Hittudományi, Társadalomtudományi és Romológiai Tanszék; prefektus, Központi Szeminárium

MÉSZÁROS LÁSZLÓ PhD, intézetvezető egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógusképző Intézet; főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

MOLNÁR KRISZTINA PhD, PhD, tanszékvezető főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

PAJORNÉ KUGELBAUER IDA PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék

PILECKY MARCEL PhD, nyelvi lektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék

RÉVÉSZ LÁSZLÓ PhD, habil. főigazgató egyetemi docens, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógusképző Központ

SCHLICKMANN, M. DORIA (DOROTHEA) nővér, német–történelem szakos tanár, a Münsteri Egyetem Filozófia Karán szerzett doktori fokozatot, disszertációjának témája Joseph Kantenich pedagógiája, jelenleg a Schönstattban oktatási tanácsadó

SZABÓ LILLA főiskolai tanársegéd, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

SZARKA EMESE PhD, egyetemi docens, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Tanárképzési Tanszék; a Magyar Videotrénings Egyesület elnöke

SZÖRÉNYI IMOLA VIRÁG óvodapedagógus, angol nyelvtanár, intézményvezető, Szent Ferenc Tanyaóvoda, Mány