

MAGYAR NYELVŐR

ALAPÍTVÁ 1872-BEN

TARTALMÁBÓL

Digitalizáció, pedagógia, lingvisztika



Szűts Zoltán – Szűts-Novák Rita: A social media és az okoseszközök kommunikációs jellemzőinek hatása a pedagógiára. Elméleti alapvetés a kommunikáció és a neveléstudomány kapcsolatáról

Szőke-Milinte Enikő: Pedagógiai kommunikáció az információs társadalomban

Mogyorósi Zsolt – Virág Irén: Konstrukció és narratíva. A „szakmai Én” megjelenítése tanárjelölti portfóliókban

H. Tomesz Tímea: A digitális távoktatás fonák helyzetei.

A karanténoktatás tanári kommunikációjának paródiája

Pölcz Ádám: Disszociáció a pedagógiai kommunikációban

Balázs László: Az iskolai kommunikáció egy rejtett dimenziója – szalutogén pedagógiai kommunikáció

Tomori Tímea: A LEGO® eszközökkel támogatott tanulás hatása a kommunikációs kompetencia fejlesztésére

Schlichter-Takács Anett – Csimáné Pozsegovics Beáta: Múzeumi tanulási lehetőségek digitális technológiákkal – nyelvi múzeumok példáival

Arató Balázs – Balázs Géza: Hol a tudás, amit elvesztettünk az információban? A digitális pedagógia diszkurzív-intuitív megközelítése antropológiai és jogi nézőpontból

MAGYAR NYELVŐR

A MAGYAR NYELV ÉS KULTÚRA NEMZETKÖZI TÁRSASÁGÁNAK FOLYÓIRATA (2020–)

Megjelenik évente négyszer
(januárban, áprilisban, júliusban és októberben)

Alapítva 1872-ben

SZERKESZTETTÉK:

Szarvas Gábor (1872–1895), Simonyi Zsigmond (1896–1919), Balassa József (1920–1940),
Beke Ödön (1946–1953), Lőrincze Lajos (1954–1993), Keszler Borbála (1994–2021)

VÉDNÖKI TESTÜLET:

Lőrincze Péter, Temesi Ferenc, Tőkés László, Várady Tibor

NEMZETKÖZI TANÁCSADÓ TESTÜLET:

Fedosov, Aleksandrovich Viktor (Vlagyimir, Oroszország), Dragaschnig, Edina (Grác, Ausztria),
Lizanec, Petro (Ungvár, Ukrajna), Mífsud, Mari Lee (Richmond, USA),
Sivonen, Jari (Oulu, Finnország)

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

Aczél Petra (Moholy-Nagy Művészeti Egyetem), Adamikné Jászó Anna (ELTE), Balázs Géza (Színház-
és Filmművészeti Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem), Büky László (SZTE), Hidasi Judit (BGE),
Horváth Péter Iván (PPKE), Cs. Jónás Erzsébet (Nyíregyházi Egyetem), Kovács László (ELTE TÁTK),
Kövecses Zoltán (ELTE), Minya Károly (Nyíregyházi Egyetem), Pölcz Ádám (ELTE TÓK), Steklács
János (PTE), Szűts Zoltán (EKKE)

FELELŐS SZERKESZTŐ: Balázs Géza

SZERKESZTŐK: Minya Károly, Pölcz Ádám

MUNKATÁRSÁK: Barta Éva, Takács Róbert, Vesszős Balázs

TÖRDELÉS, ARCULAT: Fancsek Krisztina

A SZÁM SZERKESZTŐJE: Szűts Zoltán

EGYÜTTMŰKÖDŐ PARTNER:

Magyar Nyelvőr Alapítvány

Magyarságkutató Intézet Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport

Petőfi Kulturális Ügynökség Kazinczy Műhely

NYOMDA: Könyvpont Nyomda, Budapest

A szerkesztőség címe:

1072 Budapest, Rákóczi út 38. 1/2.

A szerkesztőség e-mail-címe: magyarnyelvor@mnyknt.hu

A felelős szerkesztő közvetlen e-mail-címe: balazs.geza@gmail.com

Honlap: www.mnyknt.hu



A folyóirat elektronikus változata olvasható a világhálón:

Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárának repozitóriuma:

http://real-j.mtak.hu/view/journal/Magyar_Nyelv==0151r.html

Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága: www.mnyknt.hu (2020–)

Kiadó: Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága

Felelős kiadó: A Társaság elnöke

1072 Budapest, Rákóczi út 38. 1/2.

Telefon: 36-30-318-9666, e-mail: irodavezeto@mnyknt.hu

ISSN (nyomtatott) 0025-0236

ISSN (webváltozat) 1585-4515

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt. Postacím: 1900 Budapest

E-mail: hirlapelofizetes@posta.hu. Telefon: +36-1-767-8262

Egyes szám ára: 1500 Ft, éves előfizetés (4 szám): 6000 Ft (2023-ban).

ÉLŐ

MAGYARÓRA

Az Élő magyaróra online műsorfolyam az anyanyelv és az irodalom aktuális, nagyobb érdeklődésre számot tartó jelenségeit, kérdéseit, problémáit dolgozza fel*



* nem a szigorú értelemben vett tanórai keretekhez igazodva, de kiemelten kezelve az iskolai felhasználhatóságot.

elomagyarora.hu

Petőfi
Kulturális
Ügynökség



TARTALOM

Digitalizáció, pedagógia, lingvisztika

<i>Szűts Zoltán – Szűts-Novák Rita: A social media és az okoseszközök kommunikációs jellemzőinek hatása a pedagógiára. Elméleti alapvetés a kommunikáció és a neveléstudomány kapcsolatáról</i>	565
<i>Szőke-Milinte Enikő: Pedagógiai kommunikáció az információs társadalomban</i>	583
<i>Mogyorósi Zsolt – Virág Irén: Konstrukció és narratíva. A „szakmai Én” megjelenítése tanárjelölti portfóliókban</i>	623
<i>H. Tomes Tímea: A digitális távoktatás fonák helyzetei. A karanténoktatás tanári kommunikációjának paródiája</i>	653
<i>Pölcz Ádám: Disszociáció a pedagógiai kommunikációban</i>	670
<i>Balázs László: Az iskolai kommunikáció egy rejtett dimenziója – szalutogén pedagógiai kommunikáció</i>	692
<i>Tomori Tímea: A LEGO® eszközökkel támogatott tanulás hatása a kommunikációs kompetencia fejlesztésére</i>	713
<i>Schlichter-Takács Anett – Csimáné Pozsegovics Beáta: Múzeumi tanulási lehetőségek digitális technológiákkal – nyelvi múzeumok példáival</i>	738
<i>Arató Balázs – Balázs Géza: Hol a tudás, amit elvesztettünk az információban? A digitális pedagógia diszkurzív-intuitív megközelítése antropológiai és jogi nézőpontból</i>	755

CONTENTS

Digitalisation, pedagogy, linguistics

<i>Szűts, Zoltán – Szűts-Novák, Rita: The impact of social media and smart device communication features on pedagogy. A theoretical framework on the relationship between communication and education</i>	565
<i>Szőke-Milinte, Enikő: Pedagogical communication in information society</i>	583
<i>Mogyorósi, Zsolt – Virág, Irén: Construction and narrative. The representation of the "professional self" in teacher candidate portfolios</i>	623
<i>H. Tomesz, Tímea: Digital distance learning: the pitfalls. A parody of teacher communication in quarantine education</i>	653
<i>Pölcz, Ádám: Dissociation in pedagogical communication</i>	670
<i>Balázs, László: Hidden dimension of communication in schools – salutogenic pedagogical communication</i>	692
<i>Tomori, Tímea: The impact of learning with LEGO® tools on the development of communicative competence</i>	713
<i>Schlichter-Takács, Anett – Csimáné Pozsegovics, Beáta: Museum learning opportunities with digital technologies with examples of language museums</i>	738
<i>Arató, Balázs – Balázs, Géza: Where is the knowledge we have lost in information? The discursive-intuitive approach to digital pedagogy from an anthropological and legal perspective</i>	755

MAGYAR NYELVŐR

147. ÉVF. * 2023. DECEMBER * 5. SZÁM (KÜLÖNSZÁM)

SZŰTS ZOLTÁN – SZŰTS-NOVÁK RITA

A SOCIAL MEDIA ÉS AZ OKOSESZKÖZÖK KOMMUNIKÁCIÓS JELLEMZŐINEK HATÁSA A PEDAGÓGIÁRA. ÉLMÉLETI ALAPVETÉS A KOMMUNIKÁCIÓ ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNY KAPCSOLATÁRÓL¹

Kivonat

Az információs társadalomban a közösségi média és az okoseszközök által megszabott kommunikációs folyamatok már nagyobb hatást gyakorolnak a tanulás és a tanítás folyamatára, mint például a tananyag, a tanár személye vagy éppen a módszertan. Az algoritmusok által vezérelt közösségi médiában elsajátított stratégiák és gyakorlatok eredménye az, hogy az oktatás jelenleg legfontosabb kihívásait is már a kommunikációtudomány szemüvegén keresztül kell vizsgálnunk. Gondolatkísérleteink középpontjában így a pedagógiára ható információszelektálási és -feldolgozási szokások, a figyelem megszerzésért folytatott harc (a multitasking és az interaktivitás), a közösségi médiában tapasztalt magas fokú élményszerűség és flow (interaktív tartalmak), az azonnali visszajelzések által támasztott elvárások (kommentek és instant üzenetek), illetve a kommunikációalapú jutalmazások (like-ok) rendszere áll.

Kulcsszavak: pedagógia, közösségi média, figyelem, interaktivitás, élményszerűség

Bevezetés

Tanulmányunkkal szakmai diskurzust kívánunk indítani. Azt állítjuk ugyanis, hogy az információs társadalomban – melynek kiemelt része a figyelem-alapú gazdaság – a közösségi média és az okoseszközök által meghatározott kommunikációs folyamatok már nagyobb hatást gyakorolnak a tanulás és a tanítás folyamatára, mint például a tananyag, a módszertan vagy a központi szerepet kapó tanár személye. Tanulmányunk a 2020-ban az Akadémiai Kiadónál megjelentett, *A digitális pedagógia elmélete* című kötet folytatása

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

is, továbbgondoltuk az akkor felvetett kérdéseinket, figyelembe véve az elmúlt időszak változásait, illetve a monográfiára kapott recenziókat, kritikákat, hivatkozásokat. Jelen állításainkat a 2000-es évek közepétől eltelt időszak tapasztalata alapján fogalmaztuk meg, miszerint az algoritmusok által vezérelt, személyre szabott tartalmakkal operáló közösségi médiában elsajátított kommunikációs stratégiák és gyakorlatok és rítusok következménye az, hogy az oktatás jelenleg legfontosabb kihívásait a kommunikációtudomány szemüvegén keresztül kell vizsgálnunk. Ezen állításunkat egészen biztosan vitatná több neveléstudományi irányzat képviselője, velük tehát szakmai diskurzust kívánunk folytatni, annak ellenére, hogy tanulmányunk a témát a kommunikáció és a médiatudomány, és nem a pedagógia területéről közelíti meg. Mogyorósi Zsolt kiemeli: „A pedagógiai kommunikáció tanulmányozása a 20. század második felétől, különböző diszciplináris megközelítések felől indítva a vizsgálódást, odáig vezetett, hogy számos szerző kommunikatív cselekvések rendszereként fogja fel a tanítás–tanulás folyamatait” (2018: 54). Az információs társadalomban megváltozott a tanulók egymással és tanáraikkal kapcsolatos kommunikációja is (Szőke-Milinte 2020, 2021). Átalakultak azok a rutinok, amelyek a tanulással kapcsolatosak, a gyermek és a felnőtt közti éles határ elhalványult, a hagyományos iskolát már fölváltották a nyitott művelődés virtuális környezetei (Benedek 2008). Az internet társadalom- és kultúraátalakító jelenségeit, hatásait Balázs Géza (2023a) vizsgálja friss monográfiájában, ugyanitt az internet folklóralakító, -közvetítő szerepéről is szó van, akárcsak Tamás Ildikó kismonográfiájában (ismerteti Balázs G. 2023c).

Vizsgálatunk középpontjában az információsselektálási és -feldolgozási szokások, a figyelem megszerzésért folytatott harc, az interakcióalapú eszköz- és platformfüggés, a közösségi médiában tapasztalt magas fokú élményszerűség és flow, a hálózatoságból fakadó (H. Tomesz 2020) azonnali visszajelzések által támasztott elvárások és csapdák, illetve a kommunikációalapú jutalmazások rendszere áll. A kommunikációelmélet keretébe helyezett gondolatkísérletünkől azt az eredményt várjuk, hogy sikeresen azonosítsuk a közösségi média és az okoseszközök azon kommunikációs tényezőit, amelyek nem csupán felülírják a hagyományos pedagógiai kommunikációt, de kijelölik az online kommunikáció és média transzformációs szerepét is az oktatásban.

Az online kommunikációs mintázatok átalakulása

Az 1990-es évektől a növekvő internetpenetráció hatására a világháló tartalmi és szolgáltatásai egyre inkább behálózták a társadalmat. Az egyének kezdetben kíváncsiságból, majd egyre inkább a munkájuk révén is egyre

több időt töltöttek el online tartalmak fogyasztásával és a többi felhasználóval való kommunikációval. Az online lét következményeként a tanulás egyes mozzanatai, például az információszerzés vagy éppen a társakkal való kapcsolattartás is a világhálóra költözött, és maguk a kormányzatok is indítottak online oktatási portálokat. A 2000-es években a korábban csak olvasható online platformok megnyíltak a felhasználók előtt, akik tartalmakat készíthettek és oszthattak meg egymással, ez volt a Web 2.0 forradalma (Gerencsér 2019; Tófalvy 2017). A korábban passzív befogadói pozíció átalakult, az aktív kommunikátori váltotta fel. A felhasználók változó mértékben és intenzitással, de egyre gyakrabban az üzenetek feladóiaként is beléptek a kommunikációs folyamatba (H. Tomesz 2021). Szöveget, hangot vagy képet, később pedig videót osztottak meg, szerkesztettek, értékelték vagy éppen címkéztek, miközben életük ritmusát egyre inkább a felhasználóktól és az eszközöktől származó üzenetek és visszajelzések érkezése határozta meg. A 2010-es évek végétől a közösségi média már nem csupán a laza közösségek létrehozását támogatta, de egyre inkább a hírportálok szerepét is átvette. A hivatásos újságírók mellé felsorakozott a névtelen vagy pseudonimek (nickek) alatt publikáló tömeg, amely a gyakran „under produced” tartalmaival és nagyszámú megosztásaival képessé vált kreálni és felkapni egy valós vagy éppen hamis történetet, aminek az egyik negatív következménye az álhírek tömeges megjelenése lett. A 2010-es évekre az élményszerűsége és a felhasználói participáció ígérete által a közösségi média az online világba való elsődleges belépési ponttá vált. Röviden kitekintve a technikai feltételekre is elmondhatjuk, hogy a 2010-ek években terjedt el tömegesen a gyors és megfizethető mobilinternet, és a tartalom-létrehozásra optimalizált okoseszközök – laptopok, telefonok és tabletek – ökoszisztémája. A fejlesztések megszüntették azt a röghöz kötést, amely a fizikailag rögzített internetbelépési pontokat jellemezte. A 2010-es évek végén már tehát a társadalom tagjainak többsége a mindennapi gyakorlatban használta az online platformokat, az okoseszközöket és az applikációkat, tartalmakat fogyasztott, és már egyre inkább gyártott is. Végül pedig 2020-as években a koronavírus-járvány hatására az online kommunikáció és média rendszere – ha egyes egyéneknél kényszerből is – végérvényesen beépült világunk alrendszerébe. Ezzel a lépéssel azok is rákényszerültek – Magyarországon és más, informatikailag fejlett országokban – az online világba való költözésre, akik saját akaratukból, elszántságukból vagy restségükből ezt csak fokozatosan vagy talán egyáltalán nem tették volna meg.

Leegyszerűsítve az átállás jelenségét elmondhatjuk, hogy a kormányzatok és vállalatok vezérelve az volt, hogy azon egyének, akik munkájukat a digitális környezetben is végezni tudják, álljanak át az online munka-

végzésre. Így költözött 2020 márciusában Magyarországon rendelet alapján az oktatás is az online térbe. A költözés látszólag számos előnnyel járt, hiszen az egyének képessé váltak korábbi életük egy részét virtualizálni és ezáltal transzformálni, beleértve a kommunikációt és a tanulási folyamatokat is, így a korábbi életüket és bizonyos fokú biztonságérzetüket is megőrizték. A transzformáció során szembesült a társadalom azzal a ténnyel, hogy az online térben uralkodó algoritmusok az ipusztériális társadalomban a megszokottnál nagyobb komplexitást és ezzel együtt bizonytalanságot teremtenek a világunkban és annak alrendszeireiben, beleértve az oktatást is. Ez a komplexitás pedig – amíg meg nem értjük – fenyegetést jelent korábbi világunkra, melyhez egyébként már nem térhetünk vissza.²

Tanulmányunkban leegyszerűsítve azonosítjuk azokat a kommunikációs tényezőket, melyek az oktatás világában ezt a komplexitást csökkenthetik vagy éppen még tovább növelhetik. Ez a komplexitás erősen összefügg az információszelektálási és -feldolgozási szokásokkal, a figyelem megszerzésért folytatott harccal, a felhőkbe kihelyezett memóriánkkal, a közösségi médiára jellemző magas fokú élményszerűséggel, a valós és a hamis információk összeolvadásával, az azonnali visszajelzések által támasztott kényeztetéssel, illetve a kommunikációalapú jutalmazások rendszerével.

Kommunikáció a figyelemalapú társadalomban

Az információs társadalomban, amely az ipusztériális társadalom örököse, az információ előállítás, elosztása, terjesztése, használata vagy éppen kezelése kiemelkedő jelentőségű gazdasági, politikai és kulturális tevékenység (Pajtkókné 2007; Molnár et al. 2022: 81).

Az információs társadalom speciális, dinamikusan bővülő szegmense a figyelemalapú társadalom, és hozzá kapcsolódóan a figyelemalapú gazdaság. A figyelemalapú gazdaságtan az információgazdálkodás olyan megközelítése, amely az emberi figyelmet szűkös árucikként kezeli. A digitális technológia, a hálózatok és a különböző algoritmusok egyre nagyobb adat- és tartalom mennyiséget állítanak elő, amelynek egyre nagyobb része személyre szabott (lásd például a Facebook-hirdetéseket vagy a különböző, előre megállapított preferenciáknak megfelelően ajánlott tartalmat). Mivel az emberi észlelés kapacitása véges, ezért a jelek közötti szelektálás képessége a valóságban beszűkíti a választási lehetőségeket. A véges kapacitású figyelem tehát olyan értéké válik, mint az arany. A hirdetési algoritmusok, mint az

² T. S. Eliotot idézve: Visszatértünk székhelyünkre, ezekbe a Királyságokba, De itt nincs többé nyugtunk, a régi függelékben, Köröttünk idegen nép csüngen istenein.

aranyások kimossák a mikrofigyelemrögöket a nagy digitálistartalom-folyamból, ezeket egybeolvasztják figyelemtömbökbe, melyeket később a termékeket és szolgáltatásokat kínáló és hirdető vállalatoknak értékesítenek. Ebben a megközelítésben tehát a válogatás mechanikájának és dinamikájának megértése kerül a vizsgálódások középpontjába. A pszichológia szerint a percepció fogalma elválaszthatatlan a jelek mentális feldolgozásától és a szelekciótól, míg a tudatos szelekció jellemzője, hogy szabályozható, mi kerül a figyelem középpontjába.

A folyamat kezdete már másfél generációval korábbra tehető. 1990-től ugyanis a világháló már korábban nem látott információmennyiséghez való hozzáférést biztosított, és ezzel a gazdaságilag fejlett országok az ipari korszakot meghaladva az információs érába, más megfogalmazás szerint az információs társadalom korába léptek (Castells 2000: 5). Ez a változás értelemszerűen nem csupán a gazdaságot, hanem a felhasználók mindennapjait és ezzel együtt a társadalmat, vele együtt pedig a kommunikációs és médiafogyasztási szokásokat, illetve a tanulás és tanítás folyamatát is érintette. A figyelemalapú társadalomban a kommunikációs csatornák és médiumok komplexitása jelentősen megnőtt, ez a komplexitás pedig negatív hatással van a figyelemre. Az élményszerű tartalmak egymással versenyeznek, a licit eredménye pedig, hogy a figyelem megoszlik, töredezik, az egyén elméje pedig telítődik és kifárad.

Oktatás a figyelemalapú társadalomban

Jean Baudrillard szerint a világunkban túlrad az információ, egyre több adat vesz minket körül, és ezzel szemben egyre kevesebb a jelentés (Baudrillard 1983). Az oktatásnak ebben a túlradó információs társadalomban kell újraértelmeznie magát, és a hálózat eszközeit és tartalmait felhasználnia a tanítás és tanulás folyamatainak szervezésére. Komenczi Bertalan szerint az infokommunikációs rendszerek elterjedése visszafordíthatatlanul megváltoztatja azt az információs környezetet, amelyben az egyének élnek. A hálózatba kötött számítógépek és a digitális tartalmak a konvergencia folyamata során egy új tudásuniverzumot hoznak létre az információs, telekommunikációs, tömegkommunikációs rendszerek és intézmények változatos világában (Komenczi 1999). Ez az új, linkekkel és multimediális tartalmakkal átszőtt hipermediális rendszer lehetővé teszi, hogy az információk bárhol és bármikor elérhetők legyenek, a figyelem lesz azonban a szükséges alapanyag a szelekciófolyamatokhoz.

Az oktatásban kitüntetett szerep jut a figyelemnek, számos fontos munka jelent meg a kérdéskörben, azonban az oktatáskutatás a kérdéskört nem

kezeli kiemelt fontossággal. A digitális pedagógiával foglalkozó kutatások ugyancsak szekundernek tekintik a témát, holott a digitális ökoszisztémában a tanteremben a tanulók figyelme gyakran megoszlik a tanár által közvetített információk és a képernyőn megjelenő digitális tartalom között. Gyakorlati példa erre, hogy amennyiben a tanulók a digitális eszközeiket a tanulási folyamatban nem a célnak megfelelően használják, az érdeklődésük gyorsan nem a tanár által átadni kívánt ismeretek, hanem más témákhoz kapcsolódó tartalmak, alapvetően a közösségi média (TikTok, Instagram, Facebook) vagy éppen a valós idejű kommunikáció – csevegés – felé fordul. A felsőoktatásban szerzett tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a kollokviumokon gyakori kép, ahogy a hallgatók egymás laptopjának kijelzőjét és nem a tanár előadását figyelik (Hadlington 2015). Ezen tapasztalattól kiindulva a képernyők, a hálózatok, az interaktív digitális tartalmak és az algoritmusok világában újra kell azonosítunk azon tényezőket, amelyek a formális (szervezett, akkreditált intézményekben zajló) oktatásban a tanítási és tanulási folyamat tervezését és irányítását képezik. Csepeli György és Prazsák Gergő rámutatnak a jelenségre, amely szorosan összefügg a tanulás és tanítás gyakorlatával.

„Megváltozik az emlékezet szerepe. [...] Az új kultúra többek között azt jelenti, hogy meg kell tanulnunk keresni. [...] Agyunkban több tér marad a gondolkodásra és az alkotásra. Az internethasználat egy társadalomban akkor éri el a kritikus pontot, amikor az internet elveszíti technológiai újdonságértékét, és összekapcsolódik a kultúrával” (Csepeli–Prazsák 2010: 13).

A digitális technológia és a belőle fakadó új kommunikációs formák és médiaplatformok korábban nem látott mértékben képesek átalakítani az egyes oktatási gyakorlatokat. Ez egyben azt is jelenti, hogy a digitális technológia használata az oktatásban szélsőséges következményekkel is járhat. A tudatos, a pedagógiai célokat és a technológia természetét egyszerre figyelembe vevő technológiahasználat az oktatás hatékonyságának jelentős növelését eredményezheti, míg ennek ellentéte a drasztikus hatékonyságcsökkenéshez vezethet. Az új infokommunikációs technológia és közösségi média azért disruptív (kreatívan bomlasztó), mivel a tanulók figyelmére, együttműködésére vagy motivációjára kimagaslóan pozitív, de negatív hatást is gyakorolhat. Korábban egy médium vagy technológia oktatásban történő használata sem hordozott magában ennyi előnyt, de veszélyt sem (Szűts 2021), a pedagógustársadalom a témával továbbra is alapvetően az eszközkezelési kompetenciák szintjén foglalkozik, a kommunikáció kérdéseit például kevésbé tárgyalja (Constantinovits 2021).

Információszelektálási és -feldolgozási szokások

A figyelemalapú társadalomban a tanulás és tanítás folyamatához kapcsolódó információkezelési gyakorlatoknak kiemelt jelentősége van. Ez a 21. századi kompetencia a kommunikáció területéhez tartozik, és magában foglalja az információk keresését, szűrését, értékelését, megosztását, átdolgozását és védelmét is (Tomori 2021, 2022). Az 1990-es évektől a világháló megjelenésével az online ökoszisztéma és annak linkekkel átszőtt, hipertextuális környezete már lehetővé teszi a tértől és időtől független, gyors ismeretszerzést. A gutenbergi hagyománnyal szemben a hálózat gyakorlatai például továbbra is még nagyon kevés támpontot adnak a hiteles források kiválasztásában. A jelenben azonban az már egyértelműen látszik, hogy a figyelemalapú online ökoszisztéma átvette a nyomtatott és elektronikus sajtó azon gyakorlatait, amelyek az egyének figyelmét hivatottak megszerezni. A valóságajlítás (különösen a tudományos életben: Balázs 2023b: 32), a tények és a vélemények összeolvadása, a dezinformáció vagy éppen az álhírek a bulvársajtóból és az összeesküvés-elméletek zárt, online fórumok köreiből átkerültek a személyre szabott közösségi média világába. A tanulók számára ezért kritikus a valós és nem valós információk közti szelektálás képessége az online platformokon. Ahogyan arra Kenyeres és Weigand is rámutattak, az emberiség történelme során még soha nem volt lehetőség ilyen gyorsan, ilyen nagy mennyiségben és ilyen nagy tömegekhez hamis információkat eljuttatni, mint az internet, a közösségi média és az okoseszközök korszakában. A kutatók összesen 31 visszatérő jelet azonosítottak, amelyek csalásokra és álhírekre utalhatnak az interneten és a közösségi médiában fellelhető tartalmak relációjában (Kenyeres–Weigand 2023). A clickbait címek például nem csupán a figyelmet ragadják meg, de az idejét is elrabolják a felhasználóknak a tanulással kapcsolatos tevékenységektől. Ebben a környezetben az információs áradattal szemben kialakított, tanulással kapcsolatos szelektálási rutinok jelentősége megnő, az oktatási rendszer azonban alapvetően nem biztosít kellő gyakorlatokat a megszerzésükhöz. Mivel a hiperlinkek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy végigszáguldjanak az információkon, a tankönyvek világából kilépve hullámozó valóságtartalmú adatokkal találkoznak, különösen a közösségi médiában. Megjelentek az álhírek, a háborús szenvedés képeit váltják a szexuális tartalmak, így a kommunikációs ráhangolódás is rendre elmarad, a közösségi média rángatja az érzelmi fókuszot. „Napjainkban, az ikonikus fordulat korában a képi ingerek kerültek a tanulási módszerek gyűjtőpontjába” (Pölcz 2021: 104). Majzik Lászlóné a hálózat tanítás-tanulás folyamatára gyakorolt hatását abban foglalja össze, hogy az online platformokon

az információ nagy (korlátlan) mennyiségben tárolható és előhívható, ami az emlékezőtehetség tervszerű fejlesztését vonhatja kétségbe. A szerző kiemeli, hogy a memorizálás képességének kialakulását szolgáló gyakorlatok új funkcióval gazdagodnak: „a média sugározta pillanatnyi információk ellensúlyozásának a feladatával. A tanulóknak el kell sajátítaniuk az információk közötti szelektálás képességét, megkülönböztetve azt, aminek a megőrzése szükséges az emlékezetben attól, ami fölösleges” (Majzik 1997).

Multitasking és interaktivitás

A digitális ökoszisztéma egyik fontos, figyelemmel kapcsolatos párosa a multitasking és az interaktivitás. A multitasking

„valójában sok, rendkívül gyors váltás a kognitív kapacitásunkért versengő feladatok között [fontos pedagógiai kérdés azonban], hogy ez a gyors váltás az egyes feladatok között valóban hasznos-e a diákok számára, hatékonyabbá teszi-e a tanulási folyamatot, és hogy nem sérül-e az egyes feladatok elvégzésének minősége” (Nádori–Prievara 2018).

A Jamet és munkatársai által (2020) végzett kísérlet fontos eredményekkel szolgál számunkra. 187 hallgató vett részt egy kognitív pszichológiai kurzuson, és jegyzeteltek papíron vagy laptopon, ők maguk nem tudták, hogy egy kutatás alanyai. 20 perc elteltével a hallgatóknak egy önbevallásos kérdőívben rögzíteniük kellett a multitasking viselkedésük típusát és időtartamát. Az eredmények azt mutatták, hogy a multimédiás és nem multimédiás multitasking viselkedések gyakoriak, de egyben additívak is voltak, különösen a laptopot használó diákok körében. Ezek a viselkedések negatív hatással voltak a hallgatóknak a tananyag memorizálására, bár a szövegértésre nem találtunk szignifikáns hatást. A kutatás azt is kimutatta, hogy a laptopot használó tanulók memóriaeredményei alacsonyabbak voltak.

A multitaskingolás során a tanulók (felhasználók) figyelme nem egy feladatra összpontosul, hanem figyelemmegosztást eredményez. Komoly hátrányt jelent, hogy a mély figyelem például háttérbe szorul, míg a figyelmi fókusz pedig rövidebb lesz, előnyként jelenik meg azonban, hogy a felhasználónak lehetősége nyílik szélesebb skálán befogadnia az információkat. A figyelemalapú gazdaság egyik centruma a kijelző, melyre a felhasználók tekintete szegeződik. A tanulók érdeklődési körét gyakran nem a belülről fakadó kíváncsiság, sokkal inkább a keresőmotorok javaslatai és az algoritmusok szuggesztív határozzák meg. Az életkori sajátosságként is értelmezhető (Virág 2021) napi több tucat oldal látogatása, a szelfik és mikroblogok

formájában megnyilvánuló önreprezentációs kényszer elvonja a figyelmet az információk megszerzéséről és szelektálásáról, és rutinszerű gyakorlattá teszi az önmegosztást, a magán- és nyilvános szféra közötti határok folyamatos elmosását. A közösségi oldalak végtelenített üzenőfalainak aktív görgetése folyamatos mérlegelésre kényszeríti a tanulókat, vajon megfelelnek-e az ott látott, nem valós normatíváknak és sztenderdeknek? Mindezen gyakorlatok percekben belül váltják egymást, és nagyon rövid ideig, de koncentrált figyelmet igényelnek, aminek hatására egy több száz oldalas regény a tanulók számára már gyakorlatilag teljesíthetetlen és időben végtelenített feladatnak tűnhet. Az információszerzés gyakorlatának rapiditása is a türelmetlenség érzését erősíti, és nem a jelenben elvárt elmélyült kutatást, a jelenségek mögött meghúzódó tények, történetek és elvek megismerését támogatja. A multitasking fogalmát a társadalom- és bölcsészettudomány az informatikától kölcsönözte, és alapvetően pozitív jelenségként jellemezte. A divatos kifejezés összefügg az ember kognitív architektúrájának és információfeldolgozási folyamatának működésével. Amíg azonban az informatikában a számítógépek a több maggal felszerelt processzoroknak köszönve már valós időben képesek párhuzamosan több műveletet végezni, addig az emberi elme esetében ugyanez nem bizonyított. Az emberi agy szerkezete egy egymagos processzornak felel meg. Az agy így folyamatosan váltogat a különböző feladatok és folyamatok között, és nem szimultán módon futtatja őket, ami nem növeli a hatékonyságot. Az állítást némileg árnyalja John Sweller állítása, miszerint bizonyos feladatokat az egyén automatikusan képes elvégezni, tehát nincs szükség kognitív feldolgozásra, ilyenek a zenehallgatás tanulás közben vagy a beszélgetés autózévezetés alatt (Sweller 2011). A gyakorlatban megfigyelhető, hogy a multitasking hatással van az osztálytermi figyelemre. Az egyes tanulók médiahasználata, az okoseszközök alkalmazásai közötti vagy az okoseszközök és a számítógépek közötti multitaskingolás jelentősen befolyásolja az osztályközösség működését és dinamikáját. Az eredmények azt mutatják, hogy azon tanulók teljesítménye is csökkent, akik a mások kijelzőjén látható tartalmat figyelték. Megállapítható tehát, hogy ez a tevékenység zavaró tényezőként hatott, hiszen a tanár által megosztott információk helyett a képernyőn váltakozó, figyelmet megragadó tartalmakra koncentráltak. Kutatások hipotézise, hogy azok a tanulók, akiknek mindennapi gyakorlata a multitasking, lassabban vesznek észre a vizuális mintázatokban történő változásokat, gyakrabban tévesen emlékeznek vissza a korábban már megismert adatokra. Székely Levente kiemeli, hogy a multitasking az idő fogalmának átalakulásához köthető, ugyanis az idő és a tér nem igazodási keretként adott, hanem változtatható paramétereként van jelen (Székely 2017). Az ok-

tatás számára elő kell írunk tehát a tanóra olyan jellegű tervezését, melyben a digitális média használata minden esetben a tanítási célokat szolgálja, és a kommunikációs folyamatokat az óra menetébe kell becsatornázni. Ilyen gyakorlat lehet a tananyaghoz kapcsolódó források böngészése és keresése multitasking keretében, de ugyancsak a tanulási célokat szolgálja a csoportos munka során a tartalom szerkesztése közben folytatott kommunikáció, melyből a kinyert adatok azonnal bemásolhatók a produktumba.

Kihelyezett memória

A média működését jelentősen meghatározza, hogy a digitális korban egyre nagyobb mértékben helyezik ki az egyének a memóriájukat a digitális tárhelyekbe, a mindig online állapotnak köszönhetően pedig már a felhőbe. Az online média természetéből fakadóan a más felhasználók által megosztott tartalmakhoz is könnyen hozzáférnek a felhasználók, így a gyakorlatban egyre kisebb igény mutatkozik az adatok megismerésére. Az elmúlt időszakban nemcsak a kommunikációkutatók, de a döntéshozók között is élénk vita bontakozott ki arról, hogy fejleszhető-e a kreativitás vagy éppen a kritikai gondolkodás stabil – tárgyí – tudás nélkül (Gibb 2022). A kihelyezett memória a digitális korban tehermentesíti az elmét az adatok megjegyzése alól. Csepeli György kiemeli, hogy míg a mitikus kultúrában a viszonylag csekély számú ember emlékezete őrizte a tudást, amit szóban adtak tovább a következő generációknak, addig a mai ember közösségeinek növekedésével ez az információátadási technológia már nem elég hatékony. Az elmélet szerint azon közösségek voltak képesek túlélni, amelyek rítusokra és képekre támaszkodtak, például sziklarajzokra. A versenyt azon kultúrák nyerték, amelyek megteremtették az írást, ez ugyanis tehermentesítette az emlékezetet. Az így felszabaduló kognitív kapacitás szolgált később az információátvitel, -kezelés és -létrehozás új formáinak kihasználására, nem sok idővel később az írásos szövegek létrehozására és értelmezésére (Csepeli 2020). Komenczi Bertalan (2009) az információtudomány és a pedagógia kapcsolódási pontjait kutatva rámutat, hogy a kihelyezett memória életre keltett egy, az egyén belső világa és az őt körülvevő világ közötti csatlakozó felületet. A belső munkamemória és a külső emlékezeti mező inputjai létrehozták a tanulás új mintázatait. Mind az emberi memória, mind a külső, kezdetben analóg, a jelenben már digitális szimbólumtároló rendszerek adatbázisokra épülnek. A két rendszer között szoros együttműködés van. A kihelyezett ismeretek keresés által visszakerülnek az egyén munkamemóriájába, míg a munkamemóriában konstruálódott ismeretek kikerülnek a felhőbe. A folyamat nem

a digitális korban indult, hiszen a könyvnyomtatással elterjedt külső memória a társadalom alrendszeribe épülve nem csupán az egyének, de a társadalom gondolkodását és „emlékezeti technikáit” is megváltoztatta (Donald 2011: 304), azonban a digitális média tette lehetővé az információk észrevétlen és automatikus áramlását. Pléh Csaba (2001) kiemeli, hogy míg az emberi emlékezet korlátozott kapacitású, gyorsan halványul, és rögzített hozzáférésen alapul, addig a kihelyezett memória korlátan kapacitású, nem halványul (azonban könnyen törlődik vagy semmisül meg), és változékony hozzáférésen alapul. Ennek következménye, hogy a hálózati kultúrában az évtizedes kódtanulást és a lassú hozzáférést felváltotta az egyidejűség. A linearitás helyébe a nonlinearitás lép, és a linearitást az emberi elme asszociációs rendszerére építő, már bemutatott hipertextualitás váltja fel.

Magas fokú élményszerűség és flow

A világháló előtt a karakteralapú internet is alkalmas volt gyors információcserére, könyvtári adatbázisok elérésére vagy éppen levelezésre. A médiumból hiányzott azonban több olyan elem, amely az online kommunikációt és médiát a jelenben meghatározza: a felhasználó számára izgalmas, linkekkel átszőtt tartalom, a nagy felbontású látvány, a flow élményét is támogató, digitális környezetben történő alkotás lehetősége, illetve a magas fokú élményszerűség. A digitális eszközökhöz számos pozitív élmény, de stressz is kapcsolódik. A digitális eszközök és hálózatok környezetében zajló oktatás az élményszerűség, a kreativitás, a flow, a stressz vagy éppen az azonnali jutalmazás terén is a kommunikáció és médiatudomány rendszerébe van beágyazva. A kommunikációs készségfejlesztés egy meghatározó kérdésvé válik, hogy a tanuló miként képes a környezeti hatásokkal megbirkózni, valamint hogy az oktató, illetve a tanulási környezet – legyen szó akár az online térről – milyen módszerekkel támogatja ezt (Balázs L. 2022; Balázs L. – Szalay 2020).

Ezen a téren kettéválik a kommunikáció és a neveléstudomány tapasztalata. Az előbbi területén alapvetően a pozitív hatások érvényesültek, a beleélés vagy a felfedezés öröme az elmúlt évtizedekben nagyban hozzájárultak az infokommunikációs eszközök elterjedéséhez, a felhasználókban fellobbanó vágyhoz, hogy digitális eszközöket vásároljanak, és online a hálózatra csatlakozzanak. A rendszerek hibáit a felhasználók elnézik, új megoldásokat keresnek. Ugyanakkor az eszközök pedagógiai használata során az egyénekre gyakorolt negatív hatások gyorsan a sikertelenség érzését váltják ki. Ennek következménye, hogy a felhasználók – esetünkben a tanárok és a tanulók – el-

fordulnak a technológiától, és csak azok folytatják a használatát, akik nagyon nem félnek hibázni. A megbízhatatlan, csupán késleltetett interakcióra képes eszközök, az akadozó videolejátszás a tanulóknban, de a tanároknban is stresszhez vezethet, ami hátráltatja a tanulási folyamatot, így épp az ellenkező hatást váltják ki, mint amit a tanítási cél megkövetel. Ezzel szemben egy instabil alkalmazás vagy lassú internetkapcsolat a szabadidő eltöltése során alapvetően nem okozott jelentős mértékű stresszt, kivéve ha a felhasználó játszik, vagy éppen időérzékeny tevékenységet végez, esetleg versenyhelyzetben van.

Mindezen jelenségek összefüggnek a flow élményével. Csíkszentmihályi Mihály flow-elméletének középpontjában a csúcselmény és annak átélése áll. Ez a csúcselmény úgy érhető el, ha az egyén nagyon mélyen belefeledkezik egy tevékenységbe. Az ekkor bekövetkező tökéletes, a valós időből kiszakadó pillanat a flow, amely az öröm és kreativitás egysége (Csíkszentmihályi 2014). Ahhoz, hogy egy tevékenység az egyént a flow állapotába vezesse, a minimumkövetelmények szerint egyensúlyt kell teremtenie a kihívás szintje és a tevékenység elvégzéséhez szükséges képességek között. Ha a kihívás nehézsége nagyobb, mint a személy képességszintje, akkor az egyén szorongani kezd. Ezzel szemben, ha a kihívás nehézsége kisebb, mint a személy képességei, akkor a tevékenységet unalmasnak fogja érezni.

Mivel a flow során az egyén az időt is másképp érzékeli, és belemerül a tevékenységbe, ezért kézenfekvőnek tűnik az elméletet az online környezetben is alkalmazni, amit az alkalmazások és eszközök fejlesztői is megtesznek. A tanulás során például a flow kialakulását gátolja az egyénre zúduló óriási információmennyiség, amely – mint már értekeztünk róla – eltereli a figyelmet és elporlasztja az összpontosító képességet. A tanulóknak tehát jelentős önszabályozásra és médiatudatosságra van szükségük, hogy elmélyedjenek a digitális eszközökkel folytatott tanulási tevékenységben. Az online médiára jellemző interaktivitás lehetővé teszi a felhasználók számára, hogy kontrollt gyakoroljanak az alkotások és a tartalmak és bizonyos mértékben a flow felett, önkéntelenül is meghatározva ezzel a csúcs- és mély-, de egyben a flow-pontokat is. A digitális eszközökkel és hálózati környezetben történő tanulás során a flow a kreatív alkotási folyamatban jelenik meg, például a digitális történetmondásban, amikor a tanuló belefeledkezik az alkotásba. Forgó Sándor (2014: 81) szerint

„az élmény az – online flow élményvilág – gyártói-fogyasztói (prosumer) világára is értelmezhető lehet, hisz az online térben áramlatállapotban is szinte észrevétlenül, lépésről lépésre haladunk előre, oldalról oldalra, miközben mentális állapotunkat erős fókuszált figyelem, sokszor az időérzékelés módosulása és az önfeledtség és (látszólag) a céltalanság is jellemzi.”

A valós és a hamis információk összeolvadása

A korábbi korokhoz hasonlóan az információs, majd a figyelemalapú társadalomban is a kommunikációs és médiarendszereknek komoly hatásuk van nem csupán az információk terjesztésének módjára, de az információk természetére vagy hitelességére is. A 19. században a nyomtatott sajtó tömeges megjelenése, míg a 20. században az elektronikus sajtó, a rádió és a televízió elterjedése hozott változást abban, hogyan férnek hozzá az egyének az információkhoz. Anélkül, hogy ide citálnánk a vonatkozó kommunikációs elméleteket, alaptézisként kezeljük, hogy minden új technológia gyökeres változást hozott az információk szűrésében és egyénekhez való eljuttatásában. Ezzel együtt elmondható, hogy a digitalizáció hatására rendkívüli módon átalakult a korábbi kapuőri rendszer. A korábbi hatalmi központok (kormányzatok, a pénzügyi központokkal szorosan összekapcsolódó médiavállalkozások) mellett a felhasználók is részt vesznek az információ szűrésben és terjesztésben, és egyre inkább növekszik az algoritmusok szerepe is (Szűts 2021). Ennek egyik következménye, hogy a korábbi hitelesítési mechanizmusok már nem működnek, az aktuális (politikai) narratívák, a világra izgalmas és hihető magyarázatot adó üzenetek akkor is gyorsan terjednek, ha éppen nincs hiteles alapjuk, valóságtartalmuk (Pölcz 2022). Így fordulhatott elő, hogy az elmúlt években, különösen a jelentős választási kampányok során a Facebookon a mindennapi felhasználók által készített, ellenőrizetlen tartalmak a globális online közösség több tagjához jutottak el, mint a Fox News, a CNN, a The New York Times cikkei.

Eltávolodva a kommunikáció és a politika kapcsolatától elmondhatjuk, hogy korábban a számítógép kijelzőjét betöltő weboldalak, a 2010-es évektől pedig az okoseszközök képernyőidejét jelentős mértékben lefoglaló közösségimédia-tartalmak megváltoztatták a tudás kezelésének, de az állítások bizonyításának és az érveléseknek módját is (vö. Balázs G. 2023b). Már nem érvényesül a nyomtatott könyv, de még az elektronikus médiumok rendszerében is uralkodó tudományos hierarchia sem. Sokkal kevésbé léteznek intézményesített és kanonizált tudásbirtokosok, némi leegyszerűsítéssel élve, az online környezetben bárki véleményvezérré válhat. Ennek egyik gyakorlati manifesztációja, hogy a Covid-járvány kapcsán a vírusokról és az oltásokról olyan komoly vita folyik a képernyőkön, hogy a laikusok és a szkeptikusok mellett az akadémiai szféra is bekapcsolódott a diskurzusba, és nem világos, hogy melyik fél „nyeri a csatát” a hitelesítési pozíció elfoglalásáért. Ennek egyik oka, hogy az online média demokratizálódási folyamatának – és a szabadon írható adatbázisok elterjedésének – a következménye, hogy bármiről

lehet valamit állítani, és az ellenkezőjét is, és ezen állítások mögé – kellően élményszerű tartalom esetén – jelentős közösség szervezhető.

Az azonnali visszajelzések által támasztott elvárás

A közösségi média egyik jellemzője az azonnaliság és a vele szorosan összefüggő azonnali visszacsatolások rendszere. Amíg ezen jelenségek segítenek felgyorsítani a kommunikációt (a minőség kérdését helyezzük most zárójelbe), addig az oktatásban komoly kihívásként jelennek meg. A tanulók a közösségi médiában azonnal érkező like-ok tükrében értékelik magukat, megjelenésüket vagy éppen tevékenységük jelentőségét, esetleg sikerét. Egy dolgozat javítása és az eredmények visszajelzése a tanárok által ezzel szemben még mindig több napot vesz igénybe. A jelentős mértékű, eszközök segítségével történő interakciónak a következménye, hogy az egyénben idővel kialakul az azonnali visszajelzések iránti igény, így az iskolai kommunikáció a tanulók számára lassú lesz (Wilmer–Cherin 2016). A közösségi média az azonnali visszajelzésektől való függést teremtette meg, míg az infokommunikációs technológia segítségével történő oktatás már csak az interakciók alacsonyabb száma miatt sem képes kielégíteni az algoritmusok által gerjesztett azonnali és nagyszámú visszajelzések igényét. Ennek egyik következménye, hogy a tanulók figyelme a tanórán – ha engedélyezik számukra az okoseszközök használatát, de nem kapnak konkrét instrukciókat, és nem kellően élményszerű a feladat – a közösségimédia-felületek vagy éppen a valós idejű kommunikációs platformok és az interaktív tartalmak felé irányul, hiszen az azonnali jutalmazást is itt kapják meg. A mindig online állapot, a tenyéren hordozott okoseszközök, a valós idejű kommunikáció, a közösségi média a dopaminszint instant növekedését okozzák. Amikor például az egyén vár egy üzenetet, a megszokottnál gyakrabban ellenőrzi az okoseszközét. Amikor az értesítés az üzenet érkezéséről megjelenik, a dopaminszintje megugrik, majd hirtelen visszaesik. Egyfajta hurok alakul ki, és egyre nehezebbé válik megállni, hogy ne ellenőrizze folyamatosan, milyen jelzéseket kap az eszköze segítségével. Mindez negatív hatással lehet a motivációra, és képes elvonni a figyelmet a tanulási folyamatról, amely során a visszajelzések sokkal ritkábbak (Robertson 2017). Ilyen módon az azonnali jutalmazás a multitasking tevékenységgel együtt a tanulást nehezítő tényezővé képes válni. Ez a folyamatos készenlét elvonja a tanulók figyelmét és fókuszát az éppen végzett feladatokról, megakadályozva az elmélyülést. Így nem alakul ki a flow, amely a tanulást és az ismeretek hosszú távú memóriába történő tárolását segíti.

Összefoglalás

Tanulmányunkkal egy diskurzust kívántunk indítani a kommunikáció és pedagógia kutatói között. Vizsgálatunk középpontjába az információszelektálási és -feldolgozási szokásokat, a figyelem megnövekedett értékét, az interakció és a multitasking kihívásait, a közösségi médiában tapasztalt magas fokú élményszerűséget és flow-t, az azonnali visszajelzéseket, illetve a kommunikációalapú jutalmazásokat helyeztük. Mindezen jelenségeket a teljesség igénye nélkül választottuk ki, amikor arra kívántunk rámutatni, ahhoz, hogy megértsük, az osztályteremben és az online tanulási környezetekben miért alakul ki a most tapasztalt dinamika és működés. Amennyiben sikerül azonosítani kutatások és számadatok alapján a közösségi média és az okoseszközök azon kommunikációs tényezőit, amelyek jelentős hatással vannak a jelen iskolakultúrára, kísérletet tehetünk magának az oktatási folyamatnak is az irányítására annak érdekében, hogy a tanulás és tanítás világa hatékonyabb lehessen, és illeszkedjen mind az információs társadalom, mind a figyelemalapú gazdaság ökoszisztémájába.

Szakirodalom

- Balázs Brigitta – Fodor Andrea – Karl Éva – Molnár György 2022. A digitalizáció aktuális kérdéskörei, kihívásai napjainkban a fenntartható fejlődés szemszögéből. *Szabad Piac* 1/79–94.
- Balázs Géza 2023a. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán.* Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Balázs Géza 2023b. Tudománymívelés és tudománymívelés. In: Balázs Géza – Nagy Dániel (szerk.): *Valóságajlítás. Tudomány, művészet, média.* Bolyai Műhely Alapítvány. Budapest. 23–34.
- Balázs Géza 2023c. Tamás Ildikó: „Adj netet!” *Magyar Nyelvőr* 120–7.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.1.120>
- Balázs László 2022. Szalutogén kommunikáció az online oktatásban. In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben. A kommunikáció oktatása* 14. Hungarovox Kiadó. Budapest. 70–82.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2020. A (kommunikációs) készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetősége. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában. A kommunikáció oktatása* 12. Hungarovox Kiadó. Budapest. 235–47.
- Baudrillard, Jean 1983. *In the Shadows of the Silent Majorities.* Semiotext. New York.
- Benedek András 2008. *Digitális pedagógia: Tanulás IKT-környezetben.* Typotex. Budapest.

- Constantinovits Milán 2021. Szülők, pedagógusok és diákok. A heterogén célcsoportok megszólításának retorikai stratégiája. *Magyar Nyelvőr* 159–70.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.2.159>
- Csepeli György – Prazsák Gergő 2010. *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Jászöveg. Budapest.
- Csepeli György 2020. *Ember 2.0. A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Csikszentmihályi, Mihály 2014. *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer. Dordrecht.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Donald, Merlin 2001. *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Forgó Sándor 2014. Az újmédia-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. *Könyv és nevelés* 1/76–85.
- Gerencsér Péter 2019. Bevezetés a web 2.0 definícióiba és ideológiáiba. *Apertúra* 2.
<https://doi.org/10.31176/apertura.2019.14.2.1>
- Hadlington, Lee J. 2015. Cognitive failures in daily life: Exploring the link with Internet addiction and problematic mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, October 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.036>
- Hulyák-Tomesz Tímea 2020. A hálózatosság csapdájában. *Létünk* 4/75–88.
- Hulyák-Tomesz Tímea 2021. „Otthonkáció”, avagy a karanténoktatás mémjeinek humora.: Humoros alakzatok a karanténmémekben. *Korunk* 2/17–31.
- Jamet, Erik – Gonthier, Coentin – Cojean, Salomé – Colliot, Tiphaine – Erhel, Séverine 2020. Does multitasking in the classroom affect learning outcomes? A naturalistic study. *Computers in Human Behavior* 106, Article 106264.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106264>
- Kenyeres Attila Zoltán – Weigand, Lauren 2023. From Provoking Emotions to fake Images: The Recurring Signs of fake news and Phishing Scams Spreading on Social Media in Hungary, Romania and Slovakia. *Proceedings of the 22nd European Conference on Cyber Warfare and Security, ECCWS 2023*. Vol. 22. No. 1. 726–32. <https://doi.org/10.34190/eccws.22.1.1547>
- Komenczi Bertalan 1999. Off line – Az információs társadalom közoktatási stratégiája. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8/160–80.
- Komenczi Bertalan 2009. *Információ, ember és társadalom*. Líceum Kiadó. Eger.
- Majzik Lászlóné 1997. Oktatás-rejtett kincs – Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról. *Új pedagógiai szemle* 11. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00010/1997-11-ta-Majzik-Oktatas.html>
- Manuel Castells 2000. *The Rise of the Network Society. Economy, Society and Culture v. 1: The Information Age: Economy, Society and Culture*. Wiley Blackwell. Malden–Oxford.
- Mogyorósi Zsolt 2018. Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 53–71.
- Nádori Gergely – Prievara Tibor 2018. *21. századi pedagógia*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <http://doi.org/10.1556/9789634541028>

- Nick, Gibb 2022. Tony Blair is on the wrong side of the education debate. *Telegraph*, 2022. 08. 24. <https://www.telegraph.co.uk/news/2022/08/24/tony-blair-wrong-side-education-debate/>
- Pajtkóné Tari Ilona 2007. Földrajztanítás az információs társadalomban. *Iskolakultúra* 4/93–104.
- Pléh Csaba 2001. A kognitív architektúra módosulásai és a mai információtechnológia. In: Nyíri Kristóf (2001 szerk.): *Mobil információs társadalom*. MTA Filozófiai Kutatóintézete. Budapest. 63–74.
- Pölcz Ádám 2021. Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben. A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 1/99–114. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.99.114>
- Pölcz Ádám 2022. A disszociatív érvelés szerepe a kritikai gondolkodás fejlesztésében. *Magyar Tudomány* 7/852–60. <https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.7.2>
- Robertson, Reece 2017. Why You're Addicted to Social Media — Dopamine, Technology, and Inequality. *Medium* December 19, 2017. https://medium.com/@Reece_Robertson/why-youre-addicted-to-social-media-dopamine-technology-inequality-c2cca07ed3ee
- Sweller, John 2011. Cognitive load theory. In: Jose P. Mestre – Brian H. Ross (eds.): *Psychology of learning and motivation* vol. 55. Academic Press. San Diego. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- Székely Levente 2017. (Média) multitasking. In: Rab Árpád (2017 szerk.): *Csomópontok – A digitális kultúra jellemzői és egymásra hatásuk*. Gondolat – INFONIA – Óbudai Egyetem Digitális Kultúra és Humán Technológia Tudásközpont. Budapest. 185–203.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. Tanulási motiváció – digitális tanulás. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 85–104.
- Szőke-Milinte Enikő 2021. The possibilities of meaning creation in pedagogic communication. *ERUDITIO – EDUCATIO* 2. 48–57. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.2.48-57>
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789634545859>
- Szűts Zoltán 2021. Algoritmusok vezérelte sorsok. *Szabad Piac* 1/18–23.
- Tófalvy Tamás 2017. *A digitális jó és rossz születése: technológia, kultúra és az újságírás 21. századi átalakulása*. L'Harmattan. Budapest.
- Tomori Tímea 2021. Kommunikáció mint keresztantervi kompetencia az iskolapedagógiában: A pilot kutatás. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Pedagogica*. <https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2021.69>
- Tomori Tímea 2022. Korszerű megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 100–16.

- Virág Irén 2021. Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences. JATES* 1/3–27. <https://doi.org/10.24368/jates.v1i1.232>
- Wilmer, Henry H. – Chein, Jason M. 2016. Mobile technology habits: patterns of association among device usage, intertemporal preference, impulse control, and reward sensitivity. *Psychonomic bulletin & review* 5/1607–14.

Szűts Zoltán

média- és digitálispedagógia-kutató,
egyetemi docens
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
E-mail: szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu
<https://orcid.org/0000-0001-8539-670X>

Szűts-Novák Rita

neveléskutató,
adjunktus
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
E-mail: szuts-novak.rita@uni-eszterhazy.hu
<https://orcid.org/0009-0007-5199-047X>

SZŰTS, ZOLTÁN – SZŰTS-NOVÁK, RITA

**THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA AND SMART DEVICE COMMUNICATION
FEATURES ON PEDAGOGY. A THEORETICAL FRAMEWORK ON THE
RELATIONSHIP BETWEEN COMMUNICATION AND EDUCATION**

Abstract

In the information society, the communication processes driven by social media and smart devices have a more significant impact on the learning and teaching process than, for example, the curriculum, the teacher, or even the methodology. As a result of the strategies and practices adopted in algorithm-driven social media, we now need to look at the most critical challenges in education through the lens of communication science. Thus, this thought experiment focuses on the information selection and processing habits that affect pedagogy, the struggle for attention (multitasking and interactivity), the high level of experience and flow (interactive content) in social media, the expectations of instant feedback (comments and instant messages) and the system of communication-based rewards (likes).

Keywords: pedagogy, social media, attention, interactivity, experience

PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN

Kivonat

Az információs társadalomban az információ előállítása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása jelentős mértékben határozza meg a társadalmi folyamatokat, így az iskolai oktatást, a pedagógiai kommunikációt is. A kommunikáció participációs modellje a pedagógiai kommunikáció fókuszába a problémát helyezi. A kommunikáció ebben az értelemben a probléma felismerésére és megoldására irányuló aktivitás, melyben a szereplők sajátos szükségletekkel, felkészültségekkel, stratégiákkal vesznek részt azért, hogy megoldják a problémát. Az információs társadalom sajátos problémákat generál, melyek a pedagógiai kommunikációt alapvetően befolyásolják. A tanulmány arra vállalkozik, hogy a pedagógiai kommunikációt mint participációt az információ szempontjából vizsgálja.

Kulcsszavak: információ, problémamegoldás, pedagógiai kommunikáció, pedagógusszerep

1. A pedagógiai kommunikáció fogalma

A szakirodalomban többféle terminológia használatos a pedagógiai kommunikációra. Vannak, akik oktatási kommunikációnak (Mottet–Beebe 2006; Houser–Hosek eds. 2018), mások nevelési kommunikációnak, ismét mások pedagógiai kommunikációnak nevezik azt a kommunikációt, amely a pedagógiai helyzetekben zajlik. Az oktatási kommunikációt úgy értelmezik, mint „az a folyamat, amellyel a tanárok és a diákok verbális és nonverbális üzenetek segítségével serkentik a jelentéseket egymás fejében” (Mottet–Beebe 2006: 5). Meglátásuk szerint a tanár–diák interakciók arra hivatottak, hogy befolyásolják a tanulók tanulását, motivációját, teljesítményét, valamint a pedagógusok elégedettségét és énhatékonyágát (Mottet–Beebe 2006).

„A nevelési kommunikáció egy gyűjtőfogalom, amely magában foglal minden beszédhez, hallgatáshoz és kapcsolathoz tartozó fogalmat, amely kapcsolódik a tanuláshoz” – olvashatjuk Rubin (2008: 1) tanulmányában vagy az azóta már más néven megjelenő *Canadian Journal of Educational Communication*¹ nevében. A definíció és a cím a tanuláshoz kapcsolja a kommunikációt, bár a meghatározás nevelési kommunikációról beszél, a tartalma egyértelműen

¹ Későbbi neve: *Canadian Journal of Learning and Technology*.

a tanuláshoz kapcsolódó, nevezetesen a kommunikációs neveléshez és az oktatási kommunikációhoz kapcsolódó kommunikációt, annak retorikai és kapcsolati aspektusait vizsgálja (Rubin 2008: 1–5).

A Nemzetközi Kommunikációs Szövetség (ICA) Oktatási Kommunikációs Osztálya az első olyan szakmai csoport, mely legitimálta az oktatási kommunikáció tanulmányozását, és lehetőséget biztosított a kutatók számára a pedagógiai kommunikációs kutatások bemutatására a Szövetségi (ICA) találkozókra (McCroskey–McCroskey 2006).

A pedagógiai tevékenység jelentős része kommunikáció, azaz üzenetek cse-rje szimbolikus jelrendszerek közvetítésével (Mogyorósi–Virág 2018: 54).

Magyarországon a kommunikációs szemlélet érvényesítése a pedagógiában először Zsolnai József tevékenysége nyomán kezdett elterjedni. Módszer-tanának a neve is jelzi ezt a szemléletet: nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK). Zsolnai a pedagógiai kommunikációt pedagógiai szubdiszciplínának tartotta (Zsolnai 1996: 122). Az általa szervezett pedagógiai kísérlet jelentősége abban rejlik, hogy felismerte: a kommunikációs paradigma sajátos elméleti és gyakorlati keretet teremt egy alternatív pedagógia számára. Így valósulhatott meg az 1970-es években a helyes kiejtési készségek fej-lesztésétől indított pedagógiai innováció, mely 1984-ben alternatív tantervvé fejlődött. Buda Béla egy lehetséges kommunikációs területként értelmezi a pedagógiai kommunikációt: „A kommunikáció szabályszerűségeinek sajátos megjelenési formája és egyben különleges alkalmazási területe a pedagó-giai szituáció, azaz a tanár és a diák együttléte” (Buda 1986: 189).

Zrinszky László (1993: 21) nézete szerint a pedagógiai kommunikáció a pedagógiai céloknak alávetett kommunikációs forma, amely pedagógiai szempontok szerint szabályozott és rendszerint intézményes keretek között, a pedagógusok és tanulók közvetlen személyes kapcsolataiban, gyakorta mé-diumok felhasználásával megy végbe.

„A pedagógiai kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiai-lag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció, mely a nevelők és növendékek közvetlen szemé-lyes kapcsolataiban, a nevelők által irányított, ill. befolyásolt személyközi kapcsolatokban megy végbe. [...] Tárgykörébe tartoznak a pedagógia vilá-gának különböző szintjein a pedagógiai alapviszony lényegiségét kifejező kódhasználat, szerepcserék, információcserék, illetve a kommunikációs ak-tusok és folyamatok eredményeként keletkező kommunikátumok, amelyek manifesztálódnak írott és mondott szövegekben éppúgy, mint gesztusokban, mimikában, öltözködésben stb.” (Jászi 2015: 2.1.2.)

A definíciót megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy integráló szemlélettel egyszerre tekinti az oktatási és a nevelési helyzeteket a pedagógiai kommunikáció szempontjából releváns területnek, és érvényesnek tekinti rájuk a céloknak alárendeltséget, a szabályozottságot, a tervszerű előkészítettséget és az intézményesültséget.

Jelen tanulmány a pedagógiai kommunikáció értelmezésekor ezt az integráló szemléletet elfogadja és követi. Ugyanakkor, az információ korában, a közvetlen személyes kapcsolatban való megnyilvánulást, mint a pedagógiai kommunikáció alapvető sajátosságát, szeretné felülvizsgálni és újraértelmezni.

2. Pedagógiai kommunikáció az információs társadalomban

Az információs társadalom az emberi együttélés új módja, amelyben az információ szervezett előállítás, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet, és az új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „hálózati társadalom” a maga új intézményeivel együtt, amelyek legnagyobbbrészt a már ismert társadalmi intézmények átalakult formái (Balázs 2005, Balázs 2023: 225–306). Így formálódik újjá makroszinten a politika, a gazdaság és a kultúra, a mezoszinten működő intézmények, mint például az iskola, valamint mikroszinten a családok és az egyéni identitások is (Castells 1996). Az információ elengedhetetlen feltétele minden társadalom és minden társadalmi alrendszer működésének, így az információ minden társadalmi formációban fontos szerepet töltött be a mait megelőző korszakokban. Viszont az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mait. Castells érvelését követve akkor beszélhetünk igazoltan új társadalmi együttélési módról, ha a mennyiségi változások (például a több számítógép, a széles sávú internet penetrációja, a több információ áramlása) minőségileg is megváltoztatják az emberek közötti társadalmi viszonyokat. Az iskolai pedagógiai helyzeteket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az információ mennyiségi és minőségi átalakulása a szereplők kapcsolatrendszerét átalakította. Jelen tanulmány az információ mennyiségi növekedésének a pedagógiai kommunikációra gyakorolt hatását vizsgálja.

Az információ természetének vizsgálata során Z. Karvalics László megállapítását célszerű figyelembe venni, aki Machlup munkásságának méltatása kapcsán kijelenti, hogy az információs társadalomban tudástermelésről beszélhetünk (production), mivel a termelés az információs társadalom összes kulcstevékenységét – a kutatás, a felfedezés, a feltalálás, a formatervezés,

a tervezés, a szétosztás és a kommunikáció (discovery, invention, design, planning, dissemination, communication) műveleteit egyaránt – magában foglalja (Karvalics 2009).

A tudástermelés objektív feltétele a megfelelő médium (internet) és a megfelelő eszköz (számítógép, tablet, okostelefon), a tudástermelés a digitalizáció szükségszerű következménye. A tudástermelés szubjektív feltétele a szükséges előzetes tudás (információs és médiaműveltség, digitális kompetencia) és a motiváció rendelkezésre állása (Szőke-Milinte 2020; Pogatsnik–Bodane 2020). A legtöbb iskolában a széles sávú internet és az eszközellátottság terén is jelentős eredményeket hozott az elmúlt időszak pandémiatapasztalata, a digitális kompetencia fejlesztését kiemelt feladatként kezeli a 2012-es és a 2020-as NAT is (NAT 2012, NAT 2020). A pedagóguskompetenciákat megvizsgálva a digitális kompetencia minden kompetenciaterületen indikátorként van jelen, továbbá a pandémia óta fokozott elvárás a gyakorló pedagógusoktól a digitális tanulószervezés (326/2013 Kormányrendelet, Útmutató 23–5). Az objektív és szubjektív feltételek 2019-es állapotáról átfogóan tájékoztat az OECD-jelentés (OECD 2019).

A pedagógiai kommunikáció információs szempontú értelmezése annak vizsgálatát feltételezi, hogy az információ korában, a tudástermelés során, az információ mennyiségi, minőségi, tartalmi és formai (digitális) változásának hatására történt-e minőségi változás a pedagógiai kommunikációban. A továbbiakban a tanulmány ezt a vizsgálatot végzi el.

2.1. A pedagógiai kommunikáció mint problémamegoldás

A kommunikációnak tranzakcióként való felfogása szerint az információ adótól vevőhöz történő átadása jelenti a kommunikáció lényegét (Shannon–Weaver 1986). Az interakcióként felfogott kommunikáció fogalmában a döntő mozzanat az, hogy a kommunikációban részt vevők közös erőfeszítéseként jön létre a jelentés (Watzlawick–Beavin–Jackson 1968). A kommunikáció kultivációs szemlélete szerint a kommunikáció nem esemény, hanem a kommunikátorok számára hozzáférhető állapot, amelyet fenn kell tartani, azért mert a kommunikáció állapotában való részesedésben tudjuk meg, hogy mi az igazság, hogy mi a szép és mi a jó (Gerbner 2000). A kultivációs szemlélet szerint az elérhetőség kerül a középpontba az információátadás helyett.

Horányi Özséb szerint szerencsésebb a

„kommunikációt nem feltétlenül egy esemény megtörténteként érteni, hanem inkább lehetőségként tekinteni rá. [...] [V]alaki épp attól válik részesévé a kommunikációnak, ha az információ elérhetővé válik számára: mert hozzá-

férése van, mert tudatában van a hozzáférés lehetőségének, mert ismeri (tudja) a hozzáférés módját. Ez a kommunikáció participációra alapított fogalma” (Horányi 1997: 3).

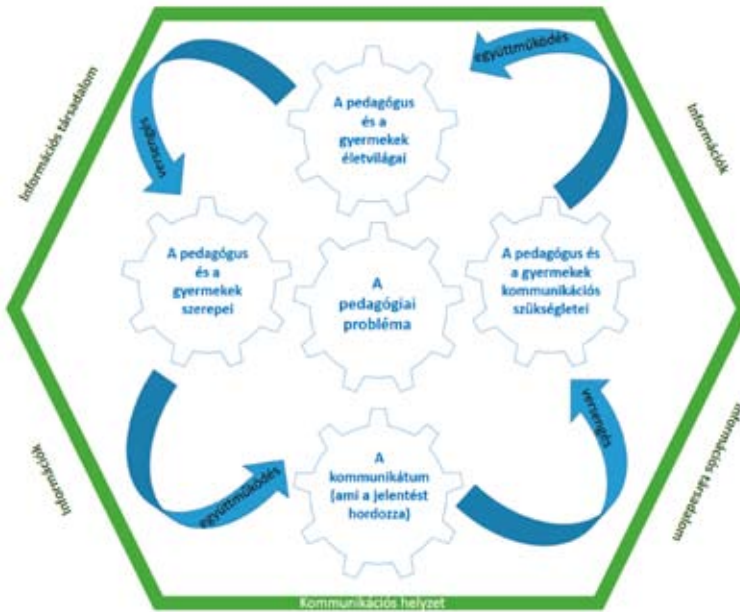
A kommunikáció mint participáció fogalmának következménye van a társadalomelméletre, benne a nevelésről alkotott elképzelésekre, az oktatáshoz és a neveléshez való hozzáférés kérdéskörét új perspektívába helyezi (Tomori–Koltay–Grigas 2021).

A pedagógiai kommunikáció ebben az értelmezési keretben a (pedagógiai) probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges releváns felkészültség elérhetőségét jelenti egy (problémamegoldó) kommunikátor számára. A kommunikáció tehát ebben a szemléletben egy állapot, *a kommunikátor egy lehetséges állapota*, a perspektíva, melyből a kommunikációt a participációs elmélet szemléli a problémamegoldás perspektívája (Horányi 2001: 22). A kommunikáció a probléma felismerésére és megoldására irányuló aktivitás, melyben a problémában érintett szereplő(k) sajátos szükségletekkel, felkészültségekkel, stratégiákkal vesz(nek) részt. A probléma Horányi értelmezésében abból a különbségből fakad, mely a problémamegoldó jelen állapota és egy számára kívánatos állapot között fennáll. Mivel alig van olyan állapot, amelyben az embernek ne kellene valamilyen problémát megoldania, azaz ne volna számára az aktuálisnál kívánatosabb állapot, a kommunikáció (lét) állapotnak tekinthető (Horányi 2001: 23). A szereplők akkor értékelik a pedagógiai kommunikációt és ezáltal a pedagógiai folyamatot eredményesnek, ha az megnyugtatóan elégíti ki a szereplők szükségleteit, és állítja helyre az egyensúlyt a jelenlegi és a kívánt állapotuk között.

Ebből a szemléletmódból levezethető néhány következmény a kommunikátorra nézve:

- Ismernie kell a felkészültségeit, tisztában kell lennie a szerepével.
- Fel kell ismernie a problémát.
- Meg kell tudnia fogalmazni a problémát.
- Esélyesnek kell megítélnie a probléma megoldását, motiválnak kell lennie a megoldásra.
- Azonosítania és mozgósítania kell azokat a felkészültségeit, melyek szükségesek a probléma megoldásához.
- Fel kell ismernie, ha új felkészültségekre van szüksége, és meg kell szereznie azokat a probléma megoldásához.
- Új erőforrásokat, kommunikátorokat kell bevonnia a probléma megoldásába.
- A felkészültségek, erőforrások elérhetők kell legyenek a kommunikátor számára.
- Ismernie és alkalmaznia kell eredményes problémamegoldó stratégiákat.

A kommunikáció mint participáció szempontjából megkülönböztethető a kommunikáció struktúrája, benne a kommunikátorszereppel, a kommunikátor kommunikációs szükségletével, életvilágával, a kommunikátummal és a kommunikációs helyzettel. A kommunikáció dinamikáját, vagyis a probléma megoldását a belebonyolódásban, a stratégiákban (együttműködés és versengés) és problémamegoldásból való kihátrálásban lehet megragadni. A továbbiakban ezeket a strukturális és dinamikai összetevőket tekinti át a tanulmány a teljesség igénye nélkül (a pedagógiai kommunikációs helyzet külön tanulmány tárgyát képezi) az információ sajátosságaival összefüggésben (1. ábra).



1. ábra. A pedagógiai kommunikáció mint problémamegoldás információs szempontú vizsgálata

2.1.1. Az információval összefüggő problémák

Az információs társadalomban az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása olyan jelentős mértékben határozza meg a társadalmi folyamatokat, mint korábban egyetlen társadalmat sem. Az információs paradigma a technológiai forradalom talaján bontakozott ki, mely nemcsak mennyiségi, hanem minőségi szempontból is meghatározza az információt és általa a kommunikációt. Horányi okfejtését alapul véve,

azt kiegészítve az információs paradigma pedagógiai kommunikációra gyakorolt hatásait az alábbi pontokban lehet összefoglalni (Horányi 1997):

- (1) Az információ és a kommunikáció osztálytermi lokalizációja meghaladott: az osztálytermi pedagógiai kommunikáció átlépi az osztályterem falait, és a hálózati kommunikáció segítségével más iskolák, települések, országok polgárai is bevonhatókká válnak az információ előállításába és a kommunikációba.
- (2) Az információ és a kommunikáció hálózati formái tág teret adnak a kommunikációs zavarok, félreértések megjelenésének. „A félreértés jelensége az emberi interakció velejárója, akár anyanyelven belüli, akár interkulturális a kommunikációról van szó” (Veszszős 2022: 459). Ezt egészíthetjük ki az információ korában azzal a megállapítással, hogy az online (hálózati) kommunikáció megsokszorozza a félreértéseket és a kommunikációs zavarokat, nehezíti az összehangolást, a jelentéstulajdonítást, a kognitív sémák egymáshoz illesztését, olyan szerepek alakítását is lehetővé teszi, amelyek rontják a kapcsolat minőségét (Szőke-Milinte 2018: 107–15).
- (3) A pedagógiai kommunikáció információs szempontú értelmezése a személyiségfejlesztés és a tanulás új keretét és módszereit feltételezi. Nem zárhatók ki a pedagógiai hatások közül azok az online tapasztalatok, melyekben a valódi osztálytermi tapasztalattal párhuzamosan az online térben a tanulók bekapcsolódnak. Ellenkezőleg, be kell őket építeni a pedagógiai kommunikációba.
- (4) Megváltozott az információ elérhetősége: a tudásnak nem az egyedüli birtokosa a pedagógus, a tudás a hálóban is lokalizált.
- (5) Az információ nem mindig köthető ún. referenciaszemélyekhez, -szervezetekhez, sokkal inkább véleményvezérekhez, ezáltal a megbízhatósága relativizálódik. Például a wikik egyes szócikkeinek felhasználhatósága az oktatási problémák megoldásában nagy körültekintést igényel.
- (6) A hálón az információ nagyon rövid idő alatt képes eljutni a hálózat bármely pontjára, és elvben végtelen ideig tárolható.
- (7) A hálón a kommunikáció nagyon dinamikus, szimultán módon történik, szemben a hagyományos és gyakran szukcesszív pedagógiai kommunikációval.
- (8) Az információ elérése feltételezi, hogy a felhasználó (tanuló) birtokolja azokat a felkészültségeket, melyek lehetővé teszik számára az információ felismerését és feldolgozását (nyelvismeret, digitális kompetenciák, gondolkodási műveletek, előzetes ismeretek).

- (9) A kommunikáció önszervezése jellemző az információ korában: a mindenkori tanulónak fel kell ismernie a problémát, továbbá a megoldásához szükséges információkat fel kell kutatnia, be kell szereznie, majd fel kell dolgoznia a problémamegoldás érdekében. A tanuló maga alakítja a tanulási környezetet és a kommunikációs folyamatot, valamint a célok megfogalmazása is elsősorban saját tevékenységből ered, a pedagógus támogatóként, mentorként segítheti (Balázs–Balázsné 2018: 55).
- (10) A digitális felületeken az információhoz és a kommunikációhoz való hozzáférés korlátlanágával egy időben az információ és a kommunikáció előállítása is korlátlaná válik. Szinte mindenki, akinek megvannak a felkészültségei, részt vehet az információ előállításában, a kommunikációban.
- (11) Átalakult az információ és a kommunikáció természete: a lineáris, retorikai, nyelvi és fogalmi reprezentációkat fokozatosan kiegészítik és adott esetben felváltják a nemlineáris, képi, intertextuális formák.
- (12) Egyre jobban személyre szabhatóvá, befogadói igényekhez igazíthatóvá válik mind az információ, mind a kommunikáció. Azonban, a Máté-effektus szerint, a személyreszabhatóság, a hozzáférés, a részvétel az információhoz és a kommunikációhoz leginkább azoknak adatik meg, akik rendelkeznek a szükséges felkészültségekkel. A digitális információfeldolgozás egyszerre lehetőség és veszély a hozzáférés szempontjából.
- (13) Megváltozott az információ és a kommunikáció által igényelt kommunikátori attitűd: az aktív belső reprezentációs tevékenységet kiegészítik a külső képi, mozgóképi reprezentációkkal végzett tevékenységek (pl. filmkészítés), továbbá az információ előállításához, kiválogatásához, felhasználásához kapcsolódó tevékenységek.
- (14) A pedagógus és a társak hatása a tanulói személyiségfejlődés szempontjából nem nélkülözhető, ezért a személyközi kommunikáció sem nélkülözhető a pedagógiai kommunikációban.

Minden tanköteles gyermeknek törvény által garantált joga a neveléshez és az oktatáshoz való hozzáférés, tehát minden gyermeknek lehetősége van az iskolai problémamegoldásban való részvételre. A pedagógiai kommunikációban, azaz a pedagógiai helyzetben felmerülő problémamegoldásban való részvétel feltétele az információhoz való hozzáférés. A hozzáférés komplex feltételrendszer: jelenti a hozzáféréshez szükséges objektív (internet, számítá-

tógép) és szubjektív (digitális kompetencia) eszközök birtoklását, a probléma felismerését, a probléma megoldásához szükséges előzetes tudás mozgósítását, a megoldáshoz szükséges motiváció rendelkezésre állását.

Kommunikációs szempontból vizsgálva előfordulhat az információ elérhetetlensége a tanuló számára, ugyanis a fizikai hozzáférés lehetősége nem jelent kommunikációs szempontból hozzáférést. Pedagógiai és kommunikációs szempontból is a hozzáférés a nevelési és oktatási helyzetekben az információ és az információ által meghatározott problémákhoz való hozzáférést jelenti: azok felismerését, megértését, megoldását. Minden olyan helyzetben, amikor az információ nem hozzáférhető a gyermek számára azáltal, hogy nem a számára feldolgozható szinten (az információ elvonatkoztatási szintje, minősége) kerül a kommunikációs folyamatba, a hozzáférés zavart szenved. Ezért a legalapvetőbb pedagógiai feladat az információk hozzáféréseinek a biztosítása: a feldolgozáshoz, megértéshez szükséges műveletek, képességek, felkészültségek kialakítása, aktivizálása, a befogadás támogatása. Amennyiben az iskola nem tud megfelelő figyelmet szánni az információk feldolgozásának támogatására, a hozzáférés lehetősége sérül (OECD 2018).

2.1.1.1. A megismeréshez kapcsolódó problémák

Az információ mennyiségi változása az iskola világát kihívás elé állítja. Az új, digitális médiumokon keresztül vagy a hálóban keletkezett információ önmagában is problematikus, hiszen megfelelő digitális, kommunikációs és tárgyi felkészültség hiányában nehezen ellenőrizhető a hitelessége, nehezen szelektálható és nehezen feldolgozható. Az egykor megbízható információbirtokosok, mint a tankönyv vagy a pedagógus, ma már nem megkérdőjelezhetetlen és kizárólagos referenciák, autoritások, a szereplők – a tanulók és a pedagógusok – napi szinten szembesülnek azokkal az információkkal, amelyek az egyes témák kapcsán a legkülönbözőbb médiumokban és szereplőkhöz kapcsolódóan minőségi szűrés nélkül megjelennek (Szabó 2015: 17–31). Az sem zárható ki, hogy adott témában egymásnak ellentmondó információkat találnak a tanulók, vagy olyan mennyiségű információra bukkannak, hogy képtelenek lesznek azokat minőségi kritériumok mentén mérlegelni. Gyakran előfordul, hogy a pedagógus sem képes az információk kontrollját megvalósítani, mert olyan gyorsan és oly könnyen férnek hozzá a legkülönbözőbb információkhoz a tanulók, hogy a pedagógus nem tud ezzel a ritmussal lépést tartani. A tanulók számára komoly kihívás annak eldöntése, hogy mely problémákkal kell foglalkozniuk, és melyeket kell figyelmen kívül hagyniuk a megismerés során, a szelekció képessége hosszú idő alatt sok gyakorlással, tanulással alakítható.

Az információ-előállítás és -feldolgozás módja is változik az információs társadalomban, hiszen a médium, melyben az információ megjelenik alapvetően meghatározza annak megjelenését, feldolgozását, befogadását, felhasználását (Ollé és munkatársai 2013). Ez a formai-minőségi változás főként az intertextuális, komplex képi és fogalmi megjelenésben mutatkozik meg. A tanulók és pedagógusok számára problémát jelenthet olyan adaptív és hatékony információfeldolgozó módszerek kimunkálása és alkalmazása, amelyek illőek az adott információhoz és tanulási helyzethez, és amelyek eredményes tanulást tesznek lehetővé a tanulók számára. Például a Z és az α generációnak² is meg kell tanulnia a Classroom-, a Teams- vagy a Moodle-alkalmazásban megtalálni és feldolgozni az információt, amennyiben a tantermi oktatást kiegészítik online platformon történő megismeréssel is. Az egyéni és életkori sajátosságok is meghatározzák, hogy mekkora problémát jelent az oktatás tartalmának feldolgozása, elsajátítása, a követelmények teljesítése. A digitális kommunikáció személyreszabottságával a pedagógus segítheti az egyes tanulók problémamegoldását, a probléma értelmezését, a problémában rejlő ismeretlen felfedezését, a megoldáshoz szükséges felkészültségek mozgósítását, a megoldás kimunkálását.

A pedagógiai helyzetekben megjelennek azok a tanítás-tanulás sajátosságából fakadó problémák is, melyek az információhiányhoz, az információ megszerzésének akadályoztatottságából, a probléma felismeréséből és megértéséből, a probléma megoldásához szükséges felkészültségek, valamint szükségességük tudatának a hiányából fakadnak (Farkas–Ancza–Tóth 2023; Karl–Nagy–Molnár–Szűts 2023).

Gyakori probléma a Z és az α generációsoknak a hagyományos lineáris szöveg-alapú információfeldolgozás. Hozzáférhetőbb számukra a képi, intertextuális információ, a vizualitás határozza meg a mindennapjaikat, a tájékozódásukat, így a pedagógiai helyzetekben is erre van igényük (vö. 2.5. alpont).

A pedagógiai kommunikációra sajátos módon jellemző a pedagógus által előidézett problémák jelenléte is, ezeket tanítási-tanulási stratégiaként alkalmazza mint a 21. századi tanulás és megismerés korszerű formáit. A megismerés tárgyát mint megoldásra váró problémát tünteti föl a pedagógus a tanulók számára, olyan problémaként, mint amely előtt maga a tudomány is állt vagy áll, amely a mindennapi élet megoldandó problémája.

² A Z és az α generációk megkülönböztetése a médiapedagógiai szakirodalomban igen sokféle. Alapja egy adott csoport közös immanens tulajdonsága, ahogyan a médiumokhoz, a szóban forgó két generáció a digitális technikához és az internethez viszonyul. A Z generáció 1996 után született, már nem élt internet nélküli világban, az α generáció 2010 után született, igen korai életszakaszban rendelkezett IKT-kompetenciákkal (Szőke-Milinte 2020).

Mindezzel arra motiválja a pedagógus a tanulókat, hogy váljanak felfedezőkké, problémamegoldókká, kutatókká, az információ előállítóivá (pl. problem based learning) (Molnár 2004: 12–9).

2.1.1.2. A neveléshez kapcsolódó problémák

A *nevelési hatás* a kommunikációban mutatkozik meg, amennyiben felismerjük, hogy a konvencionális (szabályokhoz igazodó) és az önkifejező (valamit elárul a kommunikátorról) jellege mellett a pedagógiai kommunikáció retorikus természetű: felbontja a szokásos figyelemstratégiákat, kialakít valami ott és akkor megtörténhetőt és meg nem ismételtet, felkínálja a lehetőséget a résztvevők számára, hogy megismerjenek, felismerjenek valamit önmagukról, a másik emberről, a dolgok működéséről (Barbara O’Keefe idézi Griffin 2003: 116–7). A pedagógiai kommunikációban a pedagógus pontosan tudja, mi a szándéka, mire szeretné felkészíteni a tanulót: az általa megértett és megtapasztalt, gondosan előkészített, retorikailag, stilisztikailag, pedagógiailag és diszciplinárisan megtervezett, problémaként fölvezetett üzenetet kívánja felismertetni, felfedeztetni és megoldatni a tanulókkal (pl. heurisztikus módszer a magyar nyelv tanításában).

A mindennapi érintkezésben, a pedagógus-gyermek, gyermek-gyermek kapcsolatban számtalan olyan probléma keletkezik, melyek az érdekek sérelmével, az együttműködés szabályainak megsértésével vagy az eltérő szükségletekkel, eltérő értékekkel, meggyőződésekkel vannak összefüggésben. Napi szinten van szükség a problémamegoldásra, konfliktuskezelésre. A szereplők az egymás közötti vagy a saját problémáikat felismerik és a kommunikációban kezelik. Az egyensúly állapota csak átmeneti, hiszen az együttélés és az interakciók természete az eltérő érdekek, értékek képviselete, ütköztetése. A személyiségfejlődés sajátossága az alapkonfliktusok megélése és megoldása, vagyis az *önnevelés* és az önismeret fejlődésének alapvető sajátossága a problémamegoldás (Erikson 1991: 437–89).

Miközben a digitális pedagógiai kommunikáció nem képes azt a nevelési hatást elérni, mint amit a hagyományos személyes pedagógiai kommunikáció, aközben új típusú nevelési problémákat eredményezett: az online térben a legkülönbözőbb platformokon név nélküli kommentekkel bánthatják vagy zaklathatják (bullying) egymást a gyermekek, fiatalok. Önmagában az online információk korlátlan fogyasztása is okozhat feszültséget a pedagógus és a tanulók között, hiszen a túl sok információ nem teszi lehetővé azok tényyszerű ellenőrzését, gyakran torz vagy hamis információkat állítanak egymással szembe a pedagógiai kommunikáció szereplői. Az online tereken gátlástalanabban előállított tartalmak, mémek, egyéb bejegyzések mind tartalmilag, mind formailag problematikusak lehetnek, amelyekkel a pedagógusnak fog-

lalkoznia kell (pl. sértik mások személyiségi jogait, gúnyosak, bántóak stb.) (Hegyí–Jagodics 2020: 59–81).

A plagizálás jelensége is új kihívások elé állítja a pedagógiai szereplőket. Miközben nagy a kísértés, és sok a lehetőség a tartalmak felhasználására, a pontos forrásmegjelölés, a hivatkozás szabályainak a betartása nem elég tudatos a tanulóknál (Ollé és munkatársai 2013: 45).

2.2. A kommunikátorszerepek

Buda Béla a szerepet az adott szituációban szereplő személy előírt viselkedéseként, reagálási módjaként értelmezi (Buda 1987). Minden társadalmi helyzethez (státuszhoz) kulturálisan előírt elvárások tartoznak, amelyek meghatározzák a személy viselkedését, jogait, kötelességeit. Ez persze nem azt jelenti, hogy csak a pontosan megfogalmazott, leírt normákról van szó (bár időnként ez is előfordul), hanem az emberek fejében kialakuló sémákról, elképzelésekről, amelyek a társas viselkedésünket alakítják. Ezek a sémák a tapasztalatok és a kulturális minták révén alakulnak ki. A pedagógiai kommunikáció egyik kitüntetett szereplője a pedagógus. A szerep úgy határozható meg, mint viselkedésminták készlete, specifikus elvárások összessége, melyeket a szerepet betöltő személlyel szemben megfogalmaz a többi szereplő (Horányi 2001: 60). Kathleen M. Galvin szerint a tanári szerepviselkedés öt formája határozható meg: a tárgyi tudást birtokló, a tanítás és tanulás menedzsere, a támogató értékelő, a szocializációt támogató és a személyes példamutató szerepek. Szintén a szerző idézi Hart (1986) meghatározását, aki szerint a tanárok forradalmárok, lázadók és felszabadítók, „jobbá teszik az embereket, mint azok gondolták volna”.

A tanári felkészítés közös követelményeiről szóló rendelet (8/2013 EMMI) nyolc kompetencia mentén határozza meg a pedagógus szerepviselkedését:

- a tanuló személyiségének fejlesztője, az egyéni bánásmód érvényesítője,
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítője, fejlesztője,
- a szakmai, szak módszertani, szaktárgyi tudás birtokosa,
- a pedagógiai folyamat tervezője,
- a tanulás támogatója, szervezője és irányítója,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelője,
- a kommunikátor, a szakmai együttműködő,
- az autonóm, felelős szakember.

A pedagógusszerepre való tudatos készülés, a folyamatos önfejlesztés a pedagógusszerep eredményes gyakorlásának egyik biztosítója.

A szereppel kapcsolatos elvárások birtoklása harmonikus szerepmegvalósítást, kongruens kommunikációs viselkedést eredményez. Cs. Gyimesi Éva így ír erről:

„Átgondoltad-e, mit jelent megfelelni egy szerepnek? E megfelelés tartalmát ugyanis eleve meghatározza, hogy valóban választott vagy csupán elfogadott szerep-e, amire vállalkozol. Hogy a választás személyiséged és a szerep szükségszerű találkozása-e, vagy megízlelése egy véletlenszerű kalandnak. A szerepnek viszonylag könnyű megfelelni, ha megtanulod a szöveggönyt, és úgy cselekszel, ahogyan elvárja tőled a rendező. Ám lehet, hogy lötyögni fog rajtad, vagy éppenséggel szűk lesz, kénytelen leszel érezni, hogy te és szereped nem vagytok azonosak. [...] Sokkal nehezebb, ha a szerepnek nem megfelelni akarsz csupán, hanem úgyszólván testhezállónan kitölteni. Ha benne önmagadat akarod választani. Vajon nem ez a vélt harmónia útja, a pályaválasztás igazi hajtóereje?” (Cs. Gyimesi 1998: 11–2.)

Az információs társadalomban a pedagógusszereppel kapcsolatos hagyományos elvárások, a szerepet alkotó viselkedésminták kibővültek, átalakultak. Az információ korában a pedagógus lehet kapuőr, aki megállítja vagy módosítja a gyermekek felé tartó üzeneteket, regulátor, aki az újmédia-üzeneteket átalakítja vagy újraformálja, mielőtt azok elérnék a gyermekeket, és adott esetben szűrő is, hiszen olyan kódokat és szimbólumokat használ az üzenetek közvetítésére, amelyek befogadhatók és értelmezhetők a gyermekek számára (Hiebert–Ungurait–Bohn 1974). Végül a pedagógus mint kommunikátor tartalomkezelővé és -előállítóvá is válhat, hiszen a kommunikációs partnerek részéről mint reális elvárás megfogalmazódik, hogy a pedagógus képes legyen digitális oktatási tartalmak létrehozására és alkalmazására (Kahoot, Quizlet, Classroom), valamint képes legyen a digitális tanulásszervezésre és tanulástámogatásra.

Az információ felkutatásához, szelektálásához, hitelességének ellenőrzéséhez és feldolgozásához kapcsolódó készségek szintén a 21. századi tanár szerepelvárásai közé tartoznak. Marc Prensky megkülönböztette a digitális őslakosok (digital natives, N-Gen, netgeneráció) és a digitális bevándorlók csoportját. A digitális bevándorlók felnőtt korukban találtak először a digitális technológiával (X generáció), míg a digitális őslakosok már beleszülettek a digitális technológiai környezetbe, tehát soha nem éltek olyan korban, amelyben a digitális technológia felhasználása ne lett volna mindennapi esemény (Prensky 2001). A pedagógus, aki bevándorló, nehezebben tesz szert azokra a digitális kompetenciákra, melyeknek birtokában komoly referenciaszemély lehetne a tanulók számára, ugyanakkor az analóg, hagyomá-

nyos tudás birtokában képessé válhat az információk minőségi szelekciójára. Például képes felismerni valódi művészeti tartalmakat és megkülönböztetni azokat a valódinak látszó tartalmaktól, tehát a tanár szerepében az információ-ellenőrzés hangsúlyosan jelen lesz, miközben a digitális kompetencia területén lehetnek lemaradásai. A digitális szövegértésre vonatkozó vizsgálatok kimutatták, hogy aki rendelkezett a hagyományos (nyomtatott) szövegek megértéséhez szükséges stratégiákkal, az képes volt ezeket a stratégiákat digitális szövegek esetén is jól alkalmazni, azaz jobban értette a digitális szövegeket is (Gonda 2014: 446).

A tanári szerepet a tanításról-tanulásról alkotott paradigmák határozzák meg, a szerepviselkedéssel kapcsolatos elvárásokat alapvetően a szerephez társuló feladatokból vezetik le a kutatók. A teljesség igénye nélkül néhány kutató az alábbi sajátosságokat emeli ki a tanári szereppel kapcsolatban (1. táblázat).

1. táblázat. Tanári szerepek aszinkron kommunikációs környezetben

Maulana és munkatársai 2017	osztálytermi menedzser, a tanulási légkör megteremtésének a felelőse, pontos instrukciókat megfogalmazó szerep, aktivizáló szerep, adaptív tanulást és tanítást megvalósító szerep, tanulási stratégiákat alkalmazó szerep
Compton 2009	a tanulási környezetet humanizáló, interakció-elősegítő, információ-rendszerező, információbemutató, visszajelző szerep
Bawane és Spector 2009	szakember, nevelő, szociális segítő, értékelő, ügyintéző, technológus, tanácsadó, kutató
Coppola és munkatársai 2002	információs menedzser: az információfeldolgozáshoz kapcsolódó kognitív folyamatokat tervező, szervező és kivitelező szakember, affektív támogató, tanulásszervező

Coppola és munkatársai (2002) a tanári szerepeket a következő területeken értelmezik: kognitív, affektív és menedzserszerepek. Ezek segítenek áttekinteni az információ korában a digitalizáció következtében megjelenő új tanári szerepeltvárásokat és azok sajátosságait.

A kognitív tanári szerephez a tanulással, információtárolással, memóriával, gondolkodással és problémamegoldással kapcsolatos tanári tevékenységeket sorolják.

A felsőoktatásban dolgozó oktatókkal készült interjúk során azt vizsgálták, hogy miként változik a tanári kognitív szerep az aszinkron tanulási

hálózatokban (digitális, online oktatási környezetek). Kutatásaik szerint az aszinkron tanulás során a kommunikációban hangsúlyeltolódás figyelhető meg a szóbeli kommunikációtól az írásbeli kommunikáció felé, ez egy sokkal átgondoltabb, tervezettebb tanulásszervezést feltételez a vizsgálatukban részt vett oktatók szerint. Szintén a vizsgálat szerint a tanulók kérdéseire adott oktatói válaszok megfontoltabbak kell legyenek, a tanulás kétirányú folyamatá kell váljon, az oktatók is tanultak a tanulók tapasztalataiból. A megkérdezett pedagógusok szerint a gondolkodás, a következtetés és az elemzés aszinkron tanulás során jobban támogatható, hiszen az oktatók könnyen meg tudják tervezni és egyénenként képesek ellenőrizni a tanulók információfeldolgozását, következtetését (pl. Moodle-feladatok) (Coppola 2002: 176–81).

A tanárok affektív szerepe azt jelenti, hogy a tanárok képesek befolyásolni az osztálytermi kapcsolatokat és az osztálytermi légkört. Az oktatók beszámolóí szerint nem tudták alkalmazni az aszinkron oktatási környezetben a nonverbális jelzéseket, mint például az arckifejezés, a szemkontaktus, a hangminőség és a testmozgás, amelyeket a hagyományos osztályteremben használnak a tanulók támogatására és bátorítására. Nehezen vagy egyáltalán nem lehetett észlelni a tanulói reakciókat, és ez félreértésekre adott okot, gyakran nem értették pontosan a szereplők egymás kommunikációs szándékát.

A nonverbális kifejezés hiánya ellenére az oktatók úgy találták, hogy az online tanulás során a kapcsolatuk a hallgatókkal bensőségesebb, szorosabb, vagyis az intimitás növekedéséről számoltak be. Mindeközben elmondásuk szerint az interakcióikat több formalitás és kevesebb humor jellemezte, saját habitusuk, energikusságuk számára kevesebb teret adott az internet, ahol inkább reflektívebbnek és introspektívabbnak írták le magukat a megkérdezettek (Coppola 2002: 176–81). A pedagógusok arról számoltak be, hogy az aszinkron tanulási hálózatokban zajló kommunikációjukat a „színészkedés” és a tanítás során viselt álarc jellemezte (Coppola 2002: 183).

Végül a menedzserszerepkör a kurzuskezelésre összpontosít, amely olyan feladatokat jelent a pedagógus számára, mint a tanulás online tervezése, szervezése, vezetése és ellenőrzése (Coppola 2002: 176–81). Attól függően, hogy aszinkron vagy szinkron digitális tanulási tevékenység szervezésére vállalkozik a pedagógus, olyan új szerepköröket kell betöltenie, mint az interaktív online tananyag készítője (gamifikáló), online képességfejlesztője, „host” egy online platformon, aki jogosultságokat oszt ki, moderálja a résztvevők akcióit, ütemezi az online tanulási csoport tevékenységét, visszajelez írásban a feladatról, moderálja az online hozzászólásokat, adminisztrálja a tanulási tevékenységet, nyomon követi a tanulási eredményeket, vezeti és koordinálja az online együttműködést stb.

Ollé 2010-ben még úgy vélekedik az online kommunikáció és tanulás színteréről, a közösségi oldalakról, mint „skálafüggetlen, szerepgyilkos hálózatokról”. „Mindenkinek iskolája iskola nélkül, az elmagányosító internet ellenreakciója” (Ollé 2010 idézi Szűts 2014). A felnőttképzéssel összefüggésben kevésbé pesszimista módon, ám felvetette a problémát Szűts: „kontakt tevékenység nélkül hatékony-e a tanulás, hiszen az oktatók elveszítik az irányítást a tanulási folyamat felett” (Szűts 2014: 42). 2020-ra arra a megállapításra jut, hogy a szabadon írható online platformokon, például tudományos-szakmai blogok bejegyzéseinél és kommentjeinél az információcsere indításához vagy a kommunikációs folyamatba való bekapcsolódáshoz nincs szükség jelentős, formális oktatási rendszerben tanult technikai ismeretekre, a szabadon írható és linkekkel átszőtt környezetben létrejön az ún. „énmédiá”, mely lehetővé teszi a tanulók számára az egyéni tanulási utak kijelölését, és alapvetően alakítja át a tanári szerepet. A tanárok tutori, facilitatori, adminisztrátori szerepet töltenek be, amikor segítenek eligazodni a gyakorlatilag nyitott és szabadon bejárható rendszerekben (Szűts 2020: 25). A hálózati kultúra megjelenése az iskolákban lehetővé teszi, hogy a különböző képességű és tudású tanulók akár egyéni ütemben is teljesíthessék a számukra fejlődést biztosító tanulási utakat (Tomori 2022: 100). Ezekben a tanulási helyzetekben a pedagógus mint egyéni fejlesztő vagy egyéni fejlődést támogató jelenik meg.

A tanulószerep is egyre összetettebbé válik az információs társadalomban. A hagyományos szerepelvárások mellett, mint amilyen az érdeklődés, nyitottság, szorgalom, fegyelmezettség, kitűnő problémaérzékenység, problémamegoldás és szociabilitás, megjelentek olyan, az információs társadalom részéről megfogalmazódó elvárások, mint a digitális állampolgárságra való felkészülés, az online platformokon való aktivitás (pl. Teams-használat, adatbázisok használata, tartalom-előállítás, ügyfélkapu-használat, e-felvételi stb., információfelkutatás és -feldolgozás). A PISA-vizsgálat 2018-as adatfelvétele felmérte, hogy a tanulók mennyire tudják megkülönböztetni a véleményeket a tényektől, és mennyire vannak tisztában azzal, hogy a források hitelessége is szükséges. A vizsgált magyarországi tanulók adatai az egyik legalacsonyabb tudatosságot mutatták (Suarez–Alvarez 2021). Fokozott figyelmet kell tehát fordítani a pedagógiai kommunikációban az információs készségek alakítására.

A hagyományos információfeldolgozó képesség kialakulása és működése az alapja az új digitális tanulói tudásnak, ahogyan ezt a digitális szövegértésre vonatkozó vizsgálatok kimutatták (Gonda 2014: 446; OECD 2015). A digitális szerepvitel tehát csak az alapvető információs tudásra építve

lehet sikeres. A tanuló számára új lehetőségként értelmezhető az aszinkron online tér, ahol nyugodtan megoszthatja a tanárával a gondolatait anélkül, hogy azon aggódna, hogy kinevetik, ha nem nyeri el a társai tetszését a véleménye (Coppola és munkatársai 2002: 178–81).

A pedagógus- és a tanulószerepek egymással kölcsönhatásban értelmezhetőek, a kapcsolati dinamika a két szerep között abban áll, hogy a pedagógus a szerepkészlete segítségével hozzáférhetővé teszi a tanuló számára a felmerült problémát, a megoldáshoz szükséges felkészültségeket, és ha szükséges, a probléma megoldását. Ebből a felismerésből születhetett meg például az alternatív pedagógiai kísérlet, amelyet Aronson mozaikmódszerére alapozva a Komplex Instrukciós Programban, majd a Komplex Alapprogramban K. Nagy Emese vezetésével több magyarországi iskolában is kipróbáltak, és amelynek egyik lényeges eleme épp az alternatív tanulói szerepek megtanulása és gyakorlása volt. Így a tanulók a csoportmunka során különböző szerepekben lehetnek jelen, mint amilyen az írnok, a szóvivő, az eszközfelelős, a kistanár, a beszámoló, az időfelelős, eszközfelelős stb. (K. Nagy 2018: 65–7).

2.3. A szereplők életvilágának kapcsolata a pedagógiai kommunikációban

A pedagógiai kommunikáció sikerességéhez nemcsak a pedagógusszerephez kapcsolódó elvárások, azaz készségek, képességek, kompetenciák ismerete és eredményes alkalmazása szükséges, legalább ennyire fontos a kommunikációról és a világról való tudás is. A pedagógus életvilága az a sajátos tudáskészlet, amivel az aktuális kommunikációt illetően előzetesen rendelkezik, amivel belép az aktuális kommunikációba. Minél gazdagabb a pedagógus életvilága, minél több és gazdagabb (élet)tapasztalatot halmozott fel a szerepviselkedéssel kapcsolatban, minél változatosabb helyzetekben gyakorolhatta a pedagógusszerepet, annál inkább felkészültté válik a pedagógiai kommunikáció kezdeményezésére, fenntartására és alakítására.

A pedagógiai kommunikációs helyzetekben a kommunikátorok életvilágának különbözősége nyilvánvaló. A hagyományos pedagógiai térben a pedagógus, aki többletfelkészültségekkel rendelkezik, felelős azért, hogy az életvilágból adódó különbözőségek ne okozzanak problémát. Tipikus példa erre, amikor az óvodapedagógus a nyelvhasználatát a kisgyermek életvilágához igazítja, olyan kifejezésekkel instruálja a tevékenységét, amelyeket biztosan megért. Az a kommunikátor (a pedagógus) tesz lépéseket az életvilágok összehangolására a probléma megoldása érdekében, aki többletfelkészültségekkel rendelkezik.

A digitális környezetben szocializálódott gyermekkel való kommunikációban előfordulhat az, hogy megfordul ez az állapot, és a gyermek fog olyan többlettudással rendelkezni adott témában, amelyet a hálón végzett tevékenysége során szerzett meg. Ugyanakkor nem rendelkezik azokkal a felkészültségekkel, amelyek segítségével hatékonyan megoszthatná a pedagógussal (esetleg a társaival) a saját felkészültségét.

Pearce és Cronen a jelentés összehangolt szabályozásának elméletében azt állítja, hogy

„a kommunikáció akkor tekinthető jónak, ha a részt vevő felek képesek úgy összehangolni a cselekedeteiket, hogy társalgásuk olyan társadalmi terek szerkesztéséhez vezessen, amelyben kényelmesen élhetnek – azaz méltósággal, megbecsülten, boldogságban és szeretetben” (Griffin–Ledbetter–Sparks 2014).

Az összehangolás a *felkészültségek és az életvilágok összehangolásában rejlik*: a szereplők adaptív módon viselkednek, és elfogadják, hogy többféle felkészültség, életvilág és ebből következően érvényes kommunikációs viselkedés is létezik. Egymás felkészültségeinek a megismerése hozzájárul az egymástól tanulás, az együttműködés megvalósulásához, egy élhetőbb, emberségesebb osztálytermi tanulási környezet megalkotásához.

Az összehangolás érdekében a pedagógus tudatosan épít a tanuló életvilágára, tapasztalatára a pedagógiai kommunikációban, felhasználja azt mint tapasztalati tudást az ismeretszerzés folyamatában, ugyanakkor célja a tanulók életvilágának gazdagítása is. A szűkebb és tágabb környezet szociális-kulturális paraméterei nagymértékben meghatározzák a tanulók életvilágának alakulását. A legnagyobb kommunikációs kihívás, hogy a különböző életvilágokkal érkező szereplőket azonos kommunikációs platformra hozza a pedagógus egy-egy probléma felismerése és megoldása kapcsán.

A mozaikmódszer néven ismert pedagógiai kísérlet erre egy korai jó példa, melyet Aronson Eliot neve fémjelez. Aronson három alapelve alapot a módszerét:

1. A tanulást úgy szervezte meg, hogy a versengés összeférhetetlen legyen a sikerrel: a gyerekek egymásnak tanították meg azt a tananyag-részletet, amelyhez csak ők értek hozzá a csoporton belül.
2. Ahhoz, hogy mindenki elsajátítsa a tananyagot, szükség volt az együttműködésre a csoporton belül, hiszen egymástól lehetett megtanulni az egyes részeket.

3. Az összes diák (bármilyen volt is előzőleg a státusa az osztályban) tudáshordozó szerepben volt: a többiek csak tőle tudhatták meg az adott információt.

A diákok azzal értek el sikert, ha odafigyeltek a társaikra, jó kérdéseket tettek fel, segítettek egymásnak tanulni vagy tanítani (Aronson–Patnoe 1997). Az aszinkron online kommunikációban (Moosle, Classroom) a tanulói életvilágra és tapasztalatra építés az összehangolás érdekében csak uniformizáltan, egy előzetesen feltérképezett és elfogadott teoretikus életvilághoz való igazodás formájában valósul meg. A tanuló nem vagy csak korlátozottan jelenik meg tudáshordozóként ebben a rendszerben, ugyanis ha nem csoportban, szimultán dolgozza fel az információt, nincs lehetősége megosztani saját tapasztalatát, előzetes ismeretét.

A jelentés összehangolt szabályozásának egyik fontos alapelve, hogy a társadalmi tér eseményeit és tárgyait a kommunikációban hozzuk létre, ezek nem eleve adóttak. Lefordítva ezt az iskola világára: az osztálytermi, iskolai események forgatókönyve nem eleve adott, hanem a folyamatokban részt vevő tanárok és diákok hozzák létre saját életvilág-tapasztalataik és kommunikációs kompetenciájuk függvényében. Ebből az következik, hogy több egymás mellett létező jó forgatókönyv létezik, azaz a jó kommunikáció dinamikája, forgatókönyve plurális természetű. Ezért nem lehet abszolút igazságokat kijelenteni arról, hogy pl. milyen a jó osztálytermi együttműködés forgatókönyve, hanem azt lehet feltételezni, hogy *többféle jó kommunikációs forgatókönyv létezik*, ahogyan azt az iskolai kommunikációban részt vevők a saját elvárásaik és elképzeléseik szerint alakítják. A pedagógiai helyzetekben, amikor a pedagógus többletfelkészültségei birtokában föl vállalja a kommunikációs események létrehozásának felelősségét, célja kell legyen az is, hogy a kommunikációs partnereit, a tanulókat olyan szerepbe állítsa (írnok, szövegíró, kitanár, esz-közfelelős stb.), hogy saját életvilágukkal, történetükkel hozzájárulhassanak a közös problémaértelmezéshez, problémamegoldáshoz (Aronson–Patnoe 1997; Révész–K. Nagy–Falus 2018).

Egy másik fontos alapelve az elméletnek, hogy a társalgásban részt vevő személyek cselekedetei reflexiószerűen reprodukálódnak beszélgetés közben, vagyis cselekedeteiknek következményei vannak, amelyek visszahatnak a résztvevőkre (Griffin 2003: 65–92). Ez hasonlít a kommunikációs tükörfeljelenséghez a nem verbális kommunikáció szintjén, de túl is mutat azon. Leginkább Martin Bubernek a kapcsolatokban rejlő kölcsönösségről vallott felfogásával áll összhangban (Buber 1999). Buber rámutat arra, hogy az, ahogyan saját személyiségünk a kapcsolatban a partner hatására megteremtődik

és fejlődik, úgy a partner személyisége is a velünk való kapcsolatban, az általunk gyakorolt hatás által teremődik meg, fejlődik. Így a kapcsolat egyszersmind kettős felelősség is: felelős vagyok a partnerért, és felelős vagyok önmagamért. Ahogyan a pedagógus változik a kapcsolatban, úgy változik a partner, a gyermek is: ha azt szeretné a pedagógus, hogy például kedvesebb, tisztelettudóbb, együttműködőbb legyen a gyermek, akkor magának is olyannak kell lennie, kedvesen, tisztelettudóan kell hozzá viszonyulnia.

Az összehangolás paradoxonát tapasztalhatjuk meg a két alapelv digitális tanulási környezetben történő vizsgálatánál. Az információs társadalom digitális tanulásszervezése során az internet vagy a számítógépes felület mint médium csoportos tanulás esetén lehetővé teszi az együttműködést, a felkészültségek összehangolása azonban csak többletidő- és energiabefektetéssel és tanári koordinációval valósítható meg. Olyan új digitális és információs készségek elsajátítását feltételezi a digitális térben való együttműködés, melyekkel a pedagógusok és a tanulók gyakran nem rendelkeznek. Ezért az összehangolás legtöbbször nem valósul meg a digitális platformokon, így a jelentés összehangolt szabályozása második alapelvének, az egymás személyiségére való hatás gyakorlásának is korlátot szab a képernyő vagy a sávszélesség a tanulási helyzetben.

2.4. A kommunikátorok kommunikációs szükséglete a pedagógiai kommunikációban

Problémának nevezi Horányi „azt az (esetleges) különbséget, ami egy adott ágens jelen állapota és egy számára kívánt állapot között van. Az »esetleges« azt jelenti, hogy a jelen állapot és a jelenben kívánt állapot egybe is eshet. Továbbá azt, hogy egy adott időpontban lehet az a helyzet, hogy a két állapot egybeesik, és egy másikban pedig, hogy nem esik egybe” (Horányi 2001: 23). A probléma ilyen fajta meghatározása egyértelműen összekapcsolja a problémát a szükségletekkel, melyeknek a kielégítése eredményezi a probléma megoldását. A szükségletek kielégítésének lehetnek kommunikációs vonatkozásai, gyakran teljes mértékben a kommunikáció segítségével valósítható meg a probléma megoldása.

Minden kommunikációs megnyilvánulás mögött valamilyen szükséglet húzódik meg, melyeknek a kielégítése közvetlenül vagy közvetetten kommunikációt feltételez. Pedagógiai kommunikációs feladat a probléma valós érzékeltetése, megfogalmazása, azonosítása, a megoldáshoz szükséges felkészültségek számbavétele, a megoldási szándék mozgósítása, a megoldás kommunikációval vagy kommunikáció segítségével történő kimunkálása.

Ez azt jelenti, hogy a pedagógus a problémát felfedezteti a tanulókkal, amennyiben szükséges, megmagyarázza és az azonosítását koordinálja, továbbá a megoldások keresését is irányítja, szakmailag ellenőrzi (Keller 1987).

Keller létrehozott egy modellt (2. táblázat; Figyelem, relevancia, magabiztosság és elégedettség – ARCS: Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) azzal a céllal, hogy támogassa a pedagógusokat és a tanulókat a tanulási motiváció alakításában (Keller 1987). Azért fontos a tanulási motiváció a pedagógiai kommunikációban, mert a probléma csak a tanulási motiváció birtokában észlelhető, és a megoldásra való készíttettség is csak a motivált tanulót jellemzi. Egyformán értelmezhető a gyermekre mint tanulóra és a pedagógusra mint tanulóra, hiszen mindkét szereplő motivációjára szükség van a pedagógiai kommunikációs folyamatban. A tanulási motiváció tehát a pedagógiai kommunikáció minimumfeltétele. A modell szerint az emberek motiváltak lesznek valami megtételére (a) ha arra számítanak, hogy sikerrel járnak (elvárás) és (b) ha személyes szükségletek (érték) kielégítéséhez kapcsolódnak.

A modell értelmében ahhoz, hogy a tanulási szükséglet kialakuljon, érdeklődéssé és motivációvá fejlődjön,³ arra van szükség, hogy a pedagógus úgy alakítsa a pedagógiai kommunikációs helyzeteket, hogy abban a tanulók figyelmét folyamatosan fenntartsa. Ezt jó kérdésfeltevés, ellentmondásos helyzetek kialakításával, humorral, aktivizálással, kutatással, változatos és konkrét helyzetelemzéssel érheti el a pedagógus. Másik fontos eleme a tanulási motivációnak a jelentőség (relevancia), vagyis annak a megmutatása, hogyan érvényes a tanuló élethelyzetében a fölvetett probléma, miért hasznos annak a megoldása a jövőre nézve, hogyan válhat személyesen érintetté a tanuló a probléma megoldásában.

A magabiztosság és az önbizalom kialakulását a világos, egyértelmű és teljesíthető követelmények és elvárások, a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségek mozgósítása és megszerzése, a kiszámítható pedagógusi támogatás fogja elősegíteni. Az elégedettséghez a jutalmak, a pozitív teljesítmények, a személyiségfejlődésre gyakorolt pozitív hatások és a mindennapi élethelyzetekben felhasználható eredmények járulnak hozzá.

³ A személyiség motivációs rendszere hosszú fejlődési folyamatban alakul a szükségletek és motívumok (figyelem) kialakulásától az érdeklődésen át egészen a meggyőződésig mint motivációig (Szőke-Milinte 2007).

2. táblázat. Keller motivációs modellje

Figyelem	inkongruencia és konfliktus, konkrétság, változékonyság, humor, kíváncsiság, vizsgálat, részvétel
Relevancia (jelentőség)	tapasztalat, jelen érték, jövőbeni hasznosság, a szükségletek egyeztetése, modellezés, választás
Magabiztosság	a világos, egyértelmű és teljesíthető követelmények és elvárások, a megfelelő és kiszámítható pedagógusi támogatás, a félelmek és a bizonytalanság leküzdése, pozitív önértékelés
Elégedettség	ütemezés, a jutalmak, a pozitív teljesítmények, a személyiségfejlődésre gyakorolt pozitív hatások és a mindennapi élethelyzetekben felhasználható eredmények

A Z és α generációs tanulóknak a Keller-modell által javasolt motivációs paraméterek támogatására még nagyobb szüksége van. A kutatások a Z és α generációt figyelemhiányos, bizonytalan, információ- és visszajelzéséhes generációnak tartják, akik folyamatosan vadásszák az információkat, miközben egyre kevésbé képesek feldolgozni azt. Ha folyamatos figyelmet fordítanak a tanulók a digitális technológia jóvoltából a képernyőkről érkező temérdek ingerre, az agyuk fokozott stresszállapotba kerül. Többé nincs ideje reflektálni, mérlegelni vagy átgondolt döntéseket hozni. Helyette egy folyamatos válságérzést tapasztal, egy riadókészültséget, mely arra figyelmezteti, hogy bármelyik pillanatban megjelenhet az új információ, amire le kell csapnia. Miután a tanulók megszokták ezt az állapotot, hajlamosak arra, hogy folyamatosan az új információra „vadásszanak”, állandó kapcsolatban legyenek. Az állandó jelenlét, on-lét, az állandó készenlét, melyben bármelyik percben megérkezhet az új információ, melyet meg kell szerezni, kompetenciaérzéssel tölti el őket, táplálja az egójukat és az önértékelésüket. Ezért az információvadászat ellenállhatatlan a tanulók számára (Small–Vorgan 2009).

A figyelem fenntartása a pedagógiai helyzetben létfontosságú, mert a figyelem biztosítja a jelenlétet a probléma felismerésben, a problémahelyzetben, a megoldáskeresésben. A figyelem tehát olyan alapszükséglet, mely a pedagógiai kommunikáció alapfeltétele, a hatékonyság fokmérője. Minél több a figyelem, annál pontosabb a probléma észlelése és megoldása, annál nagyobb a megélt énhatékonyság érzése. Neurokémiai tanulmányok tanulsága szerint önmagunk értékességének tudata védi a hippocampusz méretét, melynek nélkülözhetetlen szerepe van az összetett információk, események memorizálásában. Dr. Sonia Lupien és munkatársai a McGill Egyetemen vizsgálták a hippocampusz méretét fiatalabb és idősebb önkénteseknél. Arra az eredményre jutottak, hogy az önértékelés mértéke szignifikánsan korrelál

a hippokampusz méretével az életkortól függetlenül. Megállapították, hogy az emberek minél inkább saját magukénak érezték az életük irányítását, annál nagyobb volt a hippokampuszuk. Ugyanakkor önmagunk értékességének tudata, a saját élet irányításának tudata, a kompetenciaérzés csak akkor élhető át, amikor fenntartjuk a folyamatos figyelmet (Small–Vorgan 2009: 18–9).

A digitális megismerés során az információk dőmpingje nagy kihívás elé állítja a tanulókat és a pedagógusokat, hiszen az állandó döntéshelyzetek, amelyekben kiszűrjük a számunkra fontos információkat, elfárasztják az agyat, ezért a figyelem mértéke és koncentrációja csökken. Miközben a figyelem hozzájárul az eredményes információszerzéshez és ezáltal a kompetenciaérzés kialakulásához, a kompetenciaérzés pedig növeli a hippokampuszt, az összetett információk feldolgozásának és memorizálásának területét, aközben az információdömping okán a fokozottan igénybe vett prefrontális kéreg elfárad, stresszhelyzetbe kerül, nem képes megfelelően ellátni a feladatát, vagyis az információk válogatás nélküli percepciója leköti a figyelmet. Ha csökken a figyelem, csökken a kompetenciaérzés, és csökkenni fog az összetett információk memorizálásának és feldolgozásának képessége is (2. ábra) (Small–Vorgan 2009: 28–9).



2. ábra. Az információ mennyisége és az információs teljesítmény

Az információs szükséglet a digitális tanulási környezetben fokozottan jelen van, a pedagógiai kommunikációt gyakran megnehezíti, olykor ellehetetleníti. A tanuló úgy ítéli meg, hogy nincs szüksége arra az információra (nem releváns), ami az óra tárgya (pl. Arany-ballada), legszívesebben azzal foglalkozna, amiről azt gondolja, hogy közvetlenül és azonnal befolyásolja az életét (ki kapta meg az Oscart a rövidfilm kategóriában), és aminek az a természete, hogy folyamatosan keletkezik, változik, tehát nem lehet nem foglalkozni vele.

Komoly pedagógiai kommunikációs feladat úgy kínálni fel a hagyományos információs tartalmakat, hogy a tanulók szükségesnek tartásuk megismerni, és motiváltak legyenek energiát fordítani a hagyományos információk feldolgozására, befogadására. Továbbá az is komoly kihívás, hogy a tanulók képesek legyenek felismerni a számukra szükségtelen információkat.

A pedagógiai kommunikációs helyzet akkor tekinthető sikeresnek, ha a tanulók szükségletévé vált az adott tartalom feldolgozása, a probléma megértése és megoldása, és a szereplők elégedetten távoznak a helyzetből. Az elégedettség több tényező függvénye. Fakadhat a probléma relevanciájából, a megoldás minőségéből, a személyes motivációból, érintettségéből, a gyakorlati hasznóból, a problémamegoldó személyes jelenlétéből, aktivitásából. Bármilyen is kapcsolódjon az egyensúly bekövetkezése, a kölcsönös biztatás, a dicséret, a méltatás a szereplők részéről nagyban hozzájárul az elégedettség érzésének megtapasztalásához (Gaskó 2006: 20–38).

2.5. A kommunikátum

Horányi Özséb kommunikátumnak nevezi a kommunikáció eszközét, mint olyan anyagszerű egységet, amelyben más eszközökhöz képest van valami többlet, ami a lényegét adja (Horányi 2001: 65). Ez a többlet két másik terminussal írható le: a szignifikátum, azaz amiről szól a kommunikáció, amit jelöl a szignifikáns, azaz a látható, hallható jelek összessége. Más elméletek terminológiájában közlemény vagy üzenet néven emlegetik (Shannon–Weaver 1986).

Pölcz Ádám átfogóan tekinti át a nyelvészeti szakirodalomban fellelhető elméleteket és terminológiákat, amelyek a Horányi-féle kommunikátum fogalmáig vezetnek. Így említi Ferdinand de Saussure elméletéből a jelnek két összetevőjét, a jelöltöt és a jelöltet. Továbbá Tolcsvai kognitív megközelítésében a hangsort és a fogalmat, valamint ezek szimbolikus és motivált viszonyát, melyben a hangsor a fonológiai pólus, a fogalom pedig a szemantikai pólus. Ha elfogadjuk, hogy „minden emberi közlés egyik legfőbb célja valamilyen értelem, jelentés elmebeli előállítása és a mások számára hozzáférhetővé tétele” (Tolcsvai 2018: 207), akkor foglalkoznunk kell azzal, hogy hogyan tesszük hozzáférhetővé az egyes jelentéseket a vevők (címezettek, jelértelmezők) számára (Pölcz 2021). Ezt a feladatot Pölcz retorikai feladatként interpretálja, ugyanakkor a pedagógiai kommunikáció aspektusából is releváns feladat. A jelentések – Horányi terminológiájával szignifikátumok – azáltal válnak hozzáférhetővé, ha a kommunikátor, pedagógiai kommunikáció esetén legtöbbször a pedagógus tudatosan, célirányosan és szakszerűen választja meg a kidolgozott és szabályozott kódokat (választékosság, pontosság, világosság, gazdagság stb.).

Kódhasználat tekintetében is a pedagógus kommunikációja a követendő példa, a tanári beszédmód fontos tekintélyképző elem az iskola valóságában:

„Minthogy funkciójának és az általa átadott kultúrának az értékét az átadás személyes módjának magas színvonalával kell megvilágítani, a tanárnak

szükségképpen rendelkeznie kell a hivatalával kapcsolatos tekintély szimbolikus attribútumaival (kezdve a beszéd használatától, ami ma azt jelenti a tanár számára, mint a fehér kötény vagy a fehér zakó a szakács, a betegápoló vagy a pincér számára)” (Bourdieu 1996: 59–60).

Bourdieu szerint tehát az ismeretgazdagság és a nyelvi választékosság kell, hogy összekapcsolódjon a tanári kommunikációban.

Az információ korában a pedagógiai kommunikáció osztálytermi lokalizációja megszűnik, a digitális információtechnika fejlődésével a tudományos és ismeretterjesztő közlés gyors és a korábbiaknál jóval szélesebb körű terjedésével a mindenkori tanulónak lehetősége nyílik a szerzővel, a kommunikátum és a tudás létrehozójával való interakcióra például hozzászólás, konferenciavita formájában (Hulyák–Tomesz–Jánk 2022: 62).

A pedagógia számára az információ és a kommunikátum elérhetőségének kérdése központi jelentőségű. A funkcionális nyelvészet nézete szerint a nyelvi szerkezetek az objektív valóságot és annak működését a megismerésben fogalmi konstruálások révén, alapvetően szemantikai szerkezetekben képezik le, és teszik mások számára hozzáférhetővé. Eszerint a készségszerű nyelvhasználat azt jelenti, hogy a nyelvet használó egyén képes a megismerés műveleteit (operatív tudás) az információ feldolgozásának a szolgálatába állítani, és új, egyénileg és akár társadalmilag is hasznos tudást létrehozni. Az anyanyelvi és kommunikációs nevelés tehát értelmi (kognitív) fejlesztés is, a megismerőtevékenység megalapozását jelenti (Szőke–Milinte 2022: 28). Már az ókori görögök gondolkodásában szorosan összekapcsolódott a nyelv és a logika, a kettőt nem választották szét (nem tudták szétválasztani), ezért a nyelv elemzése helyett a gondolkodás elemzéséről értekeztek (H. Tóth 1996: 1 idézi Pölcz 2015). A kódoknak mint jelölőknek a megismerés folyamatában jelentősége van: a kódok elsajátítása és alkalmazása alapvetően határozza meg a kognitív képességek fejlődését.

A konkrét tapasztalatokat preferáló tanulók a csoportos feladatvégzést, a reflektív tanulók a megfigyelést és a globális informálódást, az aktív kísérletező tanulók inkább a gyakorlati projekteket és a csoportos tanulást preferálják, végül az absztrakt stílust kedvelők a szimbolikus tanulási módokat kedvelik. A pedagógiai kommunikációban biztosítani kell a tanulók számára, hogy a különböző egyéni tanulási stílusokhoz igazodjon az oktatás. Az információt különböző módokon kell elérhetővé tenni azért, hogy ezzel támogassuk a feldolgozást és a hosszú távú memóriába történő transzfert (Ally M. 2004: 8–17).

A digitális korban fel kell ismerni és el kell fogadni, hogy a tudásnak lehetnek olyan birtokosai, akik nem az osztályteremben és a tankönyvekben, hanem a hálóban lokalizálhatók (Csermely 2005 idézi Szabó–Singer–Varga

2011: 27–38). Mivel kommunikátum nem mindig köthető ún. referenciaszemélyekhez, -szervezetekhez, sokkal inkább a véleményvezérekhez, a megbízhatósága relativizálódik. A megbízhatóság eldöntésében a pedagógus szerepe felértékelődik. Az információhoz való hozzáférés korlátlanságával egy időben az információ előállítása is korlátlaná vált, így szinte mindenki, akinek megvannak a minimumfelkészültségei, részt vehet az információ előállításában, a kommunikátumok létrehozásában. A pedagógus abban segítheti a tanulót, hogy helyesen ítélje meg, mekkora mennyiségű információ, kommunikátum feldolgozása és befogadása célravezető, hol kell meghúzni a határt a mennyiség és a minőség kritériumai szerint.

Szakadát István szerint a „hipertext” szóösszetétel a szövegkezelés megnövelt képességére utal, a hipertextben lényegszerűen változik meg a hagyományos szöveg lineáris struktúrája, és alakul át nemlineáris módon (is) befogadható szöveggé (Szakadát 2007: 51). A szorosabb értelemben vett hiperszöveg (hipertext vagy hypertext) egy nemlineáris, sok központú, digitális közegben hálózatosan épülő, nyitott vagy zárt (szöveg)rendszer. A hiperszöveg kiterjesztése a hipermédia, amikor a szöveg például audiovizuális és egyéb elemekkel, objektumokkal bővül. A hiperszövegekben az információk közötti szabad asszociációs rendszer leképezi az emberi agyban működő neuronhálózat mintázatát, ahhoz hasonlóan számos véletlenszerű kapcsolódással rendelkezik. A hiperszövegek struktúrájukban eltérnek a nyomtatott fomátumúaktól, szakítanak a linearitással, a kapcsolatlinkek segítségével elágazásokat, hiperreferenciái révén választási lehetőségeket kínálnak, és a korábbtól nagyobb aktivitást várnak a befogadótól (Hulyák-Tomesz 2020: 4). Az információ korábban az új típusú e-tananyagok már hiperszövegek, melyekben az infokommunikációs technológia által biztosított hipertextuális tartalmak mind fellelhetők: egymásra mutató szöveges, képi és audiovizuális vagy auditív tartalmak, melyek az interakciót is biztosítják a tanuló számára (pl. <https://www.nkp.hu/okostankonyvek>).

A digitális kommunikációs térben a lineáris, retorikai, nyelvi és fogalmi reprezentációkat fokozatosan kiegészítik és adott esetben felváltják a nemlineáris, képi, intertextuális narratívák. A kommunikátumok sok esetben kiegészültek olyan szignifikánsokkal, amelyek csak a digitális kommunikációra jellemzőek (mémek, infografikák, animációk). Ezért a hozzáférés demokratikus eszméje csak akkor valósulhat meg, ha a hozzáférő birtokában van azoknak a felkészültségeknek, amelyekkel az offline és a digitális kultúra kommunikátumai befogadhatók. A hálózatban fellelhető tudás csak akkor hozzáférhető, ha a mindenkori befogadó ismeri azoknak a jelölőknek (szignifikánsoknak) a természetét, amelyek hordozzák a jelentést (szignifikátumok). A pedagógus hozzáértő szerepe felértékelődik, azonban,

ha nem rendelkezik a szükséges felkészültségekkel, szerepe a tanulók szemében megkérdőjeleződik.

2.6. A pedagógiai kommunikáció dinamikája

A pedagógiai kommunikáció működését a helyzetet dinamizáló tényezők teszik lehetővé. Ezek a tényezők a belebonyolódás, a kihátrálás és a stratégiák. A kommunikációban a szerepviszonyok döntik el előzetesen, hogy ki kezdeményezhet belebonyolódást, s kezdeményezhet-e egyáltalán. A pedagógiai kommunikációban a kezdeményezés a pedagógus feladata, ő az, aki a belebonyolódást felkínálja a tanulóknak. Belebonyolódás során partneri kapcsolatba kerülnek, definiálják magát a szituációt, a témát vagy éppen a témák sorrendjét (Horányi 2001: 74). A pedagógiai kommunikáció egy másik sajátossága, hogy a felkínált pedagógusi szerepet a tanulónak sok esetben csak elméletileg van lehetősége elutasítani, gyakorlatilag erre nem vagy csak rendkívüli esetekben kerülhet sor. Gyakran előfordul, hogy a kommunikáció kezdeményezése a tanulók részéről minimális, kívárlják, hogy a pedagógus kezdeményezzen, vagy az is, hogy a pedagógus nem engedélyezi a tanulók részéről jövő kezdeményezéseket. A belebonyolódás a pedagógiai szituációk légkörét, hangulatát, a munkakedvet meghatározó dinamikai paraméter, ezért jó, ha a pedagógus nagy gondot fordít rá.⁴

A kihátrálás a pedagógiai kommunikációból akkor következik be, amikor megoldódott a probléma, melynek létrejöttét köszönhette (Horányi 2001: 75). Leggyakrabban a pedagógus határozza meg, dönti el, és adja jelét verbális vagy nem verbális eszközökkel, hogy mikor tekinthető lezártnak a pedagógiai kommunikáció. Előfordul, hogy külső körülmény miatt szűnik meg a kommunikáció anélkül, hogy a probléma megnyugtatóan megoldódott volna (pl. csengő). A kihátrálás során fel kell tenni a kérdést: sikerült-e olyan mértékben kielégíteni a tanulók kíváncsiságát, érdeklődését a kommunikáció során, hogy az további kérdéseket, problémákat eredményezzen, melynek megoldása okán legközelebb is szívesen részt vesznek a kommunikációban.

A digitális oktatás átírta a belebonyolódás és kihátrálás offline környezetre érvényes sajátosságait. Az aszinkron pedagógiai kommunikációs helyzetben mind a belebonyolódás, mind a kihátrálás teljes mértékben egyéni aktivitás formájában is megvalósulhat, hiszen a tanuló ott és akkor annyi időt tölt az online térben a tananyag kínálta problémák megoldásával, amennyi ideig motivált a tevékenységre, vagy amennyi időt a probléma megoldása igénybe vett. A szerepek felkínálása sajátos módon, írásos formában vagy

⁴ A hagyományos pedagógiai szakirodalom „az érdeklődés felkeltése” momentumaként határozza meg a belebonyolódást.

videókonferencia formájában valósul meg, amikor a tananyagot készítő oktató köszönti a tanulót, és részletezi számára a tanulás szabályait, módjait. A személyes kapcsolatban szükségszerűen benne rejlő hatás az online térben nem tud érvényesülni. A tananyag áttekinthetősége, esztétikus formája, érdeklődést felkeltő jellege, ingergazdagsága az, ami a tanulót szerepbe helyezi és szerepben tartja. A kihátrálás legtöbbször a tanuló döntése: amint nem érdekli vagy fárasztja a tartalom feldolgozása, azonnal dönthet úgy, hogy kihátrál a kommunikációból. Digitális kommunikáció során a kihátrálás jelensége sajátos formát ölthet. Online szinkrón helyzetben előfordul, hogy csak monogrammal vagy avatarral van jelen a tanuló, ilyenkor sokkal könnyebben viselkedik normaszegő módon, vagy előfordul, hogy a kommunikációs helyzettel össze nem egyeztethető módon viselkedik (Hegyí–Jagodics 2020: 59–1). Máskor a kapcsolat minőségére hivatkozva kép és hang nélkül vannak „jelen” a tanulók a kommunikációban.

A pedagógiai helyzetek dinamikáját a bennük rejlő stratégiák, valamint a helyzetek kezdeményezése és azok lezárása határozza meg. Így kapnak különös hangsúlyt a tanulásszervezésben használatos stratégiák vagy a kezdeményezés szempontjából fontos motiváló eljárások, illetve a pedagógiai helyzetek záróaktusai, a pedagógus visszajelzései, értékelései.

A pedagógiai kommunikációban a stratégia olyan viselkedésminta-lánc, amely a kommunikáció törzsének a szerkezetét kialakítja, a kommunikációs helyzetben rejlő probléma megoldására irányul. A viselkedésminták olyan rendezett egymásutánja, amely a cél elérését, a probléma megoldását biztosítja. A problémamegoldás szempontjából a legkívánatosabb az a stratégia, amely a kommunikációban részt vevők számára maximális nyereség elérését biztosítja (Horányi 2001).

2.6.1. Együttműködő stratégiák

A stratégiák két nagy csoportját különbözteti meg Horányi, a kooperatív vagy együttműködő és a kompetitív vagy versengő stratégiákat. A pedagógiai kommunikációban gyakoribb és eredményesebb stratégia a kooperáció. A kooperatív stratégia résztvevői nem abban érdekeltek, hogy a partner rovására jussanak nyereséghez, hanem abban, hogy a partnerek közös erőfeszítésével az elérhető összes nyereség maximálása által jussanak nagyobb nyereséghez (Horányi 1999: 57–86). A pedagógiai kommunikáció értelmét a kooperatív stratégia adhatja meg, hiszen a funkciója a közös erőfeszítés és együttműködés árán a probléma megoldása, a mélyebb bölcsesség megszerzése. Az együttműködés eredményeként olyan nyereségek is megjelenhetnek, amelyek nem oszlanak meg a résztvevők között, hanem valamennyi

résztevő közös nyereségének tekinthető (pl. dialógus, mely a helyzet közös megértését eredményezi – olvasmányélmények feldolgozása; olyan problémamegoldó interakciók, amelyekben közös erőfeszítéssel születik megoldás). A pedagógus a kooperatív stratégia működtetésének fontos résztvevője, ő az, aki átlátja a pedagógiai helyzetet, és ezáltal képes az együttműködést akadályozó struktúrákat, kommunikációkat stb. megszüntetni vagy átértelmezni. A problémamegoldás folyamatában a pedagógus győztesnek tekinthető akkor is, ha a nyereség a tanulóknál realizálódik a felfedezés, a kompetenciaélmény, a mélyebb megértés formájában, hiszen a pedagógus szükséglete és kommunikációs célja éppen ebben ragadható meg.

Az együttműködő stratégiák egyrészről a tanulási motiváció fenntartására irányulnak (3. táblázat). Keller (1987) meghatározta azokat a speciális oktatási stratégiákat, amelyek a motiváció mind a négy összetevőjének valamelyikébe illeszkednek.

3. táblázat. Együttműködő stratégiák a tanulásban

Stratégiatípusok	Példák az egyes stratégiatípusokra
A tananyag jövőbeli hasznossága	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus elmagyarázza, hogyan kapcsolódik az anyag a tanulók jövőbeli tevékenységeihez. – A pedagógus megkéri a tanulókat, hogy kapcsolják össze az anyagot saját jövőbeli céljaikkal.
A tananyag és a tanulás aktuális értékességének feltárása	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus bemutatja, hogy a tanulók milyen módon profitálhatnak éppen aktuálisan a tanulásból.
A tartalom tanulói igényekhez való igazítása	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus lehetőséget teremt a sikeres teljesítésre. – A pedagógus lehetőséget biztosít a tanulók számára a felelősségvállalásra és a befolyás gyakorlására.
A tananyag és a tanulói tapasztalatok összekapcsolása	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus elmagyarázza, hogyan épül az anyag a meglévő készségekre. – A pedagógus a tanulók számára ismert analógiákat használ. – A pedagógus azonosítja a tanulók érdeklődési körét, és összekapcsolja azokat az anyaggal.
Modellezés	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus öregdiákot, vendégelőadót hív. – A pedagógus modellezi a téma iránti lelkesedését.
Választás	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus alternatív módszereket biztosít a cél eléréséhez. – A pedagógus személyre szabott választási lehetőségeket biztosít a munka megszervezéséhez.

Másrésztől a kooperatív tanulásszervezés során, az egymásrautaltság állapotában a közös célok értelmezhetővé válnak a csoporttagok számára, nő a tanulók kommunikatív és érdekérvényesítő képessége, valamint hatékonyabbá válnak kapcsolatkezelési és csoportkezelési technikáik (Virág 2021: 11). Az együttműködő stratégiák a szociális és kommunikációs készségeket is fejlesztik.

2.6.1.1. Tanári kérdezés és a dialógus mint együttműködő stratégiák

A kérdezés, kérdésfeltevés mind az oktatási, mind a nevelési kommunikáció szempontjából jelentős. A kérdezés megismerésben betöltött szerepét hangsúlyozza Gadamer: „a kérdezés aktivitása nélkül nem szerzünk semmilyen tapasztalatot” (Gadamer 1984: 254). Minden ismeret válasz egy lehetséges kérdésre, ebből következik, hogy a megismerés feltétele, hogy a kérdéseket fel kell tenni. A kérdezés képessége nem más mint a gondolkodás képessége, tehát az olyan pedagógiai kommunikációnak van igazi értelme, amely a kérdezés képességét gyakoroltatja.

„Hallgass meg mindenkit, ha szólni kíván! Azt is, aki még keresgéli a szavakat. Ha leinted, sohasem találja meg őket, következésképpen sohasem találja meg önmagát” (Cs. Gyimesi 1998: 11). A pedagógus kérdéskultúrája, dialógusban való jártassága meghatározza a pedagógiai kommunikáció minőségét. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a pedagógiai kommunikációban gyakoriak az áldialógusok. Ezeknek az a sajátossága, hogy rövid operacionalizált kérdésekre nagyon gyors, egyszavas, számukra előre ismert és érvényesnek tartott válaszokat várnak a pedagógusok. A feltett kérdés utáni várakozási időt vizsgálva Johnson arra a megállapításra jutott, hogy a természettudományokat tanító tanárok a kérdés után egy másodpercet vártak a válaszra, ha nem válaszolt a diák, átfogalmazták a kérdést, vagy mást szólítottak fel. A válasz után nem egészen egy másodperc után vagy minősítéssel vagy újabb kérdéssel reagált a tanár. Az idő rövidsége miatt a tanulói válaszok töredékesek, gondolataik befejezetlenek. Gyors tempó mellett leginkább nem tesznek fel a tanulók kérdést egymásnak vagy a tanárnak.

Johnson azt tapasztalta, hogy ha növelték a tanárok a várakozási időt, akkor nőtt a tanulói válaszok száma és hossza, csökkent a nem tudom válaszok aránya, több elfogadható érv, bizonyíték jelent meg a válaszokban. Az alacsony szinten teljesítő tanulók is jobban bekapcsolódtak a válaszadásba és az óra alatti tevékenységbe. Mivel változott a tanulói válaszok minősége, ennek hatására változott a tanári kérdések minősége is. Többféle kérdést tettek fel, növekedett azon kérdések száma, amelyek bonyolultabb gondolati tevékenységet igényeltek. A tanárok rugalmasabbakká váltak abban a tekintetben,

hogy milyen válaszokat fogadnak el és milyeneket bocsátanak vitára, reciprok interakciós folyamat jött létre (Johnson 1986: 48–7).

Valódi dialógus csak akkor jön létre a pedagógiai kommunikációban, ha a pedagógus őszintén kíváncsi az általa feltett kérdésre adható válaszokra, őszintén kíváncsi a tanulók gondolataira, nem sértődik meg, ha nem az általa elvárt választ kapja, mert nem ragaszkodik feltétlenül a saját válaszaihoz. Másik fontos feltétel, hogy a pedagógus valódi kérdéseket tegyen fel, amelyek valóban motiválják a tanulókat, felkeltik érdeklődésüket.

A tanulói kérdezés nem spontán fejlődő folyamat, a folyamatos pedagógiai dialógusban alakul ki és fejlődik, melyben a pedagógus kérdésfeltevése a követendő modell. A pedagógiai kapcsolat értelme a kérdésfeltevésben, az érdeklődésben, az odafordulásban, a nyitottságban, a várakozásban, a dialógus folyamatában rejlik.

Az információ korában, amikor az információ mennyisége és minősége, valamint formája alapvetően alakította át a pedagógiai helyzeteket, a dialógus egyre kevésbé valósítható meg, egyre kisebb igény mutatkozik rá, és egyre kevesebb idő áll rendelkezésre. Az aszinkron digitális pedagógiai kommunikáció nem dialógusképes. Az algoritmizált kérdés-válasz struktúra szerinti megismerés dominálja az aszinkron kommunikációt, vagyis a kérdés megfogalmazása a leggyakrabban zárt, feleletválasztós. A kifejtős, dialogikus válaszok egyre jobban háttérbe szorulnak, hiszen az azt feltételezi, hogy a pedagógus minden egyes tanuló válaszát elolvassa, és visszajelez a tanuló számára. Amennyiben ez az offline kommunikációban nem megvalósítható – hiszen az 1 pedagógus 30 tanuló arány ezt nem teszi lehetővé –, úgy az online kommunikációban sem működőképes modell (Coppola és munkatársai 2002: 181).

2.6.1.2. Az együttműködés új formái

A digitális technológia megjelenése a pedagógiai kommunikációban az együttműködés új formáit eredményezte. Azonban a technológiai eszközök nem megfelelő implementációja vagy azok személyes hatás nélküli használata nem vezet semmiféle nagyobb vagy minőségibb tanulási eredményre, megnyugtatóbb problémamegoldásra (Komenczi 2009; Papp-Danka 2013).

Az együttműködő stratégia új, digitális tanulási környezetben alkalmazható formáiként tekinthetünk a technológiai eszközök segítségével létrehozott gyakorlatközösségekre vagy tudásközösségekre, melyekben megteremtődik az innováció valódi lehetősége (Szabó–Singer–Varga 2011). A tudásközösségek a valamely gyakorlati probléma köré szerveződő tanulók és pedagógusok csoportjai, melyek átléphetik a szervezet kereteit, nagyobb földrajzi tereket is, és egy másik ország iskolájának tanulóit és tanárait is

magukba foglalják. (Ezt hivatottak támogatni az Edubase vagy az Edmodo internetalapú közösségszervező platformok.) A tudásközösségeket a közös tevékenység, a problémamegoldás iránti elkötelezettség és a problémamegoldáshoz szükséges kompetenciák megléte kapcsolja össze, a közösségekben jellemzően szabadon és kreatívan áramlik az ismeret és a tapasztalat, ami új szemléletet eredményez az együttműködésben és ezáltal a problémamegoldásban (Tomka 2009).

A tudásközösség működésének alapfeltétele a kölcsönös tisztelet, a kölcsönös bizalom, csak egy ilyen közösségben van lehetőség arra, hogy a tagok együttműködjenek: szocializációjukból származó élettapasztalatok externalizációjával, majd ezek internalizációjával és kombinációjával új tudást hozzanak létre (Nonaka–Konno 1998). A modern tudástermelő közösségekben is megfigyelhető a megosztás, az együttműködés az új tudás létrehozása (Szabó–Singer–Varga 2011: 10). A tudásközösségekre elsősorban a horizontális, egymástól való tanulás a jellemző, és képesek valamilyen konkrét gyakorlatorientált válasszal felelni a felmerült problémára, ami tovább erősíti és legitimálja a tudásközösséget (Horváth–Kovács–Simon 2015).

Az együttműködés új formái között pedagógiai kommunikációs szempontból figyelemre méltó a chatfórumokon folytatott együttműködés vagy az online (oktató)játék közbeni kommunikáció egy-egy probléma megoldása érdekében (Móser–Szűts 2023: 175–6).

A mesterséges intelligencia megjelenése olyan ember–gép közötti együttműködések számára teremtett lehetőséget, mely együttműködések sajátossága alapvetően eltér a hagyományos pedagógiai kommunikációs együttműködéstől. Azonkívül, hogy a mesterséges intelligencia azonnali visszajelzéseket ad a hibákról a tanulónak, arra is rávezeti a tanulót, hogyan tegyen fel kérdéseket és adjon instrukciókat ahhoz, hogy alkalmassá tegye a mesterséges intelligenciát az együttműködési készségeinek maximálására.

2.6.2. Kompetitív stratégiák

A kompetitív stratégiák alapja a kommunikátorok vetélkedése, egymással szembeni versengése a nyereség megosztása érdekében, játékelméleti terminussal leírva: a vetélkedés során az elérhető nyereség megosztása a tét (Horányi 2001: 78). A kompetitív stratégia alkalmazása mindig egy győztes és egy vesztes fellet eredményez. Ezért a pedagógiai kommunikációban az így meghatározható kompetitív stratégia értelmetlen. A tanár és a tanuló a problémamegoldás folyamatában nem egymás vetélytársai, hanem egymás partnerei, a pedagógus feladata, hogy segítse a tanulót a probléma felismerésében és megoldásában. Minden kommunikáció és megismerés végső célja a mélyebb megértés, amire

nem a vetélkedés folyamatában lehet szert tenni, hanem az együttműködés és a dialógus folyamatában. A versengő stratégiáknak nem a bölcsesség-, a tudás- és tapasztalatszerzésben van értelme, legfeljebb a szocializációban, önmaguk és egymás megismerésében. A versengő stratégiák sajátos formája a játszma, mely a pedagógiai kommunikációban is jelen van (Balázs 2013: 31–9). Az információ korában az információ torzításával vagy mennyiségével lehet sajátos játszmatokat előidézni a pedagógiai kommunikációban (pl. a mesterséges intelligenciával írhatja meg a tanuló a házi feladatát).

Az információs társadalomban, amikor az információ és a tudástermelés került a figyelem középpontjába, az információért verseny folyik, hiszen az információ a fejlődés alapja. Ezért a társadalmi, gazdasági, politikai szereplők anyagi és humán erőforrást fordítanak az információ megszerzésére, felhasználására.

„A profitorientált világban ugyanis azok a szervezetek lesznek sikeresek, amelyek képesek megújulni a felkínált szolgáltatások és termékek tekintetében éppúgy, mint a termék előállításának technológiájában, a marketingben, a menedzsmentben és a szervezet működtetésében. Ebben a versenyhelyzetben meghatározó jelentősége van az információnak” (Szabó–Singer–Varga 2011: 16).

Például az oktatási intézmények felvételi mutatói arról is árulkodnak, hogy milyen információval vértette fel a végzős tanulót az adott intézmény, hogy maximálja továbbtanulási esélyeit. Az elmúlt években ez a versenyhelyzet kiéleződött mind a hazai, mind a nemzetközi oktatási szintereken.

A digitális oktatási stratégiában (DOS) 2016-ban megfogalmazott cél szerint: a jövő iskolája digitális. Az információ korában a digitális tanulás során az információhoz, a digitális és infokommunikációs készségekhez, a digitális platformokhoz, a digitális eszközökhöz való hozzáférés során kerülhetnek versenyhelyzetbe a tanulók. A digitális oktatási stratégia felismerte ezt a problémát, és kidolgozta a megoldáshoz szükséges irányelveket is. A stratégia szerint a 2019-es tanév kezdetére minden iskolában széles sávú internetelés és WiFi-lefedettség lesz, a pedagógusok jelentős része kap tanári laptopot, és a tantermek felszereltsége is javul, továbbá jelentősen bővül majd a digitális tananyag tartalmi kínálata is. A célok maradéktalanul nem valósultak meg, de a 2020-as pandémia következtében kényszerűen bevezetett digitális oktatás megerősítette az oktatásirányítást, hogy forrást kell biztosítani a digitális eszközök beszerzésére nemcsak a pedagógusok, hanem a diákok számára is.⁵

⁵ 2022 februárjában jelentette be az Emberi Erőforrások Minisztériumának köznevelésért felelős államtitkára, hogy a kormány a következő négy évben összesen 615 ezer notebookot vásárol a tanárok, valamint az 5–12. évfolyamon tanuló diákok számára. 2022-ben 120 000 notebook került kiosztásra a középiskolások számára.

A digitális eszközök használata azonban önmagában nem garantálja a sikert. A PISA-vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolai számítógépek rendszeres használata nem javítja a tanulók teljesítményét, sőt káros hatásai is lehetnek (OECD 2015).

Kiemelt figyelmet kapott a 2020-as NAT-ban a diákok digitális készségfejlesztése, hiszen az a hozzáférés, az információs versenyben való részvétel minimumfeltétele. Csak akkor válik személyre szabhatóvá, befogadói igényekhez igazíthatóvá az információ és a kommunikáció, ha a pedagógus és a tanuló rendelkezik a szükséges digitális kommunikációs felkészültségekkel. A digitális oktatással kapcsolatos kutatások azonban rámutattak arra, hogy minden igyekezet ellenére a verseny kiéleződött, a különbségek nőttek. A kelet-közép-európai régió országait Észtország kivételével alacsony digitális lehetőségek jellemzik, továbbá a 2019-es OECD-jelentés szerint Magyarországot magas kockázatúnak és szerény lehetőségűnek ítélik, miközben igen magas az ország internethasználati egyenlőtlensége (OECD 2019). A felméréstől számított időszakban jelentős beruházások és beavatkozások történtek a digitális készségfejlesztés és a hozzáférés érdekében, a következő vizsgálat remélhetőleg biztatóbb eredményeket fog mutatni.

3. Következtetések

Az információ korában az információ mennyiségi, minőségi, tartalmi és formai változásainak következtében a pedagógiai kommunikáció átalakult. A változásokat vizsgálva elsősorban csak a változás irányait, szempontjait tudta a tanulmány a teljesség igénye nélkül feltérképezni (a kommunikációs helyzet változását nem vizsgálta). A vizsgálat értelme, hogy rámutatott a pedagógus személyes és szakmai szerepének, felkészültségének a pótolhatatlanságára, apáczaian fogalmazva a pedagógusok „fölöttébb szükséges voltára”.

Bár a szakirodalom leírja, hogy a pedagógus elveszítette információbirtokló szerepét, hiszen a tudás már a hálózatban lokalizálódik, a vizsgálódás azonban a személyes jelenlétének szükségességét igazolja:

- Az információ korában a pedagógus marad az a személy, aki képes a személyközi kapcsolatban megnyilvánuló nevelési hatást előidézni és a gyermek fejlődésének a szolgálatába állítani; ő a dialógus ismerője és működtetője, ő lesz képes az összehangolás digitális paradoxonának ellensúlyozására.
- A pedagógus képes alakítani az alapvető információs készségeket, képességeket, majd ezekre fejlesztve a tanuló digitális információfeldolgozó készségeit, képességeit is.

- A pedagógus képes menedzselni, személyre szabni az információt: kinek, mikor, hol, mennyi, milyen típusú információra van szüksége ahhoz, hogy a tananyagot elsajátítsa, a problémát megoldja; az információhoz való hozzáférés megvalósításának kulcsfigurája.
- A pedagógus lesz a figyelem, a tanulási motiváció, a szükségletek, az aktivitás és az együttműködés optimalizálója, tudásteremtő közösségek szervezője, összehangolója az offline és az online tanulás során.
- Személyes jelenlétével minta lesz a kódhasználatban, a kódok transzformálásában (képi kódból verbális vagy írott és fordítva stb.) és megfejtésében, a kommunikációs stratégia választásában, a problémamegoldásban.
- Az információs lavinában a pedagógus lehet a regulátor, a kapuőr.
- A tanulói elakadásnál a segítség személyes és online formáit a pedagógus lesz képes megvalósítani.

Szakirodalom

- Ally, Mohamed 2004. Foundations of educational theory for online learning. In: Anderson, Terry (ed.): *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press. Edmonton. 15– 44. <https://ufdc.ufl.edu/AA00011700/00001> (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Alvarez, Ibis M. – Guasch, Teresa – Espasa, Anna 2009. University teacher roles and competencies in online learning environment: A theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education* 32/3: 321–36.
- Antalné Szabó Agnes – Hámori Veronika – Kimmel Magdolna – Kotschy Beáta – Móri Árpádné – Szőke-Milinte Enikő – Wölfling Zsuzsanna 2013. *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokra lépéshez*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Aronson, Elliot – Patnoe, Shelley 1997. *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. Longman. New York.
- Balázs Géza 2005. Az internetkorszak kommunikációja. In: Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja*. Gondolat–Infónia. Budapest. 25–57.
- Balázs Géza 2023. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó. Eger.
- Balázs László – Balázné Sata-Bánfi Ágota 2018. A kommunikációoktatás, -tanulás tanuláselméleti alapjai In: H. Varga Gyula (szerk.) *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 49–56.
- Bawane, Jyoti – Spector, Michael J. 2009. Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education* 30/3: 383–97.

- Bourdieu, Pierre 1996. Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom (szöveggyűjtemény)*. JPTE Pedagógia Tanszék. Pécs. 59–60.
- Buber, Martin 1999. *Én és te*. Európa Kiadó. Budapest.
- Buda Béla 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó. Budapest.
- Castells, Manuel 2005. *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora*. Gazdaság, társadalom és kultúra. Gondolat–Infonia. Budapest.
- Compton, Lily 2009. Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning* 22/1: 73–99. <https://doi.org/10.1080/09588220802613831>
- Coppola, Nancy Walters – Hiltz, Starr Roxanne – Rotter, Naomi G. 2002. Becoming a virtual professor: Pedagogical Roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems* 18/4: 169–89.
- Cs. Gyimesi, Éva 1998. *Colloquium Transsylvanicum*. Mentor Kiadó. Marosvásárhely.
- Erikson, H. Erik 1991. Az életciklus: az identitás epigenezise. In: Erikson, H. Erik (szerk.) *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Farkas, Gabriella – Ancza, Erzsébet – Tóth Georgina Nóra 2023. *Quality Improvement in Education, Based on Student Feedback*. Acta Polytechnica Hungarica 20/6.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Galvin, Kathleen M. 1999. Classroom Roles of the Teachers In: Anita L. Vangelisti – John A. Daly – Gustav W. Friedrich (eds.) *Teaching Communication Theory. Research and Methods*. Routledge. New York – London.
- Gaskó Kristina 2006. A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás* EFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0. 20–38. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/hatekony_tanulas.pdf
- Gerbner, Georg 2000. *A média rejtett üzenete*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2014. Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* 439–50.
- Griffin, Em – Ledbetter, Andrew – Sparks, Glenn 2014. Coordinated Management Of Meaning (CMM) In: Griffin, Em *A First Look Of Communication Theory 8th Edition*. Mc Graw Hill. NY. 67–83. [https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.+2012,+A+First+Look+at+Communication+Theory+\(8th+Edition\),+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt8wfFpru4Dg](https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.+2012,+A+First+Look+at+Communication+Theory+(8th+Edition),+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt8wfFpru4Dg) (Letöltés: 2022. 02. 08.)
- Griffin, Em 2003. *Bevezetés a kommunikáció elméletébe*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Hart R. 1986. *Sex, Drugs and Rock and Roll and Speech. Why we are in Tucson*. Speech delivered at the meeting of the Western Speech Communication Association. Tucson. AZ.
- Hegy Ágnes – Jagodics Balázs 2020. Az okostelefon- és YouTube-használat, valamint a serdülők attitűd- és normarendszerének összefüggései az önértékeléssel és a diákok kiegészével. *Iskolakultúra* 12/59–81.

- Hiebert, Ray E. – Ungurait, Donald F. – Bohn, TgomasW. 1974. *An Introduction to Modern Communication*. Longman. New York. <https://worldradiohistory.com/BOOKSHELF-ARH/Education/Mass-Media-an-Introduction-Hiebert-et-al-1974.pdf> (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- Horányi Özséb 1997. *Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsbl1.htm#f3> (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- Horányi Özséb 2001. A személyközi kommunikációról In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Horváth László – Kovács Anikó – Simon Tünde 2015. *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. OFI. Budapest.
- Houser, Marian L. – Hosek Angela M. – Richmond Virginia P. – McCroskey James C. – Mottet Timothy P. (eds.) 2018. *Handbook of Instructional Communication. Rhetorical and Relational Perspectives*. Taylor & Francis. NY and London.
- Hulyák-Tomesz Tímea 2020. A hálózatosság csapdájában. *Létünk* 4/75–88.
- H. Tomesz Tímea – Jánk István 2022. *Tudományos vs. ismeretterjesztő, nyomtatott vs. digitális: Mi a különbség a tudományos és a tudományos ismeretterjesztő szövegek között?* Filológia.hu 1–4.
- Jászi Éva 2015. *Kapcsolati készségek*. Eger. TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0001 http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/04_jasz/212a_pedagogiai_kommunikci_fogalma.html (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Johnson, David W. 1986. *Educational psychology*. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs. New Jersey. 48–57.
- Karl, Éva – Nagy, Enikő – Molnár, György – Szűts, Zoltán 2023. *Supporting the Pedagogical Evaluation of Educational Institutions with the Help of the WTCAi System*. Acta Polytechnica Hungarica.
- K. Nagy Emese (szerk.) 2018. *A DFHT stratégia*. Liceum Kiadó. Eger. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3405/1/Differenci%C3%A1l%20fejleszt%C3%A9s.pdf> (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- Keller, John M. 1987. Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction* 26/1–7. <https://doi.org/10.1002/pfi.4160260802>
- Komenczi Bertalan 2009. *Információ, ember és társadalom*. Liceum Kiadó. Eger.
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája 1536/2016. (X. 13.) Kormányhatározat <file:///C:/Users/bfgg44/Downloads/Magyarorsz%C3%A1g%20Digit%C3%A1lis%20Oktat%C3%A1si%20Strat%C3%A9gi%C3%A1ja-1.pdf> (Letöltés: 2022. 12. 02.)
- Maulana, Ridwan – Helms-Lorenz, Michelle – Van de Grift, Wim 2017. Validating a model of effective teaching behavior of pre-service teachers. *Teachers and Teaching* 23/4: 471–493.
- McCroskey, James. C. – McCroskey, Lee L. 2015. Instructional communication: The historical perspective. In: Timothy P. Mottet, Virginia P. Richmond – James C. McCroskey (eds.): *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* Allyn & Bacon. Boston. 33–47. <https://doi.org/10.4324/9781315664064> (Letöltés: 2023. 05. 15.)

- Mogyorósi Zsolt 2018. Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés, István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 53–71.
- Molnár Gyöngyvér 2004. Problémamegoldás és problémaalapú tanítás. *Iskolakultúra* 2/12–9.
- Móser Anna – Szűts Zoltán 2023. A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *Magyar Nyelvőr* 164–85. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.2.164>.
- Mottet, Timothy P. – Beebe, Steven A. 2006. Foundations of instructional communication. In: Mottet, Timothy P. – Richmond, Virginia P. – McCroskey, James C. (eds.): *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Allyn & Bacon. Boston. 3–32. <https://doi.org/10.4324/9781315189864> (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Nonaka, Ikujiro – Konno, Noboru 1998. The concept of "Ba": Building foundation for Knowledge Creation. *California Management Review* 40 3. <http://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf> (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- OECD 2015. *Students, computers and learning: making the connection, PISA*. OECD Publishing. Paris.
- OECD 2019. *How's life in the digital age? Opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being*. OECD Publishing. Paris.
- Ollé János 2010. *Online tanulási környezet. XI. e-Learning Fórum*. 2010. november 16. SZÁMALK. Budapest.
- Ollé János – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth-Móser Szilvia – Virányi Anita 2013. *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Papp-Danka Adrienn 2014. *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Pogatsnik, Monika – Bodane Kendrovics, Rita 2020. Communication and Reading Comprehension among Informatics and Engineering Students. In: IEEE (szerk.): IEEE 18th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI 2020). Piscataway (NJ), Amerikai Egyesült Államok, IEEE. 235–240.
- Pölcz Ádám 2015. Az emberközpontú nyelvművelés és az antik retorikai hagyomány. *Magyar Nyelvőr* 409–28. <http://nyelvor.c3.hu/period/1394/139406.pdf> (Letöltés: 2023. 05. 15.)
- Pölcz Ádám 2021. Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben. A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 1/99–114. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.99.114>
- Prensky, Mark 2005. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- Révész László – K. Nagy Emese – Falus Iván (szerk.) 2018. *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. Liceum Kiadó. Eger.
- Rubin, Rebecca B. 2008. Educational Communication. In: *The International Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiece005>

- Shannon, Claude E. – Weaver, Warren 1986. *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. OMIKK. Budapest.
- Small, Garry W. – Morgan Gigi 2009. *Brain. Surviving the technological alteration of the modern mind*. HarperCollins Publishers. 28–9.
- Suarez-Alvarez, J. 2021. *Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation? PISA in Focus*, No. 113. OECD Publishing. Paris.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (szerk.) 2011. *Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. OFI. Budapest.
- Szabó Éva 2015. Digitális szakadékon innen és túl. A tanári szerep változása a XXI. században. *Oktatás-Informatika* 5/1: 17–31.
- Szakadát István 2007. *Egyben az egész. Egytől egyig*. Typotex Kiadó. Budapest. http://syi.hu/pdf/121_main.pdf (Letöltés: 2022. 12. 02.)
- Szőke-Milinte Enikő 2007. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Az általános kommunikációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő 2018. Kommunikációs zavarok. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea (szerk.): *Utak és útkeresztvezetők. Emlékkötet H. Varga Gyula 70. születésnapjára*. EKE Líceum Kiadó. Eger. 107–16.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2022. *Óvodapedagógia. Kommunikáció és anyanyelvi nevelés az óvodában*. PPKÉ. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.
- Szűts Zoltán 2014. Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe. *Edu Szakképzés És Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat* 4/37–45.
- Szűts Zoltán 2020. A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai szemle* 5–6/15–38.
- Tomka János (2009) *A megosztott tudás hatalom*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Tomori Tímea – Koltay Tibor – Grigas Vincas 2021. Középiskolai tanárok információs műveltségi attitűdjei egy nemzetközi kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. In: Lengyel dr. Molnár Tünde (szerk.): *AgriaMédia 2020 és ICI-16 Információ- és Oktatástechnológiai konferencia: az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma*. EKE Líceum Kiadó. Eger. 300–10.
- Tomori Tímea 2022. Korszerű megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 100–16.
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>
- Virág Irén 2021. Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences. JATES*. 3–27.
- Watzlawick, Paul – Beavin, Janet B. – Jackson, Don D. 1967. *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies & paradoxes*. Norton. NY.
- Z. Karvalics László 2009. A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban. *Információs társadalom: társadalomtudományi folyóirat*. 9/2: 20–34. <https://doi.org/10.22503/inftars.IX.2009.2.2>

- Zrinszky László 1993. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zsolnai József 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Szabályozó dokumentumok

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (Letöltés: 2022. 12. 02.)
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor> (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Nemzeti Alaptanterv 2012. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2022. 02. 20.)
- Nemzeti Alaptanterv 2020. file:///C:/Users/bfgg44/Downloads/MK_20_017.pdf (Letöltés: 2022. 02. 20.)

Szőke-Milinte Enikő PhD

egyetemi docens

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Vitéz János Tanárképző Központ

E-mail: szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu

<https://orcid.org/0000-0002-6493-6778>

Abstract

SZŐKE-MILINTE, ENIKŐ

PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE INFORMATION SOCIETY

In the information society, the production, processing, storage, interpretation and flow of information significantly determines social processes, including school education and pedagogical communication. The participatory model of communication places the problem in the focus of pedagogical communication. Communication in this sense is an activity aimed at recognizing and solving the problem, in which the actors participate with specific needs, preparedness, strategies in order to solve the problem. The informational society generates specific problems that fundamentally define pedagogical communication. The study undertakes to examine pedagogical communication as participation from the point of view of information.

Keywords: information, problem solving, pedagogical communication, the role of teacher

MOGYORÓSI ZSOLT – VIRÁG IRÉN

KONSTRUKCIÓ ÉS NARRATÍVA
A „SZAKMAI ÉN” MEGJELENÍTÉSE TANÁRJELÖLTI PORTFÓLIÓKBAN

Kivonat

A tanulmány a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágát értelmezi a tanárképzésben releváns vonatkozó szakirodalmak és tanárjelöltek portfólióin keresztül. A tanulmányban a szerzők a kontextusteremtés szándékával érintik a kommunikációelmélet és a pedagógia találkozási felületeit, majd rámutatnak a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágára és a tanárjelöltek által elkészített portfóliókra. Az elemzés fókuszában a tanárjelöltek reflektív és önreflexiós szövegtömegének elemzése áll, amelynek célja a tanárkép konstrukciójának és narratívájának feltárása. A tanulmány eredményei alapján megállapítható, hogy a tanárjelöltek portfóliói alkalmasak arra, hogy érzékletes képet kapjunk arról, hogyan és miért választották a tanári professziót, valamint hogy milyen tanárképet alkotnak önmagukról.

Kulcsszavak: pedagógiai kommunikáció, tanárképzés, portfólió, reflektív szövegtömeg

Bevezetés

Tanulmányunk a kommunikációelmélet és a pedagógia találkozási felületein a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágát értelmezi a tanárképzésben releváns vonatkozó szakirodalmak, valamint a tanárjelöltek portfólióin keresztül. Írásunkban a kontextusteremtés szándékával érintjük a kommunikációelmélet és a pedagógia találkozási felületeit, majd rámutatunk a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágára, felvillantva a pedagógiai kommunikáció ismertebb funkcióleírásait, sajátosságait. Ezt követően amellet érvelünk, hogy a tanárjelöltek által az összefüggő tanítási gyakorlatukhoz kapcsolódóan elkészített elektronikus portfóliók egyrészt a pedagógiai kommunikáció tárgykörében értelmezhetően, digitálisan manifesztálódott kommunikátumok, másrészt a saját „szakmai Én” kommunikatív konstrukciói. Előbbi azt is jelenti, hogy a pedagógiai célszerűség jegyében meghatározott kritériumok mentén jött létre a kommunikátum, ami egyben a pedagógiai értékelés tárgyát képezi. Ezúttal viszont nem a racionális szakértői értékelés szempontjait érvényesítve vonunk le következtetéseket a tanárjelöltek portfólióiban megjelenített saját tanári kompetenciáik fejlődéséről. A portfóliók reflektív és önreflexiós

szövegtörzsének elemzésével arra vagyunk kíváncsiak, hogy a hallgatók által megjelenített saját „szakmai Én” hogyan rajzolódik ki, milyen jegyek emelkednek ki, azaz a hallgatók hogyan jelenítik meg magukat pedagógusként, hogyan reflektálnak saját fejlődésükre.

Pedagógia és kommunikációelmélet

A neveléstudomány felől építkezve, a pedagógiai kommunikáció elméletének leírásával a pedagógusképzés számára készült alpművek ismert szerzőjeként Zrinszky László (1993, 2002a, 2002b) több szempontból vizsgálja és jellemzi a kommunikációelmélet és a pedagógia kapcsolatát. A szerző több diszciplináris metszéspontot, elméleti problémát és gyakorlati problémamegoldást tárgyal. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a pedagógiai jelenségek és a pedagógiai kommunikáció tanulmányozása a 20. század második felétől különböző diszciplináris megközelítések alapján elvezetett odáig, hogy számos, a nevelési-oktatási folyamatot vizsgáló szerző kommunikatív cselekvések rendszereként fogja fel a tanítás-tanulás folyamatait. A megközelítésre alapvetően jellemző következtetés, hogy bonyolultan strukturált szociális mezőben kölcsönös függés alapján jelentkezik az információk küldése, fogadása, befogadása. Erre építve a diszciplináris kontextus megteremtése jegyében veszi számításba a pedagógia és a kommunikációelmélet találkozási felületeit (Zrinszky 1993).

Elsőként azt emeli ki, hogy a pedagógiai tevékenység jelentős része kommunikáció, azaz üzenetek cseréje szimbolikus jelrendszerek közvetítésével. A szerző négy szintet azonosít ebben a folyamatban. Az első az intraperszonális kommunikáció jelenségvilága. A pedagógiai tevékenységek résztvevői tevékenységterveket készítenek, reagálnak magukban az üzenetekre, felkészülnek a másokkal való kommunikációra, feldolgozzák a kommunikációs eseményeket az úgynevezett „belső beszéd” szintjén. A következő a mikroszociális szint. Ezen a szinten közvetlen, jellemzően kétszereplős emberi kapcsolatokban vagy szemtől szembeni (face to face) csoportokban zajló kommunikatív aktusok figyelhetők meg. Az elsőt klasszikusan példázza a tanár–diák vagy a tanár–tanár kommunikáció, míg a másikat az osztály–osztályfőnök közötti vagy a szaktanári munkaközösségekben folytatott kommunikáció. Az intézmények, szervezetek, társadalmi csoportok egymás közötti kommunikációja jeleníti meg a mezoszociális szint kategóriáját, ez alá rendelve például az iskolák közötti, az iskola és a fenntartó közötti vagy az iskola és egyéb intézmények közötti kommunikációt. A makroszociális szint gyakran a tömegkommunikációs intézmények közvetítésével a társadalmi alrendszerek egészét érintő kommunikációt foglalja magában (Zrinszky 2002a).

A második találkozási felület a kommunikációs nevelés, ami valójában a pedagógiai célzatosság miatt lesz kiemelt fontosságú, hiszen nevelési feladatként is azonosítható. E feladatnak két fő megoldási útja van, egyrészt a pedagógiai szituációkban megvalósuló természetes kommunikációfejlesztés, másrészt a speciális fejlesztés. Előbbi során a pedagógus részben mintát közvetít, részben pedig normatív módon szabályoz. Utóbbi esetében a kommunikációfejlesztési tantárgyakat, projekteket, tréningeket vehetjük számításba.

A harmadik találkozási pont mögött az a pragmatikus kérdésfeltevés áll, hogy általában hogyan lehet a kommunikációelmélet a pedagógia hasznára. A kérdésfeltevést az indokolja, hogy Zrinszky (1993, 2002a) a pedagógiai kommunikáció korszerűsítésének problémáit tárgyalva keresi a válaszokat arra vonatkozóan, hogy hogyan tehető korszerűbbé a pedagógus munkája a kommunikáció javítása révén. Problémafelvetései többek között érintik a tanári nyelvhasználat és a pedagógiai attitűdök összefüggéseinek és a nonverbális kódok, valamint a nevelési stílusok összekapcsolhatóságának kérdéseit, továbbá a nevelési folyamatban megfigyelhető kommunikációs rítusok merevségének oldását.

Negyedik pontként Zrinszky (2002a) a pedagógiai kommunikációelmélet kialakulását tételezi, melynek kialakulását elsősorban a gyakorlati pedagógiai tevékenységek legújabb kori változásirányainak felismerésével és optimalizálásuk igényével magyarázza. Sokféle pedagógiai reformirányzat, illetve az intézményes nevelésre irányuló innovációs törekvések jellemzője az iskolákban és nevelőintézményekben folyó kommunikáció megújításának szándéka. Az iskolai fő tendenciákat figyelembe véve a szerző túlélézettnek tekinthető szembeállítás alapján mutatja be a gyermekközpontú pedagógia újfajta kommunikációs követelményét. Az alábbi táblázatban ez didaktikusan láthatóvá válik.

1. táblázat. Hagyományos és reformirányok jellemzői a pedagógiai kommunikációban

	„Hagyományos” pedagógiai kommunikáció	A reformirányok tipikus kommunikációs jellemzői
A kommunikáció fő irányai	– nevelőtől a nevelt felé	– kölcsönösség a nevelő vezető szerepének megtartásával vagy egyenlőségi alapon – a neveltek egymás közti kommunikációja is fontos tényező

Tanár-diák kapcsolat	– távolságtartó – inkább követelő vagy leereszkedő („atyai”)	– közvetlen – megértő, elfogadó („baráti”)
Tipikus fő folyamatok az ismeretközpontú tárgyakban	tanári előadás, magyarázat → memorizálás → szövegreprodukció → tanári teljesítménymegítélés	– információk megszerzése-megszereztetése → problémák felfedeztetése → megbeszélés → tudáspróba → értékelés
Domináns szociális viszonylat	– páros kapcsolat – teljes tanulócsoporthoz	– munkacsoport – teljes tanulócsoporthoz
Eszközök rangsora	– tanári szó és írás, rajz, bemutatás – tankönyv – tanulók	– tapasztalatok szerzésének előmozdítása – dialógus – szövegek

(Forrás: Zrinszky (2002a: 5.)

Áttekintve a táblázatot és figyelmünket az eszközök rangsorára irányítva nyilvánvalóan nem feledkezhetünk el arról a tényről, hogy a vizuális, majd az auditív, még később az audiovizuális szemléltetés a „hagyományos” pedagógiai kommunikáció integrált részévé vált. Ezzel a vizuális kommunikáció az ismeretközpontú tárgyakban is megjelent, nemcsak a művészeti nevelés részeként. A reformirányok egyik kommunikációs jellemzőjeként tekinthetünk a programozott oktatás interaktivitását biztosító hármas kritérium rendszerére, a TAR-ciklusra,¹ azaz a taníts, mérd fel, válaszolj körfolyamatra, ami a tanár tevékenységét és kommunikációját jelentősen megváltoztatja. A TAR-ciklus interaktivitást biztosító jellegére Forgó Sándor (2011) mutat rá, ámde még inkább megváltozik a pedagógiai kommunikáció az általa leírt interaktív médiakommunikáció modelljében, ahol egyszerre valósul meg az interakció és a TAR-ciklus az interaktív tananyag feldolgozásában. Ez már a digitális pedagógia tereuma.

Az informatikai forradalom, kivált 2004-től kezdődően a Web 2.0 szolgáltatások elterjedése jelentős változásokat hozott, illetve jelenleg is folyamatosan formálja a pedagógiai kommunikációt. Valójában nem az a nóvum, hogy digitális eszközeink vannak, hanem azok használati módja, a mögöttes pedagógiai célok és a kommunikatív aktus (az informatika egyéb generációs kihívásaihoz lásd: Balázs 2023: 235–42). Gondoljunk csak az okostábla használatára, ami egyaránt lehetővé teszi a „hagyományos” pedagógiai kommunikáció fenntartását, de a csoportos feladatmegoldást, az információ meg-

¹ Teach, Assess, Respond

szereztetését vagy a tudáspróbákat is. Szűts Zoltán (2020) hangsúlyozza, hogy a technológia jelentősen képes felerősíteni a tanárközpontú modelltől való távolodást a tanulóközpontú felé. A digitális pedagógia tartománya a digitális eszközök tanórai használatától a távoktatásig terjed, melyben didaktikai elvek alapján, pedagógiai céloknak megfelelően zajlik a tanulócentrikus tanítási-tanulási folyamat. A szerző ez utóbbi folyamatot – az információs társadalmi környezetben megvalósulóan – az információátadás, a befogadás és a belső feldolgozás részfolyamataiként értelmezve jeleníti meg egy komplex oktatáseméleti, illetve kommunikáció- és médiatudományi megközelítést alkalmazva (Szűts 2020). Mindez számunkra azt jelenti, hogy a nem digitális és a digitális pedagógia aspektusából nézve egyaránt lehetséges kommunikációelméletre és neveléstudományi pedagógiai kommunikációelméletre alapozott, alkalmazott kutatásokat végezni. Lehetséges továbbá specifikus pedagógiai, akár tantárgypedagógiai fókusszal kiegészíteni az alkalmazott vizsgálatokat. Ez utóbbira példa Móser és Szűts (2023) tanulmánya, melyben a tanári önfejlődést és a tanulást segítő tanítás szempontjait szem előtt tartó, a digitális technológiát, eszközöket felhasználó, a tanulói nyelvtanulást és a nyelvi készségek fejlődését szolgáló, motiváló, ugyanakkor a kreativitást és a kommunikációt fejlesztő tanítási folyamat bemutatása történik.

A pedagógiai kommunikáció jelenségvilága

A pedagógiai kommunikáció tárgyát, fogalmát, színtereit, csatornáit, analóg és digitális eszközeit leíró, hatékonyságát értékelő, a pedagógusképzés igényeit szem előtt tartó hazai neveléstudományi, pedagógiai, pszichológiai és gyakorlati pedagógiai megközelítések (Zrinszky 1993, 2002a; Sallai 1996; Tóth 2000; Falus 2003; Horváthova–Szőköl 2015) döntően a nevelési folyamat kommunikációs vetületeit állítják értelmező leírásaik középpontjába, többször hivatkozva az empirikus vizsgálatok eredményeire.

A pedagógiai kommunikáció elméletét tematikusan feldolgozva és megjelentve Zrinszky (1993) pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikációként jellemzi a pedagógiai kommunikációt. Hangsúlyozza, hogy az döntően a nevelők és növendékek közvetlen személyes kapcsolataiban, a nevelők által irányított, illetve befolyásolt személyközi kapcsolatokban megy végbe, bár kevésbé nyilvánvalóan a tanulás tárgya és a tanulók között is. Horváthova és Szőköl (2015) sajátos szociális kommunikációként, annak pedagógiai funkcionalitásában ragadja meg a pedagógiai kommunikáció lényegét, azaz a pedagógiai célokat szolgáló eszközrend-

szerként határozzák meg, melyben Zsolnait (1996) követve kiemelik az információcseréket, a kódhasználati szerepcseréket, valamint a kommunikációs aktusok és folyamatok eredményeként létrejött manifesztálódott, illetve objektiválódott kommunikátumokat rendszerelemként.

A pedagógiai kommunikáció funkciói között elsődleges és másodlagos funkciókat lehet megkülönböztetni. Az elsődleges funkciók között tartja számon Horváthova és Szőköl (2015) a motiválást, az aktivizálást, a tananyag megértésének biztosítását, az intellektuális fejlődés és személyiségformálódás elősegítését. Ide sorolják – a kommunikáció általános funkcióinak Forgó (2011) szerinti leírását követve, ám pedagógiai kommunikációs kontextusba helyezve – a tájékoztatást, a magyarázatot magában foglaló *információs funkciót*, az *érzelmi funkciót*, melynek révén az érzelmek kifejezésével a belső feszültségek oldódnak, továbbá az *ellenőrzési funkciót*, mellyel a teljesítmények értelmezése válik lehetővé. A másodlagos funkciók a kapcsolati, esztétikai, szocializációs, kulturális és integrációs funkciók. Nem nehéz észrevennünk, hogy az elsődleges funkciók valójában olyan kommunikatív aktusok és folyamatok, amelyek működésükkel didaktikai és nevelési célkitűzések elérését teszik lehetővé. A másodlagos funkciók között említett kapcsolati és esztétikai funkció valójában a pedagógiai kapcsolat szabályozója a kommunikatív kapcsolatteremtés, kapcsolatfenntartás, kapcsolatle-zárás szakaszaiban és a pedagógiai viszony személyességének virtuálisan megjeleníthető formalitás–informalitás tengelyén. Mindezeket figyelembe véve azt gondoljuk, hogy a funkció fogalma alatt jellemző működésmódot értve, a pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési és pedagógiai kapcsolati funkcióját kell megkülönböztetnünk elsődleges, illetve másodlagos funkciókként. A szocializációs, kulturális és integrációs funkciók környezeti, kulturális és társadalmi beágyazottságuk, komplexitásuk miatt inkább rendszerszintű megközelítésben – az iskola és az oktatási rendszer szintjén (Andorka 2006; Halász 2001) – ragadhatók meg adekvát módon. Ezzel nem azt állítjuk, hogy nincs egyéni, interperszonális szinten érvényessége a nevelési kommunikatív aktusoknak az adott funkciók tekintetében, hanem azt, hogy ezeket a funkciókat az intézményi működési mechanizmusok határozzák meg sokszor a kommunikatív cselekvések és a pedagógiai szándékok ellenében. (Másképpen pedig amennyire az intézményesült nevelés jellemezhető szocializációs, kulturális és integrációs funkciókkal, az intézményekben megfigyelhető nevelési folyamatokat előmozdító és/vagy konstruáló kommunikációs folyamatok ugyanilyen jellemzése olyan lenne, mintha a kerékpárnak tulajdonított közlekedési funkciót az azt hajtó izomerő jellemzésében is felhasználnánk.) A pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési funkci-

ója és pedagógiai kapcsolati funkciója megítélésünk szerint pontosan leírja a nevelésben jelen lévő nevelési kommunikáció alapvető működés módjait.

A pedagógiai kommunikáció „nyelve” és színterei

Ahogy fentebb is láttuk, a pedagógiai kommunikációt alapvetően határozza meg a pedagógiai kapcsolat célja, a fejlesztő, személyiséggazdagító és kibontakoztató szándék, azaz a nevelési intenció (Zrinszky 1993). A pedagógiai célelérés érdekében alkalmazott kommunikációs eszközök nem specifikusak, csupán kiválasztásukban és felhasználási módjukban találhatunk jellegzetességeket. Nyelvi szinten a hétköznapi és a szaknyelv elemeiből tevődik össze a pedagógiai kommunikáció során beszélt nyelv. A megnyilatkozások jelentős része előre tervezett és jól meghatározott pedagógiai célok szolgálatában áll. A pedagógus követi a tanterv, a tematika tételeit, és beszédével ráveszi a tanulókat, hogy kövessék őt. A didaktikai-nevelési funkció és a pedagógiai kapcsolati funkció betöltése pedig biztosítja a terv követését. A beszéden kívül minden más kommunikációs formával és eszközzel ez a helyzet. Az írás, a szemléltetőeszközök, taneszközök, IKT-eszközök mind fejlesztési céloknak vannak alávetve (Zrinszky 2002a).

Az empirikus kutatások alátámasztják a tanári beszéd dominanciáját a pedagógiai kommunikációban, akár az osztálytermi kommunikációkutatás logikai-empirikus irányzatának, akár az értelmező irányzatának az eredményeit nézzük. Előbbi az állandósult beszéd- és viselkedési mintázatok ritualizált jellegét helyezi a vizsgálatok előtérbe, utóbbi a tantermi beszéd logikai struktúráját igyekszik feltárni a funkcionális nyelvészetre támaszkodva. Az irányzatokból leszűrhető tanulságok megerősítik, hogy a tanítás-tanulás folyamatának elsődleges közvetítője a nyelv, s hogy a tanulási sikeresség függ a tanulók aktív és értelmező részvételétől, valamint a tanári üzenetektől (Tóth 2000). Mind a logikai-empirikus, mind az értelmező irányzat kutatásai egyértelművé teszik, hogy a nyelvi kompetencia a hatékony tanulás alapvető feltétele, s hogy a pedagógusok sokat tehetnek „azért, hogy a tanulók birtoikosai és aktív használói legyenek a nyelvnek, megkönnyítve ezzel számukra a tanulást az iskolában és az életben egyaránt” (Tóth 2000: 327). Ugyanakkor a nyelv- és kommunikációtudományi kutatások felhívják a figyelmet a félreértést tartalmazó beszédhelyzetek gyakoriságára (Vesszős 2022). Nincs okunk azt feltételezni, hogy a pedagógiai kommunikációban, leginkább annak pedagógiai kapcsolati funkciójában ne jelenne meg a félreértés vagy egyéb kommunikációs zavar. Ez előhívhatja azt a kutatási kérdést, hogy vajon a pedagógusok milyen kommunikációs stratégiákkal bírnak, melyek-

kel a kommunikációs zavarok elkerülhetők, s hogyan tudják ezeket „tanítani” kommunikációs partnereiknek, jelesül a tanulóiknak.

Az iskola a pedagógiai kommunikáció kiemelt színtere. Ebben az összetett kommunikációs térben az osztályterem, a folyosó, a tanári szoba, az udvar sajátos kommunikációs terekként működnek, és különböző kommunikációs formákat tesznek lehetővé a tanulóknak (és nyilvánvalóan a pedagógusoknak is), amelyek formalizáltságuk mértékében jelentősen különbözhetnek egymástól (Horváth–Szókök 2015). A tantermek hagyományos elrendezésükben segítenek érvényre juttatni a tekintélyelvű pedagógiai célokat. A pedagógus a katedráról uralja a teret, ellenőrzi a tanulókat, akik egymással nehezen nézhetnek szembe, és kevéssé kommunikálhatnak. A szociofügalis térelrendezés korlátozza a társas érintkezést, nem kedvez a csoportos feladatok végrehajtásának. A valamennyi résztvevő számára kedvező kommunikációs helyzetet az úgynevezett szociopetális térelrendezés jeleníti meg, amit a székek, asztalok mozgathatósága tesz lehetővé (Zrinszky 2002a). Ugyanakkor az eddigiekből jól látható, hogy az életkori sajátosságokhoz (Virág 2021) és a növendékek előzetes tudásához a kitűzött nevelési célok, a pedagógiai stratégiai céltelezések és az ezek teljesülését elősegítő módszer-, eszköz- és tananyagválasztás, továbbá a pedagógusi elvárások a célok teljesülésére, a tanulóknak bekövetkező változásra és magára a pedagógiai kapcsolatra vonatkozóan, megfelelő együttműködésben a pedagógus személyes tulajdonságaival és kompetenciarendszerével lényegesen határozza meg a pedagógiai kommunikációt. Vagyis a kommunikáció színtere nem lehet determinisztikus a pedagógiai kommunikáció megvalósulásában.

A tanárok kommunikációs kompetenciája

A tanulmány a kommunikációs kompetencia terminológiát ez esetben nem a tanári kompetenciák oldaláról közelíti meg, melyek a pedagóguskutatások között leginkább Falus (2005) meghatározásával írhatók le, miszerint a kompetencia a pszichikus képződmények egyfajta rendszere, ami magában foglalja az egyén egy meghatározott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, továbbá gyakorlati készségeit, amelyek lehetővé teszik a számára az eredményes tevékenység elvégzését. A 8/2013. EMMI-rendelet 2. sz. melléklete tartalmazza a tanárképzés képzési és kimeneteli követelményeit, melyben meghatározzák a különféle területeken azokat az ismereteket, képességeket, attitűdöket, melyekkel a tanár szakos hallgatónak rendelkeznie kell. A tanári kompetenciákat a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet írja le. A kompetenciák magukban foglalják a nevelő-oktató munka és a szakmai fejlődés egyes

területeit, így kritériumrendszerként alkalmazhatók a pedagógus értékelésnek különböző formáiban. Az egyes kompetenciák nem egymástól függetlenül és elszigetelten jelennek meg a pedagógus pedagógiai tevékenységében, hanem integráltan, egymást kiegészítve. A jelenleg érvényben lévő módosított kompetencialista 9 elemet tartalmaz, ezek sorában a 8. kompetencia a „Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás”.

Írásunk ugyan a kommunikációs kompetenciát a kommunikáció diszciplináris szempontjából kívánja megközelíteni, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógiai képességek területét, hisz óhatatlanul mind a készségek, mind a képességek tekintetében hangsúlyosan jelenik meg a kommunikáció területe.

Hegyi Ildikó (1996) a pedagógiai képességeket általános és speciális területekre tagolja. Csoportosításában a kommunikációs képesség az általános pedagógiai képességek közt kap helyet.

Sallai (1996) munkájában a pedagógiai képességek közt szintén hangsúlyos területként emeli ki a „kommunikációs ügyesség” fogalmát, mely alatt a közlő és a befogadó szerepében való hatékonyságot, valamint a gondolatok pontos kifejezését, illetve megértését érti.



1. ábra. A pedagógiai képességek rendszere Hegyi (1996) osztályozásában

A pedagógiai képességek klasszifikálásakor a didaktikai képességek, az ismeretek átadásának képességei, az általános és speciális pedagógiai képességek mellett negyedik hangsúlyos területként a kommunikációs képességek jelennek meg.

Kotschy (é.n.) meghatározásában szintén az alapvető, a pedagógus által elsajátítható területek között emeli ki a kommunikációs készségeket.²



2. ábra. A pedagógiai képességek értelmezése

A kommunikáció aspektusából vizsgálva a fogalmat a különböző értelmezésekben a kommunikatív és a kommunikációs kompetencia fogalma egyaránt megjelenik. Némely megközelítés megkülönbözteti a két fogalmat egymástól, ugyanakkor a két fogalom szinonimaként való használatára is találhatunk példát.

A kommunikatív kompetencia fogalmának bevezetése Dell Hymes nevéhez fűződik az 1970-es évek elején. Egyfelől magában foglalja az aktív nyelvhasználathoz szükséges nyelvtudás valahány vonatkozását, ugyanakkor nem csupán az egzakt nyelvtani ismeretekre szorítkozik, hanem a szó-kincs és a kontextusba ágyazott nyelvhasználat is hangsúlyosan megjelenik.

² http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_keszsegek.html#ixzz7TI3fet8T Letöltés: 2022. 05. 19.

A fogalmat a Pedagógiai lexikon a pedagógiai készségeken belül kommunikációs készségként határozza meg (1997: 146).

Canale (1983) a kommunikatív kompetenciának négy összetevőjét különíti el, úgymint a grammatikai ismeretek, a diskurzus kompetenciája, a szociolingvisztikai tudás, valamint a stratégiai terület. Banczerowski (1994) a kommunikációs kompetencia értelmezésében a nyelvi, a nyelvi pragmatikai, a metanyelvi, metanyelvi pragmatikai, para- és extranyelvi, para- és extranyelvi pragmatikai, kultúr-, valamint pragmatikai kultúrkompetenciákat említi a fogalom összetevőiként. Kiss (2002) különválasztja a nyelvi, a kommunikatív és a pragmatikai kompetenciákat. Nyelvi kompetencia alatt a nyelv adekvát szókinccshasználatát és a megbízható nyelvtani tudását érti. Kommunikatív kompetenciaként a nyelv helyes és szituációadekvát, társadalmilag meghatározott használatát tekinti. Értelmezésében a pragmatikai kompetencia a legszéleskörűbb, ugyanis itt hangsúlyosan jelenik meg a megnyilatkozások egy adott helyzetben való azonosítása; a különböző szerepviszonyok, az empátia és a tolerancia alkalmazása. Szabó (2010) az értelmezésében tovább differenciálja a kommunikatív kompetencia fogalmát, a Kiss (2002) osztályozásában is helyet kapó nyelvi és pragmatikai kompetenciák mellett ide sorolja a szövegalkotói, -befogadói, a szociolingvisztikai, valamint a stratégiai kompetenciákat. A kommunikáció hatékonyságának kérdésében Szabó (2010) úgy véli, hogy az egyén akkor eredményes a tevékenységében, amennyiben az anyanyelvi nevelés a nyelvi és a pragmatikai kompetenciát egyaránt fejleszti. A kommunikatív kompetenciát egyes kutatók főként az idegen nyelv tanításában releváns nyelvi kompetenciaként értelmezik (Varga 2015). Varga (2017) a kommunikatív kompetencia fejlesztésének középpontjába a 21. század társadalmának kommunikatív emberét állítja, és alapvetésnek tekinti, hogy a „modern ember” ismeri és alkalmazza a kommunikációs technikákat, eljárásokat. „A kommunikációs készség fejlesztését alapul vevő felfogás a kommunikatív ember kiművelését tűzi ki célul” (Varga 2017: 12).

A kommunikációs kompetencia túlmutat a nyelvi adottságokon és a grammatikai tudáson, magában foglalja a verbális, az írásbeli, valamint a metakommunikáció területeit is (Varga 2015; vö. Tomesz 2020).

Nagy (2007) a kommunikatív motívum- és tudásrendszert a szociális kulcskompetencia részeként jelöli, ide sorolja a szociális kommunikáció, a proszocialitás, az együttélés és az érdekérvényesítés kulcskompetenciáit. Különbséget tesz a kognitív és a szociális kommunikáció között. Míg a kognitív kommunikáció funkciójaként az ismeretek közlését, valamint fogadását említi, addig a szociális kommunikatív kulcskompetencia felada-

tának az egymás befolyásolását (érzelmi, vélemény, szándék, magatartás, viselkedés, tevékenység) jelöli ki. A szociális lét alapköveként értelmezi, és nézete szerint a kommunikatív kompetencia fejlettségétől függ a szociális aktivitás eredményessége (Tomori 2021).

Nagy (2007) elméletének fundamentumán a Szőke-Milinte által (2012) kialakított kommunikációs kompetenciamodell abból indul ki, hogy szinte minden emberi cselekvés és létezéses helyzet a kommunikációs folyamat által jön létre. Ebből kiindulva feltételezi, hogy a kommunikáció túlmutat a kognitív képességen. Úgy gondolja, hogy a kommunikációban az ember személyiségének egésze manifesztálódik, ebből kifolyólag ez egy olyan komplex kompetencia, amely a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képezi (Szőke-Milinte 2012). Nagy József modellje ez alapján kiegészül egy olyan általános kompetenciával, ami a többi kompetenciaterületet eredményessé teszi (Tomori 2016). Vagyis a kommunikációs kompetencia felfogható egy általános alapkompotenciaként. Szőke-Milinte (2012) összegyűjtötte az egyes területek komponenseit, a szociális kommunikációs készségeknél 21, a kognitív kommunikációs készségek esetén 26, a személyes kommunikációs készségekre vonatkozóan 16, míg a speciális kommunikációs készségek terén 13 elemből álló egységet alkot, ezzel megalkotva a négy alapvető kommunikációs terület köré szerveződött, funkcionálisan az egyén problémafelismerését és azok megoldását szolgáló kommunikációs kompetencia komponenskészletét (Szőke-Milinte 2013). Ebből a megközelítésből kiindulva kijelenthetjük, hogy az egyes komponensek mint készségek fejlettségi szintje személyenként rendkívül különböző lehet. Magas fejlettségi szintek esetén a kommunikatív viselkedésnek az adaptivitása megjósolható. Egyszerűbben és szűkebb témánkhoz illeszkedve: „Elmondhatjuk, hogy egy optimális fejlettségű kommunikációs kompetencia birtokában a személy képes a zörejek nélküli kommunikációra, együttműködésre másokkal, hitelességre és önérvényesítésre, továbbá adott esetben – szakterületéhez tartozóan – például az eredményes pedagógiai kommunikációra” (Mogyorósi 2018: 68).

Pedagógiai kommunikáció, professzionális tanári kommunikáció

Megítélésünk szerint a pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési funkciója kognitív kommunikációként valósul meg elsődlegesen, és szociális kommunikációként másodlagosan, míg pedagógiai kapcsolati funkciója elsődlegesen szociális kommunikációként, másodlagosan pedig kognitív kommunikációként. Azt gondoljuk, hogy a pedagógiai kommunikáció a pedagógiai

hatások elérésére generalizálódik a nevelés társadalmi intézményeiben. Ebből s a fentebb a pedagógiai kommunikációról leírtakból láthatóan felfogásunk a kommunikációs elméletek területén a szociálpszichológiai tradícióhoz kötődik (Griffin 2001). Ugyanakkor a pedagógiai kommunikáció – Nagy József (2000) kompetenciaszerveződési modelljét alapul véve – az embert a társadalmi-gazdasági rendszerben funkcionálisan és egzisztenciálisan jellemző, speciális kompetenciaként is értelmezhető. Innen adódik az a kérdés, hogy hogyan is lesz professzionális ez a pedagógiai kommunikáció, milyen feltételek mellett beszélhetünk erről. Ennek kifejtésében viszont nem lesz elegendő a szociálpszichológiai hagyományból való kiindulás, így előzetesen is nagy jelentőséget tulajdonítunk a fenomenológiai tradíciónak, ami Griffin (2001) ábrázolása szerint a legtávolabb helyezkedik el a kommunikációértelmezési kiindulópontunktól.

Az eredményes tanítási-tanulási folyamat meghatározójaként a folyamat-szabályozó és facilitáló pedagógiai kommunikációt az optimális fejlettségű kommunikációs kompetencia teszi lehetővé. A kommunikációs kompetencia komponensrendszere olyan elemeket is magába foglal, amelyeket a pedagógiai képességekkel foglalkozó neveléstudományi kutatások szintén tárgyalnak. Ilyen például a korábban már említett Sallai Éva (1996) által számításba vett kommunikációs ügyesség, melyben üzenőként, befogadóként és visszajelzőként is hatékony a pedagógus. Ez a hatékonyság jelentős részben az empátias képességen nyugszik, és még néhány olyan, a professzionális tanári kommunikáció szempontjából fontos szerepet játszó képesség – kiemelten a feltétel nélküli elfogadás és a kongruencia – fejlesztésén, melyek fontosságára a szakirodalom is nagy hangsúlyt fektet (Buda 1994; Falus 2003; Sallai 1996; Sallai–Medveczky–Kozmáné–Ficsór 2006). A professzionális tanári kommunikáció mint pedagógiai kommunikáció az eredményes pedagógust jellemző fenti alapképességek bázisán épül föl. Ebben az értelemben a pedagógiai kommunikáció – habár specifikus kompetencia – mégis a személyiség egészének manifesztációja. Az alapképességek kutatása és vizsgálata a pedagógiában azt a tanulságot tette levonhatóvá, hogy a szakmai alapképességek tanulhatók, fejleszthetők, és hogy ezeken keresztül a pedagógusszemélyiség is fejleszthető.

A következőkben Falus Iván (2003) áttekintésére támaszkodva azzal a szemmel nézzük meg a feltétel nélküli elfogadás, az empátia és a kongruencia képességeit címszavakban és táblázatba rendezve, hogy mi az, ami a tanulás, a pedagógusszemélyiség fejlesztése szempontjából lényeges.

2. táblázat. Alapképeségek, kommunikációs csatorna, aktivitás

Alapképeség	Az alapképeség megnyilvánulása, készségek	Kommunikációs csatorna	Pedagógusi aktivitás, teljesítmény, tudás
Feltétel nélküli elfogadás	– személynek szóló pozitív érzelmi odafordulás, elfogadás	– a nem verbális kommunikáció csatornái, – az elfogadás élményét fölerősítik a pozitív érzések verbális kifejezései	– a viselkedés morális megítélése helyett annak elemzése – a pedagógus tudja, hogy az elfogadással erőt ad a hibás megnyilvánulások korrekciójához
Empátia	– a másik ember érzéseinek megértése és lehető legpontosabb visszajelzése – a beleélés képessége – affektusfigyelem	– verbális és nonverbális	– pontos visszajelzések, a tanuló számára is pontosabb, világosabb értelmezési lehetőség biztosítása saját magára vonatkozóan – a nevelő teljes figyelmének odafordulása – rejtett kommunikációs tartalmak feldolgozása
Kongruencia	– a kommunikációs hatások összességének azonos jelentése van, – a kommunikátor saját belső állapotával egybeesően hozza létre verbális és nem verbális közléseit, – hisz saját érzéseinek, saját tapasztalatainak	– verbális és nonverbális	– a hitelesség megkönnyíti a tanulói viselkedés szabályozását

A kongruencia mint a kommunikátor hitelessége kulcsfontosságú a professzionális pedagógiai kommunikációban, hiszen pedagógusi tudásként megkönnyíti a tanulói viselkedés szabályozását.

„Barrett megfogalmazása szerint a hitelesség a tapasztalat, a tudatosság és az ezek közlése közötti harmonikus viszony, a kommunikációs viselkedés egyik aspektusa. A pedagógusokra gyakran – éppen az említett tudatosság hiánya miatt – jellemző az inkongruens, sablonszerű, személyidegen viselkedés. A tudatosság fejlesztése növeli a hiteles viselkedést” (Falus 2003: 84).

A tanárjelöltek portfóliói egyrészt kommunikációs kompetenciafejlesztő eszközök kivált a személyes és specifikus kommunikáció aspektusaiban, másrészt a pedagógiai kommunikáció digitális eszközeiként a pedagóguskompetenciák terén elért fejlődés, illetve a nevelési intenció dokumentumai.

Az önreflexiók

Számunkra – immáron fenomenológiai szempontú megközelítésben – a portfóliók szakmai önreflexiós kommunikátumokként arról szólnak, hogy a hallgatók önmagukról mint tanárról, pedagógusról mit mondanak el, illetve hogyan mesélik el tanári professziójuk választását.

Az önreflexiós szövegekpuszok elemzésében a szövegek előzetes vizsgálata alapján hat szempontot jelöltünk ki. Az elemzési szempontok kiválasztásával, majd az elemzéssel plasztikussá kívánjuk tenni a „szakmai Én” vagy másként az „Én mint pedagógus” konstruktumot, illetve a „pedagógus-sá válásom” narratíváját. Az elemzésre kiválasztott portfóliók attribútumai között szerepelt, hogy a nők és a férfiak, a levelező és a nappali tagozaton tanulmányaikat befejező, különböző szakpárokon osztatlan tanárképzésben részt vevő tanárjelöltek, a pedagóguspályát újrakezdők vagy folytatók konstrukciói és narratívái is bemutatathatók legyenek.

A kiválasztott szövegekpuszok a jelöltek csoportjának heterogenitását tükrözik, abban viszont homogenitást mutatnak, hogy a 2021/2022-es tanév második félévében feltöltött (összesen 94 db) elektronikus portfóliók önreflexiós részeként jöttek létre. Az elemzésre kiválasztott 12 önreflexió a szakértői értékelési folyamatban kiváló értékelést kapott portfóliók erősségeiként került megjelölésre.

Elemzési szempontjaink – részben kérdések formájában megjelenítve – jól tárgyalható alfejezetekként mutatják meg a két fő vizsgálati kérdés mögötti tartalmakat.

1. Indíttatás – motiváció – példa
2. Szakmai önmeghatározás – Hová sorolja magát?

3. Mit vár el magától?
4. Személyiségbeli jellemzők
5. Kommunikáció
6. A „tanárságról”

Indíttatás – motiváció – példa

Kíváncsiak voltunk arra, hogyan mesélik el a tanári pálya választásának mértékét, mert a korábbi, közel 10 évre visszatekintő, portfólióértékelési tapasztalataink alapján az a sztereotipikus kép alakult ki bennünk, hogy a hallgatói narratívák ezen a téren három fő típusba sorolhatók. Az első típusba tartoznak azok, amelyekben mondhatni gyermekkoruk óta tanítani szeretnének, a másodikba azok, ahol a tanári vagy éppen családi példaadás hatására dönt a pálya választása mellett, míg a harmadikba azok, ahol a szaktárgy szeretetén keresztül, akár másodlagos opcióként választja a tanári pályát a jelölt.

Az első típust reprezentálja a következő szövegrész:

„Gyerekkorom óta tudom, hogy tanár szeretnék lenni. Volt egy fekete táblám, aminek segítségével mindig „tanárosat” játszottam. Az évek elteltével ez az elgondolás egyre erősödött.” (JR, N, N)³

A másodikban a példaadás hatása a döntő tényező, amit két modelltypustól, a tanároktól, illetve a családtagoktól eredeztetnek a jelöltek:

„A tanári pályát elsősorban az engem oktató rajztanárok miatt választottam, akik egész általános és középiskolás éveimben támogattak és segítettek engem a céljaim elérésében.” (RV, N, N)

„Pedagóguscsaládból származom, így mondhatni nem volt kérdés, milyen pályát választok. Úgy gondolom, van érzékem a tanításhoz, és jelenlegi terveim szerint sokáig szeretnék tanítani.” (BB, N, N)

A következő idézett szövegrészt mint a harmadik típust alátámasztó példát vehetjük számításba, azzal együtt, hogy a szaktárgy szeretetén túl másodlagos opcióként jelent meg a pálya választása.

„Tanulmányaim során többször megfordult a fejemben, hogy a tanári pályát választom, a gimnáziumi évek végén mégis úgy döntöttem, hogy a Műegyetem falai között folytatom a tanulmányaimat. Azonban gyorsan kiderült, hogy ez rossz döntés volt, így az első félév után felfüggesztettem egyetemi pályafu-

³ Rövidítések: monogram, nem (F/N), tagozat (N/L)

tásomat. Másfél év munka után aztán beadtam a jelentkezésemet az akkor még Eszterházy Károly Egyetemre. Mivel a matematika és a fizika szeretete megmaradt annak ellenére, hogy a mérnöki pálya nem az én utam volt, így ezt a szakpárt választottam leendő tanárként. Ezen az egyetemen és szakon vég-re, azt hiszem, megtaláltam az utamat.” (AT, F, N)

A tantárgy szeretete mellett az alábbi idézetben felbukkan egy másik, a tanári pálya választását megerősítő tényező is, amire előzetesen nem gondoltunk. Nevezetesen az az aktivitás, amikor a jelölt „tanítani kezd.”

„Egészen a 12. osztályig nem nagyon tudtam, hogy mire szeretnék majd jelentkezni, de azt tudtam, hogy szeretnék továbbtanulni. A történelem közel állt hozzám, így az biztos volt, hogy egy ehhez közel álló tevékenységet választok majd magamnak. A gimnáziumi évek alatt az osztályfőnök javaslatára minden héten végzett pár ember az osztályunkból korrepetáló jelleggel afféle felzárkóztató tevékenységet az osztálytársaink számára, valamint idehaza ismerősöknek, illetve a két öcsémnek is segitettem néha-néha, így ezek hatására kezdett el körvonalazódni bennem a gimnázium végére, hogy a tanári pálya nem is áll olyan messze tőlem.” (CSA, F, N)

Típusaink között előzetesen nem szerepelt az újrakezdés motívuma, vagyis a pedagóguspályán eltöltött idő után annak elhagyása, majd az oda történő visszatérés igénye, holott nem egyedi esetről van szó. Ugyanakkor a visszatérés igénye narratívájának kétségtelenül egyedi változata, hogy mindez éppen az összefüggő tanítási gyakorlat időszakához kötődik.

„[...] célom visszatérni a pedagóguspályára, amire 1 évvel ezelőtt nem gondoltam volna, azonban a gyakorlatom alatt szerzett pozitív hatások, felkeltették bennem a pedagógus énem, és ismét kedvet kaptam a tanításhoz.” (RGY, N, L)

Láthatjuk azt is, amikor nem pusztán a szaktárgy szeretete, hanem a szakmai-pedagógiai tevékenység maga vezet el a szaktárgy választásához, így végül a tanári pálya választásához:

„Foglalkoztam gyerekekkel 2,5 évig mint utánpótlásedző. Először Hatvanban egy évet, majd Füzesgyarmaton másfél évet, ami által még motivált lettem azzal kapcsolatban, hogy elkezdjem az egyetemet és bővísem a tudásomat annak érdekében, hogy minél felkészültebb tudjak lenni a gyerekekkel való foglalkozások során.” (HI, F, L)

Szakmai önmeghatározás – Hová sorolja magát?

A fenti kérdésre adható válaszok tapasztalataink szerint két csoportra oszthatók. Az elsőbe a hallgatóként történő önmeghatározás tartozik, míg a másodikba a pedagógusként való. Nyilvánvalóan minden hallgató összefüggő gyakorlatháról írt portfóliójában szerepel a hallgatóként történő bemutatkozás, azonban a szövegek nem formális részeiből ez az önmeghatározás vagy megerősítést nyer, vagy nem. Számunkra az utóbbi az érdekes, azaz ha a jelölt pedagógusként tekint önmagára akár explicit, akár implicit formában. Megítélésünk szerint mindez akkor fordulhat elő, ha a státuszát tanárként azonosítja, vagy ha azonosul a tanári vonatkoztatási csoporttal. Ennek a háttérnek a pontos feltárására e tanulmány keretében nem vállalkoztunk, de eléggé erős feltételezés, hogy a tanárként való önmeghatározás bármelyik formája elköteleződésről vall a tanárság vállalása iránt.

„Ezenkívül arra is kíváncsi voltam, hogyan tudok majd beilleszkedni a tanári közösségbe [...]”. (BB, N, N)

„Bár 2 éve nem tanítok, úgy gondolom, nem okozhat nagy gondot visszarázódni az iskolai légkörbe.” (RGY, N, L)

„Én vagyok az egyetlen biológia–kémia szakos tanár az iskolában, így az előttem ezt a két tárgyat tanító természetismeret–rajz szakos kollégával rendszeres konzultációkat tartottunk, melyekből úgy gondolom, hogy mind a kettőn sokat profitáltunk.” (GK, N, L)

A három fentebbi idézet három tanárképet mutat, az újonnan érkező tanárét, az újrakezdő tanárét és a tantestületi tanárkollégáét, aki már egy ideje az adott intézmény alkalmazottja. Az első két esetben az előző szempontnál idézett szövegrészek megerősítik az elköteleződésről korábban leírtakat, a harmadik idézett szövegrészben pedig explicit státuszazonosítást látunk.

Az újonnan érkező tanárkép a tapasztalatok összegzésekor is felbukkan a tanulási folyamatok hangsúlyozásával:

„A teljes tanévben szerves része voltam a tantestületnek mind a tanórai, mind a tanórán kívüli tevékenységeket tekintve, hiszen a megtartott és látogatott órákon kívül részt vettem az ügyeletben, az értekezleteken és a különböző iskolai rendezvényeken is, melyekből rengeteget tanultam.” (AT, F, N)

Mit vár el magától?

Az önreflexió készítésének ezen szempontja a gyakorlattal kapcsolatos szakmai jellegű saját elvárások megfogalmazásának követelményét állította

a jelöltek elé. Értékelői tapasztalataink alapján az elméleti és gyakorlati ismeretek és képességek, azaz a szakmai tudás gazdagodását, szakmai tevékenységekkel összefüggően személyes tulajdonságok pozitív irányú változásait, a követelmények sikeres teljesítését, továbbá megerősítő élményeket és tapasztalatokat mindezen területeken, valamint a pálya választásában.

„Az elvárás magammal szemben az volt, hogy a 4 év pedagóguspályán eltöltött éveim kamatoztassam gyakorlatom alatt, sőt tovább fejlődjek szakmailag.” (RGY, N, L)

„A gyakorlattól előzetesen azt vártam, hogy megismerhessem a tanári tevékenység lehető legtöbb oldalát, hiszen előtte főleg a szakmai rész volt az, amit lehetőségem volt gyakorolni. Így az elvárásaim között szerepelt, hogy a gyakorlat során megtapasztaljam az olyan, különösen tanórán kívüli tevékenységeket, melyek elengedhetetlen részei a pedagóguslétnek.” (BB, N, N)

„A másik fő terület, melyben fejlődni szerettem volna az a szaktárgyi, illetve tantervi tudás, főleg ami az általános iskolai szintet illeti. A szaktárgyak egyetemi oktatása nem feltétlenül arról szól, hogy mit kell megtanítani és milyen szinten például esetemben az általános iskolában.” (AT, F, N)

A fenti három szövegrészben a szakmai fejlődéssel kapcsolatos elvárások fogalmazódnak meg, míg az alábbiiban a tanítás eredményességével kapcsolatos elvárás:

„Nemcsak pozitívan, hanem nagyon naivan is álltam neki a munkának, úgy gondoltam, hogy egy hátrányos helyzetű iskolában is sikerülni fog közel ugyanazt a szintet megütnöm oktatás tekintetében, mint a gyakorlóiskolában.” (GK, N, L)

Ez ugyan számunkra előzetesen elvárásként nem jelent meg, de teljesen összhangban áll a jelölt előző szempontnál látott tanári önmeghatározásával.

A szakmai tevékenységekkel összefüggően a személyes tulajdonságok pozitív irányú változásaival kapcsolatos elvárásokat prognosztizáltuk, hiszen korábban nagyon gyakran találkoztunk olyan szövegelemekkel, amelyekben például saját magabiztosságuk kialakulását várták a gyakorlattól a jelöltek. Ennek fényében elvárásainkon túlmutató volt, ahogy a következő szövegben holisztikusan kerül megrajzolásra a tanár karaktere, személyisége, amilyen-né válni szeretne a jelölt.

„Célom egy magabiztos, empatikus, barátságos és bizalmat sugárzó, de mégis fegyelmet tartó és tiszteletet érdemlő tanári személyiség felépítése volt.” (RV, N, N)

Tartalmilag szintén nem várt szövegrészként tűnt fel a következő, melyben a szerző azonosul a gyakorlóhely vezetőjének vele szemben támasztott elvárásaival, egyben tudatosítva önmaga számára, hogy ezek az intézményi követelmények:

„Az intézmény velem szemben támasztott követelményeit az igazgatónő foglalta össze számomra. Eszerint egy korszerű szaktudással rendelkező, innovatív szemléletű, gyermekekre figyelő, csapatban dolgozni tudó, a kollégáktól tanulni akaró pedagógust vártak.” (NM, F, L)

Személyiségbeli jellemzők

Részben a pedagógiai kommunikációs szempontokat és a tanári kommunikáció hatékonyságát hangsúlyozva tanulmányunk korábbi fejezetében már kiemeltük a személyes tulajdonságok fontosságát a tanári pályán való eredményességgel összefüggésben. Az ott megjelenített irányokat a tanári professzió gyakorlásához szükséges személyiségbeli jellemzők, tulajdonságok leírása mentén gazdagíthatjuk.

Tichenor és Tichenor (2005) tanulmányukban szakmai fejlesztő iskolákban végzett fókuszcsoportos interjúk elemzésével igazolták, hogy a tanári gondolkodásban a Hugh Sockett (1993) által megalkotott, a tanári professzionalizmust leíró kategóriarendszer köszön vissza. A Hogyan tudják megmutatni a tanárok a professzionalizmust? kérdésre adott válaszok egyrészt attitűdöket és viselkedéseket jelöltek, másrészt a tanári professzionalizmust és hatékony tanítást leíró kategóriákba voltak csoportosíthatók. A szakmaiság öt kategóriája: a jellem, az elkötelezettség a változás és a folyamatos fejlődés iránt, a szaktárgyi tudás, a pedagógiai tudás, valamint a kötelezettségek és munkakapcsolatok az osztálytermen kívül.

Miután a portfóliós követelményrendszerünk szinte megcélozza az utóbbi négy kategória elemeinek explicit leírását, kíváncsiak voltunk, hogy a személyiségbeli jellemzőkről mit tudhatunk meg. Értelemszerűen az elvárásainkat értékelői tapasztalatunk is befolyásolta, így a magabiztosság, határozottság és türelem erényeivel való gazdagodást tulajdonítottuk az összefüggő gyakorlat eredményének ebben a „kategóriában”. A következő három idézett szövegrészlet a magabiztosság kialakulásáról, megerősödéséről szól.

„A félév során ahogy egyre többet tudtam részt venni az iskola életében, egyre magabiztosabbá váltam, és ez az órák minőségét is nagyban befolyásolta, úgy érzem.” (HI, F, L)

„Míg az év elején kissé bátortalanul fordultam a többi tanárhoz, addig az év végére gondolkodás nélkül, természetes módon kommunikáltam velük mind szakmai, mind egyéb témákról, kértem tőlük segítséget egy-egy probléma megoldásában.” (BB, N, N)

„Az év elején még félénk voltam, nem nagyon mertem szólni, ha valami problémám adódott, vagy segítségre volt szükségem, viszont az idő múlásával a kollégáim segítőkészségének hála egyre bátrabb és nyitottabb lettem.” (GK, N, L)

A negyedikben viszont a jelölt azonosítja a diákok érdeklődését és nyitottságát, amit nyilván nem tudna megtenni, ha ő maga nem lenne nyitott és érdeklődő, ugyanakkor a megtapasztalásból fakadó tevékenység itt megmutatja a diákok tiszteletének erényét is. Ez utóbbi kiemelkedő fontosságára Sockett (1993) is felhívta a figyelmet.

„Így, hogy a hospitálások alatt megtapasztaltam a diákok személyiségét, könnyebb volt felkészülnöm az órákra. A diákok érdeklődése, nyitottsága arra sarkallt, hogy minél jobb és színesebb programokkal készüljek, hiszen megérdemlik.” (RGY, N, L)

Nem várt eredményként értékelhetjük, amikor a jelölt rádöbben saját nem pozitív tulajdonságára, és ezt korrigálja:

„Saját magammal szemben is éreztem elvárásokat, mégpedig a rugalmasságot és a jó problémamegoldó készséget, amik, be kell vallanom, kicsit beképzeltté tettek, mert kerültem olyan helyzetbe egyedül az osztályteremben a diákokkal, amikor nem tudtam megoldást találni arra, hogy a diákokat az órai munkára bírjam, így a beképzeltségem hamar el is múlt. Ehhez a szakmához is kell alázat, de mégis fontos a gerincesség és a határozottság.” (SA, F, N)

Kommunikáció

A hallgatói portfóliók kiemelt feladata a tanári kompetenciák területén érzékelt fejlődés reflektív bemutatása. A kommunikációs kompetencia gyakorta „főszereplője” a kommunikátumoknak, ám most nem ezek teljes körű elemző bemutatásra vállalkozunk, hanem arra, hogy a pedagógiai kommunikáció elsődleges, illetve másodlagos funkciója vonatkozásában, azaz a pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési és pedagógiai kapcsolati funkciójára fókuszálva, milyen reflexiókkal találkozunk. Kíváncsiak vagyunk arra is, hogy élményszinten a kollegiális viszony kommunikációja hogyan jelenik meg. Mindezekkel kapcsolatban értékelői tapasztalatunk alapján előzetesen azt

vártuk, hogy a pedagógiai kommunikáció hatékonyságának növekedéséről, kommunikációjuk fejlődéséről számolnak be a hallgatók, továbbá támogató és szimmetrikus kommunikatív kapcsolatokról a gyakorlati helyen dolgozó tanárokkal és mentoraikkal.

Az előző elemzési szempontnál tárgyalt magabiztosság implikációján túl a kompetenciaterületen elért fejlődés explicit megállapítása, továbbá a támogató és szimmetrikus kommunikatív kapcsolat megjelenítése olvasható az alábbi szövegrészben.

„Fejlődött a harmadik fontos kompetenciaként kitűzött kommunikációm és szakmai együttműködésem, problémamegoldásom is. Míg az év elején kissé bátortalanul fordultam a többi tanárhoz, addig az év végére gondolkodás nélkül, természetes módon kommunikáltam velük mind szakmai, mind egyéb témákról, kértem tőlük segítséget egy-egy probléma megoldásában.” (BB, N, N)

A diákokkal való kapcsolatteremtésről és a didaktikai feladatként tárgyalható értékelésről, megerősítésről és aktivizálásról mint fejlesztendő területekről szól a következő idézet. A didaktikai feladatok megoldásának itt egyértelmű kommunikatív aspektusa van, akárcsak a diákokkal való kapcsolatteremtésnek. Vagyis elmondhatjuk, hogy a tanárjelölt reflexiója a saját pedagógiai kommunikációjának funkcionálisára irányul. Részben ezzel az elemzéshez fűződő előzetes várakozásainkat teljesíti, ám egyértelműen túlmegy ezen a pedagógiai kommunikációja további fejlesztésének igényével.

„Szerencsém van, hogy egy hat évfolyamos gimnáziumban taníthattam, mert így több korcsoporttal is megismerkedhettem. Meglepő módon, ami jól ment, az az időbeosztásom és a diákokkal való kapcsolatteremtés. Ami még hiányzik szerintem vagy épp kevészer hangoztattam, az az órai dicséret/értékelés. Erre majd több figyelmet kell fordítanom, illetve arra is, hogy ne csak „ál-landó” embereket szólítsak, hanem másokkal is tudjak beszélni az anyagról, tehát a visszahúzódobbakat kicsit be tudjam vonni az órába.” (CSA, F, N)

Mind a diákokkal való kapcsolat, mind a pedagógiai kommunikáció didaktikai-nevelési funkciója fejlesztésének lehetőségét hordozza magában a pedagógus szülőkkel kialakított kapcsolata. Előzetes elvárásainkban nem fókuszáltunk erre a területre, ugyanakkor, mint látható, ennek jelentősége az összefüggő gyakorlat kontextusában is megjelenik:

„A szülőkkel való kapcsolattartástól eleinte kicsit féltem, de látom, hogy elfogadnak, tisztelnek, hálásak a sok munkáért, amit a gyermekeikért teszek.

Ha adódnak kisebb konfliktusok, én szeretem ezeket személyesen az érintettek bevonásával megbeszélni, ezekben a helyzetekben a közös megoldás keresése a célom. Hatékonynak találom.” (NM, F, L)

Ugyancsak túlnő várakozásainkon, amikor a tanárjelölt a diákokkal való kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolatról és a támogató és szimmetrikus kommunikatív kapcsolattal jellemezhető kollegiális viszonyról szóló beszámolóját kiterjeszti iskolai szintre:

„Úgy érzem, hogy sikerült nekem is a diákokkal kialakítanom egy olyan kapcsolatot, ami egy kölcsönös bizalmi rendszeren alapul. Nagyon várják mindig az érkezőmet, és pozitív visszajelzések is érnek. Ugyanez elmondható az iskola dolgozóival való kapcsolatomban, hiszen sikerült mindenkivel megtalálnom a közös hangot.” (HI, F, L)

Előzetes elvárásainkban nem gondoltunk arra, hogy a pedagógiai kommunikáció hatékonyságának kérdése szakdolgozati-kutatási témaként is megjelenhet a portfóliókban:

„Szakdolgozatom témája: »A hatékony pedagógiai kommunikáció és konfliktuskezelés.« Nem szerettem volna, ha ez csak elméletben, szakirodalmakkal átszótt írás legyen, így a gyakorlat alatt végig arra törekedtem, hogy én is úgy cselekedjek, hogy érvényesüljenek a hatékonysági elemek. Tudatosan igyekeztem a tanári kommunikációmot kiépíteni, erősíteni a gyerekekkel. Több program szervezésében is együttműködtem a kollégáimmal, akikkel szintén sikerült hatékonyan együtt dolgoznunk. Valamint a mentortanárommal a kezdeti nehézségek után (bízva az elképzeléseimben) is ezen elvek alapján sikerült rendezni a konfliktust.” (JR, N, N)

A „tanárságról”

Végül megnéztük azt, amit a tanári kompetenciáik fejlődésén túl a tanárságról esszenciálisan – mint legfontosabb dolgot – emelnek ki tapasztalataik alapján. Úgy gondoljuk ez a személyes szakmai fejlődés céljaként azonosítható, de egyben a tanári pálya választása melletti döntés megerősítéseként is. Előzetesen annyit tudtunk, hogy a legjobbnak értékelt önreflexiók között is ritka az ilyen jellegű szintézis, viszont a meglévők közvetlenül kapcsolódnak a szakmaiság, a professzionalizmus és a hatékony tanítás kérdéseire. Ugyancsak előzetes várakozásaink között szerepelt a tanárság mint hivatás megjelenése.

„A sikerélmény nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a diákok hogyan viszonyulnak a tanárhoz és magához a tantárgyhoz. Véleményem szerint egy jó testnevelőnek az egyik fő feladata, hogy ezen sikerélményeket biztosítani tudja a diákjainak, amivel nemcsak testi fejlődésére, hanem személyiségfejlődésére is nagy hatást gyakorol. [...] Meglátásom szerint az egyik legfontosabb feladata egy szakképzett tanárnak a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtése, valamint az együttműködési elvek és formák kialakítása és elfogadtatása.” (HI, F, L)

A nyitottság, határozottság, a diákok tisztelete, támogatása mint személyes tulajdonságok, a személyiségfejlődés támogatása sikerélményeket biztosító, önbizalomnövelő pedagógiai aktivitással szerepel a fent kiemelt részletben.

A személyes szakmai fejlődés igényét és a tanári pálya választásának megerősítését is kifejezi, de azon továbbmenve a pálya iránti elköteleződését hangsúlyozza a következő, a pedagóguspályát folytató, portfóliót készítő hallgató, aki legfőképpen szervezeti elköteleződését emeli ki, azonosulva tanárkollégaként az iskolai célokkal:

„A szakmám iránt nagyon elkötelezettnek érzem magam. Pályakezdő tanár vagyok. Tanulmányaim befejeztével rövidesen az iskolám szükségleteinek megfelelően két tanári szakra is jelentkeztem. Szorgalmasan teljesítem a követelményeket. A pedagógus I. minősítésem folyamatában is maximális erőbedobással teljesítettem. A sportban ugyanígy. Részt veszek szakmai képzéseken és belső műhelymunkákon is. Úgy érzem, elkötelezett vagyok a szakmai előmenetelem irányába. Terveim, céljaim vannak.” (NM, F, L)

Végül a tanárság mint hivatás megjelenése látható a következő szövegrészben:

„Úgy gondolom, hogy a pedagóguspálya és a pedagóguslét alapja az elköteleződés a szakma iránt, enélkül ezt a hivatást nem lehet végezni. Ez szakmailag azzal jár, hogy szükség van arra, hogy a szakmában folyamatosan fejlődjek, az új módszereket, lehetőségeket megismerjem, beépítsem és reflektáljak az eddigi munkámra, ezért nagyon fontosnak tartom az élethosszig tartó tanulást. [...] És ami nélkülözhetetlen a munkám során és mindennel összefügg, a kommunikáció, ennek fejlesztésére is sok energiát szánok.” (HMB, F, L)

Következtetések

A szövegkorpuszok elemzésére kiválasztott szempontjaink alkalmasak voltak arra, hogy a szövegrészek beemelésével érzékletes képet kapjunk arról,

hogyan és miért választották a tanári professziót a végzős tanár szakos hallgatók, továbbá arra is, hogy meglássuk az önmagukról alkotott tanárképet a portfóliós szövegek – az elsődlegesen a gyakorlati feladatok teljesítéséről, a saját tanári kompetenciák fejlődéséről szóló kommunikátumok – tükrében. Elemzésünk fókuszába a kommunikátumok szövegének második rétege került, azaz azok a szövegrészek, melyek közvetlenül nem kapcsolódtak az előzetesen ismert összefüggő tanítási gyakorlat, a tanításon kívüli tevékenységeket bemutató portfóliók értékelési szempontjaihoz.

Elemzésünkől egyrészt konkrétan azt vártuk, hogy plasztikussá tesszük azt a képet, ahogyan saját magukat látják azok, akik pedagógusként, tanárként határozzák meg magukat a gyakorlattal kapcsolatos elvárásaikban, a személyiségbeli jellemzőik és kommunikációjuk tekintetében, továbbá a tanárságról vallott – a kompetenciák fejlődésén túli – legfontosabb ismérvek vonatkozásában. Másrészt azt is gondoltuk, hogy a tanárrá válás narratívái bemutathatók a szövegeken keresztül, s ezen keresztül saját tudásunk a tanári pályaválasztás mozgatóiról teljesebbé válhat. Harmadrészt elővételeztük, hogy az „Én mint pedagógus” konstruktumok megismerése, fenti szempontok szerinti analízise tudásunk gyarapodásán túl, szakmai önreflexión keresztül hatékonyabbá teheti képzői gyakorlatunkat.

A tanárrá válásról szóló narratívák sok esetben nem valódi narratívák abban az értelemben, ahogy valaki elbeszéli tanárrá válása történetét. Gyakran történetkezdeményeket olvashattunk, vagy lakonikus közléseket. A tanárjelöltek számára nem is volt kitűzött feladat a narratíva megalkotása, ám számunkra így is érdekes történeteket vázoltak föl vagy írtak le röviden. Ezek olvasása során a tanári pálya választásával kapcsolatos tudásunk kétségtelenül gazdagodott. Meglepő volt, hogy a formális oktatásban szerzett, nem professzionális tanítási tapasztalat, ami tanári felkérésre végzett korrepetálásokban öltött testet, meghatározó lehet. Ez nyilván felértékeli, egyben felhívja a figyelmet az ilyen jellegű tapasztalatok biztosítását lehetővé tevő tanulásszervezési módokra, tanítási stratégiákra, amelyeket érdemes a rekrutáció biztosítása szempontjából is alkalmazni. Kiemelten nem szerepelt előzetes várakozásaink között, de jól látható, hogy a professzionális, a tanárképzést megelőző, pedagógiai, tanítási-nevelési tevékenység szintén erős indíttatásként van jelen a tanári pálya választásában.

A konstruktumok megismerése minden vizsgált szempont szerint gyümölcsöző volt, jócskán találtunk új és fontos elemeket. A tanárjelöltek elvárták önmaguktól a szakmai fejlődésüket, ám a képességek és személyes tulajdonságok fejlődésén túlmutat a tanulás eredményességét implikáltan megjelenítő oktatási színvonallal kapcsolatos elvárás, továbbá a tanári személyiség, karakter explicit megfogalmazására és tudatos felépítésére való tö-

rekvés. Ugyancsak új elemként jelentkezett a gyakorlóléhelyként szolgáló iskola intézményi elvárásaival való azonosulás. A személyes tulajdonságok, a tanári erények előzetesen várt köre a diákok iránti érdeklődéssel, nyitottsággal és tisztelettel gazdagodott. Gyarapodott továbbá az önismerettel, az elszántsággal, valamint a tulajdonságok megváltoztatására törekvéssel a tanári karakter megvalósulása érdekében. A kommunikáció terén a pedagógiai kommunikáció fejlesztésével kapcsolatos igények az elvárásoknak megfelelően jelentkeztek, de a szülőkkel való, illetve az iskola valamennyi dolgozójával történő kommunikatív kapcsolat fontossága új és fontos elemként jelentkezett, akárcsak az igény a pedagógiai kommunikáció hatékonyságának kutatására. A tanárságról vallott esszenciális elképzelések nyilvánvalóan összefüggésben vannak azzal, ahogyan önmagukat látják a tanári pályán. A szakmaiság, hatékonyság, elhivatottság hármas egysége visszaköszönt a reflexiókban, ám új elemként tűnt föl a szakma és az intézmény iránti elköteleződés. – Előbbi úgy is, mint a hivatás gyakorlásának elengedhetetlen feltétele.

Összegzés

Tanulmányunkban a kommunikációelmélet és a pedagógia érintkezési területein a pedagógiai kommunikáció jelenségvilágát értelmeztük és mutattunk rá az elméleti megközelítések jellegzetességeire. A pedagógiai kommunikáció tárgykörében helyeztük el az összefüggő tanítási gyakorlat ideje alatt a tanárjelöltek által elkészített e-portfóliókat és az azokhoz tartozó önreflexiókat mint digitális kommunikátumokat. Ugyanakkor a pedagógiai kommunikáción túlmutatóan az elkészült szövegek potenciálisan magukban hordozták a tanári pálya választásának személyes narratíváit, valamint a „szakmai Ént”, vagyis a szakmai önkép kommunikációs elemeiből álló konstruktumot. Portfólióelemzésünkben ezek bemutatására, a kapcsolódási pontok feltárására vállalkoztunk, összevetve mindezeket a korábbi profeszszionális portfólióértékelési tapasztalataink alapján kialakult várakozásainkkal. Munkánkkal a terület vizsgálati horizontjának szélesítésén túl a képzési gyakorlat fejlesztését is célul tűztük ki.

A portfólióelemzés során felbukkanó új elemek számbavétele differenciáltabbá teszi látásmódunkat, és egyben arra sarkall bennünket, hogy portfóliós felkészítésünket és követelményeinket erőteljesebben igazítsuk a heterogén tanárjelölti csoport szükségleteihez, figyelembe véve az iskolai igényeket is. Az értékelési portfóliót megelőzően fejlődési vagy munkaportfólió készítésével reflektív körfolyamatokon keresztül a szakmai képességek és a személyes tulajdonságok fejlesztésére több lehetőség kínálkozik. Több pedagógiai és tanítási tapasztalatra van szükség már az összefüggő gyakorlatot megelő-

zően, elsősorban nem a tartalomközvetítés, hanem a pedagógiai kommunikáció területén a gyakorlás és fejlesztés céljából.

Az elemzésből levonható tanulságok köre elég széles tehát. Mégis szólnunk kell arról, hogy a portfóliók egy jelentős részében nem bukkan föl a pedagógusként, tanárként való önmeghatározás. Nagyon fontosnak tűnik ugyanakkor, hogy a tanárképzésbe bekerülő hallgatók azzal a gondolattal és érzésvilággal kerüljenek ki az összefüggő gyakorlatukra, hogy ők már tanárjelöltek, tanári munkát végeznek, és nem pusztán hallgatók többé. Felelősségük van a diákok, a szülők és az iskola felé, továbbá szakmai szerepet betöltőként a szakma iránt is. A képzők pedagógiai kommunikációja ennek érdekében szükséges, hogy gazdagodjon a képzési időszak elkezdésétől annak végéig, valamennyi területet magába foglalóan.

Szakirodalom

- Andorka Rudolf 2006. *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Banczerowski, Janusz 1994. A kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar nyelvőr* 277–86.
- Balázs Géza 2023. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai Lexikon I–III*. Keraban Kiadó. Budapest.
- Buda Béla 1994. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó. Budapest.
- Canale, Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C. és Schmidt, R. W. (eds.): *Language and Communication*. Longman. London. 2–27.
- Falus Iván 2003. A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Kossuth Kiadó. Budapest. 79–99.
- Falus Iván 2005. Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés* 1/5–16.
- Forgó Sándor 2011. *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Gordon, Thomas 1989. *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T. E. T. módszer*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Griffin, Em 2001. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Halász Gábor 2001. *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Hegyí Ildikó 1996. *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Kiadó. Budapest.
- Horváth Kinga – Szökö István 2015. A pedagógiai kommunikáció és a pedagógus kommunikációs kompetenciája. In: Juhász György – Horváth Kinga – Árki Zsuzsanna – Keserű József – Lévai Attila – Šeben Zoltán (szerk.): *A SJE Nemzetközi Tudományos Konferenciája. Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban*. Selye János Egyetem. Komárom. 268–79.

- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika 2006. *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó. Budapest.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kotschy Beáta (é. n.). Pedagógiai készségek. In: *Kislexikon*. http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_keszsegek.html#ixzz7Tl3fet8T (Letöltés: 2022. 05. 19.)
- Mogyorósi Zsolt 2018. A reflektivitás megközelítése a pedagógiában. In: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 71–9.
- Móser Anna – Szüts Zoltán 2023. A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *Magyar Nyelvőr* 164–85. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.2.164>
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy József 2007. *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Sallai Éva – Medveczky Katalin – Kozmáné Kovásznai Mária – Ficsór Józsefné 2006. *Professzionális tanári kommunikáció. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest.
- Sallai Éva 1996. *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Socket, Hugh 1993. *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press. New York.
- Szabó G. Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia 2*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (Letöltés: 2022. 05. 10.)
- Szöke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PKE–BTK. Piliscsaba.
- Szöke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia 2*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (Letöltés: 2022. 05. 11.)
- Szöke-Milinte Enikő 2013. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT-vitaanyagban. *Magiszter nyár*/63–83.
- Szűts Zoltán 2020. A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6/15–38.
- Tichenor, Mercedes S. – Tichenor, John M. 2005. Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. In: *The Professional Educator*, Vol. XXVII. No 1 & 2 Fall 2004 & Spring/89–95.
- Tomesz Tímea 2016. Tudatosság a kommunikációban. *Anyanyelv-pedagógia 2*. https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_IX_2016_2_10.pdf (Letöltés: 2022. 05. 09.)
- Tomesz Tímea 2020. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a felső tagozatos nyelvtankönyvekben. *Acta Universitas de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*. 149–56.
- Tomori Tímea 2016. A kommunikációs készségfejlesztés a szakiskolában. In: H. Tomesz-Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó. Budapest.

- Tomori Tímea 2021. Kommunikáció mint kereszttantervi kompetencia az iskolapedagógiában: A pilot kutatás. *Acta Universitas de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*. 69–88.
<https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2021.69>
- Tóth László 2000. A tantermi kommunikáció. In: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó. Debrecen. 319–35.
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez (pdf) (hatodik változat) https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf (Letöltés: 2022. 05. 23.)
- Varga Gyula 2015. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf (Letöltés: 2022. 05. 11.)
- Varga Gyula 2017: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja. In: Szöke-Milinte E. (szerk.): *A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 9–22.
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>
- Virág Irén 2021. Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES*. Vol. 11, No. 1/3–27.
<https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.232>
- Zrinszky László 1993. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zrinszky László 2002a. *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Adu-Fitt Image. Budapest.
- Zrinszky László (2002b): *Nevelési kommunikáció. Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. 267–78.
- Zsolnai József 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Mogyorósi Zsolt

neveléskutató, főiskolai docens

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

E-mail: mogyorosi.zsolt@uni-eszterhazy.hu

<https://orcid.org/0009-0007-2808-5295>

Virág Irén

neveléskutató, egyetemi docens

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

E-mail: virag.iren@uni-eszterhazy.hu

<https://orcid.org/0009-0006-0387-8021>

Abstract

MOGYORÓSI, ZSOLT – VIRÁG, IRÉN

**CONSTRUCTION AND NARRATIVE. THE REPRESENTATION OF THE
"PROFESSIONAL SELF" IN TEACHER CANDIDATE PORTFOLIOS**

This paper interprets the phenomenon of pedagogical communication through the critical literature and portfolios of teacher candidates relevant to teacher education. In the paper, the authors touch on the intersection of communication theory and pedagogy with the intention of contextualization and then point to the phenomenology of pedagogical communication and the portfolios prepared by teacher candidates. The analysis focuses on the reflective and self-reflective corpus of texts of teacher candidates, intending to explore the construction and narrative of the teacher image. The results of the study suggest that the portfolios of the teacher candidates provide a useful way of gaining a sense of how and why they chose the teaching profession and how they construct their self-image as teachers.

Keywords: pedagogical communication, teacher education, portfolio, reflective corpus

H. TOMESZ TÍMEA

A DIGITÁLIS TÁVOKTATÁS FONÁK HELYZETEI A KARANTÉNOKTATÁS TANÁRI KOMMUNIKÁCIÓJÁNAK PARÓDIÁJA

Kivonat

Írásom célja, hogy megvizsgálja, Várkonyi Judit *Karanténsuli felnőtt gyerekeknek* című videósorozata miként világít rá a digitális távoktatás fonák helyzeteire. A videósorozat a távoktatás következtében kialakuló új, online tantermi kommunikációs helyzetek paródiája. A paródia – a humor eszközeként használt túlzással – alkalmas a feszültségpontok azonosítására, feloldására, a befogadó bevonódásának fokozására, figyelmének irányítására.

A tanulmány a videók feldolgozása révén esettanulmányként azt kívánja bemutatni, hogy az újszerű kommunikációs helyzetből milyen problémák, kommunikációs zavarok (a kommunikációs helyzetek, kommunikációs szerepek keveredése) adódtak. Az elemzés a jelenléten alapuló és online tantermi kommunikációs helyzet összevetéséből indul ki, majd a paródia jellemzőit figyelembe véve megvizsgálja, hogy a humor miként alkalmas a nehézségek azonosítására és feloldására. A vizsgálat elméleti keretét a kommunikációelmélet (azon belül elsősorban a kommunikáció participációs felfogása) szolgál.

Kulcsszavak: digitális oktatás, paródia, újmédia, konvergencia, kommunikációelmélet

1. Bevezetés

A koronavírus-járványhoz kapcsolódó intézkedések közül kétségkívül a legszélesebb hatókörű rendelkezés a tantermen kívüli oktatási rend bevezetése volt, amely a diákokon és pedagógusokon kívül közvetlenül érintette a szülőket, rajtuk keresztül pedig közvetve valamennyi szektort, a közélet számos területét (Fenyvesi–Pintér–Pintér 2023). Egyik napról a másikra alakultak át a korábban megszokott rutinok, nem kis feszültséget, bizonytalanságot hozva ezzel az egyének, kisebb-nagyobb közösségek életébe (Jánk–Lőrincz 2021; Ludik 2022).

Kutatásom célja, hogy Várkonyi Judit *Karanténsuli felnőtt gyerekeknek* című videósorozatának elemzésén keresztül bemutassam, hogy az újszerű kommunikációs helyzetből milyen problémák, kommunikációs zavarok adódtak, s a paródiavideó mint műfaj miként alkalmas ezen problémák azonosítására, a feszültségek feloldására. A vizsgálat keretét egyrészt a kommu-

nikáció participációs elmélete, másrészt pedig a paródia retorikai, pragmatikai vizsgálatait adják.

Az elemzés a paródia és humor kapcsolatának leírásával indul, illetve az újmédia-kultúra jellemzőinek számbavételével kitér a paródiavideók közéleti-társadalmi véleménynyilvánításban betöltött szerepének bemutatására (2). Az elméleti keret részeként bemutatja a kommunikáció participációs felfogását (3), majd kifejti a vizsgált videók sajátosságait és feldolgozásának módját (4). Az eredményeket a megváltozott kommunikációs helyzet (5.1.), valamint a megváltozott szerepek (5.2.) csomópontjai köré rendezve ismereti. A munka összeggéssel (6) zárul.

2. Paródia és humor

A paródia legtágabb értelemben utánzás, melynek célja a nevetetés. Jelen van benne a kritikai szemlélet, hiszen az utánzott jelenség felnagyítása, fokozása, túlzása alkalmas lehet a problémák azonosítására, a helyzetek fonákjának megmutatására, a változtatás igényének felvetésére.

A paródia tárgya lehet konkrét mű, de lehet műfaj, szerző, modor, divat, kommunikációs helyzet vagy valamilyen felismerhető, azonosítható megnyilvánulás (Jánk 2022). A paródia tárgyának azonosíthatósága fontos feltétele a paródia működésének, hiszen a befogadás lényegi összetevője a tárgyra való ráismerés. Amennyiben ez nem teljesül, a befogadása téves, a műfaj alapfunkciója sérül (Fónagy 1986: 214; Balázs 2008; Kappanyos–Sereg 2013: 78).

Az alkotó minden esetben számít a befogadó előzetes ismereteire, befogadói aktivitásra a humoros hatás létrejöttében. Az alkotó célja az eredeti és az ábrázolt közötti kontraszteremtés, s a hasonlóságok és különbözőségek felismerésével lényegében a befogadó fejezi be a művet (Kiss 1990: 168). A műfaj a humoros hatás elérése érdekében leginkább a hiperbola, valamint az ironia alakzatára épül, tehát az eredeti mű hiperbolikus vagy ironikus ismétléseként definiálható (Hortainé 2013: 10).

2.1. Alakzatok a paródiában

Az alakzatok a gondolatok (nyelvi és vizuális) megformálásának olyan lehetséges módozatai, olyan sémák, amelyek a közlő bizonyos kommunikatív hatásszándékának megfelelően eltérnek a normatívnak tekintett kifejezőmódtól. A normától való eltérés az információ lényegének hangsúlyozását vagy az érzelmek felkeltését, ezáltal a közlés hatékonyságát szolgálja (Czetter 2008: 23). A négy alapművelet (adjekció, detrakció, transzmutáció,

immutáció) a szokásostól való eltéréssel hoz létre alakzatokat, melyek funkciója, hogy valamit láttassanak, nyomatékosítsanak, meggyőzővé tegyenek (Balázs 2008: 220–30). Az alakzatok vizsgálata retorikai-stilisztikai hagyományokra vezethető vissza, ahol a beszéd díszeként tartották számon. Vizsgálatukkor elengedhetetlen bizonyos nyelven kívüli tényezők figyelembevételére, így például a kommunikációs helyzet bizonyos összetevői, a közlő és befogadó viszonya, az alkalmazott kódok, a kommunikátorok háttérismérete. Szükségszerű lehet tehát a pragmatika bevonása. Kimondottan a koronavírussal kapcsolatos folklorisztikai és nyelvi jelenségek leírását adja Balázs Géza (2020: 229–40) tanulmánya.

A pragmatika szempontjai egyértelműen építenek a kognitív aktivitásra a befogadók részéről, nem járulékos elemek, nem a tartalomra ráakadó díszítmények, hanem a gondolkodási műveletek-folyamatok sajátos nyelvi leképeződései (Domonkosi 2008: 38). A pragmatikai szempontok az alakzatok értelmezésében arra épülnek, hogy a kontextuális tényezők többnyire nem választhatók el az alakzatok jelentésképzésétől. Szörényi és Szabó a pragmatikai alakzatok elsődleges funkcióit a befogadó és a kommunikátor közötti kapcsolat erősítésében és a felhívásban látja (Szörényi–Szabó 1997: 147).

A hiperbola (túlzás, nagyítás) helyettesítésen alapuló alakzat, funkciója lehet az érdeklődés felkeltése, a meggyőzés, a humor eszköze.

Az irónia szintén helyettesítésen alapul, amellyel a körülmények és a szövegösszefüggés alapján az ellenkezőjét fejezzük ki annak, amit kimondunk, így pragmatikai szempontból lehetővé válik általa az implicit értékelés. Értelmezése alapvetően kontextusfüggő: a szituációra, cselekvésre, témára vonatkozó kontextuális ismeretek alkalmazásba vételét követeli meg. Az irónia erőssége – Nemesi meglátása szerint (2009: 68) – széles skálán mozog, melynek egyik – a pozitív – végpontja az ugratás, a másik – negatív – a szarkazmus.

Ezen alakzatoknál jelentésbeli kettősség is megfigyelhető, a szó szerinti és a nem szó szerinti jelentés (Domonkosi 2008: 38). A nem szó szerinti jelentés megértéséhez a befogadónak fel kell ismernie a beszélői szándékot. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, szükséges a beszédaktus-elmélet, az együttműködő társalgás elveinek, a beszélő felek közös háttértudásának és a befogadó következtetőképességének készlete. Searle a metafora és irónia megértését – hasonlóan az indirekt beszédaktusokhoz – ezért egy aprólékos, tíz lépésből álló gondolkodási algoritmusban képzei el. Ez a folyamat a hétköznapi társalgások során – például bizonyos nyelvtani formák és elsődleges beszédaktus-funkciók összekapcsolásával – rövidíthető (Nemesi 2009: 49).

A paródiaelméleteket a szakirodalom jobbára két fő kategóriába sorolja: az egyikhez tartozók inkább a komikus-humoros természetét megragadva

definiálják a paródiát, míg a másik elsősorban a kritikai funkcióját emeli ki. A kétféle nézet közös pontja a nevetetés.

„Komikus alműfajként a paródia nevetségessé teszi modelljét – ez az egyik hagyomány. A másik tábor számára a paródia a komoly művészi kritika egy formája, habár célját a nevetségessé tételen keresztül éri el. Kétségkívül a kritika egy módjaként a paródiának előnye, hogy egyszerre teremt és újjáteremt, s ezzel a kritikát a forma aktív felfedezőjévé teszi” (Hortainé 2013: 29).

A Reményi–Tarján-szerzőpáros a paródia kritikai jellegével kapcsolatban kiemeli, hogy a valódi kritikai műfajokkal szemben fontos előnye, hogy a vélemény megérzékítésében közvetlenebb, nyersebb, szélesebb olvasó (nézői) körben hatásos, ám a vélemény fogalmi kifejtése alól, a fogalmi ítélet alól mentesül (1994: 11). Fontos kommunikációs funkciója lehet a kritikai attitűdön túl az igazság indirekt eszközök segítségével történő kimondása, a nyílt szembenállás kerülése. Lehet a meggyőzés eszköze, amennyiben az azonosulásra vagy távolságtartásra ösztönző szerepét vesszük, és lehet csoportképző is, ha a rejtett közlési cél felfejtéséhez szükséges bevonódást segítő funkciójára helyezzük a fókuszot. A humor, a nevetetés által pedig a kioldás, a feszültségek, a konfliktusok oldásának eszköze.

2.2. Paródia az újmédia kommunikációs kultúrájában

A paródia napjaink újmédiális kommunikációs kultúrájának is meghatározó műfaja. Az újmédia-használat gyors és széles körű terjedése óta a médiafogyasztási szokások jelentősen megváltoztak. Korunkat a különböző digitális adathordozókon, újmédiaeszközökön megjelenő tartalmak befogadása és alkotása jellemzi. Ebben a kommunikációs térben a befogadó aktív, felhasználó-alkotó, aki maga is közlővé válik.

De az újmédia nem csupán eszköz vagy befogadói interaktivitáson alapuló tartalomszervezés és közösségi tartalommegosztás (Fedkin–Kumargazhanova–Smailova–Denissova–Györök 2022; Balázs 2023a: 36, 2023b: 97), hanem új narrációs technika is. A részvételen és együttműködésen túl egyre inkább a funkciók, platformok, szerepek konvergenciája jellemzi (Szűts 2018: 178). Jenkins (at al. 2013) a konvergenciát nem egyszerűen technológiai, sokkal inkább szociális és kulturális gyakorlatnak tartja. A médiahasználat, a befogadás és a tartalom-előállítás hibrid formái értelmezésében egy új kulturális mintázattá állnak össze, melyet részvételi kultúrának nevez (Glózer 2016: 142). Hangsúlyozza, hogy a konvergens kultúrában megváltozik az, ahogy a médiához, illetve a populáris kultúrához viszonyulunk (2006: 22–3).

Az újmédia a korábbinál is nagyobb teret kínál a populáris tartalmak megjelenésének. Dinamikájára jellemző, hogy nem csupán az intézmények által kibocsátott tartalmak közlését támogatja, hanem az alulról jövő, amatőr kulturális tartalmak beemelését is. A késő modern médiakörnyezetet egyébként is jellemző hétköznapiság még inkább előtérbe kerül, ami a témák, a szereplők és a nyelvhasználat tekintetében egyaránt megfigyelhető. Teret nyer a személyesség, a pletykák, a botrányok, tehát általában a szórakoztatás, hogy kielégítse a valóság iránti felfokozott igényt (Császi 2002).

Ez az új kulturális gyakorlat megváltoztatja tehát a médiafogyasztásunkat és a médiatartalmak létrehozását is. A particiapatorikus média közönsége azonban nem csupán aktivitásában tér el a korábitól, hanem megjelenésében is,

„nem individuális – a médiatartalmakról csak alkalmanként beszélgető – befogadókkal van dolgunk, hanem olyan, eleve hálózatba szervezett közön-séggel, amelynek ez a jellegzetessége a médiafogyasztást is befolyásolja” (Andok 2016: 104).

Változás figyelhető meg a kulturális tartalmak terjedési formáiban is, aminek leírására Jenkins és munkatársai a *spreadability* (szóródás, terjedés) kifejezést alkalmazzák (Jenkins et. al. 2013). A kifejezés utal egyrészt arra, hogy a befogadók saját céljaikra osztanak meg médiatartalmakat mind technikai, mind kulturális értelemben, másrészt arra, hogy bizonyos technikai lehetőségek könnyebbé teszik bizonyos tartalmú médiaszövegek áramlását, szemben a más típusú szövegekkel. Harmadrészt utal a gazdasági struktúrára, amely támogatja vagy bünteti a cirkulációt, továbbá a médiaszövegek attribútumaira, amelyek a felhasználót a tartalom megosztására készítetik (Andok 2016: 92).

A konvergens médiakultúrában az egyes kommunikációs szintek és formák között is elmosódik a határ, újmédiaeszközeink segítségével egyszerre kommunikálhatunk személyközi és tömegkommunikációs csatornákon is.

Megváltozik a médiatartalom megformálásában alkalmazott kódok aránya is. A hipermédia világában a verbális mellett egyre nagyobb szerep jut a képi, mozgóképi tartalmaknak (Szűts 2018: 50). Az új típusú tartalom újfajta figyelmet, befogadási mechanizmusokat, multitaskingot vár el (Szűts-disszertáció 48). Az internet a korábbinál jóval nagyobb teret, több lehetőséget biztosított a felhasználók véleményének megjelenítésére, a különböző társadalmi-politikai jelenségekre, félelmekre adott reakciók bemutatására. A mozgóképi-videós tartalmak a közéleti eseményekre adott reflexió új lehetőségét is kínálták. Az aktuális problémákkal kapcsolatos hírek, a médiában megjelenő tabloid tartalmak felhasználásával létrejövő folklórjellegű szövegek, képek, videók nagyon fontos szimbolikus-rituális funkciót töltenek be a drámai események, feszültségek, ellentmondások kollektív feldolgozása során (Glózer 2015: 122).

A képek sűrített információt hordoznak, lehetővé teszik a gyors információközlést, s ez a jellemzőjük igazodik az újmédia-kultúra azon vonásához, hogy a tartalomról az üzenetek gyors célbajuttatására helyeződik a hangsúly. A képek szerepének növekedésében közrejátszhat, hogy a mai ember számára a társadalmi-politikai, nyelvi és tradicionális határoktól részben függetlenül elérhetők és befogadhatók (Kunt 1994; Tasnádi 2012).

A közösségi média felületein, illetve a különböző videómegosztókon közzétett humoros képi-mozgóképi tartalmak mint a mindennapok valóságára adott reflexiók társadalomkritikaként is értelmezhetők, tekinthetők a klaszszikus társadalmi-politikai véleményalkotás alternatívájának is. A jelenség vizsgálatakor figyelembe kell tehát venni azt, hogy az egyre fontosabbá váló online participációs formák az offline közéleti aktivitások mellett, azokat támogatva vagy éppen azok helyett az online felületeken, esetenként kreatív vagy játékos formában adnak teret a közéleti-társadalmi véleménynyilvánításnak (Glózer 2015: 118).

3. A kommunikáció mint a probléma felismerésének és megoldásának eszköze

A különböző közléshelyzetek vizsgálatához a kommunikációtudomány többféle elméleti keretet is kínál. Fontos kiemelni, hogy az egyes modellek, iskolák nem szemben állnak egymással, hanem a kommunikáció más-más aspektusára összpontosítanak. A tranzakciós megközelítés például az üzenet átadására fókuszál, míg az interakciós modellekben a folyamat a lényeges. A szemiotikai iskola a kommunikációt jelentések cseréjeként értelmezi, arra kíváncsi, hogy a kommunikációban részt vevők miként rendelnek jelentést, értelmezést a jelekhez. Fókuszában az üzenet, illetve annak olvasata áll, valamint a befogadó, aki az üzenetet alkotó jelek értelmezésében fölhasználja saját kulturális tapasztalatait. A kommunikáció rituális elméletének megalakítója, James W. Carey (2003) úgy véli, hogy a kommunikáció szimbolikus folyamat, amely a valóság kialakítását és fenntartását szolgálja. E felfogás szerint a kommunikáció célja nem az üzenetek térben való továbbítása, hanem a társadalom időbeli összetartása, nem az információközlés, hanem a közös meggyőződések reprezentációja. Minden kommunikáció dráma, amelyben bizonyos szerepeket vállalunk vagy nem vállalunk, és soha nem az információszerzés kedvéért kommunikálunk, hanem azért, hogy megerősödjön bennünk egy adott világnézet (H. Tomesz 2021).

Az általam vizsgálni kívánt paródiavideók a távoktatás következtében kialakuló új, online tantermi kommunikációs helyzetek feszültségpontjainak azonosítását segíthetik, a kialakult konfliktusokra adott reflexiók, ezért a kutatáshoz a kommunikáció participációs felfogása kínálja a megfelelő keretet.

Ezen elképzelés szerint a kommunikációt az emberek arra használják, hogy felismerjék életükben a problémás helyzeteket, és közösen megoldják azokat (Horányi 1999). Abból az elgondolásból indul ki, hogy az embereknek szüntelenül problémákkal kell szembenéznük, és elemi érdekük, hogy ezekre a problémákra megoldást találjanak. „Ha a kommunikáció fogalmát a participáció fogalmára óhajtjuk alapozni, akkor az egymással kommunikációban álló ágenseknek felkészültségeikben (tudásokban, hiedelmekben, szokásokban és más ezekhez hasonlóknak) való kölcsönös részesedéséről érdemes gondolkodnunk, amelyek a sikeres (emberi) problémamegoldás szükséges feltételeként mutatkoznak meg” (Horányi 2006: 14). A participáció olyan folyamatot jelöl, amelyben egyének vagy csoportok összegyűlnek, hogy interakcióba lépjenek egymással, ismereteket halmozzanak fel bizonyos témákkal, problémákkal, döntésekkel kapcsolatban, s hogy a döntéshozatalban, a problémamegoldásban közösen vegyenek részt.

Problémának tekinti a modellt azt a különbséget, ami az adott ágens valamely alkalommal való állapota és egy számára ugyanakkor kívánatos állapot között esetleg fennáll, amennyiben ezt az ágens felismeri (Horányi 2006: 246).

A felfogás szerint a kommunikáció az ágens (kommunikátor) egy lehetséges állapota (nem pedig folyamat), amely a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges többlettudás elérhetőségét jelenti. Ennek a tudásnak legitimnek, mindenki által elfogadhatónak kell lennie (stratégia kidolgozása egy-egy mérkőzés előtt, szabályok alkalmazása a sportban). A legitim tudáskeret nem eleve adott, hanem kulturális-társadalmi eredetű (Andok 2013: 21). A modellben a mindenkorai ágens van kitüntetett helyzetben, akkor tekinthető hatékonynak a kommunikáció, ha a többlettudás számára a legkönnyebben elérhető, illetve a többlettudások közül a legjobbhoz fér hozzá.

4. Az elemzés anyaga és módszere

A kutatás célja, hogy megvizsgálja, Várkonyi Judit *Karanténsuli felnőtt gyerekeknek* című videósorozata miként világít rá a digitális távoktatás fonák helyzeteire. A videósorozat a távoktatás következtében kialakuló új, online tantermi kommunikációs helyzetek paródiája.

A koronavírus-járványhoz kötődően – először 2020 márciusában – bevezetett tantermen kívüli oktatási rend teljesen új kommunikációs helyzetet teremtett az oktatásban. Az ennek hatására kibontakozó új gyakorlatok, a kényszerek szorításában megszülető módszertani megoldások először (a kommunikációban is) számos zavart, problémát, mára azonban tapasztalatot is hoztak (Módné-Pogátsnik 2021).

A tanulmány a videók feldolgozása révén esettanulmányként azt kívánja bemutatni, hogy az újszerű kommunikációs helyzetből milyen problémák, kommunikációs zavarok adódtak. Az elemzés a jelenléten alapuló és online tantermi kommunikációs helyzet összevetéséből indul ki, majd a paródia jellemzőit figyelembe véve megvizsgálja, hogy a humor miként alkalmas a nehézségek azonosítására és feloldására.

A vizsgálat anyagát tizenhárom videó adta, amelyeket 2020 márciusában tett közzé a szerző a saját YouTube-csatornáján. Az elemzett videókból egy a közoktatás tárgykörében nem megjelenő (kvantumfizika), tizenkettő a közoktatásban is meglévő tantárgy online órájának rövid paródiája (irodalom, testnevelés, ének-zene, technika, hittan, rajz, környezetismeret, matematika, biológia, történelem, erkölcsan, latin-előkészítő). A legrövidebb videó 0.47, a leghosszabb pedig 6.00 perces.

A videóban szereplő Várkonyi Judit kommunikációs szakember, író. Videósorozatát saját baráti körének szórakoztatására indította, majd a sikert tapasztalva osztotta meg a nagyobb nyilvánossággal is.

5. Eredmények

A közoktatási tantárgykörökhöz kapcsolódó tizenkét videó vizsgálata két fő problématerületre világított rá: a kommunikációs helyzet újdonságából, ismeretlenségéből fakadó járatlanság, az online térben átalakult kommunikációs-tanári szerephez kapcsolódó problémák kezelésének nehézsége.

5.1. Új kommunikációs helyzet, a tanári szerepek átalakulása

A korábbi, hagyományosnak számító oktatás tanteremben, jól körülhatárolható, zárt térben zajlott, melyben minden résztvevőnek előre kijelölt, az oktatási feladatok szervezéséhez, a tanórai folyamatokhoz illeszkedő helye volt. Az online osztályterem azonban teljesen más kommunikációs helyzetet, a résztvevők teljesen új megjelenítését, elhelyezkedését kínálja. Az online oktatásban a csoportos videóbeszélgetés keretében megtartott tanórák váltak uralkodóvá. Ezekon az órákon mindenki egyformán, egy-egy téglalapban látható a képernyő felületén.

Ugyanez a probléma merült fel egyébként a pandémia idején elterjedt online bírósági és választottbírósági tárgyalások esetében is. A tárgyalások menete, a bíró és a felek tárgyalóteremben betöltött szerepe átalakult, hasonlóan a tanár, az oktató szerepéhez (Boóc 2023).

Tapasztalható továbbá a különböző kommunikációs szituációk és terek konvergenciája, összeér a hivatalos és privát szféra, hiszen a tanítási óra hi-

vatalos helyzetébe mindenki az otthonából jelentkezik be. A megváltozott kommunikációs helyzet számos félreértéshez, a kommunikáció különböző zavaraihoz vezet (Vesszős 2022: 459).

Az általam vizsgált paródiavideókban a tanítványok fiktívek, nem is jelennek meg, a képernyőn teljes egészében az órataratást imitáló tanárnő látható saját lakásának egyes helyiségeiben. A tanóra hivatalos szituációjából gyakran kilép, főzést készít elő, kolbászt tölt.

A videóknban a tantermi órák során a mai napig a leggyakrabban alkalmazott, különböző frontális eljárások láthatók, amelyeknek legfőbb jellemzője, hogy a tanulók ugyanazokért az oktatási célokért ugyanolyan tartalom feldolgozásával, azonos időtartamban és gyakran megegyező ütemben, egymással párhuzamosan vesznek részt (M. Nádás 2003: 314). Ezeken az órákon többnyire a tanári közlés dominanciájára épülő – jobbára monologikus – módszereket részesítik előnyben, vagyis az előadást, a tanári magyarázatot, a szemléltetést (Szűts 2021), amelyek a tanulók bevonódására, a kommunikációban részt vevő felek valódi interakciójára kevés lehetőséget biztosítanak, kudarcélményt jelent a pedagógusnak, motivációcsökkenést a diáknak (Szabó 2015: 18; H. Tomesz 2015: 203). Az online oktatás során a digitális terek sokfélesége, az egységes, könnyen és teljeskörűen alkalmazható digitális keret hiánya, valamint a digitális kompetenciák kiegyenlítetlensége a nehézségeket csak fokozta. A tanárok tanácstalanságát, a digitális alkalmazások használatával kapcsolatos bizonytalanságot, küzdelmet a vizsgált videók is megjelenítik. Ezt láthatjuk az irodalomórán, ahol a verbalitás – szinte teljes – hiányával túlzó módon hangsúlyozza a motivátlanságot, a bevonódás és az interakció ellehetetlenülését, a matematikaóra elején pedig „fegyelmezi” is diákjait az érdektelenség miatt, fokozva a feszült hangulatot.

A videók dramaturgiája rávilágít, hogy a tantermi környezetben is sokszor kudarcélményt jelentő frontális osztálymunka az online térben még kevésbé működtethető, nem csupán azért, mert a tanulók aktív közreműködését szinte egyáltalán nem teszi lehetővé, hanem azért is, mert a résztvevők digitális kompetenciája a legtöbbször meglehetősen hiányos. Ezt érzékeltetik a videóknban azok a jelenetek, amelyekben a szereplő cselekvése nem látható teljes egészében (például irodalom, testnevelés, matematika, ének-zene). A matematikaórán mindezt meg is fogalmazza, amikor egy egyenlet levezetését a táblára írva szemléltetné, de az nem látható a képernyőn – operatőr hiányában működésképtelen ez az oktatási módszer:

- (1) *„Nincs jó kedvem, gyerekek. Részben hiányzik a csengő. Nem tudok reagálni reflexszerűen. A másik probléma az az operatőr hiánya. Ugye kiderült már számos alkalommal, hogy az online tanítás opera-*

tőr nélkül egyszerűen nem lehet. Hát itt a kamera, itt a tábla. Hogy? Úgyhogy most kérem, hogy akit nem érdekel a matematika, vagy nem bír magával, az menjen ki!”

A fent idézett szövegrészlet felütése alapvető negatív viszonyulást fejez ki, amit később fejt ki, mondanivalójának jelentése később válik egyértelművé. A digitális kompetencia megfelelő szintjének hiánya implicit módon jelenik meg, hiszen a probléma forrásaként nem azt, hanem egy külső tényező, az operatőr hiányát jelöli meg. Végül alternatív lehetőségként nem valódi megoldást kínál, egy egyenlet megoldásának levezetését magyarázza, táblára írva szemlélteti, ami azonban nem látható a „diákok” számára.

A korábbi, hagyományosnak számító osztálytermi közegben a pedagógus jobbra kiemelt – vizuálisan is megerősített – pozícióban volt, a terem elrendezése is ezt erősítette. Akár frontális osztálymunkáról van szó, ahol a tanár az osztállyal szemben, a tábla előtt, jobbra álló pozícióban van, akár páros vagy csoportmunkáról, amikor ugyan kommunikációs szempontból kilép a karmesteri helyzetéből, háttérbe húzódik (mentorrá, facilitátorrá válik), de fizikailag-vizuálisan mégiscsak kiemelt helyzetben marad (mindenki ül, ő viszont az egyes csoportok között mozogva mentorálja a munkát) (Tomori 2016). Nagyon ritka, főként ismeretközlő órák esetében, hogy a tanár és a diák azonos módon foglal helyet a teremben (egy-egy tréninggyakorlat során például, amikor egy körben ül mindenki). A hagyományosnak számító, fizikai jelenlétre épülő oktatási környezetben tehát lényegében a pedagógusi szereptől függetlenül a tanár a tanóra irányítója, még a digitális eszközökkel támogatott órán is ő a tudás letéteményese, ebből (is) adódik a tekintélye, szakmai hatalma, hitelessége.

Az online órán a tanár koordinálja ugyan a folyamatokat (hiszen ő enged be az online térbe, ő ad lehetőséget például a képernyő megosztására, elné-míthatja esetleg a mikrofonokat), de a verbális folyamatokra már jóval kevesebb ráhatása van (megszólalások, szóátadások), s ami talán a legfontosabb: sokkal kevésbé tudja a bevonódást irányítani, hiszen – például kikapcsolt kameránál – nincs visszajelzése arról, hogy mikor lenne erre fokozottabb szükség. Megváltoznak tehát a tanár hitelességének faktorai is (Constantinovits 2021: 166).

Az online oktatás nem csupán a tanári szerepek átalakulását hozta, hanem sok esetben a különböző formális és informális helyzetekhez kapcsolódó kommunikációs szerepek konvergenciáját is. A vizsgált videókban a szereplő a túlzás, nagyítás retorikai alakzatával élve erre reflektál humorosan, amikor tanári szerephez nem illő, otthoni ruházatban jelenik meg, vagy elmagya-

rázza a tanítványainak, hogy azért van kendő a fején az óra ideje alatt, mert nem szeretné, ha a tanári magyarázattal párhuzamos cselekvésként végzett kolbásztöltés közben az ételbe kerülne a haja. Latinóra közben is megjelenik háziasszonyként, hisz úgy kezdi az órát, hogy kolbászos krumplilevest fog készíteni (közben pedig „összedob egy latinórát is”).

5.2. A humor verbális és nem verbális megjelenése a feszültségek oldásában

A humort a vizsgált videókban is a normától való eltérés, az össze nem illő elemek egymás mellé állítása adja mind verbális, mind pedig nem verbális síkon. A tanár elfogadottságát mérő kutatások eredményei alapján a hitelesség egyrészt a személyiség- (támogató, elfogadó, alkalmazkodó), másrészt kognitív (szakértelem, hozzáértés) jellemzőkön múlik (Füzi 2012; Kökényesi 2022). A videók mindegyikében kiemelt szerepet kap a tanári szakértelem, illetve legtöbb esetben annak hiánya. A szereplő alkalmazza az adott tantárgyhoz kapcsolódó szakszókincset, de legtöbb esetben kifordítva, a szaknyelv használatának paródiája jelenik meg:

- (2) *két F hang, homoF, amit egy #-el felemelünk, lesz belőle homofisz.*
- (3) *Az első hangjegy koronás.*

A (2) esetben a szerző nyelvi kreativitását mutatja a szójáték, amelyben az ének-zene szóképzletét összekapcsolja a karantén jellemző (digitális) munkahelyi kapcsolattartási formájával (home office – homofisz). A (3) példában a *koronás* kifejezés egyrészt utal egy zenei kifejezésre (hosszan tartott hang), másrészt metaforikusan a koronavírus-fertőzésre.

- (4) *Operatív törzskörzéssel kezdünk (testnevelés).*

A testnevelésóra bemelegítő gyakorlata lehet a törzskörzés, ami itt operatív törzskörzésként jelenik meg. A nyelvi játék tehát nem csupán egy, a testnevelésóráról ismert gyakorlatra, hanem a koronavírus-járványhoz kötődő, a járvány elleni védekezést felügyelő csoportra is utal.

- (5) *Lelkem tisztaságát imádsággal, jócselekedettel és lemondással tehetem még szebbé a nagybőjti időben. Ja, hogy most vannak ezek a nagy lemondások, például most volt az Eszenyi-féle lemondás. És azt mondta Karcsi bácsi, hogy Isten igéi azok mindig érvényesek, tehát gondolom, hogy az egyik ilyen ige az a lemond.*
- (6) *A fátyó örökzöld, mint a Hotel Mentol.*

Az (5) és (6) példában a homonimák (azonos alakú szavak) használata adja a humor alapját. A (5) kiemelésben az ige egyrészt mint Isten igéje, másrészt, mint szófaj jelenik meg, a (6)-ban pedig az örökzöld kétféle jelentésével (a biológiában a tülevelűek, átvitt értelemben pedig mindig jó, sokáig érvényes). A homonimák a figyelemfelkeltés szempontjából rendkívül gazdaságos nyelvi egységek, hiszen ismétlés nélkül képesek egyszerre több jelentést is előhívni, meghagyva a befogadónak a nyelvi játék felfedezésének a lehetőségét.

A videók között találunk olyanokat is, amelyekben a helyettesített órát, a helyettesítő tanár szerepét parodizálja Várkonyi Judit. Ezekben szintén a szakmai hozzáértés hiányát nagyítja fel:

- (7) *„Amit délelőtt elolvasok, azt délután már tanítom is”* (biológia).
- (8) *Máté 9.12 – vezetéknevet nem írt, mondjuk én ettől pontosabban szoktam idézni. Mindegy, valamilyen Máté üzente ezt negyed tízkor* (hittan).
- (9) *Lelkiismeret-vizsgálatot kell végezni – mivel most nem lehet vizsgálatra menni, gondolom, ezt otthon kell elvégezni* (hittan).
- (10) *Nagyböjt – Rubint Réka böjti tanácsai.*

A közoktatásban tapasztalható tanárihiány következtében a térbeli proximitást érvényesítő tantermi órák esetében is előfordul, hogy a hiányzó pedagógust nem szakos kolléga helyettesíti egy-egy órán, a karantén ideje alatt ez pedig fokozottabb problémaként jelentkezhetett. Az osztályok összetartásában, a munka koordinálásában nagyobb felelősség hárult az osztályfőnökökre. Erre a kommunikációs helyzetre utal a szerző a (7)–(10) példában. A (8) és (9) példában a szent és profán találkozása figyelhető meg, a vallásos élet gyakorlatai kapcsolódnak össze a világi gyakorlatokkal. Nagyböjt idején a keresztények lelkiismeret-vizsgálatot tartanak, ezzel készülve a húsvét kegyelmi ajándékára. A (9) esetben a nagyböjti időszak lelki önvizsgálatát a járványügyi intézkedések következtében tapasztalható egészségügyi vizsgálatok nehézségével kapcsolja össze, míg a (10) példában a böjt fogalmának, jelentésének világi átalakulásával.

A vizsgált videók mindegyike az online oktatási helyzet, valamint az ebben megjelenő pedagógus szerepének paródiája. A paródiák humorának működéséhez szükséges a befogadó kommunikációs helyzetre vonatkozó háttértudására, amelynek segítségével felismeri az eredeti és bemutatott közötti kontrasztot, a hasonlóságokat és különbségeket. A metaforikus utalások megértéséhez azonosítania kell a beszélői szándékot, s ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, elengedhetetlen a következtetőképességének készlete is.

A humoros példák között több olyat is találunk, ahol a metaforikus utalás nem a vírushelyzet következtében kialakult változásokra, nehézségekre reflektál:

- (11) *A fejletlen gyökerek gombákkal élnek együtt.*
- (12) *Szív, mint az állat, pedig növény* (biológia).
- (13) *A páva már majdnem turul* (ének).
- (14) *Ab ovo beszélünk latinul, ez húsvétkor különösen aktuális, hiszen a tojástól beszélünk latinul* (latin-előkészítő).

A (11) példában az embert negatívan minősítő köznapi szlenges kifejezéseket találunk. A (12) eset állandósult kifejezése – valamilyen kellemetlen tényező megjelenése értelemben – szintén a diákszlengből való. Az énekóra videoparódiájában (13) a *Fölszállott a páva* magyar népdal kapcsán tesz a szerző ironikus utalást a magyar eredetmondákban megjelenő, mitológiai szereppel bíró turulra. A (14) példa humoros megnyilatkozásában pedig az *ab ovo* latin kifejezés (*a tojástól, kezdetektől fogva*) jelentését kapcsolja a latintudáshoz.

A megszokottól való eltérés, az össze nem illő elemek kapcsolása ez esetben is az érzelmek felkeltését, a befogadó bevonódását szolgálja.

6. Összegzés

Munkámban arra vállalkoztam, hogy megvizsgálom, Várkonyi Judit *Karanténsuli felnőtt gyerekeknek* című paródiavideói az online oktatás milyen problémáira világítanak rá, s a bennük rejlő humor miként alkalmas a kommunikációs helyzet ismeretlenségéből, valamint a szerepek megváltozásából adódó feszültségek feloldására. Az elemzés a kommunikáció participációs elméletéből kiindulva rávilágított, hogy a problémát a kommunikációs helyzetek és szerepek megváltozása jelenti, amit a videó szerzője felismerve, a kommunikációs üzenet egy sajátos formáját – paródiavideó – alkalmazva szeretne feloldani. A vizsgálat párhuzamot vont mind a kommunikációs helyzetek, mind pedig a szerepek esetében az online és a tantermi oktatás között.

A videók verbális és vizuális tartalmának jelentése az új kontextusban humorral gazdagodott, amit azonban csak az ért igazán, aki ismeri mindkét kommunikációs helyzetet, s az adott kommunikációs helyzetekben megjelenő szerepeket. Ezáltal a humornak a feszültségek kioldásán túl közösségteremtő funkciója is lesz. A videók a koronavírus-járvány mindennapi oktatási élethelyzeteire reflektálnak, amely ez esetben szükségszerűen a hivatalos és privát

kommunikációs helyzetek és szerepek konvergenciáját hozta. A videók megjelenítik, tematizálják azokat a kérdéseket, amelyek ebben az időszakban feszültségpontokká váltak. Az új élethelyzettel járó frusztrációk karnevalisztikus kifordításban történő megjelenítése a komoly véleményformálás helyett komolytalan formában, parodizálva, gúnyolva érinti azokat a nehézségeket, melyeket megtapasztaltunk (Glózer 2015). A paródiavideók – bár rávilágítanak a problémákra, segítik azok azonosítását – nem a lázadást szolgálják, sokkal inkább a közönség szórakoztatását.

Szakirodalom

- Andok Mónika 2013. A hatékonyság fogalma eltérő kommunikációs modellekben. In: Balázs László és H. Varga Gyula (szerk.): *A hatékony kommunikáció*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 18–24.
- Andok Mónika 2016. *Digitális média és mindennapi élet*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Balázs Géza 2008. Különleges és nem különleges figurák. A nyelvi humor alakzatai. In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 220–30.
- Balázs Géza 2020. A koronavírusról szóló beszéd (nyelv és folklór) In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (Covid-19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 229–240. ISBN 978-615-5753-50-3 ISSN 2631-133X. https://www.researchgate.net/publication/344310887_globalis_lokalis_20200919
- Balázs Géza 2023a. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Balázs Géza 2023b. Újmédia-kislexikon. IKU. Budapest. (IKU-Tár 22.)
- Boóc Ádám 2023. *Some Basic Questions of Hungarian Arbitration Law*. Partium Kiadó. Oradea. Románia. ISBN: 9786069673508 138 p.
- Carey, James W. 2003. A kommunikáció kulturális megközelítése. In: Kondor Zsuzsa – Fábri György (szerk.): *Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai*. Századvég Kiadó. Budapest. 252–70.
- Czetter Ibolya 2008. Alakzat (szócikk). *Alakzatlexikon*. Szathmári István szerk. Tinta Kiadó. Budapest.
- Constantinovic Milán 2021. Szülők, pedagógusok és diákok. A heterogén célcsoportok megszólításának retorikai stratégiája. *Magyar Nyelvőr* 159–70. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.2.159> (Letöltés: 2023. 08. 01.)
- Császi Lajos 2002. *A média rítusai*. Osiris Kiadó – MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. Budapest.
- Domonkosi Ágnes 2008. Alakzat és pragmatika; Alakzat és retorika. In: Szathmári István (szerk.): *Alakzatok. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

- Fedkin, Evgeny – Saule, Kumargazhanova – Saule, Smailova – Natalya, Denissova – György Györök 2022. Considering the Functioning of an E-Learning System, Based on a Model for Assessing the Performance and Reliability of the System. *Acta Polytechnica Hungarica* 19/2: 93–112.
- Fenyvesi, Éva – Pintér, Tibor – Pintér, Éva 2023. The Impact of Mandatory Distance Education on Teaching and Learning Macroeconomics and International Economics, at Budapest Business School, during the Covid-19 Epidemic. *Acta Polytechnica Hungarica* 20: 3.
- Fónagy Iván 1986. Paródia. In: *Világirodalmi lexikon X.* Főszerk. Király István. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Füzi Beatrix 2012. *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében.* Doktori disszertáció. ELTE Budapest <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/45020> (Letöltés: 2022. 05. 05.)
- Glózer Rita 2015. Internetes paródiavideók és ifjúsági médiahasználat. *Replika* 90–91/117–19. <https://www.replika.hu/replika/90-91-08> (Letöltés: 2022. 05. 03.)
- Glózer Rita 2016. Részvétel és kollaboráció az új médiában. *Replika* 100/131–50. <https://www.replika.hu/replika/100-14> (Letöltés: 2022. 04. 25.)
- H. Tomeszi Tímea 2015. Kommunikációs készségfejlesztés az anyanyelvórákon. Tankönyvek és lehetőségek. In: Lőrincz Julianna – Istók Béla (szerk.). *Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban.* Komárom. 224–34.
- Horányi Özséb 1999. A személyközi kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Horányi Özséb szerk. 2006. *A kommunikáció mint participáció.* AKTI–Typotex. Budapest.
- Hortainé Sereg Mariann 2013. *A paródia mint afirmáció: Karinthy Frigyes paródiáinak szerepe a nyugatosok népszerűsítésében.* Doktori (PhD-) értekezés. Miskolci Egyetem BTK. Miskolc. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/17996/11860.pdf> (Letöltés: 2022. 04. 25.)
- Jánk István 2022. Lehet-e vicces a nyelvjárás, és ha igen, miért nem? A nem standard nyelvváltozatok mint a humorképzés eszközei és célpontjai. *Magyar Nyelvjárások* 60: 51–71. <https://doi.org/10.30790/mnyj/2021/04>
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 2021/4. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>
- Jenkins, Henry – Ford, Sam – Green, Joshua 2013. *Spreadable Media. Creating Value and Meaning in a Networked Culture.* New York University Press. New York, London.
- Kappanyos András – Sereg Mariann 2013. Fordítható-e a paródia? In: *Docendo discimus: Doktoranduszhallgatók és témavezetőik közös tanulmányai a Miskolci Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolájából.* Miskolci Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolája. Miskolc. 78–102.
- Kiss József 1990. Az Így írtok ti és a paródia elmélete. In: *Bíráló áruhában: Tanulmányok Karinthy Frigyesről.* Válogatta és szerkesztette: Angyalosi Gergely. Maecenas. Budapest. 166–84.

- Kökényesi Nikolett 2022. A pedagógiai kommunikáció a retorika tükrében. In: H. Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 155–67.
- Kunt Ernő 1994. Az antropológia keresése. A komplex kultúrakutatás és identitás között. *Valóság* 3/ 73–88.
- Ludik Péter 2022. 3D-s környezet alkalmazásának tapasztalatai az oktatásban. In: H. Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 240–52.
- Módné Takács Judit – Pogátsnik, Monika 2021. The online learning from the students' perspective. In: Szakál, Anikó (ed.): *2021 IEEE 19th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMi)*. Budapest, Magyarország: IEEE Hungary Section. 507 p. pp. 00027-00032.
- Nemesi Attila László 2009. *Az alakzatok kérdése a pragmatikában*. Loisir Kiadó. Budapest.
- Reményi József Tamás – Tarján Tamás 1994. *Magyar antológia. Jegyzetek Karinthy Frigyes Így írtok ti című kötetéhez*. Magvető Kiadó. Budapest.
- Szabó Éva 2015. A digitális szakadékon innen és túl – A tanárszerep változása a XXI. században. *Oktatás-Informatika*. Digitális nemzedék konferencia.
- Szörényi László – Szabó G. Zoltán 1997. *Kis magyar retorika*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Szűts Zoltán 2018. *Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Wolters Kluwer Hungary. Budapest.
- Szűts Zoltán 2021. Távközlés a koronavírus idején. *Korunk* 2/9–16.
- Tasnádi Róbert 2012. Miről szólnak a képek? Sajtófotó, képjelentés, kontextus a média- és kommunikációkutatás nézőpontjából. *Médiakutató* 2012 tél.
- Tomori Tímea 2016. Kommunikációs készségfejlesztés szakiskolában. In: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 100–11.
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>

A vizsgált videók elérhetősége

<https://www.youtube.com/channel/UCt7IXWe4OaKGfZHhwcA7YCQ/search?query=karant%C3%A9nsuli>

H. Tomesz Tímea
egyetemi docens

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Film- és Médiatudományi Tanszék
E-mail: tomesz.timea@uni-eszterhazy.hu
<https://orcid.org/0000-0001-6152-6266>

Abstract

H. TOMESZ TÍMEA

DIGITAL DISTANCE LEARNING: THE PITFALLS**A PARODY OF TEACHER COMMUNICATION IN QUARANTINE EDUCATION**

The goal of my paper is to explore how Judit Várkonyi's video series Lockdown school for grown-up children sheds light on awkward situations arising in digital distance education. The video series offers a parody of new communicative situations prompted by distance learning in online classrooms. Making use of hyperbole for humorous effect, the parody is capable of identifying and resolving issues that cause tension, also enhancing the viewer's sense of involvement and directing her attention.

Through an analysis of the videos, the paper serves as a case study to demonstrate what problems, communicative disturbances (generally, a mixing of communicative situations and roles) have resulted from the novel communicative situation. The study begins with a comparison between face-to-face and online classroom communication. Subsequently, on the basis of general features of parody, it explores how humour contributes to the identification and resolution of difficulties. In terms of theoretical background, the study is couched in communication theory, drawing especially heavily on the participatory model of communication.

Keywords: digital distance education, parody, new media, convergence, communication theory

PÖLCZ ÁDÁM

DISSZOCIÁCIÓ A PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓBAN

Kivonat

A jelen tanulmány a disszociációs gondolkodásmód pedagógiai kommunikáción belüli helyét keresi. A szétválasztó gondolkodás Chaim Perelman retorikaértelmezésében jelent meg először, és a látszat és valóság közötti különbségtételt jelenti. A tanulmány a pedagógiai kommunikációt retorikai szituációként értelmezi, amelyben megjelenik a szükség, a kényszer és a cselekvőképes hallgatóság is. Ennek nyomán a disszociációt nemcsak retorikai-pedagógiai keretbe helyezi, hanem kapcsolódó és tanítható fogalmait (paradoxon, manipuláció, definíció) is tárgyalja. A tanulmány célja egy olyan szemléletmód alapjainak lerakása, amely segítségül szolgálhat a kritikai gondolkodásmód fejlesztéséhez, a pedagógiai kommunikáció színesítéséhez.

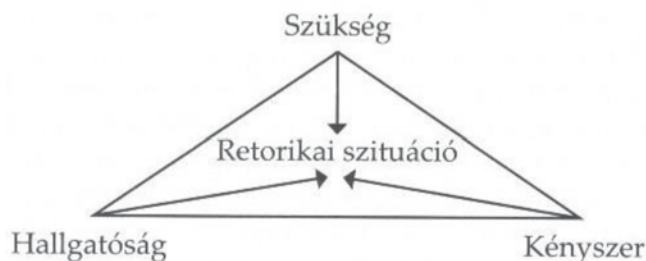
Kulcsszavak: retorikai szituáció, disszociációs érvelés, manipuláció, paradoxon, definíció

A pedagógiai kommunikáció mint retorikai szituáció

A tantermi kommunikációs helyzet – tágabb értelemben a pedagógiai kommunikáció – retorikai szituációként értelmezhető. A pedagógiai kommunikáció hosszú ideig a tanári kinyilatkoztatásokra és a tanulói feleletekre épült, és több vizsgálat is foglalkozott a tanulói és tanári megnyilatkozások arányával, típusaival, összetevőivel (pl. Antalné Szabó 2006, 2013; Asztalos 2015; Szókö 2020), de készült pilotvizsgálat a kommunikációs kompetenciák minden tantárgyat érintő fejlesztési lehetőségeiről is (Tomori 2021, 2022). A pedagógiai kommunikáció azonban ennél jóval összetettebb: funkcióit, típusait, csatornáit, színtereit különböztethetjük meg, de számít a kommunikációs közeg és a tanulási környezet is (H. Varga 1996; Szókö 2020). Olyannyira, hogy a kommunikációs gyakorlatok irányítására, módszertanára külön kiadvány született (vö. pl. Balázs 2013).

F. Lloyd Bitzer a retorikai szituáció létrejöttét három tényezőhöz, a hallgatóság, a kényszer és a szükség meglétéhez kötötte: „A retorikai szituáció úgy definiálható, mint személyek, események, tárgyak, viszonyok összessége, amely olyan tényleges vagy lehetséges szükségletet teremt, amely teljesen vagy részben megszüntethető, ha egy beszéd, amely beleszól a szituációba, arra készíti az emberi döntést vagy cselekvést, hogy az jelentősen módosítsa ezt a szükségletet” (Adamikné Jászó 2013: 75). Azaz minden olyan szí-

tuációt, amely mind a képzett szakembereket, mind az egyszerű embereket megszólalásra készíti, retorikai szituációnak tarthatunk (1. ábra).



1. ábra. A retorikai szituáció ábrázolása
(Forrás: Adamikné Jászó 2013: 76)

A retorikai szituációban a kényszert belső késztetésként, nem pedig külső ráhatásként értelmezzük – utóbbira a szükség vagy szükséglet szavakat használjuk. A retorikai szituációban ugyan beszéd alatt szónoklatot vagy írott szöveget értünk, de ennek a kerete kitérhető a tanári és tanulói megnyilatkozások sorára. Ebben az értelemben a pedagógus részéről:

- a szükséglet a tanóra megtartása, a tudásanyag elsajátíttatása;
- a kényszer az elhivatottság, a saját szaktudásnak átadni akarása, új módszertani elemek kipróbálása;
- a hallgatóság pedig a diákokból áll.

Ha a diákok oldaláról vizsgáljuk ugyanezt, akkor:

- szükséglet a tanórán való részvétel kötelezettsége, az órai keretekbe való beilleszkedés;
- a kényszer a tanulási motiváció, a tanári instrukcióknak való megfelelés, a feladatok végrehajtása;
- a hallgatóság pedig a többi diákból és a pedagógusból tevődik össze.

Abban, hogy nem a hagyományos, jakobsoni feladó-vevő-üzenet hármast vesszük alapul, a retorikai szituáció többlettartalma az ok: a szükség és a kényszer olyan kölcsönös együttműködést eredményez, amelyben az érintett felek mindegyikének gazdagodik az élettapasztalata, és a felek hatással lesznek egymás személyiségére is. Így megérkezünk ahhoz, ami a pedagógiai kommunikáció lényege:

„Amiben a pedagógiai kommunikáció leginkább sajátos, az nem a nyelv, a beszéd, a közlésmód, hanem a kommunikatív kapcsolat, a fejlesztő, szemé-

lyiséggazdagító szándék. A tanítási órán szóbeli közlések hangzanak el, a pedagógusok és tanulók kommunikálnak egymással egy olyan nyelven, amely a hétköznapi és szaknyelvi kommunikációból tevődik össze. A pedagógus figyelembe veszi a tanulók meglévő tudását. Mivel minden eredményes kommunikáció feltétele a partnerhez való alkalmazkodás, ez nem tekinthető a pedagógiai kommunikáció különlegességének. Az viszont igen, hogy a meghatározott pedagógiai célok nagymértékben előre tervezettek” (Szóköli 2020: 24).

A retorikai szituáció a pedagógiai kommunikációs irányzatok esszenciájaként értelmezhető, voltaképpen az egyes irányzatok lényegi elemeinek összegzése. Szőke-Milinte Enikő (2013) összegyűjtötte a különböző kommunikációs irányzatokat, és ezeknek a pedagógiai kommunikációra való hatását is megvizsgálta (1. táblázat).

1. táblázat. Kommunikációs irányzatok és hatásuk a pedagógiai kommunikációra

Kommunikációs irányzatok	Pedagógiai kommunikáció
tranzakciós	A pedagógus merev, előre megtervezett, a diákoknak a kijelölt ösvényről való letérését szinte ellehetetlenítő tanórákat vezet. Egyfajta versenyzői attitűddel győzelemre törekszik, megnyilatkozásaiban sok a bírálat.
interakciós	„A pedagógus nem tud nem kommunikálni”, és ennek tudatában vesz részt a folyamatban. Számol a váratlan fordulatokkal, nem kizárólagos pályán halad, hanem közös célokat fogalmaz meg, amelyeket interakcióban kíván megvalósítani. Felismeri, hogy a jól koordinált interakciókban és gyakorlatokban a gyermek személyisége, énje fejeződik ki.
kultivációs	Előtérbe kerül a tanulók világképe, tapasztalata, a kulturális különbségek bemutatása és egymás mellé állítása, ugyanakkor a velük kapcsolatos kritikai attitűd kialakítása is. A kritikai attitűd nem az adott jelenségek kizárását jelenti (pl. a diákszleng), hanem kritikai reflexió kialakítását velük kapcsolatban.
participációs	A pedagógus a problémák felismerésének és megoldásának facilitátora. Alapvető stratégiája az együttműködés, amely segítő hozzáállással lehetséges. A tanulók felismerik a helyzetben rejlő, problémamegoldásra törekvő vonást, és a pedagógus többletfelkészültségeinek hozzáférési lehetőségeiről is képet kapnak.

rituális	A kommunikáció dráma, amelyben a résztvevők alakítják ki a szerepeket. A pedagógus részéről több kell a nyitottságnál: erő, amelynek a segítségével képes felismerni azokat az értékeket, amelyek az adott szituációban relevánsak. Egy olyan sajátos szemléletmódról van szó, melyben minden kommunikatív aktusnak tettértéke van, ezért minden résztvevő felelős a kommunikatív aktusokért.
----------	---

Természetesen a pedagógiai kommunikáció nemcsak a tanár-diák, hanem a tanár-szülő interakciókkal is foglalkozik (Somogyvári 2021), ez azonban nem képezi a jelen tanulmány tárgyát.

A kommunikációtudomány tulajdonképpen a retorikából meríti az elméleti alapjait, s így a pedagógiai kommunikációban is felfedezhető a retorikai gondolkodás. Persze a retorikai szituáció közege változhat – ahogyan az a közelmúltban a Covid-járvány kapcsán tapasztalható is volt –, a retorikai szituáció lényege azonban ugyanaz marad. A média és retorika, különösen az újmédia és retorika kapcsolatához lásd Balázs Géza elméleti összefoglalóját (2023: 99–108).

A 2020 tavaszán kitörő pandémia az oktatásban, így a pedagógiai kommunikáció színtereinek átalakulásában, az új módszertani kihívásokban is érezte a hatását. A retorikai szituáció nem változott, a kommunikációs közeg azonban igen – megszűnt (legalábbis egy időre) a személyesség, a jelenlét, és az iskolai tanórák olyan digitális felületekre kerültek át, amelyek nem is minden esetben biztosították a szinkron kommunikációt és munkavégzést tanár és diák között. Ha az új kihívásokat összekötjük a tanári és tanulói kölcsönös személyiségfejlődés kérdésével, akkor a digitális térbe került pedagógiai kommunikáció (digitális pedagógia) előnyei és hátrányai is felvázolhatók. Szűts Zoltán (2020) a digitális pedagógia építőköveinek a következőket tartja:

- kreativitás, széles körű ismeretszerzés és felfedező kutatás;
- gyors ismeretszerzés és jobb vizuális tájékozódás;
- hatékonyabb horizontális együttműködés;
- együttélés a hibákkal.

Ugyanakkor kihívásként jelennek meg a következők:

- digitális demencia;
- figyelemmegosztás;
- a „fogd és vidd” mentalitás, az internetes anyagok ingyenes felhasználóságának mítosza.

Egy olyan közegben, amelyben „végigszáguldhatunk” (Szűts 2020 kifejezése) a tudásanyagon, és kritikai hozzáállásunk mélységét illetően megalapo-

zott kétségek merülhetnek föl, szükséges egy olyan retorikai-kommunikációs szempont bevezetése, amely képes elválasztani egymástól a látszatot és a valóságot, a rejtett és a nyilvánvaló dolgokat, fogalmakat – azaz a szemmel látható (olvasható) információk mellé képes azt a kritikai attitűdöt biztosítani, amely mind digitális, mind analóg térben lehetővé teszi a gyanakvást. A pedagógiai kommunikációnak eddig is szembe kellett néznie a tudás szabadon kutatható internetes forrásainak hitelességével, illetve a hitelesség megkérdőjelezhetőségének módszereivel, s a kritikai gondolkodás megtanításának fontossága a digitális oktatás bevezetésével sem vált kevésbé fontossá például a médiatudatosság területén (Somogyvári 2021). A retorika ezt a hozzáállást szétválasztó (vagy disszociációs) érvelésként nevezi meg. A disszociáció kritikai gondolkodásban betöltött szerepének alapjairól Pölcz Ádám (2022) közölt bevezető jellegű írást.

A tanulmány további részében kísérletet teszünk a disszociációs érvelés (Perelman 1977/2018) kontextusba ágyazott bemutatására és a pedagógiai kommunikáció bármely irányzatában való felhasználhatóságára. Úgy véljük, hogy a disszociációs érvelés tanításával, szemléletmódjának hangsúlyozásával érvényre juttatható a kételkedés az információhalmazban való válogatás közben. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy egyetlen módszertan sem helyettesítheti a tudásanyagot, amely lehetővé teszi, hogy a gondolkodási sémákat valódi tartalommal töltsük meg: konkrétumot a látszat és a valóság, a rejtett és a nyilvánvaló csak azon a ponton nyer, ahol referenciával bír a gondolkodó ember világképéről.

A disszociáció tanulmányozásának alapja: a retorika

Az ezredforduló Magyarországon virágzásnak indult retorikakutatás és -oktatás egyetemi tankönyvekben (pl. Adamik et al. 2005), monográfiákban (pl. Németh 2006; Aczél 2009, 2017; Adamikné 2013), antik retorikák magyar nyelvű fordításában (pl. Arisztotelész 1999; Cornificius 2001; Quintilianus 2009; Cicero 2012) vagy éppen a *Retorikai lexikonban* (Adamik 2010) látott napvilágot. Ezek a munkák már nemzetközi kitekintéseikkel magukon hordozták azokat a jegyeket, amelyek a korábbi kézikönyvekből és tankönyvekből (Fischer 1966, 1981; Hernádi 1976) hiányoztak. Az új munkák ki is tágították a retorika kereteit: a beszédművelés és beszédtechnika korlátai közül kiszakítva igazi elméleti és elemző tudománnyá tették. Azóta több olyan interdiszciplináris munka, doktori disszertáció is készült, amely a retorika interdiszciplináris jellegét hangsúlyozza, és igyekszik bemutatni a szónoklattannak az emberi gondolkodásban gyökerező hagyományait (vö. a *Régi-új retorika* kötet sorozat egyes darabjait 2000-től, valamint Tóth 2015; Lócsi 2017; Németh 2018;

Komár 2021 doktori disszertációit, valamint Pölcz 2021 monográfiáját). Ezek a munkák a klasszikus retorika modern társadalombeli szerepét vizsgálják, valamint próbálják megtalálni a kapcsolódási pontokat az érvelés és meggyőzés modern formái (a reklámok), a nyelvhelyesség és a nyelvművelés eredete, a képi retorika és szemiotika között – és akkor nem szóltunk még a retorika irodalmi vonatkozásairól. Sőt, a legújabb vizsgálatok a retorikát már nem mint a szövegalkotás eszköztárát, hanem mint társas intelligenciát, viselkedést, magatartást fogják föl. Utóbbi szerint a retorika olyan jelenség,

„amely az egyén számára a közösségbe való belépés készségeit, az önérvényesítés és mások megértésének képességeit nyújtja. Körébe tartoznak ezért azok az etikai megismerő készségek és tudnivalók, amelyekre szükség van a társas helyzetek értelmezéséhez, alakításához” (Aczél 2017: 8).

A retorika társas helyzetként való értelmezése azonban nem teljesen új megközelítés. Az interkulturális kapcsolatok területén a félreértés pragmatikájának kutatása kifejezetten kurrens téma (vö. Vesszős 2022), de a társas helyzetek megértésével, a konszenzusteremtéssel már Ivor Armstrong Richards foglalkozott 1936-os, *The Philosophy of Rhetoric* című művében, ahol a retorikát „a félreértésnek és ellenszereinek tanulmányozásaként” határozta meg. Adamikné (2013) szerint Richards elméletének alapja a szemantikai relativizmus: vagyis hogy mindenki mást ért bizonyos fogalmakon (tolerancia, demokrácia, vallásosság stb.). A retorika feladata pedig az, hogy konszenzust teremtsen az eltérően értelmezett fogalmak között.

A retorika a konszenzusteremtés közben azonban nem szakadhat el attól a hármass modelltől, amely önnönmaga alapját jelenti, s amelyet Arisztotelész vázolt fel *Rétorikájában*: az éthosz-pathosz-logosz hármásától (attól, hogy ki beszél, miről beszél és kikhez beszél), amelyek voltaképpen egyetlen tényezőre kell, hogy irányuljanak: a hallgatóságra – vagyis mindig az aktuális címzettet kell előtérbe helyezni. Ez tükröződik Arisztotelész érveléseméletében is: retorikájának érvelési közhelyei (toposzai) tulajdonképpen közvélekedések olyan dolgokról, amelyeket az emberek általában meggyőzőnek tartanak. És mint ilyenek, a közönséggel való lényegi egység hirdetésének eszközei, az azonosulás egyértelmű példái: a beszélő azonosítja magát az olvasóval vagy a hallgatóval (Golden–Berquist–Coleman 1983: 316). A jó rétor tehát elsődleges azzal dolgozik, amit a közönsége már ismer vagy ismerhet – vagyis az ún. hallgatólagos tudásból merít: ennek segítségével képes felmérni szavainak hatását, és a közönség tudására támaszkodva lesz képes megtalálni a hallgatóival való közösségteremtéshez, a meggyőzéshez leginkább alkalmas gondolatokat és nyelvi formákat (Benczik 2010: 474).

A 20. században – a retorika több évszázados visszaszorulása után – Chaim Perelman újból a hallgatóságra helyezte a hangsúlyt (vö. Perelman 2018): úgy vélte, érvelési hibát követ el az, aki nem veszi figyelembe a hallgatósága összetételét. Ez persze józan ésszel is belátható: az írónak, beszélőnek tájékozódnia kell, vagy magának kell meghatároznia, hogy kikhez szól, mert az üzenet nem biztos, hogy célba ér a nem megfelelően megválasztott stílus, a rosszul felépített érvelés miatt. Rosszul megválasztott közönség, céltalan üzenetformálás esetén elmarad tehát a legfőbb cél: a szónok (a szerző) és hallgatósága közötti konszenzus megteremtése, s így a tanítás, a gyönyörködtetés, a meggyőzés szenved csorbát.

Kikből állhat a hallgatóság? Ahogyan Perelman (2018: 29) írja: „Egészen különböző összetételű lehet, önmeggyőzés esetén, ha egy kényes helyzetben kell döntést hozni, állhat csupán a szónok személyéből, egy másik esetben átfoghatja az egész emberiséget, amelynek kompetens és értelmes tagjait én úgy értelmezem, mint az univerzális hallgatóságot, és ezek között helyezkedik el a partikuláris hallgatóságok végtelen sokfélesége.” A hallgatóság lehet tehát a szónok maga is, hiszen az emberek számos alkalommal folytatnak vitát saját magukkal. Valójában intraperszonális dialógusról van szó, amely Pascal szerint „az igazság legjobb kritériuma” (idézi Perelman 2018: 29).

A retorika mindezek mellett az emberek különbözőségét is vizsgálja, pontosabban azt, hogy hogyan és mi által azonosulnak, válnak egylényegűvé egymással (Aczél 2009: 67–8). Erről szól a retorikának az a megközelítése, amely a motívumok és az okok kutatásának tudományaként közelít a szónoklathoz. Az irányzat képviselője Kenneth Burke az *A Grammar of Motives*, majd az *A Rhetoric of Motives* című munkáiban fejti ki saját elméletét. Burke szerint a retorika alkalmas a félrevezetés és a manipuláció leleplezésére (pl. a beszédek elemzésén, a nyelv és a gondolkodás cselekvésmódjában meghúzódó drámaiság vizsgálatán keresztül) és az azonosulásra is. Mindemellett Burke úgy tárgyalja a motívumokat, mint a közönség pszichológiáját, a vágyak felkeltését és teljesítését (Golden–Berquist–Coleman 1983: 317), a közönséggel való azonosulás eszközeit. Meglátásai szerint a hallgatóságra a konkrét cselekvésen kívül a helyszín, a cselekvő személye, az előadásmód, illetve a szónoklat célja is befolyással lehet. Ezek elemzésével meghatározható, hogy az előadó miért éppen az adott retorikai fogásokat alkalmazta a hallgatósággal való közösségteremtéshez (Griffin 2003: 295).

A társas helyzetekben létrejövő retorikai energiáról értekezik George Kennedy (1998), aki munkájában (*Comparative Rhetoric*) több társadalom gyakorlatát mutatja be. Kennedy az írásbeliséget nem ismerő társadalmak rituáléinak (ünnepi alkalmak, szertartások) megfigyelése kapcsán minden esetben látja a nyelvhasználati igényességre való törekvést, és azt a kö-

vetkeztetést vonja le ebből, hogy a retorika ezeknél a népeknél lényegében a mentális és az érzelmi energia megjelenési formája, hiszen gesztus- és szándék kifejezés történik minden emocionális megnyilvánuláskor (pl. segítségért kiáltás), azaz a beszéd nemcsak fizikai energiát kíván, hanem retorikai energiát is közvetít (azaz a közösség felé történő közlés szándékával születnek a megnyilatkozások), és ez gyakran gesztusokat is eredményez (Kennedy 1998: 3–4). Klasszikus értelemben ez az ún. retorikai szituáció a F. Lloyd Bitzer-féle felfogásnak az alternatívája (lásd az előzőekben).

Eddigi példáink azt mutatják, hogy a XX. századra a retorikáról való gondolkodás szerteágazóvá vált: az említettekén kívül közel tucatnyi retorikai irányvonalat különít el a szakirodalom (a retorika mint stílus, mint etikai érték, mint fogalmazástanítás stb., részletesen lásd Adamik et al. 2005: 140–9), de végső soron az egész nem másról szól, mint a gondolkodás és a beszéd elemzéséről és tanításáról. Ennek szükségességéről tesznek tanúbizonyságot a különböző beszédelemzési modellek (pl. Stephen Toulmin modellje), a politikai szónoklatok elemzése, a reklámok és a képi reprezentációk retorikája, a nyelvművelés létjogosultságát igazolni próbáló törekvések, és a nyelvi viselkedés mikéntjeit firtató nyelvi-etikai kutatások is. Babits Mihály *Irodalmi nevelés* című esszéjében szintén ezt fejtegeti:

„Az irodalmi nevelés az emberi szellem minden nevelésének tengelye. A stilisztikáról és retorikáról lesz szó: arról a két stúdiumról, melyet a klasszikus ókor egynek tekintett és egy néven retorikának nevezett. Egy stúdium ez most is, csak hogy két oldala van: gondolataink összegyűjtése és kifejezése. Egy oldalról gondolkodni, más oldalról beszélni tanít, a szó legtágabb értelmében. Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd” (Babits 1909).

A retorika tehát voltaképpen kétpólusú: összekapcsol és szétválaszt. Elsősorban összekapcsol, hiszen egymás mellé állít különböző gondolatokat, véleményeket; felmutatja a dolgok közötti hasonlóságokat (és persze a különbségeket is), számba veszi a felmerülő lehetőségeket, közösséget és konszenzust teremt. Már az első tudományos meghatározás, Arisztotelész definíciója is az összekapcsolás felé mutat: „A retorika olyan képesség, amely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit” (Arisztotelész 1999: 1355b). Másodsorban pedig a retorika szétválaszt: definíciókkal, összevetésekkel megpróbálja elhatárolni egymástól a különböző fogalmakat, a látszatot és a valóságot, a rejtettet és a nyilvánvalót, az ismertet és az ismeretlent, a jót és a rosszat stb.

A fogalmak elhatárolására hétköznapi életünkben is számos példát találhatunk, hiszen a mindennapi életünk részét képezik az olyan gondolkodási sémák, mint az osztályozás, kategorizálás, felosztás, részekre bontás, szétválasztás.

Ezeket az elnevezéseket a köznyelvi használatban gyakran egymás szinonimájának tekintjük, pedig fontos lenne különbséget tennünk közöttük. Adamikné Jászó Anna a logika és a retorika viszonya kapcsán el is választja egymástól például a felosztást és a részekre bontást (2013: 172–5). Előbbi a genusokat (nemeket) osztja specicserekre (fajokra): a grammatikában a névszók konkrét szófajokra oszthatók; ezzel szemben a részekre bontás rész-egész viszonyon alapul – ahogyan például a test részei a fej, a törzs és a végtagok. Ez jól szemléltethető például az ifjúsági nyelvből vett *jó fejek a barátaim* szófordulattal, ahol a fej mint testrész az egész emberrel azonosítható, vagyis rész-egész viszony van a nyelvi kifejezés és a képviselt jelentés között (szinekdoché).

Ezeknek a fogalmaknak az elhatárolásakor ún. disszociatív (szétválasztó) gondolkodásmódot követünk, amelyet a továbbiakban részletesebben ismertetünk (vö. a továbbiakat: Pölcz 2022). A disszociatív jelző ismerős lehet a pszichológiából (például a disszociatív személyiségzavar szó szerkezetéből), de az 1950-es évek óta a retorika is ismeri Chaïm Perelman és Lucie Olbrechts-Tyteca *Új retorika* (La nouvelle rhétorique, 1958) című munkájának köszönhetően. Ebben a kötetükben a szerzők bevezetik az asszociatív (összekapcsoló: a valóság és az érvek viszonyát vizsgáló), valamint a disszociatív (szétválasztó: a valóság és a valóság látszatán, illetve a rejtett és nyilvánvaló viszonyán alapuló) érvelést, s ezzel alapjaiban újítják meg az argumentációról való 20. századi gondolkodást. Perelman később *A retorika birodalma* (L’empire rhétorique, 1977) című munkájában megismétli a legfontosabb eredményeiket:

„Az érvek hol kapcsolódás formájában mutatkoznak meg, ami lehetővé teszi a premisszákkal való egyetértés átvitelét a konklúzióra, hol szétválasztás (disszociáció) formájában, amelynek célja az elemek szétválasztása, amelyek korábban a nyelvben vagy a hagyományban egymáshoz kapcsolódtak” (Perelman 2018: 64).

Asszociatív érvek lehetnek a tekintélyérv vagy az érvelési közhelyek (például a definíció vagy a körülmények stb.). A disszociáció viszont szétválaszt:

- lényege szerint nem lehetséges, hogy ugyanaz a tárgy ugyanazon szempontból egyszerre rendelkezik és nem rendelkezik egy T tulajdonsággal (Perelman 2018: 145);
- voltaképpen az összeférhetetlenségeket szüntetjük meg vele (Adamik et al. 2005: 147–8);
- a működtetéséhez be kell vezetni bizonyos kritériumokat a fogalmak megkülönböztetéséhez (Konishi 2002);
- a disszociáció értékvesztést, értékcsökkentést jelent. Arról, amit a hallgatóság vagy annak egy része addig értéknek tartott, kimutatjuk, hogy

látszat csupán. Ilyen értékcsökkentést akkor tud sugallni a szónok, ha fel tudja vázolni az igazi érték fogalmát, s ehhez viszonyítva a kritizált valóságot látszatnak tünteti föl (Adamik et al. 2005: 147–18);

- ez a gondolkodásmód hatással van a fogalmak definiálására is: ha X fogalom definícióját keressük, akkor meg kell keresnünk X fogalom valódi kritériumait, és el kell határolnunk őket azoktól, amelyek X-nek csak a látszatát jelentik – megfigyelve és elemezve X fogalom használatát (Schiappa 1993: 408–14).

A szétválasztó, disszociációs érvelés legalább olyan fontos, mint az összekapcsoló, ennek ellenére a retorikai hagyomány gyakran megfedezkedik róla (Adamik et al. 2005: 147). A disszociáció egyik legismertebb példája Platón barlanghasonlata: az árnyak bámulására kárhoztatott barlanglakók a látszatot hiszik valóságnak, hiszen semmi mást nem láttak azon kívül, s hitetlenkednének, ha közölnék velük: a barlangon kívül is van élet. Platónnál azonban érdekes kettőséget figyelhetünk meg: a barlanghasonlat elsősorban összekapcsol, hiszen analógián alapul (a tárgyak és az ideák viszonya olyan, mint az árnyékok és az érzékelhető valóság viszonya), másodsorban pedig felismerhető benne a disszociáció (szét kell választani a valóságot annak érzékelésétől).

Magyarországon és nemzetközi viszonylatban is kevesebbet foglalkoztak a disszociációs érveléssel, pedig lenne mit pótolni ezen a téren: a szétválasztó érvelés a mindennapi életünk része, ezért a közgondolkodás megértéséhez, a tudatos állampolgári gondolkodás kialakításához is elengedhetetlen (volna). Disszociáción alapul a paradoxon is (Adamikné Jászó 2019: 162), amely a köznyelvben is gyakran megjelenő fogalom.

Forduljunk konkrét példák felé, és vizsgáljuk meg a disszociáció modellezési lehetőségeit! Perelman két terminust vezet be a disszociációban: I. terminus: a látszat (vagyis amit látunk); II. terminus: ami bizonyos kritériumok alapján megerősíti vagy elveti az I. terminus valóságához való viszonyát (vö. Perelman 2018: 145–6). A közéleti viták egyik leggyakoribb példája a demokrácia és a látszatomokrácia fogalom-pár értelmezése, melynek célja, hogy szembe állítsa a valódi demokrata hozzáállást a demokratikus intézmények és jogok kiüresítésével. Ezzel a disszociációval általában az ellenzéki erők élnek, hogy a kormányon lévők hatalomgyakorlásának módszereit, berendezkedését hiteltelenítsék.

Ha a *Népszava* egyik 2016-ban megjelent interjúját (Csider 2016) vesszük alapul, felrajzolható a demokrácia/látszatomokrácia disszociatív érvelési modellje (2. ábra):

I. terminus: DEMOKRÁCIA →

„Az a jogegyenlőségen, szabadságjogokon (és többpártrendszeren) alapuló politikai rendszer, államforma, amelyben a közhatalmat a (választópolgárok által) megválasztott képviselők gyakorolják” (ÉKsz.).



II. terminus: LÁTSZATDEMOKRÁCIA →

Magyarország látszatdemokrácia, hiszen:

működnek ugyan a pártok, mindenki azt mond, amit akar, a határok nyitva vannak, de a hatalom legfőbb gyakorlója és a magyar közvélemény eltávolodott egymástól.

2. ábra. A demokrácia/látszatdemokrácia fogalompár modellje

A demokrácia/látszatdemokrácia példában az interjúalany a magyar állami berendezkedés kulisszajellegét támaszthatja alá – vagyis díszletként, látszatként értelmezi a demokratikus intézmények működését. A hozzá hasonló politikai nézetet vallók számára a kritériumok a saját álláspontjuk megerősítésére, igazolására szolgálhatnak.

Egy másik közéleti fogalompár az intézkedés/látszatintézkedés kettőse, amely két, a Covid időszakához kapcsolható intézkedéssel illusztrálható. Az egyik példa a Budapesten létrehozott kerékpársávok „valódiságának” kérdése. A kormánypárti önkormányzati képviselők szerint igaz, hogy technikailag vannak kerékpársávok a budapesti Nagykörúton, de nem kínálnak valóságos megoldást a közlekedőknek (Bordács 2020) (2. táblázat).

2. táblázat. Az intézkedés/látszatintézkedés fogalompár ábrázolása I.

I. terminus	II. terminus (és kritériumok)
Intézkedés: a főpolgármester kerékpársávokat festet föl a Nagykörútra.	Az intézkedés csak látszatintézkedés, hiszen: – vannak kerékpársávok, de azokat senki sem használja; – csupán az autósok bosszantása a cél.

Természetesen a közéletet 2020 óta meghatározó koronavírus-járvány más területen is eredményezett disszociációs érvelési helyzeteket, amelyeknek eklatáns példája a pedagógusok tesztelésével kapcsolatos kormányzati intézkedések és szakszervezeti reakciók disszociatív összecsapása (PDSZ 2020), melyben szintén az intézkedés/látszatintézkedés fogalompár jelenik meg (3. táblázat).

3. táblázat. Az intézkedés/látszatintézkedés fogalomkép ábrázolása II.

I. terminus	II. terminus (és a kritériumok)
Intézkedés: a kormány ingyenes tesztelést biztosít a pedagógusoknak.	Az intézkedés csak látszatintézkedés, hiszen: <ul style="list-style-type: none"> – egy alkalommal vehető csak igénybe; – sokan messze laknak a tesztelési pontoktól; – vírushelyzetben nem biztonságos az utazás.

A valóság és a látszat, az igaz és a hamis elkülönítésére szolgálhatnak a vitahelyzetek is. Arisztotelész szerint „a retorika a dialektika párja”, ami azt jelenti, hogy a szónoklattan a helyes vitatkozás tudományával állítható párhuzamba. Sevillai Izidor szerint: „A dialektika tudomány, amelyet a dolgok okainak megvitatására találtak fel. [...] Megtanít ugyanis arra, hogyan lehet vitatkozással a hamisat az igaztól elkülöníteni a kérdések sokféle fajtájában” (idézi Adamik 2010b: 1069). A helyes vitatkozást manapság racionális vitának is hívják (Margitay 2004), hozzá kell azonban tennünk, hogy ugyan mind a dialektika, mind a retorika logikai alapokon áll, észérvekkel dolgozik, argumentációjuk mégis valószínűségi érvelés (Adamik 2010b: 1070): olyan tételekből következtet, amelyek másképp is lehetnek (éppen ezért a jelen tanulmányban nem a racionális vita terminust alkalmazzuk, inkább a helyes vitatkozás szószerkezetet használjuk helyette). A helyes vitatkozás általános és speciális szabályai, amelyekkel – Grice nyomán – létrehozható lesz az igazságra törekvés, a disszociáció: az együttműködési alapelv, a konfrontációs szabályok, argumentációs szabályok és a dramaturgiai szabályok (Margitay 2004: 43–59). Ezeket azonban gyakran megszegik, és látszatvitákat generálnak a résztvevők. A látszatviták (vagy álviták) azért veszélyesek, mert a vitázó felek érzelmi túlfűtöttsége, egymás iránti toleranciájának hiánya, álláspontjuk merevsége, az önkritika hiánya csupán a vita illúzióját kelti a „vitázó” felekben, de valójában nem hoz eredményt.

„Az álvitában az a látszat keletkezik, hogy érvelő vitát folytatunk, s ez hitelesíti a vita eredményét. Az a veszélye az álvitának, hogy a résztvevők esetleg azzal ámítják magukat, hogy az álláspontjuk a vitában szélesebb megalapozást nyerve, a közösség más tagjainak tudására támaszkodva közelebb került az igazsághoz [...]. A látszatviták legnagyobb veszélye, hogy olyan megoldásoknak szavazunk bizalmat, amelyek valójában elkerülték a problémamegoldás ezen megbízható mechanizmusait” (Margitay 2004: 59).

Azaz a vita-látszatvita kettősség is létező és egymástól elhatárolható fogalom – ezeket is azonban a megfelelő kritériumok ismeretében, disszociációval értjük meg.

A magyarországi közélet kapcsán gyakran hangoztatott álláspont, hogy az építő jellegű viták ritkák, nincs közéleti vitakultúra, hiányzik a higgadt, mérsékelt párbeszéd az ellenkező világnézeten lévők között. Ennek a kérdésnek a tisztázásához azonban először a vita fogalmát kellene tisztába tenni és szélesebb körben tanítani, oktatni a vitatkozás művészetét. Erre léteznek törekvések a disputa műfajának alsó tagozaton való oktatásával (Rádi 2020), de messze van még az intelligens vitakultúra széles körű elterjesztése, köztudatba építése. Az iskolai oktatás mellett az ún. nonformális oktatási formák lehetnek még megfelelő terepei a vitakultúra fejlesztésének, hiszen ezek a képzési formák „nem a NAT kimeneti és tantárgyi követelményeihez igazodnak. Így lehetőséget kínálnak például olyan kulcsterületeken történő szemléletformálásra és készségfejlesztésre, mint az egészségügyi tudatosság, a kritikus médiafogyasztás, a robotika” stb. (Constantinovits 2021: 159).

A disszociáció és a definíció

Ezek után óhatatlanul felmerül a kérdés: a disszociáció nem egyfajta inverz definíció-e, amely nem hagyományos értelemben írja körül az élet dolgait? A kérdés azért lehet megalapozott, hiszen ha valaminek a látszatát meghatározzuk, valamilyen fogalmunk arról is kell, hogy legyen, mi a valóság: azaz mi az a dolog, amelynek a meghatározására törekszünk.

A definíció az általános érvforrások közül a legerősebb. Lényege, hogy az ember elkülöníti a körülötte lévő világ jelenségeit, észreveszi az ismétlődéseket, csoportba sorolja, kategorizálja és osztályozza a dolgokat. A definiálás alapja a nem-faj fogalom, valamint a faj jelentésmozzanatainak, meghatározó jegyeinek ismerete (Adamikné Jászó 2013: 167–9):

Az asztal (fajfogalom) olyan bútor (nemfogalom), amely láb(ak)on nyugszik és egy vízszintes lapból áll (ÉKsz. alapján).

A retorikai meghatározás ehhez képest szabadabb, a szónok a céljának megfelelően világíthat meg bizonyos fogalmakat (Adamikné Jászó 2013: 171): „A kereszténység a legkisebb bűnt is elítéli, de a legnagyobb bűnösnek is megbocsát” (Chesterton); „Az egészség a teljes testi, lelki és szociális jóllét állapota, és nem csupán a betegség hiánya” (WHO). A disszociációs gondolkodásmódnál a szónok célja elsősorban a látszat és a valóság elválasztása,

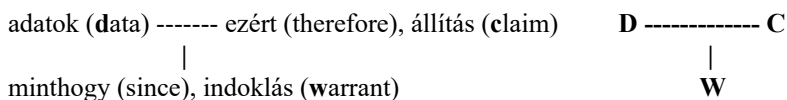
tehát – az előző példák alapján – a látszat definícióját adja meg a megnyilatkozó (II. terminus): a fajfogalom a *látszat-* vagy *ál-* előtagú főnevek csoportja (látszatedemokrácia, látszatintézkedés, álvita stb.), a jelentésmozzanatokat pedig a kritériumok adják¹.

A paradoxon

A látszat és a valóság kettőse mellett a disszociáció másik gyakori fogalom-párja a rejtett és a nyilvánvaló közötti különbségtétel. Ez – az elmúlt két év tükrében – különösen érdekes lehet az oltásokról szóló diskurzus kapcsán, hiszen az oltás mint a koronavírus-járvány megfékezésének lehetséges megoldása és ebből következően az oltásellenesség szintén nagy figyelmet kapott, és az ún. megelőzési paradoxon is újból a figyelem középpontjába került (Pölcz 2022). A paradoxon úgy határozható meg, mint látszólagos ellentmondás, éppen ezért nem keverendő össze az oximoronnal, amelynek lényege a valóságos ellentmondás és összeegyeztethetlenség: *élőhalott, élő szobor, híres ismeretlen* stb. (Adamikné Jászó 2019: 157–9). A megelőzési paradoxon is disszociációval érthető meg: a látszat és a valóság kapcsolatára épül, és a benne lévő képtelenség látszólagos. Lényegét a Magyar Tudományos Akadémia így foglalta össze az oltásellenesség kapcsán: „Noha paradoxon, talán sokan éppen azért bizonytalanok az oltások szükségességét illetően, mert a védőoltásoknak köszönhetően kevésbé érzékelik, mekkora veszélyt jelentettek és jelenthetnének az olyan világgjárványok, amelyek évszázadokon keresztül tizedelték az emberiséget” (mta.hu 2021). Vagyis nem esnek össze emberek az utcán, látszólag senkinek semmi baja, az pedig, hogy a média mit mond, nem számít, amíg az ember nem szerzett saját tapasztalatot (Keller-Alánt 2021). „A paradoxon abban rejlik, hogy ha egy adott pillanatban relatíve kevés halálos eset történik, akkor túlzásnak tűnhet állandóan a vírussal ijesztgetni, miközben ez a mechanizmus kulcseleme lehet annak, hogy a vírus terjedése megszűnjön, vagy hogy igazán durván berobbanjon” (Szilva 2020).

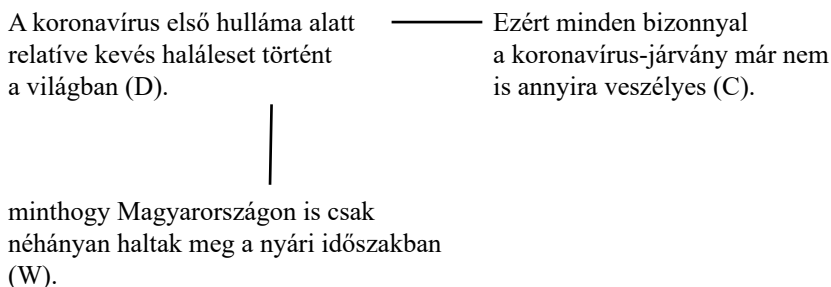
¹ Hozzáteesszük, hogy disszociációs gondolkodást követ a fogalmak egymástól való elkülönítése is. Ilyen példa a tudományos és a tudományos ismeretterjesztő szövegek közötti különbségtétel: „... a tudományos szöveg megalkotója és befogadója is egy adott szakterület hozzáértője, addig az ismeretterjesztő szöveg befogadója lehet laikus, a tárgyalt, bemutatott témát kevésbé ismerő közönség is. Az ismeretterjesztő szöveg nyelvi megformáltsága hasonló ugyan a tudományos szövegéhez, annál azonban oldottabb, közérthetőbb. Jellemzője [...] a választékos megfogalmazásmód; a szaknyelvi terminológia ismeretét azonban nem tekinti evidensnek, ezért a fogalmakat definiálja vagy köznapi szinonimával helyettesíti” (H. Tomesz–Jánk 2022: 62). Ugyancsak érdekes ebből a szempontból: Arató–Balázs 2022).

A megelőzési paradoxon látványosan ábrázolható, ha megpróbáljuk felrajzolni az érvelés szerkezetét. Ezt legegyszerűbben és leghatékonyabban Stephen Toulmin modelljével tehetjük meg. Toulmin dolgozta ki ugyanis azt az érvelési modellt (*The Uses of Argument* [Gyakorlati érvelés] 1958), amely az átlagos emberek mindennapi szituációkban alkalmazott logikáját követi. „Ez az érvelés bizonyos tényekből, a nyilvánvaló adatokból (data) indul ki, az indoklason (warrant) keresztül az állítás (claim) felé. A tényállás lehet valamely korabeli esemény vagy statisztikával megtámogatott tény. Világos és egyértelmű tényállás nélkül az érvelésnek nincs szilárd alapja. Az állítás megfelel a konklúciónak, azaz az érvelés utolsó tételének” (Adamik et al. 2005: 146). A modell sémája a következő (3. ábra):



3. ábra. A Toulmin-modell sémája

Ha pedig szeretnénk a megelőzési paradoxonra alkalmazni, akkor a következőre juthatunk (4. ábra):



4. ábra. A Toulmin-modell kitöltött sémája

A disszociáció etikai kapcsolódása

Az eddigiek alapján felmerül a kérdés – s ennek pedagógiai vonatkozása is adódik –, hogy van-e etikai alapja a látszat és a valóság összehasonlításának. Vajon az üzenetek megfogalmazói – legyenek akár a politikai-közéleti kommunikáció, a tudományos világ vagy a hétköznapi élet szereplői – kizárólag az erkölcsi jó szellemében és védelmében kötelesek cselekedni? Vagy lehetséges, hogy valaki etikátlanul, saját érdekei szerint próbálja egy valójában igaz dologról bebizonyítani, hogy csak látszat? Arisztotelész még követel-

ményként fogalmazta meg az éthoszt, amely a szónok hitelességét, s ezáltal szavahihetőségét jelentette, Marcus Fabius Quintilianus (2009) szerint pedig a retorika alapvető követelménye, hogy a beszélő jó és becsületes ember legyen (*vir bonus dicendi peritus*). Ezért is félreértés az, amit Harré ír Arisztotelész retorikájáról – ahogyan Adamikné (2009) fel is hívja rá a figyelmet –, miszerint ha a szónok a jellemével győz meg, akkor szükségszerűen erkölcsstelen dolgot cselekszik (Harré 1997/2001: 630). Manipulátorok persze mindig is léteztek, és a jó tudást saját hasznuk érdekében tudták rosszra is fordítani. Platón is többször kikelt a szofisták és retorikájuk ellen, mert úgy vélte, hogy a vándortanítók nem használták fel jól és jó célokra a tudásukat. Politikai manipulátorok is léteztek minden korban: az egyik leggyakrabban emlegetett példa Adolf Hitler németországi propagandája. Hitler felismerte, hogy a médián, a politikai beszédeken és nagygyűléseken keresztül sikeresen manipulálhatja az embereket. A manipuláció szándékos megtévesztés, melynek mélyén ugyancsak megtalálható a disszociáció, de fordított értelemben: a manipulátor előre eltervezett szándékkal közvetíti a közönség felé a fikciót, a látszatot, és ez általában együtt jár a valóság bizonyításának nehézségével. Ebben az esetben a disszociáció lehet a tudatos megtévesztés, a hazugság szinonimája.

Harré szerint manipuláción azt értjük, amikor egy emberen vagy egy embercsoporton olyan sikeres változtatást hajt végre a beszélő (kommunikátor, szónok), amely érdekében áll a beszélőnek, a hallgatóság érdekeit azonban nem szolgálja (Harré 1997/2001: 628). Ennek többféle megnyilvánulása lehetséges:

- nincsenek olyan kommunikációs eszközök, amelyek az ellenvélemények közvetítését segítenék – azaz a médiához való hozzáférés korlátozott az ellenvélemény számára;
- a manipulátorok által közvetített propaganda olyan területeket céloz meg, amelyek az emberek félelmeit korbácsolhatják föl (ismeretlen erők hatása a társadalom békés életére, a kultúra és a nyelv elvesztése stb.), és a felkeltett félelmeket nehéz eloszlatni (hiszen jogi alapjukat nem könnyű bizonyítani, ha egyáltalán lehetséges).

„A manipuláció mindezek figyelembevételével a valóság képének megalkotása úgy, hogy azt a látszatot keltjük, hogy az maga a valóság. Stratégikus eljárás, melynek során először a befogadó lehetséges ellenvéleményét azonosítjuk, majd ehhez álcázzuk a valós szándékot. Interakción alapuló gyakorlat, amelyben a manipulátor kontrollt gyakorol mások fölött, a rejtésért, az információ megformálásának szándékosan kirekesztő és torz módozataiért nem vállalva a felelősséget. A manipuláció a befogadó kommunikációs akarata,

szándéka ellenére jön létre: társas öntudatlanságot, behódolást, azonosulást, illetve belsővé tételt vált ki. A beszéd eszközeit, a kontextus meghatározó jegyeit használja, ezek által gyakorol hatást, és az erőszakos hatalmat foglalja magában” (Adamik et al. 2005).

Vagyis a manipuláció a kommunikáció az irányított kommunikáció egyik formája (Jowett–O’Donell 2006/2018: 1–13; Róka 2010: 33–4). Következésképpen ha a manipulátorok elhihetik, hogy az ő nézőpontjuk (látszatvalóságuk) a valóság, és lehetetlenné teszik az ellenvélemény elérését, akkor a disszociációt etikátlanul alkalmazzák.

Mit kezdhet a pedagógiai kommunikáció a disszociációval?

A disszociációs szemléletmód bevezetésével fejleszthető a kritikai gondolkodás. A különböző pedagógiai kommunikációs irányzatok mindegyike magáévá teheti a látszat és valóság elkülönítésének módját (5. ábra).



5. ábra. A pedagógiai kommunikációs irányzatok (Szöke-Milinte 2013 alapján) és a disszociáció mint szemléletmód

Az egyes irányzatoknál fontos szempontként jelenhetnek meg a következők:

- tranzakciós: a tanár frontális előadás formájában felhívja a figyelmet a manipuláció tényezőire a látszat és a valóság elkülönítésének kritériumaival;
- interakciós: egy esettanulmány közös megbeszélése (frontálisan irányított munkával): a diákok véleményének kikérése meghatározott rend szerint (pl. egy-egy szöveg manipulatív technikáinak feltérképezése, a szónok/beszélő jellemének közös felvázolása, moderált vita az ütköző véleményekről);
- kultivációs: a gyermekek közötti kulturális különbségek fontosak ugyan, de hogy ez határozná meg valaki értékét, az látszat; a valóság az, hogy mindannyian emberek vagyunk;
- participációs: átveréssel, hazugsággal, nyomozással kapcsolatos esettanulmányok osztályszintű feldolgozása, amelynél a pedagógus szempontokat ad a megfejtéshez, de a tanulók (egyenileg vagy csoportosan) bontják ki a megoldást (akár pl. egy Agatha Christie-regény végét – ki mit gondol: ki látszik gyilkosnak, ezzel szemben mi a valóság?);
- rituális: szabályozott vita, disputa szervezése (tehát a vita rituális keretek közé terelése), amelyben mindenki szót kap, mindenki a saját szerepköréért felelős, és kötelezően beépítendő szempont a látszat és a valóság elválasztásának szükségessége (akár nyelvi értelemben is: Ti azt állítjátok, hogy... ezzel szemben a valóság az, hogy...)

A digitális oktatás bevezetésével további – a pedagógusoktól olykor komoly szemléletváltást igénylő – lehetőségek nyíltak a disszociációs gondolkodásmód képviselőire. Az Oktatási Hivatal és az Állami Számvevőszék által készített javaslat szerint a szóbeli számonkérések során a beszélgetések, viták, előadások, bemutatók prioritást élvezhetnek annak érdekében, hogy például a meg nem engedett segédeszközök kiküszöbölhetőek legyenek. Ezek mellett az online kitölthető kvízek, tesztek, interaktív feladatok (OH 2020; ÁSZ 2021), Web 2-es vagy közösségimédia-felületek élvezhetnek elsőbbséget, és segíthetik hozzá a tanulókat – a kritikai gondolkodás mellett – az élethosszig tartó tanulás rendszerében való részvételhez is (Szűts 2014: 40). A felsoroltak mindegyikében szerepet kaphat a disszociáció mint elsajátítandó gondolkodásmód, kielégítve azt az igényt is, hogy a pedagógusok a tanítási folyamatban minél több, a tanulók igényeihez igazodó pedagógiai módszert és tevékenységet alkalmazzanak (Virág 2021).

Szakirodalom

- Aczél Petra 2009. *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*. Kalligram Kiadó. Budapest.
- Aczél Petra 2017. *Neked van igazad. Érvelés és meggyőzés a gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. http://www.szepejudit.hu/Acz%C3%A9l_Petra_Neked%20van%20igazad%20tank%C3%B6nyv.pdf
- Adamikné Jászó Anna 2009. Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás II. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=221>
- Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2005. *Retorika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Adamik Tamás (főszerk.) 2010a. *Retorikai lexikon*. Kalligram Kiadó. Budapest.
- Adamik Tamás 2010b. Septem artes liberales. In: Adamik Tamás (főszerk.): *Retorikai lexikon*. Kalligram Kiadó. Budapest. 1067–71.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 225. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2013. Pragmatical and Pedagogical Analysis of Teachers' Turns in Classroom Discourse. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Questions and Perspectives in Education*. International Research Institute. Komarno. 30–40.
- Arató Balázs – Balázs Géza 2022. The linguistic norm and norm of legal language. *Magyar Nyelvőr* 146/91–103. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.5.91>
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai kifejezőképesség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 103–27.
- ÁSZ 2021. Elemzés – A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése. <https://www.aszshirportal.hu/storage/files/files/elemezsek/2021/E2114.pdf?ctid=1307>
- Babits Mihály 1909. *Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára*. <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01290.htm>
- Balázs Géza 2023. Az újmédia retorikája. In: Balázs Géza: *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest. 99–108.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó. Eger. http://komnev.hu/wp-content/uploads/2023/07/BL_A-kommunikacios-gyakorlatok-vezetesenek-modszerai_NYOMDA.pdf
- Benczik Vilmos 2010. Hallgatólágos dimenzió. In: Adamik Tamás (főszerk.): *Retorikai lexikon*. Kalligram Kiadó. Budapest. 473–4.
- Bordács Bálint 2020. A budapesti baloldal ott folytatja, ahol 2010-ben abbahagyta. <https://www.origo.hu/itthon/20201209-a-budapesti-baloldal-karacsony-asszisztalasaval-ott-folytatja-ahol-2010ben-abbahagyta.html>
- Cicero, Marcus Tullius 2012. *Cicero összes retorikaelméleti művei*. Kalligram Kiadó. Budapest.

- Constantinovits Milán 2021. Szülők, pedagógusok és diákok. A heterogén célcsoportok megszólításának retorikai stratégiája. *Magyar Nyelvőr* 159–70. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.2.159>
- Cornificius 2001. *A C. Herenniusnak ajánlott Retorika*. Magyar Könyvklub. Budapest.
- Csider István Zoltán 2016. Paul Lendvai: elmúltak Orbán Viktor mézeshetei. https://nepszava.hu/1110232_paul-lendvai-elmultak-orban-viktor-mezeshetei
- Fischer Sándor 1966. *A beszéd művészete*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Fischer Sándor 1981. *Retorika*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Hernádi Sándor 1976. *Beszédművelés*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Golden, James L. – Berquist, Goodwin F. – Coleman, William E. 1983. *The Rhetoric of Western Thought*. Kendall/Hunt Publishing Company. Dubuque, Iowa.
- Griffin, Em 2003. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Harré, Rom 1997/2001. Meggyőzés és manipulálás. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 627–41.
- H. Tomesz Tímea – Jánk István 2022. Tudományos vs. ismeretterjesztő, nyomtatott vs. digitális: Mi a különbség a tudományos és a tudományos ismeretterjesztő szövegek között? *Filológia.hu* 61–70.
- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 210–24.
- Jowett, Garth S. – O’Donell, Victoria 2006/2018. *Propaganda and Persuasion*. SAGE Publications. Seventh Edition.
- Keller-Alánt Á. 2021. „Nem esnek össze emberek az utcán” – az oltásellenesség okai. <https://www.szabadeuropa.hu/a/oltasellenesség-covid-koronavirus-pszichologia-siklaki-istvan/31105587.html>
- Kennedy, George 1998. *Comparative Rhetoric – An Historical and Cross-Cultural Introduction*. Oxford University Press. New York. <https://doi.org/10.2307/358570>
- Komár Zita 2021. *Az erőtlen kommunikáció ereje. A szelíd retorika, mint meggyőző kommunikációs stratégia megalapozása és sikertényezőinek feltérképezése a CSR-típusú és társadalmi célú reklámokban*. PhD-értekezés. Budapest, CE Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola.
- Konishi, Takuzo 2002. ISSA Proceedings 2002 – *Dissociation And Its Relation To Theory of Argument*. <https://rozenbergquarterly.com/issa-proceedings-2002-dissociation-and-its-relation-to-theory-of-argument/>
- Lózsai Tamás 2017. *A reklám mint érvelés*. PhD-értekezés. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. Budapest. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/33342/dissz_Lozsi_Tamas_nyelvtud.pdf
- Margitay Tihamér 2004. *Az érvelés mestersége*. Typotex Kiadó. Budapest.
- mta.hu 2021. *Hitelesen a vakcináról: A COVID-19-védőoltás mint tudománykommunikációs kihívás* https://mta.hu/tudomany_hirei/hitelesen-a-vakcinakrol-a-covid-19-vedooltas-mint-tudomanykommunikacios-kihivas-111213

- Németh Erzsébet 2006. *Közszereplés. A társadalmi szintű kommunikáció kézikönyve*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Németh Gabriella 2018. *A retorikai-szemiotikai elemzés. Paradigmák keresztmetszetében*. PhD-értekezés. BCE Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola. Budapest. https://phd.lib.uni-corvinus.hu/1039/1/Nemeth_Gabriella.pdf
- OH 2020. *Digitális Pedagógiai Módszertani Ajánlások Gyűjteménye*. Modszertani_gyujtemeny_01_08_compressed.pdf (oktatas.hu)
- PDSZ 2021. *A tesztelés csak látszatintézkedés*. https://mandiner.hu/cikk/20210103_pdsz_a_tesztelés_csak_latszatintézkedés
- Perelman, Chaim 2018. *A retorika birodalma. Retorika és érvelés*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Pölcz Ádám 2021. *A nyelv művelés retorikai gyökerei. A nyelvhelyesség retorikai alapjainak hagyományáról*. MNYKNT–IKU. Budapest.
- Pölcz Ádám 2022. A disszociatív érvelés szerepe a kritikai gondolkodás fejlesztésében *Magyar Tudomány* 7/852–60. <https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.7.2>
- Pusztai Ferenc (főszerk.) 2008. *Magyar értelmező kéziszótár* [ÉKsz.] Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Quintilianus, Marcus Fabius 2009. *Szónoklattan*. Kalligram Kiadó. Budapest.
- Rádi Orsolya Márta 2020. Disputa az alsó tagozaton. *Magyaróra* 42–5.
- Róka Jolán 2010. Retorika és kommunikáció. In: Raátz Judit – Tóthfalussy Zsófia (szerk.): *A retorika és határtudományai. A régi új retorika*. Trezor Kiadó. Budapest. 25–36.
- Schiappa, Edward 1993. Arguing about Definitions. *Argumentation*. 4/403–17. <https://doi.org/10.1007/BF00711058>
- Somogyvári Lajos 2021. *Pedagógiai kommunikáció. Egyetemi jegyzet*. Pannon Egyetem MTFK Tanárképző Központ. Veszprém. https://konyvtar.uni-pannon.hu/images/docman-files/efop343/e-jegyzetek/Somogyvari_Lajos_Pedagogiai_kommunikacio.pdf
- Szilva Attila 2020. *Túlreagáljuk-e a koronavírus-válságot?* <https://qubit.hu/2020/05/18/tulreagáljuk-e-a-koronavirus-valsagot>
- Szőke-Milinte Enikő 2013. A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.): *VZDELÁVANIE, VÝSKUM A METODOLOGIA*. 241–8.
- Szököl István 2020. *Hatékony pedagógiai kommunikáció*. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava.
- Szűts Zoltán 2014. Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe. *EDU Szakképzés és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat* 37–45. https://epa.oszk.hu/02900/02984/00004/pdf/EPA02984_edu_2014_1_037-045.pdf
- Szűts Zoltán 2020. A digitális pedagógia új jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle* 15–38. <https://doi.org/10.1556/9789634545859>
- Tomori Tímea 2021. Kommunikáció mint kereszttantervi kompetencia az iskolapedagógiában: A pilot kutatás. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae*:

- Sectio Pedagogica. 69–88. <https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2021.69>
- Tomori Tímea 2022. Korszerű megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 100–116. <http://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/05/TK14.pdf> <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7245/>
- Tóth M. Zsombor 2015. *Közéleti retorika: metaforák és mítoszok a magyarországi politikai beszédekben*. PhD-értekezés ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. Budapest. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/tothzsombor/diss.pdf>
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>
- Virág Irén 2021. Age-specific characteristics in a pedagogical approach. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 3–27. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.232>

Pölcz Ádám

egyetemi docens

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

E-mail: polcz.adam@tok.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-7039-8323>

ABSTRACT

PÖLCZ, ÁDÁM

DISSOCIATION IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION

This paper seeks the place of the dissociation mindset within pedagogical communication. Separative thinking (dissociation) first appeared in Chaim Perelman's interpretation of rhetoric which contains distinction between appearance and reality. The study interprets pedagogical communication as a rhetorical situation in which need, coercion, and an able-bodied audience also appear. As a result, this paper not only places dissociation in a rhetorical-pedagogical framework, but also discusses its related and teachable concepts (paradox, manipulation, definition). The aim is to lay the foundations for an approach that can help develop critical thinking and color pedagogical communication.

Keywords: rhetorical situation, dissociation, manipulation, paradox, definition

BALÁZS LÁSZLÓ

AZ ISKOLAI KOMMUNIKÁCIÓ EGY REJTETT DIMENZIÓJA A SZALUTOGÉN PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ

Kivonat

A tanulmány célja az iskolai, azon belül a pedagógiai kommunikáció egy újszerű megközelítésének bemutatása. Nemzetközi kutatások eredményei tükrében kijelenthető, hogy az oktatási folyamat eredményességénél kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb, azt hogyan teszi. A hogyan nem a módszertanok alkalmazására, hanem inkább a kommunikációs aktus mikéntjére vonatkozik. A szalutogenezis fogalmának meghatározása és az általa kínált értelmezési lehetőségek szükségessé teszik a megszokott szemléletmód felülvizsgálatát. A tanulmány a fogalom kialakulásának, értelmezésének bemutatásán keresztül ismerteti a szalutogén pedagógiai kommunikáció jellemzőit, beemelve a koherens kommunikáció fogalmát. Jelen tanulmány egy olyan bevezető elméleti felütés, amely keretet kínál a későbbi interdiszciplináris vizsgálatok, módszertani fejlesztések számára.

Kulcsszavak: szalutogenezis, szalutogén pedagógiai kommunikáció, koherens kommunikáció, érzelmi intelligencia

Bevezetés

Az Ottawai Charta (1986) megfogalmazása új szemléletmódot hozott az orvoslás tudományába. A kérdésfeltevés fókuszának változása a tudományágon túlnőve más kutatási területek innovatív fordulatainak, paradigmaváltó gondolatainak teremtette meg az alapot. Az Ottawai Charta megfogalmazásával szinte párhuzamosan a pszichológiai tudományok területén fogalmazta meg Seligman és Csíkszentmihályi (2000) is szemléletformáló, mondhatni forradalmi fókuszpontváltását, a pozitív pszichológia alapelveit. A patogenetikus orientációból az egészség forrásainak kutatására való váltás új távlatokat nyitott az orvoslás és a tudományos kutatások területén. A szemléletmódváltás nyomába lépő reformhullám kutatók százait készítette arra, hogy felülvizsgálják korábbi módszertanukat, a tudományos kérdésfeltevésük fókuszát. Az új szemléletmód elterjedése egyre nagyobb teret hódított nemcsak az orvos- és egészségtudományi kutatásokban, de egyéb, a hétköznapi működést célzó egészségfejlesztési reformstratégiákban, társadalomtudományi kutatásokban is. Az egészségtudományban bekövetkező paradigmaváltás lényegének megvilágítását Antonovsky (1997) metaforáival lehet a legpontosabban szemléltetni.

Patogenetikus megközelítés: „Adva van egy »dühöngő vad folyó« tele fuldokló emberekkel, s a kortárs nyugati egészségügy hősies és technikailag felkészült erőfeszítéssel ebből halászatja ki az elmerülőket. Csak a lefelé sodródókra fordítva odaadó figyelmét sohasem néz a folyón fölfelé, legalább a következő kanyarig, hogy megláthatná: ki vagy mi lökdöste bele ezeket az embereket a sodró vízbe” (Antonovsky 1997 nyomán Varga 2005: 17).

Magatartástudományi iskola:

„az emberek feljebb a folyón maguktól ugrálnak a sodrásba, de eszük ágában sincs megtanulni úszni.” „A folyó az élet folyama. Senki sem sétálgat biztonságosan a parton. A folyó nagy része szennyezett (szó szerint és átvitt értelemben). Elágazások is vannak benne, ahol az egyik ág békés víztükörbe, a másik veszélyes zuhatagokba és örvényekbe vezet. Én pedig azt kérdezem: vajon mitől eredeztethető, hogy valaki szemmel láthatóan jól tud úszni [...] bárhol is a folyó sodrásban – aminek a természete persze adva van a személy élettörténetében, szociokulturális és fizikai-környezeti feltételeiben. Csak azt merem állítani, hogy az a tény, hogy valaki milyen jól úszik, jelentős mértékben (bár természetesen nem egyedül) az illető Sense of Coherence-étől függ. A folyó objektív jellemzői mindenki számára egyformán adottak, ezekkel viszont a benne úszók nem egyformán fognak megbirkózni” (Antonovsky 1997 nyomán Varga 2005: 17).

Az egyéni viselkedés és helytállás, mondhatni lelki állóképesség ily módon történő értelmezése releváns és adaptálható az iskolai kommunikáció szervezése stratégiai, elvi alapjainak megfogalmazásakor, alapjául szolgálhat a pedagógiai kommunikáció tudatos szervezésének.

Ahogy azt a McKinsey-jelentésben (Barber–Mourshed 2007) olvashatjuk, az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják, azaz a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme. A McKinsey & Company 2006 májusa és 2007 márciusa között az OECD PISA programjában legjobb eredményt elérő iskolarendszerek teljesítményének okait vizsgálta. A 25 ország iskolarendszerére kiterjedő kutatás eredményeit összegző jelentés egyértelműen megfogalmazza, hogy az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár. A nemzetközi kutatások eredményeinek tükrében kijelenthető az is, hogy kevésbé számít az, hogy mit tanít a tanár, sokkal fontosabb, hogyan teszi (Juhász 2015: 131). A hogyan azonban elsősorban nem a tanár szakmai és módszertani felkészültségére vonatkozik, hanem arra (is), hogy milyen lelkiállapotban végzi a munkáját.

Jelen tanulmány egy több éven keresztül tartó szakirodalmi kutatásokon alapuló szintetizáló munka, melynek célja, hogy a korábbi elemzéseinkben

külön-külön már megfogalmazott, a szalutogén (iskolai)szervezet, a szervezeti kommunikáció és a pedagógiai kommunikáció terén tett megállapításokat összehangolja, és átfogó képet adjon a szalutogén kommunikáció kialakításának szükségszerűségéről, a pedagógiai kommunikáció egy lehetséges fejlesztési irányáról. Ennek érdekében tematikusan tárgyalja a tanárok lelki állóképességének kérdéskörét, a stressz-kiégés-szalutogenezis hármasszoros kapcsolatát. Részletesen áttekinti a szalutogenezis fogalmának kialakulását, szerepét a tudományos gondolkodás alakulására, valamint a pedagógiai kommunikáció egy lehetséges megközelítésére. A tanulmányt záró gondolatok egy javaslatot fogalmaznak meg a koherens pedagógiai kommunikáció fejlesztésének irányelveire.

A tanárok lelki állóképessége

Külföldi vizsgálatok alapján az európai pedagógusok 60–70%-a tartós stressztől, 30%-a pedig kiégésszindrómában szenved (Lubinszki 2013: 263). Magyarországon erről nincs pontos adat, arról azonban igen, hogy a kiégés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti, és közülük aggasztóan sokan (akár 30–40%) döntenek néhány szolgálati év után a pályaelhagyás mellett (Gáspár et al. 2006). Barth (1990) kutatásaiból az derül ki, hogy az öt szolgálati évet betöltő tanárok mintegy 25%-a mutatja a burnout jeleit. A Gogola (2010) által vizsgált tanárok 48%-a a tanév második hónapjának elejétől már hajlamos a kiégésre, és tapasztalja magán a fokozott stressz hatásait testi (kimerültség, fejfájás) és lelki (ingerlékenység) téren egyaránt.

E kutatások eredményei választ adnak arra a kérdésre, hogy miért nem tudott a személyközpontú megközelítés a közoktatásban széles körben elterjedni. A kiégésszindrómát az elszemélytelenedés, a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök és az empátia elvesztése jellemzik (vö. Fekete 1991; Horváth 2015; Lubinszki 2013). Tehát a tartós stressz hatására a tanár fokozatosan épp arra válik képtelenné, amivel a leginkább támogatni tudná a diákokat a fejlődésében. A kiégés folyamatának előrehaladásával a tanár diákra tett hatása fokozatosan egyre destruktívabbá válik (vö. Petróczy 1999, 2007). Limbikus rendszerünk egy nyitott rendszer, tükröneuronjaink segítségével szándékunk ellenére is át vesszük mások érzelmeit, lelki állapotát, miként a jót, úgy a megterhelőt is (McKee–Goleman–Boyatzis 2003). Az erős stresszhatás alatt lévő tanárnak tehát nem a tudása épül be a diák személyiségébe, hanem a lelki állapota okozta frusztráció. A felnőtt emberek olyan gondolatai mögött, mint a „tanulni unalmas”, vagy a „nem vagyok elég jó... (pl. angolból)” mindig megtalálhatóak azok a tanárok, akik szándékuk ellenére beégették ezeket az önkorlátozó hiedelmeket az egykori gyermek lelkébe.

Mire egy magyar fiatal belép a munka világába, jó eséllyel már megkapta a közoktatásban a saját – fentiekhez hasonló – önkorlátozó hiedelmeit. Nem kérdés, hogy mennyivel több pszichés energiát igényel ezeknek a terhével boldogulni egy gyorsan változó tudásalapú világban. Így termeli magát újra, és sokszorozza meg önmagát a burnout néven elhíresült szociálpszichológiai jelenség.

Nincs valódi növekedés a személyiség növekedése nélkül, ezért alapvető társadalmi érdek, hogy az iskolákból olyan fiatalok kerülhessenek ki, akiket a támogató tanári jelenlét kreatív, nyitott és a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni tudó személyiséggé erősít. Ez a kívánatos tanári attitűd azonban csak akkor válhat a közoktatásban is általánosan tapasztalható valósággá, ha a leendő tanárok önismereti és szakmai-módszertani felkészítése (vö. Bartal–Rajcsányi–Molnár 2020) elegendő muníciót ad számukra azokhoz a kihívásokhoz, amelyek őket a tantermekben várják (Balázs–Szalay 2016).

A helyes pedagógusi attitűd legfontosabb elemei a diákokkal kialakítandó viszonyra vonatkoznak. A tanár szerepe jelentős, hiszen a szabályok, normák és értékek közvetítője a pedagógus, aki a tanulók identitásának alakulásához nagyban hozzájárul (Bartal 2019). Ha feltesszük magunknak a kérdést, hogy mitől *valóban* támogató és fejlesztő hatású a tanár jelenléte a diákok számára, akkor e ponton megkerülhetlenné válik a Carl Rogers nevéhez fűződő személyközpontú megközelítés.

A személyközpontú megközelítés lényegéről Klein Sándor (1987) már majd 30 éve megállapította, hogy az nem technikák, trükkök gyűjteményét jelenti, hanem egy sajátos létezési módot. E sajátos létezési mód Carl Rogers által megfogalmazott összetevői a kongruencia (hitelesség), a feltétel nélküli pozitív elfogadás és az empátikus megértés.

Tanárnak lenni annyit tesz, mint odaadni magunkat másoknak, de csak azt adhatjuk, amink van. Jól szemlélteti ezt Virginia Satir vasfazék metaforája. Satir (1999: 30) a személyiséget családja egykori vasfazekához hasonlította, amelyben igény szerint hol ezt, hol azt, pl. virágot tartottak. Nonverbális üzeneteink, ösztönös reakcióink arról árulkodnak, hogy mit tartunk személyiségünk tartályában: frusztrációt, szorongást vagy bizalmat és szeretetet.

A rogersi attitűd megfelelő táptalaja a bizalom és a szeretet, de csak akkor, ha valódi. A személyközpontú megközelítés – még ha van is belátás arra vonatkozóan, hogy az milyen előnyöket hordoz diák és tanár számára egyaránt – nem előírható viselkedési norma, hiszen nem akarat vagy szándék kérdése a megvalósulása, hanem a tanár személyiségén és lelki állapotán múlik.

A fenti megfontolások alapján a „hagyományos” és „alternatív” pedagógia megkülönböztetése helyett előrevivőbbnek tűnik patogén és szalutogén

(saluto latinul egészség, genesis görögül keletkezés) nevelési gyakorlatot megkülönböztetni, mely tetten érhető a pedagógus és a diák közötti kommunikációs aktus minőségében is (Balázs–Szalay 2017).

Stressz – kiégés – szalutogenezis

A burnoutkutatás szakirodalmában fellelhető sok száz burnout-definíció részben eltérően magyarázza a stressz, a kiégés és a depresszió fogalmait és ezek egymáshoz való viszonyát (vö. Freudenberger–North 1992; Barth 1990; Schaufeli–Leiter–Maslach 2008; Kovács 2006; Burisch 2010; Bergner 2012). Jelen tanulmány az alábbi értelmezést veszi alapul:

A stressz emberi létünk, életünk szükségszerű velejárója, a stresszmentes állapot maga a halál. Az eustressz szükséges és jó, az alkotóenergia forrása, az eredményes megküzdés hajtóereje. A distressz pedig mindig káros, és akkor lép fel, amikor a stresszor meghaladja az egyén megküzdési kapacitását (Selye 1976).

Fontos hangsúlyozni, hogy mindig *egyéni* stresszérzékelésről van szó, még akkor is, ha az egyén stresszérzékelését a környezeti tényezőkkel és a társas kapcsolatokkal összefüggésben vizsgáljuk. Lazarus (1968) a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki, és bevezette a potenciális stresszor fogalmát. Lazarus elméleti modellje a kognitív pszichológiai megközelítésből táplálkozik, és a kognitív értékelési folyamat lépéseit a következőképpen írja le: a potenciális stresszossal való találkozáskor az egyén először végrehajt egy elsődleges értékelést, azaz megítéli, hogy számára pozitív vagy negatív jelentőséggel bír-e a stresszor. A másodlagos értékelés során pedig arról dönt, hogy képesnek érzi-e magát arra, hogy az adott stresszossal megbirkózzon.

A környezet ingereinek az észlelése és az ingerekre adott válasz először nem tudatos, hanem ösztöni és testi szinten történik, majd az agy megfigyeli, hogy mi történik a testben a neuronális folyamatok következtében. Ez a testérzet határozza meg az aktuális helyzet tudatos észlelését (vö. Damasio 1996; Melzack 2001; Bauer 2012). Ez magyarázatként szolgál arra a kérdésre is, hogy miből adódnak az egyéni stresszérzékelés különbségei egy potenciális stresszossal kapcsolatban. Miért jelent egy helyzet az egyik ember számára distresszt, miközben egy másik személy képes ugyanabban a helyzetben megőrizni a lelki nyugalmát.

A múltban elszenvedett negatív (érzelmi) tapasztalatok hatására az egyén hajlamos a saját képességeit alulértékelni, a rá váró kihívásokat pedig túlzottan fenyegetőnek ítélni. Így a múltbéli tapasztalatok stresszélménye

megterheli a jelen szituációt, és előrevetíti a jövőbeni kudarc lehetőségét is. Ez tovább fokozza a distresszt, és egyúttal tovább csökkenti az egyén megküzdésre fordítható pszichés energiáit. A fokozatosan kialakuló és depresszióban végződő burnout pedig ennek az erős és ismétlődő distressznek a következménye.

Azaz a kiégés azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek felemésztik a pszichés energiáit. Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet valódi nehézségét és a saját megküzdési kapacitását (Balázs–Szalay 2016.)

A szalutogenezis eredete, fogalma

A „szalutogenikus” kifejezés a latin „salus” (jóllét, boldogság, egészség) és a görög „genesis” (eredet, forrás) szóból ered, jelezve, hogy e megközelítés érdeklődése középpontjában a jól funkcionálás és az egészség eredete áll.

A fogalom eszmetörténeti hátterét vizsgálva két irányból eredeztethető a megatrend. Egyfelől az újkori megváltozott életérzés, vagyis az az új világ- és emberfelfogás, amely az ember e világi személyes boldogságra való törekvését széles néptömegek számára legitimnek és megvalósíthatónak tartja – mint valamiféle újkori hedonizmus. Másfelől a tudomány rohamossá váló fejlődése, amely orvostudományi alkalmazásában is két külön ágban tört előre. Ezek egyike a természettudományi és technikai vonal, amely mind a diagnózis, mind a terápia területén forradalmi változásokat hozott, míg a másik vonal az egészség társadalomtudományi közelítése (Varga 2005).

A társadalomtudományi megközelítés egyik fő irányvonalát Csíkszentmihályi Mihály jelölte ki azzal, hogy a szalutogenetikus iskola alaptételével egybehangzóan hangsúlyozza, hogy bizonyos pszichikai energiák megtanulható „uralása”, kezelési képessége járul hozzá a stresszorokkal való megbirkózáshoz. Életműve átfogó elméletét adja a „lelkierő–életminőség” kapcsolatnak. Ahogy Csíkszentmihályi (1997) összefoglalja, az

„egészség, a pénz és más anyagi előnyök javíthatnak az életen, de az is lehet, hogy nem. Ha valaki nem tanulta meg, hogyan kell uralnia pszichikai energiáját, nagy esély van rá, hogy még ezek az előnyös körülmények is használhatatlanok lesznek számára. Ugyanakkor sok ember van, aki borzalmas szenvedéseken ment át, és nemcsak életben maradt, de végtelenül élvezi is az életét [...]. A tragédiák attól váltak pozitív élménnyé, hogy az áldozatok elé hirtelen nagyon világos célok kerültek; lecsökkent az ellentmondásos és lényegtelen lehetőségek száma...”

A „*salutogenesis*” témakörében – Selye János korábban már említett stressz-, illetve distresszelméleteit követően – igazi klasszikusnak Antonovskyt tekinthetjük, aki az egészség-betegség hagyományosan egydimenziós szemléletét a szervezet- és munkapszichológus Herzberg (1968) kétfaktoros (motiváció–higiéné) munkahelyi klíma modelljét követve kétdimenzióssá bővítette. Az egészség nem merül ki a patológia hiányában (lásd a korábbi idézetet Antonovskytól), vagyis nem a betegség negatív korrelátuma. Nevéhez kapcsolódik a „*psychofortology*” tudományos diszciplínája, vagyis a „*lelki erősség tudományának*” megállapítása, amely számos kutatási irányon keresztül kapcsolódik nemcsak közvetlenül az egészségtematikához, de közvetve magához az életminőség kérdésköréhez is.

Antonovsky (1997) tehát az egészség megőrzésének lehetőségeit vizsgálta. Kutatásai fókuszában az a kérdés állt, hogy a hasonló életkörülmények és hatások között élő emberek közül miért képesek egyesek egészségesek maradni, míg mások megbetegszenek vagy meghalnak – lásd a bevezetőben idézett metaforákat. Arra a következtetésre jutott, hogy az, hogy milyen hatásuk van a testi és lelki stressz tényezőinek az egészségre, az a stresszel való egyéni megküzdési módtól függ. Antonovsky kutatásai bizonyítják, hogy a fiziológiai immunrendszerhez hasonlóan létezik egy pszichológiai szinten ható immunrendszer is, amelynek működését az általa „*koherenciaérzetnek*” (Sense of Coherence – SOC) nevezett állapot határozza meg. A koherenciaérzet egy bizakodó hozzáállás az élet kihívásaival szemben, és a kialakulása az alábbi három tényezőtől függ:

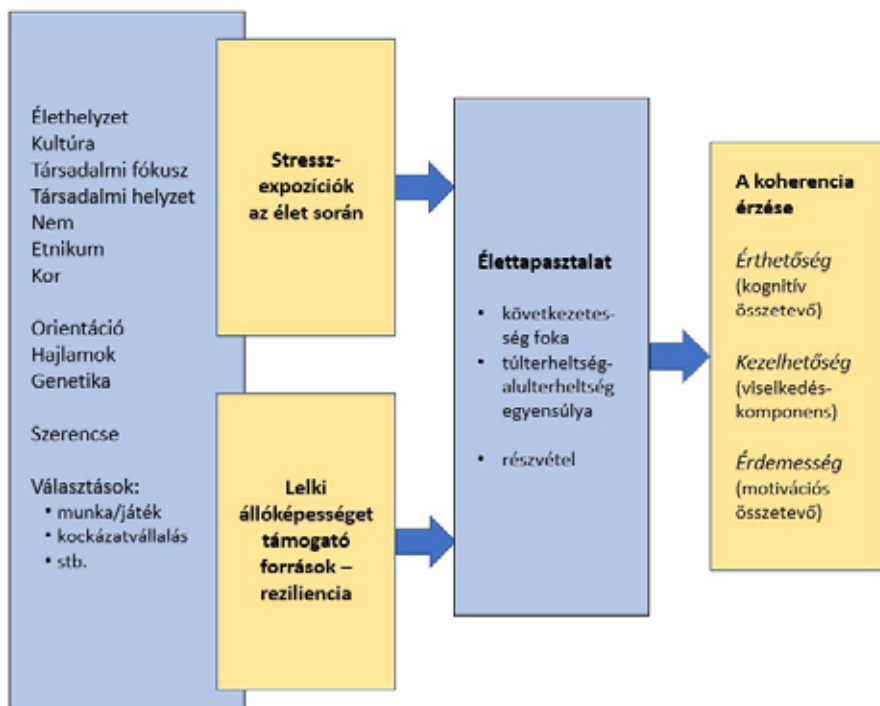
Érthetőség: azaz az egyén számára érthetőek élete eseményei. Képes felismerni élete eseményeinek összefüggéseit, személyisége és sorsa kölcsönhatásait.

Kezelhetőség: azaz az egyén tudatában van annak, hogy rendelkezik mindazokkal az erőforrásokkal, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megküzdjön az élet kihívásaival.

Érdemesség: azaz az egyén képessége, hogy életének értelmet adjon, és érdemesnek érezze magát arra, hogy megvalósítsa az elképzeléseit (Balázs–Szalay 2021).

A koherenciaérzet mindezek alapján általános irányultságot jelent.

„A személynek saját magával és a világgal szemben tanúsított és átélt beállítódása, annak biztonsága, hogy a minket körülvevő és a bennünk megnyilvánuló világ kiszámítható, és az események nagy valószínűséggel befolyásolhatóak” (Skrabski et al. 2004).



1. ábra. A salutogén modell Antonovsky (1997) nyomán (saját szerkesztés)

A három alkotóelemet ha prioritási sorrendbe állítjuk, akkor a jelenségek érdemessége a legfontosabb, másodikként az érthetőség említendő, végül az előző kettő birtokában, ha hiányzik, pótolhatók az erőforrások, a kezelhetőség érzése (Varga 2005: 19). A koherenciaérzetet nem konkrét megküzdési módként vagy stílusként értelmezzük, hanem sokkal inkább képességként, ahogy a személy ki tudja választani és alkalmazni tudja a helyzethez leginkább illeszkedő megküzdési stratégiát (Konkoly 2008: 61). Minél nagyobb az egyén koherenciaérzete, a saját élete feletti kontroll érzése, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy egészséges marad – legyen szó testi vagy lelki megbetegedésről.

Azok a személyek, oktatók, akik erősebb koherenciaérzettel rendelkeznek, változatosabb általános rezisztencia-erőforrásokat birtokolnak, melyek valószínűleg jobban tudják segíteni a megoldások keresését a negatív élettapasztalatok esetében. A koherenciaérzettel összefüggésben a modell kulcsfontosságú elemei ezek az erőforrások, legyen szó általános (fizikai, biológiai, kognitív érzelmi, anyagi-tárgyi stb.) vagy speciális (ellátások, szolgáltatások, tevékenységek, rendszerek, infrastruktúra stb.) erőforrások-

ról (Mittelmark et al. 2017). Antonovsky az általános ellenállási erőforrások szintjével magyarázza a koherenciaérzés stabilitását vagy változását.

Konstruktivista tanuláselmélet – támogató kommunikáció

Konstruktivista tanulásról akkor beszélünk – Piaget nyomán –, amikor a tanuló aktívan formálja saját tudását azáltal, hogy értelmezi a bemutatott anyagot. A konstruktivista tanuláselmélet azt feltételezi, hogy nincs olyan objektív valóság, amelyet meg tudnánk határozni, hanem minden valóságot az individuumok alkotják meg. Iskolai tanulási környezetben a konstruktivista tanuláselmélet azt jelenti, hogy a tanár bevonja a tanulót saját tanulási környezetének fejlesztésébe és fenntartásába. Ez az attitűd megengedi, sőt elvárja a tanulótól, hogy aktív résztvevő legyen a tanulási folyamatban, ahelyett, hogy passzív módon fogadná be a tanár által közvetített információt. A konstruktivista tanuláselmélet szerint az egyén az érzékelésen keresztül szerzi meg a valós tudását. Ez azzal jár, hogy a tanulóknak meg kell engedni, hogy kapcsolatba kerüljenek tanulási környezetükkel. Ha ez az interakció nem jön létre, a tanulás nem éri el a lehetséges maximumát. Hogy mindezt elérjék a tanulók, a pedagógusoknak arra kell bátorítani a tanulókat, hogy használják fel saját korábbi tapasztalataikat, amikor új ötleteket alkotnak (Singh et al. 2012). E megközelítésben kiemelt figyelmet kell fordítani a pedagógusnak a mentorálás során kialakuló és alakuló kapcsolatra és a kommunikáció milyenségére a mentor és a mentorált között, figyelembe véve az életkori sajátosságok pedagógiai megközelítését (Mogyorós 2018; Virág 2021).

A konstruktivista tanuláselméletek jól szemléltetik a tanár oktatási elvének központját. Ezek az elméletek adnak keretet az aktív tanulási folyamatok megszervezéséhez, magyarázzák a diákok valóságalkotásának jelentős szerepét az ismeretanyag feldolgozásánál, és előrevetítik az aktív részvétel fontosságát. (vö. Balázs 2013).

Ezen elméleti irány továbbfejlődése, a szociokonstruktivista tanuláselmélet megalkotása újabb pillért ad számunkra. Bruner (1996/2004) szerint a tanulás olyan interakció, ahol a vezető segíti a tanulót a tanulásban és a problémamegoldásban. Hangsúlyozta, hogy a tanítási-tanulási folyamat aktívan befolyásolható, ha megfelelő körülményeket teremtünk, és hatékony módszereket alkalmazunk. Úgy véli, hogy a tanulót olyan körülmények közé kell helyezni, hogy az a problémák megfogalmazásában és megoldásában aktívan részt vegyen. Mindezt a tanár akkor tudja a kommunikációs képzésben megvalósítani, ha képes a támogató kommunikáció, a szalutogén (pedagógiai) kommunikáció megvalósítására.

A kommunikációs kompetenciát Burleson (2007) négy nagyobb típusra osztja: nyelvi, szociolingvisztikai, retorikai vagy funkcionális kompetenciára, illetve a társalgás irányításának képességére. A *támogató kommunikáció* szempontjából a harmadik, a retorikai vagy funkcionális kompetenciára kell nagyobb figyelmet fordítanunk. E kompetencia azt jelenti, hogy a közlő olyan üzenetek létrehozására képes, melyek hatékonyan segítik saját céljainak elérését. Burelson ide sorolja annak képességét, hogy valaki sikeresen tud kommunikálni támogató helyzetben. A kommunikációs kompetenciák átfogó elméletének Burelson a konstruktivizmust tartja. Jesse Delia (2011) dolgozta ki a kommunikáció konstruktivista megközelítését, mely közelebb visz bennünket a kommunikációs kompetenciákban megjelenő egyéni különbségek megértéséhez. Eszerint az egyének személyes konstrukciókon keresztül képesek megragadni, értelmezni az őket körülvevő világot. Minél több konstrukcióval rendelkezünk, annál differenciáltabban vagyunk képesek minderre.

Burleson (2010) a konstruktivista alapra építve dolgozta ki az elméletét. A konstruktivistáktól átvette a személyreszabottság, a személyközpontúság fogalmát. Az üzenetek tipologizálásának szempontjából a személyközpontúság alapján sorolta három típusba az üzeneteket, azok mennyire illeszkednek a befogadó személyéhez, helyzetéhez. Az üzenetek megfogalmazásának céljaként a befogadó érzelmeinek megváltoztatását tekintette. Az alacsony személyközpontúsággal rendelkező üzenetek jellemzője, hogy elutasítják, kritizálják a másik embert, a befogadó nézeteit, érzéseit. A mérsékelt személyközpontúsággal rendelkező üzenetek implicit elismerését adják a másik érzelmeinek oly módon, hogy például elterelik a figyelmet a kellemetlen szituációról. A magas szintű személyközpontúsággal rendelkező üzenetek explicit módon ismerik el a másik fél érzéseit, támogatják azok artikulálását.

Az üzenetek tipizálása nem bizonyult általánosan működő eszköznek. Bár az üzenetek azonosítása empirikusan is igazolt, hatásuk nem mindig az elvártak megfelelően alakult, hiszen a befogadó értelmezése, a befogadóra gyakorolt hatás elemzése még nem képezte részét az elméletnek. Petty és Caccioppo elméletéből, az elaboráció kettős szerkezetű modelljéből – a meggyőzés fő- és mellékutas lehetőségéből – kiindulva Burelsonnak sikerült leírnia a támogató kommunikáció mechanizmusát, középpontjában az érzelmi változások vizsgálatával és a támogató üzenetek megfogalmazásával. Kutatásai alapján a támogató kommunikáció akkor lehet sikeres, ha a *befogadó motivált*, és *képes az üzenet feldolgozására*, a támogató pedig képes magas személyközpontúsággal rendelkező üzenet megfogalmazására. A modellben szerepe van a szituáció környezeti elemeinek, valamint a tudatosság fokának (bővebben lásd Burleson 2010; Andok 2014), valamint kiemelt szerepet kap a kommunikációs kompetencia fejlesztése (lásd Tomori 2022).

A szalutogén (pedagógiai) kommunikáció

A pedagógiai kommunikáció igazi különbségét más kommunikációs formáktól nem a nyelv, a beszéd vagy a közlésmód adja, hanem a kommunikatív kapcsolat minősége, a fejlesztő, személyiséggazdagító szándék. A tanítási órán szóbeli közlések hangzanak el, a pedagógusok és tanulók kommunikálnak egymással egy olyan nyelven, amely a hétköznapi és szaknyelvi kommunikációból tevődik össze. A pedagógus figyelembe veszi a tanulók meglévő tudását (Tomori 2016). Mivel minden eredményes kommunikáció feltétele a partnerhez való alkalmazkodás, ez nem tekinthető a pedagógiai kommunikáció különlegességének. Az viszont igen, hogy a meghatározott pedagógiai célok nagymértékben előre tervezettek. A pedagógus program szerint halad, igyekszik a tanulókat rábírn arra, hogy kövessék ezt a tervet. Hasonlóan teszi ezt a verbális megnyilvánulásain és testbeszédén kívül minden más eszközzel. Az audiovizuális eszközök, tárgyak, képek, rajzok használata lehet motivációs tényező, ugyanakkor szolgálhatja a műveltség és szaktudás fejlesztését is (Barkó 1998: 166–17 idézi Szóköl 2020; Szőke-Milinte 2013, 2021).

A sikeres kommunikáció szakmai, transzkulturális környezetben egyaránt megítélhető a gazdasági és kreatív célok elérése, valamint az összes résztvevő jóléte, vagyis a koherenciaérzése alapján. A sikeres pedagógiai kommunikáció azonban nemcsak objektív kihívás, hanem gyakran érzelmi jellegű is. Amikor különböző kultúrájú, szociális háttérű fiatalok tanulnak együtt, ellentétes érzések merülhetnek fel: a lenyűgözöttség irritációval, az idealizáció megkülönböztetéssel párosul.

A kommunikációs helyzetek számos kommunikációs minta megjelenését teszik lehetővé. Ezen kommunikációs minták a kommunikáció ismétlődő folyamatait jelölik (Bavelas et al. 1992). Az ilyen minta legalább az egyik partnerben kialakítja egy bizonyos válasz elvárását. Így például, amikor egy őszinte mosolyt adunk valakinek, arra mosolyt várunk cserébe. A mosoly segítségével tudjuk a diákok viselkedését támogatni. Egy ilyen „mosolygós párbeszéd”, különösen a fiatalabb években, nagyon alapvető, pozitív konnotációjú érzelmi kommunikációs minta (Schiffer 2010).

Szakmai, pedagógiai helyzetekben a kommunikáció az intézmény feladataitól és hatáskörétől, kulturális sajátosságaitól, az adott szakma/szervezet által megteremtett értelmezési kerettől függ. Minél inkább a mechanikai, technikai (reál) feladatok elvégzésére irányul a kommunikáció, annál kevésbé lesznek érzelmi kommunikációs minták az interakcióban. Ez látszólag könnyebben kezelhetővé teszi a közös párbeszédet, azonban arra kényszeríti az egyént, hogy

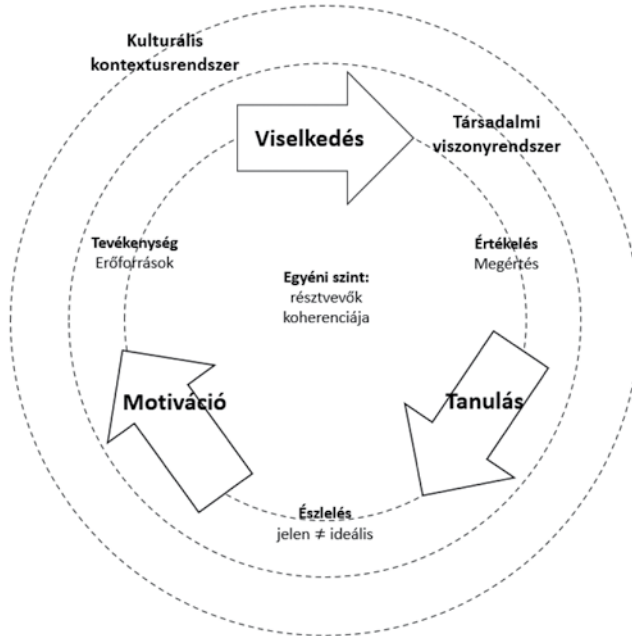
az érzelmi igényeit kívül tartsa az interakción, mely gyermekek esetében kevésbé elvárható. A hétköznapi kommunikációs helyzetekben a felnőttek úgy kezelik az érzelmeiket, ahogyan gyermekkorukban megtanulták a számukra referenciakeretet biztosító kulturális környezetükben, anélkül hogy ezt feltétlenül közölnék, vagy akár tudatosan reflektálnának a cselekedeteikre (vö. Stern et al. 1998; H. Tomesz 2020: 359–60; Pölcz 2015, 2022).

Különböző érzelmi kommunikációs minták találkozása problémákat okozhat a kapcsolat fejlődésében, a tartalmak értelmezésében (a félreértés pragmatikai megközelítését lásd bővebben: Vesszős 2022). Ebben az esetben az érzelmi szükségletek nem elégülnek ki, sérülnek, különösen akkor, ha erősen kapcsolódnak az anyanyelvhez. Mindazonáltal ezen helyzetek lehetőséget biztosítanak arra, hogy az egyén többnyire implicit önszabályozásával, valamint érzelmi intelligenciájával bonyolultabb megoldásokat fedezhessen fel és alkalmazzon az érzelmi kommunikációs minták globális kontextusba való integrálásához. Mindezek alapján a kommunikációs interakció meghatározó kérdése, hogy implicit – érzelmi síkon – mekkora egyetértést, koherenciát vagy konfliktust hozott létre az együttes fellépés, mit lehet tanulni ebből a tapasztalatból a jövőre nézve. Kiemelendő, hogy e kommunikációs interakciós értelmezés online térben való alkalmazása újabb nehézségek elé állítja a résztvevőket, hiszen a taglalt nehézségek mellett az alapvető társas motívumok, szükségletek felülvizsgálata, újraértelmezése kerül előtérbe (vö. Balázs 2010; Balázs G. 2023).

A szalutogén–patogén dimenzió mentén értelmezett pedagógiai kommunikáció egyik meghatározó kérdése, hogy milyen mértékben képesek összehangolódni (rezonálni) az interakcióban részt vevők implicit módon kifejezett érzelmi mintázatai? A támogató, összeillő mintázatok elősegítik a szalutogén folyamat kialakítását, míg az ellentmondásos, ütköző mintázatok – a tapasztalati tanulás és reziliencia ellenére is – inkább kedveznek a patogén interakció kialakulásának, főleg ha rendszeresen ismétlődő helyzetekről van szó. Kulcskérdés, hogy a tanár a képzési helyzetben mennyire képes önmagában tudatosítani az adott helyzet által generált szükségleteket, képes-e reflektálni ezekre. Képes-e az önmaga felkészültségéből esetlegesen adódó frusztrációk leküzdésén túl figyelmet és energiát szentelni a kölcsönösen rezonáns kommunikációs folyamat kialakítására?

A pedagógiai kommunikációban eltérő kommunikációs technikákat kell alkalmazni a koherens kommunikáció kialakításához. Ezen érzelmi mintázatok működésének megértését támogatja a szalutogén kommunikáció értelmezésének egy másik megközelítése, a *kommunikatív koherencia* szabályozásának modellje (Petzold–Lehmann 2011). A modell leírja, hogy az ész-

lelés, a viselkedés és az értékelés három fázisában az önszabályozás hogyan gondoskodik a koherenciaérzet kialakulásáról. (A folyamatot a 2. ábra szemlélteti.) A kommunikációs aktus során a két fél kommunikációja külön-külön egyedi kommunikációs tapasztalatokat testesít meg. Nemcsak az egyének, hanem rajtuk keresztül lényegében a családi, kulturális minták egy része is



2. ábra. Kommunikációs koherencia szabályozás
Petzold – Lehmann (2011) nyomán (saját szerkesztés)

találkozik, azon mintázatok, melyek hatással voltak az interakcióban lévő felek kommunikációs mintáinak alakulására. A két személy megértheti egymást, mert hallgatólagosan közös vonásaik (is) vannak, ez összeköti őket, és kialakítja a koherencia érzését. A koherencia pedig rezonanciához vezet. A kölcsönös tapasztalatszerzés számos sikerélmény és kudarc árán tud egy tényleges koherens kommunikációs folyamat kialakításához vezetni, melynek kialakításában a tanárnak, a felnőtt, érzelmileg érett szerepéből adódóan meghatározó szerepe van. Carl Rogers nyomán Gazdag Miklós (1991) összegezte azon, a fejlődést elősegítő klíma feltételeit, amelyek támogatni tudják a korábban már taglalt személyiség-központú működést, a koherenciaérzet kialakulását. Ezek a feltételek jól összefoglalják a pedagógus személyiségének legmeghatározóbb mozzanatait.

- Az őszinteség, a valódiság, a hitelesség, a „kongruencia”. Minél inkább önmagát adja a tanár a különböző történések során, annál inkább elősegíti a résztvevők konstruktív viselkedését.
- Az elfogadás, a megbecsülés a feltétel nélküli pozitív odafordulás. Készségesen elfogadja a diákok valamennyi pillanatszerű érzését, legyen az kellemes vagy kellemetlen.
- Az empátikus megértés, a szenitív, tevékeny odafordulás. Ha egy személyre empátikusan figyelünk, megteremtődik a lehetősége annak, hogy ő maga pontosabban kövesse belső érzéseinek áramlását, és saját élményeinek jobban megfelelő kongruens viselkedést fejleszthet ki.

Az együttműködés során különösen felértékelődik a kulturális hasonlóságok és eltérések jelentősége (Kókuti 2020). Ha eltérő kulturális tapasztalattal rendelkező féllel találkozunk, az együttműködés és a koherencia kérdése felértékelődik, hiszen az idegennel való kapcsolatot veszélyezteti az érzelmi minták különbözősége, az érzelmi elutasítás. Ha tisztában vagyunk az aktuális állapot és az ideális állapot közötti különbségekkel, lehetőségünk van a helyzet megváltoztatására – a különbözőség felismerése, valamint a változtatás előidézésére való képesség motiválja az egyént a vágyak, a koherencia érzésének megvalósítására, megélésére.

A koherenciaszabályozás e dinamikus helyzetében Antonovsky *érthetőség* összetevője új értelmet nyer. Az azonosított feltételek mentén történő vágy kielégítésének útja a partnerrel való kapcsolódásban keresendő. A megoldás abban rejlik, hogy a kommunikációs partnerrel tiszta kereteket teremtünk, feltárva a közös metszeteket – az érzelmi intelligencia szükséges mértéke lehetővé teszi, hogy az érzelmi gátakat madártávlatból tekintve a kapcsolatban rejlő értékekre fókuszáljunk. A kommunikációs tér sajátosságait figyelembe véve a digitális kompetenciában való jártasság (vö. Szűts 2020; Móser–Szűts 2023) is támogathatja e közös metszet kialakítását, a kölcsönös bevonódást, amely a koherencia megteremtéséhez vezet.

Ez az együttes fellépés több egyetértést vagy nézeteltérést is kiválthat. Ugyanakkor fontos, hogy a koherenciaérzet kialakításához az érzelmi tapasztalatokat tisztán és verbálisan kezeljék, és mentálisan tükrözzék és támogassák egymást, ami csak kellőképpen fejlett érzelmi intelligenciával valósítható meg.

Korábbi vizsgálatok eredményei bizonyítják, hogy az érzelmi intelligencia növekedése csökkenti a fogékonyságot a munkahelyi stresszre, a negatív hangulat szintjére, és erősíti a pozitív érzelmi állapotok megtapasztalását (Keefer–Parker–Saklofske 2009; Hansen–Lloyd–Stough 2009; Zeidner–

Matthews–Roberts 2012). Egy 2016-ban végzett vizsgálat alátámasztotta, hogy kapcsolat van az érzelmi intelligencia és a munkával szemben támasztott egyéni attitűdök között (Miao–Humphrey–Qian 2016). Ju és munkatársai olyan adatokkal szolgáltak, melyek alátámasztják a munkahelyi támogató környezet pozitív hatását a stresszre való fogékonysággal szemben. Következtetésük alapján a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező tanárok fogékonyabbak a támogató környezet észlelésére, ezáltal csökkentik a kiégésre való fogékonyságukat (Ju et al. 2015), így nagyobb energiát képesek fektetni a kapcsolatban rejlő értékek kiaknázására. A magas érzelmi intelligencia a másokkal való pozitívabb kölcsönhatáshoz és támogatóbb iskolai környezethez vezet (Brackett et al. 2010; Vesely et al. 2013), ami a korábbi állításoknak megfelelően csökkenti a kiégésre való fogékonyságot (Balázs 2020). Mindezen alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy az érzelmi intelligencia egy meghatározó befolyásoló tényezője a koherenciaérzet alakulásának, amely támogatja a koherens pedagógiai kommunikáció megvalósítását.

Összegzés

Az Ottawai Charta (1986) megfogalmazásával végbement szemléletmódváltás hatása nem csak közvetlenül az orvoslás és a pszichológiai tudományok területén fejtette ki hatását. Az iskola, a tanítás-tanulás folyamata, a pedagógusok szakmai, pszichés, módszertani felkészítése folyamatosan a tudományos érdeklődés közepében áll, melyet tovább erősítettek az elmúlt szűk két év pandémiás helyzetének korlátozásai és az abból eredeztethető, ténylegesen megvalósult digitális forradalom az oktatási eszközök alkalmazásának és az online oktatás fejlesztésének területén (vö. Rajcsányi–Molnár–Czifra 2021). Az amúgy is komoly terhelésnek kitett pedagógustársadalom egy újabb, elsőre talán teljesíthetetlen kihívással nézett szembe, melyet több-kevesebb sikerrel tudott teljesíteni. Az elmúlt időszak képzési folyamatainak eredményessége nem témája a jelen tanulmánynak, azonban az új, jellemzően digitalizált folyamatokkal járó nehézségek újabb értelmet kölcsönöznek a munka főbb megállapításainak, hiszen látni kell, hogy ahogy a társadalom minden szegmensében, úgy a pedagógusok esetében is tovább növekedett a terheltség, gyengült a lelki állóképesség, s ezáltal a tanítás-tanulás folyamatának minőségében is változások következtek be – nem beszélve a pandémiát követő, a tanulmányaikat a digitális oktatás éveiben megkezdő fiatalokról, akiknek iskolai szocializációja a korlátozásokat megelőző tanulókéhoz képest egy teljesen más értékrend és módszertan mentén valósult meg.

Jelen tanulmány amellet foglal állást, hogy a pedagógusok lelki állóképessége, a tanítás-tanulási folyamatban való jelenlétének minősége kar-

dinális kérdése a pedagógiának. Láthattuk, hogy miként termeli magát újra a kiégés-tünetegyüttes, ahogy az is bizonyítást nyert, hogy az oktató lelki állóképessége az oktatási folyamat eredményességének egyik meghatározó tényezője. Ennek megfelelően a hagyományos és alternatív megközelítések mellett létjogosultsága van a patogén és szalutogén nevelési gyakorlat megkülönböztetésének.

A szalutogén nevelési gyakorlat elméleti háttere mellett bemutatásra került egy lehetséges értelmezése a szalutogén pedagógiai kommunikációnak, lehetőséget kínálva a gyakorlati megvalósításra a koherens kommunikáció tudatosítása, valamint az érzelmi intelligencia fejlesztésén keresztül. Az érzelmi intelligencia hatásmechanizmusainak szemléltetése alátámasztja azon állítást, miszerint a koherens kommunikáció, s így a szalutogén pedagógiai kommunikáció kialakításával lehetőség nyílik a fejlesztési folyamatok kidolgozására, támogatására. Jelen gondolatmenet és a vizsgálati eredmények tükrében megjegyezhetjük, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztése hasznos módszernek tekinthető a stresszellenálló képesség kialakításán (Balázs 2014) keresztül a szalutogén életvezetés, a szalutogén pedagógiai kommunikáció fejlesztésére.

Szakirodalom

- Andok Mónika 2014. A támogató kommunikáció típusai, mechanizmusa és készségfejlesztése. In: Balázs László – H. Tómesz Timea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációs (készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 7–17.
- Antonovsky, Aaron 1997. *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Alexa Franke. Tübingen.
- Balázs Géza 2023. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2016. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 48–61.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2017. A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 71–80.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2021. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás. In: Balázs László (szerk.): *Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés*. DUE Press. Dunaújváros. 21–31.
- Balázs László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció-oktatás kontextusai. A kommunikáció oktatása 2*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 44–54.

- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó. Eger.
- Balázs László 2014. *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben: 29 gyakorlat trénereknek, tanároknak és coachoknak*. Z-Press Kiadó. Miskolc.
- Balázs László 2020. Az érzelmi intelligencia és a kiégés kapcsolatának vizsgálata oktatóknál: Az érzelmi intelligencia-fejlesztés szerepe a szervezeti kultúra alakulásában. *Vezetéstudomány* 51/12: 85–101. <https://doi.org/10.14267/veztud>. (Le-töltés: 2020.12. 07.)
- Barber, Michael – Mourshed, Mona 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. London.
- Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó. Budapest.
- Bartal Orsolya – Rajcsányi-Molnár Mónika 2020. A XXI. századi tanár és a mobil-eszközök. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences / Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat* 10/4: 53–66.
- Bartal Orsolya 2019. Mobiltelefonok az oktatásban: szabályok, normák, értékek. *Képzés és gyakorlat: Training and Practice* 17/3–4: 129–36. <https://doi.org/10.17165/tp.2019.3-4.11>
- Barth, Anne-Rose 1990. *Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung (Dissertation)*. Universität. Nürnberg.
- Bauer, Joachim 2012. *Az együttműködő ember*. Ursus Libris. Budapest.
- Bavelas, Janet Beavin – Chovil, Nicole – Lawrie, Douglas – Wade, Allan 1992. Interactive gestures. *Discourse Processes* 15/4: 469–489. <https://doi.org/10.1080/01638539209544823>
- Bergner, Thomas 2012. *Burnout – A kiégés megelőzése 12 lépésben*. Z-Press Kiadó. Miskolc.
- Brackett, Marc A. – Palomera, Raquel – Mojsa-Kaja, Justyna – Reyes, Maria Regina – Salovey, Peter 2010. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school-teachers. *Psychology in the Schools* 47/4: 406–17. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bruner, Jerome S. 1996/2004. *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Burisch, Matthias 2010. *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung*. Springer. Heidelberg.
- Burleson, Brant R. 2007. Constructivism: A General Theory of Communication Skill. In: Whaley B. B. – Shamter W. (eds.): *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars*. Mahwah NJ: Erlbaum. 105–28.
- Burleson, Brant R. 2010. Explaining Recipient Responses to Supportive Messages: Development and Tests of Dual-Process Theory. In: Smith, Sandi W. – Wilson, Steven R. (eds.): *New Directions in Interpersonal Communication Research*. Sage Publications. 159–79.
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Damasio, Antonio 1996. *Descartes tévedése*. Adu Print Kiadó.
- Delia, Jesse 2011. Constructivism. In: Griffin, Em (ed.): *First Look at Communication Theory, 8th edition*. McGraw-Hill Education. 98–111.

- Fekete Sándor 1991. Segítő foglalkozásúak kockázata – helfer szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica* 6(1)/17–29.
- Freudenberger, Herbert – North, Gail 1992. *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Krüger. Frankfurt a.M.
- Gáspár Mihály et al. 2006. *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. OTKA-pályázat. Budapest.
- Gazdag Miklós 1991. Tréningmódszer a vezetési tanácsadásban. *Humánpolitikai Szemle* II/6.
- Gogola István 2010. A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében. *Acta Beregsasiensis* 1/ 127.
- Hansen, Karen – Lloyd, Jenny –Stough, Con 2009. Emotional Intelligence and Clinical Disorders. In: James D. A. Parker – Donald. H. Saklofske – Con Stough (eds.): *Assessing Emotional Intelligence. The Springer Series on Human Exceptionality*. Springer. Boston. 219–37.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_12
- Herzberg, Frederick 1968. One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review* 46/1: 53–62.
- Horváth Szilvia 2015. Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institute. Komárno.
- Hulyák-Tomesz Tímea 2020. Sportnyelven mondva. A szaknyelvismeret és szaknyelv-elsajátítás jellemzői a sportoktatásban. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Líceum Kiadó. Eger. 359–67.
- Ju, Chenting – Lan, Jijun – Li, Yuan – Feng, Wei – You, Xuqun 2015. The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education* 51/58–67.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>
- Juhász Valéria 2015. Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle* 10. sz.
- Keefer, Kateryna V. – Parker, James D. A. – Saklofske, Donald H. 2009. Emotional Intelligence and Physical Health. In: James D. A. Parker – Donald. H. Saklofske – Con Stough (szerk.): *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*. Springer. Boston. 191–218. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_11
- Klein Sándor 1987. Pszichológusok a tanulóközpontú iskoláért. *Pedagógiai Szemle* 37/900–3.
- Konkoly Barna T. 2008. A szalutogenikus megközelítés lehetőségei az esélyteremtésben. In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Egyetem. Budapest.
- Kovács Mariann 2006. A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *Lege Artis Medicinae Orvoslás és Társadalom* 16/11: 981–7.
- Kökuti Tamás 2020. Cultural differences of human resources in EU enlargement. In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika (szerk.): *East-West Cohesion IV: Strategical study volumes*. Čikoš Group. Subotica, Szerbia.

- Lazarus, Richard S. 1968. *Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations*. Nebraska Symposium on Motivation.
- Lubinszki Mária 2013. A kiégés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán. In: *Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. 263–76.
- McKee, Annie – Goleman, Daniel – Boyatzis, Richard 2003. *A természetes vezető*. Vince Kiadó. Budapest.
- Melzack, Ronald 2001. Pain and the Neuromatrix in the Brain. *Journal of Dental Education* 65/12. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2001.65.12.tb03497.x>
- Miao, Chao – Humphrey, Ronald H. – Qian, Shanshan 2016. A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 90/2: 1–26. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Mittelmark, Maurice – Bull, Torill – Daniel, Marguerite, Urke, Helga 2017. Specific Resistance Resources in the Salutogenic Model of Health. In: Maurice Mittelmark – Shifra Sagy – Monica Eriksson – Georg Bauer – Jürgen Pelikan – Bengt Lindstrom – Geir A. Espens (eds.): *The Handbook of Salutogenesis*. Springer. Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3_13
- Mogyorósi Zsolt 2018. Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 53–71.
- Móser Anna – Szüts Zoltán 2023. A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *Magyar Nyelvőr* 164–85. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.2.164>
- Petróczi Erzsébet 1999. A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle* 54/3: 127–39.
- Petróczi Erzsébet 2007. *Kiégés – elkerülhetetlen?* Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Petzold, Theodor D. – Lehmann, Nadja 2011. *Kommunikation mit Zukunft. Salutogenese und Resonanz*. Verlag Gesunde Entwicklung. Bad Gandersheim, Germany.
- Pölcz Ádám 2022. A disszociatív érvelés szerepe a kritikai gondolkodás fejlesztésében. *Magyar Tudomány* 7: 852–60. <https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.7.2>
- Pölcz Ádám 2015. Az emberközpontú nyelvművelés és az antik retorikai hagyomány. *Magyar Nyelvőr* 409–28. <https://nyelvor.mnyknt.hu/wp-content/uploads/139406.pdf>
- Rajcsányi-Molnár Mónika – Czifra Sándor 2021. Integrált online oktatási rendszer kialakítása a Dunaújvárosi Egyetemen. In: Németh István – András István – Rajcsányi-Molnár Mónika (szerk.): *Fenntarthatósági terek*. Dunaújváros, DUE Press. Partium. 84–101.
- Satir, Virginia 1999. *A család együttélésének a művészete. Új családműhely*. Coincendencia Kft. Budapest.
- Schaufeli, Wilmar. B – Leiter, Michael – Maslach, Christina 2008. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International* 14/204–20. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>

- Schiffer, Eckhard 2010. Lebensfreude, Lust und Lernfreude in Intermediärräumen. In: Petzold Theodor D. (ed.): *Lust und Leistung und Salutogenese*. Verlag Gesunde Entwicklung. Bad Gandersheim, Germany.
- Seligman, Martin E. P. – Csikszentmihályi Mihály 2000. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55/1: 5–14.
- Selye János 1976. *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Singh, Abha – Yager, Stuart O. – Yutakom, Naruemon – Yager, Robert E. – Moustafa Ali, Mohmaed 2012. Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental & Science Education* 7/2: 197–216.
- Skrabski Árpád – Kopp Mária – Rózsa Sándor – Réthelyi János 2004. A koherencia, mint a lelki és testi egészség alapvető meghatározója a mai magyar társadalomban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 5/1: 7–25.
- Stern, Daniel – Sander, Louis W. – Nahum, Jeremy P. – Harrison, Alexandra M. – Lyons-Ruth, Karlen – Morgan, Alec C. – Tronick, Edward Z. 1998. Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: The "something more" than interpretation. *International Journal of Psycho-Analysis* 79/903–21.
- Szőke-Milinte, Enikő 2021. The possibilities of meaning creation in pedagogic communication. *Eruditio–Educatio* 2/48–57.
<https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.2.48-57>
- Szőke-Milinte Enikő 2013. A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz J. T. – Torgyik J. (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*, International Research Institute. 241–9.
- Szőkö István 2020. *Hatékony pedagógiai kommunikáció*. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava.
- Szűts Zoltán 2020. A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6/15–38.
- Tomori Tímea 2016. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a szakiskolában. In: Hulyák-Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox. Budapest.
- Tomori Tímea 2022. Korszerű megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 100–16.
- Varga Károly 2005. A szalutogenezisről – képben és fogalomban. *Egészségfejlesztés* 46/3: 15–22.
- Vesely, Ashley K. – Saklofske, Donald H. – Leschied, Alan D. 2013. Teachers – The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology* 28(1)71–89.
<https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>

- Virág Irén 2021. Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES*. Vol. 11, No. 1. 3–27.
<https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.232>
- Zeidner, Moshe – Matthews, Gerald – Roberts, Richard D. 2012. The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being* 4/1: 1–30.
<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

Forrás

- Ottawai Charta 1986. In: Kishegyi Júlia – Makara Péter (szerk.) 2003. *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Elérhető: <https://mek.oszk.hu/08100/08107/08107.pdf>

Balázs László
egyetemi docens
Dunaújvárosi Egyetem
E-mail: balazsl@uniduna.hu
<https://orcid.org/0000-0001-9784-4768>

Abstract

BALÁZS, LÁSZLÓ

HIDDEN DIMENSION OF COMMUNICATION IN SCHOOLS – SALUTOGENIC PEDAGOGICAL COMMUNICATION

The aim of the study is introducing the pedagogical communication in schools from a novel aspect. In the light of international research results it can be stated that in the effectiveness of educational process the fact what the teacher teaches is less important than how he or she does it. The „how” does not lay in the applied methods but rather it refers to the way of the delivered communicational act. The determination of the definition of salutogenesis and the interpretations offered by it make it necessary to review the traditional approaches. The study describes the features of salutogenetic pedagogical communication through the formation and interpretation of the definition installing the concept of coherent communication. The study hereby is a kind of theoretical premise which offers a frame for the later interdisciplinary investigations and for methodological developments.

Keywords: salutogenesis, salutogenetic pedagogical communication, coherent communication, emotional intelligence

TOMORI TÍMEA

A LEGO® ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT TANULÁS HATÁSA A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉRE

Kivonat

A tanulmány olyan, az iskolapedagógiában jól használható módszertani elemeket és eszközt kíván bemutatni, amely ugyan a hétköznapi ember mindennapjainak is része, az iskola világában mégsem volt mindig egyértelmű a helye és a szerepe. Ilyen a játékosítás és a történetmesélés módszere, valamint a LEGO® Education eszközalettája.

A tanulmány célja felhívni a figyelmet arra, hogy a kommunikációs kompetenciára kiváló hatást gyakorolnak a fent megnevezett módszerek és eszközök. Az élethosszig tartó tanulás iránti motivációban pedig fontos szerephez jut az együttműködésen alapuló játékos tanulás. A LEGO® eszközöket már az oktatás minden szintjén bevonták a gyakorlatba, és számos tantárgy oktatói szívesen használják a témába való magasabb arányú bevonódás és a hatékonyabb elmélyítés érdekében. A tanulmány videóanyagok tartalomelemzésén keresztül láttatja, hogy már az alsós gyerekek kommunikációs kompetenciájának fejlődésére is nagy hatást gyakorolnak az oktatási folyamatba bevont LEGO® Education eszközök. A videóelemzések a priori módon lettek kódolva. A kódolás alapját a kommunikációs kompetencia komponenskészlete adta. A vizsgálat úgy találta, hogy a LEGO® eszközökkel támogatott játékos tanulás a kommunikációs kompetencia számos komponensének fejlődésére van jótékony hatással, így a szövegértésre, a szövegalkotásra, a szókincsre, a nyelvhasználatra, a vitára és érvelésre, valamint a lényegkiemelésre egyaránt. A vizsgálati anyagok feldolgozása MaxQda szoftverrel történt.

Kulcsszavak: játékosítás, történetmesélés, kommunikációs kompetencia fejlesztése, iskolapedagógia, LEGO® eszközökkel támogatott oktatás

LEGO® eszközök az oktatásban

A LEGO® eszközök elterjedése az oktatásfolyamatban az 1900-as évekre tehető. 1932-ben alapította Ole Kirk Christiansen asztalosmester a LEGO®-gyárat, és készítette el az első híres LEGO® kacsát akkor még fából. 1980-ban már teljes oktatási részleget alakítottak ki a gyárban az eszközök előállításához, amelyek rendkívüli népszerűségnek örvendtek (Nagy 2021; Szabó 2022). A LEGO® sikere a játékoságban rejlik. Ahogyan Csíkszentmihályi (1997) írja a *FLOW. Az áramlat* című munkájában, a kreatív munka pozitív töltetű ingereket generál

az egyénben, a vágyak megélése és az érzelmi töltöttség, a munka változatosága, az új élmények, valamint az, hogy egy témába beleássa magát az egyén, mind a boldogságát szolgálja. Másrészt a napjainkban uralkodó tanuláselméleti felfogás a konstruktivista pedagógia is azt szorgalmazza, hogy az egyén maga konstruálja meg a tudását. E nézet szerint a hagyományos frontális osztálymunka nem erősíti a valódi tudást, ahhoz cselekvésre, alkotásra van szükség (Nahalka 2003; Ackermann at al. 2009), méghozzá gondosan kiválasztott tevékenységekre (Bencsik 2022; Guzsvinecz–Orbán–Mihálykó–Perge–Sik–Lányi 2023; Szőke–Milinte 2021). Mindemellett az alapvető kompetenciák fejlődését támogatja az életkori sajátosságok figyelembevétele (vö. Pölcz 2021; Virág 2021), valamint a gondolkodási sémáink fejlesztésének, a kritikai gondolkodás kialakításának szem előtt tartása (Pölcz 2022). A megértésre való törekvés fontos része a motiváció fenntartásának (Szőke–Milinte 2020), ugyanakkor feltételezi a sikeres kommunikációs folyamatot, az üzenet torzítása nélkül az információ megértését (Vesszős 2022). A tanulási folyamatban kitüntetett szerepe van annak, hogy a pedagógus a diákok felé nyitott és érdeklődő legyen, a diákok elvárásaival számoljon (Mogyorósi 2018). A LEGO® eszközök oktatásban történő alkalmazása a tanítás-tanulás folyamatának támogatása mellett közvetlenül támogatja egy nyitottabb, együttműködőbb osztályklíma, közvetetten pedig a kreatívabb szervezeti kultúra kialakítását (Balázs 2020a). Ezeket az elméleteket tekintve, valamint a LEGO®-oktatás céljait figyelembe véve két igazán fontos tanulás-szervezési eljárást említhetünk a LEGO®-oktatás égisze alatt; a játszva tanulást és a történetmesélés módszerét. Mivel e munka témája a kommunikációs kompetencia fejlesztésére koncentrál, ezért a teljesség igénye nélkül, a kommunikációs fejlesztés lehetőségeit fókuszba állítva vizsgálja a tanulmány ezeket a módszereket.

A játszva tanulás és a LEGO® eszközök felhasználása

A játék a teljes életet átható mindennapos és univerzális tevékenység, amelyet számos játékelmélet bizonyít, így K. Groos, D. W. Winnicott, J. Piaget vagy Sz. Vigotszkij (Nyitrai–Korintus 2017; Sebestyén–Nagy–Szabó 2020). A játék a bal és a jobb agyféltekét egyszerre mozgósítja, így az eredményes tanulás egyik alapja (Dombi 2014). A tanulástámogatásban egyre inkább kiemelkedik a szerepe, mert „a játék egyszerre önfeledt és tudatos. Önfeledt, mert az érzelmekre hat, szenvedélyeket korbácsol, kimozdít a megszokottból. Tudatos, mert szabályok nélkül nem létezhet játék. [...] A játék a tanulás sajátos, motiváló módja” (Dombi 2014: 84). A játéktevékenységhez napjainkban többnyire a gamification, azaz a játékosítást társítja az oktatási

ágazat. A játékosítás olyan módszertani elem, amely interaktivitásra készíteti a tanulókat (Szűts 2019; Módné Takács–Pogátsnik–Kersánszki 2022). Az önfeledt tevékenységnek köszönhetően csökken a tanulók frusztrációja, erősödik a komfortérzet, nyitottabb, tisztább kommunikáció valósul meg (Balázs 2020b). Ennek a tanulásszervezési eljárásnak két minőségét különböztetik meg, a játékosítás 1.0-t és a játékosítás 2.0-t. A játékosítás „korai” (1.0) verziója nem kívánja meg digitális eszközök beemelését a tanulási környezetbe. Elsősorban a játéktevékenység során elért eredmények azonnali visszajelzésén alapszik stratégiája. Az értékelés önmagában is motivál, hiszen átlátható előmenetelt kínál (pontozási rendszer, jelvények, ranglista formájában). A „fejlett” (2.0) játékosítás a digitális térben, a háromdimenziós világban valósul meg. Az önszabályozó tanulásra épít, és az egyéni tanulástámogatás a célja (Juhász 2020). A játékpédagógia eszközével a pedagógus képessé válik arra, hogy a gyerekek közötti konfliktusokat megelőzze, esetlegesen kezelje, oldja a csoportban lévő feszültségeket, fejlessze az együttműködési képességet, és elősegítse az önismeret fejlesztését (Dombi 2014). Az infokommunikációs környezet által fejlődik a diákok kreativitása, kiszélesíti a látásmódokat, gyorsabbá válik az információszerzés, és jól használva a társak együttműködését is segíti (Szűts 2020). A digitális lehetőségek hatására a tanulók tanuláshoz való attitűdje megváltozott (Tomesz 2018), ez a tanulási közeg immár a tanulók hétköznapijainak a részét képezi (Szűts 2014), aminek beemelése az oktatásba a motiváció könnyebb fenntarthatóságát is lehetővé teszi.

A LEGO® Education a játékalapú tanulás kapcsán nemcsak az eszközökre épít, hanem a pedagógusok számára tervezett tanári útmutatókat is kínál, illetve az eszközök fejlesztésével egy időben a tananyagot is felajánlja a tanárok számára. A leírásokban nemcsak az órák tervezetei, hanem olyan feladatok, gyakorlatok is megjelennek, amelyek elősegítik azt, hogy a gyermek saját kreativitására építve alkothasson, élményeket szerezhessen a tanulás alkalmával. A kész tananyag differenciálást is lehetővé tesz, hiszen egy adott téma kapcsán különböző nehézségű gyakorlatok végezhetőek el (elérhetőek: LEGO® Education Lessons plans, NYE-Leis segédletek). A játszva tanulás élményt, ezáltal motivációt is biztosít a diákoknak a tanuláshoz, emiatt lehet már hosszú ideje (1980 óta, a LEGO® Educational Products Department létrejöttétől [Sebestyén–Nagy–Szabó 2020]) sikeres ez az eszköz a tanításban. A játszva tanulás alaptételére, miszerint a gyermekeknek a fejlettségükhöz mérten kell játszaniuk. A LEGO® Educational nagy gondot fordít erre, életkorokra bontott eszközkészleteket gyárt és az oktatási segédanyagait is eszerint építi fel. A LEGO® Education mesei keretbe helyezi a tanulást. Max és Mia, a két LEGO® figura vezeti a gyerekeket a tudáshoz vezető úton.



1. kép. Max és Mia a LEGO® oktatói eszközcsoomagok szereplői (LEGO® Education)

A fiatalabb korosztály számára Max és Mia segítségével (MoreToMath, WeDo 2.0) az érdeklődést felkeltő motivációs videón keresztül szólnak a diákokhoz, előrevetítve a témához kapcsolódó célokat. A LEGO®-tananyag nemcsak korosztályhoz illő, de fejlesztő hatású is. Mivel játék, képes a már fent említett képességek fejlesztésére.

A történetmesélés és a LEGO® eszközök felhasználása

„Az emberi megismerés egyik alapvető módja [...] a narratív megismerési mód, amely történeti formában reprezentálja a világ jelenségeit” (Schirm 2013 o. n.). A történetek hatékonysága abban áll, hogy meggyőzőek, könnyen felidézhetőek, és a memória tovább képes a történetek tárolására (Schirm 2013). Ahogyan Szécsi (2020) írja az emberi gondolkodás alapja a történetekben áll. Az ember maga is történeteket hív elő a kommunikatív cselekvés alkalmával, mert az a megértést szolgálja (Szécsi 2020). A történetek e tulajdonságaik miatt lesznek hatékonyak az oktatásban is. A történetmesélés erősíti a heterogén összetételű csoportok közötti kohéziót, alkalmas interkulturális kommunikáció kialakítására, és érzékenyíti az egyéneket egymás elfogadására (Lanszki 2019). A digitális történetmesélés az IKT-eszközök bevonásával, alkalmazásával támogatott verziója. „A digitális történet [...] egy elbeszélői keretben megfogalmazott (ön)reflexió, a valóság valamely szeletének egyéni szűrőkön keresztül történő logikus, audiovizuális formában megjelenő magyarázata” (Lanszki

2016). A digitális történetmesélés alkalmazása lehetőséget teremt arra, hogy a fejlett digitális eszközöket kihasználva az emberek elmesélhessék történeteiket akár az egész világ számára. A LEGO® eszközökkel való történetmesélés fontossága is a narratívában és az egymáshoz való kapcsolódásban lelhető fel. A történetmesélés alapvetően támogatja a tananyag befogadását, aktívan vonja be az egyént a tanulási folyamatba. A LEGO®-val való történetmesélés a történet megépítése által a tananyag értő befogadására, majd annak narrálásával a történet elmélyítésére helyezi a hangsúlyt. A LEGO® Education számos eszköze szolgálhatja a történetmesélést (StoryTales, StoryStarter, Story 21).



2. kép. A legújabb LEGO® készlet, a Story 21 a történetmesélés segítségére (NYE-Leis)

A történetmesélésnek is megvan a LEGO® Education által felépített menete. A diákok egyénileg, párban vagy csoportban (témától és létszámtól függő) dolgozzák fel az adott tanítási óra tárgyát. A történettel való megismerkedés a kisebb gyerekek körében inkább bemutató olvasással, majd a történet összességével valósul meg, a nagyobbak körében főként hosszabb, esetleg kötelező olvasmányok kapcsán az értelmező olvasás, akár házi feladat is lehet. Ez nem zárja ki – rövidebb terjedelmű műveknél – a bemutató olvasást és a történet összegzését. Történelmi események kapcsán vagy egy idegen nyelvi órán szintén alkalmazható az óra eleji közös ismeretszerzés. A cselekmény megismerését követően többnyire ötfős csoportok jönnek létre (átlagos létszámú osztályokban) egy történetmesélést középpontba helyező órán,

melynek során kidolgozzák a kezdet–cselekmény–tetőpont–döntéshozatal–lezárás történetrészeket külön-külön alaplapon. A történet megismerésekor a diákok még nem tudják azt, hogy melyik eseményrészrel fognak dolgozni, ennek köszönhetően fontos, hogy a figyelmüket folyamatosan fenntartsák, a teljes történetet megismerjék. A csoportos történetalkotás során a diákok együttműködési, konfliktuskezelési, problémamegoldási technikája is fejlődik, a különböző nézetek elfogadását, az érvelést is tanulják, majd az óra végi történetbemutató alkalmával a prezentációs technikájuk is tudatosabbá, idővel könnyedebbé válik (Szabó 2022; Tomori 2022).

A LEGO® Education tantervi elképzelései szerint a leginkább fejlesztett készségek a történetmesélés során:

- az írás és az olvasás készsége, a nyelvi kifejezőkészség,
- kommunikációs készség (aktív, figyelmes hallgatás és a kifejező beszéd is),
- prezentációs készség,
- együttműködési készség,
- csoportmunkában való felelősségteljes részvétel,
- megértés és kreativitás.

A LEGO® eszközökkel tartott tanítási óra felépítése kezdetben a 4C, most pedig az 5E koncepciójára épül. A 4C szemlélet a kapcsolódás (connect), a konst-



3. kép. Az 5E elmélete a LEGO® oktatásban (Szabó 2022 alapján saját szerkesztés)

ruálás, építés (construct), a megfontolás, szemléletalakítás (contemplate) és a folytatás (continue) részeket rejti magában (Sebestyén–Nagy–Szabó 2020; Lengyelne–Racsó–Szűts 2021). Az 5E elmélete kibővül az állandó értékelés fázisával, ugyanakkor magában foglalja a 4C-t (Szabó 2022). Az oktatási modell lényege, hogy koherenciát kölcsönöz az oktatási stratégiának, kapcsolatot teremt a tevékenységek között, és segítséget nyújt a problémával kapcsolatos döntések meghozatalában.

1. táblázat. A BSCS (biological sciences curriculum study) 5E oktatási modell

<i>Evaluate (értékelés)</i>	<i>Az értékelés állandó, az óra minden egységéhez köthető tevékenység. A tanulók minden ponton értékelik a jelenség megértését.</i>
<i>Engage (kapcsolódás, elköteleződés)</i>	A tanulók előzetes ismereteit mozgósítja, felkelti az érdeklődést a téma iránt.
<i>Explore (felfedezés, feltárás)</i>	A diákoknak a tevékenységeik során a fogalmi hálójuk átrendeződik, bővül.
<i>Expalin (magyarázat)</i>	A nebulók megtalálják a jelenség magyarázatát.
<i>Elaborate (kidolgozás, részletezés)</i>	A gyerekek tapasztalati tanulás által elmélyítik megszerzett ismereteiket.

A történetmesélés szabályai közé tartozik az is, hogy bármilyen történet is hangozzék el, mindenképp meg kell válaszolni az újságírók által jól ismert 5W-t, amely a hírek felépítésének is az alapja (Tomori 2022).

2. táblázat. A történetmesélés kérdései (LEGO Education 2014: 14, Tomori 2022)

<i>Who?</i>	<i>Ki ez? – A kérdés arra készíti a diákokat, hogy gondolkodjanak el a történet szereplőiről.</i>
<i>Where?</i>	<i>Hol történik a cselekmény? – Ez a kérdés arra buzdítja a nebulókat, hogy gondolkodjanak a cselekmény helyszínéről.</i>
<i>When?</i>	<i>Mikor történnek meg a történetben szereplő események? – Ez a kérdés arra szolgál, hogy a gyerekek elgondolkodjanak azon, hogy egyrészt korban hová helyezhető el a történetük, másrészt pedig képesek legyenek meghatározni a történet időtartamát.</i>
<i>What?</i>	<i>Mi történik? – Ez a kérdés segíti a résztvevőket abban, hogy az eseményekre vonatkoztatva készítsenek el egy történetet olyan módon, hogy azok időrendben egymáshoz megfelelő módon kapcsolódjanak.</i>
<i>Why?</i>	<i>Miért történik ez? – Ez a kérdés támogatja a tanulókat abban, hogy a történetüket átgondolják, fogalmazzák meg a saját ötleteiket és osszák meg azt a társaikkal.</i>
<i>+I How?</i>	<i>Hogyan történik? – Ez a kérdés mutatja az utat a diákok számára a történet megkonstruálását követően az elemző attitűd kialakításában.</i>

A kutatás leírása

A kutatás célja az volt, hogy képet adjon a LEGO® eszközökkel támogatott órák gyakorlatáról, hatásairól, az elemzés során kiemelve és fókuszba helyezve a kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségeit. A kutatás módszertana a közvetett megfigyelés és tartalomelemzés volt. Videóra vett LEGO® eszközökkel tervezett tanítási órák elemző kutatásával valósult meg. A megfigyeléshez az NYE-Leis (Nyíregyházi Egyetem, Lego Education Innovation stúdió) által rögzített, belső használatú videóanyagokat használtam fel. Az elemzett videóanyagok száma összesen négy dokumentum volt, tehát $N=4$. A videóanyagok alsó tagozatos, 2. évfolyamos LEGO® matematika és LEGO® történetmesélés tanórákat rögzítettek. A tanórákat a LEGO® módszertani képzésen részt vett gyakorló pedagógusok tartották, de minden tanítási óra más pedagógushoz kapcsolódott, azaz minden tanórát másik tanító tartott. Az elemzés a 2022. tavaszi félévben történt meg. Az elemzés a MaxQda szoftverrel valósult meg. A videóanyagok vizsgálatát megelőzően deduktív módon a priori kódok kerültek kialakításra. A kódolási elemeket a LEGO® oktatási stratégiában fontos *eszközhasználat* és *térhasználat*, a kommunikációs kompetenciára utaló *verbális* és nem *verbális kommunikáció*, valamint a *felhasznált munkaformák és módszerek* adták. A memózás számottevő mértékű volt. A videókhoz fűzött néhány percenkénti észrevételek a kódok pontosítását, a kontextust, a lehetséges szituációhoz köthető egyéb magyarázatokat, megjegyzéseket tartalmazzák a jobb megértés érdekében. Összességében 374 kód és 148 memó jött létre (1. ábra).

A kutatás kérdései

- K1: A kommunikációs kompetencia mely komponensei fejlődnek leginkább a LEGO® eszközökkel támogatott órákon?
- K2: Hogyan fejlesztik a pedagógusok a LEGO® eszközökkel támogatott órákon a diákok kommunikációs kompetenciáját?
- K3: Az eszközhasználat, valamint a térhasználat hogyan alakul a LEGO®-s órákon?

A kutatás eredményei

A kutatási kérdések megválaszolása előtt fontos kiemelni, hogy a megtekintett órák mindegyike a második évfolyamos diákok körében került felvételre, akik kezdetektől fogva LEGO® oktatásban vettek részt. A diákok ismerik

az ilyen típusú tanítási óra menetét, az eszközöket, az eszközök használatának módját, a feladattípusokat és a LEGO®-s órák szabályait. Az órák különböző osztályokban és különböző pedagógusokkal kerültek felvételre.

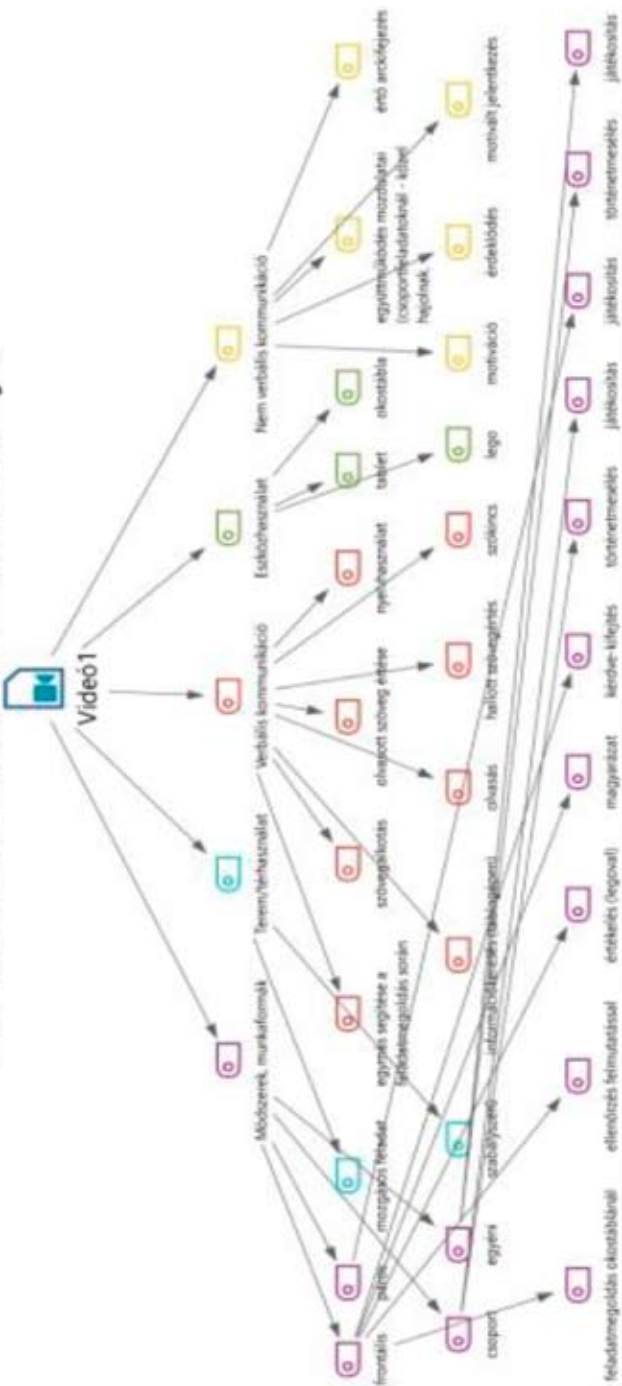
Az első kutatási kérdést – *A kommunikációs kompetencia mely komponensei fejlődnek leginkább a LEGO® eszközökkel támogatott órákon?* – a tartomelemzés módszerének alkalmazásával válaszolta meg a kutatás. Az első kérdéshez fűzhető válaszokat a verbális kommunikáció és a nem verbális főköd jelölte. A memókban pedig a pontosabb fejlesztési területek kerültek megjegyzésre. A kérdés megválaszolását a memók jelentősebb mértékben támogatták, hiszen a videóanyag percről percre való elemzése során ott kerültek feljegyzésre a fejlesztési feladatok.

Az elemzett dokumentumokban a kódok egymáshoz kapcsolt erőssége megmutatja, hogy az elemzett egységek milyen mértékben jelentek meg a tanítási órákon. Így az alábbi ábra (2. ábra) is érzékelteti, hogy a szókincs, a szövegalkotás, a nyelvhasználat, a szövegértés és az olvasás mellett a táblagépen való információkeresés is megjelent.

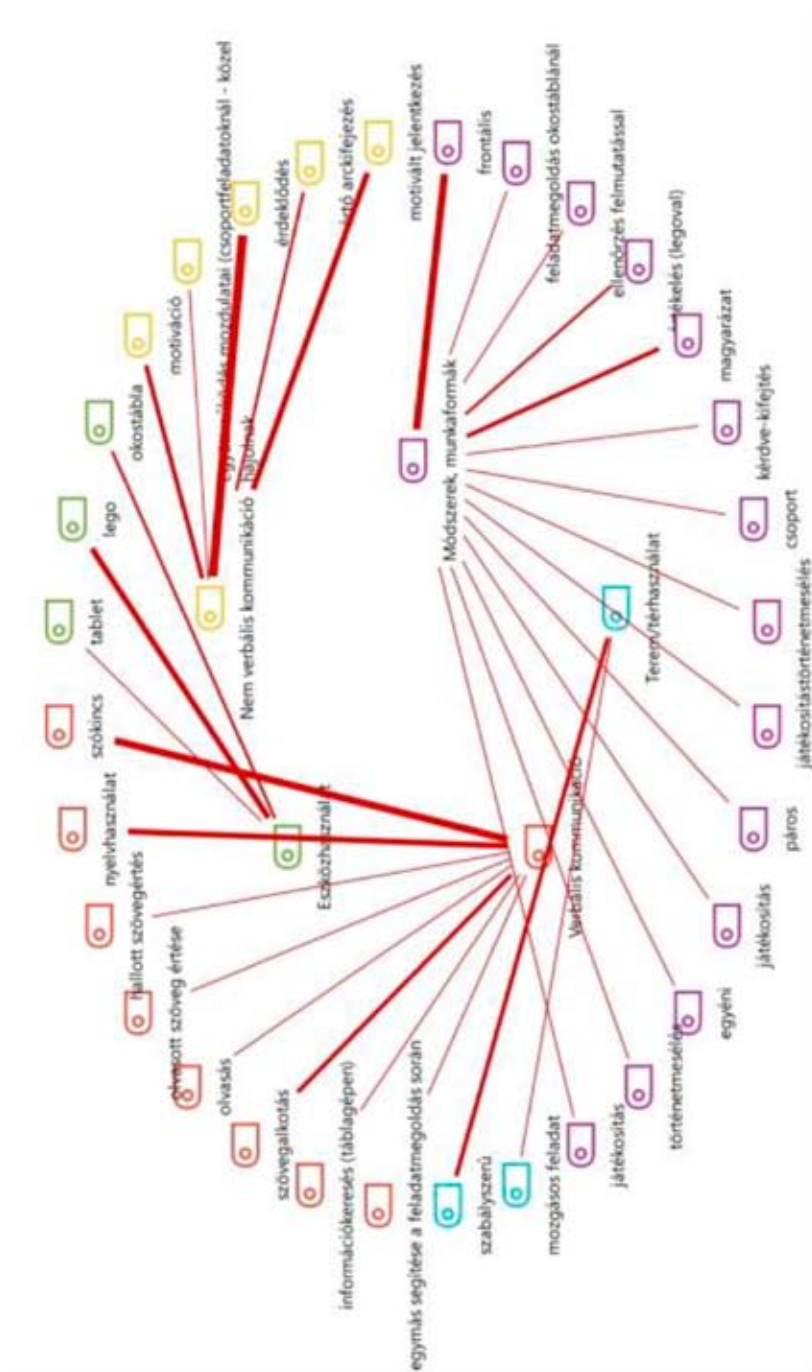
A nem verbális kommunikáció szembetűnő volt a tanítási órák frontális osztálymunkát gyakorló részében, hiszen a tanulók a pedagógus által feltett kérdésekre többnyire teljes számmal jelentkeztek. A jelentkezések minőségét a test előrehajlása, az arcjáték és néha verbális kíséret (én, én, én...) is megerősítette. Az olvasásórákon a jól végzett, motivált csoportmunkára utaltak azok a jelek, hogy a diákok egymáshoz közel hajolva beszéltek meg történeteiket. A matematikaórán a feladatmegoldásban elakadt páros arcán a tanító néni segítségét követően nemcsak az értő figyelem, de a megkönnyebbülés és a felfedezés öröme, valamint az abból fakadó motiváció is jelen volt.

A kódolás megállapította, hogy matematikaórákon a frontális osztálymunka, az egyéni munka és a páros munka, a történetmesélést fókuszba helyező órákon pedig a frontális munka mellett a csoportmunka valósul meg leginkább a gyakorlatban. Bár ezek a megállapítások egy másik főködhez tartoznak, de a fejlesztési feladatok akkor érthetőek meg igazán, ha kontextusba kerülnek, ezért az elemzett órák legfontosabb szakaszait összegzem az alábbiakban.

Az 1. számú videó kódhierarchiája



1. ábra. Az első számú videó kódhierarchiáját mutató térkép (saját szerkesztés)



2. ábra. A fókódok és az alkódok erősségének mintázata az 2. videoban (saját szerkesztés)

3. táblázat. A matematikaóra szakaszai és az azokhoz kapcsolható munkaformák és módszerek (saját szerkesztés)

Az óra szakaszai	Felhasznált munkaformák és módszerek
1) Ráhangolódás	Frontális osztálymunka – kérdve kifejtés
2) Jelentésteremtés	Frontális osztálymunka, egyéni munka, páros munka – kérdve kifejtés, – tanári magyarázat, tanulói magyarázat, – játékosítás LEGO®-val
3) Reflektálás	Frontális osztálymunka – kérdve kifejtés – játékosítás

Az elemzett tanítási órák bevezető, ráhangolódást szolgáló szakaszát a frontális osztálymunka jellemezte. Az előző órák tananyagához kapcsolható kérdéseket tettek fel a pedagógusok, amelyekre a tanulók azonnali helyes válaszokat adtak. A pedagógusok célkitűzése szolgálta a hidat az előző órai téma és az aznapi óra témája között. A tanóráknak ez a szakasza hamar lezárult.

A tanítási óra új tananyagot megismerő részében, a jelentésteremtést szolgáló szakaszában induktív úton indult el az ismeretszerzés. A tanulók LEGO® eszközökkel megépítették a központi matematikai problémát, fölhasználva a játékos tanulás lehetőségét a motiváláshoz.

Az első elemzett matematikaóra oktatási feladata szöveges feladatok gyakorlása és az egyes és a tízes számrendszer közötti váltások gyakorlása volt. A tanulók egyéni munkában megépítették azt, amit a tanító néni a szöveges feladat mondatonkénti diktálásával közvetített feléjük. Max és Mia (a LEGO® készlet két szereplője) a mesés kontextus megtartását szolgálta, ők voltak a történet szereplői. Az egyes és a tízes számrendszer közötti átváltás gyakorlását virágszálak és virágcsokrok segítségével valósították meg.

A második matematikaóra oktatási célja az alakzatok geometriai tulajdonságai és a tükrözés elsajátítása volt. A tanítási óra új ismeretet közlő szakaszában a diákok a sötét alaplapon egy pillangó egyik oldalát építették meg frontálisan, a pedagógus utasításait, az okostáblára kivetített lépéseket követve, majd a pillangó másik oldalának hozzáépítése egyéni munkában valósult meg. Az egyéni feladatmegoldást megelőzően a kérdve kifejtés módszerével megbeszélték azt, hogyan lehet pontosan tükrözni egy alakzatot.

A tanítási órák reflektáló szakaszában a diákok páros munkában gyakorolták az átváltást célul tűzött feladatokat. A pedagógus a lemaradók és a téves megoldásra jutók számára segítő kérdéseket tett fel. A tükrözés gyakorlását

papíralapú feladatok segítették, illetve egy okostáblán frontális munkában megoldott digitális jellegű feladat is ezt a célt szolgálta. Az óra lezárása a pillangók szépségversenyével ért véget.

Összességében a matematikaóráknak nem volt elsődleges fejlesztési feladatuk a kommunikációs kompetencia fejlesztése. Ugyanakkor számos kiemelt fejlesztés volt észlelhető a kutatás során. A *kognitív kommunikációs kompetencia* területéről a legfontosabb gondolkodási műveletekkel összefüggő kommunikáció számottevően jelenik meg a tanítási órákon. Így a *kódolás, dekódolás, üzenet megfogalmazása, értelmezés, felidézés/elmondás, kreativitás, megértés, lényegkiemelés, összefoglalás, alkalmazás, összehasonlítás, azonosítás, értékelés, feldolgozás, cselekmény felidézése, megfogalmazás* komponensek. A *személyes kommunikációs kompetencia* komponensei közül a leginkább fejlesztettek a *nyelvhasználat, kifejezőmód, tetszésnyilvánítás, önkorrekción, gesztus, testbeszéd, arcjáték, szókinccs/szóhasználat és jelentéstudajdonítás*. A *szociális kommunikációs kompetencia* komponensei közül ezeken a tanítási órákon a leginkább fejlesztett komponensek közé tartoznak a *beszédhelyzethez való alkalmazkodás, a párbeszéd/beszélgetés, az értő figyelem, kapcsolattartás/érinkezés, problémaérzékenység*.

Az első tanítási órán a szöveges feladatok kapcsán lényeges kiemelni, hogy a *szövegértés* fejlődése volt a legmeghatározóbb. A LEGO® eszközök használata miatt ez nem az olvasott szöveg alapján történt meg, hanem napjaink oktatási gyakorlatában ritkán használt formában, hallottszöveg-értésként. A *hallottszöveg-értés* minőségi fejlődése meghatározó jelentőségű az ember életében, hiszen ez a leggyakrabban használt nyelvi képességünk. Az ember mindennapi kommunikációjának 45%-át a hallott szöveg értése, a beszéd 30%-át, az olvasás 16%-át, az írás pedig 9%-át teszi ki (Rivers–Temperly 1978; Oxford 1993; Celce-Murcia 1995 idézi Hedge 2000). Továbbá a technológia fejlődésével egyre nagyobb arányú a hallás utáni szövegértésre való igény. A digitális világra jellemző, hogy gyorsan megnőtt a hallgatott tartalmak száma, (Hedge 2000, Szabó 2019) így még fontosabb szerephez kellene jutnia e képesség fejlesztésének az oktatásban.

A hallott szöveg értésén túl kiemelt szerep jutott a gyerekek részéről a *problémamegoldásnak* (lásd hogyan kell átváltani a virágokat?), amelyet többnyire a párjukkal való megbeszélést követően rövid idő alatt oldottak meg. A diákok közötti tanórai diskurzusoknak a páros és csoportmunka jó terepet kínál. A magyar oktatási rendszert még kevésbé jellemzi a tanulót célzó, kommunikatív szemléletforma, jelentősebb mértékben van jelen a frontális osztálymunka, melynek során Asztalos kutatásai alapján a tanári beszédfordulók száma ugyan alacsonyabb mértékű a tanulói beszédfordulók számánál, de a tanári

beszédfordulók átlagos hossza jóval meghaladja a tanulói beszédfordulók hosszát (Asztalos 2020).

A *szókincs bővítése* és a matematikai szakszókincs használata is érvényesült a tanórán. Ennek nem kizárólagosan a beszéd-/szövegértés segítése a célja, hanem azonkívül relevanciája van a későbbi évfolyamokon a tantárgyi szakszókincs egzakt használatában is. A meglévő szókincs mértékének számottevő hatása van a tanulás eredményességére, hiszen nélküle nem valószínű, hogy a szakmai szövegértés (Hardi 2015; Sebestyén–Hegedűs 2017).

A páros munka alkalmával egyrészt a gyerekek problémamegoldási stratégiái kerültek a fókuszába, másrészt a problémamegoldáshoz vezető út a probléma megbeszélését követelte meg tőlük. Az óra e szakaszában két dolog volt szembevetendő. Egyrészt (bár sajnos nem volt annyira profi a felvétel, hogy minden páros diskurzusai elemzésre kerülhessenek, néhány, a kamera közelében helyet foglaló páros beszéde jól érthető volt) a tanulók többször is kérdeztek egymástól, sőt, ha a páros tagjai közül valaki lemaradt, azt a másik fél tanácsaival, jól érthető magyarázatával segítette. Másrészt volt olyan páros is, akik nem voltak képesek megoldani a matematikafeladatot párban sem. Itt a pedagógus hozzájuk hajolt, és olyan segítő, rávezető kérdéseket fogalmazott meg, amelyek alapján a páros tagjai maguk jöttek rá a helyes megoldásra, miközben a LEGO® eszközöket átcsoportosították a megfelelő helyre. Összességében a matematikaórákon a verbális kommunikáción túl az empátiafejlesztésére, az együttműködésre, a türelemre, a figyelemkoncentrációra és a kitartás fejlesztésére nagy hangsúly helyeződött.

A történetmesélést központba helyező foglalkozások közül két olvasásórát elemeztem, amelyek során a játékosítás módszerével megépítették az aktuális olvasmányt, majd a történetmesélés módszerével reflektáltak a gyerekek a mű mondandójára.

4. táblázat. A történetmesélést központba helyező foglalkozás szakaszai és az azokhoz kapcsolható munkaformák és módszerek (saját szerkesztés)

Az óra szakaszai	Felhasznált munkaformák és módszerek
1) Ráhangolódás	Frontális osztálymunka – közös memoriter felidézés, olvasás
2) Jelentésteremtés	Frontális osztálymunka, egyéni munka, páros munka – kérdve kifejtés, – tanári magyarázat, tanulói magyarázat, – játékos foglalkozás LEGO®-val
3) Reflektálás	Frontális osztálymunka – történetmesélés

A ráhangolódás szakaszában a tanító néni kérte a gyerekektől, hogy mondják el a már megtanult memoritert (memoriter csak az első elemzett órán volt), ami a történet első részét jelentette. Ezt közösen kórusban elmondták a tanulók, majd a tanító néni végigolvasta a mesét a gyerekeknek, akiknek az volt a feladatuk, hogy figyeljenek, mert a történet szakaszait meg kell majd építeniük LEGO® eszközökkel. Ekkor még egyik csoport sem tudja azt, hogy ők a mese melyik részét fogják kapni építés céljából.

A jelentésteremtés szakaszában a gyerekek a már szünetben felosztott csoportokban dolgoztak. Először minden csoport húzott egy számot, így az öt csoport között felosztásra került szakaszonként a teljes történet. A tanító néni elmeséltette csoportonként a gyermekekkel a történet azon részét, amelyiket nekik kell megépíteniük a LEGO®-ból, majd elkezdhették a csoportok az építést, a történet konstruálását. Az idegen szavakat táblagépen megkereshették a csoportok, de közösen is tisztázták azokat tanári magyarázattal.

Az óra reflektálási szakaszában a gyerekek kivitték az első asztalra a történet általuk megépített részét, sorba rendezték, és a csoportok elmesélték, hogy mi történt az ő meserészükben. A történet elmondása ezen az órán kevésbé volt szervezett, átgondolt, illetve a meséléssel be is fejeződött az óra. A másik elemzett órán a csoportok tanulói a történetet mondatonként mesélték el, így minden gyerek szerephez jutott az óra ezen szakaszában is. A történetet pedig az óra záró szakaszában le is rajzolták az osztály tanulói.

Összegezve az olvasásóráknak az elsődleges fejlesztési céljai között szerepelt a kommunikációs kompetencia fejlesztése. A *kognitív kommunikációs kompetencia* területéről a *kódolás, dekódolás, üzenet megfogalmazása, értelmezés, felidézés/elmondás, információgyűjtés, képzelet, kreativitás, megértés, lényegkiemelés, tömörítés, összefoglalás, alkalmazás, értékelés, feldolgozás, cselekmény felidézése, megfogalmazás, olvasás* komponensek. A *személyes kommunikációs kompetencia* komponensei közül a leginkább fejlesztettek a *nyelvhasználat, kifejezőmód, tetszésnyilvánítás, önkorrekció, gesztus, testbeszéd, arcjáték, műélvezet, szókinccs/szóhasználat és jelentés-tulajdonítás*. A *szociális kommunikációs kompetencia* komponensei közül ezeken a tanítási órákon a leginkább fejlesztett komponensek közé tartoznak a *beszédhelyzethez való alkalmazkodás, az improvizáció, a jó/rossz megítélése, a szerepjáték, a párbeszéd/beszélgetés, az értő figyelem, empátia, kapcsolattartás/érintkezés*.

A memózás tekintetében kiemelt fejlesztési területként jelent meg az elemzett egységekben a szókinccsbővítés, a helyes szóhasználat tudatosítása, a történet logikus továbbszövésének a képessége, az igényes nyelvhasználat, de a történetek elmesélésekor a nem verbális kommunikáció is fontos sze-

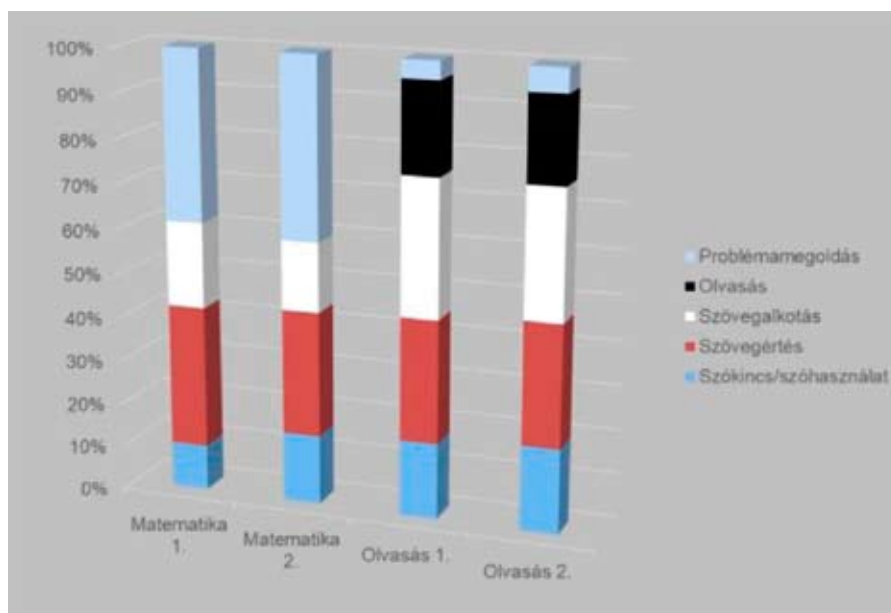
rephez jutott. A történet megkonstruálásakor a diákok folyamatos diskurzust folytattak egymással, de most nem a problémamegoldás állt a középpontban, hanem a történet részleteinek a megbeszélése, amihez időnként segítségül hívták az olvasókönyvet is.

Összességében a matematikaórák és az olvasásórák kódolási arányait tekintve leginkább fejlesztett kommunikációs területek a szókincs, szövegértés, szövegalkotás, olvasás és a problémamegoldás lettek.

A második kutatási kérdésre – *Hogyan fejlesztik a pedagógusok a LEGO® eszközökkel támogatott órákon a diákok kommunikációs kompetenciáját?* – elsősorban a módszerek, munkaformák nevű kód és annak szubkódjai adták meg a választ. A szövegkorpusz kódolása háromrétegű volt. A főkód a munkaformák, módszerek nevet viselte, ennek a hierarchikusan alárendelt kódjai az egyéni, a páros, a csoport és a frontális munka voltak; eddig priori kerültek meghatározásra a kódok, majd minden munkaforma alá olyan módszerek és gyakorlatok kerültek a kódhierarchiában, amelyeket a tanítási órán használtak a pedagógusok, tehát ezek induktív kódolással kerültek meghatározásra a munkaanyagból.

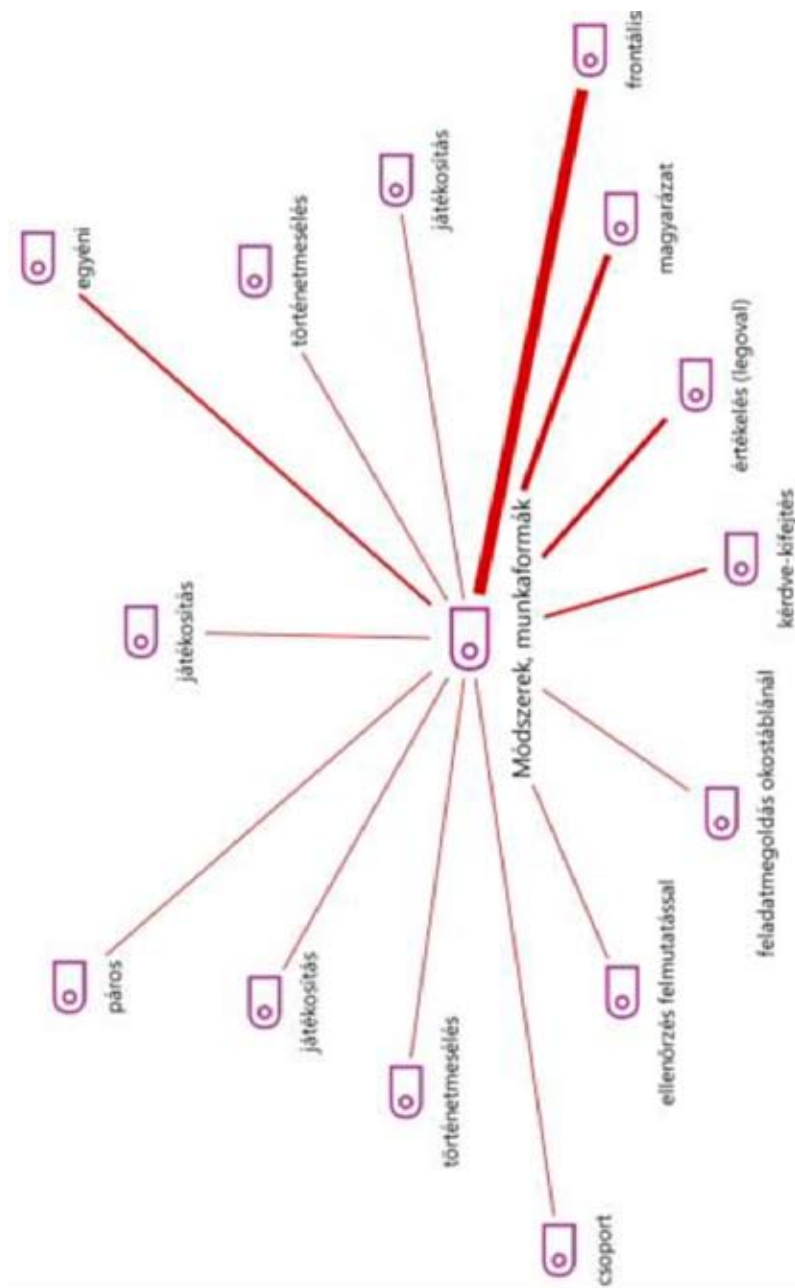
A leggyakrabban kódolt munkaforma a frontális osztálymunka volt, azon belül pedig a kérdve kifejtés módszere, majd a magyarázat módszere szerepeltek legtöbbször az elemzett anyagban. Gyakori volt még a csoportmunka, a történetmesélés és a játékos tanulás, a páros munkán belül a játékosítás, az egyéni munkán belül pedig szintén a történetmesélés és a játékosítás kódolási gyakorisága volt a legmagasabb arányú. Mindezeket figyelembe véve megállapíthatjuk azt, hogy a játékosítás és a történetmesélés valóban két rendkívül gyakran használt módszer a LEGO®-val támogatott tanítási órákon. Bár a frontális osztálymunka és az ahhoz köthető alkódok gyakorisága nem volt csekély, de a tartalomelemzés memóiból kiderül, hogy a játékosítással és a történetmeséléssel töltött idő sokkal hosszabb volt, míg a frontális munka gyakrabban, de csak 2-3 percre törte meg az alkotómunkát.

A kódolás elméleti modellje megmutatja azt, hogy a módszerek és munkaformák főkódhoz (3. ábra) hogyan kapcsolódnak a további szubkódok, így láthatóvá válik, hogy az elemzett videóanyagokban volt példa drámapedagógiai elemek használatára, projekthez való kapcsolódásra, tanulói kiselőadásra, de előfordultak olyan órarészek is, ahol a jó eredményeket LEGO® elemekkel ismerték el, amelyek a tanítási óra végén beválthatóak voltak a pedagógusnál kisötösökre, illetve többszöri kódolás mutatja azt a gyakorlatot, amely szerint a LEGO® eszközöket mozgósító matematikaórákon az épített konstrukciók felmutatásával ellenőrizte a pedagógus a megoldások minőségét.

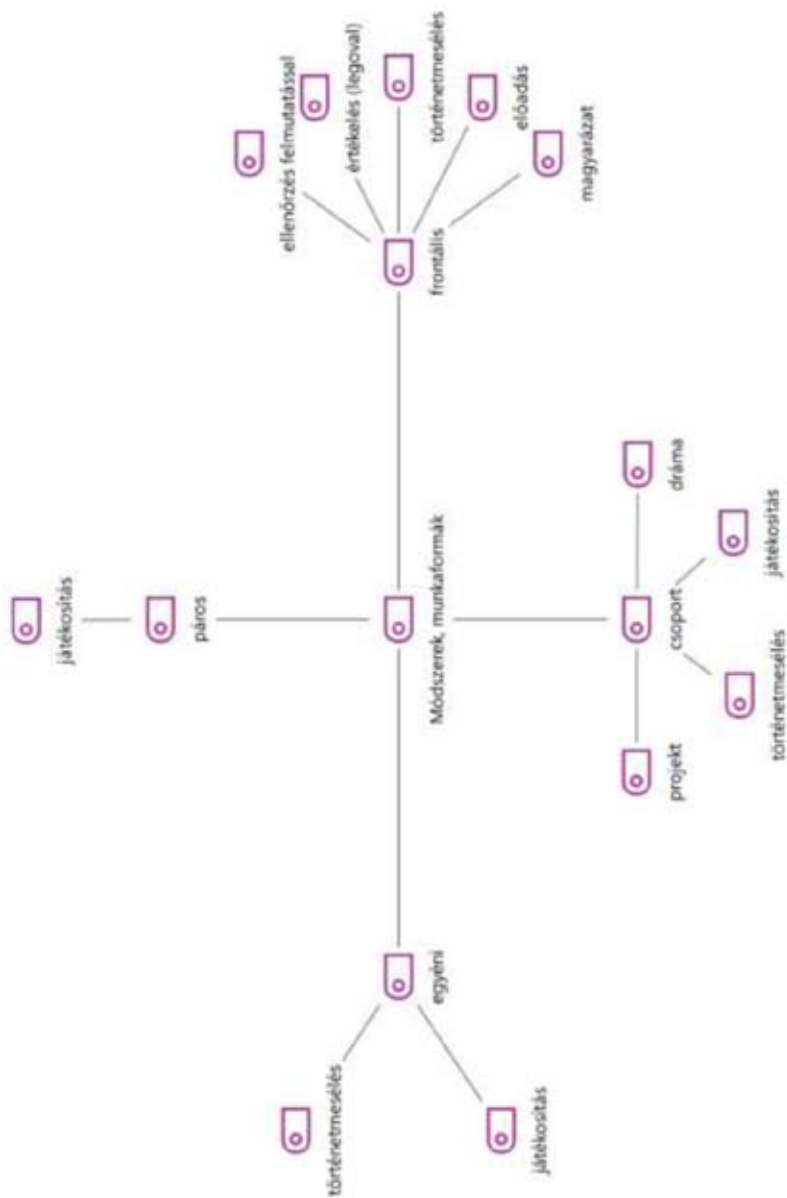


3. ábra. A fejlesztett kommunikációs területek arányos megjelenése az elemzett tanórákon (saját szerkesztés)

A harmadik kutatási kérdést – *Az eszközhasználat, valamint a térhasználat hogyan alakul a LEGO®-s órákon?* – szintén a tartalomelemzés módszerének alkalmazásával válaszolta meg a kutatás. A LEGO® módszertani továbbképzések alkalmával a pedagógusok elsajátítják az osztályterem és az eszközök használatának fontos szabályait is; ezért a videóanyagok kódolásakor ezeket az elemeket is vizsgálta a kutatás. Az eszközhasználat szempontjából három tanítási órán az eszközök tárolása megfelelő volt, a diákok egy LEGO®-tanteremben töltötték az órát. Egy tanítási óra azonban egy hétköznapi tanteremben került megtartásra, ahol a hely kicsinyége miatt az ablakpárkányokon tartották az eszközöket. A terem elrendezése szintén három esetben felelt meg a pár vagy csoportmunka térszabályozásának, egy esetben, szintén a tanterem kicsisége miatt a gyerekek lecsavarozott, egymás mellé szerelt padokban töltötték az órát, így lehetősége is kevesebb akadt a pedagógusnak arra, hogy jobban megmozgassa a gyerekeket, és változatosabb munkaformákkal dolgozzon. Az eszközök használatakor a szubkódok között nemcsak a LEGO®, hanem az okostábla és a táblagépek is szerepeltek. Két tanítási órán okostáblán is dolgoztak a diákok, és e két tanóra közül az egyikben a tabletet is bevonta a pedagógus az oktatási folyamatba a LEGO®



4. ábra. Erősségi kapcsolatok a módszerek, munkaformák főkódhoz kapcsolódó alkódokkal (saját feldolgozás)



5. ábra. A munkaformák és módszerek fő kód elméleti modellje (saját feldolgozás)

eszközökön túlmenően, illetve volt egy olyan tanóra, amelyen a hagyományos taneszközök jelentek meg. Bár történetmeséléssel dolgoztak, mégsem a StoryVisualiser került a fókuszba, sőt a programot az eddig elemzett órák egyikén sem használták, hanem a szókincsfejlesztés érdekében az idegen szavak interneten való megkeresésére vették igénybe. Összességében megállapítható, hogy a pedagógusok az óra szervezését az eszköz és a térhasználat szempontjából is átgondolták, és saját körülményeikhez mérten, lehetőség szerint a LEGO® Education szabályait betartva hoztak létre olyan jól felépített tanórákat, amelyek kiemelt módon fejlesztették a diákok kommunikációs kompetenciáját.

Összegzés

A LEGO® kereskedelmi vállalat által fejlesztett és terjesztett eszközök akarva-akaratlanul a cég társadalmi felelősségvállalásának egyik platformjává váltak (vö. Balázs és mts. 2021) azáltal, hogy az oktatási terület meglátta bennük a fejlesztési potenciált. Bár napjaink pedagógiai gyakorlatában még számottevő mértékű a frontális osztálymunkát előnyben részesítő pedagógusok aránya, mégis a digitális és innovatív oktatási eszközöknek hála a különböző tanulászervezési módok és módszertani elemek az oktatás lehetőségeit is bővítik. A hagyományos oktatást felváltja a konstruktív tanulás, ami a tapasztaláson alapuló oktatást helyezi előtérbe annak számos előnyével (Balázs 2013). A kommunikációs kompetencia fejlesztésénél kulcsfontosságú a diákok munkáltatása, az aktív, cselekvő magatartás kialakítása és fenntartása (Tomesz 2014). Az élménypedagógiára építő játékosítás és (digitális) történetmesélés módszertani elemek a LEGO® oktatás alapkövei. A tanulmányban bemutatott négy videóformátumú tanóraelemzés kiemeli, hogy a LEGO® Education tantervi kerekével összhangban a szövegértést, szövegalkotás, szókinccset, nyelvhasználatot, olvasást és problémamegoldást fejlesztik az elemzett tanórákon leginkább. Bár a frontális osztálymunka jóval magasabb kódolási arányt mutatott a páros és csoportmunkánál, de ha a temporalitást tekintjük, akkor összességében a diákok jóval hosszabb ideig tudtak páros és csoportmunkában dolgozni, hiszen a frontális munkára gyakran, de csak egy-egy mondat erejéig tértek vissza. A diákok nonverbális kommunikációja azt mutatta meg, hogy elkötelezettek a tanulási folyamat iránt, motiváltak a problémamegoldásban, a tudáskonstruálásban, és rendkívül kitartóak olyankor is, amikor esetlegesen nem tudják azonnal a feltett kérdésre a választ. Az eszközhasználat nemcsak az építőkövekre, hanem az okostáblára és a táblagépekre is kiterjedt. A LEGO® eszközök nem minden tanteremben (de többségében igen) voltak szakszerű-

en, az előírásoknak megfelelően tárolva. A térhasználatot a régi, hagyományosan kialakított, lecsavarozott padok következtében nem mindig tudták a pedagógusok a céljaiknak megfelelően használni, ugyanakkor mindig megoldották a helyzetet. Összességében a pillanatról pillanatra elemzett órák megmutatták azt, hogy a történetmesélésre fókuszáló órák a kommunikációs kompetencia fejlesztését célozzák meg, de a matematikaórákon is hangsúlyos a kompetenciaterület fejlődése.

Szakirodalom

- Ackermann, E. – Gauntlett, D. – Weckstorn, C. 2009. *Defining Systematic Creativity. Explaining the nature of creativity and how the LEGO® System of Play relates to it.* Lego Group.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei. Módszerek, eszközök, feladatok.* Gramma Kiadó. Eger.
- Balázs László 2020a. Az érzelmi intelligencia vizsgálata a szervezeti kultúra tükrében: Kutatási beszámoló. *Polgári szemle: gazdasági és társadalmi folyóirat* 16/187–204. <https://doi.org/10.24307/psz.2020.0712>
- Balázs László 2020b. Az érzelmi intelligencia és a kiegészítő kapcsolatának vizsgálata oktatóknál: Az érzelmi intelligencia-fejlesztés szerepe a szervezeti kultúra alakulásában. *Vezetéstudomány* 51/85–101.
- Balázs, László – Rajcsányi-Molnár, Mónia – András, István – Sitku, Krisztina 2021. Social Responsibility and Community Engagement at a Hungarian Regional University. *Journal Of Higher Education Theory And Practice* 21/1: 54–63.
- Bencsik, Andrea 2022. Knowledge Management Challenges during COVID–19. *Acta Polytechnica Hungarica* 19/7: 107–26. <https://doi.org/10.12700/APH.19.7.2022.7.6>
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *FLOW. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Gross, Karl 1901/2013. *The play of Man.* Hard Press Publishing. <https://doi.org/10.1037/13084-000>
- Guzsvinecz, Tibor – Orbán-Mihálykó, Éva – Perge, Erika – Sik-Lányi, Cecília. 2023. The Effect of Engineering Education, on Spatial Ability, in Virtual Environments. *Acta Polytechnica Hungarica* 20/5.
- H. Tomesz Tímea 2014. Kommunikációoktatás és személyiségfejlesztés. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei.* Hungarovox Kiadó. Budapest.
- H. Tomesz Tímea 2018. Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban. In: H. Varga Gyula (2018 szerk.): *Tudatosság a kommunikációban 10. Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság.* Hungarovox Kiadó. Budapest.
- Mogyorósi Zsolt 2018. Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés, István – Héjja-Nagy Katalin (2018. szerk.): *Tanulástámogatás*

- afelsőoktatásban: Onlinementorálási kézikönyv.* Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 53–71. https://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentorulasiKezikonyv_READER1.pdf
- Módné Takács, Judit – Pogátsnik, Monika – Kersánszki, Tamás 2022. Improving Soft Skills and Motivation with Gamification in Engineering Education. In: Auer, Michael E. – Hortsch, Hanno – Michler, Oliver – Köhler, Thomas (eds.): *Mobility for Smart Cities and Regional Development – Challenges for Higher Education: Proceedings of the 24th International Conference on Interactive Collaborative Learning.* Cham, Svájc : Springer International Publishing 823–34. Paper: Chapter 81, 12 p.
- Nyitrai Ágnes – Korintus Mihályné 2017. *Játék az első életévemben.* Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest.
- Piaget, Jean 1978. *Szimbólumképzés a gyermekkorban.* Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
- Pölcz Ádám 2021. Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben. A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 1/99–114. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.99.114> Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben. A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában megtekintése (elte.hu)
- Pölcz Ádám 2022. A disszociatív érvelés szerepe a kritikai gondolkodás fejlesztésében *Magyar Tudomány* 7/852–60. <https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.7.2>
- Schirm Anita 2013. Történetmesélés a sorozatreklámokban. In: Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változások: Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében: a XXII. MANYE-kongresszus előadásai.* Szegedi Egyetemi Kiadó. Szeged–Budapest. 151–4.
- Sebestyén Krisztina – Hegedűs Roland 2017. Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás* 23/2–3: 21–33.
- Szabó Éva 2019. A hallás utáni értés elméleti megközelítése és a hallás utáni értést fejlesztő stratégiák. In: Szivák Judit – Csányi Kinga (szerk.): *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése.* ELTE. Budapest. 81–97.
- Szabó József Mihály 2022. *Játékpedagógia LEGO® kockákkal.* Digitális oktatási segédanyag. NYE-Leis. Nyíregyháza.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. Tanulási motiváció – digitális tanulás. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE), Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 85–104. http://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Valtozasok_a_pedagogiaban_tordelt2_WEB.pdf
- Szőke-Milinte Enikő 2021. The possibilities of meaning creation in pedagogic communication. *ERUDITIO – EDUCATIO* 2. 16/48–57. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.2.48-57>
- Szűts Zoltán 2020. Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra* 7/76–90.

- Szűts Zoltán 2014. Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe. EDU Szakképzés és Környezetpedagógiai Elektronikus Szakfolyóirat 4/37–45. https://epa.oszk.hu/02900/02984/00004/pdf/EPA02984_edu_2014_1_037-045.pdf
- Tomori, Tímea 2022. Korszerű módszertani megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: H. Tomesz Tímea (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban 14*. Hungarovox Kiadó. Budapest.
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics 1967. *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Virág Irén 2021. *Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben*. Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES. 3-27. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.232>
- Winnicott, Donald W. 1999. *Játszás és valóság. – A pszichoterápia klasszikusai*. Animula Kiadó. Budapest.
- URL1. Antal Péter 2017. *Innovációk az általános iskolai olvasás-fejlesztésben*. AgriaMédia Konferencia. Eger. <http://real.mtak.hu/88695/1/ANTal.pdf> (Letöltés: 2021. 07. 13.)
- URL2. Asztalos Anikó 2020. Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia 2*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=837> (Letöltés: 2022. 05. 12.)
- URL3. Dombi Mária Adrienn 2014. A játékpedagógia hallgatói vélemények tükrében. In: Czékus Géza – Major Lenke (szerk.): *3. Nemzetközi Módszertani Konferencia Tanulmánykötet*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Szabadka. 84–92. <https://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/3modskonf/3Modszertanikonferencia2014.pdf> (Letöltés: 2022. 05. 12.)
- URL4. Hardi Judit 2015. Tantárgyhoz köthető szaknyelvi szókinccs felismerése és mérése. *Modern nyelvoktatás* 21/2–3. 45–57. http://www.tintakiado.hu/book_detail.php?id=475 (Letöltés: 2022. 05. 14.)
- URL5. Hedge, Tricia 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press. Oxford.
- URL6. Inspire Science, *Pedagogy of our K–12 Science Curriculum*, <https://www.mheducation.com/prek-12/program/microsites/MKTSP-AIB05M0/pedagogy.html> (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- URL7. Lanszki Anita 2016. Digitális történetmesélés és tanulói tartalom (re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle* 3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio> (Letöltés: 2022. 05.15.)
- URL8. Lanszki Anita 2019. Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével. *Iskolakultúra* 29/4–5. 71–85. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.71>
- URL9. LEGO® Education. *Lessons Plans*. <https://education.lego.com/en-us/lessons>

- URL10. Lengyelne Molnar Tunde – Racsko Reka – Szüts Zoltán 2021. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközökkel. *Gyermeknevelés* 9/1: 327–39. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.327.339>
- URL11. Nagy Balázs 2021. *Több mint játék – LEGO® az oktatásban* című előadás. Móricz Zsigmond Megyei Könyvtár. Nyíregyháza. <https://www.youtube.com/watch?v=it0exwiomiQ> (Letöltés: 2022. 05. 12.)
- URL12. NYE-Leis. *Segédletek*. <https://www.leis.hu/segedletek/>
- URL13. Project Learning Tree, *BSCS 5E instructional model*. <https://www.plt.org/alignment-to-standards/bscs-5e-instructional-model/> (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- URL14. Sebestyén Krisztina – Nagy Balázs – Szabó József Mihály 2020. LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben. *Gyermeknevelés* 8/1. 68–74. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.68.74>
- URL15. Szüts Zoltán 2019. A Critical Approach to Digital Pedagogy. A Holistic Methodology in the Information Society. *Opus et Educatio: Munka és nevelés* 6/4, 426–34. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/342/603> (Letöltés: 2022. 05. 11.)

Tomori Tímea

egyetemi adjunktus

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,

Tanító- és Óvóképző Intézet

E-mail: tomori.timea@uni-eszterhazy.hu

<https://orcid.org/0000-0002-6381-6942>

Abstract

TOMORI, TÍMEA

THE IMPACT OF LEARNING WITH LEGO® TOOLS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

This study aims to present methodological elements and tools that can be used in school pedagogy, which are part of the everyday life of the ordinary person, but whose place and role in the world of school has not always been clear. These include gamification, storytelling and the LEGO® Education toolbox.

The aim of this study is to draw attention to the excellent impact of these methods and tools on communicative competence. In addition, collaborative and playful learning plays an important role in motivation for lifelong learning. LEGO® tools are already being used at all levels of education and teachers of many subjects are keen to use them to increase engagement and deepen learning. Through a content analysis of video material, the study shows that LEGO® Education tools already have a major

impact on the development of communication skills in primary school children. The video analyses were coded a priori. The coding was based on a set of components of communicative competence. The study found that playful learning supported by LEGO® tools has a beneficial effect on the development of several components of communicative competence, including text comprehension, text production, vocabulary, language use, argumentation and argumentation, and meaning making. The study materials were processed using MaxQda software.

Keywords: gamification, storytelling, communicative competence development, school pedagogy, LEGO® supported education

MÚZEUMI TANULÁSI LEHETŐSÉGEK DIGITÁLIS TECHNOLÓGIÁKKAL – NYELVI MÚZEUMOK PÉLDÁIVAL

Kivonat

A modern digitális erőforrásokkal a múzeumi tanulás túlszárnyalja a hagyományos múzeumlátogatási, múzeumi tanulási modelleket, és korszerű tanulási folyamatá alakul (Pavlovic 2021: 168). Tanulmányunkban a múzeumi, digitális technológiákon alapuló tanulási lehetőségeket vizsgáltuk a nyelvi múzeumok kontextusában. A hazai és külföldi irodalmak elméleti áttekintése után nyelvi múzeumok honlapjait elemeztük a digitális technológiák, online tanulási lehetőségek tükrében. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a vizsgált nyelvi múzeumok weboldalain található, jelenleg elérhető online források heterogének, az egyes weboldalak különféle típusú és eltérő mennyiségű tanulási forrásokat tartalmaznak. A webhelyek többségükben elsősorban a múzeumi információk továbbítására összpontosítanak, egy-egy múzeum weboldala már számos ötletes, színes és interaktív online elemet alkalmaz, a rendelkezésre álló források gazdag és széles körű használata még várat magára.

Kulcsszavak: múzeumi tanulás, digitális múzeumpedagógia, nyelvi múzeumok

Bevezetés

Korunk gyermekei a felgyorsult világ információáradatában egyensúlyoznak, a média és a tömegkommunikáció mint negyedleges szocializációs közeg jelentősen befolyásolja a gyermek- és ebből adódóan felnőttkorukat (Tari 2011; Nagy–Trencsényi 2012 idézi Pál 2021: 58). A digitális bennszülöttnek is nevezett generáció másként gondolkodik, képviselői gyorsabban jutnak hozzá és másként dolgozzák fel környezetük információit, szeretnek egyszerre több mindennel foglalkozni, a dolgokat párhuzamosan feldolgozni. Előnyben részesítik a grafikus kontextust a szöveges kontextussal szemben, az aktivitást a passzivitással szemben, a játékot és a játékon alapuló tevékenységeket a komoly munkával szemben. Jobban kedvelik az információkhoz való véletlen hozzáférést, hatékonyabbak, ha hálózatban tevékenykedhetnek. A technológiát életük szerves részének tekintik. A kulturális örökség megőrzése, átörökítése rajtuk múlik (Prensky 2001: 3–4; Prensky 2004 idézi Cosovic–Brkić 2019: 2; Balázs 2023: 225–54).

Az utóbbi évtizedekben jelentős változásokat figyelhattünk meg az oktatás és a nevelés kapcsán, mindenekelőtt a tanulási kultúra területén. Míg

korábban a meghatározó paradigma a tanulás mechanisztikus megközelítésében tükröződött, az új megközelítések, például a konstruktivizmus egy első-sorban rugalmas és az átláthatóság elvein alapuló tudásrendszer létrehozása felé mutatnak. Ebből a szempontból a tanulási folyamatban jelentős helyet foglalnak el a formális és informális kontextusok, valamint a modern digitális technológiák, amelyek új távlatokat nyitnak az oktatás területén (Pavlovic 2021: 167–8), használatuk új jellemzőket hozva javítja a tanulás minőségét, növeli a tanulási motivációt, magasabb szintű tanulási hatékonyságot eredményez (Cahill et al. 2011; Bayne et al. 2009; Hsi 2008 idézi Pavlovic 2021: 168), ennek megfelelően az újabb és újabb eszközök egyre inkább a tanulási folyamat részévé válnak az iskolákban, más intézményekben és informális tanulási környezetekben (Pavlovic 2021: 168).

A huszadik század második felében a múzeumok életében is elkezdődött egy változási folyamat, melyet gyakran új muzeológiaként emlegetnek, egy olyan időszak, amikor a múzeumok felismerték, hogy válaszolniuk kell a közönségük azon igényére, hogy hatással legyenek oktatásukra, életükre (mind helyi szinten és globálisan is) (Falk–Dierking 2000 idézi Milligan–Wadman 2015: o. n.). A sajátos nyelvészeti muzeológia meghatározását, feladatleírását Balázs Géza (2012, 2015) végezte el. A változás a múzeumok életében nem új keletű, a Múzeumok Nemzetközi Tanácsa (ICOM) megalapítása óta már többször újraértelmezte a múzeum fogalmát, funkcióit. 2007-ben a hivatalos ICOM-definícióban a szórakoztatás mint cél megjelenése mellett még a hagyományos szerepkörök (gyűjtés, megőrzés, kutatás, kiállítás) dominálnak (Takács 2015: 66–7; Kolosai 2022: 13), a 2022-ben megjelent legújabb változatban a „társadalom, köz(össég), részvétel(iség), inkluzivitás, oktatás” kulcsszavak (Sandahl 2019 idézi Kolosai 2022: 13; Sári 2022: o. n.) már jelzik a gondolkodás új irányait, melyet új munkaköri profilok megjelenése, a hagyományos gyakorlatok újragondolása, a korábbi múzeumi funkciók és módszerek újraértelmezése jellemez (Davies et al. 2013 idézi Lacedelli 2019: 48).

„A múzeum az információs társadalomban olyan környezetbe ágyazódik, ahol a digitális médiumok alapvetően meghatározzák az információk tárolásának, hozzáférhetővé tételének és értelmezésének módjait. Az ebben a környezetben szocializálódó „digitális nemzedék”, de valójában az eszközökhöz hozzáférő minden személy számára új utak nyíltak meg a tanulásban és általában a világ megismerésében” (Bényei–Ruttkay 2015: 36).

A múzeumok és egyéb örökségvédelmi intézmények sokszínűségük és nyitottságuk (akár a digitális technikák felé) miatt óriási potenciállal rendelkeznek a tanulást segítő szerepkörben. Míg egykor az oktatást periférikus tevékenységnek, a technológiákat pedig létezésük veszélyforrásának tekin-

tették, mára mindkettő központi szerepet kapott a 21. századi múzeumok küldetésében mind a helyszínen, mind pedig online környezetben egyaránt (Hawkey 2004: 11).

A társadalom részeként ma még inkább a tanulás helyszínének tekintik magukat, mint a kulturális örökség egyszerű raktárának (Bocatus 2011: o. n.), s gyakorlataikban egyre inkább alkalmazzák a digitális médiát mint közvetítő eszközt a fiatalabb generációk kultúra- és hagyományismereti rendszerének kialakításában (Pavlovic 2021: 167), mindezen túl új, izgalmas módokat teremtve a tartalomközvetítésre, a részvételi attitűd formálására, a múzeum fizikai terének, a múzeumlátogatás idejének kitérítésére (Ruttkay–Bényei 2017: 60). A modern digitális erőforrásokkal a múzeumi tanulás felülmúlja a hagyományos látogatásokon, kiállításokon és múzeumi órákon alapuló modelleket, és modern, digitális technológiákon alapuló tanulási folyamattá válik (Pavlovic 2021: 168).

Múzeumi tanulás

A múzeumi tanulás gyakorlata a konstruktivista elméletben gyökerezik, amely a tanulók tanulási folyamatban való aktív pozicionálását, valamint korábbi tapasztalataikon alapuló tudásrendszer felépítését helyezi előtérbe. A múzeumi tanulásnak számos sajátossága van, melyek közül kiemelhető annak lehetősége, hogy a gyermekeket megismertessük a valós élet tárgyival, lehetőséget kínálva számukra a kontextuális tanulási folyamat meg tapasztalására közvetlen érintkezés útján (Milutinovic 2019 idézi Pavlovic 2021: 168).

A tanulás kontextuális modellje szerint a múzeumi tanulást a személyes, társadalmi és fizikai kontextus aspektusai befolyásolják (Falk et al. 2000 idézi Cahill et al. 2011: 22). A személyes kontextus magában foglalja a tanuló előzetes tudását, érdeklődését és tapasztalatait, beleértve azt is, hogy mekkora választási és ellenőrzési lehetőségük van a múzeumban szerzett tapasztalataik, illetve a múzeumlátogatással kapcsolatos motivációik és elvárásaik felett. A fizikai kontextus azokat az eszközöket foglalja magában, amelyek közvetítik a tanulónak a múzeumban szerzett tapasztalatait (kiállítások tervezése és elrendezése, a fizikai tér és az építészet, tájékozási eszközök). A tanulást a későbbi tapasztalatok is befolyásolják, amelyek kiterjesztik vagy megerősítik a múzeumlátogatást (Cahill et al. 2011: 22). Falk és Storksdieck (2005) ebben a keretben tovább jellemzi a tanulást, mint „olyan erőfeszítést, amely a legjobban az egyén és fizikai és szociokulturális környezete közötti folyamatos, véget nem érő párbeszédként fogható fel” (Falk–Storksdieck 2005 idézi Cahill et al. 2011: 22).

Milutinović (2010 idézi Pavlovic 2021: 169) szerint „a múzeumi tanulás kulcselemei az ismert és az ismeretlen közötti kapcsolat megteremtése, a valódi élmény megszerzése valós tárgyak megfigyelésével és manipulálásával, illetve valós jelenségek megtapasztalása.”

Barry Lord (2007: 17 idézi Koltai 2010: 51) szerint a múzeumi tanulás „egy olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív, affektív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, értékeléseket, meggyőződéseket vagy értékeket fejlesztünk ki”.

A múzeumok tehát informális tanulási környezetek, amelyek a tanulási folyamatot egészen mássá teszik, mint a formális intézményekben, például iskolákban (Pavlovic 2021: 168–9). A múzeumi tanulás általában önirányított, önkéntes és személyes, nem függ külső befolyásoktól (például tanároktól), lehetőséget biztosít a résztvevőknek arra, hogy saját tanulási stílusuk szerint tanuljanak a múzeumokban, és saját tempójuknak és érdeklődési körüknek megfelelően haladjanak előre, egyik fontos jellemzője, hogy a tanulási eredmények helyett a tanulás folyamatára összpontosít (Pavlovic 2021: 168–9).

Hooper-Greenhill az iskolai és múzeumi tanulást összehasonlítva megállapítja, hogy a múzeumi tanulás általában mozgásban történik, felkelti a kíváncsiságot, gyakran indukál meglepő helyzeteket és inspirál új ötleteket, lényegesen kiszámíthatatlanabb az iskolai tanuláshoz (Hooper-Greenhill 2007: 4–5; Koltai 2011: 51–4; Borz 2016: o. n.; Hegedüs 2017: o. n.). Az iskolai tanulási szituációktól eltérően a múzeumi tanulási helyzetek többnyire alkalmoszerűek, komplexek, általában egyszerre több tantárgy bekapcsolását teszik lehetővé, több érzékszerv bevonásával hatnak a résztvevőkre, előtérbe helyezik a kooperatív technikákat, kerülnek az iskolai értékelési formákat, legfőbb előnyük a „különleges környezet”, a felfedezésen, tapasztalatszerzésen alapuló élményközpontúság, a nevelés számos területének (testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi, esztétikai, művészeti, egészség, környezeti, állampolgári, multikulturális nevelés) beillesztése a tanulási folyamatba (Németh Csaba 2009: 197–8; Takács 2013: 48).

Az elmúlt 20 évben a múzeumi tanulás átalakult az új, elsősorban digitális technológiák bevezetésével, melyek hozzájárultak a tanulási folyamat korszerűsítéséhez (Morita 2002; Parry 2007 idézi Pavlovic 2021: 169). A digitális technológiák múzeumi alkalmazása több irányba fejlődött, kezdve a katalógizálástól és a tartalom egyszerűbb keresésétől a vezeték nélküli eszközökön és a rögzített magyarázatokon keresztül egészen a virtuális múzeumokig és a virtuális valóságig, amely lehetővé teszi a kiállítások virtuális megjelenítését a fizikai megjelenés kiegészítéseként (Pavlovic 2021: 169). Az elmúlt években a világ vezető múzeumainak gyakorlatában hihetetlen növekedés figyelhető meg a digitális tanulási technológiák használatában mind az egyes

helyszíneken digitális interaktív anyagok formájában, mind online, egyre népszerűbb weboldalak létrehozásával (Hawkey 2004: 1).

Múzeumpedagógia – digitális múzeumpedagógia

A múzeumok pedagógiai hasznosításáról John Dewey írt először *Az iskola és a társadalom* című művében 1912-ben. Dewey kihangsúlyozza a múzeumok szerepét az ismeretközvetítésben, ahol a gyűjteményen, a tárgyakon keresztül, tapasztalati úton, gyakorlati tevékenységek végzése közben tanulnak a gyerekek (Koltai 2012 idézi Ringert 2022: 94). Ezek a komponensek ma is hangsúlyos szerepet kapnak a múzeumpedagógiában.

A múzeumpedagógiára vonatkozó terminológia gazdag, hosszú utat járt be, mire kifejlődött a mai korszerű fogalmi keret, mely alapján meghatározhatjuk a definícióját.

A korábbi megnevezések között megtalálhatjuk a múzeumi kreatív foglalkozás, múzeumi közművelődés, múzeumi népművelés, múzeumi mediáció, múzeumi közönségkapcsolatok, múzeumandragógia, felnőtt-múzeumpedagógia, múzeumi gerontagógia elnevezéseket (Koltai 2011). Nyugat-Európa múzeumaiban a gyerekek oktatása, felnőttek oktatása, oktatási programok családoknak kifejezésekkel is találkozhatunk (Cseri 2009: 4), és elterjedt a tanulás kifejezés használata is. Közismert korai definíció alapján a múzeum gyűjteményi anyaga, kiállításai és a múzeum látogatói közötti ismeretközvetítés, mely (itt még elsősorban) a gyermek- és ifjúsági korosztállyal foglalkozik (Palotainé 2003: 11). Más megközelítésben egy olyan eszköz, melynek segítségével a gyerekek játék közben alakítják esztétikai, tárgyi, viselkedési kultúrájukat, identitásukat, megtanulják a múzeumi viselkedési normákat, megismerik különböző korok művészetét, épületeit, tárgyi világát (Hajnal é. n. idézi Takács–Csimáné 2016: 294). Időszerűbben fogalmazva a „szórakozva tanulás” („edutainment”) elvén alapuló szakterület, mely korhatár nélkül, egy-egy célcsoport életkori sajátosságait szem előtt tartva a tapasztalati tanulást, a komplexitás elveit előtérbe helyezve közvetíti a múzeumi tartalmakat (Takács 2013: 49). Összefoglalva a múzeumpedagógiai gyakorlat alapvető szemlélete a konstruktivizmus, a múzeumi gyűjteményen alapuló ismeretközvetítés, korhatár nélküli, csoportos, beilleszthető a köznevelés tartalmi keretébe, adaptív módszertan és élményszerűség jellemzi (Ringert 2022: 94–5). A tanulási tevékenység folyamán a résztvevő személyiségének változása belső késztetésből ered, ami azt is jelenti, hogy a pedagógus nem egyszerűen az ismeret, az attitűd közvetítőjeként jelenik meg a nevelési-oktatási folyamatban, hanem facilitátorként, támogatóként. A múzeumi foglal-

kozások közben az adaptivitás is megjelenik. A résztvevő számára hasznos „munkát” végez úgy, hogy közben értékeli önmagát, és alkalmazkodik a feladatmegoldáshoz (Nahalka 2013 idézi Ringert 2022: 94).

A múzeumpedagógiai programok esetében elemi elvárás az élményszerűség. A mai foglalkozások, programok során tárgyalkotó, tevékenykedtető, mozgásos feladatokat végeznek a résztvevők. A projekt módszer és a kooperatív munka mára gyakorivá vált a múzeumpedagógiában. A hagyományos alkotóelemeket jól kiegészítik az IKT segítségével végzett digitális múzeumi fejlesztések. Manapság már elképzelhetetlen egy-egy kiállítás digitális technológiai elemek nélkül, melyek így beépülnek a múzeumpedagógiai gyakorlatba is (Veres–Verók 2017 idézi Ringert 2022: 95).

Ha a hagyományos múzeumpedagógiai tevékenységek közben digitális eszközöket alkalmazunk, és a múzeumi gyűjteményekhez, múzeumi feladatellátáshoz fűződően olyan tartalmakat dolgozunk fel, amelyek célja az ismeretszerzés, akkor általában kitágítjuk a múzeumpedagógia fogalmát, és digitális múzeumpedagógiáról beszélünk (Kassai 2021 idézi Ringert 2022: 94). Ringert (2022: 108) így definiálja:

„...olyan élményközpontú múzeumi foglalkozás, amely speciálisan valós vagy virtuális múzeumi környezetben IKT-eszközök használatával valósul meg, közvetlen hatással van a részt vevő IKT-műveltségének fejlesztésére, és a múzeumi gyűjteményhez kapcsolódó műveltségterületek ismeretanyagának átadására.”

Múzeumi tanulási lehetőségek digitális technológiákkal

Eredetileg a múzeumi digitális technikát belső igényekre, adatrögzítésre, tudományos kutatásra és kommunikációra használták. Ma már a múzeumok törekszenek a legújabb technológiák bevetésére (Milutinovic 2022: 133).

Pavlovic (2021) szakirodalmi áttekintése kimutatta, hogy kapcsolat van a digitális technológiák fejlődése és a múzeumi tanulásban való alkalmazása között, a múzeumi tanulás követi az új technológiák fejlődését. Négy olyan időszakot határoz meg, amelyekben változások figyelhetők meg a múzeumi tanulásban (az első időszak 2000–2005, a második időszak 2006–2010, a harmadik időszak 2011–2015 és a negyedik időszak 2016–2020).

Megállapítja, hogy kezdetben (2000–2005) a múzeumok inkább digitális és audio-hangrögzítőket, weboldalakat használtak. A második periódusban (2006–2010) az RFID-technológia bevezetése, a korábbi eszközök továbbfejlesztése, a közösségi média bevezetése és az első mobiltapasztalatok jellemzők. A harmadik időszakban (2011–2015) találkozunk a web 2.0-val,

a számítógépes játékokkal és a múzeumi tanulást szolgáló mobilszolgáltatások szélesebb spektrumának fejlesztésével, míg a negyedik korszakban (2016–2020) a korábbi eszközök korszerűsítése és a virtuális múzeumok megjelenése kap hangsúlyt.

A digitális technológiák felhasználhatók az ismeretek interaktív közvetítésében helyben a múzeumokon belüli fizikai kiállításokon és online egyaránt.

Az egyes múzeumok lehetőségei az új technológiák gyakorlati alkalmazásában ugyanakkor jelentősen különböznek, s az adaptáláshoz való hozzáállásuk is igen heterogén.

Moreno (2002 idézi Gracia 2009: 110) az interaktivitás három fokát különbözteti meg a hipermediás diskurzusban: 1. szelektív, amikor a felhasználó csak választhat egy-egy megadott lehetőség közül anélkül, hogy ez bármiféle változtatást vagy konstrukciót vonna maga után; 2. transzformatív, amikor átalakítja a kínált tartalmat; 3. konstruktív, amikor személyes, előre nem meghatározott javaslatokat tehet. A legtöbb múzeum szelektív interaktivitást biztosító weboldalakat kínál, de már megtalálhatók azok az intézmények is, melyek bonyolultabb interaktivitási fokú részeket és interaktív multimédiás tanulási környezet tartanak fenn (Gracia 2009: 110).

Az egyik legnagyobb lehetőség múzeumi fronton talán a **mobilitéchnológiákban** rejlik a különböző tanulási stílusok támogatásában, az autentikus élmények nyújtásában, a látogatók különböző formákon és formátumokon keresztüli összekapcsolásának lehetőségében, mely főként a múzeumi tárlatokhoz és más látogatókhoz interaktívan kapcsolódó digitális játékokban mutatkozik meg (Pavlovic 2021: 171–2), ily módon a hagyományos múzeum-pedagógiai módszerek kiegészülhetnek a digitális és kooperációs képességek javítására irányuló online tevékenységekkel, fejlesztve ezáltal a szociális kompetenciákat (Koltai 2012: 88; Ringert 2022: 101). A mobil eszközök könnyen használhatók az információk rögzítésére és későbbi reprodukciójára is (Ringert 2022: 101), hasznosíthatók fotózásra, digitális gyűjtögetésre (akár a helyszínen QR-kódokkal), kiállításvezetőként (Ruttkay 2019: 8–12). Előnyük a felhasználók igényeihez igazított, személyre szabott értelmezésben rejlik. A mobiljátékok, melyeket általában játékosok csoportjai játszanak mobil eszközökkel, elősegítik a térrel és kiállításokkal való interakciót, a játékosok fizikai mobilitását. Népszerű modell ezekben a játékokban az ún. „kincsvadászat”, melynek során az egyes tárlatok látogatóinak helyes választ kell adniuk vagy feladatot megoldaniuk, hogy folytatni tudják a játékot (Ruttkay 2019: 11; Pavlovic 2021: 172–3).

Számos előnyt kínál az online tanuláshoz a **Web 2.0** is. Személyre szabható, nyilvános hozzáférést biztosít a kulturális örökséghez (MySite-konceptciók, letöltési központ, adatbázisok, közösségi könyvjelzők), lehető-

vé teszi a látogatók számára a látogatások előkészítését és egyéni áttekintését (RSS-hírfolyamok, podcast, webnaplók, mikroblog), lehetőséget ad a részvételre (wikik, közösségi címkézés, megjegyzés funkciók, részvételi projektek), összekapcsolja és megosztja az oktatást online és a helyszínen, kommunikatív és aktív kapcsolatot biztosít a múzeumok és a látogatóik között a helyszínen és online (Flickr, YouTube, Myspace, Facebook) (Bocatus 2011: o. n.; Pavlovic 2021: 172–3).

Jelentősen hozzájárulhatnak a múzeumi tanulási folyamat fejlődéséhez a **virtuális múzeumok, a virtuális kiállítások**, amelyek eleinte egy-egy múzeum, kiállítás anyagának digitalizálásából születtek megőrzési-kutatói céllal, ma már a digitális múzeumpedagógia céljait szolgálva képesek a pedagógusokkal való konzultáció révén az oktatási dimenzió fokozottabb bevonására (Pavlovic 2021: 174–5; Ringert 2022: 99).

A korábban digitalizált múzeumi terek interpretálására a múzeumpedagógiai gyakorlatban szívesen alkalmaznak **online tárlatvezetéseket**, melyek akkor igazán hatékonyak, ha kibővülnek a múzeumpedagógus elbeszélésével és egyéb interaktív tevékenységekkel (Ringert 2022: 101).

A **kiterjesztett valóság** (augmented reality – AR) a valós környezetben igyekszik digitális tartalmakat bemutatni, a múzeum munkatársai a környezet menedzselésére használhatják, a felhasználók okostelefonjukon keresztül közvetlenül kapcsolódhatnak a múzeumi tanulás élményéhez, más felhasználók érdekes problémáival, tanácsaival vagy attitűdjeivel motiválják a tanulókat, aktivizálják az érdeklődést, azzal a céllal, hogy beilleszkedjenek a múzeumi oktatási környezetbe. A rendszer célja, hogy a múzeumi környezetben való tanulási folyamat során széles perspektívát kínáljon a felhasználóknak (Ruttkay 2019: 12; Pavlovic 2021: 175; Ringert 2022: 99–100).

Különleges technológiai újdonság a digitális technológiák múzeumi tanulását illetően a múzeumi kiállításokat bemutató, azok kiegészítő elemeként megjelenő VR – a **virtuális valóság** –, mely abban különbözik a fizikai valóság virtuális kiegészítésén alapuló kiterjesztett valóságtól, hogy új és teljesen különálló tapasztalást hoz létre (Pavlovic 2021: 175), „olyan perceptuális élményt idéz elő, mely a nézőt interaktív szereplővé változtatja” (György 1994 idézi Ringert 2022: 100). Nincs szükség előhívó (valóságos) képre, a látható tartalom egy 3D, időben akár változó „valóság”, melyben 360 fokban körbe lehet nézegetni, és lehet benne navigálni (Ruttkay 2019: 12). Kihangsúlyozandó a virtuális valóság környezete és a számítógépes játékok kombinációja, mely javíthatja a tanulási és képzési módszertant. A felhasználók aktív résztvevőként jelennek meg, lehetővé téve a kutatáson alapuló tanulási paradigmák kidolgozását (Checa–Bustillo 2020 idézi Pavlovic 2021: 175).

A digitális múzeumi tanulás hatásai a látogatókra a kutatások tükrében

Számos olyan kutatás jelent meg, amelyek a digitális technológiák múzeumi tanulásban rejlő különféle lehetőségeivel s azok résztvevőkre gyakorolt hatásaival foglalkoznak.

Prosser és Eddisford (2004: 295 idézi Pavlovic 2021:170–1) a gyerekek és a felnőttek attitűdjét vizsgálták a múzeumi tárgyak virtuális megjelenítése kapcsán. A kvalitatív vizsgálat során a szerzők az interjúk segítségével arra a következtetésre jutottak, hogy az információs és kommunikációs technológiák múzeumi alkalmazásával olyan interakciók jöhetnek létre, amelyek hozzájárulhatnak a hozzáadott értékű tanulóshoz. Ezen technológiák felhasználásával bővíthető, fejleszthető a múzeumi élmény, lehetőség nyílik egy-egy tárgy/kérdés mélyebb megismerésére, a múlt megismerésének kiterjesztésére. A szerzők azt állítják, hogy a jól átgondolt tanulási tevékenységek keretben adnak a jobb megértéshez, mivel személyes dimenziót adnak azáltal, hogy kiterjesztik a kiállításokkal, azok tárgyaival való interakciót. A felhasználók lehetőséget kapnak arra, hogy megtapasztalják azt a kontextust, amelyben a kiállításokat eredetileg használták, valamint azokat az érzéseket, amelyeket egy valós múzeumban nem lehet könnyen felkelteni.

Hall és Bannon (2006: 7 idézi Pavlovic: 171) az írországi Limerickben található Hunt Museumban található, a „Re-searching the past” című számítógépes technológiákra épülő kiállításra látogató gyerekeket vizsgálta. A kutatásban 326 (9 és 12 év közötti) diák vett részt. A kutatási eredményeik igazolták, hogy a számítógépes technológia használata a kiállításon serkentette az aktív részvételt, a befogadást és a tanulást.

Ismaeel és Al-Abdullatif (2016: 38 idézi Pavlovic 2021: 174) tanulmánya az általános iskolások attitűdjét vizsgálta az interaktív virtuális múzeumok használatával kapcsolatban. A kutatás során megállapították, hogy a virtuális múzeumi interaktív tanulási alkalmazások tervezésébe és használatába való betekintés felhívja a résztvevők figyelmét a nemzeti kulturális örökségre. A tanulmány eredményei rámutatnak a virtuális múzeumok oktatási értékének jelentőségére. Azt jelzik, hogy az ilyen múzeumok új forrásként erősíthetik az oktatás folyamatát. Arra a következtetésre jutottak, hogy a virtuális múzeumok fontos helyet foglalhatnak el az oktatás jövőjében, különösen, ha a kultúrához és a hagyományokhoz kapcsolódó tartalmakról van szó.

Cahill et al. (2011: 21–8) tanulmányukban azt vizsgálták, hogyan befolyásolja a Zydeco¹ a diákok viselkedését és érzékszerveit a múzeumban.

¹ Egy olyan eszköz, amely támogatja a projektalapú kutatást az osztálytermi és az iskolán kívüli helyszínek, például múzeumok, állatkertek, parkok és akváriumok között. A Zydeco

Összehasonlították azoknak a középiskolás diákoknak a magatartását, akik Zydecót vagy hagyományos feladatlapot használtak a múzeumi vizsgálatban. Bár mind a feladatlapok, mind a Zydeco „fejjel lefelé” viselkedést váltott ki a résztvevőkből, a Zydeco rendszert használó diákok lényegesen aktívabb szociokulturális magatartást tanúsítottak a múzeumi program tartalmához kapcsolódóan, illetve több időt töltöttek kérdések feltevésével vagy megjegyzésekkel, mint a hagyományos feladatlapokkal dolgozó diákok.

A kutatási eredmények (Puurila 2002 idézi Milutinović 2022) azt sugallják, hogy a digitális technológia lehetőséget ad a tartalom tantárgyak közötti összekapcsolására is a differenciálás és az individualizálás különféle mértékeinek alkalmazásával.

Tanulás a világ nyelvi múzeumaiban digitális technológiákkal

Elemzés

Módszer

Vizsgálatunkban nyelvi múzeumok honlapjait elemeztük a digitális technológiák, az online tanulási lehetőségek tükrében. Az adatgyűjtést és elemzést 2023 szeptemberében végeztük. Milutinović kutatásának (2022: 137–8) eredményeire támaszkodva az adatfeldolgozásban részt vevő intézmények honlapjait a következő kategóriák kontextusában vizsgáltuk: 1. online oktatás (az iskolai tantervvel harmonizált oktatási tevékenység); 2. online kiállítások (2D statikus képek, alapvető vagy részletesebb információkkal a digitális anyagokról); 3. virtuális túrák (3D-s múzeumi túra a múzeumi tartalom funkcionális bemutatásával); 4. előadások (előadások videófelvételei, szövegek elektronikus formában és/vagy hangfelvételek); 5. kutatási adatbázisok (múzeumi anyagok, digitalizált könyvek, kiállítási katalógusok és folyóiratok elektronikus adatbázisa); 6. tanulási tevékenységek (tanulási tevékenységre ösztönző szövegek, videók és/vagy hangfelvételek); 7. használható hivatkozások (kiegészítő információkat kínáló belső vagy külső hivatkozások); 8. beszélgetési eszközök (chatszobák, blogok, e-mailek és hirdetőtáblák).

A vizsgálatba Kovács (2020) és Takács (2013) publikációiból kiindulva azokat a nyelvi múzeumokat vettük be, melyek elérhetőek voltak online. Összesen hét nemzetközi és egy hazai intézmény honlapjait tekintettük át, az eredményeket a 1. táblázatban foglaltuk össze.

rendszer online és kézi eszközöket tartalmaz, amelyek segítenek a diákoknak és a tanároknak a vizsgálat megtervezésében; bizonyítékokat gyűjtenek, és jegyzetekkel látnak el, valamint osztályozzák és elemzik a bizonyítékokat annak érdekében, hogy tudományos magyarázatokat készítsenek vizsgálataik befejezéséhez (Cahill et al. 2011: 21–2).

1. táblázat .Tanulás digitális technológiákkal nyelvi múzeumokban

Múzeum	Tanulás digitális technológiákkal online							
	Online oktatás	Online kiállítások	Virtuális tőrak	Előadások	Kutatási adatbázisok	Tanulási tevékenységek	Használható hivatkozások	Beszélgetési eszközök
Canadian Language Museum	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
The National Museum of Languages	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓
Afrikaanse Taalmuseum	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Museu da Lingua Portuguesa	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
Esperanto Museum	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
Ivar Aasen Centre	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Museum of the Alphabet	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A Magyar Nyelv Múzeuma	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓

Eredmények

A Canadian Language Museum / Musée Canadian des Langues (URL1.) egy falak nélküli múzeum Torontóban. A Kanadában beszélt nyelvek interpretálásával, megértésével foglalkozik (Takács 2013: 21). Weboldala számos tanulási lehetőséget kínál. Virtuális kiállítások, azokra épülő, tantervhez illeszkedő leckék, múzeumi blog, dokumentumfilmek, letölthető kiadványok, YouTube-videók támogatják honlapján a tudáselsajátítást.

A National Museum of Language (College Park, Maryland, URL2.) kiállításai a nyelv egyetemes aspektusai, a nyelv a társadalomban, a világ nyelvei témák köré épülnek. „Hands-on” vizuális és hangos kiállításokra, programokra, bemutatókra épülő kezdeményezéseik a nagyközönség oktatását, tájékoztatását, szórakozását szolgálják. A weboldalon virtuális tőrak, YouTube-videók (történetek, interjúk), saját wiki (NML wiki), blog (tanári sarokkal) biztosítja a tudásmegosztást. A Patkány Artúr című virtuális kiállításuk például ízelítőt ad az amerikai angol egyedi akcentusaiból és a dialektusokból. A különböző helyszíneken (emberek otthonától a kávézóig) rögzített hanganyagok „Arthur the Rat” történetét mesélik el (URL3.).

Az **Afrikaanse Taalmuseum** (URL4.) Afrika egyik legfiatalabb nyelvének, az afrikánsznak a gyökereit, variációit bemutató modern multimédiás tárlat. Interaktív módszerekkel ismerteti meg a látogatót a nyelvvel és az azt beszélő emberekkel (Takács 2013: 22). Weboldalán virtuális múzeumi körutat, letölthető cikkeket, YouTube-videókat találunk. Kibertantermében releváns, nemzeti tantervvel harmonizáló, érdekes tananyagokat helyez el a tanulók számára. A tananyagok pdf-formátumban bárki számára letölthetők, szabadon felhasználhatók (URL5.).

A **Museu da Lingua Portuguesa** (Sao Paulo, URL6.) egész kiállítását a látogatóbarát szemlélet jellemzi, célja a portugál nyelv életszerű bemutatása. Innovatív és főként virtuális kiállított tárgyak, a látogatót is megmozgató kiállítások jellemzik (Takács 2013: 23). Weboldalán YouTube-videókat, oktatóanyagokat (az időszak kiállításokról), cikkeket (a portugál nyelvről) találhatunk. A *Lab_lingua portuguesa* a múzeum gyűjteményéből készült tartalmak lelőhelye, melynek célja a portugál nyelv iskolai oktatásának és tanulásának támogatása, de más tantárgyak által is használható (URL7.).

Az **Esperantomuseum** (Wien) a világ egyik legrégebbi nyelv múzeuma. Médiumokat és tárgyakat gyűjt össze és mutat be az eszperantó és az interlingvisztika témakörében. Minden évben számos tervezett nyelvi projektje születik, amelyeket elsősorban az interneten tesznek közzé és terjesztenek. Honlapjukon virtuális múzeumlátogatás nem lehetséges, kevés az interaktív tartalom, a tanároknak szóló címke alatt ismeretterjesztő füzetek találhatóak pdf-formátumban (URL8.).

Az **Ivar Aasen Centre** elsősorban a norvég nyelvre és irodalomra összpontosító, egyszerre több érzékszervre is ható kiállításain látványban, hangzásban a legmodernebb technikák, nyomtatott és hangzó eszközök vezetik a látogatót interaktív tevékenységekkel (Kovács 2020: o. n.). A múzeum számos online kiállítást hozott létre, melyekben különféle témájú szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegeket lehet olvasni, meghallgatni és megnézni. Honlapján online költészeti műhely található, amely izgalmas, furcsa és vicces írási tippet tartalmaz különböző szerzőktől, melyek segíthetnek az írás megkezdésében. A feladatok vagy iskolai környezetben, vagy azok számára lettek közzé téve, akik szeretnek írni szabadidejükben. Az online látogatók például különféle dalszövegeket is letölthetnek eltérő formátumokban (szöveges videó normál hangsávval, szöveges videó tompa énekhanggal [együtt énekelhető], szöveges videó hangszeres számmal), elérhetnek a barátság táncához készült, jelnyelvre lefordított oktatóvideókat, melyeket felhasználva filmklípeket készíthetnek, és visszaküldhetik a múzeumnak.

A **Museum of the Alphabet** (Waxhaw, North Carolina) 12 galériájában egy-egy íráskultúrát mutatnak be, többek között a görög, az arab, a héber,

a cirill és az afrikai nyelvek írásmódjait. Figyelnek a kisebbségi nyelvekre, mint amilyen az Egyesült Államok délkeleti partvidékén az afroázsiai közösségek körében jelen lévő gulla (egy kreol nyelv). Bemutatják azokat, akik egy-egy nyelv írását megalkották, társszervezetekkel azon munkálkodnak, hogy megőrizzék azokat a nyelveket, melyeknek nincs írott ábécéje. A múzeum kiállításai sok digitális tartalommal rendelkeznek. Az online felületen, a virtuális kiállítást videóanyagok biztosítják, továbbá pdf-formátumban le-tölthető, sok képet tartalmazó füzet van a honlapon (URL9).

A Magyar Nyelv Múzeuma (Sátoraljaújhely-Széphalom) a magyar nyelv történetének dokumentumait, nyomtatott és hangzó formában való megjelenésének változatait, költészetet teremtő erejét, a világ megismerésében, leírásában, a nemzeti kultúra átörökítésében játszott szerepét interpretálja (Kovács 2020: o. n.), modern kiállításaival a tanulás kiváló helyszíne lehet on-site és online egyaránt. Weboldalán egyszerű virtuális túra, online tanulási tevékenységek, digitalizált könyvek, YouTube-videók, naplóbejegyzések biztosítják a tanulási alkalmakat.

Összességében a vizsgált nyelvi múzeumok a múzeumpedagógia eszközeivel, digitális technológiákkal színes programkínálatot nyújthatnak. Tárldataik kiválóan alkalmazhatók különféle tanulási célokra, a tananyaghoz/tantervhez kapcsolható témakörök feldolgozására (Takács 2022: 112). Weboldalaikon a jelenleg elérhető online források igen heterogének, az egyes weboldalak különféle típusú és eltérő mennyiségű tanulási forrásokat tartalmaznak, esetenként az online tanítási és tanulási tevékenységek alulreprezentáltak (lásd például Esperantomuseum). A webhelyek többségükben elsősorban a múzeumi információk továbbítására összpontosítanak, az online múzeumi környezetek egy része azon diákok vagy felnőttek számára alkalmas, akik érdeklődnek bizonyos témák kutatása iránt. Egy-egy múzeum weboldala már számos ötletes, színes és interaktív online elemet alkalmaz, a rendelkezésre álló források gazdag és széles körű használata még várat magára. A Magyar Nyelv Múzeuma láthatóan követi a nemzetközi trendeket, de a választott eszközei még kezdetlegesek.

Összegzés

A múzeumoknak – lépést tartva a mai kor elvárásaival – fontos, hogy az ismeretközvetítés területén is megjelenjenek az online térben, kellő hangsúlyt helyezve a tanulás segítésére és az ismeretbővítésre. Az általunk vizsgált nyelvi múzeumok jelenléte az online térben meglehetősen sokszínű. Három múzeum minden vizsgált területen magas színvonalú virtuális tanulást segítő, a múzeumot bemutató és speciális tudományos tartalmakat tesz közzé a honlapján. A többi múzeum is valamilyen ismeretterjesztő, ismeretbővítő,

a múzeumot bemutató videókat, pdf-formátumú dokumentumokat jelenít meg az online felületén, de nem használják ki minden korszerű technikát a múzeumi tanuláshoz az online tartalmak tekintetében. Megállapítható, hogy minden vizsgált múzeum fontosnak tartja az online térben való ismeretterjesztést, de nem egyformán tartják fontosnak, vagy nincs lehetőségük kihasználni az online múzeumi tanulás minden megjelenési formáját. Véleményünk szerint erre minden múzeumnak nagy hangsúlyt kell fektetnie, mivel a felnövő nemzedék figyelmét, érdeklődését a minél változatosabb, virtuálisan magas szintű tartalmak közzétételével lehet legeredményesebben megragadni.

Szakirodalom

- Balázs Géza 2012. Nyelvészeti muzeológia. Egy formálódó tematikus muzeológia a nyelvmúzeum kapcsán. In: Tóth Arnold (szerk.): *Néprajz – muzeológia. Tanulmányok a múzeumi tudományok köréből a 60 éves Viga Gyula tiszteletére.* Herman Ottó Múzeum. Miskolc. 135–44.
- Balázs Géza 2015. Nyelvészeti muzeológia, nyelvmúzeum. Elmélet és gyakorlat. 67–77. In: Jakab Albert Zsolt–Kinda István (szerk.): *Aranykapu. Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére.* Kriza János Néprajzi Társaság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. Kolozsvár.
- Balázs Géza 2023. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán.* Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Bényei Judit – Ruttkay Zsófia 2015. A kulturális örökség közvetítése digitális, interaktív technológiák segítségével. In: German Kinga (szerk.): *Múzeumpedagógia. Szociálpedagógia: Nemzetközi Szaklektorált Folyóirat* 3(1–2)/36–52.
- Bocatus, Bianca 2011. *Education and learning in Museums 2.0 – German Museums and the Web 2.0.* Kunstgeschichte. Open Peer Reviewed Journal. www.kunstgeschichteejournal.net (Letöltés: 2023. 09. 23.)
- Borz Zsófia 2016. Iskola és múzeum – zenei metódusok a múzeumpedagógiában. *Parlando*, 57(3): o. n. http://www.parlando.hu/2016/2016-3/Borz_Zsofia-Iskola_es_muzeum.pdf (Letöltés: 2023. 09. 23.)
- Cahill, Clara – Kuhn, Alex – Schmoll, Shannon – Lo, Wan-Tzu – McNally, Brenna – Quintana, Chris 2011. Mobile learning in museums: how mobile supports for learning influence student behavior. In: *Proceedings of the 10th international conference on interaction design and children.* 20th–23rd June, Ann Arbor, USA. 21–8.
- Ćosović, Marijana – Brkić, Belma. R. 2019. Game-based learning in museums—cultural heritage applications. *Information* 11(1)/22. <https://doi.org/10.3390/info11010022>
- Cseri Miklós 2009. Az ismeretátadás, a múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban. In: Bereczky Ibolya – Sági Ilona (szerk.): *Szórakoztatva tanulni, tanulva szórakozni! Projekt módszer a múzeumpedagógiában.* Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ. Szentendre. 4–6.

- Gracia, María Pilar Rivero 2009. Museos y didáctica on-line: cinco ejemplos de buenas prácticas. *Heritage & Museography* 1/110–4.
- Hawkey, Roy 2004. *Learning with digital technologies in museums, science centres and galleries* 9. Nesta Futurelab. Bristol.
- Hegedüs Anita 2017. 21. századi múzeumpedagógia az egyetemisták szemével. *Veritatis Imago* 2. http://veritatisimago.hu/VIII-Hegedus_A.html
- Hooper-Greenhill, Eilean 2007. *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Routledge. London – New York. <https://doi.org/10.4324/9780203937525>
- Kolosai Nedda 2022. *Anyá, menjünk ma múzeumba! – A múzeum mint innovatív kulturális játszótér kisgyerekeknek és családjaiknak*. ELTE TINLAB, ELTE Tanító és Óvóképző Kar. Budapest.
- Koltai Zsuzsa 2010. Helyzetjelentés a hazai múzeumpedagógia eredményeiről és kihívásairól. *Iskolakultúra* 3/107–23.
- Koltai Zsuzsa 2011. *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa: a múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Veszprém.
- Koltai Zsuzsa 2012. Innováció a múzeumpedagógiai elméletben és gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 62/9–10: 84–91.
- Kováts Dániel 2020. Nyelvi múzeumok a nagyvilágban. *Honismeret* 48(2)/18–24.
- Lacedelli, Stefania Zardini – Tamma, Michele – Fazzi, Fabiana 2019. Digital education as a catalyst for museum transformation: the case of the ”Museums and New Digital Cultures” course. *European Journal of Cultural Management and Policy* 9/2: 47–65. <https://doi.org/10.3389/ejcmp.2023.v9iss2-article-4>
- Milligan, Darren – Wadman, Melissa 2015. From physical to digital: Recent research into the discovery, analysis, and use of museums resources by classroom educators and students. *MW2015: Museums and the Web 2015*. The annual conference of Museums and the Web. April 8-11, 2015. Chicago, IL, USA. <https://mw2015.museumsandtheweb.com/paper/from-physical-to-digital-recent-research-into-the-discovery-analysis-and-use-of-museums-resources-by-classroom-educators-and-students/> (Letöltés: 2023. 09. 27.)
- Milutinović, Jovana – Selaković, Kristinka 2022. Pedagogical Potential of Online Museum Learning Resources. *Journal of Elementary Education* 15(Spec. Iss)/131–45. <https://doi.org/10.18690/rei.15.Spec.Iss.131-145.2022>
- Németh Csaba 2009. Múzeum és iskola változó kapcsolatáról. In: Vásárhelyi Tamás – Kárpáti Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Továbbképző tanfolyami jegyzet. Budapest. 197–200.
- Palotainé Simon Ilona 2003. A múzeumpedagógia elméleti alapjai. In: Foghtúy Krisztina – Szepesházyne Kurimay Ágnes (szerk.): *Múzeumpedagógiai tanulmányok I*. Budapest. 11–8.
- Pavlović, Dragana 2021. Digital Tools in Museum Learning – A literature review from 2000 to 2020. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education* 5/2: 167–78. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE211104013P>

- Pál Fanni 2021. Óvodások múzeumi tanulása – Kirándulni volna jó! Játék és tanulás a múzeumok világában. *Gyermeknevelés* 9/1 57–86.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.57.86>
- Prensky, Marc 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *Ont he Horizon* 9/5: 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ringert Csaba 2022. A digitális múzeumpedagógia modellje. *Közösségi Kapcsolódások* 1/92–112. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.92-112>
- Ruttkay Zsófia – Béneyi Judit 2017. QR-kód helyett digitális stratégia. In: Ruttkay Zsófia – German Kinga (szerk.): *Digitális Múzeum, Múzeumi iránytű 12*. MOME–MOKK. Budapest. 60–74.
- Ruttkay Zsófia 2019. *Digitális eszközök használata a múzeumban – Mit kezdünk a mobilunkkal?* Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ. Szentendre.
- Sári Zsolt: *Az ICOM új múzeum definíciója – több ezer múzeum, több száz ország, egy definíció.* <https://icomhungary.hu/hu/node/85> (Letöltés: 2023. 09. 23.)
- Schlichter-Takács Anett 2022. Múzeumpedagógiáról, interaktivitásról nyelvi kontextusban. *Nyelvünk és kultúránk* 52(208–211)/108–12.
- Takács Anett 2013. Interaktivitás és múzeumpedagógiai lehetőségek nyelvi múzeumokban. In: Nyíri Péter (szerk.): *Testvérműzsák Kazinczy korában: előadások, tanulmányok, beszélgetések.* Magyar Nyelv Múzeumáért Alapítvány. Sátoraljaújhely-Széphalom. 21–6.
- Takács Anett 2013. A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – Múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 1/2: 48–56. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.48.56>
- Takács Anett 2015. Múzeumról, tanulásról, élményről... azaz a múzeumpedagógiáról pedagógusoknak. In: Gombos Péter (szerk.): *A művészet és a kultúra befogadásának alapkérdései: Filozófiai, pszichológiai és pedagógiai aspektusok.* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. Kaposvár. 65–100.
- Takács Anett – Csimáné Pozsegovics Beáta 2016. Marc Chagall világa: Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben. In: Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelentősége.* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. Budapest. 290–304.

Források

- URL1. <https://languagemuseum.ca>
- URL2. <https://languagemuseum.org/>
- URL3. <https://languagemuseum.org/exhibits/dictionary-of-american-regional-english/arthur-the-rat/> (Letöltés: 2023. 09. 27.)
- URL4. <https://www.taalmuseum.co.za/english-2/>
- URL5. <https://www.taalmuseum.co.za/kuberkaskamer-cyber-classroom/> 2023. 09. 27.)
- URL6. <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>

URL7. https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/educacao/lab_lingua-portuguesa/
(Letöltés: 2023. 09. 27.)

URL8. <https://www.onb.ac.at/museen/esperantomuseum> (Letöltés: 2023. 09. 28.)

URL9. <https://www.jaars.org/experience/museums/> (Letöltés: 2023. 09. 28.)

Schlichter-Takács Anett

adjunktus

MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet

Szakdidaktikai Tanszék

E-mail: schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu

<https://orcid.org/0000-0001-6594-9450>

Csimáné Pozsegovics Beáta

adjunktus

MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet

Szakdidaktikai Tanszék

E-mail: csimane.pozsegovics.beata@uni-mate.hu

<https://orcid.org/0000-0001-8894-3414>

Abstract

SCHLICHTER-TAKÁCS, ANETT – CSIMÁNÉ POZSEGOVICS, BEÁTA

MUSEUM LEARNING OPPORTUNITIES WITH DIGITAL TECHNOLOGIES WITH EXAMPLES OF LANGUAGE MUSEUMS

With modern digital resources, museum learning surpasses the traditional museum visit and museum learning models and turns into a modern learning process (Pavlovic 2021: 168).

In our study, we examined museum learning opportunities based on digital technologies in the context of language museums. After a theoretical review of Hungarian and foreign literature, we analyzed the websites of language museums in the light of digital technologies/online learning opportunities.

We came to the conclusion that the currently available online resources on the websites of the investigated language museums are heterogeneous, each website contains different types and different amounts of learning resources. Most of the websites focus primarily on the transmission of museum information, each museum's website already uses many imaginative, colorful and interactive online elements, the rich and extensive use of the available resources is yet to be seen.

Keywords: museum learning, digital museum pedagogy, language museums

**HOL A TUDÁS, AMIT ELVESZTETTÜNK AZ INFORMÁCIÓBAN?
A DIGITÁLIS PEDAGÓGIA DISZKURZÍV-INTUITÍV MEGKÖZELÍTÉSE ANTROPO-
LÓGIAI ÉS JOGI NÉZŐPONTBÓL**

Kivonat

A technológiai fejlődést valós társadalmi igények és a technológia egyfajta önmozgása kényszeríti ki. A kultúraátadás nem egyszerűsíthető technológiai folyamatokra, abban az emberi (tanári) személyiségnek, a szavakba nem foglalható hallgatólagos tudásnak is óriási szerepe van. Minden technológia növeli a sebességet, az emberi agy befogadóképessége azonban nem gyorsítható. Az emberi memória egyre inkább kihelyeződik (kihelyezett elme), helyettesítésére a keresés technikáját javasolják, ám keresni csak az tud, aki már tudja, hogy mit keres. A túl kevés és a túl sok (szüretlen) információ egyaránt a nyilvánosság (demokrácia), valamint a megértés, a tudás kárára van. Az internet előnyei egyesek szerint a totális és harmonikus kommunikációhoz vezetnek, pedig ennek vannak árnyoldalai is. A mobilkommunikáció közösségeket és álközösségeket egyaránt létrehoz. Tévedés az a sokszor hangoztatott vélemény, hogy mostantól a gyerekek tanítják a felnőtteket, és ugyancsak tévedés, hogy a technológiák egyértelműen csak segítik az ember életét. A digitális olvasás sajátos, de a hagyományos olvasás megkerülhetetlen, pedagógiai szempontból az utóbbi a fontosabb. A jogalkalmazásban megjelenő digitalizációs eljárások sok tekintetben hasonló problémákat vetnek fel az oktatásban is. A digitális oktatás felületei több szempontból kritikus infrastruktúrának tekinthetők, ezért védelemre szorulnak. A digitalizáció nem számolhatja fel az iskolát, az egyetemet, általában az „ötérezékes” kommunikációt.

Kulcsszavak: technológiai fejlődés, halott technológia, hallgatólagos tudás, kihelyezett elme, mobilkommunikáció, álközösség, kommunikációs harmónia, digitális olvasás, koronavírus-járvány, digitális oktatás, digitalizáció a jogban, szenzitív információ, kritikus infrastruktúra

Bevezetés

A digitalizáció által alakuló információs társadalom (amely egyes szakértők szerint az iparszerű, azaz ipari társadalmat követi, s „forradalomként” is definiálható) az ember s rajta keresztül az emberi kultúra nagy fokú változását, átalakulását eredményezi (vö. pl. a netnyelv, netfolklor, netember: Balázs 2023b). A korábbi társadalmak sajátossága az állandóság, a kiszámíthatóság és az ebből fakadó hagyományátadás és életmódbeli stabilitás (rend)

volt, míg a jelen korszaké a mozgalmasság, a gyors változás, a mindenre kiterjedő relativizáltság, valamint a hibriditás; vagyis antropológiai következményei vannak. Ez értelemszerűen fölvet filozófiai, szociálpszichológiai, pedagógiai stb. kérdéseket. A változások egyúttal az egyre összetettebb emberi élet etikai és jogi szabályozását is maguk után vonják. Kétségtelen, hogy a digitális világ kihívásai elsősorban a legfiatalabb korosztályt érintik, és ezért elsődlegesen fontos a kiterjesztett kommunikáció- és neveléstudomány kapcsolódása, az egyfajta digitális pedagógiai elképzelések (köztük a pedagógiai lingvisztika vagy kommunikáció) kialakítása. Ám a legfiatalabb generáció világa éppúgy érinti az összes többi generációt is, például a kultúraátadásban mellőzhetetlen nemzedéki kapcsolatokon keresztül. A következőkben a kommunikációtudomány (beleértve a pedagógiai lingvisztikát), az internetnyelvészet, valamint a jog és pedagógia néhány kritikus területét érintjük – elsősorban a meglévő gondolkodási keretből való kilépés, a továbbgondolás és a figyelemfelhívás szándékával. (Csak zárójelben említjük meg, hogy fontosnak tartunk olyan tudományos részletkutatókat, mint amelyek a nyelvünkben rejlő kulturális tartalmakat, az új szavak, fogalmak megszületését, terjedését, befogadását, a kulturális-interkulturális kommunikációban a hazugság vagy a folyamatos félreértések vizsgálatát végzik, csak a Magyar Nyelvőr figyelme kapcsán megemlítve: Kövecses 2022; Minya 2022; Vesszős 2022; Skrobák 2023.)

Érvelési módszer

Gondolkodásunkat nagymértékben meghatározza két, egymástól elütő szakterületünk. Úgy véljük, hogy az elmúlt évtizedekben váltig hangsúlyozott diszkurzív megértés mellett vagy helyett az intuitív megértés előtérbe helyezésére van szükség különösen olyan területen, amely nem teszi lehetővé a magyarázat tapasztalati átélését. Eckart Förster, az amerikai John Hopkins Egyetem és a Berlini Humboldt Egyetem professor emeritusa szerint „a diszkurzív gondolkodás – azaz az esztétikai tapasztalattól független, nyelvileg leírható megismerés – ideje lejárt, helyét az esztétikai tapasztalatot és megismerést egyesítő intuitív megértésének kell átvennie.” A filozófiatörténeti eszme-futtatást egy ismertető írás így összegzi:

„Amennyiben Försternek igaza van, és Hegel megállapítása helytálló (a filozófia mint a diszkurzív gondolkodás tudománya kimerült – B. G.), a jövőben csak attól a filozófiától várhatunk eredményeket, amelynek célkitűzése, hogy eredményeit érzékileg megtapasztalhatóvá tegye, és csak attól a művészettől várhatunk eredményeket, amelynek célkitűzése, hogy a megértést elősegít-

se. Minden olyan tény megértése, amelyet nem lehet átélni, szükségképpen egy, az emberi megismerőképességtől függő részleges megértés marad. Minden olyan érték és érzés átélése, amelyet nem lehet megérteni, szükségképpen egy, az emberi érzékelőképességtől függő részleges tapasztalat marad. A megértés csak mint esztétikai tapasztalat, az esztétikai tapasztalat csak mint megértés lehet érvényes” (URL1.)

Ehhez kapcsolódónak véljük a disszociatív (szétválasztó) érvelés gyakorlását (Pölcz 2022). Nem törünk egyértelműen lándzsát egyik vagy másik megismerési mód mellett, viszont az említett megközelítést a jelenleg folyó egyszintű diszkurzív gondolkodás meghaladásának tekintjük, és alkalmazni kívánjuk a digitális pedagógiában fölvetődő jelenségek megértésére.

Társadalmi igények és technológia

Nyitott és megvitatandó kérdésnek tartjuk, hogy mennyiben valós társadalmi igények kényszerítik ki az új technológiai lehetőségeket. Nyíri Kristóf (2010: 18) egy többéves kutatás összegzésében ezt írja: „alapvetően nem a műszaki lehetőségeken múlik valamely technológia társadalmi befogadása, hanem a társadalom igényei kényszerítik ki a megfelelő új műszaki megoldásokat.” Amennyiben csak a befogadásról van szó, azzal egyetérthetünk. A felgyorsult műszaki fejlődés (haladás) valóban mindennapi tapasztalatunk, élményünk. De hogy mindenre valós „társadalmi igény” lenne, az megkérdőjelezhető. Nem lehet, hogy az igényeket tudatosan keltik? S talán nincs is rá társadalmi igény. Vagy még inkább: nem lehet, hogy valamiféle önmozgása van a technológiai fejlődésnek? Ha már van mobiltelefon, akkor legyen rajta óra, azután meg internet, majd alvásfelügyelő és lépésszámláló, fordítóprogram és egyebek. Úgy véljük, hogy nem minden technológiára van valós társadalmi igény. Számos példa mutat rá, hogy egy technológia nem társadalmiasul, villámgyorsan eltűnik. Ismeretesek a technológiai zsákutcák és a „halott technológiák”. Persze szerepe van a műszaki kísérletezésnek is: sok technikai zsákutca vezet egy valóban jól működő technológiához. A valósnak feltüntetett társadalmi igények ellen egyéni és társadalmi szinten is sokan fellépnek a gépromboló ludditáktól kezdve a modern társadalom médiaellenzőiig.

Az új technológia vonzóbb, a technológia legyőzi az embert (a tanárt)

Szűts Zoltán és Szűts-Novák Rita (2023) ebben a számban közölt tanulmányában megállapítja: A digitalizáció nagyobb hatást gyakorol, mint a tanár, a tananyag, a módszertan:

„az információs társadalomban, melynek kiemelt része a figyelem alapú gazdaság, a közösségi média és az okoseszközök által meghatározott kommunikációs folyamatok már nagyobb hatást gyakorolnak a tanulás és a tanítás folyamatára, mint például a tananyag, a módszertan vagy központi szerepet kapó tanár személye.”

Most még pusztán arról van szó, hogy az okoseszközök nagyobb hatást gyakorolnak a tanulás és tanítás folyamatára, mint például a központi szerepet kapó tanár. Bőven vannak példák arra, hogy a technológiák kiszoríthatják az embert. A tanári (tanítói, mesteri), azaz kultúraközvetítői szerep azonban nagyon erősen személyiségfüggő; ennek kiszorulása elképzelhetetlen. Véleményünk szerint a digitális pedagógiának sokkal nagyobb figyelmet kellene fordítania erre az emberi szempontra, és nem az okoseszközökkel (támogatott) tanítást és annak módszertanát kellene középpontba állítania. Ezt a szemponteltolódást jelentheti az idézett szerzők következő állítása:

„az algoritmusok által vezérelt, személyre szabott tartalmakkal operáló közösségi médiában elsajátított kommunikációs stratégiák, gyakorlatok és rítusok következménye az, hogy az oktatás jelenleg legfontosabb kihívásait a kommunikációtudomány szemüvegén keresztül kell vizsgálnunk” (Szűts–Szűts 2023).

Törekvéseink ebben közösek, mi is erre vállalkozunk némi antropológiai és jogi kiegészítéssel. Határozott véleményünk szerint a tanár személyisége nem szorulhat vissza a tanítási folyamatban. A kultúraátadást csak segítheti, kiegészítheti a (digitális) technológia, a kultúraátadás (tanulás) nem nélkülözheti a személyes példát, a személyes átadást, amely nem pusztán verbális, hanem összetett, áll például nonverbális, ún. személyes vagy hallgatólagos tudásból is (Szívós 2017). Az eddigi didaktikai szempontok nem vagy alig érintették a hallgatólagos tudásnak a kultúraátadásban és az anyanyelvi nevelésben játszott szerepét. Kivétel ebben a tekintetben Pölcz Ádám (2021) tanulmánya. Az természetesen továbbra is alapkérdés marad, hogy mit és hogyan tanítsunk. Az alapvető dilemma: azt tanítjuk, amit nem lehet, és nem azt tanítjuk, amit viszont lehet. Szerintünk nincsenek előre pontosan kijelölhető utak. Rugalmas alkalmazkodásra van szükség, amit a kiváló tanáregyéniségek általában mindig is gyakoroltak.

A befogadás nem gyorsítható, tehát lassítani kell

„Minden új technológia a sebesség növelését szolgálja”, állapítja meg monográfiájában Szűts Zoltán (2018: 221). Először a közlekedésben, majd a postaszol-

gálatban, napjainkban az információcserében figyelhető meg ez a tendencia. A sebesség kapcsolatban van a felhasználók tartalomfogyasztási szokásaival. A hagyományos olvasás technikája nem változott (de nyilvánvaló, hogy az olvasási sebesség sok esetben gyorsult), a digitális olvasás viszont a kezdetektől főleg gyors-, átfutó, ún. szkennelő, azaz felszínes olvasás. Freund Tamás (URL2.) agykutató egy interjúban tudományos alapon mond véleményt:

„Ma viszont az információrobbanás: a telefon, a rádió, a televízió, a videó, az internet, a távjelenlét korszakát éljük. Ez alig 100 év alatt zajlott le, s az agy ilyen rövid idő alatt képtelen alkalmazkodni egy ennyire megváltozott információs környezethez, hiszen a biológiai adaptációhoz az kell, hogy valamilyen spontán genetikai változás előnyösnek bizonyuljon a megbirkózási folyamatban, ha a szelektálódás is ez irányba mutat, akkor ezek stabilizálódnak a közösségben. Nyilvánvaló, hogy ehhez több tízezer, százezer év szükséges, az egy évszázad csupán egy pillanat egy ilyen evolúciós folyamatban.”

Ez meglehetősen korlátozza a lehetőségeinket, nekünk pedig itt és most kell cselekednünk. Nem véletlen, hogy a pedagógusok sokszor panaszozzák: magukra vannak hagyva. Munkájuk egyértelműen a tudomány és a nevelés között helyezkedik el.

„Mivel biológiailag lehetetlen adaptálódni, ezért nekünk a viselkedésünkben kell (folytatódik Freund Tamás gondolata). A tudós feladata, hogy felhívja a figyelmet, komoly adaptációs nyomás nehezedik az emberi agyra, s csak akkor tudunk ellene védekezni, ha tudatában vagyunk az emberi társadalomban várható károkozás mértékének. Az egyik jellemző válasz, hogy az emberek a városból a környező kis falvakba menekülnek, kidobják a televíziót, a mobiltelefont csak arra használják, amire szükséges. Ennél rosszabb az, amit az agy provokál, ez a drogok, az alkoholizmus világába menekülést jelent, amikor a „rolót lehúzza” próbál a kielégültség érzéséhez jutni. Szintén káros, ha az ember elhiti magát, hogy ő meg tud birkózni ennyi információval, mert ez nem sikerülhet, így folyamatos kudarcélményt, krónikus stresszt okoz, ami a depresszió melegágya” (URL2.).

Freund Tamás korábban, egy másik helyen is elmondta ezzel kapcsolatos meglátását:

„Az emberré válás után évezredekken keresztül párhuzamosan nőtt az agy befogadóképessége, kapacitása és a feldolgozandó információ mennyisége. Mára párhuzamosan omlóvá nyílt szét. Az emberi agy felvevőképessége biológiai okból nem tud gyorsabban nőni. Mivel minden kapacitást leköthet a külső információk befogadása, nem tud figyelni a belső világra, amely az évezredek

kulturális örökség hordozója. Nem érzékeli a lélek hangjait, nem figyel kellőképpen az erkölcsi-etikai normákra, a szűkebb és tágabb közösséget megtartó érzelmekre. Így pedig nem válik okosabbá, bölcsőbbé” (Osztovits 1999).

A gyorsulás ellen fellépő spontán társadalmi mozgalmak, életmód-tanácsadók figyelemreméltók. Pl. Lassíts, hogy élj (Slow to flow) egy példája a lassításra: Dolgozz kevesebbet! Légy tisztában a határaiddal, és tűzz ki reális célokat! Tanulj meg nemet mondani!¹ Kapcsold ki a közösségi médiát! Fedezd fel a mindfulness (tudatos éberség) meditációt! Menj ki a természetbe! Tölts időt azokkal az emberekkel, akiket szeretsz! Élvezd a körülötted lévő világot! (URL3.) Ugyanilyen „lassító” szándékú törekvés például a „gyaloglás filozófiája”, amelynek kapcsán Frederic Gros kifejti a túrázás, gyaloglás, sétálás, kóborlás, kószálás elmét megtisztító, személyiséggazdagító szerepét (Gros 2023). Móricz Zsigmond (1952) ezt már korábban felismerte, riportjából összeállított könyvének ez a címe: Gyalogolni jó.

Memória, kihelyezett elme (memória), extraszomatikus információátárolás versus keresés

A memória kihelyezéséről először Marshall McLuhan (1962/2001) értekezett, de nála ez a könyvet jelentette. Tény, hogy a kihelyezett memória nagy lehetőség az információkezelésre. A mobiltelefon kapcsán Nyíri Kristóf (2010: 36) Andy Clarkre és Merlin Donaldra utalva megállapítja: „A mobiltelefon [...] mintegy az *elme* külső-csatolt részeként működik. A mobiltárs gondolkodási mechanizmusunk komponensévé válik.” Wittgensteinnél a gondolkodó alany nem az egyéni agyon túli eszközökre, hanem az egyazon nyelvet beszélő emberek közösségre terjed ki (Nyíri 2010: 39). Ám Nyíri (2010: 31) is idézi Eliot 1930-ból származó kérdését: Hol a bölcsesség, amit elvesztettünk a tudásban: hol a tudás, amit elvesztettünk az információban? A költői kérdés korunk pedagógiai vitáiban visszhangzik: enciklopédikus vagy (információ)kereső tudásra van-e szüksége az új generációknak?

A számítógépesedés kapcsán sokan megjegyzik, hogy az információátárolás helyett az információkeresésre helyeződik a hangsúly, s hogy ez mennyire kreatívabb, mint a fárasztó információátárolás. Csepeli György és Prazsák Gergő (2010: 13) tanulmányában is egyértelműen pozitívnak tekintik ezt a lehetőséget.

„Megváltozik az emlékezet szerepe. [...] Az új kultúra többek között azt jelenti, hogy meg kell tanulnunk keresni. [...] Agyunkban több tér marad a gondolkodásra és az alkotásra. Az internethasználat egy társadalomban akkor éri el a kritikus pontot, amikor az internet elveszíti technológiai újdonságértékét, és összekapcsolódik a kultúrával.”

¹ Lázár Ervin lakásában a telefon fölött volt egy tábla: Mondj nemet!

Részgazságnak gondoljuk ezt is, mivel a keresés valóban nagyon praktikus dolog, de igazából keresni csak azt tud, akinek már van lassú és „fárasztó” módon betáplált tudása. Érdeemes lenne sokaknak megismerni Roska Tamás (2004: 305) informatikus professzor véleményét:

„Az információk tengere: holt ismeret. Akkor válik tudássá, ha az információk [...] egy gondolati keretben helyeződnek el, és ebben helyes eligazodást nyújtanak. [...] Az a paradox helyzet tapasztalható, hogy az internet adta előnyöket leginkább a személyes erőfeszítésben összeszedett, akaraterővel és önfegyelemmel rendelkező, műveltebb diákok tudják igazán kihasználni. A »folyton böngészők« semmire nem mennek. A böngészés nem helyettesíti a motivált, aktív, személyes és társas ismeretszerzés dinamikáját. [...] Ne tévesszen meg az internet-butuskák (internet dummies) hangossága és felületes erőszakossága.”

A lényeg, hogy keresni csak az tud, akinek a fejében már vannak előismertek, keretek, meghatározások (definíciók), van kiindulópontja, amihez képest tud viszonyítani, másként: valóban tudja, hogy mit keres, és képes válogatni, „szűrni” az információkat. A kulturális hagyomány is a memóriában rögzül: ilyenek például a helyekhez, személyekhez, tárgyakhoz, fogalmakhoz, szimbólumokhoz kapcsolódó információk, emlékek. Ezek begyűjtése, megszerzése lassú, sokszor tudattalan folyamat. A beszerzett (interiorizált) tények, adatok, szövegek azonban a későbbiekben segítik az életet.

Külön kell szólni az iskolai memoriterekről, amelyek ellen (!) évtizedek óta szívós küzdelem folyik, s úgy jelennek meg, mint a diákok rosszindulatú „kínzásának” eszközei.² A memoriterek (versek, versrészletek, egyéb idézetek, szállóigék) azonban egy változatos, gazdag nyelvi és érzelmi világot jelentenek, s ezek időről időre előhívhatók, sőt maguktól is előhívódnak, és segítik fölemelni az embert a partikuláris, egyedi létéből a közösségi, szellemi szférákba. A helyesírás szinte észrevétlenül megtanulható helyesen írt, jó szövegek olvasásával. Tehát ha jó pedagógiai módszerekkel, nem gyötörve, kínozva sajátítanak el anyanyelvi (és persze idegen nyelvi) szövegeket a diákok, az később az életük kiteljesedéséhez vezet.

A kihelyezett memória tehermentesíti az elmét az adatok megjegyzése alól. Szűts Zoltán és Szűts-Novák Rita (2023) tanulmányában utal Csepeli György (2020) egyik gondolatára:

² Tudományos kutatók leírták, hogy a gyerekeket sokkal hatásosabban lehetne „kínozni” mással, mint helyesírással. Ebből azt a következtetést vonták le és hangoztatták is, hogy a helyesírást nem kell tanítani.

„míg a mitikus kultúrában a viszonylag csekély számú ember emlékezete őrizte a tudást, amit azok szóban adtak tovább a következő generációknak, addig a mai ember közösségeinek növekedésével ez az információátadási technológia már nem elég hatékony. Az elmélet szerint azon közösségek voltak képesek túlélni, amelyek rítusokra és képekre támaszkodtak, például sziklarajzokra. A versenyt azon kultúrák nyerték, amelyek megteremtették az írást, ez ugyanis tehermentesítette az emlékezetet. Az így felszabaduló kognitív kapacitás szolgált később az információátvitel, -kezelés és -létrehozás új formáinak kihasználására, nem sok idővel később az írásos szövegek létrehozására és értelmezésére.”

Ellenérvünk, hogy – bár kis számban, de – a mai napig vannak túlélő „őskori” kultúrák. Nincs pontos képünk arról, hogy van-e valamilyen harmonikus aránya, illetve együttműködése az agyban tárolt és a kihelyezett memóriának. A múlttal és a jellel kapcsolatban mégsem vitatva Csepeli György állítását úgy véljük, hogy napjaink információs túltermelésére ez már nem igaz, és nem tartjuk bizonyítottnak, hogy a modern technológia feltétlenül „evolúciós előnnyel” járna; sőt a sok tekintetben most körvonalazódó, a biológiai és a kulturális evolúciót meghaladó „tervezett” vagy „transzhumán” evolúció sem biztos, hogy versenyelőny jár (vö. Balázs 2023b: 297–302).

Túl kevés és túl sok információ: korlátozott nyilvánosság

A túl kevés információ tájékozatlansághoz vezet, az értelmiségi lét így teljességében nem művelhető. Erről szolt Csoóri Sándor *Egy nomád értelmiségi (URL4.)* című esszéje még a szocializmus időszakában. A digitalizációban azonban éppen ezzel ellenkezőleg nagyon sok csatornán nagyon sok (szűretlen, válogatatlan) információ érkezik (a digitalizáció jellemzője a multiplatform, a hiperexpanszió és a szövegek hipertextuális jellege). Ennek pedig a befogadóra gyakorolt hatása: az információs sokk, a figyelemmegosztás és a felszíneség. Vagyis csaknem ugyanoda jutunk, mint amikor még túl kevés információ állt rendelkezésünkre. Ugyancsak Szűts Zoltán és Szűts-Novák Rita (2023) e helyen közölt tanulmányában olvassuk:

„Az oktatásnak ebben a túlradó információs társadalomban kell újraértelmeznie magát [...]. Az oktatásban kitüntetett szerep jut a figyelemnek, számos fontos munka jelent meg a kérdéskörben, azonban az oktatáskutatás a kérdéskört nem kezeli kiemelt fontossággal. A digitális pedagógiával foglalkozó kutatások ugyancsak szekundernek tekintik a témát, holott a digitális ökoszisztémában a tanteremben a tanulók figyelme gyakran megoszlik a tanár által közvetített információk és a képernyőn megjelenő digitális tartalom között.”

Ezzel tökéletesen egyetértünk, viszont kiemelnénk az írásuk további részében szereplő jelenségeket:

„amennyiben a tanulók a digitális eszközeiket a tanulási folyamatban nem a célnak megfelelően használják, érdeklődésük gyorsan nem a tanár által átadni kívánt ismeretek, hanem más témákhoz kapcsolódó tartalmak, alapvetően a közösségi média (TikTok, Instagram, Facebook) vagy éppen a valós idejű kommunikáció – csevegés – felé fordul. A felsőoktatásban szerzett tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a kollokviumokon gyakori kép, ahogy a hallgatók egymás laptopjának kijelzőjét és nem a tanár előadását figyelik.”

Elmondható, hogy egész életünkben az óvodától kezdve az egyetemig, az egyetemen pedig folyamatosan csak pedagógiai módszertani kísérletekről esik szó. Mintha az oktatás mindig csak módszertani megújulás, kísérlet lenne. Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy az oktatás minőségére ezek a kísérletek nincsenek komoly hatással. Már gyerekként megtapasztaltuk, hogy az akkoriban kísérleti jelleggel bevezetett „csoportmunka”, „kooperatív tanulás”, amikor négyen kellett, hogy egy feladatot megoldjunk, pusztán játék volt, és nem tanultunk semmit.

A több csatornán (multiplatform) jövő információk figyelemmegosztáshoz (multitasking) vezetnek; ennek is megvan a múltja, és bizonyos tekintetben az evolúciós előnye az emberiségnél, de a technológiák itt is győzedelmeskedni látszanak az emberi figyelemmel, felfogóképességgel, agygyal szemben. Kiemeljük Szűts Zoltán és Szűts-Novák Rita (2023) itt közölt tanulmányából (bár ők a hátrányok mellett előnyökre is utalnak):

„Komoly hátrányt jelent, hogy a mélyfigyelem például háttérbe szorul, míg a figyelmi fókusz pedig rövidebb lesz [...], a szelfik és mikroblogok formájában megnyilvánuló önreprezentációs kényszer elvonja a figyelmet az információk megszerzéséről és szelektálásáról, és rutinszerű gyakorlattá teszi az önmegosztást, a magán- és nyilvános szféra közötti határok folyamatos elmosását.”

Pápay György (2010) az információs hipertrófia kapcsán visszatér a nyilvánosság kérdéséhez:

„Elméletben általános a hozzáférés az internet kínálta nyilvánosságához, a gyakorlatban viszont [...]: kezelhetetlenül sok tartalom válik hozzáférhetővé [...] és nehéz köztük a szelektálás; egyre inkább érvényesül a kommercializálódás, a fogyasztói szemlélet; a potenciális résztvevők jelentős része alulinformált vagy egyszerűen érdektelen a közügyek iránt. (Az online) nyilvánosság ezáltal éppúgy piaci-politikai nyomásnak lesz kitéve, mint a [...] demokratikus nyil-

vánosság. Elvileg hozzá lehet férni minden, az interneten elérhető tartalomhoz, gyakorlatilag viszont a felhasználót véges idő és véges kapacitás jellemzi.”

Összefoglalva: a túl kevés információ lehetetlenné teszi az eligazodást, például az értelmiségi szerepvállalást (útkeresést). A túl sok információ ugyancsak lehetetlenné teszi az eligazodást.

Teljes értékű, harmonikus kommunikáció?

Nyíri Kristóf (2010: 39–40) az ősi, szemtől szembe kommunikációt tekinti harmonikusnak, amelyet az egyre jobb kommunikációs lehetőségek megbontottak, és tömör véleménye szerint a mobiltelefon új kommunikációs harmóniát teremt. Sőt: a közvetett kommunikáció akkor ígérkezik a leg-sikeresebbnek, ha abban a beszéd, írás és kép egyetlen egységes üzenetté ötvöződik. A multimediális mobiltelefon a teljes értékű kommunikáció eszköze (Nyíri 2010: 46). Számunkra azonban kétséges, hogy a különféle percpiciós módok eredményezhetnek-e egyáltalán egységes üzenetet, sőt az is eldönthetetlen kérdés, hogy mi az egységes az üzenet. Abban azonban mindenképpen ellenvéleményt fogalmazunk meg, hogy a mobiltelefon a „teljes értékű kommunikáció” eszköze lenne; hiszen megannyi előnye mellett azért van egy óriási hátránya, éppenséggel az, hogy nem jelenléti, nem ötérezkes kommunikáció – holott a hivatkozott ősi kommunikáció éppenséggel az volt. A személyes, tehát jelenléti, ötérezkes kommunikációt nem pótolhatja semmi. Az mégis más, több mint a multimediális okostelefonos kapcsolattartás.

Tapasztaljuk, hogy sokszor a virtuális ismerkedés lép a tényleges személyes megismerkedés helyére. Sok tekintetben megkönnyíti a kapcsolatteremtés első, általában konfliktusos lépését. Ám számos csapdahelyzetet is szül. A virtuális ismerkedés lehet, hogy gyors és konfliktusmentes (mert például azonnal megszakítható), azonban az érzelmi közeledés időt, tapasztalatot, próbák sorozatát jelenti, ami nem gyorsítható, nem takarítható meg. Ha az ember kiiktatja a lassú érzelmi szocializációt, kommunikációt, akkor valószínűleg egészen más ember lesz. Tapasztalható, hogy korunkban – a rafinált „okos” kapcsolattartási technológiák ellenére – mintha még több lenne a kommunikációs probléma. Sajnos sokkal inkább arról van szó, hogy a társadalmi és tárgyi környezetünk bonyolultabbá vált, aminek az a következménye, hogy a világunk (a számítógépesedés ellenére, sőt annak hatására) nem egyszerűsödött, hanem újabb és újabb zavarokkal, konfliktusokkal, problémákkal telítődött. A nagy fokú információs túlerheltség leköti agyunk szabad kapacitását, így ennek következtében a digitális világ minden látszólagos előnyét elveszítjük.

A mobilkommunikáció közösségfenntartó?

A televízióval kapcsolatban sok olyan megállapítás született, hogy „megállította a gyerekeket”, létrehozta a „képernyőnemzedéket”, és szinte egyértelmű a vélemény, hogy elmagányosít. Ezzel szemben Nyíri Kristóf (2010: 81) úgy fogalmaz, hogy a „mobilkommunikáció közösségfenntartó: segít megtartani személyes kapcsolatainkat, és segít új személyes kapcsolatok megteremtésében.” Bár hozzát teszi: „Ezek a kapcsolatok persze igencsak különböző intenzitásúak.” Ezzel szemben hétköznapi tapasztalatunk, hogy a számítógép és az internet – különösen gyermekkortól rászokva – sok esetben szoros függőséget hoz létre; részben az internetes számítógépes játékok rajongóinál; de függőséget jelent az örök kapcsolatvágy (FOMO = angol Fear of Missing Out kifejezés betűiből, jelentése: félelem a kimaradástól), a mások követése, lájkolása, az elhatalmasodott hamis, megtévesztő önreprezentáció (pl. szelfizés) és – inkább a felnőtteknél – az állandó információs vágy. A FOMO egyértelműen a közösségi média által gerjesztett félelem. A közösségi média (Facebook) nagymértékben felelős a társadalom polarizáltságáért, a technológia létrehozta szegregációért. És megjelent a FOBO (Fear of Becoming Obsolete, azaz a feleslegessé válástól való félelem) is az internetes világ felgyorsult változásainak, így a munkahelyek rohamos változásának, leépülésének, újraszervezésének folyamányaként. Csaknem minden szülő tudja, hogy egyes gyerekeket nem lehet leválasztani az internetről. (Ismerősünk 17 éves nagyfia egész nap a szobájában van, az interneten él, nem vesz részt a család életében, még enni is a gép előtt eszik, magában. A világ minden tájáról szerveződő társaságban játszik. Ez lenne a szociális kapcsolat? Bár ez a fiú egész nap az internet segítségével hanggal-képpel-cselekvéssel egy világműködésben tartózkodik, mi mégis inkább magányosnak tekintenénk, mert egyedül van parányi szobájában, külön e célra vásárolt internetező foteljában³ és kikövetelt állandó internetezési lehetőségével. Egyébként az elmúlt évben súlyos bélrendszeri probléma alakult ki nála, komoly műtéteken van túl. Persze lehet, hogy nincs kapcsolat az életmódja és bélrendszeri működése között.)

Mostantól a gyerekek tanítják a felnőtteket

„A gyermekkor és felnőttkor éles fogalmi megkülönböztetése ma újra veszíteni kezd valóságosságából”, írja Nyíri Kristóf (2010: 53). Mások úgy fogal-

³ Kapható kanapéba épített internet; házimozifotel is. A reklámszöveg szerint: „Internet- és számítógépfüggők vágyait hivatott kielégíteni az első képen látható kanapé, amely akár kétszemélyes »hadjáratot« is natívan támogat.”

maznak, hogy elmosódik a gyermekkor és a felnőttkor közötti határvonal. Illetve egyenesen azt állítják, hogy mostantól a gyerekek tanítják a felnőtteket. Kétségtelen, hogy van néhány terület – jól körülhatárolhatóan a modern informatikai technológiák –, amelyekben a gyerekek talpraesettebbek, gyorsabban és jobban megtanulják ezek használatát. Ennek kapcsán értekeztek digitális bennszülöttekről és digitális bevándorlókról és a köztük lévő digitális szakadékról (Balázs 2023a: 24–7). Tudni kell azonban azt, hogy a gyermek tanulási potenciálja az agyi rugalmasság (rugalmasság) miatt kiemelkedő; ám ez az agyi rugalmasság idővel csökken (Hámori 2005). Ráadásul a gyermek a társadalom alapvető értékeit, magatartásformáit lassan, lépésről lépésre, felnőttek irányításával tanulja meg, ebben pedig nincs külön út, és nincs gyorsítási lehetőség. A kulturális hagyomány nagy része, de különösen az etika, az erkölcs és a jog csak felülről (a felnőttek felől) tanítható. Ha nincs a tapasztaltabbak, azaz a felnőttek irányából tanítás, akkor nincs teljes értékű szocializáció, a következmény pedig az, hogy a társadalom szétesik. A gyermek–felnőtt megkülönböztetés biológiai, kulturális evolúciós okból következően soha nem szűnhet meg. Ez egyébként nagyon megnyugtató lehet az elbizonytalanodó szülők és a pedagógusok számára, vagyis azt üzenhetjük, hogy alapvető szocializációs szerepük soha nem szűnhet meg.

Az informatikai technológiák egyértelműen segítik az életünket

Valószínűleg senki sem cáfolja a kijelentést: az informatikai technológiák segítik az életünket. Ilyen a mobiltelefon, a számítógép, az internet, a különféle szolgáltatásokat egyszerűsítő applikációk, a kereső- és megosztóprogramok, az internetes vásárlás és a biztonsági eljárások (vagyontárgy őrzése), a távolsági kapcsolattartás (családtagokkal, munkatársakkal, barátokkal, de orvossal és iskolával is; kiemelten gondolva az ügyfélkapu-funkciókra), a távértekezletek, a távmunka. Mindezek társadalmi, gazdasági, kulturális és személyes jelentősége óriási, például az időmérlegben (időgazdálkodásban), helyváltoztatásban. A távkapcsolatokra, távmunkára, távtanulásra kiváló példa volt a koronavírus-járvány (2020–2022) időszaka. Ennek pozitív tapasztalatai (pl. online értekezlet) értelemszerűen beépültek az életünkbe. Ám erre csak bizonyos szakmákban, tevékenységeknél és embereknél van meg a lehetőség. Az online iskolai tanórával kapcsolatban már nem biztos, hogy csak pozitív a mérleg. (És már megjelent, és mindenki számára ingyenesen elérhető a metaverzum virtuális és augmented, azaz kiterjesztett osztályterme is.) A személyes találkozás, részvétel minden valószínűség szerint nem takarítható meg. A jelenléti iskola nem pusztán tananyagátadó hely, hanem a már említett hallgatólagos

tudással, nonverbális kommunikációval is átadott erkölcsi-etikai-viselkedési normák, életmódminták és az emberi együttélésből fakadó konfliktuskezelési módok terepe is. Az is egyoldalú és téves következtetésnek tűnik, hogy az új informatikai technológiák egyértelműen csak segítik az életünket. Sok műszaki berendezés rengeteg (jórészt fölösleges és kihasználatlan) funkcióval rendelkezik. Számos technikai eszközre nincs is szükség, ezek „halott technológiaként” foglalják a helyet a lakásban. A gyorsuló ütemben változó technológiák folyamatos késztetettséget, újratanulást igényelnek. Gondoljunk csak az adathordozók egyetlen emberöltő alatti változására: papíralapú: lyukkártya, lyukszalag > mágneses: hajlékonylemez/floppy > merevlemez, külső merevlemez > optikai: CD (compact disc) > DVD (digital video disc) > Blu-ray > elektronikus: memóriakártya, pendrive > „felhő”. Sok idő megy el az új technológiák megtanulásával, valamint a fölvetődő hibák elhárításával. A jobb időgazdálkodás ellen szól az is, hogy a sok műszaki berendezés, a rengeteg (jórészt fölösleges) információ sokkal inkább gátolja a munkához szükséges összpontosítást. Ezért korlátozzák egyes helyeken a mobiltelefon-használatot. Mindenki észrevette: ahogy egyre több műszaki eszköz vesz körül bennünket, amelyeknek az lenne a célja, hogy egyszerűsítsék az életünket, időt takarítsanak meg, ezzel szemben életünk egyre bonyolultabbá válik, és már semmire sincs időnk. A modern világ jogi túlszabályozása növeli a sokszor továbbra is hagyományos, papíralapú adminisztrációt, bürokráciát. Sajnos fordítva áll a helyzet: a modern műszaki eszközök inkább kitöltik, tehát rabolják az időt, mint segítik a jobb időbeosztást.

A képernyőről való (digitális) olvasás üdvözlése

A digitalizáció átalakítja az olvasást is. A képernyőről való olvasással sokan foglalkoznak, sőt már olvasási stratégiát (olvasásértés-fejlesztést) is javasolnak a pedagógusoknak (pl. Gonda 2015). Véleményünk szerint a képernyőről való olvasás gyakorlatilag gyorsolvasás, szkennelő olvasás, ami információgyűjtésre igen, szövegértésre viszont nem alkalmas. Természetesen lehet erre is szövegértés-fejlesztést kidolgozni, de ez olyasmi, mintha a spontán, iskolai tudás nélkül működő másodlatos írásbeliséget kezdenénk oktatni az iskolában. Sokkal fontosabbnak gondoljuk a hagyományos olvasásra és szövegértésre való figyelemfelhívást és nevelést. Hangsúlyozni kell, hogy a könyv csak kisebb változásokat hozott az olvasás antropológiájában, mint az online technológia képernyőről való olvasási módja. A hagyományos olvasás lineáris, valamint multiszenzoros, például haptikus (tapintási inger is magában foglaló) aktivitás, míg a képernyőről való olva-

sás nonlineáris, nem haptikus, tehát igenis sajátos; az e-könyv nem könyv, hanem könyvszimulákrum (szimuláció). A hagyományos könyv fontossága és kultúrafenntartó szerepe mellett érvelve tegyük hozzá, hogy a történetmondásnak (storytelling) fontos szerepe van a kultúrában: a lineáris történet leköti és stabilizálja a világot (Szűts 2018: 290–1), s ha ez megszűnik, akkor a világ (a környezet) stabilitása szűnik meg.

Digitalizáció a jogban

A jogalkotó már a koronavírus-járvány előtt felismerte, hogy lépést kell tartania a technika fejlődésével, így több jogterületen is megjelentek az elektronikus formák és jognyilatkozattételi módok. Példaként említhető az e-céglejítés, a bíróságokkal és hatóságokkal való elektronikus kapcsolattartás a peres, illetőleg egyéb hatósági eljárásokban, az elektronikus banki ügyintézés (videobankolás), a távollévők közötti szerződéskötés elektronikus úton, az elektronikus árlejtés és árverés, valamint az e-céglejítés. A 2020-ban bekövetkezett koronavírus-járvány ezt a tendenciát tovább erősítette, illetőleg olyan területekre is kiterjesztette, ahol egyébként valószínűleg csak később ment volna végbe ilyen mértékű elektronizálás. A koronavírus-járvány kapcsán hasonló helyzet állt elő a közigazgatásban, számos munkahelyen, így az oktatás minden szintjén is, ezért érdemes kicsit alaposabban megismerni a joggyakorlatot ebből a szempontból. Voltak olyan területek is, amelyekre az elektronikus kommunikáció csupán átmenetileg, a pandémia idejére terjedt ki, majd a járvány végével vissza is szorult. Ebben az összefüggésben példaként említhetők az online bírósági és választott bírósági tárgyalások, amelyek számos problémát vetettek fel (Boóc 2023).

Az elektronikus formák térhódítása kapcsán két példát érdemes részletebben is megvizsgálni. A pandémiás helyzetben – a gazdasági társaságok működőképességének megőrzése érdekében – előtérbe került a legfőbb szerv elektronikus hírközlő eszköz útján történő határozathozatala, amely egyébként már korábban is lehetséges volt. A Polgári Törvénykönyv (Ptk.) az elektronikus hírközlő eszközök igénybevételével történő döntéshozatal módjai tekintetében technológiasemleges, és nem nyújt részletes szabályozást, hanem csupán a garanciális jogi kereteket határozza meg. A jogszabály alapvetően a legfőbb szervre bízta a részletszabályok kidolgozását, illetőleg azt, hogy egyáltalán kíván-e élni a cég a modern hírközlő eszközök nyújtotta előnyökkel. A gazdasági társaságokra vonatkozó közös szabályok körében rögzíti a jogalkotó, hogy a társasággal kapcsolatos jognyilatkozat akkor tehető meg vagy közölhető elektronikus hírközlő eszköz útján, ha ezt a létesítő

okirat lehetővé teszi, továbbá ha részletesen meg is határozza az ilyen módon történő jognyilatkozattétel feltételeit és módját. A társaság létesítő okiratának tehát először is általános felhatalmazást kell tartalmaznia arra nézve, hogy a legfőbb szerv elektronikus hírközlő eszköz útján is meghozhatja a határozatát. A cégbírószági gyakorlat szerint ez nem merülhet ki az elektronikus hírközlő eszköz igénybevételenek elvi engedélyezésében, hanem olyan konkrétumokat is rögzíteni kell, hogy pontosan mely eszközök használata megengedett, az alkalmazás feltételeit és módját pedig úgy kell meghatározni, hogy a tagok azonosítása és a tagok közötti kölcsönös és korlátozásmentes kommunikáció biztosított legyen.

Az elektronikus hírközlő eszköz alkalmazása során ugyanúgy kell biztosítani a tagsági jogok gyakorolhatóságát, mintha a tag személyesen venne részt a legfőbb szerv ülésén, vagyis oly módon kell lehetővé tenni a hang- és képfelvétel egyidejű továbbítását, hogy minden tag minden taggal képes legyen kommunikálni, és minden kommunikációt minden résztvevő egyidejűleg követhessen. Ilyen módon érvényesül a tagsági jog fontos részjogosítványa, a napirendi pontokhoz való hozzászólás és tanácskozás joga. Hibrid legfőbb szervi ülések is megengedettek, a fenti garanciális követelményeknek azonban akkor is teljesülniük kell, ha csupán egyik vagy másik tag vesz részt elektronikus hírközlő eszköz útján, és a többiek személyesen vannak jelen. A gazdasági társaság vezető tisztségviselőjének arra is ügyelnie kell, hogy az új technológiák alkalmazása során illetéktelenek ne férhessenek hozzá szenzitív információkhoz. Meg kell tehát teremteni azokat a feltételeket, amelyek biztosítják, hogy a legfőbb szerv ülésén elhangzott információk eljussanak az érintettekhez, rajtuk kívül azonban senki ne szerezhessen tudomást üzleti titokról. Mindez az alkalmazni kívánt technikai eszköz gondos kiválasztását, szakszerű használatát és garanciális szabályok kidolgozását követeli meg. További lényeges szabály, hogy az alkalmazott technikai eszközt és módszert úgy kell megválasztani, hogy a tagok azonosíthatók legyenek, vagyis személyazonosságukhoz ne férhessen kétség. Ezek rendkívül szigorú garanciális rendelkezések, amelyeket maradéktalanul be kell tartani a távtaggyűlés vagy konferencia-közgyűlés lebonyolítása során az esetleges adatvédelmi, versenyjogi és egyéb jogviták elkerülése céljából.

Technikai problémaként merülhet fel, hogy egyes hírközlő eszközöknél csak korlátozott számú résztvevő egyidejű jelenléte engedélyezett a konferenciahívásban (Skype-nál például legfeljebb 50 fő), illetve a kiépített hálózati infrastruktúra azonnali, élesben való tesztelése is járhat bizonyos nehézségekkel. Egyes hírközlő eszközök esetében komoly adatbiztonsági aggályok is felmerülhetnek. Jóllehet, Magyarország európai összehasonlításban az élmezőnybe

tartozik a széles sávú internetelés szemponyjából, mégis előfordulhat, hogy egyik vagy másik tagnak nem áll rendelkezésére a szükséges infrastruktúra, és ez lesz az akadálya a távtaggyűlés megtartásának.

A legfőbb szerv elektronikus hírközlő eszköz útján történő határozathozatala esetén is alapvető elvárás a nyomkövethetőség (traceability), vagyis az, hogy az ülések dokumentáltak és visszakereshetők legyenek. Megfelel ennek a követelménynek, ha az online legfőbb szervi ülésről kép- és hangfelvétel készül, melyet a vezető tisztségviselő fokozott biztonságú elektronikus aláírással és időbélyeggel lát el, és a dokumentumot így archiválja. Papíralapú jegyzőkönyv készítését a jogszabály csak abban az esetben követeli meg, ha az ülésen a cégjegyzéket érintő – és így a cégbíróságra benyújtandó határozat – született.

Ugyancsak viszonylag új fejlemény az ügyvédi távellenjegyzés. Elviekben ugyan már 2017-ben, az új ügyvédi törvény hatályba lépésével megnyílt a lehetőség az ügyvédi tevékenységet folytatók számára az ügyfelek távazonosítására és a távelőttezésre (távellenjegyzésre), ám a pandémia előtt a jogi képviselők alig-alig alkalmazták ezeket az eljárásokat. Az ügyvédek idegenkedésének legfőbb oka az ingatlan tulajdonjogának átruházására irányuló szerződések és a cégeljáráshoz kapcsolódó iratok elkészítésével együtt járó fokozott ügyvédi felelősségben keresendő. Ugyancsak visszatartó erőként hatott az eljáró hatóságok (földhivatal és cégbíróság) ügyleti biztonságot előtérbe helyező viszonyulása és szigora.

Ilyen előzményeket követően a világvárvány a távazonosításban és a távelőttezésben is évtizedes ugrást, hatalmas fejlődést eredményezett, akár csak az elektronikus megoldások minden területén. A távazonosítás szó hallatán azonnal adódik a kérdés, hogy vajon lehetséges-e a jogszabályi követelményeknek megfelelő ügyfélazonosítás úgy, hogy a jogi képviselő nem találkozik személyesen a klienseivel. Milyen módon előzhető meg az esetleges visszaélések, hogyan garantálható a távazonosítás során is mindaz, ami az ügyvéd és az ügyfél személyes találkozásakor magától értetődő? Hogyan és milyen garanciákkal övezve követik egymást ilyen esetben az okiratszerkesztéshez kapcsolódó lényeges mozzanatok, nevezetesen az ügyfél-azonosítás, az okirat aláírása és ellenjegyzése? Először is az alkalmazott technikai eszköznek képesnek kell lennie hang és kép egyidejű továbbítására, valamint ezek rögzítésére, és a képet olyan felbontásban kell továbbítania, hogy az okmány adattartalma, valamint az arcképes fénykép jól felismerhető legyen. Elvárás továbbá, hogy az eszköz biztosítsa az ügyvédi titok védelmét, és tegye lehetővé, hogy a rögzített hang- és képfelvétel a jogszabályban előírt időtartamig tárolható, visszakereshető és egyértelműen azonosítható legyen.

Mindezek fényében a Magyar Ügyvédi Kamara Elnökének 1/2019. (VII.31.) számú határozata nevesíti az azonosítás során használható hírközlő eszközöket (szoftvereket, alkalmazásokat), vagyis az ügyvédek kizárólag azokat az informatikai megoldásokat alkalmazhatják a távazonosításhoz, amelyeket a Magyar Ügyvédi Kamara auditált és e célra engedélyezett.

Összességben elmondható, hogy elsődlegesen az ügyvédi tevékenységgel járó felelősség miatt a jogi képviselők jelentős hányada még ma is idegenkedik a távellenjegyzéstől, és azt vagy egyáltalán nem vagy kizárólag olyan helyzetekben alkalmazza, amikor általa régóta személyesen ismert ügyfelek kötnek egymással szerződést. Kijelenthető továbbá, hogy minél több kockázattal jár egy adott jognyilatkozat megtétele, annál kevésbé hagyatkoznak a jogalanyok elektronikus hírközlő eszközökre, jóllehet mára sikerült kifejleszteni olyanokat, amelyek normál mértékű ügyleti kockázat mellett a kívánt cél elérésére alkalmasak.

A digitális oktatás informatikai rendszerei és felületei mint kritikus infrastruktúra és azok védelme

Mindenki számára evidencia, hogy az olyan létfontosságú infrastruktúrák, mint például az ivóvíz-, az elektromos és távközlési hálózatok kiemelt nemzetbiztonsági védelem alatt állnak, hiszen egy ellenük intézett esetleges támadás az egész országot megbéníthatja, az állam működését és végső soron az állam létét is veszélyeztetheti. A közgondolkodásban az is nyilvánvaló, hogy e létfontosságú infrastruktúrákat nem csupán fizikailag védik a nemzetbiztonsági szervek, hanem a védelem a kibertérre is kiterjed, hiszen a szóban forgó rendszerek többségét számítógép vezérli, a teljes körű biztonsághoz pedig kétségkívül hozzátartozik az informatikai biztonság is. Ezeket a létfontosságú infrastruktúrákat nevezik kritikus infrastruktúráknak. A kritikus infrastruktúrák folyamatos és zavartalan működésére természetes adottságként tekintünk. Az oktatás folyamatos biztosítását is magától értetődőnek tekintjük, és a koronavírus-járványig nem is feltételeztük volna, hogy valaha is veszélybe kerülhet az iskolai tanév.

Amikor azonban a világjárvány miatti veszélyhelyzetre tekintettel a kormányok kénytelenek voltak elrendelni a szociális távolságtartást, és az emberek bizonytalan ideig nem hagyhatták el otthonaikat, az oktatás folyamatosága is veszélybe került. Ez ráébresztette az állampolgárokat, hogy az oktatás megszakítás nélküli biztosítása egyáltalán nem magától értetődő. Az oktatókat és a hallgatókat egyaránt sokkolta a felismerés, hogy az oktatás folyamatos fenntartásához nélkülözhetetlenül szükségesek a korábban sokak által elutasított digitális platformok és elektronikus oktatási módszerek. A veszély-

helyzet hatására az oktatás területén is rendkívüli mértékben felértékelődtek a digitális platformok, és kiemelt jelentőségre tett szert az elektronikus oktatási infrastruktúra. Ennek ellenére még most sem tekint a közvélemény kritikus infrastruktúráként az elektronikus oktatási infrastruktúrára, jóllehet épp a veszélyhelyzet irányította rá a figyelmet, hogy nélküle az oktatás összeomlott volna. Elérkezett tehát az ideje, hogy az elektronikus oktatási infrastruktúrának is ugyanolyan jelentőséget tulajdonítsunk, mint például az ivóvízhálózatnak. A kritikus infrastruktúrák védelméről uniós és hazai jogszabályok egyaránt rendelkeznek.

Kritikus infrastruktúra-e az oktatási infrastruktúra? Ahhoz, hogy eldöntsük, hogy például az elektronikus oktatási felületek (Kréta, Neptun) kritikus infrastruktúrának minősülnek-e, először is a jogi definícióját szükséges górcső alá vennünk. A magyar szabályozás szerint kritikus infrastruktúrának minősülnek azon hálózatok, erőforrások, szolgáltatások, termékek, fizikai vagy információtechnológiai rendszerek, berendezések, eszközök és ezek alkotórészei, amelyek működésének meghibásodása, megzavarása, kiesése vagy megsemmisítése, közvetlenül vagy közvetetten, átmenetileg vagy hosszú távon súlyos hatást gyakorolhat az állampolgárok gazdasági, szociális jólétére, a közegészségre, a közbiztonságra, a nemzetbiztonságra, a nemzetgazdaság és a kormányzat működésére. Sajnos a definícióban nincs konkrétan megemlítve az oktatás területe, így első ránézésre úgy tűnhet, hogy az oktatási infrastruktúra nem tekinthető kritikus infrastruktúrának, mert a jogszabály csupán a közegészségügy, a közbiztonság és a nemzetgazdaság területét nevesíti. Talán közvetett módon, a szociális jólétre vonatkozó fordulat alapján vezethetjük le a definícióból, hogy mégiscsak kritikusnak tekintendő az oktatási infrastruktúra vagy annak legalábbis egy része. Megfontolandó lenne az oktatást kifejezetten és ugyanolyan hangsúlyosan szerepeltetni a definícióban, mint a többi felsorolt területet. A jogalkotónak ezt a hiányosságot mielőbb ki kellene küszöbölnie.

További feladat az oktatási infrastruktúrák közül azok kijelölése, amelyeket fokozott védelemben kell részesíteni. Ezek azonosítását követően mielőbb el kell végezni mindegyikre nézve a védelem javítása érdekében a szükséges értékelést, és meg kell határozni a folyamatos és biztonságos működés szempontjából szükséges feladatok körét.

A digitalizáció fölszámolja az iskolát?

Az írásunkban felsorolt észrevételek, állítások, vélemények sok tekintetben végső soron arra a következtetésre vezethetnek, hogy a hagyományos iskola megszűnik, avagy meg kell szűnnie. Egyesek pedig arra a – szerintünk téves – következtetésre jutnak, hogy általában az iskola, illetve egy mobilkommu-

nikáció-kutató szerint a „kögyetem” mint intézmény a múlté. Nyíri Kristóf (2010: 53) idézi Seymour Papert⁴ matematikus, informatikus, pedagógus radikális véleményét:

„(a) tananyag, akkreditáció és életkor szerinti elkülönítés egész fogalomköre kizárólag a tudásterjesztés elavult módjainak terméke. [...] Az iskolát teljes mértékben a múlt primitív technológiai határozzák meg [...]. A tanulás ama mesterséges típusa, amelyet iskolának nevezünk, egyszerűen azért került bevezetésre, hogy a gyerekek olyasmivel is megismerkedjenek, amit tanulási környezetükben természetes módon nem sajátíthatnak el. Amint ez a szükséglet eltűnik, az iskola intézménye is eltűnik.”

Nyíri Kristóf az 1990-es években egy egyetemi előadásában azt jósolta, hogy „a kögyetem” eltűnik, helyén virtuális egyetem lesz. A koronavírus-időszak (2020–2022) lehetőséget adott a „köiskola” és a „kögyetem” mellőzésére, az online és virtuális oktatás kipróbálására, ám ennek tapasztalatai – egyes munkaformákban a kétségtelen előnyük ellenére – alapvetően negatívak. A pedagógusok általános véleménye, hogy az a két év gyakorlatilag elveszett az oktatásból. Úgy véljük, hogy a tanítási-nevelési módszerek igénylik, sőt megkövetelik a rugalmas alkalmazkodást, ám a hagyományos oktatás és iskola örök intézmény.

Befejezés

A technooptimisták maradéktalanul örülnek a technológiai fejlődésnek (új világ, új nyelv, új szövegek, új olvasás, új közösség, új iskola...). Érdemes tudatosítanunk, hogy az új, túlzottan vagy rosszul használt technológiák veszélyt is jelenthetnek. Intő példa erre a röntgen: az 1950-es években (még nem tudván a sugárzás káros hatásáról) Amerikában röntgenpartikat szerveztek, sőt a cipőboltban röntgennel világították át a lábukat. A fejlődés nem egyenes vonalú. Az online világra összefoglalásképpen annyit mondhatunk: hogy nincs új a nap alatt, mindennek van előzménye vagy legalábbis analógiája, párhuzama, de most a technológiai újítások fokozottan és gyorsultan jelentkeznek, hatásaik nem mindig nyilvánvalóak. Csak egy dolog tűnik bizonyosnak: az ember alapvetően nem változik. Ha azonban a technológia befolyásolja az evolúciót (beszélnek is tervezett vagy transzhumán evolúcióról), nem árt óvatosnak lenni, mert akkor az ember megváltozhat, s kérdés, hogy mi marad meg az emberiség eddigi felhalmozott tapasztalatából. Könnyen lehet, hogy amit megnyertünk a réven, elveszítjük a vámon.

⁴ Seymour Papert (1928–2016), Massachusetts Institute of Technology; a mesterséges intelligencia kutatása úttörőinek és a Logo programozási nyelv megalkotójának egyike.

Szakirodalom

- Balázs Géza 2023a. *Újmedia-kislexikon*. (IKU-Tár 22.) IKU. Budapest.
- Balázs Géza 2023b. *Az internet népe*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Boóc, Ádám 2023. *Some Basic Questions of Hungarian Arbitration Law*. Partium Kiadó. Oradea, Románia. ISBN: 9786069673508 138 p.
- Csepeli György – Prazsák Gergő 2010. *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Jászöveg. Budapest
- Csepeli György 2020. *Ember 2.0. A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. (Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7.) ELTE. Budapest.
- Gros, Frederic 2023. *A gyaloglás filozófiája*. (Ford. Mihancsik Zsófia.) Typotex. Budapest.
- Hámori József 2005. Az emberi agy plaszticitása. *Magyar Tudomány, új folyam*, L/1: 45–52.
- Kövecses Zoltán 2022. A NEMZET fogalma másként. *Magyar Nyelvőr* 137–64. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.2.137>
- McLuhan, Marshall 2001. *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötté*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Minya Károly 2022. A neologizmusok hálózatos rendszere. *Magyar Nyelvőr* 476–89. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.476>
- Móricz Zsigmond 1952. *Gyalogolni jó*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest.
- Nyíri Kristóf (szerk.) 2010. *Mobilvilág. A kapcsolat és közösség új élményei*. Magyar Telekom Nyrt. Budapest.
- Osztoivits Ágnes 1999. A nyírfaaraszoló lepke és a jövő reménye. Freund Tamás agykutató akadémikus tanáraitól, kötődéseiről és a tudomány kihívásairól. *Magyar Nemzet* 1999. december 24/19.
- Pápay György 2010. Blogkultúra és demokratikus nyilvánosság. *E-nyelvmagazin.hu* 2010/3. <https://e-nyelvmagazin.hu/2010/09/10/blogok-es-bloggerek/>
- Pölcz Ádám 2021. Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben. A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 1. szám. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.99.114>
- Pölcz Ádám 2022. A disszociatív érvelés szerepe a kritikai gondolkodás fejlesztésében. *Magyar Tudomány* 2022/07. <https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.7.2>
- Roska Tamás 2004. In: Raffai István (szerk.): *Sorsunk és jellemünk. Kortársak otthonról, közérzetről, jövőképről*. Új Horizont. Veszprém. 305–6.
- Skrobák Eszter 2023. A százarcú hazugság. A hazugság magyar nyelvi képe a testettség szempontjából. *Magyar Nyelvőr* 333–54. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.3.333>
- Szívós Mihály 2017. *Fordulópontok a hallgatólagos tudás és a tudattalan felfedezés-történetében. A hallgatólagos tudás általános elmélete*. Magyar Szemiotikai Társaság – Loisir Könyvkiadó. Budapest.

- Szűts Zoltán 2018. *Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei.* Wolters Kluwer. Budapest.
- Szűts Zoltán – Szűts-Novák Rita 2023. A social media és az okoseszközök kommunikációjellemzőinek hatása a pedagógiára. Elméleti alapvetés a kommunikációs és neveléstudomány kapcsolatáról. *Magyar Nyelvőr* 147/565–82.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.565>. (Digitális pedagógia-különszám).
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75.
<https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>
- URL1. = Tóth Olivér István: *A diszkurzív gondolkodás ideje lejárt, a megtapasztalható megértésé a jövő.* Qubit. <https://qubit.hu/2021/12/12/a-diszkurziv-gondolkodas-ideje-lejart-a-megtapasztalható-megertese-a-jovo> (Letöltés: 2021. 12. 12.)
- URL2. = Freund Tamás: Képtelen alkalmazkodni agyunk napjaink információmenyiségéhez. <https://szegedma.hu/2016/11/freund-tamas-keptelen-alkalmazkodni-agyunk-napjaink-informaciomenyisegehez-fotok>
- URL3. = <https://gymbeam.hu/blog/8-tipp-hogyan-lassits-le-es-elvezd-jobban-az-eleted/>
- URL4. Csoóri Sándor: Egy nomád értelmiségi. <https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/CSOORI/csoori00246a/csoori00469/csoori00469.html>

Arató Balázs

habilitált egyetemi docens

Károli Gáspár Református Egyetem

E-mail: arato.balazs@kre.hu

<https://orcid.org/0000-0001-5854-8018>

Balázs Géza

egyetemi tanár

Színház- és Filmművészeti Egyetem (Budapest)

Partiumi Keresztény Egyetem

Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék (Nagyvárad)

E-mail: balazs.geza@szfe.hu

<https://orcid.org/0000-0003-3440-2959>

Abstract

ARATÓ, BALÁZS – BALÁZS, GÉZA

WHERE IS THE KNOWLEDGE WE HAVE LOST IN INFORMATION? THE DISCURSIVE-INTUITIVE APPROACH TO DIGITAL PEDAGOGY FROM AN ANTHROPOLOGICAL AND LEGAL PERSPECTIVE

Technological development is imposed by real social needs and a kind of self-movement of technology.

The transmission of culture cannot be simplified to technological processes, in which the human (educator) personality, the tacit knowledge that cannot be put into words, also plays a great role. All technology increases speed, but the human brain's capacity to absorb it cannot be accelerated. Human memory is becoming increasingly externalised (the externalised mind), and the technique of search is proposed as a replacement, but only those who already know what they are looking for can carry out the activity of search. Too little and too much (unfiltered) information is to the damage of both the public (democracy) and understanding and knowledge. The benefits of the Internet, some argue, lead to total and harmonious communication, but there are downsides as well. Mobile communication creates both communities and pseudo-communities. It is a fallacy to say that children now teach adults, and it is also a fallacy to say that technology is clearly just an enabler. Digital reading is specific, but traditional reading is unavoidable, the latter being more important from a pedagogical point of view. In many respects, the digitalisation processes in law enforcement raise similar issues in education. Digital educational interfaces are in many ways critical infrastructure and therefore they need to be protected. Digitalisation cannot eliminate schools, universities and the 'five-sense' communication in general.

Keywords: technological advances, dead technology, tacit knowledge, outsourced mind, mobile communication, pseudo-community, communication harmony, digital literacy, the outbreak of coronavirus, digital education, digitalisation in law, sensitive information, critical infrastructure