

**UD
SZ**

UJ
Pedagógiai
Szemle

2023 /1–2.

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY ÉS PSZICHIKAI JÓLLÉT SZÜLETETT-E „COVID-GENERÁCIÓ”?

Egészség, személyiség, teljesség – a valódi közösségről

Adalékok az olvasás újrapozicionálásához

– és a változó olvasáskultúra oktatási integrációjához

Az olasz nyelvi érettségi és a társadalmi mobilitás esélye

Szemle, Napló

KULCSKÉRDÉSEK, TRENDEK ÉS KÖHÁZAK A 21. SZÁZADI KÖZOKTATÁSBAN – KÉT LÁTLELET



A képekről (Szöveg és fotók: Gergely Anna Jázmin)

Nyári táborok

Az iskolai élet nyáron megáll, elalszik. A természet és a gyerekek viszont éberek, élettel teliek. A táborok jó esetben erre reagálva a gyerekek természettel való kapcsolatára helyezik a hangsúlyt. A Tündérbert és a Nagyön Zöld Tábor keretein belül a gyerekek életkori sajátosságáknak megfelelő szinten, saját tapasztalataik és megélésük szerint mélyítik a természettel való kapcsolatukat, és foglalkoznak a környezettudatossággal.

Amikor aktívan jelen vagyunk a természetben, időről időre óhatatlanul eszünkbe jut a klímakatasztrófa, amit valahogyan el kell helyezni a gondolati és érzelmi világunkban egyaránt. Vajon ebből mit, mennyit és hogyan kommunikáljunk, jelenítsünk meg a gyerekek számára, ha legtöbbször felnőtteként sem tudjuk, mik a válaszaink az ezzel kapcsolatos kérdésekre, hogy mi is a valódi probléma és a teendőnk? Az említett két tábor szervezőivel arra jutottunk, hogy a legtöbb, amit tehetünk ez ügyben, hogy aktívan ápoljuk a gyerekekben a természettel eleve meglévő kapcsolatukat, és átélhetővé tesszük számukra a fenntarthatóság szemléletét. Ennek a hogyanja persze számos kérdést rejt magában... Mindenesetre azt gondoltuk a legfontosabbnak, hogy felnőtteként alaposan járjuk körül, mélyítsük el saját magunkban ezt a szemléletet, és tanuljuk meg átültetni a gyakorlatba. Folyamatosan szükség van a kapcsolódó ismeretek bővítésére, aktualizálására, a változásokra történő folyamatos reflektálásra, hogy hiteles és követhető mintává válhassunk a gyerekek számára.

A táborban szemetet szedtünk a környező erdőkben, közelről ismerkedtünk a minket közvetlenül körülvevő növény- és állatvilággal, megfigyeltük, hogy mennyi szemetet termelünk egy hét alatt (miközben törekedtünk arra, hogy minél kevesebb legyen), növényt ültettünk, csíráztattunk, elhasznált ruhaneműkből készítettünk rongyszőnyeget, színjátsoztunk, elképzeltük és megépítettük a környezettel összhangban élő falvaink makettjét, ebéd után mesét hallgattunk a méhekről, ékszer készítettünk kidobott kávékapszulákból, szezonális gyümölcsöket és zöldségeket ettünk együtt (tudatosítva, hogy honnan jött, amit megesszünk) és nem utolsósorban: játszottunk, játszottunk, játszottunk, hogy minél jobban megismerjük egymást és magunkat egymás mellett. Szabadon, a természetben, a fáink árnyékában. Jó volt.

A képek a címlapon, illetve a 3., 30., 48., 70., 91., 108., 117., 123. és a 139–143. oldalakon láthatók.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

73. évfolyam
2023 / 1–2.

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 SETÉNYI JÁNOS:** „A tanulás kényszer hatására kiköltözött a kőházakból” – **Fodor Richárd** interjúja a Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet igazgatójával
- 13 LANNERT JUDIT:** Mit és hogyan tanítsunk a 21. században?

TANULMÁNYOK

- 31 BÖCSKEI BALÁZS – FEKETE MARIANNA – NAGY ÁDÁM – SZABÓ ANDREA:** „Az iskolában ennél jobb átlagom még soha nem volt: egyfolytában ötöst kaptam” – Az online oktatás a magyar fiatalok percepciói alapján – egy empirikus társadalomtudományi alapkutatás első eredményei
- 49 DUDOK RÉKA:** Elméleti szempontok a sajátos nevelési igényű diákok pszichológiai jóllétének elemzéséhez – Az integrált oktatásban részt vevő gyerekek egyéni szintű jellemzőinek áttekintése a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján

MŰHELY

- 71 GERGELY ANNA JÁZMIN:** Egészségtől közösségig és vissza

KÖZELÍTÉSEK

- 92 HORVÁTH ZOLTÁN:** A nyelvtanulás és a társadalmi mobilitás – különös tekintettel az olasz nyelvi érettségire
- 100 NÉMA JUDIT-ESZTER:** Szempontok a megváltozott olvasási szokások oktatási integrációjához a generációkutatás tükrében
- 109 HERÉDI REBEKA:** Az olvasás (újra)pozicionálása? – Az olvasás jellemzői régen és ma: információ- és élményszerzés, elmélyülés, internet

SZEMLE

- 118** Kozma Tamás: Innováció és tanulás
(**Markovics Katalin**)
-
- 124** Fazekas Ágnes és Halász Gábor: A tudás
keletkezése; Halász Gábor: A második
frontvonal; A magyar inga (**Jakab
György**) – 1. rész

142 **ABSTRACTS**

- 144** Szerkesztői jegyzet

*A címlapon Gergely Anna Jázmin egy
nyári tábori pillanatról készült fotója
látható (2022)*

-
- B4** Részlet Tóth Tamás *A pedagógia
elnyomottja* című írásából (2021)



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** |

TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

Megjelenik a Miskolci Egyetemi Kiadó
gondozásában.
3515 Miskolc-Egyetemváros

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

BÖCSKEI BALÁZS

politológus kutatási igazgató | IDEA Intézet |
adjunktus | Milton Friedman Egyetem |
tudományos segédmunkatárs |
Társadalomtudományi Kutatóközpont
Politikatudományi Intézet

DUDOK RÉKA

pedagógiai szakpszichológus | PhD-hallgató |
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

FEKETE MARIANNA PhD

szociológus | egyetemi adjunktus | SZTE BTK
Szociológia Tanszék

FODOR RICHÁRD

tanársegéd oktató | PPKE Vitéz János
Tanárképző Központ | PhD-hallgató | PTE
„Oktatás és Társadalom” NDI | tudományos
titkár | Magyar Történelmi Társulat Tanári
Tagozata

GERGELY ANNA JÁZMIN

osztálytanító (Waldorf Pedagógiai Intézet,
rajz–festés tanári szak, 2022) | dráma, zene és
vizuális művészet területeken dolgozó tanító |
Kisiskola Általános Iskola | Nagykövácsi

HERÉDI REBEKA

doktorjelölt | EKKE Neveléstudományi
Doktori Iskola | egyetemi tanársegéd, EKKE
Pedagógiai Kar

Dr. JAKAB GYÖRGY

tanár

HORVÁTH ZOLTÁN

olasz–angol szakos középiskolai tanár,
mesterpedagógus | Keszthelyi Vajda János
Gimnázium | mesteroktató | SZTE BTK
Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék | dokto-
randusz | PTE Oktatás és Társadalom NDI

LANNERT JUDIT

közgazdász-szociológus | senior kutató |
T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató
Központ

MARKOVICS KATALIN

angol–német szakos tanár | Mátészalkai Esze
Tamás Gimnázium

NAGY ÁDÁM

ifjúság- és tanuláskutató | kutatási igazgató

NÉMA JUDIT-ESZTER

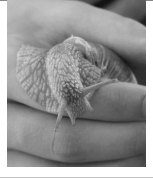
doktorandusz | DE Szociológia és
Társadalompolitika Doktori Program |
magyartanár | Áprily Lajos Általános Iskola,
Parajd, Erdély

SETÉNYI JÁNOS PhD

nemzetközi oktatásfejlesztő és fejlesztési tanácsadó |
alapító tag | Expanzió Humán Tanácsadó Kft. |
címzetes egyetemi tanár | alapító vezető | Mathias
Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézete

SZABÓ ANDREA PhD

szociológus, politikatudós | tudományos
főmunkatárs, igazgató | Társadalomtudományi
Kutatóközpont Politikatudományi Intézet
egyetemi adjunktus | ELTE ÁJK
Politikatudományi Intézet



Setényi János: „A tanulás kényszer hatására kiköltözött a kőházakból”

Fodor Richárd interjúja

a Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézet igazgatójával

LÁTÓSZÖG

Az elmúlt években több hangsúlyos oktatáspolitikai átalakítás történt Magyarországon a köznevelésben és a felsőoktatásban egyaránt, hogyan értékeli a kialakult komplex köznevelési és felsőoktatási helyzetet?

SJ: A köznevelésről röviden annyit, hogy itt azok a harcok, amelyek 30 éve dúlnak, lényegében politikai jellegűek; döntően a szuperstrukturákat, tehát a köznevelés felsőbb kereteit szabályozó rendszert érintik. Az egyik ilyen kedvenc *Kulturkampf*-terület a tanulási tartalmak meghatározása, kodifikációja, ez a Nemzeti alaptanterv.

Aki már járt vagy dolgozott valaha iskolában, az tudja, hogy egy ilyen magasabb rendű szabályozó dokumentumnak rendkívül szerény a tényleges hatása a kedd reggeli, szerda délutáni iskolai gyakorlatokra. A NAT körüli harcok a hatalomról szóltak, de nem az oktatáson belüli hatalomról, hanem országos politikai hatalomról. Ugyanilyen téma a szakfelügyelet vagy a tanárképzés örökös reformja. Ezek a területek megítélésem szerint kiégtek abban az értelemben, hogy alig mozgósítható érzelmi töltet vagy motiváció az érintettek részéről

annak érdekében, hogy új csatákat indítsanak rajtuk. Valamennyi szimbolikus „csata” az állam képességeinek – sokszor naiv – túlértékelésén alapszik.

Ezzel szemben a szükségesnél kevesebb előrelépés történt a kísérletezés és tapasztalatgyűjtés területén. Nem jött még létre egy olyan adaptív környezet, ahol az innovatív és kezdeményező szereplők (elsősorban igazgatókra és pedagógusokra gondolok) változásokat indíthattak volna el. A legfontosabb kérdések, hogy nyithatunk-e olyan ablakokat, ahol iskolák – korlátozott számban – el tudnak kezdeni kísérletezni a projektjellel, illetve, ha ebből valami látványosan jól működik, akkor az beemelhető-e a köznevelés általános gyakorlatába. Az innováció támogatása megítélésem szerint egyelőre alulfejlett.

Ami a közműveket érinti – a Krétát és a digitális tankönyveket – ebben kétségtelenül sok minden történt az elmúlt tíz évben, és a magyar közoktatás infrastruktúrája már alig hasonlítható össze a '90-es évekével. Mára sokat fejlődött, és elért egy európai szintet – tehát láthatóan nem az infrastruktúra a kulcskérdés.

A szakképzésben a centrumok létrejöttével kialakultak azok a szervezeti keretek, amelyek még átláthatóak, irányíthatóak, és nincs belőlük nagyon sok. Zajlik egy tartalmi fejlesztés is, valamint komoly támogatás áramlott a szakképzésbe, amelynek hála komoly előrelépések történtek. Külön kiemelendő a szakképzés infrastrukturális környezetének és emberi viszonyainak humanizálódása.

A szakképzés irányítói persze szerencsések is, mert egy átlagos közpolitikai teljesítménnyel is nagyon jól tudnak vitorlázni a támogató szélben. Egyrésztől a szakmunkások az 1940-es évek óta nem kerestek így.

A jelenség nem példa nélküli, máshol is lezajlott a változás: Szlovákiában a szemem előtt, de Ausztriában és Németországban még nyilvánvalóbban. A gazdasági fellendülés és a képzett munkaerő iránti kielégíthetetlen igény felhajtotta a béreket, így már egyetlen szakmunkástanulónak sem kell elmagyarázni, hogy miért kell néhány éven át tanulnia.

Másrésztől a szakmák is egyre bonyolultabbak, fejlettebbek; folyamatos tanulást és nyugati technológiát igényelnek, ezért a presztízsük is emelkedőben van. A szakképzésnek van egy szívó hatása. Olyan emberek, olyan fiatalok tömege jelent meg a szakképzés rendszerében, akik korábban nem tudtak volna bekapcsolódni. Ezek az emberek ma szakmához jutnak és jól keresnek – tehát rejtett formában egy drámai társadalmi mobilitás zajlik.

A felsőoktatásban pedig kialakult egy új irányítási szerkezet a modellváltással. Ennek vannak olyan napi politikai elemei – leginkább a kuratóriumok összetétele vagy

pártszimpatíája –, amelyeket bírálókat ér. De ha ezek hírértéke elfogy, illetve, ha közben összerázódik az akadémiai szervezet és ez a menedzsment board, akkor a kialakult szerkezet nagyon ígéretes lehet. Aki belülről is látja a modellváltó egyetemek működését, az olyan szervezeti és szakmai átalakulást figyelhet meg, ami lélegzetelállító. Két kulcskérdés formálódik ezen a területen: érkeznek-e további fejlesztési források, és – akár kényszerből, akár önkéntesen is – tud-e

folytatódni egy dinamikus nemzetköziesítés a magyar felsőoktatásban? Ha ezekre a kérdésekre a válasz igen, akkor az egyetemeink nagy részénél kifejezetten látványos

perspektívát látok kibontakozni.

Reálisnak tartja a köznevelés szociális szétszakadásának lehetőségét?

SJ: A szétszakadás már megtörtént, ez minden országban így van. Van, ahol ez leplezett, például a finnknél. Finnországban nincs szabad iskolaválasztás, ez az egyik döntő szempont. Ahol viszont ezt feloldják, ott azonnal átrendeződik a rendszer. A különböző társadalmi rétegek szegregálódása már megtörtént. Az Egyesült Államok, Anglia, Hollandia vagy éppen Magyarország ugyanazokat a trendeket mutatja fel. A gyerekek irányított összeültetése, keverése és az egész társadalmi mérnökösködés a '70-es években még elfogadható volt. Az oktatási kormányzatok nagy reményeket fűztek hozzá jórészt amerikai kiindulóponttal, amerikai inspirációval. Ezek a remények kevésbé igazolódtak be, úgyhogy ezt nem lehet felmelegíteni, más irányba szükséges elmozdulni.

a különböző társadalmi rétegek szegregálódása már megtörtént

A magyarországi tanuláskutatás területén dolgozók egy jelentős része elsősorban szociológus, akik a folyamatok eredményeit mutatják fel, tehát a szétszakadást dokumentálják, vagy egy hagyományos – egyébként tiszteletre méltó –

baloldali értékrend mentén kritizálják ezeket a szakadékokat. Már nem erre van szükség, hanem innovatív kísérletekre, ahol 10-

12 eltérő formában közelítünk a problémához, és megnézzük, hogy milyen opciók állnak rendelkezésre a társadalmi szakadék szűkítésére. De első lépésben az ideologikus nézőpont lazítására lenne szükség, Deng Xiaoping híres mondását követve: „Nem érdekel, hogy a macska fekete vagy fehér, az a jó macska, amelyik megfogja az egeret.” Egy konkrét példán keresztül: Magyarországon az egyházi kézbe adott cigányiskolák esetében merül fel például annak a lehetősége, hogy a gyerekek összekeverése helyett ezekben a közösségekben emeljék az életminőséget és az oktatás minőségét sok pénzzel.

Mi az a magyarországi, illetve globális kihívás, amelynek megoldását Ön a legsürgetőbbnek tekinti?

SJ: Vannak régi kihívások és vannak újak. Egy régit mondanék és egy újat, illetve egy futurisztikus harmadikat is, de az csak a következő 8-10 évben válik akuttá.

A régi kihívás a méltányosság ügye. A felett államok láthatóan vagy nem képesek, vagy nem hajlandóak már úgy finanszírozni az oktatási rendszereiket, ahogy ezt a '80-as években tették. Mindenütt általános a tanári szakma válsága, mindenütt romlanak a fizetések, nagy a pályaelhagyás aránya és mindenütt kényszermegoldásokat

alkalmaznak. Ma még a „hígítós” forgatókönyvek válnak általánossá, azaz pályára léphetnek olyanok is, akik csak munka közben szerzik majd meg a pedagógusi képzettséget. Florida államban pl. 2022 óta leszerelt katonák is taníthat-

nak, ha később pedagógiai végzettséget szereznek. Eközben nagyon erőteljesen szétváltak a közoktatási rendsze-

rek a középosztály iskoláira és a leszakadók iskoláira. Van, ahol ennek a gyorsítását az egyházi iskolák szaporításával végzik, más hol pedig neoliberális kormányzatok privatizálnak a rendszerben, megint máshol „charter school”, „academy” vagy „magnet school” címkékkel kísérleti iskoláknak álcázzák az elitiskolákat, de ugyanaz a jelenség figyelhető meg mindegyik esetében. A középosztály kimenekül a közszolgáltatásokból, és megpróbálja biztosítani a gyermekei jövőjét egy globális versenyben. A többieknek pedig egyre romló feltételek mellett zajlik valami, amiről, ha van mérési rendszere az adott országnak, az riasztó képet fest. Ezek általános ügyek, nem csak Magyarországra jellemzőek. Fontos, hogy a fenti válságjelenségek Kelet-Ázsiára nem állnak.

Ezt a szakadékot valamilyen módon szűkíteni kell, de nem a régi baloldali elvek mentén mert az erősen adóztató és újraelosztó jóléti állam újjáépítése az utóbbi évtizedekben nem látszik vonzó politikai terméknek. Nem titok, hogy a jelenleg zajló technológiai áttörésekben látok potenciált, a jó minőségű és személyre szabott – noha fizikai értelemben kevésbé személyes – oktatás ez évtizeden belül olcsó tömegtermékké válhat.

A második – jelenleg a legsürgetőbb – kihívás a hibrid modelleknél jelentkezik.

A kérdés az, hogyan lehet úgy beengedni a modern oktatástechnológiát és digitalizációt az intézményekbe, hogy ez ne rombolja szét az iskolarendszert, hanem erősítse és gazdagítsa, miközben ezen technológiák tulajdonosai globális nagyvállalatok. Mindez tehát egy vékony bambuszrúdon való átkelés a szakadék fölött a kormányzatok számára. Itt mindenki megtorpan, szédül és visszamegy. (A kínaiak másfél éve visszamentek erről a bambuszrúdról – de most újra nekiindultak.) Európa sajnos ebben leszakadt, az Európai Unióban óriási mulasztások történtek az elmúlt húsz évben, és nekünk nincsenek ilyen rendszereink egyelőre. Csak amerikai és kínai technológiák vannak.

A harmadik – és bizonyos értelemben a legkomolyabb – kihívás, hogy az egész oktatási rendszerünk, minden szabályozásunk úgy épül föl, hogy abban a szűkösség gazdaságtana képeződik le. Minden házi feladat, vizsga, kisérettségi, nagyérettségi, felvételi, kompetenciamérés, minden ilyen óriási rendszer azért dolgozik, hogy szűkítse a felsőbb évfolyamokra felvehetőek számát, és végül elvezesse az elitet a legjobb helyekre, illetve a többieket is kivesse vállalható munkahelyekre. Ennek következtében a jó minőségű oktatási férőhelyek kínálata rendkívül korlátozott a rendszerekben. Iskola van, de jó minőségű iskolai férőhely jóval kevesebb – pedig jelentkező sokkal több lenne. Erről a szelekciónról szól az egész világon minden rendszer, a jogszabályi háttér nagy része ezeket részletezi.

Azonban látni kell, hogy a digitális technológiával a legjobb minőségű oktatási tartalmak és a legjobb előadók jórészt ingyenesen hozzáférhetővé váltak kiegészítő

anyagokkal együtt. Azaz a tudás nagyjából ingyenessé vált, mindenki számára elérhető tableten, mobiltelefonon, csak internetkapcsolat kell hozzá. Tehát a szűkösség évszázadából megérkeztünk a bőség évszázadába – csak hogy ennek a közgazdaságtanát nem ismerjük. Van egy szelekciónra kihelyezett, a szűkösség világában felépült és ezen logikát követő hatalmas rendszerünk, miközben az iskolán kívül kis túlzással minden megnevezhető és megtanulható.

Ha valahogy ötvözni tudjuk a két rendszert – az iskolán kívüli tudásforrásokét és az iskoláét –, akkor megteremthetjük a bőség időszakát, diákHITELEKKEL és támogatókkal „megpatkolva” a folyamatokat. Tehát a tanulási tevékenységek egy része sokkal olcsóbb lesz – akár ingyenessé is válhat –, és *itt az igazi szelekción már nem az állam és a jogszabályok fogják végrehajtani.*

Természetesen ebben a – most még elképzelt – rendszerben is lesz leszakadás. A résztvevők kétharmada dúskálni fog a lehetőségekben. A felső harmad az *életminősége* kezében tartásának részeként kezeli majd a tanulást, illetve az egészség megőrzésének részeként időskorban. Ők fogyasztják majd az itt keletkező tudást. A középső harmad a *hasznosság* jegyében a karrierjét építi majd a folyamatos tanulással. Ők is képesek lesznek tehát erre.

Az alsó harmad azonban le fog morzsolódní ezekről a hibrid kurzusokról – és ez a paradigmaváltás. Az új rendszerben ugyanis nem kőházakba kell reggel nyolc órákor halálsápadtan-beesnem-de-mégiscsak-megérkezni-em-és-jelen-lennem – hiszen már a pusztán jelenlét is naplőba elkőnyvelhető eredmény a kőházban – hanem egy önszabályozó tanulásban nyolc hónap alatt kell

a tanulási tevékenységek egy része sokkal olcsóbb lesz

egy kurzust elvégezni úgy, hogy én osztom be az időmet. Akkor nézem meg, jegyzetem ki és tanulom meg, amit kell, amikor én akarom. Ez életvezetési technikákat, önfegyelmet, önszeretetet és koncentrációt igényel. Ez az a fajta felelős önálló tanulás, amelynek képességével a középosztály szintje alatt élő családok nem rendelkeznek. Őket majd helyzetbehozó mentális fejlesztéssel kell támogatni. Ki fog épülni egy „learning coach” iparág, amelyben elérhetőek lesznek azok a szakemberek, akik nem engedik, hogy egy-egy diák kiessen a rendszerből. Egy hasonló tanácsadás során nem a tananyaggal kapcsolatban kapnak majd segítséget a tanulók, hanem életvezetésről hallanak majd, hogy ne essenek szét egy ilyen megváltozott környezetben.

Ennek nyomán egy új, eddig ismeretlen szelekció fog beindulni. A végtelen mennyiségű felvételre, vizsgára és érettségi szabályzatra ebben a formában nem lesz szükség. Ez a jövő, de ez a közeljövő. Összegezve: a legsürgősebb kihívásnak mégiscsak a rendszer méltányosságának növelése számít – de ehhez kreatív, új eszközök is kellenek. A második ügy a technológia, a hibrid megoldások beengedése úgy, hogy ne verje szét a rendszert.

Harmadik kihívásnak marad a szűkösség gazdaságtanának kiiktatása a rendszerből. Hamarosan kopogtat ugyanis a bőség évszázada, ahol át kell szervezni a gondolkodásunkat, mert hiszen nincs értelme szegény emberként viselkedni ott, ahol minden elérhető. Nyilván halálra ehetjük magunkat az első években, mint a Móricz-novella hőse, de mikor továbbra is töltik az asztalt mindenféle, egyre frissebb, nagyszerűbb

tananyagokkal, akkor egy idő után – ahogy a középosztály is – le kell nyugodni, és ésszerűen kell fogyasztani a lehetőségeket. Ez egy kulturális változás, ami egészen más tesz fontossá majd a tanulás területén, mint a tanterv és a tankönyv kérdései, vagy a 19. századi kultúrharc más fókuszai.

A következő kérdés elsősorban a globális trendekre vonatkozik. Három évvel a világválság után megkerülhetetlen a koronavírus oktatásra gyakorolt hatása. Nemrég Covid-narratívák és a tanulási jövője címmel tartott előadásorozatot az MCC több képzési központjában Budapesten és vidéken is. Hogyan tekint az elmúlt két-három év eseményeire, és mire számít a továbbiakban?

SJ: A covidé egy kivételesen termékeny időszak volt. Tulajdonképpen itt „felfeslett a szövet”, ahogy József Attila mondaná, és olyan jelenségekbe láthattunk bele másfél évig, amelyek persze a kutatók nagyjából ismertek elvi és elméleti alapon, de egészen döbbenetes élmény volt megfigyelni ezeket a gyakorlatban. Mindez évtizedes távlatokat nyitott.

Lényegében az történt, hogy a tanulás kényszer hatására kiköltözött a kőházakból, ahol nagy kapuk, szertárak és szaktantermek vannak, kicsöngetnek és becsöngetnek. Sok száz milliárdért vásárolt infrastruktúra szorult be a kőházakba, amiket nem tudtunk használni. Kiderült, hogy a tanulás tud működni a kőházakon kívül, hálózatos szervezésben, jó részt online technológiával. A digitális térben nem megoldható tevékenységek ügye harmadrangú technikai kérdéscsoport. A jövő

ez egy kulturális változás, ami egészen más tesz fontossá, mint a tanterv és a tankönyv kérdései

részben úgyis megoldja ezeket a problémákat – de addig is a megfigyelhető gyakorlatok messzemenő következtetésekre adnak módot:

Az országok egy csoportja az iskolák újranyitása után kísérletező fázisba lépett. Idesorolnám például a hollandokat, az észteket, általában a skandinávokat, akik egyértelműen a hibrid modellek felé mozdulnak el. Tehát *van kőház is és tanár krétával, aki a hangszálaival dolgozik, azt rezegetti a tante remben, úgymond „tanít”*.

De van egészen más is. Az országok egy másik csoportja, amelyhez Magyarországot is sorolnám, nemzeti közműveket fejleszt, mint az e-Kréta. Figyel, félig-meddig kíváncsian és nyitottan a külső hatásokra és trendekre, és ezeket majd követi, ha kiforrnak. Addig túl nagy kockázatokat nem vállalnak. Ők a fontolva haladók.

Van még egy csoport, amely gyakorlatilag már a covid alatt belebukott a digitális oktatás biztosításába. Idesorolnám mindenképpen a dél-európai országok, vagy a Balkán egy részét. Számukra egy nagy megkönnyebbülés, hogy újra kinyitottak a kőházak, és ők nem néznek vissza, mert nagyon nyomasztó élmény volt számukra az elmúlt két év.

Fontos, hogy amikor azt mondom, hogy kísérletezzünk és a hibrid felé mozduljunk el, akkor én nem rendszerszintű reformokra gondolok, hanem valódi „policy experimenting”-re, ahogy a kínaiak mondják. Kínában ez a leginkább bevált fejlesztési eszköz. Iskolák önként vállalkozó csoportjait vagy hálózatait szabadítják föl annak érdekében, hogy eltérő modelleket kísérletezzenek ki, amelyeket ők jónak tartanak. Ezeknek a leszűrt,

értékelt tanulságai óvatosan, lépésekben belecsepegtethetőek aztán a nagy rendszerbe. Az biztos, hogy ezt a kísérletezést támogatni kellene. Ismerek olyan – jórészt középfokú – intézményeket, amelyeknek vannak egymástól eltérő elképzelései hibrid modellek beindítására, és érdekes módon ez a középszintű szülők támogatását élvezzi.

Melyek lehetnek a követendő példák, esetleg meg tudna említeni néhányat?

SJ: Egy miskolci gimnázium 3+2-es modellt szeretne bevezetni. A képlet három nap kontakttanítás a hét elején, majd két iskolán kívüli nap. Hétfőn egy reggeli orientációval nyit az iskola, az egész hetet áttekintik, majd az otthon elkészített önálló, páros és csoportos gyakorlatok prezentációi zajlanak. Tehát a diákok bemutatják, hogy min dolgoztak, értékeléssel, jegyadással, közös konzultációval, majd kedden, szerdán hagyományos tanítási órák következnek. Persze néha

blokkosítva, projekttel fűszerezve, de alapvetően hagyományos tanítás folyik. Csütörtökre és péntekre előre terveznek feladatokat a pedagógusok, nem is keveset. Csütörtökön még online óra is van néhány, illetve konzultáció,

de pénteken már önállóan dolgoznak a tanulók. Ott már kikapcsol az iskola, a tanárok pedig teljes erővel tervezik a következő hetet. Ők akár be is mehetnek a kőházba együtt dolgozni, értékelik a korábbi diákmunkákat, és ha kell, konzultációs segítséget nyújtanak.

A folyamat e-Kréta-adminisztrációja és elszámolása teljesen kiszámíthatatlan ebben a kísérletekre teljesen érzéketlen

Ismerek olyan – jórészt középfokú – intézményeket, amelyeknek vannak egymástól eltérő elképzelései hibrid modellek beindítására

rendszerben. Ezért javaslom az új modellek kipróbálásához a *pedagógiai kísérleti státuszt*, mert ennek keretei között ideiglenesen fel szabadul az intézmény bizonyos kötelezettségei alól.

Más példa: a Budapest School magániskolában egy alternatív koncepcióval dolgoznak, amely a személyre szabott, felfedező tanulást kínálja erős digitális támogatással. Megint mások egészen el szeretnének mozdulni az online felületek irányába. Nem beszélve a „*home schooling*” kísérletekről, ahol például egy kertvárosi szülőközösség felkér és megfizet egy tanító nénit az alsó tagozatos diákok számára. A tanító valakinek a kertjében tanít, a tanulás többi része pedig az online térben zajlik, kőház nélküli, gerilla-módon.

Sok-sok hasonló kezdeményezés és lehetőség van, ezért fontos lenne, hogy 20-25 kísérlet elindulhasson. Egész egyszerűen azért, mert a 20-as évek második felére ennek az összegzése zajlik majd globálisan, és nekünk, magyaroknak ott kell ülni ennél az asztalnál, és be kell mutatni saját innovációs gyakorlatainkat is. Hozzá kell szólnunk ehhez a diskurzushoz, mert ha nem tudunk mit mondani, akkor a második vagy harmadik sorba ültetnek minket. Ami egyébként normális. Nem azért ültetnek oda, mert nem szeretnek minket, hanem mert akinek nincs mondanivalója, az megfigyelő-státuszban ül, egy kicsit távolabb az asztaltól. És ezeken a találkozókon a víz, a kávé, a sütemények, a gyümölcsök csak az asztal körül ülőknek járnak. A világ így működik, ha szabad így fogalmaznom, és ezért abban a családban kellene ülni, ahol ilyeneket osztogatnak.

Említette, hogy alsó tagozatos évfolyamon is támogathatónak gondolja a megindult közösségi kísérleteket. Ön szerint van-e életkori kritérium, olyan életkori sáv, ahol a kísérletezés lehetséges, és van-e, ahol nem?

SJ: Általános érvényű kijelentést erről nem mernék tenni, de az életkor növekedésével folyamatosan nő a hibrid modell potenciálja. A felsőoktatásban el sem tudom képzelni, hogy ne haladjon végig a hibridizáció a következő három évben. Ez meg is fog történni, részben már zajlik is. Ez persze nem akkora vívmány, hiszen a Jóisten is arra teremtette a 21. századi felsőoktatást, hogy ezt tegye, és ezt már felismerték.

a felsőoktatásban
meg fog valósulni
a tanulás hibridizációja

A hibridizációval szembeni érvek általában már nem is szakmai vagy tartalmi ellenérvek. Ahogy egyszer egy magyar műszaki egyetemen fogalmaztak egy beszélge-

tésen: „*János, mi értjük, de ha ezt megcsináljuk, akkor feleakkora tanszékkal is el tudunk dolgozni*”. Vigasztaltam őket, hogy az emberek kellene, csak másra. Ők persze ennél okosabbak, és szóltak, hogy ők géprombólók, tehát ha megjelenik a gőzeke meg a gőzmalom, akkor ők még maradnának a vízimalomnál, meg a lóval húzott ekénél, mert az ad nekik foglalkoztatási biztonságot. Szakmai érvek tehát nincsenek a változás ellen. A felsőoktatásban meg fog valósulni a tanulás hibridizációja.

A kérdés a középfok, hogy oda is beengedjük-e az említett innovációt, és tudunk-e hasonlóan termékeny új tanulási környezetet teremteni ott is. Jelenleg a magyar gimnázium még egy hagyományos 20. századi műveltségmodellben dolgozik. Ami persze

nem baj. Hiszen érdekes kérdés az is, hogy egy hagyományosan teljes körű európai műveltségisménnyel dolgozó gimnáziumban mi az, ami át tud menni a hibrid rendszeren belül online-ba, és mi az, amit nem engedünk kiesni a csónakból.

A felsőoktatásnak erre is vannak már válaszai; ott nagyon egyszerűen úgy fogalmazták meg, hogy minden, amit el kell olvasni – hiszen olvasni azért tudnak az emberek –, az online érhető el, nem is kell előadni, csupán egy pdf-re van szükség. Ahol ember jelenik meg, beszélgetés alakul ki kőházakban, és fizikai munka zajlik, azok a problémaorientált ügyek; ahol a tudás mélyítéséről és a gyakorlati alkalmazás segítéséről van szó. Minden, ami elvi, elméleti és elolvasható, azt kinyomják pdf-ben és más interaktív tananyagokban. Nyilván ez is egy jó elv lehet a középfokon, de valószínűleg ennél szofisztikáltabb is lehet ez a tanulási környezet. Ekkorát azonban most ne ugorjunk előre.

Mi az, amit az MCC Tanuláskutató Központ igazgatójaként – és kutatóként, általánosságban – hitvallásának tekint?

SJ: A nézőpontok gazdagsága és a szintetizálásukra való képesség. Például kicsi, alkalmazott kutatásokban „mindent lehet”, de jelentősebb kutatásokban, amelyeknek nyomán konklúziókat, ajánlásokat kell megfogalmazni, és ezeket a közösségbe be kell integrálni narratívák formájában, ott én például a globális trendek nézőpontját nem tartom nélkülözhetőnek. (Ehhez nagyon fontos, hogy *több nyelvet kell beszélni*, mert egész egyszerűen ezek a nyelvek ablakok a

világra.) Tehát a szempontgazdagság az egyik fontos alapvetés, a másik pedig a komplex gondolkodásra való képesség. Nekem a lineáris, A-ból B-be tartó válaszok megfogalmazása általában a kedvemet szegi. Az összetettség, a dialektika vállalása mindenképpen termékenyebb megközelítés.

A jelenlegi kutatásokat figyelve inkább csak azt tudom mondani, hogy a fiatalabb korosztályok munkáiban imponáló számomra a módszertani felkészültség; sokkal jobbák kutatás-módszertanban, mint amilyenek mi voltunk annak idején, és nagyon tisztességes munkákat produkálnak. Ennek oka részben a matematizáció és a szoftverek elterjedése. A tényleges oktatásszociológiai munkák mögötti általános áttekinthető képesség talán gyengébb. Utóbbi mindig a műveltség függvénye, de hát ez egy „*trade-off*”: valamit valamiért.

Végül megidéznék egy nagy vitát. A 20. században minden társadalomtudomány a matematikát, fizikát tekintette példaképének, és nagyon erős matematizálódás indult meg bennük – amit én már a '80-as években úgy fogalmaztam meg magamnak, hogy ez egészen bizonyosan a hanyatlás jele. Ma is nagyon erősen a kvalitatív módszerek fenntartása mellett szoktam érvelni. A kvantitatív irány is elengedhetetlen, de a kvalitatív szempontrendszer is rendkívül fontos. Általában a fiatalok azért tartózkodnak a kvalitatív megközelítésektől, mert félnek tőle, önkényesnek érzik. *Az az érzékenységgel, amellyel az ember a kvalitatív vizsgálatokban meglátja a lényegét, tagadhatatlanul nem annyira tudomány, mint művészet. Tehát Art, és nem Science.* Ezt átadni nyilvánvalóan nagyon nehéz.

nem annyira tudomány,
mint művészet

LANNERT JUDIT

Mit és hogyan tanítsunk a 21. században?

A technológiai változások alapjaiban kérdőjelezzik meg a hagyományos oktatás szerepét. Ugyanakkor a COVID-járvány során a digitális „tanrend” révén mindenki szembesült azzal, hogy a technológia ugyan sokat tud, de amennyiben azt szeretnénk, hogy emberek, és ne gépek kerüljenek ki az iskola falai közül, úgy az emberi és a pedagógiai tényező éppenséggel még fontosabb lesz a tanításban. Az oktatás világszerte keresi a helyét ebben a megváltozott helyzetben. A fejlett országok a pedagógusoktól és tanulóktól elvárt 21. századi kompetenciákra építve gyökeres változtatásokat eszközöltek a tanulás és tanítás tartalmában és formájában. A magyar tantervi szabályozás és a magyarországi pedagógusok és tanulók kompetenciái meglehetősen mások, mint amelyek a fejlett országok víziójában észlelhetők. Miközben a gazdaság szereplői is egyre inkább hangsúlyozzák az emberi együttműködést lehetővé tevő készségek jelentőségét, nálunk jobbra technikai és mennyiségi válaszok születnek a kihívásokra. A jövőt tekintve két narratíva küzd egymással. Az egyik, amelyik a versenyképes, tehetséggondozásra és elitképzésre fókuszál a technológia minél erőteljesebb érvényesítésével, inkább a külső motivációkra épít. A másik, amelyik a személyiségközpontú és az érzelmeket is fejlesztő inkluzív pedagógiában hisz, inkább a belső motivációkat működtetné. A szakirodalom szerint ez utóbbi az, amely hatékony a 21. századi kompetenciák fejlesztésében és a hátrányosabb tanulók megszólításában is, de a gazdaság igényeire is inkább ez a megközelítés válaszol.

Az oktatás világszerte válságjelenségeket mutat. Gyakran elhangzó kritika, hogy közben már a 4. ipari forradalmat éljük, az oktatási rendszerek még mindig sok helyen az első és második ipari forradalom igényeit kiszolgáló üzemmódban működnek. A COVID-járvány során például pedagógusok milliói szembesültek a digitális oktatás nehézségeivel, és a technológia és az oktatás

közötti versenyfutásban egyelőre a technológia áll nyerésre. Ez azért is gond, mert az oktatási rendszer elavult működése gátolhatja a gazdasági növekedést, mivel nem hozza létre az ehhez szükséges szakképzést (OECD, 2018).¹

A gyors változások okozta jövősségre való válaszul itthon két narratíva látszik kibontakozni: az egyik szerint elsősorban a

¹ Bizonyos számítások szerint a globális GDP 2028-ra 11,5 billió dollárral bővíthetne, ha az iskola jobban felkészítené a jövő munkaerőit. A gazdaság szereplői szerint az oktatásnak, az államnak és a piaci szereplőknek új módon kell gondolkodnia erről a kérdéssel (Accenture, 2018).

Az angol nyelvű dokumentumokat a szerző fordította/tömörítette. (A szerk.)

tehetségekre kell koncentrálni, mert magas szintű kognitív és szaktárgyi tudásra és a technológia minél erőteljesebb használatára van szükség ahhoz, hogy nemzetközi téren versenyben maradjunk. A másik narratíva szerint a technológiai változások és globális problémák az alapkészségek (olvasás, írás, számolás) mellett éppen az olyan új, ún. 21. századi transzferábilis, szoft kompetenciák fejlesztését teszik szükségessé, amelyek a lokális és globális összefogást segítik.² Éppen ezért nem a technikára, hanem az érzelmi nevelésre, és nem pusztán a tehetségesnek gondolt tanulókra, de a teljes népesítésre – és azon belül is fokozottan a leszakadókra – kell fókuszálni.

EGYÉNI TEHETSÉGGONDOZÁS VAGY SIKERES INKLUZÍV PEDAGÓGIA?

Hogyan oktassunk a 21. században: a hagyományos tehetséggondozásra fókuszáljunk vagy a lemaradók professzionális felzárkóztatására? Ha erre keressük a választ,

nem pusztán a tehetségesnek gondolt tanulókra, de a teljes népesítésre – és azon belül is fokozottan a leszakadókra – kell fókuszálni

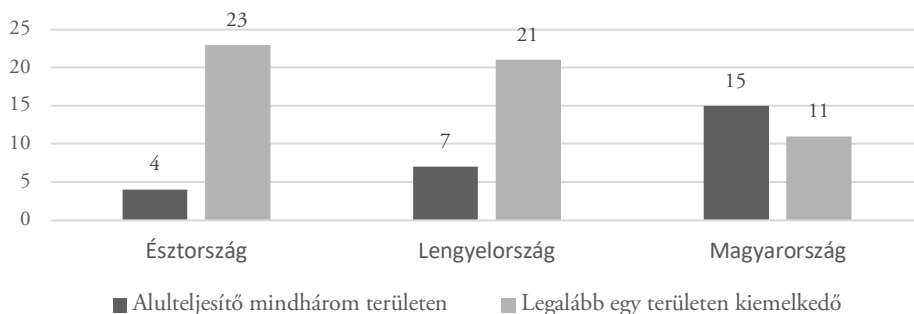
akkor nem mindegy, miben mérjük egy iskolarendszer sikerességét.

A nemzetközi tanulmányi versenyeken elért helyezések számánál fontosabbnak tűnik a tanulók összeteljesítménye. Habár Magyarország büszke a tehetséggondozó hagyományaira, a PISA-adatok azt mutatják, hogy inkább azok az oktatási rendszerek működnek jól, ahol alacsony az alulteljesítő, leszakadó tanulók aránya, vagyis ahol a kiválóság nem a kevés előszeliktált tanuló előjoga. A PISA méréseken remekül szereplő Észtországban hatszor – de nálunk jobban teljesítő Lengyelországban is háromszor – annyi kiemelkedő tanuló van, mint alulteljesítő, miközben nálunk majdnem másfélszer annyi a mindhárom mért területen alulteljesítő, mint a legalább az egyik területen kiemelkedő tanuló. Ha összehasonlítjuk ezeket az országokat, akkor azt látjuk, hogy Észtországban és Lengyelországban kétszer akkora a kiemelkedő tanulók aránya, mint nálunk, míg nálunk négyszer annyi az alulteljesítő, mint Észtországban, de még Lengyelországhoz képest is kétszer annyian vannak (1. ábra).

² Az elmúlt évtizedben egyre inkább előtérbe kerültek az olyan kompetenciák, amelyek a 21. századi sikeres élethez és a jól működő társadalmakhoz szükségesek. Gyakran nevezik ezeket a kompetenciákat **átvihető (transzverzális, transzferábilis) készségeknek** is; az elnevezés azt fejezi ki, hogy ezeket a kompetenciákat minden munkahelyen elvárják, a munkakörtről vagy a szakmától függetlenül; illetve másik oldalról: aki ezekkel a kompetenciákkal rendelkezik, az a különböző munkakörökbe át tudja vinni őket. Ugyanakkor az átvihető kompetenciák mellett egyre fontosabb, hogy a fiatalok alkotó, kreatív módon felelősséget vállaljanak a tágabb környezetért és közösségért. A 21. századi kompetenciákat tekintve ezért az OECD bevezetett egy új fogalmat, a **transzformatív (átalakító) kompetenciákat**, ami alatt az új értékek létrehozásának, a feszültségek és dilemmák feloldásának és a felelősségvállalásnak a készségét értik (OECD, 2019a).

1. ÁBRA

Kiemelkedő és alulteljesítő tanulók aránya, PISA 2018, a matematika, a szövegértés és a természettudomány területén (%)



FORRÁS: PISA 2018 adatbázis

Az elmúlt években sajnos felerősödtek az oktatási rendszerekben az egyéni, intézményi és rendszerszintű egyenlőtlenségek. Ezt sokan hajlamosak a szakmában is úgy értelmezni, hogy a *méltányosság* célja elbukott, és most már legyen helyett az *excellence* elérése a cél és fordítsuk a forrásokat a tehetséggondozásra, elitképzésre. Pedig a nagyobb egyenlőség elérése az oktatásban nem csupán a társadalmi igazságosság követelménye miatt, hanem a gazdasági hatékonyság és a társadalmi kohézió szempontjából is fontos. Egy vékony jól képzett elit nem segíti a magyar gazdasági felzárkózást; a tudást mindenki számára elérhetővé kell tenni. Ez pedig nem merülhet ki abban, hogy papíron mindenkinek biztosítjuk az oktatást. Az OECD szerint a cél most már nem pusztán a hozzáférés biztosítása, hanem a **sikeres inklúzió**. Ezt a szemléletet mind a pedagógiában, mind a tananyagban és az értékelésben érvényesíteni kell (Schleicher, 2021).

INKLUZÍV SZEMLÉLET A TANANYAGBAN

Az iskolákra folyamatosan nyomás nehezedik, hogy lépést tartsanak a 21. században tapasztalható gyors változásokkal. Ezzel párhuzamosan folyamatosan változnak az elképzelések arról, hogy mit kell tanítaniuk az iskoláknak – végül politikai napirendek, ideológiák vagy szülői nyomás hatására gyakran csak annyi történik, hogy új tartalmakat adnak az amúgy is zsúfolt tananyaghoz. De – ahogy azt az OECD-nek a jövő oktatásával foglalkozó anyagai is kiemelik – **„a tanulóknak nem többet, hanem mélyebben kellene tanulniuk”**. Az OECD tantervelemzése azt mutatták, hogy a tanterv állandó bővítése nemcsak azt eredményezi, hogy a rendelkezésre álló időhöz képest túlzott mennyiségű lesz a tanított tartalom, de azt is, hogy egyes tantárgyakat a tanterv más területeinek rovására részesítenek előnyben (OECD, 2020a).

A túlterheltség stresszeli a tanulót és a pedagógust, ami rontja a pedagógus hatékonyságát és a tanulói eredményességet. Az OECD szakértői szerint meg kell találni az egyensúlyt a magasra törekvés és a lényeges dolgokra való összpontosítás között, hogy ne kedvetlenítsük el a gyorsan haladó tanulókat, és ne idegenítsük el a lassabban tanulókat sem. (OECD, 2020a). A gazdasági szervezet több ország gyakorlatát is megvizsgálta a tanterveket illetően (lásd 1. táblázat). Magyarország egyértelműen a tartalom bővítésével választott a 21. századi kihívásokból következő tantervi változások kényszerére. A magyar hivatalos válasz (lásd OECD, 2020a) szerint:

[...] a Nemzeti alaptanterv kidolgozása során több társadalmi szervezettel folytat rendszeres megbeszélések, aminek eredményeképpen hangsúlyozottan szerepel az oktatás tartalmát szabályozó dokumentumokban a holokauszttal kapcsolatos ismeretek. Ezen felül a szervezetek speciális kerettantervet készítettek az olyan területekre, mint a családi életre nevelés, belföldi turizmus, szabadidős tevékenység vagy sakkozás. Ezzel együtt is a tartalom jelentős csökkentése, a tudásközpontú (sic) oktatásról a használható tudást kínáló oktatásra való átállás a fejlesztés egyik fő célja.³

1. TÁBLÁZAT

Tartalombővítéssel kapcsolatos kihívások és stratégiák

	Kihívás/Stratégia	Országok, akik jelezték, hogy náluk van ilyen
Kihívások	A tartalom bővülése a társadalom, érdekcsoportok új igénye miatt	Cseh Köztársaság, Észtország, Magyarország, Írország, Japán, Új-Zéland, Ontario (Kanada), Quebec (Kanada), Brazília, Hongkong, Costa Rica, India, Szingapúr, Vietnam
Stratégiák	Új tantárgy létrehozása a különböző változó társadalmi igények kielégítésére	Chile, Finnország, Új-Zéland, Norvégia, Portugália, Mexikó, Svédország, Hongkong, Kazahsztán
	Kulcskompetenciák, keresztntantervi kompetenciák kiválasztása és beágyazása a már meglévő tantárgyakba, műveltségi területekre	Ausztrália, Cseh Köztársaság, Észtország, Finnország, Írország, Japán, Új-Zéland, Norvégia, Ontario (Kanada), Quebec (Kanada), Wales (Egyesült Királyság), Brazília, Argentína, Hongkong, Costa Rica

FORRÁS: OECD, 2020a

³ Nem véletlen, hogy olyan vélemények is elhangoznak Magyarországon, hogy a tanterv senkit sem érdekel (https://hvg.hu/itthon/20171115_Rado_Peter_A_kutyat_sem_erdekli_a_tanterv), ami elsősorban a központosított, túlszabályozott tantervi szabályozás kritikája. Az előíró, doktriner tanterv általában elsősorban politikai célokat szolgál, nem reflektál a tanulók sokszínű igényeire, a pedagógust pedig nem tekinti autonóm partnernek. Ezzel szemben állítja fel másik követendő paradigmaként Nahalka István a szakmai autonómiára építő tantervet, amely elsősorban fejlesztési célokat tűz ki az intézmények felé (Nahalka, 2020).

A nálunk sikeresebb országok azonban nem annyira az ismeretek bővítését, mint inkább a fontos kompetenciák tantervbe, tananyagba beágyazását tekintik a továbblépés kulcsának. Észtország tantárgyi területekbe ágyazza be a kereszt-tantervi kompetenciákat.

Náluk a matematika-tanterv kulturális értékeket is közvetít, mikor a diákok különböző országokból és korszakokból származó matematikusok munkáit ismerhetik meg. Észtországban a kereszt-tantervi témákat és kompetenciákat új, önálló tantárgyakkal kombinálják, az IKT területét például ilyen holisztikus megközelítéssel kezelik.⁴ Finnországban a jelenség alapú (phenomenon-based) tanulás kapott figyelmet a tantervtervezésben. A jelenség alapú tanulás olyan didaktikai módszer, amely úgy vonja be a tanulókat a tanulásba, hogy egy valós *jelenséggel* ragadja meg a figyelmüket, amely felkelti a kíváncsiságukat. Ebben a megközelítésben a tantárgyak nem válnak élesen szét, hanem azokat jelenség alapú órákra bontják, amelyek egy adott témával holisztikusan foglalkoznak, át- meg átjárva a tantárgyi határokat. Ez arra ösztönzi a tanulókat, hogy megértsék az emberi viselkedés és a környezet egymásra ható jelenségeit, és azok értelmezésére és magyarázatára modelleket állítsanak fel kutatási projektek vagy

terepgyakorlatok segítségével (OECD, 2020a).⁵

Vannak országok, ahol a tantervüket *kulcsfogalmak* vagy „nagy ötletek” köré összpontosítják, hogy csökkentsék a tantervi

tartalom mennyiségét, és enyhítsék a tanárok és diákok abból fakadó túlterheltségét. Kanada ezen a módon csökkentette a tanulási standardok számát a tantervében. Norvégia is azonosította az „alapelemeket”, és ez alapján csökken-

tette a kompetenciacélok számát a tantervben. Szingapúr 2005-ben elindította a „Taníts kevesebbet, tanulj többet!” kezdeményezést, hogy a tanterv tartalmának csökkentésével tanári erőforrásokat szabadítson fel az innovatív tanulási technikák használatára, és ezáltal vonzóbbá, hatékonyabbá és motiválóbbá tegye a tanulást a diákok számára. A program lehetővé tette az önkéntesen csatlakozó iskolák számára, hogy nagyobb létszámú kiegészítő személyzet vegyenek igénybe, hogy a tanárok jobban összpontosíthassanak a tanórák osztálytermi igényeknek megfelelő testre szabására (OECD, 2020a).

Egyre több ország – köztük Észtország, Finnország, Írország és Új-Zéland – kezdi felismerni annak fontosságát, hogy egy témát oly módon tanítsanak, hogy a tanulók el is tudják azt sajátítani. Ezért körvonalas

lehetővé tette az önkéntesen csatlakozó iskolák számára, hogy nagyobb létszámú kiegészítő személyzet vegyenek igénybe

⁴ Magyarországon is fellelhetők ilyen kezdeményezések. Ilyennek tekinthető a kétezres években zajlott kompetencia-alapú tantárgyak fejlesztése, illetve az eredetileg a Csépe Valéria által vezetett tanulástudományi kutatócsoport által 2018-ban elkészített alaptanterv-tervezet. Lásd: <https://www.oktatas2030.hu/>

⁵ Ezzel szemben a magyar tanterv élesen elválasztja a tantárgyakat, és feltűnő módon eltűnik a szövegértés fejlesztése mint cél a felső tagozattól kezdve azokból a tantárgyakból, amelyek tárgya nem közvetlenül a magyar nyelv tanítása. Szakértők szerint ez is az oka a magyar fiatalok átlagosnál alacsonyabb szövegértési teljesítményének (Lannert és mtsai., 2019).

vagy spirális megközelítést alkalmaztak a tantervi tartalom újrendezésekor: nem lineárisan, évfolyamonként haladnak a témákkal, hanem az évfolyamokon, tanulási ciklusokon és oktatási szinteken keresztül vissza- és visszatérnek hozzájuk, hogy biztosítsák az időben a tanulók megértésének elmélyülését. Észtországban a nemzeti tanterv kialakítása egy környezeti ötletén alapul. Ez azt jelenti, hogy az új tanterv tartalma lehetőségét ad egy-egy témában a legalapvetőbb ismeretek áttekintésére és megisméltésére a tanterv során, de minden

alkalommal a tanulók fejlődésének következő szintjén. Ez az oka annak, hogy az új tantervet tanulmányi szintek, nem pedig osztályok/fokozatok szerint alakítják ki. Minden iskola ennek szellemében készíti el saját tantervét, amely a nemzeti tantervre épül. A

tanulmányi szakaszok lehetővé teszik a differenciálást és a tanulók tényleges előrehaladásának és fejlődésének figyelembevételét. Helyi szinten az iskolai tananyagot és a tantárgyi tanterveket osztályonként alakítják ki, figyelembe véve az osztályok közötti különbségeket és a tanulók sajátosságait (OECD, 2020a).

Ott, ahol nincs ilyen tudatos, tanulóközpontú tartalomszabályozás, és a tananyag mennyisége nő, a zsúfoltság negatív folyamatokat indít el. A tantárgyra szánt kevés oktatási idő negatív hatással lehet a tanulók tanulására és jóllétére. A tanárok ilyenkor általában megpróbálják az összes

tartalmat érinteni, és így előfordul, hogy nincs idejük a tanulók tanulási igényeihez igazítani a tanítási folyamatot. Ez a tartalomvezérelt megközelítés oda vezethet, hogy sok diák nem sajátítja el a minimálisan szükséges ismereteket és készségeket sem. A tanárok gyakran az addiginál több házi feladat kiosztásával kompenzálják, ami tovább fokozza a tanulói túlterheltséget. Az említett problémákat a magyar tantervi szabályozás ma mind felmutatja.

2014 és 2019 között Magyarországon

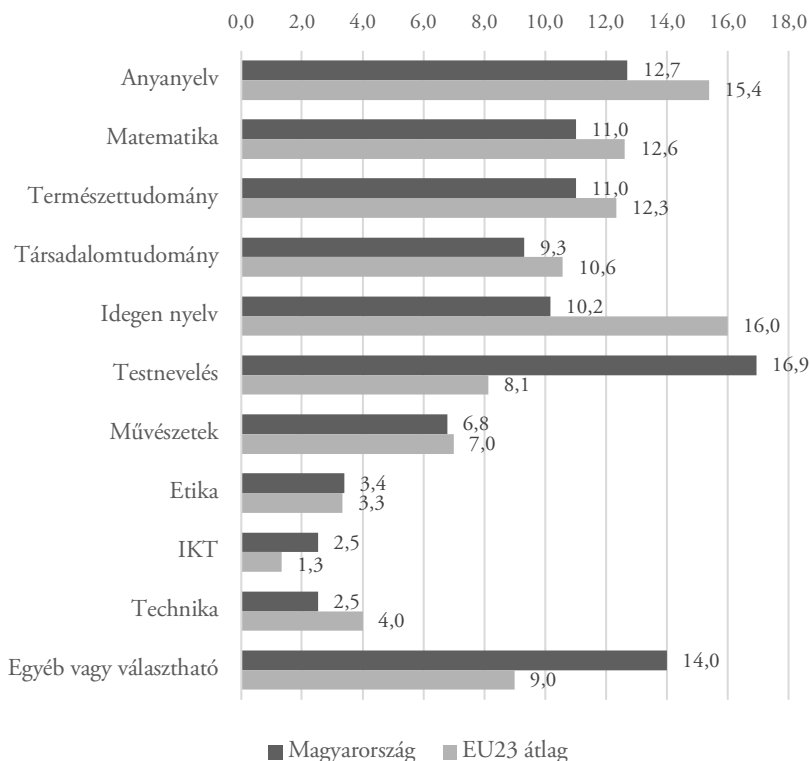
nőtt a legnagyobb arányban az *egyéb* tantárgyak aránya, ami leginkább a mindennapos testnevelésnek tudható be (OECD, 2020a; OECD, 2020c). Amennyiben a tantárgyak megoszlását nézzük, azt láthatjuk, hogy a magyar tantervben a nemzetközi arányokhoz képest a test-

az iskolai tananyagot és a tantárgyi tanterveket osztályonként alakítják ki, figyelembe véve az osztályok közötti különbségeket és a tanulók sajátosságait

nevelés és az „egyéb” kategóriába sorolt tantárgyak hangsúlyosabbak, míg a kommunikációs vagy más szoft skillleket célzottan is fejlesztő tantárgyak, mint az anyanyelv, az idegen nyelv vagy a társadalomtudományok aránya jóval kisebb, mint az OECD-átlag (lásd 1. ábra). A testmozgás ugyan fontos, hiszen a digitalizált világban egyre kevesebbet mozognak a gyerekek, ugyanakkor amennyiben a megfelelő fizikai feltételek nem adóttak, és nincs megfelelő – nem csupán versenyzetető, de együttműködésre is építő – pedagógia, illetve a testmozgás öröme mindenkinél átadni tudó pedagógus, akkor a mindennapos testnevelés: ballaszt.

2. ÁBRA

A tantárgyak aránya a tantárgyak összességéhez képest alsó középfokon, OECD-átlag és Magyarország, 2019 (%)



FORRÁS: OECD, 2019b

A sok „egyéb” tantárgy miatt⁶ a matematika és természettudomány aránya is elmarad kicsit a nemzetközi átlagtól. Már egy

korábbi kutatás kimutatta, hogy a magyar tanulók matematikai kompetenciáinak romlása mögött az áll, hogy a sok

⁶ Ezek az „egyéb” tantárgyak látszólag szabadságot adnak a pedagógusoknak. Magyarországon az előíró központi tantervek arra szocializálták a szakmai autonómiára vágyó pedagógusokat, hogy becsukva a tanterem ajtaját, térjenek el a központi előírásoktól. Ezzel élesen szemben áll a skandinávok modellje, ahol a pedagógusok számára a központi tanterv mint arany iránytű szolgál, ami leszögezi az alapértékeket és kitézi a fejlesztési irányokat, de ennek hogyanját a pedagógusokra bízák. Egy finnországi pedagógustréningen, melyet egy magyar oktatáskutató cég munkatársa vezetett, feltűnő volt, hogy a finn pedagógusok mennyire támaszkodnak a tantervükben leírt értékekre és irányokra. Paradox módon egy ilyen modellben sokkal inkább biztosított, hogy az osztálytermekben mindenhol koherens, magas színvonalú pedagógusi munka folyjon.

tantárggyal és tartalommal telezsúfolt tantervben kevés tanóra jut az elvárt ismeret- és tudásmennyiségre, így nincs idő a tanórán elmélyülten gondolkodni. Emiatt a legjobb magyar tanulók is memorizáló és ismétlő tanulási stratégiával tanulnak, ahelyett, hogy az információk között összefüggéseket, kapcsolatokat keresnének, ami magasabb gondolkodási, tanulási folyamatokat igényelne. Hiába tanulnak többen iskolán kívül a magyar diákok, mint régiós társaik, a megfelelő tanulási stratégiák elsajátítása nélkül a nagyobb házi-feladat-mennyiség csak ballaszt marad. Ennek eredményeképpen hosszú távon a magyar fiatalok *önhatékonysága* (vagyis az a meggyőződésük, hogy meg tudnak birkózni a feladatokkal) szignifikánsan leromlott a matematikai teljesítménnyel együtt (Csüllög és mtsai., 2014).

A 21. SZÁZADI PEDAGÓGUS

A 21. századi kompetenciák fejlesztéséhez természetesen 21. századi színvonalon oktató pedagógusok kellene. Nem véletlen, hogy a PISA-eredmények és a COVID-dal való megbirkózás terén is kiemelkedő országok nagy figyelmet fordítanak a 21. századi pedagóguskompetenciák fejlesztésére.

- Hongkongban 2019-ben új standardokat vezettek be a pedagógusszakmára. A T-Standard+ célja, hogy a pedagógusok a professzionalizmus elkötelezett példaképei legyenek, és törekedjenek a méltányosságra, kiválóságra és a harmóniára egyaránt (NCEE, 2020).

ne csupán megvalósítói,
hanem tervezői is legyenek
a tanulási környezetnek

- Észtországban is frissítették a szakmai standardokat 2019-ben. Ezek szerint a tanár kulcsszerepe az, hogy „**megerősítse (empower) a tanulót**”, és „**egyéni tanulási utakat**” hozzon létre a tanulóban rejlő lehetőségek megvalósításához. Hat pedagógusi kompetenciaterületet neveztek meg: a tanulók támogatása; a tanulás és a tanítás tervezése; tanítás; reflexió és szakmai fejlődés; pedagógusi együttműködés és szupervízió; valamint fejlesztési, kreatív és kutatási tevékenységek. A tanulókra irányuló koncentrált figyelem mellett a pedagógusoktól elvárják, hogy reflektáljanak a gyakorlatukra, folyamatosan tanuljanak, és összpontosítsanak az intézményük és az abban zajló munka fejlesztésére.
- Szingapúrban a pedagógusképzés elé azt a célt állították, hogy az ott végzett pedagógushallgatók 1.) a tudás létrehozói is legyenek, ne csupán a fogyasztói; 2.) ne csak tudásközvetítők legyenek, hanem a tanulás elősegítői is; 3.) ne csupán megvalósítói, hanem tervezői is legyenek a tanulási környezetnek; 4.) pusztán résztvevői szerep helyett legyenek személyiségformálók; és 5.) az oktatási változások motorjai, ne csupán követői legyenek.

A 21. századi pedagógus talán legfontosabb ismérve, hogy alakítani és formálni tudja a tanulás folyamatát, amelynek aktív szereplője, nem pusztán elszenvetője vagy mechanikus résztvevője. A téma fontosságát érzékelve a gazdaság szereplői is hozzászóltak a tanulási folyamatok kérdésköréhez. Az **innovatív pedagógiáknak** öt kívánatos

tulajdonságát sorolják fel a Világgazdasági Fórum szakértői a Lego, a Brookings intézet és az OECD szakértői anyagaira támaszkodva (World Economic Forum, 2020). Az innovatívan hatni kívánó pedagógia ezek szerint:

- legyen *játékos*, nyújtson örömteli élményt és ezáltal motiválja a tanulókat, hogy így az aktív gondolkodás és társas interakciók révén értelmet kapjon a tanulás;
- legyen *tapasztalaton alapuló*, mint például a projektalapú és a kutatásalapú tanulás;
- legyen *az új technológiát megértve bevonó*, ami támogatja a problémamegoldást, és lehetővé teszi a tanulók számára, hogy megértsék, hogyan oldanak meg problémákat a számítógépek;
- legyen *fizikai*, ami az emberi testet is bevonja a tanulásba a mozgáson át;
- végül legyen *nyelvtileg sokszínű*, ahol a megközelítés hangsúlyja a sokszínűségen és a nyelv sokféle használatán van, ezzel a tanulást és a kulturális tudatosságot összekapcsolva.

Sajnos a mai magyar iskolarendszer nem kedvez az olyan 21. századi kompetenciáknak, mint pl. a kreativitás vagy együttműködés. A szétaprózott iskolahálózat, a túlfeszített tananyag és munkaterhek egyaránt oda vezetnek, hogy túlterhelt a tanár és a diák is. Egy nemrég lefolytatott tanári munkateher-vizsgálat azt mutatta ki, hogy átlagosan heti 27 órát tanítanak a pedagógusok

(Lannert, 2021). Ilyen leterheltség mellett, ahogy egy interjúalany fogalmazott: „nincs idő szakmázni”.

Egy, a magyarországi 21. századi pedagógusképet vizsgáló tanulmány arra jutott, hogy minél hátrányosabb helyzetű tanulókat tanít egy pedagógus, annál kevésbé van felvértezve korszerű pedagógiai szemlélettel és technikai tudással (Lannert és Hartai, 2021). A pedagógusok fele elavult tanulási környezetben tanít, frontális technikával. Közülük sokaknak a 21. századi világba való belépést a digitális táblának pusztán illusztrálásra történő használata jelenti. A digitális technikákat jellemzően adminisztrációra és szemléltetésre használják, az interaktívabb és

kreatívabb megoldások még nem jellemzők. A pedagógusok jellemzően nem a tanulási szituáció alapján, hanem aszerint ítélnék egy

„nincs idő szakmázni”

feldolgozást korszerűnek, hogy van-e számítógéphasználat a tanórán vagy sem. Holott a tanulók közötti interakciót lehetővé tevő tanulászervezési módok jelenléte mérvadó a korszerű tanulási környezet meghatározásában.

A számítógép tanórai használatát érintő reflektálatlan pedagógusmagatartás azért is aggasztó, mert több kutatás is azt mutatja, hogy az intenzív tanórai számítógéphasználat negatívan hat a szövegértésre (OECD, 2015). Az újmédia használata alapvetően változtathatja meg a tanulás számos aspektusát. Egy több mint ezer szülő megkérdezésével készült három évvel ezelőtti felmérés szerint a 2010 után született 0-7 éves gyermekek 44 százaléka rendszeresen használ napi fél órában mobilt vagy tabletet⁷ (Konok és mtsai., 2020). Egy másik kutatás

⁷ Ráadásul a 44%-os értékben benne van a 0-1 évesek 10%-os adata, ami jelentősen csökkenti az átlagot; már a 2-3 évesek esetében is 48% az eszközhasználó gyerekek aránya.

eredményei szerint a kérdőívet kitöltő 232 szülő közül 200 szülő gyermeke már 24 hónaposan, tehát kétévesen vagy azt megelőzően került közvetlen kapcsolatba digitális eszközzel. Ez a megkérdezett szülők gyermekeinek 85%-át jelenti (Farkas és mtsai., 2021).

Az ELTE Alfa Generáció Labor munkatársai azt is vizsgálták, hogy a digitális eszközhasználat hogyan hat a 0–8 éves korú gyerekekre (Konok és mtsai., 2021). Azt találták, hogy a digitális eszközöket gyakrabban használók inkább a részleteket dolgozzák fel először egy komplex ábrában, és csak utána észlelik a teljes kép jelentését. Másrészt nehezebben tudnak

más bőrébe belebújni.

Mindezek alapján elmondható, hogy a digitális eszközök használata megváltoztatja azt, ahogyan a világot látjuk. Ez a hatás gyerekek-

nél különösen markáns lehet, mert ebben az időszakban az agy még könnyen alakítható, és a masszív eszközhasználat akár hosszú távú hatásokkal is járhat. A jövőben ezek a gyerekek valószínűleg másfajta tanítási módszert, másfajta tananyagot igényelnek majd. A kutatók szerint azok az emberek, akik inkább a részletekre fókuszálnak, jobbak az analitikus gondolkodásban, de kevésbé kreatívak és szociális téren is lehetnek hiányosságaik. „Hacsak nem változtatunk ezen a trenden, elképzelhető, hogy az újabb generáció tagjai közül több tudományos/műszaki gondolkodású felnőtt kerül majd ki, és kevesebben mennek művészeti vagy emberekkel foglalkozó pályára, ami hosszú távon jelentősen megváltoztathatja a világunkat” (A sokat mobilozó gyerekek, é.n.).

a digitális technológia alapú tanulélemzés segítheti a tanárokat

A digitális technológia kétarcú: használata egyfelől részletesebbé, adaptívabbá és interaktívabbá teheti a tanulást, miközben lehetővé teszi a tanítási tartalom, a pedagógiai módszertan és az értékelés koherens integrálását is. Továbbá a digitális tanulási környezetek megkönnyíthetik a tanulást, és olyan megbízható visszajelzést is adhatnak, amely segít a tanároknak felismerni saját – esetleges – elfogultságukat. A digitális technológia alapú tanulélemzés segítheti a tanárokat abban, hogy valós időben irányítsák tanóráikat, de arra is jó ez az eszköz, hogy értékeljék a tanulási folyamatokat, és ezzel professzionális módon segítsék a tanulók ta-

nulását, továbbá lehetővé válik számukra, hogy megoldásokat alakítsanak ki a tanulók minél hatékonyabb bevonására. Az új technológia azonban másfelől sajnos arra is csábít-

hatja a tanárokat, hogy teljes egészében rábízják a tananyag tartalmával, a feldolgozás módszereivel és az értékeléssel kapcsolatos döntések feladatát. Ez függőséget okozhat, és csökkenti a tanárok önrendelkezését. A szakértők szerint a legjobb válasz erre az, ha bátorítják a tanárokat az ilyen digitális megoldások tervezésére, ahelyett, hogy pusztán a szolgai megvalósítást várják el tőlük (Schleicher, 2021).

Látni kell, hogy a pedagógusszakma presztízsének világszerte tapasztalható romlása mögött az is áll, hogy a pedagógusok jelenlegi tudása rohamosan leértékelődik. Ennek legjellegesebb és legújabb bizonyítéka a chatbot (vagyis a mesterséges intelligencia) megjelenése a keresőszoftverekben. Egyre inkább látszik, hogy az információgyűjtés és -összegezés már gépekkel is megvalósítható. A chatbot segítségével elérhető az

információk, az adaptív feladatok révén pedig létrehozható olyan szoftver, amely a feladatokat a tanuló tudásához mérten osztja ki és értékeli (Adaptive Instructional Systems and Digital Tutoring). Így az a pedagógus, aki csak leadja az anyagot, kiadja a házi feladatot és mechanikusan értékeli, nem tud többet, mint ezek a szoftverek. Nagy a kérés, hogy a pedagógusi szerep közepette technológiai megoldásokkal helyettesítsük a tanárokat. De a mesterséges intelligencia nem tud kapcsolatot teremteni a tanulókkal, fejleszteni az érzelmi intelligenciájukat, rávezetni őket arra, hogy kreatívan és kritikusan gondolkodjanak. A pedagógusoknak ezen a területen kell megerősödniük, hogy megtalálják a helyüket a 21. században és visszaszerezzék a szakma presztízsét.

A 21. SZÁZADI KOMPETENCIÁKBAN A MAGYAR TANULÓK SEM ÁLLNAK JÓL

Az OECD, felismerve a 21. századi kompetenciák fontosságát, nem pusztán az alapkompenciákat méri, de kiegészíti azt olyanokkal is, mint a kreatív problémamegoldás (2012), kollaboratív problémamegoldás (2015), globális kompetencia (2018), kreativitás (2022) és a tanulás digitális környezetben (2025).

Ezenfelül pedig, miután a tesztek már digitális környezetben veszik fel, a digitális kompetenciákról is nyújt információt a PISA mérés.⁸ Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanulók mennyire vannak

birtokában a 21. századi kompetenciáknak, akkor a legfrissebb rendelkezésre álló eredményként a 2018-as PISA mérésen a globális kompetencia és a digitális szövegértés területein elért tanulói eredményeket érdemes megvizsgálni.

A PISA 2018 a **globális kompetenciát** olyan többdimenziós képességként határozta meg, ami egy egymással sokszorosan összekapcsolódó jelenségek-ből álló és sokszínű világ

megértéséhez szükséges. A globális kompetenciát négy tényezőre bontották:

1. a lokális, globális és kulturális jelentőségű kérdések vizsgálata;
2. mások nézőpontjának és világnézetének megértése és respektálása;
3. a kultúrák között nyitott, megfelelő és hatékony interakciók folytatása, és
4. aktív cselekvés a kollektív jólét és a fenntartható fejlődés érdekében (OECD, 2020d).

A globális kompetencia méréséhez a 2018-as PISA felmérés tíz, a globális kompetenciához kapcsolódó tanulási tevékenység iskolai jelenlétére kérdezett rá a diákoktól. Szembetűnő, hogy a magyar tanulók jóval kevesebbet tanulnak a globális témákról az iskolában, mint más országok tanulói (lásd 2. táblázat). A leggyakoribb téma a különböző kultúrákról való tanulás, de míg az OECD országokban a tanulók háromgyede, addig nálunk csak kissé többen, mint a tanulók fele találkozik ezzel az iskolában. Szembetűnő az is, hogy míg az OECD országokban a második leggyakoribb téma a

a magyar tanulók
jóval kevesebbet
tanulnak a globális
témákról az iskolában

⁸ <https://www.oecd.org/pisa/innovation/>

más emberekkel felmerülő konfliktusok megoldása, addig nálunk a gazdasági kapcsolódások témája ezt megelőzi. Szintén nagyon nagy a különbség olyan területeken, ahol a más kultúrák megértéséről, a perspektívaváltás képességének fejlesztéséről van szó. Az OECD-átlaghoz képest csak feleannyi tanuló tanul Magyarországon az iskolában arról, hogy hogyan kommunikáljon

különböző háttérű emberekkel, vagy arról, hogy hogyan lehetnek más véleményen más kultúrából jövő emberek. Egyedül a különböző kultúrákat ünneplő események terén találunk az OECD-átlaghoz hasonló arányt, de ezek inkább reprezentatív események, mint valódi kompetenciafejlesztő alkalmak (OECD, 2020b).

2. TÁBLÁZAT

Azon tanulók százalékos aránya, akik igenlő választ adtak arra, hogy tanulják-e a következőket az iskolában

	Magyarország	OECD-átlag
Tanulunk a különböző kultúrákról	58,4	75,6
Tanulunk az országok gazdaságainak összekapcsolódásáról	49,5	54,9
Tanulunk az órán arról, hogy hogyan oldjuk meg a más emberekkel felmerülő konfliktusokat	46,9	64,4
A különböző kultúrákat ünneplő eseményeken veszek részt a tanévben	40,0	40,5
Rendszeresen részt veszek a világ eseményeiről zajló vitákban, a tanórai munka részeként	38,0	55,7
Tanulok arról, hogy hogyan kommunikáljak a különböző háttérű emberekkel	36,9	58,2
Tanulunk arról, hogy a más kultúrákból jövő emberek miként lehetnek más véleményen bizonyos dolgokról	36,8	61,8
Gyakran kéri a tanár, hogy fejtsem ki a véleményem a nemzetközi hírekről	29,9	45,7
A tanórán kiscsoportokban elemezzük a világ eseményeit az osztálytársaimmal	28,5	48,2
Újságot olvasunk, híreket nézünk az interneten az órán	24,0	40,7

FORRÁS: PISA 2018 adatbázis

A tanulók tízből körülbelül öt, a globális kompetenciával kapcsolatos tanulási tevékenységben való részvételről számoltak be átlagosan az OECD-országokban. A legtöbb globális kompetenciával kapcsolatos tanórai tevékenységet a portugál diákok

jelezték, a legkevésbé pedig a magyar tanulók (OECD, 2020b). A tanulóknak a mai sokszínű világban való együttéléshez szükséges attitűdjei és beállítottsága, mint a nyitottság vagy tolerancia, pozitívan és szignifikánsan összefügg azzal, hogy mennyire fejlesztik ezt

az iskolában. Éppen ezért nem meglepő, hogy **nyitottság és elfogadás terén a magyar fiatalok produkálták a leggyengébb eredményt Európában.** A mások kultúrája iránti érdeklődés terén az utolsók közt, a mások kultúrájának tisztelete terén pedig a legutolsók vagyunk. Tanulságos az is, hogy míg az OECD-országokban átlagosan a tanulók több mint a felének van kapcsolata más országbeli tanulóval, addig Magyarországon ez az arány csak 34,7% (hasonlóan a lengyel és litván gyerekekéhez; *OECD*, 2020b).

A PISA felvételen a **digitális szövegértés** mérése a korábbi mérésekhez képest átalakult a gyors technológiai változások miatt megváltozott kontextusnak köszönhetően. 2018-ban már olyan szövegeket adtak feladatul a tesztekben, ahol több forrást is kellett használni. Ezzel jobban követhetővé válik az olvasási stratégia, és szélesebb skálán válik mérhetővé a szövegértés. 2018-ban alkalmaztak először adaptív teszteseteket, ahol a válaszai alapján kapja a következő kérdést a tanuló. Így a legbonyolultabb navigációs kérdésig csak azok jutnak el, akiknek a szövegértése magasabb szinten van. A digitális szövegértést is mérő feladatok során nemcsak a szövegeket kell megérteni, hanem a többféle forrás közt el kell tudni igazodni, és ezek alapján az információk helyességét is értékelni kell. Mérték azt is, hogy a tanulók mennyire tudják megkülönböztetni a tényeket a véleményektől, és tanulnak-e erről az iskolában. Sajnos a magyar tanulók az átlagosnál kevesebbet

tanulnak arról az iskolában, hogy hogyan kell meggyőződni egy információ megbízhatóságáról, relevanciájáról és elfogulatlan-ságáról. Így nem meglepő, hogy az álhírek felismerése terén is gyengébben szerepeltek a magyar diákok, mint az európai országok többsége (a magyar tanulók 43%-a tudta megkülönböztetni a tényeket a véleményektől, az OECD átlag 47%). A források hitelességének megállapításához szükséges olvasási stratégia ismeretindex-értéke⁹ is a magyar tanulók körében az egyik legalacsonyabb (*OECD*, 2021).

A log file-ok segítségével a navigációt is figyelemmel lehetett kísélni, vagyis, hogy mennyire követik a tanulók a megadott instrukciókat, és mennyire tudják kiválasztani a releváns oldalakat, illetve elkerülni az irrelevánsakat. **A magyar tanulók több mint 15 százaléka (15,6%, OECD átlag: 12,2%) minősült gyenge navigátornak,** vagyis megelégedtek egy forrással, és nem próbáltak megnyitni egyéb oldalakat. Ez nem független a szöveg-

mennyire motiválják a pedagógusok a tanulókat annak függvényében, hogy utóbbiaknak milyen a családi hátterük

értés szintjétől, kimutatták, hogy minél jobb a szövegértése valakinek, annál inkább nyit meg újabb oldalakat, és tud a több csatornából jövő különböző információ közt eligazodni. A 2012-es PISA mérésen is azt mutatta a navigációt is mérő feladat, hogy míg az OECD-országokban átlagosan 9% volt azon tanulók aránya, akik egyáltalán nem kezdtek el böngészni, nálunk ez az arány 20% volt (*OECD*, 2015).

Magyarország kiténik azzal is, hogy az európai országok közt nálunk található az

⁹ A tanulói kérdőívben különböző, az olvasási stratégiákra vonatkozó kérdéseket tettek fel, melyekből szakértők képeztek indexeket. Az információ megbízhatóságára vonatkozóan olyanokra kérdeztek rá, mint hogy mennyire érzik helyes stratégiának a tanuló, hogy azonnal válaszol-e az e-mailekre, vagy ellenőriz-e a kapott e-mailek forrását.

egyik legnagyobb különbség abban, hogy mennyire motiválják a pedagógusok a tanulókat annak függvényében, hogy utóbbiaknak milyen a családi háttérük. A jobb családi háttérű tanulóktól mérhetően többet várnak el a magyarországi pedagógusok, mint a hátrányos helyzetűektől, legyen szó az az olvasásra buzdításról vagy az elolvasni való szövegek hosszáról. Míg 2009 és 2018 között az országok többségében nőtt azon tanulók aránya, akik úgy vélik, a pedagógusok bátorítják őket arra, hogy mondják el a véleményüket az olvasottakkal kapcsolatban, addig ez az arány nálunk 5 százalékkal csökkent (OECD, 2021).¹⁰

Az egyéni versenyzetetésre és korai szelekcióra alapuló iskolarendszerünk egyáltalán nem kedvez a gyerekek közötti szolidaritás, együttműködés kialakulásának. Az igazán sikeres iskolarendszerek nemcsak a 21. századi kompetenciák fejlesztésével igazodnak a munkahelyek világához, hanem a tanulás rugalmas szervezésével is. A nem kognitív készségek fejlesztésére ugyanis a legkevésbé alkalmasak a hagyományos 45 perces tanórák. Éppen ezért a fejlett országokban egyre inkább elterjednek a projekt-módszerek, ahol hosszabb idő alatt

komplexebb feladatokat kell megoldani, gyakran csapatmunkában, akárcsak a jobb munkahelyeken.

ÖSSZEGZÉS HELYETT – A NARRATÍVÁK KÜZDELME

A jövő olyan lesz, amilyennek elképzeljük. Ezért nem mindegy, hogy milyen narratívában gondolkozunk. A mindenkori kormányok, az oktatáspolitikai és az edukátorok felelőssége nagy. Két narratíva látszik kibontakozni:

- az egyik szerint az elitképzésre, tehetséggondozásra és versenyre kell összpontosítani,¹¹
- a másik szerint pedig elsősorban az együttműködésre, partnerségre, ahol a kiválóságot éppen az biztosítja, ha mindenkinek esélyt adunk a minőségi oktatásra.¹²

A motivációkról szóló szakirodalom nagyon sok példával támasztja alá, hogy akkor fejlődnek jól a gyerekek, ha szeretik, amit csinálnak és ha motiváltak. Az sem

¹⁰ Hasonló jelenségre figyelt fel egy, a médiaoktatást vizsgáló kutatás (Médiaműveltség kutatás az iskolában, T-TU-DOK, 2019). Az intézményi interjúk alapján a tények és vélemények megkülönböztetése, az állhírek felismerése jóval inkább téma volt az elit iskolákban, míg a különbözőség, a sokszínűség elfogadása sokkal inkább a hátrányos helyzetű tanulókat tanító intézményekben volt előtérben. Józan ésszel azt gondolnánk, ennek fordítva kellene lennie. A visszas helyzet oka részben az lehet, hogy a pedagógusok is a könnyű ellenállás felé mozdognak. Az igazi pedagógiai kihívás az elit iskolákban a különbözőség elfogadásának elősegítése (az elitizmus csökkentése), a hátrányos közegekben pedig a komoly szövegértést igénylő állhírfelismerés fejlesztése lenne.

¹¹ Ez a narratíva nagyban épül az ún. deficitmodellre (lásd *Nabalka*, 2020), amely csirájában fojtja el azt a gondolatot, hogy a hátrányosabb helyzetű tanulók nagy részét is el lehet juttatni a középosztály szintjére. Ez a hozzáállás szüli azt az eredményt is, hogy a reziliens tanulók arányát tekintve Magyarország minden PISA mérésen hátralul kullog. 2018-ban csak 7,7% volt az arányuk nálunk, míg az OECD átlag 11,3%, az észteknél pedig 15,6% (PISA 2018 adatbázis). A PISA azokat tekinti reziliens tanulóknak, akik jobban teljesítenek, mint a velük azonos családi háttérű tanulók.

¹² Ez a narratíva nem arról szól, hogy ne legyen verseny, hanem arról, hogy ne az legyen az oktatás domináns szervezőereje, és hogy ne csak az agyat és a testet, de a szívet is gondozzuk. A mesterséges intelligencia felhasználásának etikai, morális vonatásával, ami a jövőt tekintve alapvető, politikai szinten leginkább csak a „lesajnált, vén és lassú” Európában foglalkoznak (<https://www.coe.int/en/web/bioethics/common-ethical-challenges-in-ai>).

mindegy, hogy a belső vagy a külső motivációkra építjük az oktatást. Egy, a témában folytatott kutatás azt mutatta, hogy azok a tanulók, akik számára maga a tudás, a tudni akarás a motiváció, jobban érzik magukat, és sokkal jobban alkalmazkodnak a változó kihívásokhoz, míg a teljesítménymotivált tanulók körében gyakran tapasztalható iskolai kiégés (Tuominen-Soini és mtsai., 2012). A tanulási motiváció és a tanulás motívumai régóta kutatott területe a pedagógiának.¹³ A szakirodalom szerint a versenyszituáció inkább a jobb háttérrel rendelkező tanulóknak kedvez, míg a tudásorientált motivációk azok, amelyek segítik abban a hátrányosabb helyzetű tanulókat, hogy sikeresek legyenek (Daenon és mtsai., 2018). Az olyan fontos 21. századi kompetenciákat, mint a kreativitás vagy az innovativitás is inkább a belső motiváltság segíti. Kreativitásból vagy együttműködésből nem szoktak versenyezni vagy aranyérmeket osztogatni, itt a belső motiváció a fontos (Legault, 2016).¹⁴

A verseny mellett a magyar iskolák másik jellemzője az erős külső kontroll és a gyenge szakmai autonómia. Pedig a pandémia alatt a digitális oktatásra való átállás rávilágított az önszabályozás tanulásban betöltött, korábban is tárgyalt szerepére (D. Molnár, 2013):

A pedagógiai vizsgálatok azt támasztják alá, hogy a jó önszabályozó tanulók

hatékonyabbak és sikeresebbek az iskolában, jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, mint azok, akik nem képesek tanulásuk önszabályozására. Ehhez viszont olyan iskolai és osztálytermi kontextus kialakítására van szükség, ahol a tanulóknak lehetőségük van saját tanulásuk irányítását jobban kézbevenni; lehetőségük van a tevékenység kiválasztására, személyes tanulási céljaik megfogalmazására és kivitelezésére, ahol jobban megismerhetik erősségeiket és gyengeségeiket, és teret kaphatnak önértékeléseik megfogalmazására is. Erre a hazai iskolai gyakorlatban kevés példát láthatunk, hiszen a tanulók többsége maga is úgy gondolja, hogy mindez (a célok megfogalmazása, a tevékenység kijelölése, az értékelés) elsősorban a pedagógus feladata. Ahhoz, hogy az önszabályozott tanulás fejlődésében jelentős változás történjen, szükség van az iskolák és pedagógusok szerepfelfogásának paradigmaváltására, ami az iskola kizárólagos irányító szerepétől egyfajta irányváltást jelent a tanulók kontrollált önállósága fele. (48. o.)

Sajnos a pedagógusok és a szülők többsége fél a változástól, és az ehhez szükséges erőfeszítések megtételétől. A jobb családi háttérrel rendelkező gyerekekkel való foglalkozás akkor is sikeresnek tűnhet, ha az ezt végző közegekben nincs jelen kimagasló pedagógiai tudás, viszont a leszakadók tanulási

¹³ A pozitív énkép kialakítása, a belső motiváció megerősítése során fontos a már meglévő önjutalmazó mechanizmusok felismerése és működtetése. „Az önjutalmazó motívumok létezéséből az is következik, hogy nem szükséges olyan cselekvést jutalmazni, mely önmagában is jutalmazó hatású. Felesleges a kisgyereket jutalmazni azért, mert szépen olvasott, ha önmaga is örül neki. Örömet természetesen fokozhatjuk azzal, ha együtt örülünk vele. A külső jutalommal azonban leszoktathatjuk a gyereket arról, hogy saját cselekvését jutalomként élje át, a motívumok legátíthatnak, kialakulhat, hogy a jót kívülről várja” (Józsa, 2002).

¹⁴ Könnyű belátni, hogy a mesterséges intelligencia beépítése a keresőkbe lehetővé teszi, hogy a középiskolai esszéket a géppel írassák meg a gyerekek, de erre akkor van nagyobb késztetés, ha a külső motivációk dominálnak a tanulásban (pl. jó osztályzat). Amennyiben a tanulás és az alkotás öröme, vagyis az esszéírás öröme a domináns, ott legfeljebb azért használja a keresőt a tanuló, mert kíváncsi, de maga szeretné megalkotni az esszét.

motivációinak felélesztése nem megy pedagógusi professzionalizmus nélkül. Sokan azt gondolják – sajnos a szakmában is –, hogy ez lehetetlen feladat, így nem éri meg sokat invesztálni bele. Holott a szakirodalom és hazai jó példák is azt mutatják, hogy szó sincs erről: a leszakadók tanulási motivációinak felélesztése *nem* lehetetlen feladat, de valóban sokkal többet és mást igényel, mint amihez a szülők és a pedagógus szakma többsége hozzászokott.¹⁵

A magyar társadalom ma elsősorban a rend és fegyelem fenntartását várja el az iskolától és az oktatástól is.¹⁶ Úgy tűnik, hogy

ezeknek az igényeknek, és nem a 21. századi kihívásoknak próbál készségesen megfelelni a kormányzat, amikor több szempontból is kontrollálja (centralizált tankerületi rendszer, egységes tankönyv és tananyag) és versenyzeteti a tanárokat (rangsorok, teljesítménymérés ötlete). De ezzel éppenséggel kiölik azokat a belső tanári motivációkat, amelyek hosszú távon biztosítanak azt, hogy a tanulás és a tanítás öröm legyen, hogy közösségként tudjunk élni, és hogy ne elszenvedői, hanem aktív nyertesei legyünk a 21. századi kihívásoknak.

nem lehetetlen feladat

IRODALOM

- Accenture (2018): It's learning just not as we know it. How to accelerate skills acquisition in the age of intelligent technologies. Letöltés: https://www.accenture.com/_acnmedia/thought-leadership-assets/pdf/accenture-education-and-technology-skills-research.pdf (2023. 02. 10.).
- ELTE TTK (2021): A sokat mobilozó gyerekek „nem látják a fától az erdőt”. Letöltés: <https://ttk.elte.hu/content/a-sokat-mobilozo-gyerekek-nem-latjak-a-fatol-az-erdot.t.4260> (2023. 02. 12.).
- Csüllög K., D. Molnár É. és Lannert J. (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. In: Csüllög K., D. Molnár É., Herczeg B., Lannert J., Nahalka I. és Zempléni A.: *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal.
- Darnon, C., Jury. M és Aelenci, C. (2018): Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade. *European Journal of Psychology of Education*. **33**. 4. sz., 713–726. DOI: 10.1007/s10212-017-0351-hal-01649962
- D. Molnár É. (2013): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda A. és Golnhofér E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29–54. Letöltés: http://real.mtak.hu/28312/1/2_D_Molnar_Eva_0528.pdf (2023. 02. 10.).

¹⁵ A hejőkeresztúri általános iskolában K. Nagy Emese akkori igazgató egy, a Stanford Egyetemen kifejlesztett módszert, a Kreatív Partnerség Magyarországi program (<https://kreativtanulasesoktatas.hu/szolgalatasaink/kreativ-partnersseg/>) pedig egy, az Egyesült Királyságban kifejlesztett módszert adaptált. Mindkét módszer mögött nagyon komoly kutatások állnak. Ezek a hazai adaptációk azt mutatják, hogy lehet hátrányos közegben is komoly sikereket elérni, amennyiben szakmai professzionalizmussal próbáljuk megoldani a problémát.

¹⁶ Az Országos Közoktatási Intézetben 1990 és 2012 között folytatott oktatásügyi közvéleménykutatások rendre ezt az eredményt kapták.

- Farkas P., Schreindorfer L. A., Szabó G., Varga Gy. és Rausch A. (2021) Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* **9**. 2. sz., 354–377. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.354.37
- Józsa K. (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 239–268.
- Konok, V., Peres, K., Bunford, N. ... és Miklósi, Á. (2021): Mobile use induces local attentional precedence and is associated with limited socio-cognitive skills in preschoolers. *Computers in Human Behavior*. **120**. (July).
- Konok, V., Bunford, N. és Miklósi, Á. (2020): Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, **14**. 1. sz., 91–109. DOI: 10.1080/17482798.2019.1684332
- Lannert J. és Holb É. (2021): Hazai jelentés a PIAAC eredményeiből. NSZFH. Letöltés: https://piaac.nive.hu/Downloads/eredmenyek/Hazai_jelentes_a_PIAAC_eredmenyeibol.pdf (2023. 02. 10.).
- Lannert J. (2021): Zárótanulmány az emberierőforrászűkösségekről a magyar közoktatásban. T-TUDOK. Letöltés: https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf (2023. 02. 14.).
- Lannert J. és Hartai L. (2021): Médiaműveltség az iskolában. Médiaoktatás, digitális technika, pedagógusi módszertani kultúra egy hazai tanárkutatás eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*. **31**. 7–8. sz. DOI: 10.14232/ISKKULT.2021.07-08.3
- Lannert J., Kaderják A. és Németh Sz.(2019): Összehasonlító elemző tanulmány a magyar diákok szövegértési kompetenciáiról nemzetközi összehasonlításban. In: Barátné dr. Hajdu Á. és dr. Béres J. (szerk.): *Szövegértés fejlesztés a könyvtárban. Módszertani kötetek 3*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest. 216–270.
- Legault, L. (2016): Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (szerk.): *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1
- Nahalka I. (2020): A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*. **70**. 7-8. sz.
- NCEE (2020): Policy in Focus – Teachers of the Future: Meeting the Needs of 21st Century Learners. Letöltés: <https://ncee.org/quick-read/teachers-of-the-future-meeting-the-needs-of-21st-century-learners> (2023. 02. 10.).
- OECD (2015): Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264239555-en
- OECD (2018): The future of education and skills Education 2030, The Future We Want. OECD.
- OECD (2019a): OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework. Transformative competencies for 2030. Concept Note. OECD.
- OECD (2019b): Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020a): Curriculum overload. A way forward. Letöltés: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3081ceca-en/index.html?itemId=/content/publication/3081ceca-en> (2023. 02. 10.).
- OECD (2020b): PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/d5f68679-en
- OECD (2020c): Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020d): PISA in Focus (#109) – Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school?
- OECD (2021): 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/a83d84cb-en

Schleicher, A. (2021): Learning from the Past, Looking to the Future: Excellence and Equity for all, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/f43c1728-en

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. és Niemivirt, M. (2012): Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*. **22**. 3 sz., 290–305.

Williams Woolley, A., F. Chabris, C., Pentland, A., Hashmi, N. és W. Malone, Th. (2010): Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science*. **330**. 6004. sz., 686–688.

World Economic Forum (2020): *Schools of the Future – Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, Cologny/Geneva (Switzerland).





**BÖCSKEI BALÁZS – FEKETE MARIANNA –
NAGY ÁDÁM – SZABÓ ANDREA**

„Az iskolában ennél jobb átlagom még soha nem volt: egyfolytában ötöst kaptam”

Az online oktatás a magyar fiatalok percepciói alapján – egy empirikus társadalomtudományi alap kutatás első eredményei¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban az online oktatással kapcsolatos percepciók és tapasztalatok mentén felvetődő kérdésekre olyan elbeszélte történetek segítségével igyekszünk választ találni, melyek megfelelően jelezhetik a járvány 15–29 éves korosztályra gyakorolt hatásait. Azt feltételezzük, hogy a 2020-as, 2021-es és részben 2022-es évek globális pandémiás eseményei, amelyek a digitális oktatáshoz kötődnek, mélyreható és hosszan tartó hatással lehetnek a fiatalokra mint társadalmi csoportra. Egyelőre azonban csak néhány olyan tudományos eredmény áll rendelkezésünkre, amelyek képesek hozzájárulni a COVID–19-világjárvány fiatalokra gyakorolt hosszú távú hatásainak felméréséhez. A kutatás során alkalmazott Big Data-elemzés, az ún. *social listening* módszer (közösségi médiafigyelés) feltárta a 15–29 évesek online oktatással kapcsolatos tapasztalatait és véleményét, a fiatalok reflektáltak az infrastruktúrális szempontból észlelt kompetenciakülönbségekre, oktatásszervezési problémákra, eszközhasználati nehézségekre. Digitális oktatásról alkotott értékelésük kettős: a pozitív attitűdök elsősorban a tanulói teljesítmény méréséhez/értékeléséhez, a negatívak a tanulási folyamat eredményességéhez fűződnek, felértékelve egyben a jelenléti oktatást. Kiemelt negatívumot jelentett az online iskola társas kapcsolatokra gyakorolt erodáló hatása, valamint a járványügyi előírásokkal (maszkviselés, védőoltás) vagy azok be nem tartásával (távolságtartás) kapcsolatos problémák is tükröződtek az értékelésben.

Kulcsszavak: *online oktatás, COVID–19, 15–29 éves fiatalok, online fókuszcsoport, Big Data, social listening (közösségi médiafigyelés)*

¹ Jelen tanulmány és a háttérül szolgáló kutatás az MTA „A poszt-COVID-jelenségek kutatásának támogatása” céljából kiírt akadémiai pályázat 2021/19. számú, *Generációk azonosítása Big Data logikával a poszt-pandémiás időszakban* című projektje keretében készült.

BEVEZETÉS

A magyar Kormány 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozatával (a koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről) kötelezően elrendelte valamennyi köznevelési intézmény és szakképző intézmény számára a nevelés-oktatás tantermen kívüli, digitális formában történő megszervezését 2020. március 13. péntek estétől március 16. hétfőig. Ezzel a rendelettel, illetve a felsőoktatásra vonatkozó (41/2020. (III. 11.) Korm. rendelet) rendelettel kezdődött az egyszerűség kedvéért „online oktatás”-nak nevezett, majd 1,5 évig tartó periódus a magyar oktatási rendszer történetében.²

Okkal feltételezhető, hogy a fiatalok jelentős része számára a digitális tanrend időszakával is azonosított 2020-as, 2021-es és részben 2022-es év globális történései a fiatalok mint társadalmi csoport számára is mélyrehatóak lehetnek, illetve maradandó következményekkel járhatnak – ugyanakkor mindezidáig kevés hazai tudományos eredmény járult hozzá a COVID–19-járvány fiatalokra gyakorolt tartós hatásának felméréséhez. Nem tudjuk elég árnyaltan megítélni, hogy a társas élet közvetlen korlátozása, a digitális oktatás, a távolságtartás, a közösségek, szociális kapcsolatok hiányából adódó problémák vagy a tartós egyedüllét a fiatalok számára „múló roszullét”-e csupán, amely alig érinti meg őket, s később sem

„múló roszullét”-e
csupán, vagy pedig ún.
generációképző életesemény

mérföldkövet jelentő emlékként szervesül, vagy pedig életmeghatározó sarokpont, olyan ún. generációképző életesemény, amely alapvetően alakítja át életmódjukat, jövőképüket, problémaészlelésüket, viselkedési mintázataikat, ezáltal formálva generációs jellemzőiket is. Az offline társas kapcsolatok szigorú korlátozása, a szociális élet és a szabadidő-eltöltés online térbe kerülésének felerősödő mértéke alapvetően a hétköznapi emlékezet része. Ennek az emlékezetnek a megismerése, valamint a poszt-COVID-időszakra gyakorolt kihatásainak modellezése a szokásos társadalomtudományi módszerekkel egyszerűen nem lehetséges. Az emlékezet ugyanis nemcsak kopik, de átalakul, aktualizálódik és a jelenhez igazodik.

Engler, Markos és Dusa (2021) a digitális oktatás következményeit vizsgálva arra a következtetésre jutnak, hogy a szülők iskolázottsága kevésbé befolyásolta a szülők és gyermekeik közös tanulási gyakoriságát. További társadalmi csoportjellemzők (település típusa, anyagi helyzet) sem mutattak szignifikáns összefüggést a közös tanulással, amiből a szerzők azt a következtetést vonják le, hogy a rendkívüli helyzetben minden szülő, társadalmi hovatartozástól függetlenül maximálisan próbálta támogatni gyermekét. Ahol találtak statisztikai értelemben vett eltérést, ott utóbbit érdemben a szülő munkavégzése és a gyermekek száma befolyásolja. Amennyiben a szülő otthonról dolgozott a pandémia idején, kevesebb ideje jutott gyermeke segítésére, iskolai

² 2020 októberében a felsőoktatási intézményekre újra szigorú szabályokat hoztak. 484/2020. (XI. 10.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet idején alkalmazandó védelmi intézkedések második üteméről, amely szerint „Az egyetemek, főiskolák digitális munkarendre térnek át.”

feladatának ellenőrzésére. A gyermekszám növekedése viszont ösztönözte a szülőt a közös tanulásra. „[...] A] vírus okozta iskolabezárás első hullámában az otthoni tanuló leginkább a család minőségi együtt töltött ideje határozta meg [...]. [A] társadalmi státust meghatározó anyagi, kulturális tőke nagyságát felülírja a családon belüli kapcsolati tőke mozgósítása” (Engler és mtsai, 2021, 83. o.). Hermann Zoltán (ld. *Qubit*, 2020) a 2017. évi országos kompetenciamérés alapján úgy becsülte, hogy „[a] 6., 8. és 10. évfolyamon a diákok 12, 10 és 7 százaléka egyáltalán nem elérhető, további 7, 7 és 6 százaléka erősen korlátozottan elérhető az online oktatás számára. Összességében ez a diákok 20, 17 és 12 százaléka”.

Szilveszter, Kassai, Takács és Futó (2021) szintén arra az eredményre jutottak, hogy kevésbé a szülő társadalmi státusa vagy kulturális tőkéje határozta meg a pandémia időszakában az otthoni tanulás sikereit, mint inkább ezen tényezők közvetett hatásai. Ilyenek a család alkalmazkodóképessége, nyugodt, rendezett fizikai környezet kialakításának lehetősége, valamint a kiszámítható rendszeres napirend. Fontos megállapításuk, hogy a társadalmi státusz hatásait szélesebben érdemes értelmezni, szükséges a családi légkört is vizsgálni a gyermek iskolai teljesítményének vizsgálatakor. *Panarese és Azarita* (2021) olasz, míg *Almahasees, Mohsen és Amin* (2021) jordán mintán vizsgálva pont erre a következtetésre jutottak, azaz a napi rutin megtartása nagyban segítette a fiatalokat a kezdeti nehézségek áthidalásában. *Heidrich* és munkatársai (2022) osztrák általános iskolásokat vizsgálva azt tapasztalták,

hogy a diákok több támogatásra és nagyobb biztonságra vágytak az online tanítás hónapjai alatt, vagyis a legfontosabb negatív következmény az általános elbizonytalanodás lehetett.

Az MTA felhívására, egy „a poszt-COVID-jelenségek kutatására irányuló nagy kockázatú pályázat” keretében kutatócsoportunk azt vizsgálja, hogy a magyar fia-

talok hogyan éltek meg ezt az időszakot, van-e esélye annak, hogy a koronavírus-járvány, egészen pontosan az annak következtében kialakult

pandémia és az azzal járó társadalmi szeparáció, valamint a szocializációs folyamatok módosulása olyan következményekkel járt, hogy a hagyományos generációs elméleteket érdemes újragondolni, és a korábbi betűgenerációk helyett COVID-generációról beszélni (*Fekete*, 2020; *Szabó*, 2020; *Fekete és Nagy*, 2020; *Nagy és Fekete*, 2020; *Zwanka és Buff*, 2020; *Fekete és Nagy*, 2021; *Déri és Szabó*, 2021; *Székely*, 2021, *Kutwa*, 2021; *Szabó és Déri*, 2022).

COVID, DIGITÁLIS OKTATÁS, BIG DATA

Abban a megítélésben tudományos és közéleti konszenzus mutatkozik, hogy a COVID aszteroidaként érkezett a fiatalok életvilágába, de vajon becsapódása, annak hatása, illetve az ehhez történő alkalmazkodás mértéke a korábbi generációs mintázatokhoz képest új és más-e annyira, hogy az esemény egy történelmileg azonosítható COVID-generáció kialakulását eredményezhette, eredményezheti? Az eseményből és eddigi folyományaiból ugyan *önmagában*

szükséges a családi légkört is vizsgálni a gyermek iskolai teljesítményének vizsgálatakor

nem következik, hogy néhány év távlatából máris paradigmaváltó cezúrának tekinthetnénk ezeket a társadalmi szerveződést vagy a politikai gondolkodást illetően – de az időszak, jelentősége okán, elgondolható 1956, 1968, 1989 vagy 2001 idejéhez hasonló korszakhatárnak. Nyilván utólag, visszatekintve lehet csak *vizsgálni* azt, hogy korszakváltásnak voltunk/vagyunk-e tanúi, de ennek valószínűsége mellett legalább annyi érv szól, mint amellet, hogy a COVID-időszak semmilyen értelemben nem eredményezett jelentős törést gondolkodásunkban, magatartásunkban és a világ érzékelésének általános módjában.

Ennek a kutatói problémakörnek a legfontosabb kérdése, hogy egy 2020 eleje és 2021 vége között lezajló, mára jórészt emlékezetté torzuló időszak milyen szociológiai kutatási módszerrel vizsgálható. A COVID és a digitális oktatás összefüggéseivel kapcsolatban a magyar és a nemzetközi szakirodalomban több külön folyóiratszám vagy egyedi tanulmány jelent meg – lásd pl. *Educatio*. 30. évfolyam, 1. szám („Vírus és oktatás – COVID-19 pandemic on education”); *socio.hu*, 2021/1. szám („A járványhelyzet társadalmi hatásai”); Young, 2021/4. szám („Distancing, Disease and Distress”). Nem lehet tehát azt állítani – elsősorban kismintás online vagy telefonos felméréseknek, illetve korlátozott létszámú interjúknak köszönhetően –, hogy a téma tudományosan alulkutatott lenne. Ugyanakkor különösen

fontos, hogy a felmérések (survey-k) uralta ifjúságkutatások korlátai egyre jobban érzékelhetővé válnak (Nagy, 2022). Úgy véljük, hogy a társadalomtudomány digitális fordulata (Salganik, 2018) révén lehetséges, hogy a fiatalok gondolkodását befolyásoló kurrens jelenségeket és az azokra vonatkozó valós idejű reflexiókat nagy elemszámmal és saját interakciós közegükben megfigyelve tegyenek szert a kutatók valid tudásra. Az, hogy a fiatalabbakat ifjúsági szubkultúrák felől és alapvetően Big Data eszközökkel vizsgálják, itthon egyelőre inkább kivétel (lásd *Dessewffy* és *Mikes*, 2020; *Sütő*, 2021). Magyarországon kutatócsoportunk vállalkozik először arra, hogy Big Data-alapú kutatás keretében vizsgálja a magyar fiatalok koronavírus-járvány konstrukcióit.

Jelen tanulmányunk az online oktatással kapcsolatos tanulói, hallgatói percepciókat elemzi. Úgy véljük, hogy az online oktatás olyan lakmuszpapír, amely megfelelően jelezheti a járvány hatásait a 15–29 éves korosztályra. A digitális tanrend ugyanis a fiatalok túlnyomó többségét valamilyen módon érintette, még abban az esetben is, ha nemcsak közvetlenül átélte, hanem közvetett, elmesélt élmények kötődnek hozzá. Még egyszer hangsúlyozzuk, hogy nem utólag konstruált élményekből vezetjük le a COVID hatásait, hanem valós idejű online „beszélgetések”-et vizsgálunk ún. social listening módszerrel,³ valamint fókuszcsoportos

az online oktatás olyan
lakmuszpapír, amely jelezheti
a járvány hatásait a
15–29 éves korosztályra

³ A social listening (a közösségi média figyelése) a tartalmaknak és a fiatalok aktivitási trendjeinek feltérképezését kulcsszócsoporthoz alapján, szoftveres segítséggel végzi el. Az adatgyűjtés során az online tér diskurzusai alapján feltárjuk a koronavírus, illetve a fiatalok aktivitása, percepciója, továbbá reflexiója közötti viszonyrendszert, és ennek nyomán, mélyelemzési modulok révén, az adott témakörökhöz kapcsolódó narratívákat, aktivitásokat, érzelmeket,

beszélgetések eredményeit elemezzük. Azt vizsgáljuk tehát, hogy az adott pillanatban a fiatalok saját maguk mit és hogyan beszélnek a koronavírusról, oktatásról, a lezárások alatti aktivitásukról, szerepvállalásukról, időtöltésükről. A kérdőívvel ellentétben itt nem a kutatók keretezik a kérdésfeltevéseket, hanem a fiatalok határozzák meg, jelölik ki a beszélgetéseik kereteit. Véleményünk szerint semmilyen más eszközzel nem biztosítható, hogy beavatkozásmentesen dolgozzunk, s így a lehető legnagyobb eséllyel magát a torzítatlan valóságot tudjuk elemezni.

ONLINE FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚ – MÓDSZER ÉS EREDMÉNYEK

Módszer

A kutatási téma vizsgálatának megalapozásához, előzetes mintázatok kereséséhez, a social listening-vizsgálat témakijelöléséhez három online fókuszcsoporthoz interjú anyagát használtuk fel. Az online videós interjúkat személyes interjúkéhoz hasonló módszertani keretben zajlanak, azonban a résztvevők online platformon

csatlakoznak be a beszélgetésbe, ahol a kamera és a hang megosztásával élőben is látják, hallják egymást. A módszer előnye, hogy a résztvevőknek nem szükséges a fizikai térben is egyazon helyszínen lenniük. A kamera használatának köszönhetően azonnal tudnak reagálni a moderátor kérdéseire vagy a többi interjúalany felvetéseire, látják egymás metakommunikációját, arckifejezéseit is, ezzel további elemzést téve lehetővé (Vicsek, 2017). A módszer kiemelten releváns a 15–29 évesek körében végzett kutatásoknál, hiszen e korcsoport tagjai jelentős időt töltöttek a COVID-kényszerek időszaka előtt is online kommunikációval, a társas érintkezés során számukra ez a preferált módszer, legyen szó oktatásról, munkáról vagy magánéletéről (vö. Nagy és Fazekas, 2016, Fekete és Tibori, 2018, Székely és Aczél, 2018). A fókuszcsoporthoz interjú mint módszer hozzájárul a mikroszinten bekövetkező változások detektálásához, mert előzetes be-

látják egymás metakommunikációját, arckifejezéseit is, ezzel további elemzést téve lehetővé

tekintést nyerhetünk általa abba, hogy a COVID-19 hogyan hatott a fiatalok személyes élethelyzetére, gondolkodásmódjára, kulturális formáira, mely hatásoknak a poszt-COVID-időszakban is jelentőségük lehet.⁴

véleményeket azonosítunk. A pontosabb módszertani háttérrel lásd az adott fejezetnél. A social listening eredményei bemutatásakor a különböző online felületekről exportált bejegyzések, kommentek az eredeti formátumukban kerülnek közzésre, tehát gyakran ékezet nélküli, nyelvtanilag hibás mondatokat, kevésbé szalonképes jelzőket, emotikonokat is bemutatunk.

⁴ A csoportos beszélgetések másfél órát vettek igénybe, a szabad asszociációs feladatokhoz a Miro alkalmazást használták az interjúalanyok. Ez utóbbi egy online csoportmunkához, együttműködéshez használható táblaplatform, ahol a résztvevők színes post-it cédulákra írhatják fel gondolataikat, javaslataikat. Webcím: <https://miro.com/> – A fókuszcsoporthoz interjú során minden témakör megbeszélése előtt az interjúalanyok a Miro-cetlikre írhatták fel – név nélkül – a témához kapcsolódó tapasztalataikat, legfontosabb gondolataikat, a megbeszélésre javasolt topikokat. Ahol ezzel kapcsolatos a megszólalás, külön jeleztük a forrásnál: „Miro-bejegyzés”.

A fókuszcsoportos interjúkban 15 és 29 év közötti fiatalok vettek részt, életkor és iskolázottság alapján három 6–7 fős csoportban. Az interjúk 2022. április hónapban zajlottak. Az 1. csoportban 15 és 17 év közötti fiatalok vettek részt, a 2. csoportban 18 és 29 év közötti középfokú iskolai végzettséget szerzett fiatalok. A 3. csoportban magas iskolai végzettségű vagy jelenleg a felsőoktatásban tanuló 18 és 29 év közötti fiatalok beszélgettek. Településtípus szerint vegyesen kerültek be a csoportokba a résztvevők, a 2. csoportban a nagyvárosokban és azok környékén élők, a 3. csoportban pedig a kisebb városokban élők voltak felülreprezentáltak.

A fókuszcsoportos interjúk során elhangzott vélemények, hangulatok letapogatásához, a vélemények elemzéséhez a Zurvey.io intelligens tartalomelemző szoftvert alkalmaztuk, mely rövidebb szövegcsoportok vizsgálatát teszi lehetővé azáltal, hogy analizálja a szövegben szereplő szavakat, és kategorizálja azokat megadott paraméterek alapján. A szentiment-/hangulatelemző funkció révén a szoftver felismeri és kiemeli a negatív és a pozitív kifejezéseket, valamint egy hétfokú skálán értékeli a vélemények minőségét: a szövegekben szereplő kifejezéseket érzelmi töltetük szerint három –

a szoftver a szövegekben szereplő kifejezéseket érzelmi töltetük szerint három csoportba rendezi, továbbá létrehoz egy véleményindexet

pozitív, negatív és semleges – csoportba rendezi,⁵ továbbá létrehoz egy véleményindexet, egy univerzális mutatót, amely számszerűsíti az adott kategória szentimentértékét.⁶

Eredmények

A COVID–19 megjelenése és a bevezetett korlátozó intézkedések hatása a tanulókat és a hallgatókat, vagyis a középiskolás és egyetemista interjúalanyokat érintette leginkább; mindennapi életüket gyökeresen, csak rájuk jellemző módon változtatta meg. Az online oktatásra való áttérés hatása kettős: egyrészt könnyebben teljesíthető követelményeket

eredményezett, másrészt az osztály- és csoportközösségeket fellazította, a fiatalok szociális képességeit gyengítette. Az utóbbiak megélése egyöntetűen negatív érzelmeket váltott ki a megkérdezettek közül. A távolléti oktatás eddig sosem volt tapasztalatai felértékeltek a tanuló státuszú fiatalok szemében a hagyományos tantermi, jelenléti, a személyességet megtestesítő oktatási formát. A fiatalok elbeszéléseiben az online oktatás egyéni hasznai és árnyoldalai, nehézségei is megmutatkoznak – összefoglalásuk az *I. ábra* szófelhőjében látható.

⁵ Az *I. ábrán* látható szófelhőben az érzelmi töltet ábrázolására használt árnyalatok: világosabb = pozitív, sötétebb = negatív érzelem. A képi megjelenítés során a betűméret nagysága jelzi az előfordulás gyakoriságát.

⁶ A mérőszám a pozitív és a negatív kifejezések alapján számítódik, méri a szöveg érzelmi és tartalmi intenzitását. Az index értékét és irányát befolyásolja a szöveg tartalma, hossza és besorolása. Ha a szöveg negatívként értékelt kifejezéseket tartalmaz, elutasító, pesszimista vagy dühöt fejez ki, akkor az index is negatív értékű lesz, és ugyanez az összefüggés a pozitív kifejezések és a pozitív értékű index között.

1. ÁBRA

Témafelhő az 1. csoport (15–17 évesek) interjúi alapján



Forrás: saját szerkesztés

A digitális oktatás során pozitívként megélt tapasztalatok jellemzően a számonkéréshez, a tanulói teljesítmény méréséhez/értékeléséhez kapcsolódnak, illetve a társadalmilag kötött tevékenységekkel töltött idő mennyiségének csökkenéséhez. Ide azon tevékenységek tartoznak, melynek végzése vagy nem végzése között nincs igazán szabad választása az egyénnek: munkavégzés (keresőtevékenység), tanulás (iskolarendszerű képzésben való részvétel), közlekedés (Falussy, 2002), amely tevékenységek jelentősen átalakultak a Covid-19 megjelenése és a korlátozó intézkedések bevezetése következtében.

„Elég volt a 7:30-kor elkezdődő történelemórára 7:29-kor felkelnem, bejelentkezni az ágyamról és utána vissza, aludni.” (1. csoport, Z., nő, 16 éves)

„Szerintem az nem igaz, hogy nehezebb volt tanulni, az oké, hogy ugyanúgy próbálták a tanárok nyomni, de ez nem úgy sikerült, mint az offline oktatás alatt, mert azért itt jobban lehetett cselezni mondjuk a

dolgozatok alatt, akár, hogyha összecsatlunk, hogy együtt megcsináljuk, akár, ha a feleléseknél, mondhatjuk, hogy könnyebb volt, mint személyesen. Meg ugye itt nem érezzük át, hogy [az az] ember valóban ott ül.” (1. csoport, K., nő, 15 éves)

„Tanulni nehéz volt, jó jegyeket szerezni könnyű.” (Miro-bejegyzés, 1. csoport)

„A tanárok kétségbeesettek, teljes fejetlenség az oktatási rendszerben.” (Miro-bejegyzés, 1. csoport)

A legerősebb érzelmek – mind negatív, mind pozitív – szintén a tanulási/tanítási folyamathoz kötődnek, ezt reprezentálják az *oktatás*, a *tanulás* és *Zoom* kifejezések méretükkel és árnyalatukkal. A véleményindex alapján a legerősebb pozitív érzelmek a *jegy* kifejezéshez kapcsolódik (értéke 4,5), amelyet a *személyesség* kifejezés (értéke 3), majd a *kényelem* és az *elvárás* (értékük 2) követ. A *jegy* legmagasabb pozitív indexértéke a tesztek, dolgozatok sikeres teljesítésének könnyebbségét tükrözi a tantermi, hagyományos számonkérési formákhoz

viszonyítva. A *személyesség* a tantermi oktatásra jellemző szorosabb, és a digitális iskola fél éve alatt kifejezetten hiányolt perszonális tanár-diák kapcsolatok elmaradására reflektál, de egyben jelenti a tananyag átadásának, az órai munka végzésének tantermi, hagyományos preferenciáját is. Az *elvárás* a távolléti, online iskolának kiemelten az első időszakára jellemző alacsonyabb szintű tanári elvárásokra utal, ami a „könnyebben teljesíthető számonkérések – jó jegyek” témakörhöz kapcsolódik szorosan.

A negatívumok az online tanítás és tanulás hatékonyságához kapcsolódnak: a *tanulás* kifejezés (véleményindex-értéke –0,5) jelzi a fiatalok véleményét a tanítási-tanulási folyamat produktivitást illetően (az önálló tanulás nehézségei, a végigaludt vagy kikapcsolt kamerával, mikrofonnal letudott online tanítási órák, alacsony motivációs szint, a bevonódás hiánya). A tanulmányban korábban felvázolt első online oktatási periódus (a globális és lokális pánikidőszak) sajátos jellemzőit igazolja a *fejtelenség* kifejezés jelenléte (–1,5 a véleményindex értéke), ami reflektál a magyar oktatási rendszer egyik súlyos hiányosságára, mellyel tanárok és tanulók egyaránt szembesültek 2020 márciusában: a közoktatás digitális reformjának elmaradására, a digitális oktatás során alkalmazható módszerek és tananyagok, okoskönyvek és programok kidolgozásának és bevezetésének hiányára. A középiskolás interjúalanyok empátiával fordultak tanáraik felé, megértették az ő nehézségeiket is (a *tanár* kifejezés –2 értéke az empatikus és a negatív érzelmi töltetű megnyilatkozások együttes jelenlétére utal), ugyanakkor kihasználták a digitális eszközhasználat terén meglévő kompetenciakülönbségeket.

„Nekem abból a korszakból a mai napig vannak hiányosságaim, mert nekem is le volt némítva... Tanulni tényleg nagyon nem tanultunk rá, mert nagyon könnyű volt kicselezni mindenféle rendszert, amit a tanárok próbáltak ellehetetleníteni, de nem ment nekik. Én egyáltalán nem tanultam ebben az időszakban.” (1. csoport, L., nő, 15 éves)

Az online platformokon tartott tanórák a képernyőidő jelentős megnövekedését eredményezték, az interjúalanyok az ezzel járó egészségügyi kockázatokra is reflektáltak, ezt jelzi a *Zoom* kifejezés is a szófelhőben.

„Borzasztó fejfájós Zoom-órák, amik után sokkal jobb az igazi személyes oktatás; nehezebb volt tanulni online oktatás alatt.” (Miro-bejegyzés, 1. csoport)

„Hogyha az ember figyelni is akart, szerintem egyszerűen nem bírja a feje az embernek, hogy a harmadik másfél órás órát hallgatja végig, és fáj a feje, és nem bír koncentrálni arra, amit mondanak. Személyesen sokkal könnyebb.” (1. csoport, M., férfi, 17 éves)

A koronavírus elleni védőoltáshoz negatív érzelmet társított a szoftver annak eredményeként, hogy a középiskolás interjúalanyok kifejezetten nehezményezték az oltást elutasító tanárok szankcionálását, az elbocsátásokat.

„Az iskolában tanárokat bocsátottak el, mert nem voltak beoltva.” (1. csoport, Z., nő, 16 éves)

Ahogy fentebb utaltunk rá, a távolléti oktatás gyengítette a szociális kapcsolatokat,

a tanulók körében megnehezítette vagy ellehetetlenítette az új osztályközösségek, csoportkötődések kialakulását, ez pedig a felfokozott bizonytalanság és kiszámíthatatlanság, a kontrollvesztés körülményei között a szorongás erősödését eredményezte (a *félelem* kifejezés is erre utal a témafelhőben). A fiatalok tapasztalatai szerint az új közegben a társas kapcsolatok kiépítését nem tudták segíteni az online kommunikációs lehetőségek sem. Ezek a nehézségek nemcsak a középiskolás fiatalok, de az egyetemisták COVID-megélésében is intenzív tapasztalatként jelentkeztek.

„Ami nekem így jó volt, az az, hogy a jegyeim jobbak lettek, mert nagyon könnyű volt dolgozatot írni. Ami rossz volt, hogy ugye én akkor voltam kilencedikes, és nem nagyon ismertük egymást az osztálytársaimmal, nem nagyon beszélgettünk.” (1. csoport, B., nő, 15 éves)

„Az új osztálytársakkal nehezebb volt beszélgetni és megismerkedni, mert ha valamit mondasz élőben, az nem ugyanolyan, mintha leírod online” (1. csoport, O., férfi, 17 éves)

„Nem annyira jól éltem meg, mert nem tudtam találkozni az elején az új szaktársaimmal, és emiatt nem alakult ki teljesen a közösség, ami szerintem nagyon fontos az egyetemnél, a szaktársak megismerése, új kapcsolatok építése, és ezek elég nehezen alakultak ki emiatt.” (3. csoport, P., férfi, 21 éves)

Az interjúalanyok közül néhányan pozitívként élték meg a társadalmilag kötött tevékenységek átrendeződésének (pl. a közlekedésre korábban fordítandó időmennyiség felszabadulásának) eredményeként reálizálódó szabadidő-többletet, az

időmenedzselés terén adódó új lehetőségeket. Mindezt személyes céljaik elérésében tudták hasznosítani.

„Nekem leginkább az sikerült – ugye én akkor voltam nyolcadikos, és: a felvételikre készülni. És sokan mondták, hogy nekik sokkal rosszabb lett, mintha a suliban tudtak volna készülni. Nekem pedig pont fordítva, ugye sokkal több szabadidőm volt, sokkal több felvételit tudtam csinálni, és így sokkal jobban sikerült. És így bejutottam oda, ahova szerettem volna.” (1. csoport, K., nő, 15 éves)

A 3. csoport egyetemi hallgató interjúalanyainak elbeszéléseiben is megjelenik az online oktatás kettős megítélése: a középiskolások tapasztalataihoz hasonlóan a teljesítmény értékelése/mérése területén jelentkezett a pozitívum a könnyebben teljesíthető vizsgák formájában, emellett az online jelenlét anyagi kiadásokat csökkentő hatása is említésre került. A negatívumot a szakmai tananyag online elsajátításának korlátozottsága, esetenként lehetetlensége jelentette, továbbá kiemelten az online tanítás első szakaszára jellemző – a jó gyakorlatok, korábbi tapasztalatok hiányában jelentkező – oktatásszervezési anomáliák.

„Nekem az online oktatásnak volt jó oldala is meg rossz is. Jó oldala, hogy nyilván a vizsgák könnyebbek voltak, nem kellett albrétletet fizetni, a rossz oldala viszont az volt, hogy így a szakmában annyira nem jöttek át, amiket oktattak. Ugye én gyógytornásznak tanulok, azt nem lehet online, hogy most mit hogyan csinálunk egy bejeggyel. Az rossz volt.” (3. csoport, F., nő, 22 éves)

„Nekünk a vizsgaidőpontot tologatták (záróvizsga), emiatt nem tudtam, hogy mikor fogok vizsgázni, de tanulás szempontjából nem befolyásolta, a munka pedig ugyanúgy ment, mint máskor.” (3. csoport, Sz., férfi, 27 éves)

A megváltozott oktatási forma magával hozta a hagyományos oktatási keretek (előadások, szemináriumok; a gyakorlat rögzült keretei, módszerei) átalakulását, ami a hallgatói rutinokat is változásra kényszerítette – ezzel összefüggésben pedig újabb nehézségek mutatkoztak meg (jegyzetelés, tartós koncentráció otthoni környezetben).

SOCIAL LISTENING – MÓDSZER ÉS EREDMÉNYEK

A kutatás során a nyilvános online kommunikációban megfigyelt felhasználói interakciókat önállóan megfogalmazott narratívaként, kutatható eseményként tekintjük. A módszer erőssége a beavatkozásmentesség, vagyis a módszer maga nem befolyásolja a megfigyelt kommunikációt, mint a fókuszcsoportos interjú, hanem alkalmazói követik és megfigyelik a kommunikációs attitűdök változásait, így vizsgálatuk nem általuk befolyásolt eredményeket hoz létre, hanem az önálló, egyéni megnyilvánulásokat tudják

górcső alá venni. További erőssége a módszernek: partikuláris kötődése az online világhoz, a virtuális közösségek releváns és mély diskurzusaihoz. A megfigyelt kommunikáció szöveges tartalmai (bejegyzések, kommentek) a fiatalok által használt felületekről származnak (közösségimédia-felületek, blogok, nyilvános online csoportok), és az interneten nyilvánosan elérhető megosztások. A kutatásban használt specifikus módszer neve: *social listening*. A módszertan központi eleme a kulcsszavakhoz köthető internetes megosztások vizsgálata.

Első lépésként a fiatalok körében rendszeresen látogatott és használt online médiaplatformok, illetve a konkrét közösségimédia-színterek azonosítása történt meg, amelyeken a fiatalok diskurzusa aktív. Ehhez felhasználtuk az online fókuszcsoportos interjúk során kinyert információkat is. Ezt követte a COVID-járványt és a kutatott témát, illetve a fiatalok életterületeit lefedő kulcsszóháló, illetve a fiatalok aktuális kifejezéseit és szlengeit magába foglaló kulcsszóháló létrehozása. A definiált adatkör alapján 2019. 04. 01. és 2022. 04. 01. közötti releváns tartalmak exportálása történt meg,⁷ amely során 2 414 810 elemet tartalmazó adatbázis jött létre. Az adattisztítás és adatellenőrzés után matematikai, szoftveres és hagyományos kutatói tartalomelemzéssel történt az adatok feldolgozása.

⁷ A SentiOne webes szöveganalitikán alapuló social listening szoftver – melyet kutatócsoportunk is használt – kulcsszavas keresés alapján, valós időben, vagy akár 3 évre visszamenően figyeli, indexálja és elemzi az internetes fórumokon, blogokon, weboldalakon és közösségimédia-csatornákon közzétett, publikus szöveges tartalmak minden típusát, melyek önmagukban vagy kontextusukban tartalmazzák a kutató által definiált kulcskifejezéseket. Az alkalmazás kizárólag az interneten nyílt forrásból elérhető tartalmakban keres.

Többszintű szűréssel igyekeztünk biztosítani az adatgyűjtés pontosságát. Azonosítottuk a csak a korosztályba tartozók (15–29 évesek) által használt platformokat; a kulcsszavas lekéréseknél a jellemzően fiatalok által használt szlengekifejezéseket hoztuk „ÉS”-kapcsolatba a lekérendő téma megnevezésével; kutatói olvasás, szűrés történt minden elemzett narratíva esetében, amely további attribútum-ellenőrzéseket tartalmazott egy-egy komment, bejegyzés esetében is.

A továbbiakban olvasható idézetekhez azért nem fűztünk az interjúkéhoz hasonló forrásmegjelölést, mert az életkor és a nem meghatározása nem teljesíthető megbízhatóan közösségi médiás bejegyzéseknél.

A járvány alapvető változásokat hozott az élet minden területén, átrajzolva a hétköznapi rutinokat, a bevett gyakorlatokat és a viselkedést. Mindez rövid és hosszú távú változásokat is generált. A fiatalok online diskurzusai alapján múlandónak bizonyult a hasznos szabadidő-eltöltési formáknak a 2020 tavaszi „lockdown” során tipikus cselekvésnek mutakozó keresése, vagy az önfejlesztés középpontba helyezése. Maradandó változás a távoktatás különböző formáinak jelenléte, a home office, az online ügyintézés és vásárlás, az online gaming, az online kapcsolattartás és meetingek.

A digitális oktatás megítélése az internetes diskurzusok alapján az oktatási rendszer különböző szintjei szerint eltérő. A közoktatás vonatkozásában negatív; az online diskurzust 2020 őszétől az újrabevetéstől való félelem dominálja. Az ide tartozók a negatívumok közül túlnyomórészt két fő tényezőt hangsúlyoznak – csakúgy, mint az online fókuszcsoporthoz interjúalanyai: az online oktatás alacsony színvonalát és az iskolai közösségek erodálódását, ami negatív hatást gyakorol a tanulók szocializációjára, mentális egészségére és tanulmányi teljesítményére is. A fiatalokban erős a félelem az azal kapcsolatban, hogy újra rájuk zárul az online tanterem ajtaja, elzárva őket egymástól. Mindezek mellett úgy látják, hogy az online oktatás komoly terhet és stresszfaktort jelent a családoknak, a diákoknak és a pedagógusoknak egyaránt.

„Az online oktatás szenvedés a gyerekeknek, a szülőknek, és a tanároknak. Pl matematikát, tesit, készség, vagy szakmai tárgyat lehetetlen online oktatni. A gyerekeknek, tiniknek elengedhetetlen a rendszeres közösségben járás, a kortárs kapcsolatok, barátságok kialakítása”

A távolléti oktatási forma megítélése a felső- és felnőttoktatásban a kezdeti nehézségek után inkább pozitív; egyre professzionálisabbnak ítélik meg a diskurzusokban résztvevők az online képzést.

A középfokú és a felsőoktatásban tanulók az oktatás eltérő jellegéből, módszertanából, képzési formájából adódóan más-más problémákkal szembesültek, de maga az oktatás online módja azonos kihívásokat, nehézségeket is eredményezett:

„A távoktatás egy külön kínzás fajta, aprópénz az elmém...”

„A tavoktatás maximum nehány egyetemen mukodott normalisan, es sajnos sok gyerek erre-arra lezengett a városban (legalábbis itt)”

A távolléti oktatás bevezetése után sok fiatal csak a pozitív oldalát észlelte a digitális oktatásnak: nem kellett bejárni az intézménybe, több idő jutott a pihenésre.

„bh mióta távoktatás van most keltem fel először hajnali 9 kor felelés miatt. Kurv@ sz@r belegendolni hogy elb@szodott az életem XDD. De legalább a felelés 5 os lett szóval ez egy victory royal”

A résztvevők azonban rövid idő alatt felismerték a tantermen kívüli oktatás nehézségeit, a több szabadidőt eredményező aszinkron oktatási forma buktatóit, vagyis a megnövekedett tanulói/hallgatói terhelést, az egyre több időt és erőfeszítést követelő önálló tanulás és feladatvégzés kihívását, így végül a mérleg nyelve a negatívumok, a problémák irányába billent el. A megnövekedett terhelést mind a középszintű, mind az egyetemisták megtapasztalták,

diskurzusaikban gyakran humorral oldották fel a helyzetet.

„*lő távoktatás Mindenki: *sorozatot néz, alszik, eszik, megint sorozatot néz, újabb sorozatot néz, régi sorozatot néz újra ezredjére* Én: *beadandót írok beadandó után, szabválos tesiket is megcsinálom, edzem, szakdogát próbálok szerezni valahonnan* lol’

„Elkiabáltam magam. A kémiatanár annyi feladatot adott fel, hogy mire végzek vele, a koronavírus már régen lejárt lemez lesz és éppen a repülő macskák kifejlesztésén fognak dolgozni!!! (idk, miért)”

„Mondjuk a tételekkel még mindig nem tudok haladni az írásbelik miatt 😞 Szeretném megköszönni a tesitanárnak innen is”

A fiatalok diskurzusait vizsgálva a főbb csomópontok az online oktatás problématerképén: a digitális írástudás, az IKT eszközökkel való ellátottság és az óraszervezési/koordinációs problémák. A felsőoktatásban tanulók számára elsősorban a harmadik probléma volt hangsúlyos, kiemelten az online oktatás első időszakában.

A digitális írástudás problematikája mögött generációs és szociokulturális különbségek húzódnak meg, továbbá az internet-használat egyenlőtlenségei, a „hasznos használatban” megmutatózó különbségek (Koltói – Varga, 2022); a felhasználók online térben végzett tevékenységének minőségbeli különbségeit meghatározzák a technikai apparátusok (amely révén a használók hozzáférnek az internethez) közti, a használat autonómiafokában jelen lévő, illetve a képességek és készségek terén megmutatózó különbségek (DiMaggio-Hargittai, 2001). A távolléti oktatás elrendelésével a

technikai képességek és készségek dimenziója, a felhasználók informatikai háttértudása, a szoftverekre, a hardverekre és hálózatokra vonatkozó technikai tudása tulajdonképpen létfontosságú tényezővé lépett elő. Az ezekben felmerülő eltéréseket, a képességek és készségek egyenlőtlenségét leginkább generációs különbségekben ragadták meg a fiatalok, szembefordítva egymással az online osztálytermek érettebb generációs (X, Baby Boomer) tanárait a Z generációs tanulókkal. A fiatalok online diskurzusokban gyakran megjelenő tapasztalata, illetve magyarázata a problémákra, hogy a magyar közoktatásban dolgozó tanárok többnyire az idősebb korosztályok tagjai, és így túlnyomórészt nem rendelkeznek az online oktatáshoz szükséges digitális kompetenciákkal. A felsőfokú oktatásban tanulók is beszámoltak hasonló tapasztalataikról.

„Ott is kezdhethetnek, hogy az egyetemi tanárok egy jó része nem tud teljes képernyősre állítani egy ppt-t 😞 😊”

„hát ha már dolgozol akkor valóban nem feltétlenül rossz a home office, de akkor nézd az én szempontomból, mert online a 60+ éves tanárok nem tudnak tanítani, nincsenek online óráim csak anyag leadás és ráadásul én még műszaki tárgyakat is tanulok.”

A problématerkép második csomópontja a hozzáférés korlátai és nehézségei. A fiatalok reflektáltak arra, hogy a digitális oktatáshoz szükséges informatikai eszközök sem az oktatási intézmények, sem a családok mindegyikében nem álltak rendelkezésre.

„három gyerekre van két gép, és a gimiben egész délelőtt órák vannak, és ez lefoglalja a gépet, valamint, mivel mindenki otthon van a NET is akadozik”

„Sokaknak nincs/nagyon rossz a kamerája, nem elég az internet ahhoz, hogy ő is, meg a tesó is, meg a homeoffice-os szülő is webkamerán legyen egész nap. És nem ez az egyetlen elvárás, mert inkább az a tendencia, hogy több házit/feladatot adnak ki.”

„azért nagyobb összegben fogadnék rá, hogy a távoktatás sokkal súlyosabban érintette a kevésbé szerencsés adottságú vagy szociális háttérű tanulókat, mint a szerencséseket. Akinek nyugis az otthona és jó autodidakta az sokkal jobban jön ki az egészből, mint akinek neccesek otthon a körülményei és/vagy jobban tud tanulni tanári előadásokból, csoportmunkából”

A problématerkép harmadik csomópontját az órák megszervezése és megtartása jelentette, ez mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban – különösen az online oktatás bevezetését követő időszakban – az elégedetlenség egyik fő okozója volt. Elsősorban a koordináció hiányát emelték ki a fiatalok; az órák megtartására szolgáló platformok gyakran nem voltak egységesek, a tanárok/oktatók különböző felületeket preferáltak. A közoktatásban tanuló fiatalok diskurzusainak jelentős része a készségtárgyak online tanítási módszertanának és értékelésének témája köré szerveződött, kiemelten a testnevelésórák generáltak sok bejegyzést. Ami a középiskolásnak a testnevelésóra problémája, az a gyakorlati foglalkozások online megtartása az egyetemistának. A szakmai tananyag online elsajátításának az online fókuszcsoporthoz tartozóban is jelzett korlátozottsága,

esetenként lehetetlensége megjelenik az online diskurzusokban is, időnként itt is humorral oldva a helyzet lehetetlenségét.

„Párhuzamos online órák az egyetemen. Ha tudnék osztódni is kevés lenne 😊 😊”

„Támogatom a távoktatást, nagyon is!!! de azt nem, hogy ahány tárgyam annyi felületen történik az oktatás xddd”

„Az is sokat segít hogy van aki viberen küldi a feladatot, van aki messengeren, van aki emailben, joci néni közben skype órát tart, de ott a krétán a házi hétvégére csak előbb megnézem mit írt feribá a fészen..”

„Hmm... Internetes tesi óra.. interesting.. lehet fifázunk a tanárral ki tudja 😊”

„Négy fal között nem lehet boncolni. Azért elég para egyetem lehet az ahol kiviszik a hullát a kiskertbe.”

„Egy szegedi zenetanár szakos, ütős hangszeres hallgató ... - hogy örülhetnek a szomszédok 😊”

2020 májusában fiatalok tízezreinek életében jelentős, életmeghatározó események (érettségi, felvételi) miatt, mérföldkövet, lezárást és kezdést jelentő rendezvények, ünnepek (ballagás, gólyatábor) megrendezése, ennek kétséges volta vagy éppen elmaradása miatt volt feszült a hangulat, ami a fiatalok diskurzusaiban, gyakran indulatos vitáikban is hangsúlyosan megjelent. A rendkívüli érettségi (a sajtó gyakran vont párhuzamot a „covid-érettségi” és az 1945-ös ún. „hadiérettségi” között) a középiskolásoknak, az első „karanténvizsgaidőszak” pedig az egyetemisták számára jelentett nagy kihívást. A diákoknak a vizsgákra a távoktatás – jól-rosszul felépített – keretein belül kellett felkészülniük, az önálló

feladatvégzés és egyéni felkészülés növekvő terhei mellett. Ez a vírusfertőzés miatt kialakult belső szorongást és a bizonytalanságérzetet még jobban felerősítette. Az online diskurzusok alapján megállapítható, hogy a felkészületlenségérzet mellett az utolsó tanítási hetek és az érettségi jelenléti megszervezésében rejlő fertőzésveszély további feszültséget jelentett az érettségi előtt álló fiatalok számára, mivel növelte a megfertőződés esélyét.

„Én idén fogok érettségizni és, ha még nem lenne elég az abból adódó stressz, most még rádobtak egy lapáttal, hogy be kell majd az utolsó 2 héten járni, amikor már többnyire nem tanulunk semmit, meg a jegyek is le vannak zárva. Nem szeretném amiatt kihagyni, mert megbetegedtem.”

„az a baj hogy eleve full stresszes az érettségi és így még majd azon is aggódhatunk elkapjuk-e a koronát:):):)”

„Én most érettségizek. Egyáltalán nem könnyű jóval nehezebb helyzetben vagyunk, mint látszik. Nem kapunk megfelelő oktatást ebben az időszakban, és nem hiszem hogy mindenhol sikerült ezt a problémát kezelni. (sulim nem csinált eddig semmi online oktatást) sok feladatot adnak. De kerdek én, amikor érettségi tantárgyakra próbálunk koncentralni 5 oldalas beadandot kérnek tesiből, meg ehhez hasonlók nem érettségi tárgyakból.”

„Hát és milyen stresszes lesz az az írásbeli hét, amikor másfél hónapig csak távoktatás volt előtte, azt se tudod, hol vagy, izgulsz a vírus miatt, akkor látod először újra (és egy jó ideig utoljára) az osztálytársaidat... (☒)”

„Aki valaha járt egyetemre, tudja, hogy a hallgatók a vizsgaidőszakra készültek csak igazán. Mindezt akkor, amikor

gond nélkül el lehetett érni minden anyagot. A kóosz enyhe kifejezés. Minden tárgy más platformról, más helyről érhető el. De akad, hogy egy adott tárgyat tanító több tanárnak sem sikerül egy helyre összetenni. Az előző körben említett már azt tervezi, hogy miként fog majd most is beugróztatni, s majd hogy vizsgáztat kamerán keresztül. /Az bukik, akinek nincs kamerája és/vagy mikrofonja? Ráadásul akkor kéne fejleszteni a gépeket, amikor a szülők elveszíthetik a munkjukat, s az egyetemisták is nehezebben találnak munkát.”

A második és harmadik járványhullám idején sok fiatal felismerte, hogy felelősségteljesen együttműködve, a szabályok betartásával minimalizálni lehet a fertőzés kockázatát, az érettségi vizsga lebonyolítása megoldható. Ugyanakkor sokukat foglalkoztatta, hogy a vírushelyzet milyen hatással lesz a felvételi eljárás rendszerére. A bizonytalanságokat találgatások, tippelgetések keretezték, a „karanténérettségi” és a felvételi tárgyában folytatott viták tovább erősítették a megosztottságot.

„Meg úgy általában egymás torkának esnének a felvételi miatt az emberek hogy olyanok is bekerülnek akiknek 0 erőfeszítésbe telt emiatt bejutni.”

„Ja igen meg az emelt erettsegit igenlyo szakokkal mi lesz xd rakas olyan dolog van amihez at kell varialni a teljes felveteli rendszert es arra nem lesz ido 5 honap alatt ugy hogy mindenki boldog legyen xd”

A fiatalok nagy része fegyelmezetten, az előírásokat betartva igyekezett mindent megtenni a kockázatok csökkentése érdekében, emiatt komoly felháborodást keltett bennük a nem így eljáró társaik felelőtlen

viselkedése. Úgy érezték, hogy mások meg gondolatlansága, könnyelműsége számukra fontos eseményeket veszélyeztet. A kétféle attitűdöt képviselő csoport között kialakuló feszültségnek gyakran hangot is adtak a különböző platformokon.

„Nem elég hogy ezek a felelőtlen barok miatt vagyunk itthon többek között, de ha ugyanezt eljátsszák megint, akkor tök jó, hogy bejönnek, és szanaszét szórják a vírust. Ami lehet nekik a két hét haverkodás mellőzése miatt nehéz, de másnak egy kicsit több múlik rajta. Pl: Érettségi“

„Én azt sem értem, hogy hogyan szeretnének akkor érettségizni? Nyáron bejárnak az iskolába amikor már nem lesznek korlátozások? Vagy évet ismételnék? Vagy megtanulják otthon? Akkor meg ugyanott vannak xdd jobban át kellett volna eztet gondolni”

A tantermen kívüli oktatás kiemelt negatív hatása volt, a fiatalok visszajelzése alapján is, a szociális kapcsolatok hiánya. A kortárs és baráti kapcsolatokra erős hatással volt a COVID–19-járvány, a személyes találkozások, a fizikai érintkezések, a közös élmények gyors és radikális megszakadására nem voltak felkészülve, a hiányt a közös online programok nem tudták kitölteni.

„már csak a gondolattól, hogy megint itthon leszek egy fél évet a távoktatás miatt ebben a poros kis faluban, ahol literálisan SEMMIT nem lehet csinálni kurvameszse a barátaimtól, elég depressziós leszek”

„Nem tudom, legyen-e thread arról, hogy mennyire negatívan hat az egyetemi életre a március óta tartó tulajdonképpeni távoktatás.”

A járványhelyzet enyhülése, a védőoltás megjelenése és a társadalmi nyomás eredményeként három félévnyi online oktatás után 2021 szeptemberétől újra látogatni lehetett az oktatási intézményeket, visszatért a jelenléti oktatás. A fiatalok közül sokan kockázatos lépésnek élték meg az iskolák újranyitását, mivel attól tartottak, hogy onnan hazaviszik majd a vírust, továbbá a szabályozások némelyike is ellenérzést szült bennük. Leginkább az órai kötelező maszkviselést, a kötelező egy-másfél méteres távolságtartást kifogásolták, a gyakorlatban ezeket nehezen vagy egyáltalán nem megvalósíthatónak tartották. Általános vélemény volt, hogy irreális elvárás, hogy 7-8 órán keresztül maszkban vegyenek részt az órákon, a kötelező távolságtartásra vonatkozó szabályokat betarthatatlannak ítélték. Ugyanakkor nagyon örültek annak, hogy újra osztály- és csoporttársaik között lehetnek.

„Nálunk a suliban fullon vannak az osztálytermek. A másfél méteres távolság betartásához kétszer ennyi terem és kétszer ennyi tanár kellene.”

„betarthatatlan szabályokat hoztak az egyetem látogatásával kapcsolatban... megnézem azt a kórust, ahol maszkban fognak énekelni.”

„21-ből 13-an vagyunk most online. a személyesen jelenlévőkön, oktatókon nincs maszk. és nem értik, miért vitázok velük azon, hogy nem lehet csak offline sulizni. mert amíg mindenki ilyen kibaszott felelőtlen, nem vagyok hajlandó veszélyeztetni magamat és a családomat. #covidpánik”

„iskola az komfortos egész nap fulladozni a maszkban na az tényleg az ☺”

A fenti problémákon túl a diskurzusok középpontjába a koronavírus elleni oltás

került, amely lehetővé tette az oktatási intézményekbe való visszatérést, azonban a vonatkozó kormányzati intézkedések értelmében a fiatalok átoltottsága lassan haladt. Ez volt ebben az időszakban a legtöbb ellenérzést kiváltó téma. Megoldásként sok fiatal a hibrid oktatást javasolta, vagyis aki védett, az jelentléti oktatásban vegyen részt, akinek nincs oltása vagy tünetei vannak, annak legyen lehetősége az órákhoz online formában kapcsolódnia.

„Ha most elindul a helyszíni oktatás újra, akkor mi lesz azon diákokkal akik oltás hiányában nem mernek menni, vagy a szüleik nem engedik őket? Ha emiatt maradnak le, vagy szankcionálják őket azt korántsem tartanám fairnek, és ha megbetegszene akkor mit mondanak shit happens?”

„Elvileg iskolába kell majd menni. Ez full jó addig, amíg le nem esett, hogy az iskolák 90% nincs beoltva, a szülők se, kolisok összezárva és egymás nyakán lehetünk ☹️ félek suliba menni (pedig már fent vagyok a Szputnyik listán).”

2021 második felére a járvány közvetlen hatásai egyre kevésbé érintették a fiatalokat, egyre inkább gyarapodott azoknak a diskurzusoknak az aránya, amelyek a COVID közvetlen hatásaitól eltávolodva a járvány társadalmi vonatkozásait elemezték, a hosszú távú egészségügyi kockázatokat, valamint a munkaerőpiacra, gazdaságra, fogyasztói kultúrára gyakorolt hatás került a fiatalok diskurzusainak fókuszába. Ismételen jelentős hangsúlyt kapott a globális klímaváltozás témája.

A járvány harmadik hullámától kezdve egyfajta elzárkózás figyelhető meg a fiatalok körében: nem akartak többet foglalkozni a COVID-témával, kizárólag az őket érintő

változásokat igyekeztek követni, az ezzel kapcsolatos hírek alatt és az online diskurzusokban a normális élethez való visszatérés iránti igényeiknek, a döntési szabadság, az önálló felelősségvállalás iránti igényeiknek adtak hangot.

ÖSSZEZGÉS

A COVID-19 megjelenését követően a társadalom széles csoportjai tapasztalták meg, mit jelent az illékonyosság, a radikális bizonytalanság – miután néhány nap leforgása alatt elveszítették az irányítást az események felett, a prioritások megválasztása, az időbeosztás, az információk elérhetősége terén. A fiatalok reflexív életformáló képessége és egyéni cselekvőképességeik mátrixa a globális egészségügyi vészhelyzet megjelenésével 2020 tavaszán meggyengült. Arra kényszerültek – a pandémia, a kockázatcsökkentés érdekében hozott döntések következményeként –, hogy átstrukturálják mindennapi életük rögzült kereteit, rövid idő alatt adaptálják az új normalitást, az internetalapúvá tett oktatást, társas kapcsolatokat és szabadidőtöltést. A krízis így kiélezte a társadalmi feszültségeket és különbségeket, a társadalmi egyenlőtlenségek láthatósága felerősödött, az online oktatás időszaka felmutatta a hozzáférés és a használat autonómiája terén meglévő egyenlőtlenségeket is.

Tanulmányunkban az online oktatással kapcsolatos percepciók, megélések által fölvetett problémákra, kérdésekre kerestünk választ, mégpedig az elbeszélte történetek segítségével – ami megfelelően jelezheti a járvány 15–29 éves fiatalokra gyakorolt hatásait. A kutatás során alkalmazott módszerek használatával feltártuk a korcsoport online

oktatással kapcsolatos tapasztalatait és véleményeit, illetve az ezeken keresztül észlelhető infrastrukturális, oktatásszervezési, esz-közhasználatban megnyilvánuló kompetenciakülönbségeket. A fiatalok megítélése kettős a digitális oktatással kapcsolatban: a pozitív attitűdök elsősorban a tanulói teljesítmény méréséhez/értékeléséhez kapcsolódnak, a negatívumok a tanulási folyamat hatékonyságához, ami felértékeli a jelenléti oktatást. A fiatalok az online iskola szociális kapcsolatokat erodáló hatására, illetve a járványügyi rendelkezésekkel kapcsolatos nehézségekre (maszkviselés, oltás) vagy

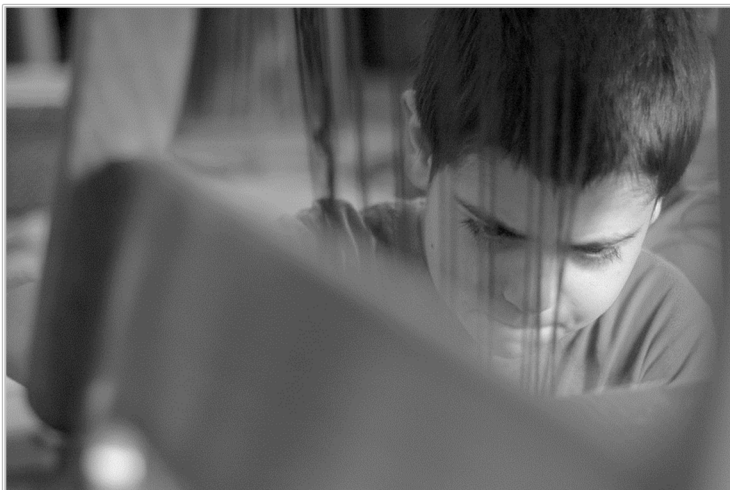
felértékeli a jelenléti oktatást

azok betarthatatlanságára (távolságtartás) is reflektáltak. A koronavírus-járvány rövid és hosszú távú változásokat is generált az adott korcsoport tagjainak életében. A fiatalok online diskurzusai alapján múlandónak bizonyult a hasznos szabadidő-eltöltési formáknak a 2020 tavaszi „lockdown” során tipikus cselekvésnek mutakozó keresése, vagy az önfejlesztés középpontba helyezése. Maradandó változás a távoktatás különböző formáinak jelenléte, a home office, az online ügyintézés és vásárlás, az online gaming, az online kapcsolattartás és meetingek.

IRODALOM

- Almahasees, Z., Mohsen, K. és Amin, M. O. (2021): Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19. *Frontiers in Education*. 6. DOI: 10.3389/educ.2021.638470
- DiMaggio, P. és Hargittai, E. (2001): *From the „Digital Divide” to „Digital Inequality”: Studying Internet Use as Penetration Increases* (Working paper). Centre for Arts, Cultural and Political Studies, Princeton, Princeton University. Letöltés: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4843610b79d670136e3cdd12311f91f5cc98d2ee> (2016.10.21).
- Engler Á., Markos V. és Dusa R. Á. (2021): Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején, *Educatio*. 30. 1. sz., 72–87. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.6
- Falussy B. (2002): Tevékenységosztályozási rendszerek az időmérleg-vizsgálatokban. *Statistikai Szemle*. 85. 8. sz., 690–714.
- Fekete I. (2020): A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertani kutatás eredményei a COVID-19 idején. *Magyar Pedagógia*. 120. 4. sz., 299–325. DOI: 10.17670/MPed.2020.4.299
- Fekete M. és Tibori T. (2018): Az ifjúság szabadidő-felhasználása a fogyasztói társadalomban. In: Nagy Á. (szerk.): *Margón kívül. Magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter, Budapest. 258–283.
- Heidrich, F., Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K-T., Schneider, C. és Schwab, S. (2022): Austrian Students' Perceptions of Social Distancing and Their Emotional Experiences During Distance Learning Due to the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*. 7. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.862306/full> (2022. 10. 17.).
- Koltói L., Varga Á., (2022): Digitális jelen – fiatalok IKT eszközök és közösségimédia-használata társadalmi háttér-tenezők és a covid19 tükrében. In: Nagy Á. (szerk.): *A lábjegyzeten is túl*. Excenter-SDI, Budapest. 291–328.
- Kutwa, K. (2021): Corona Generation. Growing Up in a Pandemic. Polish Economic Institute, Warsaw. Letöltés: <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/03/PIE-Corona-Generation.pdf> (2022. 08. 11.).

- Millar, S. K., Spencer, K., Stewart, T. és Dong, M. (2021): Curves in COVID-19: Student Strategies in the ‘new normal’? *Frontiers in Educatio*. **6**. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.641262/full> (2022. 09. 25.).
- Nahalka, I. (2021): Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*. **30** 1. sz., 22–35. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.2
- Nagy Á. és Fekete M. (2020): OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*. **7**. 3. sz., 203–207. DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.389>
- Nagy Á. és Fazekas A. (2016): Offline helyett online szabadidő? A fiatalok szabadidős tereinek és médiahasználatának átalakulása. *Médiakutató*. **16**. 2. sz., 41–57.
- Nagy Á. (2022): A survey-n is túl. In: Uő. (szerk.): *A lábjegyzeten is túl*. Excenter-SDI, Budapest.
- Panarese, P. és Azzarita, V. (2021): The Impact of the COVID-19 Pandemic on Lifestyle: How Young people have Adapted Their Leisure and Routine during Lockdown. *Young*. **29**. 4. sz., 535–564. DOI: <https://doi.org/10.1177/11033088211031>
- Qubit (2020): Minden ötödik magyar felsős kimarad a kötelező online távoktatásból. Letöltés: <https://qubit.hu/2020/04/06/minden-otodik-magyar-altalanos-iskolas-kimarad-a-kotelezo-online-tavoktatasbol> (2021. 04. 25.).
- Szilveszter Á., Kassai R., Takács Zs., Futó J. (2021): Az otthoni tanulás sikerességét bejósoló tényezők a Covid–19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*. **30**. 1. sz., 88–102. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.7
- Székely L. és Aczél P. (2018): Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. In: Székely L. (szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Kutatópont, Budapest. 353–389.
- Székely L. (2021): A járvány nemzedéke – magyar ifjúság a koronavírus-járvány idején. In: Uő. (szerk.): *Magyar fiatalok a koronavírus-járvány idején. Tanulmánykötet a Magyar Ifjúságkutatás 2020 eredményeiről*. Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft., Budapest. 9–33.
- Vicsek L. (2017): Online fókuszcsoporthoz alkalmazása – Lehetőségek, korlátok és tanácsok a hatékonyság növelésére. *Vezetéstudomány*. **48**. 4. sz., 36–45. DOI: 10.14267/VEZTUD.2017.04.06
- Zwanka, R. J. és Buff, C. (2020): COVID-19 Generation: A Conceptual Framework of the Consumer Behavioral Shifts to Be Caused by the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Consumer Marketing*. DOI: 10.1080/08961530.2020.1771646



DUDOK RÉKA

Elméleti szempontok a sajátos nevelési igényű diákok pszichológiai jóllétének elemzéséhez

Az integrált oktatásban részt vevő gyerekek egyéni szintű jellemzőinek áttekintése a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján

ÖSSZEFOGLALÓ

Az Európai Unió 2008-ban célul tűzte ki a fiatalok lelki egészségének támogatását és védelmét, azon belül a tanulási nehézségek korai felismerését és kezelését, valamint a mentális jóllét aktív elősegítését az iskolai oktatásban. A mentális egészség és a pszichológiai jóllét előmozdítása minden gyermek számára fontos, de kiemelt jelentősége van akkor, ha a gyerekeknek sajátos nevelési szükségletei vannak. Magyarországon évről évre nő a sajátos nevelési igényű (SNI) diákok száma. Az SNI kategóriába tartozó diagnózisok, kiváltképpen a specifikus tanulási zavarok együtt járnak a mentális egészség, a viselkedési és a szociális élet nehézségeivel, ennek ellenére az eszközölt fejlesztések mégsem érintik a szociális és emocionális területeket.

Jelen tanulmányban bemutatásra kerül az SNI fogalma, ezen belül a tanulási nehézségekhez kapcsolódó egyéb pszichés fejlődési zavar és a specifikus tanulási zavar diagnózisa, majd a tanulmány részletezi a fentebb említett diagnózisok pszichés következményeit, fókuszálva a pszichológiai jóllét területére. A tanulási zavarral küzdő személyek fokozottan veszélyeztetettek az érzelmi, társadalmi, oktatási és foglalkoztatási területeken átélte negatív tapasztalatok miatt, ezért a zavar meglétét rizikófaktorként kell kezelnünk a jóllét, az étellel való elégedettség, az életminőség és a boldogság szempontjából. Ebből következően fontos meghatározni azokat a kulcsfontosságú protektív tényezőket, amelyek elősegítik az iskoláskorú gyerekek lelki egészségének és pszichológiai jóllétének fejlesztését. Továbbá lényeges, hogy a sajátos nevelési igényű diákokkal foglalkozó segítők, pedagógusok figyelmét felhívjuk a diagnózisok emocionális hatásainak következményeire is.

Kulcsszavak: *sajátos nevelési igény, specifikus tanulási zavar, mentális egészség, pszichológiai jóllét*

BEVEZETÉS

Magyarországon évről évre nő a sajátos nevelési igényű (SNI) diákok száma. A 2019/20-as tanévben az általános iskolások 7,9%-a (közel 57.000 fő) tartozott a sajátos nevelési igényű kategóriába, és közülük 28.290 főt súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral diagnosztizáltak. Az SNI kategóriába tartozó diagnosztikus előfordulása a középfokú oktatásban 5,9% (közel 24.000 fő). Közülük 14.000 fő súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar miatt kapta az SNI besorolást. A statisztikák alapján a sajátos nevelési igényű diákok csak kevesen jutnak el a felsőoktatásba, és nagyszámú korai iskolaelhagyás figyelhető meg a részükről (KSH, 2020).

Az elmúlt években hazánkban nagy hangsúly került az integrált nevelés és oktatás helyzetének vizsgálatára. Több kutatás is (Laki, 2010; Kállai és Mile, 2020; Vida, Gál és Hódi, 2020; Tóth-Szerecz, 2015) vizsgálta az integrált, inkluzív nevelést és oktatást, valamint ezek pozitív hatásait a tanulókra, a diákokra, az osztálytársakra és a pedagógusokra nézve. A kutatások fókuszába mindez vélhetően azért került, mert az Oktatási Hivatal statisztikái szerint az elmúlt években folyamatosan növekszik az integrált oktatásban résztvevők száma, és több intézmény is fogad sajátos nevelési igényű gyerekeket (Kállai és Mile, 2020). A kutatások rávilágítanak és igazolják, hogy az integrált oktatási forma pozitív hatással lehet a sajátos nevelési igényű gyerekek személyiségfejlődésére (Laki, 2010).

A sajátos nevelési igényű, egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek problémái intézményi szinteken is manifesztálódnak, és nemcsak az iskolai előmenetel nehézségeiben nyilvánulnak meg, hanem akár magatartási és beilleszkedési kihívásaiban is. Ezért az integráló intézményekre a törvényileg előírt ellátások keretein kívül is nagyobb terhet ró a diagnózissal rendelkező gyerekek

a sajátos nevelési igényű
diákok csak kevesen jutnak el
a felsőoktatásba

nevelése, oktatása. Az integrálás hátrányai a pedagógusokra háruló többletmunkában és az intézményre és fenntartóra háruló személyi és infrastrukturális feltételek

megteremtésének nehézségében nyilvánulnak meg. Azonban előnyei nemcsak az SNI és a többségi gyerekek szintjén jelennek meg (családban maradás, az osztály húzóereje, társas támogatás, attitűdök és sztereotípiák formálódása), hanem a gyerekekkel foglalkozó szakemberek szintjén is (együttműködés pozitívumai, módszerek gyarapodása). Tehát az integráló intézményekkel és magával az integráció folyamatával foglalkozó tanulmányok rámutatnak, hogy az ebben a rendszerben szocializálódó gyerekek, tanulók pozitív élményeket, tapasztalatokat gyűjthetnek a kapcsolatlétesítés, a konfliktuskezelés és a felnőtt társadalomban való boldogulás készségének elsajátításához (Laki, 2010; Tóth-Szerecz, 2015; Varga, 2016). Hazai keretek között kiemelten vizsgálják az integráló intézmények működését, valamint az integráltan oktatott gyerekek helyzetét is (Fónai, Barnucz és Hüse, 2021; Fejes és Szűcs, 2017; Papp és mtsai., 2012; Szabó, 2016; Vida, 2017), azonban kevesebb fókusz irányul az integráltan oktatott súlyos tanulási zavarral küzdő diákok egyéni szintű jellemzőire, egyéni pszichés erőforrásaikra,

saját lehetőségeik kiaknázására és azok felhasználására. Ez fontos terület lehet, hiszen az egyéni jellemzők ismerete, empirikus vizsgálata hozzájárulhat az intézményi szinten működő és végbemenő folyamatok megsegítéséhez, jobbá tételéhez. Vizsgálatuk szükségességét támasztja alá az az adat is, hogy összességében az integráltan oktatott gyermekek között a súlyos tanulási és magatartászavarral küzdő tanulók az átlaghoz képest felülreprezentáltak. (KSH, 2020).

Jelen tanulmány figyelembe veszi az általi és az intézményes színterek fontosságát a sajátos nevelési igényű gyermekek szempontjából, azonban a tanulmány kereteit és lehetőségeit figyelembe véve, az egyéni jellemzők megismerését és vizsgálatát helyezi középpontba.

A sajátos nevelési igény (SNI) kategóriába tartozó diagnózisok, kiváltképpen a specifikus tanulási zavaroké, együtt járnak a mentális egészség, a viselkedési és a szociális élet nehézségeivel, ennek ellenére az említett zavaroknál – hiába kísérik szociális és emocionális következmények – ezeket mégsem tekintik a zavar elsődleges jellemzőinek (Livingstone és mtsai., 2018). Az Európai Unió Tanácsa¹ ezért célul tűzte ki a fiatalok lelki egészségének támogatását és védelmét, azon belül a tanulási nehézségek korai felismerését és kezelését, valamint a mentális jóllét aktív elősegítését az iskolai oktatásban (2008, 2019).

A sajátos nevelési igény kategórián belül jelen tanulmány fókuszában az *egyéb pszichés fejlődési zavarral*, azon belül

specifikus tanulási zavarral küzdő diákok csoportja áll. Ugyanis a specifikus tanulási zavarral küzdők populációja a többségi nevelésben-oktatásban vesz részt, ugyanabba az oktatási intézménybe járnak, mint tipikusan fejlődő társaik, valamint intelligenciaszintjük, hasonlóan a tipikusan fejlődő társaikéhoz, a normál tartományban található. Ebből adódóan a többségi intézményekben tanító pedagógusok az alap- és középfokú oktatás minden szintjén találkoznak és dolgoznak velük.

Jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja, a hazai és a nemzetközi szakirodalomban és kutatásokban milyen összefüggéseket tártak fel a specifikus tanulási zavar megléte és az egyén pszichológiai jólléte között. Valamint, hogy ezen eredmény alapján azonosítsa azokat a területeket, amelyek kapcsolatba hozhatók a tanulási zavarral küzdő diákok lelki egészségének védelmében, pszichológiai jóllétük erősítésében. Ennek érdekében a tanulmány bemutatja a sajátos nevelési igény diagnosztikai rendszerét, majd ezt követően részletesen kitér az egyéb pszichés fejlődési zavar és a specifikus tanulási zavar fogalmára, továbbá bemutatja a zavar esetleges pszichés következményeit, ezen belül is kiemelten kezelve a pszichológiai jóllét fogalmát.

AZ SNI (SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY) JELENTÉSE ÉS JELENTŐSÉGE

Az Európai Unió országainak oktatási rendszere eltérő, és ebből következően a tipikus fejlődéstől eltérő gyerekek tanulmányainak

¹ A Foglalkoztatási, Szociálpolitikai, Egészségügyi és Fogyasztóvédelmi Tanács 2019. december 9-i ülésének témája (14303/19)

kezelése is más-más mederben folyik az adott országokban. Az OECD 2005-ben (OECD, 2005) fogalmazta meg a speciális nevelési szükségletű – special education needs (SEN), magyarul sajátos nevelési igényű (SNI) – gyerekekkel kapcsolatos megállapításait. Az OECD fogalomértelmezése alapján az a gyerek speciális nevelési szükségletű, akinek a többiektől eltérő, magasabb szintű személyi és tárgyi megsegítésre van szüksége. Az OECD három kategóriáját különbözteti meg a speciális oktatási szükségletnek: (1) szervi rendellenességen alapuló fogyatékoságok; (2) nem szervi rendellenességen alapuló tanulási nehézségen alapuló szükségletek; (3) valamilyen társadalmi, kulturális vagy nyelvi jellemzőből fakadó szükségletek.

Magyarországon a sajátos nevelési igényű diákok felismerésére, állapotmegismerésére, oktatására és rehabilitációs ellátására törvényi előírások vonatkoznak. A hazai kategóriák kismértékben eltérnek az OECD irányvonalaktól. Hazánkban az ellátás, a fejlesztés diagnózishoz kötött, ezért alapos, kidolgozott lépések és protokoll kíséri végig a diagnosztikus folyamatot. A *sajátos nevelési igényű* kifejezés egy gyűjtőfogalom, nem diagnosztikai kategória. A magyarországi fogalmak használata az évek során sokat változott, a jelenleg hatályban lévő köznevelési törvény alapján sajátos nevelési igényű „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén

halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről 4.§ (25.).

Az integrált nevelés és oktatás lehetővé teszi, hogy a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő – sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő – tanulók, amennyiben a szakértői vélemény ezt javasolja, a tipikusan fejlődő diákokkal egy oktatási intézménybe és közös osztályokba járjanak, így közös oktatásban vegyenek részt (2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről 47. §). Ez azt jelenti, hogy a gyermekek többségi iskolában, a többségi iskolai tanterv szerint tanulnak, és emellett fejlesztő foglalkozásokon vesznek részt, melyeket

A sajátos nevelési igényű kifejezés egy gyűjtőfogalom, nem diagnosztikai kategória. A magyarországi fogalmak használata az évek során sokat változott.

gyógypedagógusok biztosítanak számukra. A speciális nevelési szükségletű gyerekeknek minden esetben diagnózissal kell rendelkezniük, melyet kóddal jelölnek, és ez a kód szerepel a megyei vagy az országos pedagógiai szakszolgálatok szakértői bizottságának szakértői véleményében. A diagnózisokhoz az oktatásban többletjogok is kapcsolódhatnak, melyeket később a felsőoktatásban is tudnak az érintettek érvényesíteni (15/2013 (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről).

AZ EGYÉB PSZICHÉS FEJLŐDÉSI ZAVAR ÉS A SPECIFIKUS TANULÁSI ZAVAR FOGALMA

Jelen tanulmány a sajátos nevelési igény tág fogalmán belül arra az integráltan oktatott gyermekpopulációra koncentrálnak, akik a törvényi meghatározás és a diagnózisuk alapján egyéb pszichés fejlődési zavarral, azon belül is tanulási zavarral küzdenek. A hazánkban használatos *BNO-10 (Betegségek Nemzetközi Osztályozása)* diagnosztikai kategória rendszer alapján idesorolandó diagnózisok: Az iskolai teljesítmények jellegzetes zavarai (F81); Kevert specifikus fejlődési zavarok (F83); A pszichés fejlődés nem meghatározott fejlődési zavarai (F89); (*BNO-10*, 1995). Amint a *BNO-10* jelzi, a fentebb említett diagnosztikus kategóriák a specifikus tanulási zavarok, a neurológiai alapú fejlődési rendellenességek csoportjába tartoznak, melyeket a tanulási készségek elsajátításában jelentős és tartós nehézségek jellemeznek. Ez érintheti az olvasás, írás és számolás területét. Az ilyen jellegű tanulási zavarok becslések szerint a népesség 10%-át jellemzik, és az epidemiológiai tanulmányok a prevalenciaarányt az olvasási deficit esetében 4–9%-ban, a matematikai deficit esetében pedig 3–7%-ban állapították meg (*DSM-V*, 2014).

Egyéb pszichés fejlődési zavarról a diagnosztikus rendszerek értelmezése szerint akkor beszélünk, ha a tanuló tanulmányi teljesítménye jelentős mértékben alacsonyabb, mint amit intelligenciaszintje alapján elvárunk. Azaz a zavarral élő gyermek

intellektusa ép, viszont teljesítménye nem felel meg képességeinek, a készségek megszerzésének menete válik zavarttá. Ez a probléma neurológiai deficit vagy funkciózavar következményeként korai életkorban alakul ki, a háttérben idegrendszeri sérülés vagy betegség, vagy nem megfelelő tanulási környezet áll. A tünetek csökkenthetők, de teljes mértékben nem szüntethetők meg (*BNO-10*, 1995). A zavar felnőttkorban is fennmarad (*Balogh*, 2005; *Gaál*, 2000; *Jászberényi és Marton*, 2009).

A *DSM-V* (2014, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, magyarul Mentális zavarok diagnosztikai és statisztikai kézikönyve) az iskolai teljesítmény specifikus rendellenességeit – hasonlóan a *BNO* korábban bemutatott fogalmi rendszeréhez – az idegrendszer

a zavarral élő gyermek
intellektusa ép, viszont
teljesítménye nem felel meg
képességeinek

fejlődési zavarai között olyan specifikus tanulási zavarként definiálja, amelyben a készségek szintje elmarad az adott életkorban elvárthoz képest, és ez jelentős hatás-

sal van az iskolai vagy foglalkozásbeli teljesítményre és a mindennapi tevékenységekre. Nehézségek jelennek meg a tanulásban és az iskolai készségek használatában, a nehézségek javítását megcélzó intervenciók ellenére is. A részképességek egyenetlen fejlődése következtében kialakul az olvasás, az írás és a számolás elsajátításának zavara. Ebbe a kategóriába sorolandók a diszlexia, a diszgráfia és a diszkalkulia. Az esetek egy részében az is előfordul, hogy ezek a zavarok nem önállóan, hanem több területet érintve, komplexen jelennek meg (*Csépe*, 2009; *Sarkady és Zsoldos*, 1992/93).

Ugyanakkor szem előtt kell tartani azt, hogy a tanulási zavarral diagnosztizált

gyermekek képességprofiljukat, tanulmányi teljesítményüket és iskolai bevételeket tekintve heterogén képet mutatnak (Peterson és mtsai., 2021; Vida, 2021; 2022). A pedagógusok gondolkodásában és a közhiatedelmében elterjedt nézet, miszerint a gyerekek intelligenciája bejósolja a tanulási eredményességet, megdőlni látszik. Az intelligenciaszint nem határozza meg egyértelműen az iskolai bevételeket, a tanulási képességek komplex rendszerét, azoknak nem egyértelmű és egyetlen meghatározója. A diagnosztikus folyamat során használt kognitív pszichológiai tesztek azonban nem térnek ki az egyének affektív jellemzőire, így a problémákkal küzdő gyerekek tanuláshoz való viszonyáról, attitűdjéről, motivációjáról a diagnosztikus eljárás folyamán nem kaphatunk képet, habár ezek a jellemzők részei az iskolai teljesítményt, iskolai bevételeket meghatározó tényezőknek (Ceglédi és Máth, 2013; Józsa és Fejes, 2012; Vida, 2021, 2022).

A diagnosztikus folyamat segítése érdekében ajánlások, protokollok kerültek kidolgozásra, azonban a tanulási zavar diagnosztikus folyamatát meghatározó egységes elméleti keret továbbra sem jött létre a hazai diskurzusban (Lányiné, 2014; Vida, 2021). Fletcher (2012) szerint három elméleti paradigma alapján határozható meg a tanulási zavar, ezek: a kognitív diszkrépancia modell, az alacsony pedagógiai teljesítmény alapján történő diagnosztizálás, illetve az intervenció paradigma. A kognitív diszkrépancia modell megközelítése alapján – leginkább ez a szemlélet jelenik meg a hazai diagnosztikai eljárásban és a tanulási zavar fent

bemutatott, BNO-10 és DSM-V szerinti meghatározásában – az egyén kognitív funkcióinak szintje, színvonala jelentősen eltér a pedagógiai, tanulmányi teljesítménytől, azaz azzal nem összeegyeztethető. A szemlélet szerint ez a diszkrépancia – vagyis a kognitív képességek alapján nem várt módon és mértékben alacsony teljesítmény – határozza meg a tanulási zavar diagnózist, valamint ez különbözteti meg a többi fejlődési problémától, ahol az alacsony tanulási teljesítmény gyenge általános képességek talaján jön létre. A pedagógiai teljesítményből kiinduló megközelítés szerint az alacsony tanulási teljesítmény alapján lehet meghatározni a tanulási zavart. A harmadik diagnosztikus megközelítés az intervenció paradigma. Ez a megközelítés nem diagnosztikus kategóriákat szeretne létrehozni, hanem integrálni próbálja a kognitív, neuropszichológiai és pedagógiai teljesítmény-alapú megállapításokat, és ezek alapján ellátási csoportokat szeretne kialakítani, melyek sajátos kognitív profilokkal rendelkeznek (Fletcher, 2012).

A specifikus tanulási zavarok meglétének hosszú távú hatása is jelentkezik, amely leginkább magatartászavarokban nyilvánul meg, akár már az iskolai évek alatt is (Bolla, 2014). A legfrissebb komorbiditási kutatások azt igazolják, hogy a specifikus tanulási zavarok gyakran társulnak egyéb pszichiátriai rendellenességekkel (Balázs és mtsai., 2016; Törő és mtsai., 2018; Sabu és mtsai., 2019; Visser és mtsai., 2020). Leggyakrabban a figyelemhiányos hiperaktivitás (ADHD) fordul elő, majd ezt követik a szorongásos és a hangulati zavarok, a

a pedagógiai teljesítményből
kiinduló megközelítés szerint
az alacsony tanulási
teljesítmény alapján lehet
meghatározni a tanulási zavart

depresszió, valamint előfordul még a nyelvi rendellenességek megjelenése is. Bármilyen komorbiditású tanulási zavar befolyásolhatja a zavar kifejeződését és súlyosságát, és megnehezítheti a fejlesztést (Sabu és mtsai., 2019; Visser és mtsai., 2020).

A specifikus tanulási zavarral küzdőknél szignifikánsan magasabb mind az internalizációs, mind az externalizációs zavarok előfordulási gyakorisága (Balázs és mtsai., 2016; Boyes és mtsai., 2019; Törő és mtsai., 2018). Előfordulhat, hogy az iskolában megjelenő maladaptív viselkedésformák mögött a tanulási zavarok állnak, azok váltják ki azokat. Ugyanis az érintett tanulók a kitűzött célok elérhetetlensége, a vártnál alacsonyabb eredmények elérése vagy az erőfeszítések ellenére megtapasztalt kudarcok következtében elveszíthetik a tanulási érdeklődésüket, és kialakulhat bennük a tanult tehetetlenség érzése. Ezek következtében a gyermekek megtagadhatják az iskolába járást, panaszkodhatnak szomatikus tünetekre is, továbbá megjelenhetnek társult tünetként olyan zavaró magatartási formák, mint például a dacos viselkedés vagy a dühkitörés (Visser és mtsai., 2020).

Összességében elmondható, hogy az érintett tanulási készségekben az egyén teljesítménye jelentősen elmarad attól, ami életkori és az intellektuális működésének általános szintje alapján elvárható lenne, és mindez jelentős károsodást eredményez az egyén tanulmányi vagy a későbbi foglalkoztatási működésében. A BNO-10 és a DSM-V leírása, valamint a legújabb kutatási eredmények alapján az ezekkel a rendellenességekkel kapcsolatos nehézségek az egész életen át fennállnak, és jelentős problémákat

okoznak (Matteucci és Soncini, 2021). A specifikus tanulási zavarral küzdő gyerekek-nél a gyenge iskolai teljesítményen túl pszichológiai jóllétükre befolyással bíró pszichoemocionális és viselkedési nehézségek is megjelenhetnek. Ilyen például az alacsony önértékelés, a depresszió és a szorongás jelenléte, a társakkal való kapcsolatok nehézségei és a magányosság (Lithari, 2019; Lundqist és mtsai., 2019; Matteucci és mtsai., 2019; Nalavany és Carawan, 2012; Zach és mtsai., 2016).

A specifikus tanulási zavarok jellemzőivel, prevenciójával és leírásával széles körű irodalom foglalkozik, azonban az ilyen típusú problémával küzdő gyerekek jóllétének mérése érdekében elvégzett kutatások meglehetősen új keletűek, és a kutatási eredmények is szűkösek (Matteucci és mtsai., 2019). Ugyanis a nemzetközi viszonylatban kiterjedt irodalom foglal-

kozik a speciális igényű gyerekek vizsgálatával, ám a tendencia azt mutatja, hogy többségben vannak azok a kutatások, amelyek a problémák genetikai, biológiai, viselkedésbeli megértésével foglalkoznak, mint azok, amelyek a pszichés következményeket kutatják. Érdemes kiemelni, hogy a nemzetközi szakirodalomban nincsenek olyan egy-egy fogalmak, melyek teljes mértékben megegyeznének a jelen dolgozat témájában vizsgálni kívánt hazai diagnosztikus kategóriával (*egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő*), ezért a külföldi tanulmányok értelmezése során különös figyelmet kell fordítani arra, ahogyan a mintában részt vevő, tanulási problémákkal rendelkező egyéneket azonosítják (Fejes és Szenczi, 2010). Magyar nyelven kevés olyan vizsgálat zajlik, amely a sajátos nevelési igényű tanulási zavarral

a társakkal való kapcsolatok nehézségei és a magányosság

küzdő gyerekek pszichés tényezőinek kutatásával hozható kapcsolatba, illetve amely összehasonlítja őket a tipikusan fejlődő társaikkal, valamint a lelki egészségük, pszichológiai jóllétük feltárásával foglalkozik (Bolla, 2014). Azonban a kutatások eredményei alátámasztják (Gaspar és mtsai., 2016; Kalka és Lockiewicz, 2017; Lundqvist és mtsai., 2019; Smedema, 2014), hogy érdemes és szükséges az érintett gyerekek pszichés működésével és a diagnózissal való megküzdésük lelki hátterével is foglalkozni, hiszen a gyógypedagógiai fejlesztés mellett ez is hozzásegítheti őket az életben való sikeres boldoguláshoz.

PSZICHÉS JÓLLÉTI TÉNYEZŐK

A Leleki Egészség és a Jól-lét Európai Pak-tuma 2008-ban megfogalmazta, hogy az egész életre szóló lelki egészséget a korai életvekben szükséges megalapozni, ezért a fiatalok lelki egészsége támogatásának témaköre az oktatásra is tartozik. Az oktatási intézmények

olyan alapvető szocializációs közeget képviselnek, amelyben a gyermekkor és a serdülőkor kritikus időszakában követendő mintát nyújthatnak; segítve ezzel a diákokat fizikai és mentális egészségük alakításában. Az intézmények hozzáállása ezzel együtt meg is határozhatja a diákok mentális egészséghez kapcsolódó attitűdjét, akár egy egész életen át (Roeser és mtsai., 1999). Az EU Foglalkoztatási, Szociálpolitikai, Egészségügyi és Fogyasztóvédelmi Tanács (2019) megfogalmazza, hogy a mentális egészség a jóllét egyik alapvető feltétele. A Tanács szerint

(2019) Európában a lelki zavarban szenvedők aránya körülbelül 10-20%-ra tehető a fiatalok körében, és ez az érték a hátrányosabb helyzetű rizikócsoportokban még magasabb lehet, ezért cselekvésre szólítja fel az érintetteket a fiatalok lelki egészségének gondozása és az oktatás vonatkozásában. Kiemeli, hogy a nemzeti és uniós szintű módszeres és eredményes fellépésnek magába kell foglalnia az érintett fiatalok tanulási nehézségeinek korai felismerését és problémáik kezelését. Aktívan elő kell segíteni a mentális jóllétet az iskolai oktatásban, hiszen az minden életkorban javíthatja az egyének életminőségét.

Az egészség meghatározására a WHO 1946-ban a következő definíciót adta: „Az egészség nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, lelki, szociális jóllét állapota” (idézi Nagy és Barabás, 2011, 176. o.). Majd 1998-ban a WHO így fogalmazott: „Az egészség nem valamiféle elvont állapot, hanem eszköz valamilyen végcél eléréséhez, amely a cselekvőképesség tekintetében úgy fogható meg, mint erőforrás, amely lehetővé teszi az

emberek számára, hogy egyénileg, társadalmilag és gazdaságilag is termékeny életet éljenek” (Nagy és Barabás, 2011, 178. o.).

A pozitív pszichológiai gondolkodásmód szerint a lelki egészség a pszichológiai jóllét körébe tartozik, és a társadalmi normák által támasztott elvárásoknak megfelelő viselkedés, emocionális és szociális működés képességét jelenti. A hatékony belső kontroll hozzásegít a sikeres szociális és környezeti adaptációhoz. A pozitív pszichológiai megközelítés szerint ennek a sikeres adaptációnak a célja az egyéni fejlődés és a jobb

Az intézmények hozzáállása meg is határozhatja a diákok mentális egészséghez kapcsolódó attitűdjét

életminőség elérése. A szakemberek célja, hogy felkutassák azokat a rizikó- és védőfaktorokat, amelyek hozzájárulhatnak az egyén mentális egészségének, jóllétének fejlesztéséhez. Mindez a gyakorlatban prevenció és intervenció cselekvések, programok kidolgozását jelenti (Pikó, 2002a, 2005; Seligman és mtsai., 2005).

A pozitív pszichológia egyik legfontosabb kutatási területe a szubjektív és a pszichológiai jóllét. A jóllétet gyakran az elégedettség, a pozitív pszichológiai működéssel, illetve a boldogsággal szokták összefüggésbe hozni. A pozitív pszichológia szemlélete alapján a pszichológiai jóllét nemcsak a mentális betegségek hiányát jelenti, hanem annál többet: pozitív érzelmek motiválják a különféle tevékenységek folytatását, fenntartását és elősegítik a feladatok magasabb szinten való megvalósítását. Ezzel hozzájárulnak a siker eléréséhez, ami további és több pozitív érzelmet vált ki. A boldogságkutatások és az ezzel kapcsolatos fogalom meghatározások nagyon szerteágazóak; általában leginkább a szubjektív jólléttel hozzák összefüggésbe, és használják szinonimaként (Diener, 1984; Myers, 1992; Seligman és mtsai., 2005; Seligman, 2011).

Diener és munkatársai (1985) szerint a jóllét komponensei az étellel való elégedettség, a pozitív, illetve negatív affektivitás szintje és a szituatív elégedettség. Tehát a szubjektív jóllét a pozitív érzelmek gyakori átéléséből, és emellett a negatív érzelmek kisebb arányú átéléséből áll. Fredrickson és Losada (2005) szerint a jóllét kognitív komponense az étellel való elégedettség érzelmek bevonása nélküli megítélése.

Ryff (1989) és Keyes (2002) leírásai alapján a pszichológiai jóllét az egyén pozitív működéséhez vezet, amely magába foglalja az önfogadást, a másokkal való pozitív kapcsolatot, a környezeti hatékonyságot és a személyes növekedést. Tehát elmondható, hogy a jóllétet az egyén és a környezete között átélt kapcsolat megélése és értékelése is meghatározza (Deutsch és mtsai., 2015; Magyaródi és Oláh, 2020). Stewart-Brown és Janmohamed (2008) szerint a pszichológiai jóllét az ember pszichés működéséhez, az étellel való elégedettséghez, a pozitív kapcsolatok kialakításának és fenntartásának képességéhez, az autonómia érzéséhez, az önfogadáshoz, a személyes növekedéshez, az életcélhoz és az önértékeléshez kapcsolódik.

Seligman (2011, 2018) szerint a pszichológiai jóllét összetevői a pozitív érzelmek, az elmélyülés, a jó kapcsolatok, az értelemteliség és a teljesítmény. A PERMA modell alapján a jóllétet öt elem határozza meg, a pozitív érzelmek (positive emotions), az elmélyülés (engagement), az értelem (meaning), a pozitív kapcsolatok (positive relationships) és a teljesítmény (achievement).

A modell neve az angol kifejezések kezdőbetűiből áll.

A szerző szerint a jóllét egy összetett konstrukció, a boldogság és az elégedettség pedig egy tapasztalati jelenség, amit az elégedettség mérésével meg is lehet határozni. Seligman a boldog életet a virágzás (flourishing) vagy szárnyalás fogalmával írja le (Seligman, 2011).

Kern és munkatársai szerint (2016) Seligman szárnyalás fogalma egy pozitív működést jelöl, amely több bio-pszicho-szociális területen is megfigyelhető. Elközelítésük

leginkább a szubjektív jólléttel
hozzák összefüggésbe

hasonlít a PERMA modellhez, azonban szerintük az életkori sajátosságok miatt a serdülőkorban a szárnyalásnak az alapjai teremődnek csak meg. Ezért ebben az életkorban a szárnyalás előfeltételei lesznek a modelljük összetevői. Ezt a modellt EPOCH modellnek nevezték el, melynek összetevői a boldogság (happiness), optimizmus (optimism), kitartás (perseveration), elmélyülés (engagement) és kapcsolódás (connectedness). A modell neve az angol kifejezések kezdőbetűiből áll. Az EPOCH modell az egyéni erősségekre koncentrálnak és területsemleges megközelítést alkalmaz (Láng, 2019).

Az étellel való elégedettséget vizsgáló kutatások kapcsolatba hozzák egymással az önbecsülést, a társas hatékonyságot, a társas támogatást és a szubjektív jóllétet (Hamvai és Pikó, 2009; Pikó és Hamvai, 2012). A serdülők körében végzett vizsgálatok igazolják, hogy a szubjektív jóllét és az étellel való elégedettség fontos tényezője lehet a serdülők iskolai teljesítményének. Az étellel való elégedettséghez lányok esetében a társas támogatás meghatározóbban járul hozzá, mint fiúk esetében. De a szülői támogatás és a mások általi elfogadás mindkét nem esetében fontos előrejelzője az elégedettség szintjének. Továbbá, a stresszel való megküzdés is fontos szerepet játszik a jólléti mutatók szintjének alakulásában, ugyanis a megküzdési mechanizmusok és a pszichológiai alkalmazkodás is fontos szerepet tölt be az elégedettség belső megítélésében. A kutatások alapján azok a serdülők, akik hatékony, adaptív és aktív megküzdési stratégiákat használnak, magukat boldogabbnak és elégedettebbnek látják, ugyanakkor azoknak a serdülőknek, akik a

stresszes helyzetekben maladaptív, passzív megküzdési stratégiákat alkalmaznak, az elégedettsége alacsonyabb (Hamvai és Pikó, 2009; Pikó és Hamvai, 2012).

Összességében elmondható, hogy a pszichológiai jóllét előmozdítása segít a gyermekeknek és fiataloknak abban, hogy elérjék lehetőségeiket, és felkészüljenek a boldog és egészséges felnőtt életre. A gyermekek és fiatalok jóllétének megértése mind a magyar, mind a nemzetközi kutatásokban egyre hangsúlyosabbá vált az elmúlt évtizedben (Hamvai és Pikó, 2009; Láng, 2019; Magyaródi és Oláh, 2020). Ugyanakkor hiányoznak olyan kutatások, amelyek kifejezetten a sajátos nevelési igényű, tanulási problémával küzdő gyermekek jóllétét vizsgálták volna.

A mentális egészség és a pszichológiai jóllét előmozdítása minden gyermek és serdülő számára fontos, de még inkább azoknak, akiknek speciális nevelési szükségletei vannak. Miközben minden gyereknek szüksége van arra, hogy segítséget kapjon az érzelmi meg-

értéséhez és az érzelmkifejezés módjainak megtalálásához, valamint megfelelő stratégiákat kell megtanulniuk a mindennapos boldoguláshoz, megküzdéshez, mindezt a speciális nevelési szükséglettel küzdő gyerekeknek a nyilvánvaló nehézségeik mellett és azokhoz igazítva kell megkapniuk, illetve megtenniük. Az SNI gyerekek a nehézségek miatt a tipikusan fejlődő társaikhoz képest eltérően tapasztalhatják meg mind az iskolai, mind a családi életet, ezért például esetükben magasabb a bullying, a kirekesztés, a lemorzsolódás és a rizikómagatartás kockázata (Carroll és mtsai., 2014; Lombardi és mtsai., 2021; Nalavany és

magukat boldogabbnak és elégedettebbnek látják

mtsai., 2013; Nepi és mstai., 2013). Ezért – az érintett gyerekek pszichológiai jóllétének elősegítése, az életben való boldogulásuk megalapozása érdekében – válik indokolttá ebben a rizikópopulációban a vonatkozó területek vizsgálata (Barnes és Harrison, 2017).

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY PSZICHÉS KÖVETKEZMÉNYEI

A speciális nevelési szükségletű gyerekek iskolai előmenetelük és mindennapi életük során több stresszhelyzetet, frusztrációt élnek át, mint a tipikusan fejlődő társaik (Bolla, 2014). A frusztráló hatások az iskola és a család részéről egyaránt érkehetnek. A tanúlással kapcsolatos teljesítményzavarok már szinte az iskolai pályafutásuk megkezdésével jelentkeznek, és befolyással bírnak a személyiségfejlődésre, a szociális és érzelmi képességek fejlődésének folyamatára (Gyarmathy, 2010; Lackaye és mtsai., 2006; Klassen és Lynch, 2007). A gyerekeket gyakran vádolják azzal, hogy lusták vagy dekoncentráltak, illetve nem motiváltak. A tanárok nemcsak a tanulmányaik alapján ítélik meg őket, hanem a megfigyelt figyelmi és végrehajtó funkciók mentén is, mely szintén deficitet jelez ezeknél a tanulóknál, akik így több oldalról is elégedetlenséget tapasztalhatnak (Takács és mtsai., 2010; Woodcock és mtsai., 2019).

A nagymértékű szorongás rossz coping mechanizmusokat generál, ami viselkedés-zavarhoz és rizikómagatartáshoz vezethet (Brassai és Pikó, 2008; Hamvai és Pikó 2009; Pikó, 2002b). A gyerekkorban ilyen

mértékben átélt negatív élmények, az érzelmi és szociális tanulás terén mutatott problémák a rizikótényezői a középiskolai lemorzsolódásnak és a fiatalkori bűnözésnek (Gyarmathy, 2010; Pikó, 2002b), valamint növelik a szerhasználat kockázatát (Yates, 2013).

Az iskolai teljesítménybeli problémákon túl a speciális nevelési szükségletű diákok hatványozott mértékben tapasztalhatják meg a másság érzésének árnyoldalait, a társas elutasítást. Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű diákok kortárs kapcsolataikat tekintve egyértelműen kedvezőtlenebb helyzetben vannak a többségi diákoknál (Szekeres, 2012), ugyanis kevesebbé vagy egyáltalán nem rendelkeznek ak-

egyértelműen kedvezőtlenebb helyzetben vannak a többségi diákoknál

tivizálható társas támogatással (Gardnyk és McDonald, 2005). Számtalan érzelmileg megterhelő helyzetet élnek meg, ennek következtében a társas beilleszkedésben és

szociális kompetenciáik alakításában is nehézségeket mutathatnak (Gresham és mtsai., 2001), valamint gyakran hiányoznak a pozitív társas self-fogalmaik (Balogh, 2005; Bagnato, 2017; Martinez, 2006). A társas támogatás és a pozitív szociális kapcsolódás hiánya leginkább az iskolai környezetben figyelhető meg. Az iskolai környezetben a tanulási problémákkal küzdő diákok arról számolnak be, hogy nem élnek át pozitív tapasztalatokat, inkább negatív viszonyban állnak tanáraikkal, és alacsonyabb szintű iskolai kötődést élnek át, mint tipikusan fejlődő társaik (Bouchard és Berg, 2017; Murray és Greenberg, 2001). Nepi és munkatársai (2013) eredményei alapján a tanulási problémával küzdő diákokat az iskolában kevésbé fogadják el, ezért kevesebb pozitív

kötődést, kapcsolatot élnek át társaik és tanáraik részéről. Ennek következtében nagyobb az esélye, hogy a hiányos szociális területek – mint például a kortársakkal és a felnőttekkel folytatott kapcsolattartás készségeinek és szabályainak nehezített megértése – hatására és a megbélyegződés miatt sérülnek self-percepcióik, énképük, önértékelésük (Lithari, 2019).

A tanulási problémával küzdő tanulók esetében gyakran előfordul, hogy az elvárások és a képességek közötti konfliktusból fakadóan büntudatot éreznek, és úgy gondolják, csalódást okoztak a számukra szignifikáns személyeknek. Ennek következtében kedvezőtlenebbé válik énképük, és csökken az önbizalmuk (Gyarmathy, 2010). Az alacsony énkép és önbecsülés okozhatja az alacsonyabb énhatékonyságot, és ezért jellemző rájuk a jövőbeni tanulmányi sikerességgel kapcsolatos alacsonyabb szintű elvárás (Klassen és Lynch, 2007; Tabassam és Grainger, 2002).

Tehát a sajátos nevelési igényű gyerekek az élet számos területén eltérhetnek tipikusan fejlődő társaiktól, jellegzetes magatartási tünetekkel, személyiségsajátosságokkal rendelkeznek (Pinczésné, 2007). Feltételezhető, hogy a gyermekek emocionális és személyiségfejlődése az őket ért negatív hatásokkal szoros összefüggést mutat (Gyarmathy, 2000; Pálhegyi, 2006). A kutatások alapján a tanulási és a viselkedési problémák legtöbbször együtt járnak, tehát a jelenség egy komplex, kognitív és viselkedésszindrómának is tekinthető (Tárnok és Gulyás, 2002). Továbbá elmondható, hogy a specifikus tanulási zavarban érintett személyek fokozottan veszélyeztetettek az érzelmi,

társadalmi, oktatási és foglalkoztatási területeken átélt negatív tapasztalatok miatt. A siker elősegítése szempontjából kulcsfontosságú, hogy megállapítsuk, hogy mi határozza meg a tanulási zavarok az egyén életében megjelenő hatásait, egyéni szintű kimeneteleit.

TANULÁSI ZAVAROK ÉS A PSZICHÉS JÓLLÉT KAPCSOLATA

Az általános iskolai évek jelentős hatással vannak a későbbi oktatási tapasztalatokra, és a gyermekek mentális egészségének és tanulmányi képességének fejlődésére is. Kutatások rámutattak, hogy az ebben az időszakban megfigyelt rossz lelki egészségi állapot és az alacsony iskolai teljesítmény előre jelezheti a serdülőkori és a felnőttkorban tapasztalható maladaptív pszichoszociális működéseket és az alacsony szintű iskolai végzettséget (Zhou és mtsai., 2021). A nemzetközi szakirodalom szerint a specifikus tanulási zavar meglétét rizikófaktor

oktatási és foglalkoztatási területeken átélt negatív tapasztalatok

torként kell kezelnünk az étellel való elégedettség, a jóllét, az életminőség, a boldogság és az érzelmi sérülékenység szempontjából (Kalka és Lockiewicz, 2017; Nalavany és Carawan, 2012; Novita és mtsai., 2019; Undheim, 2003), hiszen a tanulási nehézségekhez való érzelmi alkalmazkodás foka fontos előrejelzője lehet az egyén boldogulásának. Fontos meghatározni azokat a kulcsfontosságú protektív tényezőket, amelyek elősegítik az iskoláskorú gyerekek lelki egészségének és pszichológiai jóllétének fejlődését.

Barnes és Harrison 2017-ben végzett, több területre is kiterjedt kutatásában

speciális nevelési igényű gyermekeket vizsgáltak a pozitív pszichológiai megközelítés szempontjából. Azt találták, hogy ezek a gyerekek alacsonyabb szubjektív és pszichológiai jóllétet mutatnak, és magasabbak a boldogtalanság-pontszámaik, amikor az életükről, iskolájukról, társaikkal való kapcsolatról számolnak be. *Gaspar* és munkatársai (2016) is azt találták, hogy a speciális nevelési igényű gyerekek alacsonyabb jólléti mutatókkal rendelkeznek. Ők kiemelik, hogy ezen gyerekek jóllétről való gondolkodását szignifikánsan jobban befolyásolja a szociális készségek alacsonyabb színvonala, mint tipikusan fejlődő társaikét. A fogyatékos gyerekek körében végzett vizsgálatok is megerősítik, hogy ezek a gyerekek elégedetlenebbek (*Hampton*, 2004; *Smedema*, 2014), és rámutatnak arra is, hogy a nehézséggel küzdő gyerekek jóllétét nagyobb mértékben befolyásolja a társas támogatás szintje, esetükben a társakhoz való kapcsolódás kulcsfontosságú a jóllét érzéséhez (*Lundqvist* és mtsai., 2019).

Sok, tanulási zavarban – mint például a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia – szenvedő személy az oktatásban és szakmájában munkálkodva is számos kudarcot tapasztalhat. *Kalka* és *Lockiewicz* (2017) szerint az, hogy ezek a személyek gyerekkorukban az iskolában olvasási, írási és számolási nehézségekkel küzdenek, a felnőttkorukra is kihathat, és csökkenthet az életükkel való elégedettségük és a boldogságérzetük. Azonban úgy gondolják, hogy ezt kompenzálni tudja a saját személyes erőforrások felhasználása és a másoktól vagy az intézményekből való szignifikáns külső támogatás. *Nalavany* és *Carawan* (2012) a pszichés jóllét

szempontjából szintén a társas támogatás, különösen a családi támogatás szükségességét hangsúlyozza mind a tanulási zavarban érintett gyerekek, mind pedig a felnőttek esetében. Ezek a tényezők védőfaktoroként szolgálhatnak a nehéz körülmények kezelésében, az azokkal való megküzdésben, valamint a hosszú távú stressz káros hatásainak csökkentésében (*Livingstone* és mtsai., 2018; *Nalavany* és mtsai., 2013).

Novita és munkatársai (2019) diszlexiával diagnosztizált diákok szorongását és megküzdését vizsgálták interkulturális kontextusban. Eredményeik alapján a diszlexiával küzdő gyerekek kultúrától függetlenül erősebb szorongást élnek át, mint társaik. Ez az erősebb szorongás azonban nemcsak az iskolai vagy akadémikus környezetre korlátozódik, hanem kiterjed a mindennapok általános kontextusaira is.

Matteucci és *Soncini* (2021) egyetemista hallgatók körében vizsgálta a tanulási zavarral küzdő hallgatók pszichológiai jóllétét és énhatékonyságát. Az elvégzett kutatásban tanulási zavarral küzdő hallgatókat hasonlítottak össze a többi hallgatóval. A tanulmányi énhatékonyság esetében a hallgatók nem számoltak be szignifikánsan alacsonyabb szintről, de az elvégzett többszörös regresszióelemzések rámutatnak arra, hogy a ta-

nulási zavaros hallgatók esetében az önértékelés és a jelentős mások általi társas támogatás szignifikánsan jelentősebben befolyásolja a pszichológiai jóllét mértékét, mint a többségi

az erősebb szorongás kiterjed a mindennapok általános kontextusaira is

hallgatók esetében. *Matteucci* és *Soncini* szerint (2021) az egyetemisták körében elvégzett jóllétkutatások eredményei azt sugallják, hogy a tanulási zavarral élő egyetemisták olyan kategóriát képviselhetnek,

amelybe azok tartoznak, akik legyőzték hátrányait, és küzdelmeik során tett további erőfeszítéseik okán sikeresek lettek (*Matteucci és Soncini*, 2021).

Az iskolai (akadémiai) jólléttel kapcsolatban végzett kutatások kitérnek a tanulási zavarhoz köthetően a korai iskolaelhagyása veszélyeire. Kutatások több esetben is arra jutottak, hogy a tanulási zavarok megléte nemcsak az akadémiai jóllét szintjére van befolyással, hanem jó előrejelzője a közép-fokú iskolából való kiesésnek (*Korhonen és mtsai.*, 2014; *Zafiriadis és mtsai.*, 2005).

2014-ben *Atadokh* és munkatársai gyakorlati szempontból vizsgálták a specifikus tanulási zavarral küzdő

gyerekek jóllétét. Arra a kérdésre keresték a választ, hogy van-e összefüggés, illetve elősegíti-e a szociális problémamegoldás tréning a pszichológiai jóllétet és a rezilienciát a vizsgált gyerekközösségben. Kísérle-

tükben negyven diák vett részt, akik valamilyen típusú tanulási zavarral küzdöttek. Őket két csoportra osztották, majd a kísérleti csoport hat ülésen vett részt, ahol célzottan a szociális problémamegoldás fejlesztésére irányuló feladatokat és gyakorlatokat végeztek. A hatás mérésére kérdőíves vizsgálatokat alkalmaztak a tréning előtt és után is. Azt találták, hogy a tréning pozitív hatással volt a rezilienciára és a pszichológiai jólétre is, valamint a pszichológiai jólléthez kötődő olyan komponenseket is pozitívan befolyásolt, mint az önfogadás, a pozitív kapcsolat létesítése másokkal, az autonómia, az életcélok és a személyes növekedés.

Aro és munkatársai (2019) kutatásuk eredményei alapján a gyerekkori tanulási zavarok felnőttkori mentális egészségre kiható

veszélyeire hívják fel a figyelmet. A tanulási zavarral küzdő felnőtt populáció esetében magasabb arányban találtak szorongással és klinikai depresszióval küzdő személyeket, mint az illesztett mintában, valamint nagyobb arányban fordult elő a hosszabb ideig tartó munkanélküliség. Mivel ezek a betegségek befolyásolják az étellel való elégedettséget, valamint a tanulási és munkaképességet is, ezért tanulmányukban az általános és középiskolák pedagógiai és prevenció programjainak pszichológiai jóllétet elősegítő elemeinek szükségességét emelik ki.

Ginieri-Coccosis és munkatársai (2013) speciális tanulási zavarral küzdő gyerekek

életminőségét vizsgálták, az alanyok szüleinek véleményét is bevonva a kutatásba. Azt találták, hogy a diákok érzelmi jólléte és önbecsülése szignifikánsan alacsonyabb a tipikusan fejlődő társaikhoz képest. Az elégedetlenség a

nemcsak a gyerekek jóllétét és életminőségét érinti negatívan a diagnózis megléte, hanem a családjuk életminőségét is

társas kapcsolatokra is kiterjedt, ami a családi és baráti kapcsolatokkal való elégedettség alacsonyabb voltában volt megfigyelhető. Azonban vizsgálatukban az akadémiai (iskolai) jóllét területén nem találtak eltérést a két csoport között. Vizsgálatuk kiemeli, hogy nemcsak a gyerekek jóllétét és életminőségét érinti negatívan a diagnózis megléte, hanem a családjuk életminőségét is. Ugyanis a tanulási zavarral küzdő gyereket nevelők anyák az életminőségüket szignifikánsan gyengébbnek érezték a diagnózissal nem bíró diákok szüleihez képest (*Ginieri-Coccosis* és mtsai., 2013).

Balázs és munkatársai (2016) hazai fiatalok csoportját vizsgálta a diszlexia diagnózissal rendelkező diákok és szülei életminőségének feltárása céljából. Az önbeszámoló

alapján nem talált a diszlexiás gyerekek és a tipikusan fejlődők között eltérést az életminőség szempontjából. Viszont szülei esetében más volt az életminőség megítélése. A diszlexiás gyerekek szülei rosszabbnak ítélték meg saját gyerekeik életminőségét, mint a tipikusan fejlődő társaik szülei, mind általában tekintve, mind pedig a mentális egészség tekintetében (*Balázs és mtsai.*, 2016).

A fentebb bemutatott kutatások eredményei fontos iránymutatást adhatnak a tanulási zavarral küzdő gyerekekkel foglalkozók, az iskolai és a pedagógiai tanácsadásban dolgozó szakembereknek.

ÖSSZEGZÉS

A speciális nevelési szükségletű gyerekek jóllétével foglalkozó kutatások arra engednek következtetni, hogy a diagnózis meglete hatással van az egyén szubjektív, illetve pszichológiai jóllétére (*Atadokh és mtsai.*, 2014; *Barnes és Harrison*, 2017; *Kalka és Lockiewicz*, 2017; *Matteucci és mtsai.*, 2019; *Matteucci és Soncini*, 2021). A speciális nevelési szükségletű gyerekek a képességek számos területén alacsonyabb szinten funkcionálnak, mint tipikusan fejlődő társaik, ezek a területek azonban a társas és az egyéni jellemzőket is érintik. Az ezen csoportokhoz tartozó gyerekek többek között eltérést mutatnak a szociális interakciókban, a viselkedéses és az érzelmi önszabályozásban, a társas támogatás mértékében, valamint az önértékelésben. Kevesebb pozitív tapasztalatot élnek át az iskolában, mind a tanulási helyzetben, mind a tanárral és a társakkal való kapcsolódás

során, és nagyobb mértékben élik meg a megbélyegződés általi elutasítást, mint tipikusan fejlődő társaik (*Bouchard és Berg*, 2017, *Gaspar és mtsai.*, 2016, *Lithari*, 2019; *Murray és Greenberg*, 2001, *Nepi és mtsai.*, 2013, *Sainio és mtsai.*, 2020).

Ezek alapján elmondható, hogy a diagnózissal bíró diákok szubjektív jóllétének előmozdításához szükséges, hogy a fejlesztések a személyes és a szociális készségek területére is kiterjedjenek. Az esélyegyenlőség megteremtésének érdekében az iskoláknak olyan személyre szabott, nehézségeikhez illő támogatást kell kínálniuk az érintett gyerekeknek, amely összhangban van a szükségleteikkel (*Gaspar és mtsai.*, 2016; *Lundqvist és mtsai.*, 2019; *Mattar és mtsai.*, 2020). Ezért is fontos, hogy a kutatások fókuszába kerüljenek az olyan területek, amelyek vizsgálata feltárja a nehézségeket, és kijelöli a pszichés fejlesztés lehetséges irányait a tanulási és a viselkedéses problémákkal küzdő diákok körében (*Dimitrellou és Hurry*, 2019; *Webster és*

megbélyegződés általi elutasítás

Blatchford 2013). Továbbá lényeges, hogy a tanulási és viselkedéses problémákkal küzdő diákokkal foglalkozó segítők, pedagógusok figyelmét felhívjuk a diagnózisok emocionális hatásainak következményeire is.

Az integrált oktatásban részt vevő gyerekek egyéni szintű jellemzőinek vizsgálata rámutat, hogy helyzetük értékelésénél, személyiségfejlődésük támogatásánál érdemes a mindennapjaik szerves részét képező, problémáik egyik kifejeződési szintjének számító intézményeket is bevonni. Az egyéni szintű jellemzők empirikus vizsgálata mellett a másik fontos kutatási cél lehet az intézményi szintű jellemzők (iskolák, pedagógusok) bevonásával, összetettebb keretek között

feltáró vizsgálatot folytatni a bővebb és mélyebb értelmezési lehetőségek érdekében.

Mindebből látható, hogy a nemzetközi szakirodalom alapján a terület kutatása releváns, és a hazai körülmények, pedagógiai praxis vizsgálata is indokolható. Mindez azért is lehet előnyös a hazai pedagógiai gyakorlat szempontjából, mert a későbbiekben a kapott eredményekre támaszkodva megfogalmazhatók olyan releváns jellemzők, protektív faktorok, amelyek a diákokat felkészültebbé teszik a problémákkal

nehézségeik és problémáik ellenére képesek legyenek boldogulni

szemben, hozzásegítik őket a veszélyeztető tényezőkkel szembeni megküzdéshez, a sikeres adaptációhoz. Továbbá ezek segítségével fejleszthető lehet a diákok mentális jólléte annak érdekében, hogy a nehézségeik és problémáik ellenére képesek legyenek boldogulni a mindennapok világában, valamint reziliensebbé váljanak az iskolai és a társas helyzetekben, azaz ellenállóbbak legyenek a lemorzsolódással szemben, valamint adaptívan alkalmazkodni tudjanak a körülményeikhez.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2021. 03. 20.).
- 15/2013. (II.26). EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálatok intézmények működéséről Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> (2021. 03. 20.).
- A lelki egészség és a jóllét európai paktuma (2008): Letöltés: https://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_hu.pdf (2021. 04. 10.).
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E. és Ahonen, T. (2019): Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*. 52. 1. sz., 71-83. DOI: 10.1177/0022219418775118
- Atadokht, A., Norozi, H. és Ghaffari, O. (2014): The effect of social problem-solving training on psychological well-being and resiliency of students with learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 13. 2. sz., 125–131.
- Bagnato, K. (2017): Coping strategies of primary school students with specific learning disabilities. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*. DOI: 10.4018/IJDLDC.2017100104
- Balázs, J., Miklósi, M., Törő, K. T. és Nagy-Varga, D. (2016): Reading disability and quality of life based on both self- and parent-reports: Importance of gender differences. *Frontiers in Psychology*. 7. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01942
- Balogh L. (2005): Tanulási nehézségek – segítő pedagógiai tevékenység. In: Balogh L. és Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. I. Neumann Kht.
- Barnes, M. és Harrison, E. K. (2017): *The wellbeing of secondary school pupils with special educational needs*. UK: Department for Education.
- BNO-10 (1995): *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (10. revízió)*. Népjóléti Minisztérium, Budapest.
- Bolla V. (2014): A tanulási zavarral diagnosztizált gyermekek megküzdési stratégiái. *Magyar Pszichológia Szemle*. 69. 1. sz., 163–179. DOI: 10.1556/MPsze.69.2014.1.9

- Bouchard, K. L. és Berg, H. B. (2017): Students' school belonging: juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (Grades 4-8). *School Community Journal*. 27. 1. sz., 107–136.
- Boyes, M. E., Nayton, M., Leitão, S., Claessen, M. és Badcock, N. A. (2019): Correlates of externalising and internalising problems in children with dyslexia: An analysis of data from clinical casefiles. *Australian Psychologist*. 55. 62–72.
- Brassai L. és Pikó B. (2008): Egyéni és családi pszichológiai tényezők szerepe a serdülők testmozgásának rendszerességében. *Alkalmazott Pszichológia*. 10. 3–4. sz., 5–20.
- Carroll, A., Houghton, S., & Bourgeois, A. (2014). Self-reported substance use among high school students with and without learning difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*. 19. 1. sz., 47–59. DOI: 10.1080/19404158.2014.909861
- Ceglédi E. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*. 22. 2. sz., 85–110.
- Ceglédi E. és Máth J. (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*. 13. 4. sz., 23–46.
- Csépe V. (2009): Jól olvassuk-e a gének üzenetét a rosszul olvasók génejeiből? *Pszichológia*. 29. 1. sz., 63–76.
- Deutsch Sz., Fejtes E., Kun Á. és Medvé D. (2015): A jólléte meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott Pszichológia*. 15. 2. sz., 49–71. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.2.49
- Diener, E. (1984): Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95. 3. sz., 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. és Griffin, S. (1985): The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 49. 71–75.
- Dimitrellou, E. és Hurry, J. (2019): School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*. 34. 3. sz., 312–326. DOI: 10.1080/08856257.2018.1501965
- DSM-V Referencia kézikönyv a DSM-V diagnosztikai kritériumaihoz (2014): Oriold és Társai.
- Fejes J. B. és Szcenci B. (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*. 38. 4. sz., 273–287.
- Fejes J. B. és Szűcs N. (2017): Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*. 67. 11–12. sz., 100–116.
- Fletcher, J. M. (2012): Classification and identification of learning disabilities. In: Wong, B. és Butler, D. L. (szerk.): *Learning about learning disabilities*. Elsevier Academic Press. 1–25. DOI: 10.1016/B978-0-12-388409-1.00001-1
- Fónai, M., Barnucz, N. és Hüse, L. (2021): The possible contexts of inclusion and special educational needs in the light of an international research. *Acta Medicinae et Sociologica*. 12. 32. sz., 109–129.
- Fredrickson, B. L. és Losada, M. F. (2005): Positive affect and the complex dynamic of human flourishing. *American Psychologist*. 60. 7. sz., 678–686.
- Gaál É. (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodásban és az iskolában. In S. Illyés (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gardynk, U. M. és McDonald, L. (2005): Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted and learning disabled. *Roeper Review*. 27. 4. sz., 206–214.
- Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F. és Gaspar Matos, M. (2016): Children with special education needs and subjective well-being: social and personal influence. *International Journal of Disability, Development and Education*. 63. 5. sz., 500–513. DOI: 10.1080/1034912X.2016.1144873

- Ginieri-Coccosis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V. és Kokkevi, A. (2013): Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: A study of child and parent reports: Quality of life of children with SpLD. *Child: Care, Health and Development*. **39**. 4. sz., 581–591. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x
- Gresham, F. M., Sugai, G. és Horner, R. H. (2001): Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. **22**. 120–124.
- Gyarmathy É. (2000): Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY. *Pszichológia*. **20**. 3. sz., 243–270.
- Gyarmathy É. (2010): Atipikus agy és a tehetség 2. Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok. *Pszichológia*. **30**. 1. sz., 31–41.
- Hampton, N. Z. (2004): Subjective well-being among people with spinal cord injuries: The role of self-efficacy, perceived social support, and perceived health. *Rehabilitation Counseling Bulletin*. **48**. 31–37.
- Hamvai Cs és Pikó B. (2009): Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. **59**. 4. sz., 30–42.
- Jászberényi M. (2004): Gyógypedagógiai terápiák és szupervízió. In: Gordosné Sz. A. (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest. 115–130
- Jászberényi M. és Marton K. (2009): Az írott nyelv terén zavart mutató fiatalok klinikai vizsgálata és a bizonyítékon alapuló gyakorlat alkalmazása. In: Marton K. (szerk.): *Neurokognitív fejlődési vizsgálatok és terápiája*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 43–61.
- Józsa K. és Fejes J. B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó B. (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 367–406). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kalka, D. és Lockiewicz, M. (2017): Happiness, life satisfaction, resiliency and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*. **65**. 5. sz., 493–508. DOI: 10.1080/1034912X.2017.1411582
- Kállai G. és Mile A. (2020): Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában. *Educatio*. **29**. 3. sz., 363–378.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. és Steinberg, L. (2016): The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*. **28**. 5. sz., 586–597.
- Keyes, C. L. M. (2002): The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*. **43**. 2. sz., 207–222.
- Klassen, R. M. és Lynch, S. L. (2007): Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*. **40**. 6. sz., 494–507.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. és Aunio, P. (2014): Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, **31**. 1–10. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.12.011
- Központi Statisztikai Hivatal (2020): *Oktatási adatok, 2019/2020*. Online kiadvány. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (2022. 03. 02.)
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. és Ziman, T. (2006): Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research és Practice*. **21**. 2. sz., 111–121.
- Laki T. (2010): Az együttnevelés műhelye. A RAMPÁ integrációs programsorozatának tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **60**. 1–2. sz., 73–93.

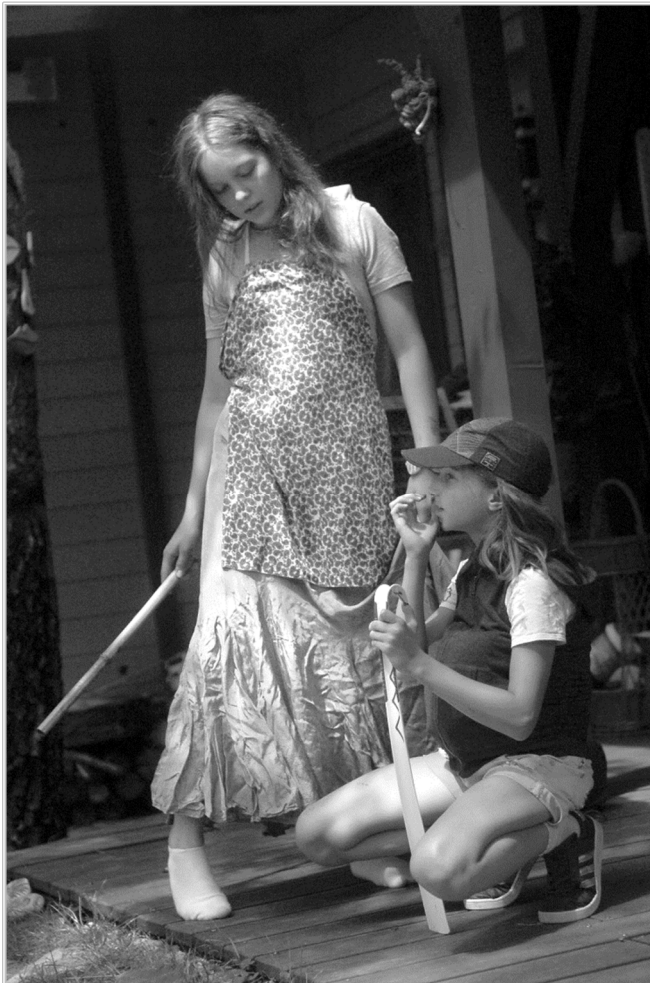
- Láng A. (2019): A serdülőkorai pszichológiai jóllét multidimenzionális mérőeszköze: Az EPOCH kérdőív magyar változatának (EPOCH-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **20**. 1. sz., 12–34. DOI: 10.1556/0406.20.2019.002
- Lányiné E. Á. (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*. **2**. 3. sz., 33–52.
- Lithari, E. (2019): Fractured academic identities: dyslexia, secondary education, self-esteem and school experiences. *International Journal of Inclusive Education*. **23**. 3. sz., 280–296. DOI: 10.1080/13603116.2018.1433242
- Livingston, E. M., Siegel, L. S. és Ribary, U. (2018): Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*. **23**. 2. sz., 107–135. DOI: 10.1080/19404158.2018.1479975
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M., & Sarti, D. (2021). Comparison on well-being, engagement and perceived school climate in secondary school students with learning difficulties and specific learning disorders: An exploratory study. *Behavioral Sciences*. **11**. 7. sz. DOI: 10.3390/bs11070103
- Lundqvist, J., Westling Allodi, M. és Siljehag, E. (2019): Values and needs of children with and without special educational needs in early school years: A study of young children's views on what matters to them. *Scandinavian Journal of Educational Research*. **63**. 6. sz., 951–967. DOI: 10.1080/00313831.2018.1466360
- Magyaródi T. és Oláh A. (2020): A társas helyzetben tapasztalt flow-élmény kapcsolata az étellel való elégedettséggel és a pszichológiai jólléttel, fiatal felnőtteknél. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **21**. 1. sz., 37–55. DOI: 10.1556/0406.21.2020.003
- Martinez, R. (2006): Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*. **43**. 2. sz., 197–209.
- Mattar, J., Hamaidi, D. és Al Anati J. (2020): Emotion regulation and its relationship to academic difficulties among Jordanian first grade students. *Early Child Development and Care*. **190**. 8. sz., 1313–1322. DOI: 10.1080/03004430.2018.1534842
- Matteucci, M. C., Scalone, L., Tomasetto, C., Cavrini, G. és Selleri, P. (2019): Health-related quality of life and psychological wellbeing of children with Specific Learning Disorders and their mothers. *Research in Developmental Disabilities*. **87**. 43–53. DOI: 10.1016/j.ridd.2019.02.003
- Matteucci, M. C. és Soncini, A. (2021): Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*. **110** (103858). DOI: 10.1016/j.ridd.2021.103858
- Myers, D. G. (1992): *The Pursuit of Happiness*. New York: William Morrow
- Murray, C. és Greenberg, M. T. (2001): Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*. **38**. 1. sz., 25–41.
- Nagy L. és Barabás K. (2011): Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In: Csapó B. és Zsolnai A. (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 173–224.
- Nalavany, B. A. és Carawan, L. W. (2012): Perceived family support and self-esteem: The mediational role of emotional experience in Adults with Dyslexia. *Dyslexia*. **18**. 1. sz., 58–74. DOI: 10.1002/dys.1433.
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W. és Sauber, S. (2013): Adults with dyslexia, an invisible disability: The mediational role of concealment on perceived family support and self-esteem. *The British Journal of Social Work*. **45**. 2. sz., 568–586. DOI: 10.1093/bjsw/bct152.
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F. és Peru F. (2013): Evidence from full- inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*. **28**. 3. sz., 319–332.

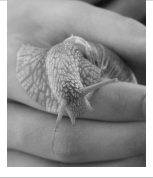
- Novita, S., Uyun, Q., Witruk, E. és Siregar, J. R. (2019): Children with dyslexia in different cultures: Investigation of anxiety and coping strategies of children with dyslexia in Indonesia and Germany. *Annals of Dyslexia*. **69**. 204–218. DOI: 10.1007/s11881-019-00179-5
- OECD/CERI (2005): Students with Disabilities, Difficulties, Disadvantages – Statistics and Indicators for Curriculum Access and Equity (Special Educational Needs). Washington DC.
- Papp G., Perlusz A., Schiffer Cs., Szekeres Á. és Takács I. (2012): Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle*. **40**. 2. sz., 170–187.
- Pálhegyi F. (2006): *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái. Tanulmánygyűjtemény*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Peterson, R. L., McGrath, L. M., Willcutt, E. G., Keenan, J. M., Olson, R. K. és Pennington, B. F. (2021): How specific are learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*. **54**. 6. sz., 466–483. DOI: 10.1177/0022219420982981
- Pikó B. (2002a): Társas kapcsolatok és a társas támogatás egészségpszichológiája. In: Uő.: (szerk.): *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 94–114.
- Pikó B. (2002b): *Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében*. Osiris, Budapest.
- Pikó B. (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai, Budapest.
- Pikó B. és Hamvai, Cs. (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*. **12**. 9. sz., 24–33.
- Pinczésné P. I. (2007): *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. és Freedman-Doan, C. (1999): Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research*. **14**. 2. sz., 135–174.
- Ryff, C. D. (1989): Happiness is everything, or is it: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. **57**. 6. sz., 1069–1081.
- Sahu, A., Patil, V., Sagar, R. és Bhargava, R. (2019): Psychiatric Comorbidities in Children with Specific Learning Disorder-Mixed Type: A Cross-sectional Study. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*. **10**. 4. sz., 617–622. DOI: 10.1055/s-0039-1697879
- Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T. és Kiuru, K. (2020): Adolescents' academic emotions and academic achievement across the transition to lower secondary school: The role of learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*. **65**. 3. sz. DOI: 10.1080/00313831.2019.1705900
- Sarkady K. és Zsoldos M. (1992/93): Konceptcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. *Magyar Pszichológia Szemle*. **48–49**. 259–270.
- Seligman, M. (2018): PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*. **13**. 4. sz., 333–335.
- Seligman, M. E. P. (2011): *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press, New York.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. és Peterson, Ch. (2005): Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*. **60**. 410–421.
- Smedema, S. M. (2014): Core self-evaluations and well-being in persons with disabilities. *Rehabilitation Psychology*. **59**. 4. sz., 407–414.
- Stewart-Brown, S. és Janmohamed, K. (2008): Warwick-Edinburgh mental well-being scale. User guide. Version 1. Letöltés: <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/user-guide.pdf> (2021. 03. 10.)
- Szabó D. (2015): Utazó gyógypedagógiai szolgáltatók oldaláról. *Iskolakultúra*. **25**. 5–6. sz., 74–92.

- Szekeres Á. (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*. **22**. 11. sz., 3–23.
- Tabassam, W. és Grainger, J. (2002): Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, **25**, 141–151.
- Takács Á., Kóbor A. és Csépe V. (2010): A végrehajtó funkciók neuro-pszichometriai perspektívából. *Pszichológia*. **9**. 1. sz., 233–252.
- Tárnok Zs. és Gulyás B. (2002): A diszlexia jelensége és lehetséges magyarázatai. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **57**. 3. sz., 485–497.
- Tóth-Szerecz Á. (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. *Iskolakultúra*. **25**. 11. sz., 115–120.
- Törő, T. K., Miklósi, M., Horanyi, E., Kovács, P. G. és Balázs, J. (2018): Reading disability spectrum: Early and late recognition, subthreshold, and full comorbidity. *Journal of Learning Disabilities*. **51**. 2. sz., 158–167. DOI: 10.1177/0022219417704169
- Undheim, A. M. (2003): Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*. **57**. 3. sz., 221–226. DOI: 10.1080/08039480310001391
- Varga A. (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*. **4**. 1. sz., 71–91.
- Vida I., Gál A. és Hódi Á. (2021): A Mozgáskorlátozott gyermekek integrált nevelésének, oktatásának reprezentációja a haza pedagógiai folyóiratokban. *Gyógypedagógiai Szemle*. **49**. 1. sz., 1–23.
- Vida G. (2017): Befogadás vagy kirekesztés - Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében.: Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében. *Autonómia és Felelősség*. **3**. 1–4. sz., 81–102.
- Vida G. (2021): A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése. *Képzés és Gyakorlat*. **19**. 3–4. sz., 110–119.
- Vida G. (2022). *Róluk, de nélkülük: Kategóriák fogságában: A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei*. Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.
- Visser, L., Kalmar, J., Linkersdörfer, J., Görgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M. és Schulte-Körne, G. (2020): Comorbidities Between Specific Learning Disorders and Psychopathology in Elementary School Children in Germany. *Frontiers in Psychiatry*. **11**. 292. DOI: 10.3389/fpsy.2020.00292
- Webster, R. és Blatchford, P. (2013): The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*. **28**. 4. sz., 463–479.
- Woodcock, S., Hitches, E. és Jones, G. (2019): It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal of Educational Research*. **97**. 107–118. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.07.007
- Yates, R. (2013): Bad mouthing, bad habits and bad, bad, boys: An exploration of the relationship between dyslexia and drug dependence. *Mental Health and Substance Use*. **6**. 3. sz., 184–202. DOI: 10.1080/17523281.2012.699460
- Zach, S., Yazdi-Ugav, O. és Zeev, A. (2016): Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*. **37**. 4. sz., 378–396. DOI: 10.1177/0143034316649231

Zafiriadis, K., Livaditis, M., Xenitidis, K., Diamanti, M., Tsatalmpasidou, E., Sigalas, I. és Polemikos, N. (2005): Social and psychological characteristics of Greek secondary school students with learning difficulties. *Journal of Adolescence*. 28. 6. sz., 741–752. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.02.009

Zhou, J., Huebner, E. S. és Tian, L. (2021): Co-developmental trajectories of psychological need satisfactions at school: Relations to mental health and academic functioning in Chinese elementary school students. *Learning and Instruction*. 74. (101465). DOI: 10.1016/j.learninstruc.2021.101465





GERGELY ANNA JÁZMIN

Egészségtől közösségig és vissza¹

MŰHELY

„Tetteinknek kizárólag emberi kapcsolataink összefüggésében van értelme, és e kapcsolatok megértése nélkül minden cselekvés konfliktusforrás lesz. A kapcsolatok megértése fontosabb bármilyen cselekvési tervnél.”

Jiddu Krishnamurti

BEVEZETÉS

A gyerekek és velük együtt a szükségleteik – a világban megállíthatatlanul zajló és szinte követhetetlen sebességű változások hatására – folyamatos átalakulásban vannak.² A külvilág megrendítő és váratlan eseményei rendre kihúzzák alólunk a biztonságérzetet nyújtó talajt. Felnőttek, fiatalok és természetesen a felnőttekre utalt gyerekek alól egyaránt.

„[...] sokkal valóságosabb a bizonytalanság, és sokkal szürreálisabb és irracionálisabb a gyakorlatilag nem létező biztonság, vagy bizonyosság. Az emberek biztonságra vágyanak, ami gyakorlatilag ebben az értelemben nincs” – írja Feldmár András *Ébredések* című könyvében.³ Ez alapján úgy tűnik, a biztonságérzet, a jövővel kapcsolatos biztos képeink korábban is mintegy illúzióként éltek bennünk. Mégis: az az elképzelés, miszerint A-tól indulva B-hez jutok, még a

közelmúltban is hatalmas erőt és motiváltságot nyújtott sokunk számára. „Ha tanulok és jók a jegyeim, felvesznek egy jó egyetemre és sínen lesz az életem.” Ez a fajta hitünk megrendült a „láthatatlan” jövő olyan tényezőinek hatására, mint a klímaváltság, a technológia fejlődésének negatív és pozitív, de nehezen belátható súlyos következményei, a globalizáció okozta tragédiák (pl. az új vírusok) vagy a háborús helyzet. (De talán idesorolható a Nietzsche által megfogalmazott felismerésből származó – „Isten halott” – jelenség is, ugyanis azt gondolom, hogy az állandó bizonytalanságunk mögött ott áll az a mai emberre jellemző, „újfajta” tudatállapot, amiből Isten, azaz egy felsőbb, biztonságot nyújtó hatalom, rendszer hiányzik.)

A fentebb leírtak ellenére egyelőre életben vagyunk, és emberként: alkotni, fejlődni, és sokan leginkább *önmegvalósítani* vágyunk. De nem elég, hogy *mi* életben vagyunk, továbbra is gyermekeket hozunk a

¹ A szöveg a Waldorf Pedagógiai Intézet négyéves osztálytanítói képzés (2021-ben készült) záródolgozatának rövidített, felfrissített változata.

² Vö.: Gyarmathy Éva: *Az infokommunikációs kor generációi*. OFOE, Budapest, 2020.

³ Feldmár András: *Ébredések*. Jaffa, Budapest, 2012, 24. o.

világra, akiket ezen a láthatatlan jövőképen keresztül igyekszünk „belenevelni”, vagy éppen „belenöveszteni” a világba. Nagy részben a – meglátásom szerint már alig mérvadó – mintáinkból, vagy az intuíciónkból és az emberségünkből táplálkozva alakítjuk ki a nevelési módszereinket.

Ahhoz, hogy bátran támaszkodhassunk – a nevelésben rendkívül nagy szerepet játszó – vélhetően jó megoldások felé vezető intuíciónkra, folyamatos és „ápoltt” kapcsolatban kell lennünk önmagunkkal és a világgal. Számomra itt vetődik fel az **egészség** kérdésköre. Lelki, szellemi (és mentális), illetve az ezek által is befolyásolt testi egészségünket döntően meghatározza, hogy miként állunk önmagunkhoz és a világ dolgaihoz. Annak érdekében, hogy fel merjük vállalni és el tudjuk fogadni a világból fakadó bizonytalanságot, s hogy a bizonytalanságtól függetlenül belsőleg biztos talajon állhassunk, megértésre (megértjük, ahogy működik a világ és benne mi), bizalomra és hitre van szükségünk. De vajon **miben és hogyan hihetünk, bízhatunk ma?**

Mivel a pedagógus a jövőnek dolgozik, nem működhet hit és bizalom nélkül. Hogy megőrizhesse a munkájához szükséges derűlátást, biztos lábakon kell állnia. Megalapozott énképpel kell rendelkeznie, és fontos, hogy képes legyen a bel- és külvilágára megfelelően reflektálni. Minden egyéb pedagóguskompetencia erre az alapra épül.

Az alábbiakban több szinten foglalkozom az egészséghez kapcsolódó következő kérdésekkel: **Mit jelent az egészség? Hogyan tudom egészségben, egyensúlyban tartani magam** a mindennapokban? Mik az **egészségünk feltételei?** Ez utóbbival

szorosan összefügg a **közösségi létünk témaköre**. A tanulmányom célja, hogy alátá-

masszam azt a feltevésemet, amely szerint e két témát **nem érdemes és nem célszerű** egymás nélkül vizsgálni.

Azt gondolom, hogy

a pedagógus a jövőnek dolgozik, nem működhet hit és bizalom nélkül

1. az egyén semmilyen szinten nem vizsgálható az őt körülvevő közösség vizsgálata nélkül, így az egyén egészsége sem független az őt körülvevő közösség minőségétől. Tehát az, hogy a pedagógus képes-e teljes emberként jelen lenni a munkájában, illetve meg tudja-e őrizni a folyamat során az egészségét, nagyrészt az őt körülvevő közösség minőségétől függ;
2. egy közösség minősége a benne jelen lévő egyének függetlenségének beteljesítésével párhuzamosan fejlődik;
3. a közösség minősége a tagjai tettein, személyiségén és szociális képességein múlik. (Ez a feltételezett és meghatározó kölcsönhatás az, ami éltetni tudja az iskola lényének lelkét. Talán nincs rosszabb egy gyerek számára, mint egy „el-lelketlenített”, személytelenné váló iskola.)

Mindebből következik – némiképp konkretizálva a fentieket –, hogy a gyerekek fejlődési közegét jelentő közösség *egészséges* működése és *valódi* közösségmivolta a gyerekekkel foglalkozó felnőttek egészségén is múlik.

AZ EGÉSZSÉGRŐL

*A hiányos kikerekül,
a görbe kiegyenesül,
az üres megtelik,
az elvénhedt újjáalakul,
a kevés megsokasul,
a sok megzavar.
Ezért a bölcs
az **egy-egészet** óvja:
ő a világ példája.
Nem áll a fénybe,
ezért fényes,
magát nem hirdeti,
ezért híres,
magát nem dicséri,
ezért dicső,
magát nem kínálja,
ezért vezető.
Nem indul küzdelembé,
ezért senkise győz felette.
A régiek megmondották:
A hiányos kikerekül.
Nem holmi üres szó.*

Az igazi, a teljes: minden fölé kerül.

*(Lao-Ce: Tao Te King – részlet,
Weöres Sándor fordítása)*

A következőkben az egészséges ember ideáját igyekszem keresni, megérteni, és rögzíteni, amit ez mostanra jelent számomra. Valami olyanról lesz itt szó, ami felé törekedhetünk, és amit időről időre talán el is érhetünk, de semmiképp sem gondolom elvárhatóknak, hogy teljes egészségben ilyen emberré váljunk. (Talán ez az ideák lényege?)

Az ember kontextusában az egészséget a jelenkor tudománya öt dimenzióra tagolja:

- **biológiai egészség:** a szervezetünk megfelelő működése;
- **lelki egészség:** személyes világnézetünk, magatartásbeli alapelveink konzisztenciája, melynek jele a tudat nyugalma és az önmagunkkal szembeni béke;
- **mentális egészség:** a tiszta és következetes gondolkodásra való képesség;
- **emocionális egészség:** az érzések felismerésének, illetve azok megfelelő kifejezésének a képessége;
- **szociális egészség:** másokkal való kapcsolatok kialakításának egészsége.

Ez az öt dimenzió az emberben egyesülten működik, folytonos kölcsönhatásban egymással. Bármelyik területen billen meg az egyensúlyunk, az hatással van a többire. „A gondolatok, az érzelmek és a viselkedés stabil mintázatait már az orvostudományok kezdetétől fogva összefüggésbe hozzák a különböző testi megbetegedésekkel.”⁴

Egy lelkileg megterhelő időszak hat a biológiai egészségünkre, és fordítva: a hosszan tartó betegeskedés hatással van a lelki működésünkre, az ebből fakadó bezártságélmény pedig hatást gyakorolhat a mentális egészségünkre. Ezzel kapcsolatban bőséges tapasztalatot gyűjthettünk az elmúlt években a COVID-járvány kapcsán: nemcsak a gyerekek szociális fejlődésének szabott gátat az elszeparáltságunk, hanem a felnőtt emberek mentális, lelki és szociális egészségére is hatással volt.

Az 1970-es évek óta a pszichológia területén megjelent új megközelítés, az **egészségpszichológia** az emberi egészség

⁴ Rózsa Sándor (2012): Betegségre hajlamosító tényezők. In: ELTE PPK: *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása* I. ELTE Eötvös, Budapest. 13. o.

kérdéseit nem az utólagos gyógyítás, hanem a megelőzés felől vizsgálja. Ha így gondolkodunk a témáról, elsőként arra keressük a választ, hogy milyen is az egészséges ember, és miként lehet elkerülni azt, hogy az emberi egészség bármelyik dimenziójának sérülése dominóhatást keltve komoly rombolást indítson el. Fontos kérdés tehát, hogy ***mi-ben mérhető az emberi egészség.***

A SZEMÉLYISÉG: DETERMINÁLT VAGY INDETERMINÁLT?

Az egyén egészsége, a maga fent jelzett komplexitásában, túlmutat a biológiai dimenzió, és a személyiségen keresztül válik vizsgálhatóvá. A *személyiség* a külvilággal, és leginkább a többi emberrel való kapcsolatainkat leíró fogalom. Minden, amit belőlünk közvetlenül tapasztalni lehet, része a személyiségünknek, így amikor egymással találkozunk, először a másik személyiségét alkotó tényezőket vagyunk képesek érzékelni. Az illataink, színeink, hangjaink is idesorolhatók, és ezekben a jegyekben mutatkozhat meg a belső világunk és az ahhoz fűződő viszonyunk is. Minél több és mélyebb tapasztalatot szerzünk valakiről, annál kevésbé határozható be, írható le megragadható fogalmakkal a személyisége, ugyanakkor annál közelebb kerülünk ahhoz a *maghoz*, amit ő önmagaként él meg. Ezért is van, hogy **olyan közösségekben érezzük jól és biztonságban magunkat, ahol az emberek tudatosan nyitva tartják a rólunk és személyiségünkről alkotott véleményüket, ahol**

az egyik csoport a *sorsszerűség* felől közelít, míg a másik a *szabad akarat*ról gondolkodik

nem előítéletekkel, hanem bizalommal és érdeklődéssel fordulnak felénk. A kapcsolataink a személyiségünk indikátoraként, a személyiségünk pedig a kapcsolataink indikátoraként is szolgálhat. Ebben a fejezetben azonban nem a külvilággal, hanem saját belső világunkkal való kapcsolatra összpontosítok (ez a két világ természetesen – és erre még később visszatérek – folytonos kölcsönhatásban van egymással, egymásból nőnek, fejlődnek ki.)

A személyiség fogalmát kutatva sokféle megközelítéssel lehet találkozni, melyek egy részében a személyiség determinált volta kerül előtérbe, míg a másik csoportban az indetermináltságon van a hangsúly. A filozófiában gyakran használt kifejezéssel azt mondhatjuk, az egyik csoport a *sorsszerűség* felől közelít, míg a másik a *szabad akarat*ról gondolkodik. A *sors* vagy a *végzet* kifejezésnek hatalmas történelme van. (Erre utal Ranschburg Jenő is a *Végzet, sors és szabad akarat* című tanulmányában, majd példaként megemlíti Oidipusz történetét.)⁵

A pszichológia általában – az öröklődés és a környezet által – determinált jelenségként tekintett a személyiségre, a filozófiai megközelítés azonban inkább az indetermináltságot igyekszik bizonyítani. A modern pszichológiában (akár az egészségpszichológiában) ez a két fókusz lassanként összeérni látszik. **Ezért ha pszichológiával foglalkozunk, messzebbre jutunk, ha a filozófiában is merítkezünk.**

William Stern német pszichológus és filozófus szerint a *személyiség* az egyénre

⁵ Ranschburg Jenő (2004): *Végzet, sors és szabad akarat*. In: Feldmár András, Popper Péter és Ranschburg Jenő: *Végzet, sors, szabad akarat*. Saxum Kiadó Kft., Budapest. 10–11. o

jellemző **viselkedési, gondolkodási és érzésmintát** jelenti, amely állandósult, és egyedien jellemzi az egyént.⁶ A mintának ez a három szegmense természetesen állandó egymásrataltságra működik. A viselkedés mint közvetlenül érzékelhető cselekvés azonban felvillantja az érzés és a gondolkodás mintáit is, azaz egyfajta tükrö belső világnak; az ember viselkedését vizsgálva az érzés- és gondolatvilágáról szerezhetünk benyomást.

A személyiség egészség-pszichológiai megközelítése arról beszél, hogy léteznek betegségekre és egészségre hajlamosító személyiségtényezők. Ezek az **egészség- vagy betegségmagatartásban** (-viselkedésben) mutatkoznak meg, és ezen keresztül fejtik ki hatásukat. Hogy ki hol helyezkedik el a két pólus között, az a **stresszre** adott válaszreakciókban válik megragadhatóvá.

Az utóbbi száz évben sokat kutatott és vitatott szerephez jutott a Selye János által leírt stresszjelenség. Mára – többek közt Máté Gábornak köszönhetően – fokozott jelentőséget tulajdonítunk a stressz fiziológiai és pszichológiai immunrendszerünkre gyakorolt hatásának. Máté Gábor szerint a stressznek két formáját különböztethetjük meg. Az egyik az önvédelem szempontjából szükséges válasz egy fenyegetett helyzetben (akut stressz), a másik viszont külső tényezők vagy belső érzelmi tényezők által kiváltott tartós állapot (krónikus/distressz).⁷ A stresszhormon hosszabb távú jelenléte a szervezetünkben az egészségünk mind az öt dimenziójában komoly rombolást végez;

„[...] szorongóvá vagy depresszióssá tesz, elnyomja az immunrendszert, gyulladást okoz [...]”.⁸

(A trauma jelentésével, a stresszel kapcsolatos kutatások eredményeivel, a stressz fogalmának tisztázásával – azt gondolom – valamilyen módon már a középiskola utolsó éveiben szükséges lenne foglalkozni.)

A stressz a külvilágra adott válaszukban, azaz a viselkedésünkben is mérhetően jelentős szerepet játszik.

a múltban rögzült reakciók határozzák meg

Distressz állapotban képtelenek vagyunk a külvilághoz kapcsolódni, kifelé figyelni. Személyiségünk kapui a deprimált, szor-

rongó vagy depresszív állapothoz hasonlóan belülről zárva vannak, és nem engednek minket a jelenbe áramolni. (Szándékosan használok itt az *áramlás* szót, ugyanis azt gondolom, hogy a distressz a *flow* állapot elmentéteként is definiálható – a *flow* fogalmára *Az egység-élmény nyomában* című fejezetben még visszatérek.) Distressz állapotban, vélhetően, a stresszt kiváltó, a múltban rögzült reakciók határozzák meg a viselkedésünket. Minél gyakrabban jelenik meg bennünk a distresszből fakadó szorongás, feszültség, annál kevésbé vagyunk képesek önmagunk és a jelen pillanatok megéltetésére, kiteljesítésére. Ez az emberi kapcsolatainkat is meghatározza.

Kutatási eredmények igazolják, hogy egyes személyiségjellemzők jelentősen befolyásolhatják, miként ítéljük meg egy-egy aktuális életesemény jelentőségét; a fenyegetettség mértékének megítélése meglehetősen szubjektív.

⁶ Ez a meghatározás William Stern álláspontjához köthető. Lásd: Stern, W.: *Person und Sache Band 2. System des kritischen Personalismus. Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig, 1918.

⁷ Máté Gábor: *Normális vagy*. Openbooks, Budapest, 2022.

⁸ *I. m.*, 62. o.

De vajon **mi az, ami alapjaiban meghatározza a személyiség jellemzőit?** Mi adja az egészségmagatartás kialakulásában és megőrzésében jelentős szerepet játszó viselkedés, gondolkodás és érzés egyedi mintázatának alapját?

Ha a személyiség alakulásáról beszélünk, különösen fontos megemlíteni a *trauma* fogalmát is. „A görög »trauma« szó eredetileg sebet jelent. Akár tudatában vagyunk, akár nem, jórészt a sebeink – vagy ahogy megbirkózunk velük – diktálják a viselkedésünket, formálják a társadalmi szokásainkat, és **alakítják a világgal kapcsolatos gondolatainkat.**” – írja Máté Gábor⁹ (kiemelés tőlem: G. J.).

Sigmund Freud szerint a személyiséget meghatározó tényezők három szférája különíthető el: az öröklött, illetve tudattalan lelki tartományt magába foglaló **Ösztön-én** (vajon ezt a szférát formálják a traumák?), a belső valóság és a külvilág közötti, illetve az Ösztön-én és a Felettes-én közötti közvetítő szerepét betöltő **Én**, és az előbb említett **Felettes-én**, vagyis Szuperego, ami a hagyományokat, az erkölcsöt és a lelkiismereti funkciókat képviseli. Freud szerint ezen a szinten élnek bennünk a szüleink, mestereink tanításai, az ő hatásukra alakul ki bennünk ez a réteg. Mindez azt is jelenti, hogy Freud elképzelésében az embernek aligha van befolyása a személyisége alakulására: nem a sorsot vagy a végzetet, sokkal inkább a genetikát, a biológiát és a véletlen történések egymásutánját okolta az egyéni életutakat illetően. **De mi lehet az alapja az ő gondolkodásának?**

„Amikor fölvetik a problémát, hogy a viselkedést hogyan lehet interpretálni, akkor három lehetőség kínálkozik, és a tudomány valamilyen formában e három lehetőség közül választ” – írja Ranschburg Jenő fent említett tanulmányában. Vélekedése szerint az egyik lehetőség, ha úgy gondolunk a viselkedésre, mint valamire, aminek nincs oka. Erre angolul az *uncaused* kifejezést használjuk, ami ok nélkül valót jelent. A következő lehetőség a *self caused*, ami szerint a viselkedés ön-maga oka, a harmadik pedig az *externally caused*, ami azt jelenti, hogy valamilyen külső ok az, amiből az emberi viselkedés következik. Az első verziót Ranschburg kapásból megcáfolja, és azt mondja:

[...] teljesen értelmetlen. Nem mondhatjuk, hogy a viselkedésnek nincsen oka, mert a világon mindennek oka van. Ami ok, az egy másik nézőpontból okozat, mert annak is oka van, meg annak is oka van, meg annak is van oka ad infinitum, a végtelenségig. Ok nélkül nem történik semmi, a semmiből nem lesz valami, vagy a filozófia nyelvén szólva a semmiből csak semmi lehet, tehát nem mondható az, hogy a viselkedésnek nincsen oka.¹⁰

A fenti idézetet az érthetőség kedvéért egy példával kiegészítve: Ha azt mondom, hogy „Elmegyek boltba!”, lehet, hogy aki nekem mondom, megkérdezi: „Miért?”. Én pedig azt válaszolom: „Mert éhes vagyok”. Ebben az esetben a boltba menésem oka az éhségem, tehát az éhség egy ok. Viszont, ha a kíváncsi illető erre is megkérdezi, hogy:

⁹ *I. m.*, 30. o.

¹⁰ Lásd az 5. lábjegyzetbeli hivatkozást.

„Miért?”, és én azt válaszolom rá, hogy „Mert egész nap nem ettem”, akkor az éhség már okozattá válik, és a nem evésem az új ok. („De miért nem ettél?” „Mert nem mentem boltba.” „Miért nem mentél boltba?”

„Mert egész nap ezt a dolgozatot írtam” stb., „ad infinitum, a végtelenségig”.)

Vagyis minél mélyebbre megyünk, annál több ok-okozati összefüggés tárul a szemünk elé, illetve bármire kérdezünk, találni fogunk okot a létezésére.¹¹

A tudomány általában (ahogy Freud is) a harmadik lehetőség mellett teszi le a voksát, mely szerint a viselkedésnek valamilyen külső oka kell, hogy legyen. Szerinte a világ megfigyelőtől független ok-okozati viszonyokkal magyarázható.

[...] csak mondd meg nekem, meddig élt az anyukád, meddig élt az apukád, és én megmondom, hogy mikor fogsz meghalni.” Itt genetikai értelemben megjelenik ugyanaz a végzet, amit Szophoklésznál említettem [...]. Én gyermekpszichológus vagyok, és amikor azt mondja az anyuka nekem, hogy »az apja is pont ilyen volt gyerekkorában, a génjeiben van a gyerekeknek a sok disznóság«, tapasztalom, hogy most a gén az, amire hivatkozunk, a gén az, amivel – az egyéni felelősséget elhárítva – meg lehet magyarázni bizonyos nem kívánt viselkedésformákat.¹²

másképp gondol
az egyén személyiségére is

Érthető a Ranschburg által szemléltetett párhuzam. Jelentős különbségnek tartom azonban azt, hogy míg a *sors* és a *végzet* fogalmak mögött Isten (vagy istenek)

álltak, a gének vonatkozásában Isten fel sem merül. Az alábbiakban továbbra is az emberre, azaz magunkra, közösségünkre fókuszálva gondolunk, és ennek szellemében mondjuk:

lehetséges, hogy az, hogy a képletből mint külső hatalom – a tudomány fejlődésével párhuzamosan – Isten kikerült, **lehetőséget ad arra, hogy máshol és másképp keressük.**

AZ EGÉSZSÉGES EMBER: TELJES-EMBER

A személyiségről és a viselkedés oksági meghatározottságáról, illetve az erről való gondolkodásról eddig fölvázolt képet szélesítheti és újraértelmezheti a Rudolf Steinertől származó antropológiai szemlélet, amely az emberi élet lényegét az „isteniből”, a szellemiből származtatja, így másképp gondol az egyén személyiségére is, mint akik materialista módon közelítenek a kérdéshez.

Úgy gondolom, hogy az antropológiai szemlélet egyik alappillére a következő gondolat: **az önmagára és a jelen pillanatra** (itt gondoljunk a fentebb emlegetett distressz állapot múltba záró erejére) **ébredő**

¹¹ Mind a relativitás-, mind a kvantumelmélet azonban cáfolja ezt az elképzelést a „bizonytalanság” elméletére alapozva, ami az elektronok és a szubatomikus részecskék nemrégén felfedezett kiszámíthatatlan mozgására épít. Ranschburg Jenő szerint ez a tudás és a teljes véletlenszerűség elképzelésének megalapozása alapjaiban rendítette meg az erről gondolkodók elméleteit. Ha a véletlenszerűség a legvalószínűbb, és nem létezik ok-okozat, az egyszerre mondhat ellent a sorsnak és a szabad akaratnak is. Érdekes lenne továbbmenni ebbe az irányba, bár az is lehet, hogy „önmagán” kívül máshova nem vezetne. Lásd: Ranschburg Jenő (2004): *Végzet, sors és szabad akarat*. In: Feldmár András, Popper Péter és Ranschburg Jenő: *Végzet, sors, szabad akarat*. Saxum Kiadó Kft., Budapest, 2004. 13. o.

¹² *I. m.*, 17. o.

emberben (az Én-ben) rejlik a személyiségünk szabadsága, tehát a viselkedési, gondolkodási szabadságunk is. Talán ebben az én-állapotban képesek vagyunk elérni az Istentől származó szellemi minőségig.

Ez az elképzelés nagyon hasonló irányba mutat, mint a Jung óta ismert **Selbst** fogalom körüli narratívák. Jung elképzelése szerint a Selbst az „Imago Dei”, azaz: Isten képe bennünk, mely részünk által, ha az kellően kifejlődött, fel tudjuk venni Istennel a kapcsolatot. Úgy is mondhatjuk, hogy ez az „istenérzékelés szerve”. A *Selbst* a személyiség központját is jelenti. Az emberi élet célja pedig a Selbsttel való kapcsolat kiépítése, a hozzá való eljutás. Jung szerint kb. negyvenéves kortól jut el az ember a saját Selbst részének megismeréséhez. (Ennek a megismerésnek a sikere természetesen nemcsak életkortól, hanem az Imago Dei keresésének bejárt útjaitól is függ. Jung például többek közt úgy gondolja: „Egy patológiásan vallásos ember éretlen Selbsttel rendelkezik.”) Az ebben az értelemben vett Én-állapotot a következőkben Teremtő-énnek fogom nevezni, szándékosan nem a *Selbst* kifejezést használom majd.

Miközben e szövegen dolgoztam, interjút készítettem Gács Fruzsina pszichológussal, aki az antropozófia szemléletből kiindulva gondolkodik a személyiségről és az egyén egészségéről. Szerinte az *egészség* kifejezés már önmagában tartalmaz valami igazságot, amit nem téveszthetünk szem elől, ha a fogalom lényegéhez szeretnénk közelebb

kerülni. A személyiségünket meghatározó rétegeink sokféleképpen lebonthatók, így például azt is mondhatjuk, hogy az ember **testből, lélekből, kognícióból** (gondolkodás), **szellemi rétegből/tudatból** (ez a spiritualitás képességeiben tetten érhető) és **tudatalattiból** tevődik össze. A lényeg azonban nem abban rejlik, hogy miként tagoljuk szét, hanem azon, hogy miként tudjuk ezeket a rétegeket összefüggéseikben látni önmagunkban. „Az ember egység. Az egyént az eredeti értelme alapján »oszthatatlanként« kell értelmezni...”¹³

Gács Fruzsina szerint az *egészség* egyik oldalról azon múlik, hogy hogyan gondolunk önmagunkra, és hogyan bánunk önmagunkkal. Hogy minden bennem élő réteggel kapcsolódni tudok-e, a kapcsolatot ápolom-e, és tudatában vagyok-e annak, hogy bármelyik rétegben zajló történés az összes többire hatással van, vagy éppen

a tudattalan világunkkal,
amelyet hajlamosak vagyunk
elhanyagolni, elnyomni

az egyik réteg jelzése egy másik rétegről üzen valamit. **Tehát: egészként tekintek-e a belső világra, és eszerint reagálok-e a bennem zajló történésekre? Ez egyfajta holisztikus szemlélet jelenléte az önmagunkról való gondolkodásban.** Egyes szinteket könnyebb elérnünk, általában könnyebben kapcsolódunk hozzájuk – ilyen a testi szint. Ha fáj valami, azt érzem, és a testérzeteimmel általában közeli kapcsolatban vagyok. Nem így a lelki vagy a tudattalan (a múltat tartalmazó) világunkkal, amelyet hajlamosak vagyunk elhanyagolni, elnyomni, mert nem akarunk, esetleg „nincs időnk” foglalkozni a benne zajló

¹³ Victor Louis: Az individuálszichológia egyik alaphipotézise (Louis, V.: Einführung in die Individualpsychologie. Paul Haupt Verlag, Stuttgart, 1975, 57.) A hivatkozás forrása: Szélesné Ferencz Edit: Az individuálszichológia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a pszichológiai immunrendszer fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 10. sz.

történésekkel. Csak akkor fedezzük fel, amikor már a testünkben észlelhetjük a következményeit. Erre azután beveszünk egy gyógyszert, ami adott pillanatban lehet racionális cselekvés, de mellette (esetleg helyette) elmulasztjuk, hogy megkeressük a fájdalom/jel *gyökerét* a lelkünk mélyrétegében. Bizonyos rétegeinkről ráadásul csak intuitív vagy imaginatív módon vagyunk képesek tudomást szerezni, ezek a tudatalatti rétegeink, amik ettől függetlenül meghatározzák a cselekedeteinket.

Ez a fajta önmagunkhoz való viszonyulás – ez a holisztikus figyelem önmagunkra – hasonlatos ahhoz, ahogyan egy anya az újszülött gyermekével közösségben létezik. Ahhoz, hogy ezt a figyelmet megadhassa a gyermekének, első körben meg kell teremtenie az ehhez szükséges környezeti és időbeli feltételeket. Ugyanígy van ez önmagunkkal kapcsolatban. Van, aki számára a mozdulatlanságban végzett meditáció az, amin keresztül kapcsolódik önmagával, van, aki számára a mozgás hozza el ugyanezt. Fontos azonban kiemelni, hogy a saját lelkemhez, gondolataimhoz való kapcsolódás feltétele, hogy nem azonosulásban (antropozófiai kifejezéssel: *szimpátiában*), hanem *empátiában* létezem ezekkel, ami a szimpátia (egyesülés) és az antipátia (eltávolodás) „mozdulatainak” egyensúlyban tartásával érhető el.¹⁴ Az antropozófia nyelvzetében a *szimpátia* fogalma azonosulást, egyesülést jelent (ami a szubjektivitás felé vezet) az *antipátia* pedig eltávolodást (ami az objektivitást segíti). Emberi mivoltunkban a kettő közti egyensúlyra érdemes

törekednünk. Más szavakkal: nem az a cél, hogy egy legyek a gondolataimmal, ahogyan az érzésemmel, a testemmel vagy a tudatlanommal sem. **Azzá kell válnom, aki ezekre (empatikusan) tekint, megfigyeli őket, és keresi a megfelelő utat az egyensúlyban maradáshoz.** Éppen úgy, ahogyan az anya nem egy a gyermekével, de folyamatosan megfigyelői (antipatikus, objektív) és szeretet- (szimpatikus, egyesült) kapcsolatban van vele. Ezen keresztül ismerheti fel a szükségleteit.

„[...] Az] egészséges (érett) személy tevékeny ura környezetének, személyisége bizonyos fokig egységes és képes arra, hogy pontosan észlelje mind a világot, mind önmagát” – írja Gordon W. Allport, aki a személyiségünkre nézve kisebb jelentőséget tulajdonított a tudattalan rétegek hatásai-

nak, mint Freud. Ő Steinerhez hasonlóan „szabadabb” emberképben gondolkodott. Úgy vélte: „... a felnőtt, egészséges ember olyan racionális,

tudatos lény, aki képes ellenőrzése alatt tartani a viselkedését irányító motívumokat.”¹⁵ Ha ezt a gondolatot összefüggésbe hozzuk az eddigiekkel, azt találjuk, hogy az Allport által említett felnőtt, egészséges személy tulajdonképpen a Teremtő-énnel azonosuló embert jelenti. Ám Feldmár András felfogásából kiindulva – ő gyakran beszél különböző *tudatállapotokról* – felmerül a kérdés, hogy vajon a **Teremtő-én, ahogyan az Ösztön-én is egy-egy tudatállapot?**¹⁶ Talán egészségre törekvő emberként **ezt a tudatállapotot igyekszünk beemlenni a hétköznapijainkba?** (Ki ülve végzett meditáció, ki

a *szimpátia* fogalma
azonosulást, egyesülést jelent

¹⁴ Rudolf Steiner: Általános embertan [GA 293], Genius, Budapest, 2016.

¹⁵ Gordon Allport: *A személyiség alakulása*. Gondolat, Budapest, 1980, 301. o.

¹⁶ Feldmár András: *A tudatállapotok szívárványa*. Animula, Budapest, 2010

ima, ki mozgás, ki beszélgetések, ki olvasás segítségével?)

Ezen a ponton vissza kell térnem a több évezredes kérdéshez: a sors (a gének, a múltunk, a sémáink) vagy a szabad akarat határozza-e meg a viselkedésünket, a személyiségünket és az egészségünket? **A sors vagy teljes egészségben mi vagyunk a felelősök az életünkért?**

Popper Péter szóhasználatával élve az *egészséges ember* szinonimájaként használhatnánk a *felöltött ember* és a *teljes-ember* kifejezést is. A teljes-embernek felelősséget kell tudnia vállalni az élete alakulásáért, miközben „felismeri a szükségszerűségeket”. (Ez utóbbi a látszat ellenére nem redukálja, hanem szélesíti a mozgásterünket. Hegel nyomán úgy is fogalmazhatunk: a szabadságunk nem más, mint a felismert szükségszerűség.) A körülmények ilyenkor nem szabnak gátat a személy belső növekedésének – vagyis nem állítanak ez elé *áthatolhatatlan* akadályt. A belső növekedés során az ember a Teremtő-énjével való azonosulásán keresztül válik szabadabbá. Nem egy a személyiséggel – személyiségének fáradhatatlan alakítója. Az **egészséges (felöltött/teljes-) ember** akaratában, cselekedeteiben az érzés- és gondolati világtól – szükség esetén – képes függetlenné válni, így tudja bármilyen körülmények között megtalálni a belső egyensúlyát. Ez nem föltétlen azt jelenti, hogy minden sikeres lesz, amibe belefog, sokkal inkább azt, hogy felismeri: az élet egyszerre determinált és indeterminált, és azért tud ez a két – látszólag egymásnak

ez nem föltétlen
azt jelenti, hogy minden
sikeres lesz, amibe belefog

ellentmondó – hatás egyszerre érvényesülni az életében, mert különböző dimenzióknak igazolódna. **Az emberi élet kérdései és válaszai determináltságuk révén a külvilágon, kapcsolatainkon** (itt jelentős szerepe van a múltnak, a gyermekkorunknak), **indetermináltságuk révén a belső világunk és az önmagunkkal való kapcsolatban** (amiben a jelenen van a hangsúly) **múlnak.**

Ennek a szemléletnek jelentős hírnökei közé tartozik Edith Eva Eger és Viktor Frankl, mindketten Auschwitz-túlélők. Eger így ír: „Nem választ-hatunk fájdalom nélküli

életet. De választhatjuk azt, hogy szabadok leszünk, megszökünk a múltunk elől, akármi történjék is, és megragadjuk a lehetőséget.”¹⁷

A fejezet összegzéséül Weöres Sándor A teljes-ember című írását idézem:

Ha külön-külön felismerted változatlan alaprétégedet: időtlen-határtalan lényedet, melyben az örök mérték rejlik; s ennek időbeli, véges ruháját: soktagozatú egyéniségedet, melyben az esetenkénti igények rejlenek: módodban van, hogy az örök lényed s nem a folyton-változó egyéniséged vezessen.

Ezután felismerheted egyéniséged igazi szerepét: csak jelzőkészülék, mely eligazít a jelenség-világban. A vágyak nem lesznek erőszakosak többé, hanem olyanok, mint a jelek a térképen: belátásodtól függ, hogy miként igazodsz hozzájuk, nem követelőznek. A testi szenvedés nem érint többé: tested bármekkora kínok közt vonaglik és

¹⁷ Edith Eva Eger nyilatkozata *A döntés* c. könyvéről (K. Zs.: Egy Auschwitz-túlélő könyve a reményről és a szabadságról. Letöltés: <https://mazihsz.hu/hirek-a-zsido-vilagbol/mazihsz-hirek/egy-auschwitz-tulelo-konyve-a-remenyrol-es-a-szabadsagrol> (2023. 01. 22.))

jajgat, lényed úgy figyeli és úgy gondozza, mint egy idegen, beteg állatot. Az éhség és szomjúság sem érint ezentúl, sem érzékiség, sem öröm és bánat, sem tudásvágy: tested, érzésed, értelmed hiányait úgy érzed, és úgy javítod, idegenül, mint ruhád a gyűrődést, foltot, szakadást, Mindaz, ami az életben kívánatosnak látszik: gazdagság, siker, hatalom, egészség, számodra nem több, mint a felnőttnek gyermekkori játékszerei; nem sóvárgásod, hanem helyzeted jelöli meg, hogy mit viselj. Örök lényed nem vágyik semmire, még az üdvösségre sem: csak úgy kívánja, ahogy a gőz felemelkedni s a kő hullni kíván: nem a személyes vágya, hanem helyzetének törvénye szerint.

Ha létezésednek fényforrását egyéniségedből kiemelted és örök lényedbe helyezted: sérthetetlen lettél, kezdedbe vetted sorodat. Többé nem érhet kár, se haszon, jutalom igénye nélkül működsz, ahogy a folyam homokot görget, halat éltet, hajót cipel.¹⁸

A KÖZÖSSÉGRŐL

„Az ember az önmegvalósítás felé törekszik. Az önmegvalósítás csak az Én és a Te kölcsönös viszonya esetén, vagy az összetartozás alapjain strukturált csoporton belül képzelhető el.”

(Az individuálpszichológia egyik alaphipotézise Victor Louis megfogalmazásában)¹⁹

Ha közelebbről megnézzük, láthatjuk, hogy a psziché és a szóma igazából jóval több, mint egy testbe zárt két „partner”: létezik egy különösen fontos, de kevésre értékelt interperszonális összetevő is. Az elme és a test végül is megkerülhetetlenül az emberi kapcsolatok, a társadalmi helyzet, a történelem és a kultúra rendszerében létezik. Ha tiszta és pontos képet szeretnénk alkotni az emberi egészségről, akkor tágítanunk kell a testelme értelmét, hogy bevonjuk a képbe a sok milliárd szerepet, amelyet más elmék és más testek játszanak közérzetünk alakításában, sőt önmagunk érzékelésében. **Az a helyzet, hogy az egészség jóval túlmutat az egyénen.**²⁰

Utaltam már rá, és a korábban említett allporti idézet is rávilágít arra, hogy az egészségünk (vagy éppen betegségünk) nemcsak az önmagunkra tekintés képességében, a „belső szemünk” élesítésében, hanem a **külvilághoz való viszonyunkban** is tetten érhető. Ez alapján feltehetjük, hogy létezik egyfajta „külső szem” is, ami arra alkalmas, hogy **felfedezzük a külvilágra tett hatásunkban önmagunkat.**

Az ember sokféle módon kapcsolódik a világhoz, köze van a természet legkülönfélébb aspektusaihoz. Az antropozófiai világ-és emberszemlélet szerint a környezetünk minden létező formációja, legyen az ásvány, növény, állat vagy éppen ember, szellemi lény, ami a fizikai síkra és azon túl tekintve azonos „lénytagokkal” rendelkezik. A különbség közöttük csak az, hogy éppen melyik „lénytagjuk” nyúlik át a szellemi

¹⁸ Weöres Sándor: *A teljesség felé*. Tericum, Budapest, 2000, 33. o.

¹⁹ Louis, V.: *Einführung in die Individualpsychologie*. Paul Haupt Verlage, Stuttgart, 1975, 57. Forrás: Szélesné Ferencz Edit: *Az individuálpszichológia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a pszichológiai immunrendszer fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle*, 55. 10. sz.

²⁰ Máté Gábor: *Normális vagy*. Openbooks, Budapest, 2022, 67. o.

világból a fizikai világba. E felfogás szerint az ember az egyetlen, aki négy lénytaggal van érzékelhetően jelen a világban, és a négyből három tag összeköti őt egy másik földi létformával: fizikaiságában azonos az ásványvilággal, éteriségében (élet-test szintjén) a növényvilággal és asztralitásában (érző-test szintjén) az állatvilággal él közösségben.

Nem szükséges ezeket a gondolatokat magunkba fogadni ahhoz, hogy valóságosnak érezzük a tényt: elemi szintű közösségben létezőnk a természettel. Bizonyítékul szolgálhatnak erre azok a csapások is, amelyeket a természettől való elszakadásunkkal hozunk az emberiségre; elég, ha csak a klímakatasztrófa gondolunk. Ma létfontosságú a kérdés, hogy hajlandók vagyunk-e észlelni a természettől való függőségünket, és még inkább, **hogyan hajlandók vagyunk-e ápolni a vele való közösségünket?** Hiszen a személyiségünk a természet minden aspektusával való viszonyunkban, viselkedésünkben, hozzá fűződő érzéseinkben, gondolatainkban megmutatkozik.

A természettel való közösségünk amortizálása mellett a digitalizáció fejlődésével és az individualizmus megszületésével és elterjedésével az ember és ember közti közösség is válságba került. Érdekes lenne összefüggéseket keresni a két jelenség között is, de most maradjunk ember és ember közösségénél. A fentebb vázolt, antropológián alapuló gondolatokat ki kell egészítenem a következő állítással: az ember az Én szintjén kizárólag a másik emberrel élhet közösségben, akit „te”-ként észlel.

Szociálpszichológiai alapok

Lényegesnek tartom kiemelni, hogy az itt megfogalmazott szociálpszichológiai összefüggéseket nemcsak a nevelő gyermekekhez való viszonyulásának tudatosabbá tétele, hanem a felnőtt emberek egymáshoz és önmagukhoz való viszonyulásának jó minőségében is fontosnak tartom. Dr. Buda Béla hangsúlyozza, hogy a pedagógusok számára alapvető fontosságú a társadalomlélektani ismeretek legalább alapfokú birtoklása. Szerinte az egyes ember genetikailag és biológiailag meghatározott tulajdonságai önmagukban nem jellemzik vagy határozzák meg az egyén személyiségbeli kompetenciáit.²¹

A környezet viszonyulása rendkívül nagy erő, ezt a mindennapokban ritkán tudatosítjuk, ennek éppen abban rejlik az oka, hogy az emberi viselkedés értelmezésére általában biológiai szempontokat használunk, és ezek szinte címkeként tapadnak azután az emberekre. Ezek a címkék irányítják a viszonyulásainkat, és ezekkel eléggé mélyrehatóan meg is határozzuk a dolgokat, miközben úgy tűnik, hogy éppen a biológiai meghatározottságra tapintunk rá.²²

A pedagógiában ezt a jelenséget Pygmalion-effektusnak, azaz önmagát beteljesítő jóslatnak szoktuk nevezni. Ennek a törvényszerűségnek a valós jelenléte mára aligha megkérdőjelezhető, és önmagában hordozza a tényt: **a személyiségünk alakulásának irányait nagyban meghatározza az egymáshoz való viszonyulásunk.**

Mai ismereteink szerint az ember biológiai „alapanyagát” sokféle genetikai és

²¹ Dr. Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

²² *I. m.*, 18. o.

biológiai hatás károsíthatja. Ám e károsítók túlnyomó többségükben csak akkor hatnak meghatározó erővel, ha a szellemi és az érzelmi fejlődés alapfeltételeit érintik. [...] Ha viszont az alapfeltételek megmaradnak, az egészséges pszichológiai fejlődés lehetőségei megvannak.²³

Ezek alapján a legfontosabb kérdések számomra, hogy vajon **mik a szellemi és érzelmi fejlődés alapfeltételei, és mi az, ami ezek meglétét gátolhatja.**

Fogantatásunk pillanatától nagyjából hároméves korunkig legnagyobb jelentősége ebben az anya személyének (az eddigiekből kiindulva: az anya önmagához és a világhoz való viszonyulásának) van, hiszen vele élünk a legszorosabb közösségben. Ez a fogalom akkor még egészen mást jelent, mint amivé a felnőtté teszi, mégis ez az első olyan kapcsolódás, amely életre hívja a két ember közötti közösségről való gondolkodást. Ez a fajta közösség tehát egyszerre jön létre magával az egyénnel. Ennélfogva nem is lehetne meghatározóbb élményünk azt illetően, hogy hogyan tudunk kapcsolódni a világgal és embertársainkkal, mint ez a kötelék. Kötődési mintázataink, amelyek első körben az anyánkkal átélt közösségben rögzültek – mára már tudhatjuk – alapvetően határozzák meg a szociális életünk különböző területeit.

Ennek különös jelentőségét az is magában hordozza, hogy valójában ebben az együttlétben hagyományos értelemben nem

két ember
fékezhetetlenül elindul
a kölcsönös „nevelés” útján

egy **én** és egy **„te”** találkozása történik. Míg az anya tudatában leképeződik ez a „forma”, addig a gyermek szemszögéből nézve ez kezdetben még nem létező. Ő ekkor még „egy a világgal” (szoktuk mondani waldorfos körökben, de Erich Fromm *A szeretet művésze* című könyvében szintén említést tesz erről), amely világ, minimum a születéséig, az anyát jelenti. „A csecsemő éntudata még alig fejlődött ki; még egynek érzi magát az anyjával; az ő jelenlétében nem érez elkülönültséget. Magányérzetét az anya testi jelenléte, emlője, bőre orvosolja.”²⁴

Ezzel az időszakkal kapcsolatban hajlamosak vagyunk csak a gyerek oldaláról ránézni a kötődés kialakulását illető körülményekre. Buda Béla felhívja a figyelmünket arra, hogy a kötődés egészséges kialakulása az anya részéről is sérülhet, például ha a körülmények meggátolják az imprinting időszakban (első napok sajátos érzékenységi periódusa) való találkozások létrejöttét.

Nemcsak a gyerekekben dolgoznak ilyenkor bevésődési mechanizmusok, az anya számára is ilyenek rögzítik az anyai viszonyulást. Mai ismereteink szerint, ha az anya az első napokban, hetekben nem lehet együtt a gyerekekkel, például annak születési károsodása vagy betegsége miatt, vagy akár a saját betegsége miatt, az anyai viselkedés megzavart, és általában csak zökkenőkkel áll helyre.²⁵

Az előbbiekből kiindulva mondhatjuk, hogy nemcsak az anya meghatározó a

²³ I. m., 19. o.

²⁴ Fromm, E.: *A szeretet művésze*. Háttér, Budapest, 2012, 25. o.

²⁵ Dr. Buda Béla: *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, 1986. 20. o.

gyermek személyiségét illető kérdésekben, hanem a gyermek is meghatározó az anya személyiségének alakulásában. És azt is mondhatjuk, hogy a kapcsolat létrejöttével tulajdonképpen a két ember fékezhetetlenül elindul a kölcsönös „nevelés” útján.

Az, hogy ennek a föl-le vezető útnak egy mélyebb vagy magasabb pontján van a két fél, mindig a viselkedésükben, személyiségük megnyilvánulásaiban fog megmutatkozni, amiben az aktuális pszichés és mentális egészségük is tetten

érhető. A közös úton

együtt mozdulnak. Önmagukkal együtt a másikat is rántják a mélybe, vagy éppen emelik magasra. Az előző fejezetben taglaltak

fényében: ahogyan a saját természetünk, úgy – természetesen – mások egyénisége sem kizárólagosan determinált. Felőttként az önmagunkhoz való hozzáállás minőségével meghatározzuk a lehetőségeinket, épp úgy, ahogy másoknak a mi lényünkhöz való viszonyulása – indetermináltságunk révén – szintén jelentőségteljes befolyásoló tényező, mellyel szemben gyermekként vagy gyermeki állapotban lévő felőttként voltaképpen tehetetlennek, kiszolgáltatottnak bizonyulunk. De **míg a felőtt és gyerek közösségében a felelősség kérdése – és ezzel együtt a „főnök” szerep vállalása – egyértelmű, a felőtt-felőtt kapcsolat esetében ez már nem ilyen egyszerű, és sokkal nehezebb válaszolni arra a kérdésre is, hogy ki miképp viseli a befolyásolások és az azokra adott válaszok felelősségét.**

Antropozófiával foglalkozó körökben meghatározó, de azokon kívül is elfogadott az a gondolat, hogy **a természetben semmit nem vizsgálhatunk önmagában, az őt körülvevő környezet nélkül.** Ha a dolgok

lényegéhez szeretnénk eljutni, kötelességünk a részt az „egész” kontextusában vizsgálni. (Ezért is foglalkozik a pszichológia az egyén mélyebb megértése érdekében az egyén szociális fejlődésének történetével akkor, ha a benne kialakult negatív kapcsolódási sémák feltárása a cél, azoké, amelyek meghatározzák a világhoz, önmagához és más emberekhez való kapcsolódásának milyenségét.)

Azoknál az élő és élettelen evilági megnyilvánulásoknál, amelyek nem rendelkez-

nek Én-nel (legyen ez egy fa, kőzet, gomba vagy állat), ez könnyebben belátható. Az egyértelmű egymásrautaltságuk és összefonódott állapotuk lehetővé teszi, hogy elis-

merjük: nem léteznek egymás nélkül. Ennél nehezebb és összetettebb kérdések merülnek fel, ha az emberről gondolkodunk, **aki egy bizonyos síkon egyértelmű összefonódásban él a környezetével** (még ma is kiszolgáltatva él alapvető szükségletei miatt), **mégis, más szinten, az Én-jének köszönhetően képes az elszigetelődésre. Nemcsak hogy képes, de (a kapitalizmus világszerepe által) kényszerítve is van rá, hogy különálló, magányos „self”-ként, individuummként létezzen a világban, ami valahol teljesen ellentétes azzal, ami láthatóan és tapasztalhatóan a természetéből fakad(na).**

Az egységélményünk nyomában

Ha arra gondolunk, hogy egy ember kizárólag két másik ember közösségből jöhet létre, majd szintén kizárólag közösségben képes életben maradni és egészségesen fejlődni, akkor jogosan merül fel a kérdés, hogy mi is az az elszigeteltség, magány, vagy éppen **függetlenségre való képesség, ami**

csak az Én-nel rendelkező létformát jellemzi? Van-e ennek bármi „haszna”?

Ez utóbbi kérdésre az igenlő válasz már abból kiindulva is kérdéses, hogy alapvetően az egymástól való elszigetelődésünk szenvedést és betegséget eredményezhet. Jelentős gondolkodók (köztük a már említett Erich Fromm is) hasonlóan vélekednek erről. Sokféle úton elindulhatunk, ha arra szeretnénk választ kapni, hogy miért lett az ember „magányos”, vagy hogy miért lett „kiűzve” az egység állapotából, amiben, feltételezhetően, minden más élőlény a mai napig létezik.

Az én értelmezésem és tapasztalatom alapján az egységélmény átélése szoros összefüggésben áll a Teremtő-énnel való kapcsolódással. **Ahhoz, hogy teljes-emberként legyünk jelen a világban, képessé kell válnunk az egységhez való „visszataláláshoz”, amiből egy életen belül – és (bizonyos elképzelések szerint) az emberiség „életének” történetében is – bizonyos ponton kiszakadtunk.** Azt gondolom, hogy nem véletlen az előkerülő fogalmak közötti hasonlóság sem: teljesség, egészség, egység (amin belül értelmezendő a közösség fogalom is).

Erich Fromm szerint három módon próbálkozik az ember visszatalálni az egységélményhez, a jól ismert „úr” betöltése érdekében. Az egyik ilyen az „orgiasztikus állapotok” elérése. „Egyik formája ezeknek az öngerjesztéssel, olykor izgatószerkek segítségével előidézett révület”²⁶ – írja. Az ezen az úton elért önkívületi állapotban eltűnik a külvilág, és vele az elkülönültség érzete is.

Bizonyos törzsek szertartás formájában együtt alkalmazzák ezeket a módszereket, amelyek így még sikeresebbnek bizonyulnak. Ezekben a szertartásokban részt venni „helyénvaló és erényes dolog” (így fogalmaz Fromm), ám az ilyen szertartások csak bizonyos kultúrákban elérhetőek és elfogadottak.

Merőben más a helyzet, ha egyénileg választja valaki ugyanezt a megoldást egy olyan kultúrában, amely felhagyott ezzel a közös gyakorlattal. Nem orgiasztikus kultúrában az egyén az alkoholizmus és a kábítószerszedés formáját választja. Ellentétben azokkal, akik a társadalmilag javallott megoldásban vesznek részt, az ilyen egyedek büntudattól és lelkiismeret-furdalástól szenvednek.²⁷

Ez azt is jelenti, hogy az ilyen társadalmakban a hasonló módszerek felé vonzódnak az egyének a szerhasználatot követően még nagyobb elszigetelődésélményt élhetnek át, ami arra készítheti őket, hogy még gyakrabban és intenzívebben folyamodjanak a módszerhez, ami végeredményben a társadalomtól való teljes leszakadást és leépülést eredményezheti.

Sokan már iskoláskorukban elindulnak ezen az úton. A labilitással és gyakori gyöttrődéssel járó

énkeresési időszak megpróbáltatásai könnyen sodorják a fiatalokat orgiasztikus „megoldás” irányába. Egyesek képesek felismerni az ebben rejlő veszélyeket, és leállni az effajta egységélményszerzéssel, mások viszont beleragadhatnak, és később

a szerhasználatot követően még nagyobb elszigetelődésélményt élhetnek át

²⁶ Fromm, Erich: *A szeretet művészete*. Háttér, Budapest, 2012. 7. o.

²⁷ Uo.

megélhetik a közös-ből való teljes kiszakadást, ahová az idő előrehaladtával egyre nehezebb visszakapaszkodni.

A másik gyakori próbálkozásunk az elszigetelődés élményének megszüntetésére az úgynevezett „nyájkonformizmus”. Ennek Erich Fromm szerint az előbb felvázoltakkal

szemben van egy előnye: állandó és nem görcsös. (De tegyük hozzá: nehezen észlelhető.) Már néhány éves korunkban megismerkedünk az alkalmazkodási mintákkal, amelyeken keresztül képessé válunk rá, hogy ne veszítsük el a kapcsolatot a „nyájjal”.

A szegény római is büszkeséget érzett, mert azt mondhatta: *civis romanus sim*. Róma és a Birodalom volt a családjá, az otthona, a világa. A jelenkori nyugati társadalomban is a csoporttal való egyesülés az uralkodó módja az elkülönültség leküzdésének. Olyan egyesülés ez, amiben az individuális én nagymértékben megszűnik, és ahol a cél a nyájhoz tartozás. Ha olyan vagyok, mint mindenki más, ha nincsenek olyan érzéseim vagy gondolataim, amelyek megkülönböztetnek, ha szokásaim, öltözködésem, eszméim a csoportmintához alkalmazkodnak, meg vagyok mentve, megmentve az egyedüllét ijesztő élményétől.²⁸

A fentebbi sorokat még jobban megérthetjük, ha újra a kamaszkorban jelen lévő sajátosságokra gondolunk. Egy alakuló, de éretlen Én-nek nincs megerősödött, autonóm, független ön- és világképe, ezért teljesen egybeolvadhat a számára legrokonszenvesebb azonosulási csoporttal. (Itt érdemes

elgondolkodni azon, hogy ki miért választja magának éppen azt az azonosulási csoportot? Mennyiben van jelen ebben a döntés-

ben az egyénisége?) Jól ismerjük az így kialakuló tinédzsercsoportokat. Gótok, dívák, deszkások stb... Egyforma ruhákban, színekben, frizúrával. Ahhoz, hogy ne érezd

magad egyedül, kénytelen vagy minden, az adott csapathoz nem illő érzésed, viselkedésed és gondolatod elnyomni, így nem leszel kiközösítve. (Természetesen más szerepben vannak ilyen helyzetben a hangadók, és másban az „elnyomottak”, ez a téma külön fejezet lehetne...)

Fromm a későbbiekben arra is kitér, hogy fontos megkülönböztetni az **egyenlőség** és az **egyformaság** fogalmakat. Az egyenlőség valószínűleg értelemben azt jelenti, hogy „Isten gyermekei vagyunk”, ebben a „kiváltságban” egyenlően, egyformán részesülünk. Azonban mindez azt is jelenti, hogy tiszteletben kell tartani az individuumok közti valódi különbségeket:

[...] mindegyikünk egyedüli entitás, önmagában egy világmindenség. Az individuum egyetlenségének ez a meggyőződése fejeződik ki a talmudi mondásban: »Ha valaki egyetlen életet megment, az anyyi, mintha az egész világot megmentette volna; ha valaki egyetlen életet elpusztít, az anyyi, mintha az egész világot pusztította volna el.« A nyugati felvilágosodás filozófiájában az egyenlőség fogalma az egyéniség kibontakozásának a feltételét is jelentette.²⁹

²⁸ I. m., 8. o.

²⁹ I. m., 9. o.

Hiába látjuk be újra és újra a fentebb írt sorok igazságtartalmát, rendszerint az egyenlőséget egyformasággá csiszoljuk, ezzel elnyomva a már annyit emlegetett, vélhetően kizárólag az emberben jelen lenni képes Teremtő-ént, amiből az individuum ki-fejlődhet. Ha így értelmezzük, azt is mondhatjuk, hogy az a közösség, ami egyformaságba torkollik, vélhetően kamasz állapotban lévő közösség. (Ez Waldorf-tanári körökben is fennálló veszély például abban az esetben, ha a közös szellemi alapként szolgáló antropozófiát egymáson behajtható dogmává formáljuk, amit egyforma módon lehet és kell értelmeznünk.) A benne élő egyénekben valaminek következtében a Teremtő-én nem ébred fel, vagy valami erős nyomás, félelem következtében önvédelemből „visszaaltatjuk”. Nagy kérdés, hogy vajon **egészségesnek tekinthetjük-e egy ilyen közösség tagjait?**

Fromm szerint az egyesülés harmadik leggyakrabban alkalmazott módja az alkotó tevékenységben rejlik. **„Az alkotó ember az alkotó munka minden fajtájában egyesül az anyagával, amely neki a külvilágot jeleníti meg.”**³⁰ Az ember ezen a flow-élményen keresztül szintén az egység állapotát képes elérni. Fontos azonban, hogy ez csak a teremtő munka által történhet meg. **Amelyben az egyén individuumába kerül a tervező és a kivitelező szerepebe, és ahol önmaga mélységeiből hívja elő akaratainak erőit. Az az alkotó folyamat, amiben az egyéniség eltűnik, már nem sorolható ide.**

vélhetően kamasz
állapotban lévő közösség

Az **alkotó munkában** megvalósuló egység nem személyek közötti; az **orgiasztikus feloldódásban** megvalósuló egység átmeneti; a **konformizmus** révén megvalósított egység pedig álegység. Ennél fogva csak részleges választ adnak a lét kérdésére. A teljes válasz a személyek közötti egyesülés, a másik személlyel való összeolvadás megvalósításában rejlik: a **szeretletben**.³¹

Erich Fromm így jut el könyvének fő témájához. Ha elfogadjuk a korábban említett gondolatokat az egységélmény megéléséről, ami felé tapasztalhatóan alapvető belső szükségletünk vezet, akkor beláthatjuk, hogy egyedül, a valódi alkotótevékenységen keresztül is képesek lehetünk megszüntetni az elszigetelődésünkből származó kínzó magányállapotot. Azt gondolom, hogy a Waldorf-iskola a művészeti nevelésen keresztül az erre való képességet igyekszik kibontakoztatni a növendékeiben. Képessé kell válniuk mindenkitől függetlenül, a negatív mellékhatásoktól mentes úton megteremteni önmaguk számára ezt a létezéshez nélkülözhetetlen alapélményt: az egységet. Nem véletlen azonban (bár szabadon megkérdőjelezhető), hogy Fromm mégsem ezen a ponton áll meg, és azt mondja, hogy a lét kérdésére csak a személyek közötti „egyesülés”, vagyis a **szeretet** lehet a válasz. A szeretetközösség létrehozása és működtetése szintén célként értelmezendő, ha egy Waldorf-iskoláról gondolkodunk.

Ahhoz, hogy ez létre tudjon jönni és „alközösségből” valódi közösség fejlődjön ki a diákok körében, azt gondolom: elengedhetetlen, hogy a tanárok képesek legyenek

³⁰ *I. m.*, 11. o.

³¹ Uo.

ilyen minőségben közösséget vállalni egymással (és a világgal), ezzel mintát adva a gyerekeknek, egyúttal egészséges környezetet teremtve fejlődő személyiségük köré.

Beöthy Hanna szerint akkor lesz képes a felnövekvő személy később felismerni a valódi közösséget, ha gyerekként élményt szerezhet arról, milyen ennek részének lenni. Úgy látom, ma ez a legértékesebb képesség, amelynek fejlődésében a mai gyerekeknek segíthetünk, ezért pedagógusként

felelősségünk van abban, hogy komolyan vegyük a következő kérdést: **hogyan válhatunk iskolaként szereteten alapuló és erre folytonosan törekvő közösséggé?** (Ehhez a kérdéshez gyakorlatiasabb irányból később visszatérek.)

Ahhoz, hogy ebben előrébb jussunk, érdemes elgondolkodnunk azon, miben ismerjük meg a valódi közösség és milyen tüneteinek vannak az álközösség állapotában ragadtságunk?

A szimbiotikus egyesüléssel szemben az érett szeretet olyan egyesülés, amelynek során az ember megőrzi integritását, egyéniségét. **A szeretet tevékeny erő** az emberben; olyan erő, amely áttöri az embert embertársaitól elválasztó falat, amely egyesíti őt másokkal; a szeretet legyőzeti vele az elszigeteltség és elkülönültség érzését, de lehetővé teszi, hogy azonos maradjon önmagával, megőrizze integritását. A szeretetben megvalósul az a paradoxon, hogy két élőlény eggyé válik, és mégis megmarad kettőnek.³²

Azt gondolom, hogy a teljességünk abban is rejlik, hogy az egységéből való

kiszakadásunk élményét, amely láthatatlanul, de folytonosan befolyásolja a cselekedeteinket, képesek vagyunk értelmezni, feldolgozni és elfogadni. Ugyanis az ebből fakadó autonómiára való képességünk egyszerre átok és a legnagyobb lehetőség, ha a szabadságunk és a szeretetközösség megvalósítása is cél. **Csak ebben az esetben lehetünk alkalmasak arra, hogy ne birtokló vagy függő kapcsolatokat építsünk ki.** (Ez utóbbiak,

talán meglepő módon, a magánéletünkön túl is minden területen megtörténhetnek. Ahol kapcsolatokat építünk, ott felüti a fejét a féltékeny-

ség, a versengés, és kirekesztettségtől való félelem, ahogy jobb esetben a szeretet is.) Azt is mondhatnám, **hogy ekkor vagyunk képesek arra, hogy a kapcsolatainkban szabadokká váljunk és másokat szabadon hagyjunk.** Ezáltal tudunk „megmaradni kettőnek”. (A paradoxon azonban abban is tetten érhető, hogy az evilági elszeparáltságunk, így a legnagyobb félelmünkkel való szembenézés bizonyos esetekben szintén egységélmény átéléséhez vezethet. Viszont ezen az úton, ami messzi vidékekre, talán a buddhizmus felé is elvezetne, most szintén nem indulok el.)

A „kettőnek megmaradni” utóbb idézett gondolata egy öröknek tűnő kérdés felé is elmozdít: meddig tart a függetlenségünk egy közösség tagjaként? Ehhez kapcsolódóan pedig ismét előjön a korábban már feltett kérdés is: **vajon mettől meddig terjed a felelősségünk egymásért?**

Nincsenek olyanféle illúzióim, hogy ezekre a kérdésekre biztos válaszokat kaphatok. Tapasztalataim alapján azt mondhatom, hogy minden egyes konkrét esetet

Vajon mettől meddig terjed a felelősségünk egymásért?

³² I. m., 12. o.

külön kellene vizsgálnunk és értelmeznünk. Újra és újra fel kell tennünk ezeket a kérdéseket, nincsenek általánosan érvényes igazságok ez ügyben (sem). A saját tapasztalatom ezzel kapcsolatban az, hogy minél nagyobb tisztelettel, szeretettel bánok önmagammal (ez a felvetés kizárólag az első fejezetben taglaltak fényében értelmezhető), annál nagyobb tisztelettel és szeretettel vagyok képes bánni embertársaimmal. Ez azt is jelentheti, hogy **a híd másokhoz és a világhoz önmagamon keresztül vezet.** Feltételezhetően: ha önmagamért felelősséget tudok vállalni, akkor vagyok képes felelősséget vállalni a tettemért is,

amivel másokra hatással vagyok. Ezzel együtt, ha minden emberhez is ebből kiindulva viszonyulunk – azaz önmagunkat felnőttként érzékeljük –, az egymással folytatott interakcióban, esetleg vitában,

képesek leszünk szem előtt tartani, hogy a másik éppen ugyanúgy belső maggal, saját igazságérzettel, intuícióval Teremtő-énnel rendelkező egyén, mint mi. Ez a fajta viszonyulásunk egymáshoz a **tisztelet**, a tisztelet pedig a **szerelem** feltétele. Így visszakanyarodhatunk ahhoz a kérdéshez: **miben ismerzik meg a valódi közösség? Erre a tisztelet fogalma lehet az egyik válaszhoz vezető útjelző táblánk.**

Az előbbiek fényében maga a „vita” kérdése is más megvilágításba kerül. A vitában ugyanis mindig az *én* pillanatnyi igazságom áll szemben a *másik személy* pillanatnyi igazságával, és ezek, ha a tisztelet ablakán ki- és belátva kellően nyitottak és befogadóak vagyunk, folyamatosan alakulhatnak. Az *én* „majdani” igazságom tartalmazni fogja az

én és a te múltbéli igazságodat is, így tágulhat, gazdagodhat a világmépünk.

A szeretet- vagy valódi közösség ezek alapján a gyakorlatban (többek közt) azt jelenti, hogy a tagok egymás felé empátiával (a szeretet gesztusával) képesek fordulni, a másikat, ahogy önmagukat is: testtel, lélekkel, szellemmel és *Én*-nel rendelkező emberként kezelik (vagy mindenesetre erre törekcsenek). A kapcsolatot és az ismeretséget ápolják, mélyítik (csapatépítés, szervezetfejlesztés) a közös munka és a közös célok megvalósítása érdekében. **Csak ez segíthet abban, hogy a folytonosan feljövő konfliktushelyzetek a tanári közösséget építő irányba tereljék.**

Mostanra két szervezetben is egy-egy nagyobb törésbe láthattam bele mélyebben, mikor egy elharapózott konfliktus kettéosztotta a közösséget, megbénítva ezzel a

munkát és elterelve a fókuszot a valódi, eredetileg megfogalmazott közös célokról. De ami még rosszabb: mély sebeket, traumákat hagyva maguk után. Mindkét esetben valójában az a szerencsés és egyszerre szerencsétlen helyzet állt fenn, hogy a közösség tagjai a teljes személyiségükkel voltak jelen a munkájukban, ami egy jó iskolában, vagy egyéb, emberekkel foglalkozó szervezetnél nélkülözhetetlen. Nem gondolom, hogy az ilyen szintű konfliktushelyzetek mindig elkerülhetőek lennének, hiszen ahol emberek vannak jelen, akik érznek, ott mindig lesz egy bizonyos szintű kiszámíthatatlanság. Viszont azt tapasztalom (és ezt az egy iskolán belüli, ebben a témában végzett kutatómunkám is alátámasztotta), hogy abban, hogy a konfliktusok ne jussanak el a krízisállapoton

ahol emberek vannak jelen,
akik érznek, ott mindig
lesz egy bizonyos szintű
kiszámíthatatlanság

keresztül a traumáig, majd az elszakadásig, a következők seíghetnek:

- a valódi közösségre és a konstruktívításra való törekvés (idetartozik: közös célok évenkénti megfogalmazása, mélyítése, rendszeres csapatépítés, aminek része a munkától független közös időtöltés, a konferenciamunka vagy tanári értekezlet, ahol mindenki felszólalhat, de törekednie kell a közös munkát építő, konstruktív megnyilvánulásra; fontos, hogy ne mindig ugyanazok beszéljenek, a csendesebbek gondolatai is bekeverüljenek a közösbe – ebben nagy felelőssége van a hangadóknak.)
- a konfliktuskezelés elméletében való elmélyülés, tudásszerzés;
- a munkaközösségen belüli egyéni kapcsolatok ápolása a hétköznapokban („Hogy vagy?” beszélgetések a tanáriiban);
- az őszinteség, a figyelem és az empátia gyakorlása (szeretetgesztusok);
- a tagok egyéni, belső, önreflektív és állandó munkája;
- a konfliktushelyzetek, nézeteltérések komolyan vétele (a közösséget érintő vagy abból kiinduló, egy személyen belüli feszültség, belső konfliktus is idetartozik, amennyiben azzal az egyén nem tud egyedül elbánni, hiszen ebben az esetben az csak egyre nagyobbra duzzad, majd romboló erővé válik);

a közösség önmagát a kezdetektől ápolja és építse annak érdekében is, hogy a csapat tudja, milyen társakat keres

- rendszeresen végzett közös szellemi munka (elmélkedni, vitatkozni a világ és az ember működéséről, ezen keresztül megismerni, magunkba fogadni egymás világnézetét, ami a tanítói munkánkat merőben meghatározza; minél többet vitatkozunk és tanulunk egymástól, annál jobban erősödik a közösség szellemisége, formálódik az iskola identitása).

Mikor egy iskola létrejön, az ott dolgozó – eleinte csak néhány – pedagógus közös

céljai és az értékrendje fogja adni az iskola identitását, amit aztán (jó esetben) minden újonnan érkező tag személyisége erősen befolyásol. Nagyon fontos, hogy a közösség önmagát a kezdetektől ápolja és építse annak érdekében is, hogy a csapat tudja, milyen társakat keres, és az újonnan érkezők is ráláthassanak, mibe csatlakoznak be. Ez alapján még két pontot hozzáfűznék a fentebbi összegzéshez:

- jól kialakított felvételi procedúra, amelynek során világossá válnak az iskola és a közösségbe felvételiző tanár pedagógiáját meghatározó nézetek;
- az újak segítése, integrálása a már meglévő folyamatokba, csapatba.

Akár a saját élményeinkből, akár Erich Fromm korábban említett gondolataiból indulunk ki, biztosak lehetünk abban, hogy **az egyének egészségében legnagyobb szerepet játszó szeretetközösség létrehozása és táplálása (az életünk bármely területén) a legfelelősebb és legnehezebb vállalkozás, amiben csak részt vehetünk.**

Miközben pedagógusként igyekszünk a gyerekek közösségét valódi közösséggé formálni, számunkra is nélkülözhetetlen, hogy ilyen közeget teremtünk magunk köré. Vitatkoznunk kell, inspirálnunk és támogatnunk kell egymást. **Ahogy az egészségünk és teljességünk elérése is kitűzött cél**

lehet csupán, amely felé folytonosan törekszünk, ugyanígy és ezzel párhuzamosan a valódi közösségünk megteremtése is egy idea, amely felé szakadatlanul törekednünk kell. A jóllétünkön túl a mai világban hitelességünk is ezen a folytonos törekvésen múlik.





HORVÁTH ZOLTÁN

A nyelvtanulás és a társadalmi mobilitás – különös tekintettel az olasz nyelvi érettségire

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

A nyelvtudás, a nyelvi mérések és az eredményes, hatékony nyelvtanítás kiemelt témája az oktatáspolitikával és nyelvpolitikával foglalkozó szakmai diskurzusoknak. Egyre többen foglalkoznak a nyelvtudás és a nyelvismeret témájával az esélyegyenlőség, a családi háttér, a társadalmi mobilitás szögéből is. Ez a terület egyik fontos témája volt a 2020-ban Debrecenben megrendezett Országos Neveléstudományi Konferenciának is (*Albert, Csizér és Szabó, 2021*). Oktatási rendszerünk egyik fontos állomása az érettségi vizsga, mely az idegen nyelvi mérések területén is privilegizált szerephez jutott a legutóbbi érettségi reform után. Munkámnak az a célja, hogy bemutassa az idegen nyelv-ismeret és a társadalmi mobilitás közötti kapcsolatot, különös tekintettel a hazai olasz nyelvtanításra. A tanulmányban megvizsgálom a társadalmi mobilitásra vonatkozó szakirodalom téma szempontjából legfontosabb téziseit, majd felvázolom a hazai érettségi funkcióját, különös tekintettel az idegen nyelvi érettségire, végül elemzem az olasz nyelvi érettségire vonatkozó néhány adatot a társadalmi mobilitás szempontjából.

A TÁRSADALMI MOBILITÁS

A *társadalmi mobilitás* elméleti kereteinek meghatározásánál hazai és nemzetközi szerzők megközelítéseit is fontos megismerni. A fogalom elméleti megközelítésénél kiemelkedő a francia szociológus Pierre Bourdieu munkássága, aki a kulturális tőke és a megszerzett társadalmi státusz kapcsolatát a *kulturális reprodukció* elméletével magyarázza. Teóriája szerint az említett két tőke szorosan kapcsolódva a szülői háttérhez meghatározó a gyermekek társadalmi pozíciójára. Úgy véli, hogy ez a folyamat az egymást követő generációk között öröklődik. Ezek alapján az alacsony társadalmi státuszú diákok számára a társadalmi mobilitás nehezen elérhető (*Bourdieu, 2008*).

Fontos megemlíteni a *kulturális mobilitás* elméletét. Paul DiMaggio, az elmélet fölállítója kiindulási alapként veszi a Bourdieu-féle gondolatot, miszerint a kulturális tőke meghatározó szerepet játszik a társadalmi mobilitásban, ugyanakkor elveti a kulturális reprodukció elméletét. Azt feltételezi, hogy az alacsonyabb társadalmi rétegből érkező gyermekek a kulturális tőkét eredményesebben tudják kihasználni a társadalmi előrelépésért folyó küzdelemben (ld. *Blaskó, 2002*).

Az 1980-as években végzett magyarországi kutatások azt bizonyították, hogy a kulturális életmód és a társadalmi réteghelyzet egyéb jellemzői közül a kulturális élethelyzet mutatta a legszorosabb összefüggést az egyének társadalomban elfoglalt helyével. A kutatások azt is bemutatták, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek és a kulturális dimenzió között is szoros kapcsolat áll fenn (Blaskó, 2002).

A 2010-es években Fényes Helga a felsőoktatási mobilitást vizsgálta. A korábbi magyar adatokat vette alapul, és a gazdasági és kulturális tőke dimenzióját a társadalmi nemmel is összevetette. Megállapította, hogy a főiskolás nők anyagi és kulturális tőkéje rosszabb a férfiakénál, társadalmi mobilitásuk azonban nagyobb. A kutatás megerősíti azokat a nemzetközi eredményeket is, melyek szerint a nők számára az iskolai végzettség, a diploma megszerzése fontosabb, mint a férfiaknak. Fényes azt is megállapítja, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú nők inkább folytatják tanulmányaikat felsőoktatásban, mint az alacsonyabb

státuszú férfiak. Ezek alapján összességében a nőket a mobilitás, míg a férfiakat a bourdieu-i kulturális reprodukció jellemzi (Fekete és Csépes, 2012).

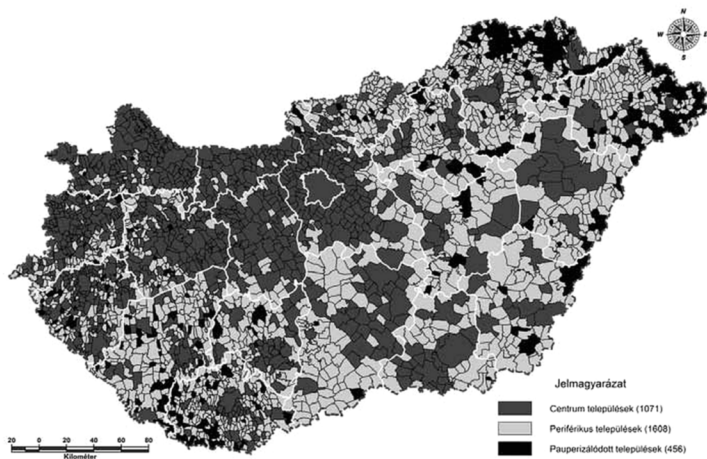
A társadalmi mobilitást meghatározó tényre hívja fel a figyelmet kutatásában Süli-Zakar és Lenkey (2014). Nézőpontjukból a területiség és társadalmi mobilitás problémáját vizsgálva Magyarországon háromféle területet különböztethetünk meg: centrumterületek, periférikus települések és pauperizálódott települések. A szegényebb, alacsony szociokulturális háttérrel rendelkező szülők gyermekei periférikus intézményekbe járnak, ami nagymértékben megnehezíti társadalmi mobilitásukat. Ezt a kutatók azal magyarázzák, hogy a peremterületeken lévő iskolák színvonala alacsonyabb, mint a központi, megyeszékhelyeken vagy a fővárosban található intézmények színvonala. A kutatás eredményeként elkészített térkép (1. ábra) pontosan bemutatja a centrum-, a periférikus és a pauperizálódott területeket (Süli-Zakar és Lenkey, 2014).

1. ÁBRA

Centrumterületek, periférikus települések és pauperizálódott települések Magyarországon

FORRÁS:

Süli-Zakar és Lenkey,
2014, 378. o.



A TÁRSADALMI MOBILITÁS ÉS AZ IDEGENNYELV-TUDÁS VISZONYA

Az a tény, hogy az idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga segíti a társadalmi mobilitást, nem szorul magyarázatra. A nyelvtudást igazoló bizonyítvány megléte segíti a fiatalokat a továbbtanulásban, a munkavállalásban, a nemzetközi ösztöndíjak és továbbtanulási lehetőségek kiaknázásában. A nyelvvizsgáknak ezt a fontos szerepét és a társadalmi mobilitásban betöltött helyét igazolja az erre a területre vonatkozó magyarországi szabályozás is. A nyelvtudást mérő nyelvvizsgák rendszere és az emelt szintű érettségi összekapcsolódik. A hazai nyelvvizsgarendszer fejlődésének fontos állomása volt a kétszintű érettségi vizsga bevezetése. A legújabb vizsgaleírás értelmében az emelt szintű idegen nyelvi vizsgán elért 60%-os eredmény megfelel a B2 szintű nyelvvizsgának, a B2-es értékű nyelvvizsga azonban nem váltja ki a tanulók érettségi kötelezettségét. A B2-es szintű nyelvvizsga több szempontból is mérföldkő a nyelvtanuló életében. Egyrészt a KER (Közös Európai Referenciakeret) alapján ezen a ponton a nyelvtanuló már önálló nyelvhasználó, másrészt a hazai felvételi rendszer alapján többletpontot jelent, bizonyos szakokon, egyetemi karokon pedig felvételi követelmény a B2-es nyelvtudás. A 2005-ben bevezetett új érettségi vizsgaszabályzat ösztönzi az érettségizőket az emelt szintű vizsgával nyelvvizsga megszerzésére, és mentesíti a szülőket a nyelvvizsga megszerzésével járó anyagi terhek alól. A B2-es szint elérése különösen angol és német nyelvből elvárható,

ezt megfogalmazzák a Nemzeti alaptanterv és az idegen nyelvi Kerettantervek is. A kisebb nyelveket tekintve, amilyen az olasz nyelv is, a NAT 2020-ban az A2-es szintet határozza meg (NAT, 2020). A tanulmányomban vizsgált időszak a 2017–2021-es időszakra terjed ki, így a legújabb szabályozás hatását még nem érezhetjük, ugyanakkor néhány hipotézis már megfogalmazható.

AZ OLASZ NYELVI ÉRETTSÉGI

A hazai érettségi vizsga rendszere, az úgynevezett kétszintű érettségi 2005 óta működik. Hosszas előkészítés előzte meg a vizsgarendszer kidolgozását, a reformkoncepció végső formába öntéséig számos elméleti szakember fejtette ki álláspontját, tanulmányköteteket megtöltő tudományos munkák jelentek meg.¹ Az érettségi vizsga szimbolikus jelentőséggel bír a felnőtté válás küszöbén a fiatalok életében (Nagy, 1995), és a vizsgarendszernek társadalomformáló szerepe, hatása is van (Einhorn, 2015). Az érettségi lezárja a közoktatásban eltöltött éveket, felvételi vizsgaként működik a felsőfokú tanulmányok irányába, és az emelt szintű idegen nyelvi érettségi 60% felett B2-es nyelvvizsgának felel meg. Természetesen az érettségi vizsga szerepét a különböző országok különböző módon határozzák meg. Az érettségi funkciójának megfogalmazásával az oktatáspolitikai erős hatással lehet egy nemzedék műveltségére, a társadalmi mobilitásra és az esélyegyenőségre is (Einhorn, 2015). *Ezek alapján égető fontosságú, hogy az*

¹ Új Pedagógiai Szemle, 46. (1996). 9. sz.; *Educatio*, 14. (1995). 3. sz.

érettségi vizsgát a társadalmi mobilitás szempontjából is vizsgáljuk.

A társadalmi mobilitás és az olasz nyelvi érettségi

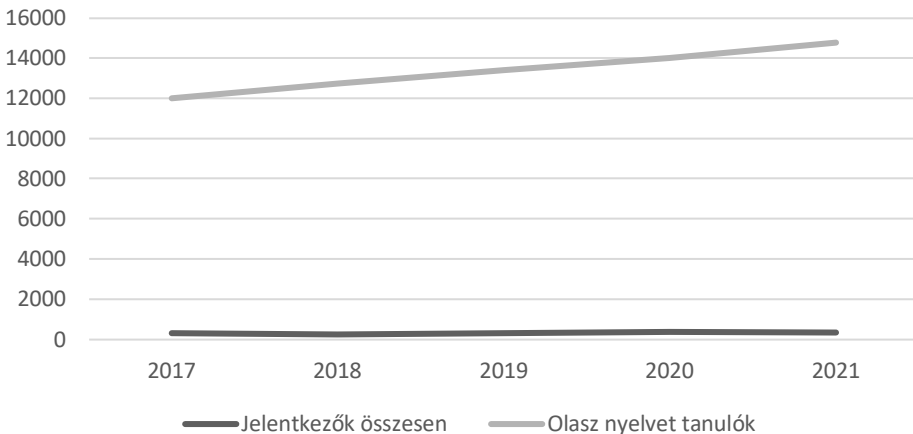
A következőkben arra vállalkozom, hogy az Oktatási Hivatal adatbázisából kinyert adatok alapján választ adjak a társadalmi mobilitás és az olasz nyelvi érettségi közötti kapcsolatot feszegető kérdésekre. A vizsgálatban a 2017–2021 közötti statisztikai adatokat használom, kiemelve az emelt szintű vizsgára történt jelentkezéseket. Az olaszul tanuló diákok esetében csak a nyelvet a középiskolában tanuló diákok számát adom

meg a táblázatokban. Fontos megjegyezni, hogy az olaszt a középfokú intézmények közül túlnyomórészt gimnáziumban tanítják.

2017-től folyamatosan nőtt az oktatási intézményekben olasz nyelvet tanuló diákok száma. Az emelt szinten érettségizők száma arányaiban azonban nagyon alacsony (2. ábra). Ennek több oka is van, melyek vizsgálata egy újabb kutatás tárgya lehetne, de az biztos, hogy az okok között nagyon komoly oktatáspolitikai döntések szerepelnek. Meg kell vizsgálni, hogy a mai magyar oktatási rendszerben – még akkor is, ha az olaszul tanuló középiskolás diákok száma nő – miért ilyen alacsony az emelt szintű érettségire jelentkezők aránya.

2. ÁBRA

Az olasz nyelvet tanulók és az emelt szintű érettségire jelentkezők aránya 2017 és 2021 között



FORRÁS: Oktatási Hivatal

A grafikonból egyértelműen látszik, hogy az olaszul tanuló diákok száma 12.000 és 16.000 között mozgott a vizsgált években, ám az emelt szintű vizsgára jelentkezők

száma a 2000 fő közelébe sem jutott. A pontos számok: 2017-ben 304 fő, 2018-ban 252 fő, 2019-ben 304 fő, 2020-ban 390 fő, 2021-ben 342 fő. A kirajzolódó tendencia

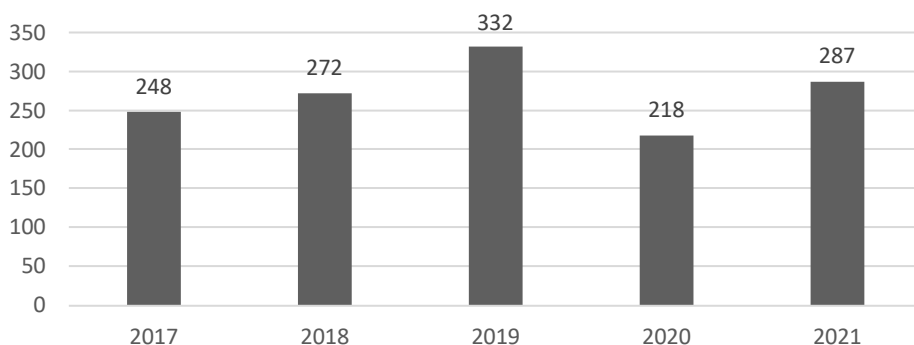
több okból is szomorú a társadalmi mobilitás szempontjából. Az idegen nyelvi érettségig a legtöbb egyetemen felvételi tantárgyként is elfogadják, az emelt szintű vizsgáért többletpont jár az egyetemen és a jó eredménnyel letett vizsga egyben nyelvvizsga is. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy az idegen nyelv tantárgy egyben kötelező érettségi tárgy, de választható tárgyként is szerepelhet a vizsgázó tárgyai között. Látszik, hogy

számos indok van arra nézve, hogy a gimnáziumi diákoknak nagyobb arányban kellene részt venniük az emelt szintű érettségiben.

Árnyalja egy kicsit a képet, ha megvizsgáljuk, hogy az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztályának adatai alapján a 14–19 éves korosztályból hány diák *próbálta meg* olasz nyelvből a nyelvvizsgát 2017 és 2021 között (3. ábra).²

3. ÁBRA

Az olasz nyelvből nyelvvizsgázók száma 2017 és 2021 között



FORRÁS: Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály

Ezekből a számokból már kitűnik, hogy az olaszul tanuló diákok egy része nem az emelt szintű érettségivel szerzi meg a nyelvtudást igazoló bizonyítványt, hanem a különböző vizsgatípusokat kínáló érettségig választja. Van különbség a nyelvvizsgák és az emelt szintű vizsgák típusa között, ez szintén hatással lehet a vizsgaválasztás motivációjára, ugyanakkor anyagi szempontból az akkreditált nyelvvizsgáért a diákok

vizsgadíjat fizetnek, az emelt szintű érettségig a középiskolai tanulmányok végén ingyenes. Ezek alapján megállapítható, hogy a vizsgareform alkalmával megfogalmazott célok csak részben valósultak meg. Az emelt szintű vizsga nem mentesíti a szülőket az anyagi terhek alól, és talán a felkészítő olasztanárok és a nyelvtanuló diákok sem bíznak annyira a sikeres vizsgában, mint a nyelvvizsgapiacon elérhető vizsgák esetében.

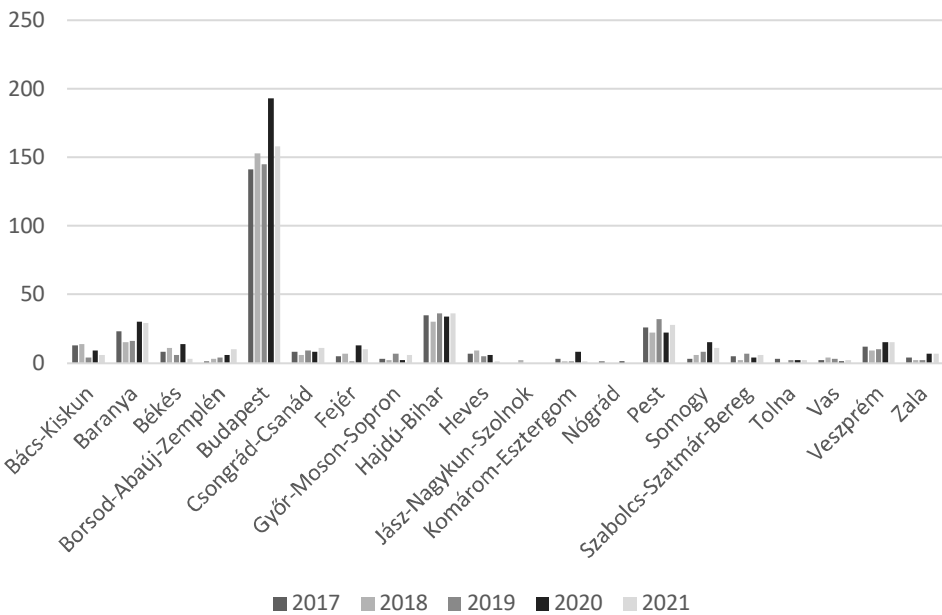
² Ez az adat a B1, B2 és C1 szintű vizsgákat is tartalmazza – nem áll rendelkezésre olyan adat, mely a nyelvvizsgákat szintek szerint bontaná.

Valóban nehezebben jutnak el a nyelv- vizsgát biztosító emelt szintű érettségihez a nem centrumterületeken tanuló diákok? Valóban meghatározó az eredmények

tekintetében a megyeszékhelyi, nagyvárosi és fővárosi intézmények szerepe? Lássuk az adatok viszonyát (4. ábra):

4. ÁBRA

Az olasz nyelvből emelt szintű érettségire jelentkezők földrajzi megoszlása 2017 és 2021 között



FORRÁS: Oktatási Hivatal

A táblán az emelt szintű érettségire jelentkezők adatait, illetve nagyságrendjüket látjuk földrajzi elosztásban. A adatok és eloszlásuk elemzésénél figyelembe kell venni néhány nyelvspecifikus szempontot. Az olasz nyelv választása mögött teljesen más motiváció áll, mint az angol nyelvé mögött. Az angol mint lingua franca nélkülözhetetlen a mai fiatalok számára. Az olasz nyelv ezzel szemben mint második idegen

nyelv jelenik meg a fiatalok tanulmányai során. Az adatok elemzésénél azt is figyelembe kell venni, hogy az olasz nyelvet nem tanítják az ország minden intézményében, azt azonban tudjuk, és a mellékelt ábrából is látszik, hogy az ország egész területén, változatos településtípusokban (fővárosban, megyeszékhelyen és kisvárosban) működő intézményekben is adott a lehetőség a diákok számára. A legnagyobb számú jelentkezés

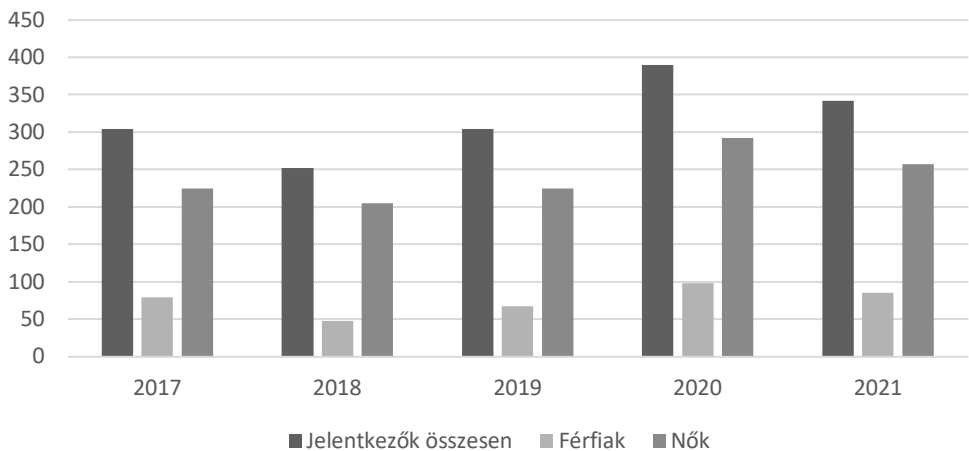
Budapesten tapasztalható, itt minimum 150 fő körüli a jelentkezők száma a vizsgált időszakban. Ezt követik azok a megyék, ahol a nagyvárosokban, megyeszékhelyeken hagyomány van az olasznyelv-tanításnak, jellemzően a vidéki egyetemi városok megyéiben (Baranya megye, Hajdú-Bihar megye, Pest megye). De ezekben a megyékben is meglepő, hogy a jelentkezők száma nem éri el az 50 főt sem. Ez az adat alátámasztja a korábban bemutatott kutatást, miszerint a centrumterületeken nevelkedő diákok jobb oktatáshoz, ezen keresztül komolyabb tanulási eredményekhez is jutnak. Ez kitűnik az olasz nyelvi emelt szintű érettségikre való

jelentkezésekből. Az olasz nyelvet választó, motivált diák egy jobb oktatási színvonalat nyújtó, centrumtelepülésen található intézményből könnyebben jut el az emelt szintű érettségéhez szükséges nyelvtudáshoz, és bátrabban jelentkezik az emelt szintű érettségi vizsgára. Íme egy újabb megállapítás, amely az emelt szintű olasz nyelvi érettségi vizsgálatában is megerősít minket: az oktatási rendszer és a vizsgarendszer nem támogatja ma Magyarországon a társadalmi mobilitást.

Végezetül: vajon milyen a nemek reprezentáltsága az emelt szintű olasz nyelvi érettségin?

5. ÁBRA

Az olasz nyelvből emelt szintű érettségire jelentkezők száma a nemek arányában



FORRÁS: Oktatási Hivatal

Jól látszik, hogy nők jelentkeznek leggyakrabban a vizsgára, ezt mutatják a megyei lebontásban vizsgált adatok is. Úgy tűnik, az emelt szintű olasz érettségi tekintetében is megállapítható az a tény, hogy a nők

számára fontosabb a tanulás, a tudást igazoló papír megszerzése, és többek között ennek segítségével képzelik el a társadalmi státuszuk megváltoztatását.

ÖSSZEGZÉS

E rövid elemzés végén megállapíthatjuk, hogy a korábbi kutatások eredményei meg erősítést kaptak. A nők jelentősebben kihasználják társadalmi előrelépésükhöz az oktatás kínálta lehetőségeket, illetve még mindig a centrumterületeken található intézmények biztosítják a magasabb szintű oktatást. Azt is láthattuk, hogy az olasz nyelvet tanulók számához viszonyítva az emelt szintű vizsgára jelentkezők száma elenyésző. Felmerül a kérdés, hogy miért nem jelentkeznek a diákok az emelt szintű érettségi vizsgára, holott ez az egyik kézenfekvő lehetőség lenne a kulturális tőke megszerzéséhez és a társadalmi mobilitás élnékiítéséhez. Csatlakozva a korábbi kutatások

eredményéhez: az olasz nyelvi érettségi adataiban is az tükröződik, hogy a magyar oktatási rendszer nem járul hozzá látható módon a társadalmi mobilitás erősítéséhez, sokkal inkább megszilárdítja azokat a pozíciókat, melyeket a diákok a családi háttérrel magukkal hoznak. Mindenképpen kutatnunk kell annak az okát, hogy a tanulók négyéves tanulmányaik végére miért nem jutnak el arra a szintre, hogy olasz nyelvből az emelt szintű érettségivel fejezzék be középiskolai tanulmányaikat. Fel kell tennünk a kérdést: milyen rendszerszintű, módszertani és nyelvpedagógiai lépések kellene ahhoz, hogy a diákok és az oktatáspolitikák kezében a nyelvi érettségi vizsga egy lehetőség legyen az esélyegyenlőség elérésében és a társadalmi mobilitás erősítésében?

IRODALOM

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (2022. 01. 08.).
- Albert Á., Csitér K. és Szabó F. (2021): A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. 27. 1–2. sz., 88–103.
- Blaskó Zs. (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. *Szociológiai Szemle*, 12., 2. sz., 3–27.
- Bourdieu, P. (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press, Budapest.
- Einhorn Á. (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanulás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Fekete A. és Csépes I. (2018): B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*. 28. 10–11. sz.
- Nagy P. T. (1995): Érettségi és felvételi – oktatáspolitikai erőtérben. *Educatio*. 4. 3. sz., 377–394.
- Süli-Zakar I. és Lenkey G. (2014): A vidék mint földrajzi periféria és az oktatás mint kitörési pont. *Educatio*, 23. 3. sz., 371–383.

NÉMA JUDIT-ESZTER

Szemponatok a megváltozott olvasási szokások oktatási integrációjához a generációkutatás tükrében

1. GENERÁCIÓKUTATÁS A TUDOMÁNYOS DISKURZUSBAN

Társadalmi lényekként számos szintéren találkozunk a *nemzedék*, *generáció* fogalmakkal. Ezek általában 20–25 évnyi időre vonatkoznak, s jelentéstartományukat főként a köztük és az előző generációk, nemzedékek közt fennálló erőviszonyok, a generációs szakadékok feszültségeinek aspektusából próbálja megragadni az öndefinícióját kereső mindenkori individuuum. Az örökösen változó világban más és más értékeket

képviselő emberöltők közti konfliktusok a 20. század során kerültek a tudományos vizsgálatok homlokterébe. A pszichológia és a szociológia kihívása – a generációs fogalmi keretek felállítása – a generációkutatás intézményesített aldiszciplínájában szerzett érvényt magának akkor, amikor számos kutató kísérletet tett arra, hogy születési éveik alapján definíciósinten elkülönítse egymástól a generációkat.

Ebben a folyamatban több kutatótól számos egyenértékű rendszer született a kronologikusan egymásra következő korcsoportok megnevezésére (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

Generációs korszakolások

Howe és Strauss (2000)	Martin és Tulgan (2002)	Oblinger és Oblinger (2005)	Reeves és Oh (2007)	McCrimble Research (2012)
Csöndes generáció (1925-1943)	Csöndes generáció (1925-1942)	Érettek (<1946)	Érett generáció (1924-1945)	Építők (1925-1945)
Boom generáció (1943-1961)	Baby boomerek (1946-1964)	Baby boomerek (1946-1964)	Boom generáció (1946-1964)	Baby boomerek (1946-1964)
13. generáció (1961-1981)	X generáció (1965-1977)	Gen-Xers (1965-1980)	X generáció (1965-1980)	X generáció (1965-79)
Évezred generációja (1982-2000)	Évezred generációja (1978-2000)	Gen-Y, NetGen, Évezred Generációja, Millenaristák (1981-1995)	Évezred generációja, Millenaris generáció (1981-2000)	Y generáció (1980-1994)
-	-	Post-Millenaristák, Évezred utániak (1995-)	Z generáció (2001-)	Z generáció (1995-2010)

FORRÁS: saját szerkesztés
Reeves és Oh (2007) és McCrimble
Research alapján

Ugyan az egyes generációs besorolások különböző kritériumokkal dolgoznak, közös bennük, hogy a születési éven túl olyan azonos történelmi-társadalmi jellegzetességeket igyekeztek megragadni, amelyek az adott korcsoport kontextusára egyszerre hatottak, ezáltal hozva létre sajátos csoportjellemzőket.

Howe és Strauss (2000) például a születési év mellett az érzékelt tagság, a közös hiedelmek, magatartásformák

(mint a családhoz, karrierhez, valláshoz vagy politikához való hozzáállás) és a történelemben való közös elhelyezkedés tényezőivel operálva különíti el az egyes generációkat, mondván, hogy ezek tagjai saját idejükben – közös hátterükből adódóan – hasonló

reakciókkal oldanak meg hasonló krízis- és határhelyzeteket (családalapítás, házasság, kultúrához, munkához kötődő helyzetek).

„Azokra a történelmi eseményekre és meghatározó csomópontokra gondolnak, amik a generációs tagok serdülő vagy fiatal éveiben következtek be, és nagy hatást gyakorolnak a tagok további életére is” (*Pál és Törőcsik, 2013.*).

McCrindle és Wolfinger (2010) definícióiban az azonos technológiai adottságok és tapasztalatok érvényesülő hatásai révén különülnek el az egyes korcsoportok, míg Smith és Churman (1997) a kohorszélményeket (saját értékorientáció, tulajdonságok, viselkedési sémák) nevezik meg egy generáció saját értékrendjének mozgatórugójaként, amelyeket erős politikai, történelmi, gazdasági, művészeti, esztétikai hatások váltanak ki, és egy egész korosztályra együtt hatnak.

„A kohorszélmény jó kifejeződése lehet egy-egy irodalmi mű, zenei stílus, meghatározó politikai-történelmi esemény, vagy akár egy filmélmény. A kiemelkedő kohorszélmények az egyes generációk világnézetét az egész további életükre vonatkozóan megalapozzák” (*Törőcsik, 2011*).

Mivel a technológiai globalizáció markánsan érezteti hatását világszinten, mára már egységesen, minden országra vonatkozóan beszélhetünk a *digitalizáció mentén szerveződő generációk*

struktúrájáról. „A legújabb generációk már átlélik a földrajzi és kulturális határokat (az első „globális generáció”), ezáltal jellemzően inkább élményekben és tapasztalataikban, semmint

irányítószámukban osztoznak egykorú társaikkal szerte a világon” – véli Komár Zita (*Komár, 2017*).

A következőkben kísérletet teszek a témám szempontjából releváns generációk hasonló szempontú megragadására; a szülői Y generáció, majd a gyermeki Z és alfa generációk közti különbségeket, illetve összefüggéseket kísérlem meg röviden felmutatni a folyamatosan változó infokommunikációs-technikai kontextusban – speciálisan arra keresve a választ, mennyiben változhatott meg az olvasás (és általában a kultúraforgyasztás) ársíja, pozicionálása a generációk és korok változásai során. Írásomban tehát nem a tényleges olvasási szokások felmérésére, hanem azon tényezők felsorakoztatására vállalkoztam, melyek az olvasási szokások változásait katalizálják.

a kohorszélményeket (saját értékorientáció, tulajdonságok, viselkedési sémák) nevezik meg egy generáció saját értékrendjének mozgatórugójaként

2. AZ Y, Z ÉS ALFA GENERÁCIÓK DEFINIÁLÁSA

A digitális bennszülöttek első generációját (1982–1995) *Y generációnak* nevezi a szakirodalom. Ők ma már fiatal szülők. Fiatalkorukat az Ulrich Beck-i posztmodern társadalomban¹ élik. Ahogy a 2001-es terrortámadás okozta krízisperiódus lenyomatai több kutató egybehangzó megállapítása szerint kollektíven érvényesülnek nemzedékük tudatában, úgy motivációikban jellemző a céltalanság és a kiszámíthatatlanság is. „Együtt nőttek fel a modern technika fejlődésével, információéhségük kifejezett, a multikulturális környezetet könnyedén, laza attitűddel kezelik, és jellemző rájuk a multitasking” (Komár, 2017.).

Az 1996 és 2010 közt születettek nemzedékét mint *netgeneráció*, (ténylegesen) *digitális bennszülöttek*, vagy *Z generáció* ismereti a szakirodalom. Születésükkor a globális válságok, a klímaváltozás, a terrorizmus ideológiái, generált félelmei hatottak, ugyanakkor erős technicizáltság érvényesül minden napjaikban. „Életüket ’bedrótozva’ élik (szimultán több médium felhasználói). Bárak, kezdeményezőek, kevésbé kételkednek saját képességeikben és korlátaikban, praktikus szemléletűek” (Komár, 2017.). Kapcsolataikat, kommunikációjukat jellemzően az

internet határozza meg, hiszen beleszülettek a net által behálózott világba, az online világ által határozzák meg tudatosított énképüket. Ugyanakkor pedagógusi szemszögből az offline világ kihívásaira gyakran tanulási nehézségekkel reagálnak a hagyományos iskolai keretek közt, nem ritkán az elvárthoz viszonyítva deviánsnak mondható viselkedést, agressziót, antiszociális tüneteket mutatnak.

Az *alfa generáció* a 2010-es évektől született gyerekek nemzedékére használt kifejezés. Róluk még kevés információ áll a kutatók rendelkezésére, de

a mai netgenerációs fiatalok épp lelassítani nem tudnak

már „új csendes” generációként említik őket, mert az előző generációkhoz képest visszafogottabb viselkedés jellemző

rájuk. Napjaink gyerekeinek kultúrájában a tömegkultúra jelenléte minden eddiginél kézzelfoghatóbb: globális tartalmak, trendek irányítják őket, melyeknek produktumai különböző digitális eszközökkel minden pillanatban elérhetőek. Megfigyelhető, hogy míg a korábbi generációk jellemzően lassan alkalmazkodtak a hirtelen fellépő helyzetekhez, addig a mai netgenerációs fiatalok épp lelassítani nem tudnak a gyorsabb életvezetés, a mindig készenléti és elérhető állapotban élés elvárástrendjének köszönhetően.

„*Supermost*” generációnak is nevezik őket, tekintve, hogy állandó online jelenlétükkel mindig elérhetőek.

¹ Ulrich Beck német szociológus terminológiája szerint a jelen társadalom posztmodern, kockázattársadalom, melyben a szerző a gazdaság termelésének és elosztásának logikáját követő kockázattermelést vél uralkodónak. „Az exponenciálisan növekvő termelőerők nyomán [...] a kockázatok és az önvészélyeztetés lehetősége addig ismeretlen mértékben fokozódik” (Beck, 1995). A kortárs társadalmak Beck definíciója szerint azért kockázattársadalmak, mert az ipari társadalom átalakulóban van egy önmaga által generált kockázati mezőben: „a korszerű iparosodás kiút nélküli szerkezeti konstrukcióba szorult” (Beck, 2003). A globális változás, mely az ipari termelés és a kereskedelmi forgalom mentén létrejött – azáltal, hogy globális gazdasági kérdéssé vált –, hatással van nem csupán a tudomány és technológia területeire, hanem centrális problémájává, konfliktusává vált a posztmodern társadalmi struktúráknak is.

Az Z és az alfa generáció kommunikációja

A Z és az alfa generáció tagjainak kommunikációs struktúráiban nemigen van jelen az elmélyült olvasás, a *deep reading* lehetséges tere. Ugyanis ők sokkal inkább tömörítő képi tartalmak formájában, illetve többirányú, szimultán hipertextusokat mozgósító nyelvi regiszterekkel (az irodalmi, köznyelvi regiszterek, az angol nyelvi trendek, valamint a szleng keverésével) kommunikálnak. Egészen más nyelvet beszélnek tehát, mint a megelőző generációk, hiszen (nyelvi) kogníciójukat megelőzi a képi sémák bevéődése, amit csupán később követ a nyelvi, írott vagy olvasott formák megismerése (Prensky, 2001). Jobban kedvelik a játékot, az élményszerzést, és kevésbé fogadják el a munka és elkötelezettség kényszerét. Az élményszerűvé tett oktatásban azonban örömeiket lelik, hatékonyságuk egyre inkább ennek az örömmnek függvénye – amit az előző generációk összegegyeztetettenek tartottak volna a tanítás addigi lassú (és jellemzően tekintélyelvű) folyamataival szemben.

Azonban az olvasás ázsiójára, a kulturális javak népszerűségi mutatóira is ugyanez a tendencia érvényes. Az oktatásban ezért a mai netgenerációs gyerekek figyelmét már nem lehet hagyományos sémák mentén lekötni. A jövő „olvasható” *tartalmi* kétségtelenül digitálisak, technicizáltak, a szoftverek, illetve a robotika, a nanotechnológia fogalmi által megragadhatóak. Prenskyvel egyetértve mondjuk: nem szabad technofób módon a kultúra ellenlábasként tekinteni az IKT-eszközök térhódítására, hiszen alapvetően az etika, a politika, a szociológia

világhoz tartozó képességek, a nyelvek, a szövegértés és más kulcskompetenciák óhatatlanul működésbe lépnek a használatuk során. Így pl. az olvasásnépszerűsítő hangoskönyvek, applikációk, BookErKids-applikációk lehetnek az élményszerű olvasásra és annak fejlesztésére példaként szolgáló kortárs kísérletek az oktatás számára is.

3. A VÁLTOZÓ OLVASÁSI SZOKÁSOK OKTATÁSI INTEGRÁCIÓJA – MEGFONTOLÁSOK A DIGITÁLIS KULTÚRA FELŐL

A kultúra a latin *colere* (*művelni*) szóból származik. A fogalom már önmagában is összetett, hiszen jelentése korszakonként és társadalmi csoportonként változott. Az azonban alighanem kijelenthető, hogy mára a *digitális kultúra* része a hagyományos *kultúrának*. „A digitális kultúra a kultúra része, minden

olyan kulturális objektum (és az általa hordozott jelentés) összessége vagy rendszere, ami digitális platformon létezik, függetlenül attól, hogy digitális úton jön létre vagy

(nyelvi) kogníciójukat megelőzi a képi sémák bevéődése

digitalizáltak.” – definiálja *Rab Árpád* (2007). Ennek okán minden örökölt és új médiumon létrejövő, megjelenő információ a kultúra részeként kezelhető, amennyiben a kultúrát mint a társadalomban az egyént eligazító stratégiát közelítjük meg: „Az ember egyszerre biológiai és társadalmi lény, társadalmi lényé a kultúra teszi. A kultúra részei az eszközök, szerszámok, ruházat, díszek, szokások, intézmények, hiedelmek, rítusok, játékok, műtárgyak stb., sőt ideértendő a nyelv is” (*Rab*, 2007).

Ha az értékek, a kultúra szerepét az *információs társadalom* elméleti keretei felől közeleltünk meg, érdemes idézni *Frank Webstert* (1995), aki az információs társadalomra jellemző kultúra mibenlétét és jellegzetes vonásait a következőképpen ragadja meg: „A kulturális megközelítés szerint azért élünk információs társadalomban, mert globális, egyre inkább digitalizálódó médiakultúra vesz körül minket, ami az értelem- és jelentésadás elsődleges forrásává válik, és meghatározza életünk kereteit.” A televízió és az internet eredményezte új korszak legmeghatározóbb szereplője tehát a média, melynek kiemelt szerep jut a társadalmi viszonyok meghatározásában.

A digitális korszak információs társadalmi diskurzusában például a *The Information Age* című trilógia, *Manuel Castells* opusa (2005 [1996], 2006 [1997], 1998) szolgálhat átfogó elméleti keretként, hiszen az *infokommunikáció pluralizálódása a kulturális értékesítésnek is alapul szolgál.* A mára jellemző kultúrahordozók, az IKT-eszközök közegeiben a kulturális tőke átörökítése hatalmas kihívást jelent a mai családoknak az ifjúság megváltozott olvasási szokásait tekintve. A digitalizációhoz fűződő kulturális diskurzusokban – *Castells* elmélete szerint – nem ritkán olyan dichotómiák részét képezi a technicizált, virtuális tér mint a valós tér ellenpólusa, valamint olyan növekvő társadalmi feszültségek alakulhatnak ki a változatlanúságot értékékként közvetítve, amelyek proaktív globalizációellenes céllal a technológiát, a hálózati világot fordítják szembe a kultúrával. A megváltozott információszerzés, az újszerű olvasási módokra tekintettel az olvasás újradefiniálása, újrakeregetése,

„kulturális értelemben ez a 'valóságos virtualitás' kialakulását jelenti”

valamint pozíciójának megtalálása ebből az elméleti keretből is megkerülhetetlen kihívásnak mutatkozik, annak lehetőségeit belátva, hogy „kulturális értelemben ez a 'valóságos virtualitás' kialakulását jelenti, ahol a valóság és a virtualitás egymásba csúszik és egymásra reflektál” (*Pintér*, 2007, 26. o.). *Rab* (2007) pedig így véli:

A számítógép, a digitális objektumok, az internet, később pedig a széles sávú internet újabb és újabb mentális-kulturális sokkokat okozott, ráadásul mindezt az elmúlt húsz év alatt. Sosem élt át az emberiség – mert a globális hatások miatt nyugodtan beszélhetünk az emberiségről, nem csak egy-egy nemzetről – ilyen sok és ilyen mélyreható változást ennyire gyorsan. (192. o.)

A nyomtatott szó dominanciája az 1950-es évektől, a televízió megjelenésétől jelentősen csökkent, majd a változás második hullámában – a digitális média terjedésével – a társadalom kommunikációs szokásai majdhogynem újra közeledtek a szóbeliség kultúrája felé. Láthatjuk: a kultúrát és az emberek kultúrához való viszonyát mára jelentősen meghatározza a technikai apparátus, amely kétirányúan kerekezi újra azokat: a kultúra változásai eredményezik a technika változásait, de az új technikai vívmány a kultúra tartalmára ugyanúgy visszahat.

A digitális kultúra legfőbb ide vonatkozatható jellemzőit felsorakoztatva megértjük, miért érdemes ma újradefiniálnunk az olvasás pozícióját is, ezáltal közelítve szemléletünket az olvasásszociológiában érvényesülő paradigmaváltás új nézőpontjaihoz.

A digitális kultúra legfőbb jellemzői – az olvasás változásának szempontjából

1. E kultúra elsődleges jellemzője az **interaktivitás**, a fiatal generációk számára olyan vonzó gyors interakciók lehetősége. A korunkra jellemző individuuum számára nagy vonzerővel bír az információszerkesztés, szelektálás lehetősége; hogy mint felhasználó speciális beállítások révén, különböző csatornák szűrőjén keresztül szelektálhat az online tartalmak közt, még a hagyományos televíziózás kontextusát is okostelevízióra cserélve.

2. A digitális kultúra **interkonnektivitás** érzését nyújtja a digitális kultúrafogyasztónak, hiszen állandó kapcsolatban létezik biztosít mobiltelefon, számítógép segítségével, az online elérhető baráti körök állandó elérhetőségével. „A folyamatos elérhetőség és kapcsolattartás lehetősége szintén számos hagyományos kulturális mintát megváltoztat, intim szféránk kezelésétől kezdve a munkakultúránkig” (Rab, 2007). A Z és alfa generációk számára már egyértelmű szocializációs közegként is szolgál a digitális, online tér, a közösségi hálózatok.

3. A **megváltozott szövegszerkesztés**, melyet a multimédia tesz lehetővé, új befogadói-olvasói attitűdöket vár el: összetettebb, szimultán érzékelést, szöveget, képet, hangot, hipertextusokat „egybeomsva”. (Az információ elterjedtsége ebben a kultúrában pillanatok alatt globális méretűvé tehető, tartalmi pedig bármikor bárholnan elérhetőek, eszköztől, hordozótól függetlenül

sokszorosíthatóak.) A digitális kultúra tehát **komplex**, benne **összeolvadnak a szóbeliség és írásbeliség kommunikációs keretei**.

4. A digitális térben jellemző **nagy sebességnek** köszönhetően az információcsere felgyorsul. Ennek a mindennapjainkban is jól érezhető jelei figyelhetők meg. „Ez a fel-fokozott sebesség sokak számára nyomasztóan hat és modern korunk egyik jellemző hátrányának, nyomásának érzik” (Rab, 2007, 194.) – éppen a digitális kultúra másik lényeges aspektusával...

5. ...a szó szoros értelmében vett **megfoghatatlanságával** együtt. A kérdés adott: a nyomtatott, könyvalapú kultúra primátusa és presztízse érvényesül-e még, ha a kultúra hagyományos értelemben vett elsajátítás a cél – vagy egyéb olvasásnépszerűsítő alkalmazások, alternatív olvasásmódok is képesek annak gesztusát idézni.

Az erre vonatkozó attitűdvizsgálatok több ízben is a kultúra elsúlytalanodását vélik fedezni a digitalizációs folyamatok mögött.

6. A gyors ütemű újítási hajlandóság mögött ugyanakkor **megjósolhatatlanság** és állandó bizonytalanság is rejlik. Ennek egyik fő oka, hogy az elektronikus számítógépek első korszakának kezdetekor nem sokan számítottak azok laboratóriumi kereteket túllépő térhódítására, ez azonban rendkívül gyorsan bekövetkezett.

7. A digitális kultúra **konvergens**, és mint ilyen, egyre inkább **platformsemlegessé** válik; különböző hálózati eszközökről ugyanúgy elérhető: a változatos technikai

a gyors ütemű újítási hajlandóság mögött állandó bizonytalanság is rejlik

eszközökben (okostelefon, számítógép, okosórák, okostévék) a szolgáltatáskonzentráció – és egyben a miniatürizálás – jegyében jönnek létre az újabb és újabb technikai innovációk. Az *egy* eszközben *egyszerre* jelen lévő feladatvégző és szolgáltatásopciók pedig lehetővé teszik a **multitaskingot** is – avagy sok feladat elvégzésének egy időben történő végrehajtását.

4. ÖSSZEGZÉS ÉS KONKLÚZIÓ

Rövid tanulmányomban kísérletet tettem a hagyományos kultúrafogalom újrakeretezésére a digitalizációs kontextus szemszögéből. Elsősorban az Y, Z és alfa generációk sajátosságai felől javasoltam szemlélni korunk megváltozott információs társadalmát, másodsorban a digitális kultúra mibenlétét jól körvonalazó jellemzőket kerestem a hagyományos értelemben vett, könyvalapú kultúrafogalomra reflektáló paradigmaváltás szemszögéből.

Összegzésképpen úgy vélem, fontos belátnunk, hogy az olvasás hagyományos és digitális univerzuma nem kizárja, sokkal inkább alternatívaként egészíti ki egymást, és ezzel számolni kell az olvasásszociológia kontextusában is.

Technorealista állásponttal érdemes elfogadnunk a javaslatot, mely szerint „a technológiát kezeljük a maga tényleges értékén: elsősorban eszközként, olyan lehetőségként fogjuk fel, ami önmagában sem nem

negatív, sem nem pozitív, de minden esetben meghatározó, hogy mire és hogyan használjuk fel – ebben a tekintetben nem lehetünk közömbösek vele szemben.” (*Pintér*, 2007). „A számítógép, vagy tágabban értelmezve az IKT (infokommunikációs eszközök) nem ellenségei, riválisai az olvasásnak, hanem alternatívái, sőt bizonyos szempontból lehetőségei az olvasás újraéledésének.” – véli hasonló álláspontból Németh Nóra Veronika (*Németh*, 2009). A megállapításában foglaltak jelenünkben, az idő múltával még inkább kihívássá válnak, hiszen ezek az elvek az egyre szélesedő digitalizációs kontextusban egyre nehezebben, bonyolultabban alkalmazhatóak.

Az elmúlt fél évszázad során végzett olvasásvizsgálatok összehasonlítása ekképpen új problémákba ütközik, hiszen a technika fejlődésével az olvasáskultúra számottevő változáson ment és megy keresztül. A problematikát – már jó ideje – számos olvasáskutató kihangsúlyítja: „az elektronikus, szá-

az olvasásvizsgálatok
összehasonlítása ekképpen
új problémákba ütközik

mítógéphez, internethez kötődő olvasás újabb vizsgálati módszereket kíván meg” (*Nagy*, 2001). Az egyik legnagyobb magyarországi reprezentatív felmérést² készítő *Tóth*

Máté a további adatgyűjtés fontosságára hívja fel a figyelmet: „a meglévő adatsorok alapján szükséges, hogy további elemzéseket végezzünk az egyes részkérdésekre és főleg az egyes korosztályokra vonatkozóan.” (2017.) A fontos tendenciák feltárása új távlatokat nyithat az olvasásszociológia számára

² A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár és a szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 *Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek* pályázati konstrukció keretében 1500 fős mintán végzett reprezentatív felmérést a 18 éven aluli magyar lakosság körében. Ekkor nyílt először lehetőség országos trendeket, tendenciákat felvázolni relevánsnak ítélt változók (nem, életkor, iskolai végzettség, lakóhely) mentén a 18 év alatti lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásairól (*Tóth*, 2017).

– erre jelen dolgozatom természetesen csupán utalásszinten tudja felhívni a figyelmet. Ugyanakkor úgy vélem, a megváltozott kulturális fogyasztói ízlés alakulását releváns lehet célorientáltan a netgenerációs fiatalok,

valamint a digitalizációs kultúra pespektívájából további olvasásszociológiai vizsgálat tárgyává tenni – a hatékony olvasóvá nevelés metodológiájának megragadása érdekében.

IRODALOM

- Beck, U. (1995): *Ecological Enlightenment: Essays on the Politics of the Risk Society*. Humanities Press, London.
- Beck, U. (2003): *A kockázattársadalom. Út egy másik modernitásba*. Századvég, Budapest.
- Castells, M. (2005 [1996]): *Az információ kora: Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Castells, M. (2006 [1997]): *információ kora: Gazdaság, társadalom és kultúra. II. kötet: Az identitás hatalma*. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Castells, M. (1998): *The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume III: The End of the Millennium*. Blackwell, Oxford.
- Howe, N. és Strauss, W. (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Books, NewYork.
- Komár Z. (2017): Generációelméletek. Digitális jövőkép. *Új Köznevelés*, 73. 8–9. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.hu/uj-kozneveles/generacioelmletek> (2022. 05. 24.).
- McCrinkle, M. és Wolfinger, E. (2010): Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk*. 3. 11. sz. Letöltés: http://korunk.org/letoltlapok/Z_RKorunk2010november.pdf (2022. 05. 24.).
- Nagy A. (2001): *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás. Szócikkmásolástól a paródiáirágig* (Nemzeti Téka sorozat). OSZK – Osiris, Budapest. Letöltés: <http://mek.niif.hu/04200/04216/04216.pdf> (2021. 12. 25.).
- Németh N. V. (2009) Olvasni jó? Egyetemi hallgatók viszonya az olvasáshoz. In: Szávai I. (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont, Budapest. Letöltés: http://metszetek.unideb.hu/files/201304_03_nemeth.pdf (2022. 05. 25.).
- Pál E. és dr. Töröcsik M. (2013): *Tudománykommunikáció a Z generációnak. Irodalmi áttekintés a Z generációról*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. Letöltés: https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pal_torocsik_irodalmi_attekintes_a_z_generacirol_2013.pdf (2022. 05. 24.).
- Pintér R. (2007): Úton az információs társadalom megismerése felé. In: Uő (szerk.): *Az információs társadalom. Az elméletől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum, Budapest. 11–28.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9. 5. sz., 1–6.
- Reeves, T. C., és Oh, E. J. (2007): Generation differences and educational technology research. In: Spector, J. M., Merrill, M. D., van Merriënboer, J. J. G. & Driscoll, M. (szerk.): *Handbook of research on educational communications and technology*. Routledge, New York.
- Rab Á. (2007): Digitális kultúra. A digitalizált és a digitális platformon létrejött kultúra. In: Pintér R. (szerk.): *Az információs társadalom. Az elméletől a politikai gyakorlatig. Tankönyv*. Gondolat – Új Mandátum, Budapest. 182–200. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/284730217_Digitalis_kultura_A_digitalizalt_es_a_digitalis_platformon_lerejott_kultura/link/5658690a08aefe619b20f853/download (2022. 05. 24.).
- Smith, J. W. és Clurman, A. (1997): *Rocking the ages: The Yankelevich report on generational marketing*. Harper-Collins Publishers, New York.
- Tóth M. (2017): A 3–17 éves korosztály olvasási szokásai egy országos reprezentatív felmérés eredményei A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések

mindenkinek” pályázati konstrukció keretében „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt számára. Letöltés: http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=6063&documentview_id=24460 (2022. 05. 25.).

Töröcsik M. (2011): *Fogyasztói magatartás – insígb, trendek, vásárlók*. Akadémiai, Budapest.

Webster, F. (1995): *Theories of the Information Society*. Routledge, London.



HERÉDI REBEKA

Az olvasás (újra)pozicionálása?

Az olvasás jellemzői régen és ma: információ- és élményszerzés, elmélyülés, internet

BEVEZETÉS

Az olvasás az internet megjelenése előtt az egyik leggyakrabban használt tudásalakító és esztétikai tapasztalatot adó tevékenységként volt jelen a kultúrában. Az olvasáshoz kapcsolódó affektív tényezőknek és az olvasás természetének azóta zajló változása számos kérdést vet fel, és ezek következményeként megjelent az olvasástevékenység (újra)pozicionálásának, jellegzetességeire való rákérdezésnek igénye. Az így születő kérdések és válaszok pedig adalékkal szolgálhatnak más területek számára is – mint amilyen például az irodalomtanítás.

Az olvasás mint tevékenység alapvető jellemzői az utóbbi évtizedekben többször jelentősen megváltoztak. Ez a tény egyrészt nyilvánvaló hatást gyakorol arra, hogy elemzőként miként közelítünk hozzá hagyományos (kognitív vagy metakognitív) fókusszal – vö. *Csépe* (2014) –, másrészt az olvasás természetének módosulásai (az olvasás gyakorlatáé, motivációjáé, illetve ma az olvasás iránti érdeklődés szintjének csökkenése) olyan általánosabb kérdéseket is felvethetnek, mint hogy mi ma az olvasás funkciója, hogyan pozicionáljuk az olvasási tevékenységet, vagy átfogóan: hogyan viszonyuljunk az olvasáshoz a 21. században? Érdemes lehet tehát a fogalmat újragondolni, az olvasás mibenlétére újra rákérdezni, jellemzőit

újából megfigyelni és fölsorakoztatni, ennek kapcsán pedig föltenni a kérdést: milyen hatása van az olvasásra a 21. században bekövetkezett technológiai fejlődésnek, illetve magának az internetnek?

A fogalom eddigi újragondolási kísérleteit jól jelzi a megközelítésmódok történeti váltakozása: a hagyományos megközelítés szerint az olvasó alapvetően passzív; a szöveget befogadja, értelmezi, más „funkciót” viszont nem lát el. A kognitív megközelítés szerint az olvasás interakcióként értelmezhető a szöveg és a befogadó között: az olvasó itt már nem passzív szerepet tölt be, hanem aktívat. Olvasás közben jóslatokat fogalmaz meg, hipotéziseket állít fel az olvasott információval kapcsolatban, vagyis a jelentéshálót folyamatosan konstruálja magában. A metakognitív felfogás alapján az olvasási folyamatba bevonódnak olyan ismeretek, melyek segítik a szöveg megértését, mint például az előzetes tudás, az olvasás céljának, illetve a szöveg jellemzőinek az azonosítása (*Csépe*, 2014). Ma több hazai és nemzetközi szakirodalom, empirikus kutatás foglalkozik azzal, hogy felmérje a 21. század olvasási szokásait, az olvasás hatékonyságát, motivációit (vö. *Tóth*, 2018; *Smythe*, *Gyarmathy* és *Everatt*, 2002; *Steklács*, 2014; *Bernát* és *Hudácskó*, 2020). A szakirodalmak általában az olvasás gyakoriságára, az olvasás tárgyára és az olvasási motívumokra kérdeznek rá, azonban nemcsak az lehet érdekes,

hogy mit, milyen gyakran és milyen célból olvasunk, hanem az olvasás módja is. Kérdésként merül föl például a hipertextek által uralt közeg hatása az olvasásra. Vajon mennyiben beszélhetünk nem hagyományosan értelmezett *olvasási gyakorlatról, nemlineáris olvasásról*, és ha a nemlineáris olvasás dominanciája már bizonyítható,¹ akkor ennek milyen okai vannak, és milyen következményei lehetnek egyrészt az olvasásról kialakított képzetek, ismeretek alakulástörténetére, másrészt az oktatás, az irodalomtanítás különböző tárgyaira. Hogyan tud boldogulni az irodalomtanítás akkor, ha leglényegibb sajátossága, tevékenysége ilyen mértékben változik? Milyen művek képesek támogatni a lineáris olvasás alkalmazását? Bevonjuk-e azokat a szövegeket, szövegfoszlányokat az oktatási folyamatba, amelyekkel a tanulók általában online találkozhatnak (pl. közösségi platformok szövegei, blogbejegyzések, sorozatok feliratai stb.)?

AZ OLVASÁS FOGALMI KERETE

Könyv, olvasástechnikai forradalmak, olvasásmódok

Olvasás akkor történik, ha a befogadó írott szöveggel találkozik, és a szöveg betűit értelemmel telített információvá alakítja. Az olvasás történetében három nagy olvasástechnikai forradalmat különítünk el, amelyek radikálisan megváltoztatták az olvasás társadalmi szituációját, így tehát paradigmátikus módon határozták meg az adott kor

viszonyulásait a könyvhöz és az olvasás mi-kéntjéhez. Az olvasás és a könyv alakulástörténete emiatt egybefonódik, vagyis a könyvhöz társított viszonyulások, könyvkezelési technikák hangsúlyeltolódásokat hoznak létre az olvasás módszerét, gyakoriságát és forráshasználatát illetően. A könyv pozíciója mindig összefügg az olvasás helyzetével.

Az első olvasástechnikai forradalom „a hangos olvasást csendesítette el” (*Ropolyi*, 2003, 117. o.) ez a tendencia a késő középkortól figyelhető meg. Az olvasás ezen „csendes” módja bensőségebb, személyesebb viszonyt feltételez a könyv és az olvasó

között. A hangos olvasás inkább közösségi tevékenység, a néma olvasás viszont befelé forduló, magányos tevékenységként jellemezhető. Az olvasási alkalmak gyakori-

sága és az olvasás forrásának az elérhetősége hatnak egymásra, vagyis minél inkább elérhetővé válik a társadalom számára a könyv mint forrás, az olvasás annál gyakoribb tudásszerző és esztétikai tapasztalatot nyújtó tevékenységgé fokozódik. A középkori szövegek egyre növekvő mennyisége csendes olvasást indukált, mivel a csendes olvasás segítségével gyorsabban tudták befogadni az olvasottakat, a hangos olvasás redukálódása ennek eredményeképpen indokoltá és szükségszerűvé vált (*Demeter*, 1998).

A második paradigmaváltás „a nyomdászat ipari méretűvé válásával párhuzamosan, a 18. század végétől figyelhető meg, és az »intenzív« olvasásról az »extenzív« változatra való áttérésben jelentkezik. Az intenzív olvasó kevés könyvet olvasott, ugyanazt többször is elolvasta, részleteiben tanulmányozta,

a csendes olvasás segítségével gyorsabban tudták befogadni az olvasottakat

¹ Nem állítom azt, hogy a lineáris olvasási mód teljesen kikopott volna a szövegkezelési technikák közül, viszont – különösen elektronikus szövegek esetében – preferált lehet a nemlineáris olvasás.

esetleg részleteiben meg is tanulta könyvét” (Ropolyi 2003, 117. o.; Robály, 2002). Az extenzív olvasó modern értékeket követ, válogat különböző műnemű, műfajú könyvek között, az olvasás szertartásos, vallásos jellege háttérbe szorul. Erre az olvasástörténeti paradigmára jellemző az *olvasási düh*. A szaporodó újságok, olvasóköri, könyvkiadások célja az olvasási vágy kielégítése volt (Ropolyi, 2003).

A harmadik forradalom az elektronikus szövegek térhódításával következett be. A papíralapú, hagyományos könyv ma már nem elsődleges forrásként és eszközként funkcionál. Az elsődleges eszköz- és forrásalap a világháló maga, ahol a tartalmak elérhetővé válnak. A világhálóra a korábban papíralapon lévő szövegek digitalizált formáját feltöltik, vagy pedig olyan szövegek keletkeznek, amelyek kizárólag elektronikus formában léteznek. Az elektronikus, digitizált szövegek természetes következményként vonják maguk után az univerzális könyvtár eszményének a kifejlődését. Az eszmény megvalósítását már az ókorban alapított alexandriai könyvtár vezetői is célként tűzték ki, ám végül minden próbálkozásuk kudarcba fulladt (Ropolyi, 2003).

Az internet talán sohasem látott mértékben tette újra lehetségessé az eszmény megvalósítását, létezése és működése azonban számos problémát is felvet. Az első, hogy az internet egy mindenki számára szabadon elérhető tárhelyként is értelmezhető, ahova minden felhasználó feltölthet szinte bármilyen anyagot, létrehozhat blogokat és más felületeket, illetve a véleménynyilvánítás terébe a hang- és videomegosztó portálok is beletartoznak. A szerzőiség elve és a szerző

létrehozói pozíciója ilyen értelemben nem szűrt rendszerű, a produktum pedig szorosabb értelemben nem *ellenőrzött*, ez pedig felveti a forrás megbízhatóságának a kérdését. A második probléma a tartalmak sosem látott mértékben gyors ütemű keletkezése. A két probléma „összejárása” dezinformációhoz vezethet, emiatt az egyetemes tudástárház eszménye, megvalósíthatósága újra kérdésessé válik.

Reading literacy, olvasási cél, idő, forrás

Az írott forma megköveteli a jelek felbontásának, üzenetté alakításának, megértésének a képességét. A *reading literacy* „olyan képességet jelent, ami által az egyén képes

megfelelően reagálni az írott nyelvre” (Bormuth, 1973, 9. o.). Röviden *olvasásnak, szövegértésnek* fordítjuk, de az olvasás és a szövegértés tekintetében

a két probléma „összejárása”
dezinformációhoz vezethet

egyéni jellemzőket takar. Az olvasáson és a szöveg megértésén túl az olvasásra vonatkozó tudást, műveltséget, az alkalmazás sokszínűségét, a kódolási sebességet, a motivációs faktort, a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamat birtoklását is jelenti, amelyek megfelelő szintje egyszerre több cél elérését is segíti. (Steklács, 2018; Artelt, Schniefele, és Schneider, 2001) Mindez azt jelenti, hogy nem kizárólagosan az olvasási műveletet és az információ befogadását értjük alatta, hanem azt is, hogy az olvasó az olvasottakat hogyan tudja a gyakorlati életben hasznosítani, milyen háttértudással rendelkezik, a már meglévő tudáskörétét hogyan, milyen sikerrel illeszti össze az új tudáselemmel (Artelt, Schniefele, és Schneider, 2001).

Az olvasáshoz való viszonyt, illetve ezzel összefüggésben az olvasási tevékenység elkezdését meghatározza az, hogy mögöttük milyen motivációk húzódnak meg, hogy az olvasással milyen céljaink vannak. Hagyományosan két motiváló funkciót különböztethetünk meg: az egyik az informálódási tevékenység, a másik a szórakozás, kikapcsolódás lehetőségét nyújtja, ahol az esztétikai tapasztalatszerzés kerül előtérbe. A kettő közti határ persze nem éles; ha egy olvasó szeret például történelemlről olvasni, akkor az informálódás, tájékozódás nem oltja ki automatikusan a szórakozás és az élmény lehetőségét. Mégis azt találjuk, hogy az esztétikumot kereső olvasás inkább irodalmi (populáris, lektűr-, szépirodalmi) szövegeket keres, a tudásszerző olvasás motivációja viszont inkább tanulmányok, monográfiák, lexikonok felé fordítja az olvasót. Vagyis a célzott tevékenység jellege automatikusan szelektál a műfajok között, a cél elérésének potenciális hatékonysága érdekében. Az olvasó azt a könyvet, szöveget fogja kiválasztani, amellyel – véleménye és tapasztalata alapján – a cél legkönnyebben elérhető. Az olvasási motiváció és cél az egyik legmeghatározóbb belső tényező.

Ahogy az olvasáshoz kapcsolt pozitív élmények, az olvasás motivációi meghatározzák az attitűdöt, úgy a készségeink fejlettsége is nagy hatást gyakorol arra, hogy mennyit és mit olvassunk, és hogy maga az olvasási folyamat milyen mértékben kielégítő. Az olvasott szöveget minél teljesebben érti meg az olvasó, annál nagyobb esély van arra, hogy a jövőben is olvasni fog, és tartós érdeklődés ébred benne a tevékenység iránt (Guthrie, Van Meter és mtsai, 1996; Oldfather és Wigfield, 1996).

nem oltja ki a szórakozás és az élmény lehetőségét

Az olvasás nemcsak belső, hanem külső tényezőktől is függ, mint például az *idő*. Optimális esetben az olvasó akárhányszor belekezd az olvasási folyamatba, arra időt szán, és *elmerül* az olvasmányban. Az idő az olvasás egyik legfontosabb faktora, mivel a tevékenység természeténél fogva orientál a befejeledkezés, az elmélyülés irányába. Feltelezhetjük tehát, hogy eredményessége az elmélyülés mértékétől szintén függ. Az elmélyülés azért is kulcsfontosságú, mert mindkét fent említett funkció (tudásszerzés-lehetőség és esztétikai élmény nyújtása) esetében releváns tényező. Az elmélyülés a flow-elméletnek is fontos központi fogalma (Csíkszentmihályi, 2021). Amikor a befejeledkezés megvalósul, a tevékenység bevonódik a pozitív érzelmek hálójába, az olvasás ilyenkor egyben örömszerzés is, ami az olvasót arra ösztönzi, hogy

újra és újra belekezdjen a tevékenység végzésébe. Ez a tudásszerző olvasás esetében mindaddig zajlik, míg a tudásszomj fönnáll,

a másik esetben mindaddig, míg a befo-gadó megtapasztalja az addigi *ismeretlent*, és esztétikai élményben részesül. Amennyiben az öröm- és élményszerzés tényezője elsikkad, növekszik az esélye az olvasás elmaradásának. Az olvasás alapvetően egy viszonylag lassú, időigényes, nagy koncentrációt kívánó tevékenység. Ez a fajta időigényesség, lassú tempó és az olvasás *technikája* összefügg.

Fontos külső tényező *a forrás birtoklása is*, vagyis az a tény, miszerint az olvasni akaró birtokában van a választott olvasmány – és itt nemcsak a hagyományosan értett könyvre, hanem az internetes forrásokra, e-bookra, online periodikákra, versekre, novellákra, regényekre is

gondolunk. Az internet ezek tárhelyeként is funkcionál, vagyis, ha rendelkezünk internet-hozzáféréssel, egyúttal számos forráshely is elérhetővé válik számunkra. Ugyanakkor az internet az olvasási kultúrát a gyakorlatban alapjaiban változtatta meg; megjelenése óta az olvasással töltött idő és az olvasási készség szignifikánsan csökkent. (Huang, Capps, Blacklock és Garza, 2014). A világháló kultúrája egyben átalakította a szövegek, valamint a könyvek formáját is: weboldalakká, e-bookokká, elektronikus folyóiratokká váltak a valaha papíralapú médiumok. A virtuális olvasói jelenlét pedig nem föltétlenül személyes jelenlét is egyben; az új formák akárhonnán lehetővé teszik a gyors reagálást. Azontúl, hogy ezeket a platformokat szándékosan úgy hozták létre, hogy a gyors és sok résztvevős reakciót lehetővé tegyék, a reagálások formája sem mindig szöveges formában történik, hanem emojiakkal. A piktogramok és hangulatjelek lehetővé teszik a gyors és tömör reagálást, a reakciót kapó oldaláról pedig úgyszintén a gyors, szöveget mellőző, és így olvasást nem kívánó, érzelmi jellegű értesülést.

AZ OLVASÁS POZÍCIÓJA AZ INTERNET VILÁGÁBAN

Már az iménti mondat is jelzi: az írásos kultúra dominanciája megszűnni látszik, funkcióit átveszik a hang- és képalapú kommunikációs, információszerzési online platformok. Az interneten lévő tartalmak befogadásához azok természeténél fogva gyakran szükségtelen az olvasás, vagy ha meg is jelenik annak igénye, másodlagos

tevékenységgé redukálódik, a látott és/vagy hallott tartalmak kiegészítéseként van jelen a befogadói folyamatban. Rövidebb időtartamú videók általában mondat- és szófoszlányokat (pl. receptvideónál összetevők, lépések listázása, kérdezz-felelek típusú videók esetében a kérdések kitézése a képernyőre) tartalmaznak, hosszabb videók (vlog, beszélgetések, podcastek) általában mellőzik az

írás bármilyen formáját, esetleg egy-egy szó vagy szintagma kerül kiegészítésképp a felvételre.

Hosszabb szövegek rendszerint internetes cikkek-nél, szöveges bejegyzéseknél, jelennek meg, de ide sorolhatjuk a sorozatok, filmek és egyéb videók feliratozását is.

Az írott szöveg, a vizuális, valamint a hangalapú tartalmak hasonlósága, hogy mindhárom a közlés szándékával hozták létre, tehát mindegyik „szociális jellegű” (Adamikné, 2006, 20. o.), valamit közvetíteni akar a másik számára. Különbség viszont az, hogy míg a képek befogadásához elég az, ha a látás legtöbbször velünk született képességével rendelkezünk, és az agyunk a látottakat információvá alakítja, az audioalapú tartalmakhoz a hallásunk szükséges, addig az olvasásra való képességünk nem genetikailag adott. Az olvasás tanult folyamat, az agy nem természetétől fogva képes olvasni, illetve írni (Blomert és Csépe, 2012). Bár a látás és a hallás minőségében és – egyáltalán – jelenlétében is vannak különbségek az emberi faj valamennyi egyede között, az olvasás képességének szintje és jellege jókora differenciákat mutat különböző személyek között. Az olvasási képesség nem kielégítő működése miatt az olvasó nem találkozik az értelmezés (jelentésteremtés), illetve a beleélés által létrejövő öröm- és

az agy nem természetétől fogva képes olvasni

élményforrással, ami befolyásolhatja őt egyéb médiumok preferenciájában. A képek és a videók ezen túl képesek *magukra vonni a figyelmet*. Ez egyrészt a fentebb említett genetikai adottságra vezethető vissza: a képek, videók befogadásához nem kell egy tanult folyamatot „igénybe vennünk”, tehát annál az egyénnél is alapvetően sikeres az informálódás vagy élményszerzés, aki egyébként nem tud olvasni, de adott érzékszervei épek. Másrészt a képeknek az írott szövegre való figyelemről elterelő volta fokozódhat akkor, ha a befogadó egyébként is jobban szereti a vizuális típusú tartalmakat. Sőt, a(z) (audio)vizuális tartalom az adott olvasási tevékenység végzését is megakaszthatja (pl. a böngészőkre jellemző algoritmikus pop-up reklámok, vagy a mobilapplikációk hasonló gesztusai). A lineáris, egybefüggő tevékenységvégzés – például az olvasás – tehát a technológiai és információs fejlődés által nagyobb eséllyel válik töredezetté, illetve kénytelen elviselni egyfajta párhuzamos tevékenységvégzést (*multitasking*).

A fentiekben túl a világhálón található információmennyiség maga is – az információszerzési szándék ellenére – akadályozhatja az információ, a tudás megszerzését. Az olvasó továbbra is szelektál(na) szövegek, hang- vagy képalapú, valamint audiovizuális tartalmak között, azonban az ilyen óriási méretű információháló, mint az internet, a tartalmak közötti válogatást ellehetetleníti – valójában mindenféleképp információtömeg zúdul a felhasználóra. Figyeljünk fel rá, hogy ennek logikus következménye lehet a nemlineáris olvasási technikák és szokások kifejlődése, hiszen ez mentőövként szolgálhat az információáradatban; ahogy a befogadó

különböző tevékenységeket *váltogat*, úgy az információk között is ugyanazt teszi.

A nemlineáris szöveguniverzum tipikus alkotóeleme a hipertext. A *hipertext* (vö. *Szűts*, 2000) kifejezés alatt olyan szöveget értünk, amely nem folyamatos, több-kevesebb alkalommal elágazik, és ilyenkor kapcsolóelemek (linkek) formájában választási lehetőséget kínál az olvasónak (*Landow*, 1996). Ez a textuális berendezkedés számtalan útvonalat kínál fel, és az olvasó mindig azon az útvonalon halad, amelyikről megvan győződve, hogy az eljuttatja ahhoz az információhoz, amelyre szüksége van. „Landow szerint a hipertext olyan szöveg, melynek pillanatnyi középpontját mindig az olvasó jelöli ki aktuális érdeklődésének megfelelően, továbbá nincs egy adott meghatározó elv, ami a hipertext különálló szövegtesteit egymáshoz csatolná” (*Ferenczy*, 2011).

Az új technológiák tehát forradalmasítják az információhoz való hozzáférést, és a hozzáférési platformok, internetes oldalak az olvasás természetét mindezzel módosítják. A nemlineáris olvasás lehetővé teszi a

gyors adatbefogadást, a mihamarabbi új szövegfoszlány elérését, ami jelenti egyúttal a telefonos applikációk vagy internetes honlapok között történő ugrálást is. Ebben az

esetben tehát nemcsak az olvasás linearitásának a megszűnéséről beszélhetünk – az olvasás információk között ugráló jellegéről –, hanem arról is, hogy az információ forrása sem permanens, hanem a befogadó által kívánt ütemben váltakozik.

A gyors ütemű információbefogadást és a nemlineáris olvasásmódot indikálja a felhasználók részéről történő kimutathatóan

az audiovizuális tartalom az adott olvasási tevékenység végzését is megakaszthatja

nagyszámú forráselérés, az olvasás és az egyéb befogadási módok természetének látható megváltozása: a gyors befogadási kényszer, az ingerküszöbök feljebb tolódása, a vizuális alapú anyagok

befogadásának preferálása – illetve az egyre több szálon működő forrásellenőrzés. Továbbá az, hogy a befogadó gyakran egyáltalán nem érez készletet arra,

hogy elidőzzön egy-egy tartalom felett, pedig ez különösen fontos lenne szépirodalmi szövegek értelmezésekor vagy vizuális, képzőművészeti alkotások tanulmányozásakor. Amikor a befogadó online olvas, és nem a hagyományos olvasásmódot választja, lehet, hogy *nem tud eleget tenni eredeti szándékának*, mert az olvasás- vagy befogadástechnikája nem alkalmas a cél eléréséhez, mert nem olvassa végig a szöveget, csak a kiemelt mondatokat, címszavakat, vagy kevésbé megbízható portálokra kattint stb. A különböző stílusú szövegek esetében ez két következménnyel jár. Az esztétikai tapasztalatszerzést lehetővé tevő szövegek esetében az egészséges és analitikus elmélyedés lehetőségétől fosztja meg magát az olvasó, a mű jelentésvilágának a minél aprólékosabb felépítésétől, a történetbe való teljes behelyezkedéstől, a *másság* teljes megtapasztalásától, ami által a szubjektum részeseedik a *másból*, és ezáltal formálódik (vö. Gadamer, 2003). A publicisztikai vagy tudásátadó szövegek esetében pedig maga a tudásszerzés nem teljes értékű. Mindkét esetben fragmentált mind a befogadási aktus, mind a kapott jelentés. A jelentés nem képződik jelentéshálónak, hanem, ahogy a hipertext esetében is, töredezett szövegrészekből áll, melyek mentén jelentéskonstruálásakor is csak jelentésdarabok

formálódnak. A szépirodalmi szövegek esetében a veszteség azért is lényeges, mert a szépirodalmi szövegek élményt adó esélye egészében mérséklődik – ami pedig jó eséllyel magával hozza az olvasási motiváció csökkenését, mivel a befogadó nem, vagy csak részlegesen tapasztalta meg az irodalom általi élményszerzést.

Demeter (1998) úgyszintén a számítógép és az internet térhódításával magyarázta az olvasás felületessé válását. Az interneten használt „hálózati kommunikáció”-t és „hálózati olvasás”-t a középkori kolostorok környezetével hasonlítja össze:

A középkori kolostorok architektúrája, a nehezen hozzáférhető, ritka iratok és a kolostori szabályok miatt az olvasás kizárólag a scriptoriumon belül történhetett, így a hangos olvasás korában az olvasás izoláló hatása minimális volt: az olvasó soha nem volt egyedül; mindig mások gondolatai vettek körül, melyek folyamatosan és óhatatlanul összeütközésbe kerültek saját érzéki világával. [...] Ez a legjobban talán ama metaforával írható le, hogy az Internet egésze hasonlatos egy kolostori scriptoriumhoz (81. o.).

Demeter szerint ez az olvasásmód és a gondolatok állandó publikálása, vagy legalábbis a közzététel kényszere a privát szféra megszűnését eredményezi, és ily módon e tendencia akaratlanul összefonódik az elektronikus hálózathasználattal, mikor „a gondolatok, ha egyszer megfogalmazódtak, viszszavonhatatlanul a nyilvánosság szférájában léteznek” (1998, 81. o.). Szerencsére mindannyiunknak van lehetősége arra, hogy

megválogassa azokat a gondolatokat, amelyeket publikussá akar tenni, de *Demeter* gondolatmenete nagyon jól összefoglalja azt, hogy az internethasználattal korábban sosem látott mértékben nyílik meg az egyén számára az élet publikussá tétele, a véleménynyilvánítás lehetősége, és teremtődik meg a régóta emlegetett *globális falu* (McLuhan, 1964) az internet, de leginkább a *social media* felületein.

ÖSSZEZÉS

Az olvasástechnikai forradalmak többszöri megtörténte mutatja, hogy időről időre fontos rákérdezni az olvasás pozíciójára, valamint arra, hogy ennek az (újra)pozicionálásnak milyen okai, illetve milyen következményei lehetnek az élet valamennyi területén. Az olvasási jellegzetességek vizsgálatakor fontosnak véltem olyan társadalmi-kulturális vagy információs fogalmakat beemlíteni az értelmezés közegébe, melyek immánens módon határozzák meg az interneten való olvasás tulajdonságait, illetve ezek egyenes következményeit, így összefoglaltam az *információáradat*, az ezzel összefüggő *hipertext* és *szerzőiség* problematikáját.

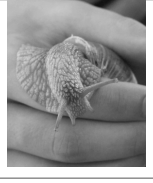
Az olvasás jellegzetes tevékenységei és történései közé tartozik az olvasási művelet, a jelentéskonstruálás, az olvasottak személyessé tétele. Mindegyik akkor hozza a legjobb eredményt, ha az olvasást minél komplexebb voltában gyakoroljuk, vagyis törekszünk az olvasási folyamat teljességére – ami többek között az olvasás linearitásának és folyamatjellegének tudatosságát is feltételezi. Az olvasás folyamatjellegének, a szöveg feletti elidőzésnek természetes következménye a szövegbe való *bevonódás, elmélyedés*, aminek hatalmas szerepe lehet a pozitív olvasási attitűd kialakításában, ezért a tanulmányban több ponton utaltam e mozzanat relevanciájára, valamint azokra a háttértényezőkre, melyek megakadályozhatják az *elmélyedés* kialakulását. A ma is zajló harmadik olvasástechnikai forradalom, valamint a forradalomhoz kapcsolódó jelenségek felbukkanása (ld. a kiemelt fogalmakat az előző bekezdésben) azonban az olvasás hagyományosan lineáris, és ilyen értelemben folyamatos voltát megtörte, az olvasás töredezetté, ugráló jellegűvé vált, ami alapjaiban változtathatja meg a céltételező olvasásról kialakított képzeletünket és viszonyulásainkat.

IRODALOM

- Adamikné Jászó A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor, Budapest.
- Artelt C., Schiefele U. és Schneider W. (2001): Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*. 16. 3. sz., 363–383.
- Bernát A. és Hudácskó Sz. (2020): *Könyvvasárlási szokások, 2020*. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt., Budapest.
- Blomert L. és Csépe V. (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó B. és Csépe V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–87.
- Bormuth, J. R. (1973): Reading Literacy: Its Definition and Assessment. *Reading Research Quarterly*. 9. 1. sz., 7–66.

- Csépe V. (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Cs. és Lukács Á.: *Pszicholingvisztika*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: http://real.mtak.hu/14443/1/7_Csepe_Az_olvasas_rendszere_fejlodeses_modelljei.pdf (2022. 07. 30.).
- Csikszentmihályi M. (2021): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai, Budapest.
- Demeter T. (1998): A csendes olvasás és a tudatfilozófia kezdetei. *Jel-kép. Kommunikáció, közvélemény, média*. 19. 1. sz., 67–89.
- Ferenczy Zs. (2011): *Közösségi tér és önreprezentáció a huszonegyedik században – a facebook és a youtube*. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orban_inter-med/kzssgi_tr_s_nreprzentci_a_huszonegyedik_szzadban_a_facebook_s_a_youtube.html (2022. 08. 02.).
- Gadamer, H. G. (2003): *Igazság és módszer*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Guthrie, J. G., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., ... és Mitchell, A. (1996): Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*. 31. 3. sz., 306–333.
- Huang, S., Capps, M., Blacklock, J. és Garza, M. (2014): Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*. 35. 5. sz., 437–467.
- Landow, G. P. (1996): Hypertextuális Derrida, posztstrukturalista Nelson?. In: Sugár J. (szerk.): *Hypertext + multimédia*. Artpool, Budapest.
- McLuhan, M. (1966): *Understanding media; the extensions of man*. Signet Books, New York.
- Olfather, P. és Wigfield, A. (1996): Children's motivation to read. In: Baker L., Afflerbach, P. és Reinking, D. (szerk.): *Developing engaged readers in school and home communities*. Routledge. 89–113.
- Rohály J. (2002): Szöveg, olvasásmód: kultúrtörténet. *Iskolakultúra*. 12. 1. sz., 113–118.
- Smythe, I., Gyarmathy É. és Everatt, J. (2002): Olvasási zavarok különböző nyelveken: Egy nyelvközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései [Reading difficulties in different languages: Theoretical and practical issues of a cross-linguistic study]. *Pszichológia: Az MTA Pszichológiai Intézetének folyóirata*. 22. 4. sz., 387–406.
- Steklács J. (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*. 7. 3. sz. Letöltés: https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/kep-tar/PDF/Anyanyelv_pedagogia_Steklacs.pdf (2022. 08. 10.).
- Steklács J. (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*. 20. 1. sz., 30–49.
- Szűts Z. (2000): *Hypertext*. Letöltés: <http://magyar-irodalom.elte.hu/vita/tszz.html> (2022. 08. 04.).
- Tóth M. (2018): Olvasás és médiahasználat. *Könyvtári Figyelő*. 64. 2. sz., 188–200.





SZEMLE

KOZMA TAMÁS: INNOVÁCIÓ ÉS TANULÁS. GONDOLAT KIADÓ,
BUDAPEST, 2022.

Markovics Katalin: Társadalmi változásokról a múlt, a jelen és a jövő tükrében

Prof. dr. Kozma Tamás neve ismerős azok számára, akik tanulmányaik vagy munkájuk során kapcsolatba kerültek a hazai neveléstudománnyal. Legutóbbi kötetének, az *Innováció és Tanulás* című cikkgyűjteménynek az írásai az iskola és a tanulás fogalmát új nézőpontból ábrázolják. A cím egybecseng a kötet első fejezetének főcímével, és ez a szerző tudatos választása: általa erősíti meg, hogy a könyv egyik legfontosabb tanítása e két fogalom együttes értelmezése: az „új” felfedezése mindig közösségi tanulás eredménye.

De mit is jelent a tanulás mint társadalmi fogalom? A szerző új értelmezést ad a kifejezésnek, amikor nem individuális, egyéni folyamatként tekint a tanulásra, hanem közösségi tevékenységként definiálja azt. A folyamatot a következőképpen kell elképzelnünk: egy csoport egy adott problémára reagálva, válaszok és megoldások után kutatva tanul, új információkkal gazdagodik, és ha mindezeket az új készségeket a siker érdekében együttes erővel sajátítják el a csoport tagjai, akkor keletkezhet társadalmi innováció, amely a társadalmi fejlődés mozgatórugójává válik. A szerző a közösségi tanulás legfontosabb tulajdonságai közül a

következőket emeli ki: mindig problémaorientált, spontán és alulról szerveződő folyamat – emellett a hierarchia mint minden szervezettség alapja, a tanulóközösségek megszilárdulásának is alapfeltétele. Az oktatáskutató fölmutat még egy, a sikeres közösségi tanulásra jellemző tulajdonságot, amely a szorosabb kohézió biztosításáért felel: ez pedig nem más, mint az identitástudat. Az összetartozás tudatának, a múltban gyökerező hagyományok tiszteletének hatalmas ereje van egy közösségen belül, amely a problémák megoldása során is csak erősíti a tanulóközösséget, és egyfajta kiindulópontot ad a „helyes” döntések meghozatalához. Példaként a szerző a *Protestáns etikai kézikönyvre* hivatkozva fejti ki, hogy a vallásos köntösbe öltöztetett hagyomány egy közösség tagjainak minden esetben befolyásolja, meghatározza a problémamegoldó tanulását.

Gyakorló tanárként a kötetet kezemben tartva felmerült a kérdés: ha az alulról építkező, saját akaratából tanuló közösségek az életünk, sorsunk, történelmünk alakító aktorai, mi az iskola falai közé szűkített, osztályteremk zárt ajtóin belül folyó tanítási-tanulási folyamat szerepe, értelme

társadalmunkban? A könyv szerzője kiemeli: az iskola a formális tanulás intézményeként nélkülözhetetlen jelentőségű, hiszen az iskolában zajló tanulás az alapja minden más informális tanulásnak. Az iskola falain kívül végbemenő tanulási folyamatok kiegészítetik, javíthatják a formális tanulás folyamán megszerzett tudást, de nem pótolhatják azt. Iskola nélkül nincs tanulás, tanulás nélkül pedig nem keletkezhetnek új megoldások, új vívmányok sem. A jó pedagógus azonban nem feledkezhet meg arról, hogy a tanulási-tanítási folyamat során a tudás közvetítése és a készségek fejlesztése egyaránt fontos, hiszen a készségek nem működhetnek rendelkezésre álló információk nélkül, a tudás, az információ azonban alkalmazás nélkül hamar feledésbe merül.

A kötet kevésbé törekszik „tudományos” hangvételre, sokkal inkább arra, hogy saját narratíváin keresztül mutassa be olvasóinak a társadalmi innováció működését és hatásait. Jól példázza ezt a 2. fejezet esettanulmánya is, amely egy, a jelenben is zajló folyamatot ír le: egy hazai egyetem székhelyének megváltoztatását, másik városba telepítését. Nem zökkenőmentes az átállás, a város és az egyetem eltérő igényei nem könnyítik meg az új helyzetet. A megoldás még a jövő kérdése, de maga a példa jól ábrázolja a felismerést: társadalmi innováció csak akkor születik, ha a helyi társadalom az egész közösséget érintő problémára keres újszerű választ. Ellenkező esetben elmarad a közösségi tanulás.

Niall Ferguson nevére többször utal a szerző: a *tér és torony* motívum jól szimbolizálja a társadalmi innovációk dinamikájának működését, amely mindig adott térben és időben jön létre. A tér jelképezi a

közösségek hálózatosodását, amely a társadalmi innováció elterjedésének alapfolyamata. Az újítások egy idő után feledésbe merülnek, amennyiben a szervezet a maga hierarchikus rendjével meg nem szilárdítja, be nem építi és tovább nem terjeszti az új, innovatív megoldásokat. Ferguson interpretációjában a szervezőkészség jelképe a torony. Mielőtt azonban azt gondolnánk, hogy az elméleti síkon vázolt társadalomképnek nincs sok köze a valósághoz, életünk, múltunk és jövőnk alakulásához, a szerző a híres történész példáin keresztül bizonyítja ennek ellenkezőjét. Utal arra, hogy az Egyesült Államokban tevékenykedő történész a reformáció elterjedésére vagy a brexitre egyaránt a közösségi hálózatok újításaként tekint.

A 3. fejezetben olyan további eseményekről olvashatunk – a teljesség igénye nélkül kiemelve néhányat –, mint a köznevelési törvény 2015-ben elfogadott módosítása, vagy a Covid-19 okozta járványhelyzet, amelyek hatására szülőknél vagy pedagógusokban tudatosulni kezdett: a közösségi tanulás nem valami absztrakt, a távoli éterben zajló folyamat, sokkal inkább életünk része.

A 4. fejezet, amely a *Felsőoktatás* címet viseli, három alfejezetre tagolódik. A 4.1. fejezetben a felsőoktatás hermeneutikáján keresztül példázza a szerző azt, hogy egy-egy adott létesítményhez, intézményhez társított jelentésadás csak akkor sikeres, ha az azt körülvevő közösség, csoport tagjai ugyanazt a tartalmat, üzenetet társítják hozzá, és ugyanazt az érzést váltja ki belőlük. Példaként a Parlament épületét vagy a Lánchidat említi, amelyről a magyar állampolgároknak egyöntetűen a nemzeti hovatartozásuk,

a szervezőkészség jelképe a torony

magyarságuk jut az eszükbe. Egy felsőoktatási intézmény nevéhez, székhelyéhez, épületéhez is sajátos jelentést társít az intézményt körülvevő közösség. Ezeket a rejtett jelentéstartalmakat a közösség tagjai – függetlenül attól, hogy maga a közösség különböző érdekekből álló társadalmi csoportokból tevődik össze –, képesek egyformán értelmezni. Az egy-egy létesítményhez rendelt jelentés megértése akkor bír különös fontossággal, ha a társadalmi vagy politikai életben változások következnek be. A változtatásokat kezdeményezők sikerét

– egy-egy létesítmény átnevezése, eladása, átépítése során – befolyásolhatja az, hogy jól tudják-e értelmezni, mit is gondolnak a helyi közösség tagjai az

adott létesítményről, legyen az például egy oktatási intézmény vagy a város háza. Egyértelmű, hogy nem ezen múlik a kezdeményezők előmenetele vagy bukása, de ez is hozzájárul munkájuk elismeréséhez vagy elutasításához.

Például Szingapúr – ezt a figyelemfelkeltő címet viseli a 4.2. fejezet, amely a PISA vizsgálatok történetéről szól, az eredmények egy részébe enged betekintést. A bemutatás szülőként, tanárként vagy diákként olvasva egyaránt fontos tanulságot hordoz: mielőtt az országok eredményeiből bármilyen következtetést is levonnánk, nem szabad megfélemlenünk arról, hogy ezeket csak az adott nemzet társadalmi, kulturális hátterét ismerve szabad interpretálnunk. Jól példázza ezt Szingapúr vagy más, olyan távol-keleti államok oktatásának megítélése (például Hongkong, Tajvan), amelyekről, bár 2003 óta mindig a legelőkelőbb helyeken szerepelnek a PISA-méréseken, mégsem gondoljuk, hogy az övékhez hasonló

oktatási környezetet kellene teremtenünk a magyar diákok számára. A PISA-mérések ilyen összefüggéseiben kell értelmeznünk, a maga történelmi és politikai keretei közt.

A 4.3. fejezet, ahogy azt a cím is ki mondja – *OECD: A túlélő szervezet* – az OECD-t a túlélő szervezetek reprezentánsaként mutatja be. Mint arról a korábbi fejezetekben is olvashatunk, az innováció jelensége szorosan a szervezethez kapcsolódik. Az innováció mint a fejlődés előmozdítója, változást, megújulást jelent. A szervezeti

működés ezzel szemben az állandóságért, a sikeres tapasztalatok megtartásáért és továbbadásáért felel. A „túlélő szervezetek” olyan szervezetek, amelyek az idők során elvesz-

tették az eredeti céljukat, rendeltetésüket. Annak érdekében, hogy fent tudjanak maradni, új funkciót, új társadalmi szükségletet kell hozzájuk rendelni. A szervezetek átalakulására, „túlélésére” példaként tehát az OECD esetét hozza fel a szerző: ez a szervezet az eredeti küldetését betöltve majdnem megsemmisült, hiszen jogelődje az OEEC az 1950-es évek végére teljesítette az eredeti küldetését, a Marshall-terv megvalósítását. 1961-ben azonban a neve Organisation for European Economic Co-operation and Development lett, és a névváltoztatást követően, az évtizedek folyamán, számos szervezeti átalakulás és válság után mára már olyan globális szervezetté vált, amely a legfejlettebb országoknak nyújt gazdasági és oktatásfejlesztési tanácsokat.

Az 5. fejezet egy kis magyarországi időutazásra invitálja a 21. századi oktatás iránt érdeklődő olvasót. A rendszerváltás, ahogy a társadalmi élet minden szegmensében, úgy az oktatás területén is óriási változásokat

a legfejlettebb országoknak
nyújt gazdasági és
oktatásfejlesztési tanácsokat

idézett elő. A nevelés- és oktatásszociológia immár központi helyet foglal el a pedagógusképzésben, megjelenik az *Educatio* és az *Iskolakultúra*, az állam iskolafenntartói egyeduralma megszűnik. A sort folytathatnánk még – s az átalakulás természetesen együtt jár a kutatások irányvonalainak változásával is. Érdekesítő alfejezetek mutatják be röviden a területi kutatások, a roma közösségekről szóló vizsgálatok, a szakképzés és a felsőoktatás világa elemzésének jelentőségét. A téma iránt érdeklődőknek a folytatásban amerikai szakirodalmakra – többek között *Sadovnik és Coughlan* könyvére (*Leaders in the Sociology of Education: Intellectual Self-Portraits, 2016*), a *Sense* kiadó szerkesztőire, *Jackson* és *Marsden* írására – utal a szerző, akinek személyes olvasmányélményei átszövik a sorokat, s a szakma iránti szeretete és odaadása az olvasót is magával ragadja. A fejezet következő alegysége – a *Harcza István és Jancsák Csaba* által szerkesztett *Pályakép a szociológiában* című emlékkötet írásait szemlélve – Gázsó Ferenc életútjának, munkásságának állít méltó emléket. Az 5. 4. alfejezetben a csípőműtét miatt kórházba került szerző személyes élményeit osztja meg olvasóival. Az egészségügyet körülvevő világot a betegágyáról is szociológusként szemléli, és tapasztalatait a modern kommunikáció eszközével, Facebook-bejegyzések formájában rögzíti. Ezekről a tapasztalatokról, illetve a levonható tanulságokról olvashatunk a könyvnek ebben a részében. A kórházat Kozma zárt szervezetnek látja, amelyen belül – az ilyen jellegű szervezetekre jellemző módon – szigorú alá-fölé rendeltségi viszony figyelhető meg. Tapasztalataiból kiindulva, az egészségügyi intézményeket a

nevelésszociológiából ismert fogalommal, „nagyszervezetek”-ként is definiálja, és kiemeli, hogy erre a szervezettípusra kevésbé jellemző a változás. A szerző úgy véli, „*Kórháznapló*”-ja egyrészt későbbi kutatások alapjául szolgálhat, másrészt úgy is felfogható, mint egy *egészségpolitika vázlat*a.

A könyv utolsó, 6. fejezete az *Emlékezések* címet viseli. A szerző ezúttal saját életútjából eleve-
nít fel történeteket, pályaképét alakító fontos

életre szóló barátságok születtek

állomásokat. A 6.1 alfejezet címe *Hogyan lettem szociológus?*, a 6.2 fejezet pedig *Ha újra tanító lennék*. A részletgazdag leírásban megelevenedik előttünk a saját útját kereső értelmiségi létmódja egy olyan korban, ahol az oktatás, ahogy az élet minden területe, a párthatalom kontrollja alatt állt. A kapcsolat- és ismeretszerzésről szólva bemutatja többek között Ferge Zsuzsával való megismerkedését életpályájának kezdetén, illetve az ő hatását az oktatásszociológia tudományához való kapcsolódására. Az akadémiai kutatócsoport tagjaként, bár pedagógiai területen tevékenykedett, számos szociológussal is munkakapcsolatba került, mint például Szelényi Ivánnal, akinek *Városszociológiája* a szerzőnek sokat segített a társadalom térszerkezetének értelmezésében. Junghaus Ibolyával végzett iskolakutatásának kiindulópontja a társadalom iskola felőli megközelítése volt. A szakma olyan kiválóságai is közreműködtek ebben a projektben, mint Forray R. Katalin, Halász Gábor vagy Lukács Péter. Az Akadémia pedagógiai kutatócsoportjának megszűnése után a szerző az Oktatáskutató Intézet munkatársa lett. Életre szóló barátságok születtek az itt eltöltött húsz év alatt, többek között Cseh-Szombathy Lászlóval, Farkas Jánossal,

Tamás Pállal és Makó Csabával. A késői Kádár-korszakban az oktatáskutatások középpontjában a tér és társadalom viszonya állt. A *társadalom* fogalmán Kozma szervezeteket értett, és ebből kiindulva a kutatók településekre és azok oktatási, művelődési intézményeikre fókuszáltak. A kutatás eredményeképpen a települések, régiók igényeihez jobban igazodó oktatási rendszerre tettek javaslatot. Az elképzelésről a szerző Forray R. Katalinnal együtt számos tanulmányt is írt, melyeket *Az iskola térben, időben*¹ című kötetben gyűjtötték össze. Az Országos Tervhivatal Területfejlesztési Főosztályán kiváló szaktekinetékkel találkozott, többek között Bod Péter Ákos, Cravero Róbert, Semjén András, Tímár János és Enyedi György személyében. A velük folytatott közös munkát a tervezések és viták tekintetében tartja fontosnak a szerző, például *A tervezés és döntés anatómiája* című könyv is ennek az együttműködésnek az eredménye.

A fordulat 1989-es bekövetkeztével az útkeresés értelemszerűen újratekintődött. Az egypártrendszer felbomlásával az Akadémia most már két társadalomtudományi intézetre, a Szociológiai, illetve a Politikatudományi Intézetre tagolódott, és azok a kutatók, akik az egyikben sem találták meg a helyüket, vagy visszatértek eredeti szakmájukhoz – Kulcsár Kálmán például jogászként dolgozott tovább –, vagy egyetemeken helyezkedtek el. A szerző végül Debrecenben találta meg a helyét, és oktatáskutatással – vagy ahogyan ő fogalmaz: „alkalmazott társadalomkutatással” – foglalkozott.

munkánk során
mindannyian egy társadalmi
szerepet valósítunk meg

A 6.2. fejezetben az életútjára visszatekintő szerző a pedagógus olvasóknak üzenve kifejti, hogy az oktatással-neveléssel foglalkozók számára nevelésszociológiai munkáit tartja a legfontosabbnak; *nevelésszociológián* a szülők, az iskola, a pedagógusok és az őket körülvevő társadalom összefüggéseinek kutatását érti. A pályán dolgozóknak figyelembe kell venniük, hogy csak ezeknek az összefüggéseknek a tudatában lehetnek képesek arra, hogy felismerjék az iskola, a tanterem falai között zajló folyamatokat, vagy hogy lássák, azonosítsák a szülő-gyermek kapcsolat jellemzőit. Ne felejtjük el – int a szerző –, hogy az általunk végzett nevelőmunka a szocializáció része. Munkánk során mindannyian egy társadalmi szerepet valósítunk meg, ami természetesen nem megy mindig zökkenőmentesen: a szerepek olykor-olykor összekeverednek, és ez feszültségeket okoz. Kozma itt általánosságban hívja fel a figyelmet arra, hogy a nevelésszociológia ismeretanyaga olyan szerepjátékokat és közösségekben végezhető gyakorlatokat kínál, melyeket lehetőség szerint minden pedagógusnak ki kell próbálnia és tudatosan alkalmaznia szükséges. Valójában sokan tudattalanul alkalmazzuk is ezeket a technikákat, de a gyakorlatok tudatosításával válhat csak oktató-nevelő munkánk igazán eredményessé.

E záró fejezet következő egységei is a visszatekintés jegyében íródtak: a 6.3. alfejezet „*A jövő iskolája*” projekt bemutatása, s a ’70-es évek végére, ’80-as évek elejére jellemző oktatáspolitikai dilemmáiba enged betekintést. A 6.4. alfejezet, a Hatos Pál által

¹ Forray R. Katalin és Kozma Tamás: *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum, Budapest, 2011.

Ravasz Lászlóról írt életrajz nyomán, a történelmi középosztály helyzetét állítja a középpontba. A társadalmi változások leírását áthatja a személyes hangvétel, a szerző szemüvegén keresztül olyan „filmet” látunk, amely elbeszélésszerűvé teszi a leírta-
kat. A 6.5. alfejezet a szerzőnek a Rákosi-rendszer internálótáborát is megjárta tudóssal, Kiss Árpáddal való kapcsolatának állít emléket – az ismeretség mély és örökérvényű hatást gyakorol pályájára. A 6.6. alfejezet már közelebb visz minket a jelenhez, hiszen a rendszerváltást követő kormányzati ciklusok oktatáspolitikája kerül terítékre, az Educatio négy-négy évet áttekintő „Mérleg”-számainak tükrében.

A szerző, az időutazás lezárásaképpen, a *Múltból jövőt* címet viselő 6.7. alfejezetben a jelen problémáira helyezi a hangsúlyt, és von le mindenki számára fontos következtetéseket: a Covid-19 okozta járvány tanulságaként kiemeli, milyen nagy szerepe van az együttműködésnek az egyes döntési szintek és az oktatáspolitikai szereplői között.

A következtetések sora még nem teljes, de már jól kivethető: a *helyi* döntések, tettek, cselekedetek szerepe vitathatatlan. A folytatásban is a jelenkor oktatásügyének egy-egy kihívását emeli ki a szerző: ilyen a csökkenő gyermeklétszám, az állami fenntartású felsőoktatási intézmények közalapítványi fenntartásúvá tétele vagy a felnőttképzés helyzete hazánkban.

A szerző a záró sorokban, tapasztalatait megosztva, együttgondolkodásra szólítja fel nemcsak a szakma kiválóságait, hanem minden olvasóját. Könyvét figyelmébe ajánlom mindazoknak, akik tanárként, szülőként, vagy csupán merő érdeklődésből jobban meg szeretnék érteni a szűkebb vagy tágabb közösséget, amelynek ők is részei. És bár a jövő még ismeretlen számunkra, ne felejtjük el Kozma Tamás gondolatait: fontos megismerni a történelmünket, mert jövőnk a múltban gyökerezik, és a jelenben betöltött társadalmi szerepünk, értékrendünk alakítja.

a *helyi* döntések,
tettek, cselekedetek
szerepe vitathatatlan



HALÁSZ GÁBOR ÉS FAZEKAS ÁGNES (2020): A TUDÁS KELETKEZÉSE. PEDAGÓGIAI KALANDOZÁS HÁROM KONTINENSEN. GONDOLAT, BUDAPEST. — HALÁSZ GÁBOR (2021): A MÁSODIK FRONTVONAL. ÚJABB FÖLD KÖRÜLI UTAZÁSOK A PEDAGÓGIA VILÁGÁBAN. GONDOLAT, BUDAPEST. — HALÁSZ GÁBOR (2022): A MAGYAR INGA. ÚJABB KALANDOZÁSOK – EZÜTTAL AZ OKTATÁSPOLITIKA ÉS A NAGYRENDSZEREK VILÁGÁBAN. GONDOLAT, BUDAPEST.

Jakab György: Utazások Halász Gábor pedagógiai univerzumába(n)

I. Útikalauz Liliputtól a nemes Nyihahák országán át hazáig¹

„...az elkövetkezendő tíz-húsz évben háromféle országot fogunk látni magunk körül. Lesz olyan ország, amelyik beleragad abba, ami most van, és a 19. század óta változatlanul létezik, mert nem tud, vagy nem mer lépni ezen a területen. Lesznek olyan országok is, amelyek sikeresen túllépnek ezen, és képesek lesznek létrehozni az egyénre szabott tanulást nyújtó, kompetenciafejlesztésre épülő iskolát. Végül lesznek – és ez a legragikusabb – olyan országok, amelyek megpróbálnak túllépni, de nem sikerül. Nos, az a gyanúm, hogy az első talán már kevésbé fenyeget minket, mert sokat tudunk arról, hogy mit nem lehet fenntartani. A harmadik forгатókönyv azonban komoly veszély: az, hogy tudjuk, más kellene csinálni, de nem leszünk képesek megoldani.” (Halász Gábor, 2007)²

A most következő írást Halász Gábor és munkatársa háromkötetes munkája inspirálta. Hagymányos értelemben nem tekinthető recenzióknak, inkább afféle reflexióorozatnak, mivel a több mint ezeroldalas írásmű tétele bírálatához jóval több – távlatos rálátást biztosító – időre volna szükség. Ugyanakkor nem is pusztán laudáció, mivel ezek az életművet összegző kötetek meglehetősen provokatívak, így vitára inspirálnak, és arra indítanak, hogy kritikus szemmel közelítsünk hozzájuk. Komoly fejtörést okozott, hogy egy ilyen nagyságrendű műről hogyan lehet biteles beszámolót készíteni anélkül, hogy az olvasó türelmével és befogadókészségével visszaélnék. Nem csupán a terjedelmi határok jelentettek gondot, sokkal inkább az, hogyan lehet visszaadni a kötetek egymás utáni olvasásának természetes élményét, illetve a sorozat elolvasása után már leülepedett tapasztalatokat és reflexiókat. Végül a szerkesztőkkel közösen úgy döntöttünk, hogy két részletben közöljük a reflexiókat. Ez az írás a sorozat egészéről alkotott összegző gondolatokat tartalmazza, majd – a lap következő számában – összefűzve közöljük az egyes kötetek ismertetését, így a reménybeli olvasók is kötetről kötetre összevethetik első benyomásaikat az itt leírtakkal.

¹Az alcím Jonathan Swift *Gulliver utazásai* című művére utal, amelyben a szerző fikatív utazások történetét írja meg. A különleges országok bemutatásakor Swift tükröt tart az olvasó elé az emberi gyarlóságról és kicsinyességről – Utazás Liliputba –, és az emberi nemeslelkűségről – Utazás a Nyihahák (Hauhnhnm) országába –, majd hazatér szülőföldjére, ahol „tapasztalatai” alapján önzetenebb és jólelkűbb életre biztatja honfitársait.

²Halász Gábor: Tanulószervezet – Eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 3–4. sz.

A KÖNYVSOROZAT LEHETSÉGES ÉRTELMEZÉSI KERETEI

A kiinduló állítás az, hogy ez a három kötet az ezredforduló világának nagyszabású pedagógiatörténeti emlékműve, amely egy többalakos, roppant részletgazdagon megformált szoborcsoporthoz hasonlítható, és amelyet érdemes minél több oldalról – távolról és közelről egyaránt – többször is megsejtelni, mivel mindig tud újat és meglepőt mutatni. Monumentum, amely korunk társadalmi és pedagógiai foglalatának is tekinthető. Minden benne van, ami – Finnországtól Szingapúrig, Magyarországtól Mianmarig, vagy éppen Zambiáig – az oktatási rendszer világtérképén manapság érdekes, lelkesítő vagy éppen elszomorító.

Mindez egyrészt a lehetséges értelmezési keretek vonatkozásában hordoz számunkra fontos tanulságokat. A kötetek globalista – posztkolonialista és rendszerszemléletű – világa ugyanis egész más megvilágításba helyezi az oktatásügy számkra egyre nehezebben kezelhető bajait, mint a nálunk megszokott, sok esetben provinciális és paternalista megközelítések. A világrendszer-elmélet, a komplex rendszerek modellje, a különböző káosz- és hálózat-elméletek, illetve Niklas Luhmann rendszer-szemlélete vagy Margaret Archer komplex oktatásszociológiai felfogása itt olyan természetes és közérthető közegként van jelen, mint a levegő. Másrészt ezek a szövegek

minden, ami érdekes, lelkesítő
vagy éppen elszomorító

tartalmi vonatkozásban is roppant izgalmas kérdésselvetéseket és tanulságos tapasztalatokat közvetítenek. A három kötet lényegében korunk sajátos pedagógiai leltárkönyvének, oktatásügyi diagnózisgyűjteményének is tekinthető, amelyben mindenki megtalálhatja a számára fontos témákat. Ebben az univerzumban sok szó esik a különböző oktatási rendszerekről, az őket meghatározó gazdasági, társadalmi és politikai ágensek és aktorok komplex működéséről, az oktatáspolitikai döntések különböző formáiról, az iskolarendszer különböző szintjeinek integrált, vagy éppen integrálatlan működéséről, a tanítás-tanulás bonyolult folyamatáról..., de talán az oktatásügyi változások természetéről tudhatunk meg legtöbbet. Ráadásul ez az izgalmas világ körüli pedagógiai kalandozás, roppant rafinált módon, sajátos komplementerként kirajzolja és megjeleníti számkra az elmúlt évtizedek magyarországi

oktatáspolitikai történéseinek mélyreható kritikáját is. Ebben a sok nézőpontú tükörrendszerben ugyanis indirekt formában láthatóvá válnak a

hazai oktatáspolitikai törekvések mélyrétegei – és kiemelten – az elszalasztott lehetőségei.

A második állítás az, hogy ez a három kötet az ezredforduló világának nagyszabású pedagógiatörténeti emlékhelye, értelmiségi irányjelzője. Halász Gábor önálló világot – a hagyományos kínai világszemlélet mintájára³ öntörvényű univerzumot –, teremt, amelyben az oktatásügy makro- és

³ A hagyományos kínai világszemlélet következetesen megőrizte az archaikus gondolkodás univerzális jellegét, amely szerint minden egy, azaz a világ egységes rendszert alkot. Ebben a rendszerben az ég, a föld és az ember szerves kölcsönhatásban állnak egymással, amelynek az alapja az, hogy egységes törvény szabályozza őket: ugyanaz a szabály vonatkozik a makrokozmoszra, mint a mikrokozmoszra, ugyanaz olvasható ki a bolygók kozmikus mozgásából, mint az emberi tenyérből.

mikroszintjei szerves egységben jelennek meg: az oktatásirányítás és a tanórák kultúrája egységes rendszert alkot, az oktatáspolitikusok, didaktikusok és pedagógusok gondolkodásmódja szorosan összefügg egymással. Ez az univerzum egyben kortörténeti emlékhely is. Sajátos értelmiségi azilum, amely az ezredforduló egyre irracionálisabb, erőszakosabb és szétesőbb környezetében is egyrészt híven őrzi és hirdeti a társadalom integráltságát, az emberek összetartozását, másrészt pedig a felvilágosodás pedagógiai optimizmusát, a „józan ész” mítoszoktól mentes hagyományait, az emberi méltóság és méltányosság humanista értékrendjét. A kötetek lapjain roppant barátságos partneri viszonyban jelennek meg a különböző nemzetekhez tartozó elhivatott pedagógusok, akik az oktatási rendszer más-más szintjeit képviselik. Hőseink folyamatosan tanulva és együttműködve szövetkeznek a helyi oktatási rendszerek megjavítására, miközben vég nélküli beszélgetéseket folytatnak a demokratikus kormányzásról, az oktatási rendszerek komplexitásáról, a tanítás örömeiről és bánatairól. Ebben az egzisztenciális gondoktól mentes közegben és sok tekintetben leegyszerűsített, „steril” világban mindezt valahogy mégis roppant természetesen és hitelesen teszik.

Déja vu. Itt már jártunk valamikor. Nem is egyszerű. Az ilyen jellegű alternatív

ilyen jellegű alternatív
valóságok többnyire
szürke és perspektívtalan
korszakokban születnek

dühösen, vagy éppen sztoikus
derűvel képes felülemelkedni
a „perc-emberkéék dáridóján”

valóságok többnyire szürke és perspektívtalan korszakokban születnek, amikor a tényleges társadalmi cselekvés számára csak kis-szerű célok kínálkoznak, amikor korlátozott és javíthatatlannak tűnő elnyomó rendszerek uralkodnak. Ezek a térségünkben jól ismert viszonyok önkéntelenül kiváltják a befelé fordulást, a kivonulást, a hétköznapi realitástól való elszakadást. Ha olyan életet kell élnünk, amellyel nem tudunk (nem akarunk) igazán azonosulni, akkor ön-védelmi reflexeink arra ösztökélnek, hogy életünk súlypontját, igaznak tekintett énjünket ön-magunkon kívülre vetítsük.

Az ilyen jellegű belső emigrációnak persze sokféle formája van – az önpusztító alkoholizmustól a magánéletbe való „alámerülésen” át az utópikus magánmitológiákig –, mindezek azonban ugyanabból a szabadságvágyból táplálkoznak. Búvópatakként újra és újra felbukkan az a sajátos értelmiségi világszemlélet, amely dühösen, vagy éppen sztoikus derűvel képes felülemelkedni a „perc-emberkéék dáridóján”⁴, képes „tüllépnie mai kocsmán”.⁵ A Halász Gábor által választott gondolkodásmód talán a középkori írástudók közös latinos kultúrájával rokonítható, amely a háborús világban az elzárt kolostorok csendjében megpróbálja megteremteni és fenntartani a szellem „barátságos” univerzumát. Sokfelől érkeztek és érkeznek utazók ma is ebbe a kolostorba. Van,

⁴ „Most perc-emberkéék dáridója tart, / De építésre készen a kövünk, / Nagyot végezni mégis mi jövünk. / Nagyot és szépet, emberit s magyart.” (Ady Endre: A perc-emberkéék után)

⁵ „Én tüllépek e mai kocsmán, / az értelemig és tovább! / Szabad ésszel nem adom ocsmány / módon a szolgáló ostobát.” (József Attila: Ars Poetica)

aki csak nem bírja a „város zaját”, van, aki vezekelni jön, mivel úgy érzi, hogy azelőtt nagyon belebonyolódott a hétköznapi életvilág ellentmondásaiba, és persze vannak olyanok is, akik korábban nagyhangú agitátorok voltak, ám lehetőségeiket elfogadva már megbékéltek sorsukkal. Itt és most *Örökké* váltak, akik őrzik még „Az ember Szépbe-szótt hitét”⁶. Róluk ír Rainer Maria Rilke egy levelében:

Itt nincsen időmérték, itt nem érvényes az esztendő és tíz év semmi: művésznék lenni azt jelenti: nem számolni és nem méricskélgni: érni, mint érik a fa, mely nem sűrgeti nedveit és bízást dacol a tavasz viharával, és nem latolgatja, hogy utóbb beköszönt-e a nyár? Igen, beköszönt. De csak a türelmesekhez jön el, akik úgy élnek, mintha az örökkévalóság feküdné lábuk előtt, gondtalan nyugalommal és határtalan távlatokkal.⁷

A harmadik állítás az, hogy a könyvsorozat jól megválasztott hibrid műfaja

jelentősen elősegíti a makro- és mikroszintek szerves összhangját. A tudományos ismeretterjesztés és anekdotázó élménybeszámoló határán egyensúlyozó mű fikatív szereplői egyszerre képesek komoly didaktikai ismereteket közvetíteni, és személyes tapasztalatokat elmondani, miközben konkrét élmények válnak könnyen általánosíthatóvá. A történetmesélésre épülő szöveg így sajátos – bibliai példabeszédekhez hasonlítható – pedagógiai példatárként működik, amelynek kezdetben tézisszerű hősei könyvről könyvre újabb és újabb személyiségvonásokkal gazdagodnak. A teljesség igénye nélkül érdemes számba venni a konstrukció alapjául szolgáló funkciókat és a hozzájuk rendelt sajátos szereposztást.

Az egyik lehetséges funkció a pedagógiai ismeretterjesztés. A világot járt szerző igyekszik bemutatni a sok tekintetben provinciális szemléletű hazai közvéleménynek mindazt, amit a pedagógia világában manapság érdekesnek, tanulságosnak és *korszerűnek* gondol. Jól kiválasztott nemzetközi példák⁸

⁶ Ady Endre: Intés az őrzőkhöz

⁷ Rainer Maria Rilke: *Levellek Franz Xaver Kappusnak (1903). Új.: Levellek. I–IV. 1894–1926. Cédrus Művészeti Alapítvány – Napkiút Kiadó*, I. kötet, 157.

⁸ Finnország a „finn oktatási csoda” országa, amely az elmúlt évtizedekben példaértékűen változtatta meg oktatási rendszerét, amely révén a nemzetközi oktatási mérések elitjébe került, illetve a személyre szabott oktatás élharcosává vált, csakúgy, mint a következőkben felvillantott területi sajátosságok:

- Kelet-Ázsia (Dél-Korea, Szingapúr) hasonló jellegű iskolaszervezési csodákkal és hatékony oktatási módszerekkel, digitális újdonságokkal rukkolt elő mostanában, amelyeket feltétlenül érdemes megismerni.
- Az afrikai (zambiai) helyszín legfőképpen azért izgalmas számunkra, mert számtalan érdekes pedagógiai innováció folyik ebben a térségben annak érdekében, hogy a nagyon elmaradott területeket a digitális technológia (mobiltelefon, virtuális valóság, mesterséges intelligencia) segítségével igyekezzenek felzárkóztatni.
- A Kínában és Dél-Koreában zajló pedagógiai folyamatok azért lehetnek tanulságosak számunkra, mert ebben a térségben fontos szerepet kaptak az oktatási vállalkozások, amelyek révén már most láthatóvá váltak a piaci jellegű „második frontvonal” előnyei és árnyoldalai
- A „magyar csoda”, a „hazai pálya” lényegében egy égető kérdés formájában van jelen a sorozatban. Hogyan történhetett, hogy a rendszerváltás után induló roppant korszerű oktatásirányítási rendszer és nagyon gazdag iskolai innovációs áradat megtorpant, és a „magyar inga” egyre látványosabban visszatér korábbi állapotához, a 19. századi iskolafelfogáshoz?

fiktív képviselőinek segítségével érvel a mind komplexebbé váló oktatási rendszerek modernizációjának szükségessége mellett. Ebben az esetben a személyes hang, a történetmesélésre és dialógusokra épülő regényes forma legfőképpen arra szolgál, hogy hitelesen és közérthetően jelenítse meg a bőséges szakirodalmi háttérrel is megtámogatott szaktudományos mondanivalót. A szerző által fontosnak tartott országok sikeres pedagógiai innovációi és aktuális nehézségei egyrészt jól illusztrálják az oktatási szakembereket foglalkoztató alapvető kérdéseket, másrészt pedig sajátos tükröt tartanak a hazai érdeklődők és érdekelték elé.

A másik lehetséges funkció az oktatási rendszer különböző szintjeinek (az irányítóktól, a kutatókon és fejlesztőkön át a gyakorló pedagógusokig) érzékletes bemutatása, és ez a fókusz Halász Gábor életművében kiemelt szerepet játszik.⁹ Ebben az esetben két nagyon fontos szerzői szándék mutatható ki. Az egyik az oktatási rendszer szerves integráltsága melletti érvelés. A különböző színtereket, oktatáspolitikai és pedagógiai aktorokat igyekszik nem statikus, önmagukban álló módon megjeleníteni, hanem dinamikus, másokkal szorosan együttműködő szerepekként is leírni. Itt tehát nemcsak az egyes szereplők érzékletes leírása hordoz fontos mondanivalót, hanem a szinte már kényszeres diskurzusuk

és állandóan vitatkozó együttműködésük is. Ebből a funkcióból következik a pedagógiai univerzum belső sokszólamúsága. A másik, nyilvánvalóan tudatos szándék az volt (lehetett), hogy a szereplők ne az oktatási rendszer hagyományos hierarchikus rendjének megfelelően, hanem sokkal inkább mellérendelő módon, partneri viszonyrendszerben jelenjenek meg. Így a pedagógiai univerzumban élők sajátos „helyi-értéke” nagyobb részt a narrátor személyéhez és érdeklődéséhez való kapcsolódásból következik: a fontosabb szereplők szinte mitologikusan koncentrikus körökben „keringenek” a finn újságíró (a szerző alteregója), Reijo körül. A legközelebb a Reijót gyakran elvárárszó, roppant önálló és rafinált barát, a

a pedagógiai univerzum belső sokszólamúsága

hongkongi születésű oktatásfejlesztő Xia, valamint Zita, az ősbizalmat árasztó magyar pedagógus áll. Mellettük kezdetben fontos szerepet tölt

be Miriam, az oktatáspolitikával is foglalkozó egyetemi tanár, majd fokozatosan főlzárkózik melléjük Asya, a Finnországban doktoráló kazahsztáni oktató is. A központi hölgykoszorú körül népes szakértői gárda jelenik meg, amelynek tagjai egy-egy fontos téma, illetve aspektus képviselői, vagy éppen rezonőrei: Jenna (a finn oktatási diplomata), Dolan (OECD-szakértő), Kasper (finn gimnáziumi tanár, aki az ördög ügyvédje szerepét játssza), Deng Chu (a Mianmarban

– Kezdetben valószínűleg a magyarországi események kontrasztjaként került föl a pedagógiai univerzum világtérképére Mianmar, Kazahsztán és bizonyos mértékben Hongkong. Ezekben az országokban jól megfigyelhetők a diktatúra és a demokrácia közötti átmenetek, illetve azok az ingamozgások, amelyek tanulások lehetnek a hazai események megértése szempontjából. Hasonló okokból jelenhetett meg a harmadik kötetben Skócia és Wales, ahol sikeres oktatási reformokat valósítottak meg a közelmúltban.

⁹ A szerző eddigi életművéből magától értetődően következik, hogy például a szülők és a diákok perspektívája lényegében hiányzik ebből a pedagógiai univerzumból, illetve, hogy a helyi társadalom szerepe, illetve az úgynevezett árnyékkutatás is csak érintőlegesen, a „második frontvonal” új jelenségeinek felbukkanásakor jelenik meg.

született kínai oktatási vállalkozó), Moe (a mianmari doktoranduszhallgató), Raven (amerikai professzor), Pérez atya (jezsuita oktatástörténész), Kristóf (a magyarországi oktatáspolitikai viszonyok avatott ismerője) és még sokan mások.

A következő lehetséges funkció egy sajátos magatartásforma – az úgynevezett globális kompetenciákkal és értelmiségi elköteleződéssel rendelkező tudós és tanár – sokoldalú megrajzolása és népszerűsítése. A szereplők, különösen a narrátorfigura minden megnyilvánulásában tetten érhető az önállóan gondolkodó, nagyon nyitott és nagyon felelősségteljes jelenlét, amely minden esetben szerves összhangban van hétköznapi viselkedésünkkel is.

Ennek a jelenlétnek, és általa e gondolkodásmódnak legjellemzőbb attitűdje nem a direkt módon történő beavatkozás, sokkal inkább a figyelem és a megértés, mely a felmerülő problémákat nem közvetlenül megoldani, hanem megérteni akarja, a nehézségekkel küzdő embereket pedig nem kezelni, „helyre tenni” kívánja, hanem együttérzően és szeretettel elfogadni. Ennek a sajátos értelmiségi éthosznak a keretében bepillantást nyerhetünk az újságíró, a társadalomtudós, a nemzetközi oktatásfejlesztő, a tudománypolitikus, az oktatási vállalkozó, az oktatástörténész, az iskolaigazgató és a tanár közvetlen munkájába, megismerkedhetünk szaktudásuk néhány fontos elemével, láthatjuk örömeiket és bánataikat.

Persze az is lehet, hogy ez a sokszereplős pedagógiai univerzum egész egyszerűen csak Halász Gábor gondolkodásának, személyes

működésének lenyomata. A kötetek fiktív szereplői nem pusztán pedagógiai téziseket és elgondolásokat hordozó figurák, hanem a szerző közvetlen alteregói, lehetséges tudatának avatárjai, akik (amelyek) valós és vágyott személyiségrétegeit és ideáljait testesítik meg, illetve különböző olvasmányélményeit közvetítik. A jól konstruált szerkezet, valamint a történetmesélésre és dialógusokra épülő sajátos műfaj révén a felsorolt lehetőségek egymást erősítve érvényesülnek a kötetekben, ami sokféle olvasási módot kínál a legkülönfélébb érdeklődésű olvasók

számára. Élvezettel lapozhatja a könyveket a szakavatott didaktikus és a laikus érdeklődő is.

A negyedik állítás az, hogy a trilógia történetmesélő dramaturgiája és

sokszólamú szerkesztése nagymértékben segíti a pedagógiai univerzum belső dinamizmusának megteremtését, amely révén a rendszer – a szerző kedvenc szavával élve – önreflexív tanulószervezetnek tekinthető. Mind az univerzum egésze, mind pedig az alkotórészei szüntelen változásban vannak. Már maga a keretjáték is mozgásról, utazásról szól, így akár joggal gondolhatjuk szakmai pikareszkregénynek a művet, amelyben a szerző egyszerre képes kalandozó felfedező lenni és *A kis herceg* című történetből jól ismert geográfus, tudós, „aki tudja, hol vannak a tengerek, folyamok, városok, hegyek és sivatagok...”, aki ül a dolgozószobájában és fogadja a kutatókat¹⁰. Mindhárom kötetben meghatározó szerepet töltenek be a mozgásra, változásra utaló igék. Kifejezetten jellemzőek a helyváltoztatásra irányuló tevékenységek – repülés, vonatkozás, hosszú

már maga a keretjáték is mozgásról, utazásról szól

¹⁰ Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg* (15. rész, Rónay György fordítása)

séták, látogatások –, és a közvetlen cselekvéseket kiváltó beszélgetések és olvasmányok. Szakadatlan változás jellemzi a trilógia egymást követő köteteit, miközben a pedagógiai univerzum belső viszonyrendszerei, illetve szereplői is szüntelenül formálódnak, alakulnak. Mindez azt is jelenti, hogy ennek az univerzumnak a szereplői – különösen a harmadik kötethez érve – már nemcsak statikusan megjelenített figurák, hanem dinamikus változó perszónák, akik sokféle módon hatnak egymásra, és nagyon változatos integrációs viszonyrendszerbe szerveződnek. A kötetek dramaturgiai egységét a finn újságíró, Reijo biztosítja, aki állandóan utazva és tanulva, szakavatott módon kérdezi és konfrontálja az oktatási rendszer különböző szintjein dolgozó nemzetközi csapat tagjait. Szerepe azonban nem a hagyományos domináns hősöké. Mivel maga is az univerzum része, elsősorban érzékeny membránnak tekinthető, aki fogadja, felerősíti és továbbadja az őt ért impulzusokat. A tényleges karmester persze az univerzum alkotója, Halász Gábor – a „konstruktőr” –, aki a különböző oktatási funkciók alapján szervezi élő organizmussá univerzumát. Az egyre karakteresebbé váló figurák azonban egy idő után önálló életre kelnek, sajátos kapcsolatrendszereket alakítanak ki egymással, sok tekintetben már a szerző eredeti szándékaitól függetlenül. Kezdetben még úgy tűnik, hogy a mű csupán egy kibernetikus játékdoboz a mosolygó Halász Gábor kezében, amelynek önjáró belső folyamatait már nem is akarja kontrollálni, megelégszik azzal,

Halász Gábor „álmodja”
Reijót, vagy Reijo és csapata
formálja át Halász Gábor
gondolkodását

hogy kötetei jól illusztrálják a komplexitás-elméletet,¹¹ amelyet vissza-és visszatérő módon szeretne megtanítani az oktatási rendszer működésével kapcsolatban. Később kötetéről kötetre erősödik az olvasónak az az érzése, hogy a szereplők fokozatosan kilépnek a konstruktőr eltervezett rendszeréből, és önálló életet kezdenek élni. Így a végére már eldönthetetlen, hogy Halász Gábor „álmodja” Reijót, vagy Reijo és csapata formálja át Halász Gábor gondolkodását.

Az ötödik állítás az, hogy a kötetekben megnyilvánuló leplezetlen vonzódás a távolkeleti kultúrák iránt nem pusztán a szerző személyes szimpátiájából, vagy éppen a magyar valóságból kivonulni akaró extravaganziájából fakad, hanem az általános világhely-

zetet érintő mélyebb meggyőződéséből. Demokratikus európai gondolkodása ugyan szemben áll a térségre jellemző tekintélyuralmi rendszerekkel, de úgy gondolja, hogy az úgynevezett ke-

leti típusú komplex gondolkodásmóddal sikeresebben lehet megérteni a körülöttünk lévő világot, mint a dolgokat többnyire önmagában szemlélő, lineáris oksági logikában gondolkodó, úgynevezett nyugati felfogással. Ezt legfőképpen a trilógia valószínűleg nem véletlenül legkidolgozottabb figurája, Xia képviseli a maga hullámlovas-metaforáival, illetve filozófiai eszmefuttatásaival. De a Pérez atya missziós példáira történő utalások és a többi szereplőnek a helyiek gondolkodásmódját és szokásait tiszteletben tartó megnyilvánulásai is ezt a nagy fokú nyitottságot és a világ sokszínűsége iránti toleranciát hordozzák, ami Xiának már a

¹¹ A komplexitás fogalma azt az állapotot írja le, amelyre az jellemző, hogy viszonylag önállóan működő, de egymás viselkedésére kölcsönösen reagáló elemek folyamatos kölcsönhatásából előre nem kalkulálható állapotok jönnek létre.

személyiségében is megjelenik,¹² de amit a távol-keleti régió – különösen az úgynevezett ASEAN¹³ országok, kiemelten Szingapúr – példája is hitelesít, ahol eltérő etnikumú, vallású és fejlettségű szomszédos országok nem gyűlölködnek és harcolnak egymással, hanem versengő módon együttműködnek, és valószínűleg emiatt (is) az oktatásügy terén számtalan világméretű eredménnyel büszkélkedhetnek.

Az úgynevezett keleti világszemlélet megismerése a magyar olvasók számára is roppant izgalmas és fontos lehet. Európából nézve ugyanis úgy tűnik, hogy ezek a társadalmak sok tekintetben ellenállókabak a globalizációs folyamatok negatív hatásaival szemben. Valószínűleg történelmi hagyományaik miatt jobban megőrizték a társadalmi összetartozás gazdag hátlózatát, más szóval magas szintű maradt a társadalmi tőkájük. Ezt jól mutatja a családi viszonyok stabilitása, az individualizáció mérsékelt megnyilvánulásai, a vallásos értékrend általános elfogadottsága, az erős közbizalom, az intézmények tekintélyének tisztelete, a bűnözés viszonylag alacsony rátája, a társadalmi kontroll működőképessége. A keleti típusú gondolkodás témánk szempontjából másik fontos sajátossága a

közvetlenül összekapcsolódik a makro- és a mikrokozmosz

folyamatokban és bonyolult rendszerekben való gondolkodás képessége, amely egyszerre képes racionálisan (analitikusan) és nem racionálisan (heurisztikusan) eljárni, miközben egységben látja a világot. Ezt a gondolkodásmódot látványosan szemlélteti a jól ismert jin-jang¹⁴ szimbólum, amely egyrészt azt mutatja, hogy nem szabad me-reven elkülönítve, feketén vagy fehéren látni a dolgokat, másrészt azt, hogy minden változik, állandó átalakulásban van, harmad-részt pedig azt, hogy mindez mégis harmo-nikus egységet alkot. Ebben az értelmezési

keretben az európaiak számára feloldhatatlan el-lentmondások, paradoxo-nok és dilemmák – cent-ralizált vagy decentralizált oktatásirányítás, felülről

vagy alulról kezdeményezett oktatási refor-mok, állami vagy piaci beavatkozás, tudását-adás vagy készségfejlesztés – könnyűszerrel feloldhatók.

Roppant tanulságos lehet számunkra az is, hogy az archaikus gondolkodásmódot hűségesebben őrző keleti kultúrákban mindmáig organikus módon, tehát közvetlenül összekapcsolódik a makro- és a mikro-kozmosz, a mindenséget mozgóató világtör-vény és a személyes életút. Míg az európai gondolkodás sok tekintetben elkülönítette,

¹² Xia „[s]zemélyiségét egyszerre alakította a térség sokféle kultúrája: szülei keresztények voltak, a Hongkongban beszélt kínait tekintette anyanyelvének, elalvás előtt európai meséket olvastak neki, és a világ értelmét kereső gyerekként megérintette őt a térségben jelen lévő összes vallás. [...] A Kelet és a Nyugat találkozott benne: mind a két világban otthonosan mozgott. Idegenkedett az egy kultúrájú emberektől, csak akkor érezte igazán jól magát, ha sokkulturájú környezet vette őt körül” (31. o.).

¹³ Association of Southeast Asian Nations; Délkelet-ázsiai Nemzetek Szövetsége

¹⁴ A kínai taoizmus szimbólumkörében két ellentétes színű, egymást kiegészítő erő – *jin* („a hegy árnyékos oldala”) és *jang* („a hegy napos oldala”) – fonódik össze. Ez a kettősség a létezés mindenütt jelen lévő és mindig mozgásban lévő alaptörvényét írja le: a keletkezés és a pusztulás, a rend és rendezetlenség végtelen folyamatát. A két erő dinamikus kölcsönhatása azonban nemcsak egymásmellettségükben nyilvánul meg, hanem abban is, hogy a világosabb részben sötét pont, a sötétebb részben pedig egy világosabb pont található. Mindez a változás, az átalakulás folyamatos lehetőségére utal: a rendben benne van a váratlan rendezetlenség; a reménytelennek tűnő káoszól pedig bármikor új rend jöhet létre.

sőt, időnként szembe is állította¹⁵ magát a környezetével, addig a keleti felfogás egységes keretben, egységes szabályrendszerben szemléli mindazt, ami „az égben és az ég alatt” található. A keleti vallásfilozófiák – taoizmus, konfucianizmus, buddhizmus – közös szellemi alapra épülnek, amelyben azonos (örök) erkölcsi törvények vonatkoznak a világmindenség működésére, a társadalmi harmóniára, és konkrét életvezetési tanácsokat adnak az emberek számára. Az égi és az ég alatti, vagyis a „fent és a lent” keleten megmaradt összhangja

egyfelől biztosítja a társadalmi kohéziót, a közös gondolkodás és cselekvés lehetőségét, másfelől pedig biztonságot ad az egyének számára is arra vonatko-

zóan, hogy a hétköznapok zűrzavaros és átláthatatlan viszonyai mögött mégis érvényesül majd az erkölcsi világrend.¹⁶ A kínai történelemkönyvekben például nem a lineáris fejlődéselv dinamikája a meghatározó, hanem a morális összehasonlítás: az adott kor szereplői mennyiben képesek érvényesíteni a társadalmi harmóniát biztosító erkölcsi világtörvény rendjét, illetve mennyiben térnek el attól. Mindezt jól szemlélteti a kínaiak több ezer éves jóskönyve, a *Ji king*,¹⁷

amely több évezred alatt összegyűlt erkölcsi tudást fölhalmozva rögzíti a változások lehetséges formáit – vagyis azt, hogy hogyan alakulhatnak a dolgok egyáltalán –, ami jól feltett kérdések esetén fontos iránymutatóként szolgál a különböző döntéshelyzetek előtt álló emberek számára.

Szorosan ehhez tartozik az is, hogy az úgynevezett keleti gondolkodásmód roppant sokrétű és komplex rendszereket is képes átlátni, sőt, egységben látni. Jól szemlélteti ezt két jellegzetes játék – a *sakk* (amely

persze maga is keleti eredetű) és a *go* – különbözősége. A sakk, bár maga is roppant bonyolult játék, lényegében egydimenzióban megjelenő gondolkodást igényel.

Minden egyes lépésnél „csupán” azt kell eldönteni, hogy az adott állásban melyik a legjobb választás. Ezzel szemben a góban egy lépés során egyszerre két szinten kell gondolkodni. Először is abban, hogy a játéktábla akár több tíz helyszínén folyó szembenállások közül melyik a legfontosabb a játék egésze szempontjából, majd pedig abban kell döntést hozni, hogy az adott helyszínen melyik a nyerő lépés.

a góban egy lépés során
egyszerre két szinten kell
gondolkodni

¹⁵ Az európai közgondolkodásban nem kétséges, hogy az ember a „teremtés koronája”, akire (és nem amelyre) más szabályok vonatkoznak, mint a többi élőlényre, mint a világegyetem egészére. A felvilágosodás utáni technikai civilizáció nyomán egyre inkább feledésbe merült, hogy az ember maga is a természet része, hogy nem alakíthatja át büntetlenül a saját kényelme érdekében környezetét erőforrásait. A „Legyőzzük a természetet!” vagy éppen a „Megvédjük a természetet!” szlogenek egyaránt arról az elbizakodott felsőbbégtudatról tanúskodnak, amely úgy gondolja, hogy az ember elkülönítheti magát természetes gyökereitől és önző kedve szerint uralhatja a Földet. Napjaink problémáinak jó része mögött – a környezetszennyezéstől a pszichés terhektől – ott láthatjuk ezt az elkülönültséget és gyökértelenséget.

¹⁶ A közösséghez való tartozás erejéről megdöbbentő személyes élményem volt egyszer Grúziában, amikor házigazdám arról kérdeztem még jóval a rendszerváltás előtt, hogy: „Nem zavarja-e az orosz uralom?” Ő erre derűs nyugalommal a következőket válaszolta: „Mi itt vagyunk ötezer éve. Az oroszok alig száz éve uralkodnak fölöttünk. Jöttek. Majd előbb-utóbb elmennek.”

¹⁷ *Ji king. A változások könyve.* Kínából fordította és a kommentárokat írta Karátsón Gábor. Q.E.D. Kiadó. Budapest, 2003.

A hatodik állítás az, hogy a trilógia három kötete sajátos értelmiségi fejlődéstörténetként is olvasható, amelynek állomásai fontos személyes és szakmai (pedagógiai) üzenetet hordoznak az olvasók számára. Ha a három kötetet egymás után olvassuk, meglepődve tapasztaljuk, hogy az íráshoz szükséges évek során mennyi mindenben megváltozott a szerző gondolkodásmódja, valóságról alkotott képe. Vagy lehet, hogy arról van szó: az elmúlt néhány évben drasztikusan megváltozott körülöttünk a világ. Az egyre (há)borúsabbá váló valóság réseket ütött az értelmiségi elhárítórendszer védelmi vonalán, más szóval durván berúgta az elvont pedagógiai univerzum ajtaját és ablakát. Kötetről kötetre mind nehezebbnek bizonyult távol tartani a „begyűrűző” brutális politikai és gazdasági hatásokat, kötetről kötetre mind nehezebbnek bizonyult megőrizni azt a sztoikus derűt, amely Halász Gábor pedagógiai univerzumát élte. A változás egyrészt a szerző személyes kinyílását jelenti. Az első kötetben szemérmesen rejtőzködve bújik Reijo mögé, aki még nem igazán kap önálló karaktert. Csupán nyitott szemű és fülű újságíró, viszonylag semleges médium, akinek az a feladata, hogy közvetítse a világszerte felhalmozott tanulságos pedagógiai tudást és összekapcsolja a szereplőket. A következő kötetekben azonban – ahogy Reijo fokozatosan karakteresedik – a korábban nagyjából intellektuális logikában mozgó és mozgatott figura egyre színesebbé válik. Érzelmek és indulatai lesznek, amelyeket

a változás egyrészt a szerző személyes kinyílását jelenti

egyre kevésbé fog vissza, amelyeket egyre kevésbé kíván intellektuálisan kontrollálni. Nemcsak a Xiához fűződő titokzatos szerelmi szál erősödése árulkodó ezen a téren. Sokkal inkább az, hogy fokozatosan változik a vitatkozási kultúrája szakmai téren: a korábbi szenttelemből párbeszédbe egyre többször beszűrődnek szimpátiák és antipátiák, türelmetlen megjegyzések, sőt – *horribile dictu* – kifejezett ellenszenv is.

Szorosan összefonódva az előzővel mindez látványosan jelenik meg a szakmai gondolkodásmód és magatartás terén. Az első kötet még a „megbotránkoztató világon” felülemelkedni tudó társadalomtudós arcát mutatja, aki makacsul hisz a „normális” (civilizált) munkamegosztásban. Abban, hogy az ő fe-

lelőssége és feladata az, hogy tudományos eszközökkel feltérképezze a körülöttünk lévő társadalmi viszonyokat és értelmes (racionális) javaslatokat dolgozzon ki a társadalmi együttélés jobbítása érdekében. Ugyanakkor persze sok esetben hitetlenkedve azt kell tapasztalnia, hogy a döntéshelyzetben lévő oktatáspolitikusok és gazdasági szakemberek egyre kevésbé fogadják meg a tanácsait. Az általa fontosnak tartott magyar iskolarendszer egyre irracionálisabban, egyre rosszabb hatékonysággal működik. A saját kultúrájában, racionális terminológiájában a „Mindez hol akad el?”¹⁸ költői kérdésre nincsen racionális magyarázat, ezért jobb híján – Micimackóhoz hasonlóan¹⁹ – finom jelzéseket küld a külvilág felé arról, hogy a magyar oktatási rendszer rossz

¹⁸ A *Kézbesítés* c. dal részlete Cseh Tamás és Másik János: *Levél nővéremnek* c. lemezéről (1977; dalszövegek: Bereményi Géza) *Kézbesítés*. – „Azt mondd meg, drága Irén, mindez hol akad el?”

¹⁹ „Segítség! – suttogta Micimackó, de csak halkán és finoman, hogy ne zavarjon vele senkit...” (Milne: Micimackó)

irányba megy. Itt azonban még a hagyományos szakmai nyelven fogalmazódik meg a hazai viszonyokat elmarasztaló mondánivaló. A második kötet a nemzetközi folyamatokban reménykedő társadalomtudósé, aki sok tekintetben kivonul (emigrál-disszidál) Magyarországról, igazi globalistává válik. Legfeljebb az a kutatási tapasztalat ad reményt számára, hogy az általa vizsgált magyarországi pedagógiai innovációk csak ideiglenesen visszaszorultak, de nem pusztultak el teljesen a 2010 után kezdődött reakciós oktatáspolitikai fordulat nyomán. A korábbiaknál szélesebb körben kalandozik a világban, és jóhiszeműen bizakodni kezd abban, hogy esetleg a „második frontvonal” – talán a piaci viszonyok, netán az oktatási vállalkozók – kompenzálni tudják a hatalmaskodó politikusok szűk látókörű döntéseit. A harmadik kötet írásakor azonban már nem bírták a nyomást a hagyományos védőbástyák. Nemcsak azért, mert emberöltőnyi időben visszafordíthatatlanná váltak a magyarországi változások: a magyar oktatási rendszer jóvátehetetlenül letért a nemzetközi tapasztalatok alapján sikert ígérő útról, és visszatért a rendszerváltás előtti, vagy még korábbi időszak bornírt gyakorlatához. Sokkal inkább azért, mert a világban olyan brutális fordulatok történtek, amelyekre már nem lehetett racionális magyarázatokat találni. A modernizációt teljesen megakasztó mianmari katonai puccs, később a kazahsztáni, majd ukrainai orosz beavatkozás, a kínai oktatási vállalkozók erőszakos visszaszorítása, a Covid-járvány, a közelgő környezeti és demográfiai katasztrófák után ugyanis már nem lehetett a korábbi keretekben, a korábbi szavakkal értelmezni és leírni a

hatalmaskodó politikusok szűk látókörű döntései

világot. Erről a harmadik kötet 29. oldalán Halász Gábor így ír: „A *második frontvonalban* próbáltam helyet találni az új gondolatoknak, de [az Asyával folytatott – J. Gy.] beszélgetésünk ennek véget vetett.” A remény elszállt. A hagyományos szakmai terminológia segítségével már nem lehet leírni a „*Magyar inga*” visszacsapódását. Már az is kérdéses, hogy egyáltalán reményteli ingamozgásról van-e szó, vagy csak a könyvekben egyre gyakrabban megfogalmazódó „butaságról” és „sötétségről”. Sok tekintetben a nemzetközi „kivonulás” szakmai reménye is elszállt. Mivégre mindez, ha nem illeszthető a magyarországi folyamatokhoz? Minden szempontból a frontvonal lövészárkában vagyunk, akár akarjuk, akár nem: „Élesedik a tüzelés!” – ahogy Karinthy mondta Kosztolányi halálakor. Innentől már csak a roppant terméketlen nemes kétségbeesés, a szembenézés méltósága, vagy a magánéletbe való visszavonulás maradék öröme nyújthat fedezéket.

ÚTRAVALÓ PEDAGÓGIAI STOPTÁBLÁT ÁLLÍTÓKNAK ÉS STOPPOSOKNAK

A Covid-járvány pedagógiai következményei

A Covid-járványra vonatkozó két szempontot érdemes kiemelni a trilógiából. Egyrészt azt, hogy a járvány radikálisan fölgyorsította a digitális oktatástechnika térnyerését, rövid időre úgy tűnt, hogy a digitális távoktatás – a „második frontvonal”, a digitális piaci vállalkozások révén – sok tekintetben pótolhatja és akár le is válthatja a hagyományos iskolarendszert. A változások tempóját jól

mutatja, hogy valószínűleg már a könyv írása során is látványosan változott a helyzet ezen a téren. Például a második könyv 18. oldalán még lelkendező sorokat²⁰ olvashatunk az oktatási rendszert „mentő” technológiáról, de a 182. oldalon már az óhatatlanul felvetődő kockázatokról értekezik a szerző.²¹ A hagyományos megközelítésen – áldás-átok, előny-hátrány – túl azonban a könyvben erről folytatott dialógusok egyértelművé teszik, hogy a digitális oktatástechnika áttörése visszavonhatatlan. Bár feltehetően komoly visszarendeződések is történnek majd, a Covid-válság előtti viszonyok maradéktalan helyreállítása már nem valószínű. Nyilvánvalóvá vált, hogy a digitális technológia sok vonatkozásban hatékonyabban képes információkat közvetíteni, mint a térben és időben kötött 19. századi, úgynevezett „fülbésűgásos” oktatástechnológia. Mindez persze nem az Ivan Illich-i iskolátlantást jelenti, sokkal inkább azt, hogy a hagyományos iskolai gyakorlat nagymértékben átalakul majd. A digitális oktatástechnológia pedagógiai kultúrájának széles körű elterjedése egyrészt az esélyegyenlőség növekedésének lehetőségét ígéri,²² másrészt viszont új típusú egyenlőtlenségek és szelekciós mechanizmusok kialakulásával fenyeget.

A másik nagyon fontos következményről Zita számol be a könyvben. Nevezetesen arról, hogy a Covid-járvány nagymértékben megnövelte a helyi, iskolai szintű döntések körét, illetve hamar meggyőzte a tantestületeket arról, hogy egyéni megoldások helyett a tanárok együttműködése révén lehet csak úrrá lenni a váratlan helyzeteken.

Ez a tantestület átélte annak élményét, hogy éles helyzetekben milyen közös teljesítményre képes. Itt most már nem közösséget kell építeni, hanem kihasználni egy létező közösség energiáit. Emellett a megszokott szakmai rutinok is fellazultak. Itt már nem kell senkit az innováció fontosságáról győzködni. Minden pedagógus rákényszerült új megoldások alkalmazására, hiszen enélkül egyszerűen nem tudott volna dolgozni. Mindenkinek ki kellett lépni a komfortzónájából, és megtapasztalhatta, hogy nem dőlt össze a világ (II. köt. 362. o.).

A Covid-járvány tehát egyrészt nyilvánvalóvá tette a szubszidiaritás fontosságát, nevezetesen azt, hogy az ilyen helyzetekben szükség van helyi szintű kreatív megoldásokra is: az iskolák nem hagyatkozhatnak

²⁰ „A kényszerhelyzetben pedagógusok milliói tanulták meg néhány nap alatt annak a technológiának fortélyait, amely ugyan már évek óta rendelkezésükre állt, a használatát senki nem követelte meg tőlük, vagy nem egy helyen szinte tiltották is. ... Ami március első hetében még lehetetlenség volt, a hónap utolsó hetére természetes gyakorlattá vált. »A multinacionális informatikai cégek mentették meg az oktatási rendszereket« – fogalmazott az ismerősöm. »Ha nincs a Zoom, a Skype és az MS Teams, vagy a Google Meet és hát Kínában a Ding Talk, vagy a Tencent Classroom, összeomlott volna az egész.«” (II. köt. 18.)

²¹ „... azon kezdem gondolkodni, vajon a járvány hogyan fog hatni az oktatás világára. Ha országok sokaságában kell bezárni az iskolákat, és ez az állapot tartósan fennmarad, akkor az, ami most történik, akár a modern tömegoktatás történetének legnagyobb katasztrófájává is válhat.” (II. köt. 182.)

²² Zambia (Miriam) példája éppen azt szemlélteti a trilógiában, hogy a roppant hátrányos afrikai területeken is magas szintű oktatást lehet megvalósítani a digitális oktatástechnológia segítségével.

csupán a központi irányításra. Másrészt nyilvánvalóvá vált a pedagógusok számára az is, hogy a hagyományosan magányos tanári munka („becsukom magam mögött a tanterem ajtaját...”) sok tekintetben hatékonyabban végezhető közösségi tevékenységként.

Az oktatási rendszer komplex szemlélete

A másik lényeges tanulság az oktatási rendszerek összetettségének és egyre bonyolultabb működésének többszempon-tú bemutatása. Mindez legfőképpen azért fontos a magyar olvasók számára, mert nálunk még mindig makacsul tartja magát az a nézet, hogy komoly változásokat és eredményeket lehet elérni az oktatásügyben a hagyományos paternalista szemlélettel, a hierarchikus módon gondolkodó „társadalommérnöki” felfogással, amely fölülről irányítva különböző egytényezős – ideológiai, gazdasági vagy pedagógiai – beavatkozásokkal próbálja irányítani az oktatási rendszert. A kötetek számtalan tanulságos példát hoznak arra, hogy hosszú távon eredményes pedagógiai innovációk csak demokratikus módon, az érintettek kölcsönös együttműködése révén válhatnak sikeressé. Ennek a Michael Fullan által leírt modellnek a kiindulópontja az, hogy az oktatási rendszerek csupán felülről mozgatott racionális tervezési szisztémaként csak nagyon rossz hatásokkal irányíthatók, mivel minden szinten sajátos logikájú és szervezetszerű alrendszerek működnek, amelyekbe a felsőbb szintekről nem lehet érdemben belelátni.

minden szinten sajátos logikájú és szervezetszerű alrendszerek működnek, amelyekbe a felsőbb szintekről nem lehet érdemben belelátni

A minisztériumból ugyan megtervezhető az oktatásügy általános kerete, a tananyagstruktúra, a központilag elvárt tananyag, de hogy ez hogyan realizálódik egy településen, egy iskolában, vagy éppen egy tanórán, azt már csak valószínűsíteni lehet. Egy iskolaigazgató ugyan megtervezheti az éves tanrendet, a tantárgyfelosztást, az adott iskola főbb arculati elemeit, de hogy mit és kit művelnek igazán a tanárok a tanórán, azt legfeljebb csak a szórványos visszajelzések-ből sejtethi meg. Hasonló módon a pedagógusok is megtervezhetik a tanítási óra formáját és menetét, de hogy a diákok fejében a valóságban mi történik az alatt a negyvenöt perc alatt, arról nagyon kevés hiteles tudásuk lehet.

Ebből mindenképp elötte következik, hogy az oktatási rendszerben komolyabb strukturális változásokat csak hosszú évtizedekben mérhető fokozatos építkezéssel, sokoldalú párbeszédsorozat nyomán lehet elérni. *Az Idő előtti világosság* című részben a szerző a következőket írja a változások és változtatások természetes menetéről:

[...] a koherens és világos jövőkép és stratégiai célok elfedhetik a mindennapi szervezeti működés bonyolult valóságát, és azt az illúziót kelthetik, mintha a vezetők ismernék a jövő minden részletét. Fullan arra biztatta a vezetőket, legyen tervük, de ne ragaszkodjanak hozzá mereven. Engedjék meg a próbálkozások és tévedések útján történő tanulást, az akut problémákra fókuszáló viselkedést, és az egyenes útról történő letéréseket (II. köt. 243.).

Ez azonban csak akkor valósítható meg hatékonyan (nem formálisan), ha az oktatási rendszert nem homogén szerkezetű „tananyaglebontó” mechanikus gépezetként képzeljük el, amely központi parancsokkal irányítható, amelynek csereszabatos alkatrészei pusztán végrehajtoi szerepet játszanak. Sokkal inkább élő organizmusnak tekintjük, amely szervezetének fenntartása érdekében folyamatosan változik (alkalmazkodik), melyben a külső impulzusok sok esetben kiszámíthatatlan változásokat idéznek elő, és amelynek belső elemei roppant bonyolult, többnyire átláthatatlan kölcsönhatásban állnak egymással. Mindez persze csak akkor valósítható meg eredményesen (nem csak formálisan), ha a rendszer különböző szintű szereplői nem hierarchikusan, hanem partneri módon kapcsolódnak egymáshoz.

HATÁSOK ÉS MELLÉKHATÁSOK AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁSBAN

A komplex rendszerek irányításával kapcsolatban érdemes a kötetekben bűvópatakként megjelenő egészségügyi analógiával élni. Az orvosi gyakorlat egyik alapproblémája az alkalmazott terápia kívánt hatásainak és nem kívánt mellékhatásainak átgondolása. Akár gyógyszeres kezeléstről, akár drasztikus sebészeti beavatkozásról van szó, mindig számítani lehet nem kívánt mellékhatásokra. Sok esetben arra van szükség, hogy az orvosok csak fokozatosan, vagy részlegesen (kerülő úton) induljanak el az eltervezett gyógyítás főiránya felé, hogy az időközben fölmerülő mellékhatásokat is kezelni, illetve kompenzálni tudják. Ennek érdekében azonban a

teljes körű hatásmechanizmust kell végiggondolniuk, hogy a diagnosztizált betegsége alapján meggyógyított beteg ne haljon bele egy olyan nemkívánatos mellékhatásba, amelyet éppen az alkalmazott gyógymód váltott ki. Ez a komplex megközelítés ragyogóan értelmezhető az oktatásügy vonatkozásában is, hiszen a sokszereplős rendszer elemei itt is szervesen összefüggenek, és főhatás-mellékhatás formájában hatnak is egy-

nem az egyik vagy a másik intézkedésről, hanem együttes kezelésük

másra. Hatad lehet üzenni például a szelekciónak pozitív diszkrimináció alkalmazásával, vagy a szegregációnak integrált osztályok létrehozásával, de ezek a beavatkozások

nyilvánvalóan negatív mellékhatásokkal járnak változatlan módszertan mellett a tanulási folyamatra vonatkozóan. A megoldás tehát nem az egyik vagy a másik típusú intézkedésről, hanem együttes kezelésük, illetve arányuk célzott és helyzetre szabott megtalálása. Hasonló módon érdemes az oktatás és nevelés, az ismeretközvetítés és készségfejlesztés, e-learning és személyesség viszonyrendszeréről gondolkodni. A kötet legfőbb érénye ezen a téren éppen az, hogy rendszerszemlélete révén segít az ilyen hamis dichotómiáktól – centralizált vagy decentralizált oktatásirányítás, piaci vagy állami finanszírozás – megszabadulni.

GENERÁCIÓS TANULSÁGOK

A kötetekben megjelenő személyes fejlődéstörténet sok tekintetben érvényesnek tekinthető a szerző egész generációjára is. A rendszerváltás előtt induló magyarországi értelmiségiek jelentős részének ugyanis komoly

neoliberális illúziói voltak az európai és a globális demokrácia megteremtésével és hazai adaptálásával kapcsolatban. Ez az illúzió a második világháború utáni békekorszakhoz, valamint a „vasfüggöny” lebontásához kapcsolódott – és talán Francis Fukuyama *A történelem vége és az utolsó ember* című, eredetileg 1992-ben megjelent írása²³ fogalmazta meg a legplasztikusabban. Ebben a művében Fukuyama azt állította, hogy a berlini fal leomlása után a világban megszűnik az ideológiai szembenállás, és a jóléti kapitalizmus, illetve a liberális demokrácia kora következik, amelyhez majd fokozatosan felzárkóznak a félperiféria, illetve a periféria népei és országai is. Ennek a globalista optimizmusnak a pedagógiai megnyilvánulásaival találkozhatunk a trilógia első két kötetében, amelyek indirekt módon a tényleges magyar oktatásügyi viszonyoknak is komoly szakmai és ideológiai tükröt tartanak. A harmadik kötetre azonban – a hazai és nemzetközi politikai viszonyok (há)borússá válásával – ez az illúzió fokozatosan szertefoszlik. Nemcsak azért, mert durva és szakmailag érthetetlen oktatáspolitikai beavatkozások történtek mind Magyarországon, mind pedig a világ sok országában, hanem azért is, mert sok helyen kifejezetten diktatórikus fordulatokra, véres leszámolásokra került sor. A kötetek írása közben nyilván még lehetett reménykedni ezeknek a fordulatoknak a

a tényleges magyar oktatásügyi viszonyoknak is komoly szakmai és ideológiai tükröt tartanak

lassulásában vagy visszakanyarodásában, próbálkozni lehetett sajátos kivonulással, békésebb és ígéretesebb területekre történő távozással, de a vége már nyilvánvalóvá vált az illúziók tarthatatlansága. Ma már valamennyien tudjuk, hogy „a történelem nem ért véget”. Ez a generáció már azt is tudja, hogy a köz-történelmi folyamat a továbbiakban nagyjából már nélkülük hömpölyög tovább. Személyes szinten legfeljebb az vigasztalhatja őket, hogy „nekik legalább volt illúziójuk”.

A jelenlegi léthelyzet megélése azért sem könnyű, mert a sűrűsödő válságjelenségek és félelemkeltő jövőképek közepette egyre nehezebb megőrizni a sztoikus derűt és pedagógiai optimizmust. Gondolhatjuk persze azt, hogy a kapitalizmus, illetve a globalizáció folyamata eleve hullámtermészetű – a felíveléseket óhatatlanul válságjelenségek követik, amelyekből aztán valamilyen új rend születik –, és mi most a korábbi viszonylagos jólét után egy ilyen válságidőszakot élünk csupán meg a 21. század elején. A történelmi horizont azonban legfeljebb csak ígéret. Akár akarjuk, akár nem, itt és most szembe kell néznünk a „Poszthumán jövőnkkel”,²⁴ a „Nagy Sztérbomlással”,²⁵ a „Globalizáció paradoxonával”,²⁶ a multipoláris világrend háborúival,²⁷ a növekvő gazdasági egyenlőtlenségekkel,²⁸ társadalmi és gazdasági

²³ Francis Fukuyama (1994): *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa, Budapest.

²⁴ Uő. (2003): *Poszthumán jövőnk. A biotechnológiai forradalom következményei*. Európa, Budapest.

²⁵ Uő. (2004): *A Nagy sztérbomlás. Az emberi természet és a társadalmi rend újjászervezése*. Európa, Budapest.

²⁶ Dani Rodrik (2014): *A Globalizáció Paradoxona. Demokrácia és a világgazdaság jövője*. Corvina, Budapest.

²⁷ Samuel P. Huntington (2001): *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Európa, Budapest.

²⁸ Thomas Piketty (2015): *A tőke a 21. században*. Kossuth, Budapest.

konfliktusokkal,²⁹ a digitalizáció veszélyeivel,³⁰ a környezeti katasztrófákkal.³¹

Halász Gábor könyvsorozata legfőképpen azért rokonszenves a recenziót jegyző olvasónak, mert – naivan, álnaivan, vagy már túl jón és rosszsn (egyre megy) – illúziómentesen és méltósággal vállalja a szembenézést az aktuális világhelyzettel és „az eltorzult magyar alkat, zsákutcs magyar történelem” (Bibó István) örökségével. Jól mutatja ezt a harmadik kötetet lezáró álkonferencia, amely valójában Reijo 42. születésnapjának közös megünneplése. A 42-es szám roppant árulkodó,³² mivel jelzi a Szerző önkontrollját és finom

ezen az összejöveten nyoma
sincs a pesszimizmusnak

öniróniáját. Ezen az összejöveten ugyanis nyoma sincs a pesszimizmusnak. Nincs önsajnálát és hibáztatás, nincs rezignált elhallgatás és dacos profétázkodás. Jókedv és szeretetteljes közösségi légkör uralkodik ebben

a rezervátumként működő vidéki kastélyban, ahol az összejövetelet tartják. Megtudhatjuk, hogy mindenki – „a költő ír, a macska miákol”³³ – to-

vábbra is teszi a dolgát. Ki a hatalommal kollaborálva, ki partizánként, vagy erős ellenszélben dolgozva képviseli az értelmiségi kultúra eszményeit, a jó kormányzás elveit, a társadalmi szolidaritás és a barátság fontosságát.



²⁹ Anthony Giddens (2005): *Elszabadult világ. Hogyan alakítja át életünket a globalizáció?* Napvilág, Budapest.

³⁰ Jamie Susskind (2022): *Politika a jövőbe. Életünk a technológia uralta világban.* Athenaeum, Budapest.

³¹ Lányi András (2007): *A globalizáció folyamata.* L'Harmattan, Budapest.

³² A 42-es szám Douglas Adams *Galaxis útikalauz stopposoknak* című regényéből híresült el, mint a világmindenség végső értelmét jelentő válasz, amely minden kérdésre választ ad és amelyen a Bölcs Elme hét és fél millió évig gondolkodott.

³³ Radnóti Miklós: Második ecloga





ABSTRACTS

BÖCSKEI, BALÁZS – FEKETE, MARIANN – NAGY, ÁDÁM – SZABÓ, ANDREA:
“I’ve never had better grades on average: I got straight as all the time” –
Online education in the perception of Hungarian students - first results of an
empirical basic research in social science

This paper we attempted to find an answer to the perceptions and experiences related to online education, with the help of the stories told, which can adequately indicate the epidemic's effects on the 15-29-year-old age group. We can reasonably assume that the global pandemic events of 2020, 2021 and partly 2022, which are associated with digital education, may have profound and long-lasting effects on young people as a social group. However, we so far have only a few scientific findings contributing to the assessment of the COVID-19 pandemic's long-term effects on young people. The Big Data analysis used during the research, precisely the so-called social listening method, the experiences and opinions of 15-29-year-olds related to online education were explored, as well as the perceived differences in competence in terms of infrastructural, educational organization, and tool use. Young people's assessment of digital education is two-fold: positive attitudes are primarily related to the measurement/evaluation of student performance, negative ones to the effectiveness of the learning process, which has increased the value of face-to-face education, as well as the eroding effect of online school on social relations, and the difficulties related to the epidemiological regulations (mask-wearing, vaccination) or non-compliance (keeping a distance) were also reflected on.

Keywords: *online education, COVID-19, youth research, age group 15-29, focus groups, Big Data*



DUDOK, RÉKA: Theoretical aspects of analysing the psychological well-being of students with special educational needs – Review of the characteristics of children in inclusive education at an individual level based on international and domestic literature

In 2008, the European Union set the goal of promoting and protecting the mental health of the youth. It included the early identification and the intervention for learning difficulties and the active promotion of mental well-being in school education. Promoting mental health and psychological well-being is important for all children, but is of particular importance when children have special educational needs. In Hungary, the number of pupils with special educational needs (SEN) increases every year. SEN diagnoses, particularly specific learning disabilities, are associated with mental health, behavioural and social difficulties, yet development interventions do not address the field of social and emotional attributions.

This paper will outline the concept of SEN, including the diagnosis of other psychological developmental disorder associated with learning difficulties and specific learning disability. Then it will elaborate on the psychological consequences of the mentioned diagnoses, focusing on the field of psychological well-being. Individuals struggling with a learning disability are at severe risk due to negative experiences in emotional, social, educational and employment domains, and therefore the presence of the disorder should be considered as a risk factor for well-being, life satisfaction, quality of life and happiness. It is therefore important to identify key protective factors that promote the development of mental health and psychological well-being in school-age children. Furthermore, it is essential to raise awareness among facilitators and educators working with students with special educational needs of the emotional consequences of their diagnoses.

Keywords: *special educational needs, specific learning disorder, mental health, psychological well-being*



Szerkesztői jegyzet

Az elmúlt hetekben aggódo levelet kaptam Trencsényi Lászlótól, amelyben azt írja, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság (MDPT) története mérföldkőhöz érkezik. A jelenlegi elnök lemondására utalva a következőket írja. „Mint az alapítás óta többé-kevésbé részese a Társaság életének, elkötelezett civilként katasztrófának találnám, ha a Társaság olyan kritikus spirálba zuhanna, melyben a különösen nehéz helyzetben hitelt és tagokat veszítve kerülne ki.” Olyan új elnökjelölt megtalálását szorgalmazza, akinek eddigi munkája és emberi kvalitásai garanciát jelentenek a közel 35 éves, szakmai alapon szerveződő civil szervezet tovább élése szempontjából.

Igen, 35 éve, 1988-ban indultak el azok a kezdeményezések, amelyek – és az időközben megjelent „1989. évi II. törvény az egyesülési jogról” – alapján 1989 őszére jó néhány, a pedagógia területén működő szakmai szervezet jött létre. A legtöbbjük napjainkban a generációváltás időszakát éli, hiszen az akkori aktív 30-asok, az alapítók mára nyugdíjassá vagy nyugdíj közelivé váltak.

A generációváltáshoz kapcsolódóan talán nem érdektelen felidézni két, a 35 évvel ezelőtti egyesületalapítási lázhoz kapcsolódó személyes emlékeimet. Az egyik éppen a Magyar Drámapedagógiai Társaság alapításához kötődik. Akkoriban a Pesti Barnabás Szakközépiskolában dolgoztam mint igazgatóhelyettes, és az akkor már szakmailag elismert Jibraki Diákszínpadot vezettem. Talán 1989 elején fölhívott Debreceni Tibor, a Népművelési Intézet osztályvezetője, és kérte, hogy menjek be hozzá a Corvin térre, mert az én aláírásomra is szükség van, hogy létrejöhessen egy új szervezet a színjátszó tevékenység támogatására. Nem mérlegeltem sokáig Tibor kérését, mert *természetesnek vettem, hogy jó ügyet képvisel*, és engem is magával ragadott *a változtatni akaró korszellem*. Így lettem az MDPT egyik alapító tagja, és a munkájának kisebb-nagyobb megszakítással és intenzitással, de valamilyen módon azóta is részese.

A másik emlékem történetzerűbb. Pályámat kulturális nevelőtanárként kezdtem a Pesti Barnabásban. Ilyen státuszt, amely heti 40 órában várta el tanulók kulturális tevékenységének szervezését, csak az 1200 főt elérő szakmunkásképző intézetekben lehetett létesíteni. Elvben nem kellett tanítási órákat tartanom, a gyakorlatban azonban szinte mindig engem küldtek be helyettesíteni. Ez a „fregoliszerep” minden nehézsége ellenére jó volt, mert nagyon sok osztályban megfordultam, és széles körű kapcsolataim alakultak az iskolában tanuló gyerekekkel. Így *nemcsak hivatalos csatornákon tudtam érintkezni a diákokkal*, hanem például személyesen is tudtam érvelni az egyes rendezvényeken való részvétel mellett.

A kulturális nevelői munkakör révén bekerültem az akkori Országos Pedagógiai Intézet (OPI) keretében működő, közel 80 fős országos hálózatba is, amely szakmailag összefogta a különböző intézményekben dolgozó kulturális nevelőtanárok munkáját. Ez évente több műveltségi vetélkedő, művészeti bemutató és nyári tábor megrendezését, valamint szakmai továbbképzések megtartását, illetve különböző kiadványok megjelenítését jelentette.

1988 őszén a paksi Energetikai Szakközépiskola rendezte meg az évindító szakmai konferenciát, amelyen a szokásos programok mellett elemi erővel jelent meg az OPI átalakulása nyomán várható kedvezőtlen folyamatok feszültsége is. Mindenkit megdöbbentett a hír, hogy a következő években megszűnhet a szakmunkástanulók országos programjainak évi hárommillió támogatása. Az értetlenkedés és fölháborodás – összekapcsolódva az akkori közhangulatot meghatározó, nagy demokratizálódási késztetéssel és az önszerveződés erejében való hittel – azt eredményezte, hogy közfelkiáltással döntés született egy, a szakmunkástanulók kulturális érdekeit védő egyesület létrehozásáról.

Aztán jó néhány hónapig nem történt semmi. Majd a kulturális nevelőtanárok 1989. májusi agárdi összejövetelén felgyorsultak a folyamatok. A résztvevők hangsúlyosan rögzítették azokat a nevelési-pedagógiai elveket – *a demokratizmus és az önszerveződés elvét* –, amelyek keretében az egyesület tevékenykedni szeretne. Döntés született a megalakítandó szervezet nevről: „Szakmunkástanulókért” Kulturális Egyesület (SZAKE). Az alapszabályban első helyre került az a megfogalmazás, hogy az egyesület célja „a tanórán kívüli nevelés új, demokratikus formáinak megteremtése, a szakmunkástanulók művelődésének segítése”. A további pontok pedig a korábbi országos programok folytatásának szükségességét és az *alulról jövő, önszerveződő tevékenységek eredményességébe vetett hit* melletti kiállást fogalmazták meg. A gyűlés egy ötfős bizottságot (elnökség) választott, és bízott meg azzal a feladattal és hatáskörrel, hogy tegyen meg mindent annak érdekében, hogy jogilag is létrejöjjön a szövet.

Visszatekintve látszik, hogy mennyire járatlanok – ha tetszik, naivak – voltunk mi, az alapítók, hiszen azt sem határoztuk meg egyértelműen, hogy ifjúsági vagy pedagógusegyesületet hozunk létre, miként arról is alig rendelkezünk, hogy milyen jogi, szervezeti és finanszírozási mechanizmusok teszik majd lehetővé a megfogalmazott feladatok megvalósítását. Talán nem is történt volna semmi az alapítási szándék nyomán, *ha nincs az akkori elemi erejű változtatni akaró, reményekkel telő közhangulat*, amelyben sorra jöttek létre – legtöbbször az egymástól beszerzett jogi dokumentumok (alapszabály, jegyzőkönyv) felhasználásával – a különböző civil szervezetek. A SZAKE esetében is az MDPT-től kapott alapszabály-tervezetet adaptáltuk a bírósághoz beadható alapító okirattá. 1989 szeptemberében meg is érkezett a bírósági végzés, miszerint 316-os számmal a budapesti bíróság bejegyezte az egyesületet.

A '90-es évek közepére közel 100 oktatáshoz kapcsolódó szervezet jött létre. Továbbképzéseket, konferenciákat és kiállításokat, tehetséggondozó versenyeket szerveztek, és alternatív pedagógiai tevékenységeket támogattak. Ezzel párhuzamosan a szervezeteket hivatalosan nyilvántartották, és legalább egy évtizeden keresztül az Országos Köznevelési Tanácsban jelentős mértékben érvényesült döntéshozó hatásuk. Aztán az utóbbi évtizedben – összefüggésben az új jogszabályi környezettel – szerepük, befolyásuk folyamatosan csökkent. A mai minisztérium már nyilván sem tartja őket. Az elmúlt közel 35 évben az MDPT, a SZAKE és számos pedagógus civil szervezet – a legkülönfélébb buktatókon át – mindent megtett, amit tudott, a hazai nevelési-oktatási gyakorlat értékeinek fejlesztése, a jövő generációk eredményesebb tehetséggondozása, a pedagógusok szakmai autonómiájának érvényesítése és számos más, a kisebb közösségek által kitűzött cél elérése érdekében. Sok pedagógus ma is a szabadidejének jelentős részét áldozza azért, hogy a diákok számára meghirdetett versenyek, bemutatók és egyéb rendezvények sikeresen megvalósuljanak. Köszönet érte!

Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az elmúlt évtizedek *mérlege* nem egyértelmű. A pedagógusok többsége a hatalom folyamatosan erősödő ellenszelében nem tudott szabad és független, önálló egzisztenciát teremteni, sőt, mind kiszolgáltatottabbá vált. Ezzel párhuzamosan csökkent a demokratikus működésbe vetett közbizalom, és alábbhagyott az önszerveződés, gyengült a társadalmi szolidaritás erejébe vetett hit is. A civil szervezetek a kiszámíthatatlan anyagi háttér miatt sajnos a mindenkor hatalomnak kitétek, így a tagság folyamatos utánpótlása hiányában nemegyszer belterjessé váltak. Az sem tett jót, hogy az elmúlt években megjelentek azok az – állam vagy valamilyen gazdasági szereplő által kistafirozott és támogatott – ún. álcivil szervezetek, amelyek nem a közjó, hanem valamilyen politikai küldetés érdekében tevékenykednek.

A kérdés jelenleg az, hogy egy teljesen más politikai, gazdasági körülmények között szocializálódott, más életfeltételeket elváró új pedagógusgeneráció tagjai akarják-e, és tudják-e folytatni az elődök munkáját. Új erőre kap-e ismét a civil kurázsiba vetett hit, felfedezik-e újra az önszerveződés erejét? Ösztönzéseként azt a közhelyesnek tetsző felismerést tudnám ajánlani, hogy csak szabad gondolkodású és helyzetű pedagógus képes önálló, cselekvőképes állampolgárt nevelni – az alattvaló csak alattvalók nevelésére képes. Mindig van választásunk.

Kaposi József

„A közép-kelet-európai félperiféria gettóiban végzett kutatásom során azt láttam, hogy a fejlett marginalitás zárványaiban gyakran az iskola az utolsó olyan szigetszerű tér, ahol még annak is van lehetősége gyerekek (sőt diáknak) lenni, akinek [...] korán kellett felnőnie az utca törvényeinek súlya alatt. Kutatásom egyik váratlan tapasztalata az volt, hogy bármennyire is jellemző ezen gettóiskolák esetében a diákok iskolakerülése, ugyanannyira mindennapos az iskolából amúgy lógó tanulók „beszökése” az iskolába. Sőt, az iskola egykori diákjai, ahogy az iskolából eltanácsolt gyerekek is szívesen szöknek vissza egykori iskolájukba. És ennek az egyik oka talán az, hogy az iskolába beszökve kiszakadhatnak, megszökhetnek azokból a szerepekből, identitásokból, hatalmi viszonyokból, determinációs logikákból, amikkel idő előtt teletömte puttonyukat a „kinti” világ. A gyerekek ezt úgy mondják, hogy „itt normálisan beszélnek velük a felnőttek”. A tanárok nem bűnözőkként, csavargókként, kliensekként, fogyasztókként, vagy célközönségként szólítják meg a gyerekeket, hanem gyerekeként és diákokként. De a tanárok nemcsak szelíden szólnak a gyerekekhez, hanem efféle dolgokat is mondanak, amolyan fegyelmezési hangvétellel: „Nem az utcán vagy!” „Nem a dílereddal beszélsz!” „Nem a kocsmában ülünk!” Effélék azok a leggyakoribb fegyelmező-kizökkentő mondatok, amiket minden gettóiskolában hallani lehet. Akár azt is gondolhatnánk, hogy itt pusztán a tanár fegyelmező hatalomgyakorlásáról van szó, nekem azonban inkább úgy fest, hogy sokkal inkább a figyelemről van szó. Mikor a tanár azt mondja, hogy „Nem az utcán vagy!”, azzal nemcsak azt fejezi ki, hogy itt nem viselkedhetsz úgy, mintha az utcán lennél, hanem azt is, hogy itt viselkedhetsz másképp is, épp azért, mert nem „kint” vagy. Ezek a tagadó mondatok arra próbálják a diákok figyelmét irányítani, hogy az iskola nem azonos a létező, kinti világgal, ezért abból ki lehet szakadni, az alól fel lehet lélegezni – átmenetileg. A gettóiskolában zárójelbe kerül a kinti világ. Az iskola és az osztályterem ajtajának becsukásával a dolgok kinti rendje elhalkul, és ezzel együtt valami kinyílik odabent: a kísérletezés azzal, hogy mi minden lehetséges a kinti világ logikáinak vasmacskái nélkül. Egy budapesti gettóiskola egyik osztálytermének ajtaján ez a felirat áll: „Amikor belépsz az osztályterembe, mi megbecsülünk, szeretünk, meghallgatunk téged, fontos vagy nekünk, figyelünk rád, tisztelünk téged! De jó, hogy itt vagy!” Ha jól látom, itt nem egyéni tanulási utakról, kompetenciafejlesztésről, tanulásmenedzsmentről és hasonló dörésegekről van szó, hanem egy egészen másik nyelvről, ami sajátosan pedagógiai, viszont, amit a neveléstudomány a saját koholmányai ürügyén kiherélt. Pedig...”

Tóth Tamás: A pedagógia elnyomottja. Fordulat, 2021/1. (28. sz.), 44–76.

Az idézett rész a 72–73. oldalon olvasható.