

25.

Mindig matematikai hasonlatokkal hozakodott elő, ha érezte, hogy megint elég undok volt, mert azokat én értem. Memóriá-
tam neki a hajó korlátjánál, hogy mi álljon a tizezer...
Szeredy leült egy kötélcsomóra, a kaján...
tát, és halkán pöcögte új hangszert. Inkább öt-hallgatom.
Előszedtem a cigarettámat.

Medve is elhallgatott. Aztán gondolt egyet, felállt, fordult, és
elkezdte mondani előről, rendesen a miatyánkot, talán hogy...
szereljen le, vagy békítsen ki, vagy értesse meg magát.

– Add meg a mi mindennapi kenyerünket ma... mindenkinek
a Bébének, Szeredynek, Zsoldosnak, és akkor már nekem is, mert
akkor mégis fontos, én is ott akarok lenni, megszoktam a vén
hülye pofájukat...

**A GENERATÍV MI INTEGRÁCIÓJA a FELSŐOKTATÁSBAN
ISKOLÁK RANGSORAI – ELMÉLET és ÁTFOGÓ ÖSSZEVETÉS
INTERTEXTUÁLIS OLVASÁS mint PEDAGÓGIAI MÓDSZER**

A válasz: MI az iskolában! – de mi volt a kérdés?

Olasz mint 2. idegen nyelv – a motiváció fenntartásának nehézségei

Ateista transzcendencia az iskolában – reflexiók a vitairatra

Biblioterápia metamodern térben – hídképzés a diákok felé

A MAGYAR ISKOLA ALAKVÁLTÁSAI

A képekről (Takács Éva)

Satírs

Korunk vizuális kor, képek tömegével bombáznak bennünket a legkülönbébb platformokon.

Manapság a vizuális kultúrát oktató pedagógusoknak bizonyos tekintetben könnyű dolguk van, hiszen az interneten rengeteg jó ötlettel, számtalan jogyakorlat-tal találkozhatnak, melyek jól adaptálhatók iskolai feladatként.

Aki biztos szakmai alapokkal rendelkezik, tudja, hogy a fellelt ötletkezdeményekből megfelelő előkészítéssel, motivációval, jól megfogalmazott feladat kijelöléssel könnyen csodákat lehet művelni az alkotás terén, a diákokkal nem másolva, hanem továbbgondolva az eredeti alkotásokat.

A középiskolás korú fiatalokban erősek az identifikációs, önkifejezésre való törekvések, így az életkoruknak megfelelő, izgalmasan tálalt feladattal, problémaközpontú megközelítéssel fel lehet kelteni az érdeklődésüket, és egyedi alkotások elkészítésére sarkallni őket.

A „Satírs” ötletét a Pinteresten találtam: ott régi, megsárgult könyvlapokra készültek a legkülönbébb stílusban az alkotások.

Az én diákjaim is egy szétesett könyv lapjaiból kaptak egyet-egyét, és az adott szöveget megvizsgálva próbálták újra alkotni azt. A véletlenszerűen kiválasztott oldalon egyes szavakat kitakarva, vagy éppen ellenkezőleg, azokat kiemelve a diákok valami új, érdekes gondolatot, verskezdeményt, vagy szövegfoszlányt mutattak fel különféle vizuális elemekkel, ábrákkal, amivel újraértelmezték az egész oldalt. Használhattak és hozzátehettek a képhez figurális vagy nonfiguratív, organikus, vagy geometrikus ábrákat, melyek tükrözhatték az új szöveg jelentését, vagy csak dekoratívan kiegészíthették azt.

A fiatalok szabad kezet kaptak a technikai megoldásokban, gyúrhatték, vághatták, téphették a papírt, festhettek vagy rajzolhattak rá, dolgozhattak síkban vagy térben, a rendelkezésre álló felületet tetszésük szerint tölthették ki.

A feladat fejlesztette a diákok asszociációs képességét, teret biztosított a szabad képzettársításoknak, segítette az önkifejezést, a szabad, kreatív gondolkodást és anyaghasználatot.

Szívesen foglalkoztak a témával, sok szép munka született, melyekből az iskola aulájában a magyar költészet napján kiállítást rendeztünk.

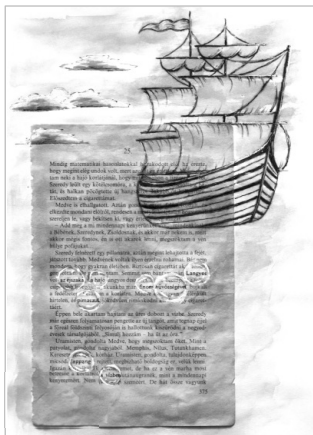
A képek és képrészletek a **címlapon**, illetve a **3., 4., 8., 25., 38., 66., 87., 190., 112., 117. és 134–136. oldalon** láthatók, valamint megtekinthetők lapunk online képtárában is: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=760708>



76. évfolyam
2026 / 7–8.

TARTALOM

B2 A KÉPEKRŐL



LÁTÓSZÖG

- 5 TRENCSÉNYI LÁSZLÓ:** Forradalmak – reformok – alternatívák. Történeti vázlat az iskolaintézmény átalakulásáról

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

- 9 T. NAGY JUDIT – DRJENOVSKY ZSÓFIA – KOVÁCSNÉ HEGEDŰS DÓRA – ALBERT ORSOLYA – DRINGÓ-HORVÁTH IDA:** Az oktatói szerep transzformációja az MI-korszakban: Tapasztalatok, dilemmák és stratégiák

- 26 BÉRES ANDRÁS:** Iskolák rangsorok tükrében: a HVG és az MCC–OH gimnáziumi rangsorának összevetése, 2025–2026

- 67 KÁNTOR PÉTER:** Szövegek hálójában – Az intertextuális olvasásmód lehetőségei a középiskolai oktatásban

MŰHELY

- 88 POLÓNYI ISTVÁN:** A válasz: a mesterséges intelligencia az iskolában – de mi volt a kérdés?

- 102 SZABÓ NIKOLETT:** Az olasz mint második idegen nyelv helyzete Magyarországon a nyelvtanulási motiváció tükrében

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Reflexiók Németh Gábor A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?... című írására

- 110 NAGY ÁDÁM:** Transzcendencia vagy egyszerűen ethosz?

- 113** GLOVICZKI ZOLTÁN: Még egy szó az „ateista transzcendenciáról”

KÖZELÍTÉSEK

- 118** RAJNAI LÁSZLÓ: Távol és mégis közel – Metamodern reflexió és pedagógiai hídépítés a fejlesztő biblioterápiában

- 137** ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

- 143** SZÁMUNK SZERZŐI

- 144** Szerkesztői jegyzet

A címlapon: egy diákmunka a monori József Attila Gimnázium 2026. tavaszi kiállításának anyagából



UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata

Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM |

PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ |

TRENCSENYI LÁSZLÓ | VARGA ATTILA

Állandó meghívott: TÓTH GÉZA

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:

Prof. dr. Horváth Zita

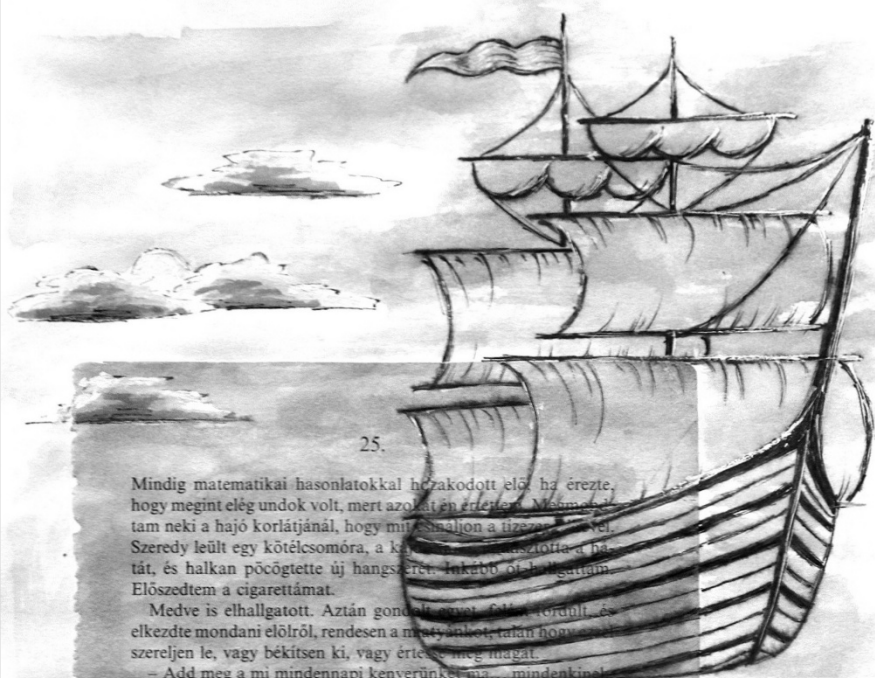
A kiadvány a Miskolci Egyetem támogatásával, a szerkesztőség gondozásában jelenik meg.

Megjelenik kéthavonta.

ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701



25.

Mindig matematikai hasonlatokkal hozakodott elő: ha érezte, hogy megint elég undok volt, mert azokat én értem. Nemcsak azt, hogy nekem a hajó körüljárta, hogy mit csináljon a tenger. Sőt, Szeredy leült egy kötélcsomóra, a kapitány megkérte, hogy a hajót, és halkán pöcögte új hangszert. Inkább öt hangot. Előszedtem a cigarettámat.

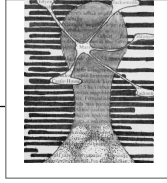
Medve is elhallgatott. Aztán gondolt arra, felmért, és elkezdte mondani előről, rendszeren a másikat, talán hogy megismerjen le, vagy békítsen ki, vagy értesítse meg magát.

– Add meg a mi mindennapi kenyerünket ma, mindenkinél a Bébének, Szeredynek, Zsoldosnak, és akkor már nekem is, mert akkor mégis fontos, én is ott akarok lenni, megszoktam a vén hűlye pofájukat...

Szeredy felnézett egy pillanatra, aztán megint lehajtotta a fejét, játszott tovább. Medvének voltak ilyen érzelmi rohamai. Bár nem mondom, hogy gyakran életében. Biztosan cigarettát akart, de nem volt. De nem is ment. Semmit sem bántam, bár Langyos volt az éjszaka, a hajó angyos deszkákra, a becsap, a hűvös csipet, a reggeli, akunkba már finom hűvösségével bujkalt a fedélzet, a csend, a körül, Medve Langyos, élénkült hirtelen, és pimaszul jökedvően rimázkodni kezdett a cigarettáért.

Éppen bele akartam hajítani az üres dobozt a vízbe. Szeredy már egészen folyamatosan pengette az új tangót, amit tegnap éjjel a főreal földszinti folyosóján is hallottunk kiszűrődni a negyed-esek társalgójából. „Simulj hozzám – ha üt az óra.”

Uramisten, gondolta Medve, hogy megszoktam őket. Mint a patyolat, gondolta nagyjából. Memphis, Nilus, Tutankhamen. Keresztüljött, körház. Uramisten, gondolta, tulajdonképpen kicsoda Japang, rejtett, megbízható boldogság ez, velük lenni. Igazán kényelmes, de ha ez a vén marha most beleesne a körül, a vízbe, utánaugranék, mint a mindennapi kenyereért. Nem is a szeméért. De hát össze vagyunk



TRENCSENYI LÁSZLÓ

Forradalmak – reformok – alternatívák

Történeti vázlat az iskolaintézmény átalakulásáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.01>

LÁTÓSZÖG

Iskoláról, a maira is némiképp hasonlító szerkezetéről és tereiről, funkcióiról a 17–18. század esztendei óta beszélhetünk. Ekkor jelenik meg az európai kultúrában a gondolat: „mindenki járjon iskolába”, a tanulói életforma pedig lassan az egész korosztályra vonatkozó szabályrendszerre és normarendszerré válik. (Szemben a korábbi történelmi időkkel, amikor a *schola* az írástudó szakemberek képzésének színtere, többé-kevésbé a tanulni vágyó gyerekek és ifjak gyülekezőhelye volt.)

Mi okozta a változást? A jelenségek mögött ott a polgárosodás, a városok lakói nemzeti előjogok nélkül a tudás útján juthattak előbbre. Az iskola technológiája mögött fel lehet ismerni a céhekben kialakított mesteri mindentudás átalakulását a manufaktúrák hatékony munka- és feladatmegosztásának irányában. A városiakok demokratikus vágyai is megjelentek ezekben az iskolaképekben: Apáczai *Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról* címmel értekezik; Comenius pedig arról ír, hogy ha Isten napja mindenkire egyaránt süt, akkor ez azt jelenti, hogy mindenkinél jár a tudás fényessége is – sőt nemcsak hogy jár, de mindenki tanítható is – írja optimistán, innovációihoz teremtve

kedvet ezzel az iskolafenntartóknak. Igen, kellett ehhez az „iskolaforradalomhoz” a reformáció és ellenreformáció küzdelme is (azzal a felismeréssel, hogy nem karddal, lándzsával kell küzdeni az igaz hitért – hiszen a csatatereken hagyott holtak már nem fognak hitet váltani –, hanem: a lelkek a tudás és a hit ápolásával az élők közt megszerezhetők). Sorra alakultak az iskolák. Immár nemcsak a majdani klerikus értelmiség számára, hanem azok számára is, akiknek eddig legfeljebb apjuktól az eke szarva mellett, a kortárs csoportban a „libalegélőn”, vagy éppen tengerihántáskor a mesemondó obszitos szavára figyelve jutott el a tudás. Megjegyzem máris: fontos tudások voltak ezek, nem is véletlen, hogy az iskolák hideg kőépületeiből sokáig mint felesleges, sőt káros tudás száműzetett mindez. Az iskolákban tehát összegyűltek a kortársak, a tanulni vágyók mellett az ettől a kultúrától idegenkedő sülvölények is. Ehhez a szedett-vedett gyülekezethez bizony forradalmian új módszerek kellenek – túl az olykor suhogó nád-pálcán is.

A „tömegiskolák” kialakulásában mutatózó társadalmi konszenzusnak volt még egy jelentős összetevője: a nagy

iskolarendszer-szervezők maguk a felvilágosult abszolutista uralkodók voltak. Megvoltak a sajátos céljaik. Nagy Frigyes fejlett hadserege számára, a tűzérség tudományához akart tanultabb „bakákat”, Nagy Katalin a szibériai erdei embereket akarta „civilizálni” (vagyis civilizálni és pacifikálni) birodalmában, Mária Terézia pedig modern államképében is a hortobágyi csárdák vad népét akarta a birodalom számára „megszelídíteni” („Még azt mondják, nem illik / a tánc a magyarnak...” – szolt a dacos ellenállás indulója).

Visszatérve a kiindulóponttra: lám, a hirtért küzdő keresztény felekezetek megtalálták a módszereket. A protestáns Comenius a tanév, tantárgy, tanóra „szentháromságát” kínálta. Korábban nem volt egységes a tanév kezdete, a comeniusi logika szerint viszont születés után becsalogathatók a nebulók az iskolába, s a nyári betakarítási munkálatok előtt egy-egy „classis” véget ért. Akár a tantárgyak rendszerének, akár a tanórák egymást követő gyöngysorának elgondolása mögött korához mérten igen haladó tanuláslélektani felfogás jelent meg: a változatosság és a rendezettség egysége fenn tartja az érdeklődést, a fegyelmet. Volt még egy negyedik eleme is a protestáns iskolainnovációnak: ez pedig az önkormányzás világa – hiszen a protestáns kollégiumokban a felsős diákok már maguk is taníthattak, és ez a különös együttélés kiváltotta az önigazgatás szellemes formáinak megjelenését – a választott diák-tisztségviselők a római közársaság szerepeit viselhették a közösségben (lám, történelmet és latint is tanultak közben). Sőt, a közéleti szerepeket utánzó

a közéleti szerepeket utánzó
tartós szerepjáték még
politikai szocializációnak
sem volt utolsó

tartós szerepjáték még politikai szocializációnak sem volt utolsó, elég csak arra gondolnunk, hogy a pataki kollégiumban *Pánczél vármegye* nevet kapott a diákság szerveződése, és még egy jeles monoki diák is volt itt „főispán” (*Kossuth Lajoska*). Szólni fogok még róla, hogy ez az elem nagyon hamar ki kopott ebből az innovációkészletből

A jezsuiták pedig „szabadalmaztatták” a tantervet (no, természetesen elsősorban azért, hogy a világ minden táján működő intézményekben járó inspectorok ellenőrző munkájának biztos támasza legyen). És a kultúra ezen fertályán honosodik meg – a maga barokk változataival – az iskolai osztá-

lyozás. A rendszeres tanulmányi vetélkedőkön elért helyezések sorszáma alakult évtizedek alatt a teljesítményt mérő – illetve mérni látszó – kalkulussá. (S a „pápisztáknak” is volt egy további

innovációjuk: a tanulást jobban motiváló iskolai színjáték, az iskoladramák világa. Bizony, ez szűrkül a 19. századra formális iskolai ünnepekké.)

Mert arról van szó, hogy ez az „első iskolaforradalom” betöltötte küldetését, ám a 19. század második felének végére alapjában véve elvesztette funkcionalitását, miután a nagyvárosi élet, a szekularizáció, a kialakuló gyáripar ebből a tanítási kultúrából a „szalagmunkára szocializálás” irányába fordította az iskolákat. A korabeli hazai szépirodalom pontosan tükrözi, miként amortizálódtak az „első forradalom” erényei. Ady egyenesen így írt: „Pusztuljatok, bilincses iskolák!”. Móra szelídebben fogalmazott a *Kalcinált szóda* című jeles novellában a tudás elidegenedéséről, Kosztolányi *Aranyáskánya*

a ma bullyingként számon tartott témát helyezte iskolai környezetbe, Móricz pedig Nyilas Misi sorsának folytatásáról szóló regényében (*Forr a bor*) az érettségi vizsga bornírt, szegregáló funkciójára hívta fel a figyelmet.

A sorra alakuló empirikus társadalomkutató műhelyek is köszörülték tudásukat koruk iskoláján. Megjelent, s a pedagógiára is hatott a romlott, elidegenedett társadalomból való menekülés megannyi szigetszerű utópiája, az „életreform”-mozgalmak Európa-szerte a kivonulás, az „exodus” szükségét hirdették Rudolf

Steinertől a gödöllői művésztelep lakóiig. Ezekben a közösségekben a „szabad egyén” a pedagógiai eszme, a cél. Kimutatható egy másik nagy irányzatnyaláb

is. Legyen szójáték: a kivonulás (exodus) helyett éppenséggel „bevonulás” (bexodus) a társadalom, olykor a forrongó társadalom eleven világába. Ebben a csokorban a „szabad társadalom” a jelszó – munkaiskoláktól (Freinet) a szovjet-orosz kezdeményezésekig (most utóbbiak rettenetes végét ne emlegessük).

Tény, hogy a különböző reformok és reformerek a premodern iskola pilléreinek egyikét-másikát megkérdőjelezik, s ennek kritikáján építenek Európa-szerte „új iskolát”. „Kitalálódik” a projekt, az erdei iskola, a fejlesztő értékelés a minősítő helyett stb. Feltámad a drámapedagógia és az „iskolaköztársaságok” hagyománya. E reformoknak rendre megvannak a maguk prófétái, mondhatni Montessoritól Lunacsarszkijig. Hittel, meggyőződéssel munkálkodnak, s ha döntéshozói, politikusi szerephez jutnak, akkor erős szabályokkal kísérelik megvalósítani saját reformer iskolaképüket.

Engedtetsek meg egy kis kitérő, egy valamennyire igazolható hipotézis ezekről a reformokról. Király István, a jeles irodalomtörténész annak idején Adyért rajongva, de a „modernizmustól” némiképp ideológiai alapon távol tartva magát arról beszélt a hatvanas évek végén, hogy a „modernizmus” (a művészeti avantgarde) nem is a modern társadalom terméke és tükré – a „minden egész eltörött” szemléletmódja éppenséggel sokkal inkább az Európa pereméről „Bakonyukba”, Párizsba szökő ifjú művészek ijedt világképe (lásd Picasso, Modigli-

ani, Brâncuși, Tzara, Kasák s maga Ady), ennek az életérzésnek, a felzárkózás lehetetlensége megőrzésének világképe. S ha a jeles „reformpedagógusok” működési helyeit

Európa térképére helyezzük: rendre a peremvidékek felzárkózási pánikjaként is értelmezhetjük fellépésüket – olaszok, portugálok, dél-franciák, balkániak, lengyelek, oroszok, ukránok és magyarok (lám, Steiner is az Osztrák-Magyar Monarchia szülötte – a horvátországi Kraljevecben látta meg a napvilágot). Akár igazolható ez a gondolat, akár nem, elgondolkodtató, hogy a világ-megváltó pedagógiai reformok Európa ezen vidékein ilyen erőteljesen adtak hírt magukról.

Különböző ciklusok követték egymást: a sikerek, az elnyomatás, a pangás ciklusai, és rendre háborúk, nagy társadalmi-politikai átalakulások determinálták e ciklusokat. Legyen példánk így, párban 1957 és 1968! A szovjet szputnyik világelső fellövése meg rázza az Egyesült Államokat, ahol „beszigorították” – szovjet módra, az őrversenyben e pillanatban vezető állam mintájára – a

a premodern iskola pilléreinek egyikét-másikát megkérdőjelezik

korábban szabadosabb iskolákat. Igen ám, de az ifjúsági társadalmat egy évtizednél tovább nem lehetett elfojtani. A diáklázadások, az iskolai szabadságot követelő újabb akciók lettek a következő évtized jellegadó eseményei. De a tapasztalatok arról is szóltak – és itt már harangoznak a posztmodern profétái –, hogy a tradicionális is lehet hatékony, s a reformista is lehet inadaptív. Erre jött a globalizáció, a pluralista, multikulturális társadalmak megjelenése, a gazdaságban a tudásalapú társadalom igenlése, a válságokra válaszként a kritikai gondolkodás szükségletének felerősödése akár a „hitekel” is szemben.

Erre az időszakra már inkább a magyar csujogatók illik: „Ha kicsinyek vagyunk is, térességet nekünk is”. Azaz annak felismerése, hogy különböző – akár területileg vagy lélekszám tekintetében nem is nagy – társadalmi csoportok különböző iskolát vágnak, csinálnak, igényelnek maguknak. Bécsben járva útikalauzum kimutat a villamosból: no, itt laknak az „alternatívok”: az

különböző társadalmi csoportok különböző iskolát vágnak, csinálnak, igényelnek maguknak

öltözködés, étkezés, szokások, és a tanulás, az iskola is más, mint a szomszéd kerületben. Megférnek békésen egymás mellett. A helyi sajátosságok, helyi szükségletek, igények beszámítása hozza létre és tartja fenn immár inkább alternatívnak, semmint reformistának nevezett iskoláikat.

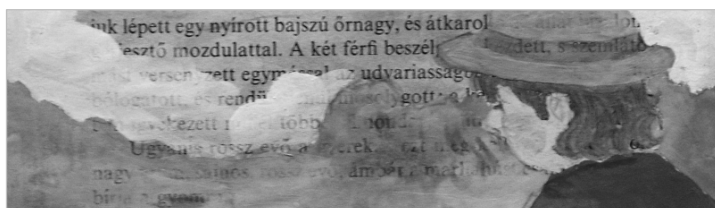
Így működik a világ.

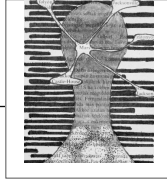
Tegyük hozzá még valamit a magyar sajátosságokból.

A hazai iskola világa, összevetve más kultúrákkal, jóval többször élte meg – olykor tragikusan – a folyamatok erőszakos megszakítását (1919, 1948, 2010 – rendre különböző ideológiák törtek ketté innovációikat). Ugyanakkor hungarikum, hogy az alternatív kezdeményezések közt ki-magaslóan magas az „alt-ruista” változatok aránya a Burattinótól a Zöld Kason át az Ámbédkar Középiskoláig, a tatai Színes Iskoláig, a pesterzsébeti Tanextig. Egyébként egészen különböző válaszokkal a kihívásokra.

És ez így jó.

(Elhangzott 2026. május 8-án az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Alternatív Pedagógiák Módszertani Központja „Ki viszi át...?” Új kihívások – bevált gyakorlatok az iskolában című szakmai konferenciáján.)





T. NAGY JUDIT – DRJENOVSKY ZSÓFIA –
KOVÁCSNÉ HEGEDŰS DÓRA – ALBERT ORSOLYA –
DRINGÓ-HORVÁTH IDA

Az oktatói szerep transzformációja az MI-korszakban: Tapasztalatok, dilemmák és stratégiák

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.02>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

1. BEVEZETÉS

A mesterséges intelligencia (MI) alapú technológiák elterjedése jelentős hatást gyakorol a felsőoktatásra, új lehetőségeket kínálva az oktatási és kutatási folyamatok támogatására, ugyanakkor kihívásokat is teremtve az oktatási rendszer szereplői számára. Újraredefiniálja nemcsak az oktatási tartalmakat, de az oktatók és a tanulók szerepét és az oktatás módszertanát is. Az MI oktatási alkalmazása évtizedek óta kutatott terület, amely a technológiai fejlődés gyorsulásával párhuzamosan egyre nagyobb figyelmet kap. Különösen a generatív MI-eszközök elterjedése váltott ki jelentős érdeklődést és aggodalmat az oktatási közösségben, új lendületet adva hazánkban is az oktatási MI-kutatásoknak (Rajki, T. Nagy és Dringó-Horváth, 2024; T. Nagy, Rajki és Dringó-Horváth, 2025).

1. 1. A magyar felsőoktatás sajátosságai

Míg a nemzetközi szakirodalom elsősorban az angolszász kontextusokra fókuszál, ahol az MI-integráció gyakran már intézményesült és erőforrásokban gazdag környezetben zajlik, a magyar felsőoktatás sajátos kihívásokkal néz szembe. Részint történelmi, részint a nyelvi és gazdasági háttérből fakadó sajátosságok révén az MI-hez kapcsolódó szabályozási és stratégiai változások üteme is sajátos képet mutat.

A hazai felsőoktatási intézmények körében végzett vizsgálat alapján megállapítható, hogy 2025. október végéig a hazai felsőoktatási intézmények csupán 53%-a (33 intézmény) rendelkezett mesterséges intelligenciára vonatkozó szabállyal (Dringó-Horváth, 2026), míg ez a szám az 50 amerikai egyetemet vizsgáló kutatásban 94% (An, Yu és James, 2025).

Az MI jelenléte felsőoktatási szabályozásának kialakítása tehát égető feladat, melynek jelentős lendületet adott a 2024. december 21-én hatályba lépett jogszabály: a 2024/LXXVI. törvény az egyes felsőoktatási, családlügyi és kulturális tárgyú törvények módosításáról előírja, hogy minden felsőoktatási intézménynek 2025. szeptember 1-ig felül kell vizsgálnia és frissítenie kell belső szabályzatait az MI használatának megfelelő szabályozása érdekében, valamint előírja ezen tartalmak beépítését a képzési programba.

Minde mellett elmondható az is, hogy a MAB intézményi akkreditációhoz készített „Önértékelési eszköz ESG-alapú, integrált intézményakkreditációs eljárásához” című útmutatójában elvárásként jelenik meg az MI-használat tudatos implementálása a képzési dokumentumokba és ezáltal a tanulás-tanítási folyamatokba, melyhez kapcsolódóan hangsúlyosan jelenik meg az akadémiai integritást figyelembe vevő szabályozás, valamint az oktatók és hallgatók támogatása, képzése az MI etikus és kritikus használatát illetően (MAB, 2025, vö. *Dringó-Horváth*, 2026).

1. 2. Az MI előnyei és kihívásai az oktatásban

A generatív modellek sokrétű lehetőséget teremtenek a tanulási-tanítási folyamatok támogatására a tanulói és a tanári oldalon egyaránt. A tanulási folyamat során kiváltképp a tanulás személyre szabása és a tanulói előrehaladás folyamatos monitorozása révén hasznosíthatóak (*Jaboob és mtsai.*, 2025; *Lawrence, Nesbitt és Clay Jr.*, 2024;

Murdan és Halkhoree, 2024; *Alotaibi*, 2024; *Alzakwani, Zabri és Ali*, 2025; *Gupta, Kumar és Rao*, 2024). A tanulók viselkedésének, teljesítményének és tanulási preferenciáinak elemzése lehetővé teszi a differenciált tananyagok kialakítását és a személyre szabott tanulási környezet megteremtését (*Celik, Dindar, Muukkonen és Järvelä*, 2022). Számos tanulmány eredményei alátámasztják továbbá, hogy a generatív MI-eszközök hathatósan alkalmazhatóak az inkluzivitás növelésére és fontos szerepet töltenek be a sajátos nevelési igényű tanulók támogatásában azáltal, hogy azok képesek a tanulók egyéni szükségleteire adaptívan reagálni, különböző szintű támogatást nyújtva

az ismeretszerzés során

(*Borsodi és Virányi*,

2024). A tanulási folyamat szorosabb figyelemmel kísérése lehetővé teszi az oktatás minőségének javulását és a tanulói elé-

gedettség növekedését, csökkentve a lemorzsolódás veszélyét (*Ollé*, 2004a).

Az oktatói munkát az MI elsősorban a tanítási folyamatok tervezésénél, a tananyaggyártás terén, az adminisztrációs és értékelési feladatok automatizálásában, valamint a tanulói adatok elemzésében és ennél fogva az egyéni fejlesztés és inkluzív oktatás megtervezésében tudja hatékonyan segíteni automatizált formatív értékelések és a rendszeres visszacsatolás révén (*Buda*, 2024; *Ollé*, 2024a). Ehhez kapcsolódóan az adminisztrációs és kutatási folyamatok leegyszerűsítésére és hatékonyságának növelésére is jól alkalmazható (*Murdan és Halkhoree*, 2024; *Alotaibi*, 2024; *Beshr, Ateeq, Ateeq és Alaghbhari*, 2024; *Rasul és mtsai.*, 2023; *Ngo*, 2023).

kutatási folyamatok
leegyszerűsítésére és haté-
konyságának növelésére

Egy másik, a fentiekkel részben átfedést mutató áttekintést kínál *Buda* (2024), amikor arra vállalkozik, hogy a szakirodalom alapján az MI-alapú rendszereket felhasználási céljaik szerint különítse el a tanulás-tanítási folyamat során:

- **Ajánlás:** Az MI személyre szabott tananyagokat, képzéseket és segédanyagokat ajánl a tanulók egyéni igényei és preferenciái alapján, valamint támogatja a tanárokat óratervek, feladatsorok és szemléltető anyagok összeállításában.
- **Előrejelzés:** Az MI a tanulói adatok elemzésével előre jelzi a lemorzsolódás vagy kudarc kockázatát, így időben lehetővé teszi a megfelelő pedagógiai beavatkozást és támogatást.
- **Optimalizálás:** Az MI teljesen személyre szabott tanulási utak kialakítását teszi lehetővé, igazodva a tanulók tempójához, tudásszintjéhez és igényeihez, miközben multimodális támogatást nyújt – különösen hasznos a speciális nevelési igényű tanulók számára.
- **Felismerés:** Az MI képes a tanulói kérdések megértésére és megválaszolására (pl. chatbotok), valamint a tanulói munkák automatikus kiértékelésére, akár szabad szöveges válaszok esetében is.
- **Komplex megoldások:** Az MI személyes digitális tanulótársakat és pedagógiai asziszisztenseket hoz létre, amelyek támogatják a tanulást, segítik az időgazdálkodást, elvégzik az adminisztratív feladatokat, így tehermentesítve a tanárokat.

A láthatóan sokszínű felhasználási lehetőségről alkotott pozitív képet árnyalja azonban, hogy az MI oktatási integrációját több tényező is jelentősen megnehezíti: az etikai aggályok, mint például az adatvédelmi dilemmák (*Dabis és Csáki*, 2024; *Murdan és Halkhoree*, 2024), a szerzőségi problémák (*Da Silva*, 2023), a folyamatok átláthatatlansága következtében kialakult bizalomhiány (*Morley, Floridi, Kinsey és Elhalla*, 2020), a hallgatói MI-használattal kapcsolatos, az akadémiai integritás veszélyeztetettsége miatti aggodalmak (*Susnjak*, 2022; *Fiialka, Kornieva és Honcharuk*, 2023; *Nazari, Shabbir és Setiawan*, 2021; *Ngo*, 2023, *Cotton, Cotton és Shipway*, 2024); a technológiai hozzáférhetőség, vagyis a digitális egyenlőtlenségek, akár a digitális kompetenciák egyenlőtlenségéről, akár az adott alkalmazásokhoz való egyenlőtlen hozzáféréstől legyen szó (*Al-Zahrani és Alasmari*, 2025; *Murdan és Halkhoree*, 2024; *Ren és Wu*, 2025; *Ng, Leung, Su, Ng és Chu*, 2023); az integrációs iránymutatók hiánya (*Michel-Villarreal, Vilalta-Perdomo, Salinas-Navarro, Thierry-Aguilera és Gerardou*, 2023); az emberi interakció megfogyatkozásának félelme (*Selwyn*, 2022) vagy az oktatói szerepek potenciális kiszorításától való félelem (*Bokor*, 2023) mind olyan tényezők, amelyek befolyásolják az oktatók technológia iránti attitűdjét.

2. CÉLKITŰZÉS

Az MI-vel kapcsolatos, oktatókat vizsgáló kutatásokról a hazai kontextus tekintetében *T. Nagy és mtsai.* (2025) és *Dringó-Horváth* (2026) ír részletesen. Ezek többnyire az attitűd és az MI-használat témakörével

foglalkoznak, jellemzően online kérdőíves, kvantitatív mérések segítségével (Dabis, 2024; Dringó-Horváth, Rajki és T. Nagy, 2025; Fehér és Aknai, 2024; Szabóné Balogh, 2024; T. Nagy és mtsai., 2025). Csúppán elvétve találni kvalitatív kutatásokat esettanulmány (Fekete, 2025), illetve félig strukturált vagy fókuszcsoportos interjúk formájában (Tölner, Pogátsnik és Takács, 2023; Dringó-Horváth és mtsai., 2025). Bár a kvantitatív megközelítésű tanulmányok fontos statisztikai adatokkal szolgálnak az oktatók hajlandóságáról, kevés olyan kvalitatív vizsgálat született, amely az oktatók szubjektív tapasztalataira és a generatív MI által kiváltott mélyebb attitűdváltásokra fókuszálna (Cox, 2021).

A kvalitatív kutatások hozzájárulnak annak megértéséhez, hogy az oktatók milyen érzelmi, etikai és gyakorlati dinamikák mentén élik meg a digitális

átállást, különösen olyan régiókban, ahol az intézményi környezet és a szabályozási keretek nem egységesek.

Kutatásunk célkitűzése a gyakorlati MI-integráció területeinek elemzése: azonosítani igyekszik a generatív MI funkcionális szerepét az oktatási anyagok készítésében, az órai interakciókban, a szakirodalmi forrásfeltárásban és a nyelvi támogatásban.

3. MÓDSZER

A kutatás során kvalitatív módszertant alkalmaztunk, félig strukturált interjúk adatfelvétellel. Az interjú kérdőírást egy előzetes kvantitatív (online kérdőíves) kutatás eredményei alapján állítottuk össze.

A kutatásban való részvétel önkéntes volt, tájékoztattuk a résztvevőket arról is, hogy bármikor lehetőségük van kilépni az interjúból. Az interjúalanyok anonimitásának érdekében – a leiratozás során – törlésre (illetve átírássra) került minden, az alanyok esetleges azonosítására alkalmas adat. A kutatás etikai jóváhagyást kapott a KRE Pszichológiai Intézet Etikai Bizottságától (BTK/8779/2023), és az adatok megfeleltek az etikai irányelveknek.

3. 1. Adatgyűjtés és résztvevők

Az interjúk adatfelvétel 2024 májusa és szeptembere között zajlott. A kutatási mintát 32 felsőoktatási oktató alkotta (18 nő, 14 férfi); a résztvevők korcsoport szerinti megoszlása alapján 5 fő a 30–40 éves, 26 fő a 41–64 éves korosztályba tartozott, míg egy válaszadó 65 év feletti volt. Az alanyok kiválasztása kényelmi mintavétellel, valamint személyes szakmai ajánlások útján történt. A minta heterogenitásának biztosítása érdekében kiemelt szempont volt az intézményi és diszciplináris diverzitás: a résztvevők a 63 magyar felsőoktatási intézmény közül 13 különböző intézményből, illetve a 14 képzési terület közül 7 különböző területről (álműtudományi; bölcsészettudományi; gazdaságtudományi; informatikai; jogi, pedagógusképzési, illetve társadalomtudományi) érkeztek.

A résztvevőket e-mailben, illetve telefonon toboroztuk: felvázoltuk a vizsgálat céljait, a válaszok bizalmas voltát, az interjúra szánt idő várható idejét, valamint a részvétel önkéntes jellegét. Ekkor történt meg a

kiemelt szempont volt az intézményi és diszciplináris diverzitás

minta leírásához szükséges alapinformációk lekérdezése is. Ezenkívül a résztvevőket tájékoztattuk arról, hogy az interjúkat átírás céljából rögzítjük. Az interjúk megkezdése előtt ismét tisztáztuk a vizsgálat célját, és jeleztük a válaszok bizalmasságát, valamint a résztvevők lehetőséget kaptak arra, hogy felvilágosítást kérjenek vagy kérdéseket tegyenek fel a vizsgálattal kapcsolatban. Az interjút megelőzően (vagy közvetlenül az interjú előtt) minden interjúalany aláírta az előkészített informált beleegyezési nyilatkozatot. Az interjúk időtartama 40 és 90 perc között mozgott. Az interjúkat egyénileg, személyesen vagy online találkozókon készítettük el. Az online meetingeket a *MS Teams* szoftver segítségével bonyolítottuk

le. A leiratozásra online interjúk esetén szintén ezt a alkalmazást használtuk.

Személyes interjúk esetén az interjúk hanganyagát rögzítettük, a hangfelvételeket az *Alrite* beszédfelismerő szoftver segítségével leiratoztuk, majd a szövegeket manuális ellenőrzéssel tettük szó szerintivé.

Az adatbiztonsági protokollnak megfelelően az állományokat az etikai bizottság által jóváhagyott, jelszóval védett egyetemi szervereken tároltuk, amelyekhez kizárólag a kutatócsoport tagjai rendelkeztek hozzáféréssel. A nyers adatokat az anonimizálási folyamat lezárultával töröltük, így az archívumban kizárólag az azonosításra nem alkalmas átiratok maradtak.

3. 2. Adatelemzés

Feltáró jellegű kvalitatív kutatásunk során *Braun és Clarke* (2006) elméleti kereteit követve, adatvezérelt tematikus elemzést

végeztünk. A mintegy 600 oldalnyi transzkripció alapos áttekintését követően egy 171 kódból álló iniciális kódrendszert alakítottunk ki, figyelembe véve a kutatási célkitűzést és az interjúk során azonosított releváns témaköröket. A kvalitatív interjúk elemzése tematikus kódolással történt az *ATLAS.ti* programban (*Friese*, 2018), az előre kialakított kódrendszer alapján.

A kódstruktúra a következő fő témák köré szerveződött: általános MI-attitűdök, oktatási, kutatási és adminisztratív felhasználás, a hallgatói MI-használattal kapcsolatos oktatói nézőpontok, az MI integrálásának feltevélei, valamint etikai szempontok.

Az egyes fő témákon belül alkódok rögzítet-

ték a válaszok tartalmát és irányát, például a pozitív/negatív/vegyes attitűdöket, a használat konkrét lehetőségeit és megvalósulását, illetve a támogatási és szabályozási

igényeket. Ez a felépítés lehetővé tette, hogy az interjúk összehasonlítható módon, mégis a kutatási kérdésekhez illeszkedően legyenek elemezhetők. Az elemzés során az induktív szemléletmód érvényesült: a kódkönyvet a kódolási folyamat alatt rugalmasan kezeltük, szükség szerint bontva, összevonva vagy elhagyva az egyes kategóriákat, biztosítva a szövegrészek többszempontú kódolhatóságát (*Byrne*, 2022).

A kódolást két kutató párhuzamosan végezte, 85%-os egyezési arány (inter-rater reliability) mellett; a fennmaradó nézeteltéréseket konszenzusos egyeztetések útján oldottuk fel az interpretáció egységessége érdekében. Az adatok közötti összefüggések és mintázatok feltárása folyamatos volt. A tematikus telítettséget a 25. interjút követően

az interjúk összehasonlítható módon és a kutatási kérdésekhez illeszkedően elemezhetők

értük el, amikor az újabb adatok már nem eredményeztek új kategóriákat, így a 32 interjú elegendőnek bizonyult az adatgyűjtés lezárásához. Az eredmények bemutatása során felhasznált interjúrészleteket sorszámozott azonosítókkal jelöltük.

4. A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA GYAKORLATI ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN, KUTATÁSBAN ÉS ADMINISZTRÁCIÓBAN

Az elemzés az MI oktatástámogató funkcióit mutatja be, érintve a tananyagfejlesztést, a tanórai alkalmazást, a fordítási és szakirodalmi támogatást, valamint az inspirációs és önellenőrzési lehetőségeket. Az elemzés a kvalitatív módszer lehetőségeit kiaknázva feltárja az oktatói megéléseket, a felmerülő kihívásokat, valamint az integrációval kapcsolatos etikai és gyakorlati dilemmákat.

A kezdeti fenntartások ellenére az interjúk alapján egyértelművé vált, hogy az MI fokozatosan és szervesen épül be az oktatói munkafolyamatokba. Az adaptáció fokozatosan beépült a mindennapi gyakorlatba, és hatásai egyre több területen válnak érzékelhetővé. Az elemzés során az MI alkalmazását öt funkcionális kategória mentén vizsgáltuk: (1) oktatási anyagok fejlesztése, (2) tanórai integráció, (3) nyelvi támogatás, (4) szakirodalmi forrásfeltárás, valamint (5) kreatív inspiráció és önellenőrzés. Ezek a kategóriák valamennyi vizsgált képzési területen azonosíthatók voltak, ugyanakkor nem azonos hangsúllyal és nem teljesen azonos szakmai logika mentén jelentek meg.

A bölcsészettudományi, pedagógusképzési és idegen nyelvi területeken erősebben jelent meg a fordítás, a szövegalkotás, a tananyag-előkészítés, valamint a hallgatói munkákhoz és szakdolgozatokhoz kapcsolódó kritikai MI-használat kérdése. Az államtudományi, társadalomtudományi és jogi területeken hangsúlyosabb volt a szakirodalmi tájékozódás, az összegzés, a forráskritika, a hivatkozás és az etikus használat problémája. Az informatikai területen a technológia használata természetesebb kiindulópontként jelent meg, ugyanakkor ott is erősen tematizálódott a szabályozás, a hallgatói feladatmegoldás és az oktatói ellenőrzés kérdése. Mindez arra utal, hogy az MI funkció-

nális beágyazódása a felsőoktatási oktatói munkába általános jelenségként értelmezhető, miközben a konkrét felhasználási mintázatok képzési területenként eltérő szak-

rendelkezésre állnak-e formális szabályozók, útmutatók, intézményi képzések

mai igényekhez és munkafolyamatokhoz kapcsolódnak.

A diszciplináris különbségek mellett az intézményi környezet is befolyásolhatja az oktatók MI-hez való viszonyát, különösen abban a tekintetben, hogy rendelkezésre állnak-e formális szabályozók, útmutatók, intézményi képzések vagy támogatott eszközök. Ezért az elemzés során azt is vizsgáltuk, hogy kirajzolódik-e különbség a vizsgáltunk időpontjában már MI-szabályozással rendelkező, illetve az azt nélkülöző intézmények oktatóinak attitűdjei között. Az adatok alapján tendenciaszerű különbség mutatkozott: A szabályzattal rendelkező intézményekből érkező oktatók körében erőteljesebben jelent meg a pozitív attitűd, és jellemzőbb volt a formális szabályozás

szükségességének tudatos igénylése is. Ezzel szemben a nem szabályozott intézményi háttérrel rendelkező oktatóknál markánsabban jelent meg a negatív viszonyulás, az egyenlőtlenséggel kapcsolatos aggodalom, a szabályozás megfelelő kialakításának dilemmája, valamint az MI-vel szembeni bizonyos közöny is. Fontos hangsúlyozni, hogy e különbségek a jelen kvalitatív mintán belül tendenciaszerűek, és nem feltétlenül az intézményi szabályozottság közvetlen hatását tükrözik. A mintában a szabályozott intézmények jellemzően bölcsészettudományi és jogi profilúak, míg a szabályzat nélküli intézményekből nagyobb arányban kerültek be pedagógusképzésben és informatikában dolgozó oktatók. Az eltérő diszciplináris háttér önmagában is járhat eltérő technológiai attitűddel – például abban, hogy az egyes szakterületeken mennyire bevett vagy elvárható a digitális eszközök és fordítóprogramok használata –, így az attitűdbeli különbségek egy része a szakmai profilból, nem az intézményi szabályozottságból eredhet.

4. 1. Oktatási anyagok fejlesztése

Az interjúk megerősítik, hogy az MI jelentős hatékonyságnövelő tényező a tananyagfejlesztésben, különösen a technológiailag nyitott oktatók körében. A generatív modellek elsősorban a repetitív vagy nagy időigényű előkészítő feladatokban nyújtanak segítséget, mint például a tesztkérdések generálása vagy prezentációs vázlatok készítése: „Én a mesterséges intelligenciát a saját munkámban még mindig úgy kezelem,

mint egy lehetőség, ami segíthet abban, hogy könnyebb, gyorsabb, egyszerűbb legyen a munka bizonyos szempontból. [...] segíthet akár az órákra való felkészülésben, az órátartásban, vagy a hallgatók tudásának felmérésében.” (17)

Az elemzés során az időmegtakarítás mint központi motívum jelent meg: az oktatók felszabaduló kapacitásként élik meg, hogy az MI másodpercek alatt végez el olyan strukturálási feladatokat, amelyek korábban napokat vettek igénybe: „[...] Már látom, hogy ezzel sok időt meg lehet spórolni, ha jól csinálom.” (11) Emellett az MI lehetőséget ad a személyre szabott oktatásra is, mivel képes különböző tudásszintekhez

vagy specifikus hallgatói igényekhez igazított segédanyagokat, óravázlatokat javasolni: „Például olyat már csináltam, és nagyon jó ötleteket kaptam, hogy [...] egy óravázlatot, hogy érdemes felépíteni, hogyha ezt szeretném megtanítani.” (6)

Ugyanakkor a használat során megjelenik a szakmai kontroll és a kritikus szemlélet igénye is. Az oktatók többsége „asszisztensként” tekint az MI-re, hangsúlyozva, hogy a tartalmi hitelességért továbbra is az emberi szakértelem felel: „[...] beteszem az AI-ba, hogy akkor generáljon nekem slide-okat, és aztán ráteszem a PPT-re. Ebben én nem látom a problémát. [...] De az értelmi részét azt nem tudják elvégezni.” (30) A bizalmatlanság is jelen van, különösen a tévedésektől való félelem formájában: „Nem bírom benne, nem bízom rá egy oktatási anyag összeállítását, amiről aztán kiderül, hogy valami hatalmas butaság van benne. Nem adnám a nevem hozzá.” (23) Ez a

Az oktatók többsége
„asszisztensként”
tekint az MI-re

kettősség – a gyorsaság iránti igény és a szakmai kétely – határozza meg jelenleg a tananyagfejlesztési gyakorlatokat.

4. 2. Tanórai integráció

Az MI fokozatosan beépül az oktatási gyakorlatba, alapvetően formálva az órai interakciókat. Az interjúk alapján az oktatók különböző stratégiákat alkalmaznak az MI tanórai integrációjára, amelyek a kritikai gondolkodás fejlesztésétől a játék alkalmazásáig terjednek. Az egyik leggyakoribb megközelítés az MI-t nem forrásként, hanem kritikai elemzés tárgyaként kezeli. Ebben a felállásban az oktatók szándékosan szembesítik a hallgatókat az algoritmusok hibaforrásaival: „[...] volt már, hogy bevittem órára a mesterséges intelligencia által generált szöveget, és az volt a feladata a hallgatóknak, hogy le kell ellenőrizni, hogy mennyire megbízható.” (5) Ez a módszer segít a hallgatóknak elsajátítani a forráskritikát és az ellenőrzött információhasználatot.

Az MI-integráció egy másik formája a prevenciós jellegű edukáció, ahol az eszközhasználat technikai és funkcionális alapjait érintik: „[...] az MI, kicsit olyan, mint a prevenció. Előkerül a téma, megnézzük, hogy mire lehet használni, melyik programot mire lehet használni.” (26) Az oktatók felismerték, hogy a technológia tiltása helyett annak terelt és tudatos használata hatékonyabb: „[...] tartok úgy órát, hogy használjuk a mobiltelefont, hívjuk segítségül, mert látom, hogy olyan korosztállyal vagyok szemben, akinek elvonási tünetei vannak, és nem tudnának koncentrálni, akkor muszáj

bedobni egy ilyet. Ha ez is annak számít, akkor azt mondom, hogy így használjuk.” (19)

A játékosítás elemei szintén megjelentek a gyakorlatban, bár itt az oktatók körében megoszlanak a vélemények. Míg egyesek a hallgatói bevonódás fokozására használják az MI-alapú applikációkat („Abban segítségemre volt, hogy mondjuk órai feladatokat egy kicsit élvezetesebbé tegyem.” [25]), mások tartanak a folyamat elfelületeseződésétől: „[...] Nálam lehet különböző játékokat,

vagy ilyen játékosabb megoldásokat alkalmazni, [...] viszont azt veszem észre, hogy ezekkel sokkal felületesebb a tanulás. Tehát a cél más lesz ilyen helyzetben, a cél az lesz,

hogy akkor megoldják a tesztet, elsőik legyenek a játékokban [...]” (17)

Különösen népszerű és módszertanilag izgalmas gyakorlat a nyelvi modellek „vizsgáztatása”. Ez a feladat aktív hallgatói jelenlétet igényel, hiszen a mesterséges intelligencia ellenőrzéséhez a hallgatónak mélyebben ismernie kell az eredeti szakirodalmat: „Például kértem a hallgatókat, hogy olvassanak el egy tanulmányt, és utána tegyünk fel kérdéseket, és vizsgáltsassuk le a ChatGPT-t közösen [...]. Ehhez el kellett persze olvasni a tanulmányt, és megfelelő kérdéseket föltenni [...]” (26) Ez a megközelítés sikeresen ötvözi a hagyományos szövegfeldolgozást a modern technológiai eszközökkel.

Az oktatási folyamatba integrált MI-eszközök a jelenlegi hallgatói generáció körében egyértelműen pozitív fogadtatásra találnak. A közös munka élményén túl ez lehetőséget biztosít az oktatóknak a technológiaközpontú mentorálásra is: az órai

keretek között zajló alkalmazás során az oktató képes közvetíteni és irányítani a folyamatot, ezzel megelőzve a helytelen vagy etikátlan használati minták rögzülését. Ez a fajta támogatott technológiahasználat biztosítja, hogy a hallgatók ne csupán passzív felhasználói, hanem tudatos alkalmazói legyenek az új megoldásoknak: „Hogyha elég izgalmas feladatot adok órán, [...] mesterséges intelligenciát vagy valami ilyen applikációt kell alkalmazni, bevonódnak, akkor igazából észrevétlenül lesznek benne a tanulásban, és ez egy nettó nyereség mindenkinek.” (33).

4. 3. Nyelvi támogatás

Az oktatók körében az idegen nyelvű szakirodalom feldolgozása és a nemzetközi publikációs tevékenység kiemelt prioritás, ugyanakkor a nyelvi korlátok gyakran jelentős időbeli és mentális terhet jelentenek. Az MI-alapú fordítástámogató eszközök ezen a téren radikális hatékonyságnövelést hoztak: „A fordítókat [...] nagyon jól lehet használni, mondjuk, ha idegen nyelvű anyagot kell készíteni.”

(12) Az oktatók tapasztalatai szerint ezek az eszközök nélkülözhetetlenek az idegen nyelvű prezentációk előkészítésében, valamint a szakkifejezések pontos fordításában és ellenőrzésében: „Ha angol nyelvű előadást kell tartanom, akkor a prezentáció fordításához fordítóprogramot használok, az sokat segít.” (23)

Az elemzés rámutatott arra is, hogy az MI-eszközök mennyire hatékonyak a stilisztikai finomhangolásban. Az interjúalanyok szerint a modern nyelvi modellek messze

túlszárnyalják a hagyományos fordítóprogramokat, mivel képesek a tudományos diskurzusnak megfelelő stílusregiszterek alkalmazására: „[...] fordításra egyébként jó kutatói munkánál. Nagyon jó benne, hogy jól lehet kalibrálni, milyen nyelvhasználattal fordítson, [...] meg lehet mondani, hogy milyen stílusban írjon szöveget vagy fordítson, és ezek nagyon jók.” (22)

Az MI-asszisztált fordítás nem csupán a gyorsaságot szolgálja, hanem érdemben csökkenti a manuális, repetitív feladatokra fordított időt, felszabadítva a kutatói kapacitásokat: „Nem gondoltam volna, hogy nagyon sokszor már arra is használom, hogy csak beteszem előkészítéseként a szöveget a deepL-be, lefordítatom, mert sokkal gyorsabban megcsinálják ugyanazokat a feladatokat, amiket egyébként régen én csináltam meg, és napokat eltöltöttem vele vagy órákat.” (30)

Végül, a nyelvi támogatás pszichológiai és szakmai gátakat is lebont. Az oktatók vá-

laszai alapján az MI növeli a publikációs megbízhatóságot, segíti áthidalni a szaknyelvi korlátokat, és érdemben mérsékli a nemzetközi láthatósággal járó „publi-

kációs kényszer” okozta stresszt: „[...] abban megkönnyítette, hogy idegen nyelven tudok publikálni, vagy merek egyáltalán publikálni” (7). Összességében az MI-alapú nyelvi támogatás az akadémiai munka alapvető katalizátorává vált, segítve az oktatók nemzetközi tudományos integrációját.

az MI-eszközök mennyire hatékonyak a stilisztikai finomhangolásban

4. 4. Szakirodalmi forrásfeltárás

A kutatástámogatás másik kiemelkedő területe a szakirodalmi források feltárása és feldolgozása. Az interjúk tanúsága szerint az MI-eszközök képesek a nagy mennyiségű szöveges adat gyors és szisztematikus kivonatolására, ami radikálisan megkönnyíti az oktatási és kutatási anyagok előkészítését: „Tud az a mesterséges intelligencia program keresni egy csomó tudományos folyóiratban, [...] azoknak gyorsan összefoglalja a lényegét, és akkor kiad valamilyen választ, amiben van egy csomó forrás megjelölve, létező forrás, amiket én nem nagyon találnék meg” (16).

Az elemzés rávilágított, hogy az MI alkalmazása nélkülözhetetlen hatékonyságnövelő tényezővé vált. Az oktatók narratíváiban a technológia egyfajta „időnyerő” funkciót tölt be, átvállalva a repetitív munkafázisokat: „Elengedhetetlenné vált és nem is szívesen tudnék már nélküle működni, mert nagyon sok olyan dolgot elégez helyettem [...]” (30)

Az MI-eszközök nemcsak a rendszerezésben, hanem a tartalmi fókuszpontok kijelölésében is támogatják az oktatókat. A technológia ebben a kontextusban egyfajta „szakmai vitapartnerként” vagy szűrőként jelenik meg, amely segít a releváns információk kiemelésében: „Hogyha én írok, mondjuk, cikket, vagy készülök egy előadásra, akkor [...] felteszem a kérdést, hogy ha most ebben a témában akarok előadni, akkor mit mondanának hozzá, mire fókuszáljak, mire koncentrálnak?” (21)

Különösen hangsúlyos az MI szerepe az adminisztratív jellegű tudományos feladatok

egyszerűsítésében. Az interjúalanyok kiemelték a bibliográfiai hivatkozások precíz és időhatékony elkészítését, ami a hagyományos módszerekkel korábban jelentős mentális energiát igényelt: „[...] a szakirodalomjegyzék elkészítése, az mindig egy horror összetett munka, de például a Chat GPT-nek meg lehet tanítani, hogyha van egy folyóiratnak valamilyen leírási stílusa [...]” (9)

Végül az adatok arra is utalnak, hogy az MI-eszközök fejlődése révén javult a forráskeresés relevanciája is. Míg a korábbi modellek gyakran pontatlan vagy fiktív forrásokat generáltak, a jelenlegi tapasztalatok már a friss és hiteles szakirodalom feltárásáról szólnak: „Most már tud olyan szakirodalmat ajánlani, ami tényleg elérhető, illetve akár aktuális is, tehát hogy az utóbbi pár évből származik.” (21)

4. 5. Kreatív inspiráció és önellenőrzés

A nagy nyelvi modellek (LLM) alkalmazása az oktatói gyakorlatban túlmutat a pusztá adatfeldolgozáson; jelentős szerepet játszik a kreatív folyamatok támogatásában és a tervezési fázisok elősegítésében. Az interjúalanyok beszámolóí alapján az MI-t elsősorban ötletgenerálásra és a gondolati elakadások feloldására használják: „[...] Én arra használok leginkább, hogy ötleteket merítsek tőle.” (28); „[...] Segített, hogy egyáltalán elkezdjek gondolkozni abban, hogy milyen paraméteres próbákat lehet csinálni.” (20)

A válaszokban hangsúlyosan megjelent az MI „brainstorming” funkciója. Az oktatók a modelleket strukturális vázlatok készítésére,

elsősorban ötletgenerálásra és a gondolati elakadások feloldására használják

előadások felépítésére vagy publikációk logikai ívének tesztelésére használják, mintegy virtuális vitapartnerként: „[...] te mire térnél ki? Mi alapján építenéd fel ezt az előadást?” (21) Ez a fajta interakció segít a szakmai érvek rendszerezésében, miközben az oktatók továbbra is fenntartják a kontrollt a végső tartalom felett: „Én azt gondolom, hogy meg tud tervezni nagyon sok mindent és nagyon jó ötleteket adhat, de hogy továbbra is kellünk hozzá.” (21)

Az MI emellett hatékony kiindulópontként szolgál a tartalomalkotáshoz, csökkentve a „fehér lap” szindrómából eredő nehézségeket. Segítségével az oktatók gyorsabban jutnak el a koncepcióalkotástól a konkrét kidolgozásig:

„[...] kiindulópontból [...] már lehet a mesterséges intelligencia segítségével hozzájutni.” (3)

Végül a nyelvi modellek alkalmazásának egy újabb rétege a szakmai önellenőrzés és a reflexió. Az oktatók gyakran alkalmazzák a technológiát saját következtetéseik validálására, ami növeli a döntési biztonságot bizonytalan helyzetekben: „Arra jó egyébként, hogy meóztasson valamit. Tehát, hogy helyes volt-e az a következtetés [...]. És akkor vagy megerősíti benne, vagy elgondolkoztatja.” (20)

Az oktatók többsége a felsorolt esetekben nem kockázatként, hanem a feladatok elvégzését segítő eszközként tekint a technológiára. Amennyiben az MI-t kiegészítő eszközként, és nem az emberi szakértelem helyettesítőjeként kezelik, használata jól illeszkedik az akadémiai munkamenetbe: „[...] én nem látom a problémát azzal, hogy

egy adott témában kérek tőle segítséget.” (30)

5. DISZKUSSZIÓ

Kutatásunk igazolja, hogy az MI mára a magyar oktatók mindennapi munkájának részévé vált. Alkalmazásának gyakorlata azonban igen változatos; leginkább az oktatók technikai felkészültsége és szakmai hozzáállása határozza meg.

Az eredményeink szoros párhuzamot mutatnak Buda (2024) funkcionális tipológiájával. Az oktatók elsősorban az optimalizálás és az ajánlás (javaslattétel) területein (például a tananyagfejlesztés, óratervek készítése vagy differenciált oktatás során) aknázzák ki a technológia előnyeit. Az interjúkban megjelenő „időmegtakarítás” motívuma alátámasztja Ollé (2024b) felvetését, miszerint az MI-támogatott adminisztráció és tartalomgyártás felszabadítja az oktatói kapacitásokat, ami elvben lehetőséget teremt az oktatás minőségi fejlesztésére és a hallgatókra való fókuszáltabb figyelemre. Ugyanakkor az elemzésünk során azonosított félelem a „tanulási folyamat elfelületesedéstől” figyelmeztető jel: a hatékonyság növelése nem vezet automatikusan jobb pedagógiai eredményekhez, ha az MI használata csupán a feladatmegoldásra, nem pedig a mélyebb megértésre irányul.

A tanórai integráció terén megfigyelt stratégiák – különösen a ChatGPT „vizsgáztatása” és a forráskritikai gyakorlatok – a pedagógiai szerepváltás irányába mutatnak. Ez összecseng Bognár (2024) megállapításaival,

a hatékonyság növelése nem vezet automatikusan jobb pedagógiai eredményekhez

aki hangsúlyozza az MI jelentőségét a pedagógusképzés megújításában. Az oktatói szerep kiegészül egy új funkcióval, a tudásátadás mellett a technológia tudatos használatának mentori támogatása is az oktatók feladatává válik. Az adatok tükrében a kritikai gondolkodás fejlesztése válik az MI-korszak legfontosabb oktatói feladatává, ami választ ad a *Susnjak* (2022), valamint *Cotton és mtsai.* (2024) által megfogalmazott akadémiai integritással kapcsolatos agályokra: a tiltás helyett a transzparens, ellenőrzött használat kínál megoldást.

A kutatás egyik legmarkánsabb eredménye a nyelvi támogatás és a publikációs tevékenység közötti összefüggés. Míg a nemzetközi szakirodalom gyakran a technikai aspektusokra fókuszál, a magyar oktatók körében az MI-alapú fordítás és stilisztikai finomhangolás pszichológiai gátakat szabádít fel. Ez a „katalizátor-szerep” kulcsfontosságú a hazai tudományosság nemzetközi láthatósága szempontjából, enyhítve a nyelvi hátrányból fakadó publikációs stresszt.

Ugyanakkor a *Dringó-Horváth* és *mtsai.* (2025) által vizsgált digitális kompetenciák és MI-műveltség fontossága jelen kutatásban is megjelent. Az oktatók „asszisztens-szemlélete” és a szakmai kontroll hangsúlyozása együttesen azt jelzi, hogy az MI-műveltség több mint technikai tudás – kritikai és reflexív attitűdöt is magában foglal. A kutatásunkban tapasztalt 85%-os kódolói egyezés és a tematikus telítettség gyors elérése (a 25. interjú után) arra utal, hogy a magyar felsőoktatásban egy jól azonosítható, konzisztens attitűdmintázat van kialakulóban: a technológiát pragmatikus

segítségként kezelik, miközben fenntartják az emberi szakértelem elsődlegességét.

Összességében az interjúk alapján a generatív MI elsősorban nem az oktatói munka kiváltásának, hanem az oktatói munkafolyamatok átalakulásának kontextusában jelent meg. A válaszadók többsége a technológiát olyan támogató eszközként írta le, amely bizonyos részfeladatokat gyorsít vagy strukturál, miközben a szakmai döntés, a pedagógiai felelősség és a tartalmi kontroll továbbra is az oktatóhoz kapcsolódik. Az eredmények értelmezésekor fontos kiemelni, hogy az oktatók MI-használati mintázatai a technológiai adaptáció mellett a szakmai identitás újratárgyalásának folyamatát is megjelenítik. A generatív MI meg-

jelenése a felsőoktatásban olyan strukturális változásokat indított el, amelyek az oktatói autonómia, felelősség és szakértelem újradefiniálását igénylik.

Az interjúk alapján kirajzolódó „digitális asszisztens” metafora arra utal, hogy a válaszadók jelentős része a technológiát elsősorban támogató háttérrendszerként értelmezi: olyan eszközként, amely segítheti az előkészítést, az ötletgenerálást, a nyelvi támogatást vagy az önellenőrzést, de amelynek eredményeit szakmai kontroll alatt kell tartani. Ez a megközelítés összhangban áll *Selwyn* (2019) technológiakritikai álláspontjával, amely szerint az oktatási technológiák valódi hatása nem az eszközökben, hanem azok pedagógiai beágyazottságában rejlik.

A kutatás eredményei azt is sugallják, hogy az MI integrációja egyfajta kettős kompetenciát követel meg az oktatóktól: egyrészt technikai-operatív jártasságot az eszközök használatában, másrészt magas

szakmai kontroll
alatt kell tartani

szintű reflektív és etikai tudatosságot. Ez a kettősség különösen hangsúlyossá válik az akadémiai integritás kérdésében. Az oktatók nem a tiltásban, hanem az átlátható, módszertanilag megalapozott alkalmazásban látják a megoldást, ami hasonlóságokat mutat *Selwyn* (2019) digitális oktatásról alkotott kritikai nézőpontjával, amely a technológiai determinizmus helyett a pedagógiai kontroll fenntartását hangsúlyozza.

A jövőbeli fejlesztéseknek tehát – ahogy azt *Bognár* (2024) is megállapítja – az eszközök használatán túl a velük való együttműködés etikai és módszertani kereteinek kidolgozására is ki kell térniük. Jó hír, hogy egy, a felsőoktatási MI-szabályzatokat vizsgáló elemzés (*Dringó-Horváth*, 2026) szerint az utóbbi időszakban jelentősen nőtt ezen szabályozások száma, továbbá jellemző, hogy a gyakorlati hasznosíthatóságot támogató tartalmi elemek is erőteljesebben megjelennek (pl. idézési minták, nyilatkozatok, sablonok, eszközlisták és módszertani ajánlások) – köszönhetően részben a 2024 őszén kiadott kormányzati előírásnak, illetve a MAB akkreditációs dokumentumában foglalt MI-előírásoknak. Az eredmények alapján a felsőoktatási intézmények feladata már nem az MI elfogadtatása, hanem a strukturált, kritikai és kreatív alkalmazás szakmai támogatása.

Az MI sikeres implementációja azonban nem valósulhat meg pusztán szabályozási dokumentumok révén. Bár a hazai szabályozási környezet dinamikusan fejlődik, a gyakorlati adaptáció kulcsa a szervezeti kultúrában rejlik. Az interjúkban többször megjelent az informális tudásmegosztás, a

kollégák közötti tapasztalatcsere és a „jó gyakorlatok” horizontális terjedése mint meghatározó tényező. Ez arra utal, hogy az MI-műveltség fejlesztése akkor lehet igazán hatékony, ha az nem kizárólag formális képzésekben, hanem szakmai közösségekben, műhelyekben és interdiszciplináris párbeszédben valósul meg.

Pedagógiai szempontból különösen releváns az a tendencia, hogy az oktatók az MI-t egyre inkább metakognitív eszközként használják: a tartalomelőállítás mellett saját gondolkodásuk strukturálására, érveik tesztelésére és szakmai önellenőrzésre. Ez a gyakorlat hosszú távon hozzájárulhat az oktatói reflektivitás erősödéséhez. A kutatás eredményei szerint az MI beépülése az oktatói munkába inkább fokozatos szakmai evolúcióként, mintsem technológiai forradalomként értelmezhető. Az MI az oktatói munkafolyamatok összetett működésének integrált, de nem domináns elemévé válik.

6. LIMITÁCIÓK

Mint a kvalitatív kutatások esetében általában, a jelen tanulmány eredményei is kontextusfüggők, és nem általánosíthatók a teljes felsőoktatási szektorra. A vizsgálat célzott mintavételt alkalmazott, amely biztosította a résztvevők intézményi és tudományterületi sokféleségét, ugyanakkor nem teszi lehetővé az adatok statisztikai értelemben vett reprezentativitásának megállapítását. Az interjúk önkéntes részvételen alapultak, ezért fennállhatott az önszelekciós torzítás, azaz nagyobb valószínűséggel vettek részt a

témában érdeklődő vagy az MI-hez már valamilyen módon kapcsolódó oktatók. A kutatás másik korlátja, hogy a vizsgálat Magyarországon, egy sajátos kulturális, nyelvi és intézményi környezetben zajlott, amely elteríthet más országok felsőoktatási kontextusaitól. Ez ugyan korlátozza az eredmények nemzetközi általánosíthatóságát, ugyanakkor értékes betekintést nyújt a közép-európai régió sajátosságaiba, amely kifejezetten alulkutatott terület a nemzetközi szakirodalomban. További korlátozó tényező, hogy a kutatás időpontjában (2024-ben) a generatív MI-eszközök oktatási alkalmazása még korai, kísérleti fázisban volt. Az oktatói tapasztalatok és attitűdök dinamikusan változhatnak az eszközök fejlődésével és az intézményi szabályozás alakulásával. Hosszabb távú longitudinális vizsgálatok szükségesek annak megértéséhez, hogy az attitűdtípusok stabilak maradnak-e, illetve hogyan módosulnak az MI technológiák oktatási beágyazottságának növekedésével. Végül, noha a két kutató közötti kódolási egyezés magas (85%) volt, az interpretatív jellegből fakadóan a témaértelmezésben továbbra is megjelenhetnek szubjektív elemek. A tematikus elemzés célja nem az objektív igazság feltárása, hanem a jelentéskonstrukciók, nézőpontok és mintázatok megértése volt, ezért az eredmények értelmezése ebben a keretben kezelendő.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmányban bemutatott kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem által támogatott Oktatási informatika a felsőoktatásban (66018R800 sz.) projekt finanszírozta.

7. KONKLÚZIÓ

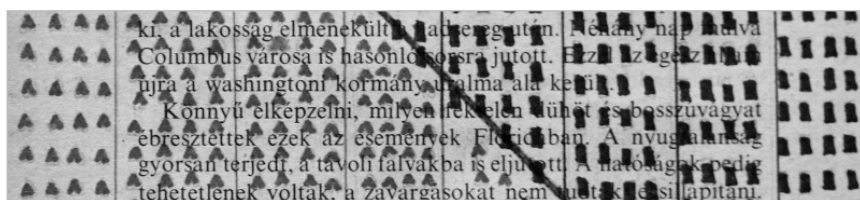
Jelen kutatás eredményei egyértelműen igazolják, hogy a generatív MI a magyar felsőoktatási gyakorlatban a kísérleti fázisból az operatív integráció szakaszába lépett, ahol a hangsúly már a technológia tudatos és etikus kiaknázására helyeződik. Az eredmények alapján a generatív MI hatékonyságnövelő eszközön túlmutató szerepet tölt be az oktatók percepcióiban, az oktatói szerep és munkaszervezés átalakulásával kapcsolatos kérdéseket is előtérbe helyezi. Az oktató elsődleges feladata a pusztán információátadástól a kritikai szemléletmód és a komplex problémamegoldás támogatása felé tolódik. A kutatás rávilágított a magyar kontextus egyik sajátosságára is: A nyelvi korlátok lebontása és a publikációs folyamatok támogatása révén a technológia érdemben hozzájárulhat a hazai kutatók globális láthatóságának növeléséhez. Ugyanakkor a sikeres adaptáció elképzelhetetlen szisztematikus intézményi szabályozás és a kritikai MI-műveltség rendszerszintű fejlesztése nélkül. A jövő egyetemén a technológiai hatékonyság és a hagyományos akadémiai értékek – a forráskritika és a személyes pedagógiai interakció – szinergiája válhat a minőségi oktatás zálogává.

IRODALOM

- Al-Zahrani, A. M. és Alasmari, T. M. (2025): A comprehensive analysis of AI adoption, implementation strategies, and challenges in higher education across the Middle East and North Africa (MENA) region. *Education and Information Technologies*. **30**. 11339–11389. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13300-y>
- Alotaibi, N. S. (2024): The impact of AI and LMS integration on the future of higher education: Opportunities, challenges, and strategies for transformation. *Sustainability*. **16**. 23. sz., 10357. DOI: <https://doi.org/10.3390/su162310357>
- Alzakwani, M. H. H., Zabri, S. M. és Ali, R. R. (2025): Enhancing university teaching and learning through integration of artificial intelligence in information and communication technology. *Edelweiss Applied Science and Technology*. **9**. 1. sz., 1345–1357. DOI: <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i1.4647>
- An, Y., Yu, J. H. és James, S. (2025): Investigating higher education institutions' guidelines and policies regarding the use of generative AI in teaching, learning, research, and administration. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. **22**. 10. sz., DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00507-3>
- Beshr, B., Ateeq, A., Ateeq, R. A. és Alaghbari, M. A. (2024): AI in academia: pros and cons of integrating artificial intelligence in universities. In: AlDhaen, E., Braganza, A., Hamdan, A. és Chen, W. (szerk.): *Business Sustainability with Artificial Intelligence (AI): Challenges and Opportunities*, Springer Nature, Cham. 327–335. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-71318-7_31
- Bognár A. (2024): A mesterséges intelligencia jelentősége a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*. **23**. 1. sz., 115–123. DOI: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.09>
- Bokor T. (2023): A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban – kihívások és következmények technológiaiinvariáns szempontból. In: Kovács Z. (szerk.): *A mesterséges intelligencia és egyéb felforgató technológiák hatásainak átfogó vizsgálata*. Katonai Nemzetbiztonsági Szolgálat, Budapest. 114–129.
- Borsodi Zs. és Virányi A. (2024): Tanulás és technológia: a mesterséges intelligencia szerepe az oktatásban, különös tekintettel a gyógypedagógiai alkalmazásra. *Új Pedagógiai Szemle*. **74**. 11–12. sz., 34–59. Letöltés: <https://upsonline.hu/index.php?article=741112008> (2026. 02. 05).
- Braun, V. és Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. **3**. 2. sz., 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buda A. (2024): A sokszínű mesterséges intelligencia. *Educatio*. **33**. 1. sz., 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.1.1>
- Byrne, D. (2022): A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality and Quantity*. **56**. 1391–1412. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H. és Järvelä, S. (2022): The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: A Systematic Review of Research. *TechTrends*. **66**. 4. sz., 616–630. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Cotton, D. R., Cotton, P. A. és Shipway, J. R. (2024): Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in education and teaching international*. **61**. 2. sz., 228–239. DOI: <https://doi.org/10.35542/osf.io/mrz8h>
- Cox, A. M. (2021): Exploring the impact of Artificial Intelligence and robots on higher education through literature-based design fictions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. **18**. 1. sz. (3). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00237-8>
- da Silva, J. A. T. (2023): Is ChatGPT a valid author?. *Nurse Education in Practice*. **68**. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103600>

- Dabis A. (2024): Generatív oktatás: Mesterségesintelligencia-eszközökkel kapcsolatos attitűdök a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói körében. *Uj Pedagógiai Szemle*. **74**. 5–6. sz., 57–84. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=740506009> (2026. 02. 05).
- Dabis, A. és Csáki, Cs. (2024): AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications*, **11**. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03526-z>
- Dringó-Horváth I. (2026): A mesterséges intelligencia használatának szabályozása a magyar felsőoktatásban: helyzetkép és kihívások. *Educatio*. **35** (2), 305–317. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.2026.00139>
- Dringó-Horváth, I., Rajki Z. és T. Nagy J. (2025): University Teachers' Digital Competence and AI Literacy: Moderating Role of Gender, Age, Experience, and Discipline. *Education Sciences*. **15**. 7. sz. (868). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15070868>
- Fehér P. és Aknai D. O. (2024): Pedagógus vélekedések és attitűdök a mesterséges intelligencia kapcsán. In: Habók A. és Nagy M. T. (szerk.): *XX. Pedagógiai Értékelési Konferencia: PÉK 2024: Program és összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 96. Letöltés: <https://acta.bibl.u-szeged.hu/85488/> (2026. 02. 06).
- Fekete I. (2025): *Artificial Intelligence Literacy in Higher Education: Theory and Practice from a European Perspective*. Bristol, Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/FEKETE1128>
- Fiialka, S., Kornieva, Z. és Honcharuk, T. (2023): ChatGPT in Ukrainian Education: Problems and Prospects. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. **18**. 17. sz., 236–250. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.42215>
- Frieze, S., Soratto, J. és Pires, D. (2018): Carrying Out a Computer-Aided Thematic Content Analysis with ATLAS.ti. *MMG Working Paper*. DOI: <https://doi.org/10.17617/2.2582914>
- Gupta, M. S. és Nitu Kumar, Rao, V. (2024): AI and Teacher Productivity: A Quantitative Analysis of Time-Saving and Workload Reduction in Education. *International Conference on Advancing Synergies in Science, Engineering, and Management (ASEM-2024)*, Glocal University, Saharanpur (Uttar Pradesh).
- Jaboob, M., Hazaimh, M. és Al-Ansi, A. M. (2025): Integration of generative AI techniques and applications in student behavior and cognitive achievement in Arab higher education. *International journal of human-computer interaction*. **41**. 1. sz., 353–366. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2300016>
- Lawrence, W., Nesbitt, P. és Clay Jr., H. (2024): Post-Pandemic Support for Special Populations in Higher Education through Generative Artificial Intelligence. *International Journal of Arts, Humanities & Social Science*. **5**. 5. sz., 72–78. DOI: <https://doi.org/10.56734/ijahss.v5n5a6>
- Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) (2025): *MAB-útmutató – Önértékelési eszköz ESG-alapú, integrált intézményakkreditációs eljáráshoz*. Letöltés: <https://www.mab.hu/eljarasok-intezmenyakkreditacio> (2026. 01. 20).
- Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D. E., Thierry-Aguilera, R. és Gerardou, F. S. (2023): Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences*. **13**. 9. sz., 856. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13090856>
- Morley, J., Floridi, L., Kinsey, L. és Elhalal, A. (2020): From what to how: an initial review of publicly available AI ethics tools, methods and research to translate principles into practices. *Science and Engineering Ethics*. **26**. 4. sz., 2141–2168. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00165-5>
- Murdan, A. P. és Halkhoree, R. (2024): Integration of Artificial Intelligence for educational excellence and innovation in higher education institutions. In: *2024 1st International Conference on Smart Energy Systems and Artificial Intelligence (SESAI)*. DOI: <https://doi.org/10.1109/SESAI61023.2024.10599402>
- Nazari, N., Shabbir, M. S. és Setiawan, R. (2021): Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: randomized controlled trial. *Heliyon*. **7**. 5. sz. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014>

- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W. és Chu, S. K. W. (2023): Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*. **71**. 1. sz., 137–161. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Ngo, T. T. A. (2023): The perception by university students of the use of ChatGPT in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. **18**. 17. sz., 4–19. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.39019>
- Ollé J. (2024a): A mesterséges intelligencia felhasználása az e-learning-alapú oktatási programfejlesztésekben. *Educatio*. **33**. 1. sz., 46–54. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.1.5>
- Ollé J. (2024b): A mesterséges intelligencia használata a felsőoktatásban. Az oktatási minőség fejlesztésének lehetőségei. In: Buda A. (szerk.): *IKT mozaik 2024*, HERA IKT Szakosztály – Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen. 70–87.
- Rajki Z., T. Nagy J. és Dringó-Horváth I. (2024): A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*. **34**. 7. sz., 3–22. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskult.2024.7.3>
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W., Sun, M., ... és Heathcote, L. (2023): The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning & Teaching*. **6**. 1. sz., 41–56. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>
- Ren, X. és Wu, M. L. (2025): Examining teaching competencies and challenges while integrating artificial intelligence in higher education. *TechTrends*. **69**. 519–538. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01055-3>
- Selwyn, N. (2019): *Should robots replace teachers? AI and the Future of Education*. (1st ed.) Polity Press.
- Selwyn, N. (2022): The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*. **57**. 4. sz., 620–631. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>
- Susnjak, T. (2022): ChatGPT: The end of online exam integrity?. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09292>
- Szabóné Balogh, Á. (2024): The Future of Education – The Role of Artificial Intelligence. In: Juhász Kovács C. és Námesztovszki Zs. (szerk.): *11. IKT az Oktatásban Konferencia*. Újvidéki Egyetem Magyar Tanítóképző Kara, Szabadka, 61–69. Letöltés: <https://magister.uns.ac.rs/files/kiadvanyok/konf2024/IKT2024/SZBalog-ICT-ConfSubotica2024.pdf> (2026. 02. 06).
- T. Nagy J., Rajki, Z. és Dringó-Horváth I. (2025): Mesterséges intelligencia a felsőoktatásban:–oktatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*. **35**. 7. sz., 3–20. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskult.2025.7.3>
- Tolner N., Pogátsnik M. és Takács J. M. (2023): A mesterséges intelligencia szerepe az online vizsgáztatásban. *Iskolakultúra*. **33**. 10. sz., 39–55. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.10.39>



BÉRES ANDRÁS

Iskolák rangsorok tükrében: a HVG és az MCC–OH gimnáziumi rangsorának összevetése, 2025–2026

I. ALAPVETÉS

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.03>

BEVEZETÉS

Az iskolai rangsorok a köznevelési intézmények összetett működését egy közérthető és könnyen kommunikálható sorrenddé alakítják. Használatuk praktikus, mert csökkenthetik az iskolaválasztással járó információs bizonytalanságot, összehasonlítható adatokat kínálhatnak a családoknak, és közös referenciapontot teremthetnek az intézményi, szakmai és oktatáspolitikai diskurzusokban (Bekele és Kenea, 2024; Haderlein, 2022; Leckie és Goldstein, 2009, 2011). A rangsorok vonzereje ugyanakkor éppen abból az egyszerűsítésből fakad, amely értelmezési kockázatukat is adja: többdimenziós intézményi teljesítményeket sűrítenek egyetlen pontszámba vagy sorrendbe, miközben szükségképpen csak az iskolai működés bizonyos, adatokkal megragadható elemeit teszik láthatóvá.

A rangsorok maguk ezért nem tekinthetők az iskolai minőség semleges tükörképének. Az indikátorok kiválasztása, az adatforrások meghatározása, a standardizálás, a súlyozás és az aggregáció együttesen jelöli ki,

hogyan az adott értékelési rendszer mit ismer el teljesítményként. A rangsor ebben az értelemben nemcsak leírja, hanem részben létre is hozza a „jó iskola” nyilvánosan értelmezhető konstrukcióját: egyes teljesítménydimenziókat előtérbe állít, másokat pedig a mérésen kívül hagy (Maw, 1999; Munoz-Chereau és mtsai., 2022; Schiff és Peskowitz, 2025; Wilson és mtsai., 2006). A nyilvánosságra hozott sorrend emellett visszahat a családok választásaira, az intézmények reputációjára és az iskolák működésére is. Jelen tanulmány ezért kettős perspektívát alkalmaz: empirikusan összehasonlítható mérési konstrukciókként, elméletileg pedig társadalmilag beágyazott és potenciálisan viselkedésalakító intézményekként kezeli a rangsorokat.

A „jó iskola” mindeközben többdimenziós és normatív fogalom, amelynek jelentése nem meríthető ki a mérhető tanulmányi eredményekben vagy az eredményesség és hatékonyság valamely mutatójában. A rangsorok legfeljebb proxyként működnek: meghatározott indikátorok segítségével közelítik az iskolai minőség egyes dimenzióit, de nem fedik le például az inklúziót, a

tanulói jóllétet, a közösségteremtést, a társadalmi integrációt vagy a nevelés más, nehezebben számszerűsíthető céljait. Értelmezésükkor ezért külön kell választani egymástól azt, amit az indikátorok ténylegesen mérnek, és azt a tágabb minőségfogalmat, amelyre a ranghelyek alapján következtetni szeretnénk (Bell és Burns, 2022; Martínez és mtsai., 2016; Wind és Jones, 2019).

További értelmezési problémát jelent, hogy az intézményi kimenetek nem kizárólag az iskola pedagógiai munkájának eredményei. A korábbi tanulói teljesítmény, a családi háttér, a kortárs csoport összetétele, a területi különbségek, valamint a bemeneti és intézményi szelekció egyaránt megjelenhetnek az érettségi, a kompetenciamérési és a továbbtanulási mutatók-

ban (Kersha, 2020; Lu és mtsai., 2024; Perry, 2017; Veenstra és Kuiper, 2004).

Az élmzőny ezért nem

egyszerűen az iskolai hatás vagy hatékonyság lenyomata, hanem a pedagógiai munka, a tanulói összetétel, a felvételi szelekció és a családi erőforrások összetett eredője. A szelekció statisztikai kiszűrése sem hozna létre önmagában teljes körű iskolaminőség-mutatót: legfeljebb pontosabban közelítené az intézmény hozzájárulását a kiválasztott tanulmányi eredményekhez (Angrist és mtsai., 2023; Soland, 2021; Sun, Kennedy és Anderson, 2020).

A magyar gimnáziumi rangsorok vizsgálata különösen informatív összehasonlítási helyzetet kínál. A hosszabb múltra visszatekintő, médiatermékként megjelenő HVG-rangsor mellett 2025-ben létrejött a Mathias Corvinus Collegium és az Oktatási Hivatal együttműködésében készített MCC–OH Országos Gimnáziumi Rangsor (HVG,

2024, 2025; Mathias Corvinus Collegium és Oktatási Hivatal, 2024; 2025). A két lista részben azonos, hivatalos adatforrásokra és közös teljesítménydimenziókra támaszkodik, de eltérő indikátorkészlettel és aggregációs logikával határozza meg az intézmények sorrendjét. A HVG elsősorban tanulmányi eredmény- és kimenetközeli mutatókat használ, míg az MCC–OH rendszerében a felvételi szelekcióhoz, a jelentkezési kereslethez és a versenyeredményekhez kapcsolódó indikátorok is közvetlenül megjelennek. Az összevetés ezért azt is láthatóvá teszi, hogyan alakítja az indikátorválasztás a nyilvánosan elismert gimnáziumi kiválóság képét.

A tanulmánynak nem célja annak eldöntése, hogy a két rangsor közül melyik

adja a „helyesebb” sorrendet. Egyrészt az vizsgálja, milyen mértékű egyezés figyelhető meg a HVG és az MCC–OH által kijelölt TOP100-as

intézményi kör, valamint az azokban közösen szereplő iskolák rangsorrendje között. Másrészt az elemzi a TOP10 gimnáziumon keresztül, hogy milyen indikátorprofilok kapcsolódnak hozzájuk, és az elitmezőnyben inkább többdimenziós kiegyensúlyozottság vagy néhány kiugró teljesítménykomponens figyelhető-e meg. A rangsorok közötti egyezést nem független külső validációként, hanem rangsorközi konvergencia-ként értelmezzük; eltéréseiket pedig nem egyszerű hibaként, hanem az indikátor- és aggregációs döntésekből következő, tartalmilag értelmezhető információként kezeljük. E megközelítés lehetővé teszi, hogy a rangsorok módszertani összehasonlítása mellett azok társadalmi és intézményi beágyazottsága is az értelmezés részévé váljon.

tartalmilag értelmezhető
információként kezeljük

ELMÉLETI ÉS KONTEXTUÁLIS KERET

A rangsor mint mérőeszköz és társadalmi intézmény

Az iskolai rangsorok értelmezéséhez két, egymást kiegészítő nézőpont szükséges. Mérőelméleti szempontból a rangsor olyan összetett értékelési konstrukció, amely több indikátort alakít át közös skálára, majd ezekből intézményi sorrendet képez. Társadalmi szempontból ugyanakkor nyilvános osztályozási rendszer: kategorizálja az intézményeket, elosztja közöttük a láthatóságot és a presztízt, valamint támpontot kínál a családok, az iskolák és az oktatáspolitikai szereplők döntéseikhez. A rangsor tehát egyszerre állít valamit az iskolákról, és teremti olyan társadalmi helyzetet, amelyben az intézményeknek és használóiknak ehhez az állításhoz viszonyulniuk kell.

Mérőeszközként a rangsor nem közvetlenül figyel meg az iskola általános minőségét. Olyan mérhető változókat kapcsol össze, amelyekről a készítők feltételezik, hogy az iskolai működés valamely releváns dimenzióját reprezentálják. Ilyen lehet a kompetenciamérési eredmény, az érettségi teljesítmény, a felsőoktatási felvételi eredmény, a jelentkezési kereslet vagy a tanulmányi versenyeken elért siker. Az ezekből létrehozott kompozit index azonban csak az indikátor-készletben szereplő tartalmakat képes megjeleníteni. A különböző mutatók összevonása javíthatja az értékelés információtartalmát, de önmagában nem oldja meg a konfliktum meghatározásának problémáját: az aggregált pontszám attól még nem válik a

teljes iskolai minőség közvetlen mérésévé, hogy több komponenst tartalmaz, sőt az összesítés el is fedheti az egyes teljesítménydimenziók eltérő jelentését (Bell és Burns, 2022; Martínez és mtsai., 2016; Sun, Kennedy és Anderson, 2020; Wind és Jones, 2019).

Ebből következően különbséget kell tenni az iskolai kimenet, az intézményi eredményesség, az iskolai hozzájárulás és a hatékonyság között. A nyers tanulmányi eredmény azt mutatja meg, hogy egy intézmény tanulói milyen teljesítményszintet értek el, de nem választja el ettől a korábbi tudás, a családi háttér és a szelekció hatását.

Az iskolai hozzájárulás ezzel szemben arra vonatkozik, hogy az intézmény mennyiben változtatja meg a tanulók várható fejlődési pályáját. A hatékonyság pedig szigorú értelemben az elért eredmények és a felhasznált erőforrások viszonyát jelenti. Mivel a vizsgált rangsorok nem tartalmaznak átfogó erőforrás- vagy ráfordítási adatokat, elsősorban eredmény- és teljesítménymutatókat közölnek, nem pedig intézményi hatékonyságot mérnek. Az iskolai hozzájárulás pontosabb becslése is csak meghatározott kimenetekre vonatkozhat, és nem tekinthető az iskola teljes pedagógiai minőségét leíró értéknek (Angrist és mtsai., 2023; Perry, 2017; Soland, 2021).

A „jó iskola” fogalma azért sem szűkíthető le egyetlen eredményességi dimenzióra, mert az oktatásnak több, egymással nem mindig harmonizáló célja van. Biesta (2009) megkülönbözteti az oktatás kvalifikációs, szocializációs és szubjektívációs funkcióját. Az iskola egyrészt tudást és képességeket közvetít, másrészt társadalmi és kulturális

a „jó iskola” fogalma nem szűkíthető le egyetlen dimenzióra

közösségekbe vezet be, harmadrészt hozzájárulhat az önállóan gondolkodó és cselekvő személyiség alakulásához. Ehhez további célok, például az inklúzió, a méltányosság, a tanulói jóllét vagy a demokratikus részvétel támogatása is kapcsolódhatnak. A rangsorok által használt tanulmányi és továbbtanulási indikátorok elsősorban a kvalifikáció bizonyos eredményeit teszik láthatóvá. Ez önmagában legitim értékelési cél, de nem jogosít fel arra, hogy az így kapott sorrendet az iskola valamennyi társadalmi és pedagógiai funkciójának összegző mércéjeként kezeljük. A szelekció hatásának tökéletes statisztikai kontrollja esetén sem jönne létre „teljes” iskolai rangsor: csupán pontosabb képet kapnánk az intézmények hozzájárulásáról néhány előre kiválasztott eredményhez.

A rangsor tartalmát két döntéscsoport határozza meg. Az indikátordöntések kijelölik, milyen teljesítmények számítanak relevánsnak, míg az aggregációs döntések azt határozzák meg, hogyan alakul ki az eltérő mértékegységű információkból egyetlen sorrend. A standardizálás, a rangpontok képzése, az azonos vagy eltérő súlyozás és a hiányzó adatok kezelése nem kizárólag technikai művelet: mindegyik befolyásolja, milyen intézményi profil kerül előnybe. Az azonos súlyozás sem jelenti az értékválasztás hiányát, hanem azt az előfeltevést fejezi ki, hogy minden bevont dimenzió azonos mértékben járul hozzá a végső sorrendhez. Hasonlóképpen, egy új indikátor beemelése nem pusztán több információt ad a rangsorhoz, hanem megváltoztatja annak tartalmát is.

A nyilvánosságra hozott ranghelyek ugyanakkor nem maradnak szükségképpen

külső megfigyelések. *Espeland és Sauder* (2007) reaktivitásnak nevezi azt a jelenséget, amikor a nyilvános értékelések hatására a megfigyelt szereplők módosítják döntéseiket, működésüket vagy önértelmezésüket. Bár elemzésük felsőoktatási rangsorokra irányult, az általuk leírt általános mechanizmus a középiskolai rangsorok értelmezésekor is releváns: a pozíció befolyásolhatja, hogyan látja önmagát az intézmény, milyen eredményeket hangsúlyoz kommunikációjában, és mely tevékenységeket tekinti stratégiaileg fontosnak. Az iskolai teljesítménymutatók esetében a mérés tárgyává tett dimenziók könnyen vezetési és szervezeti prioritásokká válhatnak, míg a nem mért tevékenységek kisebb nyilvános figyelmet kaphatnak (*Maw*, 1999; *Wilson és mtsai.*, 2006).

Ez a működés kapcsolódik a számok általi kormányzás fogalmához. Az adatvezérelt irányításban a közvetlen szabályozás egy részét összehasonlítható indikátorok, teljesítménycélok és nyilvános eredmények váltják fel vagy egészítik

részt vehetnek az
oktatási tér szabályozásában

ki. A számok látszólag egységes és személytelen nyelvet teremtenek, ugyanakkor meghatározzák azt is, milyen teljesítmény válik intézményileg felismerhetővé és számonkérhetővé (*Ozga*, 2009). A rangsorok így nem feltétlenül formális oktatáspolitikai eszközök, mégis részt vehetnek az oktatási tér szabályozásában. A médiamegjelenés, a szülői választás és az intézményi reputáció közvetítésével olyan ösztönzőket hozhatnak létre, amelyekhez az iskolák akkor is alkalmazkodnak, ha a rangsorban elfoglalt helyükhöz nem kapcsolódik közvetlen hatósági következmény. A nyilvános

teljesítménycatégoriák egyúttal „sikeres” és „sikertelen” intézményi csoportokat konst-ruálhatnak, miközben az eredmények mö-gótti társadalmi és intézményi feltételek ke-vésbé láthatóvá válhatnak (*Munoz-Chereau és mtsai.*, 2022).

A rangsorok közötti egyezés vizsgálata ezért nem annak tesztje, hogy két eszköz ugyanazt az objektíven létező, teljes körű is-kolai minőséget méri-e. A konvergencia azt jelezheti, hogy az alkalmazott indikátor- és aggregációs rendszerek részben azonos intézmé-nyeket és teljesítménypro-filokat emelnek előtérbe. Az eltérés pedig arra utal-hat, hogy a rendszerek más dimenziókat ismernek el, vagy ugyanazokat a dimenziókat eltérően kapcsolják össze. A felsőoktatási rangsorok összehasonlításá-ról szóló kutatások ebből a szempontból módszertani analógiát kínálnak: megmutat-ják, hogyan vizsgálható több összetett rang-sor kimeneti egyezése és indikátorfüggése (*Shehatta és Mahmood*, 2016; *van Vught és Westerheijden*, 2012). Eredményeik azonban nem vihetők át közvetlenül a középisko-lákra, mert a két intézménytípus feladatai, célközönsége és indikátorrendszere lényege-sen eltér. Jelen tanulmány e különbséget fi-gyelembe véve a rangsorközi konvergenciát nem végleges validációként, hanem két rész-leges és normatív mérési konstrukció empi-rikus viszonyaként értelmezi.

Középiskolai rangsorok nemzetközi kontextusban

Az iskolák teljesítményének nyilvános össze-hasonlítása nemzetközileg elterjedt, de ko-rántsem egységes gyakorlat. A különböző

országok rendszerei nemcsak az alkalmazott indikátorokban térnek el, hanem abban is, hogy ki készíti az értékelést, milyen célból teszi közzé az eredményeket, illetve létre-hoz-e egyáltalán egységes intézményi sor-rendet. Ennek alapján megkülönböztethe-tők az elszámoltathatóságot szolgáló állami teljesítménytáblák, a többdimenziós iskolai adatprofilok, a fejlesztési célú diagnosztikus visszajelzések és a média által készített ordi-nális rangsorok. Bár a köznyelv ezeket gyak-ran egyaránt iskolai rang-sorként kezeli, eltérő ok-tatáspolitikai logikákat képviselnek. A nyilvános adatszolgáltatás például nem szükségszerűen jár

együtt azzal, hogy az intézményeket egyet-len összesített pontszám alapján sorba is rendezik.

Az angol oktatási rendszer áll legköze-lebb a klasszikus, nyilvános iskolai teljesí-tménytáblákra épülő modellhez (*school league tables*). Az állam 1992 óta tesz közzé intézményszintű teljesítménytáblákat, ame-lyek eredetileg elsősorban a középiskolai vizsgaeredményekre épültek, később azon-ban különböző előrehaladási és hozzáadott-érték-jellegű mutatókkal egészültek ki (*Lec-kie és Goldstein*, 2017; *West és Pennell*, 2000). A jelenlegi hivatalos felületen az ér-deklődők az iskolák teszt- és vizsgaeredmé-nyei mellett a tanfelügyeleti jelentéseket és bizonyos pénzügyi adatokat is összehasonlít-hatják (*Department for Education*, é. n.). A rendszer egyszerre kapcsolódik az intéz-ményi elszámoltathatósághoz és a szülői is-kolaválasztáshoz: abból indul ki, hogy a nyilvános teljesítményadatok informálják a családokat, miközben eredményeik javítá-sára ösztönzik az intézményeket.

két mérési konstrukció empirikus viszonya

Az angol tapasztalat ugyanakkor azt is megmutatja, hogy az indikátorok módszertani változtatása jelentősen átrendezheti az iskolák sorrendjét. A nyers vizsgaeredmények, a hozzáadott érték, a kontextuális hozzáadott érték és az előrehaladási mutatók eltérően kezelik a tanulók korábbi teljesítményét és társadalmi háttérét. Emiatt ugyanaz az intézmény más pozícióba kerülhet attól függően, hogy a tanulók elért teljesítményszintjét vagy az előzetes eredményekhez viszonyított fejlődését értékeli (Leckie és Goldstein, 2017). A ranghelyek emellett mintavételi és mérési bizonytalanságot is hordoznak, amelyet az egyszerű sorrend nem képes érzékeltetni (Leckie és Goldstein, 2009; 2011). Az

angol és skót általános iskolák összevetése arra is rámutatott, hogy a nyilvános teljesítménytáblák ösztönzői befolyásolhatják az intézményi gyakorlatot, miközben nem minden iskola rendelkezik azonos lehetőségekkel a mérhető eredmények javítására (Wiggins és Tymms, 2002). Az angol modell ezért egyszerre példája a széles körű adatnyilvánosságnak és a rangsoralapú elszámoltathatóság lehetséges diszfunkcionális következményeinek.

Az Egyesült Államok rendszere decentralizáltabb. Az *Every Student Succeeds Act* (ESSA) alapján minden államnak nyilvánosan hozzáférhető és közérthető jelentési rendszert kell működtetnie. Az állami és helyi iskolai jelentési felületeknek (*report cards*) többek között a matematika-, olvasás- és természettudományos teljesítményről, a végzési arányokról, a hiányzásokról, a függőesztésekről, a tanári képesítésekről és az egy tanulóra jutó kiadásokról kell

információt közölniük (U.S. Department of Education, 2025). A szövetségi szabályozás tehát nem egységes országos iskolai rangsort ír elő, hanem összehasonlítható adatokat és állami szintű elszámoltathatósági rendszereket követel meg. Az intézmények teljesítményének minősítése, a beavatkozást igénylő iskolák azonosítása és az indikátorok összekapcsolása részben az egyes államok felelőssége. Ez a modell jól szemlélteti az adatnyilvánosság és az ordinális rangsorolás különbségét: ugyanazok az adatok felhasználhatók elemzésre, elszámoltathatóságra vagy iskola-választásra anélkül, hogy minden intézményt egyetlen országos sorrendbe rendeznének. Az ESSA ugyanakkor az „iskolami-

nőség vagy tanulói sikeresség” (*school quality or student success*) indikátorral lehetőséget nyitott a teszteredményeken túli teljesítménydimenziók

beemelésére is, bár az állami tervek többsége továbbra is óvatosan és korlátozott súllyal alkalmazta ezeket a mutatókat (Portz, 2021).

Az ausztrál *My School* portál szintén a többdimenziós iskolai adatprofil modelljét követi. A felület minden ausztrál iskoláról közöl információkat, köztük a NAPLAN-mérések – az ausztrál kompetenciamérések – eredményeire vonatkozó adatokat, amelyeket az országos átlagokhoz és társadalmi-gazdasági szempontból hasonló iskolák teljesítményéhez is viszonyít (Lingard, 2010). Különösen fontos, hogy az iskolák eredményeit hasonló társadalmi-oktatási háttérrel rendelkező tanulókat oktató intézmények eredményeihez is viszonyítja. A tanulói háttér meghatározásában a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, az iskola földrajzi

az Egyesült Államok rendszere decentralizáltabb

elhelyezkedése, valamint az őslakos tanulók aránya is szerepet kap (*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* [ACARA], é. n.). Az ACARA kifejezetten elhatárolja a *My School* rendszert a hagyományos rangsoroktól: a portál deklarált célja nem iskolai „league table” előállítása, hanem az átláthatóság és az elszámoltathatóság támogatása. A NAPLAN-eredményeket az iskolai teljesítmény egyik aspektusaként kezeli, és hangsúlyozza, hogy azok nem mérik az intézmény teljes minőségét. Az ausztrál modell így olyan köztes megoldást képvisel, amely lehetővé teszi az intézmények összehasonlítását, de csökkenteni kívánja a pusztán nyers teljesítményszintekre épülő „iskola az iskola ellen” típusú összevetések jelentőségét; ugyanakkor a *My School* körüli viták arra is figyelmeztetnek, hogy a nyilvános iskolai összehasonlítás validitása a közölt adatok értelmezési feltételeitől is függ (Thompson és mtsai., 2018). Ez arra mutat rá, hogy az információk nyilvánossága nemcsak rangsor formájában valósítható meg; az adatközlés szerkezete maga is oktatáspolitikai választás.

A francia IVAL-rendszer az iskolai eredmények kontextualizálásának másik példája. A francia oktatási minisztérium 1993 óta teszi közzé a középiskolák teljesítményindikátorait, az IVAL-mutatókat, amelyek a sikeres érettségi vizsgák aránya mellett a minősített érettségi eredmények és az érettségiig való eljutás esélye alapján próbálják megragadni az intézmények hozzáadott értékét (Evain, 2022; Núñez-Regueiro és Bresoux, 2022). A tényleges eredmények mellett minden intézmény esetében várható

értékeket is becsülnek, figyelembe véve a tanulók korábbi iskolai teljesítményét, életkorát és társadalmi jellemzőit (Evain, 2022). Az intézmény eredménye így nem kizárólag az országos átlaghoz, hanem a hasonló tanulói összetétel alapján várható teljesítményhez is viszonyítható. A francia megközelítés nem szünteti meg teljesen az iskolai hozzájárulás mérésének bizonytalanságát, és önmagában nem tekinthető oksági hatásbecslésnek. Mégis világos különbséget tesz a tanulók által elért eredmény és az intézménytől a tanulói összetétel alapján várható eredmény között. Ezzel elkerüli, hogy a kedvező összetételű tanulói populációt oktató iskola magas nyers eredményét automatikusan kiemelkedő intézményi teljesítményként értelmezzék. A francia modell ezért közvetlenül releváns annak megértéséhez, hogy a társadalmi és tanulmányi szelekció milyen

módon építhető be az iskolai teljesítmény nyilvános értékelésébe. A francia példa ugyanakkor nem problémamentes, Núñez-Regueiro és Bres-

soux (2022) arra figyelmeztetnek, hogy a hozzáadottérték-mutatók értelmezését statisztikai zaj is torzíthatja, ezért a kontextualizált indikátorok sem tekinthetők automatikusan az intézményi hatás pontos mérésének.

Németországban az összehasonlító mérések intézményfejlesztési funkciója hangsúlyosabb. A VERA (Vergleichsarbeiten in der Schule; VERgleichsArbeiten) standardizált mérések célja annak vizsgálata, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el a tartományokon átívelően meghatározott oktatási standardokhoz kapcsolódó kompetenciákat. A Kultusministerkonferenz meghatározása

az érettségiig való eljutás esélye alapján

szerint a rendszer központi funkciója az oktatás és az egyes iskolák fejlesztésének támogatása: az eredmények diagnosztikus visszajelzést adnak a pedagógusoknak és az intézményeknek (*Kultusministerkonferenz*, é. n.). Ezt erősíti, hogy a VERA-t a német szakirodalom alacsony tétű, belső iskolai értelmezésre szánt visszacsatolási rendszerként írja le: az iskolai teljesítményadatokat nem hozzák nyilvánosságra, és a gyenge eredményekhez nem kapcsolódnak közvetlen szankciók, ezért az adatok értelmezéséért és felhasználásáért elsősorban az intézmények felelősek (*Ramsteck és*

mtsai., 2015). Ugyanakkor a fejlesztési célú adatközlés önmagában nem garantálja a tényleges iskolai adatfelhasználást: német

empirikus vizsgálatok szerint a pedagógusok és intézményvezetők a standardalapú reform külső adatait gyakran kevésbé tartják hasznosnak, mint a tanulói visszajelzéshez vagy belső együttműködéshez kapcsolódó, közvetlenebb információforrásokat (*Demski és Racherbäumer*, 2017). A német példa ezért arra világít rá, hogy a standardizált teljesítménymérés és a rangsoralapú nyilvánosság egymástól elválasztható intézményi megoldások, de arra is, hogy a diagnosztikus visszacsatolás fejlesztő hatása az iskolai adatértelmezési kapacitásoktól és szervezeti folyamatoktól függ.

Portugália gyakorlata ezzel szemben több tekintetben közel áll a média által létrehozott magyar rangsorokhoz. A középiskolai rangsorok rendszeres sajtóközlése 2001-ben kezdődött, miután hozzáférhetővé váltak az intézményszintű vizsgaeredmények. A listák elsősorban a tanulók országos vizsgákon elért nyers eredményeiből

képeztek iskolai sorrendet. *Neves, Pereira és Nata* (2012) szerint az ilyen egydimenziós rangsorok nem tekinthetők semleges eszközöknek, mert az iskolák teljesítményét elválasztják az intézmények társadalmi összetételétől, és ezzel elfedhetik, illetve természetesként jeleníthetik meg az oktatási egyenlőtlenségeket. A portugál intézményvezetők vizsgálata emellett azt mutatta, hogy a rangsorok médiamegjelenése reputációs és szervezeti következményekkel járhat akkor is, ha az érintettek módszertani fenntartásokkal viszonynak hozzájuk (*Neves és mtsai.*, 2014).

A nemzetközi példák alapján tehát legalább három eltérő logika különíthető el. Az első a nyilvános rangsorolással összekapcsolt elszámoltathatóság, amelynek legjellegzetesebb példája Anglia. A második a többdimenziós és részben kontextualizált adatközlés, amely az Egyesült Államokban, Ausztráliában és Franciaországban eltérő formákban jelenik meg. A harmadik a fejlesztési célú diagnosztikus értékelés, amelyet a német VERA-rendszer szemléltet. Ezekkel párhuzamosan működhetnek a hivatalos adatokból médiatermék formájában létrehozott rangsorok, ahogyan Portugáliában és Magyarországon is.

A legfontosabb különbség ezért nem egyszerűen az, hogy egy országban létezik-e iskolai összehasonlítás. Meghatározó az értékelés előállítója, célközönsége és funkciója, az indikátorok tartalma, a tanulói háttér kezelése, valamint az, hogy az eredmények adatprofilként vagy egyetlen sorrendként jelennek-e meg. A magyar HVG- és MCC–OH-rangsorok ebben a nemzetközi mezőben olyan ordinális listák, amelyek részben hivatalos eredményadatokra támaszkodnak,

a diagnosztikus visszacsatolás fejlesztő hatása

de eltérő előállítói és indikátorlogikával kapcsolják össze az iskolaválasztás, az intézményi láthatóság és a teljesítményértékelés funkcióit.

Társadalmi szelekció és a rangsorolt teljesítmény

Az iskolai rangsorokban megjelenő teljesítmény nem kizárólag az intézmény pedagógiai munkájának eredménye. A tanulók adott időpontban mért tudása olyan kumulatív kimenet, amelyben korábbi iskolai tapasztalataik, családi erőforrásaik, egyéni képességeik, kortárscsoportjuk összetétele és az aktuális iskola működése egyaránt szerepet játszik. A nyers intézményi átlagok ezeket a hatásokat nem választják el egymástól. Emiatt egy magas kompetenciamérési vagy érettségi eredmény egyszerre jelezhet eredményes pedagógiai munkát és kedvezőbb bemeneti tanulói összetételt (Kersha, 2020; Lu és mtsai., 2024; Perry, 2017; Veenstra és Kuyper, 2004).

A tanulói összetétel több, egymásra épülő szelekciós mechanizmus eredménye. Az első az önszelekció: a tanulók és családjaik nem véletlenszerűen választanak intézményt, hanem továbbtanulási terveik, információik, lakóhelyük, anyagi és kulturális erőforrásaik, illetve az észlelt felvételi esélyek alapján. A második az intézményi szelekció, amely a tanulmányi eredmények, a központi írásbeli vizsga, a szóbeli meghallgatás és más felvételi követelmények révén alakítja a bekerülő tanulók körét. A harmadik az iskolarendszer szerkezeti szelekciója: a különböző képzési programok és intézménytípusok már a középfokú oktatásba való belépés

előtt eltérő tanulói csoportokat vonzanak. Az iskolaválasztás ezért nem pusztán egyéni preferenciák összessége, hanem az elérhető intézmények, a felvételi szabályok, a családi erőforrások és a társadalmi elvárások kölcsönhatása (Andor és Liskó, 1999; Bekele és Kenea, 2024; Haderlein, 2022; Hricovinyi és Józsa, 2018; Kiss, 2016; Leckie és Goldstein, 2009, 2011).

A magyar iskolarendszerben a szelekció viszonylag korán megkezdődik. A négyévfolyamos gimnáziumi képzések mellett működő hat- és nyolcévfolyamos programok lehetővé teszik, hogy a tanulók egy része már tíz vagy tizenkét éves korában szelektív gimnáziumi képzésbe kerüljön (Gurzó és Horn, 2015). Horn (2013) eredményei sze-

a szelekció nem egyetlen vizsganapon következik be

rint a magasabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulók az előzetes teljesítményük figyelembevételével után is nagyobb valószínűséggel kerülnek korai szelekciót alkalmazó gimnáziumi programokba. A különböző képzési utak tanulójának teljesítménye ezt követően tovább távolodhat egymástól, így a korai szelekció nemcsak leképezi, hanem növelheti is a társadalmi háttérhez kapcsolódó teljesítménykülönbségeket.

A felvételi eredmény ebben a környezetben nem kizárólag a jelentkező pillanatnyi tudását fejezi ki. Berényi (2022) korai szelektív gimnáziumokat vizsgáló kutatása szerint a bekerülést hosszabb felkészülési folyamat előzi meg, amelyben a családi tájékozottság, az időzítés, a különórákhoz és felkészítőkhöz való hozzáférés, valamint a jelentkezési stratégia is szerepet játszhat. A szelekció így nem egyetlen vizsganapon következik be, hanem fokozatos folyamatként épül

fel. A formálisan egységes felvételi követelmények mellett a családok eltérő mértékben képesek felismerni, előkészíteni és kihasználni a szelektív továbbtanulási lehetőségeket. Ez nem jelenti azt, hogy minden sikeres felvétel társadalmi előny következménye lenne, azt azonban igen, hogy az elért felvételi pontszámot nem lehet a családi és intézményi kontextustól teljesen független bemeneti képességmутatóként kezelni.

A középfokú továbbtanulás szerkezetét a családi preferenciák mellett az intézményi kínálat és a felvételi kapacitások is alakítják. A magyar középfokú felvételi adatokat vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy a tanulói és szülői preferenciák, valamint a tényleges bekerülési esélyek intézménytípusonként és társadalmi csoportonként eltérhetnek (*Fehérvári és Híves*, 2017). A szabadabb iskolaválasztás emellett nem feltétlenül mérsékli az intézmények közötti különbségeket. Ha a kedvezőbb helyzetű családok nagyobb földrajzi távolságot, információs és felkészülési költséget képesek vállalni a preferált intézmény elérése érdekében, az iskolaválasztás növelheti az intézmények társadalmi összetétele közötti eltéréseket (*Kertesi és Kézdi*, 2013).

A gimnáziumi rangsorok ebben a rendszerben egy már eleve szelektált intézményi szegmenst értékelnek. A listák nem a teljes középfokú intézményrendszert jelenítik meg, hanem elsősorban az érettségit és felsőoktatási továbbtanulást kínáló gimnáziumokat, az élmezőny pedig ezen a körön belül is a legerősebb tanulmányi eredményeket és felvételi keresletet mutató iskolákból áll. A TOP100, különösen pedig a TOP10

értelmezésekor ezért kettős szelekcióval kell számolni: először az intézménytípus és a képzési út választja el egymástól a tanulói csoportokat, majd a felvételi és jelentkezési mechanizmusok alakítják az egyes gimnáziumok összetételét. A rangsorolt kimenetek a folyamatok után keletkeznek.

A rangsor és a szelekció kapcsolata potenciális visszacsatolási folyamatot is létrehozhat. Az előkelő pozíció növelheti az iskola ismertségét és a jelentkezési keresletet, a nagyobb jelentkezői kör pedig lehetőséget teremthet az erősebb bemeneti szelekcióra. A kedvezőbb előzetes teljesítményű tanulói összetétel ezt követően magasabb nyers kimeneti eredményekben jelenhet meg, amelyek megerősíthetik az iskola későbbi ranghelyét.

A rangsor ebben az esetben nemcsak regisztrálja az intézményi hierarchiát, hanem közvetve részt is vehet annak újratermelésében.

A jelen kutatás adataiból azonban ennek a visszacsatolásnak az iránya és nagysága nem becsülhető meg, ezért azt elméletileg lehetséges mechanizmusként, nem pedig az elemzés által igazolt oksági hatásként kezeljük.

Hasonló óvatosság szükséges a középiskolából a felsőoktatásba vezető pályák értelmezésekor. A felsőoktatási felvételi pontszám vagy a továbbtanulók aránya egyszerre függhet az iskola orientációs és pedagógiai munkájától, a tanulók korábbi teljesítményétől, továbbtanulási terveitől és családi erőforrásaitól. A magas továbbtanulási mutató ezért önmagában nem bizonyítja, hogy az intézmény hozta létre a sikeres továbbtanulási pályát. A jelenlegi rangsoradatokat azt sem tesz lehetővé, hogy elkülönítsük az

nem bizonyítja, hogy az intézmény hozta létre a sikeres továbbtanulási pályát

eltérő presztízsű felsőoktatási intézményekbe és képzésekre vezető pályákat.

Mindez nem teszi értelmetlenné az intézményi teljesítmények összehasonlítását, de meghatározza az abból levonható következtetések határait. A rangsorban elfoglalt hely azt mutatja meg, hogy az adott iskola a kiválasztott indikátorok szerint milyen pozíciót ér el; nem mutatja meg önmagában, hogy mennyit tett hozzá az egyes tanulók fejlődéséhez, és mennyiben képes mérsékelni a társadalmi eredetből fakadó különbségeket. Egy iskola lehet magas átlagteljesítményű anélkül, hogy csökkentené a tanulói csoportok közötti különbségeket, és lehet eredményes bizonyos tanulók fejlesztésében úgy is, hogy a nyers rangsorban nem kerül az élmezőnybe (Soland, 2021). A HVG és az MCC–OH összevetését ezért nem az elitiskolák tiszta pedagógiai hatásának vizsgálataként, hanem eltérő indikátorlogikák által létrehozott, társadalmilag beágyazott teljesítményképek összehasonlításaként értelmezzük.

A HVG- és az MCC–OH-rangsor intézményi, média- és felhasználói kontextusa

A középiskolai rangsorok értelmezéséhez nem elegendő kizárólag az indikátorokat és a pontszámítás technikáját vizsgálni. A készítő intézmény jellege, az adatokhoz való hozzáférése, a publikáció csatornája és a megszólított közönség egyaránt befolyásolja, hogy a rangsor milyen tekintélyigénnyel és milyen felhasználási ajánlattal jelenik meg a nyilvánosságban. Mindez nem jelenti azt,

hogy a rangsor eredményei közvetlenül levezethetők lennének a készítők intézményi pozíciójából. Arra azonban rámutat, hogy a mérőeszköz módszertani tulajdonságai és társadalmi működése nem választhatók el teljesen egymástól: a rangsor egyszerre adatfeldolgozási eljárás, nyilvános médiatartalom és az iskolákról alkotott ítéleteket alakító információs termék.

A HVG középiskolai rangsora szerkesztőségi és kiadói környezetben előállított médiatermék. A vizsgált rangsorok önálló külön számban jelennek meg, miközben az eredményeket, részrangsorokat, módszertani magyarázatokat és az iskolákhoz kapcsolódó interjúkat a kiadó online felületei is közvetítik (HVG, 2024; 2025).

A kiadó deklarált célja szerint ezek a tartalmak elsősorban az iskolaválasztás előtt álló családok döntését kívánják segíteni. A rangsor így nem pusztán egy százas lista: a

kiadvány és az online cikkek együtt olyan tájékoztatói környezetet hoznak létre, amelyben a számszerű eredményeket iskolabemutatások és szerkesztőségi értelmezések egészítik ki. A HVG saját ismertetése arra is felhívja a figyelmet, hogy az élmezőny egyes intézményei között sokszor csak csekély különbségek vannak; ennek érzékeltetésére a hagyományos sorrend mellett csoportosított rangsort is közöltek (Balla, 2025). Ez a kiegészítés részben mérsékli az egyedi ranghelyek túlértelmezését, ugyanakkor az alapvető médiaműfaj továbbra is a figyelmet koncentráls és könnyen kommunikálható sorrend marad.

Az MCC–OH Országos Gimnáziumi Rangsor ettől eltérő intézményi

befolyásolja, hogy a rangsor milyen tekintélyigénnyel és milyen felhasználási ajánlattal jelenik meg a nyilvánosságban

konstrukcióban jött létre. A rangsort a Mathias Corvinus Collegium (MCC) és az Oktatási Hivatal (OH) együttműködésében készítik; első kiadása 2025 februárjában a *Mandiner* mellékleteként jelent meg, majd az eredmények önálló online felületet is kaptak. A készítő a rangsort elsődlegesen a felvételiző diákok és szülei tájékozódását segítő eszközként határozzák meg (*Mathias Corvinus Collegium*, é. n.).

A rangsorhoz díjátadó, intézményvezetői műhelyek, szakmai rendezvények és regionális beszélgetések is kapcsolódnak (*Uo.*). Az MCC–OH rangsora ezért nem kizárólag médiaközlésként, hanem egy szélesebb intézményi és szakmai program részeként is működik: nemcsak sorrendet közöl, hanem intézményi elismeréseket oszt és szakmai párbeszédet szervez a középiskolai teljesítményről.

A két rangsor közötti különbség megértéséhez az MCC–OH együttműködés részvőinek jogi és feladatköri helyzetét is szükséges rögzíteni. A Mathias Corvinus Collegiumot működtető Mathias Corvinus Collegium Alapítvány a 2021. évi IX. törvény melléklete szerint közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítvány, annak lehetőségeivel.¹ Az Oktatási Hivatal országos illetékességű központi hivatal, amelynek jogszabályban meghatározott feladatai közé tartoznak többek között a középfokú és felsőoktatási felvételi eljárásokhoz, az érettségi vizsgákhoz, az országos kompetenciaméréshez és az OKTV-hez kapcsolódó feladatok. A Hivatal emellett kezeli és feldolgozza azoknak az oktatási adatoknak jelentős

részét, amelyekből a két vizsgált rangsor indikátorai származnak (121/2013. [IV. 26.] Korm. rendelet; 2021. évi IX. törvény).

Az MCC–OH rangsor tehát nem írható le sem egyszerű szerkesztőségi médiaterméként, sem kizárólagosan hatósági értékelésként.

Olyan intézményközi konstrukcióról van szó, amelyben egy oktatási és tehetséggondozó szervezet rangorkészítő tevékenysége

nem írható le sem egyszerű szerkesztőségi médiaterméként, sem kizárólagosan hatósági értékelésként

összekapcsolódik a hivatalos oktatási adatokat kezelő központi intézmény közreműködésével. Ez eltérő intézményi tekinthetlyt és kommunikációs pozíciót biztosít számára, mint amellyel a

HVG szerkesztőségi rangsora rendelkezik. A különbség önmagában nem dönti el, hogy melyik rangsor érvényesebb, de releváns annak megértésében, hogy a készítő milyen célokat fogalmaznak meg, milyen adatokat hangsúlyoznak, és milyen közönségek előtt jelenítik meg az eredményeket.

Különösen fontos megkülönböztetni az alapadatok hivatalos státuszát az aggregált rangsor módszertani objektivitásától.

Az MCC közleménye a felhasznált adatokat „közhitelesként”, az ezekből kialakított összehasonlítást pedig „objektívként” jellemzi, továbbá saját rangsorát a legmegbízhatóbb elérhető értékelésként mutatja be (*Mathias Corvinus Collegium*, é. n.). Ezek közül a közhitelesség az adatok forrására és adminisztratív státuszára vonatkozik, míg az objektivitás és megbízhatóság már módszertani értékelést fejez ki. A hivatalos adatforrás ugyanis önmagában nem szünteti meg az indikátorválasztás, a változók standardizálása, a

¹ A cikk 2026. tavaszi leadásának pillanatában érvényes állapot. A Mathias Corvinus Collegium Alapítvány az 1226/2026. (VII. 14.) Korm. határozat értelmében 2026. július 31-ével megszűnt. (*A szerk.*)

súlyozás vagy az összesített sorrend kialakításának értékválasztásait. A jelen tanulmány ezért ezeket a megfogalmazásokat a készítőik önértelmezéseként, nem pedig a rangsor érvényességét függetlenül bizonyító állításként kezeli.

A két rangsor eltérő intézményi és mediakörnyezete a felhasználás módjaira is hatással lehet. A diákok és szüleik számára a listák csökkenthetik az iskolaválasztással együtt járó információs bizonytalanságot, és segíthetik a lehetséges intézmények körének szűkítését. A ranghely azonban csak akkor értelmezhető felelős döntéstámogató információként, ha az olvasó

azt is ismeri, hogy az adott sorrend milyen teljesítménydimenziókat foglal magában. A rangsor nem jeleníti meg teljeskörűen például az iskolai klímát, a pedagógiai hozzáadott értéket, az egyéni szükségletekhez való illeszkedést vagy a tanulók társadalmi összetételét. A nyilvános teljesítményinformációk ezért nem egyszerűen több információt adnak, hanem egyúttal meghatározzák, hogy a felhasználók mely tulajdonságokat tekintseék a minőség jelének (Haderlein, 2022; Schiff és Peskowitz, 2025).

A jelen tanulmány intézményi kontextuson ezért a rangsorkészítők szervezeti helyzetének, deklarált szerepének,

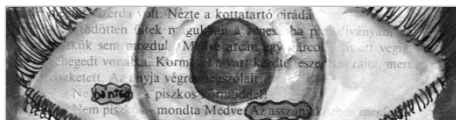
adatkapcsolatainak, publikációs csatornáinak és célközönségeinek leírását érti. Nem vállalkozik a rangsorok finanszírozási hátterének, szerkesztési alkufolyamatainak, politikai motivációinak vagy közpolitikai befolyásának oksági elemzésére; ezek vizsgálatához dokumentumelemzésre, készítői és intézményvezetői interjúkra, illetve felhasználói adatfelvételekre lenne szükség. E lehatárolás ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a rangsorokat politikailag vagy intézményileg semleges mérőeszközöknek tekinthetnénk.

A két lista összevetésének értelmezésekor végül azt is figyelembe kell venni, hogy a

nem jelenti azt, hogy a rangsorokat politikailag vagy intézményileg semleges mérőeszközöknek tekinthetnénk

HVG és az MCC–OH rangsora azonos, az Oktatási Hivatal által kezelt teljesítményadatokra támaszkodik. Egyezésük ezért nem két teljesen független mérés azonos eredményeként, hanem

részben közös adatbázisokra épülő, eltérő indikátor- és aggregációs logikák konvergenciájaként értelmezhető. Az eltérések ezzel szemben azt mutathatják meg, hogy a hasonló adatforrásokból kiinduló, de különböző intézményi és mérési konstrukciók miként alakítják át a „jó gimnázium” fogalmát. Erre az értelmezési keretre épülnek a következő részben megfogalmazott kutatási célok, kérdések és hipotézisek.



II. A KUTATÁSRÓL

KUTATÁSI CÉLOK, KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

A tanulmány általános célja annak feltárása, hogy a HVG és az MCC–OH 2025-ös és 2026-os gimnáziumi rangsora milyen mértékben azonosít hasonló intézményi elemzőnyt, illetve a két rangsor indikátorrendszere milyen eltérő teljesítményprofilokat emel ki. A vizsgálat nem arra irányul, hogy eldöntse, melyik rangsor ad „helyesebb” képet az iskolákról. A rangsorok ugyanis nem az iskolai minőség teljességét mérik, hanem annak

egy-egy, a készítőik által kiválasztott indikátorokkal operacionalizált változatát.

Az összehasonlítás tárgya ezért nem az iskolák általános értelemben vett minősége, hanem az, hogy a két mérési konstrukció mennyiben vezet egyezőt, illetve eltérőt besorolásokhoz.

A két rangsor összevetését különösen indokolttá teszi, hogy egyszerre mutatnak jelentős adatforrásbeli hasonlóságot és érdemi indikátorszerkezeti különbségeket. Mindkét rendszer felhasznál tanulói teljesítményhez és továbbtanuláshoz kapcsolódó országos adatokat, így az egyezésnek eleve van strukturális alapja. Az MCC–OH rangsora ugyanakkor olyan bemeneti, keresleti és versenyeredményességi mutatókat is beépít az összesített sorrendbe, amelyek a HVG főranglistájában nem, vagy nem azonos módon jelennek meg (HVG, 2024; 2025; *Matthias Corvinus Collegium és Oktatási Hivatal*, 2024; 2025). Az egyezés és az eltérés ezért

egyaránt informatív: az előbbi a közösen láthatóvá tett teljesítménydimenziókra, az utóbbi a rangsorspecifikus indikátor- és súlyozási logikákra utalhat.

A vizsgálat két, egymásra épülő elemzési cél köré szerveződik. Az első cél a rangsorok közötti egyezés kiterjedésének és szerkezetének feltárása. Ennek egyik dimenziója a halmozásintű átfedés: annak vizsgálata, hogy a két rangsorban milyen arányban jelennek meg ugyanazok az intézmények. A másik dimenzió a rangsorrendi egyezés, vagyis, hogy a mindkét listán szereplő iskolák rela-

tív pozíciója mennyire hasonló. A vizsgálat nemcsak a teljes TOP100-as mezőnyre, hanem a TOP50, TOP20 és TOP10 csoportokra is ki-

terjed. Ez lehetővé teszi annak megállapítását, hogy a rangsorok egyezése változik-e a lista szűkítésével, különösen akkor, amikor az elemzés a szélesebb élelműnyről a legmagasabb rangpozíciók felé halad.

K1 kutatási kérdés: Milyen mértékben és milyen rangsorszinteken egyezik a HVG és az MCC–OH által kijelölt intézményi mezőny, illetve mennyire hasonló sorrendbe rendezik a két listán egyaránt szereplő gimnáziumokat?

A kérdés három összefüggő részt foglal magában: mekkora a listák intézményi átfedése; milyen erős a közös intézmények ranghelyei közötti együttjárás; valamint mely iskolák esetében figyelhetők meg a legnagyobb rangkülönbségek. Az utóbbi esetek

az egyezésnek eleve van strukturális alapja

nem egyszerűen mérési hibaként értelmezendők. Olyan módszertanilag informatív eltérések lehetnek, amelyek megmutatják, hogy egy adott intézmény teljesítményprofilja jobban illeszkedik az egyik rangsor indikátor- és aggregációs logikájához, mint a másikéhoz.

H1 hipotézis: A két rangsor között számottevő, de nem teljes és a vizsgált rangsor-szinttől függő egyezés várható.

A hipotézis szerint a TOP100-as mezőnyben jelentős intézményi átfedésnek és pozitív rangsorrendi kapcsolatnak kell megjelennie, mivel a rangsorok több közös teljesítménydimenziót és részben közös adatforrásokat használnak. Ugyanakkor az egyezés várhatóan csökken a lista szűkítésével, különösen a TOP10 szintjén. Az élmezőny pontos sorrendje ugyanis érzékenyebb lehet az indikátorok kiválasztására, standardizálására és aggregálására, valamint arra, hogy az MCC–OH a tanulói eredmények mellett a jelentkezési keresletet, a bemeneti szelekciót és az OKTV-eredményességet is figyelembe veszi. A H1 ezért nem egyetlen, előre kijelölt „közepes” egyezési értéket feltételez, hanem szintfüggő mintázatot: szélesebb körű konvergenciát a TOP100-ban és nagyobb rangsorspecifikus eltéréseket a lista csúcán.

A második elemzési cél annak vizsgálata, hogy a rangsorok szerinti TOP10-es pozíción keresztül milyen indikátorprofilokat figyelhetünk meg. A „TOP10” ebben a tanulmányban kizárólag rangsoron belüli, operacionális kategória. Használata nem jelenti azt, hogy az érintett intézmények az

iskolai működés valamennyi lehetséges célja alapján Magyarország tíz „legjobb” gimnáziumának tekinthetők. A kategória azt jelöli, hogy az adott rangsor által kiválasztott és összesített indikátorok szerint mely iskolák foglalják el a tíz legmagasabb pozíciót.

Az elemzés mindkét rangsor TOP10-es csoportját, mindkét vizsgált évben külön-külön értékeli. Egyrészt azt vizsgálja, hogy az élmezőny intézményei átlagosan mely in-

dikátorokban foglalnak el különösen kedvező pozíciót. Másrészt iskolaszinten is feltárja a profilok szerkezetét: a TOP10-be

kerülés több dimenzióban egyidejűleg erős teljesítménnyel jár-e együtt, vagy egyes intézmények néhány kiugró mutatóval képesek ellensúlyozni más indikátorokban elfoglalt gyengébb relatív helyzetüket.

K2 kutatási kérdés: Milyen indikátorprofilok társulnak a HVG és az MCC–OH rangsoraiban a TOP10-es pozícióhoz, és az élmezőnybe kerülést inkább többdimenziós kiegyensúlyozottság vagy specializációs–kompenzációs teljesítménymintázat jellemzi?

Kiegyensúlyozott profilon azt értjük, hogy az intézmény több indikátorban egyszerre foglal el az adott rangsor mezőnyének átlagánál kedvezőbb pozíciót. Specializációs–kompenzációs profilról akkor beszélünk, ha az iskola néhány dimenzióban kiugróan erős, miközben más mutatókban átlagos vagy átlag alatti relatív helyzetet mutat, de az erős komponensek összességében mégis TOP10-es helyezéshez segítik. Ezek a profilok nem az iskola abszolút pedagógiai eredményességét vagy hozzáadott értékét

mely iskolák foglalják el a
tíz legmagasabb pozíciót

fejezik ki, hanem az adott rangsor indikátorrendszerén belüli relatív pozícióját.

H2 hipotézis: A TOP10-es intézmények körében több indikátorra kiterjedő kedvező teljesítményprofilok várhatók, ugyanakkor mindkét rangsorban megjelenhetnek specializációs–kompenzációs mintázatok.

Mindkét rangsor többdimenziós konstrukciót alkalmaz, így a legmagasabb összesített helyezések eléréséhez rendszerint nem elegendő egyetlen kiugró eredmény. A hipotézis ugyanakkor nem tételezi fel az élmezőny teljes homogenitását. Az indikátorok aggregálása lehetővé teszi, hogy egyes intézmények bizonyos területeken mutatott erősségeikkel ellensúlyozzák más dimenziók kedvezőtlenebb értékeit. Az MCC–OH rangsorában a szelekciós, keresleti és versenyeredményességi indikátorok jelenléte miatt várhatóan hangsúlyosabban jelenhetnek meg ilyen kompenzációs profilok, míg a HVG egymáshoz közelebb álló teljesítmény- és kimeneti mutatói valamivel kiegyensúlyozottabb élmezőnyt eredményezhetnek.

Mindkét kutatási kérdés összehasonlító és leíró jellegű. A vizsgálat nem méri közvetlenül, hogy a rangsorok miként befolyásolják a családok iskolaválasztását, az intézmények működését vagy az oktatáspolitikai döntéseket. Szintén nem állapítja meg, hogy az iskolák rangpozíciójából mekkora saját pedagógiai hozzájárulás, illetve mekkora szelekciós és társadalmiösszetétel-hatás következik. A rangsorok társadalmi és intézményi beágyazottsága ezért az eredmények értelmezési keretét alkotja, nem pedig a jelen empirikus elemzés közvetlenül tesztelt tárgya.

Az időbeli értelmezés hasonló óvatosságot igényel. Mivel az MCC–OH rangsora

2025-ben indult, az összehasonlítás csak két évre terjedhet ki. A mindkét évben megfigyelhető mintázatok rövid távú ismétlődésként értelmezhetőek, hosszabb távú stabilitásként azonban nem. A kutatási kérdések tehát kifejezetten a 2025–2026-os időablakra vonatkoznak; a tartós trendek vizsgálata csak a rangsor későbbi évfolyamainak bevonásával válik lehetővé.

MÓDSZERTAN

A kutatás összehasonlító, másodlagos adatelemzés, amely két nyilvánosan közzétett magyar gimnáziumi rangsor intézményi helyezéseit és indikátorszintű pozícióit vizsgálja. Az elemzés a rangsorok készítői által publikált, intézményszinten aggregált adatokra támaszkodik; nem használ tanulói szintű adatokat, és nem rekonstruálja újra a rangsorok teljes pontszámítási eljárását.

Adatforrások, vizsgálati időszak és elemzési minta

Az elemzés négy rangsorkiadvány adataira épül: a HVG *Középiskola 2025* és *Középiskola 2026* című kiadványaira, valamint az MCC–OH *Országos gimnáziumi rangsor 2025* és *Országos gimnáziumi rangsor 2026* című kiadványaira (HVG, 2024; 2025; *Mathias Corvinus Collegium* és *Oktatási Hivatal*, 2024; 2025). A továbbiakban a 2025 és 2026 megjelölés a rangsor címében szereplő évet, vagyis a rangsor évfolyamát jelenti, nem feltétlenül a kiadvány naptári megjelenési évét vagy az alapadatok keletkezésének időpontját.

A vizsgálati időszakot az összehasonlítható adatforrások rendelkezésre állása

határozta meg. Az MCC–OH rangsora 2025-ben indult, ezért a két rangsorrend-szer közvetlen összevetése jelenleg a 2025-ös és 2026-os rangsorévfolyamokra végezhető el. A két év adatait külön elemeztük; az évfolyamokat nem vontuk össze, és nem kezeltük egy hosszabb idősor elemeiként.²

A rangsorév nem azonos egyetlen egységes adatfelvételi évvel. A kompetenciamérési, érettségi, felvételi, továbbtanulási és versenyeredményességi indikátorok különböző tanévekhez, vizsgaidőszakokhoz és részben eltérő tanulói kohorszokhoz kapcsolódhatnak. A két azonos évjelölésű rangsor ezért sem feltétlenül ugyanazon időpontban keletkezett, teljesen azonos tartalmú alapadatokat dolgoz fel. A jelen elemzés a rangsorkészítők által az adott rangsorévhez rendelt adatokat az adott kiadvány részeként kezeli.

Mindegyik vizsgált kiadvány száz intézményt tartalmazó országos főrangsort közöl. A ranglista-szintű adatállomány így négy rangsor-év kombinációból – HVG 2025, HVG 2026, MCC–OH 2025 és MCC–OH 2026 –, összesen 400 rangsorpozícióból áll. Ez nem jelent 400 különböző intézményt, mivel ugyanaz az iskola több rangsorban és több évben is szerepelhet. Az elemzési egység ennek megfelelően az adott intézmény adott rangsorban és rangsorévben elfoglalt pozíciója.

A rangsorokhoz kapcsolódó egyéb tartalmakat – például az intézménybemutatókat, vármegyei és tematikus alrangsorokat, szerkesztőségi értékeléseket, valamint a

2026-os MCC–OH kiadvány kiegészítő rangsorait – nem vontuk be az elemzésbe. A vizsgálat kizárólag a két országos TOP100-as főrangsort és az azokhoz tartozó, a jelen kutatás adatállományában rögzített indikátorpozíciókat használja.

Az első kutatási kérdéshez (K1) két elemzési mintát különítettünk el. A halmazszintű összevetésben évenként a két teljes TOP100-as lista, valamint az ezekből képzett TOP10, TOP20 és TOP50 részhalmaz szerepel. A rangsorrendi kapcsolat vizsgálata ezzel szemben csak azokra az intézményekre terjed ki, amelyek az adott évben mindkét TOP100-as rangsorban megtalálhatók.

Az egyik rangsorban szereplő, de a másikkól hiányzó intézmények a halmazszintű összevetésben eltérésként jelennek meg, a rangkorrelációk számításába pedig nem kerülnek be.

A második kutatási kérdéshez (K2) négy rangsor-év szerinti élmézőnyt különítettünk el: a HVG 2025-ös, a HVG 2026-os, az MCC–OH 2025-ös és az MCC–OH 2026-os TOP10-es csoportját. Az átlagos indikátorprofilok elemzésében e négy csoportot külön kezeltük. Ha ugyanaz az iskola több csoportban is szerepelt, minden előfordulását az adott rangsorhoz és rangsorévhez kapcsolódó megfigyelésként vettük figyelembe. A hőtésképes összevetéshez ugyanakkor rangsoronként egyesítettük azoknak az intézményeknek a körét, amelyek 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer TOP10-es helyezést értek el. Így az adott rangsor két-éves panelje azonos intézményi sorokat

a vizsgálat a két országos TOP 100-as főrangsort használja

² A jelen tanulmányban felhasznált 2025-ös és 2026-os HVG-adatok egy hosszabb, 2014–2026 közötti idősoros elemzésben is szerepelnek (Béres, 2026). Ezen tanulmány a HVG TOP100 térbeli és időbeli dinamikáját, a jelen elemzés pedig a HVG és az MCC–OH rangsorai közötti intézményi egyezést és az általuk kiemelt indikátorprofilokat vizsgálja.

tartalmaz, akkor is, ha valamely iskola csak az egyik évben tartozott a TOP10-be. Ez az eljárás az érintett intézmények két év közötti profilváltozásának leíró összevetését szolgálta.

Vizsgált változók és indikátorok

Az adatállomány kétféle rangadatot tartalmaz. Az összesített intézményi ranghely azt mutatja meg, hogy az iskola az adott főrangsorban hányadik helyet foglalja el. Az indikátorrang az intézménynek az adott részmutató alapján közölt relatív pozícióját

jelöli. Mindkét esetben az alacsonyabb rangszám jelent kedvezőbb helyezést.

Az elemzés a kiadványokban közölt rangpozíciókat használja, nem pedig az indikátorok mögötti tanulói vagy intézményi nyers értékeket. Az indikátorrangok közötti különbség ezért relatív helyzetkülönbséget fejez ki; abból nem állapítható meg közvetlenül, hogy két iskola teljesítménye az eredeti mérési skálán milyen mértékben tér el egymástól. A vizsgált indikátorokat az 1. táblázat foglalja össze.

1. TÁBLÁZAT

A profilvizsgálatban felhasznált indikátorok

Rangsor	Indikátor	Az indikátor módszertani jellege
HVG	10. évfolyamos matematikai kompetenciamérés	standardizált tanulói teljesítmény
HVG	10. évfolyamos szövegértési kompetenciamérés	standardizált tanulói teljesítmény
HVG	magyar nyelv és irodalom érettségi eredménye	érettségi kimenet
HVG	matematikaérettségi eredménye	érettségi kimenet
HVG	történelemérettségi eredménye	érettségi kimenet
HVG	idegen nyelvi érettségi eredménye	érettségi kimenet
HVG	felsőoktatási felvételi pontátlag	továbbtanuláshoz kapcsolódó kimenet
MCC–OH	jelentkezési, illetve túljelentkezési arány	intézményi kereslet
MCC–OH	központi felvételi pontszám	belépéskori tanulói teljesítmény
MCC–OH	matematikai és szövegértési kompetenciamérési eredmény	standardizált tanulói teljesítmény
MCC–OH	OKTV-döntősök mutatója	tanulmányi versenyeredményesség
MCC–OH	érettségi vizsgák átlaga	érettségi kimenet
MCC–OH	emelt szintű érettségi vizsgák aránya	érettségi részvételi és kimeneti jellemző
MCC–OH	felsőoktatásban továbbtanulók aránya	továbbtanulási kimenet

Megjegyzés: A harmadik oszlopban alkalmazott kategorizálás a jelen elemzés változóinak módszertani leírását szolgálja. Nem jelenti azt, hogy az egyes mutatók kizárólag az ott megnevezett intézményi folyamatot mérnék, és nem azonos a rangsorkészítők által megfogalmazott minőségértelmezéssel.

FORRÁS: saját szerkesztés

A két rangsor egyes indikátorai tartalmilag közel állnak egymáshoz, de operacionálisításuk és aggregálásuk nem feltétlenül azonos. Emiatt az indikátorrangokat elsődlegesen az adott rangsoron és rangsoréven belüli relatív pozícióként értelmeztük. Közvetlen számszerű megfelelést csak az azonos rangsor azonos módon képzett indikátorai között feltételeztünk; a különböző rangsorok hasonló nevű mutatóit nem kezeltük automatikusan azonos változóként.

A K1 elemzése az összesített intézményi ranghelyeket használja. A K2 elemzése az indikátorszintű rangpozíciókra épül. A TOP10-es csoportot kizárólag operacionális kategóriaként alkalmaztuk: azokat az intézményeket jelöli, amelyek az adott rangsor adott évfolyamában az első tíz hely valamelyikét foglalták el.

Adat-előkészítés és intézményi megfeleltetés

A négy forrásból átvett adatokat egységes rangsor-év-intézmény szerkezetű adatállományban rögzítettük. Az intézmények összekapcsolásának elsődleges technikai kulcsa az OM-azonosító volt. Erre azért volt szükség, mert az intézménynevekben rövidítések, eltérő központosítás, fenntartói megnevezések, telephelyi elemek és időközben bekövetkezett névváltozások fordulhatnak elő.

Az OM-azonosító alapján létrehozott egyezéseket az intézmény neve és települése alapján is ellenőriztük. Ha egy OM-azonosítóhoz több szervezeti egység vagy eltérő telephelyi megjelölés kapcsolódott, a rangsorban önállóan szereplő konkrét intézményi egységet tekintettük elemzési egységnek. Az intézménynevek egységesítése kizárólag az adatforrások összekapcsolását szolgálta; a rangsorokban közölt ranghelyeket nem módosítottuk.

A kiadványokban szereplő összesített és indikátorszintű rangpozíciókat a közölt formában vettük át. Hiányzó indikátoradathoz nem rendeltünk becslést vagy mesterséges ranghelyet. Az ilyen megfigyelést az adott indikátorra vonatkozó számításban hiányzó értéként kezeltük, miközben az intézmény más, rendelkezésre álló adatai az elemzésben maradtak. A rangsorkészítők által közölt ranghelyeket és esetleges holtversenyeket nem számítottuk újra.

az esetleges holtversenyeket
nem számítottuk újra

Elemzési eljárás

Az elemzés két egymásra épülő részből áll. Az első rész a rangsorok által kijelölt intézményi kör és a közös intézmények sorrendjének egyezését vizsgálja. A második rész a rangsorok TOP10-es csoportjaihoz kapcsolódó indikátorprofilokat hasonlítja össze.

A K1 kutatási kérdéshez először azt vizsgáltuk, hogy a HVG és az MCC–OH adott évi TOP10, TOP20, TOP50 és TOP100 csoportjaiban hány közös intézmény szerepel. Jelölje $A_{k,y}$ a HVG, $B_{k,y}$ pedig az MCC–OH adott y évhez és k rangsorkategóriához tartozó intézményhalmazát, ahol $k \in \{10, 20, 50, 100\}$. Az átfedést Jaccard-index segítségével írjuk le. Ez a két halmaz metszetének nagyságát a két lista által együttesen lefedett intézményi körhöz viszonyítjuk:

$$J_{k,y} = \frac{|A_{k,y} \cap B_{k,y}|}{|A_{k,y} \cup B_{k,y}|}$$

A mutató 0 és 1 közötti értéket vehet fel. A 0 teljes elkülönülést, az 1 teljes halmazazonosságot jelent. A halmazszintű egyezés azonban nem mutatja meg, hogy a két rangsor a közös iskolákat milyen sorrendbe rendezi. A rangsorrendi kapcsolatot ezért az adott évben mindkét TOP100-as listán szereplő intézmények körében Spearman-féle rangkorrelációval (ρ) és Kendall-féle rangkorrelációval (τ_b) vizsgáltuk. A Spearman-együttható a ranghelyek közötti monoton kapcsolat erősségét, a Kendall-együttható pedig a páronkénti sorrendi egyezések és eltérések viszonyát fejezi ki. A két mutató együttes használata csökkenti annak kockázatát, hogy a rangsorrendi kapcsolat értékelése egyetlen korrelációs mérőszámtól függjön.

A korrelációs együtthatókat leíró mutatóként értelmeztük. Mivel az adatállomány nem véletlen mintavétellel létrehozott iskolaminta, hanem a nyilvánosan közölt

TOP100-as rangsorok teljes, de eleve selektált intézményi köre, az elemzés nem épül populációs következtetést szolgáló szignifikanciatesztekre. A H1 értékeléséhez nem rendeltünk előre univerzális „gyenge”, „közepes” vagy „erős” küszöbértékeket; az átfedési mutatók és a rangkorrelációk év és rangsorszint szerinti mintázatait együttesen értelmezzük.

A rangsorrendi kapcsolatot rang–rang szórásdiagramokon is megjelenítettük. A vízszintes tengelyen a HVG-, a függőleges tengelyen az MCC–OH-helyezés szerepel, mindkét esetben 1 jelöli a legkedvezőbb pozíciót. Az átlóhoz közeli pontok kisebb, az átlótól távolabb elhelyezkedő pontok nagyobb rangkülönbséget jeleznek. A közös intézményekre rangkülönbséget is számítottunk:

$$\Delta r_i = r_{i,HVG} - r_{i,MCC-OH}$$

A pozitív érték azt jelenti, hogy az intézmény számszerű ranghelye a HVG-ben magasabb – vagyis kedvezőtlenebb –, mint az MCC–OH-rangsorban; a negatív érték ennek ellenkezőjét jelzi. A rangsorok között

leginkább eltérő helyzetű intézményeket az abszolút rangkülönbség, $|\Delta r_i|$, alapján azonosítottuk. Ezeket nem formális statisztikai outlierként, hanem a két rangsor közötti legnagyobb leíró eltérések példáiként kezeljük.

A K2 kutatási kérdés elemzése két lépésből áll. Elsőként minden rangsor–év TOP10-es csoportjára kiszámítottuk az indikátorrangok számtani átlagát. Az átlagos indikátorrang azt mutatja meg, hogy az

a rangsorrendi kapcsolatot
rang–rang szórásdiagramo-
kon is megjelenítettük

adott TOP10-es csoport az egyes mutatók alapján átlagosan milyen relatív helyzetet foglal el. Mivel az alacsonyabb indikátor-rang kedvezőbb pozíciót jelent, az átlagok értelmezése is ezt az irányt követi.

Az átlagos profilok kizárólag az adott rangsoron belül értelmezhetők. A HVG és az MCC–OH indikátorkészlete részben eltér, ezért az átlagos indikátorrangokat nem egy közös látens minőségskála értékeiként hasonlítjuk össze. Az összevetés célja annak leírása, hogy az egyes rangsorok TOP10-es csoportjaiban mely indikátorokhoz kapcsolódnak egyenletesebb, illetve változatosabb relatív pozíciók.

Második lépésként az intézményi profilok belső szerkezetét rangalapú standardizálással vizsgáltuk.

Erre azért volt szükség, mert a különböző indikátorok rangeloszlása és értéktartománya eltérhet. Az indikátorrangokat először olyan irányba fordítottuk, hogy a nagyobb érték jelezze a kedvezőbb helyzetet:

$$x_{ijy} = -r_{ijy}$$

– ahol r_{ijy} az i intézmény j indikátor szerinti ranghelye az adott y rangsorévben. Ezt követően az értékeket minden indikátorban, rangsorban és évben külön standardizáltuk, az adott TOP100-as adatállomány rendelkezésre álló megfigyelései alapján:

$$z_{ijy} = \frac{x_{ijy} - \bar{x}_{jy}}{s_{jy}}$$

– ahol $\bar{x}_{jy}$ az adott indikátor fordított rangértékeinek átlaga, s_{jy} pedig azok szórása az adott rangsorévben. A pozitív z -érték az adott TOP100-as mezőny átlagánál

kedvezőbb, a negatív érték annál kedvezőtlenebb relatív indikátorpozíciót jelent.

A standardizált érték nem abszolút teljesítményt és nem pedagógiai hozzáadott értéket, hanem a vizsgált rangsoréven belüli relatív helyzetet fejez ki.

Az intézményi profilokat hőtérképen jelenítettük meg. Az egyes sorok az intézményeket, az oszlopok az adott rangsor indikátorait, a cellák pedig a standardizált rangértékeket mutatják. A HVG és az MCC–OH esetében külön-külön azoknak az intézményeknek az egyesített körét ábráztuk, amelyek 2025-ben vagy 2026-ban leg-

alább egyszer TOP10-es

helyezést értek el. Az adott rangsor 2025-ös és 2026-os paneljén így azonos intézményi kör szerepel, ami lehetővé teszi a

standardizált profilok két év közötti közvetlen, leíró összevetését. A panelen való megjelenés ezért nem jelenti szükségszerűen azt, hogy az intézmény mindkét vizsgált évben TOP10-es volt.

EREDMÉNYEK

Az eredmények bemutatása a két kutatási kérdés és az ezekhez kapcsolódó elemzési lépések sorrendjét követi. Először a HVG és az MCC–OH rangsorainak intézményi átfedését, a közös intézmények rangsorrendi egyezését és a legnagyobb rangkülönbségeket mutatjuk be. Ezt követően előbb a négy rangsor–év TOP10-es csoportjának átlagos indikátorprofiljait, majd rangsoronként a 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer TOP10-es helyezést elérő intézmények standardizált profiljait vizsgáljuk.

Egy nyelvet beszélnek-e a rangsorok?
A rangsorok intézményi átfedése

Az intézményi átfedés mindkét vizsgált évben a rangsorszint bővítésével növekedett (2. táblázat). A TOP10-es csoportokban 2025-ben és 2026-ban egyaránt hat közös intézmény szerepelt. Ez 60%-os átfedési aránynak, 0,429-es Jaccard-indexnek felel meg. Mindkét évben további négy intézmény kizárólag a HVG, négy pedig kizárólag az MCC–OH TOP10-es csoportjában jelent meg.

A TOP20-as csoportokban mindkét évben 14 közös intézményt azonosítottunk, ami 70%-os átfedési arányt és 0,538-as Jaccard-indexet jelentett. A TOP50-ben

2025-ben 40 közös intézmény szerepelt; az átfedési arány 80%, a Jaccard-index 0,667 volt. A megfelelő 2026-os értékek valamivel alacsonyabbak voltak: a két TOP50-es csoport metszete 38 intézményből állt, ami 76%-os átfedési aránynak és 0,613-as Jaccard-indexnek felelt meg.

A TOP100-as listák metszete 2025-ben 85, 2026-ban 84 intézményből állt. Az átfedési arány ennek megfelelően 85%, illetve 84%, a Jaccard-index pedig 0,739, illetve 0,724 volt. Ez azt is jelenti, hogy 2025-ben listánként 15, 2026-ban listánként 16 olyan intézmény szerepelt, amely a másik TOP100-as rangsorban nem jelent meg. A két lista szimmetrikus különbsége így 2025-ben 30, 2026-ban 32 intézményből állt.

2. TÁBLÁZAT

A HVG és az MCC–OH rangsorainak intézményi átfedése rangsorszintenként, 2025–2026

Év	Rangsorszint (TOP <i>k</i>)	Közös intézmények száma	Jaccard-együtt- ható	Átfedési arány (%)
2025	10	6	0,429	60,0
	20	14	0,538	70,0
	50	40	0,667	80,0
	100	85	0,739	85,0
2026	10	6	0,429	60,0
	20	14	0,538	70,0
	50	38	0,613	76,0
	100	84	0,724	84,0

Megjegyzés: Az átfedési arány a közös intézmények számát az adott rangsorszint elemszámához viszonyítja. A Jaccard-index nevezője a két rangsorcsoport egyesített intézményhalmazának elemszáma.

FORRÁS: saját szerkesztés

A közös intézmények rangsorrendi egyezése

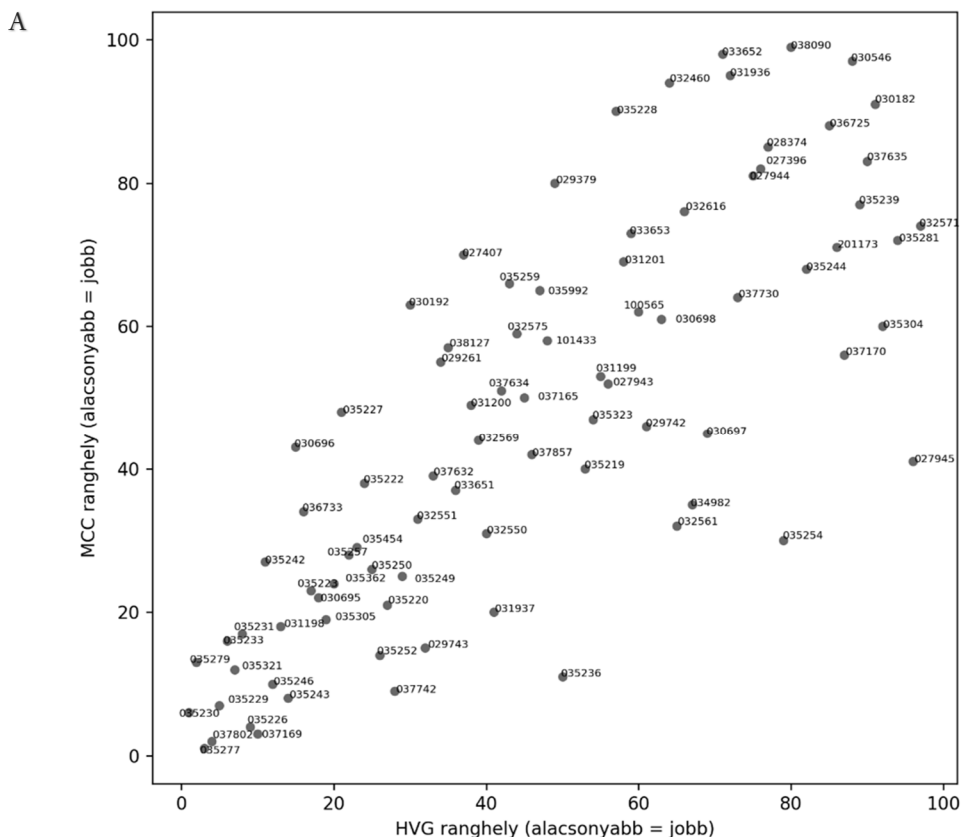
A rangsorrendi egyezést az adott évben mindkét TOP100-as listán szereplő intézmények körében vizsgáltuk. A közös intézményi minta 2025-ben $n = 85$, 2026-ban $n = 84$ intézményből állt. A Spearman-féle rangkorreláció 2025-ben $\rho = 0,801$, a Kendall-féle együttható pedig $\tau_b = 0,606$ volt. A megfelelő 2026-os értékek $\rho = 0,741$ és $\tau_b = 0,551$ voltak. Mindkét

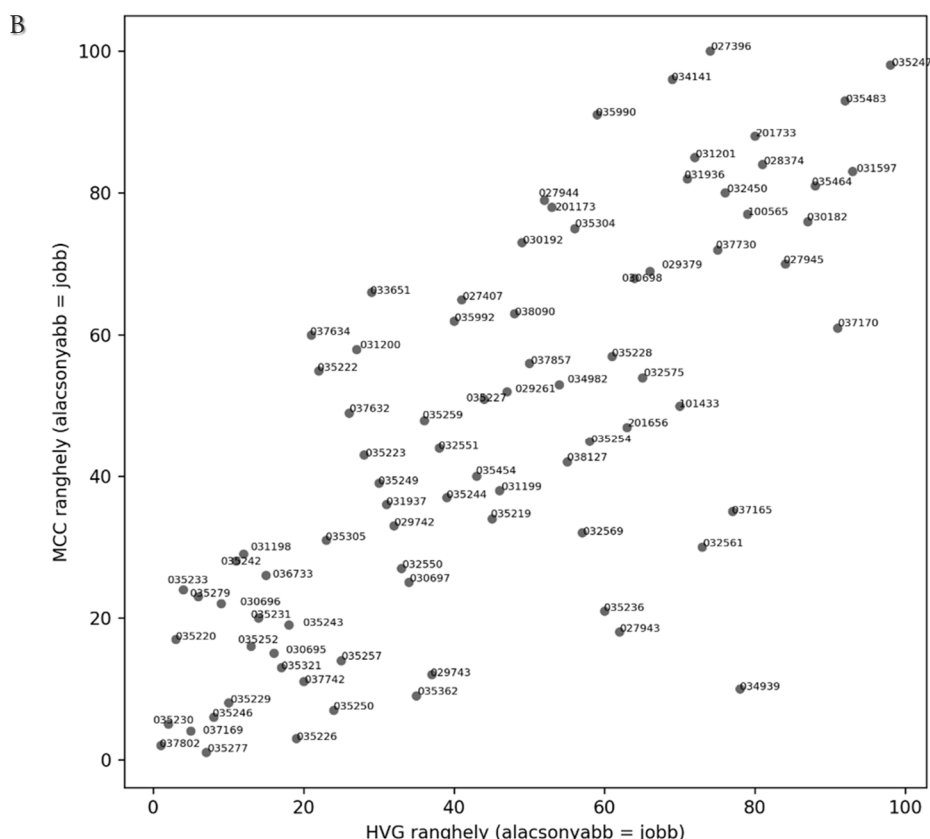
együttható pozitív rangsorrendi kapcsolatot mutatott; értékük 2026-ban alacsonyabb volt, mint 2025-ben.

A rang–rang szórásdiagramokon a pontok mindkét évben az átló környezetében koncentráálódtak, ugyanakkor az átlótól távolabb elhelyezkedő intézmények is megjelentek (1. ábra). A két rangsor tehát a közös TOP100-as intézményi körön belül részben hasonló sorrendet alakított ki, de az egyedi ranghelyek nem estek teljesen egybe.

1. ÁBRA

A HVG és az MCC–OH gimnáziumi rangsorok ranghelyeinek összevetése a közös TOP100-as mezőnyben (A: 2025; B: 2026)





Megjegyzés: A vízszintes tengely a HVG-, a függőleges tengely az MCC–OH-helyezést mutatja; mindkét tengelyen 1 jelöli a legkedvezőbb pozíciót. Minden pont egy intézményt jelöl, a feliratok az OM-azonosítókat tartalmazzák. Az átlóhoz közeli pontok kisebb rangkülönbséget, ezáltal nagyobb rangsorrendi egyezést jeleznek.

FORRÁS: saját szerkesztés

A legnagyobb rangkülönbségek

A közös TOP100-as intézményi körben a két ranghely különbségét a Δr képlettel határoztuk meg. A pozitív érték az MCC–OH-ban, a negatív érték a HVG-ben elfoglalt kedvezőbb relatív pozíciót jelzi. Az évenkénti legnagyobb pozitív és negatív rangkülönbségeket a 3. táblázat foglalja össze.

A legnagyobb abszolút rangkülönbség 2025-ben a Kecskeméti Bolyai János Gimnáziumnál jelent meg: az intézmény a HVG-rangsorban a 96., az MCC–OH-rangsorban a 41. helyet foglalta el, így $\Delta r = 55$ volt. A Kispesti Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tannyelvű Gimnázium esetében 49, a Kőbányai Szent László Gimnáziumnál 39 helynyi, ugyancsak az MCC–OH-ban kedvezőbb eltérést azonosítottunk.

A HVG-ben kedvezőbb 2025-ös rangkülönbségek közül három intézmény egyaránt 33 helynyi eltérést mutatott: a Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola, a Pécsi Janus Pannonius Gimnázium és az Újpesti Babits Mihály Gimnázium.

A 2026-os rangsorok legnagyobb eltérése a Körösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnáziumnál jelent meg. Az intézmény a HVG-rangsorban a 78., az

MCC–OH-rangsorban a 10. helyen szerepelt, így a rangkülönbség 68 hely volt. A Kecskeméti Bányai Júlia Gimnáziumnál 44, a Gödöllői Török Ignác Gimnáziumnál 43 helynyi, az MCC–OH-ban kedvezőbb eltérést találtunk. Az ellenkező irányú rangkülönbségek közül a Keszthelyi Vajda János Gimnázium 39, a Nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnázium 37, a Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium pedig 33 helyvel szerepelt előrébb a HVG-rangsorban.

3. TÁBLÁZAT

A két rangsor közötti legnagyobb pozitív és negatív rangkülönbségek

Rang-sorév	Intézmény	HVG-rang	MCC–OH-rang	Δr
2025	Kecskeméti Bolyai János Gimnázium	96	41	55
	Kispesti Károlyi Mihály Magyar–Spanyol Tan- nyelvű Gimnázium	79	30	49
	Kőbányai Szent László Gimnázium	50	11	39
	Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola	30	63	-33
	Pécsi Janus Pannonius Gimnázium	37	70	-33
	Újpesti Babits Mihály Gimnázium	57	90	-33
2026	Körösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium	78	10	68
	Kecskeméti Bányai Júlia Gimnázium	62	18	44
	Gödöllői Török Ignác Gimnázium	73	30	43
	Keszthelyi Vajda János Gimnázium	21	60	-39
	Nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnázium	29	66	-37
	Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium	22	55	-33

Megjegyzés: A pozitív Δr az MCC–OH-, a negatív érték a HVG-rangsorban elfoglalt kedvezőbb helyezést jelzi. A táblázat mindkét irányban a három legnagyobb rangkülönbséget tartalmazza; az azonos abszolút eltéréssel rendelkező 2025-ös intézményeket egyaránt felüntetettük.

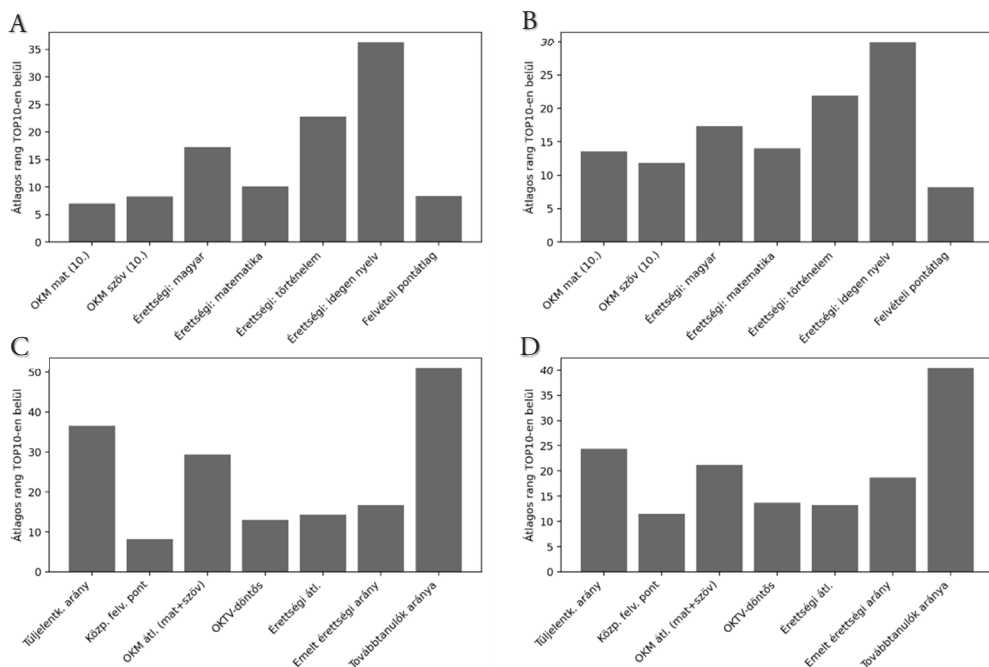
A TOP10-es csoportok átlagos indikátorprofiljai

A négy rangsor–év TOP10-es csoportjának átlagos indikátorrangjait a 2. ábra mutatja

be. Az alacsonyabb átlagos indikátorrang kedvezőbb relatív pozíciót jelent. A HVG és az MCC–OH mutatói részben eltérő tartalmúak, ezért a panelek nem egyetlen közös mérési skála elemeit ábrázolják.

2. ÁBRA

A TOP10-es csoportok átlagos indikátorrangjai: HVG 2025 (A), HVG 2026 (B), MCC–OH 2025 (C) és MCC–OH 2026 (D)



Megjegyzés: Az oszlopok az adott rangsorév TOP10-es csoportjának átlagos indikátorrangját mutatják; az alacsonyabb érték kedvezőbb relatív pozíciót jelent. A panelek közötti összevetés az átlagprofilok szerkezetére, nem pedig az eltérő tartalmú indikátorok abszolút értékeinek közvetlen összehasonlítására irányul.

FORRÁS: saját szerkesztés

A HVG 2025-ös TOP10-es csoportjában a matematikai kompetenciamérés átlagos ranghelye 7,0, a szövegértési kompetenciamérésé 8,3, a felsőoktatási felvételi pontátlagáé pedig 8,4 volt.

A matematikaérettségihez 10,1, a magyarárettségihez 17,3, a történelemérettségihez 22,8 átlagos ranghely tartozott. A hét indikátor közül az idegen nyelvi érettségi mutatta a legmagasabb, vagyis a legkevésbé

kedvező átlagos ranghelyet, 36,3-as értékkel. Az egyedi intézményi ranghelyek ebben az indikátorban 11 és 87 között változtak.

A HVG 2026-os TOP10-es csoportjában a felsőoktatási felvételi pontátlag átlagos ranghelye 8,2 volt. Ezt a szövegértési kompetenciamérés 11,8-as, a matematikai kompetenciamérés 13,6-os és a matematikaérettségi 14,0-s átlagos ranghelye követte. A magyarérettségi átlaga 17,3, a történelemérettségé 21,9 volt. Az idegen nyelvi érettségéhez 29,9-es átlagos ranghely tartozott; az intézményi értékek ebben az évben 6 és 67 között helyezkedtek el.

Az MCC–OH 2025-ös TOP10-es csoportjában a központi felvételi pontszámhoz tartozott a legalacsonyabb átlagos ranghely, 8,2-es értékkel.

Az OKTV-döntősök mutatójának átlaga 13,1, az érettségi vizsgák átlagáé 14,3, az emelt szintű érettségik arányáé 16,7

volt. Az összevont kompetenciamérési indikátor átlagos ranghelye 29,3, a túljelentkezési arányé 36,5, a felsőoktatásban továbbtanulók arányáé pedig 51,0 volt. Az átlagok mögött több indikátorban széles intézményi tartomány jelent meg: a kompetenciamérési ranghelyek 1 és 184, a túljelentkezési ranghelyek 1 és 126, a továbbtanulási ranghelyek pedig 8 és 111 között változtak.

A 2026-os MCC–OH TOP10-es csoportban a központi felvételi pontszám átlagos ranghelye 11,5, az érettségi vizsgák átlagáé 13,3, az OKTV-döntősök mutatójáé 13,7, az emelt szintű érettségik arányáé pedig 18,7 volt. Az összevont kompetenciamérési indikátorhoz 21,2, a túljelentkezési arányhoz 24,4, a felsőoktatásban továbbtanulók arányához 40,4-es átlagos ranghely tartozott. A továbbtanulási indikátor intézményi ranghelyei 8 és 110 között változtak.

Az intézményszintű profilok hőtésképes összevetése

Az átlagos indikátorrangok nem mutatják meg, hogy az egyes intézmények mennyire

egyenletes vagy eltérő belső profillal rendelkeznek. Az intézményszintű standardizált rangértékeket ezért hőtésképeken is megjelenítettük (3. ábra).

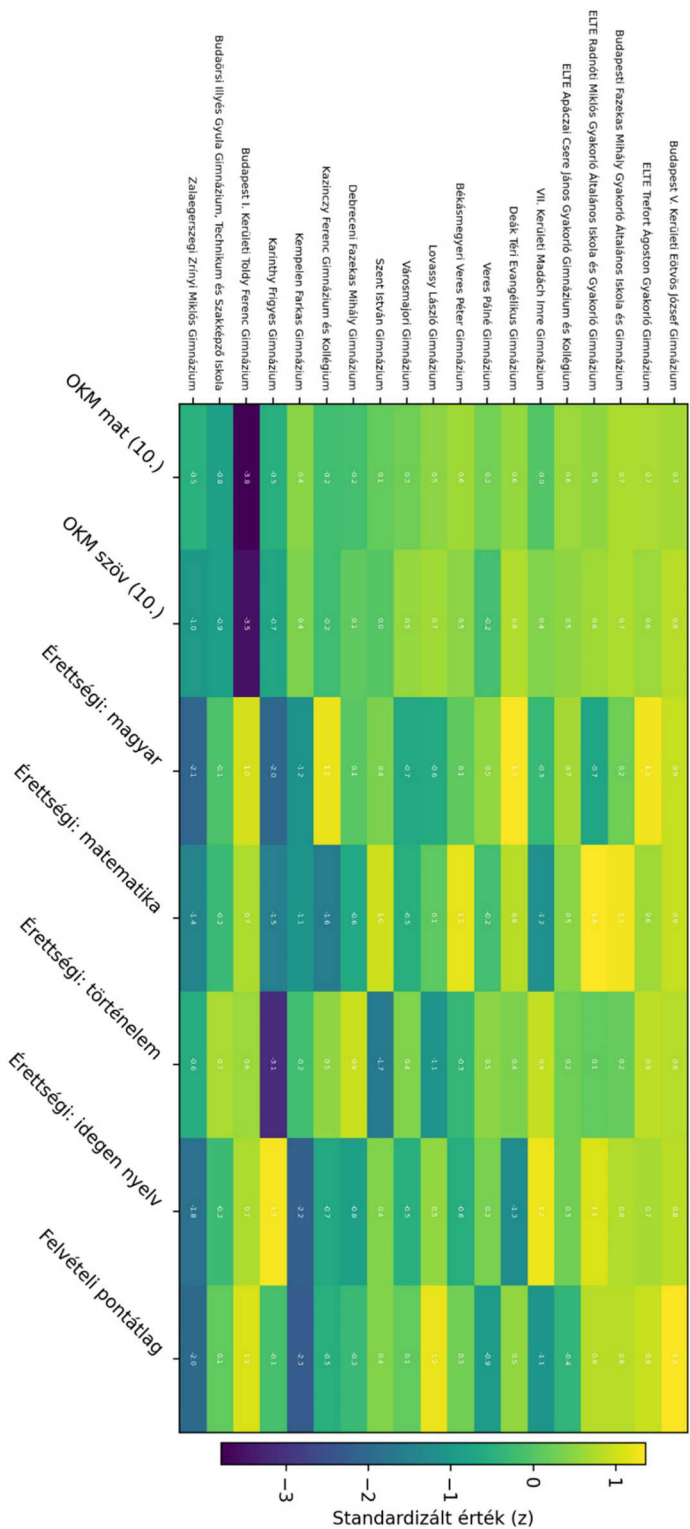
Az ábra rangsoronként

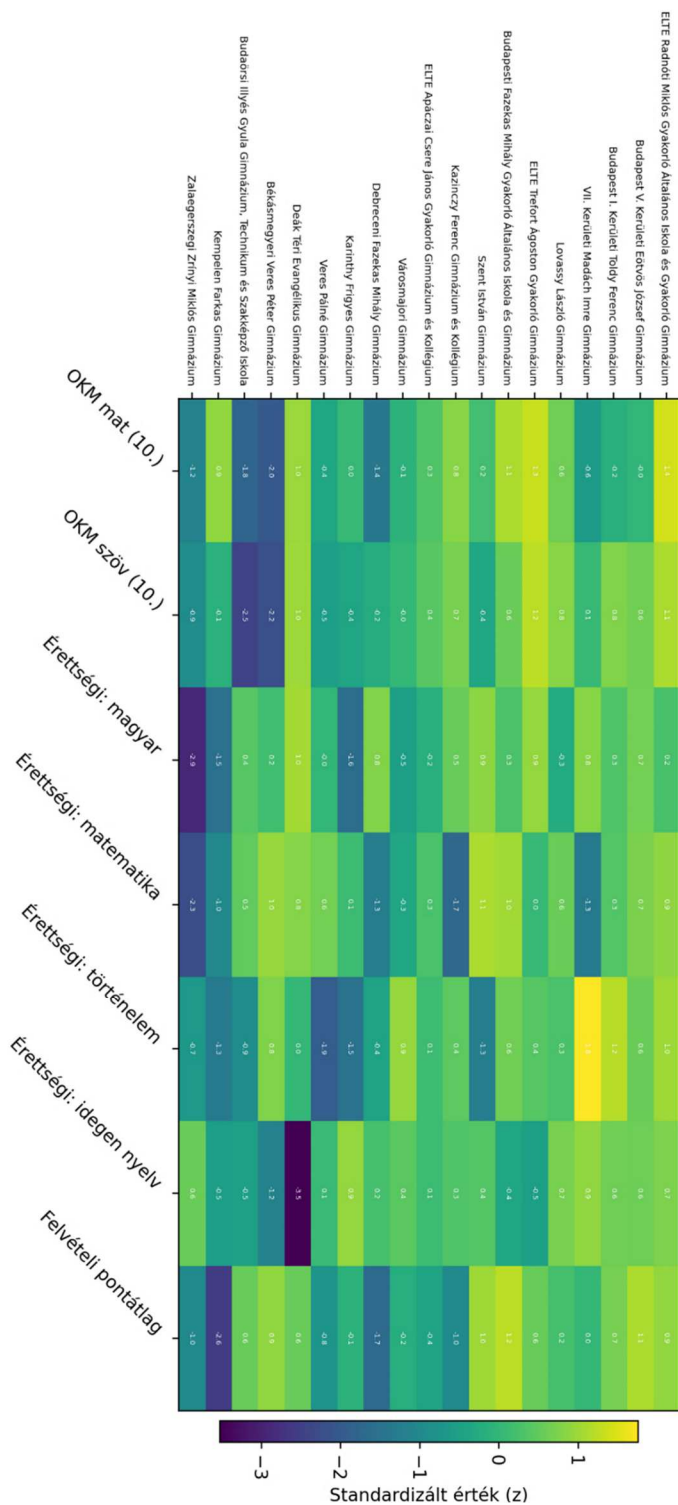
azoknak az intézményeknek az egyesített körét tartalmazza, amelyek 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer bekerültek az adott rangsor TOP10-es csoportjába. Nem minden megjelenített iskola volt tehát mindkét évben TOP10-es; az ábra az érintett intézmények két év közötti összevetését is lehetővé teszi.

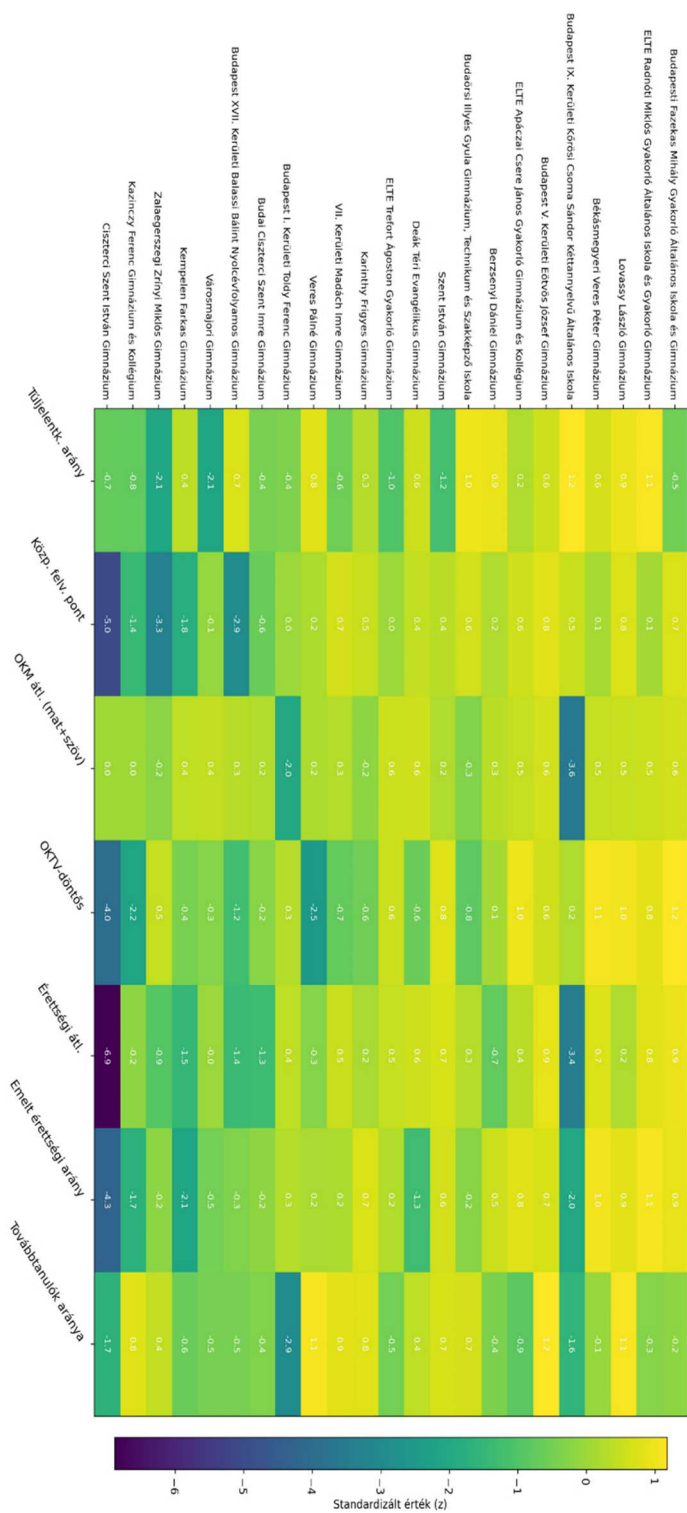
nem minden megjelenített iskola volt mindkét évben TOP10-es

3. ÁBRA

A 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer TOP10-es helyezést elérő intézmények standardizált indikátorprofiljai: HVG 2025 (A), HVG 2026 (B), MCC–OH 2025 (C) és MCC–OH 2026 (D)

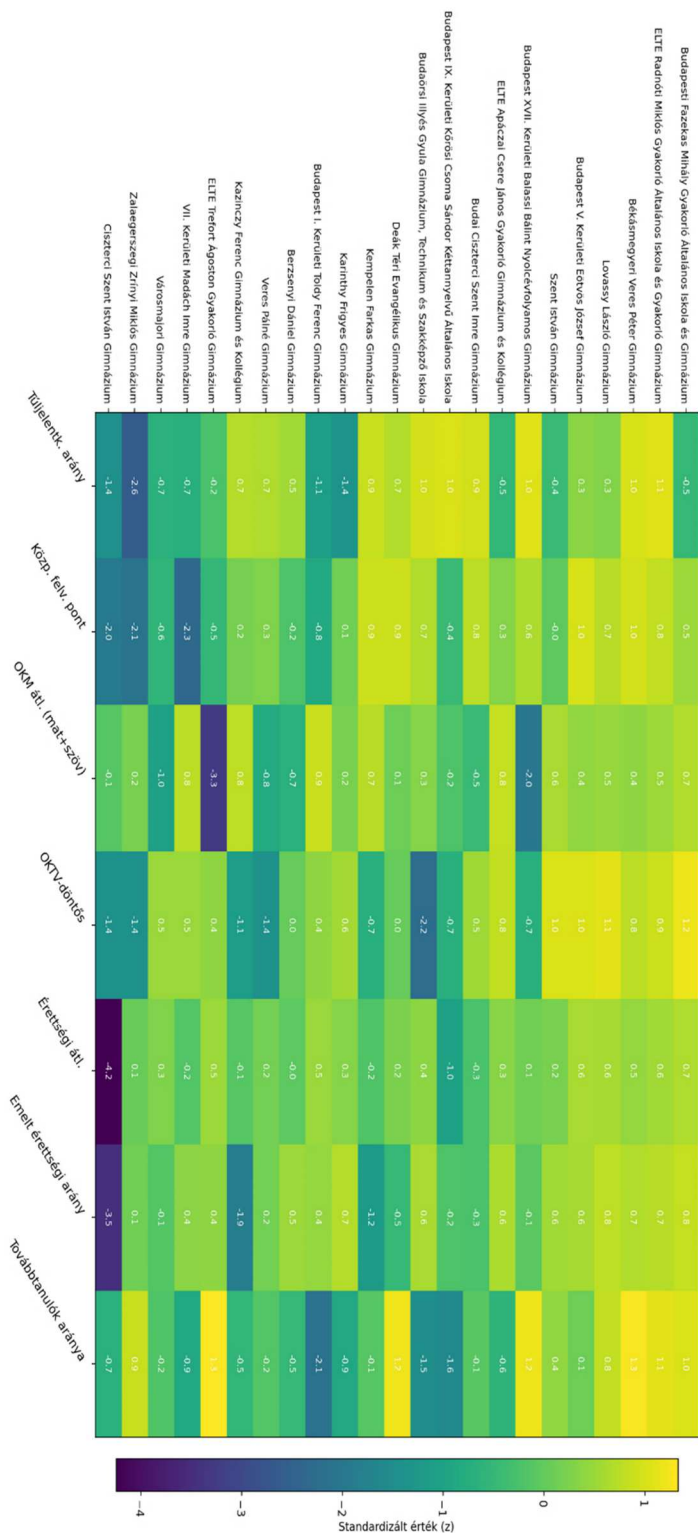






Megjegyzés: A sorok azokat az intézményeket tartalmazzák, amelyek az adott rangsorban 2025-ben vagy 2026-ban legalább egyszer TOP10-es helyezést értek el. A pozitív standardizált érték az adott indikátor összehasonlítási átlagánál kedvezőbb, a negatív érték annál kedvezőtlenebb relatív rangpozíciót jelent.

FORRÁS: saját szerkesztés



A HVG 2025-ös paneljén több intézmény – köztük a Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium és a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium – valamennyi vagy csaknem valamennyi indikátorban pozitív standardizált értéket mutatott. Ezekben az esetekben az élmezőnybeli helyezés több, egyidejűleg kedvező relatív indikátorpozícióval társult.

A panel ugyanakkor ettől eltérő profilokat is tartalmazott. A VII. Kerületi Madách Imre Gimnázium 2025-ben a történelem- és az idegen nyelvi érettségi indikátorában kedvezőbb, míg a matematikaérettségi és a felsőoktatási felvételi pontátlag alapján kedvezőtlenebb relatív pozíciót foglalt el. A Deák Téri Evangélikus Gimnázium több pozitív indikátorérték mellett az idegen nyelvi érettségi dimenziójában mutatott negatív standardizált értéket. A HVG TOP10-es csoportján belül tehát egyaránt megjelentek egyenletesebb és erősebben tagolt intézményi profilok.

A HVG 2026-os paneljén szintén több indikátorra kiterjedő kedvező profilok és vegyesebb mintázatok egyaránt előfordultak. A VII. Kerületi Madách Imre Gimnázium például a történelem- és az idegen nyelvi érettségi mutatójában pozitív, a matematikaérettségi és a matematikai kompetenciamérés dimenziójában negatív standardizált értéket mutatott. Az intézmény mindkét évben TOP10-es volt, miközben profiljának belső szerkezete nem vált teljesen kiegyensúlyozottá.

Az MCC–OH 2025-ös paneljén több intézmény – például a Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium és a Lovassy László Gimnázium – csaknem valamennyi indikátorban pozitív standardizált pozíciót mutatott. Ezzel szemben a Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium profiljában a túljelentkezési arány, a központi felvételi pontszám és az OKTV-mutató pozitív, míg az összevont kompetenciamérési, az érettségiátlag, az emelt szintű érettségi és a továbbtanulási indikátor negatív standardizált értéket vett fel. Ez az eset kifejezetten tagolt, specializációs–kompenzációs jellegű profilt mutatott.

Az MCC–OH 2026-os paneljén a Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium esetében a túljelentkezési arányhoz pozitív, a többi indikátorhoz negatív standardizált érték kapcsolódott. A Budapest XVII. Kerületi Balassi

Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium profiljában a túljelentkezési arány, a központi felvételi pontszám, az érettségiátlag és a továbbtanulási arány kedvezőbb, az összevont kompetenciamérési és az OKTV-mutató kedvezőtlenebb relatív pozíciót jelzett. Az MCC–OH TOP10-es csoportjában így a több indikátorra kiterjedő pozitív profilok mellett olyan intézmények is megjelentek, amelyek kedvező és kedvezőtlen relatív indikátorpozíciókat egyaránt mutattak.

A hőtérképek alapján mindkét rangsorban és mindkét vizsgált évben azonosíthatók voltak több indikátorban egyidejűleg kedvező, viszonylag kiegyensúlyozott profilok. Ezek azonban nem alkottak kizárólagos mintázatot: mind a HVG-, mind az MCC–

kedvező és kedvezőtlen
relatív indikátorpozíciókat
egyenként mutattak

OH-rangsorban megjelentek olyan TOP10-es intézmények, amelyek profiljában pozitív és negatív standardizált értékek egyaránt előfordultak. A hőtésképes eredmények ezért leíró értelemben összhangban állnak a H2 várakozásával: a kiegyensúlyozott profilok mellett specializációs–kompenzációs esetek is jelen voltak.

DISZKUSSZIÓ

A tanulmány célja annak feltárása volt, hogy a HVG és MCC–OH rangsor milyen mértékben azonosít hasonló intézményi élmézönyt, és milyen indikátorprofilok társulnak a helyezésekhez. Az eredmények legfontosabb tanulsága nem egyszerűen az, hogy a két vizsgált rangsor „hasznoló” vagy „eltérő”, hanem az, hogy az egyezés attól függ, milyen pontosságú állítást várunk egy rangsortól. A HVG és az MCC–OH nagyjából ugyanazt a tágabb gimnáziumi élmézönyt teszi láthatóvá, az intézmények pontos sorrendje és különösen a TOP10 összetétele azonban már lényegesen érzékenyebb a rangsor módszertanára.

Ez a megkülönböztetés összhangban áll *Leckie és Goldstein* (2009; 2011) iskolai teljesítménytáblákkal kapcsolatos eredményeivel. A szerzők kimutatták, hogy az ordinális listák nagyobb pontosság benyomását keltetik, mint amennyit az alapadatok és az intézményi teljesítmények bizonytalansága valójában lehetővé tesz. Vizsgálatuk elsősorban arra irányult, hogy a korábbi rangsoradatok mennyire alkalmasak az iskolák későbbi teljesítményének előrejelzésére. Jelen kutatás más oldalról egészíti ki ezt a

problémát: még ugyanazon időszakra vonatkozó és részben azonos hivatalos adatforrásokra támaszkodó listák esetében is számottevően eltérhet az élmézöny pontos sorrendje.

A TOP100 magas átfedése kétféleképpen értelmezhető. Egyrészt kézenfekvő magyarázat a közös adatforrások és a részben átfedő teljesítménydimenziók használata. Másrészt azonban elképzelhető, hogy a két rangsor egy már korábban kialakult és társadalmilag is beágyazott intézményi hierarchiát képez le. A portugál középiskolai rangsorokat vizsgáló *Neves és mtsai.* (2012) arra hívták fel a figyelmet, hogy a nyers vizsgaeredményekből kialakított sorrendek könnyen természetes teljesítménykülönb-

ségként jeleníthetik meg azt, ami részben az iskolák eltérő társadalmi összetételéből és szelekciós helyzetéből következik.

Ebből a nézőpontból a HVG és az MCC–OH közös intézményi magja nem feltétlenül két független minőségmérés azonos eredménye, hanem annak a jele is lehet, hogy a magas előzetes teljesítményű és kedvezőbb erőforrásokkal rendelkező tanulók tartósan ugyanazon intézményi körben koncentrálnak.

A jelen vizsgálat nem tartalmazott tanulói háttéradatokat, ezért ezt az értelmezést közvetlenül nem lehetett tesztelni. A magas rangsorközi egyezésből mindenesetre nem következik, hogy a két lista az iskolák pedagógiai hozzáadott értékét azonosítaná. Ez különbözteti meg a vizsgált magyar rangsorokat például a francia IVAL-rendszerrel, amely a tényleges eredményeket a tanulói előzmények és társadalmi jellemzők alapján becsült várható teljesítménnyel is összeveti

tartósan ugyanazon intézményi körben koncentrálnak

(Evain, 2022), illetve az ausztrál *My School* felülettől, amely lehetővé teszi a hasonló társadalmi-oktatási háttérű tanulókat oktató iskolák összehasonlítását (ACARA, é. n.). A HVG és az MCC–OH közötti konvergencia ezért elsősorban a megfigyelt eredmények és a hozzájuk kapcsolódó szelekciós, keresleti és versenyteljesítmények szintjén értelmezhető, nem pedig a kontextustól megtisztított intézményi hatás szintjén.

Az angol rangsorok fejlődése ugyancsak releváns összehasonlítási alap. *Leckie és Goldstein* (2017) bemutatták, hogy az iskolák értékelése érdemben megváltozhat attól függően, hogy nyers eredményt, hozzáadott értéket, kontextuális hozzáadott értéket vagy előrehaladási mutatót alkalmaznak. A HVG és az MCC–OH közötti

eltérések ennek egy magyarországi, két párhuzamos rangsor között megjelenő változatát mutatják. Nem arról van szó, hogy ugyanazokat az eredményeket az egyik rangsor

helyesen, a másik hibásan olvasná, hanem arról, hogy a két rendszer nem teljesen ugyanazt a kérdést teszi fel az adatértelmezés során. A HVG indikátorrendszere nagyobb láthatóságot ad a kompetencia-, érettségi és felsőoktatási kimeneteknek, míg az MCC–OH ezek mellett az intézmény iránti keresletet, a bekerülő tanulók felvételi teljesítményét és az országos tanulmányi versenyeken elért eredményeket is beemeli az összesített értékelésbe.

A TOP10 indikátorprofiljai alapján egyik rangsor élmezőnye sem értelmezhető úgy, mint minden vizsgált dimenzióban egységesen kiemelkedő intézmények homogén csoportja. A HVG élmezőnye a felsőoktatási

felvételi pontátlag és a kompetenciamérési eredmények alapján mutatott következetesen kedvező pozíciót, miközben az idegen nyelvi érettségi lényegesen változatosabb képzet adott. Az MCC–OH TOP10-ében a központi felvételi eredmény és az OKTV-szereplés bizonyult egyenletesebben kedvezőnek, míg a továbbtanulási arány és az összevont kompetenciaeredmény több intézménynél kevésbé illeszkedett a TOP10-es pozícióhoz. Ez arra utal, hogy az összesített ranghely többféle teljesítménykonfigurációból is létrejöhet. A rangsor így nemcsak elfedi az egyes indikátorok közötti különbségeket, hanem az aggregáció révén lehetővé teszi azok kölcsönös kompenzációját is.

A hőtérképek megmutatják, hogy a pozíciók mögött egyaránt találhatók több dimenzióban kedvező, viszonylag kiegyensúlyozott profilok és olyan konfigurációk, amelyekben néhány erősebb komponens más területek kevésbé kedvező

relatív helyzetével társul. A kiegyensúlyozott profilok jelenléte részben magyarázhatja, hogy egyes intézmények mindkét rangsorban az élmezőnybe kerülnek: azok az iskolák, amelyek a két lista közös teljesítménydimenzióiban egyaránt kedvezően szerepelnek, kevésbé érzékenyek az indikátorkészlet különbségeire. Ezzel szemben a vegyes profilú iskolák helyezése erősebben függhet attól, hogy az adott rangsor pontosan mely dimenziókat teszi az összesített értékelés részévé.

Érdekes példa ebből a szempontból a Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium esete. A 2026-os rangsorok között tapasztalt jelentős pozíciókülönbség az MCC–OH

a HVG indikátorrendszere nagyobb láthatóságot ad a kompetencia-, érettségi és felsőoktatási kimeneteknek

hőterképén egy olyan profillal társult, amelyben a túljelentkezés mutatója kifejezetten kedvező volt, miközben több más dimenzió az élmény összehasonlítási átlagához képest kevésbé kedvezően alakult. Ez nem bizonyítja, hogy a túljelentkezési mutató önmagában hozta létre az MCC–OH TOP10-es pozícióját, de jól szemlélteti, hogy a jelentkezési kereslet bevonása milyen típusú intézményi erősséget tehet láthatóvá.

A keresleti mutató tartalmilag különbözik az érettségi vagy kompetenciaeredményektől. A túljelentkezés nemcsak az iskola működésének valamely következménye lehet, hanem a korábbi reputációt, a földrajzi elhelyezkedést, a képzési kínálatot, a családok információit és a felvételi várakozásokat is magában foglalhatja. Ha a népszerűség az összesített rangsor egyik komponensévé válik, akkor a reputáció rész-

ben maga is minőségindikátorként épül be a sorrendbe. Ez potenciálisan körkörös folyamatot hozhat létre: a kedvező hírnév

növelheti a jelentkezési keresletet, a kereslet javíthatja a ranghelyet, a magas ranghely pedig tovább erősítheti a hírnevet. A szülők iskolaminőség-észlelését vizsgáló kísérletek szerint az értékelés módja és a rendelkezésre bocsátott teljesítményinformáció valóban befolyásolhatja, hogy a családok mely intézményeket tekintik vonzónak (Haderlein, 2022; Schiff és Peskowitz, 2025). A jelen kutatás azonban ennek a visszacsatolásnak sem az irányát, sem a nagyságát nem vizsgálta, ezért azt lehetséges következményként, nem pedig igazolt oksági eredményként lehet megfogalmazni.

A felvételi és keresleti indikátorok magyarországi értelmezéséhez elengedhetetlen

a korai és társadalmi szelekció figyelembevételével. Horn (2013) azt találta, hogy a magasabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulók korábbi teljesítményük kontrollálása után is nagyobb valószínűséggel kerülnek korai szelekciót alkalmazó gimnáziumi programokba. Berényi (2022) eredményei pedig azt mutatták, hogy a felvételi szelekció már jóval a vizsga előtt megkezdődik: az előkészítésben való részvétel, a jelentkezés melletti kitartás, a szülői stratégiák és az önkizárás egyaránt alakítja, kik jutnak el ténylegesen a felvételiig. Ebben a közegben a központi felvételi pontszám és a túljelentkezés nem társadalmilag semleges bemeneti indikátor. Részben megjelenhetnek bennük a tanulók családi erőforrásai, a felkészülés lehetőségei és az intézményi szelekció különbségei is.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy kizárólag az MCC–OH rangsora lenne érzékeny a társadalmi összetételre.

A HVG által használt kompetencia-, érettségi és felsőoktatási felvételi eredményekben szintén megjelenhet a korábbi teljesítmény, a családi háttér és a kortárs csoport hatása. A különbség inkább az, hogy az MCC–OH bizonyos szelekciós és keresleti jellemzőket közvetlenül is az összesített értékelés részévé tesz, míg a HVG esetében ezek elsősorban a kimeneti eredményekbe beépülve, közvetetten jelenhetnek meg. A két rangsor tehát nem a szelekció jelenlétét és hiányát illetően különbözik, hanem abban, hogy a szelekcióhoz kapcsolódó folyamatok milyen módon válnak láthatóvá a rangsorban.

Ebből következően a közös rangsorolási élmény sem értelmezhető kizárólag az

nem a szelekció jelenlétét és hiányát illetően különbözik

iskolák pedagógiai teljesítményének eredményeként, de nem redukálható pusztán a társadalmi reprodukcióra sem. A magas kimeneti eredményekben egyszerre lehet jelen az intézmény pedagógiai munkája, a tanulók előzetes teljesítménye, a családi háttér, a kortárs csoport, a képzési program és a felvételi szelekció. A jelen adatok ezek hatását nem választják szét. A legpontosabb értelmezés ezért az, hogy a rangsorok az intézményeknek a magyar gimnáziumi szelekciós és teljesítményrendszerben elfoglalt összetett pozícióját mutatják, nem pedig tiszta iskolahatást mérnek. Ez összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek a nyers eredmények, a tanulói összetétel és az intézményi hozzájárulás elválasztásának szükségességét hangsúlyozzák (*Leckie és*

Goldstein, 2009, 2017;

Perry, 2017; *Veenstra és Kuyper*, 2004).

Az eredmények intézményi szempontból azt is megmutatják, hogy a hivatalos adatforrás nem határozza meg automatikusan az egyetlen lehetséges rangsort. Ezt az amerikai ESSA elemzése is alátámasztja: az azonos szövetségi kereteken belül kialakított állami rendszerek eltérő indikátorsúlyozási és minősítési logikákat követhetnek, vagyis ugyanaz a szabályozási környezet többféle teljesítményértelmezést is lehetővé tesz (*Portz és Beauchamp*, 2022). A HVG és az MCC–OH részben ugyanazokból, az Oktatási Hivatal által kezelt adatokból kiindulva alakít ki szélesebb körben hasonló, az élményben azonban érzékelhetően eltérő sorrendet. A hivatalos alapadatok növelhetik az indikátorok ellenőrizhetőségét, de nem szüntetik meg az indikátorválasztás és az aggregáció mérlegelési

döntéseit. A két rangsor közötti eltérések ezért közvetlen empirikus ellenpéldát adnak arra a feltételezésre, hogy a „közhiteles” adatokból szükségszerűen egyetlen objektív intézményi sorrend következne.

A rangsorok eltérő előállítói környezete azért releváns, mert a létrehozott pozíciók eltérő kommunikációs és intézményi csatornákon kerülnek nyilvánosságra. A HVG elsősorban iskolaválasztást támogató szerkesztőségi termékként közli listáját, míg az MCC–OH rangsorához intézményi elismérések, rendezvények és szakmai programok is kapcsolódnak. A portugál tapasztalatok szerint az iskolavezetők akkor is reputációs és szervezeti következményeket társíthatnak a rangsorokhoz, ha módszertani fenntartásaik vannak velük szemben; az észlelt hatások között a szülői kereslet és az intézményen belüli reakciók is megjelentek (*Neves és mtsai.*, 2014). A magyar rangsorok esetében ilyen hatások jelen

vizsgálatból nem állapíthatók meg, de a TOP10 összetételének eltérése miatt a kérdés empirikusan releváns: ugyanaz az iskola az egyik nyilvánosságban „országos TOP10-es” intézményként jelenhet meg, miközben a másik rangsorban ettől lényegesen távolabb helyezkedik el.

A két lista összevetése ezért a rangsorok felhasználása szempontjából is következményekkel jár. A szélesebb élményben elfoglalt hely kevésbé függ a rangsor készítőjétől, mint az egyedi rangpozíció vagy a TOP10-tagság. Az iskolaválasztó családok számára ezért az indikátorprofil valószínűleg informatívabb, mint önmagában az összesített helyezés. A rangsorok ugyanis eltérő

az iskolaválasztó családok számára az indikátorprofil informatívabb, mint önmagában az összesített helyezés

kérdésekre adnak választ: egy iskola lehet különösen erős a tanulmányi kimenetekben, más intézmény pedig a felvételi kereslet, a versenyeredmények vagy bizonyos tárgyi teljesítmények révén kerülhet előkelőbb pozícióba. Hogy ezek közül melyik relevánsabb, az a felhasználó céljától is függ, és nem dönthető el általánosan egyetlen összeített sorrend alapján.

A francia és ausztrál példák azt mutatják, hogy az iskolai teljesítményelemzések nyilvános bemutatása nemcsak rangsor formájában képzelhető el. Hasonló óvatosságra intenek a német tartományi teljesítménykülönbségekről szóló elemzések is, amelyek szerint a nyers összehasonlítások jelentős részben társadalmi és migrációs háttérkülönbségeket tükrözhetnek,

nem pedig közvetlenül az oktatáspolitikai vagy intézményi minőség különbségeit (*Bruckmeier és mtsai., 2014*). A kontextualizált mutatók, az intézményi adatprofilok és a hasonló tanulói összetételű iskolák-

hoz történő viszonyítás kevésbé látványos, de pontosabban megmutathatja, hogy egy intézmény miben erős, és milyen körülmények között éri el eredményeit. A jelen vizsgálatban feltárt profilheterogenitás amellet szól, hogy a magyar rangsorokban is nagyobb hangsúlyt kaphatna az összesített helyezés mellett az indikátorprofil, a társadalmi kontextus és az egymáshoz közeli helyezések bizonytalanságának bemutatása. A HVG csoportosított rangsora ebbe az irányba tett lépésként értelmezhető, mert jelzi, hogy az élmezőny egyes intézményei között nem feltétlenül állapítható meg tartalmilag jelentős különbség (*Balla, 2025*).

nagyobb hangsúlyt kaphatna az indikátorprofil, a társadalmi kontextus és az egymáshoz közeli helyezések bizonytalanságának bemutatása

A hipotéziseket illetően, a H1 alátámasztást nyert: a két rangsor közötti egyezés számottevő, de nem teljes, és az élmezőny szűkítésével érzékelhetően csökken. Ennek értelmezése azonban nem merül ki a közös és eltérő iskolák megszámlálásában. A szélesebb körű konvergencia részben a közös adatforrásokat, részben pedig a magyar gimnáziumi rendszer tartósan szelektív intézményi hierarchiáját tükrözheti; a TOP10 eltérései pedig azt mutatják, hogy e hierarchia legfelső részének pontos sorrendje módszer-tanfűgő.

A H2 fő állítása leíró értelemben alátámasztást nyert: mindkét rangsorban megjelentek több dimenzióban kedvező, viszonylag kiegyensúlyozott profilok, mellettük pe-

dig specializációs–kompenzációs mintázatok is. A hőtésképes elemzés ugyanakkor nem alkalmas annak eldöntésére, hogy a kiegyensúlyozott profilok számszerűen dominálnak-e, illetve, hogy a kompenzációs mintázatok

tok az MCC–OH rangsorában gyakoribbak-e, mint a HVG-ben. A tartalmilag fontos eredmény ezért nem egyetlen tipikus TOP10-profil azonosítása, hanem annak kimutatása, hogy az élmezőnybe kerülés többféle indikátorkombinációval társulhat, és a két rangsor nem pontosan ugyanazokat a kombinációkat emeli ki.

Összességében a két rangsor összehasonlítása egyszerre mutatott ki egy viszonylag robusztus intézményi élmezőnyt és egy módszertanilag érzékeny belső sorrendet. Ez nem teszi használhatatlanná a rangsorokat, de leszűkíti az általuk megalapozható állításokat. A listák alkalmasak lehetnek arra,

hogyan meghatározott indikátorok szerint kiemelkedő intézményi kört azonosítsanak. Nem alkalmasak azonban annak eldöntésére, hogy melyik iskola nyújtja a legnagyobb pedagógiai hozzáadott értéket, melyik működik a leghatékonyabban, vagy melyik tekinthető valamennyi pedagógiai és társadalmi cél alapján a „legjobbnek”. A két vizsgált évben ismétlődő mintázatok rövid távú szerkezeti hasonlóságot jeleznek, de hosszabb idősor nélkül sem az intézményi pozíciók tartóssága, sem a rangsorok közötti egyezés változásának iránya nem állapítható meg.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS, TÁMOGATÁS

A szerző hálásan köszöni a kézirat beadása előtt Andl Helga szakmai véleményét, a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete által szervezett HuCER 2026 konferencia résztvevőinek hozzászólásait, valamint a két anonim bíráló konstruktív javaslatait és kritikáit, amelyek alapján a kézirat végleges változata elkészült. A kutatás a 2025-2.1.1-EKÖP számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium, Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az EKÖP-25-3-I-PTE-412 kódszámú egyetemi kutatói ösztöndíj programjának finanszírozásában valósult meg.

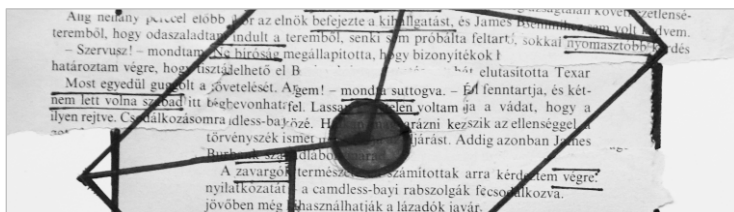
IRODALOM

- 121/2013. (IV. 26.) Korm. rendelet az Oktatási Hivatalról. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2013-121-20-22> (2026. 07. 19.).
2021. évi IX. törvény a közfeladatot ellátó közérdekű vagyonkezelő alapítványokról. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2021-9-00-00> (2026. 07. 19.).
- Andor M. és Liskó I. (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás* [Iskolakultúra könyvek 3.]. Iskolakultúra, Pécs.
- Angrist, J., Hull, P. és Walters, C. (2023): Methods for measuring school effectiveness. In: E. A. Hanushek, S. Machin és L. Woessmann (szerk.): *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 7). North-Holland, Amsterdam. 1–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.hesedu.2023.03.001>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA]. (é. n.): *About My School*. My School. Letöltés: <https://myschool.edu.au/about-my-school> (2026. 07. 19.).
- Balla I. (2025. 10. 27.): *Ezek az ország legjobb gimnáziumai 2026-ra – mutatjuk a HVG százas listáját és a térképeket*. HVG. Letöltés: https://hvg.hu/360/20251027_hvg-top-100-gimnazium-kozepiskolai-rangsor-2026-oktatas-felveteli (2026. 07. 19.).
- Bekele, M. S. és Kenea, A. (2024): DETERMINANTS OF PARENTAL SCHOOL CHOICE: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE. *IJJET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*. **8**. 1. sz., 20–34. DOI: <https://doi.org/10.24071/ijet.v8i1.7296>
- Bell, D. és Burns, L. (2022): Creating a Composite Index to Target Recruitment of UK Students from Areas of Low Participation in Higher Education. *Applied Spatial Analysis and Policy*. **15**. 3. sz., 847–872. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12061-021-09423-1>
- Berényi E. (2025): Korlátok, kötöttségek és cselekvési lehetőségek: Helyi oktatási gyakorlatok és a humán tőke. In: Kollányi Z., Kucsera C., Orosz É. és Asztalos P. (szerk.): *Humán tőke, társadalmi-gazdasági fejlődés: Kulcskérdések Magyarországon*. ELTE Eötvös, Budapest. 89–98.
- Berényi E. (2022): Social selection step by step: The case of the early selective grammar schools in Hungary. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, **8**. 2. sz., 59–79. DOI: <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i2.848>

- Béres A. (2026): Stabil elit vagy forgóajtó? A HVG TOP100 középiskolai rangsor térbeli és dinamikai mintázatai (2014–2026). *Iskolakultúra*. Megjelenés alatt.
- Biesta, G. (2009): Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. **21**. 1. sz., 33–46. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bruckmeier, K., Fischer, G.-B. és Wigger, B. U. (2014): Schulleistungsunterschiede zwischen den deutschen Ländern. *Wirtschaftsdienst*. **94**. 6. sz., 439–443. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10273-014-1693-7>
- Demski, D. és Racherbäumer, K. (2017): What data do practitioners use and why? Evidence from Germany comparing schools in different contexts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. **3**. 1. sz., 82–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1320934>
- Department for Education. (é. n.): *Compare the performance of schools and colleges in England*. GOV.UK. Letöltés: <https://www.gov.uk/school-performance-tables> (2026. 07. 19.).
- Espeland, W. N. és Sauder, M. (2007): Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*. **113**. 1. sz., 1–40. DOI: <https://doi.org/10.1086/517897>
- Evain, F. (2022). *Performance indicators of upper secondary schools (IVAL): From internal management to the general public*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Letöltés: <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/IVAL%20-%20Performance%20indicators%20of%20upper%20secondary%20schools-328440.pdf> (2026. 07. 19.).
- Fehérvári A. és Híves T. (2017): Trajectories in Hungarian education—Transition to secondary school. *The New Educational Review*. **48**. 2. sz., 154–166. DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.12>
- Gurzó K. és Horn D. (2015): A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása. *Közgazdasági Szemle*. **62**. 10. sz., 1070–1096. DOI: <https://doi.org/10.18414/KSZ.2015.10.1070>
- Haderlein, S. A. K. (2022): How Do Parents Evaluate and Select Schools? Evidence From a Survey Experiment. *American Educational Research Journal*. **59**. 2. sz., 381–414. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312211046360>
- Horn, D. (2013): Diverging performances: The detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*. **32**, 25–43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.002>
- Hricsovinyi J. és Józsa K. (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes J. B. és Szűcs N. (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–146.
- HVG. (2024): Középiskola 2025: A 100 legjobb gimnázium. *HVG*.
- HVG. (2025): Középiskola 2026: A 100 legjobb gimnázium. *HVG*.
- Kersha, Y. (2020): School Socioeconomic Composition as a Factor of Educational Inequality Reproduction. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, **4**., 85–112. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-85-112>
- Kertesi G. és Kézdi G. (2013): *School segregation, school choice and educational policies in 100 Hungarian towns* (Budapest Working Papers on the Labour Market, BWP–2013/12). Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences. Letöltés: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/108482/1/bwp1312.pdf> (2026. 06. 17.).
- Kiss M. (2016): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*. **2016**. 4. sz., 46–72. DOI: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.4.46>
- Kultusminisiterkonferenz. (é. n.): *Verfahren zur Qualitätssicherung auf Schulebene*. Letöltés: <https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/vertiefende-bildungsinhalte/bildungsmonitoring/verfahren-zur-qualitaetssicherung-auf-schulebene.html> (2026. 07. 19.).
- Leckie, G. és Goldstein, H. (2009): The Limitations of using School League Tables to Inform School Choice. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*. **172**. 4. sz., 835–851. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2009.00597.x>

- Leckie, G. és Goldstein, H. (2011): A Note on ‘The Limitations of School League Tables to Inform School Choice.’ *Journal of the Royal Statistical Society A: Statistics in Society*. **174**. 3. sz., 833–836. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2010.00688.x>
- Leckie, G. és Goldstein, H. (2017): The evolution of school league tables in England 1992–2016: ‘Contextual value-added’, ‘expected progress’ and ‘progress 8’. *British Educational Research Journal*. **43**. 2. sz., 193–212. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3264>
- Lingard, B. (2010): Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*. **51**. 2. sz., 129–147. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508481003731026>
- Lu, B., Anders, J., Siddiqui, N. és Shao, X. (2024): How do academic selection systems affect pupils’ educational attainment? New evidence from an analysis of large-scale data on England. *Educational Review*. **76**. 5. sz., 1285–1306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2240977>
- Martínez, J. F., Schweig, J. és Goldschmidt, P. (2016): Approaches for Combining Multiple Measures of Teacher Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. **38**. 4. sz., 738–756. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737166666166>
- Mathias Corvinus Collegium és Oktatási Hivatal (2024): Országos gimnáziumi rangsor 2025. *Mandiner* [különszám].
- Mathias Corvinus Collegium és Oktatási Hivatal (2025): Országos gimnáziumi rangsor 2026. *Mandiner* [különszám].
- Mathias Corvinus Collegium. (é. n.): *Országos gimnáziumi rangsor*. Letöltés: <https://gimnaziumirangsor.hu/> (2026. 07. 19.).
- Maw, J. (1999): League tables and the press -value added? *The Curriculum Journal*. **10**. 1. sz., 3–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/0958517990100102>
- Munoz-Chereau, B., González, Á. és Meyers, C. V. (2022): How are the ‘losers’ of the school accountability system constructed in Chile, the USA and England? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. **52**. 7. sz., 1125–1144. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1851593>
- Neves, T., Pereira, M. J. és Nata, G. (2012): One-dimensional school rankings: A non-neutral device that conceals and naturalises inequalities. *International Journal on School Disaffection*. **9**. 1. sz., 7–22. DOI: <https://doi.org/10.18546/IJSD.09.1.02>
- Neves, T., Pereira, M. J. és Nata, G. (2014): Head teachers’ perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena. *Education as Change*. **18**. 2. sz., 211–225. DOI: <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.926829>
- Núñez-Regueiro, F. és Bressoux, P. (2022): Évaluer l’action éducative des lycées à travers les IVAL: quand le « bruit » s’immisce dans l’administration de la preuve [Assessing High Schools’ Educational Impact Using Valued-Added Indicators: When “Noise” Interferes with Evidence]. *Revue française de sociologie*. **63**. 2. sz., 257–282. DOI: <https://doi.org/10.3917/rfs.632.0257>
- Ozga, J. (2009): Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*. **24**. 2. sz., 149–162. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Perry, T. (2017): Inter-method reliability of school effectiveness measures: a comparison of value-added and regression discontinuity estimates. *School Effectiveness and School Improvement*. **28**. 1. sz., 22–38. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1203799>
- Portz, J. (2021): Beyond Test Scores: “School Quality or Student Success” in State ESSA Plans. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. **123**. 6. sz., 1–36. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146812112300603>
- Portz, J. és Beauchamp, N. (2022): Educational Accountability and State ESSA Plans. *Educational Policy*. **36**. 3. sz., 717–747. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904820917364>
- Ramsteck, C., Muslic, B., Graf, T., Maier, U. és Kuper, H. (2015): Data-based school improvement: The role of principals and school supervisory authorities within the context of low-stakes mandatory proficiency testing in four German states. *International Journal of Educational Management*. **29**. 6. sz., 766–789. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0109>

- Schiff, K. J. és Peskowitz, Z. (2025): Assessing the Impact of Informational Interventions on Perceptions of School Quality. *American Educational Research Journal*. **62**. 3. sz., 572–610. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312251315740>
- Shehatta, I. és Mahmood, K. (2016): Correlation among top 100 universities in the major six global rankings: policy implications. *Scientometrics*. **109**. 2. sz., 1231–1254. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2065-4>
- Soland, J. (2021): Are Schools Deemed Effective Based on Overall Student Growth Also Closing Achievement Gaps? Examining the Black–White Gap by School. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. **123**. 12. sz., 211–236. DOI: <https://doi.org/10.1177/01614681211070876>
- Sun, M., Kennedy, A. I. és Anderson, E. M. (2020): The multidimensionality of school performance: Using multiple measures for school accountability and improvement. *Education Policy Analysis Archives*. **28**. 89. sz. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4689>
- Thompson, G., Adie, L. és Klenowski, V. (2018): Validity and participation: Implications for school comparison of Australia's National Assessment Program. *Journal of Education Policy*. **33**. 6. sz., 759–777. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1373407>
- U.S. Department of Education. (2025. 01. 14.). *What is the Every Student Succeeds Act?* Letöltés: <https://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/esea/what-is-the-every-student-succeeds-act> (2026. 07. 19.).
- van Vught, F. A. és Westerheijden, D. F. (2012): Impact of Rankings. In: van Vught, F. A. és Ziegele, F. (szerk.): *Multidimensional Ranking* (Vol. 37). Springer, Dordrecht–Heidelberg–London–New York. 71–81. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-3005-2_5
- Veenstra, R. és Kuyper, H. (2004): Effective Students and Families: The Importance of Individual Characteristics for Achievement in High School. *Educational Research and Evaluation*. **10**. 1. sz., 41–70. DOI: <https://doi.org/10.1076/edre.10.1.41.26302>
- West, A. és Pennell, H. (2000): Publishing school examination results in England: Incentives and consequences. *Educational Studies*. **26**. 4. sz., 423–436. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055690020003629>
- Wiggins, A. és Tymms, P. (2002): Dysfunctional Effects of League Tables: A Comparison Between English and Scottish Primary Schools. *Public Money and Management*. **22**. 1. sz., 43–48. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9302.00295>
- Wilson, D., Croxson, B. és Atkinson, A. (2006): “WHAT GETS MEASURED GETS DONE.” *Policy Studies*, **27**. 2. sz., 153–171. DOI: <https://doi.org/10.1080/01442870600637995>
- Wind, S. A. és Jones, E. (2019): Not Just Generalizability: A Case for Multifaceted Latent Trait Models in Teacher Observation Systems. *Educational Researcher*. **48**. 8. sz., 521–533. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X19874084>



KÁNTOR PÉTER

Szövegek hálójában

Az intertextuális olvasásmód lehetőségei a középiskolai oktatásban

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.04>

HELYZETÉRTÉKELÉS

A modern tudástársadalomban a megismerés és az innováció alapfeltétele a különböző nézőpontok és diszciplínák közötti folyamatos párbeszéd, valamint az információk kollaboratív összekapcsolása (Goldman, 2004). Ezt a hálózatos megközelítést jól szemlélteti Martin Chalfie Nobel-díjas neurobiológus tudományszemlélete is. Chalfie intézményünkben¹ tett látogatása alkalmával rámutatott arra, hogy valódi, előrevivő tudományos áttörés ritkán születik az elszigetelt laboratóriumi munka során, azok sokkal inkább a folyamatos szakmai diskurzusok és az egymástól látszólag távol eső gondolatmenetek összekapcsolása révén jönnek létre.

Ez a párbeszédre és a kapcsolatok felismerésére épülő gondolkodásmód azonban nem kizárólag a természettudományos felfedezések sajátja. Ugyanez a hálózatos és dialektikus megközelítés elengedhetetlen a humántudományok területén is, különösen az irodalmi szövegek olvasása és értelmezése során (Wilkinson és Son, 2011). Jelen tanulmány mellett érvel, hogy az irodalomtanítás megújításának egyik lehetséges kulcsa a fenti elveken nyugvó intertextuális olvasásmód tudatos tantermi alkalmazása.

Szövegek és hozzájuk kapcsolódó olvasásmódok kiválasztásakor elengedhetetlen a célcsoport, a tanulók irodalomképének és olvasási szokásainak ismerete. A 14–18 éves korosztály tagjainak olvasáshoz, irodalomhoz való viszonyáról Gombos Péter és kollégái kutatása is elgondolkodtató eredményeket hozott, vagy ahogy ők fogalmaztak: „a válaszok inkább riasztó képet festenek arról, milyen manapság a középiskolások irodalomképe” (Gombos, 2015, 64. o.). Azt láthattuk, hogy mind a lány, mind a fiú olvasók úgy gondolják, az irodalmi szövegek „nehezen érthetőek”, „általában régiek”, „nem nekem szólnak”, de „általában tanulságosak”, és „fontos dolgokról szólnak” (Gombos, 2015, 63. o.).

Ehhez az irodalomképhez tartozik az az általános tapasztalat is, hogy az irodalmi szövegekről úgy gondolkodnak, azoknak egy megfejtendő „tanulsága” van. Az irodalmi szöveget mintegy jelként fogják fel, amely valamely jelentés helyett áll. A már említett kutatásban például a válaszadók 30% feletti arányban választották azt, hogy „fontos dologról szól[nak]”, illetve „tanulságosak” (Gombos, 2015). Vagyis az olvasóvá nevelődésük első 15 évében azt tanítottuk nekik, hogy ez az irodalom. De ahogy azt Bettelheim is megfogalmazta: a túlságosan nyilvánvaló, kifejtett, kimondott tanulság

¹ Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium

éppen hogy érdektelenné teszi a mesét a gyerekek számára (idézi *Gombos*, 2015). Egyébként is, miért keressen a tanuló jelen-tés(ek)e)t ott, ahol majd a tanító, tanár megmondja, hogy mi a „tanulmány”.

Az olvasási szokások megváltozása a digitális technológiák elterjedésével is magyarázható, azonban az olvasási kedv csökkenése jelentős részben annak tudható be, hogy az intézményes irodalomoktatás nem reagál adekvát módon ezekre. Erre mutat rá a 2017. évi országos reprezentatív olvasáskutatásról készült gyorsjelentés is (*Tóth*, 2017).

Amikor arról beszélünk, hogy a diákok ritkán olvasnak könyvet (ami a nemzetközi sztenderdek alapján évi 1–3 könyv elolvasását jelenti), figyelembe kell venni, hogy „az olvasás fogalma ma már nemcsak a könyvolvasásra vonatkozik, hanem annál sokkal komplexebben értelmezhető, értelmezendő” (*Tóth*, 2017, 51. o.). Bár a rendszeresen könyvet olvasók aránya valóban zsugorodott a kutatások szerint, azt is látjuk, hogy a 14–18 éves korosztály aktív szövegfogyasztó. Ez a generáció napi szinten olvas és dolgoz fel írott tartalmakat (*Tóth*, 2017). A probléma tehát nem feltétlenül az, hogy nem olvasnak, hanem az, hogy olvasási motivációjukat és szokásaikat elsősorban a rövid, személyes relevanciájú, kortárs, elektronikus tartalmak elégítik ki, nem pedig a hagyományos, gyakran „archaikus” nyelvezetű irodalom.

Az 1990-es évek óta például jellemzően megszűnni látszik az a tendencia, hogy minden generációnak lennének közös olvasmányélményei (*Gombos*, 2015). Ennek oka lehet, hogy az intézményes, iskolai

kánonban lévő „kötelezőket” egyre kevesebben olvassák el, ezen kívül pedig nincs egységes kánon.

A diákok számára kétféle kánon viszont biztosan létezik. Az, amelyiket olvassák, mert izgalmas, mert érdekes, mert úgy érzik, róluk szól, és az, amelyiket az iskola kínálja nekik kötelezőként. Kusper Judit például a társadalmi hatások és a befogadói preferenciák alapján két, egymással versengő kánont különböztet meg a gyermek- és ifjúsági irodalom területén. Az egyik az iskolai

kánon vagy *nyílt kánon*, melyet az aktuális kultúrpolitika tart életben. Ez a kánon az irodalomnak „sokkal inkább tanító jel-

leget, mint esztétikai, ismereti szerepet tulajdonított” (*Kusper*, 2019, 5. o.). A másik a diákkánon, vagy *lappangó kánon*; ide tartozik „mindaz, ami kedves az olvasónak, amit örömmel olvas, ami korosztályspecifikus”, és mindazok a szövegek, amelyek a „populáris regiszter alkotásaira és befogadói struktúráira építenek”. Ez a kánon az, ahol „választ talál feltett kérdéseire” az olvasó” (*Kusper*, 2019, 8. o.).

A kettőnek sajnos egyre kisebb a közös metszete. Bár ezek az eredmények évek óta ismertek, és megoldásokért, változtatásokért kiáltanak, az az érzésünk lehet, hogy a helyzet érdemben nem változott. Ez többek között annak tudható be, hogy nem történt meg az irodalomtanítás paradigmaváltása az elmúlt évtizedben (*Arató*, 2014). „Bár szakmai oldalról az akarat megvolt egy távolról sem mérsékeltnél ható, alapvető struktúrákat érintő változás elindítására, [...] oktatáspolitikai szinten nem történt olyan kezdeményezés, amely az addig felvetett

a 14–18 éves korosztály aktív szövegfogyasztó

kérdésekre reflektálván próbálta volna legalább egy rendszerváltás utáni kontextusba pozicionálni a tantárgyat” (*Kispál*, 2022, 16. o.).

Nem éri a tanulókat olyan olvasói élmény az irodalomórán, mely alkalmas lenne arra, hogy az olvasás iránti attitűdjük pozitívan változzon. Ennek érdekében „[o]lyan olvasmányélményhez kellene juttatni a gyermekeket, amelyek örömet okoznak, amelyek tartalmaznak pozitív élményköteődik, mert ekkor marad fenn a motiváció az olvasás folytatásához.” – írják a

kortárs és klasszikus szövegek diákok olvasási attitűdjére vonatkozó hatását vizsgáló tanulmány szerzői is (*Józsa*, 2017, 23. o.). A probléma megoldását vélhetően nem a klasszikus szövegek teljes vagy részleges cseréje jelenti. Ha lépést akarunk tartani a megváltozott igényekkel és körülményekkel, úgy, hogy nem mondunk le hagyományos kulturális kincseinkről, komplexen, sok tényezőt szem előtt tartva szükséges gondolkoznunk.

Nem segít a tantermi légkör, illetve a korábbi évtizedekből berögzült frontális tanítási módszer sem. *Asztalos Anikó* (2022) tanulmánya is rámutat, hogy a tanórák felépítésében még mindig a tanári előadás időkerete a legnagyobb. Eredményei szerint a magyarórák tekintetében 79% a tanári előadás aránya, és az egyes diákok megszólalásainak átlagideje mindössze három

másodperc. Ebből is látszik, hogy párbeszédnek, dialógusnak – némi túlzással – nyoma sincs. A diskurzus hiánya főként frontális tanulászervezés esetén jelenik meg, amikor nem jön létre a kommunikáció sem a tanár és a diák(ok) között, sem diák és diák, csoport és csoport között, sem mű és tanuló között (*Herédi*, 2022). A frontalitás és a párbeszéd hiánya abban is nyilvánul, amikor a tanár

a „helyes” olvasatot közvetíti, mert ezzel elveszi a tanulók autonómiáját; ha a tanár a klasszikus tanári szerepértelmezésnek meg-

felelően „a tudás birtokosaként és médiумаként” értelmezi magát, aki a „kész – feltehetően tankönyvi – interpretációk tanítása révén az értelmezés zártságát” domborítja ki a diákok számára, a tanuló az „autonóm olvasás jelentős korlátozását” tapasztalja (*Kispál*, 2022, 20. o.).

Ezt a munkaformát és ezt a fajta irodalomközvetítést láthatjuk a kötelezően választható tankönyvekben² is kilencediktől tizenkettedik osztályig (*Tankó és Kiss*, 2025). Párbeszédről, művek közötti bármilyen kapcsolatról csak elvétve esik szó. Azok is inkább életrajzi jellegűek (pl. annak tematizálása, hogy a Nyugat első, második, harmadik nemzedékéhez tartozik-e a szerző). Még az intertextualitást bemutató néhány oldal is inkább irodalomtörténeti érdekességként beszél a fogalomról, semmint az olvasót is játékba hozó jelenségként.³ *Egyszer*

² A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 93/C. § (3) b) pontja szerint: „[...] az e törvény hatálya alá tartozó szakmai tankönyv esetén kerettantervi tantárgyanként legfeljebb kettő tankönyvet tartalmazhat.”

³ A 9. osztályos *Színes irodalom* tankönyv (OH-MIR09TB) 1. leckéje ugyan rendkívül előremutató módon *Szerzők, művek párbeszéde* címmel három oldalt is szentel az intertextualitásnak: a tücsök és hangya történetét mutatja be Ezópustól La Fontaine-en és Hajnóczy Péteren át Romhányi József. Azonban innentől véletlenül sem utal művek közötti bármilyen kapcsolatra, és jellemzően a címbe sem jelenik meg az olvasó mint ennek a párbeszédnek a résztvevője.

megjelenő fogalomról, illetve irodalmi jelenségről van szó, melyet nem követ aztán a tankönyv későbbi részében sem reflektálás, sem alkalmazás vagy újabb példák. Így megtanulandó tényanyagként rögzül, ahelyett, hogy a tankönyv az irodalmat mint konvenciókkal, költészettani modellekkel való kreatív, ironikus játékot (*Zmegac*, 1991, 215. o.) mutatná be a gimnáziumba lépő diákoknak.

Valamivel szerencsésebb a helyzet a Szt. István Társulat által kiadott – szintén a jegyzéken szereplő – tankönyvvel (*Godzsa és mtsai.*, 2024). Itt nemcsak kortárs szerzők nevével és műcímekkel, hanem konkrét idézetekkel is találkozunk. Sőt, az intertextualitás működésmódját is a diákok homlokterébe emeli a tankönyv például Esterházy Péter szövegein keresztül.

A felvázolt anomáliák nem új keletűek, és bár a hivatalos tantervi koncepció más irányokat jelöl ki, a hazai irodalomtanítás-módszertan sem hagyta őket válaszok nélkül. Az elmúlt évtizedek innovációi határozott lépéseket tettek a nyitott olvasásmódok felé. Jelen írásomban bemutatott olvasásmód szorosan kapcsolódik ezekhez az elméleti és módszertani megközelítésekhez.

Arató László (2002) problémacentrikus modellje a kronologikus szorítás és a „teljeséglv” hajszolása helyett a szélességlvről a mélységlvre való áttérést, a szövegek dialógikus elsajátítását szorgalmazta. Ezt a gondolatot fűzi tovább *Knausz Imre* (2002), aki az irodalmi művekkel való találkozás elengedhetetlen feltételeként a „személyes érintettség elvét” nevezi meg. Knausz rámutat: a hagyomány megértése lehetetlen anélkül, hogy a tanuló ne mozgósítaná saját sémáit és élettapasztalatait, így az olvasás egyben a

befogadó önmegértése is. Ezt a konstruktivista megközelítést ültette át az osztálytermi gyakorlatba az RJR-modell (ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás) alkalmazásával *Pethőné Nagy Csilla* (2005), az olvasók előzetes tudásának aktív mozgósítására építve. Az ő befogadasközpontú modelljének alapját a konstruktivista tudásemleletek adják. Ezek azt vallják, hogy a tudást nem kívülről, készen kapják a tanulók, hanem különböző mentális folyamatok révén saját maguk hozzák azt létre (*Nahalka*, 2002). Szerintük az új ismeret nem a semmiből épül fel, hanem az új ismeretet a tanuló a meglévő tudásrendszerébe építi be, megváltoztatva mind a korábbi tudást, mind az új ismeretet (*Korom*, 2002). Pethőné gyakorlatában például

a ráhangolódás fázisa a diákok saját tapasztalatait mozgósítva próbálja a klasszikus szöveget befogadhatóvá tenni számukra. E kettő között

azonban egyre nagyobb a nyelvi kódbeli különbség, amely az elmúlt 20 évben fokozatosan növekszik, ahogy arra *Schiller Mariann* is rámutatott (2025).

Tanulmányom mellett érvel, hogy a klasszikus művek és a diákok élményvilága közé érdemes olyan kortárs vagy könnyen befogadható szövegeket ékelni „áthidalásként”, amelyhez utóbbiak nemcsak tartalmilag, hanem nyelvileg is közvetlen módon tudnak kapcsolódni. Bár e modellek egyik legerősebb közös pontja éppen az intertextuális kapcsolatok jelentésképző erejének szorgalmazása – még ha ez fogalmilag nem is jelenik meg –, a mindennapi tantermi valóságban e módszerek sokszor még háttérbe szorulnak. Az általam szorgalmazott olvasásmód ezekkel a hazai tantárgypedagógiai

az olvasás egyben a befogadó önmegértése is

eredményekkel párbeszédbe lépve törekszik arra, hogy az intertextualitást a tanulói autonómiát is támogató gyakorlati eszközzé tegye.

Az intertextualitás mint olvasásmód

A következőkben az intertextuális olvasásmód tantermi alkalmazásának lehetősége mellett érvelek. Az írás célja azon alapvetések összegyűjtése, amelyek mind abba az irányba mutatnak, hogy ez a középiskolai irodalomórakon hatékony, az irodalomértés, és a szövegértés fejlesztése szempontjából is gyümölcsöző módszertanok kidolgozásának kiindulópontja lehet. Úgy vélem, hogy az intertextualitás nem csupán egy az irodalomelméletben használt fogalmak közül, hanem döntő jelentőségű eleme az irodalom, és általában a kultúra megértésére tett kísérleteinknek. S mint ilyen, elengedhetetlennek tűnik tudatos alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban. Az irodalom megértésének elősegítéséhez elengedhetetlen a fogalmi keretek pusztá megismerésén túllépni. A cél az, hogy a diákok ne csak megismerjék az irodalomtörténeti- és elméleti fogalmakat, hanem a gyakorlatban alkalmazva megtapasztalják az irodalom valódi működés- és létmódját. Ezt a célt az intertextuális olvasásmód osztálytermi alkalmazása hatékonyan támogathatja. A pedagógiai szakirodalom érveit és az irodalomelmélet idevágó koncepcióit külön fejezetekben mutatom be, hogy a két megközelítés közötti kapcsolódási pontok tisztábban láthatóvá váljanak.

Az *intertextualitás* kifejezést először valószínűleg Julia Kristeva alkotta meg Bahtyin

dialogus-elméletéből kiindulva (Angyalosi, 1996). A fogalmat aztán sokan, sokféleképpen értelmezték a strukturalistáktól, a posztmodernen át napjainkig. A fogalom általam is használt értelmében, ha úgy tetszik, a kezdetekig nyúlok vissza, hiszen éppen a dialógus az, amit a fogalom meghatározó és mindig jelen lévő tényezőjének vélek. Legtágabb értelemben szerzők, művek, olvasók párbeszédét értem alatta. S így, ahogy arról például *Riffaterre* is vélekedik, az irodalmiság alapvető működés módjának tekintem az intertextualitást (1996). Hiszen nemcsak arról van szó, hogy nincsen szöveg elzárt, önálló entitásként, hogy minden szöveg valamilyen módon kapcsolódik őt meg-

előző, vagy követő másik szöveg(ek)hez, hanem arról, hogy ezek tudatosan, szándékoltan, vagy éppen tudat alatt, szándékolatlanul párbeszédbe lépnek egymással. Hogy ez a pár-

beszéd létrejön, talán nem kérdés. Hogy nyilvánvalóvá válik-e, az már olvasás és értelmezés kérdése.

A következőkben néhány pontban nézzük végig azokat az intertextualitás elméletek által nyújtott lehetőségeket, amelyek a helyzetértékelésben jelzett problémákra válaszokat adhatnak.

- a) Az intertextuális olvasás nem zárja le a jelentést. Ellenkezőleg, a jelentések sokféleségét, pluralitását kínálja az olvasónak. Nem egy lezárt, vagy ahogy Bahtyin fogalmaz: befejezett műként tekint a szövegre, hanem igyekszik feltárni a különböző jelentésszálakat. A szöveget magát tekinti kapunak, melyen át a szövegek hálózatába léphetünk. A szövegek

a dialógus az, amit a fogalom meghatározó és mindig jelen lévő tényezőjének vélek

éppen ezért minden olvasattal változó jelenségekké válnak. Ezért lehet segítségünkre, hogy lebontsuk azt a diákjainkban kialakult elképzelést, hogy a szövegnek egy, néhány mondatban összefoglalható jelentése van, melyet éppen ezért nem is tart különösebben érdekesnek. (Bodrogi, 2022, 174. o.)

- b) A tantervekben előírt klasszikus szöveg mellé kortárs szövegeket helyezhetünk, így példát mutatva az időn, téren, stílus-korszakokon átvélő

párbeszédre, s egyúttal

a diákokhoz közelebb álló szövegekkel tudunk dolgozni. Ekép-

pen a kortárs irodalmat sem valami idegen, ismeretlen dologként kezelik a leérettségizettek, hanem kapnak egyfajta támpontot a későbbi olvasói életútjukhoz.

- c) A klasszikus kánon és a szórakoztató irodalom közötti átmenet és ezáltal a párbeszéd megteremtésének lehetőségét hordozza ez az olvasásmód. A *Genette* által kidolgozott szigorú tipológia rendjében architextuális kapcsolatnak nevezhetjük azt a talán implicitebb típust, ahol a szöveg egy konvencionális műfajtípusra, szövegmintára utal (1996). A műfaj meghatározza, hogy milyen olvasói elváráshorizonttal kezdünk bele az olvasásba. Meghatározza, milyen műfaji kódokat keresünk, és azokat hogyan használjuk a szöveg értelmének megalkotása során. A különböző klasszikus vagy szórakoztató irodalmi műfajok között bőven található ilyen jellegű kapcsolatot. Ezen keresztül megmutatható, ezek hogyan működnek. Azért is jó pedagógiai lehetőség ez, mert ilyenkor érhető tetten

ha a tanár megkérdezi, mit olvas, inkább nem vállalja fel

a már említett kánonbeli különbség, sőt az, hogy milyen éles határvonalat lát a diákolvasó a két kánon között. Hétköznapi példával szemlélítve: ha a tanár megkérdezi, mit olvas, inkább nem vállalja fel, mert úgy véli, ez biztos nem „igazi irodalom”. Pedig az. És foglalkozni lehet és kell vele. Így, ha találunk olyan szöveget, amit a diák szívesen olvas, és tudunk mellé legalább architextuális kapcsolatot találni, fontos nyelvi,

poétikai kérdések is előkerülhetnek, melyek gyümölcsözőek lehetnek a diákok irodalomértése szempontjából. Sőt, „a nyelvi-poétikai értelmezés

készsége fejlettebb esztétikai ítélőképességgel jár együtt,” ahogy azt például *Urban Péter* kutatása is mutatta (2019, 1. o.). Fontos, hogy a kapcsolatok itt is elsősorban nyelvi természetűek, a nyelvben érhető tetten.

- d) Kultúrák összekapcsolásának is kiindulópontját jelentheti az intertextualitás. Erre utal *Hallet* is az irodalmi kultúratudományok felől közelítve a jelenséghoz (2014). A ma iskolájában kulturális különbségekre különösen érdemes hangsúlyt fektetni. És itt elsősorban a tanár és diák közötti kulturális kódhasználat különbségeire gondolok. *Kristeva* szerint minden szövegnek tekinthető, ami a kulturális jelrendszerekben formát ölt (1996). A kultúra maga is szöveg. „S ha minden szöveg alapvetően önmagán túlra, egy diszkurzív dimenzióba és ezzel a kulturális térbe mutat, akkor a kultúra tekinthető mindezen intertextuálisan összefonódott szövegek tömegének, tehát egyfajta *szupertextusnak*.” (*Hallet*,

2014, 210. o.) Éppen ezért a tanulók „beavatásának”, vagy másik oldalról nézve, a hozzájuk való kapcsolódás lehetőségének látom az irodalmi és egyéb kulturális szövegekben tetten érhető intertextuális szövegkapcsolatok feltárását. A hazai pedagógiai szakirodalomban *Bodrogi Ferenc Máté* is ezt emeli ki. Kultúratudományi megközelítésében az irodalomolvasás a hagyomány aktív továbbgondolását jelenti, kifejezetten toleránsan viszonyulva az elit és populáris regiszterek közötti intertextuális átmenetekhez (2011).

- e) Az előző pont folytatásaként a digitális kultúra természetére is érdemes egy pillantást vetnünk tárgyalt fogalmunk nézőpontjából. Az internet világában alapvető működésmód a hipertextualitás. Az elektronikus hipertextek felbontják a hagyományos irodalmiság kultúrtechnikájának szöveglinearitását, szöveghierarchiáját, sokközpontúságot, nyitott, szerteágazó rendszereket létrehozva. Ezek kikezdi a műegész örökségét is interaktív változékonyságukkal. A digitális világ, a digitális kultúra e tekintetben hasonlóan működik, mint az irodalmi szövegek világa. A szövegek párbeszéde még több kapcsolat, még több „linken” keresztül való meg. Olyan olvasásmódot vár tehát el tőlünk az új medialitás, amely elvileg nem kellene hogy ismeretlen legyen számunkra, hiszen az alapja az az intertextualitás, ami – ahogy például *Riffaterre* gondolja (1996) – az irodalom alapvető működésmódja.

Az intertextualitás fogalma a pedagógiai alkalmazhatóság felől

Szükséges, hogy az intertextualitást neveléstudományi keretrendszerben is elhelyezzük. Ez egyrészt a korábban említett konstruktivista megközelítések elfogadását és részben meghaladását, a megértés folyamatának újraértelmezését kívánja tőlünk. *Ian A. G. Wilkinson* és *Eun Hye Son* a szövegértés kutatásának és tanításának negyedik hullámként, egyfajta dialogikus fordulatként írják le ezt a paradigmát (2011). Ebben a megközelítésben az olvasásra nem információkivonó műveletként tekintünk. Sokkal inkább egy rendkívül dinamikus, a kontextusra érzékeny és folyamatosan formálódó interakci

cióként. A pedagógiai fókusz a szövegek és az olvasók közötti lineáris viszony helyett egyfajta hálózatos megközelítés felé mozdul, ahol a jelentés a

különböző, gyakran egymással versengő nézőpontok és hangok ütközéséből, illetve párbeszédéből jön létre (*Uő.*, 2011). A több szöveg bevonása és a köztük lévő kapcsolatok aktiválása e megújult, kollaboratív oktatási modell elengedhetetlen feltétele. Ezt a dialogikus alapvetést kognitív pedagógiai oldalról *Susan R. Goldman* modelljével egészíthetjük ki, amely a hagyományos, egyetlen olvasót és egyetlen zárt szöveget feltételező oktatási gyakorlat meghaladását sürgeti (2004). A szerző állítása szerint, amikor a diákok többféle forrással dolgoznak, a pedagógiai cél egy jóval komplexebb dokumentummodell létrehozása az olvasó elméjében, amely nemcsak a szituáció átfogó megértését tartalmazza, hanem maguknak a forrásoknak a sajátosságait és a szövegek közötti

amikor a diákok
többféle forrással dolgoznak

viszonyrendszereket is hálózatba rendezi. Az oktatás feladata szerinte az, hogy a tanulókat az információk egymás mellé halmozása vagy egyetlen narratívába történő kritika nélküli asszimilálása helyett, az eltérő állítások explicit összehasonlítására és integrálására sarkallja (*Goldman*, 2004). A helyzetértékelésben utaltam rá, hogy a diákok jellemzően egy lezárt jelentést tulajdonítanak az irodalmi szövegeknek is. *Goldman* rámutat, hogy emögött az értelmezői autoritás kérdése húzódik. Ha a diákok nem érzik azt, hogy joguk van szövegek önálló értelmezésére, nem fognak alternatív lehetőségeket mérlegelni a jelentés

létrehozása során. Ha a tankönyvekben írtakat – ahogy arra én is rámutattam – végső igazsággként kezelik, eszükbe sem jut megkérdőjelezni azt. Ez a fajta tekintélytiszteltet gátolja a kreatív gondolkodást. Ha azt tapasztalják a szövegkapcsolatokat előtérbe helyező olvasás során, hogy klasszikus, érintetlenné tűnő szövegeket is szabad „újraírni”, „újragondolni”, akkor a tudás legitimitásának helyét a külső tekintélyről a szövegekkel interakcióba lépő olvasói közösségre helyezik át. Mindezt úgy, hogy a konkrét szöveg helyeken alapuló érvelés tantermi gyakorlatát is megteremtjük.

TANTERMI ALKALMAZÁS

Módszertani megközelítés

A következőkben bemutatott olvasásmód gyakorlati alkalmazhatóságát tantermi körülmények között is kipróbáltam. A Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium három,

egymástól független, de ugyanolyan általános tanterv szerint haladó tízedik évfolyamos osztályát vontam be a 2024–2025, illetve 2025–2026-os tanévben. Az osztályok létszáma 32, illetve 36 fő volt. A szövegek olvasása és közös elemzése tanórai keretek között negyvenöt, illetve kétszer negyvenöt perces, dupla órákon történt. A *Szöveg példák* fejezetben, amikor a diákok jellemző kérdéseit, válaszait vagy értelmezéseit említem, ezekre a tantermi kísérletekre utalok.

Ahogy az a korábbi oldalakon kiderülhetett, elsősorban olyan olvasásmódokat tartok pedagógiai értelemben előremutató-

nak, melyek számolnak az olvasó szerepével. Azokat, ahol a diákolvasó szempontjai, befogadásmódja a jelentés létrehozásában ugyanolyan jelentőségű, mint a szerző szándéka, vagy a szöveg struktúrája.

Az intertextualitás mint olvasásmód az, hogy felismerjük a két vagy több szöveg közötti összefüggéseket. Ezek a szövegkapcsolatok az érintett művek irodalmiságának is meghatározó elemei, hiszen ezek biztosítják a mű esztétikai és kognitív funkcióját. *Riffaterre* szerint az irodalmi olvasásra sajátosan jellemző mechanizmus az intertextualitás: így hozhat létre teljes (nek tűnő) szövegjelentést (1996). Szerinte ezzel a lineáris olvasat áll szemben, amely csak a tartalmi jelentést hozhatja létre. A vizsgálatom szempontjából kiemelendő, hogy mivel az intertextuális olvasat lényege az összefüggések észlelése két vagy több szöveg között, ez az olvasás aktív befogadást feltételez. Ez az olvasás teszi képessé a diákokat felismerni a „textuális követelmények által meghatározott állandó elemeket az intertextusban” (*Uo.*).

ez az olvasás aktív
befogadást feltételez

Ahhoz, hogy ez a pedagógiai folyamat során több legyen, mint felismerés, egy gyakorlatban is alkalmazható elméleti keretet kerestem. Kutatásomban Jauss elméletére támaszkodom. Az ő hermeneutikai eljárása biztosítja a keretet, hogy módszeresen feltárhassuk az intertextuális kapcsolat működését, és azt, hogyan jön létre az új jelentés a két szöveg találkozásából.

Az intertextualitás Genette definíciója szerint egy hypertextus és egy hypotextus közötti transzformációs kapcsolat (1996). Ahhoz, hogy ennek a transzformációnak a jellegét, illetve történelmi hatását megértsük és megértsessük a pedagógiai folyamat során, szükségünk van Jauss módszerére. Ezzel igyekszünk elkerülni a pusztán szubjektív, benyomásokon alapuló olvasatokat, és megalapozható értelmezéseket hozhatunk létre.

Riffaterre szerint az intertextus egy kitörölhetetlen nyomot hagy a szövegben. Ez a nyom egy formai állandó, amely az olvasó és a szöveg közötti dialógusban, a köztük létrejövő kommunikációs aktusban egy vagy többszintű zavart okoz. Ez lehet lexikai, szintaktikai vagy szemantikai (Riffaterre, 1996). A nyom egy szabály deformációjaként vagy a kontextussal való összeegyeztethetlenség révén válik érzékelhetővé. Ilyen lesz majd első példánkban az Esterházy-szövegbe illeszkedő „Rút sybarita váz” Berzsenyi-idézet, melyet mind stilisztikai, mind szemantikai értelemben kihágásként észlel az olvasó. Külön izgalmas kérdés, hogy az említett idézet a Berzsenyi-szövegben is ugyanilyen kihágásként érzékelhető.

Annak érdekében, hogy ezeket a transzformációs kapcsolatokat nyomként

olvashassuk, szükségszerűen az időben későbbi, hypertextusokat tartalmazó szövegeket adjuk át elsőként a diákolvasóknak. Ez egy fontos lépés, hiszen részben szakítunk a kronologikus felépítésű tantervvel. Azért csak részben, mert példánkban is Berzsenyi Dániel költészetét a NAT 2020 által megkövetelt helyen és időben tanítjuk.

Az egymással párbeszédbe lépő szövegeket egymás után olvastatjuk el diákjainkkal. Az első a kortárs vagy időben később keletkezett. A második olvasás a hypotextust veszi szemügyre úgy, hogy az előbbiben azonosított nyomok „eredetét” keresi benne. A harmadik olvasat a kettő összevetése, annak vizsgálata, hogyan hatott az első a másodikra, és a második az első olvasatra.

„Rút sybarita váz”

Módszerünkben az intertextuális olvasásmód által azonosított jelensé-

get – egy idézetet, egy utalást, vagy bármilyen riffaterre-i értelemben vett nyomot – a Jauss-féle modell a hermeneutikai folyamat három fázisára bontja. A *megértés*, az *értelmezés*, és az *alkalmazás* fázisaira (Jauss, 1999).

Ez az olvasásmód teszi lehetővé számunkra, hogy megvizsgáljuk: a befogadó szöveg hogyan transzformálja az intertextuális nyomot.

Az első olvasás: az esztétikai érzékelés (megértés)

Ez a közvetlen befogadást és az érzékelés folyamatára irányuló megértést jelenti. Ezt a fázist Jauss elkülöníti a reflektáló értelmezéstől, és a költői szöveg esztétikai karakterét teszi az interpretálás premisszájává. Amellett érvel, hogy fel kell ismernünk

elsősorban, hogy „a poétikai szöveg előzetesen, esztétikai karaktere révén, miként érzékeltet és értet meg velünk valamit” (Jauss, 1996, 324. o.). Az elemzésnek „a még nyitott, a szöveg által mintegy ’partitúráként’ vázolt jelentést kell követnie az érzékelés folyamatában” (Jauss, 1996, 324. o.). Módszerünkben a folyamatnak ezt a részét használjuk arra, hogy az olvasók az időben későbbi szövegben felfedezzék az elsőre nem értelmezhető elemeket, ha úgy tetszik, nyitott helyeket. Itt történik meg tehát a riffaterre-i értelemben vett intertextuális nyom (valamely lexikai, szintaktikai, szemantikai oda nem illőség) érzékelése (Riffaterre, 1996).

Ezek a nyomok egyúttal a szöveget „esztétikai karakter”-ében (Jauss 1999, 324. o.) teszik észlelhetővé, amennyiben a szöveg ezek révén is hatással van az olvasóra.

Jauss szerint az esztétikai érzékelés „nem igényel azonnali értelmezést”, ezért szükséges a „megértés” és „értelmezés” elkülönítése. Számunkra különösen fontos ez, hiszen tapasztalatunk szerint az iskolai irodalomolvasásból – ahogy erről a kánonok kapcsán már volt szó – éppen az esztétikai szemlélet, az elsődleges élmény hiányzik.

A második olvasás: a retrospektív, értelmező olvasás (értelmezés)

Ez a reflektáló értelmezés szakasza. Jauss egy szöveg értelmezésére vonatkoztatva írja, hogy az olvasó „az immár kiteljesedett formából kiindulva retrospektíve, a végétől a kezdethez, az egésztől az egyeshez visszatérve, egy újabb olvasás során fogja kifürkészni és kidolgozni a még nem teljes jelentést” (Jauss, 1999, 327. o.). Ezt a reflektáló olvasatot használjuk modellünkben arra, hogy az egymással párbeszédbe lépő

szövegeket egy nagy szövegegészsként tekintve, a korábbi szöveget másodsor olvasva fűrűkesszük a „nyomok” által meghatározott jelentést.

Ekkor adjuk meg tematikai szinten a jelentést. Például azt, hogy a Berzsenyi-idézet Esterházy kontextusában – lásd később: generációs ellentét, foci – milyen értelemben illeszkedik a szövegegészbe.

Vagyis az „első, érzékelő olvasásunk a második értelmező olvasás horizontjaként működik.” Ami ezáltal, „megnyitja és körülhatárolja a lehetséges konkretizációk játékterét” (Jauss, 1999, 325. o.).

A harmadik olvasás: a történeti olvasás (alkalmazás)

Ez a fázis kulcsfontosságú az intertextualitás megértéséhez is. Célja az eredeti elváráshorizont rekonstrukciója. Ez a jaussi lépés teszi lehetővé annak vizsgálatát, hogy a forrásszöveg (hipotextus) eredeti befogadási horizontja milyen módon távolodik el a jelenkori befogadó szöveg (hipertextus) kontextusától. A Jauss-féle hermeneutika célja ezen a ponton az, hogy bővítsa a történeti megismerést, és tágítsuk saját tapasztalatunk horizontját más tapasztalatokhoz mérve.

Úgy vélem, hogy a két szöveg párbeszédét vizsgálva teremtjük meg annak a lehetőségét, hogy ne „a jelenkor előítéletei és értelemvárásai” (Jauss, 1999, 328. o.) felől közelítsünk a klasszikus szöveghez, hiszen azáltal, hogy nyomon követjük ennek transzformációját a későbbi szövegben, nyilvánvalóvá tesszük a két történeti horizont közötti különbséget. Pedagógiai folyamatban ez éppen azért működik, mert a klasszikus szövegek történeti nézőpontját, horizontját a diákoknak nem önmagában kell megérteniük,

hanem a régi és új szöveg közötti különbségek megnevezhetővé válnak, és így ők is képessé válnak mindkettő pontos meghatározására.

A történeti értelmezésnek „arra kell szolgálnia, hogy a 'mit mondott a szöveg?' kérdést a 'mit mond nekem a szöveg, és mit szöveg én a szöveghez?' kérdéssé formáljuk át (Jauss, 1999)”. Jauss tehát éppen azt fogalmazza meg, amire a dolgozatom *Helyzetértékelés* fejezetében leírtak alapján a ma irodalomtanításának szüksége van.

Szövegpéldák

A) Esterházy Péter: *Utazás a tizenhatos mélyére* (részlet) – Berzsenyi Dániel:
A magyarokhoz

A példa bemutatása előtt röviden indokolni szeretném a szövegválasztást.

Berzsenyi Dániel nem tartozik a kedvelt vagy könnyen érthető szerzők közé. Verseinek formai jegyei, klasszicista és romantikus stílusa, szóhasználata inkább riasztó hatással van a gimnáziumi olvasóközönségre. Témájukat tekintve viszont találhatunk kapcsolódási pontokat a diákok kulturális tapasztalatával. Az *Osztályrészem* életrészlet lezáró gondolatai, vagy a meg-nem-elégedettség kérdésköre tartogat tanórai lehetőséget. *A magyarokhoz* című ódája ezzel szemben a talán legkevésbé irodalmi csemegét ígérő mű. Ha a célunk az, hogy megmutassuk a művek párbeszédét, és segítsük az irodalomról kialakult statikus kép átalakítását, érdemes leásnunk a szövegbe.

A klasszikus szöveget „megidéző” Esterházy-részlet, bár kívül esik a diákok olvasmányélményeinek körén, de mégis olyan regiszterben szólal meg, amely első olvasat során is képes lehet érzelmek, gondolatok kiváltására (Esterházy, 2006):

„A minap egy fiatal emberrel néztem együtt a magyar-olaszt, már rég drukoltam eny nyire elszántan, elkapott a gépszíj, kiabáltam, acsarogtam, ujjongtam, rendben, ahogy kell. Drága magyar fiaim. És akkor egyszer csak észrevettem, lassan észre kellett vennem, hogy az ifjú ember, akiről nem állíthattam, hogy ismerem, de azért... szóval... hogy ő... a másik oldalon áll. Nem hittem a szememnek. Hát te... te az olaszok... az olaszoknak... – Ki se bírtam mondani.

Ühüm, hangzott az analitikus válasz.

De hát ez: hogyan lehetséges?, meredtem rémülten az idegenszívú gyerekre. Az erre értelemszerűen nem válaszolt. Hát magyar vagy te?, nyögtem ki az alapkérdést.

Ez most hogy jön ide? Egyébiránt persze.

De hogy akkor hogyan képes a magyarok ellen drukkolni. Úgy, hogy az olaszok jobbak, szebb focit játszanak, az nem is foci, amit a magyarok csinálnak, ő nem is érti, mit beszélek, és éppen én, akinek állítólag olyan fontos a foci, a játék. Egyszerűen igazságtalan volna, a játék méltóságának a megcsúfo... Fütyülök az igazságra és a méltóságra! Nem a jobbiknak kell győzni, hanem nekünk! Vajon? – Szokásommal ellentétben most nem lágyultam el finom nyelvi megoldásaitól. – És ki az a nekünk, akinek nyernie kell?

Nekünk magyaroknak!

És miért?

Erre hirtelen nem tudtam mit válaszolni. És ha megtámadják az országot?!, kiáltottam. Ez most hogy jön ide?

Hát neked semmit nem jelent a haza?

De, hogyne... Csak közben nézzük a meccset is... De az már nincs, mint '48-ban, hogy élni, halni, márciusi forradalom. Élni, halni, az már nincs. Meg amúgy is NATO-tagok vagyunk, megtámadás sincs. Rút, sybarita váz!, üvöltöttem. Azt hitte, némiképp tréfálok. Édesen rám vigyorgott. Ték it ízi, fadör. Nédd csak, milyen zseni a Totti!

De látta, hogy nem nyugodtam meg. Valahogy megcserélődtek a szerepek, úgy szólt hozzám, mint egy apa, egy nyugodt apa. Nyugi, öreg, nincsen semmi baj, csak másképp gondolkodunk. – És megint vigyorogni kezdett, mint aki boldog.” (21–23. o.)

Olvasásmódunk bemutatásához Esterházy Péter *Utazás a tizenhatos mélyére* című prózájának egy részletét választottam. A 2006-ban megjelent mű 21–23. oldalán található szövegrészlete Berzsenyi Dániel *A magyarokhoz* című versének (Berzsenyi, 1978) szó szerinti idézésével könnyedén felismerhető intertextuális kapcsolatot teremt a két szöveg között. A szó szerinti idézetten kívül, ahogy látni fogjuk, összetettebb és implicittebb módon is párbeszédbe lép a két szöveg egymással.

Fontos szempont, hogy egy lírai és egy epikus szöveg kerül egymás mellé. Az epikus általában könnyebben érthető, mert kevésbé sűrített, és jól követhető a történet. Ez az a forma, amely legközelebb áll ahhoz, amit az érintett korosztály „anyanyelvi szinten beszél”. A lírai szöveg a sűrítettsége és a hiányzó vagy hiányos történettség miatt nehezebben érthető, ugyanakkor több lehetséges jelentést indukál.

A következő elemzés célja, hogy bemutassam azt a tanórán alkalmazható olvasásmódot, mely a nyelvi jelenségekből kiindulva segít minket, hogy diákjaink megértsek az intertextualitást, és ily módon az irodalom szövegkapcsolatokra épülő működés-módját, elsajátítsanak egy más szövegeken is alkalmazható olvasási stratégiát, valamint

lehetőséget teremtsen, hogy a korban, nyelvzetben hozzájuk közelebb álló szövegen keresztül kapcsolatot találjanak a klasszikus szöveghez is.

A/1. Első olvasat: észlelés, stílusütközés

A részlet cselekménye röviden összefoglalható, könnyen követhető. A kiválasztott részlet egy apa-fia párbeszédet mutat be az idősebb szereplő nézőpontjából. Kettejük beszélgetése egy olasz-magyar labdarúgó-mérkőzés kapcsán bontakozik ki. Az apa döbbenettel szembesül azzal, hogy a „fiatalember” az olasz csapatnak drukkol a magyarokkal szemben. Amikor a fiatalember azzal érvel, hogy az olaszok „sebbe focit játszanak”, az apa kiborul: „Nem a jobbiknak kell győzni, hanem nekünk!”. A vitát a „Rút, sybarita váz!” felkiáltás zárja. A mondat a szöveg közvetlen kontextusában (egy focimeccs nézése közben) lexikai, szemantikai zavart okoz.

A mondat a „nyelvi norma deformációjaként” (Riffaterre, 1996, 70. o.) vagy a kontextussal való összeegyeztethetlenségként érzékelhető, hiszen egy régies, archaikus stílusú kifejezés hangzik el egy profán, kortárs környezetben. A szöveg maga is utal erre, mintegy ráerősítve az olvasó érzékelésére:

„Azt hitte, némiképp tréfálok. Édesen rám vigyorgott (Esterházy, 2006, 22.o.).”

Az idegen, régies stílusú idézet azelőtt, hogy tudnánk a forrását, „grammatikai kihágás” (Riffaterre, 1996, 71. o.) hatását kelti, és arra kényszeríti az olvasót, hogy a normától való eltérés ellenpontját, egy nyelvi helyességet, azaz az intertextust keresse. Ez a kitörölhetetlen nyom a nyelvi emlékezetre (klisék, sztereotip fordulatok, a kultúra korpuszát alkotó szignált szövegek) utal, és jelzi, hogy a szöveg jelentésének teljes dekódolásához kettős olvasásra van szükség (szó szerint valóra és emlékezetbelire) (Riffaterre, 1996).

Bár a legnyilvánvalóbban az idézet viselkedik intertextuális nyomként, több olyan szövegbeli tényezőt felfedezhetünk itt, melyek egy másik szöveg értelmező jelenlétét feltételezik. Ilyen az „idegenszívű gyerek”, vagy önmagában az, hogy a sportmérkőzés kapcsán nemzeti, politikai kérdések merülnek fel: „És ha megtámadják az országot?!, kiáltottam. Ez most hogy jön ide?” (Esterházy, 2006, 22. o.) A párbeszédben feltűnő, és nem csak az itt idézett helyen, hogy a fiú és az apa között nem félreértés van, nem is egy általános véleménykülönbség, hanem egymástól radikálisan eltérő értékszemléletek ütköznek. Ezek is nyomok, hiszen Esterházy szövege ezen a módon is megidézi a klasszikus elődöt. Ezek érzékelése a szövegben valóban esetlegések lehetnek az elsődleges, esztétikai, észlelő olvasásban. A második, retrospektív olvasás teremti majd meg a lehetőséget, hogy újabb és újabb nyomokat fedezzünk fel, amelyeket aztán újra a megértés aktusába vonhatunk.

A/2. Második olvasat: értelmezés (a hypotextus megtalálása)

Ez a reflektáló értelmezés szakasza, ahol az olvasó retrospektíve visszatér a kezdethez, hogy a nyitva hagyott kérdésekre – például a nyom eredete – választ találjon. A mi módszerünkben itt olvassuk el Berzsenyi szövegét, megadva a felismerés lehetőségét, választ találni az első olvasat nyitott kérdésére.

Berzsenyi *A magyarokhoz* című ódájában a lírai én a nemzetet szólítja meg, amely „romlásnak indult”. A romlás okát a nemzet támasza, a tiszta erkölcs elvesztésében jelöli ki, mely Rómához hasonló pusztuláshoz vezet.

A „Rút sybarita váz” kifejezéssel Berzsenyi a kortárs erkölcsi hanyatlást kritizálja. A szibarita (római/görög utalás a luxusra és elpuhultságra) a pusztán élvezeteknek élő, nem nemzeti érzületű embert jelöli, aki „hazája feldúlt védfalából rak palotát heverőhelyének” (Berzsenyi,

1978). Az ilyen magyar „letépte fényes nemzeti bélyegét”, „elfordul ősei bajnoki köntösétől és nyelvétől,” és „rút idegent cserélt”. Történelmi párhuzammal állítja, hogy a nemzetet belülről őrlo erkölcsi hiányállapot a nagy birodalmak bukásához vezet: „Róma ledűl”.

A harmadik (történeti) olvasat előkészítése az eredeti elváráshorizont rekonstrukcióját célozza. Berzsenyi verse a 19. század elején (végleges formájában 1810 körül jelent meg) a nyugat felé tekintő, nemzeti identitását elfelejtő nemességnek ad választ.

A kortárs romlással szembeállítja az ősök dicső, harcos múltját – Árpád vére, Hunyadi

a fiú és az apa között
nem félreértés van

– akik „régikölcs” és „spártai férfikar” révén győzték le a tatárt és a törököt. A szöveg implicit kérdésekre válaszol azzal kapcsolatban, hogy mi tartja meg a nemzetet, azt állítva, hogy a harci erények és az erkölcsi tisztaság a nemzeti fennmaradás záloga. Ez a rekonstrukció teszi majd lehetővé a múlt és jelen horizontjainak világos elkülönítését.

Ez az olvasat teszi lehetővé azt is, hogy megismerve az Esterházy-szöveg egyik hypotextusát, újabb nyomokat fedezzünk fel, melyeket első olvasásnál nem vettünk, vagy nem vehettünk észre. Amennyiben első olvasatra minden nyom megtalálható volna, az ugyanúgy a művek értelmezésének lezárhatóságát, a szövegek befejezett voltát bizonyítanák. A pedagógiai folyamatban szerencsésnek is tartom, ha a két szöveg olvasása során újabb és újabb kapcsolatok tárulnak fel.

A/3. Harmadik olvasat: horizontok összevetése és alkalmazás

Ez a legfontosabb az intertextualitás megértéséhez, mivel azt vizsgálja, miben különbözik a forrásszöveg (hypotextus) eredeti befordítási horizontja Esterházy szövegének (hypertextus) kontextusától, és miként értelmezi egymást a két szöveg.

A Berzsényi-idézet Esterházy szövegében a kötelező intertextualitás (*Riffaterre*, 1996) elvén működik, azaz Esterházy szavainak jelentése a Berzsényiben hordozott értelemben válik érvényessé.

Berzsényi kontextusában: A „sybarita váz” az erkölcsi hanyatlást, a nemzeti sors iránti közömbösséget jelenti, ami a nemesi lét elkorcsosulásában manifesztálódik.

Ebből érezhető, hogy a nemzet fogalma alatt elsősorban a nemesek közösségét érti a szöveg.

Esterházy kontextusában: A narrátor az idézettel vág vissza, amikor a fiatalember pragmatikusan megkérdőjelezi a *haza* fogalmát („Ez most hogy jön ide?”) és a nemzeti sors kérdését (NATO-tagsággal érvelve a megtámadás ellen).

Az idézet Berzsényi nemesi szemléletét vetíti rá a generációs ellentétekre. A sybarita (luxust kedvelő) a modern kontextusban átértelmeződik a hagyományos nemzeti (hazáért élni-halni) gondolkodásmódot elvető fiatalra, aki a jobbik (olasz) csapatnak drukkol, nem pedig „nekünk”, magyaroknak. A fiatalember, aki nem a fényűzést, hanem a minőséget és az esztétikumot részesíti előnyben a származással szemben („Az olaszok jobbak, szebb focit játszanak”). Az apának ez a gesztus – miszerint a fiú nemzeti hűség helyett a játék méltóságát és esztétikai élvezetét keresi – hazáárulással ér fel. A klasszikus erkölcsi és anyagi hanyatlás kritikája így átértelmeződik a modern, racionális és esztétikai prioritások kritikájává. A Berzsényi-féle kritika aktualizálódik a modern gondolkodásmód tükrében.

Az apa a régi, emocionális („nem a jobbnak kell győzni, hanem nekünk”) nemesi szemléletet képviseli, amely a haza feltétlen szeretetét várja el (mint Berzsényi a spártai férfikart). A fiú ezzel szemben a modern, globális gondolkodásmódot tükrözi, ahol a nemzeti hovatartozás másodlagos, és ahol a NATO-tagság is felülírja a '48-as „élni, halni” eszményét.

A Berzsényi-féle kritika aktualizálódik

Esterházy tehát egy közvetlen transzformációval – ahogy *Genette* nevezné – a cselekmény elemeit áthelyezi más kontextusba (1996).

Érdemes észrevenni, hogy a megjelenő Berzsenyi-idézet a dällembachi értelemben vett *kicsinyítő tükör* funkcióját tölti be Esterházy művében (*Dällembach*, 1996). „Önértelmező apparátusként” működik, azonnal felemeli a párbeszéd tétjét a pusztá sport- vagy generációs vita szintjéről a történelmi és erkölcsi hanyatlás síkjára, témává téve a nemzetfogalom változását (*Uo.*).

Az így, önértelmező rezümeként olvasott Berzsenyi-idézetnek köszönhetően a 19. századi, nemzeti romlásról szóló, kanonikus szöveg a 21. századi magyar nemzetkép és lojalitás válságának leírásává válik. A „régí rút cseréje” modern, észalapú és nyugodt („Nyugí, öreg, nincsen semmi baj, csak másképp gondolkodunk”) eltávolodásnak minősül.

Esterházy módszere az idő- és értékszembesítés, amely során a Berzsenyi-vers eredeti, patetikus hangvétele ironikus, sőt groteszk jelentést kap.

A patetikus idézet behelyezése egy foci-meccs profán kontextusába transzgressziót (szabályszegést) jelent, amely a klasszikus architektuális elvárásokat (a pátoszt és a magasztos líra hagyományát) sérti. A hypertextus e transzgresszió révén önértelmező apparátust hoz létre, azt tematizálva, hogy a hagyományos nemzeti pátosz ma már csak idézőjelek között, ironikusan vagy a narrátor érzelmi túlcsoordulásának groteszk kifejezéseként élhet tovább.

A közvetlen transzformáció részeként nem csak a cselekményt helyezi át

Esterházy, hanem finom eleganciával a Berzsenyi-szöveg más kulturális utalásait is át-emeli és saját képére formálja. „Nédd csak, milyen zseni a Totti.” – mondja a fiatalember. Bármelyik olasz játékost ki lehetett volna emelni, akár az aranylabdás Fabio Cannavarót is, akit ezen a meccsen Gera Zoltán többször is remekül átjátszott. De a szöveg éppen arra a római – lásd Berzsenyinnél: „Róma ledűl” – játékost emeli ki, aki a hűség példaképe, hiszen soha nem hagyta el városa csapatát. A modern kulturális utalás ugyanúgy az eredeti szöveg sorskérdéseket feszegető hagyományát relativizálja.

Jauss hermeneutikai eljárására alapozott olvasásmódunkkal, a megértéstől az értel-

mezésen át az alkalmazáshoz jutottunk el. Esterházy szövege új perspektívát nyit a Berzsenyi-vers tartalmának, és mai relevanciájának megértésére.

A klasszikus szöveg pátoszszal teli kritikáját a modern, hétköznapi környezetbe emeli, ahol a 19. századra jellemző gondolkodásmód már egészen más hangsúlyokat kap. Ezzel az alkalmazással az Esterházy-szöveg értelmezi a Berzsenyi-féle kritikát, megmutatva, hogy a nemzeti hanyatlás témája időtlen, de a manifesztációja a 21. századi gondolkodásmód változásai szerint aktuálizálódik.

B) Erdős Virág: *Közelítő* – Berzsenyi

Dániel: *A Közelítő tél és A magyarokhoz*

Erdős Virág lírai alkotása (2017) *A Közelítő tél* című Berzsenyi-szövegnek egy genette-i értelemben vett közvetlen transzformációja. Közvetlenül átvész a 19. századi szövegből lexikai egységeket, motívumokat – „Hervad

már ligetünk, s díszei hullanak,” „Nincs rózsás labyrinth,” „a Zephyr,” „kis nefelejcs, enyész” – és ezeknek ad új jelentést, és nem Berzsenyi stílusát vagy műfaji modelljét imitálja. Ebből a szemszögből ugyanazt hajtja végre, amit előző példánkban Esterházy is. Ugyanakkor – és ez adja a választás egyik indokát – több „nyom” eredetét egy másik Berzsenyi-versben, *A magyarokhoz* címűben találjuk meg. A pedagógiai folyamatban érdekes ezért a jelen dolgozatban is javasolt sorrendben olvasni a szövegeket.

Ahogy arra a következő elemzésben rámutatok, a kortárs szöveg olvasása abban is segítségünkre lesz, hogy a két klasszikus vers egymással való kapcsolatot is új megvilágításba helyezzük.

Olvasatunk az előzőekhez hasonlóan három fázison keresztül halad, a kortárs szöveg nyújtotta kontraszt felismerésétől az eredeti hypotextus jelentésének tágításáig.

B/1. Első olvasat

Célunk az intertextuális nyomok felfedezése szemantikai anomáliák és lexikai ütközések észlelése útján.

A cím önmagában nyom lehet, hiszen hiányossága „kihágásként” jelenik meg, arra biztatva olvasóját, hogy vagy a vers szövege, vagy egy másik, megelőző szöveg alapján ki egészítse, értelemmel lássa el azt.

Erdős verse *A közelítő tél* első sorával kezdődik, de egy modern, városi kép bemutatásával folytatódik. A Berzsenyi-szöveg második sorának „tarlott bokrai” kifejezése egy későbbi helyen fordul majd elő a *Közelítőben*. Már ekkor láthatjuk, hogy itt az intertextualitás explicitebb módokon jelenik

meg, ezért úgy tűnhet, hogy a kortárs szöveg a hypotextussal úgy lép párbeszédbe, hogy annak, és rajta keresztül egy egész gondolkodásmódnak a kritikája legyen.

Ha nem ismerjük *A közelítő tél* című verset, lehetőségként merül fel, hogy nem az első sort, hanem a másodikat, az eredeti Erdős-sorokat – „pakkos hajléktalant fürge rendőr kísér” – tekintsük intertextuális

nyomnak. Azért is, mert az előbbi jelzős szerkezetek Berzsenyi antikvitást megidéző klasszicista stílusának imitációiként is hatnak. Ez a tantermi kí-

sérletek során többször elő is fordult. Ennek oka lehet - ahogy a *Helyzetértékelés* fejezetben már utaltam rá -, a diákok irodalomról alkotott képe, melybe nehezen fér bele a „hajléktalan”, „Városüzemeltetési Szolgálat”, vagy az „éjfekete terepjáró” szavak versbe emelése. Dolgozatomban bemutatott olvasásmód ennek a képnek a lebontására is alkalmas.

Szinte nincs olyan sorpár a versben, ahol ne jelenne meg Berzsenyi-idézet. Ennél fogva nem is vendégszöveggént észleljük őket, hanem valóban nyelvi eltéréseként, kihágásokként, melyek nem illeszkednek „elváráshorizontunkba” (Jauss, 1999). Az Erdős Virág versében megjelenő Berzsenyi-hypertextusok egyértelmű lexikai kihágásoknak tűnnek. A Zephyr és a rózsás labyrinth a „Dankó utca-Magdolna utca sarkán” hirtelen kontrasztot teremt, akkor is, ha az olvasónak nincs budapesti helyismerete.

A szöveg hatása talán éppen ebben is rejlik – az ide-oda billegésben. Abban, hogy hol a modern kor nyelvhasználata kihágás a klasszikus szövegben, hol a klasszikus lexikai

egyértelmű lexikai kihágásoknak tűnnek

elemek azok a modern környezetben. Ezt különösen akkor érzékeljük, ha olyanok, jelen esetben diákok olvassák a szöveget, akik nem Berzsényi Dániel műveinek és az általa képviselt klasszikus kánon ismeretének birtokában találkoznak a szöveggel. Ezt az ideoda billegést erősíti az is, hogy hol egy urbánus, társadalmi helyzetre mutató sorba kerül egy nem oda illő, vagy eufemisztikusnak ható szó, szókapcsolat („A járókelők ábrázatán néma homály borong.”, a Polgármesteri Hivatal Ügyfélszolgálati

Irodájának átellenében mint kis nefejejs, enyész.”), hol pedig épp ellenkezőleg, egy klasszikus sor, sortöredék egészítetik ki egy modern kifejezéssel:

„Itt nemrég az öröm víg dala harsogott, s most a Városüzemeltetési Szolgálat Közrendvédelmi Egységének éjfékete terepjárója köröz.”

A legtöbbször mondaton belüli váltásokat látunk a regiszterben:

„Szomorú s kiholt reklámszatyraikban nem mosolyog gerezd; szőlő, szappan, szalámi nem illatoz.”

Ahogy láthatjuk, előző példával ellentétben itt soronként újabb és újabb nyomokat fedezhetünk fel. Jelen írás fókuszában az olvasásmód használatának bemutatása áll, ezért ezek részletes felsorolásától eltekintek.

B/2. Második olvasat

Ebben a fázisban *A közelítő tél*, illetve *A Magyarokhoz* című versek olvasása következik. Utóbbi már felidézésként, vagyis „emlékező”, felidéző olvasás útján is működésbe lép. Ezzel már önmagában teszünk egy lépést annak megtapasztaltatása felé, hogy a korábban megismert, olvasott szövegek értelmezői apparátusként működnek bennünk.

Berzsényi Dániel *A közelítő tél* című versében az idő múlását, a lírai én fiatalságának és a természet szépségének mulandóságát mutatja be. A ne-

gatív festés eszközével élve, a természetben fellépő hiányt jeleníti meg, melyet aztán az egyén életére vonatkoztat. A veszteség elkerülhetetlensége jelenik meg. A legfőbb érték (a gyönyörű kor, a szerelem – „Lollim barna szemöldöke”) tűnik el.

Az „oh, a szárnyas idő hirtelen elrepül” sorral a költő általános, filozófiai szintre emeli a gondolkodást. Az elmúlást mint a világ egyetlen állandó tulajdonságát tárja elé.

Második olvasási fázisunkban keressük a magyarázatokat az első olvasatban meglett „hibákra”. Itt válik világossá, hogy az első olvasatban mi milyen szerepet tölt be, illetve újabb nyomokat is találunk. Ezért láthatjuk, hogy az Erdős-versben tapasztalt konkrét anyagi hiány (szőlő, szappan, szalámi) a Berzsényi-féle elvont hiány modernkori, profán leképezése.

A másik Berzsényi-szöveg, *A magyarokhoz* tematikája is jelentős a nyomok megértése során. A nemzeti romlás képei, az erkölcsi romlás, korszakok és generációk

gondolkodásának különbözősége jelenik meg. A költő ódájában a nemzet romlását vizsgálja, és a bukás okát a tiszta erkölcs elvesztésével magyarázza. A vers szerint a „tiszta erkölcs” az „ország támasza, talp-köve”. Az erkölcs elvesztése vezet ahhoz, hogy a nemzetet „lassu méreg, lassu halál emészti”. A romlásnak indult jelenkorral szemben Berzsenyi az ősök dicső, harcos múltját állítja, akik „régiköcs s spártai férfikar” révén küzdöttek és győztek.

A második olvasat elengedhetetlen a Jauss-féle történeti olvasat előkészítéséhez. Itt derül ki, hogy az Erdős-vers a két megidézett Berzsenyi-alkotással valójában két eltérő műfajú szöveget ötvöztet. Egyrészt az időtapasztalatra és az egyéni veszteségre fókuszáló elégikus lírát, másrészt a moralizáló nemzeti ódát. Az olvasót ez a lépés különböző értelmezési horizontok működtetésére ösztönzi. Ez a kettős tematika készíti elő a harmadik olvasatot, ahol megvizsgálható, Erdős hogyan kapcsolja össze az egyéni szépség elvesztését és a nemzeti pusztulást az utolsó strófában, új, átfogó értelmet adva a veszteségérzetnek a modern, szociális degradáció kontextusában.

B/3. Harmadik olvasat

Ez a legfontosabb, a történeti megértés és az alkalmazás fázisa. A Berzsenyi-szövegek eredeti elváráshorizontja és a modern Erdős-szöveg kontextusának összevetése révén válik vizsgálhatóvá a genette-i értelemben vett transzformáció.

Erdős Virág összekapcsolja a két Berzsenyi-verset (az időtlenséget és a nemzeti kritikát) egyetlen modern tapasztalatban.

Berzsenyi elvárási horizontja a 19. század eleji nemzeti lét volt, amelyet a tiszta erkölcs védett. Erdős szövegében ez a horizont a társadalmi-fizikai lét modern valóságára cserélődik. Az Erdős-vers a pusztulás témáját a modern, társadalmi problémákra alkalmazza, utalva a hajléktalanokra, a mélyszegénységre és az ebből közrendvédelmi problémát gyártó hatalom működésére. Az erkölcsi romlás nála nem a belső tartást elvesztítő, külföldi szokásokat felvevő generációban érhető tetten, hanem a versében láthatóvá tett, az egyéni és társadalmi leépülést figyelmen kívül hagyó viselkedésben.

Az első olvasatban felfedezett nyom ebben az olvasatban mutatja meg teljes jelentés-kiterjedését. Berzsenyinél az elégikus hangnem oka az elvont hiány, Erdősnél ez konkrét, szociális-gazdasági problémává válik: a hiányzó „szőlő, szappan, szalámi” nem „illatoz” a szatyrokban. Ez a transzformáció a klasszikus kritikát egy új szituációra alkalmazza, ahol a romlás a megélhetés kudarcában nyilvánul meg.

A *magyarokhoz* motívumai szintén transzformáción mennek keresztül. Berzsenyinél az elkárhozott erkölcs miatt a „Tündér szerencsénk kénye hány, vet”. A nemzet sorsát itt az erkölcs befolyásolja. Erdősnél a „tündér szerencse kukáról kukára jár”. Ez az átalakítás a romlás metaforáját a szociális és politikai kudarc elidegenítő allegóriájává alakítja át. A nemzeti szerencse függő tényezője itt már nem az erkölcs, hanem a hajléktalanokra redukált sorsban is megmutató modern szociális valóság.

Az Erdős-vers az utolsó strófájában mindkét Berzsenyi-vers motívumát használja.

a hajléktalanokra redukált sors

Megjelenik a pusztuló Róma és Buda képe, „Róma ledűl”, „rongált Budának tornyai”, és megjelenik az egyéni veszteségre utalás is: „Lollim felrepedt, véres szemöldökét”.

Erdős ezzel a genette-i értelemben vett műfaji összevonással egy új, átfogó értelmet ad a veszteségérzetnek, amely összekapcsolja az egyéni szépség és fiatalság elvesztését a nemzeti, társadalmi pusztulással. A profán, urbánus elemek – „fekvő villamosok rút fedezékéből” – beemelésével Erdős időtlenne

teszi Berzsenyi romlás-narratíváját, a klasszikus kritikát a 21. századi társadalmi-fizikai hanyatlásra vonatkoztatva aktualizálja.

A három olvasat így koherens értelmezési ívet alkot. A Berzsenyi-idézetek modern kontextusban érzékelt stilisztikai kihágásait a Berzsenyi-versek eredeti tematikai üzenetének feltárásával oldjuk fel, majd ezt az üzenetet alkalmazzuk Erdős modern, szociális kritikájára, megmutatva a klasszikus mű történeti relevanciáját.

KONKLÚZIÓ

A tanulmányban bemutatott, Jauss hermeneutikájára épülő háromlépéses eljárásrend látszólag ellentmondhat az intertextualitás jelentésfelszabadító, plurális célkitűzéseinek. Ez a strukturált folyamat azonban nem a jelentésteremtés mesterséges beszűkítését vagy lezárását szolgálja. Épp ellenkezőleg: a konstruktivista pedagógia szellemében egy olyan átmeneti támaszt nyújt a diákoknak, amely megakadályozza, hogy a szövegek hálózatában elveszve pusztán szubjektív, felszínes benyomásokon alapuló olvasatokat

hozzanak létre. A tanulóknak először meg kell tanulniuk strukturáltan észlelni a riffaterte-i értelemben vett intertextuális nyomokat és lexikai kihágásokat, hogy a későbbiekben ezeket a kapcsolatokat már önállóan is képesek legyenek aktiválni. Amint az intertextuális olvasásmód rutinná, belsővé tett kognitív sémává válik, ez a külső, módszertani támasz lebont-

ható, és feladatát átveheti a teljesen autonóm és nyitott tanulói jelentésteremtés.

Az olvasáskutatások eredményei és a mindennapi pedagógiai tapasztalatok egyaránt azt támasztják alá, hogy az intézményes irodalomolvasás vesztett korábbi társadalmi értékéből. A szakirodalmi adatok arra utalnak, hogy az olvasási kedv csökkenésében jelentős szerepe van az általános és középiskolák által közvetített, gyakran statikus irodalomképnek is (Gombos, 2015). Bár a hazai irodalomoktatás megújítására tett kísérletek sokrétűek és tudományosan megalapozottak, a valódi módszertani áttörés várat magára. A témában született munkák közös nevezőjeként azonosítható, hogy az adat- és fogalomközpontú, az irodalomtörténetet mindenek fölé helyező tanítási rutint az olvasó szerepét felértékelő, dialogikus módszerekkel szükséges kiváltani.

Bár a szépirodalom hagyományos befogadása statisztikailag háttérbe szorul, a narratívák és a történetmesélés iránti társadalmi igény továbbra is jelentős marad. A bemutatott intertextuális olvasási stratégia hatékony eszköz lehet ahhoz, hogy a fiatal generációkat körülvevő mindennapi, populáris történetek szervesen összekapcsolódjanak az irodalmi kánon alkotásaival. Ez a megközelítés

utat mutathat afelé, hogy a történetek iránti éhséget a klasszikus műfajokkal is csillapítani lehessen.

A tanulmány arra kívánt rámutatni, hogy a befogadó akkor helyezhető a közép-pontba, ha a pedagógiai fókusz magára az olvasás módjára, az olvasásra mint eseményre irányul. Az intertextualitást tudatos olvasási stratégiaként alkalmazva, az irodalom alapvető működésmódját és hálózatos természetét feltárva egy összetettebb megértés válik lehetővé. A folyamat eredményeként a diákokkal közösen strukturáltabb, történetileg is adekvátabb olvasatok

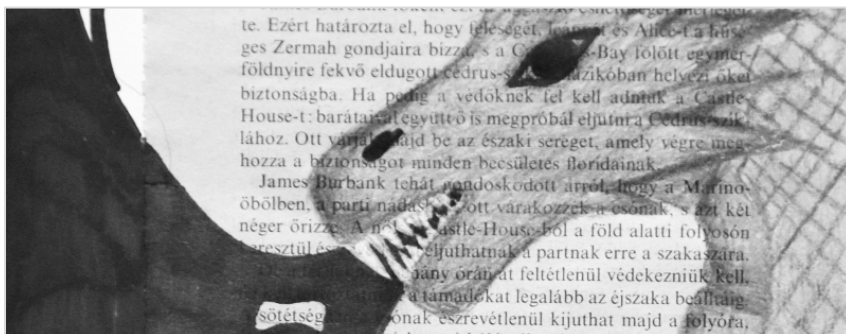
hozhatók létre, ami elengedhetetlen a kritikusan gondolkodó, a forrásokat és a világot elemző módon értékelni tudó fiatalok neveléséhez.

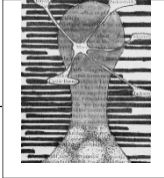
A jövőben érdemes lenne további empirikus kutatásokkal, tantermi vizsgálatokkal és mérésekkel is igazolni az intertextuális olvasási stratégia alkalmazásának kognitív és affektív fejlesztő hatását. Egy ilyen irányú vizsgálat empirikus alapot biztosíthatna az intézményes irodalomtanítás paradigmaváltásának, határozottan kijelölve annak lehetőség és szükséges fejlődési irányait.

IRODALOM

- Angyalosi G. (1996): Az intertextualitás kalandja. *Helikon*. 2. sz., 3–9.
- Arató L. (2014): Olvasóvá nevelés és irodalomtanítás. In: Gombos P. (szerk.): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Magyar Olvasástársaság. 93–105.
- Asztalos A. (2022): *A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusban*. Akadémiai, Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/9789634548386>
- Bahtyin, M. (1995): Az eposz és a regény (A regény kutatásának metodológiájáról). *Literatura*. 4. sz., 331–354.
- Berzsenyi D. (1978): *Összes művei*. Szépirodalmi, Budapest.
- Bodrogi F. M. (2022): Az intertextualitás jelenségek. In: Bényei P. és Bodrogi F. M. (szerk.): *Prózaelméleti ismeretek*. Debreceni Egyetem. 23–41.
- Dällenbach, L. (1996): Intertextus és autotextus. *Helikon*. 2. sz., 51–66.
- Erdős V. (2017): *Hátrahagyott versek*. Magvető, Budapest.
- Esterházy P. (2006): *Utazás a tizenhatos mélyére*. Magvető, Budapest.
- Genette, G. (1996b): Transztexualitás. *Helikon*. 1–2. sz., 82–90.
- Godza, A., K. Sebestyén, N., Németh, T., Osztrólczyk, S., Pelczér, K., Soós Veres, R., & Vasas, G. (2004.). *Irodalom tankönyv 9. osztály*. Szit Könyvek. Letöltés: <https://szitkonyvek.hu/irodalom-tankonyv-9-osztaly-79697> (2026. 06. 30.).
- Goldman, S. R. (2004): Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. In: Shuart-Faris, N. és Bloome, D. (szerk.): *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (313–347). Information Age Publishing.
- Gombos P. (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*. 65. 1–2. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje#main-content> (2025. 11. 09.).
- Hallet, W. (2006): Az intertextualitás és az irodalomtanítás. *Helikon*. 2. sz., 185–196.
- Herédi R. (2022): Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a*

- magyartanítás módszertanairól. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Líceum Kiadó. 35–43. DOI: <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.35>
- Józsa, K., Fiala, S. és Józsa, G. (2017): A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. *Anyanyelv-pedagógia*. 10. 1. sz., 23–32. DOI: <https://doi.org/10.21030/any.2017.1.2>
- Kispál D. (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitívista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Líceum Kiadó. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.11>
- Korom E. (2002): Utószó a második kiadáshoz. Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Kristeva, J. (1996). A szövegstrukturálás problémája. *Helikon*. 2. sz., 14–22.
- Kusper, J. (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Literarum: Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei*. 22. 7–19.
- McLuhan, M. (1964): *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Pethőné Nagy Cs. (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona, Budapest
- Riffaterre, M. (1996): Az intertextus nyoma [ford: Seps E.]. *Helikon*. 1–2. sz., 67–81.
- Schiller M. (2025): Nyilatkozat a *Bukso* podcast *A fiatalok már nem értik Rejtőt, pedig Tarantino is tanulhatna tőle* című epizódjában. Simplecast. Letöltés: <https://bukso-24hu.simplecast.com/episodes/a-fiatalok-mar-nem-ertik-rejtot-pedig-tarantino-is-tanulhatna-tole-7o4tDffX> (2026. 06. 30.).
- Tankó I. és Kiss G. (szerk., 2025): *Magyar nyelv és irodalom tankönyv a 9. évfolyam számára (Nat 2020, OH-MIR09TB)*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Tóth M. (2018): A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben. *Könyvtári Figyelő*. 1. sz., 45–60.
- Urbán P. (2019). Középiskolai tanulók versértelmezői szempontjai és az esztétikai ítéelőképesség. *OxIPO*. 1. 2. sz., 25–36. DOI: <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.25>
- Wilkinson, I. A. G. és Son, E. H. (2011): A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In: M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje és P. P. Afflerbach (szerk.): *Handbook of Reading Research, Volume IV*. Routledge. 359–387.
- Žmegač, V. (1991). Az intertextualitás válfajai. *Literatura*. 3. sz., 215–223.





POLÓNYI ISTVÁN

A válasz: a mesterséges intelligencia az iskolában – de mi volt a kérdés?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.05>

MŰHELY

BEVEZETÉS

Jelen írás – amely a szerző szubjektív és szkeptikus töprengéseit közreadó esszé – címe többszörösen plagizál. Részint egy 2003-ban és egy 2017-ben az Educatio folyóirat hasábjain közreadott tanulmány címet – *A válasz az e-learning – de mi volt a kérdés?* (Polónyi, 2003), illetve *A válasz: az IKT az iskolában – de mi volt a kérdés?* (Polónyi, 2017) –, részint, ahogy a jelzett tanulmányokban is megjegyzésre kerül, a Műegyetem professzorának, Lajos Tamásnak sokak által ismert szlogenjét: „A válasz távoktatás: De mi volt a kérdés?” (idézi Balogh, 2003). Az idézett írások szerint lehet, hogy a szófordulat Joseph Weizenbaumnak, az MIT világhírű informatikaprofesszorának arra a gondolatára vezethető vissza, miszerint „a komputer megoldás, amely problémát keres” (Roszak, 1990, 93. o.).

Tanulmányunk tézise, hogy a mesterséges intelligencia nem szükségszerűen jelent paradigmaváltást az oktatásban, hanem az oktatástechnológia történetének újabb rétege; hatása attól függ, hogy milyen társadalmi és pedagógiai keretek között alkalmazzuk.

Az elemzés három szinten mozog:

- 1) az oktatástechnológia történeti perspektívája,
- 2) a jelenlegi empirikus tapasztalatok az MI oktatási használatáról, illetve
- 3) a munkaerőpiaci hatások körüli viták áttekintése.

MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ÉS AZ OKTATÁS

Az oktatás történetének lényeges fejezete az oktatási eszközök fejlődésének története.

Gesztesi nyomán a következő eszközök voltak meghatározó jelentőségűek:

- Az 1400-as évek elején született meg – és 1870-ben szabadalmaztatták – (*Pusztai, 2020*), Gesztesi szerint Magyarországon az 1700-as évek kezdetén terjedt el a diavetítő elődjének tekinthető *Laterna Magica*, amelynek segítségével eleinte kézzel festett diaképeket használtak az előadások során szemléltetésre.
- Az 1800-as évek második felében megjelent a *phonograph*, a lemezjátszó őse.

- Az 1900-as évek elején feltűnt az episzköp vagy epidiaszkóp (át nem látszó állóképek kivetítésére alkalmas eszköz).
- Majd nem sokkal később betört az oktatásba a mozgókép, a filmvetítő, és 1913-ban létrejött a Pedagógiai Filmgyár.
- A következő nagy áttörés az '50-es évek végén a televízió, s vele a '60-as évek elején a Magyar Televízióban sugárzott Iskolatelevízió.
- Az 1960-as évek közepén megjelent az írásvetítő, amelyből 1980-ra már több tízezeret használtak az iskolákban.
- A '80-as évek eleje a számítógép debütálásának ideje volt. 1983-ban Európában másodikként minden magyar középiskolát elláttak számítógéppel (*Gesztesi, 1997*).

A fentieket érdemes kiegészíteni a nyelvi laborok említésével (ezek a laborok az 1930-as évek kezdetén jelennek meg, és az '50-es '60-as években nyernek teret), valamint a '40-es években megjelenő (Skinner-féle) oktatógépekkel (*Vörös, 2011*).

A '60-as évektől betörő új eszközpark a videotechnikához kapcsolható, majd a '70-es évek közepétől találkozhatunk az olyan oktatástechnológiai csomagokkal, amelyek a diákép, film, videó, hangszalag, munkafüzet stb. eszközei együtteseket tartalmaznak (*Antal és Forgó, 2013, Varga, 2011*).

A 20. század végén és a 21. században az egyre nagyobb teljesítményű személyi számítógépek, tabletek, okostelefonok, interaktív táblák határozzák meg az oktatási eszközök világát, valamint a hálózatok, az „információs országot”-ként értelmezhető

internet, illetve a közösségi média (*Antal és Forgó, 2013*).

Valamennyi új eszköz megjelenését és elterjedését nagy lelkesedés és az oktatás megújulásának, megújításának reménye és hite kísérte. Mindegyik új eszköz a várakozások szerint az oktatás hatékonyságát növelte. Valójában azonban, ahogy azt a továbbiakban látni fogjuk, ennek semmilyen nyoma nincs. Sőt, a gazdasági hatékonyságot lényegében minden új eszköz bevezetése rontotta.

A legutolsó ilyen lelkes várakozás az IKT oktatási bevezetéséhez kapcsolódott. A tekintélyes szakmai reputációval rendelkező World Economic Forum 2015. évi The Global Information Technology Report-jában *Behar és Mishra* (2015) így ír: „az utóbbi évek azon törekvése, hogy egyre több IKT eszközt telepítsenek az osztálytermekben, érthető, de téves. A döntéshozók azt remélték, hogy az IKT elősegíti a hatékonyabb oktatást, de az eredmények csalódást okoztak. A gyerekek több számítógépes ismeretet tanultak meg, de a többi alapvető nevelési és tantervi célokra a pozitív hatás minimális volt.” (77. o.)

Az, hogy az oktatástechnológia bevezetése nem hat az oktatás hatékonyságára, annak tulajdonítható, hogy az erre vonatkozó várakozásokat az oktatás leegyszerűsített megközelítése jellemzi. Antal és Forgó (*Lumsdaine, 1964-re utalva*) írja: „az oktatástechnológia a mérnöki szemlélet és módszerek alkalmazását, az oktatás gépesítését jelenti, amelynek célja az oktatás hatékonyságának meg növelése.” (*Antal és Forgó, 2013, 43–44. o.*).

a gazdasági hatékonyságot
lényegében minden új eszköz
bevezetése rontotta

Az oktatás gépesítése, elektronizálása, IKT-sítása stb. azonban nem változtatja meg az oktatás lényegét. A korábbi forradalmi eszközök, új technikák vagy eljárások újra és újra rárakódnak az oktatásra, mint a hagyományra a rétegei – azonban anélkül, hogy annak legmélyebb lényegét megváltoztatnák. A pedagógusra, a pedagógus és a tanulók személyes kontaktusára mindig szükség lesz az iskolában. Mint egy korábbi tanulmányban fogalmaztuk: „a pedagógusok munkája nem rendelkezik technikai átválthatósággal, magyarul nincsenek olyan technikai eszközök, amelyek alkalmazásával csökkenthető lenne a pedagógus-munkaigény és létszám. (Legalább is az elmúlt év-

századok alatt – néhány jóslat ellenére – így tűnik.) Kissé leegyszerűsítve: a pedagógus foglalkozás a mai napig »kézműves munka«.” (Polónyi, 2015.)

És ez a mesterséges intelligencia iskolai bevezetése, az oktatásba való bekapcsolása esetében sem lesz máshogy, bár kétségtelen, hogy a mesterséges intelligencia jelentős új eszköz mind a pedagógus, mind a tanulók kezében.

A Világbank tanulmánya többször is hangsúlyozza, hogy a mesterséges intelligenciát nem szabad az emberi szakértelem helyettesítőjeként tekinteni, hanem inkább az emberi ítélőképesség és készségek hatásának fokozására és skálázására szolgáló eszközként. Az oktatók szerepe továbbra is kritikus fontosságú, és a mesterséges intelligencia eszközeit hatékony asszisztensekként kell tekinteni (Molina és mtsai., 2024).

Fontos hangsúlyozni, hogy nem elegendő az új eszközök beépülése a pedagógiai

gyakorlatba. Az a leegyszerűsített elképzelés, hogy a technológia önmagában növeli az oktatás hatékonyságát, sohasem igazolódik.

MIRE HASZNÁLJÁK AZ MI-T?

A Világbank említett tanulmánya szerint „a legújabb kutatások kimutatták a mesterséges intelligencia hatalmas potenciálját a tudáslapú munka termelékenységének növelésében”. Majd arról is ír, hogy az oktatásban a rutinszerű adminisztratív feladatok automatizálásától a mesterséges intelligencia által támogatott óratervezésen és a diákok

igényeihez igazított tananyagtartalmak létrehozásán keresztül, a diákok mesterséges intelligencia által vezérelt korrepetálásáig és a lemorzsolódásra fókuszált korai figyelmeztető rendszerig milyen széles körben használják,

illetve lehet használni. (Molina és mtsai., 2024)

Ez a felsorolás kísértetiesen emlékeztet az IKT bevezetés során, mintegy másfél, két évtizeddel korábban olvasott hasonló lelkes szövegekhez. Mint ahogy szintén ismerős az anyag által később hangsúlyozott célkitűzés, miszerint „a mesterséges intelligenciába történő bármilyen beruházást prioritásként kell kezelni” (Molina és mtsai., 2024)

Ugyanakkor az OECD Digital Education Outlook 2026. részletesen bemutatja a felhasználás néhány sajátosságát. „Sok diák egyértelműen tanulmányi célokkal fordul a GenAI eszközeihez. Elsődleges motivációik azonban gyakran a kényelemre és a hatékonyságra összpontosulnak, nem pedig a

az a leegyszerűsített elképzelés, hogy a technológia önmagában növeli az oktatás hatékonyságát, sohasem igazolódik

mélyebb tanulásra.” Egy hét országra kiterjedő európai felmérésben a leggyakoribb iskolán kívüli, nem oktatási célú tanulási felhasználási módok az információszerzés (56%) és a kifejezések és fogalmak magyarázatának megszerzése (45%). Közel egyharmaduk (31%) számolt be arról, hogy a mesterséges intelligenciát teljes körű feladatmegoldások biztosítására használja, míg kevesebben (20%) önszabályozó funkciókhoz, például személyre szabott tanulási tervek strukturálásához vagy a haladás nyomon követéséhez.” (*OECD Digital Education Outlook*, 2026, 16. o.)

Az OECD 2024-es nemzetközi oktatási és tanulási felmérése (TALIS) reprezentatív, összehasonlító információkat nyújt arról, hogyan használják a mesterséges intelligenciát a tanárok az alsó középfokú oktatásban. Az OECD-országokban átlagosan az alsó középfokú tanárok 36%-a számolt be arról, hogy a 2024-es felmérést megelőző 12 hónapban használt mesterséges intelligenciát a munkájában, de ezen belül nagyon nagy eltérések mutatkoznak az országok között. Szingapúrban és az Egyesült Arab Emírségekben a tanárok körülbelül 75%-a, míg Franciaországban és Japánban a tanárok kevesebb mint 20%-a (*OECD*, 2026, 17. o.) tesz így.

A tanárok elsősorban felkészülésre és a munkájuk megkönnyítésére használják a mesterséges intelligenciát. Átlagosan 68%-uk számolt be arról, hogy a tanított témák hatékony elsajátítására és összefoglalására használja, 64%-uk pedig arról, hogy óravázlatok készítésére. A mesterséges

intelligenciát használó pedagógusok átlagosan 25%-a számolt be arról, hogy a mesterséges intelligenciát használja a diákok részvételével vagy teljesítményével kapcsolatos adatok áttekintésére, 26%-a pedig a diákok munkájának értékelésére vagy osztályozására. Ezenkívül a tanárok 40%-a „egyetért” vagy „határozottan egyetért” azzal, hogy a mesterséges intelligencia átlagosan segíti őket a diákok egyéni támogatásában. Körülbelül 50%-uk egyetért azzal, hogy a mesterséges intelligencia segíti a tantervek létrehozását vagy fejlesztését.

Ugyanakkor tíz tanárból átlagosan hét úgy véli, hogy a mesterséges intelligencia lehetővé teheti a diákok számára, hogy más munkáját a sajátjukként tüntessék fel. Tíz tanárból körülbelül négy egyetért azzal, hogy a mesterséges intelligencia megerősítheti a diákok tévhiteit, vagy veszélyeztetheti az adatvédelmet és -biztonságot.

Átlagosan minden negyedik tanár számolt be arról, hogy hiányzik a mesterséges intelligencia használatával történő tanításhoz szükséges tudás vagy készség. Ezen tanárok körülbelül fele úgy véli, hogy a mesterséges intelligenciát nem szabad használni az oktatásban. Az iskolai politika tekintetében minden tizedik tanár arról számolt be, hogy iskolája tiltja a mesterséges intelligencia használatát az oktatásban (*OECD Digital Education Outlook*, 2026, 17. o.).

A Világbank egy másik tanulmánya (*Molina és mtsai.*, 2025) a felsőoktatási felhasználást vizsgálja, s megállapítja, hogy – a szerzők véleménye szerint, állítólag – a mesterséges intelligencia forradalmasítja a

felsőoktatást, átalakítva a diákok tanulási, az oktatók oktatási és az intézmények működési módját.

Az anyag felvázolja a MI felsőoktatási felhasználásának alkalmazásait (1. táblázat). Az anyag szerint a mesterséges intelligencia gyorsan újraértelmezi a felsőoktatás képét, példátlan lehetőségeket kínálva a hozzáférés, a tanulási eredmények és az intézményi hatékonyság javítására

„Természetesen” ez az anyag is hangsúlyozza, hogy beruházásokra van szükség a mesterséges intelligencia innovációjába.

Az anyag szerint az oktatók körében végzett felmérések azt mutatják, hogy míg a hallgatók 61%-a használ már MI-t az oktatásban, és 65%-uk lehetőségnek tekint, jelentős aggodalmak továbbra is fennállnak. Konkrétan 83%-uk aggódik amiatt, hogy a hallgatók mennyire képesek kritikusan értékelni az MI-kimeneteket, és 80%-uk szerint intézményeikben hiányoznak az átfogó MI-irányelvek.

Azt, hogy a hallgatók mire használják az MI-t, ismét a már idézett OECD anyagból ismerhetjük meg. Eszerint a felsőoktatásban a hallgatók főként információkeresésre, valamint nyelvi feladatokhoz, például szerkesztéshez, összefoglaláshoz, parafrázishoz és kisebb mértékben fogalmazáshoz használják

a GenAI eszközeit (OECD, 2026; hivatkozva Rong és Chun, 2024-re). Egy másik vizsgálat alapján (OECD, 2026; hivatkozva Hüsich, Horstmann és Breiter 2025-re) nagyrészt hasonló képet kapunk: a hallgatók elsősorban általános keresésre, ötletgenerálásra és irodalmi kutatásra használják az MI-t a „kognitív” oldalon, valamint összefoglalásra és szövegszerkesztésre a „produkciós” oldalon (a rendszeres felhasználók körülbelül 22%-a). A hallgatók körülbelül 33%-a használja a GenAI-t „tanulási partnereként”. Az anyag úgy összegezi a tapasztalatokat, hogy egyre több hallgató használja a GenAI-t általános keresésre, szövegértésre és

egyre több hallgató használja a GenAI-t általános keresésre, szövegértésre és szövegszerkesztésre, beleértve a feladatok és a házi feladatok elvégzésének rövidítését is

szövegszerkesztésre, beleértve a feladatok és a házi feladatok elvégzésének rövidítését is. A felhasználási módok nem tűnnek nagyon különbözőnek a felsőoktatásban és a középfokú oktatásban, inkább a hallgatókkal szembeni tanulási elvárások

különbségét tükrözik a különböző oktatási szinteken (OECD, 2026, 17. o.).

A tanárok és oktatók, valamint a tanulók és hallgatók MI-felhasználásaiban nem igazán látszanak forradalom nyomai, sokkal inkább az látjuk, amiről az előző fejezetben beszéltünk, hogy egy újabb eszköz jelent meg, amely beépül az oktatásba, anélkül, hogy átalakítaná annak lényegét.

1. TÁBLÁZAT

MI-alkalmazások a felsőoktatásban

Kategória	MI-alkalmazás	Hatás a felsőoktatásra
<i>Diákközpontú eszközök</i>	Adaptív tanulás és mesterséges intelligencia alapú oktatók	Fokozza a személyre szabott tanulást, valós idejű visszajelzést ad, és csökkenti a tanulási hiányosságokat.
<i>Oktató-központú innovációk</i>	Mesterséges intelligencia az értékelésben és a minősítésben (assessment – evolution)	Egyszerűsíti az osztályozást, biztosítja a pártatlanságot, és adatvezérelt visszajelzést nyújt a diákoknak
	Mesterséges intelligencia által támogatott kutatási segítségnyújtás	Felgyorsítja az irodalmi áttekintéseket, automatizálja a hivatkozáselemzést, és fokozza az interdiszciplináris kutatást.
<i>Intézményi alkalmazások</i>	Mesterséges intelligencia az intézményi döntéshozatalban	Támogatja az erőforrás-elosztást, előrejelzi a beiratkozási trendeket, és javítja a pénzügyi tervezést
	Mesterséges intelligencia által vezérelt hallgatói támogatás és profilalkotás	Azonosítja a veszélyeztetett diákokat, előrejelzi tanulmányi teljesítményüket, és lehetővé teszi a korai beavatkozásokat.
	Mesterséges intelligencia által vezérelt felvételi és beiratkozási rendszerek	Optimalizálja a hallgatók elhelyezkedését, csökkenti az adminisztratív szűk keresztmetszeteket, és javítja az intézményi hatékonyságot.
	Etikai és szabályozási MI keretrendszerek	Biztosítja az AI-rendszerek működésének átláthatóságát, elősegíti a mesterséges intelligencia felelős alkalmazását, és védi a hallgatók személyes adatait.

FORRÁS: Molina és mtsai., 2025, p. 7., Table 1.

Végül is a jelenlegi empirikus adatok alapján az MI használata az oktatásban

inkább kiegészítő jellegű, mint radikálisan átalakító.

AZ OKTATÁS BAUMOL-KÖLTSÉGBETEGSÉGE – AVAGY MEGTÖRI-E AZ MI A BAUMOL-KÓRT

William J. Baumol és William G. Bowen 1966-ban adták ki *Performing Arts: The Economic Dilemma* (Az előadóművészetek: A gazdasági dilemma) című könyvüket. A Baumol és Bowen által említett gazdasági dilemma az előadóművészetek elkerülhetetlenül növekvő egységköltségéé, amelynek oka érvelésük szerint a „termelékenységi elmaradás”. Az ebből eredő költségnyomás „Baumol-költségbetegségként” (vagy költségkórként) ismert (*Heilbrun*, 2003.) A Baumol által elemzett eredeti példa a zenészeket említette, akik nem voltak produktívabbak egy darab előadásában a huszadik században, mint ugyanazzal a darabbal a tizenkilencedik században – a darab nem volt sem rövidebb, sem könnyebben megtanulható –, mégis emelkedtek a bérek (*Campbell*, 2024).

A jelenség lényege – az előadó-művészeteken túlra is kiterjesztve –, hogy a munkaigényes, alacsony termelékenységű ágazatokban – például a művészetekben, az oktatásban és az egészségügyben – a bérek általában a magas termelékenységű ágazatokban – például a feldolgozóiparban – tapasztalható bérekkel párhuzamosan emelkednek, miközben a termelékenységük nem növekszik. A béremelkedés oka, hogy a feldolgozóiparban a bérek emelkedtek, ahogy a munkavállalók produktívabbá váltak. Ez felfoldítja a béreket a nem kapcsolódó munkaigényes területeken, például a

művészetekben, oktatásban, egészségügyben stb. mivel a művészeti, oktatási, egészségügyi intézmények nem tudnák megtalálni és megtartani az alkalmazottaikat, ha nem emelik a béreket (*Campbell*, 2024).

Az oktatásra vonatkoztatva: a pedagógus munkája lényegében évtizedek (sőt évszázadok) óta nagyjából azonos szervezési formában zajlik, korlátozott ideig (30, 45, 60 stb. percig) tartó óra keretében, korlátozott számú (15, 30, 45 stb.) diákot tanít (ahol a több tanuló hosszabb ideig tanítása mint „termelékenységnövelés” nem elfogadott). Nyilvánvalóan nem lehet „gyorsabban tanítani” ugyanabban az értelemben, mint ahogy egy gyári munkás gyorsabban termel.

Ugyanakkor, ha növekszik a gyárakban a termelékenység, akkor emelkednek a bérek. Viszont az oktatásban a nem növekvő termelékenység ellenére a béreknek követ-

niük kell a gyárakét, különben senki nem lesz tanár. Ezért az oktatás egyre drágább lesz anélkül, hogy „többet termelne”.

A továbblépéshez, vagyis hogy azonosítani tudjuk az iskolai oktatás, nevelés termelékenységének fogalmát, meg kell értenünk az iskolai oktatás, nevelés termelési függvényét, amely függvény leírja annak kiemenetét és az ezt meghatározó, befolyásoló tényezőket. Mint Hanushek írja: „az oktatásgazdaságtan elemzéseinek nagy része mögött egy egyszerű termelési modell áll. A gyakori bemeneti tényezők olyanok, mint az iskolai erőforrások, a tanárok minősége és a családi tulajdonságok, az eredmény pedig a tanulók teljesítménye.” Azzal folytatja, hogy az első olyan jelentős kutatás, amely az iskolai teljesítményeket meghatározó tényezőkről

felfoldítja a béreket
a nem kapcsolódó
munkaigényes területeken

szól, a Coleman-jelentés¹ volt az Egyesült Államokban. A kutatás eredményeként kialakult alapmodell (*Hanushek*, 2007):

„[...] az oktatási folyamat eredménye – az egyes tanulók teljesítménye – közvetlen kapcsolatban áll egyrészt azokkal a tényezőkkel, amelyekre a szakpolitikai döntéshozók közvetlen befolyással vannak (például az iskolák, a tanárok és a tantervek jellemzői), másrészt pedig azokkal, amelyekre nincs közvetlen ráhatásuk, mint például a család és a barátok, valamint a tanulók veleszületett adottságai vagy tanulási képességei. Továbbá, miközben a teljesítmény egyes időpontokban mérhető, az oktatási folyamat kumulatív jellegű; a múltban érvényesülő tényezők hatással vannak a tanulók aktuális teljesítményszintjére. A családi háttérrel rendszerezint olyan társadalmi-demográfiai jellemzőkkel írják le, mint a szülők iskolai végzettsége, a család jövedelme és a család mérete. A kortársi hatásokat, amikor bevonják az elemzésbe, jellemzően egy iskola vagy osztály tanulóinak társadalmi-demográfiai jellemzőiből vagy teljesítményéből képzett aggregált mutatókkal ragadják meg. Az iskolai tényezők általában magukban foglalják a tanárok háttérét (iskolai végzettség, tapasztalat, nem, rassz és egyébek), az iskola szervezeti jellemzőit (osztálylétszám, létesítmények, igazgatási kiadások és egyébek), valamint a tankerületi vagy közösségi tényezőket (például az egy tanulóra jutó átlagos kiadások szintjét).” (3. o.)

Tehát az iskolai oktatás, nevelés eredménye: egy tanulócsoporthoz tartozó tudásának, neveltségének és enkulturáltságának az oktatási, nevelési folyamat során elért szintje. Az eredmény kumulatív, amelynek befolyásoló tényezői a pedagógusok minősége és munkája, a tananyag, a diákok motivációja, előképzettsége, a családi háttér, a baráti, szociális környezet, a tanulókat érő nonformális, informális képzési, nevelési hatások stb. Egyértelmű, hogy szinte lehetetlen felsorolni minden ható tényezőt.

Az oktatás termelékenysége tehát azt fejezi ki, hogy egy tanulócsoporthoz tartozó tagjainak mekkora hányada éri el az előre meghatározott tudás-, nevelési és enkulturálzási minimumot a rendelkezésre álló idő alatt.

Elég világosan látszik, hogy ezeken a kapcsolatokon az oktatástechnikai eszközök és az IKT (az írásvetítő, a projektor, az internet, a laptop stb.) nem változtat. A tanár–diák arány és az óra struktúrája sem változik érdemben, így az oktatás termelékenysége sem növekszik számottevően; mindez nem töri meg a Baumol-hatás érvényesülését.

És az MI?

Az elemzések szerint (lásd *Phogati és Madan*, 2018 vagy fentebb *Molina*, 2024, 2025) az MI képes egyéni tutorálásra, képes „második tanárként” működni, de ha az oktatás struktúrája (osztályszervezés, tanévszervezés, tanóraszervezés) változatlan marad, akkor az MI csak kiegészít, ráségít. Az oktatás termelékenysége nem növekszik. A pedagógus továbbra sem tud „gyorsabban tanítani”, nem tud egy osztálynynál több gyereket tanítani az MI-vel sem, nem úgy mint

¹ Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld, and Robert L. York. 1966. Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

ahogy egy gyárban egy munkás a technológia fejlődésével többet, esetenként jelentősen többet tud termelni. És ami sarkalatos probléma: az MI gyakorlatilag csak a tanításban jelent kisegítést, a nevelésben, az enkulturációban semmit nem nyújt, sőt valójában hamis szociális kapcsolatot teremt.

Nem lehet tehát úgy hatékonyabbá tenni az oktatást, ha közben ugyanaz marad a működési modell. Ha a modell rugalmas, alapvetően a tanulók, hallgatók egyéni munkájára és motivációjára épül, akkor az MI hatékonyabbá teheti az oktatást/tanulást. Azonban aligha kétséges, hogy a teljes oktatási rendszer sohasem lesz ilyen. Már csak azért sem, mert az oktatás alsó és középső szintjein nem csak oktatásról van szó, hanem enkulturációról, szocializálásról, nevelésről.

ÉS MÉG EGY-KÉT AGGÁLY

Az egyenlőtlenség és a digitális szakadék

A mesterséges intelligencia oktatási alkalmazása során az egyik súlyos aggályt a digitális szakadék kezelése és az egyenlő hozzáférés biztosítása jelenti. A már meglévő digitális szakadékokat a mesterséges intelligencia oktatásban való alkalmazása tovább súlyosbíthatja (Molina és mtsai., 2024). Az egyenlőtlenségek növekedése nálunk különösen veszélyes, mert itt a kompetenciaeredmények polarizáltsága eddig is nyilvánvalóan nagy volt. A magyar közoktatás nemzetközi

összehasonlításban rendkívül gyenge képessége a családi hátrányok ellensúlyozására régóta közismert a PISA-eredmények alapján (Radó, 2023). De a hazai kompetencia-mérések alapján is világosan látszik a kistérségi fejlettségi különbségek visszatükröződése a tanulói eredményekben (Polónyi, 2022). A társadalmi rétegek közötti digitális szakadék növekszik a családi körülmények

és a területi fejlettségi különbségek növekedésével. A digitális szakadék áthidalása és az infrastruktúrához és a digitális készségekhez való méltányos hozzáférés biztosítása

kulcsfontosságú az MI inkluzív hatású elterjedése szempontjából (Molina és mtsai., 2024). Azonban a pandémia hazai tapasztalatai azt mutatják, hogy ez az elvárt hatás súlyosan deficitikus nálunk. A hátrányos helyzetű tanulók otthoni információs eszközbeli és internethozzáférési hiányosságai, a szülői támogatás (szülők alacsony iskolázottságából fakadó) problémái miatt a tanulók számottevő része (Herman, 2020 szerint mintegy ötöde) nem tudott bekapcsolódni a pandémiás oktatásba. A mesterséges intelligencia alkalmazása során sem várható, hogy ez jobban fog működni, sőt, alighanem rosszabbul.

De a mesterséges intelligencia alkalmazásának megvannak a súlyos veszélyei is. Mint Zoë Hitzig, az OpenAI korábbi kutatója írja²: „Az emberek a chatbotoknak mesélnek egészségügyi félelmekről, párkapcsolati problémáikról, valamint Istennel és a túlvilággal kapcsolatos hiedelmekről. Az erre az archívumra épülő reklámok

nem várható, hogy ez jobban fog működni, sőt, alighanem rosszabbul

² A The New York Times 2026. február 11.-i online számában:
<https://www.nytimes.com/2026/02/11/opinion/openai-ads-chatgpt.html>

lehetőséget teremtenek a felhasználók olyan módon történő manipulálására, aminek megértéséhez nincsenek eszközeink – de még megakadályozásához sem.” Majd úgy folytatja, hogy az OpenAI azt állítja: betartja a ChatGPT-n futtatott hirdetések alapelveit, és ezek az információk nem eredményezik az emberek manipulálását. De emlékeztet rá, hogy a kezdeti éveiben a Facebook is azt ígérte, hogy a felhasználók ellenőrizni tudják saját adataikat, és szavazhatnak a szabályzatváltozásokról. Ezek a kötelezettségek azonban elolvadtak. A mesterséges intelligencia esetében is olyan optimalizálás történhet, amelynek nyomán a felhasználók jobban függhetnek a mesterséges intelligenciától. (Már láthatóak a függőség következményeiként a chatbotpszichózis esetei, amelyek szélső esetben az öngyilkossági gondolatok megerősítéséhez vezetnek). Bevezetésül a szerző azt hangsúlyozza, hogy a reklámbevételek nagyon erős nyomást gyakorolnak a legerősebb mesterséges intelligencia-eszközök alkalmazására, és az azokhoz való hozzáférés kiszélesedésére.

És a munkaerőpiaci hatás: hoz-e munkanélküliséget a mesterséges intelligencia?

De a mesterséges intelligenciával kapcsolatos legjelentősebb aggály annak várható munkaerőpiaci hatása.

A mesterséges intelligencia társadalmi, gazdasági hatásaival kapcsolatban rendkívül tanúságos Branko Milanovic³ megközelítése

a jövő munkájáról. A robotizáció és az automatizálás hatásáról – azaz a mai munka világáról – Milanovic azt írja, hogy az ipari forradalom óta kétszáz évnyi tapasztalatunk van arról, hogy az emberi munkaerőt kiszorítják-e a gépek. „Valahányszor végbement vagy megjelent a horizonton a korábban emberek által végzett tevékenységek nagyarányú automatizálása, feltámadt a félelem a masszív munkanélküliségtől, a társadalmi szakadásoktól, tehát a válságtól” – írja (*Milanovic*, 2021, 272. o.). Minden alkalommal újnak és egyedinek tűnt a veszély, azután minden alkalommal hamarosan kiderült, hogy túlzottak voltak a félelmek. A robotok megjelenésével kapcsolatos viták is

ehhez hasonlóan arról a fenyegetettségről szólnak, hogy a robotok kiváltanák az embereket, s ennek nyomán megváltozik civilizációnk és életmódunk. Milanovic szerint:

„A gépek az ipari forradalom kezdete óta kiváltják a repetatív (és néha a kreatív) munkaerőt. A robotok nem különböznek más gépektől.” (*Uo.*) Azt hangsúlyozza, hogy a robotika nyomán három tévedéssel kell szembenéznünk.

Az első az, hogy „a munkahelyek teljes száma rögzített, és amikor az új gépek átveszik a munkahelyet, tartós munkanélküliségbe taszítják a munkásokat. Minél rövidebb az időhorizontunk, annál érthetőbb ez az érvelés.” (*Uo.*, 273. o.) Ugyanakkor „hosszabb távon nem állandó a munkahelyek száma, nem tudjuk, mennyi új munkahely jön majd létre, mert nem tudjuk, mit hoznak az új technológiák. Kétszáz év

a Facebook is azt ígérte, hogy a felhasználók ellenőrizni tudják saját adataikat

³ Branko Milanovic (1953) szerb származású amerikai közgazdász, a City University of New York professzora, és a Luxembourg Income Study vezető kutatója, korábban a Világbank kutatórésztlegének vezető közgazdásza.

tapasztalata alapján azt állíthatjuk, hogy az új technológiák elég sok új munkahelyet hoznak létre. Persze lesznek vesztesei az automatizálásnak, de a társadalomra nincs ez hatással.” (Uo.)

A másik tévedés Milanovic szerint az, hogy az emberi szükségletek korlátozottak. Itt is az a helyzet, hogy nem látjuk előre, hogy az új technológiák milyen új igényeket szülnek, és így nem tudjuk elképzelni, hogy ezeknek az új igényeknek a kielégítésére milyen új munkahelyek születnek (Uo., 274. o.).

A harmadik tévedés a szerző szerint a nyersanyagok és az energia korlátozottsága, a föld úgynevezett teherbírási fogalma. „Természetesen vannak geológiai korlátai a nyersanyagkínálatnak, mert a Föld véges. [...] De a tapasztalat arra tanít, hogy a földi korlátok sokkal tágasabbak, mint általában gondolnánk [...]. Minél jobb a technológiánk, annál több tartalékra bukkanunk, annál hatékonyabban tudjuk felhasználni.” (Uo., 275. o.)

Milanovic abban foglalja össze megállapításait, hogy szerinte a robotika és a technológia keltette félelem két emberi gyengeségből ered. Az egyik kognitív: nem tudjuk, milyen technológiai változások jönnek a jövőben, ezért nem tudjuk, milyen új állások jönnek létre, mik lesznek az igényeink, hogyan fogjuk használni a nyersanyagokat. A második gyengeség pszichológiai: az ismeretlentől való félelem borzongató, és

szeretjük ijesztgetni magunkat a természeti erőforrások kimerülésével, a növekedés korlátaival, az embereket felváltó robotokkal (Uo., 276–277).

Milanovic gondolatai nyilvánvalóan érvényesek a mesterséges intelligencia társadalmi, gazdasági és munkaerőpiaci hatásaira is.

De van egy másik válasz is, ez pedig a munkaidőcsökkentés. Keynes 1930-ban írt cikkében azt vélelmezte, hogy 100 év múlva (tehát 2030-ra) a munkaidő napi három órára, heti 15 órára fog csökkenni.

Időközben olyan mértékű technológiai (és ennek nyomában termelékenységbeli)

növekedés következett be, amely ezt lehetővé tette volna – s amilyent a mesterséges intelligencia terhodítása is sok vélemény szerint előre vetít.

A választ erre a felvetésre David Graeber⁴ az erősen provokatív *Strike!* magazinban *A humbugszakmák jelensége* címmel⁵ közreadott⁶ írása fogalmazza meg (Graeber, 2013). Eszerint már régen megvalósulhatna Keynes jóslata, mert technológiai szempontból képesek lennénk rá. De „a válasz nem gazdasági természetű, hanem erkölcsi és politikai. Az uralkodó osztály rájött arra, hogy a boldog, alkotóképes tömegek szabadidőhöz juttatása egyenlő a halálos veszedelemmel. (Gondoljunk csak arra, hogy mi lett ebből a hatvanas években!)” (Graeber, 2013) Mint írja:

„a válasz nem gazdasági természetű, hanem erkölcsi és politikai”

⁴ David Graeber (1961–2020) 1998 és 2005 között a Yale oktatója, de 2005-ben (politikai megfontolásokból) elbocsátják. 2013-tól a London School of Economics antropológia professzora. (A Wikipedia szerint anarchista aktivista volt.)

⁵ Az angol cím kevésbé finomkodó: *On the Phenomenon of Bullshit Jobs*.

⁶ Graebernek nemrégén jelent meg magyarul a „*Bullshit munkák*” című könyve (Graeber, 2020).

„[...] azt láthatjuk, hogyan fújódik fel a hivatali, adminisztrációs szektor, és hogyan jönnek létre olyan egészen új ágazatok, mint a pénzügyi szolgáltatások vagy a televíziós marketing. Ezzel párhuzamosan soha nem látott mértékben terjeszkednek ki olyan régebbi ágazatok, mint a vállalati jog, akadémiai (oktatási) és egészségigazgatás, humán erőforrás-menedzsment vagy közkapcsolatok (PR). Ezek a számok pedig még nem is terjednek ki azokra az emberekre, akik az imént felsorolt ágazatok adminisztrációját, technikai vagy biztonsági szolgálatát végzik, sőt azokra a mellékszektorokban dolgozóakra sem (kutyafürdők, éjjel-nappali pizzafutárok), akik csak azért léteznek, mert mindenki más túl elfoglalt.” (Graeber, 2013)

Ezek azok a szakmák, amelyeket „humbugszakmának” nevez a szerző.

A jelenség képzési következménye: a szaporodó bullshitmunkák szaporodó szakmákat, szaporodó bullshit-szakképzéseket igényelnek. Mind a felsőoktatásban, mind a piaci szakképzésben egyre szélesebb kínálata alakul ki a bullshitszakoknak. Graeber is számos szaktörténetet sorol fel, amelyek szerint haszontalanok. Tehát mind Milanovic, mind Graeber véleménye alapján úgy tűnik, hogy a mesterséges intelligencia nem hoz tömeges munkanélküliséget.

Mit mond maga az MI?

Befejezésül a mesterséges intelligencia hatását a munka világára és az oktatásra magától az „illetékestől”, az egyik mesterséges

intelligenciától (<https://chat.openai.com/>) kérdeztük meg. Arra a kérdésre, hogy „Hogyan változtatja meg a munka világát a mesterséges intelligencia?” a válasz a rutinszerű és ismétlődő munkafeladatok automatizálását, és általában az automatizálás kiterjedését, valamint a hatékonyabb döntéshozatal elősegítését emelte ki. Arra a kérdésre, hogy „Megnöveli-e a munkanélküliséget a mesterséges intelligencia elterjedése?”, a válasz az volt, hogy néhány területen növelheti a munkanélküliséget, más területeken új munkaköröket és iparágakat hozhat létre. Ismerős válaszok.

Azt is megkérdeztük, hogy: „Hatással lesz-e az oktatásra és a tanulásra a mesterséges intelligencia?” A válasz szerint az MI megteremti a diákok számára, hogy egyéni tempóban tanuljanak, és az oktatási anyagokat személyre szabott módon dolgozzák fel. Továbbá lehetővé teszi a tanárok számára, hogy jobban megértsék a diákjaik oktatási

szükségleteit, és személyre szabott oktatási tervet készítsenek a diákok számára. Elősegíti az oktatási anyagok előállítását, testreszabását. Segítheti a diákok teljesítményének

nyomonkövetését, a problémák feltárását és kezelését. Hozzávetette, hogy az MI az oktatási területen is új munkakörök és iparágak kialakulását mozdítja elő, mint például az MI-szakértők és oktatási fejlesztők.

Végül azt is megkérdeztük, hogy: „Kiszorítja-e a tanárokat a mesterséges intelligencia?” Nem szorítja ki, de megváltoztathatja a szerepüket az MI szerint. Lényegében megismételte, hogy az MI segítségével a tanárok nagyobb mennyiségű és sokféle adatot tudnak gyűjteni a diákjaik teljesítményéről és

az automatizálás kiterjedése,
valamint a hatékonyabb
döntéshozatal elősegítése

igényeiről, és jobban személyre szabott oktatási tervet, hatékonyabb oktatási anyagokat tudnak készíteni. Ugyanakkor figyelemre méltó az a megállapítása, hogy az MI alkalmazása lehetővé teszi a tanárok számára, hogy nagyobb számú diákkal foglalkozzanak. Végül azt is írta, hogy az MI nem tudja teljes mértékben helyettesíteni a tanárok emberi szerepét az oktatásban, mert nem tud teljes mértékben ellátni olyan feladatokat, mint például az emberi interakció, a motiváció és az érzelmi támogatás. Az oktatásban az emberi kapcsolatok és a tanárok irányítása továbbra is fontos szerepet játszik a diákok sikerében és fejlődésében. Ez is ismerős.

Megnyugtató – persze, csak ha az MI nem téveszt meg bennünket (*Polónyi, 2023*).

BEFEJEZÉSÜL

A címben feltett kérdést akkor tudjuk megválaszolni, ha tisztában vagyunk azzal, hogy mit tekintünk az iskola feladatának.

Ha az iskola pusztán tudásközvetítő intézmény, akkor a mesterséges intelligencia valóban radikális megoldás lehet. Ha azonban az iskola társadalmi integrációs tér, értékközvetítő közeg és személyiségformáló intézmény, akkor az MI legfeljebb eszköz marad.

Az oktatástechnológia története arra tanít, hogy az új eszközök nem váltják ki a pedagógiai alapstruktúrákat. Rétegződnek, kiegészítenek, módosítanak – de nem forradalmasítanak. A mesterséges intelligencia sem kivétel.

A valódi kérdés tehát nem az, hogy „beengedjük-e” az MI-t az iskolába, hanem az, hogy milyen pedagógiai, társadalmi és értékalapú keretek között alkalmazzuk.

Ha ezt a kérdést nem tesszük fel, akkor a mesterséges intelligencia valóban „megoldás lesz, amely problémát keres”. Ha viszont fel merjük tenni, akkor az MI nem fenyegetés, hanem eszköz lehet – egy olyan iskola szolgáltatásban, amelynek középpontjában továbbra is az ember áll.

Ugyanakkor minden jel arra utal, hogy a jelenlegi diskurzusban nem ez a kérdés dominál, hanem a technológiai megoldások önmagukban vett ígérete. Ez a szemlélet nemcsak leegyszerűsíti az oktatás természetét, hanem hajlamos figyelmen kívül hagyni azokat a strukturális korlátokat és társadalmi következményeket is, amelyek az MI alkalmazását kísérik. Ebben az értelemben az „MI-hívő” megközelítések kevésbé a valódi pedagógiai problémákból indulnak ki, mint inkább a technológia kínálta lehetőségekből.

És talán ez az a válasz, amelyhez a kérdést is megtaláltuk.

IRODALOM

- Antal P. és Forgó S. (2013): *A pedagógus mesterség IKT alapjai*. Líceum, Eger.
- Balogh I. (2003): A válasz: e-learning? – előadás az „e-learning alkalmazások a hazai felsőoktatásban” című konferencián: 2003. november 27.
- Behar, A. és Mishra, P. (2015): CHAPTER 1.7: ICTs in Schools: Why Focusing Policy and Resources on Educators, Not Children, Will Improve Educational Outcomes. In: Soumitra, D., Geiger, T. és Lanvin, B. (szerk): *The Global Information Technology Report 2015*. ICTs for Inclusive Growth World Economic Forum and INSEAD, Geneva.

- Campbell, J. (2024): *Baumol's cost disease*. EBSCO. Letöltés: <https://www.ebsco.com/research-starters/economics/baumols-cost-disease> (2026. 07. 20.).
- Gesztesi P. (1997): *Oktatástechnológia*. Comenius Bt., Pécs.
- Graeber, D. (2013): On the Phenomenon of Bullshit Jobs. *Strike! Magazine*. 3. sz. Letöltés: <http://strike-mag.org/bullshit-jobs/> (2015. 08. 12.).
- Graeber, D. (2020): *Bullshit munkák*. Typotex, Budapest.
- Hanushek, E.,A. (2007): *Education Production Functions*. Hoover Institution, Stanford University. Letöltés: [https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek 2008 PalgraveDict.pdf](https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2008%20PalgraveDict.pdf) (2026. 03. 15.).
- Heilbrun J. (2003): Baumol's cost disease In: Towse, R. (szerk.): *A Handbook of Cultural Economics*. Edward Elgar Publishing. 91–101.
- Hermann Z. (2020): Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás? MTA KTI, Budapest. Letöltés: <https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/> (2026. 07. 20.).
- Keynes, J. M. (1963[1930]): *Economic Possibilities for our Grandchildren. Essays in Persuasion*. W. W. Norton és Co., New York., pp. 358–373. Letöltés: <http://www.econ.yale.edu/smith/econ116a/keynes1.pdf> (2015. 08. 25.).
- Milanovic B. (2021): *Egyedül a kapitalizmus – A világot uraló rendszer jövője*. Osiris, Budapest
- Molina, E., és Medina, E. (2025): AI Revolution in Higher Education. What you need to know. In: World Bank: *Digital Innovations in Education*. World Bank.
- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J. és Rovner, H. (2024): AI revolution in education: What you need to know. In: World Bank: *Digital Innovations in Education*. World Bank
- OECD (2026): *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
- Polónyi I. (2003): A válasz az e-learning – de mi volt a kérdés? *Educatio*. 3. sz.
- Phogati, B. és Madan, N. (2018): Artificial Intelligence (AI) in Education. *International Journal of Research in Social Sciences*. 8. 9. sz. (1).
- Polónyi I. (2015): Pedagógusbérek – mindig lent? *Educatio*. 1. sz.
- Polónyi I. (2017): A válasz: az IKT az iskolában – de mi volt a kérdés? *Educatio*. 2. sz.
- Polónyi I (2022): A nagy lejtő. A fejlett és fejletlen kistérségek tanulói teljesítménykülönbségeinek növekedése. *Tér és Társadalom*. 36. 2. sz.
- Polónyi I (2023): A munka és az oktatás – jövőképek tegnap és ma. *Educatio*. 4. sz.
- Pusztai V. (2020): *Vizualitás és média*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged. Letöltés: https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/25776/1/Pusztai_Virag_Vizualitas_es_media_2020.pdf (2026. 08. 12.).
- Radó P. (2023): Miért beteg a magyar közoktatás? *Tani-tani Online*. Letöltés: <https://www.tani-tani.info/pisa2022> (2026. 07.20.).
- Roszak, Th. (1990): *Az információ kultusza, avagy a számítógépek folklórja és a gondolkodás igaz művészete*. Európa, Budapest.
- Tóth Bné. és Tóth Á. B. (2000): *Az oktatástechnológia alapjai*. Ligatúra, Budapest.
- Varga J. (2011): *20 éves a magyarországi internet*. Internetszolgáltatók Tanácsa.
- Vörös P. (2011): *Oktatástechnológia és -informatika agrár-mérnökstanár szakos hallgatók számára*. Kaposvári Egyetem. Letöltés: https://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/voros_peter/index.html (2026. 07. 20.).

SZABÓ NIKOLETT

Az olasz mint második idegen nyelv helyzete Magyarországon a nyelvtanulási motiváció tükrében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.06>

BEVEZETŐ

A hazai köznevelés hatékonyságával kapcsolatos mérések egyik legfontosabb eleme az idegennyelv-oktatás eredményességének vizsgálata (Szabó, 2021). A magas szintű nyelvtudás megléte és elérése ma már a munkaerőpiaci elvárásokban, a köznevelést alakító jogszabályokban, a tanárok és az intézmények törekvéseiben egyaránt hangsúlyos szerephez jut. Ezzel az elvárással áll összhangban a 2020 januárjában megjelent Nemzeti alaptanterv előírása is, mely szerint a gimnáziumokban a diákoknak kötelező két élő idegen nyelvet tanulniuk. A nyelvvizsgálóval is igazolható nyelvtudás fontos beemeneti és kimeneti követelmény lehet a felsőoktatásban, továbbá megkerülhetetlen feltétel a munkaerőpiacra történő belépéshez. Az elmúlt években előtérbe került a második idegen nyelv oktatásának kérdése és annak hatékonysága a hazai köznevelési rendszerben, ezzel egy időben ugyanakkor számos tanulmány fogalmazza meg a diákok részéről a motiváció hiányát (Csányi és Virágh, 2023), a második idegen nyelv esetében a vizsgajelentkezések alacsony számát (Horváth, 2023) és ezzel párhuzamosan a középiskolai idegennyelv-oktatás alacsony hatékonyságát (Csizér és Öveges, 2018) Ezek

az adatok, valamint a több mint száz éves múltra visszatekintő hazai olasznyelv-oktatás hagyományainak fontossága felveti a kérdést, hogy mi jellemzi az olasz nyelv tanításának helyzetét ma Magyarországon. Munkámban ezen túl arra keresem a választ, hogy a hazai köznevelési rendszerben milyen nehézségekkel és feladatokkal küzdenek az olasz nyelvet jellemzően második idegen nyelvként tanító tanárok. Célom, hogy a hazai italianisták számára a kérdést a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás legfrissebb elméleteinek feldolgozásával együtt közelísem meg.

A NYELVTANULÁS SZEREPE A MAGYAR TÁRSADALOMBAN

Magyarországon a Nemzeti alaptanterv alapján az első idegen nyelv tanulását a diákok a 4. osztályban kezdenek meg (NAT, 2020), az egyes intézménytípusokban ezt kiegészíti a második idegen nyelv. Az idegennyelv-oktatás helyzetének megértéséhez érdemes szemügyre venni, hogy a magyar társadalom hogyan vélekedik a nyelvtanulási sikerességről és eredményességről. A nyelvvizsgára jelentkezők számának, illetve a vizsga eredményeinek elemzése kulcsfontosságú, hiszen ez a tényező a tanítás

hatékonyságát alátámasztó olyan adat, melynek a társadalmi megítélése is fontos. Ezt igazolja a magyar állam döntése is, melynek köszönhetően 2018-tól az első sikeres nyelvvizsga díja visszatérítésre kerül a nyelvvizsgázó számára (*Csizér és Öveges*, 2019). Az elsősorban nyelvvizsgára törekvő nyelvtanulóknak jellemzően pragmatikus kapcsolata van a nyelvtanulással, és csak kevesen gondolnak a nyelvtudásra és nyelvtanulásra mint örömforrásra, így a vizsgakényszer miatt a nyelvtanulók gyakran csak „szükséges rosszként” tekintenek a nyelvtanulási folyamatra (*Einhorn*, 2015). A nyelvtanulók pragmatikus megközelítését erősíti a nyelvtanulásukat biztosító intézmények sikerességéről való vélekedése is; ezekre a szereplőkre szintén a pragmatikus megközelítés jellemző, hiszen az intézményvezetők a nyelvtanulás eredményességét a gimnáziumba való bejutásban, különböző szintű nyelvvizsgák megszerzésében, valamint a versenyeredmények elérésében látják, ugyanakkor kevesen tekintik sikernek azt, ha a tanulók egyszerűen csak megszeretik az általuk tanult idegen nyelvet (*Csizér és Öveges*, 2019).

Fontos azonban megjegyezni, hogy az eredmények megítélése szempontjából mára jelentősen felértékelődött a valós tudás szerepe, ami felülírja a nyelvtudásról szerzett dokumentumokat – például egy munkaügyi felvételi interjú során –, így „valódi, karrierbeli előnyökhöz csak a gyakorlatban is bizonyított nyelvtudással lehet jutni” (*Einhorn*, 2015, 22. o.). Szintén érdemes szem előtt tartani, hogy a nyelvvizsgáztatás rendszere nem minden országban olyan elterjedt, mint Magyarországon, így nemzetközi

összehasonlításra a hazai adatokat nem lehet kizárólagosan alkalmazni (*Einhorn*, 2015).

A MÁSODIK IDEGEN NYELV HELYZETE MAGYARORSZÁGON ÉS AZ EURÓPAI UNIÓBAN

Magyarország az utolsó helyek egyikét foglalja el az Európai Unió országainak listáján az idegen nyelvi kompetenciák terén, amit *Orrù* (2023) a KSH adataira alapozva is szemléltet: 2016-ban a népesség 57%-a állította, hogy egyetlen idegen nyelvet sem beszél, míg mindössze 14%-uk számolt be két vagy több idegen nyelv ismeretéről.

Egy második idegen nyelv ismerete és idegen nyelvi környezetben való használata azonban fontos célként szerepel az Európai Unió országainak törekvései között. 2001-ben az Európai

Unió cselekvési tervet fogalmazott meg az idegennyelv-oktatás fejlesztésére; a dokumentum azt tűzte ki célul, hogy „minden európai polgár legyen képes megértetni magát az anyanyelvén kívül legalább két további nyelven” (*Einhorn*, 2015, 25. o.). Majd 2008-ban az Európai Bizottság által megbízott Bölcsék Tanácsa fejtette ki gondolatait az idegen nyelvek tanításáról a *Rewarding Challenge* címet viselő dokumentumban. Az elemzés hangsúlyozza a második idegen nyelv szerepét a nemzetközi kommunikációban, ezen kívül megfogalmaz egy a nyelvtanulási motiváció szempontjából lényeges ajánlást is. Fontos, hogy

„legyen mindenkinek egy „örökbe fogadott nyelve” (adoptive language), amely

mára felértékelődött
a valós tudás szerepe

nem feltétlenül az egyén leggyakrabban vagy a nemzetközi kommunikációban használt idegen nyelve, de egy olyan nyelv, amelynek a kultúrájához kötődik a nyelvhasználó, amely a személyiségének részévé válik, amelynek segítségével jobban megért, elfogad az övétől eltérő kultúrát, látásmódot. [...] Az alapvetően nem közvetítő nyelvként használt nyelvek tanításakor ugyanis a nyelvtanárok általában törekszenek arra, hogy a nyelvtanuló számára világosan és elfogadhatóan, sőt szerethetően jelenjenek meg az adott nyelv mögött húzódó emberek és kulturális sajátosságok. Az ebből fakadó nyelvtanulási motiváció pedig megalapozhatja az egyén többnyelvűségét. [...] Egy kevesek által beszélt vagy alacsonyabb presztízsű idegen nyelv megtanulása adott esetben olyan élményhez juttathat egy tanulót, amely elvezetheti őt további nyelvek tanulásához.” (Einhorn, 2015, 26. o.)

Az Európai Unió törekvéseiből is láthatjuk, hogy a szervezet a második idegen nyelvnek is kiemelt fontosságot tulajdonít, és hangsúlyozza, hogy a sikeres nemzetközi kommunikáción túl fontos szerepe van a nyelvtanuló személyének és az adott kultúra szeretetének is. Ezért is fontos figyelmet fordítani hazánkban is a második nyelvekre, ezen belül az olasz mint második idegen nyelv helyzetére, valamint a diákoknak a második idegen nyelvvel kapcsolatos nyelvtanulási motivációjára.

A MÁSODIK IDEGEN NYELVI TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

A második idegen nyelvi tanulási motiváció szakirodalmá széles, s az ezen a területen

felhalmozott tudás jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy jobban megértsük a diákok második idegen nyelvről való gondolkodását és ennek az órai és otthoni munkára való hatását. Mivel „a nyelvtanárok régóta tudják, hogy az idegen nyelvek eredményes tanulása leginkább a tanulók motivációjától, a tanulásba fektetett erőfeszítések mértékétől függ” (Csizér, 2007), ezért munkámban is a második idegen nyelv tanulásának ezen aspektusaira koncentrálok.

A nyelvtanulók motivációja több tényezőtől áll, melyek ismerete segítséget nyújthat a tanárok számára a nyelvtanulási motiváció növelésére, illetve fenntartására. A legmeghatározóbb tényező a kezdeti nyelvválasztási motiváció, vagyis, hogy milyen célra szeretnék az adott nyelvet használni. A nyelvtanulási cél szempontjából megkülönböztetjük az interkulturális és a pragmatikus szemléletet (Dörnyei, 2001). Előbbi szerint az idegen nyelvek tanulásával és ismeretével szélesebb látókörben szemlélhetjük a világot, és többet tudhatunk meg a világról, míg utóbbi esetén a nyelvtanuló az idegen nyelvű kommunikációs helyzetek megoldását tűzi ki célul egy közvetítő nyelv, legtöbb esetben az angol használatával. Az európai nyelvtanulók egyértelműen a pragmatikus megközelítés szerint gondolkodnak, hiszen nyelvhasználati céljait leggyakrabban a külföldi munkavégzés, a jobb állás és magasabb fizetés reménye határozza meg, csupán a külföldi nyaralás jelenik meg magánjellegű célként, és ezeknek köszönhetően a nyelvtanulók választása a nemzetközi kommunikációban leggyakrabban használt idegen nyelvekre esik (Einhorn, 2015). Bár az Európai Unió törekvései között szerepel a többnyelvűség, a gyakorlatban az idegen nyelv-tanítás számos

esetben az angolnyelv-tanításra szűkül, s ennek oka abban rejlik, hogy amennyiben két nyelv megtanítása nem megy, akkor a pedagógiai cél az, hogy legalább a közvetítő nyelvet, vagyis az angolt tanulják meg a diákok, amellyel boldogulhatnak a nemzetközi kommunikáció során. Az átlag európai polgárok nagy része egyáltalán nem tart szükségesnek az angolon kívül egy második idegen nyelvet, sőt sokan még az angolt sem találják nélkülözhetetlennek (*Einhorn*, 2015). Ennek alapján egyértelműen látszik, hogy a második idegen nyelv európai szinten is nehéz helyzetben van, mivel a legtöbb nyelvtanuló elegendőnek tartja egy közvetítő nyelv ismeretét a nemzetközi kommunikáció és az anyagi lehetőségek szempontjából.

Leszűkítve a nyelvválasztási motivációt a hazai helyzetre, érdemes megvizsgálnunk Dobó Ajsa magyar középiskolások nyelvtanulási motivációjáról készített kérdőíves kutatását (*Dobó*, 2019). Ebből kiderül, hogy míg az első idegen nyelv választása során a diákok nem sok lehetőség közül választhatnak, és a döntést is gyakran a szülők hozzák meg a diákok helyett, addig a második idegen nyelv választása során a szülők több szabad teret hagynak a diákoknak. A kutatásból az is kiderül, hogy „a többség az első idegen nyelvet a hasznossága miatt választotta”, ezzel ellenében „a második idegen nyelv kiválasztásánál, bár a hasznosság is rendkívül gyakran megjelölt, fontos tényezőnek számít, a legmeghatározóbb választási szempont mégis a nyelv iránti pozitív attitűd” (*Dobó*, 2019, 178. o.). *Csizér Kata* 2007-es munkájában Robert Gardner csoportosítását veszi alapul, így két motivációs erőt, az integratív és

instrumentális motivációt említi. Az integratív motiváció az adott nyelvvel, beszélőivel, illetve kultúrájával való azonosulást határozza meg, ennek mértéke pedig hatással van arra, hogy a diákok mennyi energiát hajlandóak az adott nyelv tanulására fordítani. Csizér rámutat arra, hogy az integratív motivációból indul ki Dörnyei Zoltán is az „ideális nyelvi én” (ideal self) fogalmának meghatározásánál, amely azon elképzeléseket és vágyakat tartalmazza, melyeket a tanuló valóra szeretne váltani. Dörnyei elmélete szerint a nyelvtanuló akkor lesz sikeres, ha az ideális énjének része az, hogy jól beszél nyelveket, idegen nyelven jól kommunikáló embernek képzei el magát (*Csizér*, 2007). A nyelvtanulók esetében túlsúlyban

lévő instrumentális, más néven eszközjellegű motiváció ezzel szemben a tárgyi, vagyoni célok (pl.: magasabb fizetés, jobb állás) elérésének vágyával

vagy éppen a nem kívánt események (pl.: munkahely elvesztésének veszélye) elkerülésének céljával ösztönzi nyelvtanulásra az egyént. (*Dobó*, 2019). Ez az instrumentális motiváció a kiindulópontja a Dörnyei rendszerében található „szükséges én”-nek (ought to self), mely esetében a diák nincs teljesen meggyőződve arról, hogy számára igazán fontos az adott nyelv pontos elsajátítása (*Csizér*, 2007).

AZ OLASZ NYELV MAGYARORSZÁGON

Magyarországon az angol, a német és a francia nyelv után az olasz a negyedik leggyakrabban tanult nyelv (*Orrù*, 2023, *Horváth és Kollár*, 2024). Az olasz nyelv

népszerűségéhez hozzájárul a magyarok olasz nyelv és kultúra iránti szeretete (Kollár, 2015), valamint a két ország között vírágzó gazdasági kapcsolatok is (Orrù, 2023), melyek a későbbiekben potenciális munkahelyet biztosíthatnak az olasz nyelvet tanuló diákok számára. Minden évben egyre több középiskola kínálja fel az olasz mint második idegen nyelv tanulásának lehetőségét (Horváth és Kollár, 2024). Az olasz nyelv népszerűségét mutatja továbbá az olaszul tanuló diákok számának folyamatos és stabil növekedése (Kollár, 2015), amely 2017-től egyértelműen kiolvasható az adatokból (Horváth, 2023). Míg a 2017/2018-as tanévben a gimnáziumokban olasz nyelvet tanuló diákok száma

12 320 volt, ez a

2024/2025-ös tanévre 17

438 főre emelkedett.¹

Az olasz nyelv iránti érdeklődés egyre nagyobb nyelvtanulási sikerességre és nyelvtanulási motivációra enged következtetni a nyelvet tanuló diákok körében. A 12 000 és 16 000 fő között mozgó olaszul tanuló diák közül az emelt szintű érettségi vizsgára jelentkezők száma azonban még a 2000 főt sem éri el (Horváth, 2023).

AZ OLASZNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓ

Az olaszt mint második idegen nyelvet választó diákok nyelvválasztási motivációjáról több felmérés is készült. Kollár Andrea 2003-ban megjelent cikkéből kiderül, hogy az olasz nyelv választásának fő motivációi a nyelv szépsége, az olasz nép szeretete, a nyelv könnyűsége, illetve az Olaszországba

való utazás és olasz barátokkal, ismerősökkel való beszélgetés vágya. Simon Judit, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Olasz Tanszékének hallgatója 2001-ben szegedi középiskolások körében végzett vizsgálatot, mely a diákok olasznyelv-választási motivációjára irányult. Ebben az esetben is az olasz nyelv szépsége, az olasz nép iránti szimpátia, utazási tervek, a kultúra megismerésének vágya, valamint a nyelv könnyűsége járultak hozzá a nyelvválasztási motivációhoz (Kollár, 2003). A Szegedi Tudományegyetem Olasz Tanszéke 2012-ben megismételte a felmérést, és a kutatók meglepő változásokat tapasztaltak a diákok nyelvválasztási motivációjában. A diákok

száma nem csökkent, és 71%-uk saját elhatározásából választotta az olaszt, 37% azonban megjegyezte azt is, hogy jövőbeli tervei miatt más nyel-

vet, talán a franciát vagy a németet lenne cél-szerű tanulnia. (Kollár, 2015). A 2012-es felmérések szemléletváltásra utalnak; azaz az újabb generációk nyelvválasztásában már nem csupán a kultúra, a nép és a nyelv iránti szeretet a meghatározó tényezők – immár jelentős szerepet kap az idegen nyelv mint olyan eszköz, melynek segítségével a nyelvtanulók sikeresen léphetnek a munka világába (Kollár, 2015).

A MÁSODIK IDEGEN NYELV ÉS AZ OLASZ NYELV TANULÁSÁNAK PROBLÉMÁI

Csizér Kata és Övegés Enikő 2018-as kutatásában, melynek résztvevői többek között az

¹ ksh.hu

intézményvezetők voltak, a nyelvtanulás sikerességét gátló tényezők között az igazgatók a következő problémákat említették: véleményük szerint nyelvtől függetlenül a tárgyi és technikai feltételek hiánya, a nehezen tanuló és motiválatlan, leterhelt tanulók és a tanár személye áll az intézményükben folyó nyelvvoktatás problémáinak hátterében. A hatékonyság növelésének lehetőségét az IKT-ellátottság növelésében, nyelvi labor biztosításában, megfelelő, módszertanilag képzett nyelvtanárokból, csoportbontásokban, illetve az akkreditált tankönyvlista bővítésében látták. A nyelvtanulás egy hosszú, évekig tartó folyamat, melyhez kitartó munkára van szükség, ennek fő mozgatója a motiváció, melyet számos tényező befolyásol: a nyelvtanuló vélekedése a

nyelvtanulás fontosságáról, egy támogató környezet és a nyelvtanuláshoz kapcsolódó jó élmények megléte, valamint a kulturális tartalmak tanórán kívüli elérhetősége (Csizér és Öveges, 2018).

Dobó (2019) a diákok belső és külső motivációját, elköteleződését, céljait és önbizalmát, illetve ezek hiányát feltételezi a nyelvtanulás során megjelenő lemorzsolódás és feladás lehetséges tényezőiként. Dobó Csizér, Dörnyei és Németh 2004-es kutatását veszi alapul, mely három különböző alkalommal vizsgálta a 13–14 éves diákok nyelvtanulási motivációját öt idegen nyelv esetében (angol, német, francia, olasz és orosz). Az eredmények azt mutatták, hogy „az angol kivételével az összes nyelvnél folyamatos visszaesés figyelhető meg a nyelvtanulási kedvben” (Dobó, 2019, 166. o.), ezért fontos, hogy figyelmet fordítsunk arra, hogy milyen tényezők állhatnak az első és

második idegen nyelv tanulása során felmerülő motivációs különbségek mögött.

Az egyik ilyen tényező a nyelvi önbizalom, melyről Bandura azt állítja, hogy hatással van a motivációra is, mivel „ha a nyelvtanuló elhiszi, hogy képes az idegen nyelvvel kapcsolatos feladatokat megcsinálni, akkor nagyobb kedvvel és erőfeszítéssel áll neki” (Csizér és Öveges, 2018, 145. o.). Dobó Ajsa felméréséből kiderül, hogy a diákok nagyobb motivációval és bizalommal vannak az első idegen nyelv iránt, mivel már több ideje tanulják, biztosabbak az alapjaik, jobban jelen van mindennapjaikban, és már több sikerélmény is érhette őket, míg a második idegen nyelv esetében kevesebb sikerélményt szereznek, mivel sok

cél eléréséhez még nincs meg a megfelelő tudásuk, és a kezdetektől kell egy új nyelvet elsajátítaniuk, ami gyakran a motiváció csökkenésével jár. Ehhez

kapcsolódik még a nyelvi korlátozottság a második idegen nyelv esetében, mivel a diákok nem mernek – és gyakran kevés lehetőségük van – az adott nyelven megnyilvánulni (Dobó, 2019). Végül a korábban említett pragmatikus szemlélet is az első idegen nyelv mellett áll, mivel a diákok sokszor eleendőnek tartják ennek ismeretét, hiszen számos nemzetközi kommunikáció során tudják azt közvetítő nyelvként alkalmazni (Einhorn, 2015).

Jelentős mértékben meghatározza a diákok sikerélményét a kezdeti motiváció és az idő, amit a tanulók a nyelvtanulásra szánnak. Azok a diákok, akiknél a nyelvvél való foglalkozás nem merül ki a házi feladatok megírásában és a kötelező anyagok megtanulásában, hanem szabadidejükben is

„folyamatos visszaesés a nyelvtanulási kedvben”

szívesen foglalkoznak a nyelvvel zenehallgatás, film- és videónézés, gyakorlás, valamint egyéb elfoglaltságok során, sokkal hamarabb sikerélményhez juthatnak, ez pedig segít a motiváció fenntartásában. Míg azok, akik nem fektetnek plusz energiát a nyelvtanulásba, hamar elveszíthetik motivációjukat (Dobó, 2019). Ezen kívül a nyelvtanulás sikerességét az is befolyásolja, hogy a nyelvtanuló milyen önszabályozó stratégiákat használ, amelyekkel saját maga is képes irányítani a nyelvtanulási folyamatát, intézményen kívül is. Az önszabályozó tanulást, vagyis a diákok autonóm nyelvtanulóként való működését támogató nevelés szintén a NAT egyik fontos követelése (Csizér és Övages, 2018). Központi szempont még, hogy az angol és német nyelvű tartalmakhoz sokkal könnyebben hozzáférnek a diákok, mint más nyelvekéihez. A tartalmak limitáltsága a motiváció csökkenéséhez vezethet, ezért fontos, hogy a nyelvtanárok támogassák diákjait nyelvtanulási forrásokkal (Dobó, 2019).

A felmérések eredményeiből láthatjuk, hogy bár a nyelvtanulók gyakran nem tartják szükségesnek egy második idegen nyelv tanulását, és megelégednek az angol mint közvetítő nyelv ismeretével, a második idegen nyelv választásánál az olasz nyelv és kultúra továbbra is népszerű, és a nyelvtanulók nagy része integratív beállítottsággal választja a nyelvet, vagyis ezen nyelvtanulók „motivációja erősebbnek és hosszabb ideig fenntarthatónak bizonyul, mint azon nyelvtanulók motivációja, akik instrumentális motiváció alapján választanak nyelvet” (Dobó, 2019, 209. o.). Fontos azonban megjegyezni, hogy az instrumentális beállítódás a nyelvválasztás során egyre magasabb a diákok körében. Mindezek ellenére azt is

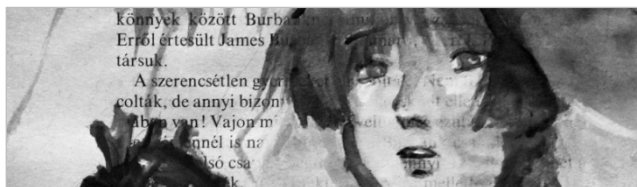
láthattuk, hogy az olasz nyelvből emelt szinten érettségiző diákok száma – mely B2 szintű akkreditált nyelvvizsgának felel meg –, arányaiban nagyon alacsony (Horváth, 2023) egy olyan társadalomban, melyben a nyelvvizsgának presztízse van. A nyelvtanulók motivációjának fenntartása és az emelt szintű érettségizők számának növelése érdekében „fel kell tennünk a kérdést: milyen rendszerszintű, módszertani és nyelvpedagógiai lépések kellenek” (Horváth, 2023, 8. o.).

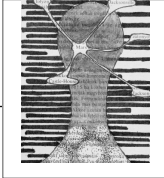
KONKLÚZIÓ

Munkámban arra vállalkoztam, hogy bemutassam a hazai olasznyelv-oktatás helyzetét, és összevessem azt a második idegen nyelv elsajátítására és a nyelvtanulási motivációra vonatkozó elméleti háttérrel és legfrissebb kutatási eredményekkel. A szakirodalomból egyértelműen látszik, hogy a második idegen nyelv tanulásának motivációját nagyon nehéz fenntartani, a diákok és a nyelvtanulók kezdeti lelkesedése hamar visszaesik. Ennek oka lehet az első idegen nyelv – jellemzően az angol nyelv – dominanciája, valamint a nyelvtanulók *pragmatikus* hozzáállása a nyelvtanuláshoz (az interkulturális, illetve élvezetorientált nyelvtanulás hátrányára). A statisztikai adatok azt bizonyítják, hogy a második idegen nyelv, esetünkben az olasz nyelv elsajátítását még a hazai nyelvvizsgaközpontú hozzáállás sem tudja megváltoztatni. Ezek alapján a jövőben feltétlenül fontos lesz feltárni azokat a lehetőségeket, melyek segíthetik az olasztanárok munkáját, és az olasznyelv-oktatást egyre hatékonyabb pályára állítják.

IRODALOM

- Albert Á., Csizér K. és Szabó F. (2021): A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. 27. 1–2. sz., 88–103.
- Csányi E. és Virágh Á. (2023): Nyelvtanulás. Nyelvtanulás? Nyelvtanulás! In: Szegedi K. (szerk.): *Szemelvények a BGE kutatásaiból II. kötet*. Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest. 59–67.
- Csizér K. (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 6. sz. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00114> (2026. 06. 20.).
- Csizér K. és Öveges E. (2019): Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*. 25. 3–4. sz., 86–101.
- Dobó A. (2019): Középiskolások nyelvtanulási motivációi egy kérdőíves felmérés tükrében, In: Dávid K. és Kollár A. (szerk.): *Műhelytanulmányok*. SZTE BTK, Szeged. 159–213.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Einhorn Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Horváth Z. (2023): A nyelvtanulás és a társadalmi mobilitás – különös tekintettel az olasz nyelvi érettségire. *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 1–2. sz. 92–99.
- Horváth, Z. és Zentainé Kollár, A. (2024): Insegnamento dell'italiano in Ungheria e il contributo dell'Istituto Italiano di Cultura di Budapest per l'aggiornamento dei docenti di italiano. *NUOVA CORVINA RIVISTA DI ITALIANISTICA*. 35. sz. Letöltés: https://epa.oszk.hu/02500/02582/00035/pdf/EPA02582_nuova_2024_35-061-069.pdf (2026. 06. 20.).
- Nikolov M. és Vigh T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 241–288.
- Orrù, P. (2023): Un'indagine sull'insegnamento dell'italiano in Ungheria. *Italiano LinguaDue*. 15. 1. sz. 161–178.
- Szabó F. (2021): Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet: a nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy Kelet-Magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulóinál. Oradea: Partium.
- Zentainé Kollár, A. (2003): L'insegnamento dell'italiano in Ungheria come L2. In: Marcato, G. (szerk.): *Italiano. Strana lingua?* UniPress, Padova. 375–380.
- Zentainé Kollár, A. (2015): Sulle motivazioni degli studenti ungheresi allo studio della lingua italiana: primi risultati di un'indagine statistica. In: Klimkiewicz, A., Malinowska M., Paleta, A. és Wrana, M. (szerk.): *L'Italia e la cultura europea*. Franco Cesati Editore, Firenze. 533–538
- Zentainé Kollár, A. (2017): Presente e futuro della lingua italiana e dell'insegnamento dell'italiano in Ungheria. Nuove condizioni, nuove sfide. In: Privu, E. (szerk.), *Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: Problemi, metodi ricerche: Atti del VII Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 18-19 settembre 2015*. Franco Cesati Editore, Firenze. 403–408.
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról





NAGY ÁDÁM

Transzcendencia vagy egyszerűen ethosz?

Reflexió Németh Gábor *A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?*... című írására¹

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.07>

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Németh Gábor *„A transzcendencia hiánya vagy átalakulása? Az ateista transzcendencia értelmezése keresztény pedagógiai nézőpontból”* című írása nevelésantropológiai problémát állít megfogalmazása fókuszába. A szerző arra tesz kísérletet, hogy a szekuláris pedagógiai terekben megnyilvánuló morális elköteleződést, és közösségi kohéziót transzcendenciaként értelmezze. A fenti tanulmányban kibontott gondolatok legfőbb neveléstudományi állítása, hogy a transzcendencia nem a vallásos ember kizárólagos eszköze, hanem egy olyan egyetemes antropológiai adottság, amely a szekuláris pedagógiai terekben is jelen van. Jelen reflexió célja, hogy a tanulmányban megfogalmazott felvetésekre humanista szempontból reflektáljon, fő állításaként megfogalmazva azt, hogy a szerző téved, amikor az önmagunkon túli, adott esetben közösségi gondolkodást transzcendenciaként fogalmazza meg.

A modern pedagógia kétségtelenül nem pusztán technokrata, instrumentális folyamat, s mégannyira nem értéksemleges ismeretátadás: a tanulástámogató praxis

lényegileg célirányos és értékgazdag folyamat. A transzcendencia keresztény értelmezése egy kívülről adott, transzcendens személy (nevezzük mondjuk Istennek) megszólítására adott válaszként definiálja az emberi méltóságot és erkölcsöt. Ezzel szemben az ateista pozícióból a transzcendencia egy immanens antropológiai és racionális szociokulturális realitás. Ráadásul az ember azon képessége, hogy tudatosan túllépjen pillanatnyi, biológiai és „egoisztikus” meghatározottságán egy morális értékhorizont elérése érdekében, megítélésünk szerint más fogalom, mint a felsőbb hatalomtól eredeztetett moralitás.

A szerző szerint a semleges pedagógia elkerüli az értékválasztást, ami erősen torzító tévedés: ebben az értelmezésben a pedagógia kétségkívül vallássemleges, de értékalapú. Erős csúsztatás egyenlőséget tenni az értékek és a vallásosság megvallása közé; ezzel lassan odáig jutunk, hogy az ateizmust a cinizmussal azonosítjuk. Pedig amennyiben a belső motiváció, interiorizált értékrend okán jutunk el társadalmilag hasznos

¹ Új Pedagógiai Szemle. 76. 5–6. sz., 132–142. DOI: 10.71157/upsz.2026.05-06.08

cselekvésig, feltehető a kérdés: az nem legalább olyan értékes-e önmagában, mint ha csupán egy felsőbb hatalom üzenetét közvetítjük? Talán a szerző sem gondolja komolyan, hogy egy jövőbeli ökokatasztrófától tartó közösség pusztán a transzcendencia nevében óvhatja meg a sárgolyót.

Amikor a szekuláris pedagógia az emberi méltóságot, a társadalmi igazságosságot vagy a jövő generációk iránti felelősséget axiómaként kezeli, nem „hiányt menedzsel”, és nem egy transzcendens entitást próbál ügyetlenül helyettesíteni földi konstrukciókkal. Ellenkezőleg: lényege éppen az, hogy az érték- és értelemstruktúrák legitimációja nem igényel ontológiai megalapozást a fizikai valóságon túl. Az ember mint önreflexív lény képes arra, hogy önmaga alkosson meg normatív rendszereket.

Hovatovább minden tétel, amelyet a szerző transzcendenciával magyaráz, feloldható a vertikális, hierarchikus (világon túli) magyarázat helyett hortizontális, egyenrangú (világban belüli) irányítúvel: a társadalmi

ethosszal. Ha az ateista transzcendencia hiányértelmezése helyébe a társadalmi ethosz értelmezést állítjuk, nem szükséges bonyolult intellektuális bukfencekkel eljutni a beteljesületlen ateizmus gondolatvilágáig, és megérthetjük, hogy a szerző állításával szemben a modern pedagógiának nem szükséges a transzcendens funkciókat integrálnia (talán épp ez a szekularitás lényege).²

A szerző kérdésére, miszerint „miért kellene kitartanom az erkölcs mellett akkor is, amikor senki sem lát”, a szekuláris gondolat

az interiorizált, autonóm morál fogalmával válaszol. Nem az isteni számonkéréstől vagy a transzcendens büntetéstől való félelem az erkölcsi tartás legmagasabb szintje, az erkölcs végső igazolása nem egy „fenti” forrás: hanem az emberi felelősség.

Mindazonáltal ez a viselkedés racionális is, aminek matematikai és evolúciós alapját más-más eszközökkel többen is bizonyították, John M. Smith matematikailag modellezte, hogy az agresszív, tisztán önző, „Héja” viselkedés és a békés, együttműködő „Galamb” attitűd esetében a stabilitást egy olyan belső egyensúly (értsd: morális szabályrendszer) biztosítja, amely korlátozza az agressziót, és jutalmazza a kooperációt. Robert Trivers kölcsönös altruizmuselmélete bemutatta, hogy az állatvilágban (például a vámpírdenevéreknél, amelyek megosztják a vért a sikertelen társaikkal, vagy a főemlősöknél) miért és mikor

racionális segíteni a másikon: ha a segítségnyújtás költsége kisebb, mint a potenciális viszonzás haszna, az önzetlenség genetikai túlélési előnyé

válik. Richard Dawkins híres „önző gén”-elmélete pedig azt jelzi, hogy a gének önzősége paradox módon az egyének szintjén altruizmust és erkölcsöt eredményez. A tudomány mai állása szerint az erkölcs nem egy égből pottyant, természetfeletti parancs, hanem a biológiai és társadalmi létezésünk matematikai és evolúciós értelemben vett racionalitása. Azért vagyunk képesek a közösségért „meghaladni önmagunkat”, mert a történelem során azok a csoportok maradtak életben, amelyek tagjai képesek voltak

² Nem mintha nem lehetne értelmezni az ateista transzcendencia fogalmát: A *Matrix* című film épp ilyen; ott az emberi világot egy Isten nélküli felsőbb hatalom uralja.

erre a – különösen fontos: racionális – együttműködésre.

A szerző azt állítja, hogy a szekuláris világ nem tudta felszámolni az ember önmeghaladás iránti vágyát. Ez kétségkívül érvényes állítás, de a szekularitásnak vajon miért is lenne ez a célja? Főképp, ha ez az önmeghaladás, mint láttuk, tökéletesen racionális.

A tanulmány megfogalmazza azt az agályt is, miszerint: ha a transzcendencia forása tisztán a közösség vagy a jövő, akkor fennáll a veszélye annak, hogy az egyén eszközzé válik a kollektíva „magasabb céljaiért”. Kétségtelen, hogy történhet ilyen, sőt történt is a történelemben, hogy politikai rendszerek a közösséget emelték piedesztálra, s ebben bizony az egyház sem maradt intakt. Ugyanakkor hiba az immanens transzcendenciát kizárólag a kollektivistá pedagógiákkal azonosítani. A modern, pedagógia beszél arról, hogy az egyén felülbírálja, meghaladhatja a meglévő társadalmi elvárásokat vagy

a fennálló hatalmi struktúrákat. Az egyén nem eszköze a közösségnek, hanem annak alkotóeleme.

Összegzésként az a teológiai végkövetkeztetés, miszerint az ateista transzcendencia „beteljesületlen” lenne, csupán a keresztény keret belső logikájából fakad, nem pedig a tapasztalat objektivitásából. A szerző által transzcendenciának – számunkra inkább ethosznak – tekintett fogalom nem

egy magasabb, transzcendens valóság töredékes tükröződése, hanem önmagában is érvényes valóság. Az ember önmeghaladási vágya nem Isten utáni vágyakozás, hanem

az emberi létezés egyik attribútuma. A pedagógia feladata pedig semmiképp nem az, hogy ezen törekvéseket egy transzcendens horizont felé terelje, hanem az, hogy segítse a tanulót ezen a földi világon, a társadalmi és fizikai valóságon belül autonómmá: szabaddá és felelősségteljessé válni, aki képes önmagát meghaladva a közjót is szolgálni.

hiba az immanens transzcendenciát a kollektivistá pedagógiákkal azonosítani



GLOVICZKI ZOLTÁN

Még egy szó az „ateista transzcendenciáról”

Reflexió Németh Gábor *A transzcendencia hiánya vagy átalakulása?...* című írására¹

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.08>

Németh Gábor az Új Pedagógiai Szemle 2026/5-6. számában fogalmazta meg elmét gyönyörködtető (sőt, némileg zavarba ejtő) szakirodalmi háttérre épülő értékes gondolatmenetét az általa „ateista transzcendencia”-nak nevezett szellemtörténeti jelenségről. A tanulmány egyfajta „keresztény pedagógiai” nézőpontból állapítja meg, hogy a modern, szekularizált társadalmakban a transzcendencia nem tűnt el, hanem átalakult: a vallási nyelvről leválva új formákban jelenik meg az erkölcsi elköteleződésben, a közösségi felelősségvállalásban és a jövőre irányuló értelemkeresésben. A pedagógiai dimenzió feltárásában Makarenko és Szuhomlinszkij életműve szolgál számára példaként, különös tekintettel a jövőorientáció, az erkölcsi többlet és a közösség szerepére. A tanulmány mellett érvel, hogy az ateista transzcendencia valós emberi és pedagógiai tapasztalat, míg végső megalapozottsága bizonytalan marad. Az alábbiakban néhány további szemponttal szeretnénk hozzájárulni a felvetett tézisekhez.

Egyet kell értenünk abban, hogy a Magyarországán a Köznevelésről szóló 1993. évi 79. törvényben jogszabályi szinten megfogalmazódó értéksamlesség az iskolai oktatás-nevelés világában félrevezető paradoxonnak tekinthető. Mivel a családok, a

pedagógusok – az ember – morális, intellektuális, társadalmi értékek mentén élik életüket, értéksamless iskolázatásról legfeljebb abban az esetben beszélhetünk, amikor egy gyermek-tanuló minden egyes munkanapon azonos arányban találkozik egymással ellentétes értéktelekekkel, amelyek így matematikailag „semlegesítik” egymást. Németh Gábor tanulmánya is leszögezi: hétköznapi tapasztalata szerint minden elkötelezett pedagógus, legyen keresztény vagy ateista, képvisel empirikusan megközelíthető jelenségeken túlmutató, alapvetően erkölcsi értékeket. Hogyan értelmezzük ezt a jelenséget a kereszténység által ideológiailag meghatározott világ utáni szekuláris korszakban – teszi fel a kérdést.

A jelenség értelmezésekor lehetőségünk adódik tágítani térbeli és időbeli horizontunkat. A szerző által transzcendensnek nevezett gondolati szférával való találkozás ugyanis sem időben, sem térben nem a kereszténységhez kapcsolódik, ami egyszerre teszi egyszerűbbé, de összetettebbé is alapkérdésünket. Maga a fogalomhasználat is tágitja a probléma határait, hiszen a „transzcendencia” (szemben mondjuk a „szent” esetleges jelentéstartalmával) bármit jelent, ami tapasztalati világunk határain túllep (latinul: *transcendit*). A közelmúlt

¹ Új Pedagógiai Szemle. 76. 5–6. sz., 132–142. DOI: 10.71157/upsz.2026.05-06.08

történelmében élve talán meghökkentő megállapítás, de a szovjet kommunista pedagógia erkölcsi elköteleződése a legkevésbé kontrasztja a keresztény megközelítésnek, hiszen itt két szélsőségesen idealista, sőt eszkatologikus világértelmezés áll egymással párhuzamban. Érdekes nyomon követni, hogy éppen a pedagógiai gondolkodás világában ma – pontosan az erkölcsi értékközetítés és normativitás szempontjából – a szélsőbaloldali és a kereszt-

tény gondolkodás áll legközelebb egymáshoz, olyan tényleges – bár sok szempontból vitatott – metszéspontokat hozva létre, mint például Paolo

Freire munkássága a felszabadítási teológia tükrében.² Németh Gábor kérdésfelvetése ennél sokkal mélyebb ellentmondásokra világít rá, ha azt kérdezzük: hogy viszonyul a keresztény transzcendencia-viszonyhoz térben a buddhizmus, vagy bármely távol-keleti kultúra, időben a kereszténység előtti görög filozófia elköteleződése a „szép”, „igaz” és „jó” keresésében? Az arisztotelészi metafizika nyelvi párhuzama a latin transzcendenssel ugyan csak tudománytörténeti esetlegesség, nyilvánvaló, hogy az antikvitás, vagy bármely nem keresztény kultúra etikai vagy éppen esztétikai érdeklődése hasonló kérdést vet fel, mint Németh Gábor rácsodálkozása szekuláris világunk hasonló törekvéseire. Problémafelvetésünk tehát nem – ahogy ő fogalmaz – az „Isten utáni”, hanem az Isten nélküli emberekből indul ki, továbbra is az ő fogalomhasználatát idézve: az etikai értékek perszonalizált vagy deperszonalizált magyarázatából és követéséből.

az evolúcióbiológia,
az idegélettan, a szociológia
és a pszichológia igenis
ad válaszokat

Az emberi önfeláldozás, a fegyelem, önzetlenség, a közösség, a barátság és más etikai értékek értékmivolta mégiscsak valamilyen tapasztalata az emberiségnek. Ezek különféle értelmezései azután többféle életvezetési stratégiát alakítottak ki. Az első a kereszténységben és más, kinyilatkoztatáson alapuló vallásokban megjelenő út: ezek az értékek Isten által teremtet tényezők, ebből az eredetből származik értéktartalmuk, és

ebbéli megváltoztathatatlan alaphelyzetükből ered az az imperatívusz, hogy ezeket tiszteletben tart-suk. A második a filozófia megközelítése, mely mindezen értékeket a világ rendjének „logiká-

jába” kívánja beilleszteni. A családi és társadalmi kohézióval és működőképességgel, az emberi jólléttel és viszonyokkal kapcsolatos tapasztalatokat kívánják összefüggésrendszerbe helyezni.

A harmadik a jellemzően a XX. században tömegessé váló tudatos ateizmus, mely – ahogy erre Németh Gábor is rámutat – egyszerűen elutasítja, hogy bármilyen transzcendenciára irányuló kérdést feltegyen, így értelemszerűen a válaszokról is lemondva. A tapasztalati világ: amit ismerünk, a tapasztalaton túli világ: amelyet nem ismerünk – vagyis bármely arról alkotott fogalmi konstrukció definitíve hamis. A negyedik pedig az utóbbi néhány évtized természet- és társadalomtudományainak válasza az etikai kérdésekre, ahol az evolúcióbiológia, az idegélettan, a szociológia és a pszichológia igenis ad tudományos válaszokat azokra a kérdésekre, amelyekre a teológia a teremtéstörténettel válaszol.

² vö. Gloviczki Z.: Idő-szerű recenzió. *Új Pedagógiai Szemle*. 70. 9–10. sz., 117–122.

Némi iróniával tesszük hozzá: a harmadik változat elterjedtsége részben a negyedikkel kapcsolatos tájékoztatlanságból is fakad. Ahogy sok szempontból a konzervatív iskolai tananyagok és az általuk közvetített „tudományos” világlátás általában is komoly lemaradásban van az egyébként ateista gyökerű tudományos fejlődéshez képest. A kora-újkori empirizmus és racionalizmus nyomán kibontakozó felvilágosodás és később a XIX. századi pozitívizmus a világ tapasztalati és logikusnak imponáló törvényszerűségeken alapuló magabiztossága ugyanis rég a múlté. Heisenberg határozatlansági relációjától Lorenz nemlineáris dinamika-modelljén át a big data alapú megközelítésekig számos tudománytörténeti fordulat árnyalta az elmúlt száz évben a keresztény világkép tudományos alternatívájának célképzetét.

A létfenntartáson és a hétköznapi tapasztalatokon túli értékek keresése és értelmezése tehát nem a kereszténység és az ateizmus modern kori küzdelme utáni jelenség. Nem újszerű. Kérdésnek azonban kérdés.

Miért velejárója emberségünknek? Az isteni teremtés és kinyilatkoztatás következménye? Nem tudjuk, csak tapasztaljuk, hogy a társadalmi kohézió és az emberi boldogságérzet feltételei – vagyis nem próbáljuk meg értelmezni, csupán képviseljük (Németh Gábor ateistái)? Vagy keresünk rájuk tudományos magyarázatot? Melyik attitűd a hitelesebb, logikusabb, megalapozottabb – melyik a pedagógiaileg helyesebb? Nem biztos, hogy eldönthető és eldöntendő

kérdés. Pontosabban, ami a hitelességet illeti: alighanem az adja meg ezen etikai értékek pedagógiai relevanciáját, ha az adott pedagógus a saját attitűdjének megfelelően képviseli azokat.

Többet adunk-e tanítványainknak akkor, ha a transzcendens (valójában: etikai) értékek eredetét és megkérdőjelezhetetlenségét a keresztény teológia magyarázatával támasztjuk alá? Létezik-e egyáltalán ebből a

szempontból egy Németh Gábor által felvetett „keresztény pedagógia”?

Hétköznapi szóhasználatunkban óvatosan kell kezelnünk a „konzervatív”, „progresszív”, „keresztény” és „ateista” pe-

dagógiák fogalmi rendszerét. Ezek ugyanis valójában nem pedagógiai iskolákat, hanem személyes ideológiai elköteleződéseket takarnak.³ De szűkítsük gondolatmenetünket a „keresztény pedagógia” fogalmára. Értelmezhető-e a szókapcsolat a pedagógiai munkára azon túl, hogy az adott pedagógus – óvónő vagy matematikatanár – keresztény vallású? Ha nem kifejezetten a vallásoktatásról nyilatkozunk (ahogy nyilván nem), sajátos módszertannal, szemlélettel, sőt tartalommal bíró keresztény pedagógiáról nem beszélhetünk. Egyedül katolikus pedagógiáról, aminek az oka nem a katolikus egyház bármiféle kiemelt státusza, hanem annak hierarchiája. Az a háttér, amelyben egyáltalán kialakulhat egy egész egyházra (vallásra) vonatkozó egységes tanítás és eszmerendszer a kereszténység közös alapjául szolgáló krisztusi kinyilatkoztatáson túl. Katolikus pedagógia valóban létezik, mert a katolikus

sajátos módszertannal,
szemlélettel, tartalommal
bíró keresztény pedagógiáról
nem beszélhetünk

³ vö. Gloviczki Z.: Egy sosemvolt iskola emlékére. Anthony O’Hear „A liberális oktatás nevében” című kötetének margójára. *Új Pedagógiai Szemle*. 76. 3–4. sz., 5–14.

egyház, megdöbbszentően későn, a II. vaticáni zsinaton és az azóta eltelt évtizedekben módszeresen kialakította egységes álláspontját a pedagógiával kapcsolatban. Az 1962 és 1965 közt tanácskozó zsinat, majd a kérdés további vizsgálatára és kezelésére felállított Nevelési Kongregáció, később Dikasztérium nevelésről alkotott képe és tanítása pedig nem abban foglalható össze, hogy beszéljünk-e és hogyan beszéljünk tanítványainknak Istenről, hanem, hogy hogy neveljünk belőlük személyként és közösségként boldog és boldogulni képes felnőtteket. A zsinat vonatkozó dokumentuma alapvetésként mondja ki, hogy ez az elvrendszer harmóniában kell hogy álljon a modern lélektan és neveléstudomány mindenkor általános eredményeivel⁴ – ennek megfelelően a megszülető katolikus nyilatkozatok és dokumentumok⁵ máig a legprogresszívebb szakmai alapvetésekként olvashatóak. Természetesen

ezekre is igaz, hogy megállapításaik a katolikus hiten és tanításon alapulnak, így háttérükben egyfajta koherens és következetes világkép áll, az, amelyet Németh Gábor értehetően hiányol az ateista kollégák értékképzete mögül. De a hitre nevelést és a teológiai álláspont közvetítését következetesen nem a verbális közlés útján tartják lehetségesnek és szükségesnek, hanem a hitelesen megélt keresztény élet tanúságtételén keresztül. Ahogy Németh Gábor éppen az ateista pedagógusról mondja ki: „az ő személyes integritása, következetessége és hitelessége

személyként és közösségként
boldog és boldogulni
képes felnőttek

biztosítja az értékek érvényességét”. Hogy a szerző szerint számukra veszélyforrás, a kiégéshez, összeomláshoz vezethet, amikor mindezt „saját erejükre” kénytelenek alapozni – mérlegelhető álláspont. De semmi képp sem pedagógiai, hanem személyes kérdés. Láthatólag nem általánosítható, hiszen a kiinduló felismerés éppen abban áll, hogy ateista kollégák is transzcendens értékeket közvetítenek. Ahogy megfordítva is ingatag az állítás: a keresztény alapú etikát hirdető pedagógusok jó részénél sincs ugyanis ontológiai biztonságot adó személyes hit a képviselt elvi értékrend mögött.

Mindez azt jelenti tehát, hogy a „keresztény pedagógia”-ként rendszerszinten egyedül megfogható katolikus egyházi üzenet szerint nincs különbség a katolikus hit vagy az ateizmus alapján álló hiteles és vonzó etikus értékrend és pedagógiai példa között?

A jelenség szintjén egyedül ezeknek az értékeknek a hitbeli közösségben való megélése a különbség, a nevelőtestület, a diákok és az egész intézményi közösség szintjén,

amely hitbeli közösség már a vallásosság egészen konkrét megnyilvánulásaiig vezet. Ez azonban túlmutat gondolatmenetünk értelmezési horizontján. A tényleges hétköznapi pedagógiai munka esetében a különbség valóban annyi, hogy mi áll – egyfajta személyes munícióként – a pedagógus hátterében erőforrásként, viszonyítási pontként. A jelen sorok írója katolikus hitében egyetért Németh Gáborral, azt feltételezve,

⁴ Gravissimum educationis 1. Letöltés:

https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html

⁵ Összevűjtött magyar kiadásban: Tözsér E. és Zsódi V. (szerk., 2026): *Szentszéki dokumentumok a keresztény nevelésről és a katolikus oktatásról (1965–2025)*. Szent István Társulat, Budapest.

hogy biztosabb alappal rendelkezünk. Ha azonban ezt egy hasonló etikai normák szerint élő ateista kolléga megkérdőjelezi, nincs mód eldönthető vitába bocsátkoznunk vele. Bosz-

szanthat minket, persze, hogy „nem látják be”: Istentől kapták a transzcendens iránti érdeklődésüket, vágyukat, nyitottságukat és elköteleződésüket, de ez a bosszankodásunk nem kérdőjelezi meg értékrendjük pedagógiai hozzáadott értékét. A probléma in-

entől – éppen transzcendens volta miatt – örökké nyitott marad. Hiszem, vagy nem hiszem, vallom, vagy nem vallom, Istennek nevezem, vagy nem nevezem Istennek.

Ennek az örök nyitottságnak a példaként hadd álljon itt egy elvarratlan gondolat folytatása: az ember etikai elköteleződésének tudományos magyarázata. Tudományos magyarázatnak tekinthető a szociológia és a pszichológia, majd legújabban az idegélet-tan számos megállapítása, mely az emberi együttlétől az altruizmusig egyszerűen tudomásul veszi és rögzíti, hogy ezek egyéni és közösségi jóllétünkhöz hozzájárulnak. Ahogy teljes emberi életünkhöz szükségesek a finom manipulációra alkalmas mellső végtagok és a rendkívül differenciált

hangképzésre alkalmas szervrendszerünk, úgy az érzelmi és társas intelligenciába sorolható számos – ha tetszik, „transzcendensnek” nevezhető – antropológiai jelenség is. A miértre és hogyanra azután az evolúcióbiológia igyekszik válaszokat adni. Barátság? Önfeláldozó emberi gesztusok? Az emberi

fejlődés során az érdekellentétet hordozó kapcsolatok minimalizálása és az érdekközösséget építő viszonyok maximalizálása az evolúciós kiválasztódás zálogai, tehát a mai ember életben maradásának feltételei.

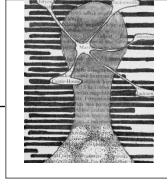
Ezekkel a válaszokkal a tarsolyunkban azonban az a kérdés, hogy a mai emberi személy és társadalom minőségének hátterében a Kozmosz egy adott téridő-pillanatában megfogható ok és cél vagy a véletlen áll-e – mindenkor fennmarad.

Hasonlóan örök Németh Gábor kérdése: miért és hogyan lehetséges, hogy ateista pedagógusok is transzcendens (elvonat etikai) értékeket képviselnek és közvetítenek, anélkül, hogy emögött a teremtés tudatos okát és célját feltételeznék.

De képviselik és közvetítik.

„Hála Istennek.”





RAJNAI LÁSZLÓ

Távol és mégis közel

Metamodern reflexió és pedagógiai hídépítés a fejlesztő
biblioterápiában

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.09>

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

A jelenkori köznevelésben egyre erősebben érzékelhető egy különállás, amely a diákok mindennapjainak világa és az iskola által közvetített narratívák között feszültséget eredményez. *Kusper Judit* (2019) terminológiáját követve ezt egy kognitív hasadékként is értelmezhetjük és analitikus metaforaként használhatjuk. A mai iskola kognitív tere jellemzően kulturális folyamatosságra és egy többé-kevésbé közös értelmezési horizont fenntartására törekszik, lineárisan és hierarchikus módon építkezik, ami a modern kor hagyománya. A diákok narratív – sok esetben a digitális térből eredő – tapasztalata hálózati jellegű, inkább horizontális és a folyamatos párbeszédre épül. Az egyéni perspektívák sokszínűek és a jelentés relatív – ezek jellemzően posztmodern vonások. A hasadék két pólusán állóknak eltérő jelentésképzési logikái, értelmezési elvárásai és igazságfelfogásai vannak, ezeknek kellene találkozniuk a pedagógiai térben: a kognitív hasadék így már nemcsak a két oldal közötti

kommunikáció tartalmát, hanem magát az egész kommunikációs folyamatot is érinti.

Emiatt a fenti különállásból következik a közös értelmezési (szemantikai) tér gyengülése is, ez pedig amellet, hogy egymás narratíváinak pusztá megértését nehezíti, az iskolai közösség alakulását, épülését is hátráltatja. Ebben a helyzetben a diák és a pedagógus szerepe is meg kell, hogy változzon, hiszen a tanárnak többé már nem tudásközvetítői, hanem egyfajta fordító vagy mediátori szerepet kell vállalnia a két narratív rendszer között; a diák sem passzív befogadó többé, hanem aktív, autonóm jelentéskereső.

A jelen tanulmányban ezt a kognitív hasadékot vizsgáljuk meg, és azt, hogy a mai pedagógiai gyakorlat képes-e olyan átmeneti teret létrehozni ebben a hasadékban, amely áthidalja és reflektív módon kezeli azt. Egy olyan metamodern teret, ahol a tanuló saját, a posztmodernből származó narratív tapasztalata kerülhet a középpontba és szervesen beépülhet a jelentésképzés folyamatába, ugyanakkor a modernen alapuló kulturális hagyomány strukturáló ereje sem veszíti el a jelentőségét.

A tanulmányban a modernitás és a posztmodernitás fogalmai analitikus és magyarázó keretként funkcionálnak, és nem történeti korszakhatárokat kívánunk jelölni velük. Bár a fogalmak az esztétika, a művészet- és kultúrtörténet keretrendszeréből erednek, nevelés-tudományi vonatkozásban is markánsan jelölik azt a két pólust, amelyek köré a jelen írás szerveződik. Úgy is értelmezhetők, mint amelyek különböző elméletképzéseket, és ebből fakadóan más és más pedagógiai működésmódokat írnak le.

A jelen munka egy nevelésfilozófiai közelítés, így a benne foglalt összevetések szándékosan polarizálóak, tudatosan ideáltipikus eseteket tételeznek. Természetesen tisztában vagyunk vele, hogy minden diák, pedagógus és iskola a fent jelzett két véglet közötti spektrum valamely pontján helyezkedik el – tehát nem értelmezhetők úgy, mintha színtiszta és kizárólagosan a modern vagy a posztmodern képviselői lennének –, mégis könnyebben vizsgálható a két paradigma közötti feszültség egy ilyen gondolatkísérletben. Csakúgy, mint a szókratészi párbeszédekben, itt is a végletek vizsgálata és a közöttük lévő különbségekre adott reflexió az, ami az elfoglalt nevelésfilozófiai pozíciónk megértését szolgálja. Ebből látható, hogy már az elemzés során is a metamodern reflexió módszerét használjuk majd.

A fentiekből következik, hogy a célunk nem az, hogy a pedagógiai valóság teljességét írjuk le, a tanulmány annak csak egy specifikus feszültségpontját hivatott láthatóvá tenni. Ez természetesen a következtetéseink érvényességét limitálja, az elemzés célja azonban inkább a gondolatébresztés és

a vitaindítás, mintsem az, hogy megcáfoltatlannak tűnő kijelentéseket tegyen.

Ezzel együtt vizsgálatunk egy jól körülatárolható elméleti kijelentésre épül: tanulmányunk központi állítása, hogy habermasi értelemben (*Habermas*, 2011) a modern pedagógiai Rendszer és a posztmodern tanulói Életvilág közötti kognitív hasadék

nem oldható fel egyik paradigma kizárólagos érvényesítésével. Azt egy olyan metamodern pedagógiai térben tudjuk kezelni, mely a két pólus közötti oszcillációra épül. Ezt az állítást három lépésben bontjuk ki: először a modern és posztmodern pedagógiai paradigmák közötti feszültséget elemezzük, majd bemutatjuk a metamodern közelítés elméleti keretét, végül pedig a fejlesztő biblioterápia gyakorlatát mint a kettő közötti közvetítés lehetséges eszközét értelmezzük.

PROBLÉMAFELVETÉS

A vizsgálatunk középpontjában lévő különállás jelenségét gyakran generációs különbségekkel magyarázzák, de számos kutatóval együtt úgy véljük, hogy ez a megközelítés nem képes megragadni annak mélyebb szerkezeti természetét, a problémát jellemzően leegyszerűsítő módon láttatja (*Costanza és mtsai.*, 2012; *Cohen*, 2021; *Duffy*, 2021; *Csutorás*, 2021). Ehelyett egy alapvető filozófiai és kulturális hasadást tételezünk fel, ami a társadalmon belül van kódolva, és leginkább a nevelés keretein belül érezteti hatását. A felszíni jelenségek alapján úgy tűnhet, mintha maga a nevelésügy okozná a két oldal közötti feszültséget, de nevelésfilozófiai

elemzésünk rámutat majd arra, hogy a pedagógiai működés szerepe ebben kettős. Elsősorban mint indikátor jelöli a kognitív különállást, de a jelen pedagógiai gyakorlata szükségszerűen szelektál és kanonizál is: meghatározza, hogy milyen tudásformák, értelmezési keretek és jelentések tekinthetők legitimnek. Ez a szelekció pedig nem értékeslegesen folyamat, hanem olyan működés, amely – gyakran nem szándékolt módon – tovább erősíti az iskola mint Rendszer és a tanulók Életvilága közötti távolságot¹ (*Habermas*, 2011; *Perjés*,

2018; *Kusper*, 2019). Ebben az értelemben a probléma már nem pusztán a két eltérő világ egymás melletti létezése és feszültsége, hanem az, hogy az iskola intézményes működése fenntartja és aktívan újra is termeli ezt a különbséget.

Ennek vizsgálata azonban nem könnyű feladat. Nehéz érvényes kijelentéseket tenni a neveléstudomány egészéről, mert fejlődése során területeit átadta a társtudományoknak (pszichológia, szociológia, gyógypedagógia stb.), specializálódott, és részproblémákra kezdett válaszokat keresni. A nevelés és az oktatás kérdéseit – helytelenül – általában egymástól elválasztva kezeli (*Bábosik*, 1999; *Biesta*, 2013; *Benner*, 2015). Hasonlóképpen, ha tanárként problémákat tapasztalunk a pedagógiai gyakorlatunk során, azokat hajlamosak vagyunk módszertani hibaként vagy elégtelenségként értékelni – jellemzően nem magát a modernitás előíró paradigmáját kérdőjelezzük meg. A jelenkor magyarországi kutatásai így inkább alkalmazott,

gyakorlati jellegűek, fókuszukban általában a módszertani, technikai elemek vagy megfontolások eredményességének statisztikai vizsgálatát találjuk (*Nagy és Molnár*, 2017). *Nagy* (2016) szerint az impakt faktor és a nemzetközi láthatóság kényszere az, ami miatt az elméleti írások háttérbe szorulnak a természettudományos (hard science) mintát követő empirikus cikkekkal szemben. Így a természettudományos kutatásban jellemző munkamódszer nyer teret a pedagógia bölcséleti megközelítésével pedig háttérbe szo-

rul. A nemzetközi kutatói elvárások is a mérhető, standardizált kutatásokat preferálják, így a neveléstudomány egyfajta rendszer diktálta kényszerből próbál megfelelni ezek-

nek (*Nagy és Molnár*, 2017; *Szabolcs*, 1999; *Szabolcs*, 2001; *Nikolov*, 2002). Emiatt a mélyebb rétegekben fekvő, de a pedagógiai munka egészét érintő nevelésfilozófiai traktus látszólag feledésbe merül. A jelen írás célja, hogy ezt a jelenséget, legalábbis részben, körüljárja.

A KOGNITÍV HASADÉK ELEMZÉSE

Gondolatkísérletünk állítása tehát, hogy a jelenkor pedagógiája látszólagos pedagógiai sokszínűsége ellenére modern szemléletet vall. Mindegy, milyen megközelítésről beszélünk – legyen az egy reformpedagógiai irányzat mint a Waldorf vagy Montessori, vagy akár a klasszikus herbartiánus modell –, mindegyik egyfajta kemény maggal

¹ Habermas elmélete szerint a modern társadalomban a hivatalos, bürokratikus szabályok (Rendszer) átírják vagy teljesen kiszorítják a természetes emberi működést a mindennapokból. A külső előírások betolakodnak az egyén magánéletébe (Életvilág), és átveszik a mindennapi kapcsolatok helyét.

rendelkezik (Lakatos, 1997), amelynek explicit és implicit tartalmait meg kívánja őrizni, és át kívánja adni a következő generációknak. A köznevelés és annak pedagógus szereplői többé-kevésbé tudatosan értékek és narratívák mellett köteleződnek el, ezeket érvényesítik és örököltik tovább a pedagógiai kultúrájukon keresztül.

A fiatalok világa nehezen közelít az iskola által felkínált múltorientált narratívákhoz, világuk erősen szubjektív és relativizáló, érezhetően bizonytalan az előíró paradigmákkal szemben, orientációja pedig a jelenre és a jövőre irányul (Perjés, 2018).

A modern Rendszer és a posztmodern Életvilág habermasi szembenállása (2011) így nem csupán elméleti szinten jelenik meg, hanem a mindennapi pedagógiai konfliktusok forrása is. A mai serdülőkorú diák látszólag nehezen érti meg, miért kellene elfogadnia egy zárt pedagógiai narratívát (kánont), amikor az ő világa töredékes, fluktuáló (Bauman, 2007), és személyiségfejlődési ívét követve alapvetően relativizáló. A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy ennek a két különböző gondolkodásmódnak milyen filozófiai, szociológiai, lélektani és pedagógiai vetületei vannak.

AZ ISKOLA MODERN ÉS A DIÁKOK POSZTMODERN VILÁGÁNAK SZEMBENÁLLÁSA

Általános megfontolások

A két paradigma bemutatása során javarészt Habermas, Lyotard és Rorty 1993-as

munkájára építkezünk. A modern filozófiája a felvilágosodás örökségeként értelmezhető, így a racionalitás és objektivitás jellemzi, hisz az emberi értelem korlátlan megismerő erejében (Giddens, 2023; Habermas, Lyotard és Rorty, 1993). Úgy véli, hogy az igazi, abszolút tudás a világban statikus készletként fellelhető, az az egyéntől különálló, objektív módon létezik és tudományos vizsgálat útján megismerhető. Erős állami intézményekre építkeznek, hisz a nagy, átfogó meta-narratívákban és a szociális fejlődésben, valamint a társadalmi folyamatok tervezhetőségben. Szociológiai és szociálpszichológiai szempontból a kollektivizmus a központi gondolata.

Ha pszichológiai nézőpontját vizsgáljuk, akkor az Ént mint egységes, koherens személyiséget fogja fel, amely körüljárható és megismerhető, bár fejlődik, mégis időben és térben stabil, képes az autonómia elérésére.

Ezzel szemben a posztmodernt a szkepticizmus filozófiája formálja, kétségeket táplál a nagy elbeszélésekkel, metanarratívákkal szemben, a technológia és a haladás eszméit és az emberi értelem mindent átfogó erejét vitatja. A tudás és igazságkeresés szempontjából a relativizmus és szubjektivitás jellemzi. A posztmodernben nincsenek abszolút igazságok: minden a nézőpont, perspektíva kérdése, kultúra- és nyelvfüggő. Társadalmi berendezkedését a globalizáció formálja, emiatt a kulturális tartalmak időben és térben átjárhatóvá és transzponálhatóvá válnak. Ennek hatására a közösségi szintek széttöredeznek és az értékluralizmus jellemzi őket, szubkultúrajellegük miatt kívülállóként nehezen megközelíthetővé válnak.

a posztmodernben nincsenek abszolút igazságok: minden a perspektíva kérdése

Ha lélektanát nézzük, leginkább az individuális, személyközpontú megfontolások mentén gondolkodik, az Én mint töredékes, fluktuáló identitás jelenik meg benne; a személyiség több szerepből és maszkból áll össze, amelyek kontextustól függően változnak (Smid, 2012). Emiatt kommunikációjában inkább a hálózati működés dominál, a sokszínűség és a kisebbségi identitások előtérbe kerülnek, emellett a lokális és egyéni identitások is felerősödnek.

Pedagógiai következmények

Tanulmányunk szempontjából fontos kérdés, hogy a két paradigma általános eltérései milyen eltérő pedagógiai megfontolásokat előlegeznek. Ezek két fő pedagógiai paradigmaként is azonosíthatók: a klasszikusan tartalomcentrikus és a tanulás- és tevékenységcentrikus konstruktivista megközelítések (Nahalka, 2003a) ideálpikus különbségeként tekinthetünk rájuk. A két modell a nevelésfilozófiai alapok szintjén tér el egymástól, emiatt ismeretelméleti, tanuláselméleti és pedagógiai megfontolásaik is különböznek.

A *modern* pedagógiája ismeretközpontú és lexikális alapokra építkezik, a világ metaforikusan mint térkép jelenik meg benne, amit a tanulók bejárnak és megismernek. Ebből következik, hogy ismeretelmélete objektív, erre építkezve a tanulótól független ismeretanyagot tételez, ami megismerhető és elsajátítható, a pedagógiai tevékenységet előíró módon egyfajta Prokrusztész-ágyba²

kényszeríti. Nevelésfilozófiája preskriptív (előíró), a kognitív folyamatokat helyezi előtérbe, a tudatos elme dominanciája jellemzi. Célképzése hosszútávú, így a késleltetett jutalmazásban hisz: leginkább a tanulói türelemre és kitartásra épít, a csapongó serdülőkori gondolkodást egy adott mederben tartaná.

Tanulási koncepciója szerint a tanár és a könyvek forrásként szerepelnek a folyamatban, a diák pedig mint befogadó; a hibák a nem megfelelő megértést vagy a rögzítés hiányát jelzik, így elkerülendő rosszként tekint rájuk. A tudás alapja az elsajátítás, nem pedig a konstrukció, így a személyiségfejlődés a már meglévő keretekhez való adaptívabb, optimálisabb illeszkedést jelenti (Nahalka, 2003b).

Pedagógiája és szerepelvárásai deduktív logikán és az objektiváción alapulnak, az iskola és a tanár tartalmat közöl, mintát ad,

utat mutat, vezet, korrigál, tehát normatív funkciót tölt be, ezáltal fenntartja a status quót, konzervál (tartalmilag és folyamataiban is). Egyeséges tanulói utak vannak,

ha eltévedünk, vissza kell találni a kitaposott ösvényre, értékelése így normatív: ismeretanyagot ír elő, a folyamat kulcsa a tanterv követése, és a fókuszban a tanítás áll. A tartalomközpontú paradigma stabilitást és normatív biztonságot kínál, de pedagógiaiilag nehezen kezelhető heterogén tanulócsoportokban – a személytől eltávolodik, objektívál (Nahalka, 2003b). Különös redukcionizmus jellemzi, a tanuló mint

a folyamat kulcsa a tanterv követése, és a fókuszban a tanítás áll

² A görög mitológiai alakra, Damasztészra, ragadványnevén Prokrusztészra utal, aki áldozatait ágyba kényszerítette, és akinek a lába túlnyúlt rajta, azt levágta, akié rövidebb volt, azt addig nyújtotta, amíg el nem érte a keret hosszát. Itt olyan mesterséges keretet értünk rajta, amelyhez az embert az egyedi sajátosságait figyelmen kívül hagyva hozzáidomítják.

szubjektum látszólag elvész benne, a diák Életvilága adaptálódik a Rendszerhez.

A posztmodern pedagógiai elvárása inkább tevékenység- és képességekőzpontú, tanulócentrikus és relativista. Pedagógiai célképzése inkább rövid távú és pragmatikus, az *itt-és-most* van a fókuszban, jobbára konstruktivista alapokra építkezik. Ha metaforát keresnénk rá, akkor egy szupermarketet kell elképzelnünk, amelyben mindenki a saját igényeinek és képességeinek megfelelően válogat a felkínált termékek közül. Nevelésfilozófiája a deskriptív társadalomelméleteken alapul, logikája jellemzően induktív, nem jellemzik nagy narratívák. A személyiség és annak kapcsolatai ebben a megközelítésben töredettek, a társadalom maga csak véletlenszerűen építkező formák összessége, a helyünket meg kell benne teremteni; az individualizmus jellemzi. Ismeretelméletében kevés az objektíválható tudás, a relativitás és szubjektivitás jellemzi, a világ teljességében nem megismerhető, biztosan kevés dolog mondható ki róla. Ebből következik, hogy tanuláselméletében a diák azt vesz fel a felkínált tudáskészletből, amit személy szerint fontosnak tart.

Itt is egyfajta egyoldalúságot figyelhetünk meg, csakúgy mint a modernizmus pedagógiájában, de más előjellel: általában azt a tudást vagy képességet tartja fontosnak, ami gyorsan felhasználható (szélsőséges pragmatizmus; *Rajnai*, 2025), az egyéni megfontolások a döntőek. Pedagógiája és a pedagógiai szerepek a szubjektivációra épülnek, reformpedagógiai megfontolásaiban az egyén a fontos, a közhöz való igazodás nem hangsúlyos. A középpontban a tanulás mint

a tudás konstrukciója van, emiatt a tanár szerepe is megváltozik, inkább kísér, de nem vezet. Nem fontos a status quo, az iskola nem vállalja az iránymutatást, a kollektív tudatot és a metanarratív normákat háttérbe rendeli.

Ha a pedagógiai folyamat során valahol hiba merül fel, az rendre a pedagógus, az iskola és az iskolarendszer (társadalom?) hibájának tűnik, mivel ezek nem tudnak megfelelően közelíteni a diák egyéniségéhez.

Emiatt az értékelés inkább formatív, funkciója a személyre szabott fejlesztés. A tanterv is a tanulók adott csoportjához illeszkedik, és általában csak nagy vonalakban adott. Az iskola (a Rendszer) adaptálódik a tanulók személyéhez, Életvilágához.

az egyes pedagógusok vallhat-
nak haladóbb, a diákok vilá-
gához közelebb elveket

A modern hazai intézményrendszer – még a közoktatási és köznevelési reformok ellenére is – láthatóan a herbarti struktúrákban és a zárt metanarratívákban merevedett meg. Persze az egyes pedagógusok vallhatnak haladóbb, a diákok világához közelebb elveket, és ugyanígy, egyes diákok kimondottan a modern felfogás szerint gondolhatnak az őket körülvevő világra – sokadjára jegezzük meg, hogy gondolatkísérletünk polarizál. Mégis úgy tűnik, hogy a Rendszer a maga előíró feltételrendszerével, a központi tantervi követelményeivel, valamint a pedagógiai kultúráját erőteljesen meghatározó kimeneti méréseivel (pl. hatodikos és nyolcadikos felvételi és érettségi vizsgarendszer) ezer szállal a modernitás eszméjéhez rögzül. A mai iskolát körülvevő posztmodernitás pedig egy dekonstrukciós igényrel válaszol a modernitás pedagógiai válságára.

Ezen a ponton válik jobban érzékelhetővé, hogy a mai pedagógiai Rendszer modern normativitása és a tanulói Életvilág posztmodern töredezettsége közötti feszültség nem oldható fel az egyik oldal kizárólagos *győzelmével*. Nem kultúrharcról beszélünk itt, hanem egy szakadékról, ami már pusztán mélységével is fenyeget, lényegében azzal, hogy ha a pedagógia megmarad a herbartiánus zárt metanarratívák kényszerénél, akkor el fogja veszíteni a kapcsolatot a diákok valóságával. Ha viszont teljesen átadja magát a posztmodern relativizmusnak, akkor lemond a nevelés, a személyiségképzés (a Bildung) alapvető céljáról: az egyénnek a világba való felelős bevezetéséről. Így a kettő közötti, és egyszerre a kettő felett álló megoldást kell keresnünk, amelyre a metamodernitás mint magyarázó, heurisztikus modell kínálkozik lehetőségnek.

METAMODERN PEDAGÓGIAI KÖZELÍTÉS

Az előzőekben bemutatott paradigmák összevetése rávilágít arra, hogy a nevelésben ma egyszerre van jelen egy igény a hagyományok fenntartására és a tanulói egyéniségek sokszínűségének kibontakoztatására. Ezt a kettősséget tükrözik a köznevelés szabályozó dokumentumai, mint például a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti

nem kultúrharcról
beszélünk itt, hanem
egy szakadékról

köznevelésről, vagy az alacsonyabb szintű jogszabályok, mint a Nemzeti alaptanterv (110/2012. (VI.4.) Korm. rend.) és a Kerettantervek kiadásáról szóló rendelet (51/2012. (XII. 21.) EMMI rend.)³. Egy olyan megközelítésre van szükségünk, amely ezt a két oldalt valamilyen módon össze tudja békíteni egymással. *Sárkány Péter* (2025) ajánlása szerint a pedagógiai személyiségfejlesztés során megkísérelhetünk egy olyan metamodern pedagógiai közelítést, amelynek a modern és posztmodern pedagógiai megfontolások között közvetítő szerepet szánunk.

A metamodernizmus a modernizmust és a

posztmodernizmust meghaladó, de azokkal párhuzamosan létező állapotot írja le: az elmélet filozófiájának központi eleme a *metaxis*, azaz az oszcilláció (lengés) a két oldal elmentés pólusai között. Ez a szemlélet a fenti kettősséget nem megszüntetni, hanem dinamikusan kezelni kívánja a reflexió eszközével (*Vermeulen és van den Akker*, 2010). Az a fogalmi gazdagság, amit ebben a megközelítésben megtapasztalunk, nem öncélú, hanem a vizsgált jelenség komplexitását tükrözi. A metamodern pedagógiája egyszerre, „ernyőszerűen fogja át a világ jelenségeit” (*Bálint*, 2022, 1. o.), a megközelítés így leginkább értelmező keretként „az egyént erő, különböző területekről származó behatások tükrében vizsgálja a világot” (*Bálint*, 2022, 1. o.). Központi fogalma és

³ A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (1. §) előírja például az egyéni képességek fejlesztését, a különleges bánásmódot igénylő tanulók egyéni vagy integrált fejlesztését vagy az egyéni munkarend lehetőségét; a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek pedig az értelmező, kreatív gondolkodást (még akkor is, ha a *kritikai gondolkodás* kifejezést az utóbbi években módszeresen kivették ezekből a szövegekből). Ugyanakkor erőteljesen jelen vannak bennük a tradicionális, előíró elemek is, mint például a NAT szigorúan központosított tartalomszabályozása, a kötelező erkölcsoktatás, valamint a Köznevelési törvény preambulumban rögzített hazafias nevelés célkitűzése.

reflektív eszköze az oszcilláció, a két végpont közötti oda-vissza mozgás, ezt a metamodern elméletlakotók úgy értelmezik, mint „a modern elköteleződés (jelenlét) és a posztmodern szkepszis (hiány) közötti affektust” (Bálint, 2022, 1. o.).

Hídalkotás

A modern és posztmodern gondolkodásmódok közötti közvetítés a konstruktív megközelítésű metamodern pedagógia egyik alapvető feltétele. A híd ebben a kontextusban egy olyan kétirányú transzferfolyamatot jelöl, amelynek fenntartása

mindkét fél (pedagógus és diák) részéről folyamatos idő- és energiaráfordítást igényel. Ennek hatékonysága közvetlenül összefügg az aktív közreműködés

mértékével – a munka sikeressége leginkább azon múlik, hogy a felek kölcsönösen és elég erősen kívánják-e a híd felépülését.

Perjés (2018) átfogó pedagógiai modelljének logikáját követve itt arról van szó, hogy a mindenkori pedagógiai teret aktívan alakító erőket a diákok és a pedagógus között hogyan osztjuk meg. Ezeket Perjés elméleti erőkre – mint a pedagógiai munka mögött meghúzódó nevelésfilozófiai alapok és maga a kanonizáció folyamata –, valamint gyakorlati erőkre osztja fel. Utóbbiak közé tartozik a pedagógiai szimuláció (pedagógiai helyzetek megtervezése) és a manipuláció (az esetlegesen sejtethető negatív felhanggal ellentétben ez a pedagógia valódi alakító, átalakító funkcióját, a nevelést

magát jelenti). Lássuk be, ez lényegében arról szól, hogy a pedagógiai személyiségfejlesztés során mennyi autonómiát hajlandó a Rendszer biztosítani – a diák és az egyes pedagógus számára egyaránt.

Ha az építkezés felelősségét a pedagógusra bízuk, akkor a modernitás irányából indul a munka, stabil elemekkel, de ezzel a diák passzív, befogadói szerepbe, *pácienciába* kényszerül (Benán és Unoka, 2016), emiatt csökken a bevonódása és a motivációja, növekszik az általa megtapasztalt unalom és frusztráció mértéke (Ryan és Deci, 2000; Pekrun, 2006).

Ha azonban a kapcsolatépítést teljes mértékben a diákra hagyjuk (tehát a pedagógus csak a jelenlétével segít), akkor az áthidalás vagy ugrás akciója – bár cselekvő,

ágensi helyzetbe hozza a tanulót –, a teljes folyamat kockázatával őt terheli. Az elrugaszkodáshoz bátorság kell, azt pedig a motiváció táplálja. Központi kérdésünk tehát: milyen ígéret tudja rávenni arra, hogy biztonságos világát hátrahagyva a Kierkegaard által megfogalmazott „hit ugrását”⁴ (Springer = ugrás: Kierkegaard, 1843/2004) végül megtegye?

Kíséreljük meg a metamodern szemléletet alkalmazni ebben a helyzetben. Ez egy olyan megoldást kínálhat, amelyben a két oldal (pedagógus és diák) egy *közös* feladatot vállal, mely sem nem építés, sem pedig pusztán ugrás, a kockázata így az egyén szempontjából csökken, a felek közösen osztoznak rajta. A pedagógus és a diák közötti

⁴ A „hit ugrása” Kierkegaardnál azt a pontot jelöli, ahol az egyén felismeri a racionális bizonytalanságot, mégis elköteleződik egy abszolút mellett (pl. az istenhit mellett), anélkül, hogy ezt bizonyítani tudná. Ez az ugrás egy minőségi váltás, döntés az abszurd vállalása mellett. Itt értsünk egy olyan pedagógiai helyzetet, amelyben a diáknak el kell *hinnie*, hogy az iskola valódi értéket képvisel.

viszony itt nem hierarchikus, hanem dialógikus: a tanulási, tudáskonstrukciós folyamat nem statikus, hanem a két pólus közötti oda-vissza mozgásban, a reflexió és újraértelmezés terében valósul meg. Így ennek a közelítésnek a középpontjában a kettő közötti oszcilláló mentális mozgás, az egyszerre *sem-itt-sem-ott*, mégis mindkét helyen levés van – ez metaforikusan egyfajta kognitív ‘szuperpozícióként’ is felfogható. Lényegében az egymásnak feszülő ellentéteket egyszerre a tudatban tartó gondolkodást jelenti, és éppen a szemlélő

(a diák) az, aki saját reflektív működésén keresztül *felfedezi* és összekapcsolja azokat; ugyanakkor a pedagógus személye is fontos

szerepet vállal a folyamatban, mert ennek a reflexiónak teret és időt enged, annak környezeti és pedagógiai feltételeit megteremti és biztosítja, egyszóval *facilitál*. A nevelői átalakító tevékenység (transzformáció: *Perjés*, 2018) itt végül annak a kétirányú transzfer-folyamatnak segítője lehet, amely a makroszintű nevelési célokat (modern/Rendszer) az alanyi, elemi szintű személyiségfejlődési igénnyel (posztmodern/Életvilág) összeköti.

Fontos megjegyeznünk, hogy pedagógiai és személyiségfejlesztési szempontból tehát ezt a metamodern oszcillációt nem egy végleges episztemológiai állapotnak tekintjük – nem célunk, hogy a fiatal felnőtt végérvényesen ebben a lebegő helyzetben maradjon –, hanem csak a serdülőkori személyiségfejlődés (*Erikson*, 1968; *Arnett*, 2015) átmeneti, de nagyon fontos identitásképző mechanizmusaként feltételezzük. A modern normativitás és a posztmodern szubjektivitás közötti ingamozgás biztosítja azt a szimulált kognitív teret

(pedagógiai szimuláció: *Perjés*, 2018), amelyben a tanuló biztonságosan kísérletezhet a különböző szerepekkel, filozófiai pozíciókkal és jelentésalkotási stratégiákkal. Emellett lehetővé teszi, hogy fejlődjenek azok a készségek, amelyeket a 4K-val jelölünk: a kommunikáció, a kollaboráció (együttműködés), a kreativitás és a kritikai gondolkodás (*Gloviczki*, 2024). Másképpen: lehetővé teszi, hogy a személyiségfejlődés során a diákok türelmi időt (moratóriumot) kapjanak és kialakítsák saját álláspontjukat,

ezáltal hosszú távon adaptálni tudjanak a világ kihívásaihoz (moratórium–adaptáció, MAMA ciklusok: *Marcia*, 2002).

Ugyancsak ez az oszcilláló mozgás az előfeltétele annak, hogy a serdülőkorú diák a középiskola végére képes legyen az iskolában tantárgyanként külön-külön tárgyalt ismeretelemeket újra egységes egészszé integrálni – ez az, amit szellemi érettségnek tekintünk. Ekkorra a tanuló kilép ebből az esetleges pedagógiai térből, és a kognitív feszültségek, disszonanciák (*Nahalka*, 2003b; 2013) reflektív feldolgozásával egy autonóm, saját világkép felé mozdul el.

Ezt az elmozdulást írja le *Karlheinz Biller* (1994) pedagógiai modellje, amely bár nem a metamodern elméletből ered, mégis jól beleilleszthető ebbe a fogalmi keretbe, megfelelően alapozza meg annak pedagógiai oldalát. A metamodern szemlélethez hasonlóan *Biller* elmélete szerint is két markáns pedagógiai megközelítés van érvényben egy időben, ezek az önmagáért való ént (*Selbstsein – itt: posztmodern*) és az önzetlen ént (*Selbstlosigkeit – itt: modern*) fókuszban tartó pedagógiák. Az előbbi a megismerhető

a tanuló egy autonóm, saját világkép felé mozdul el

világról és annak az egyénben való leképeződéséről szól (amit megérték a világból), az utóbbi a megszerzett ismeretek értelmes, az egyént meghaladó felhasználásáról, egyszerűen: a világért való létéről beszél. Különbözően ezek egyike sem tudja kiteljesíteni személyiségképző potenciálját, ezért Biller azt javasolja, hogy a két ellenpont között

teremtsünk egy harmadik típusú pedagógiát, ami összekötő, egyesítő funkciót láthat el. Ennek a feladata, hogy segítsen a kettő között közvetíteni, a célja, hogy a diákot abban segítse, hogy ebben a reflektív, oda-viszsa mozgásban megtalálja a világban saját egyensúlyi helyét, töredezett világképét pedig integrálja (*Mensch-in-der-Welt*).

1. ÁBRA

A metamodern pedagógiai modell Biller (1994) Bildung-ajánlása mentén

Bildung I <i>Selbstsein</i> 1) A valóság megélése 2) A megélt élmény leírása (reflexió és távolságvétel) 3) Megerősítés (hermeneutikai feltárás) – dezintegráció	Bildung II <i>Selbstlosigkeit</i> 4) Értelem-megértés (proflexió) 5) Értelemközpontú cselekvés (értelemlehetőségek megvalósítása)
Bildung III <i>Mensch-in-der-Welt (híd funkció: az egyén és a világ között)</i> 6) Tanúságtétel (példaadás-vétel) – önmegvalósítás – reintegráció	

FORRÁS: saját szerkesztés

Az ilyen reflexiók jellegű munkának helyet kellene találni a mindennapi nevelésben. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban az elméleti keretek feszültsége legélesebben a narratívák szintjén jelenik meg; abban, ahogyan a diák saját élettörténete és a világ nagy elbeszélései találkoznak – vagy éppen elkerülnek egymást. Egy olyan munkamódot kellene találnunk, amely ezeknek a különálló narratíváknak a megértésére és feldolgozására alkalmas, ehhez a jelen közelítésünkben megkíséreljük a fejlesztő biblioterápia módszerét

hozzáilleszteni. Az irodalom mint az *Unitas Complex*, az embert teljes önvalójában megragadó médium megjelenítője (Rajnai, 2025) lehet egy olyan hordozó, amelynek keretein belül ez a közvetítő funkció elérhető – hatásai pedig a személyiség kognitív rétegein túlmutatnak, annak egészét képzik, építik (Rivers, 2016; Béres, 2022; Mazza, 2025). Ezen a ponton válhat kulcsfontosságúvá a fejlesztő biblioterápia gyakorlata, amely ilyen értelemben nem csupán egy kiegészítő személyiségfejlesztő eljárás (Rajnai, 2024), hanem a metamodern pedagógia

egyik alkalmas gyakorlati eszköze lehet. A metamodern biblioterápiás modell bemutatása során a billeri megközelítést csak mint lehetséges párhuzamot használjuk. A kettő folyamatdinamikája hasonló, de egymásnak közvetlenül nem feltehető meg, *Biller* maga nem foglalkozott a biblioterápia elméletével és gyakorlatával.

BIBLIOTERÁPIA MINT METAMODERN TÉR

A biblioterápia – különböző szövegek személyiségfejlesztő célzatú felhasználása (*Béres*, 2022; *Rajnai*, 2024; *Mazza*, 2025) – lényege ugyanis éppen abban az oszcillációban rejlik, amelyet *Biller* (1994) a nevelés alapfeltételeként ír le. A folyamat során a szöveg (mint rögzített, strukturált objektum – modern pólus) és az olvasó (mint szubjektív, jelentésalkotó én – posztmodern pólus) folyamatos párbeszédben állnak egymással. A metamodern megközelítésben a biblioterápia nem akarja „belegyömöszölni” a diákot a kánon előregyártott válaszaiba, de nem is hagyja magára a posztmodern relativizmus jelentésnélküliségében. Ehelyett egy olyan biztonságos átmeneti teret (*Skregelid*, 2024) hoz létre, ahol a Rendszer által kínált kanonizált irodalmi minták és az Életvilág megélt tapasztalatai kölcsönösen reflektálhatnak egymásra a pedagógiai gyakorlatban. Értelmezhető ez az oszcilláció a piaget-i

asszimiláció és akkomodáció folyamatos, dinamikus váltakozásaként is (*Piaget*, 1977).

A fejlesztő biblioterápiás folyamat három klasszikus szakasza – a befogadás, az azonosulás és a katarzis (*Russell és Shrodes*, 1950a, 1950b) – a metamodern oszcilláció mechanizmusán keresztül is elemezhető; ezáltal a fentiekben vázolt elméleti keretet lefordíthatjuk a pszichológiai és pedagógiai folyamatok nyelvére.

Az első a befogadás szakasza, ami lényegében az értelmezési, hermeneutikai horizontok találkozását jelenti. A befogadás szakaszában a mechanizmus a posztmodern „szövegrablás”⁵ (*Jenkins*, 1992) és a modern kánonkövetés közötti feszültségre épül. Ennek során a tanuló a saját lappangó kánonjának (pl. populáris kultúra, digitális narratívák) mintáival közelít az iskolai kánon felé. Itt a billeri modellel párhuzam fedezhető fel, hiszen az önmagáért való lét (*Bildung* I) találkozik az énen kívüli világgal (*Bildung*

az oszcilláció a távolságtartó elemzés és az esztétikai átélés között jön létre

II). Ebben tetten érhető a metamodern pedagógiai aspektus is, hiszen a diák mint befogadó nem veti el az iskolai szöveget annak idegensége miatt, de nem is fogadja el azt feltétlen tekintélyként. Az oszcilláció itt a távolságtartó elemzés (posztmodern kritika) és az esztétikai átélés (modern elköteleződés) között jön létre.

Az azonosulás szakaszában válik dominánssá a *mintha-logika* működése. Ez a szakasz a metamodern megközelítés pszichológiájának kritikus pontja, ahol a negatív

⁵ A Jenkins által bevezetett fogalom az olvasói aktivitás azon formájára utal, amelynek során a befogadó nemcsak passzív élvezője a szövegnek, hanem a számára releváns elemeket kiragadva, azokat saját kontextusába emelve és újraértelmezve saját maga válik aktív jelentésalkotóvá.

képesség⁶ (Keats, idézi Bate, 1963) – annak a képessége, hogy egyszerre két, egymásnak látszólag ellentmondó tartalmat a tudatban tartsunk – közvetlenül érvényesül. A mechanizmusa, hogy a diák megpróbál azonosulni az adott mű egy szereplőjével vagy helyzetével, miközben reflektív távolságot is tart tőle. Ez a tudatos naivitás állapota, hiszen a befogadó tudja, hogy a karakter egy konstrukció (posztmodern belátás), mégis érzelmi energiát fektet bele (modern attitűd). A folyamat egy folyamatos ide-oda mozgás az empátia és az irónia között, maga a metamodern oscilláció.

Ez az, ami egyszerre akadályozza meg a túlzott, kri-

tika nélküli érzelmi bevonódást, ugyanakkor

elkerüli a teljes érzelmi kiüresedést is. A kognitív ha-

asadék ebben a szakaszban válik személyes tapasztalattá, a hídépítés itt nem a hasadék betemetését, hanem a két part közötti biztonságos közlekedést jelenti.

A harmadik, a katarzis és belátás szakasza a két oldal közötti feszültség fenntartásáról, átdolgozásáról – és nem a feloldásáról – szól. A metamodern keretben a katarzis nem az arisztotelészi értelemben vett feszültségfeloldást (purgáció) jelenti, amely a feszültségkeltés és -oldás klasszikus akció-reakció folyamatára épül, hanem annak szerkezeti integrálását a személyiségfejlesztő folyamatba. Ez a megközelítés szorosan illeszkedik Papp (2016) irodalomterápiás elméletéhez, amely az arisztotelészi modell alternatívájaként a Mihail Bahtyin-féle karneváleméletet emeli be a hatásmechanizmusok közé.

a Bahtyin-féle karneváleméletet emeli be a hatásmechanizmusok közé

A karneváli állapot lényege ugyanis a dolgok egyértelműségének és statikusságának tagadása, a feszültség és az ambivalencia biztonságos elviselése. Mechanizmusa az alábbiak szerint alakul: a katarzist itt nem végpontként értelmezzük, hanem annak felismerésekként, hogy a két oldal között lehetséges egy dinamikus egyensúly kialakítása.

A biblioterápiás folyamat eszerint nem megoldja a modernitás és posztmodernitás közötti konfliktust, hanem képessé teszi a diákokat arra, hogy mindkettőt egyszerre tartsa érvényesnek, és a kettő viszonyában

megtalálja saját álláspontját. Ennek közvetlen módszertani következménye, hogy az önismereti belátás nem egy statikus igazság kimondása lesz, hanem a saját identitás

folyamatban lévő jellegének az elfogadása. Ezt támasztja alá Paul Ricoeur „narratív azonosság” koncepciója is – amelyre Papp (2016) is hivatkozik –: a befogadás és értelmezés folyamatába mindig belopódzik a fikatív elbeszélés szereplőjével való azonosulás, s a képzeleti változatoknak ezen a játékan keresztül a megélt Én újabb és újabb változatai jönnek létre. Ez az épülő identitáskonstrukció párhuzamba állítható a Biller-modellben szereplő *Mensch-in-der-Welt* állapottal (Building III), ahol az egyén képes egyensúlyozni a társadalmi elvárások és a belső szabadság között. Eszerint a két oldal közötti kognitív feszültség megmarad, de a bizonytalanságból fakadó szorongás csökken, és már nem bír olyan destruktív erővel. A tényleges feszültség feloldása és a szintézis a

⁶ A fogalom eredeti, irodalomelméleti kontextusában a bizonytalanságok, kétségek közötti megmaradás képességét jelölte a tények ingerült keresése nélkül. Keats „negatív” jelzője az aktív beavatkozás hiányára utal: a befogadó ekkor felfüggeszti azt az igényét, hogy a világot vagy a művet egyértelmű, abszolút tényállításokra szűkítse. A negativitás tehát itt egy visszalépés, egyfajta lemondás a kognitív lezárásról.

folyamat legvégén, a kilépési ponton mint reintegráció történik meg, amikor az átmeneti oszcilláló rendszer már betöltötte identitásformáló funkcióját, és a diák személyiségfejlődése eléri a billeri harmadik fejlődési szakaszt.

Ez az oda-vissza interpoláló folyamat a metamodern biblioterápiás munka kulcsa, a folyamata pedig maga a hídalkotás. A pedagógus ezáltal hitelesíti a diák saját élményét (összintesség), miközben összekapcsolatja azt az iskolai kánonnal (mélység és kontextus), és reflexiót teremt. Papp (2016) terminológiájával élve ez a folyamat a szövegek dialogikus jellegére épít, a terápiás, fejlesztő hatású szövegek nem kínálnak megnyugtató, lezárt értelemkonstrukciót, hanem nyitottságukkal és a bennük rejlő üres helyekkel az olvasót aktív értelmező tevékenységre, „együtt-gondolkodásra és együtt-érzésre” szólítják fel. A diák megtanulhatja, hogy saját belső élményei nem sekélyesek, hanem egyetemes emberi témákhoz kapcsolódnak. Ezt a híd-funkciót értelmezhetjük Wittgenstein magánnyelv-argumentumának⁷ (Wittgenstein, 1989) fényében is: a serdülők belső egzisztenciális élményei önmagukban nem formálhatók összefüggő történetté, mert a nyelv alapvetően közösségi természetű. A biblioterápiás folyamat lehetőséget ad arra, hogy az egyéni élmények kollektív keretbe kerüljenek. Ezt az interszónális és közösségi fókuszot erősíti meg Béres (2016) személyközpontú biblioterápiás modellje is, amely a katarzist és a

a pedagógus hitelesíti a
diák saját élményét,
miközben összekapcsolatja
azt az iskolai kánonnal

terápiás hatást már nem pusztán a mű esztétikai értékéből, hanem a csoportban zajló megosztásból és a visszajelzésekből eredezteti. Ebben a keretben a kiválasztott irodalmi művek projektív felületként szolgálnak, amely kognitív és érzelmi támaszt nyújtva segíti a saját élmények előhívását és megfogalmazását.

A diákok az irodalmi szövegekre adott közös reflexiójukon keresztül fogalmazzák meg azt, ami pusztán privát nyelvi formában még nehezen kifejezhető, vagy akár kifejezhetetlen lenne. Így az irodalom nemcsak önismereti eszköz, hanem a közös jelentésközpont (kollaboratív empirizmus: Perczel-Forintos és Mórotz, 2010) tere is, ahol a személyiség kiteljesedését az őszinte kommunikáció és a társas kapcsolódás támogatja (Béres, 2016), amely egy egzisztenciális alapozású pedagógia (Rajnai, 2025) alapvető céljait szolgálhatja.

JÖVŐBELI KUTATÁSI IRÁNYOK

Tanulmányunk a modern és posztmodern pedagógiai paradigmák között feszülő kognitív hasadék áthidalásának elméleti mechanizmusait vizsgálta. A metamodern oszcilláció koncepciója, a billeri Bildung modellel kiegészítve egy olyan pedagógiai keretet biztosíthat, amelyen belül a fejlesztő biblioterápia közvetítő-mediátor eszközként tud működni. A folyamat meghatározó eleme a

⁷ A wittgensteini tétel egy összetett analitikus filozófiai feltevés. A lényege, hogy amikor a világról alkotott belső, privát érzékelésünkről kommunikálunk, az logikailag feltételez egy külső, interszubjektív kritériumrendszert, nyelvhasználatot, nyelvi játékot.

negatív képesség fogalma, amely lehetővé teszi a pedagógus és a tanuló számára a látszólag egymásnak ellentmondó narratívák kognitív feldolgozását, ezzel elkerüli a két paradigma közötti választás kényszerét, a serdülőkorú diáknak pedig moratóriumot ad.

A felvázolt modell gyakorlati megvalósíthatósága és hatásának felmérése ugyanakkor még előttünk áll. A felvázolt modell nagymértékű pedagógusi és tanulói autonómiát feltételez. Kérdéses, hogy ez az autonómia, vagy legalábbis az erre való szándék és törekvés jelen van-e a mai magyarországi köznevelésben. A metamodern megközelítésű folyamatok, ezen belül a biblioterápiás folyamat fázisainak (befogadás, azonosulás, katarzis) osztálytermi szintű vizsgálata a pedagógiai kutatásban megszokott diagnosztikai eszközökkel nehezen megragadható. Ezért ennek rögzítésére és mérésére a külföldi példákat figyelembe véve módszertant kell kidolgozni. Szintén nyitott az a kérdés is, hogy a pedagógusok biblioterápiás személyiségfejlesztői szerepéhez kapcsolódó készségek megszerzésének milyen lehetőségei és feltételei vannak, azokat a mai köznevelési struktúra mennyiben támogatja. Így a fenti elméleti konstrukció működőképességét empirikus vizsgálatokon keresztül indokolt megvizsgálunk.

A kognitív hasadék lehetséges csökkentését több kutatási fókusz mentén vizsgálhatnánk. Az első ilyen irány egy akciókutatási módszertannal dolgozó pilot-vizsgálat lehetne, ami a fejlesztő biblioterápia metamodern keretben történő alkalmazásának vizsgálatát tűzi célként maga elé. Magát a metamodern oszcillációt a diákok

megélt élményei felől gondoljuk megközelíteni, ehhez a szakirodalmi források alapján a filozófiai alapozású fenomenológiai vizsgálat tűnik megfelelőnek.

A második kutatási fókusz a negatív képesség jelenlétének és hatásmechanizmusainak leírására irányulhatna a pedagógus-diák interakciókban a diskurzuselemzés módszerével.

A metamodern folyamatot megvizsgálhatnánk a tanulói narratívák és az iskolai szövegkultúra közötti távolság változásának hosszú távú mérésével is. Ezt empirikus úton

a tanulók szövegértési és szövegalkotási kompetenciáinak változásait mérve közelíthetnénk meg.

ÖSSZEGZÉS

A fentiekben bemutatott metamodern pedagógiai keretrendszer áthidalhatja a modernitás stabil iskolai szövegkultúrája és a serdülőkorú diákok töredezett valósága közötti távolságot. A fejlesztő biblioterápia ebben a metamodern térben nem a két paradigma feszültségének elsimítására vagy feloldására törekszik, a mögötte meghúzódó mechanizmus kulcsa az oszcilláció, a folyamatos mozgás fenntartása a különböző jelentésrétegek között. Ez segíthet abban, hogy a diákok képessé váljanak az egymásnak ellentmondó tartalmak egyidejű befogadására, és rugalmasabban mozogjanak az objektív valóság és a saját Életvilágukban kialakuló kognitív terek között – végül pedig felfedezzék, kialakítsák személyes nézeteiket a körülöttük lévő világról.

a pedagógusok biblioterápiás személyiségfejlesztői szerepéhez kapcsolódó készségek

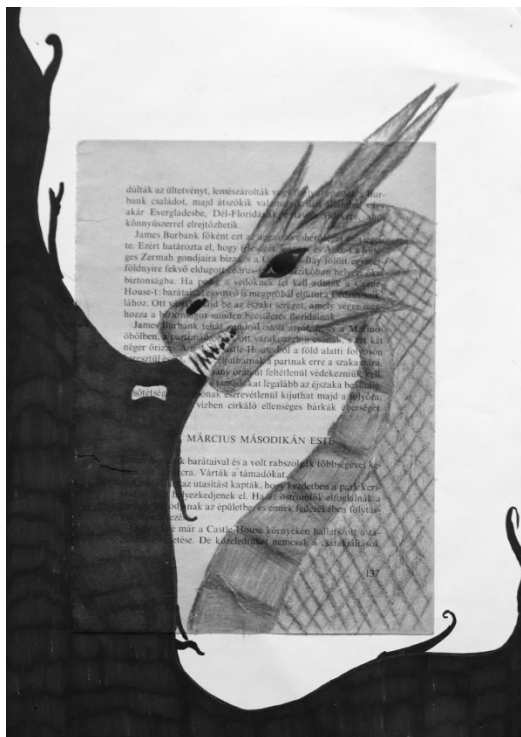
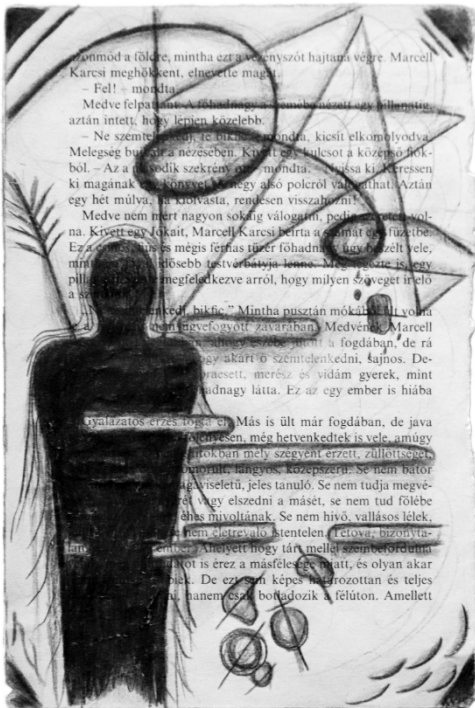
Amikor a pedagógia segítségével hidat építünk az iskola stabil hagyományai és a diákok változékony, posztmodern világa közé, a célunk nem az, hogy a két partot erővel egymás felé toljuk. Egy jó híd azt a célt szolgálja, hogy át lehessen kelni rajta – biztonságosan, oda és vissza is. Úgy látjuk, hogy a fejlesztő biblioterápia éppen egy ilyen átkelőhely lehet a pedagógiai gyakorlatban. Mert bár nem ad kész, megmásíthatatlan válaszokat, és nem tünteti el varázslásra a generációs feszültségeket, de

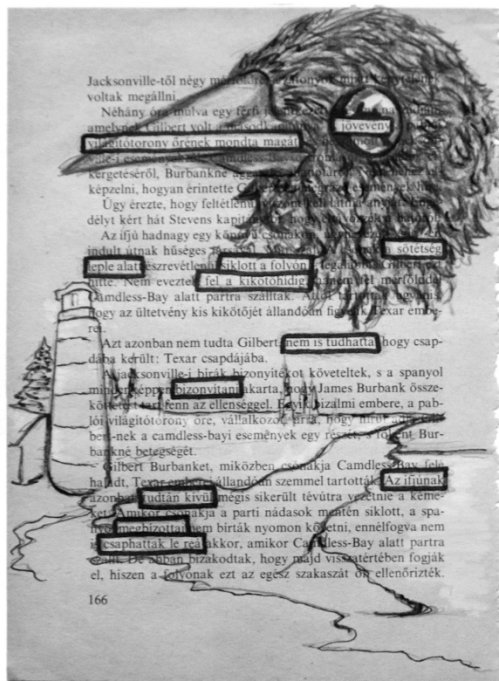
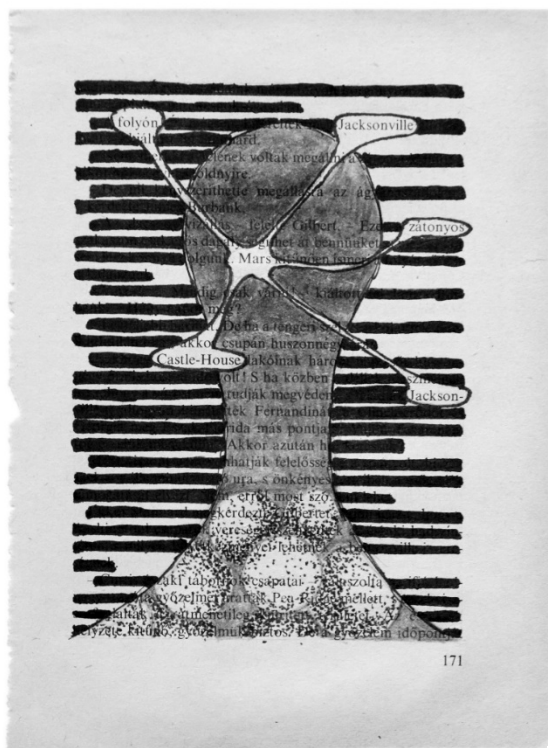
helyette valami sokkal emberibbet és fontosabbat kínál: egy átmeneti pedagógiai teret, ahol szabad meg-megállni, a pillanatnyi történéseken felülemelkedni, és az előttünk-alattunk elszaladó tudatfolyamra reflektálva végül a saját egzisztenciális pozíciókat fel-lelni. A nagy képben megtalálni magunkat – ez a folyamat pedig maga a virtuális otthonteremtés, hiszen *Tamási Áron* szavaival: „Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.” (*Tamási*, 1935/1999, 589. o.)

IRODALOM

- Arnett, J. J. (2015): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9>
- Bábosik I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bálint B. (2022): Megjegyzések a metamodern oscillációhoz. *Helikon* **23**. 15. sz. (845).
- Bate, W. J. (1963): *John Keats*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bauman, Z. (2007): *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press, Cambridge.
- Benner, D. (2015): *Allgemeine Pädagogik*. Beltz Juventa, Weinheim.
- Berán E. és Unoka Zs. (2016): *Élettörténetek a pszichoterápiában*. Oriold és Társai, Budapest.
- Béres J. (2016): Egy személyközpontú biblioterápia felé. In.: *Helikon*. **62**. 2. sz., 259–268.
- Béres J. (2022): *Élet a sorok között – Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Libri, Budapest.
- Biesta, G. (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Routledge, New York.
- Billar, K. (1994): *Bildung - integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen. Druck nach Typoskript*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Cohen, P. N. (2021): Open Letter to Pew Research Center. Letöltés: <https://familyinequality.wordpress.com/2021/05/26/open-letter-to-the-pew-research-center-on-generation-labels> (2026. 01. 12.).
- Costanza, D. P., Badger, J. M., Fraser, R. L., Severt, J. B. és Gade, P. A. (2012): Generational differences in work-related attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*. **27**. 4. sz., 375–394. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10869-012-9259-4>
- Csutorás G. Á. (2021): „Ratio Generationis” – Szempontok a felelős generációkutatáshoz. *Metszetek*. **10**. 2. sz., 104–126.
- Duffy, B. (2021): *The Generation Myth: Why When You're Born Matters Less Than You Think*. Basic Books.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton és Company, New York.
- Giddens, A. (2023): Modernity and self-identity. In: Longhofer, W. és Winchester, D.: *Social theory re-wired*. Routledge. 477–484.
- Gloviczki Z. (2024): *A holnapután iskolája – Felkészülés az emberi jövőre*. Open Books, Budapest.

- Habermas, J., Lyotard, J-F. és Rorty, R. (1993): *A posztmodern állapot. Századvég*, Budapest.
- Habermas, J. (2011): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Gondolat, Budapest.
- Jenkins, H. (1992): *Textual Poachers: Television Fans és Participatory Culture*. Routledge.
- Kierkegaard, S. (2004 [1843]): *Félelem és reszketés*. Göncöl, Budapest.
- Kusper J. (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei – Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum* [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]. **Új sorozat**, **22**. 7–18.
- Lakatos I. (1997): A kritika és a tudományos kutatási programok metodológiája. In: Uő.: *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz, Budapest.
- Marcia, J. E. (2002): Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. **2**. 1. sz., 7–28. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02
- Mazza, N. (2025): *Irodalomterápia – Elmélet és gyakorlat* [Ford. Bérés J.]. Multiverzum, Budapest.
- Nagy Gy. (2016): Tudománymetria és neveléstudomány. *Iskolakultúra*. **26**. 2. sz., 50–62. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.2.50>
- Nagy Gy. és Molnár Gy. (2017): A Magyar Pedagógia folyóirat tudománymetriai elemzése: tendenciák, szerzők, társszerzőségi együttműködés. *Magyar Pedagógia*. **117**. 1. sz., 5–27. DOI: <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.5>
- Nahalka I. (2003a): A nevelési nézetek kutatása: módszertani megfontolások. *Iskolakultúra*. **13**. 5. sz., 69–75.
- Nahalka I. (2003b): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka I. (2013): *Konstruktivizmus és nevelés. Neveléstudomány*. **1**. 4. sz., 21–33.
- Nikolov M. (2002): Kvalitatív szemléletű kutatásokról (Szabolcs Éva: Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában). *Iskolakultúra*. **12**. 9. sz., 117–118.
- Papp Á. K. (2016): Katarzisz és karnevál: A biblioterápiás hatásmechanizmus két lehetséges elméleti modellje. *Helikon*. **62**. 2. sz., 181–191. Letöltés: https://iti.abtk.hu/images/kiadvanyok/helikon/Helikon_2016_2.pdf (2026. 06. 25.).
- Pekrun, R. (2006): The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. **18**. 4. sz., 315–341.
- Perczel-Forintos D. és Mórotz K. (2010): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina, Budapest.
- Perjés I. (2018): Nevelésfilozófiai rétegződések. A megértés, a szabadság, az önazonosság és a cselekvőképesség problematikája az intézményes pedagógiában. In: Sárkány P. és Schwendtner T. (szerk.): *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. Líceum, Eger, 155–195.
- Piaget, J. (1977): *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press, New York.
- Rajnai L. (2024): A biblioterápia mint mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz. *Anyanyelvi Kultúráközvetítés* **7**(1), 4–17.
- Rajnai L. (2025): Egyensúlyozni a lét peremén: Egzisztenciális megfontolások a biblioterápiás gyakorlatban. *Neveléstudomány*. **13**. 2. sz., 27–50.
- Rivers, V. L. (2016): Effects of a bibliotherapy based intervention on literacy, behaviour, and self-efficacy of disaffected adolescents [Doctoral Thesis, University of Exeter].
- Russell, D. H. és Shrodes, C. (1950a): Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program part I. *The School Review*. **58**. 6. sz., 335–342.
- Russell, D. H. és Shrodes, C. (1950b): Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program part ii. *The School Review*. **58**. 7. sz., 411–420.





ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS

(In English: from page 138)

ROVAT: **TANULMÁNYOK** (peer reviewed)**9–25 » T. NAGY JUDIT – DRJENOVSZKY ZSÓFIA – KOVÁCSNÉ HEGEDŰS DÓRA – ALBERT ORSOLYA – DRINGÓ-HORVÁTH IDA:****Az oktatói szerep transzformációja az MI-korszakban: Tapasztalatok, dilemmák és stratégiák**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.02>

A tanulmány célja a magyar felsőoktatásban dolgozó oktatók generatív MI-vel kapcsolatos tapasztalatainak és gyakorlati alkalmazásának kvalitatív feltárása. Az empirikus adatfelvétel 2024 májusa és szeptembere között zajlott 32 egyetemi oktatóval készített félig strukturált interjú keretében. A minta 13 hazai intézményt és 7 képzési területet képvisel, biztosítva a vizsgálat diszciplináris diverzitását.

Az eredmények öt fő funkcionális területet azonosítottak, ahol az MI szervesen beépült az oktatói munkafolyamatokba: (1) oktatási anyagok fejlesztése, (2) tanórai integráció, (3) nyelvi támogatás, (4) szakirodalmi forrásfeltárás, valamint (5) kreatív inspiráció és önellenőrzés. Az elemzés rávilágít, hogy az oktatók elsősorban „digitális asszisztensként” tekintenek a technológiára, hangsúlyozva annak időmegtakarító és hatékonyságnövelő szerepét, miközben fenntartják a szakmai kontroll és az emberi szakértelem elsőbbségét. A tanulmány következtetései szerint a technológiai integráció mellett elengedhetetlen a strukturált intézményi szabályozás és az oktatói MI-műveltség fejlesztése, amely képessé teszi a szereplőket az algoritmusalapú rendszerek tudatos és etikus használatára.

Kulcsszavak: *generatív mesterséges intelligencia; felsőoktatás; oktatói attitűdök; kvalitatív kutatás; tematikus analízis, MI-műveltség*

26–66 » BÉRES ANDRÁS:**Iskolák rangsorok tükrében: HVG és MCC–OH gimnáziumi rangsorok összevetése, 2025–2026**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.03>

A tanulmány a HVG és a Mathias Corvinus Collegium–Oktatási Hivatal (MCC–OH) 2025-ös és 2026-os gimnáziumi rangsorait hasonlítja össze. A vizsgálat arra keresi a választ, hogy a két, részben közös adatforrásra, de eltérő indikátor- és aggregációs logikára épülő

rangsor milyen mértékben jelöl ki azonos intézményi élmezőnyt, illetve milyen indikátorprofilok társulnak a TOP10-es helyezésekhez. A TOP10, TOP20, TOP50 és TOP100 szintű intézményi átfedést darabszámokkal, átfedési aránnyal és Jaccard-indexszel, a közös TOP100-as intézmények sorrendi kapcsolatát Spearman- és Kendall-féle rangkorrelációval vizsgáljuk. A TOP10-es csoportok belső szerkezetét átlagos indikátorrangok, valamint rangalapú standardizálással létrehozott és hőtérképen megjelenített intézményi profilok alapján elemezzük. Az eredmények szerint a két rangsor átfedése a tágabb TOP100-as mezőnyben jelentős, de nem mutat teljes konvergenciát, míg a TOP10 összetétele és az egyes intézmények pontos helyezése érzékenyebb az alkalmazott módszertanra. Mindkét rangsorban megjelennek több dimenzióban kedvező, viszonylag kiegyensúlyozott profilok, mellettük azonban specializációs–kompenzációs mintázatok is azonosíthatók. A tanulmány arra jut, hogy a rangsorok nem az iskolai minőség teljes és semleges mércéi: eltéréseik azt mutatják meg, hogy az eltérő indikátorválasztások és aggregációs döntések a gimnáziumi teljesítmény más-más dimenzióit teszik láthatóvá.

Kulcsszavak: *iskolai rangsor; gimnázium; rangsorközi konvergencia; indikátorprofilok; társadalmi szelekció; HVG; MCC*

67–87 » KÁNTOR PÉTER:**Szövegek hálójában – Az intertextuális olvasásmód lehetőségei a középiskolai oktatásban**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.04>

Hogyan értjük meg az irodalmi alkotásokat? Milyen módon hozzuk létre a szövegek jelentését az olvasás során? A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy a középiskolai irodalomtanítás módszertani megújításával miként formálható az irodalmi szövegek megértésének folyamata.

Elméleti kiindulópontja az a bahtyini alapvetés, hogy a szövegek nem elszigetelt egységek, hanem függenek más szövegektől, és kulturális hivatkozások hálózatában kapcsolódnak egymáshoz, éppen ezért jelentésük is az egymás mellé helyezésükből fakad. A Julia Kristeva által megalkotott, majd sokak által a mai napig használt és vizsgált fogalom, az intertextualitás is erre a jelenségre reflektál.

Jelen tanulmány olvasáskutatási eredményekre támaszkodva értékeli az irodalomtanítás nehézségeit, és emellett érvel, hogy az intertextualitás mint olvasási stratégia

segítségünkre lehet ezek megoldásában. A dolgozat néhány gyakorlati példán keresztül mutatja be, hogy az intertextualitás nem csupán irodalomelméleti, illetve nyelvészeti fogalom, hanem hatékonyan alkalmazható pedagógiai eszköz is. A középiskolai irodalomórákon érdemes tudatosan hangsúlyt helyezni arra, hogy a szövegeket ne csak önmagukban vizsgáljuk, hanem különböző szempontok szerint egymás mellé helyezve „egymásra olvassuk” őket. Ily módon egy olvasási stratégia megtanításán túl az irodalom és általában a megértési folyamat működés- és létmódjával is megismertetjük diákjainkat. Ennek tudatos tantermi alkalmazásával növelhető az olvasói élmény, fejleszthető a kritikai gondolkodás és mélyebb, önállóbb értelmezések megszületését tesszük lehetővé.

Kulcsszavak: *irodalomtanítás; olvasási attitűd; kánon; hermeneutika; hipertextualitás*

ROVAT: LÁTÓSZÖG

5–8 » TRENCSENYI LÁSZLÓ:

Forradalmak – reformok – alternatívák.

Történeti vázlat az iskolaintézmény átalakulásáról

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.01>

A maira már hasonló iskolaszervezetről, iskolai terekről, funkciókról a 17–18. század óta beszélhetünk. A tanulói életforma ekkoriban válik általános érvényű normarendszerré. Az írás a változást kiváltó tényezőktől a legutóbbi időkig áttekinti – magyar fókusszal – az időközben felmerült sokféle társadalmi és szakmai kétely el- lenére nagyon hasonló pilléreken újra- és újraépülő, de emellett alternatívákat is sorra kitermelő magyarországi intézményes iskoláztatás-ethosz történetét.

Kulcsszavak: *iskolátörténet; tömegoktatás; változások*

ROVAT: MŰHELY

88–101 » POLÓNYI ISTVÁN:

A válasz: a mesterséges intelligencia az iskolában – de mi volt a kérdés?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.05>

A tanulmány kritikai perspektívából vizsgálja a mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepét, és amellett érvel, hogy az nem jelent szükségszerű paradigma-váltást, hanem az oktatástechnológiai fejlődés történetébe illeszkedő újabb rétegként értelmezhető. Történeti áttekintésben bemutatja, hogy az oktatási eszközök innovációját rendre túlzott várakozások kísérték, miközben empirikusan nem igazolódott az oktatás hatékonyságának érdemi javulása. A jelenlegi nemzetközi kutatások alapján az MI használata az oktatásban első sorban kiegészítő jellegű: a tanárok főként

adminisztratív és előkészítő feladatokra, a tanulók pedig információkeresésre és szövegfeldolgozásra alkalmazzák, gyakran a tanulási folyamat leegyszerűsítése érdekében. A tanulmány gazdaságelméleti keretben, a Baumol-féle költségbetegség segítségével elemzi az oktatás termelékenységének korlátait, és arra a következtetésre jut, hogy az MI nem képes áttörni az oktatás strukturális kötöttségeit. Emellett kitér az egyenlőtlenségek növekedésének, a digitális szakadék mélyülésének és az MI-alkalmazások társadalmi kockázatainak problémájára is. A munkaerőpiaci hatások kapcsán a szerző a technológiai determinizmussal szemben a történeti tapasztalatokra támaszkodó szkeptikus álláspontot képvisel. Összességében az elemzés arra jut, hogy az MI oktatási hatása nagymértékben a társadalmi és pedagógiai kontextustól függ, és önmagában nem képes az oktatás lényegének átalakítására.

Kulcsszavak: *mesterséges intelligencia; oktatástechnológia; oktatási hatékonyság; digitális szakadék; Baumol-költségbetegség; munkaerőpiac*

102–109 » SZABÓ NIKOLETT:

Az olasz mint második idegen nyelv helyzete Magyarországon a nyelvtanulási motiváció tükrében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.06>

A tanulmány szakirodalmi áttekintés során vizsgálja a nyelvtanulás társadalmi szerepét, oktatáspolitikai környezetét, az Európai Unió többnyelvűségi törekvéseit, valamint a magyar nyelvoktatás sajátosságait különös figyelmet fordítva az olasz mint második nyelv magyarországi helyzetére és a diákok nyelvtanulási motivációjára. Az olasz nyelv számos középfokú oktatási intézményben népszerű választás a kötelezően választható második idegen nyelvek között, ugyanakkor a kutatások a kezdeti motiváció folyamatos visszaesésére és csökkenő nyelvtanulási hatékonyságra mutatnak rá. A lehetséges okok feltárásához a tanulmány kitér az integratív és instrumentális motiváció szerepére, valamint a második idegen nyelv tanulás során felmerülő gyakori motivációs problémákra és nem megfelelő tanulási stratégiák alkalmazására, hangsúlyozva a megoldási lehetőségek feltárásának fontosságát.

Kulcsszavak: *olasz mint második idegen nyelv; nyelvtanulási motiváció*

ROVAT: ÉTELMEZÉSEK, VITÁK

Reflexiók Németh Gábor A transzcendencia hiánya vagy átalakulása? ... című írására

110–112 » NAGY ÁDÁM:

Transzcendencia vagy egyszerűen ethosz?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.07>

Németh Gábor *A transzcendencia hiánya vagy átalakulása? Az ateista transzcendencia értelmezése keresztény pedagógiai nézőpontból* című írása nevelésantropológiai problémát állít megvizsgálása fókuszába. A szerző arra tesz kísérletet, hogy a szekuláris pedagógiai terekben megnyilvánuló morális elköteleződést és közösségi kohéziót transzcendenciaként értelmezze. A fenti tanulmányban kibontott gondolatok legfőbb neveléstudományi állítása, hogy a transzcendencia nem a vallásos ember kizárólagos eszköze, hanem egy olyan egyetemes antropológiai adottság, amely a szekuláris pedagógiai terekben is jelen van. Jelen reflexió célja, hogy a tanulmányban megfogalmazott felvetésekre humanista szempontból reflektáljon, fő állításaként megfogalmazva azt, hogy a szerző téved, amikor az önmagunkon túli, adott esetben közösségi gondolkodást transzcendenciaként fogalmazza meg.

Kulcsszavak: *transzcendencia; ateista transzcendencia; keresztény pedagógia; szekularizáció; emberi méltóság; közösségpedagógia; erkölcsi nevelés*

113–117 » GLOVICZKI ZOLTÁN:

Még egy szó az „ateista transzcenciáról”

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.08>

Az írás Németh Gábornak az Új Pedagógiai Szemle 2026/5-6. számában megjelent esszéjének gondolatmenetét fűzi tovább a transzcendencia jelenlétéről korunk pedagógiai gondolkodásában. Rávilágít arra, hogy a transzcendencia keresése nem a modern keresztény vallás sajátossága, hanem az ember szellemtörténeti fejlődésének velejárója, így természetes jelenség annak jelenléte a kortárs ateista gondolkodásban is. Kiemeli továbbá, hogy a transzcendencia tárgyalása kimondottan nem szervezőeleme a keresztény (katolikus) nevelésnek, így a kérdés tárgyalásakor nem indokolt a hívő-ateista törésvonal hangsúlyozása.

Kulcsszavak: *ateista pedagógia; konzervatív pedagógia; katolikus pedagógia*

ROVAT: KÖZELÍTÉSEK

118–134 » RAJNAI LÁSZLÓ:

Távol és mégis közel

Metamodern reflexió és pedagógiai hídépítés a fejlesztő biblioterápiában

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.09>

A tanulmány a köznevelésben tapasztalható kognitív hasadékokat vizsgálja, amely a modern pedagógiai intézményrendszer (a habermasi Rendszer) zárt, objektivist, hagyománykövetítő logikája és a serdülők posztmodern, töredezett Életvilága között feszül. A nevelésfilozófiai elemzés egy metamodern pedagógiai keretrendszert vázol fel, ami képes lehet áthidalni ezt a kulturális és ismeretelméleti hasadékokat anélkül, hogy a vizsgált paradigmák valamelyike mellett kizárólagosan állást foglalja.

A kutatás elméleti alapját a metamodernizmus központi fogalma, a modernizmus és a posztmodern végpontjai közötti folyamatos oszcilláció adja. Ehhez Biller pedagógiai Bildung-modelljéhez fordulunk: a személyiségfejlődés során a diákok az önmagukért való önállapottól a világgal adaptív kapcsolatban lévő létállapotok felé haladnak. A tanulmány központi állítása, hogy a fejlesztő biblioterápia módszertana alkalmas lehet egy közvetítő, metamodern pedagógiai tér létrehozására. A folyamat során a részt vevő diákok képessé válnak arra, hogy az egymásnak ellentmondó narratívákat egyszerre tartsák a tudatukban, és egy biztonságos, átmeneti pedagógiai térben reflektáljanak azokra. Ezáltal a fejlesztő biblioterápia gyakorlata nem megszünteti a modern normativitás és a posztmodern relativizmus közötti feszültséget, hanem annak integrálásával támogatja az identitáskonstrukciót, és segíti a tanulók autonóm, reflektív helykeresését és virtuális otthonteremtését a világban.

Kulcsszavak: *személyiségfejlesztés; kognitív hasadék; Habermas; Biller; Bildung*

*

B2 » *A képekről* (Takács Éva)

„Satirvers” – A monori József Attila Gimnáziumban készült és kiállított diákkalkitásokról

B3 » *Szerkesztői jegyzet* (V. A.)

Vízió a 2026-os tanévnitáról

B4 » „Suba a subához, guba a gubához”

Részlet Mihályi Péter és Szelényi Iván *Az egyenlőtlenségek valódi természetéről* c. írásából

ABSTRACTS

(Full-texts are in Hungarian!)

SECTION: **TANULMÁNYOK** (peer reviewed)**9–25 » T. NAGY, JUDIT – DRJENOVSKY, ZSÓFIA – KOVÁCSNÉ HEGEDŰS, DÓRA – ALBERT, ORSOLYA – DRINGÓ-HORVÁTH, IDA:****The Transformation of the Teaching Role in the AI Era: Experiences, Dilemmas, and Strategies**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.02>

The aim of this study is to qualitatively explore the experiences and practical applications of generative AI among Hungarian higher education teachers. The empirical data collection was conducted between May and September 2024 through semi-structured interviews with 32 university teachers. The sample represents 13 domestic institutions and 7 fields of study, ensuring the disciplinary diversity of the study.

The results identified five main functional areas where AI has been organically integrated into teaching workflows: (1) development and personalization of educational materials, (2) classroom integration and critical resource management, (3) support for foreign language publication activities, (4) literature research, and (5) creative inspiration and professional self-monitoring. The analysis highlights that educators primarily view technology as a “digital assistant”, emphasizing its time-saving and efficiency-enhancing role, while maintaining the primacy of professional control and human expertise. The study concludes that, in addition to technological integration, structured institutional regulation and the development of faculty AI literacy are essential, enabling actors to use algorithm-based systems consciously and ethically.

Keywords: *generative artificial intelligence; higher education; faculty attitudes; qualitative research; thematic analysis*

26–66 » BÉRES, ANDRÁS:**Schools in the mirror of rankings: Comparing the HVG and MCC grammar school rankings, 2025–2026**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.03>

This study compares the 2025 and 2026 Hungarian grammar school rankings published by HVG and jointly produced by Mathias Corvinus Collegium and the Hungarian Educational Authority (MCC–OH). It examines the extent to which the two rankings, which

draw partly on shared data sources but use different indicator sets and aggregation logics, identify the same leading institutions and the indicator profiles associated with Top 10 positions. Institutional overlap at the Top 10, Top 20, Top 50 and Top 100 levels is assessed using counts, overlap rates and the Jaccard index, while the ordering of institutions appearing in both Top 100 lists is examined through Spearman’s and Kendall’s rank correlations. The internal structure of the Top 10 groups is analysed using mean indicator ranks and rank-based standardised institutional profiles visualised as heatmaps. The findings show substantial but incomplete convergence in the broader Top 100, whereas Top 10 membership and individual rank positions are more sensitive to the methodology applied. Both rankings include relatively balanced profiles that perform favourably across several dimensions, but specialisation–compensation patterns are also present. The study concludes that rankings are not complete or neutral measures of school quality: their differences reveal how alternative indicator choices and aggregation decisions make different dimensions of grammar school performance visible.

Keywords: *school rankings; grammar schools; ranking convergence; indicator profiles; social selection; HVG; MCC*

67–87 » KÁNTOR, PÉTER:**In the Web of Texts – The Possibilities of an Intertextual Reading Approach in High School Education**<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.04>

How do we understand literary works? How do we construct the meaning of texts as we read? This study seeks to answer the question of how the process of understanding literary texts can be shaped through a methodological renewal of high school literature instruction.

Its theoretical starting point is Bakhtin’s fundamental principle that texts are not isolated units but depend on other texts and are interconnected within a network of cultural references; consequently, their meaning arises from their juxtaposition with one another. The concept of intertextuality—coined by Julia Kristeva and still

widely used and studied today—also reflects this phenomenon.

Drawing on findings from reading research, this study assesses the challenges of teaching literature and argues that intertextuality, as a reading strategy, can help us address these challenges. Through several practical examples, the paper demonstrates that intertextuality is not merely a concept in literary theory or linguistics, but also an effective pedagogical tool. In high school literature classes, it is worthwhile to consciously emphasize that texts should not only be examined in isolation but also “read in relation to one another” by juxtaposing them according to various criteria.

Keywords: *literature teaching; reading attitude; literary canon; hermeneutics; hipertextuality*

SECTION: LÁTÓSZÖG

5–8 » TRENCSENYI, LÁSZLÓ:

Revolutions – Reforms – Alternatives:

A Historical Overview of the Transformation of the School System

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.01>

We can speak of a school structure, spaces and functions similar to those of today as early as the 17th and 18th centuries. During this period the student way of life became a universally accepted system of norms. Here we traces the history of the institutional ethos of schooling — with a focus on Hungary — from the factors that triggered the change up to the present day. Despite the many doubts that have arisen in the meantime, this ethos has been rebuilt again and again on very similar foundations, while also continually generating alternatives.

Keywords: *history of education; mass education; changes*

SECTION: MŰHELY

88–101 » POLÓNYI, ISTVÁN:

The Answer: Artificial Intelligence in Schools — But What Was the Question?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.05>

This study examines the role of artificial intelligence in education from a critical perspective, arguing that it does not necessarily constitute a paradigm shift but should rather be understood as another layer in the historical evolution of educational technology. Through a historical overview, it shows that waves of technological innovation in education have consistently been accompanied by excessive expectations, while empirical evidence has failed to confirm substantial improvements in educational

effectiveness. Based on recent international research, the use of AI in education appears primarily complementary: teachers mainly employ it for administrative and preparatory tasks, while students use it for information retrieval and text processing, often to simplify learning processes. Using the framework of Baumol’s cost disease, the study analyzes the structural constraints on productivity in education and concludes that AI is unlikely to overcome these limitations. It also addresses issues such as growing inequality, the deepening digital divide, and broader societal risks associated with AI applications. Regarding labor market effects, the paper adopts a skeptical stance grounded in historical experience, challenging technologically deterministic views. Overall, the analysis concludes that the impact of AI on education largely depends on its social and pedagogical context and is unlikely, in itself, to transform the fundamental nature of education.

Keywords: *artificial intelligence; educational technology; educational effectiveness; digital divide; Baumol cost disease; labor market*

102–109 » SZABÓ, NIKOLETT:

The Situation of Italian as a Second Foreign Language in Hungary from the Perspective of Language Learning Motivation

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.06>

The study provides a literature review examining the social role of language learning, the educational policy context, the European Union’s objectives regarding multilingualism, and the specific characteristics of foreign language education in Hungary, with particular attention to the situation of Italian as a second foreign language in Hungary and students’ language learning motivation. Italian is a popular choice among the compulsory second foreign languages offered at many upper secondary schools; however, research shows a steady decline in the initial enthusiasm for the language and a decrease in the effectiveness of language learning. To explore possible reasons for this phenomenon, the study examines the role of integrative and instrumental motivation, as well as common motivational problems and the use of inappropriate learning strategies that arise during the learning of a second foreign language, emphasizing the importance of exploring possible ways to address these issues.

Keywords: *Italian as a second foreign language; language learning motivation*

SECTION: ÉTELMEZÉSEK, VITÁK

Reflections on Gábor Németh's article "The absence or transformation of transcendence?"

110–112 » NAGY, ÁDÁM:

Transcendence or simply ethos?

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.07>

Gábor Németh's essay, titled "*The Absence or Transformation of Transcendence? An Interpretation of Atheistic Transcendence from a Christian Pedagogical Perspective*," places an anthropological problem in education at the center of its discussion. The author attempts to interpret the moral commitment and community cohesion manifested in secular pedagogical spaces as a form of transcendence. The central pedagogical claim of the ideas developed in the above study is that transcendence is not the exclusive domain of religious people, but rather a universal anthropological trait that is also present in secular educational settings. The purpose of this reflection is to examine the propositions put forward in the study from a humanistic perspective, with the main argument being that the author is making a mistake when he characterizes thinking that goes beyond the self—and, in some cases, communal thinking—as transcendence.

Keywords: *transcendence; atheistic transcendence; Christian pedagogy; secularisation; human dignity; community pedagogy; moral education*

113–117 » GLOVICZKI, ZOLTÁN:

Another word on "atheistic transcendence"

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.08>

The article continues the line of thought of Gábor Németh's essay published in *Új Pedagógiai Szemle* 2026/5–6, on the presence of transcendence in contemporary pedagogical thinking. It sheds light on the fact that the search for transcendence is not a characteristic of modern Christian religion, but is inherent in the spiritual development of man, so its presence in contemporary atheistic thinking is a natural phenomenon. It also highlights that the discussion of transcendence is not explicitly an organizing element of Christian (Catholic) education, so it is not justified to emphasize the believer-atheist fault line when discussing the issue.

Keywords: *atheistic pedagogy; conservative pedagogy; Catholic pedagogy*

SECTION: KÖZELÍTÉSEK

118–134 » RAJNAI, LÁSZLÓ:

Faraway, so close

Metamodern Reflection and Pedagogical Bridge-Building in Developmental Bibliotherapy

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.09>

The study examines the cognitive divide in public education, which emerges between the objectivist, tradition-mediating logic of the modern pedagogical institutional system (the Habermasian System) and the postmodern, fragmented Lifeworld of adolescents. The educational-philosophical analysis outlines a metamodern pedagogical framework that may be capable of bridging this cultural and epistemological gap without taking an exclusive stance on either of the examined paradigms.

The theoretical foundation of the research is provided by the central concept of metamodernism, the continuous oscillation between the endpoints of modernism and postmodernism. For this, the study turns to Biller's *Bildung* model: during personality development, students progress from states of being-for-oneself toward states of existence in an adaptive relationship with the world. The central assertion of the study is that the methodology of developmental bibliotherapy may be suitable for creating a mediating, metamodern pedagogical space. Participating students become capable of holding contradictory narratives in their consciousness simultaneously, and reflect on these within a safe, transitional pedagogical space. Thus, the practice of developmental bibliotherapy does not eliminate the tension between modern normativity and postmodern relativism; rather, by integrating it, it supports identity construction and assists students in their autonomous, reflective virtual home-making in the world.

Keywords: *personality development; cognitive divide; Habermas; Biller; Bildung*

*

B2 » *About the pictures* (Takács, Éva)

„Blackout Poetry” – *About the student artworks created and exhibited at József Attila High School in Monor*

B3 » *Editor's Note* (V., A.)

A Vision for the 2026 School Year Opening Ceremony

B4 » *"Birds of a feather flock together"*

Excerpt from the essay by Péter Mihályi and Iván Szelenyi titled "*On the True Nature of Inequalities*"

SZÁMUNK SZERZŐI (AUTHORS IN ISSUE)

ALBERT ORSOLYA

független kutató

BÉRES ANDRÁS

doktorandusz | PTE Természettudományi Kar, Földtudományok Doktori Iskola | biológia–földrajz szakos középiskolai tanárként végzett | kutatásai keresztmetszetében a magyar köznevelés és felsőoktatás – földrajz-szaktudományi kutatásainak fókuszában az aktív tanulás és az európai identitás (Európai Dimenziók az Oktatásban projekt) | oktatásföldrajzi kutatásokat is folytat, fókuszban az iskolarendszer területi egyenlőtlenségeivel, a társadalmi igazságossággal, az oktatási mobilitással

DRINGÓ-HORVÁTH IDA

központvezető | KRE IKT Kutatóközpont | egyetemi docens | KRE | Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar | Oktatásinformatikai Továbbképző Központ

DRJENOVSKY ZSÓFIA

egyetemi docens | KRE | Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar | Szociológia Tanszék

GLOVICZKI ZOLTÁN PhD Habil.

rektor | AVKF | Vác | klasszika-filológus | tanár | pedagógusképző | kutatási területe a neveléstörténet, oktatásirányítás, oktatáspolitikai | legutóbbi monográfiája: *A holnapután iskolája* (2024)

KÁNTOR PÉTER

hallgató | PPKE | Irodalomtudományi Doktori Iskola | magyar nyelv és irodalom szakos tanár | Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium

KOVÁCSNÉ HEGEDŰS DÓRA

PhD-hallgató | SE [SOTE] | Doktori Iskola | Interdiszciplináris Társadalomtudományok Program

Prof. Dr. Habil. NAGY ÁDÁM

ifjúság- és tanuláskutató | igazgató | Excenter Kutató- és Fejlesztőközpont | hat diplomája mellett pedagógiából doktorált és habilitált | MTA Bolyai-ösztöndíjas | korábban: kutatóprofesszor több egyetemen, vezetett egy multinacionális IT-vállalatnál, ill. információs társadalommal foglalkozó szervezet élén | volt a Nemzeti Civil Alapprogram elnöke, a Magyar Narancs lapigazgatója, Budapest ifjúságpolitikai tanácsadója | két könyvsorozat gazdája | a Civil Szemle főszerkesztője | a Magyar Ifjúságért Díj kitüntetettje

POLÓNYI ISTVÁN Csc., Habil.

oktatáskutató | kutatóprofesszor | Wesley János Lelkészképző Főiskola (2024-) | 2024-től nyugalmazott egyetemi tanár | DE BTK, Neveléstudományi Tanszék | közgazdász | egyetemi tanár | DE (2000–2014: Közgazdaság-tudományi Kar; 2014–2024: BTK, Neveléstudományi Intézet | tanulmányok: BME; gépészmérnök (1977), mérnök-tanár (1977), gazdasági mérnök (1983), környezetvédelmi szakmérnök (1986) | egyetemi doktorátus: BME, Munka és Oktatás-gazdaságtani Tanszék (1984) | a közgazdaságtudományok kandidátusa: MTA TMB (1994) | habilitáció: PATE (közgazdaság tudományok; 1997) | 30 könyv, 18 könyvszerkesztés (ld. MTMT; 2025. 05. 16), több mint 80 könyvfejezet, több mint 170 tudományos cikk | kutatási területei: oktatás-gazdaságtan, oktatáspolitikai, nevelésszociológia, humánerőforrás-fejlesztés | 2026-ban Majzik Lászlóné-díjjal részesült

RAJNAI LÁSZLÓ

PhD-hallgató | EKKE NDI | angol nyelv és irodalom szakos bölcész | mentálhigiénés szakember és közösségi segítő szakember, fejlesztő biblioterapeuta | angolnyelvtanár és a KAVICS mentálhigiénés program vezetője | Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium | tantárgyi szaktanácsadó | POK | Kaposvár | kutatási fókuszai: nevelésfilozófia, egzisztenciális pedagógia, fejlesztő biblioterápia

SZABÓ NIKOLETT

angol–olasz szakos nyelvtanár, tanszéki adminisztrátor | SZTE Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék | 2019–2026: az SZTE angol–olasz tanár szakos hallgatója | kutatási területe: nyelvpedagógia, nyelvtanulási motiváció, gamifikáció a nyelvtanításban

T. NAGY JUDIT

egyetemi docens | KRE | Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar | Szociológia Tanszék | kutató | KRE IKT Kutatóközpont

TAKÁCS ÉVA

középiskolai vizuális- és környezetkultúra-tanár | Monori József Attila Gimnázium

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK | elnök | Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztői jegyzet

(Tanévnnyitó, 2026)

A legelső zaklató, akivel sok gyerek a pszichéje játszótérén találkozik, általában egy *mém*, más szóval egy identitásképző információminta. Ez azzal kezd, hogy áldozatától elorozza – mint egy homokozólapátot – az „emberi közösség” értelmezésének jogát, és magát jelenti ki erre az értelmezésre jogosultnak. Aztán duruzsolni kezd. Ebben a pillanatban a gyerek elkezd elfelejteni, hogy az emberi közösség *emberekből* áll, és pedig *semmi másból*. Elkezd nem tudni azt, hogy nincs ott semmi más.

Ez a valóság-hajlító ügynök nem egy másik univerzumból érkezik. Legyen anyaga egy hirtelen becsapódó korai átélés emléknyma, sikeres szociális igazodások simogatása, kudarcok szégyene és vélt tanulsága, kulturális szekták sziréndala vagy egy bölcsnek gondolt nagyszülő mondatai: ezt a manipulátort mi magunk küldjük egymásra. És egymásnak hisszük el, hogy a hangja a mi hangunk, jobbra azért, mert körülöttünk mások is elhittek. Én elhiszem, mert te is elhiszed, és te elhiszed, mert én is elhiszem.

Eltelik pár év, és fejben-szokásban már be is helyettesítettük magunkat és egymást méekkel: funkciókkal, feladatokkal és szerepekkel. Tudni véljük, kinek mi és mi nem a dolga, joga, kötelessége és határai, és eszerint is cselekszünk. Több ezer éve. Hiába igaz több ezer éve az is, hogy a valódi emberi közösség semmi más, csak *mi*.

Amikor egy országosan közvetített, ünnepélyes iskolai tanévnnyitó eseménysorozatban egyedül a miniszterelnök kiállása az, amely üdítően *nem* emlékeztet feltétlenül ezekre a memetikus ezredévekre, akkor végre igazán elgondolkozhatnánk együtt az iskola ethoszának tarthatatlanságán. Értsd: nem „a közoktatás reformján” meg a tanterveken. Hanem hogy miért egy nem-speciálisan-iskolailletőségű ember *az egyetlen itt, aki keresetlenül, szabad emberként mer és tud megnyilvánulni a többiek felé*, ezzel akaratlanul is olyan kontrasztot képezve iskola és szabadság, iskola és élet közt, amely banalitása mellett maga a metsző fájdalom 2026-ban. Hogy egyetlen keresetlen pillanat nincs az eseményen, amely az iskolai ethoszból fakadna föl. A szociológiailag teljesen indokolt, de közhelyeivel és implicit elvárásaival egy előre megírt „közösségiség”-be hipnotizáló nyitóbeszéd, az énekes diákok kitettsége; a kísérőzene rossz transzpozíciója, amely a (kényelmetlen cipőbe nyilván feleslegesen beleoktrojált) énekes lányt dörmögésre kényszeríti a leglelkesebb résznél, a biztonsági játékot játszó, üzenetelen dalválasztások, és az odaillő dal, vers, tánc, akármi hiánya. Az indokolatlan párostánc a hosszában kettéhasadt iskolaudvaron, és az azt figyelő, mereven álló oszlopok, sorfalak. Egyáltalán: a figyelem, az üdvözlendő részvétele mint merev kivárás. És egy másik beszéd, melyben az mondatik, hogy tán mozogni támadt kedvünk a

megfigyelt csárdástól, hát dobogjunk és tapsoljunk, mielőtt a jó, amit jószándékkal hoztunk nektek, beköszöntend. Ígéretet a szabadságról egy olyan közegben, amely összes tervezett és tervezetlen szimbólumával pont az ellenkezőjét igényli épp a résztvevőktől. Tennék rá egy átvértett csomag uzsonnát, hogy a jelenlévők jó része nem egyszerűen mozogni, inkább menekülni vágyott. Volt, aki meg is tette.

Majd' két évtizedet jártam iskolába diákként, egyet pedagógusként, másfelet pedig eltöltöttem az erről szóló szövegekkel és ügyekkel. Olvastam, hallgattam, ami van, és amiről úgy hiszik, hogy van. Így hát az én évnýtóm most ez: *haja szála ne görbüljön többé senkinek a mémjeink által!* Pokolba a jogelőnyökkel rendelkező szocializált egyedek szocializálatlanokra projektált szocializáló vágyaival, szokásaival és elégedettségével! Elég volt a metikus évezredekéből. Pontosan tudjuk, mit hoztak nekünk és más fajoknak is ezen a földön. Elég. Nem vagyunk funkciók, feladatok és szerepek: az emberi közösség emberekből áll, és semmi másból. Egyetlen ember sem azért érkezett erre a földre, hogy lecserélje a valódi közösség minden pillanatban fennálló lehetőségét mémekre. Hogy a döntést mégis mindig elhibázzuk, abban megnyugtatóan senkié a felelősség – de hogy mindenki tehetséges a sorsfordításban, az bizonyos, sajnálom, ez van.

Mivel a földanya egyelőre nem finta le az emberiséget magáról (Laár András szíves közlése), még van egy kis időnk. Kezdhethénk az egészet mémhagyományunk hordalékának újrahasonosításával. Könnyedén, ingyen. Például olyan iskolai belvilágok megteremtésével, ahol az ethosz egy 8-12 évre kiterjedő nagy és derűs feltárás, tisztázás és jóvátétel az eddigiekért, mégpedig a legcsekélyebb szegénység nélkül. De lehet, hogy a tisztázás se kell, hiszen a szocializálatlanabbak most még jobban átélnek, hogy mi kell nekik, mi nem, csak nem árulják el. Lehet, hogy csupán az egymást kölcsönösen sakkban tartó társadalmi szerepekkel való azonosulást és azonosítást kell lecserélni valódi szabadságra. Egy *szerepeket, funkciókat és az ezekkel mérgező társadalmi mémeket aktívan demisztifikáló és demisztifikálni engedő, rejtett törekvések nélküli, keresetlen, bizalmat előlegző, bátor, élvezetes, a közösen jól élhető élet felé nyitva álló száz és száz eddig ignorált kapu felé osztálykirándulásokat szervező, aktívan megsegített és megvédett szabadságra*. Elsőül például olyan iskolai térre, ahol az évnýtón (is) járni-kelni és enni-inni lehet, és van törekvés arra, hogy jól ki legyen találva a transzpozíció, hogy az énekes ki tudja adni, amiye van. Ahol nem vagyunk a megszokott kínban, mert tudjuk, hogy az egyáltalán nem kötelező, és nem vagyunk a szavak mögött és előtt is egyedül. Ahol nem az ünnepélyes szándék jó, hanem a levegő maga. Ahol azt érzi az ember, hogy nem a munkaerőpiacnak és más hasonló, tárgyiasító lázalmoknak tanul, hanem önmagának és a szívesen vállalt közösségének. Ahol egy szocializált tudat sem lökdösi vissza szelíden újra és újra önmagát és a szocializálatlanokat azokba a szerepekbe, amelyekből a jelen társadalmi örületben még pár évünk van felébredni.

„... az egyenlőtlenségek átörökítésében nem pusztán a pénzben kifejezhető anyagi javak generációk közötti átruházása a fontos. Valójában az egyenlőtlenségeket örökíti át az oktatási rendszer is, amikor annak egyes szegmensei – például a magas tandíjak miatt – zárt piacként funkcionálnak. Ezt az utat először az Egyesült Államok járta be, de ma már a világ nagyon sok országában tandíjat kell fizetni a szülőknek – már ha képesek erre. Az ebből adódó egyenlőtlenséget azzal sem lehet kiküszöbölni, hogy a felvételi eljárás során az intézmény – legyen az akár óvoda vagy egyetem – igyekszik minél nagyobb súllyal figyelembe venni a csemete szellemi és pszichológiai érettségét, tudását, kommunikációs képességét stb. Számtalan vizsgálat igazolja ugyanis, hogy a magasabban képzett, magasabb jövedelmű szülők gyermekei az efféle versenyben is szinte behozhatatlan előnyben vannak a társadalmi ranglétra alján lévő szülők gyermekeivel szemben.

Az Egyesült Államokban nagy irodalma van az egyenlőtlenségek azon fajtájának, amely a családszerkezettel, ezen belül pedig a párválasztási szokások változásával függ össze. A lényegyet tekintve itt egy évszázadok óta ismert jelenségről van szó, arról, amit a magyar népnyelv valaha úgy hívott, hogy „suba a subához, guba a gubához”. [...] Manapság nem erről a tradicionális képletről van szó, hanem arról, hogy a nők egyenjogúsága következtében Amerikában – és persze más fejlett országokban, így Magyarországon is – lényegesen megnőtt a társadalomban a diplomás fiatal nők aránya, ennek nyomán pedig egyre nagyobb a statisztikai valószínűsége annak, hogy hasonló végzettségű emberek kötik össze életük szekerét. És így lesz ebből szétszakadó társadalom: a diplomások egyre többet keresnek a rosszabbul képzettekhez képest, plusz a diplomás nők többet dolgoznak, mint az alacsonyabb végzettségűek. Számos amerikai és brit vizsgálat bizonyítja, de ezt támasztják alá a hazai tapasztalatok is, hogy az olyan családokban, ahol a szülők, sőt esetleg már a nagyszülők is diplomások, ott a gyermekek számára az első naptól kezdve nemcsak az anyagi feltételek sokkal kedvezőbbek (sokkal magasabb az egy főre jutó pénzjövedelem), de a szülők a gyermekeik szellemi pallérozására is több időt fordítanak. Mint ahogyan kis túlzással az egyik amerikai cikk megfogalmazta: a diplomás apukák már a játszótéren is Arisztotelészről beszélgetnek öt éves csemetéjükkel.”