

UD
SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2024 / 3–4.

SAKMA ÉS MÓDSZERTAN EGYENSÚLYA A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN JÁTÉKOSÍTÁS – HAZAI EGYETEMISTÁK TAPASZTALATAIRÓL

Középiskolások mentális egészsége – egy intervencióalapú program megfigyelései

Diskurzus-vita és Generáció-vita – újabb írások, reflexiók

A szociálpedagógia emancipációja – *vitaindító*

A fenntarthatóság-fogalom finomhangolása – óvodások, kisiskolások tanulása

Aktív állampolgárságra nevelés – az angliai és a magyar tanterv ethosza

Szemle, Napló

[„A MÁSIK INDÍTÉKAIRÓL TÖRTÉNŐ
FANTÁZIÁLÁST SÜRGŐSEN ABBA KELL HAGYNI”]



A képekről (*A szerkesztőség*)

Lapszámunk egyik írása az állampolgári nevelés nemzetközi és hazai kérdésével foglalkozik. Ennek kapcsán jutott eszünkbe, hogy megnézzük a 2020-as NAT iránymutatása alapján elkészített *Állampolgári ismeretek* című általános és középiskolai tankönyveket, amelyek 2023-ban jelentek meg az Oktatási Hivatal gondozásában. Képeink a 12. osztályosoknak készült könyvből valók.

Fel voltunk rá készülve, hogy a korábbi NAT alapján készült tankönyvnél bővebb – és új hangsúlyokat is megjelenítő – kiadványt lapozhatunk fel, hiszen az állampolgári ismeretek azóta önálló tantárggyá lett. A tankönyv valóban a korábinál gazdagabb ismeretanyagot és számos új fejezetet tartalmaz. Azt is tudtuk, hogy foglalkoznia kell a honvédelem kérdésével. Arra azonban nem számítottunk, hogy az ezt taglaló alfejezet fotóin számos hadászati akció és eszköz, köztük több fegyver jelenik meg. Tankok, repülők és egyéb, emberi élet kioltására is gyártott eszközök. Puskák is, persze, bár ezeket most nem a diákok készítették.

A korábbi tankönyvek fegyvermentesek voltak, itt pedig összesen 17 honvédségi tematikájú fényképpel találkozhatunk. A kiadványban ezek mind a nyolcoldalas *Honvédelem* alfejezetben szerepelnek. A kötet további 112 oldalán mindösszesen hat további, szöveget illusztráló fotót találunk erre-arra. Infografikát, diagramot rengeteget – viszont ilyenekből a *Honvédelem* alfejezetben egyet sem. Egy kép többet ér ezer szónál – mondja sokadszorra a mondás.

E lapszámunk belsejében az említett fotók közül csupán négyet mutatunk be. Mindükre erősen hunyorítva is ránéztünk, és ezen élmény lenyomatát is az eredeti képek mellé illesztettük. Nem tudni, hogy ezek a lenyomatok emlékek, víziók vagy jóslatok-e, egy biztos: mindegyiken a hunyorgás hatására társainkká szegődő élőlények bújnak meg a redők, szilánkok és olcsó szoftveres trükkök narratívájában. A címlapon pedig csak megmagasítottuk az eget az eleve ott lévők fölött.

Ezen túl csupán reménykedhetünk, hogy esetükben nem igazolódik be az a másik, immáron színházi szólás, miszerint ha a színpadra behoznak egy puskát, annak előbb-utóbb el kell sülnie.

Elnézést kérünk azoktól a szerzőinktől, akik most úgy érezhetik, hogy ezekkel a képekkel a szövegük nem kívánt kontextusba került. A szerkesztőségben úgy éreztük, hogy erről a jelenségről mindenképpen szólnunk kell. A képek **a címlapon**, illetve **a 11–12., 74–75, 127–128. és 142–143. oldalakon** láthatók. **Az eredeti színes képek** megtekinthetők lapunk online képtárában: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=740304>

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

74. évfolyam
2024 / 3–4.

TARTALOM

A képekről



LÁTÓSZÖG

- 5 **FÖLDES PETRA:** Alak és háttér – Egy vita margójára

TANULMÁNYOK

- 13 **FAJT BALÁZS:** A magyar nyelvtanárképzés új dimenziói: Felsőoktatási mintatantervek elemzése a változások és lehetőségek tükrében

- 31 **TESSÉNYI JUDIT – KUN ZSUZSANNA – KATONA NORBERT:** Gamifikációs tapasztalatok megítélése hazai egyetemisták körében

MŰHELY

- 53 **DERZSI-HORVÁTH MARTINA – DEUTSCH KRISZTINA:** Középiskolás diákok mentális egészségének javítása: egy intervenció alapú személyiségfejlesztő program módszertanának bemutatása

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 72 **KERÉNYI MARI:** Szót érteni... *(a Diskurzus-vitához)*
- 76 **FAZEKAS ANNA:** Generációk helyett: egyenlőtlenségek, posztadoleszcencia és politikai narratíva *(a Generáció-vitához)*
- 81 **VARGA ATTILA – TÓTH-VARGA VIOLETTA – MÓNUS FERENC – ÁGOSTON CSILLA – DÜLL ANDREA:** A generációs gondolkodás veszélyei *(a Generáció-vitához)*
- 90 **NAGY ÁDÁM – TRENCSENYI LÁSZLÓ:** Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja *(vitaindító)*

KÖZELÍTÉSEK

101 BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA: Fenn-
tarthatóságra nevelés a globalizált gaz-
daság korában

115 RÉDLI MÁTYÁS: Aktív állampol-
gárságra és demokráciára nevelés a
magyar és az angol alaptantervben

SZEMLE

129 Illés Klára: Milliók közül egyetlen 1
(Kerényi Mari)

131

ABSTRACTS

NAPLÓ

132 BOLDIZSÁR DÓRA: Mit tanulha-
tunk Ázsiától?

140 TRENCSENYI LÁSZLÓ: A társada-
lom egésze vagy oktatáspolitikai
vidámpark bérletes látogatóknak?
– A Civil Közoktatási Platform
könyvbemutató konferenciája

144 Szerkesztői jegyzet

*A címlapon alul, az ég alatt a Gyakorlat a
Bakonyban (2021) című fotó látható a
2023-ban kiadott Állampolgári ismeretek
12. című tankönyvből*

B4 *A hátlapon Körösenyi András Konfliktus és konszenzus paradoxona c. írásának egy részlete olvasható*

UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN I

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM I

PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ I

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

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

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

SZÁMUNK SZERZŐI

ÁGOSTON CSILLA, PhD

környezetvédelmi szakpszichológus | egyetemi adjunktus | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet

BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA

német és történelem szakos tanár | PhD – irodalomtudomány; ELTE BTK Germanisztikai Doktori Iskola | adjunktus | EKKE Német Nyelv és Irodalom Tanszék

BOLDIZSÁR DÓRA

BA diploma – ELTE PPK | munkahely: Tanuláskutató Intézet | önkéntes | Protégé Talent Lab

DERZSI-HORVÁTH MARTINA ANNA

védőnő | PTE KK Ápolásszakmai Igazgatóság Vármegei Védőnői Szolgálat Osztály | népegészségügyi szakember epidemiológia szakirányon

Dr. habil. DEUTSCH KRISZTINA

tanszékvezető | egyetemi docens | PTE ETK Sürgősségi, Egészségpedagógiai és Ápolástudományi Intézet, Egészségpedagógiai és Sürgősségi Alapozó Tanszék | PhD – neveléstudomány | pedagógia szakos bölcész és tanár | védőnő

Dr. DÜLL ANDREA

környezetpszichológus | az MTA doktora | intézetigazgató | egyetemi tanár | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet | egyetemi tanár | BME GTK Szociológia és Kommunikáció Tanszék

FAJT BALÁZS

egyetemi adjunktus | BGE Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

FAZEKAS ANNA

szociológus | ifjúságkutató | doktorandusz | ELTE TÁTK Szociológiai Doktori Iskola | tanársegéd | Gál Ferenc Egyetem Gazdasági Kar | óraadó | CEU Socrates Program

VARGA ATTILA

pszichológus | biológiatanár | a neveléstudományok doktora | habilitált egyetemi docens | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet

FÖLDES PETRA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

KATONA NORBERT, PhD

egyetemi docens | NJE GTK, Marketing és Üzleti Kommunikáció Tanszék | közgazdász | minőségügyi felülvizsgáló és tanúsító | menedzser-mérnök

KERÉNYI MARI

alapító | Zöld Kakas Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola | Budapest

KUN ZSUZSANNA

közgazdász | közgazdász-tanár | doktoranda | BCE

Dr. MÓNUS FERENC

ökológus | biológia szakos tanár | habilitált egyetemi adjunktus | DE Pszichológiai Intézet

NAGY ÁDÁM

ifjúság- és tanuláskutató | kutatási igazgató

RÉDLI MÁTYÁS

egyetemi tanársegéd | PhD-hallgató | múzeumpedagógus

TESSÉNYI JUDIT

MBA, PhD (SZTE GTK) | a Szerencsejáték ZRT szegedi igazgatóságának korábbi munkatársa | vezető | SZTE Életvezetési Tanácsadó Központ

TÓTH-VARGA VIOLETTA, PhD

történész-pszichológus | középiskolai tanár | gyermek- és ifjúsági klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus | egyetemi adjunktus | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK | elnök | Magyar Pedagógiai Társaság



FÖLDES PETRA

Alak és háttér

Egy vita margójára

LÁTÓSZÖG

Vissza a jövőbe? Oktatáspolitikai vita a gyermekeink jövőjéről *címmel szervezett vitát 2024. május 15-én a Mathias Corvinus Collegium Tanuláskutató Intézete Gyarmathy Éva nevelés-
lélektani és klinikai szakpszichológus és Setényi János oktatáskutató, a Tanuláskutató Központ
igazgatója részvételével. A mintegy száz fős közönség előtt zajló beszélgetést Gloviczki Zoltán,
az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora facilitálta.¹ A beszélgetés – főleg az elő- és utóéleté-
vel együtt – mint csepp a tengerben mutatja meg az oktatáshoz kapcsolódó diskurzusunk meg-
lehetősen aggasztó állapotát.*

Gyarmathy Éva és Setényi János beszélge-
tése népes közönséget vonzott az MCC fő-
hadiszállásaként működő korábbi szálloda, a
Hotel Flamenco Feneketlen-tó parti épüle-
tébe. Az előzmények tükrében ez egyáltalán
nem meglepő: az elmúlt hónapokban kiéle-
sedett szakmai-ideológiai vitában Gyar-
mathy Éva publikálta az egyik legélesebb
reakciót Setényi Jánosnak a konzervatív
oktatási gyakorlatot favorizáló nézeteire.²
A Tanuláskutató Intézet részéről érkező

meghívás, hogy a vitát egy facilitátor által
biztosított mederben és közönség előtt foly-
tassák, sokakat meglepett, hiszen jó ideje
nem volt példa arra, hogy a kurzus valamely
intézménye egy belső körökön kívül eső
szakemberrel egyáltalán szóba álljon.

Vagyis az alkalom pusztá ténye akár op-
timizmusra is okot adhatott, sajnos azonban
az érdemi eszmecsere elmaradt. Bár a beszél-
getés ezúttal mentes volt a komolyabb indu-
latoktól, cserében mentes maradt a

¹ A beszélgetés teljes egészében megtekinthető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=0-roqNCO5gM>

² Setényi János nagy port felvert megnyilvánulásáról másodkézből szerzhetett tudomást a közvélemény. A 2024. március 6-án Szegeden elhangzott előadásról a Telex közölt tudósítást: *Zsenidlis volt a poroszos oktatási rendszer az MCC kutatója szerint.* Letöltés: <https://telex.hu/belfold/2024/03/09/poroszos-oktatas-rendszer-kotelezo-olvasmany-mcc-setenyi-janos-szeged>

Gyarmathy Éva válasza *Jön egy múltba visszavágyó, pozíciót szerzett bohóc, és még a fejlesztést is megvonna a gyerekektől* címmel 2024. március 23-án jelent meg a hvg.hu-n. Letöltés: https://hvg.hu/360/20240323_gyarmathy-eva-tanulasi-nehezsegek-oktatas-sni

A sajtóreakciók hatására Setényi itt mutatta be első kézből a Telex által interpretált gondolatait: *Tanuláskutató: nem lehet nélkülözni Petőfit és a matematikát az oktatásból.* Veszprémy László Bernát interjúja. Letöltés: [https://index.hu/velemeny/2024/04/06/setenyi-janos-mcc-telex-szegeder-valasz-kutatas-oktatas](https://mandiner.hu/belfold/2024/04/tanulas-kompetencia-mcc; valamint Setényi János (2024. 04. 06.): Konzervatív – az MCC kutatójának válasza a Telex cikkére. Letöltés: <a href=)

részvevők mélyebb találkozásától – a gondolataik érdemi összekapcsolódásától vagy éppen összefeszülésétől is. Bár néhány rövid felvillanás erejéig reménykedhettünk abban, hogy a vitázók elképzelései interferenciába lépnek, a beszélgetéstől végül annyit kaptunk, hogy két jól körülírható, külön narratívát láthattunk körvonalazódni. Ahol pedig a kapcsolódás – akár egy érdemi vita keretében történő – kialakulásában reménykedhetnénk, ott egyelőre áthatolhatatlannak tűnő frontvonalak rajzolódtak ki. Így láthatóvá vált a reménytelenség, és ez már messze túlmutat ezen a beszélgetésen. Az oktatási diskurzusunk inkább emlékeztet süketek párbeszédére, mint felelős eszmecserére. A pódiumvita aktorai ebben szimbolikus szereplők – az elakadásban pedig a markáns értékkülönbségeket megjelenítő oktatási elitünkkel együtt az egész társadalom érintett.

Ezen a ponton el kell mondjam – mert elhallgatni sem magammal, sem az olvasóval szemben nem lenne tisztességes –, hogy nem tudom kettőt hátralépve, szimmetrikusan látni azt, ami az MCC Scruton kávézó-jában történt. Hiszen több mint harminc éve dolgozom azért, hogy a közoktatás a nehezen illeszkedő gyerekek és családok számára is megfelelő tanulási lehetőséget, otthonos tereket és közösséget kínáljon. Személyközpontú beállítódású szakemberként osztom Gyarmathy Éva problémafelvetését, mely szerint a gyerekek körében

tapasztalható neurodiverzitásra az oktatási rendszerünknek reagálnia kell. Ismerve *A közoktatás indikátorrendszere 2023* című, frissen megjelent kötet³ számadatait a leszakadó gyerekek esélyeiről és a pszichés zavarokkal élő tanulók növekvő arányáról, az én nézőpontomból cinikus és felelőtlen háritásnak tűnik Setényi Jánosnak erre a felvetésre adott reakciója, aki nemcsak a probléma relevanciáját kérdőjelezi meg ('leszakadó gyerekek mindig is voltak, ez társadalmi sajtó-

tosság'), hanem magát a jelenséget is vitatja ('baj van a statisztikákban használt kategóriákkal').

Folytatva a coming outot és az önreflexióra

tett kísérletet hozzá kell tennem a fentiekhez, hogy valószínűleg kevésbé értem, és ezért bizonyára felszínesebben és minősítőbben adom vissza Setényi érvelését, mint Gyarmathy gondolatait. És éppen erről szeretnék írni a továbbiakban. Arról, ami a tisztességes, érdemi, előremutató vita kialakításában anélkül akadályoz, hogy annak tudatában lennénk.

Az értelmezési keretet a 20. század első felének egyik meghatározó, és máig hatást gyakorló pszichológiai irányzata, az alaklélektan adja, amely eredetileg az észlelés sajátosságaiával foglalkozott. A jól ismert „nyúl vagy kacsa”,⁴ illetve „öregasszony vagy fiatal lány”⁵ ábrákkal látványosan bemutatható jelenség lényege az, hogy az észlelés során a részekből – azok elemzése nélkül, mintegy automatikusan – összeáll az *alagnak*

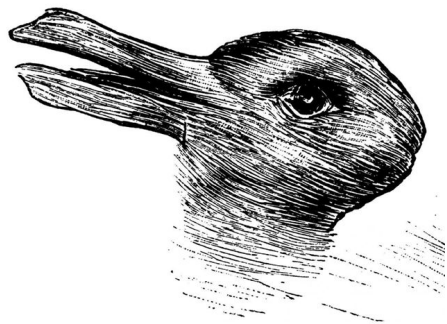
ami a tisztességes, érdemi, vita kialakításában akadályoz

³ Varga Júlia (szerk., 2024): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

⁴ A rajz 1892-ben a német *Die Fliegende Blätter* című vicclapban jelent meg, majd néhány évvel később az optikai illúziókkal foglalkozó amerikai pszichológus, Joseph Jastrow fedezte fel, illetve használta praxisában.

⁵ A rajz először 1888-ban jelent meg egy német képeslapon. Később egy brit karikaturista, William Ely Hill dolgozta fel az ötletet, és 1915-ben egy viccmagazinban *A feleségem és az anyósom* címmel jelentette meg saját karikatúráját. (Ez utóbbi verziót közöljük alább.)

nevezett egész, míg a kép többi összetevője az észlelés szempontjából – szintén automatikusan – lényegtelennek minősül, ezért ezek a *háttér*et alkotják. Csakhogy az



Az alaklélektan nézőpontja számunkra azért érdekes, mert az itt tárgyalt jelenség nem csupán a vizuális adatfeldolgozás jellemzője, sokkal inkább általában a befogadásé. A felismeréséhez pedig nem kell akkurátusan megrajzolt becsapós ábrákkal operálni. Elég megfigyelni akár a leginkább hétköznapi helyzeteket, és azonnal láthatóvá válik, hogy a befogadó érzelmi attitűdje, előzetes tapasztalatai meghatározzák az észlelését: azt, hogy mire fókuszál, és így az adott helyzetben jelen lévő ingerek, információk közül számára mi tűnik fel *alak*-ként, és mi az, ami háttérben marad. Egy focimeccs hőse, kiemelkedő *alakja* – az eredménytől függetlenül – mindkét csapat táborának föltétlenül a *saját csapatának egyik játékosa* lesz, és könnyen lehet, hogy az ellenfél soraiban született kimagasló

észlelet, attól függően, hogy milyen előzetes tapasztalatokkal, elvárásokkal, beállítódással nézünk a képre, különböző (esetünkben *nyúl* vagy *kacsa*, *idős* vagy *fiatal*) lehet.



teljesítményeket, bár ugyanazt a meccset látták, egyáltalán nem tudják felidézni. A másik csapat – mindkét fél számára kölcsönösen – egyfajta háttérre képez, míg az alaknak járó figyelmet a saját játékosok kapják. De ugyanez történik a színházban is, amikor az előadás után kiderül, hogy mindenkit a saját kedvenc előadója ragadott meg, vagy az iskolai ünnepségen, ami összességében ropant unalmasnak tűnhet, kivéve persze azt a részt, amiben az érintett gyereke szerepel.

Sajnos meggyőződésem, hogy a közoktatással kapcsolatos, süketek párbeszédévé fajuló vitánkban részben ennek a jelenségnek vagyunk mindannyian az áldozatai. És ezzel nem a helyzet kialakításában viselt felelősséget szeretném szétkenni. A felelősségről azt gondolom: azt azok viselik, akik felszámolták a szakmai egyeztetés intézményeit,

akik köztisztviselői státuszba kényszerítették és ezzel gúzsba kötötték a professzionális oktatáskutatás és -fejlesztés aktorainak jelentős részét, akik – titkos szakmai bizottságokba, majd egy milliárdokkal kitömött elitintézménybe kiszervezve –, a szélesebb szakértői csoportok számára hozzáférhetővé tették a fejlesztési folyamatokat. Akik az értékközpontúság fogalmának kisajátításával diszkreditálnak nagyon is értékorientált és elkötelezett szakmai csoportokat. Nem szimmetrikus a felelősség, és nem szimmetrikus a helyzet sem, hiszen minden erőforrással és befolyással a kitüntetett szakmai szereplők rendelkeznek, ez pedig a kommunikációs térre, így a diskurzusra is jelentős hatást gyakorol. Mindez pedig, együtt az alak és háttér eltérő észleléséből fakadó, és immár közös felelősséget generáló kölcsönös értetlenséggel, féltő, hogy mégoly építő szándékok ellenére is a szakadék mélyüléséhez vezet.

Az MCC-ben lezajlott, várakozáson felül békés hangvételű vita után ugyanis az volt az érzésem, mintha a a különböző tudósítások szerzői⁶ nem ugyanazt a beszélgetést hallották volna. Ami a Gyarmathy Éva által megjelenített narratívában számomra

– és a vitáról hozzám hasonló attitűddel tudósító kollégáim számára – tartalmas és inspiráló volt, azt mások (a beszámolójuk hangneme alapján interpretálva) részben üres lufinak, részben felelőtlen lázongásnak érzékelték. Ami viszont Setényi János részéről nekem ijesztő, felületes vagy felelőtlen véleménynek tűnt – és a tudósítások egyik felében így is jelent meg –, azt más beszámolók hiteles és megalapozott gondolatként közölték. Gyakori jelenség, és most is előfordult, hogy a tudósító hosszabban, részletgazdagabban közli annak a szakembernek az érvelését, akivel egyetért (akit tehát *alakként* érzékel), és

az általa preferált szakember felkészült, míg a vitapartner komolyan vehetetlen

akinek a véleményét, felkészültségét így alapsabbnak látjuk a megszülető összefoglalóban, mint a vitapartnerét, akinek az érvrendszere ho-

mályban marad. Emiatt azonban a beszámolók éppen ellenkező hatást váltanak ki, mint amit a vitától reméltünk: az olvasó a saját véleménybuborékjában elérhető tudósításból tájékozódik, és megerősödik abban, hogy az általa preferált szakember felkészült, míg a vitapartner komolyan vehetetlen; ráadásul a sajátjától eltérő véleményt – ami a gondolkodását árnyalva a

⁶ [1] Kincse Szabolcs tudósítása a *Szabad Vonalzó* oldalon (2024. május 16.): „Egyezzünk ki döntetlenben!” – oktatáspolitikai vita az MCC-ben. Letöltés: <https://www.szavon.hu/2024/05/16/egyezzunk-ki-dontetlenben-oktataspolitikai-vita-az-mcc-ben/>

A *Tanító Online* Facebook-bejegyzései (2024. május 17. és május 19.). Letöltés: https://www.facebook.com/tanitonline.hu/posts/pfbid02pFzTiVQ1mVDSVTm4nkNomjoUgdAYwovJnUFdxje1FGnzB4zLDt3jvCVVdsJ5GuGEL?locale=hu_HU; https://www.facebook.com/tanitonline.hu/posts/pfbid02QZFiyJo1T1p1Utr4kL96HrEadYhS2xFSbzbpbjNRdiXyVr3eziBPbN34ZTKhbsT1?locale=hu_HU

A Tanuláskutató Intézet tudósítása (2024. május 17.): Vissza a jövőbe? Oktatáspolitikai vita a gyermekeink jövőjéről. Letöltés: <https://tanulaskutatointezet.hu/hir/vissza-a-jovobe-oktataspolitikai-vita-a-gyermekeink-jovojerol-1>

[2] A Mandiner tudósítása (2024. május 18.): Szilárd alapokon áll a konzervatív oktatás, de a részletekben flexibilis – az MCC-ben vitáztak a szakértők! Letöltés: <https://mandiner.hu/belfold/2024/05/szilard-alapokon-all-a-konzervativ-oktatás-de-a-részletekben-flexibilis-az-mcc-ben-vitáztak-a-szakertok>

diskurzust előmozdíthatná – érdemben nem ismerheti meg.⁷

A reménybeli közeledésnek ennél is nagyobb akadálya, hogy a tudósítók az alapvető értelmiségi és tudományos normák tükrében is teljességgel ellentétesen érzékelték (és talán érzékelték is) a szereplőket. A tényekre alapozott érvelést, illetve ennek hiányát a saját elkötelezettségüktől függően tulajdonították az egyik, vagy épp a másik szereplőnek: „Setényi nem tett sokat azért, hogy ’tudományosnak’ tűnjön a mondanója. Személyes élményekkel, adomákkal, ahogy mondta, ’bonbonmeggyekkel’ gazdagított fejtegetései nem kutatóintézeti vezetői idéztek...”, míg „... Gyarmathy kérlelhetetlenül szembesítette az adatokkal” [1] – olvashatjuk az egyik beszámolóban, miközben a másik egy olyan

részletet emel ki, amely pont az ellenkezőjét üzeni ennek: „Setényi óvatosságra intett, és hazai/nemzetközi statisztikákkal árnyalta a problémás

gyerekek fogalmi keretét.” [2]. Szögesen ellentétes a különböző beszámolókból is, hogy a megszólalásaikban mennyiben látja a tudósító a társadalmi felelősségtudatot tükröződni. A Mandiner vizuálisan is kiemeli, hogy

„Gyarmathy szerint [...] pont ez lenne a cél, hogy felrobbantsuk a teljes rendszert. Setényi ezzel szemben aggodalmát fejezte ki: ha a jelenlegi rendszert bárki megszüntetné, mi lenne helyette? Erre Gyarmathy nem tudott alternatívát mutatni.” [2]

Ezzel szemben a *Szabad Vonalzó* így értékeli:

„Setényi mondanója alapján nehéz volt nem arra gondolni, hogy politikai megrendelést szállít le: érvei legjobb esetben is populisták, gyengék, alátámasztatlanok voltak...” [1].

Hasonló példapárok sorával lehetne alátámasztani, hogy ami ebben a vitában egyesek számára „fiatal lánynak” látszott, azt mások „öregasszonynak” érzékelték. Ez pedig azt jelenti, hogy nagyon messze vagyunk egymás értésétől. Nem, nem a konszenzusról, még csak nem is az elfogadásról beszélek, mindössze arról, ami az érdemi párbeszéd alapvető feltétele lenne: az *értés* ebben

az összefüggésben annyit jelent, hogy egyáltalán látjuk a másik által felvázolt vonásokat, *el tudjuk ismételni* egymás álláspontját. Mert az eseményről született zét-

tartó beszámolók arról árulkodnak, hogy momentán nagyon messze vagyunk ettől.

Az igazsághoz hozzátartozik, hogy nem volt könnyű dolga a tudósítóknak, hiszen a beszélgetésben, a facilitátor Gloviczki Zoltán erőfeszítései ellenére, tényleg nem született olyan – legalább időlegesen, a találkozó erejéig érvényes – közös problémafelvetés, amely köré a vita szerveződhetett volna. Már a témajavaslatokból világossá vált, hogy két párhuzamos narratíva születik: míg Gyarmathy Éva az iskolában megjelenő gyerek személyét helyezi középpontba, és az ő szükségleteiből vezeti le az iskola feladatát, addig Setényi János egészen máshonnan

már a témajavaslatokból világossá vált, hogy két párhuzamos narratíva születik

⁷ A terjedelmi viszonyokra vonatkozó kritika a Tanuláskutató Intézet és a Mandiner tudósítását illeti.

indul: az iskoláról mint társadalmi intézményről, annak társadalmi feladatáról beszél. A saját közösségük számára, ahogy az a tudósításokból tükröződik, mindketten meggyőző, koherens narratívát mutatnak fel, amely azonban a hallgatók másik felének – és erről a már idézett beszámolókkal mellett a rendezvény közösségimédia-utólete is tanúskodik – idegen marad.

Ezen a ponton szívesen érvelnék amellett (az elmaradt vitában megélt hiányérzetet kompenzálva), hogy miért és hogyan volna lehetséges a sokféleséget középpontba állító, méltányos (a társadalmi esélyek egyenlőtlenségét csökkentő), a személyes jóllétet értékékként tételező, derűs, nyitott iskolavilágot és oktatási rendszert kialakítani. Szívesen próbálnám meggyőzni mindenek a *szükséges és lehetséges*⁸ voltáról azokat, akik az iskola szelekciós funkciójában, a verítékkel megszerzett tudás értékében hisznek (és igen, a szóhasználaton is érződik, hogy felszínesen interpretálok). Ezen a találkozón azonban a beszélgetők – sok más égető kérdés megvitatásával együtt – nem kerítették sort ilyesmire. A fent jelzettekre utaló mondanivaló nem hangzott el a pulpitusról, és nem érvényesült a közönség soraiból érkező kérdésekben sem, ami nem is csoda: mindenek a kibontása, megvitatása nem megy másfél órában, és nem megy a párhuzamos narratívák vetélkedésében. Ezért kár, hogy a legnagyobb kihívás, a

ugyanebben a riadt
értetlenségben állnak
egymással szemben egy-egy
iskolai osztályon belül

közös probléma megfogalmazása ezúttal nem sikerült. A vélemények mélységükben nem interferáltak, és a *táborok* vélekedése, problémaérzékelése – ahogy az esemény utóéletét a közösségi médiában figyelem – jottányit se változott. Az esemény újraélése megint nem a vita folytatását, az elhangzottak továbbgondolását szolgálja – azt inkább csoportképző erőként, az érzelmi kötődés megerősítésére használják a kisközösségek. Így pedig nemcsak azt erősítik meg, ami az adott véle-

ményközösséget összeköti, hanem azt is, ami a többiekől őket elválasztja. Annál is inkább, mert a csoportképző erőt gyakran a másik felet dehonosztáló megjegyzések szolgáltatják.

És mivel a vitán megismert két narratíva sok tekintetben leképezi a gyermekközpontú és a tekintélyelvű beállítódásnak a társadalomba mélyen beágyazott kettősségét, fontos felfigyelnünk a rendezvény utóéletében tapasztalt kettősségre. Mert ugyanebben a riadt értetlenségben állnak egymással szemben egy-egy iskolai osztályon belül az eltérő attitűdű szülők, a tantestületben a kollégák, illetve sokszor a szülők és a tanárok. Azokat a kérdéseket, amelyeket ebben a beszélgetésben párhuzamos narratívákba és furcsa látszatkompromisszumokba⁹ szelídítettek a résztvevők, meg kell tudnunk vitatni egymással, és olyan válaszokat kell találnunk, amely azoknak – a szülőknek, tanulóknak és pedagógusoknak – is érthető és

⁸ A szövegrészt a Civil Közoktatási Platform kiadásában frissen megjelent kötet címéből kölcsönöztem. Nahalka István és Radó Péter (szerk., 2024): *Szükséges és lehetséges. Egy közösen megalkotott oktatáspolitikai koncepció*. CKP Alapítvány a Tanszabadságért, Budapest.

⁹ A beszélgetés egy pontján például elhangzott Setényi Jánostól a javaslat, hogy az alsó tagozaton helye lehet a gyerekek szükségleteiből kiinduló tevékenységnek, de a felső tagozaton át kell adja a helyét a teljesítményközpontú megközelítésnek.

elfogadható, akiknek a bőrére megy a játék. Ehhez azonban legelőször is meg kell tanulnunk beszélni egymással. Meg kell tanulnunk *a másikra* figyelni, és nem a saját fantáziánkból lehívni a vitapartner feltételezett álláspontját. (A beszélgetés egy pontján Setényi hosszan méltatta a megengedő

pszichológusi nézőpontot

– Gyarmathy azonban jelezte, hogy egyáltalán nem erről beszél: az általa vízionált pedagógiai környezetben nem megengedésről, hanem a gyerek

döntési lehetőségéről és a saját döntésében való felelősségéről van szó. Az egyetértés, de a szembenállás sem valódi, ha az a saját, másiktól alkotott fantáziánkban születik meg.)

Épp ezért mindaz, ami az MCC-ben szervezett vita kapcsán történt, arra lehet alkalmas, hogy felnyissa a szemünket: ha szeretnénk szót érteni egymással, akkor mindent meg kell tennünk azért, hogy a másik mondandóját – az általa rajzolt *alakot* – a maga valójában, torzító értelmezések nélkül lássuk meg. Csak innen indulva van

a szembenállás sem valódi, ha az a saját, másiktól alkotott fantáziánkban születik meg

egyáltalán esélye, hogy eljussunk a közös kérdésekhez, és azok mentén érdemi párbeszéd induljon az iskoláink jövőjéről. Ha olyan oktatási rendszert szeretnénk működtetni, amelyben minden iskolahasználó biztonságban érzi magát, és amelyik mindenki számára perspektívát nyújt, ennek a

párbeszédnek nincs alternatívája. Ehhez azonban a kölcsönös gyanakvást, a másik indítékairól és szándékairól – kérdezés helyett – történő fantáziálást sürgősen abba kell

hagyni. A felelősség ebben a tekintetben közös. Ám annak a felelőssége, hogy lesznek-e és hol lesznek azok a terek, ahol ezeket a vitákat széles szakértői körben – és még szélesebb társadalmi felhatalmazással – végig tudjuk vinni, azokat terheli, akik a hatalom és az erőforrások fölött rendelkeznek. Érdemi vita akkor lesz, ha sikerül megértnünk, hogy az oktatásban sem az ország egyik, sem a másik fele nem lehet ellenzékben.







FAJT BALÁZS

A magyar nyelvtanárképzés új dimenziói: Felsőoktatási mintatantervek elemzése a változások és lehetőségek tükrében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Az elmúlt évtizedekben a magyar tanárképzés állandó átalakulásának lehettünk tanúi, amelynek eredményeként mostanra a négy és fél plusz fél éves osztatlan tanárképzés jött létre. A tanulmány célja, hogy feltárja, mennyiben sikerült a jelenlegi rendszer felépítését jobban hozzáigazítani a szakma és a szakirodalom által megfogalmazott kívánalmakhoz, különös tekintettel a diszciplináris szakmai (irodalmi, kulturális és nyelvészeti vonatkozású), illetve szakmódszertani tárgyak arányára. A kutatás során történeti szempontból tekintettem át az angoltanárképzés változásait a rendszerváltás utáni időszaktól kezdődően, külön figyelmet fordítva a CETT-ek bevezetésére, a Bologna-rendszer szerinti változtatásokra, valamint az egyes képzési struktúrák sikereire és kudarcaira. A tanulmány második felében áttekintettem a hazai *angol nyelv és kultúra tanára* osztatlan tanári képzést kínáló felsőoktatási intézmények mintatanterveinek szerkezetét. Az eredmények azt mutatják, hogy bár struktúrájában jelentős változások történtek az évek során, a tanárképzésben a folyamatos változtatások ellenére továbbra is különböző kihívásokkal szembesülünk a szakmai és szakmódszertani tartalmak egymáshoz viszonyított optimális megoszlását illetően. Az eltérések az egyes felsőoktatási intézmények között felvetik a hatékonyságvizsgálat igényét, hogy tudni lehessen, melyik modell működőképebb, illetve mely tényezők látszanak a sikeresség zálogának.

Kulcsszavak: *felsőoktatás, oktatási reformok, nyelvtanárképzés, mintatantervek*

1. BEVEZETÉS

A rendszerváltás óta a tanárképzés több ízben is gyökeresen átalakult: a kétszakos tanárképzés először egyszakosra változott, majd újra kétszakossá vált. A korábbi öt-éves képzés mellett párhuzamosan megjelent a hároméves egyszakos képzés (Centers for English Teacher Training, azaz a CETT). A két képzés párhuzamosan élt egy ideig, de a hároméves képzést egyes intézményekben már 1998-ban kivezették, míg az ELTE-n 2004-ben indult az utolsó hároméves egyszakos évfolyam. A hároméves egyszakos képzés után a Bologna-rendszer bevezetésével elindult a 3+2-es rendszer (alapképzés és tanári mesterképzés), amelyet a 6 éves képzés (5 év elméleti képzés és 1 év gyakorlat) váltott fel (*Kontra*, 2016). *Kontra* közel tíz évvel ezelőtt a sok változás margóján megjegyezte, hogy „ráadásul senki sem tudja, hogy mi jön még” (2016, 78. o.). Ma már tudjuk: a hatéves képzés sem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, így szükséges volt az újonnan bevezetett osztatlan tanárképzés struktúrájának ismételt felülvizsgálata, melynek eredményeképpen jelenleg 4,5+0,5 éves (négy és fél év egyetemi képzést és fél év iskolai gyakorlatot biztosító) osztatlan tanári mesterképzésen szerezhetnek diplomát a tanárszakos hallgatók. A számos változás kapcsán azonban *Lehmann*, *Lugossy* és *Nikolov* (2011) rámutatnak, hogy a tanárképzés felépítésének folyamatos változtatása mögött többek között a különböző programok sikertelensége áll, viszont amikor bebizonyosodik egy ilyen rendszerről, hogy kevéssé sikerült beváltania a hozzá fűzött

reményeket, akkor az adott program sikertelenségének felülvizsgálata jellemzően csekély eredményességgel valósul meg. Mindezek fényében a jelen tanulmány célja, hogy egy ilyenfajta értékeléshez járuljon hozzá, és áttekintse, mennyiben sikerült az angoltanárok képzésében a diszciplináris szakmai, illetve szakmódszertani tárgyak rendszerét a szakma által, illetve a szakirodalomban megfogalmazott kívánalmak szerint alakítani.

2. TANÁRKÉPZÉS RÉGEN ÉS MOST

A tanárképzés felépítése kritikai és történeti jellegű vizsgálatának hatalmas irodalma van, melyet egy írásban lehetetlen lenne egészében áttekinteni. Jelen írás szempontjából mégis fontosnak tartom, hogy lássuk, hogy az utóbbi évtizedekben milyen változásokon ment át a tanárképzés: honnan indultunk a rendszerváltáskor, illetve a legutóbbi változások után hol tartunk jelenleg. A következőkben a kapcsolódó fontosabb irodalmak áttekintésével a nyelvtanárképzésre fókuszálva mutatom be a tanárképzés által megtett utat.

2.1 A CETT-ek

Az 1990-es években, a rendszerváltást követően Magyarországon jelentős, a tanárképzést érintő változások következtek be. E hirtelen változások mögött az állt, hogy a korábban kötelező orosznyelv-oktatást más idegen nyelvek, többek között az angol nyelv oktatása váltotta fel, ami szükségessé tette, hogy nagyon rövid időn belül ezen

az 1990-es években jelentős, a tanárképzést érintő változások következtek be

idegen nyelveket, így az angolt oktató tanárok kerüljenek az állami oktatási rendszerbe. Mindemellett közvetlenül a rendszerváltás utáni időszakban a Világbank, a British Council, az amerikai United States Information Service (USIS) és a Békészolgálat támogatásával egy teljesen új szellemiségű, megnövelt szakmódszertani óraszámú és alkalmazott nyelvészeti fókuszú program jött létre, amely a tanítás szempontjából ráadásul sokkal gyakorlatorientáltabb is volt (Kontra, 2016). Ez a korábbiaktól gyökeresen eltérő, új típusú, CETT-ekben zajló képzés igyekezett megújítani az angoltanár-képzést hazánkban. Az új programok célja kifejezetten az angolnyelv-tanárok képzése volt, ellentétben a hagyományosabb, humboldti szellemiséget képviselő szakokkal, amelyek inkább nyelvészeket és irodalomárokat igyekeztek képezni. Az eltérő célkitűzések ellenére mindkét programnak megvolt a maga helye és értéke, az újításoknak köszönhetően pedig az angolnyelvtanár-képzés minősége is jelentősen javult az országban.

2.2 A Bologna-rendszerű osztott, valamint az egységes osztatlan tanárképzés

A Bologna-folyamat lényegében az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását tűzte ki célul, amelynek megvalósítása több kulcsfontosságú lépést foglal magába: az oktatási rendszerek átláthatóságának és összehasonlíthatóságának elősegítését, a fokozatos képzési struktúra bevezetését, egy egységes kreditalapú rendszer létrehozását, a hallgatói és oktatói mobilitás ösztönzését, az európai

szintű minőségbiztosítási együttműködés megteremtését, valamint a felsőoktatási intézmények európai integrációjának erősítését (Szolár, 2009). A tanárképzés modernizációjában a Bologna-folyamat kapcsán előtérbe került a kétszakos képzési modell, amely a piaci igényekre reagálva jobban megfelel az iskolák elvárásainak (Soósné Faragó, 2010). Egyúttal viszont az osztott (tanár)képzés bevezetése vonatkozásában új kihívásokat is jelentett: számos szakember

a diszciplináris ismeretanyagok eloszlását az oktatók megkérdőjelezték

hívta fel a figyelmet a képzés tartalmi és kreditértékek közötti eloszlásának problémáira, ami a felsőoktatásban jelen lévő különböző érdekcsoportok között nézeteltérések-

hez vezetett (Brezsnyánszky, 2009). Az osztott tanári mesterképzés a pedagógia és pszichológia tantárgyak szempontjából megfelelő volt, azonban a diszciplináris ismeretanyagok eloszlását az azokat oktatók szakmai szempontból megkérdőjelezték (pl. a major és minor szakok közötti egyenlőtlen krediteloszlást kritizálva; Hunyady, 2009). Előfordulhatott például az, hogy bár a végzetek tanári mesterfokozatot szereztek a képzés során, olyan oklevelet kaptak, amely a főtárgyukból felhatalmazta őket minden típusú tanítási feladatra (pl. érettségizetésre), a második szakjuk azonban kevesebb jogosultságot biztosított (Radnóti és Király, 2012). A közoktatásban viszont olyan tanárookra van szükség, akik mindkét szakjukban közel azonos tudással és jogosítványokkal rendelkeznek. Az iskola mellett a szülők és a társadalom elvárása is az, hogy minden tantárgyat kellően képzett tanár tanítson.

Mindez a tanárképzési struktúra további felülvizsgálatát és az integrált tanárképzés felé való elmozdulást indokolta, így az új

koncepció az osztatlan tanárképzés lett, amelynek keretrendszerében a kétszakosság továbbra is elsődleges cél maradt, viszont a kredit- és diszciplináris tartalmi megosztás a két szak között azonossá vált, ezáltal megteremtve a lehetőséget arra, hogy a leendő tanárok mindkét szakjukból közel azonos tudással rendelkezzenek. Az új osztott képzés hátrányának mondható, hogy a korábbi 3+2,5 éves képzés az egy teljes évre megemelt szakmai gyakorlat miatt 6 évesre duzzadt. Akárhogy is nézzük,

hat év túl hosszú időnek bizonyult, így ez a tény ismét előrevetítette a tanárképzés felépítésének felülvizsgálatát. A 283/2012. (X. 4.) kormányrendelet módosítása a 2022/23-as tanévtől új tanárképzési rendszer bevezetését írta elő, amely jelenleg is érvényben van. Ez egységes (mind az általános iskolai, mind a középiskolai tanárképzés vonatkozásában ötéves), osztatlan, új képzési és kimeneti követelményeket felvonultató, a gyakorlati rendszer egészét megváltoztató tanárképzést jelent, melyben egy kétéves pályaszocializációs szakasz után a gyakorlat terén csoportos és egyéni iskolai gyakorlat, majd a képzés végén egy féléves külső tanítási gyakorlat következik.

3. KORSZAKOKON ÁTIVELŐ PROBLÉMÁK A TANÁRKÉPZÉSBN

Az 1970-es és 1980-as években a tanárképzés Magyarországon jelentős kihívásokkal szembesült, különösen az angoltanár-képzés területén. Ebben az időszakban a képzési programok túlnyomórészt az elméleti tudásra összpontosítottak, és a gyakorlati

képzés háttérbe szorult. A leendő angoltanárok képzése során főként az általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek jelentek meg, nagyon kis számú angoltanításra vonatkozó szakmódszertani kurzus mellett, ráadásul a leendő tanároknak csupán néhány óra gyakorlati tanítási és hospitálási lehetősége volt (Kontra, 2016).

Bérczes (1982; idézi Kontra [2016]) több, az időszak nyelvtanárképzését érintő problémára is rávilágít:

a képzési programok túlnyomórészt az elméleti tudásra összpontosítottak

1. a képzés során nem történt meg az alkalmaság ellenőrzése;
2. a tanárképzés során nem vált világossá a tanári szerep jelentősége;
3. a hallgatók nem tanulták meg, hogyan kell tanítani;
4. a tanárképzés alábecsült része volt az egyetemi oktatásnak;
5. az angol szakmódszertani kurzus alacsony presztízzsel bírt;
6. a szakspecifikus kurzusok tartalma nem volt releváns az angoltanárok számára;
7. hiányzott egy olyan modul, amely kifejezetten az angol mint idegen nyelv oktatásával foglalkozott volna;
8. a tanterv a nyelvfelkészítésre összpontosított, kevésbé a tanítási módszertanra.

Vizsgáljuk meg ezeket a problémákat egyenként! Az első kritikai megjegyzés a képzés során jelentkező alkalmaság ellenőrzésére mutat rá. Bár kiemelten fontos kíváncsálgatom, hogy csak alkalmas személyek kerüljenek a pedagóguspályára, a tanári alkalmasági vizsga 2013-as bevezetése előtt erre vonatkozó „ellenőrzés” nem létezett.

Az alkalmassági vizsga rendszerének kidolgozása az Eszterházy Károly Főiskola, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Miskolci Egyetem és a Digitális Pedagógiai Szolgáltató Intézet közreműködésével zajlott 2009 októbere és 2011 augusztusa között (Dávid, 2011a, 9–10. o.). A javasolt értékelési módszerek a következők voltak: az ekkor még BA + MA képzés alapképzési szakaszában, vagyis még a tanári mesterképzésbe való belépés előtt a hallgatók végezzenek el önismeretet fejlesztő tanári pályamentő kurzust vagy kurzusokat (Dávid, Hatvani és Taskó, 2011), és vegyenek részt iskolai tapasztalatszerző gyakorlaton – vagyis látogassanak el iskolába (Magyar és Nagyné Fóris, 2011). Emellett a leendő tanárszakos hallgatók a tanári felvételi eljárásban vegyenek részt motivációs beszélgetésen (Estefánné Varga és Sallai, 2011). Továbbá a tanárszakos hallgatóknak meg kell felelniük a pedagógus-életpályamodell „0. szintjének”, vagyis készen kell állniuk az összefüggő, iskolában teljesítendő gyakorlat elvégzésére, és a képzés végén a diploma megszerzése előtt álló hallgatónak bizonyítania kell, hogy valóban alkalmas a tanári munkakörhöz kapcsolódó feladatok megfelelő módon történő elvégzésére. Az elképzelések szerint ez az értékelési modell a tanári pályára való alkalmasságot már a képzésbe való belépés előtt mérni kezdte, és azt egészen a képzésből való kilépésig folyamatosan monitorozta. Egyébként már a közvetlenül az alkalmassági vizsga kidolgozása után közreadott *A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei* c. írásában is megjegyzi a szerző, hogy a tanárképzés 2011-ben már átalakítás alatt állt (Dávid, 2011b), így ekkor

az alkalmassági vizsgálat bevezetése ellentmondásos tapasztalatokat eredményezett

már valószínűsíthető volt, hogy az újabb átalakítás miatt a modell sajnos nem feltétlenül kecsegtet hosszabb távú reményekkel, és esetlegesen újra átalakításra szorul majd.

A bevezetett vizsga recepciójáról több írás is született, amelyek kritikusak voltak a vizsgálat módszereit és időzítését illetően. A sajtó és a szélesebb közvélemény támogatta az alkalmassági vizsgálat szükségességét, ugyanakkor kritikákat is megfogalmaztak az életkorral és a vizsga módszertanával

kapcsolatban (Varga, 2014). Széll (2014) intézményi önreflexiók alapján azt mutatja ki, hogy a szakértők nem igazán találták megbízhatónak, egyértelműnek a kipró-

bált módszereket a pedagógusalkalmasság mérésére. A vizsgálatokban a motiváció, kommunikációs készségek és az önreflexió kaptak nagyobb hangsúlyt, de ezek nem voltak elégségesek az alkalmatlanság egyértelmű megállapítására. Egy online kérdőíves vizsgálat szerint a tanárképzésbe való belépés alkalmassági vizsgálatát a válaszadók többsége szükségesnek tartja, de a megvalósítás módjának megváltoztatását javasolták (Sági és Nikitscher, 2014). Az alkalmassági vizsgálat bevezetése ellentmondásos volt, és ellentmondásos tapasztalatokat eredményezett. Az intézményi önreflexiók alapján is az mondható el, hogy bár a kezdeményezést alapvetően fontos lépésnek tekintették, a bevezetés módját, az előkészítés hiányát és a kritériumok megfogalmazásának elmaradását kritizálták (Széll, 2014). Főként azt vették fel sokan, hogy vajon a képzésbe való közvetlen belépéskor, azaz jellemzően 18 évesen elvárható-e egy fiatal felnőttől, hogy már pedagógiai ismeretekkel rendelkezzen, illetve az is több esetben felmerült, hogy

vajon mennyire lehet objektív döntést hozni egy szóbeli elbeszélgetés után arról, hogy valakiből alkalmas tanár lesz-e vagy sem (Imre és Kállai, 2014; Varga, 2014). Épp ezeknek a kritikáknak a fényében fontos látni, hogy a pályaalkalmasság vizsgálatára vonatkozó komplex koncepciót eredetileg nem az osztatlan tanárképzés számára, hanem az osztott Bologna-rendszer számára dolgozták ki. Nem meglepő, hogy annak egyetlen elemét kiragadva, azt egy másik rendszerbe át- emelve nem bizonyult megfelelőnek az eredmény.

A második és a harmadik probléma szorosan összefügg: a régi filológia-központú képzés során a hallgatók számára valóban nem igazán derülhetett ki, hogy pontosan mi is a tanári szerep jelentősége, hiszen alig pár órát hospitáltak és tanítottak. Ebből következően nem meglepő módon úgy érezhették, nem tanulták meg, hogyan kell tanítani. Ezt orvosolandó, a CETT-ekben is először egyéves, majd féléves tanítási gyakorlatot vezettek be, és mentortanárok mellett végezték az iskolai gyakorlatukat a leendő tanárok (Enyedi és Révész, 2009), majd ezt követően, 2006-tól a Bologna-rendszerű tanári mesterképzésben is féléves időtartamú lett a gyakorlat (Kotschy, Mogyorósi és Taskó, 2016). A mentortanári rendszer – egyrészt, mert sikeres is volt, másrészt pedig az Európai Bizottság ajánlásai nyomán (vö. Snoeck és mtsai., 2010) – ezután is tovább működött, és ebben az időben már a mentortanárokat is külön képzés keretén belül oktatták arra, hogy segítőszerepüket minél hatékonyabban el tudják látni. A mentortanárrendszer sikeressége abban rejlett, hogy a gyakorlaton lévő hallgatók és a mentorok rendszeresen látogatták

a hallgatók ne három év képzés után találkozzanak élesben a tanulókkal először

egymás óráit, így az óralátogatásokkal és az órák után történő közös óraelemzésekkel, megbeszélésekkel – egyfajta „kritikus barát” módszerrel – juthattak visszajelzéshez a hallgatók (Sallai, 2015). Emellett az ilyen típusú szakmai kapcsolaton keresztül a gyakorlaton lévő hallgatók segítséget kaptak ahhoz, hogy könnyebb legyen számukra az adott intézménybe és szakmai közösségébe való beilleszkedés. A mentorok visszajelzései is azt tükrözik, hogy ők maguk az összes mentori tevékenység közül az óramegfigyeléseket és a kapcsolódó óramegbeszéléseket tartották a leghasznosabbnak, hiszen így azonnali visszajelzést adhattak a tanári gyakorlatukat végző hallgatóknak (Sallai, 2015).

A Bologna-rendszerű osztott tanárképzést felváltó osztatlan képzésben a korábbi félről egy évre növekedett a gyakorlat hossza, ami amellett, hogy pozitívumnak tekinthető – hiszen a leendő tanároknak több idejük volt a szakma gyakorlására – egyúttal hat évre duzzasztotta a képzést, amelyről már akkor sejthető volt, hogy így túl hosszú. Az ezt követő új típusú képzés (4,5+0,5 év) egyik kardinális vonása a gyakorlatok új rendszerének bevezetése, reflektálva azon szakmai felvetésekre, hogy a hallgatók ne három év egyetemi képzés után találkozzanak élesben a tanulókkal először. A gyakorlatok rendszere tehát széthúzásra került különböző támogató kurzusokkal kísérvé (Falus és Szűcs, 2023), amely az elmélet és gyakorlat egyenletesebb megosztását eredményezi, így kisebb eséllyel fordulhat elő olyan, hogy egy hallgató csak a negyedik évben szembesül azzal, hogy mégsem szeretne tanítani, vagy mégsem volt jó döntés számára a tanári pálya választása.

A *Bérczes* (1982) által felsorolt, fentebb idézett további problémakörök szervesen kapcsolódnak egymáshoz. A tanítás társadalmi megbecsültségét vizsgáló kutatások jellemzően arra jutottak, hogy a tanárság presztízse és státusza számos mutató alapján is romlik (pl. jövedelem, társadalmi megbecsültség; *Fónai és Dusa*, 2014). Ehhez kapcsolódóan hazánkban a klasszikus tanításhoz köthető tudományos vizsgálódások (pl. a nyelvpedagógiai kutatások) presztízse, még a tudományos berke-

ken belül is, a mai napig alacsonyabb, mint a tisztán diszciplináris kutatásoké. *Budai* (2013) nyomán *Kontra* (2016) például rámutatott arra, hogy a

Magyar Tudományos Akadémia szerint a pedagógia túl gyakorlati és nem elég tudományos, és azokat, akiknek a doktori disszertációja (nyelv)pedagógia fókuszú, sok esetben azzal a kritikával illethetik, hogy az „igazi” tudomány, azaz a nyelvtudomány helyett a könnyebb utat választották. Tény és való, hogy a nyelvpedagógiai vizsgálódások interdiszciplinaritásuk és pedagógiai fókuszuk miatt a neveléstudomány és a nyelvtudomány határterületén helyezkednek el – vagyis némiképp perifériákon értelmeződnek, ami jól mutatja a tudomány és gyakorlat hazánkban jellemző elkülönítését. Ennek a dichotómiának a gyökerei *Bárdos* (2016) szerint a humboldti műveltségkép és a német nyelvű tudósképzés – hazánkban bizonyos fókig ma is élő – hagyományában keresendők. Ezen hagyománynak megfelelően az egyetemeken és az Akadémia számára a tudósképzés és a tudomány tisztasága mindezen felett áll(t), és annak alkalmazhatósága kevésbé került a fókuszba. A mindezekhez szorosan kapcsolódó tanszabadság nyomán

jól mutatja a tudomány és gyakorlat hazánkban jellemző elkülönítését

pedig nem túlzás azt állítani, hogy sok esetben az egyetemeken csak azt tanították, amihez a tudósoknak kedvük volt. Ez a mai napig tetten érhető a klasszikus bölcsészhatagományokkal rendelkező szakokon, ahol egy-egy szeminárium megtartásakor az órák anyaga sokszor túlzottan specifikus, és az oktatók saját kutatási területét fedi le.

Mindezzel nem is lenne különösebb probléma a diszciplináris képzésben (pl. diszciplináris mesterképzés), de sok esetben ezeket a kurzusokat összevonják a tanárképzésben meghirdetett kurzusokkal, így a tanárképzésben lévő hallgatók ugyanazokat a kurzusokat hallgatják végig, mint a diszciplináris képzésben részt vevők.

Ennek okai nemcsak a humboldti hagyományokra vezethetők vissza (vö. tanszabadság), hanem humán erőforrással kapcsolatos problémákra is: nem feltétlenül van elég oktató az egyetemeken ahhoz, hogy az intézmény a klasszikus diszciplináris képzéshez képest gyakorlati fókuszú kurzusokat is meghirdessen. Ehhez társul még problémaként az is, hogy sok esetben költséghatékonyabb egyben meghirdetni a diszciplináris, illetve tanárképzési kurzusokat.

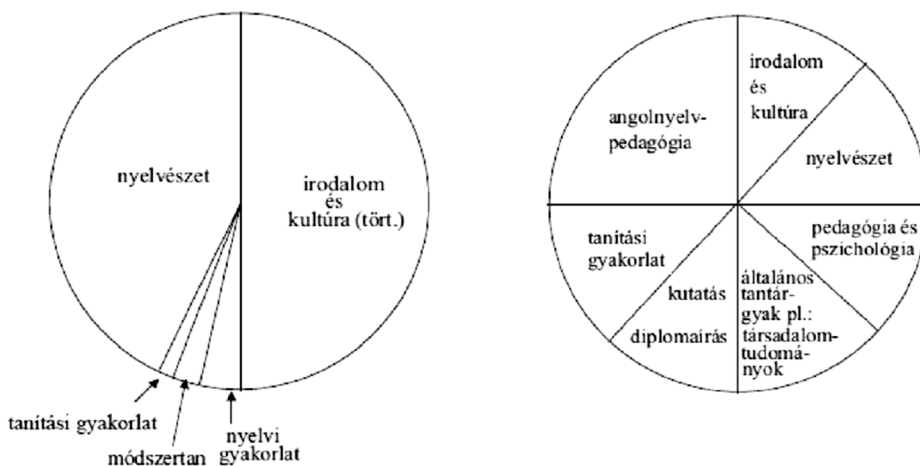
A tanárképzés felépítése kapcsán *Bárdos* (2001) rámutatott, hogy az ötéves tanárképzés elsősorban inkább bölcsészképzés volt, amelynek egy elenyésző és alacsony presztízzsel rendelkező részét képezte a tanárképzés (*I. ábra*). Ezzel szemben a hároméves egyszakos képzés (CETT-képzés) esetében jól látható, hogy az irodalom, kultúra és nyelvészet csupán a tantárgyak negyedét teszi ki, és a fókusz a tanításhoz kapcsolható tudáson (pl. nyelvpedagógia, tanítási gyakorlat, pedagógia–pszichológia) van. *Bárdos*

(2001) kifejti, hogy a hazai nyelvtanárképzés hagyományos tartalma főként elméletfókuszú, és jóval kisebb arányban szerepel benne gyakorlat (lásd az 1. ábra bal oldalán). Szerinte a Világbank által javasolt brit modell ezzel szemben főként a gyakorlati készségek

fejlesztését (pl. a tanári attitűdökét és készségeket) tűzi ki célul. Úgy véli, hogy a hazai hároméves egyszakos képzés e két különböző elképzelést egyesíti egy arányos nyelvtanárképzési modell keretein belül (lásd az 1. ábra jobb oldalán).

1. ÁBRA

Az ötéves tanárképzés (bal) és a hároméves (CETT) képzés (jobb) komponensei



FORRÁS: Bárdos, 2001, 14–15. o.

Mégis mi szól akkor amellett, hogy a csak bölcsészképzésben résztvevők és a leendő nyelvtanárok is (részben) ugyanabban a típusú képzésben részesüljenek? Ha egy angol nyelv és kultúra szakos tanárként végzett hallgató doktori (PhD-) képzésre szeretne jelentkezni a tanulmányai befejeztével, a jelenlegi rendszerben – a neveléstudomány mellett – a diszciplináris mesterképzésben végzett hallgatókhoz hasonlóan jelentkezhet kultúra, történelem, irodalom vagy (elméleti) nyelvészet témákban is doktori képzésre. Ha jobban

szétválnának a képzések már a mesterszinten, akkor nem lenne erre lehetőség. Erre megoldás lehet, hogy nyugati mintára hazánk is vezesse be a *pedagógia doktora* (EdD) fokozatot (Bárdos, 2011), amelyet a '90-es években a kutatások egyre jellemzőbb inter- és multidiszciplináris mivolta hívott életre az angolszász világban. A neveléstudományi elméleteket vizsgáló és továbbfejlesztő (elméletközpontú) PhD-képzések és az oktatás gyakorlataiból táplálkozó, gyakorlati fókuszú tantárgypedagógiai kutatások között így különbséget

lehetne tenni. A *pedagógia doktora* fokozat bevezetése azonban magával hordozná azt a veszélyt, amely nyugaton sem ismeretlen: tudományos körökben még sok esetben lenézik azt, és csak másodosztályúnak tartják a PhD fokozathoz képest (Kovács, 2011).

Bérczes (1982) kritikái, noha több mint négy évtizeddel ezelőtt íródtak, Kontra (2016) szerint még 2015-ben is relevánsak maradtak. A jelen tanulmányban annak felderítésére teszek kísérletet, hogy Kontra (2016) megállapításához

képest vajon mi a helyzet ugyanezzel a kérdéssel 2024-ben, és a nyelvtanárképzést vajon milyen mértékben sikerült modernizálni. Ezen belül is

Bérczes (1982) kritikái közül a 3., illetve a 6–8. pontokra fókuszálok, melyek vizsgálatához az *angol nyelv és kultúra tanára* osztatlan mesterképzést kínáló hazai felsőoktatási intézmények mintatanterveit, illetve azok tantárgyi felépítését (ezen belül is a diszciplináris és a szakmódszertani kurzusokra fókuszálva) tekintetem át és hasonlítottam össze a Bárdos (2001) által megfogalmazott diszciplínáarányokkal.

4. KUTATÁSI MÓDSZEREK

A vizsgálat során először a felvi.hu adatai alapján áttekintettem, hogy mely felsőoktatási intézményekben lehetséges a vizsgálat évében, azaz 2023 őszén *angol nyelv és kultúra tanára* osztatlan 10 féléves képzést (4,5+0,5 év) megkezdni. Ezután az intézmények honlapjáról letöltöttem az *angol nyelv és kultúra* osztatlan tanárszakos mintatanterveket – ezek a vizsgálat központi részét képezték. Bárdos (2001) ajánlásait

követve egyenként végignéztem és kategorizáltam a különböző elvégzendő kurzusokat, ennek nyomán pedig összesen hat kategóriát alkottam meg. A kurzusok egyrésztől valamilyen célnyelvi, azaz angol nyelvi készség fejlesztését igyekeztek elősegíteni (nyelvfejlesztés), másrésztől a hallgatók irodalmi és irodalomtudományi, valamint nyelv felépítésével és működésével kapcsolatos ismereteit igyekeztek bővíteni (irodalom, illetve nyelvészet). Emellett egy

külön kategóriába gyűjtöttem az angolszász kultúrával és történelemmel kapcsolatos kurzusokat (kultúra, történelem), illetve szintén külön kategóriát kaptak a szakmód-

tudományos körökben még sok esetben lenézik, másodosztályúnak tartják

szertani ismeretek átadását célzó kurzusok (szakmódszertan). Egyes intézményekben számos esetben jelentek meg egyéb, nem klasszikus nyelvi készségeket – grammatika, szókincs stb. –, illetve tanári készségeket fejlesztő kurzusok is, amelyeket külön kategorizáltam (egyéb készségfejlesztés). Mivel néhány mintatanterv bizonyos mértékig megengedő volt, és tartalmazott választható vagy kötelezően választható kurzusokat, ezen kurzusokat is külön kategóriába (szabadon választott) soroltam. Minden olyan esetben, ahol a kurzus címe alapján nem volt egyértelműen eldönthető a besorolás, a tantervi hálókön túl az adott tárgyhoz kapcsolódó kurzusleírásokat is kikerestem, és azokban ellenőriztem, hogy a kurzust megfelelő kategóriába soroltam-e be.

Fontos megemlíteni, hogy bár a jelenlegi rendszerben (ötéves osztatlan tanárképzés) a leendő tanárok kétszakosak, minden esetben csak az angol nyelv és kultúra szakot vizsgáltam meg. Az egyházi

fenntartású intézmények esetében a mintatanterv tartalmazott az egyházi lelkülethez kapcsolódó kurzusokat is (pl. egyházismeret), amelyeket szintén nem vettem be az elemzésbe.

5. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Az 1. táblázat intézményekre lebontva tartalmazza, hogy hány kurzust szükséges elvégezniük a hallgatóknak a különböző alkategóriákon belül.

1. TÁBLÁZAT

Az angol nyelv és kultúra tanára osztatlan képzés kurzusainak eloszlása

Tantárgycsoportok	DE	ELTE	EKKE	KRE	ME	NYE	PE	PPKE	PTE	SZTE
nyelvfejlesztés	12	6	10	10	13	7	8	12	8	14
irodalom	6	7	10	6	4	4	4	5	6	5
nyelvészet	9	12	16	10	12	9	11	6	10	6
kultúra, történelem	5	4	9	6	5	4	9	7	5	4
egyéb készségfejlesztés	0	2	0	7	0	0	0	0	0	6
szakmódszertan	10	8	5	5	7	7	5	10	9	9
szabadon választott	0	2	1	2	3	2	0	2	0	3

FORRÁS: saját szerkesztés

A különböző intézmények, az óraszám függvényében, más-más kreditértéket rendelnek az adott kurzusokhoz, így ezek elvégzése során a hallgatók a különböző intézményekben eltérő (egy kredittől akár hatig terjedő) kreditértéket szerezhetnek. Mind-ebből következik, hogy vannak intézmények (pl. az EKKE), ahol darabszámra jóval több kurzust kell teljesíteniük, mint máshol (pl. a NYE). Ez persze nem jelenti feltétlenül azt, hogy a hallgatóknak minden esetben többet is kell dolgozniuk ott, ahol több kurzust kell teljesíteniük, hiszen hazánk az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) része (Berács, 2002), így alkalmazza az európai kreditátviteli és -gyűjtési rendszert (ECTS). A rendszer egyik lényeges eleme pedig az, hogy –

ahogy azt a 90/1998. (V. 8.), a felsőoktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi tanulmányi pontrendszerek egységes nyilvántartásáról szóló kormányrendelet szabályozza –, egy kredit megszerzéséhez 30 tanulmányi munkaóra szükséges (Berács, 2002). Mindezek értelmében ideális esetben, függetlenül az elvégzendő kurzusok számától, a hallgatókra intézménytől függetlenül azonos munkaterhelés kellene hogy essen. A tantervek összevethetőségének problémájára Derényi és Temesi (2008) is felhívták a figyelmet, és rámutattak, hogy a magyar oktatási rendszer hagyományai miatt az intézményi tantervek általában túlságosan szétaprózottak, és rengeteg 2-3 kreditet tartalmaznak,

szemben a nyugat-európai gyakorlattal, ahol mindössze 4-5 nagyobb kreditértékű tárgyat kell a hallgatóknak félévente teljesíteniük. A különböző, a kreditrendszer bevezetése előtt már meglévő intézményi „hagyományok” (pl. adott intézményben adott tárgyak fókuszba helyezése, az adott tárgyak, tárgycsoportok oktatására meglévő humán-erőforrás stb.) nyomán egyes tárgyak vagy tárgycsoportok különböző kreditértékekkel jelennek meg a tantervekben. Úgy tűnik, hogy ez a tendencia a mai napig bizonyos tekintetben változatlan maradt.

Az 1. táblázat ugyan tartalmazza az összes kurzust, mégis, a jobb érthetőség kedvéért a következőkben az általános tendenciákon felül igyekszem rámutatni, hogy az elemzett intézmények között szereplő négy tudományegyetem, a három egyházi fenntartású egyetem, illetve a vidéki egyetemek esetében milyen eloszlás fedezhető fel a különböző kurzustípusok között. A kurzusok

darabszámának jelzése mellett a jobb vizuális megjelenítés érdekében alább, a 2. ábrán kördiagramok segítségével százalékosan is illusztrálom a különböző típusú kurzusok intézményeken belüli eloszlását.

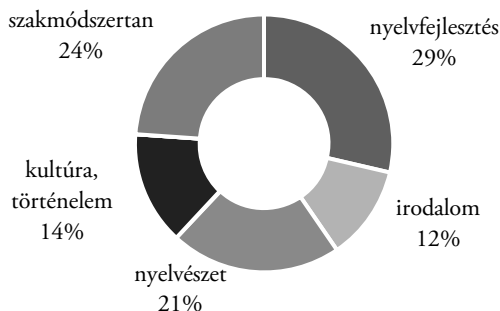
5.1 A tudományegyetemek

Az első nagyobb kategóriába (tudományegyetemek) négy intézmény tartozik: a Debreceni Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem (2. ábra). A négy intézményt azért is elemzem egy alkategóriában, mivel tudományegyetemekről lévén szó, ezen intézményekben nagy hagyománnyal rendelkezik a magas szinten művelt tudományosság, így a tudományos kutatás is; mindezek alapján logikus feltételezni, hogy a képzési struktúrájuk is hasonló lesz egymáshoz.

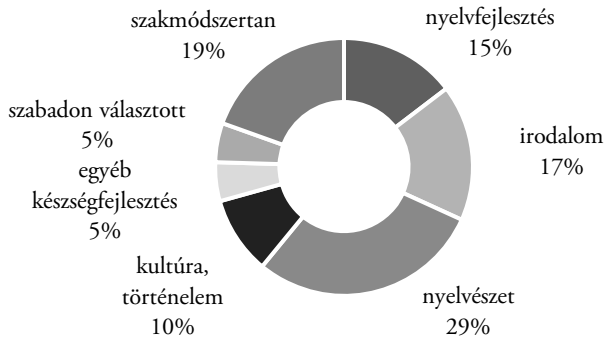
2. ÁBRA

A Debreceni Tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, valamint a Szegedi Tudományegyetem képzési struktúrája

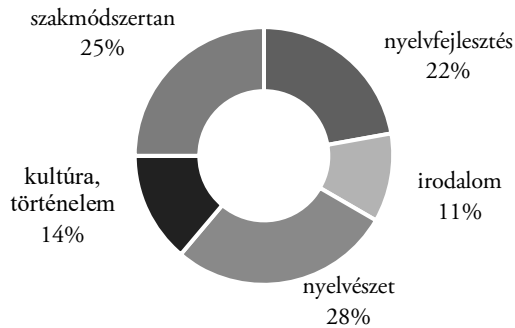
Debreceni Tudományegyetem



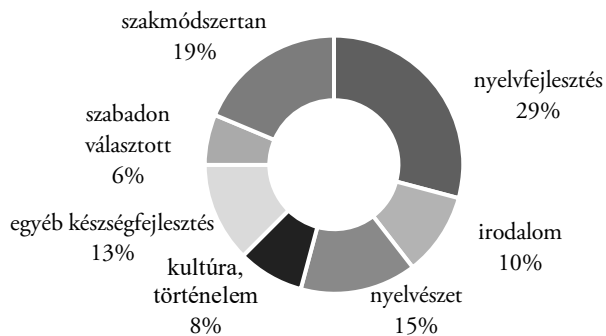
Eötvös Loránd Tudományegyetem



Pécsi Tudományegyetem



Szegedi Tudományegyetem



Az angoltanár-képzésben a négy tudományegyetem kurzusstruktúrájának összehasonlítása azt mutatja, hogy az egyetemek eltérő hangsúlyokat fektetnek a különböző diszciplínákra. A Debreceni Tudományegyetem a nyelvfejlesztésre és a szakmódszertanra helyezi a főhangsúlyt a 12, illetve 10 kurzussal, míg az Eötvös Loránd Tudományegyetem a *nyelvészet* és a *szakmódszertan* területeken egyaránt erős, 12 és 7 kurzussal. A Pécsi Tudományegyetem is a nyelvészetre, valamint a szakmódszertanra helyezi a főhangsúlyt, és az irodalom, valamint a kultúra, történelem csak kisebb súllyal szerepelnek a mintatantervben. A Szegedi Tudományegyetem hangsúlyozza a nyelvfejlesztést és a szakmódszertant, de figyelmet szentel az irodalomnak és az egyéb készségfejlesztésnek is. Az arányok tehát változatosak az egyetemek között, és az eltérések tükrözik a különböző oktatási filozófiákat és prioritásokat.

5.2 Egyházi fenntartású egyetemek

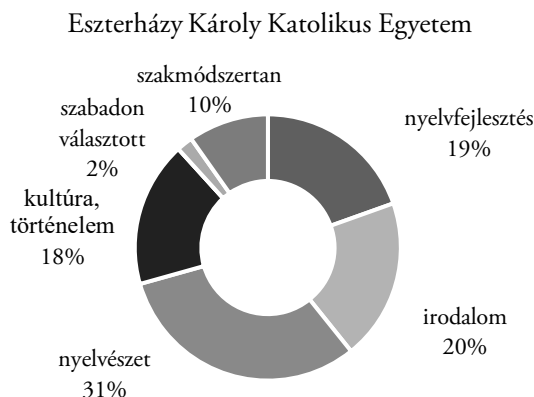
A második kategóriába az egyházi fenntartású egyetemek kerültek, amelyekből hazánkban

jelenleg összesen három olyan található, amely kínál *angol nyelv és kultúra* osztatlan tanárképzést: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem (3. ábra).

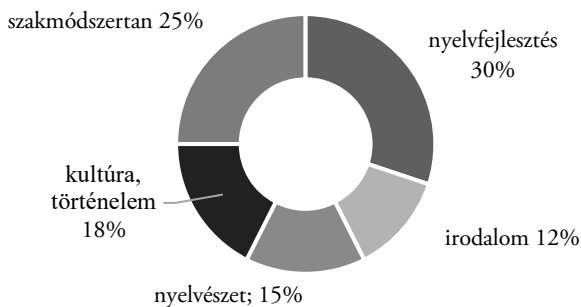
A magyarországi egyházi fenntartású egyetemek sajátos szellemiséget képviselnek, amely mélyen gyökerezik a hagyományokban, erkölcsi értékekben és vallási alapelvekben. *Standfest* (2004), valamint *Pangihutan és Jura* (2023) az egyházi fenntartású oktatási intézmények kapcsán kiemeli, hogy az ilyen intézmények nem csupán tudományos ismereteket közvetítenek, hanem az oktatás során hangsúlyozzák az etikát, felelősséget és emberi értékeket is. Az egyházi fenntartású egyetemek arra törekcsenek, hogy a hallgatóknak ne csak szakmai tudásuk bővüljön, hanem az értékrendjük is gazdagodjon. Az intézmények gyakran ösztönzik a kritikus gondolkodást és a szociális felelősségvállalást, miközben tiszteletben tartják és összehangolják a tudományos és vallási dimenziókat. Ezáltal a hallgatók olyan környezetben tanulhatnak, ahol az elméleti ismeretek mellett az emberiség és a közösség fontossága is hangsúlyosan jelen van.

3. ÁBRA

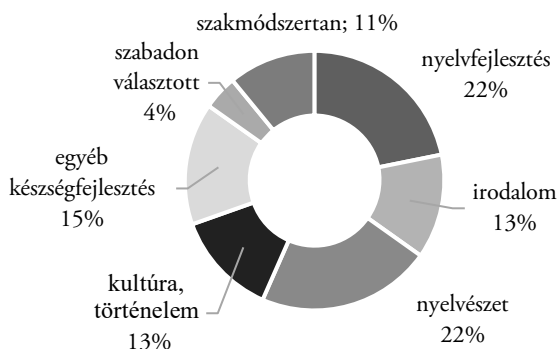
Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, valamint a Károli Gáspár Református Egyetem képzési struktúrája



Pázmány Péter Katolikus Egyetem



Károli Gáspár Református Egyetem



FORRÁS: saját szerkesztés

Az angoltanár-képzésben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen hangsúlyosan jelenik meg a nyelvészet (16 kurzus). Az irodalmi és a nyelvfejlésztő kurzusok száma 10-10, és a kultúra és történelem is hasonló súlyllyal szerepel a képzési struktúrában: ezen a területen 9 kurzust kínálnak. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem esetében a nyelvfejlésztésen van a fő hangsúly 12 kurzussal, melyet a szakmódszertan (10 kurzus) követ. A kultúra, történelem, a nyelvészet és az irodalom 7-6-5 kurzussal van jelen. A Károli Gáspár Református Egyetem szintén ki-egyensúlyozott képet mutat: a nyelvfejlésztés és a nyelvészet egyaránt 10-10, a kultúra és

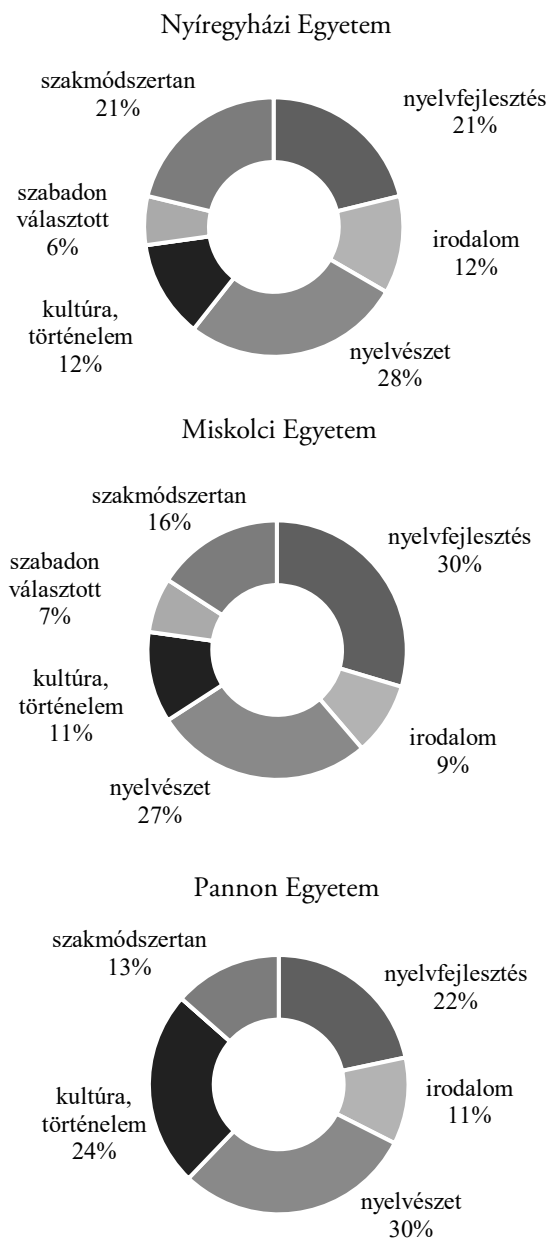
történelem, valamint az irodalom 6-6 kurzust foglal magába, a szakmódszertant pedig 5 kurzus keretén belül oktatják.

5.3 Vidéki egyetemek

A harmadik kategóriába az a három Buda-pesten kívül eső nem tudományegyetem került, amelyek rendelkeznek angol nyelv és kultúra tanári szakkal. E három vidéki egyetem, a Miskolci Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Pannon Egyetem (4. ábra). Mintatanterveikben az egyes diszciplínák kurzusai eltérő hangsúlyokkal jelennek meg.

4. ÁBRA

A Miskolci Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Pannon Egyetem képzési struktúrája



FORRÁS: saját szerkesztés

A Miskolci Egyetem a nyelvfejlesztésre és a nyelvészetre helyezi a fő hangsúlyt 13, illetve 12 kurzussal, míg az irodalom és a kultúra, történelem esetében 4 és 5 kurzust kínál. A Nyíregyházi Egyetemen szintén a nyelvészetre (9 kurzus) és a nyelvfejlesztésre (7 kurzus) kerül a hangsúly, azonban a nyelvfejlesztéshez hasonlóan a szakmódszertan (7 kurzus) is fontos szerepet kap. A Pannon Egyetemen a legnagyobb arányban a nyelvészet kap hangsúlyt (11 kurzus), ezt követi a kultúra és történelem (9 kurzus), majd a nyelvfejlesztés (8 kurzus), végül pedig az irodalom és a szakmódszertan (4 és 5 kurzus). Az eredmények itt is azt mutatják, hogy az egyes egyetemek sajátos szakmai irányokat követnek, de a nyelvészet mindhárom egyetem esetében dominál.

különös tekintettel a tanárjelöltek iskolai tapasztalatainak elemzésére

6. ÖSSZEZGÉS ÉS KITEKINTÉS

A tanulmány betekintést nyújtott a magyar nyelvtanárképzés elmúlt évtizedeinek változásaiba, kiemelve az új 4,5+0,5 éves struktúra jelentőségét és annak kihívásait. Az elemzés során a felsőoktatási mintatantervek vizsgálatával igyekeztem feltárni, milyen mértékben sikerült a képzési rendszert a szakmai és pedagógiai elvárásokhoz igazítani. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy bár jelentős előrelépések történtek a nyelvtanárképzés területén, további fejlesztések szükségesek a diszciplináris szakmai és a szakmódszertani tartalmak optimális egyensúlyának eléréséhez (vö. *Bárdos* [2001] ajánlásai), ugyanis a humboldti hagyományaink nyomán még mindig relatíve filológiai-központúnak mondhatjuk a

tanárképzést. A képzés jövőbeli sikere érdekében kulcsfontosságú a folyamatos párbeszéd a szakmai közösségek között, valamint az oktatáspolitikai döntéshozók és a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés. Az ilyen típusú kutatások és a kapott eredmények segíthetnek abban, hogy a magyar nyelvtanárképzés még inkább megfeleljen a modern kor kihívásainak, hozzájárulva ezzel a jövő pedagógusainak magas szintű képzéséhez.

A jövőbeli kutatásoknak a gyakorlati oktatás minőségére, a végzett tanárok munkaerőpiaci helyzetére, valamint a nemzetközi trendek és innovációk hazai alkalma-

zásának lehetőségeire érdemes összpontosítaniuk. Ezáltal a magyar nyelvtanárképzés még hatékonyabban tudna reagálni a gyorsan változó társadalmi és oktatási igényekre. Ezen felül elmondható, hogy a képzési és kimeneti követelmények mellett érdemes lenne a kreditek tantárgyi stb. megoszlását is jobban egységesíteni a különböző felsőoktatási intézmények között, ugyanis az intézményenként különböző kreditértékek nehezíthetik az egyik intézményből másikba történő kreditátvitelt, és ezáltal a hallgatói mobilitást is (*Derényi és Temesi*, 2008).

A jövőbeli kutatások számára számos további irány kijelölése lehetséges és szükséges annak érdekében, hogy még átfogóbb képet kapjunk a nyelvtanárképzés állapotáról és fejlődési lehetőségeiről. Egyik lehetséges irány lehet a pedagógiai és szakmódszertani képzés hatékonyságának értékelése, különös tekintettel a gyakorlati oktatásra és a tanárjelöltek iskolai tapasztalatainak mélyreható elemzésére. Ezenfelül érdekes lehet a végzett nyelvtanárok munkaerőpiaci

integrációjának és karrierútjainak mélyreható vizsgálata is, hogy megértsük, a képzés mennyire készíti fel őket a valós munkaerőpiaci kihívásokra. Továbbá a jelenlegi és volt hallgatók visszajelzései alapján lehetne értékelni a tanárképzési programok hatékonyságát, mely információk segítséget nyújthatnának a tantervek további finomításához és a tanárképzési stratégiák hosszú távú kialakításához, fejlesztéséhez. Végül pedig érdemes lenne a jövőben megvizsgálni a mintatervek kapcsán a korábbi, 5+1-es képzéshez képest az új rendszerben bekövetkezett rendszerszintű változásokat is, és ennek keretén belül a vizsgálatba érdemes lenne bevonnani a pedagógia–pszichológia tárgyakat is, ezáltal feltárható lenne az összes kurzus egymáshoz való aránya.

A tanulmány bemutatta a magyar nyelvtanárképzés változásait, és elemezte a jelenlegi képzési struktúrát is, mégis rendelkezik bizonyos korlátokkal, amelyek befolyásolhatják az eredmények általánosíthatóságát. A kutatás – mivel nem céljai között ez nem szerepelt – nem vett figyelembe olyan

(fentebb is említett) változókat, mint a hallgatói elégedettség vagy a tanárképzési programok innovatív módszerei. A felsőoktatási intézmények közötti eltérések értékelése során csak és kizárólag a tantervi struktúrák kerültek elemzésre, anélkül, hogy mélyebb betekintést nyerhettünk volna a tényleges oktatási gyakorlatok különbségeibe. Ezek a korlátok végső soron a fentebb már említett további kutatások szükségességére hívják fel a figyelmet; a jelen tanulmány kiindulásként szolgálhat a további hasonló kutatásokhoz.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS, TÁMOGATÁS

A szerző a kutatás elvégzéséhez támogatásban részesült. A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-23-4-II-KRE-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

IRODALOM

- Bárdos J. (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*. **11**. 2. sz., 8–20.
- Bárdos, J. (2011). Miért nincs Magyarországon pedagógia doktori (Ed.D.) fokozat? *Pedagógusképzés*. **9**. 1–2. sz., 39–46. DOI: 10.37205/TEL-hun.2011.1-2.03
- Bárdos J. (2016): Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában (Szeged: 1963–1968; Veszprém: 1990–2010). *Modern Nyelvoktatás*. **22**. 1–2. sz., 92–104.
- Berács J. (2002): A piaci teljesítményelv és a kreditek differenciált alkalmazása a felsőoktatásban. *Educatio*. **11**. 4. sz., 637–649.
- Bérczes L. (1982): Tanárképzésből: elégséges? *Egyetemi Élet*. **21**. 15. sz., 1., illetve **21**. 16. sz., 6.
- Breznyánszky L. (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*. **18**. 3. sz., 335–348.
- Budai L. (2013): Ami oktatási, az nem tudományos!? *Új Pedagógiai Szemle*. **63**. 11–12. sz., 50–55.
- Dávid M. (2011a): A tanári pályalkalmasság megítélésének szakmai koncepciója. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 7–10.
- Dávid M. (2011b): Korszerű tanári pályaprofil. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 11–16.

- Dávid M., Harvani A. és Taskó T. (2011): A tanári pályaeorientációs szakasz önismeretet támogató kurzusa. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályaealkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 17–68.
- Derényi A. és Temesi J. (2008): Kreditrendszer és minőségbiztosítás. *Educatio*. **17**. 1. sz., 64–75.
- Enyedi Á. és Révész J. (2009): A „hosszú” tanítási gyakorlat hazai tapasztalatai. *Pedagógusképzés*. **7**. 4. sz., 35–56. DOI: 10.37205/TEL-hun.2009.4.03
- Estefánné Varga M. és Sallai É. (2011): A tanári felvételi eljárásban alkalmazható módszerek a pályaealkalmasság megítélésére. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályaealkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 93–111.
- Falus I. és Szűcs I. (2023): A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. *Magyar Tudomány*. **184**. 2. sz., 163–172. DOI: 10.1556/2065.184.2023.2.4
- Fónai M. és Dusa Á. R. (2014): A tanárok presztízisének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*. **24**. 6. sz., 41–49.
- Hunyady Gy. (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: A kilengő mérlegelés. *Educatio*. **19**. 3. sz., 317–334.
- Imre A. és Kállai G. (2014): Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának intézményi tapasztalatai az interjúk tükrében. *Iskolakultúra*. **24**. 1. sz., 99–116.
- Kontra M. (2016): Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban. *Modern Nyelvoktatás*. **22**. 1–2. sz., 76–91.
- Kotschy B., Mogyorósi Zs. és Taskó, T. (2016): A féléves egyéni összefüggő gyakorlat eredményessége az intézményvezetők, hallgatók és mentorok véleménye alapján. *Pedagógusképzés*. **15**. 1–4. sz., 9–24. DOI: 10.37205/TEL-hun.2016.1-4.02
- Kovács E. (2011): A tanárképzés harmadik ciklusa – kérdések és lehetőségek. *Educatio*. **20**. 4. sz., 580–586.
- Lehmann M., Lugossy R. és Nikolov M. (2011): Az angoltanári MA-program értékelése. *Magyar Pedagógia*. **111**. 4. sz., 259–288.
- Magyar I. és Nagyné Fóris K. (2011): Az iskolai tapasztalatszerzés feladatai a tanári pályaeorientáció szakaszában. In: Dávid M. (szerk.): *A tanári pályaealkalmasság megítélésének módszerei*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 69–92.
- Pangihutan, P. és Jura, D. (2023): Ecotheology and analysis of christian education in overcoming ecological problems. *International Journal of Science and Society*. **5**. 1. sz., 13–27. DOI: 10.54783/ijssoc.v5i1.621
- Radnóti K. és Király B. (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*. **22**. 3. sz., 105–112.
- Sági M. és Nikitscher P. (2014): Mit tapasztaltak a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán? Vélemények, javaslatok egy online kérdőíves felmérés alapján. *Iskolakultúra*. **24**. 1. sz., 82–98.
- Sallai É. (2015): A mentori tevékenységek tapasztalatai. In: Sallai É. (szerk.): *A pedagógusok gyakorlati rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal, Budapest. 45–86.
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuver, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J. és Pachler, N. (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policy makers*. Európai Bizottság.
- Soósne Faragó M. (2010): A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása. *Új Pedagógiai Szemle*. **60**. 3–4. sz., 50–68.
- Standfest, C., Köller, O., Scheunpflug, A. és Weiß, M. (2004): Profil und Errträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. **7**. 3. sz., 359–379. DOI: 10.1007/s11618-004-0039-4
- Szél K. (2014): A tanári alkalmassági vizsga intézményi gyakorlatai, (ön)reflexiók. *Iskolakultúra*. **24**. 1. sz., 117–126.
- Szólár É. (2009): Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai. *Iskolakultúra*. **19**. 9. sz., 95–119.
- Varga K. (2014): A tanári alkalmasság-vizsgálat sajtóvisszhangja. *Iskolakultúra*. **24**. 1. sz., 127–139.

TESSÉNYI JUDIT – KUN ZSUZSANNA –
KATONA NORBERT

Gamifikációs tapasztalatok megítélése hazai egyetemisták körében

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány célja, hogy egy előzménykutatásra épülő, validált, 570 fős kvantitatív kutatás segítségével hazai egyetemisták körében felmérje a gamifikációval kapcsolatos tapasztalatokat, és kiemelten vizsgálja a versengésnek és a szociális kapcsolódásnak a gamifikáció egyes hatékonysági dimenzióira gyakorolt hatását, valamint feltárja a nemekhez, illetve korcsoportokhoz köthető összefüggéseket. A szerzők először a gamifikáció oktatásban, valamint üzleti területen betöltött kiemelt szerepével kapcsolatos hazai és nemzetközi szakirodalmi előzményeket tekintették át szisztematikus módon, és ez alapján építették fel kérdőívüket. A vizsgálat rámutatott arra, hogy a tanulási hatékonyság javítása érdekében a tanulócsoportok sajátosságait több dimenzió mentén érdemes azonosítani, illetve a csapatban való együttműködés és a versengés két olyan új tényező, amelyeket a korábbiak mellett szem előtt kell tartani. Az eredmények aláhúzzák, hogy a gamifikációs eszközöket a tanulási célon kívül az adott csoport összetételéhez, illetve dinamikájához is szükséges illeszteni. A vizsgálat különlegessége, hogy a megkérdés során összesen 15 felsőoktatási intézmény hallgatói töltötték ki a kérdőívet.

Kulcsszavak: gamifikáció, oktatás, játékosítás, oktatási technikák, digitális oktatás

BEVEZETÉS, PROBLÉMAFELVETÉS

„A gamifikáció vagy más néven játékosítás a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein, célja pedig, hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye” (Fromann és Damsa, 2016, 76. o.). Rigóczki (2016) kiemeli, hogy maguk a játékok olyan környezetet teremtenek, amelyben a játékosok képesek teljesen belefeledkezni a

tevékenységbe, kizárva más körülményeket. Nem csoda hát, hogy a gamifikáció az oktatás valamennyi területén és szintjén is megkerülhetetlen tevékenységgé, elvárassá vált. Jaskóné (2020) rámutatott, hogy a tanítási tevékenység során alapvetően két komponens gamifikálható: az egyik az óra menetét és tananyagát érintő, azaz tartalmi gamifikáció, míg a másik az ellenőrzés-értékelésre vonatkozik, ezt strukturális gamifikációnak hívja a szakirodalom.

A területet a tudományos világ is sokat kutatja, eddig ugyanakkor elsősorban

nemzetközi szinten születtek megalapozó, illetve áttörést hozó gamifikációval kapcsolatos munkák. Ezen a tendencián a *Vezetéstudomány* folyóirat 2022-ben megjelent, kizárólag a gamifikációnak szentelt különszáma kísérelt meg fordítani. E hiánypótló kiadványban számos értékes interdisciplináris megközelítésű tanulmány született a játékkal, a játékosággal, valamint a játékosítással kapcsolatos tudományterületeken (*Tóth és Mitev*, 2022). Jól érzékelhető a

gamifikációhoz kapcsolódó szakirodalom dinamikáját vizsgálva, hogy a

COVID-világjárvány hirtelen megjelenése erősen fokozta az e terület iránt megnyilvánuló tudományos érdeklődést is. Mindezt jól illusztrálja

Ofosu-Ampong (2020) játékról és oktatásról alkotott dimenziókra illesztett szakirodalmi áttekintése, amely alapvetően (1) a gamifikáció fejlesztésére, (2) alkalmazási területeire, valamint (3) az oktatásra gyakorolt hatásaira fókuszált. *Swacha* (2021) több mint 2500, a Scopus adatbázisból lekért rekordon történt elemzése pedig egyértelműen igazolja a terület kutatási teljesítményének legalább hét éven át tartó folyamatos növekedését és elmélyülését, a gamifikáció iránt megmutató, országokon és tudományágakon egyaránt átívelő széles körű érdeklődést.

Alabbasi (2018) rámutatott arra, hogy a hagyományos és a játékosított tanulást összehasonlítva jól látszik, hogy az utóbbi lényegesen motiválódóbb a Z generáció tagjai számára; annak hatására a tanulók kétszer annyi információt vagy tudáselemet idéznek fel – amiben nagy szerepet játszik a vizuális hatások használata. Mindez elkerülhetlenné teszi, hogy a gamifikációs technikákat és elméletet az oktatók megismerjék, illetve

– még ha vonakodnak is a gamifikációs lehetőségek használatától – lépést tartsanak a fejlődéssel (*Jaskóné*, 2022). *Jaskóné* (2020) egy korábbi tanulmányában rámutatott arra is, hogy a gamifikáció eredményes használhatósága szempontjából a tanulási körülmények biztosításán túl lényeges egyes alapvető definíciók tisztázása is, így kiemelten fontos a „játékjellegű dizájn”, az ún. „komoly játékok”, a „videó-, illetve digitális játékok”, illetve a „Game-Based Learning” (GBL) értő megkülönböztetése is.

a tanulók kétszer annyi információt vagy tudáselemet idéznek fel

Jelen tanulmányban azt a célt tűzték ki a szerzők, hogy egy hazai széles körű, kvantitatív felmérés segítségével egyetemisták körében felmérjék a

gamifikációval kapcsolatos tapasztalatokat, és kiemelten megvizsgálják a gamifikáció egyes – úgymint szociális, együttműködési, hatékonysági, motivációs – dimenzióira gyakorolt hatását, valamint vázolják annak mélyebb, nemekhez vagy korcsoportokhoz köthető összefüggéseit is. Bár a szerzők az e tanulmányban bemutatott vizsgálatban elsősorban az iskolai környezetben tapasztaltakra kérdeztek rá, mégis célszerű leszögezni, hogy a gamifikációval támogatott lehetőségek és megoldások nem pusztán iskolai környezetben, hanem egyéb, pl. üzleti célú és oktatási, illetve edukációs környezetben is megvalósulnak. *Barna* (2020) disszertációjában e két terület gamifikációs tapasztalatait vizsgálva arra jutott, hogy felsőoktatási környezetben a részvétel és a tanulási motivációs szint emelése, míg a vállalati területen a munkavállalók minél gyorsabb és eredményesebb betanítása, illetve a munkaerő megtartása lehet a gamifikációs eszközök használatának fő célja. E logika mentén haladva a tanulmány első részében

először a közvetlen oktatási, majd később az üzleti területen megvalósuló gamifikációs alkalmazásokkal kapcsolatos szakirodalmi összefüggéseket mutatjuk be, végül pedig a gamifikáció eredményességére vonatkozó kutatási kereteket, dimenziókat és módszereket foglaljuk össze.

1. A GAMIFIKÁCIÓ SZEREPE AZ OKTATÁSBAN

A generációk tükrében vizsgálva a témát *Kovácsné* (2018) arra a következtetésre jutott, hogy a korosztályok között megfigyelhető generációs szakadék kiemelten nagy kihívást jelent az oktatási terület szakemberei számára. Rámutatott arra,

hogy az X és Z generációs tanárok közötti különbséget legkönnyebben a közbülső, Y generációhoz tartozó fiatal tanárok képesek áthidalni, akik megértik mindkét korosztály kommunikációs sajátosságait, amely pedig elengedhetetlen ahhoz, hogy a gamifikációs eszköztárat értő és eredményes módon illesszük be az oktatási gyakorlatba. A technológia adta új módszerek természetesen alapjaiban véve is megváltoztathatják az oktatást és a tanulást, hiszen a digitális környezetben új nézőpontból jelennek meg a didaktikai alapelvek és feladatok, melyek segítik a tanulóközpontú tanítási módok fejlődését – állítja *Böszö* és *Devosa* (2021), akik a tartalmi és az ellenőrzés-értékelésre fókuszáló gamifikációs megoldások esetén egyaránt fontosnak tartják a választás lehetőségének felajánlását a tanulók irányába, mert ez támogatja a tanulók folyamat felett érzett kontrollját. Fontos kiemelni, hogy a gamifikáció gyakorlati lehetőséget, formákat

kínál arra, hogy a tükrözött osztályterem didaktikai szempontból eredményes módszert is megvalósíthassuk, áll *Chiquito* és *mtsai.* (2020) tanulmányában. A hagyományos megközelítés szerint a tanár elmagyarázza az anyagot, és demonstratív módon megoldja a problémákat, ami miatt a tanulók a tanulási folyamat passzív szereplői csupán, ezzel szemben a fordított osztálytermi modellben a diákok intézmény által biztosított online platformon elérhető különböző formájú ismeretanyagokat tanulmányozhatnak és dolgozhatnak fel még a személyes foglalkozások előtt, majd ezt követően a tanórai időben a megoldások lényeges elemeit beszélik át a tanárral, aki így már sokkal inkább mentor szerepet tölt be. *Chiquito*

és *mtsai.* (2020) vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy ez a megközelítés közvetlen pozitív hatással van a tanulók osztályzataira, különösen a női tanu-

lók esetében. *Latorre-Coscolluela* és munkatársainak (2020) a Covid-19-járványt követő felfokozott digitalizáció-transzformációs időszakban végzett kutatásai a tükrözött osztálytermi modell hatékonyságának hallgatói megítélését vizsgálták 376 egyetemi hallgató megkérdezésével. Az eredmények egyértelműnek bizonyultak a módszer hatékonyságára, illetve a hallgatók személyes és szakmai jövője szempontjából hasznos készségek fejlesztésére vonatkozóan. Ezek közé a kompetenciák közé tartozik a személyiségfejlesztés, az együttműködés, a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és a kreativitás is.

A gamifikáció oktatásban történő eredményes felhasználására számos képzési szinten és területen találunk példát. *Carrión* és *Colmenero* (2022) például a gamifikációs

fontosnak tartják a választás lehetőségének felajánlását

lehetőségek zenei oktatásba, illetve tanárképzésbe történő beépítésének lehetőségét vizsgálta Spanyolországban. Eredményeik gyakorlati szempontból mutatnak rá arra, hogy az információs és kommunikációs technológiák didaktikai szempontból is helyes alkalmazásának segítségével hogyan érhetünk el előremutató eredményeket az alapszintű zenei oktatásban. *Kenéz* (2015) a marketing gyakorlat-fókuszú oktatása kapcsán tett kísérletet egy kurzus gamifikációjára, és tapasztalatai nyomán azt állítja, hogy az oktatási, képzési területen a gamifikált feladatok értékes kiegészítést jelentenek, miközben kiemeli, hogy az élményelem hozzákapcsolása a feladatokhoz kiemelten erős motiváló hatással bírhat. *Csikósné* (2019) szintén az oktatási gyakorlatban – elsősorban szintén motivációs oldalról közelítve – tesztelte a gamifikált eszközök órai használatának eredményét. A kutató a vizsgálatában a gamifikáció részterületeit több oldalról is szemügyre vehette, hiszen vizsgálta a hallgatók véleményét, tapasztalatát, valamint igyekezett azt is felmérni, hogy a gamifikáció során felhasznált pontrendszert igazságosnak élik-e meg a hallgatók. A vizsgálat következtetéseként azt állapította meg a szerző, hogy oktatói szempontból feltétlenül megtérül a befektetett energia és munka, míg hallgatói oldalról határozottan növekedik a részvételi hajlandóság és a motivációs szint.

Szakos és Szádeczky (2021) egy szimulációs verseny kapcsán azt tanulmányozták, hogy a gamifikációs eszközök hogyan szolgálhatják eredményesen a tehetségek gondozását. Vizsgálatuk azt mutatta, hogy mind az egyéni, mind a csapatteljesítményükkel elégedettek voltak a válaszadók, ugyanakkor

legtöbbször a csapatmunkát, a csapatdinamika alakulását, valamint a csapattagok közötti kommunikációt, illetve koordinációt jelölték meg a verseny, illetve az együttműködés kritikus pontjának. *Takácsné szerzőtársaival* (2021) a tehetséggondozást a tudományos diákköri mozgalom keretében vizsgálva kimutatta, hogy a résztvevők szá-

mára egyértelműen a „versenyjelleg” dominál. Mindezek a következtetések felhívják a figyelmet a gamifikáció kapcsán előre kevesebbszer vizsgált *társas* (közösségi), il-

letve *versengéssel* összefüggő vetületek jelentőségére is.

Hitter (2021) a hagyományos, illetve a játékosított oktatást hasonlította össze a pandémia ideje alatt a Z generáció (az 1995–2010 között születettek) képviselői között. A kutatás két osztályon belüli csoport összehasonlításán alapult, amelyek közül az egyiket hagyományos módszerekkel, míg a másikat gamifikációval oktatta, eredményeiket pedig a tanév végén hasonlította össze. A vizsgálat szerint a játékosítás egyértelműen pozitív eredménnyel jár, különösen, ha ezt a módszert megerősítik a tanulók osztályzatai és visszajelzései is. *Dalmina* (2019) egy motivációs jellemzőkre orientált játékosítási modellt térképezett fel szisztematikus módon, összesen 12 kritérium figyelembevételével. A feldolgozott tanulmányok többsége az oktatásra fókuszált, amely területen a gamifikáció eredményesen támogatta a tanulási folyamatot motivációs szempontból. Az elemzésből kiderült, hogy a leggyakrabban használt játékosítási rendszer jelvényekre/eredményekre, illetve pontokra/tapasztaláspontokra épül. *Domínguez és munkatársai* (2013) a gamifikáció hatását

oktatói szempontból feltétlenül megtérül a befektetett energia és munka

vizsgálva korábban szintén azt mutatták ki, hogy annak hatására a diákok motivációja és bevonódottsága nő, ugyanakkor az a tanulmányi előrehaladásukra már nem gyakorol számottevő hatást. A gamifikáció motivációs hatását tekintve *Hanus és Fox* (2015) 16 hetes szemeszter során végzett vizsgálata – illetőleg annak eredménye – egyértelműen körültekintésre intett, a kutatók ugyanis e vizsgálat során alacsonyabb motivációt mértek a gamifikált kurzusban részt vevő hallgatók esetében, mint a hagyományos módon tanulók csoportjánál, ami aláhúzza a módszer helyzetéhez, tanulócsoporthoz, illetve tanulási célokhoz illesztett alkalmazásának jelentőségét is. Különbséget kell ugyanakkor tenni például a virtuális, illetve jelenléti környezetben megvalósuló játékosítás hatásai között, éppen ezért *Pozo-Sánchez és mtsai.* (2022) azt kutatták 105 spanyol egyetemi hallgató közreműködésével, hogy mennyiben különbözik a gamifikáció nyújtotta élmény és eredmény a virtuális és személyes szabadulósobák esetében. Az eredmények alapján a fizikai környezetben megvalósult gamifikáció elősegítette a tanulók szórakozását és aktivizálódását, virtuális környezetben ugyanakkor nőtt a hallgatók befolyása, autonómiája, kreativitása és felfedező-készsége. Az eredmények mindeközben statisztikailag nem mutattak szignifikáns összefüggéseket, ezért a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a játékosítás környezetének kiválasztása elsősorban attól függ, hogy az oktató milyen célokat kíván elérni a tanulási folyamat során.

2. GAMIFIKÁCIÓ AZ ÜZLETI GYAKORLATBAN

A gamifikáció vizsgálata, ahogyan korábban is említettük, nem pusztán közvetlenül oktatási környezetben végezhető, hiszen játékosított eszközök igénybevételével eredményesebbé és vonzóbbá tehető az üzleti környezetben megvalósuló oktatási, edukációs folyamat is. *Kiss* (2020) arra hívja fel a figyelmet, hogy az üzleti környezetben megvalósuló, játékos elemeket is felvonultató gyakorlatok

nem újszerű dolgok, gondoljunk például azokra az üzleti, fogyasztókat célzó akciókra, amelyek jutalmazás segítségével kívántak már az 1800-as években magasabb bevonódási szintet, magasabb forgalmat elérni.

Tóth (2022) tanulmányában áttekintette, újrapozícionálta a nemzetközi szakirodalomban fellelhető releváns, üzleti és vállalkozási környezetben megvalósuló gamifikációval kapcsolatos elméleteket. A szerző e munkája alapján kifejtette, hogy amennyiben a játékot és a játékosítást kiemeljük az eredeti kontextusából, és szervezeti környezetbe, közegbe illesztjük, akkor egyfajta transzformációs elemként gondolhatunk rá, s e transzformációs folyamat mentén jól azonosítható az input, és mérhető az output is. Ezzel összefüggésben *Czeily és Dajnoki* (2021) a játékosítást mint a HR új stratégiai eszközét vizsgálták. A szerzők megállapították, hogy a globalizáció, a megváltozott munkavállalói preferenciák, a digitalizáció hatása, valamint a szervezetekben együtt élő generációk eltérő motivációja mind új eszközökért, lehetőségekért kiáltanak a humán erőforrás-menedzsment gyakorlati

virtuális és személyes szabadulósobák

területén is. Ilyen új eszközként tekinthetünk a gamifikációra, azaz a játékosításra. A szerzők kutatása megállapította, hogy a játékosítás a HR területén kiemelten az egészségmegőrzés, a tanulás, az oktatás támogatása, a motivációs szint emelése, a belső kommunikációs folyamatok vonzóbbá tétele során használható, valamint a humán erőforrás-gazdálkodási terület számos ágát eredményesen támogathatja. *Barna és Fodor* (2018) kutatása arra kereste a választ, hogy a gamifikált közösségi megoldások használata milyen hatást gyakorol a munkahelyi légkörre. A játékosítási lehetőségek ilyen jellegű vizsgálata az üzleti környezetben azért vált különösen jelentőssé, mert a munkavállalók megtartása egyes munkakörökben alapvető stratégiai céljá lépett elő. A szerzők sportos és játékos eseménysorozatok lebonyolítására alkalmas közösségi platformokat vizsgáltak munkahelyi környezetben, és kimutatták, hogy a gamifikált online szolgáltatások használata jobb munkahelyi légkörhöz, illetve erősebb, összetartóbb közösségekhez vezet. Ez utóbbi pedig lényeges szempont lehet a munkavállalók megtartása érdekében.

A gamifikáció üzleti hasznának vizsgálatakor érdemes ugyanakkor túllépni a munkahelyi közösségek motivációján, és fontos figyelembe vennünk a gamifikációs eszközpark használatának lehetőségét a fogyasztókkal való erősebb kapcsolat kiépítésében, a fogyasztói lojalitás növelésében, valamint a vásárlói elkötelezettség magasabb szintre történő emelésében. *Pacsi és Szabó* (2017) ezzel összefüggésben arra hívta fel a figyelmet, hogy a fogyasztói gamifikáció kapcsán is érdemes megvizsgálni a közgazdaságtan

egyik alapvető törvényét, a csökkenő határhason elvét. Mindez összességében azt jelenti, hogy a gamifikációs alkalmazások számának minden határon túl történő növelése nem feltétlenül jár együtt a fogyasztói lojalitás exponenciális növekedésével. További kutatásokat érdemes tehát tenni – állítják a szerzők – a fogyasztók gamifikációs rugalmassága vonatkozásában is.

Amennyiben a játékosított megoldások használatát szélesebb spektrumon kívánjuk vizsgálni, érdemes kitérni az ilyen eszközök társadalmi kihívások kezelésében betöltött szerepére, lehetőségére is. *Kiss*

(2021) áttekintése e tekintetben a magyar szakirodalomban úttörő jellegű, megállapításai pedig gyakorlati segítséget tudnak nyújtani helyi közösségek, civil szervezetek regionális és lokális törekvéseinek eredményes támogatásához. *Kiss* rámutat arra, hogy az ilyen megoldások nemcsak az oktatásban, hanem társadalmi szinten is jelentős szerepet játszhatnak. A gamifikáció társadalmi kihívások kezelésében is hatékony eszköz lehet, ezen megközelítés segíthet abban, hogy az oktatás ne csak hatékony legyen, hanem a társadalmi problémákra is választ adjon, összekapcsolva az oktatást a valós élet kihívásaival és lehetőségeivel.

3. A GAMIFIKÁCIÓ EREDMÉNYESSÉGÉNEK MÉRÉSI MEGFONTOLÁSAI

Amennyiben a gamifikáció eredményességének mérési megközelítéseit kívánjuk tárgyalni, fontos kiindulópontunk lehet *Huizinga* (1949, 1–27. o.) meghatározó játékték-

a gamifikáció társadalmi kihívások kezelésében is hatékony eszköz lehet

keretrendszere. Az alábbiakban az általa alkotott dimenziókra reflektálva foglaljuk össze a játékok mai világunkban érvényes fő jellemzőit:

- A játék maga a szabadság.
- A játék a fantáziára épül, így erős kapcsolata van a kreativitással.
- Alapvető, hogy gyakran saját magunk szórakoztatására játszunk, amely elemnek kiemelt marketingjelentőséget tulajdoníthatunk.
- Lényeges, hogy a játék tere és ideje előre meghatározott – bár a mai digitális eszközök használata nyomán a játéktér és -idő nem válik már el olyan határozottan a valós élet terétől-idejétől, mint korábban.
- A játék minden esetben rendelkezik szabállyal, amely ugyanakkor közös megegyezéssel módosítható. Mindez – kissé talán meglepő módon – a játék, a játékos és a rend, a rendszerek kapcsolatának mélyen gyökerező összefüggését emeli ki.
- Végül pedig: a játék minden esetben valamiféle feszültségre épül, ami alapvetően a játék versenyjellegű tulajdonságára mutat rá.

A fentiek fényében érdemes áttekintelnünk a gamifikáció dimenzióinak, hatáselemeinek mérésére vonatkozó eddigi meghatározó hazai és nemzetközi szakirodalmi eredményeit.

Mindez azért is fontos a tanulmányunk szempontjából, mert e dimenziókhoz kapcsolódóan állítottuk össze az elemeket, amelyek mentén a kutatáson

belül a hallgatók a játékosított eszközökkel kapcsolatos tapasztalataikat megosztották velünk. *Rigóczki* (2016) a gamifikáció következő fő komponenseit adja közre: történetbe ágyazás; elemekre történő bontás; azonnali és állandó visszacsatolás; különböző választható küldetések; elismerések pontok, jelvények, kitűzők, ranglisták formájában; valamint szintek és fejlődési terek biztosítása. A két alapvető oktatásjátékosítási megközelítést érintve *Jaskóné* (2022) a tartalmi gamifikáció esetén a playfulness design, a vizualizációt és a többletpontokat, míg a strukturális gamifikáció vonatkozásában az optimális terhelést, az ideális szintezést, a jutalmazási rendszert, valamint a döntések és választások felkínálását emelte ki. Fontos döntési pontként azonosítható tehát egy játékosítási edukációs elem fejlesztése esetén az optimális terhelés, az ideális szintezés és jutalmazási rendszer kialakítása, a döntések és választások biztosításának beépítése, a tanulók orientációjának feltérképezése, valamint a motivációs elemek megfelelő kiválasztása. *Jaskóné* (2022)

mindemellett azt is kiemelte, hogy az eddigi irodalom jellemzően a struktúra kialakításával, így például a pontrendszerrel, a szintekkel, a jutalmakkal foglalkozik, miközben kevésbé feltárt területek még a memória ideális terhelése, a visszacsatolás leghatékonyabb módozatai, valamint a gamifikáció hatékonyságának, kontextusának, illetve társas hatásai mélyebb összefüggéseinek a vizsgálata.

Melgar és mtsai.

(2022) kutatására lényeges kiindulási pontként

tekintünk munkánk során, ugyanis tanulmányuk célja egy komplex gamifikációs, kérdőíves skála metrikus tulajdonságainak

történetbe ágyazás; elemekre történő bontás; azonnali és állandó visszacsatolás

értékelése volt 462 egyetemi hallgatóból álló mintán. A feltáró és megerősítő faktorelemzési eljárások alapján a kutatók három komponenset detektáltak alskálánként, amelyek a következők voltak: a dinamizmus, az információszerzés és a visszacsatolás.

Ahogy a következő szakaszban is rávilágítunk, a saját vizsgálatunk során e faktorokhoz tartozó lényeges kérdéseket ültettük át kérdőívünkbe, kiegészítve a sort a szociális hatás és a versengés tényezőin alapuló tételekkel. Ez utóbbi tényezők jelentőségére Melgar és társai önreflexiója és egyéb hivatkozott szakirodalmi forrás is rámutatott.

4. MEGKÖZELÍTÉS ÉS MÓDSZERTAN

Melgar és mtsai. (2022) munkájában, melyet vizsgálatunkban előzménykutatásként használtunk, célkitűzésük szerint egy metrikus skálát kívántak fejleszteni és tesztelni, kimondottan egyetemi hallgatók gamifikációs tapasztalatainak értékelése céljából. Előzményként Canet-Juric és mtsai. (2013) korábbi kutatását hivatkozzák, és annak azonosított két dimenziója (a motiváció és a játékbeli teljesítmény) mentén bővítették három tényezőre a modelljüket. A kutatók a vizsgálat során faktorelemzési eljárással alskálaként három komponenset detektáltak és modelleztek: a dinamizmust, az információszerzést és a visszacsatolást. Meghatározásuk alapján a dinamizmus dimenziója alapvetően arra utal, hogy a gamifikációs elemek mennyire rugalmasak és változatosak. Dinamikus egy játék például akkor, ha abban sokféle lehetőség van arra, hogy hogyan oldjuk meg a feladatot. Az információszerzés

dimenziója esetén a kutatók azt vizsgálták, hogy a gamifikált megoldás, eszköz segítségével mennyire könnyű és hatékony a hallgatók számára a tanulási információkat megszerezni, elsajátítani. E dimenzióhoz tartozik ugyanakkor az is, ha magáról a feladatról könnyű érthető információkat szerezni az eszköz segítségével. A visszacsatolás dimenziójába azokat az elemeket sorolták a szerzők, amelyek arra vonatkoztak, hogy a

arra utal, hogy a gamifikációs elemek mennyire rugalmasak és változatosak

résztevők mennyire gyakran és milyen minőségben kapnak visszajelzéseket a játék során nyújtott teljesítményükről. E dimenzióban fontos megkülönböztetünk

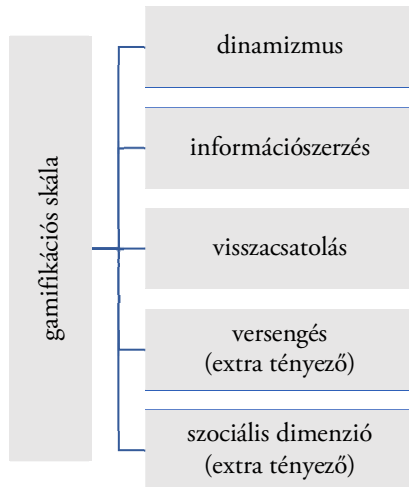
azt, hogy az oktató vagy az eszköz ad-e visszajelzést, valamint az is lényeges szempont, hogy a visszajelzést azonnal vagy késleltetett módon kapják a hallgatók. Például ha egy játékban azonnal visszajelzést kapunk arról, hogy mennyire jól teljesítettük a feladatot, akkor azt mondhatjuk, hogy magas a visszacsatolás minősége, és még fejlettebb lehet ez a szint akkor, ha a jó válasz indoklása is megjelenik a válaszadáskor – például link formájában – az érintett tanulási információhoz. Melgar és kutatótársai alapvető célja az volt, hogy egy új gamifikációs skálát fejlesszenek és vizsgáljanak meg egyetemi hallgatók körében, valamint teszteljék annak metrikai tulajdonságait, stabilitását. A kutatás eredményei alapján a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a gamifikációs skálájuk megbízható és érvényes mérőeszköz a gamifikáció hatékonyságának mérésére a felsőoktatásban. Emellett a kutatásuk azt is kimutatta, hogy szoros kapcsolat van az egyetemisták motivációja, elégedettsége és az általuk tapasztalt gamifikáció hatékonysága között.

A vizsgált három tényezőcsoportot mi saját kutatásunk során premisszának, kiinduló tézisnek elfogadtunk, ugyanakkor kiterjesztettük a hallgatói gamifikációs tapasztalatok gyűjtését két további tényezőcsoporttal is, így vizsgálatunk során mi még a versengéssel és a szociális (csoportos) tényezőkkel kapcsolatos tapasztalatok

feltárását is célul tűztük ki. A fentiek alapján *Melgar* és munkatársainak (2022) fentebb már többször hivatkozott gamifikációs skálája, illetve háromdimenziós modelljét az 1. ábrán bemutatott módon építettük tovább, részben felhasználva a korábbi kutatásban is szereplő kérdéseket, részben pedig továbbiakkal bővítve azok sorát.

1 . ÁBRA

Melgar és mtsai. (2022) háromdimenziós modelljének kibővítése



FORRÁS: saját szerkesztés

Összeállított kérdőívünket nyelvi, kulturális és szakmai szempontból is ellenőriztettük e-learningben jártas oktatási szakértők bevonásával.

Kérdőívünk válaszadói (570 fő) valamennyien aktív hallgatók, túlnyomó többségük a kitöltéskor gazdaságtudományi szakon folytatja egyetemi, felsőoktatási tanulmányait. Annak érdekében, hogy teljesebb képet tudjunk alkotni, az alapszakos hallgatókon felül másoddiplomás képzésben

részt vevő MBA-hallgatókat is bevontuk a felmérésbe (2. ábra), feltételezve azt, hogy az ő gamifikációval kapcsolatos ismereteik mélyebbek, rétegzettebbek lesznek, hiszen ők a tanulmányaikon kívüli, üzleti területen is találkozhattak játékosító megoldásokkal, eszközökkel. A kérdőív közzététele, egy kisebb csoporton történő tesztelést követően, elsődlegesen különböző egyetemi előadásainkon való népszerűsítéssel történt, másodsorban egyetemi szakmai kapcsolatainkon

keresztül. Az adatgyűjtésre Google Forms kérdőívet használtunk a 2022/23-as őszi szemeszter végén. Az adatgyűjtés eredményeként 672 kitöltés érkezett, de az adattisztítás során a julius.ai program jelentős számú duplikációt azonosított, amelyeket töröltünk a futtatást megelőzően (az ismétlődések eltávolításával és a kategorikus adatok szabványosításával). Az adatokat az SPSS 27 verzióval elemeztük, az ábrákat pedig Microsoft Excel program segítségével szerkesztettük. A kérdőívünk bevezetőjében definiáltuk a gamifikáció általunk használt jelentését annak érdekében, hogy minden kitöltő számára azonos módon keretezzük a vizsgálati területet. A kutatás a hallgatók tapasztalatain keresztül az alábbi kérdésekre fókuszált:

- Milyen jellemző eszközökkel találkoztak? A kérdés megválaszolása során négy konkrét válaszlehetőség mellett az „egyéb” kategóriák közül választhattak – akár többet is.
- Mik voltak az általuk tapasztalt jellemzők az ideális szintezés, az ideális jutalmazási és visszajelzései rendszer, a megfelelő tanulás környezet és a csoportos, dinamikai hatások vonatkozásában?
- Mit tapasztaltak, mire hatott leginkább a gamifikáció a tanulás során? E kérdéskör vizsgálatára során az alábbi lehetséges hatáselemekre voltunk leginkább kíváncsiak:
 - különféle készségek fejlesztése,
 - valamilyen kihívás teljesítése a tanulási tartalom, cél megerősítése érdekében,
 - a tanuló elköteleződésének növelése a tartalom könnyebben történő érthetővé tétele által,

- a tudáselsajátítás hatékonyságának növelése,
- esetleg különböző egyéni és szociális viselkedésbeli változás elérése.
- Mikor szeretnének az órákon a gamifikációs megoldással találkozni: inkább az óra elején, a közepén vagy a végén? A vizsgálat e részében leginkább arra voltunk kíváncsiak, hogy a gamifikációs eszköz időben történő elhelyezése, helye hogyan hat a hallgatók tanulási élményére, illetve tanulási hatékonyságára.

Feldolgozásunk során egyrészt leíró statisztikai, másrészt korrelációs számítási módszertani apparátust alkalmaztunk a gamifikációs tapasztalatok feltárása érdekében. Az elemzés kiemelten foglalkozik a gamifikáció egyes hatékonysági dimenzióira – szociális, együttműködési, hatékonysági, motivációs – gyakorolt hatásának, valamint azok mélyebb, nemekhez, illetve korcsoportokhoz köthető összefüggéseinek feltárásával is. A kutatásunk eredményeit a következő szakaszok mentén mutatjuk be: (1) általános leíró statisztikai eredmények bemutatása, (2) gamifikációs tapasztalatok bemutatása és elemzése, (3) a két nem eltérései a gamifikációs tapasztalatok megítélése kapcsán, végül pedig (4) a kibővített modell speciális versengéssel és szociális kapcsolódással összefüggő eredményei.

4.1. Általános leíró statisztikai eredmények bemutatása

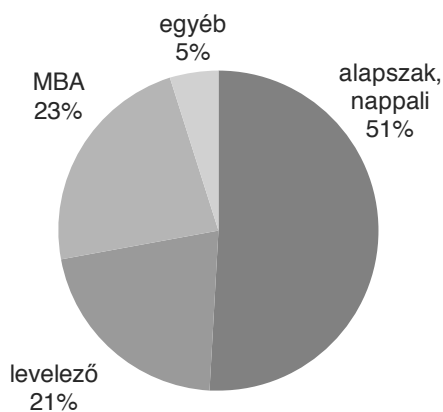
Az adattisztítás eredményeként 570 felsőoktatásban tanuló válaszadó kitöltése került elemzésre. A kitöltők 52,8%-a férfi (301 fő), míg 47,2%-a nő (269 fő). Életkorukat tekintve 42,5%-uk (242 fő) 18–22 év közötti

volt, míg a 23–28 éves korosztály tagjai a minta 20,4%-át (116 fő) tették ki. A 28 év felettiek a válaszadók 37,2%-át adták (212

fő). Tanulmányaikat tekintve a legtöbben (76,8%, 438 fő) gazdálkodási és menedzsment-, vagy műszaki területen tanultak.

2. ÁBRA

A válaszadók oktatási formái; N = 570

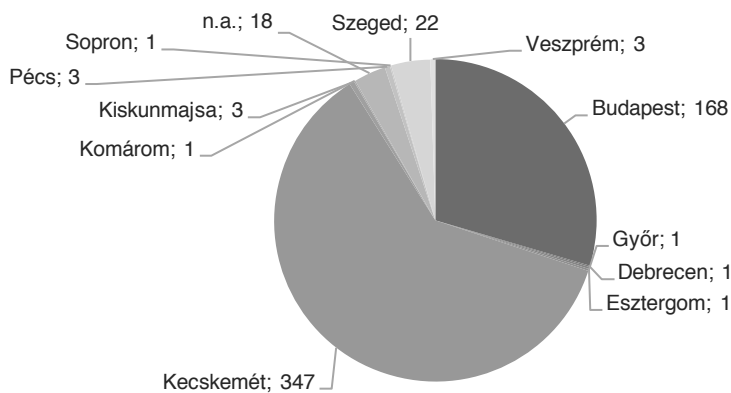


FORRÁS: saját szerkesztés

Az adatgyűjtés eredményeként 15 magyarországi és szlovákiai egyetem hallgatói kerültek a vizsgálat körébe (3. ábra). 60%-uk (N = 347) a kecskeméti Neumann János Egyetem nappalis hallgatója, de öt budapesti egyetem – Budapesti Metropolitan Egyetem, Budapesti Műszaki Egyetem, Óbudai Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapesti Gazdasági Egyetem (N = 168), valamint kilenc másik vidéki egyetem hallgatói is válaszoltak: Debreceni Egyetem; Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Esztergom; Széchenyi István Egyetem, Győr; Tomori Pál Főiskola, Kiskunmajsa; Selye János Egyetem, Komárom; Pécsi Tudományegyetem; Soproni Egyetem; Szegedi Tudományegyetem; Pannon Egyetem, Veszprém.

3. ÁBRA

A válaszadók megoszlása az oktatási intézmény székhelye alapján; N = 570



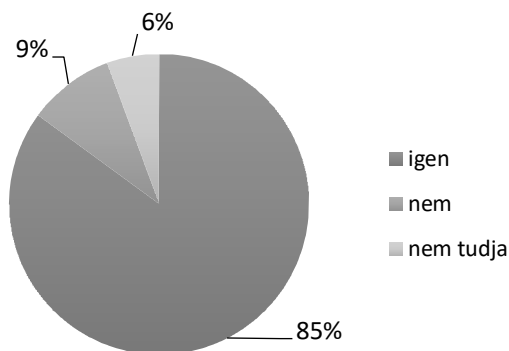
FORRÁS: saját szerkesztés

Ami a hallgatók gamifikációs formákkal kapcsolatos korábbi tapasztalatait illeti (4. ábra), a válaszadók jelentős része (85,3%; 486 fő) már találkozott felsőoktatási tanulmányai alatt gamifikációs módszerekkel,

ami kimagasló aránynak mondható. 9,1 százalékuknak (52 fő) még nincs ilyen tapasztalata, 5,6 százalékuk (32 fő) pedig nem emlékszik biztosan.

4. ÁBRA

Gamifikációs tapasztalat / saját élmény megéléte (%); N = 570



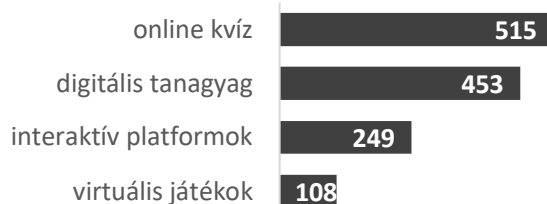
FORRÁS: saját szerkesztés

A gamifikációs formák közül a legnépszerűbbek az online kvízek (90,4%, 515 fő) és természetesen a digitális tananyagok is

kellő elterjedtségnek örvendenek (79,5%, 453 fő; 5. ábra).

5. ÁBRA

A hallgatók gamifikációs formákkal kapcsolatos korábbi tapasztalatai – válaszok a „melyikkel találkozta már az órán” kérdésre (több válasz volt lehetséges); N = 570



FORRÁS: saját szerkesztés

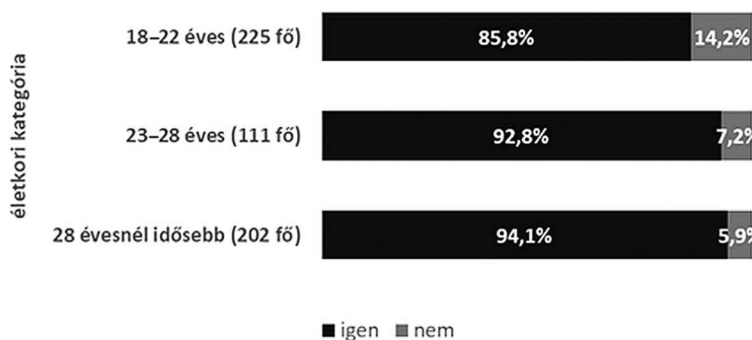
4.2. Gamifikációs tapasztalatok bemutatása és elemzése

Elemzésünk során keresztvizsgálatokat is végeztünk, és megállapítottuk, hogy a gamifikációval való korábbi tapasztalat és a válaszadó életkori csoportja között szignifikáns kapcsolat van ($\text{Khi}^2(2) = 9,329, p = 0,009$). A legnagyobb arányban a legidősebb korosztály esetében vannak azok, akik tanulmányaik során már találtak gamifikációval (94,1%, 190 fő), őket követi a 23–28 éves korosztály, akiknek 92,8%-a tapasztalt már ilyen oktatási módszertant (103 fő), míg a

legfiatalabb 18–22 éves korosztály esetében ez az arány a legalacsonyabb: esetükben csak 85,8% (193 fő) számolt be játékosítási tapasztalatról valamely tanóra keretében (6. ábra). Összességében elmondható, hogy minél fiatalabb valaki, annál kisebb valószínűséggel tapasztalta meg a gamifikációt az oktatása során, azonban még a legfiatalabb korosztály esetében is viszonylag magas azok aránya, akik tanultak már a módszeren keresztül.

6. ÁBRA

Gamifikációs tapasztalat megléte („igen/nem”) és életkori kategóriák szerinti megoszlása (%)



FORRÁS: saját szerkesztés

A gamifikációval kapcsolatos korábbi tapasztalat és a válaszadó tanulmányi szakja között szintén szignifikáns kapcsolatot tártunk fel ($\text{Khi}^2[1] = 915,969, p < 0,000$). A mintát elemezve azt tapasztaltuk, hogy a gazdálkodási területen tanulók között nagyobb arányban vannak azok, akik oktatásuk során már megtapasztaltak gamifikációs módszereket (93,1%, 389 fő), míg az egyéb szakokon tanuló válaszadók között ez az arány csak 80,8% (97 fő).

Az alábbi, 7. ábrán 1–4-ig terjedő Likert-skálán mutatjuk be a gamifikációról tett állítások átlagos megítélését. Az itt felmért tényezők a *dinamizmus*, illetve az *információszerzés* tényezőcsoportba tartoznak. Az ábráról leolvasható, hogy az egyes gamifikációs jellemzőkkel kapcsolatban pozitívan vélekednek a kitöltők, hiszen a megítélésekhez átlagosan 3-as feletti érték tartozik. Az egyes itemek megítéléséhez kapcsolódó szórások alacsonyak, minden esetben 0,9 alattiak.

A válaszadók 65%-a (négyfokozatú skálán 1-es választ adók) szerint egyértelműen könnyebb megérteni az elhangzottakat játékosított formában. Magas a pozitív válaszok aránya arra a kérdésre is, miszerint „hamarabb képes-e felidézni a hallgató a tanulás során a látottakat, mint a hallottakat”; 333

válaszadó nyilatkozott úgy, hogy hamarabb képes felidézni a látottakat. 357 válaszadó szerint (62,6%) úgy érzékelhető, hogy gyorsabban telik el az óra, és 55%-uk úgy érzi, hogy a gamifikációs eszközök alkalmazása hatékonyan javítja a figyelem szintjét is.

7. ÁBRA

A gamifikációt jellemző itemek általános megítélése 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán (N = 570)



A válaszadók mintegy 73%-a értett egyet azzal, hogy a játékokban szükséges képességei támogatják a tanulási folyamatot, és 87,3% igényli, hogy még az órán kapjon visszajelzést a játék eredményével és a megoldásokkal kapcsolatban. A használt gamifikációs eszközökön belüli megerősítés a kitöltők 74%-a szerint szintén motiválóan hat a személyes tanulására. A játékos eszközök „kitárgyalása” mint óra utáni beszédtema a hallgatók felénél fordult elő, ami előrevetíti a szociális faktor jelentőségét is a gamifikációs eszközök és gyakorlatok tervezése esetén. Jóformán egyöntetű a válaszadók igenlő véleménye (egyetértők száma [N] = 538) annak tekintetében, hogy a gamifikációs eszközök órai alkalmazása erősíti a tanár előadásának eredményességét és érthetőségét, ami jól illusztrálja azt, hogy mennyire igénylik a hallgatók az új, az órák egyhangúságának megtörésére alkalmas, a tanulási eredmények elérését támogató digitális eszközök használatát.

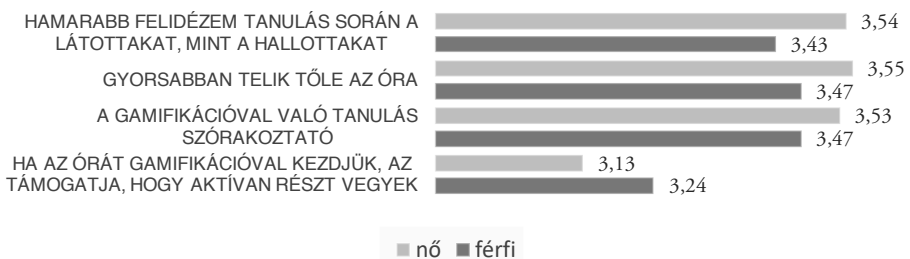
4.3. A két nem eltérései a gamifikációs tapasztalatok megítélése kapcsán

Eredményeink rámutatnak arra, hogy nemek szerint szignifikáns eltérés mutatkozik abban, hogy a hallgatók hamarabb idézik-e fel a gamifikáció hatására látottakat, mint a hallottakat ($p = 0,030$), mivel ez a nőkre nagyobb mértékben jellemző ($M = 3,54$, $SD = 0,71$) mint a férfiakra ($SD = 0,68$). (M : a válaszok átlaga a négyfokú Likert-skálán; SD : standard deviation, szórásnégyzet).

Hasonló irányú az összefüggés abban (8. ábra), hogy a hallgatók mennyire érzékelik, hogy gyorsabban telik az óra a gamifikáció élményének hatására ($p = 0,060$), hiszen ez is jellemzőbb a lányokra ($M = 3,55$, $SD = 0,73$), mint a fiúkra ($M = 3,47$, $SD = 0,71$). A gamifikációt eltérő mértékben találják szórakoztatónak a két nem képviselői ($p = 0,099$), mivel a lányokra jellemzőbb ez a vélekedés ($M = 3,53$, $SD = 0,70$) a fiúknál ($M = 3,47$, $SD = 0,709$). Ellentétes irányú az összefüggés azonban a gamifikáció aktivizáló hatásával kapcsolatban ($p = 0,061$), hiszen ez éppen a férfiakra jellemzőbb ($M = 3,24$, $SD = 0,83$) a nőknél ($M = 3,13$, $SD = 0,82$).

8. ÁBRA

Nemek szerinti eltérés a gamifikációval kapcsolatos tényezők megítélésében (átlag; $N = 570$)



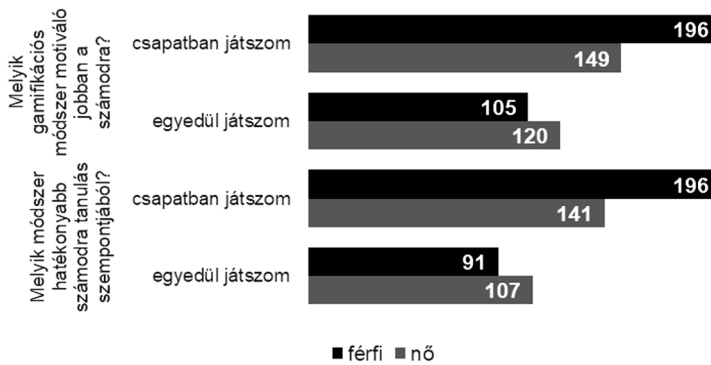
FORRÁS: saját szerkesztés

A gamifikáció fontos szociális vetülete, hogy önálló vagy társas játékra hívja-e a résztvevőket. Ezen tényezők mentén két esetben volt megfigyelhető nemek szerinti eltérés (9. ábra). A gamifikáció motiválabb a férfiak számára, amennyiben csapatban

játszanak, mint a nők számára ($\text{Khi}^2(1) = 5,624$, $p = 0,018$). Hasonló összefüggés figyelhető meg a gamifikáció általi tanulás hatékonyságát illetően, mivel ez is jellemzőbb a férfiakra csapatban, mint a nőkre ($\text{Khi}^2(1) = 7,466$, $p = 0,006$).

9. ÁBRA

Nemek szerinti eltérés a gamifikációval kapcsolatos társas tényezők megítélésében (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

4.4 A kibővített megközelítés speciális eredményei

A vizsgálatunk során használt modellben a három eredeti dimenzió (dinamizmus, információszerzés és visszacsatolás) kívül a versengés és a szociális kapcsolódás gamifikációival összefüggő tapasztalatait vizsgáltuk. Mivel az első három tényező az eredeti skálában is szerepel, ennek részletesebb kifejtésétől itt most eltekintünk, azonban a versengés és a szociális dimenzió pontosabb értelmezése lényeges kérdés vizsgálatunk szempontjából.

A versengés dimenziója arra utal, hogy a gamifikáció során a hallgatónak

lehetőségük van tudásuk csoportos vagy egyéni összemérésére, hiszen a bevonódás szintjét – hipotézisünk szerint – fokozza, ha ismerik egymás teljesítményét, eredményét, és teljesítményük transzparens módon rangsorban is megjelenik. A kérdőívünk válaszai is kifejezetten ezt igazolják. „A versengés jelenléte mennyire szolgálja a tananyag elsajátítását?” kérdésre, amelyet egy ötfokozatú Likert-skálán (1: „egyáltalán nem”, 5: „maximálisan”) értékeltettek a válaszadók, 57,7%-uk a 4-es vagy 5-ös érték mellett döntött.

10. ÁBRA

A versengés jelenléte mennyire szolgálja a tanulási hatékonyságot? (átlag; N = 570)



FORRÁS: saját szerkesztés

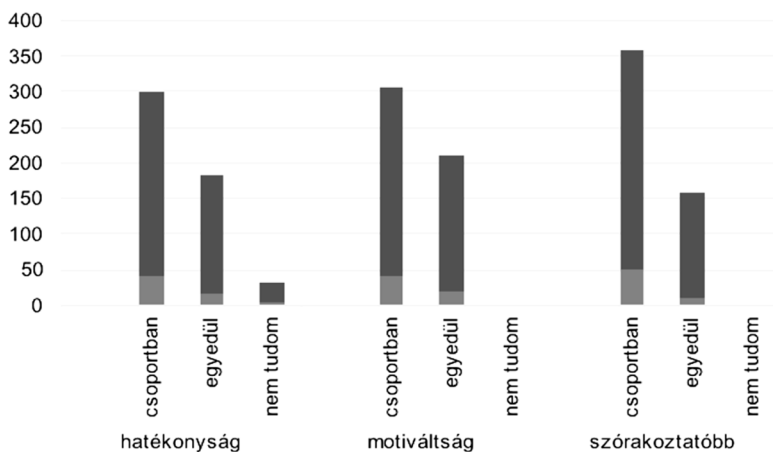
A versengésre vonatkozó összes kérdésre adott válaszok átlagos pontszáma a felezőpont felett van, ami azt jelzi, hogy a gamifikáció szerepe a tanulás hatékonyságában, a versengésben, az aktív részvételben és a szórakozásban általánosan pozitívan érzékelhető (10. ábra). Ezenkívül a hallgatók mintegy 87%-a válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy a versengő helyzetet szórakoztatóbbnak találja az órai gamifikáció során. Az átlagolást követően korrelációelemzést végeztünk a változók közötti kapcsolatok meghatározására. A fentiek alapján sikerült igazolnunk, hogy a korábban definiált három dimenzió túl a versengés is jelentős szerepet képvisel a gamifikáció alkalmazása során. Figyelemre méltó, hogy szoros összefüggések vannak a verseny jelenléte és az anyag elsajátítására, az osztály tevékenységére gyakorolt befolyás és a szórakoztatási érték között a játékos foglalkozások során. A regressziós elemzés eredményei azt

mutatják, hogy a modell körülbelül 16%-át magyarázza a tanulásban a gamifikáció észlelt eredményessége varianciájának, 0,148-as korrigált R-négyzet értékkel. A szignifikancia jelentős, ami arra utal, hogy a modell jól illeszkedik az adatokhoz.

A szociális dimenzió értelmezésünkben azt jelenti, hogy egyfajta közösségi tevékenységként is tekinthetünk a gamifikációra a tanórán és azon kívül egyaránt. Kiindulásunk szerint a hallgatók eredményére hatással lehet, hogy együtt vannak, és együttesen oldják meg a feladatokat. A szociális tényező vizsgálatokor kérdéseink arra vonatkoztak, hogy a tanulás hatékonyságát melyik szolgálja jobban: ha egyedül, vagy ha csapatban játszik a válaszadó; illetve: melyik megoldás motiválja jobban a két lehetőség közül (egyedül vagy csapatban). Az utóbbi dimenzióra vonatkozó három kérdésre adott válaszok összetételét az alábbi, 11. ábrán összegeztük.

11. ÁBRA

A szociális dimenzió kérdéseire adott válaszok megoszlása (N = 570)



FORRÁS: saját szerkesztés

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy mind a versengés jelenléte, mind a csoportos gamifikációs foglalkoztatás pozitív fogadtatásra talál a válaszadó hallgatók körében, ugyanakkor saját hatékonyságuk, motiváltságuk tekintetében is kiemelt tényezőnek tekintik e dimenziókat is.

A vizsgálat további elemeként külön klaszterként kezeltük a „csapatjátékosokat”, azaz azokat, akik inkább csapatban szeretnek játszani. Róluk elmondható, hogy a részhalmban a csapatjátékosok többsége férfi (számuk 225 fő), a „csapatjátékosok” életkora legfeljebb 28 év. A csapatjátékosok legelterjedtebb tanulási formája a BSC (alapszak nappali, L=171 fő). A csapatjátékosok (283 fő) túlnyomórészt a gazdasági területen képezik magukat. Megjegyezzük, hogy a csapatjátékosok további klaszterekre bonthatóak, amelyek betekintést nyújtanak a csapatalapú tanulást preferálók

demográfiai és iskolai háttérbe is, azonban ennek részletezésétől e tanulmányban eltekintünk.

5. FŐ KÖVETKEZTETÉSEK ÉS GYAKORLATI MEGFONTOLÁSOK

Meglátásunk szerint a gamifikációt egy általános módszertani megközelítésként is értelmezhetjük, miszerint játékelemek beemelésével az eredetileg nem játéknak szánt tevékenységekbe – mint amilyen az oktatás is – a versengésen, a játék öröme, élményszerűségén keresztül motiválhatjuk a résztvevőket, és fejleszthetjük bizonyos alapkészségeiket (úgy szociális, mint kognitív kompetenciáikat). A témában eddig végzett tudományos és gyakorlati kutatások rendre igazolták, hogy az új generációk igénylik és jól hasznosítják mind a technikai eszközök oktatásba történő bevonását,

mind a játékosítás különböző megnyilvánulásait.

A fentieket összefoglalva:

A kutatásban átvettük a korábbi tanulmányok előfeltevését és kiinduló hipotézisét, három fő tényezőre (dinamizmus, információszerzés, illetve visszacsatolás) fókuszálva, amelyek az oktatásban történő gamifikációhoz kapcsolódnak. Ezen túlmenően kiterjesztettük a dimenziók körét a versengéssel és a szociális (társas) tényezőkkel kapcsolatos tapasztalatok elemzésére is.

A gamifikációs skálát és a háromdimenziós modellt kibővítettük, amelyet a korábbi irodalom és *Melgar* és mtsai. (2022) kritikus, ön-reflektív értékelése alapján javítottunk. A modell kiterjesztése átfogó megközelítést sugall az oktatásban a gamifikáció megértéséhez, amely nemcsak a játékosítás alapvető elemeit veszi figyelembe, hanem olyan új tényezőket is, mint a versengő attitűd és társas szempontok, amelyek befolyásolhatják a tanulói elkötelezettséget és a tanulási eredményeket. E tényezők bevonása mélyebb betekintést nyújthat a gamifikáció dinamikájába, és annak a tanulói motivációra és a tanulási környezetben való interakciókra gyakorolt hatásába.

Ez a megközelítés a gamifikáció árnyalt megértését tükrözi, elismerve, hogy annak hatékonyságát az alapvető játéktervezési elemeken túl számos további tényező is befolyásolhatja.

Kutatásunk speciális eredményei rámutattak arra, hogy a vizsgálatba bevont idősebb korosztály tagjai nagyobb arányban találkoztak már a játékosítással az oktatás

területén, és pozitívabban is viszonyulnak a csoportos gamifikációs tevékenységekhez. A vizsgálat azt is kimutatta, hogy szignifikáns eltérés mutatkozik egyes gamifikációs dimenziók esetén a férfiak és a nők összehasonlásában, amely főleg a kedveltségben, a tanulási eredményt támogató és a szociális funkciók eltérő megítélésében mutatkozik meg.

Jelen vizsgálatunk összességében tehát megerősíti a nemzetközi kutatásokban felszínre került lényegi tapasztalatokat, igazolják a gamifikáció motiváló hatását és

annak tanulási eredményeket hatékonyan támogató funkcióját, ugyanakkor eredményeink árnyaltabb képet nyújtanak a gamifikáció szociális, együttműködési és hatékonysági hatásairól, valamint azok mélyebb, nemekhez,

korcsoportokhoz, valamint esetleges intézményi háttérhez köthető összefüggéseiről. Ez utóbbiak a gamifikáció oktatásban történő alkalmazásának, gyakorlatba történő átültetésének különböző módjaira is jelentős hatást gyakorolnak.

Eredményeink alapján a szociális tényezők, az együttműködési hajlandóság és a versengéshez való viszony meghatározó a hallgatók hozzáállásában és a módszer hatékonyságában, mindezek pedig erősen aláhúzzák azt, hogy a gamifikációs eszközöket a tanulási célon kívül az adott csoport összetételéhez, illetve dinamikájához is szükséges illeszteni. A gyakorlatban mindezt az alábbi lépések alkalmazásával tartjuk kivitelezhetőnek:

a vizsgálatba bevont
idősebb korosztály tagjai
nagyobb arányban
találkoztak már a
játékosítással az oktatás
területén

- Egy-egy kurzus megindítását megelőzően érdemes lehet felmérést készíteni a résztvevők nemenkénti összetételével, illetve előzetes tapasztalataival kapcsolatban, valamint célszerű lenne azt is a rendelkezésre álló kérdőívek segítségével felmérni, hogy a kurzus jövőbeni tagjai hogyan viszonyulnak a versengés egyéni, illetve csoportos dimenzióhoz. Egy-egy gamifikált eszközt használó kurzus, tanfolyam esetén fontos lenne előzetesen megismerni azt is az oktatóknak, hogy a kurzus jövőbeni hallgatói csoportosan vagy egyénileg vesznek-e részt szívesebben a játékosított feladatok megoldásában. Ehhez a dimenzióhoz az is hasznos inputot szolgáltatathat, ha az oktatók maguk egy-egy konkrét feladaton keresztül mérik fel, hogy az adott csoport esetén melyik lehet a hatékonyabb, a jobban részvételre serkentő megoldás.
- Meglátásunk szerint ösztönözni szükséges azokat a tanulócsoportokban történő aktivitásokat, amelyek az órák közötti időszakokban, követhető módon is bekapcsolódnak a gamifikált eszközök használatába. Lényeges

a kurzus jövőbeni hallgatói érezzék: a válasszuk valóban döntő befolyással bír a kialakítandó feladatokra, a játék, játékosítás szabályaira

ezzel kapcsolatosan, hogy ezeket az extra erőfeszítéseket, a csoportosan eltöltött többlet-időt is ismerjük el (díjazzuk), ezzel is ösztönözve a tanulási cél csoportosan történő elérését.

- Kiemelkedően lényegesnek látjuk azt, hogy ezeket az opciókat úgy mérjük fel, hogy a kurzus jövőbeni hallgatói érezzék: a válasszuk valóban döntő befolyással bír a kialakítandó feladatokra, a játék, játékosítás szabályaira.

Mindez határozott és erős összefüggést mutat a szakirodalomban is idézett elvárással, amely alapján az új generáció számára kiemelten fontos a döntés szabadsága, a kontroll érzete, illetve annak valódi lehetősége - ahogyan ezt *Bősze és Devosa* (2021) korábban már idézett cikkében is állította.

Ami a kutatásunk jövőjét illeti, terveink szerint folytatjuk. Vizsgálatunk következő állomása a felsőoktatásban tevékenykedő oktatók véleményének és tapasztalatának összegyűjtése és szintetizálása lesz, szintén a gamifikáció eddig kevésbé kutatott szociális és csoportdinamikai összefüggéseire fókuszálva.

IRODALOM

- Alabbasi, D. (2018): Exploring Teachers' Perspectives towards Using Gamification Techniques in Online Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. **17**. 2. sz., 34–45.
- Barna B. és Fodor Sz. (2018): Gamifikált közösségi megoldás használata a kedvezőbb munkahelyi légkör kialakítása érdekében. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*. **49**. 3. 2–10. DOI: 10.14267/VEZTUD.2018.03.01
- Barna B. (2020): *Gamifikáció hatásának vizsgálata vállalati és oktatási közegben (Examination of the effect of gamification in corporate and educational field)*. Doctoral dissertation. Budapesti Corvinus Egyetem).
- Bősze B. és Devosa I. (2021): A digitális játékok oktatásban történő alkalmazásának lehetőségei. Possibilities of Using Digital Games in Education. *GRADUS*. **8**. 1. sz., 80–89.
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. és Urquijo, S. (2013): Cognitive profile of children with low performance in reading. *Annals of Psychology*. **29**. 3. sz., 996–1005. DOI: 10.6018/analesps.29.3.1.38221
- Carrión Candel, E. és Colmenero, M. J. R. (2022): Gamification and mobile learning: innovative experiences to motivate and optimise music content within university contexts. *Music Education Research*. **24**. 3. sz., 377–392. DOI: 10.1080/14613808.2022.2042500
- Chiquito, M., Castedo, R., Santos, A. P., López, L. M. és Alarcón, C. (2020): Flipped classroom in engineering: The influence of gender. *Computer Applications in Engineering Education*. **28**. 1. sz., 80–89. DOI: 10.1002/Cae.22176
- Czeily T. és Dajnoki K. (2021): Játékosítás, mint a HR új stratégiai eszköze. *Economica*. **12**. (Új évf.) 1–2. sz. Letöltés: <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/07341150-5212-450a-a798-7b0b47d89cec/content> (2024. 03. 09.).
- Csikósné Maczó E. (2019): A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és gyakorlat: Training and practice*. **17**. 3–4. sz., 23–32.
- Dalmina, L., Barbosa, J. L. V. és Vianna, H. D. (2019): A systematic mapping study of gamification models oriented to motivational characteristics. *Behaviour & Information Technology*. **38**. 11. sz., 1167–1184. DOI: 10.1080/0144929X.2019.1576768
- Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. és Martínez Herraiz, J.-J. (2013): Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*. **63**. 1. sz., 380–392. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.12.020
- Fromann R. és Damsa A. (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. **66**. 3–4. sz., 76–81.
- Hanus, M. D. és Fox, J. (2015): Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*. **80**. 152–161. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.019
- Hitter G. (2021): Gamification: hagyományos illetve játékosított oktatás összehasonlítása. *Transactions on IT and Engineering Education*. **4**. 1. sz., 17–26.
- Huizinga, J. (1949): *Homo Ludens – A study of the play element in culture*. Routledge – Kegan Paul, London – Boston – Henley.
- Jaskóné Gácsi, M. (2022): How Education Should Become More Playful? *Eruditio – Educatio*, **17**. 2. sz., 99–103.
- Jaskóné Gácsi M. (2020): Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges intelligencia*. **2**. 1. sz., 83–91. DOI: 10.35406/MI.2020.1.83
- Kenéz A. (2015): Gamification – a játékok alkalmazása a marketingben és a marketingoktatásban. *Marketing és Menedzsment*. **49**. 4. sz., 36–51.

- Kiss G. (2020): A játékosítás alapjai, avagy beszéljünk a gamifikációról! In: Bihari E., Molnár D. és Szikszai-Németh K. (szerk.): *Tavaszi Szél 2019 Konferencia = Spring Wind 2019. Konferenciakötet II. Doktoranduszok Országos Szövetsége*, Budapest. 284–289.
- Kiss G. (2021): A gamifikáció szerepe a társadalmi kihívások kezelésében. *Információs Társadalom*. **21**. 1. sz., 125–142.
- Kovácsné Pusztai K. (2018): *Játékosítás (gamification) az oktatásban*. In: Szlávi P. és Zsakó L. (szerk.): *InfoDidact. Webdidaktika Alapítvány*. 93–102.
- Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradiel-Sierra, N., Lozano-Blasco, R. és Rodríguez-Martínez, A. (2021): Flipped Classroom model before and during COVID-19: using technology to develop 21st century skills. *Interactive Technology and Smart Education*. **18**. 2. sz., 189–204. DOI: 10.1108/ITSE-08-2020-0137
- Melgar, A. S., Luy-Montejo, C., Siesquén, I. M. S., Salvatierra, W. V. és Vergara, C. M. H. (2022): Metric properties of a Gamification Scale in university students. *Journal of Positive School Psychology*. **6**. 3. sz. 1835–1853.
- Ofosu-Ampong, K. (2020): The shift to gamification in education: A review on dominant issues. *Journal of Educational Technology Systems*. **49**. 1. sz., 113–137. DOI: 10.1177/0047239520917629
- Pacsi D. és Szabó Z. (2017): A gamifikáció fejlődése és a magyar gamifikációs trend alakulása. *Studia Mundi–Economica*. **4**. 1. sz., 57–68.
- Pozo-Sánchez, S., Lampropoulos, G. és López-Belmonte, J. (2022): Comparing Gamification Models in Higher Education Using Face-to-Face and Virtual Escape Rooms. *Journal of New Approaches in Educational Research*. **11**. 2. sz., 307–322. DOI: 10.7821/naer.2022.7.1025
- Rigóczki Cs. (2016): Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*. **66**. 3–4. sz., 69–75.
- Swacha, J. (2021): State of research on gamification in education: A bibliometric survey. *Education Sciences*. **11**. 2. sz., 69. DOI: 10.3390/educsci11020069
- Szakos J. és Szádeczky T. (2021): Gamification, mint tehetséggondozási eszköz a közszolgálati oktatásban – a kiberverseny példája. *Belügyi Szemle*. **69**. 4. sz., 625–637.
- Takácsné György K., Kolozsár L. és Wimmer Á. (2021): Tehetséggondozás a tudományos diákköri mozgalom keretében – hallgatói vélemények a Közgazdaságtudományi Szekcióban. *Magyar Tudomány*. **182**. 4. sz., 527–540.
- Tóth R. (2022): Játék és játékoság a szervezetben. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*. **53**. 2. sz., 15–26. DOI: 10.14267/VEZTUD.2022.02.02
- Tóth R. és Mitev A. (2022): Vendégszerkesztői előszó a „Játék, játékoság és játékosítás interdiszciplináris megközelítései üzleti környezetben” című különszámhoz. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*. **53**. 12. sz., 2–2. DOI: 10.14267/VEZTUD.2022.12.01



DERZSI-HORVÁTH MARTINA – DEUTSCH KRISZTINA

Középiskolás diákok mentális egészségének javítása: egy intervencióalapú személyiségfejlesztő program módszertanának bemutatása

MŰHELY

BEVEZETÉS

A serdülőkor kiemelt életszakasz, melynek során párhuzamosan zajlanak a fiatalok életében a biológiai, a pszichés és a szociális változások. A korosztályhoz tartozók a napjuk nagy részét az iskolában töltik, megkezdődik a szülőkről való leválás, és mindinkább felértékelődnek a kortárskapcsolatok. E három jelentős tényező miatt az iskolai egészségnevelés szerepe meghatározóvá válik; egyre inkább szükséges elvárás lesz az attitűdformálás.

Míg korábban az egészség biomedikális modelljének képviselői a betegségek kóroki tényezőit kutatták, addig a bio-pszicho-szociális modell megjelenése rávilágított az egyéni felelősség, attitűd és viselkedés jelentőségére. Utóbbi okán a korábban ismeretátadáson alapuló egészségfejlesztés megreformálódott, és az ismeretközlés mellett egyre inkább fókuszba került a hosszú távú képesség- és készségfejlesztés.

Magyarországon több testi egészségre fókuszáló program ismert, azonban kevés olyan tanulmány van, amely a mentális

egészség fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, oly módon bemutatva a programot, hogy annak végig vitele más szakemberek számára is kivihető legyen. Kutatásunk során egy ilyen, mentális egészséget fejlesztő programot terveztünk, melyet kísérleti szinten meg is valósítottunk pécsi középiskolás diákok körében. Jelen tanulmány célja bemutatni a személyiségfejlesztő program során alkalmazott változatos módszereket, munkaformákat és eszközöket.

A MODERN EGÉSZSÉGNEVELÉS KIALAKULÁSÁNAK LEGFONTOSABB ÁLLOMÁSAI

Az egészség–betegség fogalom átalakuláson ment keresztül az ókortól napjainkig, mely során hol csupán fizikai értelemben, hol pedig komplexen – testi, lelki és szociális vonatkozásban – értelmezték azt (Tarkó és Benkő, 2016). A biomedikális modell térhódításának időszakában a fő hangsúly a fizikai egészségen volt, azon belül is mindinkább a betegségek kóroki tényezőin, azonban a bio-pszicho-szociális modell ráirányította a figyelmünket

a társadalmi, gazdasági, szociális, mentális faktorokra és a fent már említett egyéni felelősség, attitűd és viselkedés jelentőségére is. Mindezek szellemében kialakult a modern egészségnevelés, amely komplexen, az ismeretátadás mellett a hosszú távú képesség- és készségfejlesztésben látja az egészségmegőrzés és -fejlesztés kulcsát (*Benkő, Lippai és Tarkó, 2019*).

Az egészség alakulása szempontjából meghatározó Aaron Antonovszky munkássága, aki többek között azt kutatta, hogy bizonyos helyzetekben hogyan képesek egyes emberek az egészségük megőrzésére, míg mások ugyanakkor fogékonnyá válnak a különböző betegségekre. A jelenséget a koherencia-érzettel magyarázta, melynek szintje precízen jelzi a testnek és léleknek az egészség megőrzése céljából hangsúlyos egységét, valamint a képességet a problémák kihívásként való értelmezésére és a személyes erőforrások, illetve hatékony megküzdési mechanizmusok mobilizálására. Mindez még inkább középpontba helyezte az egészség szubjektivitását, annak egyéni megközelítését (*Tarkó és Benkő, 2016*).

AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS JELENTŐSÉGE, A VISELKEDÉSVÁLTOZÁS DETERMINÁNSAI

Az egészségnevelés, az egészségfejlesztés részeként hangsúlyt fektet az egészséghez kapcsolódó viselkedésformák kialakítására és fejlesztésére, valamint a rizikómagatartások elkerülésére, azok megváltoztatására. Mindezek során az egészségnevelést végző szakember mint támasz és iránymutató van

jelen, a páciens saját döntéseit és felelősségét figyelembe véve facilitálja a viselkedésváltozás folyamatát. Az egészségmagatartás különböző definícióit vizsgálva különbségeket fedezhetünk fel abban, hogy a szakemberek hova helyezik a személyes felelősség szerepét, valamint, hogy milyen belső és külső erőforrásokra építenek a viselkedésváltozás folyamatában. Vannak ugyanis

olyan személyek, akik aktív szereplők a saját egészségük fenntartásában és fejlesztésében, míg mások elszenvetői a tudatosságot nélkülöző

életvitelnek, és csupán egy, az egészségükben bekövetkező trauma ébreszti rá őket, hogy cselekedeteikkel befolyást tudnak gyakorolni egészségük alakulására. A viselkedésváltoztatás lehetősége számos kutató érdeklődését kivítva, melynek nyomán, több szakember együttes tudásának eredményeképp, megszületett a COM-B modell, mely szerint a végrehajtáshoz szükséges ismeretek, készségek (capability), az elhatározást támogató fizikai és társas környezet (opportunity) és a kellő motiváció (motivation) szükséges a magatartás (behaviour) változásához (*Boncz és mtsai., 2022*).

Serdülőkorban párhuzamosan zajlanak a biológiai, a pszichés és a szociális változások (*Cole, 2006*). Ebben az életszakaszban megnő a kamaszok érdeklődése egymás és a szexualitás iránt, melynek eredményeképp szociális kapcsolataik is átalakulnak, az addigi nemek közötti barátságok ártértékelődnek. Pszichológiai szempontból mérföldkő az identitás kialakítása, melynek kezdete és folyamata szintén a kamaszkort érinti. Önmaguk megtalálása során fejlődik a személyiségük, és képessé válnak meghatározni a társadalomban elfoglalt helyüket és

felelősségteljesen vállalni döntéseik következményét

szerepüket, céljait, valamint felelősségteljesen vállalni döntéseik következményét. Míg a serdülőkor elején a szülők, a család kontrollja van erőteljesebben jelen, addig az életkor előrehaladtával megnő az egyéni döntésre való igény, illetve a kortárskapcsolatok jelentősége (Kollár és Szabó, 2004; Németh és Költő, 2014; Nickerson és Nagle, 2005). Mindezek tudatában, illetve mivel a serdülők napjuk nagy részét az iskolában töltik, az iskolai egészségnevelés szerepe ebben az életszakaszban még inkább felértékelődik. Az oktatási intézmények nem csupán az iskoláskorúak oktatását biztosítják, de a család mellett feladatuk a közösségi életre való nevelés, a tanulók egészségének nyomon követése és fejlesztése fizikai és lelki értelemben egyaránt. Ezért a korszerű iskolai egészségnevelés – azon belül is az intervencióalapú megközelítés – egyre inkább teret hódít amire számos példát látunk mind a nemzetközi, mind a hazai környezetben.

EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI PROJEKTEK NEMZETKÖZI ÉS HAZAI SZINTEN

Nemzetközi példák az intervencióalapú egészségfejlesztésre

Napjainkban az intervencióalapú vizsgálatok a nemzetközi kutatások középpontjában állnak, a legkülönbözőbb programokkal az egészség számos dimenzióját érintve. A Törökországban megvalósuló „Fruit&Vegetable-Friendly” program célja volt például a középiskolás diákok körében népszerűsíteni a napi gyümölcs- és zöldségfogyasztást

népszerűsíteni a napi gyümölcs- és zöldségfogyasztást

(Gur, Erol, Kadioglu, Ergun és Boluktas, 2019). A németországi CReActivity egy elméleti alapú intervenció program, mely a serdülők fizikai aktivitásának növelését helyezte középpontba (Demetriou és Bachner, 2019). A SI! program Barcelonában és Madridban indult újtára, melynek során egy többkomponensű egészségfejlesztési stratégia hatását mérték fel négy éven keresztül a spanyol középiskolás diákok szív- és érrendszeri állapotával összefüggésben (Santos-Beneit és mtsai., 2023). Vietnámi serdülők körében szájhygiéjével kapcsolatos előadást,

valamint gyakorlati oktatást tartottak, melynek nyomán hat hónap különbséggel mérték fel a kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségeket a fogmosási szokások, illetve a fogak állapota alapján (Nhat Nguyen és mtsai., 2021). Egy kínai tanulmány arról számol be, hogy a szakemberek serdülők és gyermekek körében olyan foglalkozásokat tartottak, melynek keretében a támogató környezetre, a fertőző betegségekkel kapcsolatos ismeretekre, valamint az önvizsgálatra fektettek hangsúlyt (Wang és mtsai., 2023). Szintén Vietnámban zajlott a Happy House program, melynek célja a serdülők depressziós tüneteinek mérséklése, valamint mentális jóllétük javítása volt (Tran és mtsai., 2023).

Hazai példák az intervencióalapú egészségfejlesztésre

A hazai iskolai egészségnevelésben számos jogszabály ad iránymutatást a szakemberek számára.¹ Ezek a dokumentumok

¹20/2012 (VIII/31) EMMI rendelet, 2011. évi köznevelési tv.(CXC. tv.); 1997. évi CLIV. tv.

többségükben kitérnek az egészséges táplálkozás, a fizikai aktivitás és a lelki egészség fejlesztésére, valamint a különböző függőségek és balesetek megelőzésére. Mindezek tudatában – optimális esetben – a tanév kezdetén az iskola vezetőisége, a pedagógusokkal és az iskola-egészségügyi szolgálat munkatársaival együttműködve kialakítja az adott tanévre vonatkozó egészségnevelési tervet, vagy aktualizálja hosszú távú stratégiai programját. Ennek alapját 2015 óta a Teljes Körű Iskolai Egészségfejlesztési modell (TIE) képezi. A TIE koncepciója, hogy az egészségnevelésben és fejlesztésben minden tanuló és minden pedagógus aktív résztvevő legyen, és az egészséget támogató és befolyásoló tényezők mindegyike jelenjen meg a mindennapos egészségnevelés során (Somhegyi, 2016).

Az iskolai egészségnevelési programok célorientációját és módszertanát hazánkban már több szakember rendszerbe foglalta a TIE koncepció megjelenése előtt is, kutatva azok egészségfókuszát, holisztikus voltát. Deutsch kvalitatív eredményei azt mutatták, hogy az iskolák, bár jogszabályi kötelezettségüknek eleget téve elkészítik az egészségnevelési programjukat, abban a holisztikus felfogás csupán a célok meghatározása során jelenik meg. A programok tartalma, módszertana és tevékenységrendszere már csak a fizikai egészség hangsúlyáról árulkodik, és elsősorban az ismeretátadásra fókuszál (Deutsch, 2011). Járomi és Vitrai (2017) – összevetve a hazai és nemzetközi iskolai

egészségfejlesztést – arra a megállapításra jutott, hogy míg nemzetközi szinten az iskola a közösség integrált részeként, számos beavatkozási ponton, több társadalmi szereplővel együttműködve valósítja meg az egészségfejlesztést, addig hazánkban egy-egy iskola elszigetelten, megfelelő források nélkül, még a TIE-felfogást képviselve is mindössze négy alaptevékenység keretében törekszik erre (egészséges táplálkozás, mindennapos testnevelés, lelki egészség elősegítése, egészségismeretek elsajátítása; Járomi és Vitrai, 2017; Somhegyi, 2019). Az új iránymutatások ellenére az iskolai szintéren megvalósuló egészségnevelő programok továbbra is döntően az egészség fizikai aspektusára fókuszálnak, a szakemberek által frontális oktatásszervezésben, a tanulók aktív és problémamegoldó részvétele nélkül történnek (Feith és mtsai., 2016). Többek számára ismert lehet a táplálkozást, fizikai aktivitást célzó Happy Víz-program (Nagy és mtsai., 2015), a T.E.S.I. program (Vass és mtsai., 2015) vagy például a Netfitt program keretében szerveződő Diákolimpia (Magyar Diáksport Szövetség).²A fentiekén túl vannak/voltak olyan szerveződések, melyek már a TIE koncepció megjelenése előtt segítségül szolgáltak a felelősségvállalás kialakításában, többek között a szenvedélybetegségek megelőzésében. A szakemberek számára ismert D.A.D.A. a helyes döntéshozást elősegítő készség- és képességfejlesztésről szól, az ELLEN-SZER (Németh, 2014), valamint a Shapiro-

az iskolai szintéren
megvalósuló egészségnevelő
programok továbbra is
döntően az egészség fizikai
aspektusára fókuszálnak

ben szerveződő Diákolimpia (Magyar Diáksport Szövetség).²A fentiekén túl vannak/voltak olyan szerveződések, melyek már a TIE koncepció megjelenése előtt segítségül szolgáltak a felelősségvállalás kialakításában, többek között a szenvedélybetegségek megelőzésében. A szakemberek számára ismert D.A.D.A. a helyes döntéshozást elősegítő készség- és képességfejlesztésről szól, az ELLEN-SZER (Németh, 2014), valamint a Shapiro-

² <https://www.mdsz.hu>

program a kritikus gondolkodást, az önálló döntés kialakítását célozta meg (Rácz, 1995). Didaktikai szempontból bizonyítottan hatékonyabbak a tematikus kortársprogramok, a közvetítők élethelyzetének, problémálatásának, kommunikációs stílusának hasonlósága miatt (Paksi és Demetrovics, 2003). Mindezt felismerve mára fellelhetővé váltak – ha minimális arányban is – a kortársprogramok előnyeire, illetve az interaktivitást előtérbe helyező módszertanra építő programok is. Ilyen a Balassagyarmati Egészségnevelő Program, amely kortársoktatók bevonásával foglalkozik a dohányzás káros hatásaival, valamint a biztonságos szexualitással (Eörsi, Herczeg, Áruva és Terebessy, 2020), továbbá a Tanulj, Tanítsd, Tudd! (TANTUdSZ) Ifjúsági Egészségnevelési Program, amely az alap- és középfokú oktatás számára nyújt foglalkozásokat egyetemi hallgatók által képzett középiskolai kortársoktatók segítségével, innovatív és interaktív módszerekkel; azonban a tartalmat tekintve e programok is döntően az egészség fizikai dimenziójában mozognak (Feith és Falus, 2019; Falus, 2018). Nagy-Pénzes kutatása során (2021) olyan programot dolgozott ki, melynek célja az egészségmagatartás, valamint az egészség hosszú távú befolyásolása volt. Ennek nyomán a fizikai egészséghez kapcsolódó táplálkozás, testmozgás témakörét, valamint a függőségek, szexualitás, daganatos betegségek jelentőségét dolgozták fel a tanulókkal. Mentális egészségre fókuszáló, hosszú távú hatásokat feltételező és iskolai szervezetfejlesztésen alapuló programként a Pécsi Köztársaság téri

Iskola EGÉSZ-SÉG programja szolgálhat példaként, melynek hatékonysága és fenntarthatósága is monitorozásra került (Deutsch, 2011; 2012; Meleg, 2001; 2021).

Az egészségnevelésben további fontos kérdés a TIE-iránymutatások szellemében a pedagógusok szerepvállalása is. Paksi és munkatársainak kutatásai már több mint tíz évvel ezelőtt felhívták a figyelmet arra, hogy a tanárok szerepgondolkodása eltér nevelési gyakorlatuktól: a prioritás az oktatás, a nevelés többletterhek számát, a prevenció pedig nem tartozik a magasan priorizált iskolai tevékenységek közé (Paksi és Schmidt, 2006; Paksi, Felvinczi és Schmidt, 2011). Masa és munkatársainak szegedi pedagógusokra irányuló kutatásában a személyes példaadást a válaszadók 62%-a az egészség fizikai dimenziójában, míg 13%-uk a mentális egészség vonatkozásában

mára fellelhetővé váltak – ha minimális arányban is – a kortársprogramok előnyeire építő programok

tartotta fontosnak. Ugyanakkor a TIE-konceptióhoz képest csupán a pedagógusok 55,3%-a ítélte jónak vagy nagyon jónak a saját egészségnevelési aktivitását. A válaszadók 43%-a végez célirányos egészségnevelési aktivitást, ám 38%-uk úgy nyilatkozott, hogy semmilyen egészséghez kapcsolódó nevelési tevékenységet nem végez (Masa, Tobak és Deutsch, 2021).

CÉLKITŰZÉS, MEGVALÓSÍTANDÓ FELADATOK

A hazai és a nemzetközi kutatások összehasonlítása során észrevehető különbség, hogy míg nemzetközi szinten sokkal több és komplexebb intervencióalapú program

áll rendelkezésre – melyeknek a hatékonysága is követhető –, addig Magyarországon, bár vannak törekvések, még mindig kevés iskola és szakember választja ezt a beavatkozási formát. A hazai iskolai egészségfejlesztés gyakorlatában minimális hangsúly kerül a személyiséget komplexen fejlesztő, a mentális egészséghez kapcsolódó attitűd és viselkedés formálását célzó programokra. Célunk volt ezért a bemutatott hiányokra reflektáló, mentális egészséget fejlesztő programot tervezni, és azt kísérleti szinten pécsi középiskolás diákok körében meg is valósítani. A COM-B modell első dimenziójára támaszkodva először a viselkedésváltozáshoz szükséges ismeretek bővítését céloztuk meg. Ezzel párhuzamosan a diákok egészséggel kapcsolatos cselekvő attitűdjét, tudatos szerepvállalását, önismeretük fejlesztését és végső soron a mentális egészséget támogató képességeik javítását kívántuk elérni, annak tudatában is, hogy ezek viselkedésváltozást generáló hatása, illetve a jobb mentális egészség feltehetően nem azonnali eredmény, hiszen ebben az életkorban a kortárshatás, a szülői minta és a médiahatás erősebb befolyásoló tényezőként van jelen. A program hatékonyságának méréséről és eredményeiről egy későbbi közleményben számolunk be.

TERVEZÉS

Célunk volt olyan vizsgálati populáció kialakítása, melyben a középfokú oktatás szintjén minden iskolatípus képviselve van. Ezen törekvésünk sikerrel járt, hiszen

az egyik intézmény egy egyházi fenntartású (sportorientált) gimnázium, míg a másik intézmény a pécsi szakképzési centrum által kijelölt középiskola volt, mely technikumi, szakképző iskolai és szakiskolai végzettséget kínál. Utóbbi esetben lehetőségünk nyílt sajátos nevelési igényű, tanulásban akadályozott tanulók bevonására, ami azért kiemelkedő jelentőségű, mert e célcsoport körében komplex mentális egészségre irányuló program megvalósulásáról nincs tudomásunk.

A résztvevő intézményekkel együttműködési szerződést kötöttünk, valamint a Regionális Kutatás Etikai Bizottságtól etikai engedélyt kértünk (8212-PTE2020; 2021). A szülők és a diákok több fórumon kaptak tájékoztatást a programról. Szülői értekezlet keretében, e-mail formájában,

lehetőségünk nyílt sajátos nevelési igényű, tanulásban akadályozott tanulók bevonására

valamint a diákokon keresztül juttattuk el a kutatással kapcsolatos tájékoztatót, valamint a kitöltési nyilatkozatot. Mind a tanulók, mind a szülők esetében passzív beleegyezési formát alkalmaztunk – amennyiben nem szeretnék/ nem engedélyezik gyermekük számára a kutatásban való részvételt, úgy kértük, hogy a megadott formanyomtatványon számunkra jelezzék azt. A foglalkozásokon való részvétel önkéntes volt, a programból a tanulók bármikor, indok nélkül kiléphettek, azonban a program folyamán erre nem volt példa. A középiskolák esetében minden oktatási intézménytípusból (gimnázium, technikum, szakképző iskola, szakiskola) a 10., illetve 11. évfolyamon, véletlenszerűen került kiválasztásra egy-egy osztály, amely részt vett a személyiségfejlesztő programon. Az

osztályok nemek szerint heterogén összetételűek voltak, bár a fiúk jelenléte dominált, ami főként az egyik kiválasztott intézmény (technikum, szakképző, szakiskola) profiljából és képzési irányából adódott. A kiválasztásra került osztályok létszáma képzéstípustól függően változó – a legmagasabb osztálylétszám 21 fő, a legalacsonyabb 8 fő – volt. Bár a szakirodalomból tudjuk, hogy a kics csoportos foglalkozások esetében az ideális csoportlétszám maximum 15 fő, a lehetséges hiányzások miatt nem bontottuk az ennél magasabb osztálylétszámmal rendelkező csoportokat sem (Eörsi, Herczeg, Árva és Terebessy, 2020; Boncz és mtsai., 2022). A foglalkozások meghatározott időközönként, egy tanéven át zajlottak, a Covid-19-járvány második hullámát követően, 2021. szeptember végi kezdéssel és 2022. június havi zárással.

MÓDSZERTANUNK ÉS TAPASZTALATAINK

A személyiségfejlesztő program témavezető neveléstudományi szakember bevonásával,³ és az intézményvezetők jóváhagyásával került összeállításra azt követően, hogy kérdőíves kutatással felmértük, megismertük és összehasonlítottuk az egyes intézménytípusba járó diákok mentális

egészségmutatóit (Derzsi-Horváth és mtsai., 2024a; 2024b). A foglalkozásokon – kifejezetten annak érdekében, hogy a tanulókat sem pozitív, sem negatív értelemben ne befolyásolhassa az általuk ismert és őket tanító személy – nem volt egyik intézmény esetében sem jelen az iskolához tartozó tanár vagy más szakember. A programot a PTE ETK Egészségtudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója vezette,⁴ aki védőnői, valamint népegészségügyi szakember-végzettséggel rendelkezik. Az oktatási rendszer

sajátosságait, a tanév rendjét és a tanulók speciális szükségleteit (pl. ingázó tanulók időbeosztását) figyelembe véve a foglalkozások iskolai órarendbe építve, általában összevont osztályfőnöki óra keretében, kétheti gyakorisággal kerültek megtartásra. Összesen 12, egyenként 90 perces, személyiségfejlesztést célzó foglalkozásra került sor a tanév alatt. A foglalkozások elején az egészségnevelés interaktív bevezető módszereiből válogatva ismerkedtünk az adott témával, illetve mértük fel a tanulók témához fűződő viszonyát, véleményét. A foglalkozások végén felmértük az aktuális programelem hasznosságát, a személyes konklúziókat. Az intervenció program szisztémáját – a témákat, az alkalmazott módszereket, valamint a felhasznált eszközöket az 1. táblázatban foglaljuk össze.

összesen 12, egyenként 90 perces, személyiségfejlesztést célzó foglalkozásra került sor a tanév alatt

³ A támavezető az e cikket is jegyző habil dr. Deutsch Krisztina volt. (A szerk.)

⁴ A programvezető jelen tanulmány másik szerzője, Derzsi-Horváth Martina volt. (A szerk.)

1. TÁBLÁZAT

A személyiségfejlesztő program témái, alkalmazott módszerek, munkaformák és eszközök

TÉMA	ALKALMAZOTT MÓDSZER	ALKALMAZOTT ESZKÖZ
Személyiség, személyiségtípusok		
A személyiség fogalma, érdekességek a múltból Meghatározó személyek és elméletek (Hippokratész, Galenus) A vérmeérséklet, temperamentum jelentése Személyiségtípusok és azok jellemzői	Megbeszélés Körkérdések Esetelemzés Kooperatív módszer Kérdőíves felmérés	„Bemutatkozás kicsit másképp” (szerzők által fejlesztett gyakorlat) „Vérmeérsékleti teszt” kérdőív (<i>Hortobágyiné</i> , 2005) Projektor, laptop, diasor Foglalkozásterv Papír, íróeszköz
Énkép		
Az énkép definíciója Az énkép típusai (szubjektív, objektív, optatív) Az énkép formái (merek, befogadó) Az énképre hatást gyakorló személyek, környezet	Megbeszélés Körkérdések Egyéni, páros és csoportmunka	„Háromszoros Én” gyakorlat (szerzők által fejlesztett gyakorlat) „Példakép” gyakorlat (<i>szerzők által fejlesztett gyakorlat</i>) Foglalkozásterv Papír, íróeszköz
Testkép		
A testkép jelentése A testkép jelentősége a mindennapokban Szubjektív és objektív testkép A testképet befolyásoló külső hatások Az ideál változásai a történelem során	Megbeszélés Körkérdések Esetelemzés Problémamegoldás Egyéni munka	„Fallon és Rozin Emberalakrajzok tesztje” kérdőív (<i>Fallon és Rozin</i> , 1985) Projektor, laptop, diasor Foglalkozásterv Papír, íróeszköz
Önismeret		
Az önértékelés, önismeret jelentősége Önismereti kerék, annak dimenziói, értelmezése Hiányos önismereti kerék típusai, annak következménye	Asszociáció Megbeszélés Körkérdések Egyéni és csoportmunka	„Önismereti kerék” gyakorlat (<i>Rudas</i> , 2016) „Johari-ablak” gyakorlat (<i>Rudas</i> , 2016) Asszociációs kártyák Foglalkozásterv Papír, íróeszköz

A Johari-ablak dimenziói és területei (nyílt, rejtett, vak, ismeretlen)		
Az értékek szerepe		
Az értékrendszer fogalma Mi alakítja értékrendszerünket? Értékpreferenciák Külső értékek és a személyiség Belső értékek és a személyiség	Megbeszélés Körkérdés Egyéni, páros és csoportmunka Brainstorming Gondolattérkép	„Értékpreferenciák - példakeresés” gyakorlat (<i>szervezők által fejlesztett gyakorlat</i>) Projektor, laptop, diászor Foglalkozásterv Okostábla, filctoll
Verbális kommunikáció		
A kommunikáció jelentése és szereplői A kommunikáció szintjei Kommunikációs csatornák Verbális kommunikáció	Megbeszélés Körkérdés Játék Egyéni és csoportmunka	„Szájról szájra” gyakorlat (<i>Rudas, 2016</i>) Projektor, laptop, diászor Foglalkozásterv Papír, íróeszköz
Nonverbális kommunikáció		
A nonverbális kommunikáció jelentése A nonverbális csatorna elemei Testtartás, gesztusok jelentéshordozása Mimika és tekintet Kongruens, inkongruens viselkedés	Szerepjáték Helyzetgyakorlat Megbeszélés Körkérdés Egyéni munka	„Vegyes üzenetek” gyakorlat (<i>Rudas, 2016</i>) „Írányítsunk szavak nélkül” gyakorlat (<i>Rudas, 2016</i>) Foglalkozásterv Papír, íróeszköz
Kommunikációs stílus, iskolai és munkahelyi kommunikáció		
Kommunikációs és konfliktuskezelési stílusok Az agresszív stílus jellemzői, hatásai A szubmisszív stílus jellemzői, hatásai Az asszertív stílus jellemzői, hatásai és előnyei A kommunikációs és konfliktuskezelési stílusok jelentősége a tanulói élethelyzetekben	Asszociáció Megbeszélés Körkérdések Villámcsoportok Szerepjáték Brainstorming Egyéni munka	„Az asszertivitás játéka” gyakorlat (<i>Rudas, 2016</i>) „Asszertivitás kérdőív” gyakorlat (<i>Németh, 2009</i>) Projektor, laptop, diászor Foglalkozásterv Papír, íróeszköz Szituációs kártyák Asszociációs kártyák

Szociális készségek, társas kapcsolatok		
A szociális készségek értelmezése és szerepe A szociális készségeket formáló szinterek és tényezők A társas támogatás jelentősége, megélése a tanulói mindennapokban	Megbeszélés Körkérdések Brainstorming Egyéni és csoportmunka Gondolattérkép	„Csoportbank” gyakorlat (Rudas, 2016) „Címkézés” gyakorlat (Rudas, 2016) Projektor, laptop, diasor Foglalkozásterv Papír, íróeszköz Okostábla, filctoll
Mentális egészség, stressz		
A mentális egészség jelentése A mentális egészség és a stressz összefüggése A stressz jelentése, annak formái (eustressz és distressz) A stressz szakaszai Környezeti stresszorok Tanulói stresszhelyzetek A stressz és a betegségek	Körkérdések Esetelemzés Megbeszélés Kisfilm Egyéni és páros munka	„Hogy barátokozunk meg a stresszszel?” c. kisfilm (https://www.youtube.com/watch?v=fhngKtN88vg) „Eustressz és distressz példái” gyakorlat (szerzők által fejlesztett gyakorlat) Foglalkozásterv Papír, íróeszköz
Megküzdési stratégiák		
Stressz és megküzdés Érzelempontumú megküzdés Problémaközpontú megküzdés Adaptív/pozitív és maladaptív/negatív megküzdési formák és következmények a tanulók életében Időmenedzsment	Brainstorming Egyéni munka Helyzetgyakorlat Körkérdések Megbeszélés Kérdőíves felmérés	„Dühleltár” (szerzők által fejlesztett gyakorlat) „LÉPCSŐ” gyakorlat (Weiss és mtsai., 1999) „Időmenedzsment” gyakorlat (szerzők által fejlesztett gyakorlat) Foglalkozásterv Papír, íróeszköz
Konfliktuskezelés		
Konfliktusok értelmezése, fokozatai Intra- és interperszonális konfliktusok A konfliktusok forrásai és típusai, tanulói megéléjük Kortárs mediáció Thomas és Kilmann konfliktuskezelési modellje (Sasfy, 2017)	Asszociációs feladat Körkérdések Megbeszélés Strukturált tanulás Problémamegoldás Helyzetgyakorlat	„Szerepek a csoportban” gyakorlat (szerzők által fejlesztett gyakorlat) „Személyes konfliktussal való megküzdés” gyakorlat (szerzők által fejlesztett gyakorlat) Asszociációs kártyák Szituációs kártyák Projektor Laptop Óravázlat Diasor Papír, íróeszköz

A következőkben a foglalkozások tapasztalatai alapján kiemeljük egy-egy rész-cél megvalósulási lehetőségéről szerzett személyes benyomásainkat, középpontba állítva és összehasonlítva az általunk vizsgált különböző iskolatípusba járó csoportok adott témához fűződő viszonyát, ismereteit, aktivitását és módszerpreferenciáit.

Az első alkalmat minden csoport esetében egy „0.alkalom” előzte meg, amelyen részletesen bemutattuk a programot, a tanulókkal meghatároztuk a csoport célját, valamint a csoportszabályokat. A csoportszabályok tekintetében is azt az elvet követtük, hogy a diákok ma-

guk határozzák meg, a célok tükrében milyen szabályokra van szükségük a csoporton belül. A gimnazisták körében hangsúlyos volt az a javaslat,

hogy az elhangzottak ne kerüljenek ki a csoportból, míg a sajátos nevelési igényű tanulóknál inkább egymás meghallgatása állt a középpontba. Mind a négy csoportban megfogalmazták, hogy a szabad véleménynyilvánítás jegyében fontos, hogy a társuk, illetve annak véleménye fölött ne ítékezzenek. Az első visszajelzések alapján mind a négy csoport pozitívan és érdeklődve fogadta a programot. A visszajelzéseikben az életkori sajátosságok mellett tapasztaltunk nemek szerinti különbséget is: a lányok több ízben rákérdeztek a témákra, és nonverbális kommunikációjukkal, különösen mimikával és gesztikulációjukkal jelezték az egyes elemekhez fűződő érzelmeiket, zavarukat, míg a fiúk inkább egymás között, összeségva reagáltak le mindezt.

A legelső találkozáskor névjátékkal, valamint asszociációs játékokkal igyekeztük

oldani a kezdeti izgalmakat. Ez minden csoportnál elérte a célját, s a programvezető számára elkezdtek kirajzolódni a csoporton belüli szerepek. Mindez illeszkedett az első témánkhoz, a személyiségtípusok témaköréhez, melynek feldolgozását egy játékos feladattal kezdtük. A *Bemutakozás kicsit másképp* feladatnál megkértük a tanulókat, hogy alkossanak párokat (szimpátiaalapú választással), és mutassák be a társukat. Kértük, hogy kifejezetten törekedjenek a társuk személyiségjegyeinek, valamint jellemző vonásainak leírására. Mindegyik csoport kooperatív volt, mindamelllett, hogy nem minden diák te-

kintett a feladatra kellő komolysággal – azonban ez is hozzájárult a csoportdinamika alakulásához. A leginkább együttműködő a szakiskolai osztály volt, ahol minden

tanuló sajátos nevelési igényű. A következőkben együttes feldolgozás során jutottunk el a személyiségtípusokhoz, valamint az ezekhez kapcsolódó vonásokhoz. A diákok többsége nem az irodalom által ismertett hippokratészi személyiségtípusokra asszociált a személyiségtípusok kifejezése hallatán, inkább a köznyelvben is gyakorta használt, általánosabb megfogalmazások hangzottak el („agresszív személyiség”, „okoskodó személyiség”, „határozott személyiség”). A korábbi, társak általi bemutatásra reflektálva, az új személyiségjellemzők tudatában mindenki eldönthette, hogy mely személyiségtípusba sorolná önmagát. Feltűnő volt, hogy a gimnazisták saját maguk esetében inkább elhatárolódtak a „beskatulyázástól”, míg társaikkal kapcsolatosan szívesen alkottak véleményt. Ugyanez a hozzáállás volt jellemző a szakképző

„agresszív személyiség”,
„okoskodó személyiség”,
„határozott személyiség”

iskolásoknál is, mindamellet, hogy esetükben egyfajta ambivalencia is felismerhető volt: hiába sorolták be az adott illetőt társai egy bizonyos személyiségtípusba, ő saját magát nem abban a kategóriában helyezte el.

Az énkép, a testkép és az önismeret szorosan összefügg egymással, és együtt szerves részei a mentális egészségnek. A személyiségtípusokat követően a fenti témák kerültek napirendre – és nagyon megosztó visszajelzéseket hoztak mindegyik iskolatípusban. Miután átbeszéltük az énkép típusait (szubjektív, objektív, optatív), megkértük a diákokat, hogy saját magukat jellemezzék a felsoroltak szerint a *Háromszoros Én* feladat során. Egyértelműen érezhető volt, hogy nem szívesen nyilatkoznak a szubjektív énképről, míg objektíven önmagukat mások által negatív köntösbe öltöztetve mutatták be. A vágyott – optatív – énkép sokszor a távoli jövőbe mutatott, és a legtöbben azt fogalmazták meg, hogy felnőttként milyen sikeresek szeretnének lenni. Utóbbi leginkább a sportfókuszú, és ebből fakadóan erősen célorientált gimnazista csoportra volt jellemző, mivel ők a vágyott énképüket az izzott sportágban elért sikerekhez kapcsolták. A sajátos nevelési igényű csoport szerényen nyilatkozott önmagáról, és kérte társai segítségét az objektív énkép meghatározásánál, míg a vágyott énképhez inkább rövid távú célokat fogalmaztak meg (sikeresség az év végi szakmai vizsgán, konfliktuskerülés a mindennapokban stb.). A testkép témakörénél az esetelemzés módszerét emelnénk ki. A fogalmak tisztázását követően a foglalkozásokat tartó szakember egy történetet mesélt el egy lányról, aki

a legmotiváltabbnak és a leginkább bevonódottnak a szakiskolás tanulók tűntek

kamaszként a biológiai, a pszichés és a szociális változások közepette komoly érzelmi változásokon esik át, és bár társai nem tulajdonítanak neki jelentőséget, a tanulmányai romlanak, hangulata ingadozásokkal küzd, csak sötét ruhákat visel, a társai előtt nem eszik, az órákon legtöbbször al-

szik. Minden csoport figyelemmel kísérte a lány történetét, a diákok reakcióiban egyértelműen megmutatkozott a társadalmi szinten is elvárt empátia. Az egyéni gondolkodást páros munka, majd csoportos feldolgozás követte, melynek célja a problémamegoldás módszerével a történet kibontása, a lány tüneteinek megértése és a megoldáskeresés volt. A technikum, valamint a gimnazista tanulók tudtak a legjobban csapatban dolgozni, míg a szakképző és szakiskolai tanulók számára az egyedül gondolkodás módszere hatékonyabb volt.

Az önismereti témakör feldolgozása során az *Önismereti kerékkel*, valamint a *Johari-ablakkal* dolgoztunk. Az önismereti kerék *Érzet, Értelmezés, Érzés, Szándék* és *Cselekvés* szakaszokból épül fel, amely sorrend a döntési mechanizmus önismereti folyamatát mutatja be. Az asszociációs kártyák felhasználásával történt párkeresés utána párok feladata az volt, hogy az önismereti kerék összes küllőjét – anélkül, hogy azokat előzetesen átbeszéltük volna –, helyezték el meglátásuk szerint a kapott feladatlapon. A feladatnál a tervezettnél több időre volt szüksége a legtöbb tanulóknak, a gimnazisták teljesíteni szerettek volna, míg a legmotiváltabbnak és a leginkább bevonódottnak a szakiskolás tanulók tűntek. Mindezek ellenére a legtöbb jó megoldás a technikum

tanulóknál született. A szakképző iskolai tanulók hatékonyabbnak bizonyultak a páros feladatmegoldásnál. A Johari-ablakkal kapcsolatos feladat előzményeként átbeszéltük a hozzá kapcsolódó ismereteket: a két dimenziót (számunkra ismert / mások számára ismert tulajdonságok), a négy lehetséges területtel. A gyakorlat során a négy területre vonatkozóan kértünk példákat a diákoktól, elsősorban a mindenki által ismert *nyílt terület*tel kapcsolatosan, valamint társaik visszajelzése alapján a *vak terület*ről. A *rejtett terület* esetében papírceruza-módszert alkalmaztunk: mindenki kapott egy papírcetlit, amire ráírhatott egy olyan, mások számára ismeretlen, önmagá számára esetlegesen kényelmetlen eseményt, történetet, melyet a foglalkozás során megosztana a társaival. A feladat során a problémát csoportosan feldolgozzuk, az adott diák számára visszajelzéseket adunk a célzott kérdések megválaszolásával, miközben nyitottságot, toleranciát és empátiát gyakorlunk a problémát elélni táróval szemben. Ennél a foglalkozásnál maximális nyitottságot a szakképző iskola tanulói mutattak, akik szívesen osztottak meg ilyen jellegű problémákat, illetve vettek részt a probléma feldolgozásban.

Fontosnak tartottuk a foglalkozások során az értékrendszer egészséghez kapcsolódó elemeinek átbeszélését. Mindezzel képet szeretnénk volna kapni a diákok értékpreferenciáiról, az azt befolyásoló tényezőkről, illetve ezek következményeiről. Az *Értékpreferenciák* gyakorlat során a tanulókat önálló munkavégzésre ösztönöztük, és kértük, hogy fontossági sorrendben írják le a számukra legfontosabb

öt értéket. A gimnazisták és a technikumi tanulók a családot és az egészséget sorolták első helyre, a szakképző iskolások a pénzt, a gazdagságot tartották a legfontosabbnak, míg a szakiskolások a kedvséget mint belső tulajdonságot.

A hatékony kommunikáció egyik kulcsa az asszertivitás, amely tanult kommunikációs forma, és a mindennapi párbeszédeink során célravezető, eredményes lehet. A kommunikáció hozzájárul a szociális kapcsolataink építéséhez, gondolataink, akaratunk kifejezéséhez a mindennapokban. A foglalkozások során érintettük a verbális és nonverbális kommunikációt, illetve célunk volt a tanulók kommunikációs stílusának felmérése (asszertivitás-kérdőív: *Németh*, 2009), a hatékony kommunikáció bemutatása és gyakorlása. A résztvevő csoportok mindegyikében azt tapasztaltuk – ami egy tendenciát is mutathat esetükben –, hogy nincsenek tudatában a kommunikációjuk szerepének és értékének, e képességük súlyának. A hatékony kommunikációt a legtöbben összetévesztik a nyers, átgondolatlan fogalmazással, mely a másik fél számára sértő, olykor durva lehet. Érdekes volt látni, hogy a diákok jó része a saját elmondása szerint agresszív

nincsenek tudatában a kommunikációjuk szerepének és értékének

kommunikációs stílust alkalmaz, míg kis részükre jellemző a szubmisszív kommunikáció, és leginkább a gimnazista lányok jelezték, hogy tudatosan alkalmazzák az asszertivitás eszközeit. A foglalkozásokon a szerepjáték módszerével igyekeztünk bemutatni a való életben gyakran előálló szituációkon keresztül az egyes kommunikációs stílusokat. A feladathoz felhasználtuk Rudas *Az asszertivitás játéka*i című

feladatsorát (Rudas, 2016), de a helyzeteken módosítottunk, és azokat a serdülő korosztályhoz közelítettük. A gyakorlat során a diákok csapatban dolgoztak, a kapott kommunikációs stílust a szituációnak megfelelően kellett bemutatniuk, alkalmazniuk. A szerepjáték mindegyik csoportnak láthatóan tetszett, szívesen élték bele magukat az adott szerepbe, mindamellett, hogy nem mindenki számára volt könnyű azt a kommunikációt megvalósítani, amely rá annyira nem jellemző a mindennapokban.

A szociális készségünk a családban, az iskolában alakul és formálódik, fejlesztése pedig elengedhetetlen többek között annak érdekében, hogy minél hatékonyabban megelőzzük a beilleszkedési problémákat, az agresszió, az iskolai

bántalmazás megjelené-

sét. Alapja a megfelelő önismeret, a hatékony kommunikáció és konfliktusmegoldó képesség.

A *Csoportbank* gyakorlat-sor (Rudas, 2016) során minden diáknak át kellett gondolnia, hogy melyek azok a tulajdonságok, amelyek bár jellemzőek rá, de szívesen nélkülöznék őket. Ezeket az osztály közepén elhelyezett borítékba (Csoportbank) tette. Mindamellett, hogy a Csoportbank befogadta ezeket a tulajdonságokat, helyettük újakat is kínált, így a diákoknak lehetőségük volt olyan tulajdonságra szert tenni, mellyel bár nem rendelkeznek, de szeretnék magukénak tudni. A csoportok mindegyike szívesen részt vett a játékban, legtöbbször a makacsságot, sikertelenséget, akaratosságot, gyengeséget, tudatlanságot adná a banknak, és kölcsönkérné a türelmet, a magabiztosságot, a tudást, a jó

kommunikációs készséget, a sikerességet és a gazdagságot.

A stressz mindennapi életünk része, mentális egészségünket nagymértékben befolyásolja. A tanulók legtöbbször az iskolához kötötten fogalmaztak meg stresszoroakat: az elvárások, a határidők, az időhiány mind stresszkeltő esemény számukra. Fontos volt tisztázni velük, hogy megkülönböztetünk jó és rossz stresszt. Saját maguk megfogalmazása szerint jó stresszt okoz egy versenyhelyzet, egy várva várt esemény, míg rossz stresszt a váratlan helyzetek, a dolgotra való felkészülés, a számonkérések. A legtöbb elvárással találkozó gimnazista tanulók közül többen fogalmaztak úgy, hogy egész nap „idegesek”, míg a szakképző és szakiskolai tanulók legtöbbször úgy érzi, soha sem stresszel. A *düh* szó kapcsán

a brainstorming módszert alkalmaztuk, és kértük, hogy asszociáljanak erre egyetlen szóval, amely először eszükbe jut. A dühítő események-

kel áttértünk a megküzdés témakörére, ahol az érzelempőzpontú és problémakőzpontú megküzdést jártuk körbe. Az alapvető információk áttekintése után a *Lépcső* gyakorlattal folytattuk (Weiss és mtsai., 1999), ahol egy problémát a problémafókuszú megküzdésnek megfelelően kellett a tanulóknak leírniuk. Ennél a feladatnál sok esetben a diákok érzelmei irányítottak, és fontos volt őket visszaterelni a hatékony feladatmegoldáshoz.

A konfliktusok sokszor elkerülhetetlenek, és a mindennapi életünk részei, a megjelenésük nem feltétlenül rossz vagy negatív. A legtöbbször az eltérő életfelfogás, értékszemlélet, érdekellentét vagy véleménykülönbség hatására alakulnak ki,

sok esetben a diákok érzelmei irányítottak

viszont fejlődésünket is szolgálhatja, ha megfelelően tudjuk azokat kezelni. A konfliktus jelentését, annak fokozatait követően a diákokkal átbeszéltük az intra- és interperszonális konfliktusok jellemzőit. Arról is szó esett, hogy különböző helyeken, szintereken másképp viselkedünk, más szerepeket veszünk fel. Abban, hogy a jelenlegi csoportban a diákok (fel)vállalják a csoporton belüli szerepeiket (amelyek így, egyben az osztályban betöltött szerepüket, vagyis konfliktusaik egyik alapvető színterét és forrását jelentik), a *Szerepek a csoportban* gyakorlat segített. A diákoknak el kellett helyezniük önmagukat a csoporton belül. Milyen szerepet töltenek be a mindennapokban az osztályon belül? Inkább központi vagy marginálisabb szerepről van szó? Mi jellemzi ezt a szerepet? A társaik egyetértésnek mindezzel, elfogadják a személyt abban az adott szerepkörben? A feladathoz a Csoportbankban már meglévő tulajdonságokat használtuk fel, azokból választottak a diákok. A gimnazista és a szakképző iskolai tanulók egy része nem szívesen vett részt a gyakorlatban, metakommunikációjuk azt mutatta, hogy nem szeretnék elhelyezni önmagukat a csoporton belül, mert tartanak az ezzel kapcsolatos visszajelzésektől. A szakiskolai, illetve a technikum tanulókat a legaktívabbnak, a gyakorlat során egytől egyig szívesen vállaltak szerepet, mellyel kapcsolatosan visszajelzést is kaptak társaiktól. A konfliktusok kapcsán átbeszéltük a problémamegoldás lépéseit, valamint a hatékony konfliktuskezelés feltételeit. Ezt követően Thomas és Kilmann konfliktuskezelési modelljére (Sasfy, 2017) alapozva a csoportokon belül

a diákokkal átbeszéltük az intra- és interperszonális konfliktusok jellemzőit

párokat alakítottunk ki, ahol a feleknek az volt a feladata, hogy egymással megosszának egy konfliktust, elemezzék azt, és reflektáljanak egymásra. A bemutatott konfliktusok alapján legtöbbször kapcsolati vagy ténykonfliktust említettek a diákok, amely nézeteltérés vagy összeütközés formájában mutatkozott meg.

AZ ÉRTÉKELÉS MENETE ÉS NÉHÁNY MEGFIGYELÉS

A foglalkozások során alkalmazott feladatok mindegyike az adott témával szerves egységben volt. Némelyek ezek közül már kipróbált, szakirodalommal alátámasztott feladatok (Fallonés Rozin, 1985; Hortobágyiné, 2005; Németh, 2009; Rudas, 2016; Weiss és mtsai., 1999), míg más részüket ezek példájára, de módosítva használtunk fel. Olyan gyakorlatok is szerepeltek a programban, melyek szakirodalmi előzménnyel nem rendelkeznek, ezeket a szerzők maguk fejlesztették ki. A foglalkozások lezárásakor minden esetben időt szántunk arra, hogy a diákok kifejtsék a témával kapcsolatos érzelmeiket, véleményüket, melyet előmozdítandó a „*Mit viszel ma magaddal?*” kérdést tettük fel. A szakember minden foglalkozás után jegyzőkönyvet készített, melyben a dátumot, a célcsoportot, a témát és az ahhoz fűződő, a diákok által kifejezett attitűdöket rögzítette. Szintén ezekben a jegyzőkönyvekben kerültek rögzítésre a szubjektív benyomások, illetve a foglalkozások aktuális nehézségei is.

A program befejeztével a diákok feedback-kérdőívet töltöttek ki, mely hét zárt

kérdést és négy nyitott kérdést tartalmazott. A kérdőív minden kérdésére kiterjedő részletes elemzése nélkül a *fő konklúziók a következők:*

A gimnazista diákok legtöbbször a kommunikáció, az önismeret, valamint a stresszkezelés témakörében szerzett új tapasztalatokat, illetve ezekben a témákban érez képességfejlődést. A program hatására úgy fogalmaztak, hogy „*pozitívabbnak*” érzik magukat, „*felismerik, ha valakinek problémája van*”, a „*kommunikációs stílusra való odafigyelés*” fontosságát, valamint „*az empátia és türelem*” gyakorlását hangsúlyozták. A technikum tanulóik a kommunikációt és az önismeretet emelték ki. Pozitívként könyvelték el, hogy „*megismerték az osztályt*”, „*könnyebben tudnak beszélni a problémáikról*”, „*nyitottságot*” és „*fegyelmet*” tanultak, valamint, hogy „*olyan képességeket ismertek fel magukban, amikről nem is volt tudomásuk*”. A szakképző iskolai tanulók szintén az önismeretet és a stresszkezelést emelték ki mind a képességfejlődés, mind az új ismeretek terén. A program hozadékaként fogalmazták meg a „*saját magam szeretetét*”, az „*új barátokat*” és az „*elfogadást*”. A szakiskolai tanulók nagy része a stresszkezelésben, az önismeretben és a társas kapcsolatokban, valamint a konfliktuskezelésben szerzett új ismereteket. „*Higgadságot*” és „*türelemet*” adott nekik a program, amellyel, hogy „*összekovácsolta a csoportot*”. A programban résztvevő, feedback-kérdőívet kitöltő tanulók 77%-a úgy jelölte, hogy szeretné, ha a program folytatódna. A program folytatását nem kívánó tanulók közül nem mindenki indokolta meg, hogy miért nem tetszett neki a

program, vagy miért nem szeretné folytatni. Azonban néhányan jelezték (6 fő), hogy számukra a program nem adott új információt, és nem hozott fejlődést. Azt is nehezményezték páran, hogy a társaik nem kellő komolysággal viszonyultak a programhoz, és ez számukra zavaró tényezőnek bizonyult. A feedback-kérdőívre alapozva, az előzetes eredmények alapján a szakiskolai, valamint a gimnazista tanulók voltak a legfogékonyabbak a programra, míg a szakképző iskolai tanulók esetében érkezett a legtöbb semleges visszajelzés.

RÖVID MEGBESZÉLÉS, TOVÁBBI CÉLKITÚZÉSEK

Kutatásunk tervezése során egy olyan rendhagyó egészségnevelési program kidolgozását tűztük ki célul, melynek középpontjában a serdülők mentális egészsége áll. Bár a

mentális jóllét közismert fogalom az iskola világában, központi kérdés a pszichológia- és neveléstudományban, továbbá szinte elcsépelet fogalom

ne frontális ismeretátadás történjen

az iskolai dokumentumok és egészségnevelési tervek szintjén is, mégis, az intervencióalapú programok és kutatások körében – éppen annak komplexitása, befolyásolásának mikro- és makrokörnyezeti tényezői miatt – kevésbé van jelen. A módszertan szempontjából fontosnak tartottuk, hogy a foglalkozásokon ne frontális ismeretátadás történjen, hanem a témák tanulói részvételén alapuló, interaktív feldolgozásával jussunk el a megértésen, megélésen, s akár a társas készségek fejlődésén keresztül a mentális egészség változásához rövid és főként hosszú távon. Figyelembe vettük a

program kiegészítő hatásaként, hogy annak bizalmon és csoportintimitáson alapuló légköre pozitívan befolyásolhatja az iskolai klímát, és az egyes témákon és feladatokon keresztül, bár óhatatlanul feszültségeket generál a tanulóknak, azok feloldására is lehetőséget és emocionális tapasztalatot teremt. A program olyan témákat ölel fel, és olyan területeken járul hozzá a készség- és képességfejlesztéshez, melyek tudatosítása és „karbantartása” a serdülők későbbi életrészeiben is elengedhetetlenek a mentális egészség fenntartásához. Az önismeret, az asszertív kommunikáció, a szociális készségek, a hatékony megküzdés, illetve a konfliktusok megfelelő kezelése mint forrás és kihívás a mindennapi életük része, még ha ezt tudatosan a diákok nem is fogalmazzák meg.

Az intervenció hatékonyságának mérése érdekében a mentális egészség több mutatóját vizsgáló kérdőíves adatfelvételt alkalmaztunk (önértékelés, étellel való elégedettség, konfliktusmegoldó képesség, koherencia-érzet), melynek első mérése az intervenció előtti állapotot, második

mérése pedig az intervenció utáni állapotot hivatott körvonalazni. Minden kísérleti csoporthoz ugyanazon az évfolyamon társult egy kontrollcsoport is, ahol az idő előrehaladtával történő – intervenciótól füg-

getlen – változásokat kívántuk felmérni. További céljaink között a program hatékonyságának vizsgálata (a fent említett kérdőíves eredmények felhasználásá-

val), valamint a hatékonyság bizonyításával a program szélesebb körben történő népszerűsítése is szerepel, további kompetens, az iskolában is elérhető szakemberek (iskolapszichológus, mentálhigiénés szakember, iskolavédőnő) bevonásával. A mentális egészség fejlesztése szempontjából bizonyítottan a legoptimálisabb lehetőségnek az iskolai szervezetfejlesztés kínálkozik, amely a fejlesztési folyamatba bevonja az iskola minden színterét, szereplőjét és viszonyrendszerét. Mindez az iskolák mentális egészséggel kapcsolatos teljes elköteleződését, a tantestület továbbképzését, és az iskola működési elveinek szerves átalakítását kívánja. Erre egyelőre csak nagyon kevés iskola vállalkozik.

bevonja az iskola minden színterét, szereplőjét és viszonyrendszerét

IRODALOM

1997. évi CLIV törvény az egészségügyről.
- 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- 2011.évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- Benkő Zs., Lippai L. és Tarkó K. (2019): *Az egészség az életünk tartópillére. Egészségtanácsadási kézikönyv*. JGYF, Szeged.
- Boncz I., Lampek K., Pusztafalvi H. (szerk., 2022): *Kézikönyv az Egészségfejlesztéshez*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan* (2. kiadás). Osiris, Budapest.

- Demetriou, Y. és Bachner, J. (2019): A school-based intervention based on self-determination theory to promote girls' physical activity: study protocol of the CReActivity cluster randomised controlled trial. *BMC Public Health*. **19**. (519). DOI: 10.1186/s12889-019-6817-y
- Deutsch K. (2011): Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. **61**. 1–5. sz., 225–234.
- Deutsch K. (2012): Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiénés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/261/deutsch-krisztina-phd-2013.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (2024. 03. 20.).
- Derzsi-Horváth, M., Bánfai-Csonka, H., Masa, A., Bánfai, B., Kívés, Zs., Szabó, A. és Deutsch, K. (2024): Mental health among adolescents attending different school types – first results from a longitudinal study. *International Journal of Instruction*. **17**. 2. sz., 481–496.
- Derzsi-Horváth, M., Bánfai-Csonka, H., Masa, A., Bánfai, B., Kívés, Zs., Szabó, A. és Deutsch, K. (2024): The impact of isolation on the health of adolescents with low socioeconomic status: A longitudinal study during the Covid-19 pandemic. *Kontakt*. **26**. 1. sz., 25–31.
- Eörsi D., Herczeg V., Árvai D. és Terebessy A. (2020): Komplex iskolai egészségnevelő program a COM-B modell tükrében. *Egészségfejlesztés*. **59**. 1. sz., 35–47. DOI: 10.24365/ef.v60i2.540
- Fallon A. E. és Rozin P. (1985): Sex differences in perceptions of desirable bodyshape. *Journal of Abnormal Psychology*. **94**. 1.sz., 102–105. DOI: 10.1037//0021-843x.94.1.102
- Falus A. (2018): Bemutatkozik az EDUVITAL: egy hazai ifjúsági egészség tudatossági és -nevelési program. *Egészségfejlesztés*. **59**. 1. sz., 83–85.
- Feith H. J. és Falus A. (2019): A TANTUDSZ Ifjúsági Egészségnevelési Program létrejötte, felépítése, programjai. In: Uő(k)(szerk.): *Egészségfejlesztés és nevelés. A kortársoktatás pedagógiai módszertana elméletben és gyakorlatban*. DOI: 10.24365/ef.v59i1.238
- Feith H. J., Melicher D., Máthé G., Gradwohl E., Fűzi R., Darvai S., Hajdú Zs., Nagyné Horváth E., Soósné Kiss Zs., Bihariné Krekó I., Földvári-Nagy L-né Lenti K., Molnár E., Szalainé Tóth T., Urbán V., Kassay A. és Falus A. (2016): Tapasztalatok és motiváltság: magyar középiskolások véleménye az egészségvédő programokról. *Orvosi Hetilap*. **157**. 2. sz., 65–69. DOI: 10.1556/650.2015.30338
- Gur, K., Erol, S., Kadioglu, H., Ergun, A. és Boluktas, R. (2019): The impact on adolescents of a Transtheoretical Model-based programme on fruit and vegetable consumption. *Public Health Nutrition*. **13**. 2500–2508. DOI: 10.1017/S136898001900137X
- Hortobágyiné Nagy Á. (szerk., 2005): *Családi életre nevelés az oktatásban. Család-órákat segítő kézikönyv*. Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola Családpedagógiai Intézete, Budapest.
- Járomi É. és Vitrai J. (2017): Az iskolai egészségfejlesztés hazai és nemzetközi szemléletének bemutatása. *Egészségfejlesztés*. **58**. 1. sz., 36–48. DOI: 10.24365/ef.v58i1.145
- Masa A., Tobak O. és Deutsch K. (2021): Egészségnevelési attitűd és egészségmagatartás középiskolai pedagógusok körében. *Egészségfejlesztés*. **62**. 2.sz., 26–35. DOI: 10.24365/ef.v62i2.5907
- Meleg Cs. (2001): *Egészség (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés)*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Meleg Cs. (2021): *A lelki egészségvédelem iskolai modellje. Pedagógiai esettanulmány*. L'Harmattan Könyvkiadó, Budapest.
- N. Kollár K. és Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest.
- Nagy, B., Varga, A., Kovács, V. A., Erdei, G., Bakacs, M. és Martos, É. (2015): The Hungarian Aqua Promoting Programme in the Young (HAPPY) – A best practice, sustainable community-based intervention program in Hungary. 5th Central European Congress On Obesity, Budapest. [Poster]
- Nagy-Pénzes G. (2021): Serdülők egészségét és egészségmagatartását befolyásoló tényezők egy iskolai intervenció vizsgálat tükrében. Letöltés: <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/191b50cb-b1ea-406e-8f03-0b129bff850a/content> (2024. 03. 01.).

- Németh Á. (2014): Diákvédelmi programok: A DADA és az ELLEN-SZER programok tapasztalatai. *Új Köznevelés*, **70.**, 1–2. sz., 38–39.
- Németh Á. és Költő A. (szerk., 2014): Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban – Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Németh E. (2009): *A személyes hatékonyság fejlesztése* [tankönyv]. Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Budapest.
- NhatNguyen, V. T., Zaitso, T., Oshiro, A., Tran, T. T., ThiNguyen, Y. H., Kawaguchi, Y. és Aida, J. (2021): Impact of School-Based Oral Health Education on Vietnamese Adolescents: A 6-Month Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **18.**, 5. sz. DOI: 10.3390/ijerph18052715
- Nickerson, A. B. és Nagle, R. J. (2005): Parent and Peer Attachment in Late Childhood and Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, **25**. 223–249. DOI:10.1177/10272431604274174
- Paksi B. és Demetrovics Zs. (2003): Az iskolai dropprevenció gyakorlat megismerése. A budapesti dropprevenció programok felmérése és értékelése. L'Harmattan, Budapest.
- Paksi B. és Demetrovics Zs. (2011): *Dropprevenció és egészségfejlesztés az iskolában*. L'Harmattan, Budapest.
- Paksi B. (2019): Magyarországi tendenciák az iskolai prevenció területén. *Educatio*, **28**. 3. sz., 441–458. DOI: 10.1556/2063.28.2019.3.1
- Schmidt A. és Paksi B. (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 6.sz., 48–64.
- Rácz J. (1995): Iskolai egészségmagatartást fejlesztő programok. *Iskolakultúra*, **5**. 13–14. sz., 91–94.
- Rudas J. (2016): *Delfi örökössei*. Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest.
- Santos-Beneit, G., Fernandez-Alvira, J. M., Tresserra-Rimbau, A., Bodega, P., de Cos-Gandoy, A., de Miguel, M., L. Ramirez-Garza, S., Laveriano-Santos, E. P., Arancibia-Riveros, C., Carral, V., Orrit, X., Rodríguez, C., Carvajal, I., Haro, D., Peyra, C., Martínez-Gómez, J., Álvarez-Benavides, A., Estruch, A., Lamuela-Raventós, R. M., Fernández-Jiménez, R. és Fuster V. (2023): School-Based Cardiovascular Health Promotion in Adolescents: A Cluster Randomized Clinical Trial. *JAMA Cardiology*, **8**. 9. sz., 816–824. DOI: 10.1001/jamacardio.2023.2231
- Sasfy Gy. (2017): *Konfliktuskezelés, stresszkezelés*. Dialóg Campus, Budapest.
- Somhegyi A. (2016): Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): Jelen helyzet. *Különleges bánásmód*, **2**. 4. sz., 61–80.
- Somhegyi A. (2019): Teljes körű intézményi egészségfejlesztés: jogszabályi előírás minden köznevelési intézmény részére. In: Feith H. J. és Falus A. (szerk.) *Egészségfejlesztés és nevelés. A kortársoktatás pedagógiai módszertana elméletben és gyakorlatban*. Letöltés: https://mersz.hu/dokumentum/m594een_15/ (2024. 05. 10.).
- Tarkó K. és Benkő Zs. (2016): „Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége”. *Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Tran, T. D., Nguyen, H., Shochet, I., Nguyen, N., Lá, N., Wurfl, A., Orr, J., Nguyen, H., Stocker, R. és Fisher J. (2023): School-based universal mental health promotion intervention for adolescents in Vietnam: Two-arm, parallel, controlled trial. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, **10**. (e69). DOI: 10.1017/gmh.2023.66
- Vass Z., Molnár L., Boronyai Z., Révész L. és Csányi T. (2015): *Zöld Könyv – A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző kiadványa*. Magyar Diáksport Szövetség. Letöltés: https://www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2014/09/Zold_konyv_A_TESI_2020_helyzetelemzo_tanulmánya.pdf (2024. 05. 10.).
- Wang, X., Liu, J., Wu, Y., Su, B., Chen, M., Ma, Q., Ma, T., Chen, L., Zhang, Y., Dong, Y., Song, Y. és Ma, J. (2023): Enhancing the effectiveness of infectious disease health education for children and adolescents in China: a national multicenter school-based trial. *BMC Public Health*, **23**. (1161). DOI: 10.1186/s12889-023-16000-3
- Weisz, J. R., Moore, P. S., Southam-Gerow, M., Weersing, V. R., Valeri, S. M. és McCarty, C. A. (1999): *PASCET – Az elsődleges és másodlagos kontroll erősítése tréning program*. *Terapeuta Kézikönyv*. Vadaskert Alapítvány, Budapest.



KERÉNYI MARI

Szót érteni...

Reflexió FÖLDES PETRA *Töredezett diskurzusok – Egy reménybeli vita elé* című vitaindító cikkére

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

„Hogy ne a legkülönbélebb „ti”- és „mi”-csoportok küzdelmében, hanem egy bizalomteli közönség különböző aktorainak az együttműködésében alakuljon ki a ma még el se képzelt iskolavilág” – mondja Földes Petra vitaindítójában.¹

Hát, szép is lenne. De vajon a jámbor szándék megvalósítható-e? Mi akadályoz benne? Mi van forrongó indulataink mögött?

Más helyről, ezért más nézőpontból szólalunk meg. Átkiabálni a szakadékok fölött – lehet-e? Hol húzódnak a törésvonalak? Nem a gondolkodásban, nem a töprengések különböző eredményeiben van az elmentés. Az még mindig ugyanaz az oldal – az értelmiség új utakat kereső botladozásának színtere. Aki azonban politikai térbe emeli az oktatás ügyét, az lehet, hogy látni is mást lát, mint a kutató, de hogy másként értelmezi, amit lát, ahhoz kétség nem fér. Az ő számára a kontextust az aktuálpolitika adja. Aki pedig a

jelenségek eredőjét, a felszín mögött rejlő törvényszerűséget, az összefüggéseket keresi, annak minimum sekélyes az előbbi magyarázata. Ha a politika a tudomány fast fashion stílusra átszabott köntöskében igyekszik alátámasztani törekvéseit, az bizony megharagítja az amúgy komoly vitára kész tudósokat. S ha a tudomány valaha jeles képviselője a politika kiszolgálójává szegődik, attól szégyenkezve fordulnak el az egyébként szívesen

polemizálók is. A jó lelkiismeretük kedvéért annyit természetesen megtesznek, hogy ki-ki vérmérséklete diktálta indulati töltettel figyelmeztet: ez nem tudomány, nem érvelés és főleg az egész alapjaiban nem igaz. De szemmel látható: nem is azért van.

A fogalmaink valahogy „szétcsúsztak”. Mit jelentenek a szavak: kompetencia, konzervativizmus, műveltség? A pedagógiai és politikai fogalomhasználat rendszeren összekeveredett, és míg az egyik

de hogy másként
értelmezi, amit lát,
ahhoz kétség nem fér

¹ Földes Petra (2024): *Töredezett diskurzusok – Egy reménybeli vita elé*. *Új Pedagógiai Szemle*. 74. 1–2. sz. Letöltés: <https://upsonline.hu/index.php?article=740102012> (2024. 04. 28.).

példás önmérséklettel, amúgy tanárosan próbálja definiálni a másik által gyakorlatilag jelszová egyszerűsített fogalmakat,² addig nehéz elgondolni, hogy sikerülhet szót érteni. Ugyanazokat a szavakat használva beszélünk más nyelvet. A hatalom, a politika nyelve és a tudomány nyelve más és más, ne gondoljuk ezeket ugyanannak csak a szókészlet egyezései miatt. A grammatika a fontos, minden nyelvész tudja ezt.

Kik is lehetnek hát a fájdalmasan hiányolt bizalomteli közösség tagjai? Azok, akik egyenrangúak: akiknek felelőssége és lehetőségei összemérhetőek. Hogyan alkothatna egy közösséget a százsor elutasított, meg-nem-hallgatott, betanított munkásként kezelt pedagógus-társadalom és azok, akik mindehhez a szelleminek titulált muníciót szolgáltatják? Hogyan lehet párbeszédet folytatni, ha a deklarált kenetteljes lözöngök alól hátsó szándékok lólábai kalimpálnak?³ Ó, mennyiszor, milyen sokan mondták már ezt.

Pedig valóban, amúgy lenne, van miről beszélünk.

Széthullott a világunk. Valamiféle fékezhetetlen centrifugális erő sodrásában egyre gyorsabban nő a divergencia. Szélsőségek között élünk. A természeti jelenségeket, a társadalmi különbségeket vagy

az egyes személyek képességprofilját vizsgálva is mélységek nyílnak a lábunk alatt. Kicsúszik a kezünkéből a fizikai valóság. Látjuk, tapasztaljuk mindezt, magyarázatokkal is próbálkozunk. Világunkat leíró modelljeink sci-fire emlékeztetnek, peszsimistább verziójuk disztópa.

Ehhez képest mire szolgál az iskola? Mire jó itt és most? Mit adjon és mitől óvja a gyerekeket? Hogyan foglalkozzon velük? Mire készítsen fel, mivel vértesse

fel a ki tudja, milyen tanítványait? De tényleg: milyenek is ők? Leírhatók-e általánosan, mind egyikükre jellemző tulajdonságokkal? És ha már tudjuk, akkor mihez kezdjünk ezzel a do-

loggal, mit tehetünk velük, értük?

Égető kérdéseink sora mered ránk. Tudjuk: a megszülető válaszoktól a jövőnk függ. Az hagyján, hogy az egymással polemizáló okos bácsik és nénik jövője, de a gyerekeké, akiknek nincs más választásuk: felnőnek. Jogosan kiabált Greta Thunberg, az okos bácsik és nénik által autizmussal diagnosztizált tini az ENSZ klímaügyi csúcstalálkozóján arról, hogy elloptuk a jövőjüket. Ott mindenki lesütötte a szemét.⁴ Itt a budapesti tanártüntetésen 2022-ben felszólaló Pankotai Lilit érettségije előtt eltanácsolta a gimnáziuma. Még szerencse, hogy volt, aki szégyenkezett, ezért aztán az ő iskoláztatása

Pankotai Lilit érettségije előtt eltanácsolta a gimnáziuma. Még szerencse, hogy volt, aki szégyenkezett.

² A politika zászlobontása és a reakciók, a szakmai vita stációi nagyszerűen nyomon követhetők a Földes Petra írásához tartozó jegyzetek mentén.

³ Fábry Béla (2024. 04. 16.): Mitől konzervatív a konzervatív pedagógia? *Tani-tani online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/mitol_konzervativ_a_konzervativ_pedagogia (2024. 04. 28.).

⁴ Greta Thunberg beszéde 2019-ben. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=KAJsdgTPJpU> (2024. 04. 28.). Pankotai Lili beszéde 2022. október 23-án. Letöltés: <https://video.search.yahoo.com/search/video?p=pankotai+lili+beszede+2022.10.23.&type=E211HU1316G0#id=2&vid=7396a416b73bc6713e1ef0a8068ca7b8&action=click> (2024.04.28.)

megoldódott. És a többieké, akiknek szeretett tanáruk egyszer csak az utcán találta magát? S azoké, akiknek iskolaéveik alatt nem jut egyetlen olyan pedagógus sem, akivel megélhetnék az okos és szeretetteljes légkörű órák örömét?

Igen, mégiscsak beszéljünk egymással, azokkal, akikkel valóban lehet. Érdekes is az olyanoknak, akiknek alapjuk és jó okuk van a másikat hitelesnek elfogadni. Ettől egyoldalú, belterjes lesz a

beszélgetésünk? Mi egyebet tehetnénk? Vegyük tudomásul, az *itt* és *ott* közötti szakadék fölött nem tudunk szavakból, fogalmakból hidat verni. Átkiabálni lehet, tesszük is, de vajon érdemes-e?

Másra kell a napi küzdelmekben lassacskán elszivárgó energia. Igen, tegyük össze tudásunkat, tapasztalatunkat, próbálkozásainkat. Ülünk körbe és meséljünk – fehérek között európaiként.





FAZEKAS ANNA

Generációk helyett: egyenlőtlenségek, posztadoleszcencia és politikai narratíva

Válasz BÖCSKEI BALÁZS – FEKETE MARIANN – NAGY ÁDÁM – SZABÓ ANDREA *Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció c. vitaindító cikkére*¹

Böcskei Balázs és szerzőtársai a generációs megközelítés validitásának vizsgálatát tűzték ki célul a COVID-világjárvány korosztályi öndefiníciós hatásainak fényében. Ahogyan arra a szerzők is hivatkoznak, a társadalmak generációkon keresztüli leírása nem csupán a tudományos mezőben, de a közbeszédben is újra fénykorát éli. Éppen ezért különösen jelentős és aktuális mind a tanulmány, mind az annak alapjául szolgáló kutatási program. A vizsgálat középpontjában a generációs élményközösség megragadhatósága áll a jelenkor válságainak tükrében. A kutatók azt vizsgálták, hogy a COVID létrehozott-e olyan erőteret, közösen értelmezett kontextust, mely képes generációs szerveződést teremteni, illetve hogy a fiatalok mindezt képesek-e detektálni, és az önidentifikációjuk részévé tenni.

A szerzők *Karl Mannheim* (2000 [1928]), valamint *Neil Howe* és *William Strauss* (1991) megközelítéseit veszik alapul. Előbbi esetében a generációformálódás középpontjában a közös tapasztalat, az egymásra orientálódás és a közös cselekvés, közös értelmezési keret áll. Howe és Strauss a történelmi folyamatok hatását

kollektív jegyek révén ragadják meg, és elméletükben a generációs felosztást mindezek megélésének, feldolgozásának mi-kéntje, hogyanja alakítja. Tehát egyfajta *közös* értelmezést lehet náluk is tetten érni, melyet sokkal inkább az átélt, megélt folyamatok, változások formálnak, mintsem az egyéni élethelyzet, a szocio-kulturális környezet lehetőségei (vagy éppen korlátai) – vagy akár a makrotársadalmi, nemzetállami struktúrák sajátosságai.

A kutatás egyik fontos pillérét adja a fiatalok identifikációjának vizsgálata; azon belül is a megélt társadalmi-kulturális hatások ifjúsági identitásban való leképezése került fókuszba. E tekintetben ez eredmények igazolják a generációalapú (elsősorban technológiai és kulturális jellegű különbségekre építő) felosztást az érintett korosztály szempontjából: a digitalizáció és a járvány adta megváltozott kapcsolódások (home office, offline kapcsolatok háttérbe szorulása stb.) hatásai egyaránt detektálhatók az öndefiníció folyamatában. Ugyanakkor ez nem jár együtt a generációtudat interiorizálásával: nem állítható, hogy a „COVID-

¹ *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 11–12. sz. 75–83. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=731112010> (2024. 05. 03.).

generáció” az ifjúsági öndefiníció révén valid leírása lenne a célcsoportnak.

A generációelmélet lényege, hogy az érintetteknek van egy közös élménye, közös megélése; hogy az ehhez társuló, hasonló helyzetértelmezés teremti meg az egyének közötti kapcsolódást. Ez az értelmezési keret, közös nevező kérdőjeleződik meg a szerzők vizsgálatai nyomán, hiszen állításuk szerint a generációs identitás helyett sokkal inkább kulturális és tudástőke-alapú, illetve médiahatást tükröző különbségek, eltérések detektálhatóak a fiatalok között. A digitalizáció jelentőségét, a médiafogyasztás révén leírható generációs attribútumokat, szokásokat támasztják alá a

magyarországi nagymintás ifjúságkutatásokon végzett elemzések is (Nagy és Fazekas, 2016; Székely, 2014). Ebből a szempontból jól elkülöníthetők a X és a fiatal (Y, Z) generációk fogyasztási szokásai, egyértelmű a fiatalok esetében az otthon, valamint az

online térben töltött szabadidő folyamatos növekedése és a digitális eszközökhöz kapcsolódó attitűdváltozás (lásd például: digitális bennszülöttek versus digitális bevándorlók). Az információs társadalom és a médiafogyasztás perspektívájából megvilágított társadalomleírás a homogenizáció csapdájához vezet. Nem épít a hozzáférés, az eszközhasználati kompetenciák, a felhasználás, az értelmezés, a tudatos fogyasztás egyenlőtlenségeire, az egyén társadalmi státuszából fakadó és kulturális tőkebirtoklást érintő kitétségére. Pedig a tudatosság és a hozzáférhetőség

metszetében jelentős és megkerülhetetlen megállapítás tehető: a digitális írástudás és eszközhasználat minősége nagyban függ a társadalmi státusztól, és e területen is az egyenlőtlenségek újratermelődése mérhető (Nagy és Fazekas, 2016; Koltói és Varga, 2022).

A generációs diskurzus egyik kritikáját éppen a homogenizáló keretezés felvetése révén ragadják meg a szerzők. Állításuk szerint fontos vizsgálati szempont, hogy a generáció tudat vagy a társadalmi státusz tudat jelentősége-e a hangsúlyosabb, mérhetőbb. Ezt az álláspontot osztva úgy vélem, valóban kritikával illelhető, megkövettségekkel adaptálható a generációs

a digitális írástudás és
eszközhasználat minősége
nagyban függ
a társadalmi státusztól,
és e területen is az
egyenlőtlenségek
újratermelődése mérhető

alapú társadalomértelmezés. A státuszészlelés és a szocioökonómiai pozíció társadalmi struktúraszervező jelenségére több kutatás is felhívja a figyelmet (Csizmadia, 2022; Fazekas, 2014, 2023). E tekintetben az eredmények többek között arra világítanak rá, hogy a –

szabadidő-fogyasztás, a migrációs potenciál, a családhoz mint intézményrendszerhez kapcsolódó attitűdök differenciáltsága és sok más egyéb mentén megragadható – törésvonalak jól mérhetőek. Mindezek strukturáló erővel bírnak, és az így körvonalazható státusz csoportok az ifjúsági társadalomban fellelhetőek. Példaként hozható, hogy a jövőbeli döntések és a családtervezés kapcsán is jól mérhető a státuszészlelés hatása (Fazekas, 2023):

A további státuszromlástól való féltelmem a munkaerőpiaci mobilitásra sarkallja

a fiatalokat, ahogyan az anyagi javak megszerzéséhez való attitűdjük is aggodalmakat tükröz, kevésbé bíznak azok státuszjavító erejében. A szorongó [a jövőt érintő további státuszromlástól tartó] fiatalok körében a szülőktől való elköltözés a legkevésbé valószínű, hiszen nincs erre lehetőségük egzisztenciális kitétségük okán. Mind a házasság, mind a gyermekvállalás terén meghatározó a státuszszelzés szerepe: az egzisztenciális biztonság hiánya a házasságkötés elmaradását, valamint a gyermekvállaláshoz kapcsolódó tervek visszafogottságát eredményezi. (14. o.)

A tanulmányban többször utalnak a szerzők a makrotársadalmi, makrogazdasági kontextushoz kapcsolódó meghatározottságra. Ezek mentén elsősorban a politikai-gazdasági egységek, nemzetállamok közötti különbségeket emelik ki (pl. az 1968-as események értelmezése kapcsán). Miközben keves szó esik arról, hogy országhatáron belül is számtalan hatás, befolyás, a lehetőségek és korlátok diverzitása ragadható meg. Magyarország esetében igen erős szociokulturális ellentétek, törésvonalak mérhetőek (Ferge, 2002; Andorka, 2006; Éber, 2020). A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése erősen meghatározza az egyéni perspektívákat. Gondoljunk csak a leszakadó társadalmi csoportokhoz tartozók egyre romló helyzetére, a lassan végképp feloldódó középosztály árnyékából lecsúszókra, vagy a politikai-gazdasági elit privilégiumai

gondoljunk csak a leszakadó
társadalmi csoportokhoz
tartozók egyre romló
helyzetére, a lassan végképp
feloldódó középosztály
árnyékából lecsúszókra, vagy
a politikai-gazdasági elit
privilégiumai átörökítésének
haszonélvezőire

átörökítésének haszonélvezőire. E kör mentén érdemes kiemelni, hogy a kevesebb lehetőségekkel rendelkező, halmozott hátrányokkal küzdő családok, a NEET-fiatalok a kutatások számára mennyire nehezen elérhetőek, éppen ezért reprezentáltságuk is korlátozott (vö: Fazekas és Hamarics, 2024). Az adatok értelmezésének mindig jelentős árnyékot d magá az adatgyűjtés: a bevont, elért célcsoport reprezentáltsága.

A generációelméleti megközelítést továbbá árnyalja az is, hogy a társadalmi intézmények, értékek, kulturális működés hasonló értelmezésének generációs csoportképző jellegére

Magyarország esetében a kormányzati narratíva is jelentős hatást gyakorol (Fazekas, 2023; Fazekas és Hamarics, 2024; vö: Gregor és Kováts, 2018). Ennek része egy intézményi ifjúságértelmezés, mely a családpolitikán keresztül definiálja az ifjúsági szükségletekhez kötődő strukturális válszakokat, miközben a kor-

osztályi sajátosságok, a posztadoleszcencia egzisztenciális kitétségének perspektívája a kormányzati tematizálásban kevés hangsúlyt kap. Pedig az elhúzódó ifjúsági életszakasz, az önállósodás és a társadalmi érettség kitolódása az ifjúsági társadalom életében meghatározó jelenség (Nagy és Tibori, 2016; Somlai, Bodnár, Tóth és Kabai, 2007). Az országos nagymintás ifjúságkutatások legutóbbi hullámának (adatai szerint a jogi értelemben már felnőtt fiatalok, a 18–29 évesek 68 százaléka él a szüleivel és/vagy nagyszüleivel, míg a

korosztály 61 százaléka szüleivel közös kasszán osztozik.² Ugyanezen adatgyűjtés eredményei nyomán elmondható, hogy a vizsgált korosztálynak azok a tagjai, akik még az egzisztenciális önállósodás előtt állnak, mind a szülőktől való anyagi függetlenedést, mind a saját lakáshoz jutást átlagosan a húszas éveik végére tervezik (Fazekas, 2023).

Mind a törvényhozásban, mind a politikai diskurzusban folyamatosan jelen van a család vagy akár a nemi szerepek hagyományos értelmezése,

mely normaként, igazodási keretként képeződik le az újabb generációk körében is. A gazdasági nyomással terhelt családtervezés, valamint a lakhatási szegénység és az egzisztenciális egyenlőtlenségek népesedéspolitikai válságkezeléssel³ való összemosása korunk

posztadoleszcens, milleniál fiataljait célozza, érinti leginkább. Az ifjúsági lakhatási kiterettségre és nehézségekre adott intézményi reakciók kijelölik a cselekvési teret: albérletben ragadás, piaci hitel felvétele magas kamatokkal és évtizedekig tartó eladósodással, vagy a gyermekvállaláshoz kötött lakásvásárlás (tervezett vagy kényszerű) igénybevétele. Ezzel megosztják az ifjúsági társadalmat, törésvonalakat képezve generációkon belül is (Fazekas, 2023; Fazekas és Hamarics, 2024). A CSOK-hatás a jelent és a jövőt is formálja: néhány év múlva várhatóan

mérhetővé válnak a hatások abban, hogy milyen válaszokat adnak a társadalmi intézmény- és ellátórendszerek az érintett családok életében megjelenő sajátos kihívásokra (pl. bölcsődei/óvodai elhelyezés, taníttatás; válás, meddőségéből adódó kockázatok kezelése).

Mind a tanulmány megállapításai, mind a fentiekben elemzett szempontok arra engednek következtetni, hogy a vonatkozó kutatásokban és diskurzusokban a generációk hagyományos értelmezése

helyett sokkal célravezetőbb volna párhuzamos hatások érvényesülését vizsgálni. A magyarországi fiatalok életében a társadalmi-gazdasági-politikai folyamatoknak éppoly nagy jelentősége van, mint az egyéni mikrokörnyezet lehetőségeinek, ahogyan a globális hatásoknak és azok

értelmezéséhez használható tudástökének, kulturális kontextusnak. Olybá tűnik, az ifjúsági korosztályok esetében inkább egymást átható párhuzamos megéleésekről, identitásokról beszélhetünk, semmint homogén, vegyítészt generációalapú megkülönböztetést tükröző nagycsoportokról. E tekintetben csak a jelenkor meghatározó globális folyamatai, az aktuális politikai kontextus, a mikrokörnyezet adta lehetőségek és a kortárshatás metszetében érdemes az ifjúsági társadalmat értelmezni. Ahogyan arra a szerzők kutatási eredményei is rávilágítanak: a globális

albérletben ragadás, piaci
hitel felvétele magas
kamatokkal és évtizedekig
tartó eladósodással, vagy a
gyermekvállaláshoz kötött
lakásvásárlás (tervezett vagy
kényszerű) igénybevétele

² A Magyar Ifjúság Kutatás 2020 c. adatgyűjtés a 15–29 évesekről közöl adatokat. A fenti eredmények ennek a kutatásnak a 18–29 éveseket magába foglaló almintájára vonatkoznak, az adatbázison végzett saját számítások alapján.

³ Gyermekvállaláshoz kapcsolódó állami támogatási formák: CSOK, Babaváró támogatás, diplomás GYED/GYED extra, első házask adókedvezménye, családi adókedvezmény, Diákhitel elengedése/mérséklése gyermekvállalás esetén.

hatások interiorizálása ugyan mérhető, azonban a csoport önidentifikációjának nem része. A magyar társadalom egészéhez hasonlóan a gazdasági státusz

teremtette meghatározottság és az ahhoz kapcsolódó cselekvési tér, potenciál kertezi az ifjúság generációkon túli csoportképződését.

IRODALOM

- Böcskei B., Fekete M., Nagy Á. és Szabó A. (2023): Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció. *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 11–12. sz., 75–83.
- Csizmadia Z. (2022): Az ifjúság anyagi helyzete. In: Nagy Á. (szerk.): *A lábjegyzeten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020*. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont, Budapest. 134–161.
- Éber M. Á. (2020). *A csepp. A félperifériás magyar társadalom osztályszerkezete*. Napvilág, Budapest.
- Fazekas A. (2014): Státuszszelzés és szabadidő. In: Nagy Á. és Székely L. (szerk.): *Másodkézből – Magyar Ifjúságkutatás 2012*. ISZT Alapítvány – Kutatópont, Budapest. 219–244.
- Fazekas A. (2023): A státuszszelzés hatása a jövőtervezésre és a családalapításra. In: Csepeli Gy. és Örkény A. (szerk.): *Kötő-Jelek – A Doktori Iskola évkönyve 2023*. ELTE, Budapest. 8–21. Letöltés: https://tatk.elte.hu/dstore/document/2496/TaTK_Kotojelek_2023.pdf (2024. 04. 14.).
- Fazekas A. és Hamarics E. (2024): Az ifjúsági gazdasági státusz, lakhatási jellemzők kockázatai és az otthonteremtési támogatások a felzárkózó települések metszetében. *Máltai Tanulmányok*. 6. 1. sz., 64–79.
- Ferge Zs. (2002): Struktúra és egyenlőtlenségek a régi államszocializmusban és az új kapitalizmusban. *Szociológiai Szemle*. 12. 4. sz., 9–33.
- Gregor, A. és Kováts E. (2018): *Nőügyek 2018 – Társadalmi problémák és megoldási stratégiák*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Budapest.
- Howe, N. és Strauss, W. (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Books, New York.
- Koltói L. és Varga Á. (2022): Digitális jelen – Fiatalok IKT eszközök és közösségimédia-használata társadalmi háttértényezők és a COVID19 tükrében. In: Nagy Á. (szerk.): *A lábjegyzeten is túl – magyar ifjúságkutatás 2020*. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont, Budapest. 291–328.
- Mannheim, K. (2000 [1928]): A nemzedékek problémája. In: Uő: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest. 201–253.
- Nagy Á. és Fazekas A. (2016): Offline helyett online szabadidő? A fiatalok szabadidős tereinek és médiahasználatának átalakulása. *Médiakutató*. 17. 2. sz., 41–58.
- Nagy Á. és Tibori T. (2016): Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig. In: Nagy Á. és Székely L. (szerk.): *Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012*. Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest. 400–431.
- Somlai P., Bognár V., Tóth O. és Kabai I. (2007): *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcensekről*. Napvilág, Budapest.
- Székely L. (2014): Az új csendes generáció. In: Nagy Á. és Székely L. (szerk.): *Másodkézből – Magyar Ifjúságkutatás 2012*. ISZT Alapítvány – Kutatópont, Budapest. 9–28.

VARGA ATTILA – TÓTH-VARGA VIOLETTA – MÓNUS FERENC – ÁGOSTON CSILLA – DÜLL ANDREA

A generációs gondolkodás veszélyei

Válasz Böcskei Balázs – Fekete Mariann – Nagy Ádám – Szabó Andrea
Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció c. vitaindító cikkére

MIÉRT GONDOLKODUNK GENERÁCIÓKBAN?

Írásunk elején szeretnénk leszögezni, hogy alapvetően egyetértünk a szerzőknek a generációs gondolkodást illető kritikai álláspontjával, és osztjuk a Pintér Róbert válasszcikkének címében megfogalmazott gondolatot, miszerint a generációkban való gondolkodás nem tekinthető robusztus tudományos megközelítésnek. Mielőtt azonban rátérnénk e kritikai gondolatokat erősítő álláspontunk bemutatására, fontosnak tartjuk röviden átgondolni, hogy vajon miért vált olyan népszerűvé a generációs értelmezési keret.

A generációk léte alapélménye minden embernek. Mindenki olyan környezetben nő fel, ahol legalább két fizikailag is jól azonosítható, és ennek alapján egymástól elkülöníthető generáció (gyerek és felnőtt) van jelen, sokszor ez a nagyszülők révén kiegészül egy harmadik, általában szintén jól elkülöníthető generáció jelenlétével. A családi narratívákban gyakran említésre kerülnek a felmenők, a még korábbi generációk. Ráadásul ezeknek a generációknak eltérő jogai, kötelezettségei,

feladatai vannak a társadalmi munkamegosztásban. A szociálpszichológiában régen ismert jelenség, hogy a társas világban való eligazodás érdekében csoportokba soroljuk a valamilyen szempont alapján hasonlónak tartott embereket, és az így létrehozott csoportok tagjait viszonylag egyformának tekintjük (Smith és Mackie, 2004). Ennek fényében teljesen érthető, hogy akkor, amikor az emberek különböző társadalmi jelenségek magyarázatát keresik, a gondolkodásuk könnyebben fordul ezek felé a fizikailag is azonosítható, könnyen megragadható csoportosító jellemzők felé, mint hogy más – fizikailag nem, vagy nehezebben érzékelhető – tényezőkben (gazdasági helyzet, politikai vélemény stb.) keressék a társadalmi csoportok közötti különbségek okait, mozgatórugóit.

KÁROS MÍTOSZOK A GENERÁCIÓS DISKURZUS KÖRÜL

A generációs gondolkodásról szóló vitához való hozzájárulásként szeretnénk ráirányítani a figyelmet a Rudolph és munkatársai (2020) által széleskörű irodalmi

áttekintés alapján azonosított mítoszokra, amelyek a generációkkal kapcsolatos gondolkodást belengik. Sőt, ezek a mítoszok egyenesen *éltetik* a leegyszerűsített generációs gondolkodást. Mi pedig az utóbbival történő szembeszállást minden – a társadalmi kérdésekről felelősen gondolkodó – értelmiségi szakember fontos feladatának tekintjük.

Rudolphék az alábbiakban következő tíz mítoszt azonosították a generációs elméletekkel kapcsolatban: A kapcsolódó ellenérveket közvetlenül az egyes mítoszok után foglaltuk össze.

1. mítosz: *A generációs „elmélet” tesztelhető elméletként keletkezett.*

A generáció mannheimi fogalma (*Mannheim*, 1928) nem azzal a céllal jött létre, hogy vizsgálható jellemzőket társítson egyes általános generációkhoz, hanem azaz, hogy konkrét társadalmi csoportok közötti interakciók funkcionalista szociológiai leírását segítse.

2. mítosz: *A generációs magyarázatok nyilvánvalóak.*

Ahogy a vitasorozat korábbi cikkei is rámutattak, a társadalmi jelenségekre vonatkozó magyarázatok nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak más időalapú variációs forrásokhoz, mint a generációkhoz. Különösen fontosnak tartjuk a társadalmi-gazdasági státusz (socioeconomic status, SES) jelentőségét. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy egy mélyszegénységben élő ember életvilága sokkal jobban hasonlít

bármely más életkorú, de hasonlóan mélyszegénységben élő emberéhez, mint akármely felső-középosztálybeli, de vele egy generációba tartozó embertársának életvilágához, és hogy anyagi helyzete erősebben determinálja jövőbeli lehetőségeit, mint generációs hovatartozása. Fontosnak tartjuk megemlíteni a kulturális és földrajzi eltéréseket is, mivel – ahogy Rudolph és munkatársai kitűnő tanulmányukban rámutattak – ezek már magán a generációelméleten belül is látható törésvonalakat okoznak.

Fontosnak tartjuk kiemelni a pszichológiai és biológiai tényezők szerepét is. Azt gondoljuk, hogy olyan alapvető, az életet meghatározó faktorok, mint az egészségügyi állapot (pl. mozgáskorlátozottság, krónikus betegség), a személyiségjegyek vagy a kognitív képességek sokkal jelentősebb befolyást gyakorolnak az egyén fejlődésére és érvényesülési lehetőségeire, mint a születési dátuma.

3. mítosz: *A generációs címkek és a kapcsolódó korosztályok egyértelműen azonosíthatók.*

A generációelmélettel foglalkozó kutatók között nincs konszenzus még abban sem, kiket is kellene egy generációba sorolni. Különböző besorolások különböző generációkba sorolnak azonos születési dátumú embereket. Nagymértékben következtelen, kultúrafüggő osztályozási és címkézési rendszereket használnak, és akár azonos kultúrán belül sincs egyetértés még azon konkrét, jelentősen befolyásoló eseményeket illetően sem,

a generációelméleten
belül is látható
törésvonalakat okoznak

amelyekről generációképző hatást feltételeznek. Nem is beszélve arról, hogy a különböző kultúrákból érkező kutatók teljesen más generációs címkéket használnak ugyanazon generáció megnevezésére. A generációk nómenklatúráját kiválóan mutatja be Csutorás Gábor írása az Új Pedagógiai Szemle előző számában (Csutorás, 2024).

4. mítosz: *A generációkat könnyű tanulmányozni.*

A generációk életkor és történelmi korszak metszéspontjaként való felfogása lehetetlenné teszi tanulmányozásukat. Nincs olyan kutatási módszer, amely szétválaszthatná az életkor, a kohorszba tartozás és a történelmi korszak okozta hatásokat. A generációk mesterséges csoportosítása nem oldja meg ezt a problémát.

5. mítosz: *A statisztikai modellek segíthetnek a generációs különbségek feltárásában.*

Nem létezik olyan statisztikai modell, amely egyértelműen azonosítani tudná a generációs hatásokat. Mindaddig, amíg az életkor, a történelmi korszak és a kohorszba tartozás is időhöz kapcsolódóan kerül meghatározásra, ezek a jellemzők elválaszthatatlanul összekeverednek egymással.

6. mítosz: *A nemzedékeket különféleképpen kell kezelni a munkahelyeken.*

A fentebb említett mítoszok valóságtartalmának hiányából egyenesen következik,

hogy a generációk a munkahelyi környezetben sem azonosíthatók és tanulmányozhatók. Viszont itt fontos megjegyezni, hogy már Rudolphék is hangsúlyozzák, hogy a munkavállalóknak a nemzedékekről való gondolkodását – tehát nem magukat a generációk közti különbségeket, hanem az ezekről kialakult közgondolkodást – már érdemes figyelembe venni a munkavállalókkal folytatott kommunikáció során. Vagyis nem a generációs különbségek, hanem a generációs különbségek észlelésének vizsgálata kell hogy a kutatások fókuszát képezze.

7. mítosz: *A fiatalabb generációk tagjai felforgatják a munka világát.*

Ezzel a mítosszal kapcsolatban két dologra hívják fel Rudolphék a figyelmet: Egyfelől a fiatalok hibáztatása a munka világának megváltozásáért sztereotip, megbélyegző gondolkodásmód. Másfelől különösen érdekes, hogy ez a hiedelem figyelemre méltó konzisztenciát mutat a feljegyzett történelemben. Vagyis minden korban előszeretettel okolják a fiatalokat a társadalmi változásokért.

a generációk a munkahelyi környezetben sem azonosíthatók és tanulmányozhatók

8. mítosz: *A nemzedékek magyarázzák a munka (és a társadalom) változó természetét.*

A generációs gondolkodás könnyen értelmezhető keretet ad a társadalmi változások megértésére, de valójában a társadalmi kontextus és a történelmi korszak jellegzetességei határozzák meg ezeket a változásokat.

9. mítosz: *Az életkori változások tanulmányozása az ellenszere a generációk tanulmányozásával kapcsolatos problémáknak.*

Az életkor és az öregedés vizsgálata fontos kutatási feladat, amely szilárd elméleti alapokon nyugszik, és jól használható tudományos módszereket alkalmaz, de nem képes választ adni minden olyan kérdésre, melyre a generációs elméletek megpróbálnak válaszolni. Az életkorral és az öregedéssel kapcsolatos kutatások természetesen leginkább egyéni szintű problémák kezelésére alkalmasak, és kevesebb támpontot nyújtanak a generációelmélet által célzott csoportszintű kérdések megválaszolásához. A generációalapú gondolkodásmódnak mond ellent az a tényező is, hogy az emberek nem statikusak, az idő múlásával attitűdjeik, értékeik, meggyőződéseik, a világról alkotott elképzeléseik gyakran erőteljes módon változnak. Ezért is ajánl *Costanza* és kutatócsoportja (2023) egy alternatívát, mely a generációs modell ellenében egy élethossziglan tartó fejlődési modellt vázol fel. Ez a modell magában rejti az élet bármely időszakában bekövetkező, többirányú változás lehetőségét. A személyi tényezők (egyéni döntések és cselekedetek) mellett mindenkor társadalmi, történeti és kulturális kontextusban szemléli az egyént, s feltételezi, hogy őt élethossziglan normatív és nem normatív hatások érik (és ezáltal változtathatják), mindennek megértéséhez pedig mindenkor multidiszciplináris megközelítést ajánl (*Baltes*, 1987).

a modell magában rejti az élet bármely időszakában bekövetkező, többirányú változás lehetőségét

10. mítosz: *A nemzedékekről szóló diskurzus nagyrészt jóindulatú.*

A legfontosabbnak e mítosz tudatosítását tartjuk. Látni kell, hogy a generációkról szóló diskurzus korántsem jóindulatú: elősegíti a „modern ageizmus”-nak tekinthető, sztereotípiákon alapuló, előítéleteséget generáló gondolkodásmód terjesztését. A generációk általános jellemzése növeli a társadalmilag elfogadható előítéletek mértékét, ezáltal valószínűbbé teszi bizonyos korú emberek diszkriminálását. A generációs logikára épülő gyakorlatok a szervezetekben nagymértékben veszélyeztethetik az életkori és általában a sokféleségi befogadáson alapuló kultúra terjedését.

Amint láthatjuk, a generációk sokkal inkább kívülről meghatározott, szubjektív társadalmi konstruktumok, olyan struktúrák, melyek segítenek értelmet adni az életkorral kapcsolatos különbözőségeknek (*Costanza* és mtsai., 2023). Nem mellékes körülmény, hogy fogyasztási csoportokként is definiálódnak, és ilyenekként a várható tipikus vásárlási magatartás felderítését és megismerését szolgálják. Tágabb értelemben kiemelten fontos lehet, hogy az egyes társadalmi csoportokban azonosíthatók-e valóban megváltozott tanulási, gondolkodási szokások, amelyekhez az oktatásnak, a munka világának és az élet minden szférájának új szocializációs jellegzetességekkel szükséges alkalmazkodni.

A „COVID-GENERÁCIÓRÓL”

Covid-generációról egységesen beszélni azért is tűnik problémásnak, mert a gyerekek, fiatalok nemcsak személyiségük, de életkori különbségük, fejlődéslelektani feladataik és lehetőségeik szerint is más és más helyzetben találták magukat a járvány idejében, s ennek megfelelően más és más nehézségekkel kellett megküzdeniük.

A gyerekkor kezdetétől vizsgálva a Covid-pandémia kontextusát, azt tapasztalhatjuk, hogy a lezárások alatt zajló születek-születések nehezebb helyzetbe hozták az anyákat és a csecsemőjüket, hiszen a kórházakban megszűnt az apás szülés lehetősége, valamint a látogatás tilalma is a társas támasztól való megfosztást jelentette, így az anyáknak jórészt egyedül – párkapcsolati/családi érzelmi támasz nélkül –, medikalizált közegben kellett megbirkózniuk a szülés és a korai gyermekágy nehézségeivel.

Ugyanakkor előnyként élhették meg a lezárásokat azok a kisgyerekes családok, ahol a dolgozó szülő (általában az apa) ennek köszönhetően több időt tudott a családjá körében eltölteni, s nem csak a késő esti órákban volt jelen. Mindazonáltal ez csak azoknál jelenthetett védőfaktor, akik aktuálisan, a bettelheimi értelemben „elég jó” családként (*Bettelheim*, 2000) tudtak funkcionálni, és ott, ahol a pandémia, s annak negatív velejárói, következményei (pl. egészségzorongás, felborult életritmus, anyagi bizonytalanság)

nem dominálták a mindennapokat. Hasonlóképpen, mint ahogy a későbbiekben említésre kerülő tizenéves korosztály esetében, itt is nagy különbségek voltak a tekintetben, hogy milyen intrafamiális, gazdasági, téri stb. viszonyok között éltek a családok.

A járványügyi intézkedések következtében megváltozott a közösségbe szoktatás metódusa is, mely két-három éves korban ismét más típusú kihívások elé állította a kisgyerekeket és gondozóikat. A közösségi léttel való ismerkedés, a szülőltől való el-

szakadás igencsak nehezített pályán mozgott, hiszen a beszoktatás ritmusát nem a gyerek tempója, nem az idegen helyzetben fokozatosan alakuló biztonságérzete alakította, hanem a járványügyi intézkedések diktálták. A gyereket a szülőltől gyakran már az

mindez a nagyóvodás-kisiskolás korosztály számára az otthoni klíma tükrében okozott nehézségeket, vagy jelenthetett akár előnyt is fokozottabb szülői jelenlét következtében

óvoda kapujában egy – olykor akár a gyerekek számára idegen – felnőtt vette át, ő vezette be az épületbe, vetkőztette le, s öltöztette át a benti ruhájába. A fertőzésveszély miatt nem egy helyen a biztonságot és megnyugvást elősegítő „átmeneti tárgyaikat” (alvókájukat) sem vihették be a gyerekek az intézményekbe. Az ebből (is) táplálkozó szeparációs nehézségek sok kisgyereket tereltek (jellemzően hónapokkal vagy egy-két évvel később) a pszichológiai rendelőbe.

A szocializáció is erőteljesen befolyásolta a járvány okozta félelem és a lezárási intézkedésekből következő szeparáció. Mindez alacsonyabb életkorban lassabban alakuló szocializációs készségeket eredményezhetett, a nagyóvodás-kisiskolás

korosztály számára pedig az otthoni klíma tükrében okozott nehézségeket, vagy jelenthetett akár előnyt is fokozottabb szülői jelenlét következtében. Azonban az életévek előrehaladtával, ahogy az életkori feladatok terén is egyre inkább a kortárs közösségbe való beilleszkedés kerül a középpontba, a hiányzó vagy neheztetett működő külső szocializációs terep, a felbomlott struktúra, a korábbi napi rutin hiánya egyre nagyobb nehézségként jelent meg. A kortárs kapcsolatok nélkülözése vagy pusztán online megélése sok szorongást okozott, elsősorban a serdülő korosztály tagjainak. Az alvás-ébrenlét ciklusának megváltozása, a digitális tevékenység szinte kizárólagossá válása, a közösségi médiában sugallt (gyakran teljesíthetetlen) elvárásoknak való megfelelés vagy az ellenük való küzdelem sok energiájukat felemésztette. A korlátozások feloldása sem hozott egyöntetűen örömet, különösen a szocializációs nehézségekkel küzdő, elkerülő viselkedést preferáló fiatalok számára, akiknek a visszailleszkedés óriási stresszt, nehezen vagy akár nem is teljesíthető feladatot jelentett, így ők is tömegével jelentek meg a pszichológiai, pszichiátriai rendelőkben.

Két tekintetben viszont valóban egységes hatást fejtett ki a világjárvány a különböző életkorú gyerekekre és fiatalokra: az egyik a digitalizáció hatványozott előtérbe kerülése, a képernyő előtt töltött idő markáns megemelkedése. A másik ilyen jelenség pedig – mely nem függetleníthető teljesen az elsőtől – hazánkban és világszerte is a pszichés problémák erőteljesen növekvő aránya a gyerekek és

fiatalok körében. Elsősorban az internalizáló tünetek erősödtek fel, így a szorongásos, depressziós esetek száma drasztikusan megugrott, de a kényszeres tünetek, az evészavarral összefüggő problémák, valamint az önsértő fiatalok száma is meredeken emelkedett (ld. pl. *Nearchou és mtsai.*, 2020), és sajnos még 2024-ben sem csökkent a járvány előtti szintre.

Kevesebb vizsgálat foglalkozik a világjárvány esetleges pozitív hatásaival, bár egyes esetekben – főként a mentálisan reziliensebb egyéneknél – rövidtávú pozitív hatásokat is azonosítani tudtak; ilyenek például a közvetlen családtagokkal eltöltött több minőségi idő vagy a járványidőszakban jellemzővé váló,

szabadabb egyéni időbeosztásnak köszönhető több és jobb alvásminőség (*Li és mtsai.*, 2022). Szintén a járványidőszak pozitív hatásaként lennének értelmezhetőek az olyan gondolkodásbeli változások, amelyek hosszabb távon hozzájárulhatnak egy élhetőbb vagy fenntarthatóbb társadalmi-gazdasági berendezkedéshez. Egy hazai vizsgálat alapján azonban úgy tűnik, hogy a világjárvány első két hulláma között nem változott jelentősen az egyetemisták véleménye például annak tekintetében, hogy a jövőben megoldandó legfontosabb kihívások közé sorolják-e a klímaváltozással, a környezeti krízissel vagy akár a fertőző betegségek terjedésével kapcsolatos problémákat (*Mónus és mtsai.*, 2022a), és abban is kevesen bíznak, hogy a járványt szembeni védekezés során megtanult, a környezeti válság elleni küzdelemben esetleg hasznosnak bizonyuló viselkedésminták tartósan be fognak épülni az

hazánkban és világszerte is a pszichés problémák erőteljesen növekvő aránya a gyerekek és fiatalok körében

emberek mindennapjaiba a járványhelyzet mérséklődését követően (Mónus és mtsai., 2022b). Egy másik, szintén hazai kutatás eredményei szerint viszont az emberek egy részénél mégis változást hozhatott a járványhelyzet: azokat, akik a koronavírus-járvány miatt jobban aggódtak, jellemzően az éghajlatváltozás is jobban aggasztotta (Varga és mtsai., 2022).

A fenti, többnyire egységesnek tekinthető hatások azonban a generációs elmélet érvényességét azért sem támasztják alá kellőképpen, mert az elméletet támogatva azt is el kellene fogadnunk, hogy a generáción belüli eltérések kisebbek, mint a generációk közöttiek – ezt azonban az empirikus bizonyítékok nem támasztják alá (ld. Costanza és mtsai., 2021). A felmérések tanúsága szerint ugyanis óriási különbségek voltak tapasztalhatók aszerint, hogy az egyes fiatalok hogyan élték át a járvány lezárásokkal teli időszakát. A pandémia hosszú távú negatív következményei leginkább azokat érintették, akiket kedvezőtlen intrafamiális viszonyok, mostoha otthoni légkör vett körül. Ezen túl az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú, anyagi gondokkal és az otthonukban helyszűkével küzdő fiatalokat érintette nagyon érzékenyen a járvány. Sokan közülük negatív oktatási tapasztalatokat szereztek az otthoni online tanulás során, és a körükben gyakrabban jelentek meg patológiás következmények is. Ezenkívül a rossz egészségi állapot, a már meglévő idegrendszeri fejlődési rendellenességek vagy mentális problémák

kulcsfontosságú kockázati tényezőt jelentettek a súlyosabb mentális problémák kialakulása felé.

GENERÁCIÓK ÉS FENNTARTHATÓSÁG

A generációs gondolkodásmód a fenntarthatósággal kapcsolatos diskurzusban a

COVID- járvány témakörén kívül is jelen van. Ráadásul e a kontextusban gyakran a felelősség és felelősségátvités témakörével kapcsolódik össze, ebben az összefüggésben pedig különösen veszélyes irányokba vezethet a generációk

közti különbségekre való fókuszálás. Szokás a fiatalabb generációk gondolkodásmódjában beálló zöld fordulatban látni a környezetvédelem reményét, vagy éppen a felnőtt generációk környezetpusztító életmódját kárhózzatva lehetetlennek tartani bármiféle kedvező fordulatot bolygónk állapotában. Mindkét leegyszerűsítés, amellett, hogy félrevezető, könnyen akadálya is lehet a konstruktív, a problémák kezelésére fókuszáló párbeszédnek. Ezért egy kutatásunk (Ágoston és mtsai., 2024) keretében megvizsgáltuk, hogy lehetséges-e egyáltalán generációs különbségeket azonosítani a környezettudatos cselekedetek tekintetében. Vizsgálatunk legfontosabb eredménye az, hogy az életkor és a vizsgált környezettudatos cselekedetek összpontszáma közötti általános összefüggés nem kimutatható. Ugyanakkor az egyes környezettudatos viselkedéseket vizsgálva találtunk összefüggéseket az életkorral, ezek azonban többnyire nem voltak

az életkor és a vizsgált
környezettudatos
cselekedetek összpontszáma
közötti általános összefüggés
nem kimutatható

lineárisak, és gyakran különböző irányba mutattak. Tehát nemcsak hogy összességében nem jelenthető ki, hogy a fiatalok környezettudatosabban élnek, mint az idősebbek, hanem még az egyes környezettudatos cselekedetek esetében is ritkán fordul elő, hogy tendenciózusan az életkorral lineárisan együtt változzon a cselekedetek gyakorisága. Mivel kutatásunkban szülők és gyermekek párosait is vizsgáltuk, az eredményeink arra is rámutattak, hogy bizonyos költséges magatartások esetében, amelyek gyakran kapcsolódnak aktivizmushoz (pl. környezetvédelmi szervezetben való tagság, környezetvédelmi tiltakozásban való részvétel és termékek bojkottálása), a családtagok befolyásolhatják egymást – ugyanis ezekben a viselkedésekben nem volt különbség a családon belül a különböző generációk (szülők és gyermekek) között.

Természetesen mindez nem jelenti azt, hogy ne lennének különbségek a ma élő életkori csoportok között a fenntarthatósággal kapcsolatos gondolkodásukat, érzelmeiket tekintve. Több kutatás is igazolta, hogy például a fiatalok ökoszorongás-szintje általában magasabb az idősebbekénél (lásd pl. *Boluda-Verdu és mtsai.*, 2022). Ugyanakkor, mivel az ökoszorongás jelensége mindössze pár éve jelent meg tömeges méretekben, jelenleg még nem látható, hogy az mennyiben lesz a mostani fiatal generációk jellemzője, vagy mennyire alakul át másfajta érzésekké, viszonyulásokká az életkor

változásával, illetve a környezet állapota, a környezettel kapcsolatos társadalmi cselekvések és egyéb szocializációs hatások változása következtében.

ZÁRSÓ

Összefoglalva: úgy látjuk, hogy a generációs címkék betekintést nyújthatnak olyan közös kulturális és társadalmi tapasztalatok terepeire, mint amilyen például a koronavírus-járvány volt. Egyes esetekben a generációs megközelítés hozzájárulhat fontos jelenségek felismeréséhez – ilyen például a digitális hatások és virtuális tapasztalatok jellemzővé válása a ma felnövő kisgyerekek-

nél az idegrendszer fejlődésében jelentős szerepet játszó korai fejlődési szakaszokban (ld. *Pálinkás-Purgel*, 2019). Ezek túláltalánosító alkalmazása összességében mégis gyakrabban korlátozza, mint segíti az emberi viselkedés összetettségének megértését, és a címkék köré felépülő, a tudományosság perifériáján mozgó világmagyarázatok és diskurzusok veszélyeztethetik a társadalmi problémák valós gyökereinek megismerését. A társadalmi folyamatok árnyalt megismerése rendkívül fontos – ennek hangsúlyozása pedig elengedhetetlen ahhoz, hogy túllépjünk a leegyszerűsített generációs sztereotípiákon, és elősegítsük az emberi sokszínűség és fejlődés átfogóbb megértését.

a címkék köré felépülő, a tudományosság perifériáján mozgó világmagyarázatok és diskurzusok veszélyeztethetik a társadalmi problémák valós gyökereinek megismerését

IRODALOM

- Ágoston, C., Balázs, B., Mónus, F. és Varga, A. (2024): Age differences and profiles in pro-environmental behavior and eco-emotions. *International Journal of Behavioral Development*. **48**. 2. sz. DOI: 10.1177/01650254231222
- Baltes, P. B. (1987): Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*. **23**. 5. sz., 611–626. DOI: 10.1037/0012-1649.23.5.611
- Bettelheim, B. (2000): *Az elég jó szülő*. Cartaphilus, Budapest.
- Boluda-Verdu, I., Senent-Valero, M., Casas-Escolano, M., Matijasevich, A. és Pastor-Valero, M. (2022): Fear for the future: Eco-anxiety and health implications, a systematic review. *Journal of Environmental Psychology*. **84**. (101904). DOI: 10.1016/j.jenvp.2022.101904
- Costanza, D. P., Ravid, D. M. és Slaughter, A. J. (2021): A distributional approach to identifying generational differences: What do you mean they vary? *Journal of Vocational Behavior*. DOI: 10.1016/j.jvb.2021.103585
- Costanza, D.P., Rudolph, C.V. és Zacher, H. (2023) Are generations a useful concept? *Acta Psychologica*. **241**. (104059). DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.104059
- Csutorás G. Á. (2024): Nemzedékek némenklatúrája. *Új Pedagógiai Szemle*. **74**. 1–2. sz., 29–53.
- Li, J. B., Dou, K. és Liu, Z. H. (2022): Profiles of positive changes in life outcomes over the COVID-19 pandemic in Chinese adolescents: the role of resilience and mental health consequence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. **16**. 1. sz., 13. DOI: 10.1186/s13034-022-00451-4
- Mannheim K. (2000 [1928]): „A nemzedékek problémája”. In: Uő: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest. 201–254.
- Mónus F., Pribéll L. és Sipos F. (2022a): A covid-19 pandémiával kapcsolatos vélemények a környezeti attitűdök és a politikai nézetek tükrében egyetemi hallgatóknál. In: Kattein-Pornói R., Mrázik J., Pogátsnik M. (szerk.): *HERA Évkönyvek IX. Tanuló társadalom – Oktatáskutatás járvány idején*. 565–584.
- Mónus F., Béres T. és Sipos F. (2022b): Egyetemi hallgatók környezettudatossága a materializmus, az étellel való elégedettség, a politikai, illetve a pandémiával kapcsolatos nézeteik függvényében. *METSZETEK – Társadalomtudományi folyóirat*. **11**. 1. sz., 70–97. DOI: 10.18392/metsz/2022/1/5
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Siva Subramaniam, S. és Hennessy, E. (2020): Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. **17**. 22. sz. (8479). DOI: 10.3390/ijerph17228479
- Orban, E., Yao, Li L., Gilbert, A. Napp, A-K., Kaman, A., Topf, S., Boecker, M., Reif, J-F., Wendel, F., Jung-Sievers, C., Sophie Ernst, S.V., Franze, M., Möhler, E., Breitingner, E., Bender S., Ravens-Sieberer, U. (2023): Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a systematic review of longitudinal studies. *Frontiers Public Health*. **11**. DOI: 10.3389/fpubh.2023.1275917
- Pálkás-Purgel Z. (2019): Alfa generáció – a „digitális békik” kora. *Új Köznevelés*. **75**. 1–2. sz., 14–16.
- Rudolph, C. W., Rauvola, R. S., Costanza, D. P. és Zacher, H. (2021): Generations and generational differences: Debunking myths in organizational science and practice and paving new paths forward. *Journal of Business and Psychology*. **36**. 945–967. DOI: 10.1007/s10869-020-09715-2
- Smith, E. R. és Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Varga A., Ágoston C., Berze I. és Dúll A. (2022): „Most még emiatt is izguljak?” A klímaváltozással és koronavírus-járvánnyal kapcsolatos aggodalom összefüggései. In: V. Komlósi A. és Polonyi T. É. (szerk.): *A világvárvány pszichológiája*. Oriold és Társai, Budapest.

NAGY ÁDÁM – TRENCSENYI LÁSZLÓ

Adalékok a neveléstudomány önképéhez – a szociálpedagógia emancipációja

A neveléstudomány kiemelt legitim grémiuma, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság több alkalommal hátrította el, hogy állást foglaljon a majd tíz éve létező Szociálpedagógiai Albizottság kezdeményezéséről, amely azt célozza, hogy a „neveléstudományi nomenklatúra” – egy megkerülhetetlen felülvizsgálat eredményeképp – tükrözze híven mind a jelenkori hazai neveléstudomány belső szerkezetét, mind a Pedagógiai Tudományos Bizottságon belül létező albizottságokat. Vitát kezdeményezünk tehát a neveléstudomány nevezékta-nát megújítandó, amelyhez más, a neveléstudományban el/befogadott diszciplínák képviselői-nek megszólalására is számítunk.

Amikor a nevelésről való módszeres gondolkodás önálló tudományként „kidolgozódott” a teológia, illetve a filozófia kebeléből, elegendő volt, hogy *pedagógiának* nevezze magát. *Allgemeine Pädagogik* – így határozta meg saját terminológiájában a tudományalapító J. F. Herbart azt a tudományos diszciplínát, amely a nevelés törvényszerűségeit volt hivatott kutatni és szakszerű tudományos vizsgálatok tárgyává tenni. Az alapvetően német nyelvű tudományosságban egy hosszú folyamat során diszciplínárisan is elkülönült egymástól az *Erziehung* és az *Unterricht* (kissé a dolgok elébe vágva már itt jelezzük, hogy az orosz *voszpitanije* és *ucsenije* kifejezések is követték a dichotómiát, amely szerint érdemes megkülönböztetni a – későbbi terminológiával – morális-szociális hatások, illetve kognitív fejlesztések értelmezését, és ennek megfelelően tudományos reflexióját is.

Hamar kialakult a magyar tudományosságban is a *nevelélmélet* (a nevelés elmélete) és a *didaktika* (az oktatás elmélete) egymástól elkülönülő tudományága. A 20.

századi – ekkor megjelenő és maguknak dinamikusan helyet kérő – empirikus tudományok (pszichológia, szociológia, illetve nem kizrészt a jog, és némi késéssel a kulturális antropológia) hatására pedig kísérlet zajlott egy átfogó új tudomány koncipiálására – ez volt a *pedológia*, magyarul gyermektanulmány. Ám ez az új komplex tudományosság hamar elsorvadt, sőt az európai kultúra keleti térfelén alapvetően politikai indíttatásra tilalom alá is került.

Érdemes azt is szóvá tenni, hogy a reformpedagógiák nagy hatású főszereplői közül sokan voltak – az ember, a gyermek primer fiziológiai-pszichológiai fejlődéséről sokat tudóan – orvosi végzettségűek: Maria Montessori, Janus Korczak, Németh László, Pető András nevét említhetjük itt; ők különbözőképpen integrálódtak a pedagógia tudományos áramkörébe. S ne feledkezzünk meg az etológia befolyásáról sem. Például Csányi Vilmos is megannyi – a nevelésre, elsősorban az iskolára, annak evolúciós funkciójára figyelő – kitekintésben gazdagította fontos szempontokkal a

tudományt. Ugyan ő is egyike azoknak, aki makacsul nem gondolják tudománynak a *neveléstudományt*; álláspontja szerint e cím-szó alatt különböző – természettudományos eszközökkel igazolt – felismerések több-kevesebb hozzáértéssel alkalmazott praxisáról van szó.

A kizorítottság, el nem ismertség kisebbségi komplexusában vergődő hazai tudományos közösség többször nekifutott szakmája tudományos legitimációjának. Hosszú évek óta sikertelenül próbál akadémiakust delegálni a legfőbb hazai tudományos köztestületbe – ezalatt pedig egymásra szigorította kutatójelöltjeinek előmeneteli feltételeit, szinte féktelen nemzetközi publikációs hajszát indukálva, épp elmentéses hatást kiváltva ezzel a tudományos előmenetel terén. Sőt, jóformán beáldozta az egyik fent jelzett felét is. A neveléstudományi diszciplínát hol szentesítő, hol szemérmesen a különböző (de főképp „kommunista”) ideológiák szolgálóleányának kiáltotta ki, és annak normatív narratíváitól visszafordult. (Sajátságos, s újra csak az indoktrinációs örökségre hajaz, hogy jellegzetesen konzervatív szakírók próbálják rehabilitálni, pl.: *Orbán*, 2023; *Setényi*, 2024).

Az angolszász paradigma offenzívája mindebben megoldást kínált, hiszen az *education* fogalma kellő árnyaltsággal fonja egybe a pedagógiai fejlesztő folyamatok két hagyományos ágát. Mégis, a fent említett ideológiai terhek letételének szorongató vágya dolgozik akkor, amikor hivatalos dokumentumokban *oktatástudományként*

definiáltatik ez a terület. Meghatározó dolgozatában *Halász Gábor* (2013) is *oktatáskutatásnak* nevezi. Persze ő a tőle megszokott eleganciával kíséri végig a diszciplína evolúcióját, így megengedi a *neveléstudomány* terminus használatát is. (S most tekintünk el attól, hogy e narratíva tudományunk tárgyaként mindössze az iskolaintézményben, tanteremben zajló folyamatokat tekinti tudományunk tárgyának – szakmánkban nem egyedülálló példaként. Erről volt módunk korábban vitát kezdeményezni korábban (*Nagy és mtsai*, 2020).

A viták azért is időszerűek, mert – nem kis részben az egyetemi képzések expenziója mentén – újabb és újabb tudományágak kérnek szót azokban, egyúttal hozományul újabb és újabb interdiszciplínákkal gazdagítva fiatal tudományunkat. Ilyenek a szakpedagógiák és életkori pedagógiák, a *gyógy-pedagógia*, *óvodapedagógia*, egy jellegzetes történelmi időben a *katonapedagógia*; sőt az „életen át tartó tanulás”

eufóriájában az andragógia mellett a gerantogógia is helyet kért magának (*Szabados*, 2008) a palettán.

Ennek nyomán az akadémiai köztestületbe fogadott minősített kutatóink száma rohamosan nőtt; ma a legnépesebb közösséget alkotják a fokozattal rendelkezők világában. 381 fokozattal rendelkező élő köztestületi tagot számlál a Pedagógiai Tudományos Bizottság (PTB) tagsága,¹ és ezzel a hatodik legnépesebb a 91 osztálybeli és osztályközi bizottságból.

a fent említett ideológiai terhek letételének szorongató vágya dolgozik

¹ Az Akadémiai Adattár lekérdezése nyomán (2020. 02. 10.).

A szociálpedagógia ambíciója változatlan: egyenrangú partnerként lépni a tudomány panteonjába, mindehhez pedig a tudományos tárgy és a feltérési metodológia – teljes vagy viszonylagos – autonómiájának meghatározására tenni kísérletet.

Ebbe az ambícióba „rondít bele” az a bizonytalan eredetű lista, amely az MTA Doktori Tanács hivatalos nomenklatúrájában a neveléstudomány alrendszerait sorolja fel.

E táblázat szerint a következő *tudományágak*ból épül fel a nevelés tudománya:

- Oktatáselmélet (didaktika)
- Tantárgypedagógia és oktatástechnológia (IKT)
- Pedagógiatörténet és összehasonlító pedagógia
- Neveléstudomány és nevelésfilozófia
- Nevelés-, oktatástechnika és nevelésszociológia
- Oktatáspolitikai, -igazgatási, -jogi és -gazdaságtan
- Felsőoktatási- és pedagóguskutatás
- Szakképzési és felnőttoktatási-kutatás
- Gyógypedagógia

Összehasonlításképp jelezzük, hogy az agrártudományoknak 47, az orvostudományoknak 39, de a történettudományoknak is 18 tudományterülete nevesített.

Első ránézésre is megmutatkozik, hogy e lista – jobb esetben – nem vesz tudományt a tudományos világ valóságos, mondhatni spontán rendszeréből, rosszabb esetben pedig a megalkotása során jobb önértékelést gyakorló szakmai lobbik befolyása nyomán jött létre, és

nyerte el legitimitációját a Magyar Tudományos Akadémia magas köreiből.

Szembeeszköz tehát e rendszeren csekély elemszáma. Nem tükröződik benne tudománytörténeti logika (sem a sorrendben, sem a felsorolás egyes elemei mögött fellelhető tudományos hagyományrendszer, kiterjedtség arányait tekintve). És ha egybevetjük a pedagógusképző felsőoktatási intézmények – és a Képzési és Kimeneti Követelményeik (KKK) – struktúrájával, láthatjuk, hogy azzal sem kompatibilis.

A rendszeren kiáltó hibája már az is, hogy az interdiszciplinaritás jegyében (?) más tudományok kertjébe gázol át – a pszichológia, a szociológia, a politológia, a jogtudomány, gazdaságtudomány világából emel át önálló diszciplínaként tudományágakat, miközben saját tudományának evolúciójából nem vesz figyelembe fontos entitásokat. Hiányzik a korai fejlesztés pedagógiája, az óvodapedagógia, sőt az egyre több narratívában elkülönülő *iskolapedagógia*, illetve a korábbi tudományági osztályozásban gyakorta önállóan szereplő ún. *katonapedagógia*. Továbbá: a gyógypedagógia mellől hiányzik a *konduktív pedagógia*, és nem lehet fel a *szabadidő pedagógiája*, amely korábban *mozgalompedagógia* elnevezéssel volt jelen a képzésekben. A felnőttoktatás egybemosása a szakképzéssel tagadni látszik az *andragógia* jelentős

a rendszeren kiáltó hibája, hogy az interdiszciplinaritás jegyében (?) más tudományok kertjébe gázol át

kutatási eredményeit és területeit. A társtudományok honosításából – ha a fent felsoroltak relevanciáját elfogadjuk – bizvást hiányolhatjuk a műszaki tudományokat, pl. az *iskolaépítéssel* hazánkban jelentős területét. Megannyi más szakpedagógia jelentősége is erősödött az

zánkban jelentős területét. Megannyi más szakpedagógia jelentősége is erősödött az

utóbbi évtizedekben – követve a társadalmi változásokat, gondoljunk akár a *múzeum-pedagógiára*, a *kórházpedagógiára*, illetve általában a *bentlakásos intézmények*, a *gyermekvédelem* különös helyzetére – mely helyzetek leírására már (még) nem elég alkalmas a (társtudományként igencsak jelentős, bár a nómenklatúrában szóba nem hozott) *ifjúságkutatás*. Szó eshetik – mondhatni „Kodály országában” a művészettudományok és a pedagógia mezsgyéjén elhelyezkedő, sokágú – *művészetpedagógiáról* is, és sorolhatnánk tovább. Reménykedünk abban, hogy egy-egy, a neveléstudományban otthonra találni vélt tudományos diszciplína értelmiségi elitje szóvá teszi a kezdeményezett vitában észrevételeit.²

*

Az alábbi felterjesztés közreadásával abban bízunk, hogy sikerül egy olyan neveléstudományi nevezék-tan és keretrendszer megalkotásához hozzájárulni, amelynek létrehozatala során a pedagógia más mostohagyerekeinek emancipációs törekvéseihez és önvizsgálatahoz is hozzájárulhatunk. A tudományelméleti (a tudománypolitikát befolyásolni képes) vitán túl stratégiai célunk hitelesen és eredményesen igazolni, hogy a *szociálpedagógia* – nem csupán a praxis, de a tudományos reflexiók szintjén is – felerősödő tudományos keretrendszer, és miután a PTB nem vállalkozott a fenti, érvelésünk szerint elhibázott nómenklatúra

célunk igazolni, hogy a *szociálpedagógia* felerősödő tudományos keretrendszer

felülvizsgálatára, vitaindító cézzal közreadjuk szűkebb szakmánk, a szociálpedagógia érdekében fogalmazott felterjesztésünket.³

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA KIALAKULÁSA EURÓPAI ÉS MAGYAR KERETBEN

A szociálpedagógia két fő hagyományt tekint sajátjának: egyfelől a neveléstudományt, másfelől a szociális munkát. Diesterweg, a fogalom vélhetőleg első használója⁴ (*Sárkány*, 2011) is valószínűleg azt kívánta kifejezni, hogy a fogalomnak egyszerre van pedagógiai és szociális „felelőssége” (*Tuggener*, 2000), egyszerre a neveléstudományi és a szociálmunka-diskurzus része (*Rauschenbach*, 2000). A „szociálpedagógia kialakulása a neveléstudományon belül történt, de később a szociális munkával ötvözve új tudományággá nőtte ki magát, amelyben mindkét elem egyformán fontos szerepet tölt be” (*Thiersch*, 2000)

– a két terület összefogása adja a szociálpedagógia lényegét (*Budai*, 1990).

A szociálpedagógia kialakulása annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat, és nem csak egy, intézményi hierarchiában „összesorsolt” felnőtt és gyermek, kamasz viszonya (*Natorp*, 2000). Kialakulása jórészt vélhetően annak köszönhető, hogy az iskola nem kárpótolhatott a premodern korból a modernitásba való átmenet során a családi, szomszédsági környezet

² A „-pedagógia” utótagú terminusok elemzéséhez lásd a Szociálpedagógia Albizottság tematikus vitáját (*Trencsényi*, 2021).

³ A felterjesztés szövegét az ÚPSz által korrektúrázott változatban közöljük. (*A szerk.*)

⁴ Mások Magernek tulajdonítják az elsőséget.

megváltozásáért, s hogy a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos nyert teret a neveléstudományban (Niemeyer, 2000).

A másik legteljesebb leírást a szociálpedagógia meghatározásakor *Hämäläinen* adja, aki a *pedagógia* és a *szociális* összekapcsolását tekinti át, és ennek háromféle módját veszi számba:

- A szociálpedagógia olyan pedagógia, amelyben a figyelem a fejlesztés társadalmi feltételeire irányul;
- A szociálpedagógia tulajdonképpen a közösségi alapú pedagógia;
- A szociálpedagógia olyan pedagógia, mely hozzájárul a jóléthez, elsősorban a hátrányos helyzetű, a szegény és az elnyomott csoportok tagjaira fókuszálva, megcélozva a társadalmi kirekesztődés megelőzését és a társadalmi befogadás előmozdítását (Szöllősi, 2017).

A három módozat kettőre szűkül, amikor a közösségi alapú pedagógiát és a szociális problémákra orientált cselekvést különböztetik meg. „Ma is két fő nézőpontot lehet azonosítani a szociálpedagógiában; az egyik azzal az elmélettel és tevékenységgel azonosítható, amely támogatja az embereket abban, hogy fejlődésük révén a társadalom, illetve a közösség tagjává válhassanak; a másik pedig azzal az elmélettel és gyakorlattal, mely a társadalmi kirekesztés megelőzésével és mérséklésével, a jólét előmozdításával foglalkozik.” (Szöllősi, 2017)

A hazai neveléstudományos szaknyelvben korán megmutatkozott a terminus. Imre Sándor natorpi hagyományokon alapuló nemzetnevelési koncepciójának narra-

tívájában, a (mai törvényi terminológiával szólva) különleges bánásmódot igénylő növendékek támogatásának megközelítésében éppúgy használatos, mint akár a tehetség gondozás/tehetségmentés hazai iskoláinak,

akár az ún. hátrányos helyzetű csoportok gyerekeit segítő akciók szaktudományos leképezésében, egészen a gyermekvédelemig, és nemkülönben szerepel a „klasszikus” iskola és ilyen iskolában töltött idő kiegészítéseként/alternatívjaként megjelenő közösségi-közösségpedagógiai kezdeményezésekben.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA KORSZAKAI, IRÁNYZATAI

Sárkány (2011) szerint a szociálpedagógiában négy markáns irányzat, korszak különíthető el – amely időben a filozófiai kérdésfeltevésből a pedagógiai értelmezésen keresztül a társadalomtudományig jut el:

- A Karl Mager nevével fémjelzett 19. századi szociálpedagógia az ún. *polgárnevelés-értelmezés*, ahol a szociálpedagógia egyszerre tartalmazta az *individuálpedagógiát*, a *kollektívpedagógiát* és az *állampedagógiát*, és nemcsak a fiatalokra, hanem az idősebb korosztályra is fókuszált, viszont nem volt szegénygondozási célzata. Ezen értelmezésben az

egyén (*én-értelmezés*) alárendelődik a *mi-értelmezés*nek (polgárnevelés, népnevelés).

- A Natorp-féle weimari szociálpedagógia a pedagógia általános eszméje, amely szerint az egyén közösség nélkül nem is lehetne ember, a nevelés csak közösségben értelmezhető, célja a társadalmi normák elsajátítása, s a nevelés individuális aspektusai meghaladásra érettek. Így a szociálpedagógia értelmezése kettős: tág értelemben az ember társadalmi jellegének tudománya, amelynek a pedagógia csak része, míg a szűk értelmezés szerint a nevelés szociális aspektusa.
- A Nohl nevéhez fűződő, ugyancsak weimari szociálpedagógia a nevelés harmadik szinteként jelenik meg az irodalomban. Ebben az értelmezésben a szociálpedagógia a bölcsészet, szellemtudomány része. A szubjektív helyzetértelmezésből indul ki (a növények igényei, a helyzet egyedisége stb.), az emberi méltóság elismerésére és a kölcsönösségre alapoz, amelyet gyakorlatban a reformpedagógiákban és az ifjúsági mozgalmakban lehet felfedezni (fontos, hogy itt a harmadik szintér nem a szabadidő [Nagy, 2013], hanem az ifjúságjóléti intézmények). Ezen irányzat szerint a szociálpedagógia az ifjúsági jólét része, pótolva a családi és iskolai nevelés hiányosságait, olykor hivatali, hatósági feladatokat is ellátva.

a szociálpedagógia először a leszakadókát igyekezett megszólítani

- A Mollenhauerrel kezdődő, immár ezredvégi szociálpedagógia a társadalom kihívásaira adott ifjúságsegítő válasz, amelynek más pedagógiai irányzatok nem szentelnek figyelmet. Ezen értelmezésben a szociálpedagógia az ifjúságsegítés tudománya, a modern társadalom kihívásaira (az iskolai és családi nevelés elégtelensége, szakiskolák nem megfelelő pedagógiai teljesítménye, a szocializáció hiátusai stb.) adott pedagógiai válaszok összessége. Ilyen értelemben a hagyományos nevelői szerepen túllépő szociálpedagógia nem pusztán az intézményi térben, hanem a társadalmi változásokban értelmezett, célja a felnőtté válás elősegítése (vö.: átmeneti ifjúkor).

Míg az angolszász megközelítés szerint a szociálpedagógia tulajdonképpen gyerekekkel történő szociális munka (Szöllösi, 2017), a német modell szerint a szociálpedagógia pedagógiai diszciplína (Hegyesi, 1993; S. Faragó, 1993).

Oka ennek az is, hogy a *social* vagy *Social* fogalom esetében az angolszász hagyomány inkább a szegénységre, kiszolgáltatottságra utaló értelmezést, a német a „társadalmi” jelentést vallotta magáénak.

Míg az intézményes pedagógia korábban az elit pedagógiája volt (a premodern kolostoroktól a tankötelezettségig), addig a szociálpedagógia először a leszakadókát igyekezett megszólítani. Míg az intézményes pedagógia történelmileg *top-down* szerkezet (az elit felől teljesedett ki, és lett valamennyi társadalmi csoport számára

elérhető), addig a szociálpedagógia *bottom-up* fejlődött (Giesecke, 2000), hiszen először a társadalom leszakadó részei számára vált elérhetővé, a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás kapcsán alakult ki. Míg korábban a szociálpedagógia elsőrendű feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel (Schlieper, 2000) való pedagógiai munkát tartották (pl.: szegénygondozás, büntetés-végrehajtás), mára ez a teljes társadalmi spektrumot átfogó szolgáltatássá vált, mégpedig úgy, hogy míg a hagyományos kliensek számára a szociálpedagógia megmarad „kemény szociálpedagógiának”, addig a többi fiatalnak egyfajta „soft szociálpedagógiaként” jelenik meg (Kozma és Tomasz, 2000) – mondván, hogy a mentálhigiéné azok számára is szükséges, akik nem küzdenek deklaszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal. Míg tehát a szociálpedagógia sokáig a nehéz helyzetben lévők kompenzációs lehetősége volt, és benne az alsóbb néprétegek felemelésének szándéka érhető tetten (Thiersch, 2000; Mollenhauer, 2000), addig mára már nemcsak krízisszituációkban jelenik meg, hanem a krízis prevencióját is feladatának tekinti. Már nem a problémahelyzetek kezelése a feladata, hanem olyan képességek, készségek kialakítása, amely lehetővé teszi a társadalomba illeszkedést és a vonatkozó problémahelyzetek megelőzését. Miközben a szociálpedagógia társadalmi lényként ételmezi az egyént, aközben meg is kell szabadítsa a társadalmi determinációtól (Winkler, 2000).

mára már a krízis
prevencióját is
feladatának tekinti

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA DISZCIPLINÁRIS MEGHATÁROZOTTSÁGA

Mindezek alapján felmerül a kérdés, hogy hogyan értelmezhetjük a szociálpedagógiát a tudományok, különösen a szociális munka mint tudomány és a neveléstudomány viszonylatában.

Thole (2000) e kérdés mentén a szociálpedagógia négy modelljét vázolja föl:

- A szociálpedagógia, miképp az iskolapedagógia, az összehasonlító pedagógia vagy a pedagógiatörténet, a pedagógia egyik ága, amely a közösségi életre nevelés koncepcióját teszi magáévá az iskolán kívüli területeken, így elmélete alapján hely illeti meg a neveléstudományon belül.
- A szociálpedagógia a szociális munka „gondozástudománya”.
- A szociálpedagógia egyszerre a társadalomtudományok és a neveléstudományok része, mert sem a „szociálismunkatudomány”, sem a neveléstudomány nem képes egyedül a szociálpedagógia számára kizárólagos vonatkoztatási rendszert jelenteni.
- A szociálpedagógia egyfajta tudományos „vándorként” hol kreatív-művész, hol gyógyító-empata, de nem keres tudományos otthont magának, „önmaga óhajta szerint tudományos hontalan”.

Az értelmezéshez érdemes abból kiindulni, hogy ma már nem lehetséges

egyetlen intézményben az összes szocializációs feladatot teljesíteni, ezért a szocializáció a pedagógiailag értelmezett, ám sokféle módon üzemelő intézmények (intézményrendszer, intézményhalmaz, intézménylánc) kontextusában értelmezhető csupán, s az egyes intézmények itt kell meghatározózzák pedagógiai feladatukat (Giesecke, 2000). Hovatovább a pedagógiai tér didaktikai tervezettségére a posztmodernitásban esetlegessé is válik, annak már csak egyes részeit (még az iskolai oktatásnak is csak egyes részeit) lehet tervszerűen projektálni. Ez az értelmezés kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét. Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerré a tervezett pedagógiai térrel, hiszen – mivel a becki kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett – ügyfélköre kiszélesedett, arra formálva igényt, hogy az iskolában történő kognitív tanulás mellé a szociális tanulás is ismertessék el. Ez alapján megfogalmazva a szociálpedagógia 21. századi feladata: a választásos életrajz (Gábor, 2006) kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása, valamint ennek a sokféleségnek a társadalomba való beilleszkedés érdekében történő összeegyeztetése a fiatalkorban mint önálló életszakaszban, illetve a felnövés folyamata során.

A szociálpedagógia emellett nem vetít a fiatalra teljesítménykényszert (Budai, 1994). Ellentétben a szociális munkával és az iskolai pedagógiával, a szociálpedagógiai tevékenységnek nincs napirendszerű célkitűzése a fiatalok számára. Megközelítését tekintve a szociálpedagógia – ellenpontozva az intézményes pedagógia feladatközpontúságát (Budai, 1990) – a „vedd el, vagy hagyd ott”

álláspontjára és az önértékelés fontosságának talajára helyezkedik, amely jelentősen eltér a formális oktatási rendszer megközelítésétől (Coussée és mtsai., 2010). Másként fogalmazva: a szociálpedagógia egyfajta elvárási nélküli útmutatás („guidance without dictation”; Verschelden és mtsai., 2009).

A szociálpedagógia elsősorban az iskolán (családon) túli terek megmunkálását vállalja fel (amely majd az ifjúsági munkában, az előzetes hatalmi szerkezettől mentes szabadidőben szervesül ténylegesen [Nagy, 2013b]).

A mára az iskolapedagógia antitéziseként is értelmezhető szociálpedagógiának (Budai, 1994) sokszor az iskolai közeg diszfunkcióival is meg kell küzdenie; e praxisban nemcsak az iskola nyújtotta kognitív tanulás, de a kisközösségi interakció, a szociális (adott esetben intergenerációs) tanulás is helyet kér magának egy, az iskolain-tézményen túllépő szociálpedagógiai diskurzusban.

A kisközösségi megközelítés egyben a kooperativitás nélkülözhetetlenségét is jelenti. A pedagógiai értelmezésű szociálpedagógia nem tart igényt hatósági, csak szolgáltatói szerepkörre, mert így tartja összeegyeztethetőnek a szabadidős térben az egyén választási jogát (vö.: önkéntes részvétel) és a társadalmi normatívitást. A pedagógiai értelmezés egyik alapvetése az ügyfél csoporton belüli önmeghatározásának autonómiája, s ezen keresztül az alá-fölé rendeltség kiküszöbölése. A pedagógiai értelmezés nem az iskolakötelezett korúakban gondolkodik, hanem saját ifjúságmeghatározása alapján a felelős gyermekkor, serdülőkor, fiatal felnőttkor fiataldefiníciókat használja (Nagy, 2013),

az értelmezés kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét

erős intergenerációs kapcsolatokkal. Míg a szociális munka értelmezésében fogant tevékenységekhez való hozzáférés *bottom-up* elérési logikán fejlődött, azaz először a szükséghelyzetben lévőknek nyújtott segítséget, majd ez fokozatosan terjedt ki a kevésbé marginális helyzetben lévők irányába, addig a szociálpedagógiában az alacsony küszöbűség, azaz az igénybevételi feltételek hiánya az egyik legfontosabb pedagógiai alapelv, ily módon kínálva a szolgáltatást mindenki részére (még akkor is, ha a szolgáltatás tervezésénél lehet szempont a hátrányos helyzetű rétegek fellelhetősége).

*a felelős gyermekkor,
serdülőkor, fiatal felnőttkor
fiataldefiníciókat használja*

DISZCIPLINÁRIS TÁVOLSÁG

A szociálpedagógia tudományos „elhelyezkedésével” kapcsolatban elsősorban az a kérdés merül fel, hogy vajon mekkora a diszciplináris távolsága a nevelésszociológiától, nem két azonos, vagy nagyrészt egymást átfedő fogalmat hívunk-e eltérő néven.

Bár a szociálpedagógiában – hasonlóképp a nevelésszociológiával – a nevelés a „probléma”, és a társadalomkutatás ehhez az eszköz, lényege pedig a nevelés kérdéseinek társadalmi összefüggésrendszerbe helyezése, a szociálpedagógia nem csupán mint sajátos praxisok integrált fogalma, hanem mint a neveléstudományi kutatói érdeklődés sajátos diszciplinája is jól elhatárolható a nevelésszociológiától. Tárnya szerint: míg a nevelésszociológia a nevelés világába tartozó jelenségek szociológiai összefüggéseit, okait, következményeit, indikátorait tárja fel, addig a szociálpedagógia azon praxis sajátos működés-módját vizsgálja – akár éppen a szociológia,

de megannyi más tárdiszciplína eszközrendszerével –, amelyek beleférnek a fent említett segítő-fejlesztő-facilitáló tevékenységegyüttesbe. Így szociálpedagógián nem az oktatás szakszociológiáját értjük, hanem a pedagógia társadalmi kontextusát: a gyermekkor halálaként aposztrofált jelenségvilágot, illetve az iskolai ifjúkor és az elhúzódó felnőtté válás jellegzetességeit, amely értelmezések az

alapvetően szociológiai-nevelésszociológiai diskurzusból neveléstudományi drámává is transzformálják a problémát. Konkrétan a szociálpedagógia azon területeket igyekszik

megjeleníteni, amelyek szakmai krédójában, kutatási fókuszában az ifjúsági világ hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s ezek mellett új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenséguniverzumot tekintik a szakemberek feladatának, árnyalva és gazdagítva a neveléstudományi nézőpontokat és diskurzust.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIAI DISKURZUS HAZAI INTÉZMÉNYRENDSZERÉNEK ELEMELI ÉS A HAZAI SZOCIÁLPEDAGÓGIA INNOVÁCIÓI

Nemzetközi tapasztalatok és kísérletek nyomán több felsőoktatási intézményben – immár hivatalos KKK-k birtokában – megindult és folyik szociálpedagógus-képzés, működnek ilyen névvel illetett vagy tartalmukban szociálpedagógiát is művelő tanszékek (a teljesség igénye nélkül: Debreceni Egyetem, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Szegedi Tudományegyetem). Az 1989-es

esztergomi jelképes nyitány után 1990-ben már nyolc intézményben indult e szakon képzés, és 2017-ben született meg a MAB támogató határozata, melynek nyomán Debrecenben/Hajdúböszörményben, valamint Egerben MA szak is indulhatott (Rosta és Rostáné, 2021). Fentiek mellett fontos intézmény a nemzetközileg jegyzett Szociálpedagógia című folyóirat, amelyet széles körből válogatott szerkesztőbizottsággal ad ki a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

2017-ben az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság plénumának támogatásával és elismerésével, széles merítésű tagsággal létrejött a Szociálpedagógiai Albizottság, amely feladatának tekinti és tekintette a tudományos diszciplína értékeinek implementálását, a tudományág fejlesztését, egyben szakmai érdekvédelmét.

Végül, de nem utolsósorban fontos megjegyezni, hogy a hazai neveléstudományi szemléletű szociálpedagógiai diskurzus tudományosan nemzetközileg is elismert eredményeket tudhat maga mögött többek között a táborpedagógiában, a szabadidőpedagógiában, az ifjúságügyben, a

generációs gondolkodás pedagógiai alkalmazásában, valamint az elmélet és elmélet-történet tudománytörténeti vonatkozásainak feldolgozásában, illetve a gyermek- és ifjúságvédelmi ellátás pedagógiai reflexiójában.

ÖSSZEGZÉS

Úgy hisszük, hogy fentiekkel igazoltuk, hogy egyfelől a szociálpedagógia létező, lélegző és fejlődő univerzum, s így egyben tartalmaz terminus mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban, másfelől, hogy a szociálpedagógiának nevezett diszciplína szuverén – természetszerűleg interdiszciplináris elemeket is magához kötő – tudományterületként létezik a neveléstudományi diskurzusban, harmadrészt pedig, hogy a szociálpedagógia intézményi és szakirodalmi háttere sokszínű és szinergikusan építkező, azaz a *szociálpedagógia* nem csupán a praxis, de a tudományos reflexiók szintjén is felerősödő tudományos keretrendszer.

a szociálpedagógia létező,
lélegző és fejlődő univerzum

IRODALOM

- Budai I. (1990): A tanító és szociálpedagógus-képzés integrációja egy képzési modellben. In: *Magyar Pedagógia*. 1–2. sz.
- Budai I. (1994): Egy képzési program körvonalazódása. *Család, Gyermek, Ifjúság*. 3. 5. sz.
- Coussée, F. – Verschelden, G. – Van ee Walle, T. – Medlinska, M. – Williamson, H. (szerk.; 2010): *The History of Youth Work in Europe – Relevance for Youth Policy Today*. Volume 2. Council of Europe–European Union, Strasbourg.
- Giesecke, H. (2000): Iskola és szociálpedagógia. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Halász G. (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- Hegyesi G. (1993): Szociálpedagógia és szociális munka. *Iskolakultúra*. 3. 10. szám
- Kozma T. – Tomasz G. (2000, szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest
- Mollenhauer, K. (2000): A szociálpedagógia eredete az ipari társadalomban. A szociálpedagógiai gondolkodás és cselekvés szerkezetének vizsgálata. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Nagy Á. (2013a): Az ifjúsági korosztályok meghatározásának egyéni életúton alapuló paradigmája. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest.
- Nagy Á. (2013b): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. sz.
- Nagy Á., Trencsényi L. és Flach R. (2020): A neveléstudomány csak a tanóra tudománya? *Magyar Tudomány*. 181. 4. sz., 556–561.
- Natorp, P. (2000): Nevelés és közösség. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Niemeyer, C. (2000): A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Educatio, Budapest.
- Orbán B. (2023): Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár*. 4. sz. 23–36. Letöltés: <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez> (2024. 05. 20.).
- Rauschenbach, T. (2000): Szociálpedagógia – tudományos diszciplína előkép nélkül. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.
- Rosta A. és Rostáné Riez A. (2021): *Szociálpedagógia, szakszociálpedagógia*. L'Harmattan, Budapest
- S. Faragó M. (1993): A szociálpedagógiai tudás az oktatáspolitikai intézményrendszerében. *Iskolakultúra*. 3. 10. sz.
- Szabados L. (2008): *Pedagógia és/vagy andragógia*. Szent István egyetem, Jászberény.
- Sárkány P. (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel, Budapest.
- Schlieper, F. (2000): A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre. In: Kozma T. – Tomasz G. (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.
- Setényi J. (2024. 04. 06.): Konzervnyitó – az MCC kutatójának válasza a Telex cikkére. Letöltés: <https://index.hu/velemeney/2024/04/06/setenyi-janos-mcc-telex-szegeder-valasz-kutatas-oktatás> (2024. 05. 20.).
- Szöllősi G. (2017): *Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek*. Kézirat.
- Thiersch, H. (2000): Szociálpedagógia és neveléstudomány. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.
- Thole, W. (2000): Szociálpedagógia két különböző szintéren. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.
- Trencsényi L. (2021): A szociálpedagógia terminus/fogalom nyomában. *Könyv és Nevelés*. 23. 4. sz.
- Tuggener, H. . (2000): Szociális munka. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.
- Verschelden, G. – Coussée, F. – Van de Walle, T. – Williamson, H. (szerk. 2009): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Council of Europe, Strasbourg.
- Winkler, M. (2000): A modern társadalom és szociálpedagógiája. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, Budapest.



BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA

Fenntarthatóságra nevelés a globalizált gazdaság korában

KÖZELÍTÉSEK

A köznevelési intézményekben zajló környezeti nevelés és fenntarthatóságra nevelés során a gyermekek megismerik az őket körülvevő épített és természeti környezetet, megtanulják azt becsülni és szeretni, elsajátítanak számos ismeretet a környezet épségét fenyegető veszélyekről és kialakul bennük a környezet megóvásának igénye. Mára az energiával és a vízzel való mértéketlen bánásmód szilárdan beépült az óvodai és iskolai fenntarthatóságra nevelési stratégiákba, a hulladékok szelektív gyűjtése és az újrahasznosítás igénye is jelen van az intézmények mindennapi életében.

A környezeti neveléssel, illetve fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos

magyar nyelvű szakirodalom több helyütt érinti, hogy a nevelésnek a fogyasztói attitűdök befolyásolására is törekednie kellene. Nemezszer olvasható az is, hogy a környezettudatos, illetve fenntarthatóságra törekvő életforma csak megfelelő etikai alapokon lehet működőképes, és az is kiemeltül a szakirodalomból, hogy ennek az etikának a mértékletesség lenne az egyik központi kívánalma. Az óvodai fenntarthatóságra nevelési szakirodalomban olvasható, hogy a fogyasztói magatartás tudatosabbá alakításának a megalapozását már óvodáskorban el lehet kezdeni.¹ Az alábbiakban – jelentős részben német nyelvű

¹ *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégiai Alapvetés*. Kézirat. (2019; Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest). [a továbbiakban: NKNS 2019]; Vásárhelyi Judit (2010): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia. Alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest, 2010. [a továbbiakban: NKNS 2010]; Magosfa Alapítvány, Pangea Egyesület (szerk., 2016): *Mindennapra kisebb (öko)lányom. Kalauz tanároknak és zöldszívűeknek a fenntarthatóság oktatásához és gyakorlati megvalósításához*. Magosfa Alapítvány, Vác.; Fehér Csaba, Fehér Emma, Kovács Bence, Kurucz Márta, Monokiné Székely Zsuzsa, Tomcsányi Zsófia, Újszászi Györgyi és Vásárhelyi Judit (2020): *Fogyasztó kúra. Környezeti nevelési modulgyűjtemény a fenntartható fogyasztásról*. Magosfa Alapítvány, Vác (2. kiadás.); Kovács-Németh Mária és Földes-Leskó Gabriella (2019): Tudásbővítés és attitűdfejlesztés az Erdőpedagógiában. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 9. 3. sz., 4–30.; Bihariné Kerekó Ilona, Légler Judit és Kanczler Gyuláné (2019): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. ELTE TÓK, Budapest.; Bolla Zoltánné (2020): *Fenntartható Fejlődési Célok támogatásának lehetőségei a Zöld Óvodákban. Szakmai segédanyag a Zöld Óvoda Bázisintézmények számára*. Agrárminisztérium – Ajka Városi Óvoda, Ajka.; Kanczler Gyuláné (szerk., 2002): *Óvodai környezeti nevelés. Óvodapedagógusok felkészülését segítő művek. Ajánló bibliográfia*. Oktatási Minisztérium, Budapest.; Csenger Lajosné (2014): Alternatív módszerek és eszközök az ökoiskolákban. *Gyermeknevelés*. 2. 1. sz. 65–78.; Homoki Erika és Séllei-Máté Laura (2021): Környezeti attitűd mérése néhány egri általános iskola 4. osztályában. *Acta Universitatis (Sectio Paedagogica)*. 44. sz., 135–148.; Kónya György (2017): A környezeti attitűd összetevőinek összehasonlító vizsgálata. *EDU Szaképzés és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat*. 7. 3. sz., 32–54.; Medves Dóra: A környezettudatosság

szakirodalomra² támaszkodva – arra szeretnék javaslatot tenni, hogy hogyan lehetne ezt a témát már az óvodai nevelés keretében is nagyobb súllyal képviselni.³

Írásom két, személyes meggyőződésen alapuló – és mint ilyen, nyilván vitatható – feltevésen alapszik. Ezek a következők:

1. Fenntartható gazdaság és társadalom csak a természeti erőforrásoknak a jelenleginél sokkal nagyobb fokú kímélete mellett valósulhat meg.
2. Ez pedig csak sokkal visszafogottabb fogyasztás mellett lehetséges.

FOGYASZTÓI ATTITÚDOK AZ IPARI TÁRSADALMAKBAN

„Valamennyiünkben mélyen ül a dolgok kidobásától való félelem.” Joachim Radkau *Természet és hatalom* című művében⁴ idézi ezt a mondatot, amelyet az 1960-as években, Nyugat-Németországban vetettek

papírra. Egy háztartási gépeket értékesítő cég marketingrészlegének egyik alkalmazottja írta ezt a felettesének, felhívva a figyelmét arra a munkáját nehezítő tényezőre, hogy az emberek nem akarnak használható készülékeket kidobni azért, hogy újat vásároljanak. Ugyanakkor a feljegyzés írója a mondat tanúsága szerint maga is osztozott abban a mélyen beidegződött érzésben, hogy a pazarlás helytelen magatartás – bár a munkája abban állt, hogy megpróbálja az embereket a pazarlásra rábeszélni.

Később, a 20. század második felében az Európában kialakuló jóléti és fogyasztói társadalom sikeresen elfeledtette az emberekkel a használható tárgyak eldobásától való félelmet, amelyet az erőforrásszüke évezredek alakítottak ki. Ebben három tényező együttes működése játszott közre:

- 1) A nyersanyagok és energiahordozók kitermelésének modern technológiai, valamint a tömegtermelés a termékek előállítási költségeit páratlan

pszichológiai meghatározói. A társas értékorientáció, a környezeti attitűdök, az észlelt jelentőség és a szokások szerepe. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem BTK, 2012; Vásárhelyi Judit (szerk.): *A magyar környezeti nevelés története a civil törekvések fényében*. Kézirat. (2012, Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.); Zádori Iván és Nemeskéri Zsolt (szerk., 2023): *Környezeti Nevelés* (online tankönyv). Pécsi Tudományegyetem. Letöltés: https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/Kornyezeti_nevelés/1.html

² Stiftung Haus der kleinen Forscher (2021): *Konsum umdenken. Entdecken, spielen, selber machen*. Stiftung Haus der kleinen Forscher, Berlin; Stiftung Haus der kleinen Forscher (2021): *Technik – von hier nach da*. Stiftung Haus der kleinen Forscher, Berlin; Stiftung Haus der kleinen Forscher (2019): *Was wäre, wenn niemand die Gabel erfunden hätte? Technik querdenken*. Stiftung Haus der kleinen Forscher, Berlin; Jeanette Alish (szerk., 2017): BNE-Modell-Kindergarten: „Lernräume und Medien”. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Gmünd; Birgit Kuhnen, Dr. Erika Luck-Haller, Malaika Fehlert (2021): *BNE konkret Kindergarten*. Abenteuer Lernen e. V., Bonn; Jasmin Geisler (szerk., 2019): *Faire Beschaffung in der Kita*. Netzwerk Faire Metropole Ruhr, Dortmund; Carolin Baedeker, Michael Kalf, Maria J. Wolfens (2001): *Clever leben: MIPS für KIDS. Zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprojekt*. Ökom Verlag, München.

³ Nem vagyok sem gyakorló környezeti nevelő, sem óvodapedagógus. Saját gyermekeim, a barátaink gyermekei és óvónő ismerősök révén van némi rálátásom lakókörnyékünk óvodáinak a működésére az utolsó 20 évben. Köztük Zöld Óvodák is vannak. Ez az írás így mindössze egy érdeklődő laikus gondolatait tartalmazza. Nem törekedtem arra, hogy a vonatkozó teljes magyar nyelvű szakirodalmat áttekintsem. Bizonyára vannak tehát jelentős munkák, amelyek témám szempontjából relevánsak és nem szerepelnek a hivatkozásaim között. Ennek ellenére úgy vélem, hogy a pedagógiai elmélet és gyakorlat meghatározó vonásait hozzávetőlegesen talán meg tudtam ragadni.

⁴ Joachim Radkau (2012): *Natur und Macht. Eine Weltgeschichte der Umwelt*. C. H. Beck, München. 287. o.

mértékben leszállította, így a dolgok kidobása, és újak vásárlása már nem terhelte meg érzékenyen az emberek pénztárcáját.

- 2) Megváltozott a dolgokkal és az energiával való bánás kultúrája. Az a szemlélet vált általánossá, hogy a természeti erőforrások kimeríthetetlenek, vagy ha egyesek kimerülnek is, az emberek majd találnak helyettük újakat, és a technológiai fejlődés mindent megold. A fogyasztás kellemes dolog, növeli az ember társadalmi presztízsét, és semmi nem szól ellene, hogy megtegyük, amire lehetőségünk van. (A szocialista hiánygazdaságok megszűnése után a nyugati fogyasztási minták az egykori keleti blokk államaiban is gyorsan felszínre kerültek, illetve elterjedtek.)
- 3) Az ipari társadalmak a 20. század második felében képesek voltak kivonni az emberek látóköréből a túlfogyasztás negatív következményeit. A visszatesztelt keltő következmények térben és/vagy időben távol kerültek a fogyasztóktól, így nem fékeztek a vásárlási kedvet.

A fenntarthatóságra nevelésnek ezeket a folyamatokat kellene visszafordítania. Újra el kellene ültetnie a gyerekekben és a fiatalokban a használható dolgok kidobásával kapcsolatos gátlást. Nehezíti ezt, hogy azok a tényezők, amelyek a folyamatokat előidéztek, most is működnek. Most sem tükröződik a termékek árban a bennük rejlő természeti erőforrások értéke. Környezetvédők, tudósok és politikusok arra irányuló javaslatai, hogy ezen változtatni kellene, masszív ellenállásba

ütköznek. A többség gondolkodásában most is működnek a természeti erőforrások pazarlását természetesnek tartó kulturális minták és beidegződések, és csak lassan szivárognak be a köztudatba a túlfogyasztás következményeivel kapcsolatos információk. Még mindig kiterjedt intézményrendszer munkálkodik azon, hogy a fogyasztók látóköréből kivonja az ipari és az ipari jellegű mezőgazdasági termelés környezeti hatásait.

A MÉRTÉKLETESSÉG

Megítélésem szerint a mértékletesség fogalma központi jelentőségű a fenntarthatósággal kapcsolatos társadalmi párbeszédben, így ennek a fogalomnak a taglalására részletesebben is kitérek.

A mértékletesség mint tulajdonság vagy mint norma számos jelentésárnyalatot hordoz. Az iparosodás előtti társadalmakban, a rendelkezésre álló természeti erőforrások szűkössége által kikényszerítve, társadalmi normaként is jelen volt. Az ipari társadalmakban, majd a 20. század folyamán, a fogyasztói társadalmak kialakulásával párhuzamosan azok a

jelentésárnyalatok kerültek előtérbe, amelyek a mértékletességet magánjellegű, egyéni szinten gyakorlandó erényként

a mértékletesség mint tulajdonság

láttatják. A társadalmak számára a gyarapodás vált a legfőbb pozitívummá, ami végső soron a fogyasztás növekedésének az igenlését jelenti, egyéni és társadalmi szinten egyaránt. Bár a fogyasztás lehetősége egyenlőtlenül oszlik meg, és így a szintjének növelésére a lehetőség nem mindenki számára adott, a több és jobb termék

vásárlását, a több és jobb szolgáltatás igénybe vételét pozitív magatartásmintaként tartják számon, ami erőteljesen hat és általánosan elterjedt a fejlett országok társadalmaiban.⁵ A minimalista életforma szűk körben ható divatja, egyelőre legálábbis, alig változtat az összképen.

Mértékletességen ma egyrészt az egyén mindenfajta túlzástól és kilengéstől való tartózkodását, tehát az *önmérséklet* szóval is kifejezhető jelentésárnyalatot értik. Másrészt elterjedt pozitív mintát jelent a szónak az a jelentésárnyalata, amely a pénz beosztásának a képességét, a túlköltekezés kerülését jelenti, és közel áll a *takarékosság* szó jelentéséhez („Addig nyújtózkodj, ameddig a takaród ér!”).

Mindkettő, mind az *önmérséklet*, mind a *takarékosság* privát erény, amelyek egyrészt az egyén pszichikai egyensúlyát, másrészt az egyén és szűkebb környezete pénzügyi stabilitását tartják szem előtt.⁶ A keresztény felekezetek tanításában még halványan visszaköszön ugyan az az elképzelés, hogy a mértékletesség társadalmi normaként is működhetne, hiszen az egyének mértékletessége sokak jótékonykodásával párosulva enyhíthetné a szűkölködők problémáit, összességében azonban a keresztény egyházak sem helyezkednek markánsan szembe a gyarapodás kultuszával.

A FOGYASZTÓI MAGATARTÁS VÁLTOZÁSA

Úgy gondolom, hogy a modern technológiák és globális kereskedelmi láncok a mértékletességgel kapcsolatban is új mércét állítanak fel. Számunkra, egy európai ország lakosai számára páratlanul könnyűvé vált az, hogy lényegében erőfeszítés nélkül mozgassuk meg egyetlen kattintással természeti erőforrások tömegeit. Ennek a gyakorlatnak

már a tizenéves gyerekek is a részeseivé válnak, sőt, a szüleik vásárlási döntéseibe belefolyva már az óvodások is. Néhány mozdulattal a lakásunkba „varázsolhatunk” olyan

a termékek ára pedig nem tartalmazza a környezetrombolás árát

termékeket, amelyek megérkezésük előtt sok ezer kilométernyi utat tettek meg, és ha a bennük rejlő nyersanyagok útjait is tekintjük, akkor még sokkal többet. A vásárlók többnyire nem tudják, hogy a nyersanyagokat kik, hol, milyen körülmények között termelték ki, és kik, hol, milyen körülmények között állították elő belőlük a terméket. Arról is csak hozzátétőleges ismereteik vannak, hogy hogyan került a késztermék az országba, majd a boltba vagy a futárszolgálat segítségével az otthonukba. Mindez összességében olyan mennyiségű természeti erőforrás megmozgatását jelenti, amely távolról sem áll arányban a termékek árával, hiszen éppen a legalacsonyabb árakat kínáló webáruházak vonzanak világszerte

⁵ Ma is érvényes a HVG-ben 20 évvel ezelőtt, a 2004-es „Ne vásárolj semmit!” kampánynap alkalmával megjelent cikk megállapítása: „[...] Nálunk a fogyasztó korú népesség legfőbb problémája jelenleg inkább az, hogy[an] keressen elégséges pénzt ahhoz, hogy meg tudja vásárolni az áhított – vagy akár csak a feltétlenül szükséges – termékeket.” (HVG [2004. november 16.]: Ne vásárolj semmit! De mégis, miért ne? *HVG*. Letöltés: <https://hvg.hu/gazdasag/0000000005BA2EF> [2124. 05. 14.]

⁶ James A. Nash (2000): A mértékletesség felforgató erényének felelevenítése és megújítása felé. *Kövász*. 4. 1–4. sz., 25–52.

tömegesen vásárlókat. A termékek ára pedig nem tartalmazza mindazokat az externalizált költségeket, amelyek az előállításuk és szállításuk kapcsán keletkeznek, így többek között a környezetrombolás árát sem. (A szociális problémákat és az emberi jogokkal kapcsolatos aggályokat, amelyek számos Európán kívüli gyártási folyamattal kapcsolatban felmerülnek, itt nem érintem.)

A mai gyermekek és fiatalok számára a távoli országokból néhány klikkel megrendelt és napokon belül házhoz szállított termékek beszerzése válik a természetes magatartássá. Az élet számos területén emelkedik a fogyasztási standard, amit a nemzetközi kereskedelmi láncok szereplőinek árcsökkentési versenye tesz lehetővé. Ebben a fogyasztói környezetben a mértékletesség fogalma, amennyiben egyáltalán jelentéssel bír a fogyasztók számára, átértelmeződik. Az átlagoshoz, a normálisnak számítóhoz képest olyan magatartásformák is mértékletesnek számítanak ma már, amelyek a 2000-es évek elején még fel sem merültek, vagy luxusnak tűntek. Ebben a fogyasztói környezetben a fenntarthatóságra nevelés proaktív stratégiáit kell kidolgozni, amelyek a személyiségfejlődés korai szakaszában fogékonnyá teszik a gyermekeket a mértékletesség etikája iránt.

A MÉRTÉKLETESSÉG ÚJFAJTA MEGALAPOZÁSÁRA LENNE SZÜKSÉG

Milyen mértékletességfogalom tenné lehetővé, hogy olyan visszafogott fogyasztói magatartás váljon normává, amelynek van értékelhető pozitív környezeti kihatása? A ma szélesebb körű hatással bíró

mértékletességfogalmak erre nem alkalmasak. Mint láttuk, ezek vagy az egyén pszichikai egyensúlyának a fenntartására törekszenek – amelynek szempontjából végső soron mindegy, hogy az önkorlátozás milyen szintről kiindulva valósul meg –, vagy az igényeknek a pénztárcához igazítását követelik, ami viszont manapság éppen azoknak az olcsó tömegtermékeknek a fogyasztása felé tolja az embereket, amelyeknek az előállítás és kereskedelmi terítése nagy környezetterheléssel jár.

túl kevés figyelem jut a tárgyi világ környezeti hatásainak a tárgyalására

A környezettel kapcsolatos felelős gondolkodás legnagyobb hátráltatója napjainkban az a tény, hogy a fejlett országok lakói számára az áruk

és szolgáltatások világa magától értetődővé, „második természetté” vált. A fenntarthatóságra nevelés egyik legfontosabb feladata az lenne, hogy már a gyerekeket megtanítsa minden tárgyba belelátni az előállításakor elhasznált természeti erőforrásokat és emberi munkateljesítményt. Ha a tárgyak élet-története nem a bolttól a kukáig tart a számukra, az növelheti bennük a termékek iránti megbecsülést. Ha rá tudnak csodálkozni a természetesnek tekintett javak élet-történetére és környezeti „árára”, más szemmel kezdik látni a világot, és sokak számára szinte magától adódhat az igény ennek az árának a csökkentésére.

Ez a tudatosítási folyamat kéz a kézben kell hogy járjon a természet iránti tisztelet és szeretet kialakításával, amire a környezeti nevelési programok gazdag eszköztárat dolgoztak ki. Hiszen leginkább akkor okoz valakinek rossz érzést valaminek a tönkretétele, ha érzelmileg kötődik ahhoz, amit a magatartásával veszélyeztet.

A fenntarthatóságra nevelés hazánkban ma elterjedt gyakorlataiban véleményem szerint túl kevés figyelem jut a tárgyi világ környezeti hatásainak a tárgyalására. A környezet épségét veszélyeztető tényezők közül a káros anyag-kibocsátás és a hulladékok kérdései vannak előtérben. A környezettudatos életformára vonatkozó ajánlások főleg a kevés csomagolóanyag, a természetes anyagokból álló termékek előnyben részesítése, a vegyszerek és egyéb káros anyagok minimalizálása, a hazai termékek, a közletről szállított termékek, a háztáji és bioélelmiszerek, a széndioxid-kibocsátás mérséklése, a víztakarékosság és az energiatakarékosság témái körül forognak. Mindezek az elvek természetesen ugyanabba az irányba mutatnak, mint az a koncepció, amelyet népszerűsíteni szeretnék. Mégis felvetődik velük kapcsolatban három kérdés. Az egyik, hogy nem túl szerteágazó-e ez a követelményrendszer. Kivehető-e a gyerekek számára egy olyan markáns elv, amelyet magukkal vihetnek az óvodából és az iskolából? Egy olyan mérce, amelyhez, ha igényük lesz erre, későbbi fogyasztói és állampolgári döntéseiket hozzá mérhetik? A másik kérdés, hogy nem hagynak-e ezek az elvek túl nagy teret a helyettesítés logikájának. Annak a tudatnak, hogy ha környezetbarát(abb)nak mondott terméket vásárolunk a környezetterhelőbb helyett, akkor már eleget tettünk a fenntarthatóság kívánalmainak. A harmadik pedig, hogy lépést tud-e tartani ez a fenntarthatósági pedagógia a fogyasztásösztönzés egyre harsányabban dübörgő hangjaival, amelyek az élet minden területére behallatszanak.

társadalmunk fogyasztásösztönző mechanizmusai már az óvodás gyerekek életében is működnek

MINÉL KEVESEBB, ANNÁL JOBB

Mindezek nyomán a javaslatom abban áll, hogy az eddigi környezeti nevelési és fenntarthatóságra nevelési módszereket ki kellene egészíteni több olyan tartalommal, amely a tárgyak előállításának környezeti hatásaira vonatkozik. Míg a táplálkozással, az utazással és szállítással, az egyéni víz- és energiahasználattal kapcsolatban érdemes a jól bevált módszerekkel a fent vázolt preferenciákat közvetíteni a gyerekek felé, addig a tárgyakkal kapcsolatban a „minél kevesebb, annál jobb” elvét lehetne középpontba helyezni.

A fenntarthatóságra nevelés bevett menetrendje szerint a fogyasztási szokások és a termékek környezeti hatásainak átfogó ismertetése csak az iskolában kerül napirendre, leginkább a természetismereti és természettudományos tárgyak, valamint az etika oktatása keretében. Attól tartok, hogy ez talán már kicsit késő. Míg a gyerekekben

jó esetben már az óvodában kialakul a környezet kímélésének az igénye, ennek egyik legfontosabb módjáról csak sok évvel később értesülnek. Óvodapedagógiai munkák szerzői jelzik ugyan, hogy

már az óvodásokkal is érdemes a vágyak és a szükségletek közötti különbségről beszélgetni, és meg kell próbálni rávezetni őket, hogy csak arra vágyjanak, amire valóban szükségük van. A szükséglet fogalma azonban igen-igen relatív. Társadalmunk fogyasztásösztönző mechanizmusai már az óvodás gyerekek életében is működnek.

Többségük számára nem tudjuk biztosítani azt, hogy a reklámok és a felnőtt viselkedési

minták már első életévekben el ne ültessék bennük a vásárlás (pontosabban: az új tárgyak birtokába jutás) szeretetét és az okosesszközök használata iránti vágyat. Mire az iskolai foglalkozások során hallanak a tudatos fogyasztás elveiről és az őket körülvevő tárgyak előállításának környezeti hatásairól (ami túlnyomórészt kognitív folyamat), addigra személyiségfejlődésük sokkal alapvetőbb szintjein már régen kialakultak bennük a fogyasztói társadalomnak megfelelő vágyminták és identitásképző elemek.

KONKURÁLÓ ÉS EGYMÁST KIEGÉSZÍTŐ JELENTÉSEK

A „Csak azt vásárolj meg, amire valóban szükséged van!” felszólítás a gyakorlatban véleményem szerint azért nem tudja jelentősen visszafogni a fogyasztást, mert hiányzik a koherens etikai megalapozása. Az európai kultúrában hagyományosnak tekinthető (nem ökológiai megfontolásokon nyugvó) etikák a tárgyi világ, a technika, sőt még az élővilág nagy részét is erkölcsileg semleges területnek tekintik. Erkölcsi normák leginkább csak az emberek közötti viszonyokra érvényesek.⁷ (Ez a szemlélet a fejlett idegrendszerrel, érzékelésséggel rendelkező állatokkal kapcsolatban mostanra már valamelyest finomodott.) A tárgyi világgal kapcsolatos tevékenységeink tehát erkölcsi szempontból eredendően semlegesek, viszont pozitív erkölcsi töltést nyernek azok a cselekedeteink, amelyek a saját és hozzátartozóink jólétét szolgálják. Ehhez hozzáadódik még a

gyarapodás társadalmi kultusza, a gazdasági növekedés mint az ország vagy régió sikerességének a mércéje, a munkahelyteremtés mint politikai célkitűzés, valamint mindazok a fogyasztásösztönző impulzusok, amelyeket a növekedésre beállított gazdaság marketingstratégiák és reklámok formájában kitermel. Lényegében nincsen olyan ellensúly, amely a gyártással és fogyasztással összekapcsolódó pozitív jelentéstartalmakat kiegyensúlyozná. Így az a felszólítás, hogy vágyainkat a valódi szükségleteinkhez igazítsuk, legfeljebb az egyént tudja megvédeni a fogyasztói mentalitás romboló hatásaitól. Arra nem képes, hogy a környezetet megvédje az ember fogyasztási szokásaitól.

Mi működhetne ellensúlyként? Lehetnének ezek olyan negatív töltésű asszociációk, amelyek a gyártási folyamatokkal és a termékekkel kapcsolatban felidézhetődnének az emberekben. Ezt szolgálják többek között az ökológiai és emberi jogi indíttatású publikációk képei, amelyek például a nemesfém- és ritkaföldfémbányászat által tönkretett harma-

a tönkretett harmadik világbeli tájakat mutatják

dik világbeli tájakat mutatják, és mindazok az információs kampányok, amelyek vissza szeretnék hozni az emberek látóterébe a fogyasztás követke-

ményeit. Mindezek hatása azonban még csekély, nem tudja ellensúlyozni a termékekkel kapcsolatos pozitív jelentéstartalmakat.

Ahhoz, hogy a gyártás és fogyasztás értékét reálisan lássuk, tudatosítani kell, hogy – bár az emberi szükségletek kielégítéséhez szükséges a gazdasági ténykedés – az ipari országok körülményei között *igazán környezetbarát* gazdasági tevékenység szinte lehetetlen. A létező gazdasági tevékenységek között

⁷ Lányi András és Jávor Benedek (szerk., 2021): *Környezet és etika. Szöveggyűjtemény*. L'Harmattan, Budapest.

túlnyomórészt csak olyanokat találhatunk, amelyek *nagyon*, és olyanokat, amelyek *kevésbé* károsítják a környezetet. A társadalomnak nem egyes természeti erőforrások kíméletét vagy egyes környezeti károk elhárítását kellene megelőznie, hanem az *összes természeti erőforrás* (nyersanyagok, levegő, víz, földterület, talaj, természeti erők és élőrendszerek)⁸ takarékos (azaz mértékletes és hatékony) használatát. A fenntarthatóságra nevelésnek a mértékletesség újfajta, környezeti szempontból releváns normáját kellene képviselnie, vagyis egy gazdasági tevékenységét az élővilág javára tudatosan korlátozó emberiség ideáját. Ezt olyan szemlélet alapozhatja meg, amely a termékek környezeti hatásait azok teljes életútjára nézve tekintetbe veszi, „a bölcsőtől a koporsóig”, vagyis az alapanyagok kitermelésétől a hulladékként történő ártalmatlanításig.⁹

A termékek, amelyeket használunk, valamennyiünk számára különféle jelentéseket hordoznak. Van használati értékük: jelentik mindazokat a funkciókat, amelyeket betöltenek és a jólétet és kényelmet, amelyet nyernünk általuk. Van presztízsértékük: jelentik a társadalmi elismerést, amelyet ki szeretnénk vívni a birtoklásukkal. Lehet számunkra egyéni érzelmi töltetük: jelenthetik mindazokat az emlékeket, amelyeket összekötünk velük.¹⁰ És így tovább: csupa pozitív jelentések. Megfelelő információ birtokában a termékek jelenthetik mindazokat a munkafolyamatokat, amelyeket el kellett végezni az előállításuk során. Így volt ez a hagyományosan gazdálkodó társadalmakban, amikor

az emberek többnyire még tudták, mi mi-ből és hogyan készül. Sokkal komplexebb világunk gyártási technológiáival kapcsolatban ezt már nem várhatjuk. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lehetne törekedni az ezzel kapcsolatos tájékozottság általános szintjének a növelésére. A termékekbe fektetett emberi munka szintén inkább pozitív jelentéssel ruházza fel a tárgyakat, feltéve, ha a munkakörülmények és a munka anyagi ellentételezése tisztességesek voltak. A technika és technológia tárgyai, mint az emberi intelligencia és alkotóerő vívmányai, sokakat csodálatra készítetnek, és megvan a saját esztétikumuk is.

A mérleg másik serpenyőjébe kerülhetnének a környezeti hatások. Asszociálhatnánk a termékekhez mindazokat a beavatkozásokat a természetbe, amelyek az előállításukhoz szükségesek voltak. Mindazokat a káros anyagokat, amelyek kibocsátása szükséges volt a termék előállításához és rendelkezésre állásához. Mindazokat a természeti erőforrásokat, amelyeket el kellett használni. A tájakat, amelyeknek megváltozott az arculatuk. Az élőhelyüket veszített növényeket és állatokat, amelyek egykori élőhelyén bányák, gyárak, logisztikai központok, utak, parkolók és áruházak létesültek. Ezek a tényezők negatív asszociációkat is hordoznak, és előfordulhat, hogy ellensúlyozzák a másik serpenyőben lévő pozitív jelentéseket, így végső soron oda vezethetnek, hogy egyes termékek beszerzése már nem tűnik annyira kívánatosnak. Mindez természetesen nem jelent

egykori élőhelyén
bányák, gyárak, logisztikai
központok, utak, parkolók és
áruházak létesültek

⁸ Friedrich Schmidt-Bleek (2016): *Die 10 Gebote der Ökologie*. Ludwig, München. 213.

⁹ I. m., illetve: Urbán Csilla, Merza Péter és Pilinger Zsuzsa (2019): *Materiális kultúra*. In: *NKNS*, 2019, 49–53. o.

¹⁰ I. m., 50. o.

technológiaellenességet,¹¹ csak azt, hogy a technológiákkal kapcsolatos egyéni döntésekben és társadalmi kockázatelemzésekben való súlyuknak megfelelően vegyük tekintetbe adott termékek előállításának és adott technológiák használatának környezeti hatásait.

Ahhoz, hogy a környezeti hatásokkal kapcsolatos jelentések az értékrendszer kialakulása szempontjából fogékony és a fogalmi gondolkodás kezdeteit jelentő életkorban társulhasanak az egyes tárgyak képzetéhez, az életkoruknak megfelelő szinten már az óvodásokat is meg kellene ismertetni a különféle anyagok és a belőlük készült termékek eltérő környezeti hatásaival, hiszen a „minél kevesebb, annál jobb” elve nem jelenthet pusztán számszerűsítést. (Egy darab mobiltelefon nem jobb, mint *három* kukoricacsutkából készült baba.) A továbbiakban azt mérlegelem, alkalmasak-e az ökológiai hatást számszerűsítő indikátorok arra, hogy már az óvodában is teret kapjanak a fenntarthatóságra nevelési programokban.

SZÉNDIOXID-LÁBNYOM, ÖKOLÓGIAI LÁBNYOM ÉS ÖKOLÓGIAI HÁTIZSÁK

A közgazdaságtanban számos jelzőszámot használnak a termelés és kereskedelem

okozta környezetterhelés számszerűsítésére.¹² A legismertebbek a széndioxid- (vagy szén-, illetve karbon-) lábnyom, az ökológiai lábnyom és az ökológiai hátizsák elnevezésű mutatók. A többnyire tonnában megadott széndioxid-lábnyommal azt fejezik ki, hogy adott termék, szolgáltatás vagy életstílus mennyi üvegházhatású gáz emisszióját teszi szükségessé.¹³ A fogalom több

az ökológiai lábnyom és az ökológiai hátizsák

okból sem tűnik alkalmasnak arra, hogy óvodásokkal beszéljünk róla. Egyrészt a szén-dioxid szintelen-szagtalan volta teszi alkalmatlanná erre –

az anyag és hatása nem eléggé megfogható a gyerekek számára. Másrészt, ha a fenntarthatóságra nevelés e korai szakaszában éppen az üvegházhatású gázokat állítanánk a középpontba, az azt a népszerű félreértést erősítené meg, miszerint az éghajlatváltozás a legfontosabb, minden más gondot elhomályosító környezeti probléma. A fenntarthatóságra nevelésnek nem erősítenie, inkább ellensúlyoznia kellene ezt a közbeszédben és médiában uralkodó félreértést.

A széndioxid-lábnyomnál komplexebb a másik két fogalom, az ökológiai lábnyom és az ökológiai hátizsák jelentése.¹⁴ Míg a tudományos elemzések ezeket a bonyolult soktényezős indikátorokat igyekeznek minél pontosabb számításokkal meghatározni,

¹¹ „A mértékletesség nem jelent általános vádiratot vagy felmentést a technológiával kapcsolatban. Ehelyett ahhoz ragaszkodik, hogy a technológiák etikailag elfogadhatók legyenek, s ’illeszkedjenek’ a vonatkozó értékekhez és a társadalmi-ökológiai feltételekhez.” – James A. Nash (2000): A mértékletesség felforgató erényének felelevenítése és megújítása felé. *Kövász.* 4. 1–4. sz., 25–52. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00700/00721/00009/nash.html> (2024. 05. 10.).

¹² Vetőné Móznér Zsófia (2012): A fogyasztási szemlélet jelentősége a természeti erőforrások és a CO₂-kibocsátások elszámolásában. *Fenntartható életmód.* 1. sz., 1–31. o.

¹³ A széndioxid-lábnyom fogalmat más értelemben is használják: az ökológiai lábnyom fogalom részeként tekintik. Amikor ilyen értelemben beszélnek róla, akkor globális hektárban adják meg a mértékét.

¹⁴ Gyulai Iván (2012): *A fenntartható fejlődés.* Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, Miskolc.; Friedrich Schmidt-Bleek (1997): *Wieviel Umwelt braucht der Mensch? Faktor 10 – das Maß für ökologisches Wirtschaften.* Deutscher Taschenbuch, München.; Uó (2016): *Die 10 Gebote der Ökologie.* Ludwig, München.

addig a köznyelvben inkább metaforikus jelentéssel bírnak. Használatuk célja a figyelemfelkeltés. Azt szolgálják, hogy az erőforrástakarékos életmód ideálját erős és közérthető képekkel lehessen az emberekhez közelebb hozni. A fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos oktatási anyagokban inkább az ökológiai lábnyom fogalma van előtérben, amelyet földterületben (globális hektárban) szoktak megadni. A fogalom elsősorban iskolai, sőt leginkább a felső tagozaton és a középiskolában történő tárgyalásra alkalmas, hiszen a globális hektár mint absztrakció, illetve az, hogy hogyan lehet a környezetterhelés mértékét földterületben kifejezni, alsó tagozatosok számára még nehezen befogadható.

Az óvodai nevelés során a fent említett fogalmak közül leginkább az *ökológiai hátizsák* körültekintő bevezetését tartom lehetségesnek. Az ökológiai hátizsák többnyire kilogrammban megadott tömegével azt fejezik ki, hogy mennyi természeti erőforrás felhasználása szükséges egy termék előállításához és ahhoz, hogy a vásárlóhoz eljusson. A tömeggel kapcsolatos tapasztalás (Mi nehéz? Mi könnyű?) a gyerekek életének is természetes része, számfogalom nélkül is építhet rá az óvodapedagógus. Az ökológiai hátizsák fogalmához kapcsolódik az anyagigény-lábnyomnak nevezett mutató is. Az ökológiai hátizsák tömegét az anyagigény-lábnyom számításakor kiegészítik a termék használatához és hulladékként való ártalmatlanításához szükséges összes természeti erőforrás mennyiségével, a termék teljes élettartamára nézve. A kilogrammban kifejezett mennyiséget elosztják azoknak a szolgáltatáségségeknek a számával, amelyek egy terméktől élete során

várhatóak (például a mosások száma egy mosógép, a megtett kilométerek száma egy gépkocsi esetében), így kapják meg a termék egységnyi szolgáltatásra jutó anyagigény-lábnyomát, amely annál kisebb, minél tovább használjuk a terméket. Míg a hétköznapiakban egy-egy termék környezetkímélő voltát sokszor inkább az alapján ítélik meg, hogy mennyi természeti erőforrást (pl. energiahordozót, tiszta levegőt) használ el a működtetése során, addig az ökológiai hátizsákkal és anyagigény-lábnyommal kapcsolatos számítások rámutatnak, hogy a termékek előállítása sokszor lényegesen nagyobb környezetterheléssel jár, mint a működtetésük. Óvodai kontextusban véleményem szerint az ökológiai hátizsák fogalmát lehetne használni, az anyagigény-lábnyom ezt kiegészítő koncepcióját elég

számfogalom nélkül is építhet rá az óvodapedagógus

lenne az iskolában megismertetni a gyerekekkel.

Az alábbiakban arra teszek javaslatot, hogy hogyan lehetne a tudatos

fogyasztói magatartás megalapozásának óvodai stratégiáit az ökológiai hátizsák fogalma köré szervezni.

Alkalmazási lehetőségek az óvodában

1. Az első lépés a gyártási folyamatok ismeretének bővítése lenne, természetesen az óvodáskornak megfelelően adaptálva, jártéktevékenységekre alapozott formában.

Miért van erre szükség?

A gyermekek személyes környezetét – otthon, a köztereken és az óvodában – ma már olyan tárgyak alkotják, amelyek túlnyomó többsége gyárból kerül ki. Míg a gyerekek egy részről megtanulják kezelni ezeket a

tárgyakat, és egy részükkel kapcsolatban vágyaik és birtoklási ambícióik vannak, addig másfelől csak nagyon homályos elképzeléseik vannak arról, hogy honnan kerülnek a tárgyak a környezetükbe (egyébként ezzel nagyon sok felnőtt is így van).

Ugyanakkor a gyermekekben van egyfajta természetes kíváncsiság az iránt, hogy mi hogyan működik, és mi hogyan készült. Ennek a kíváncsiságnak a kielégítése sokszor a velük foglalkozó felnőttek ismereteinek korlátjaiba ütközik – így sok gyerek azt szokja meg, hogy beérje néhány nagyon leegyszerűsítő válasszal, és ne kérdezzen tovább.

Az óvodások és alsó tagozatos iskolások sok népmesét ismernek meg. Ezek tárgyi, technológiai világa merőben eltér a maitól, ezért érdemes mindig felhívni a gyerekek figyelmét a mesékből megismert világ (az *egykor*) és az általuk megtapasztalt tárgyi valóság (a *ma*) különbségeire. Ugyanakkor a mesékből nyert ismeretek jól ötvözhetők a modern gyártási folyamatok ismertetését célzó tevékenységekkel (például ismeretterjesztő könyvek nézegetésével), mert megjelenítik azokat az alapvető gazdasági ténykedéseket, amelyekről a boltokban megvásárolt termékeket ma már számos közbeékelődött technológiai folyamat választja el. Egy autóról szóló „Mi micsoda?” könyv nézegetésekor is lehet például beszélgetni a gyerekekkel arról, hogy az autó gyártásakor felhasznált fémeket

bányákban nyerik ki, mint ahogy a Hóferherke-mese törpéi is bányákban dolgoztak.

Az ilyen típusú ismeretközlésnek az lenne a célja, hogy a gyerekek számára ne a késztermék váljon a magától értetődő alapegységgé („vannak” autók, székek, tányérok és mobiltelefonok), hanem fogékonnyá váljanak arra, hogy a dolgok létrejöttét folyamatként, egymásra épülő munkafolyamatok láncolataként lássák. Természetesen a környezettudatosságtól függetlenül is profitálnak a gyerekek abból, ha úgy kerülnek iskolába, hogy már van szemük a tárgyak történetére.

Speciális eszközként középső és nagy csoportosokkal használhatók lennének például olyan kártyajátékok, amelyet a berlini Haus der kleinen Forscher (Kutató Gyermek Háza) 2021-ben megjelent módszertani anyaga ajánl. A kártyacsomag címe: „Tudod-e, hogy miből áll a játékod?” A kártyák játékszereket, nyersanyagokat, hasonló anyagokból készült nem játék jellegű tárgyakat, hulladékgyűjtő-típusokat ábrázolnak, és sokféle módon bevethetők: egymással kapcsolatban álló kártyák sorait többféle elv alapján lehet kirakni. Szükség esetén a kártyák intézményen belül, házilag is elkészíthetők újságokból kivágott vagy az internetről gyűjtött és kinyomtatott képek segítségével.¹⁵

2. A különféle anyagok és tulajdonságaik tapasztalati úton való megismerése az

¹⁵ Stiftung Haus der kleinen Forscher (2021): *Konsum undenken. Entdecken, spielen, selber machen*. Stiftung Haus der kleinen Forscher, Berlin. 56–57.

óvodai környezetismereti és környezeti nevelési programok egyik fontos pontja. Ennek kapcsán annak a szemléletnek az átadása is megtörténik, hogy a természetes anyagok általában kevésbé, a mesterségesen előállított anyagok (főleg a műanyagok és más vegyi anyagok) jobban terhelik a környezetet.¹⁶ Itt fontos lenne, hogy ne csak a hulladékként való ártalmatlanítás szempontját említsük a gyerekeknek, hanem azt is, hogy milyen hatással van a környezetre a különféle anyagok előállítása.

3. Az egyes anyagok megtapasztalható tulajdonságainak ismertetése és ezen ismeretek rögzülése után lehetne tematizálni a gyerekekkel a láthatatlan hátizsákokat, amelyeket az anyagok, illetve a belőlük készült tárgyak cipelnek. A láthatatlan hátizsák tartalmazza azokat a természeti erőforrásokat, amelyeket meg kellett mozgatni vagy el kellett használni ahhoz, hogy egy tárgy itt lehessen nálunk. A láthatatlan hátizsák méretéről az óvodai évek alatt minden olyan tárggyal kapcsolatban lehetne beszélgetni, amelyek a gyermekek látóterébe kerülnek. Természetesen csak elnagyoltan lehet beszélni a hátizsákok méretéről, inkább csak relációjelleggel (Melyik nagyobb és nehezebb? Melyik kisebb és könnyebb?), de ez ebben az életkorban elegendő.
4. A mértékletesség köré szerveződő környezeti etika alapjainak a kialakításában is segíthet, ha van egy olyan figura, amelyhez a gyerekek csoportja érzelmi viszonyt alakít ki. Hasonlóan a „csoportplüssökhöz”, amelyek hol az egyik,

hol a másik gyereknél alhatnak, és amelyeket a felnőttek időnként meg is szóltatnak, már kiscsoportban érdemes bevezetni a csoportba azt a játékfigurát (például egy textilből készült kengurut vagy más állatot), aki a későbbiekben a környezetkímélő életforma szószólójává válik majd. Ehhez a figurához kapcsolódóan különféle játékprojektek szülehetnek az évek során: rajzok, festmények, szerepjátékok, a figura részvétele különféle kirándulásokon stb. Azonkívül, hogy ez a karakter a fenntarthatóságra nevelés bevett témáit képviseli a gyermekek körében (pl. figyelmezteti őket, hogy ne hagyják nyitva a csapot), ő lehet az, aki a különböző méretű láthatatlan hátizsákokat viselő tárgyakat cipelni próbálja. És míg a nemezlabda és a kis távolkeleti műanyagjáték között, ha kézben mérlegeljük őket, nem érzünk komolyabb tömegbeli különbséget, addig a figuránk, hiába erőlködik, nem tudja felemelni az egyiket, míg a másikat könnyedén elcipeli a szoba egyik sarkából a másikba.

5. Az ökológiai hátizsák fogalmának kidolgozója, a német vegyész és környezetvédelmi szakember, Friedrich Schmidt-Bleek tudományos ismeretterjesztő munkáiban a *természeti erőforrások* fogalma helyett sokszor tudatosan a *természet* szót használja. Ezt a gyakorlatot az ökológiai hátizsákról szóló óvodai beszélgetésekben is érdemes követni. („Mennyi természetet kell elhasználni ahhoz, hogy egy autó elkészüljön?”) Túl azon, hogy a *természeti erőforrás* közgazdaságtanból származó fogalma a

¹⁶ Bihariné Krekó Ilona, Légler Judit és Kanczler Gyuláné (2019): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. ELTE TÓK, Budapest. 95.

gyerekek számára túl absztrakt és tudományos, más alapvető problémát is hordoz, amely nem csak a nevelési kontextusban érvényes. Az *erőforrás* fogalma már önmagában is azt a szemléletet sugallja, hogy a természet csak annyiban számít, amennyiben az ember számára hasznos.

6. Ezzel szemben az óvodai nevelés során (a gyermekek ösztönös természetszeretetére, állatok és növények iránti pozitív érzéseire, valamint a környezeti nevelés eredményeire alapozva) éppen azzal lehetne érvelni a túl sok *természet* elhasználása ellen, hogy arra a természetre (vízre, levegőre, élőhelyre, talajra, tápanyagra stb.) más élőlényeknek is szükségük van.
7. Ezekre az alapokra építve hatásos lehet a fogyasztási piramis elveivel¹⁷ való visszatérő foglalkozás: „Használj minél tovább azt, amid van!”, „Javítsd meg vagy javítsd meg, ha elromlik!”, „Adj kölcsön és kölcsönözz használati tárgyat!”, „Készítsd el magad, amit tudsz!”, „Vásárolj használt árut!”, „Vásárolj újrahasznosított anyagokból készült árut!”, és csak akkor vásárolj új terméket, ha valóban szükséged van rá, és a felsorolt utak nem járhatóak. Ezeknek az elveknek a megvalósítása mindenki számára időigényes, és sok odafigyelést igényel, sokkal többet, mint az elromlott tárgyak kidobása és újak vásárlása. Anyagilag sem mindig kifizetődő, hiszen a javítás jelenleg sok esetben nem olcsóbb,

mint egy új termék beszerzése. A szükséges ráfordítás csak abban az esetben nem riaszt vissza valakit a fogyasztási piramis elveinek alkalmazásától, ha a dolgok kidobásával kapcsolatos ellenérzés mélyen gyökerezik benne. Ami az elvek közül az óvodában megvalósítható, azt természetesen érdemes már ott is gyakorolni és gyakoroltatni a gyerekekkel. A saját könyvek és játékok csoporton belüli cseréltetése például alkalmas arra, hogy a gyerekek játékos formában megismerkedjenek a kölcsönadás és kölcsönkapás örömeivel.

8. Az iskolai évek során az ökológiai háttizsák fogalmára építve lehetne tárgyalni az anyagigény-lábnym és az ökológiai lábnym fogalmát.

A közgazdaságtanban az ökológiai háttizsáknak nevezett mutatóval kapcsolatban két fontos ellenérvet szoktak felhozni.¹⁸ Az egyik, hogy a kilogrammban megadott mutatószám nem tartalmazza az előállításához szükséges víz mennyiségét. Az indikátort népszerűsítő tudósok azt állapították meg, hogy az ipari termékek előállításához szükséges víz mennyisége általában legalább ötszöröse a többi elhasznált természeti erőforrás mennyiségének, de az is előfordul, hogy a húszszorosa (hiszen a gyártási folyamatok is rengeteg víz felhasználásával járnak).¹⁹ A fenntarthatóságra nevelés keretében tehát az ökológiai háttizsák fogalmának használata és a víztakarékosság szempontjának hangsúlyozása egyazon irányba mutat, jól kiegészítheti egymást.

¹⁷ Stiftung Haus der kleinen Forscher (2021): *Konsum undenken. Entdecken, spielen, selber machen*. Stiftung Haus der kleinen Forscher, Berlin. 41–50. o.

¹⁸ Vetőné Móznér Zsófia (2012): A fogyasztási szemlélet jelentősége a természeti erőforrások és a CO₂-kibocsátások elszámolásában. *Fenntartható életmód*. 1. sz., 13. o.

¹⁹ Friedrich Schmidt-Bleek (2016): *Die 10 Gebote der Ökologie*. Ludwig, München. 52.; 59.

A másik ellenvetés, hogy az indikátor kiszámítása során nem tesznek megfelelő mértékben különbséget a különböző fajta anyagok között. Mint elhasznált természeti erőforrások, ugyanolyan súllyal esnek latba azok az anyagok, amelyek nyersanyagként vagy energiahordozóként különösen értékesek az emberek számára, és azok, amelyek a köztudatban nem számítanak túlságosan értékesnek, mint például az a földmennyiség, amit egy építkezés miatt ki kell mozdítani a helyéről. Éppen ez teszi azonban nézetem szerint ezt a mutatót korszerűvé. Azzal ugyanis, hogy az emberek számára gazdasági szempontból „itt és most” értékes nyersanyagok elpazarlását nem tekinthetjük eleve nagyobb rossznak, mint az olyan természeti erőforrások pazarlását, amelyek közvetlenül nem az emberek, hanem (például élőhelyként) más élőlények számára fontosak, a korunk problémáihoz adekvát ökológiai szemléletet erősíti. A természetnek elsősorban háborítatlanságra – térre és időre – van szüksége ahhoz, hogy az ember számára is létfontosságú „szolgáltatásokat” (friss levegő, tiszta víz, jó minőségű talaj, biodiverzitás stb.) hosszabb távon is biztosítani tudja. Úgy gondolom, hogy a fenntarthatóságra nevelés egyik legfontosabb feladata lenne a gyerekekkel megértetni: a természet szeretete és tisztelete elsősorban azt jelenti, hogy a természetet békén hagyjuk.

a világszerte várható erőforrászüke

Ennek egyik lényeges útja-módja pedig az, ha a fogyasztásunkat visszafogjuk.

Sem az óvodapedagógusoktól, sem a tananyagok fejlesztőitől nem várható el, hogy a termékek nyersanyagigényével kapcsolatos elérhető információkat felkuttassák és didaktizálják. Ma ez még időigényes feladat, és a laikusok számára elérhető információk töredékesek. A gyermekek felé azonban elsősorban nem ismereteket, hanem szemléletet kellene közvetíteni. Nem a tudományos értelemben pontos mutatószám, inkább a fent jelzett metaforikus jelentés értelmében kellene tárgyalni az *ökológiai hátizsák* fogalmát, azonban úgy, hogy az ne szakadjon el a jelen technológiai valóságától, és összességében helyes irányba terelje a gyerekek képzetét.²⁰ A technológiai változások gyorsasága miatt a ma érvényes ismeretek néhány év múlva elavultak lesznek.

Ugyanakkor feltételezhető, hogy a világszerte várható erőforrászüke a következő évtizedekben fontos témává teszi majd a termékek természeti erőforrásigényét, és ezért a nagyközönség számára is hozzáférhető adatok mennyisége növekedni fog.

Ha a ma óvodásaiban kialakulna az igény a természeti erőforrások következetes kímélésére, akkor felnőttkorukban ők már könnyebben találhatnák meg azokat az információkat, amelyek megalapozott vásárlói döntéseikben segíthetnék őket.

²⁰ Magyarul leginkább a környezetvédelemmel foglalkozó szervezetek weboldalain találkozhatunk a fogalom közérthető tárgyalásával. Pl.: Gyulai Iván (2014): *A fenntartható fejlődés Tananyag tanárok számára III*. Letöltés: https://mtvsz.hu/dynamic/fenntarthato_kepzes_tananyag_2014/forum_tanari_online3.pdf; *Hogyan készül a cipőd? A bőr ökológiai hátizsákja* (2016). Letöltés: <https://tudatosvasarlo.hu/hogy-keszul-cipod-bor-okologiai-hatizsakja/>; Német nyelven pl. ezeken a webhelyeken: <https://ressourcen-rechner.de/calculator.php>; <https://www.verbraucherzentrale.nrw/wissen/digitale-welt/mobilfunk-und-festnetz/oekologischer-rucksack-11539>; https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/schmid_bleek_mips_konzept_971.htm. Angolul pl. itt: <https://www.materialflows.net/>

RÉDLI MÁTYÁS

Aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés a magyar és az angol alaptantervben

BEVEZETŐ

Minden társadalom számára fontos, hogy tagjai elsajátítsák azokat az alapvető normákat, társas mintákat, értelmezési kereteket, amelyek révén a közösség részévé válhatnak. A szocializáció elsődleges színtere a család, emellett pedig a fiatalok az intézményes nevelés különböző fokozataiban tehetnek szert olyan gyakorlatias tudásra, amely segíti őket a társadalomba való beilleszkedésben és a társadalmi folyamatokban való eligazodásban. A szocializáció mint a társadalmi lényvé válás folyamata egyidős az emberiséggel, és szorosan kapcsolódik ahhoz a kultúrához, amelyben zajlik. Az egyén a közösségre jellemző szokásokat, viselkedésformákat, életmódot a szocializáció révén sajátítja el, a mindennek alapjaként szolgáló értékek pedig a társadalom stabilitását és folyamatoságát szolgálják. A kultúra átörökítése a következő nemzedékre a különböző generációk közötti interakcióban történik, ezáltal a kultúra állandó változásban van, és folyamatosan megújul. Az egyes elemeinek elsajátítása jelentős részt indirekt módon, modellkövetéssel történik, ezért a szocializációra jelentős hatást gyakorol az, ahogy a társadalom és annak tagjai gondolkodnak a közösségeikről, társas normáikról.

A szocializáció folyamatában az egyik jelentős ágens az iskola, ezért van fontos szerepe „a demokrácia” elsajátításában is. Általában egyetértés van abban, hogy erre külön

hangsúlyt kell fektetni az intézményes nevelésben – ezt támasztja alá a *Eurydice* 2017-es kiadványa is, amelyben egy olyan kutatás eredményeit olvashatjuk, melynek során az Európai Unió tagországai és más európai országok oktatáspolitikai alapidokumentumait vizsgálták állampolgári, illetve demokráciára nevelés szempontjából. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy utóbbiak tekintetében bizonyos kompetenciákat szükséges fejleszteni, de ezek közelebbi meghatározásában, tartalmában, módszertanában már vannak eltérések. A jelentés szerzői kiemelik, hogy az egyes országok oktatáspolitikai megközelítései sokfélék, és elhelyezhetők egy értékskálán (kontinuumon), amely a *maximális* és *minimális* ideáltípusok között mozog (*Eurydice*, 2017, 23–24.). Ez azt jelenti, hogy bizonyos országokban az állampolgári nevelés inkább hajlik a hagyományosabb tudásmegosztási minta felé, és csak egy korlátozott témakört érint (*minimális*), míg másutt tágan értelmezik (*maximális*), számos témát mozgósítva és különböző tanulási módszereket alkalmazva. Ennek megfelelően a tantárgy elnevezése és tantárgyi struktúrában elfoglalt helye is változatos képet mutat országonként. Angol nyelvterületen a *citizenship education*, *civic education*, *social studies*, *education for democracy*, német nyelvterületen a *Politische Bildung*, *Sozialkunde*, *Gemeinschaftskunde*, *Gesellschaftskunde* kifejezésekkel találkozhatunk. Van, ahol önálló tárgyként szerepel, mint például Anglia (*Citizenship*), és van,

ahol integráltan (Ausztria – *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*). Ezeknek az eltérő megközelítéseknek a vizsgálata lehetőséget biztosíthat számunkra, hogy következtetéseket vonjunk le, milyen állampolgárság- és demokráciakép formálódik ki a dokumentumokból, és mennyiben reflektálnak a jelenlegi társadalmat érő kihívásokra. Az ezekből levont következtetések pedig lehetőséget kínálhatnak a saját közoktatásunkban rejlő, állampolgárságra és demokráciára neveléssel kapcsolatos néhány bizonytalanság (Jakab, 2018) feloldására.

DE MIRE IS NEVELÜNK?

Ha kezünkbe vesszük az Eurydice fent említett kiadványát vagy bármely más, állampolgári neveléssel és demokráciával kapcsolatos szakcikket, gyakran találkozhatunk az *aktív állampolgár* kifejezéssel. Az aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés igénye a 20. század végén jelent meg, számos tényező eredményeként: kezdve a globalizációs és nemzetközi integrációs folyamatokkal, a demokráciát érintő, egyre komplexebb megoldandó problémákon át¹ (pl.: etnikai konfliktusok, a politikai részvétel csökkenése),

információs és
technológiai forradalom által
hajtott plurális világ

egészen a társadalmi tőke gazdasági teljesítőképességre gyakorolt hatásának felismeréséig,² a gazdasági szervezetek belső világának átalakulásáig (Halász, 2005). Ezek a gazdasági, társadalmi folyamatok éreztették hatásukat a neveléstudományban is. A gyorsan változó, információs és technológiai forradalom által hajtott plurális világban előtérbe került a kompetenciaalapú gondolkodás, az élethosszig tartó tanulás eszméje.³ Hiszen a megszerzett ismeretek hamar elavulttá válhatnak, így sokkal fontosabb lett az egzakt ismereteken túl az olyan készségek, képességek fejlesztése, amelyek kontextustól függetlenül, számos helyzetben felhasználhatóak. Ez tükröződik Az Európai Unió Tanácsának ajánlásaiban (Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása, 2006; Az Európai Unió Tanácsa, 2018) is, ahol meghatározták azokat a kulcskompetenciákat, köztük az állampolgáriakat, amelyek „segíthetnek az inkluzív és fenntartható növekedésre, a

társadalmi kohézióra és a demokratikus kultúra továbbfejlesztésére irányuló igény kielégítésében” (Az Európai Unió Tanácsa, 2018, 7. o.).

Az állampolgári kompetencia rövid definícióját a fent említett dokumentumban megvizsgálva azt találjuk, hogy az *aktív* jelző

¹ Ezek a kihívások egyáltalán nem enyhültek, sőt, olyan, egyre égetőbb problémákkal egészültek ki az elmúlt évtizedekben, mint a migráció, az erősödő környezeti változások vagy az újabb háborúk. És úgy tűnik, ezek nyomán megrendült a demokráciába, illetve az intézményeibe vetett bizalom (Keane, 2022; V-dem Institute, 2020).

² Mindeközben érdekes adat, hogy világviszonylatban egyre nő a depresszióval küzdő emberek aránya, aminek egyik oka a társadalmi elmagányosodás egy olyan világban, ahol tulajdonképpen állandóan „kapcsolatban” lehetünk. (WHO, 2017).

³ A pedagógiai paradigmának nem csak annak érdekében kellett változnia, hogy a leendő generációk eredményesebben és könnyebben adaptálódjanak a változó világhoz. Azok a gyerekek, akik ma bekerülnek a közoktatásba, jelentősen különböznek a 20-30 vagy 50 évvel ezelőtti iskolásoktól. A társadalom számottevően átalakult, és a tanulók mind szociokulturális szempontból, mind képességeikben rendkívül különbözőek lehetnek (Jakab, 2007). Ezenkívül az erősen megváltozott környezeti tényezők hatását most kezdjük jobban megérteni, és ráébredni, miként befolyásolják ezek az idegrendszeri érés folyamatait, ezáltal az iskolai teljesítőképességet (Gyarmathy, 2017).

összekapcsolható a cselekvő, a társadalmi életben részt vevő polgár ideájával (10. o.). Továbbolvasva a dokumentumot olyan polgár képe rajzolódik ki előttünk, aki képes az együttműködésre, kritikusan gondolkodik, érvel, konstruktívan vesz részt a közösség életében és a helyi, nemzeti, európai, nemzetközi döntéshozatalban, tiszteletben tartja az emberi jogokat, a társadalmi és kulturális sokféleséget, a nemek közötti egyenlőséget. Tehát nem csupán ismeretei vannak az adott ország történelméről, politikai berendezkedéséről vagy az Európai Unió működéséről, hanem alkotója és védelmezője is a demokratikus értékeknek.

A társadalmi aktivitásra irányuló állampolgári nevelés elképzelésének gyökerei az angol nyelvű pedagógiai kultúrában vagy az olyan demokráci elméletekben keresendők, mint a részvételi vagy a deliberatív demokrácia. John Dewey, a reformpedagógia egyik jelentős alakja például azt hirdette, hogy az iskolának az életre kell felkészítenie a gyermeket, modellezve a társadalmi környezetet. A részvételi demokrácia hívei, köztük Benjamin Barber, az állampolgárok közvetlen részvételét tartják a legfontosabbnak a társadalmi intézmények működtetésében. Barber *strong democracy* (erős demokrácia) elképzelésében megpróbálja feloldani a liberális demokráciában húzóó látens ellentétet az egyén és a közösség jogai között, bevezetve a *mély* (deep) demokrácia fogalmát (Zyngier, 2016). Ezzel arra utal, hogy az egymással versengő, de egymást átfedő érdekekkel rendelkező polgároknak egy közös társadalomban kell élniük (Weinberg és Flinders, 2018). Mindez Barber szerint megköveteli a részvételen

a tanulók cselekvő
tevékenységeken keresztül
nemcsak tanulják, hanem
meg is élik a demokráciát

alapuló állampolgárságot, vagyis azt, hogy a közösség minden tagjának részt kell vennie az öngazgatásban, amely végső soron egy erős demokrácia kiépítéséhez vezethet (1984). Barber hangsúlyozza a helyi közösségek és a civil társadalom szerepét, mivel szerinte a polgárok kisebb közösségekben érzik leginkább az elkötelezettséget és a felelősséget (2013). Barber tehát tágan értelmezi a demokrácia kereteit, és a *jó polgárról* alkotott elképzelése szemben áll a *passzív*, csupán a választási folyamatban résztvevő polgár képével (Zyngier, 2016).

A deliberatív vagy tanácskozó, vitatkozó demokrácia irányzata hasonlóan épít az aktív polgári szerepre, hiszen egy politikai döntés legitimitációja akkor lehet igazán erős, ha a döntéshozatalba azokat is széles körben bevonják, akiket az érint (Oross, 2022). Ezért ebben a felfogásban fontos

szerepe van a nyilvános vitáknak, ahol a résztvevők formálhatják a véleményüket, és megfelelő mérlegelés után közös álláspontot fogadhatnak el.

Az Európai Unió aktív állampolgárságra nevelő pedagógiai programjának közvetlen mintájául az angol Bernard Crick és munkacsoportja által írt jelentés, valamint az ennek segítségével kidolgozott új tantárgy keretei szolgáltak (Jakab, 2019). A jelentés az iskolát az aktív polgári életre való felkészítés egyik meghatározó ágensének tekintette, ahol a tanulók cselekvő tevékenységeken keresztül nemcsak tanulják, hanem meg is élik a demokráciát. A hatékony nevelés alappilléreinek tartották azt is, hogy a tanulók a tanulmányaik alatt és azokat követően részt vegyenek a helyi

közösségek életében (Zarándy, 2005). Mindennek azért érezték szükségességét, mert az individualizáció, a bevándorlás, a globalizációs problémák hatására Angliában – de nemcsak ott, hanem nemzetközi szinten is – érzékelték a politikai aktivitás, a társadalmi összetartás csökkenését, a politikusokkal szembeni bizalmatlanságot és különösen a fiatalok körében a politikától való eltávolodást (Torney-Purta és mtsai., 2001; Whitley, 2014).

Az állampolgári nevelés és a demokrácia között tehát szoros kapcsolat áll fenn, kölcsönösen erősítik egymást, és ahogy a vezetőben utaltunk rá, a demokratikus politikai kultúra elsajátítását meghatározza, hogy miként gondolkodnak róla az adott társadalomban. Az egyes országok jellemző nézőpontjai pedig jelentős hatással vannak az adott nemzeti tantervre, befolyásolva a benne megjelenő állampolgárképet. Jelenleg az Európai Unió ajánlása a demokratikus ember, az *aktív polgár* képét rajzolja föl kívánatosnak, ami egy mélyebb, szélesebb demokráciaértelmezést tükröz – kérdés azonban, hogy ez miként köszön vissza az egyes tantervekben.⁴

nagyobb teret engedve a helyi tanterveknek

AZ ISKOLAI DEMOKRÁCIÁRA NEVELÉST ÉRINTŐ FONTOSABB VÁLTOZÁSOK MAGYARORSZÁGON ÉS ANGLIÁBAN

Magyarország

Az elmúlt bő harminc év hazai oktatáspolitikai dokumentumaiban megfigyelhető változásokban tetten érhetőek a magyarországi demokráciára nevelés vezetőben említett bizonytalanságai.

Az 1990-es évek első tantervi vitái során született meg 1995-ben a

Nemzeti alaptanterv (NAT). Ebben ún. műveltségterületeket határoztak meg, amelyek egyike az *Ember és társadalom* nevet viselte. Ebben helyet kapott a történelem mellett egy *társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek* nevű tantárgy is, amelynek elnevezése a 6. évfolyamig *társadalmi ismeretek* volt (Jakab, 2018). Ennek a tantervnek a megszületését egy éveken át tartó, széles körű vitasorozat kísérte,⁵ és megjelenését követően is még további diskurzusra ösztönözte a társadalmat. A dokumentum nem kívánt nagy részletességgel szabályozni, nagyobb teret engedve ezzel a helyi tanterveknek. A történelem tantárgy, a hagyományaiból is kiindulva, az iskolák jelentős részében

⁴ Születtek olyan tanulmányok (Westheimer és Kahne, 2004; Zygier, 2016; Weinberg és Flinders, 2018), amelyek a tanárok által a diákok felé közvetített állampolgárképet vizsgálják. Ez sajátos összefüggésben van a tantervek implementációjával is, hiszen elképzelhető, hogy a tanárok demokrácia- és állampolgár-értelmezése különbözik az oktatáspolitikai dokumentumokban megfogalmazottaktól. Ez alapján beszélnek az állampolgári szerep és a demokrácia *thin / thick, passive / active, weak / strong* értelmezéséről, vagy megkülönböztetnek személyesen felelős, résztvevő és igazságosságorientált állampolgári szerepeket, amelyek önállóan vagy hibridként is létező formákat ölthetnek a társadalomban.

⁵ Komoly szakmai viták zajlottak többek között az Iskolakultúra, az Új Pedagógiai Szemle vagy az Élet és Irodalom hasábjain, és számos kerekasztalt, illetve vitafórumot szerveztek a témában.

integrálta a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket (Jakab, 2018).

Ezt követően, 2000-ben bevezetésre kerültek a kerettantervek, és velük egy *társadalomismeret* nevű modul tantárgy. A kerettantervek kiadását egyrészt a NAT körüli viták tapasztalatai indokolták, melyek során többször előkerült egy részletesebb tartalmi szabályozó szükségességének kérdése, arra hivatkozva, hogy a magyar pedagógustársadalom a részletezőbb követelményrendszerhez szokott (Kinyó és Molnár, 2012). Másrészt a NAT implementációjának tapasztalatai újabb lendületet adtak a tanterv körüli vitáknak, ezáltal a felülvizsgálatnak (Ballér, 1998).

A tanterv valamiféle kompromisszumot kínált a történelem és a különböző jelenismereti tárgyak között, valamint lehetőséget biztosított volna az utóbbiak beágyazódására a magyar közoktatásba, ám ez nem történt meg (Jakab, 2018). Egy akkori kismintás kérdőíves kutatás eredményei talán érzékeltethetik a tantárggyal kapcsolatos bizonytalanságot (Csernyus, 2002). Ebben a megkérdezett intézmények jelentős része (41,8%) a 2001/02-es tanévben még nem kezdte meg, tehát elhalasztotta egy évvel a társadalomismeret oktatását, illetve a nagyobb részük a történelemmel integrált formában képzelte el a tantárgy tanítását (Uo.). A tantárgy emancipációját nem segítette elő a tantervben részletezett tananyag elnevezése körüli terminológiai zavar⁶ sem (Jakab, 2018).

2005-ben újabb jelentős változás következett az új érettségi bevezetésével, amellyel a *társadalomismeret* nevű vizsgatárgy

mellett, a tantárgy teljes emancipációja felé tett jelentős lépésként, létrejött egy *ember- és társadalomismeret, etika* nevű komplex vizsgatantárgy (Jakab, 2018). A 2003-ban és 2007-ben kiadott újabb nemzeti alaptantervek egyetlen változást hoztak a társadalomismeret terén: utóbbival bevezetésre kerültek az ún. kulcskompetenciák, köztük a szociális és állampolgári, amelyek az Európai Unió Tanácsa (2006) ajánlásával összhangban honosodtak meg Magyarországon.

2012-ben ismét nagy változások történtek: a társadalomismeret mint önálló tantárgy megszűnt, és integrálódott a történelem tantárgyba *gazdasági, társadalmi, állampolgári ismeretek* ként. egyúttal mint tananyag mind az általános, mind a középiskolában az utolsó évfolyamokra került, 25-ös, illetve 20-as órakerettel. Bár továbbra is érettségi tantárgy maradt, elismertségének nem kedvezett az integrálása, csupán megerősített egy meglévő gyakorlatot (Jakab, 2018).

Ezt követően jutunk el a jelenlegi szabályozáshoz, amely megszüntette a korábbi állapotot, és *állampolgári ismeretek* címen 8. és 12. évfolyamon ismét önálló tantárggyá tette a társadalomismeretet. Ez az elnevezés több szempontból érdekes, hiszen ahogy a felsorolt példák közül is látható, a *társadalom* kifejezés többnyire a kezdetektől fogva megelőzte az *állampolgárit*. Ennek jelentősége főleg abban rejlik, hogy idehaza az *állampolgári* kifejezés etatista jelentéstartalommal rendelkezik, és a történelmi múlt következtében már az első NAT szerzői is, nemzetközi példákra alapozva, a tantárgy

a *társadalom* kifejezés
többnyire a kezdetektől fogva
megelőzte az *állampolgárit*

⁶ 9–10. évfolyamon *állampolgári ismeretek*, 12. évfolyamon *jelenismeret* volt a tárgy címe, a 11. évfolyamon pedig *gazdasági és pszichológiai ismeretek* közül lehetett választani.

társadalmi vonatkozásait igyekeztek hangsúlyozni (Jakab, 2018). Másik érdekessége ennek a NAT-nak, hogy egy szűkebb körben vitára bocsátott 2018-as tervezetben még *társadalmi ismeretek* volt a tantárgy neve (NAT-tervezet, 2018).

Anglia

Az Egyesült Királyság oktatási rendszere meglehetősen decentralizált. Az 1988-as oktatási reformig a mindenkori kormány nem rendelkezett közvetlen ellenőrzéssel a tantervek tartalmára vonatkozóan, ezért az állampolgári neveléssel kapcsolatos kezdeményezések is helyi szintűek voltak (Osler és Starkey, 2001). 1989-ben, a törvény életbe lépését követően kiadták az első központi alaptantervet, amely négy úgynevezett „kulcsszakasz”-ra osztva határozta meg 5–16 éves életkorig a tantárgyakra lebontott elrendő oktatási és nevelési célokat. Az állampolgári nevelés ekkor még nem került be a tantárgyak közé, de az oktatáspolitikai szándék megvolt rá, hiszen felállítottak egy tanácsadócsoporthat, amely a már említett Bernard Crick vezetésével 1998-ban kiadott jelentésében szorgalmazta az önálló tantárgyként való bevezetést. Végül az angol iskolák tantervébe így került be a *citizenship* nevű tantárgy.⁷ A jelentés az állampolgári nevelés három hangsúlyos elemét határozta meg: társadalmi és erkölcsi felelősségvállalás, közösségi részvétel és politikai műveltség.

társadalmi és erkölcsi felelősségvállalás, közösségi részvétel és politikai műveltség

A magyarra *állampolgári ismeretek* címmel fordítható tárgy oktatása 11 és 16 éves kor között (a 2–3. kulcsszakaszban) kötelező 2002 óta. Azóta két alkalommal is felülvizsgálták a nemzeti alaptantervet, és a legutóbbi alkalommal szó volt róla, hogy az állampolgári nevelést a tanulók túlterheltsége okán kivesszük a kötelező tantárgyak sorából,⁸ de végül kötelező maradt. Az állampolgári ismeretek tárgyköréhez kapcsolódóan 16 éves kor után is tanulhatnak a diákok politológiát, illetve jogi és szociológiai ismereteket, amelyekből érettségit is tehetnek (General

Certificate of Secondary Education; GCSE). A magyar rendszerben tapasztalható bizonytalanság az angol tantervre láthatólag nem jellemző: a társadalmi, gazdasági és jogi ismereteket is közvetítő *állampolgári ismeretek* megnevezésben alkalmazott következetesség, továbbá a tantárgy kötelezőként való megmaradása mutathatja, hogy az mélyebben beágyazódott az angol oktatási rendszerbe és a társadalomba.

Certificate of Secondary Education; GCSE). A magyar rendszerben tapasztalható bizonytalanság az angol tantervre láthatólag nem jellemző: a társadalmi, gazdasági és jogi ismereteket is közvetítő *állampolgári ismeretek* megnevezésben alkalmazott következetesség, továbbá a tantárgy kötelezőként való megmaradása mutathatja, hogy az mélyebben beágyazódott az angol oktatási rendszerbe és a társadalomba.

ELEMZÉSEK

Elemzéseimben arra kerestem a választ, hogyan testesíti meg a két említett nemzeti tanterv a jelenleg a demokráciára nevelés szempontjából kívánatosnak tartott *aktív* állampolgár képét. Ennek érdekében megvizsgáltuk az e fogalomhoz kapcsolódó kifejezéseket, a szöveggörnyezetet, és

⁷ Az Egyesült Királyságban az oktatás országrészenként más és más törvényhozó és végrehajtó testületek hatáskörébe tartozik, ezért az állampolgárság oktatására eltérő szabályok vonatkoznak, beleértve annak tartalmát is. Jelen tanulmány az angliai tantervet veszi alapul.

⁸ Egy 2011-es oktatásügyi jelentés javasolta, hogy vegyék ki a kötelező tárgyak közül, és az iskolák saját belátásuk szerint dönthessenek a tanításáról (Whiteley, 2012, 531. o.).

következtetéseket vontunk le a nemzeti tantervekben megfogalmazott állampolgárcép vonatkozásában.

Az állampolgári ismeretek tantárgy a magyar Nemzeti alaptantervben

A magyar NAT tantárgyanként alapvetően három részre tagolódik:

Alapelvek, célok; Fő témakörök és Tanulási eredmények, amelyekben belül évfolyamonként részletező leírást ad. Érdekes azonban kiemelni, hogy az állampolgári ismeretek tantárgy esetében, amely a 8. és a 12. évfolyamon tanítandó tárgy, a tanulási eredményeket az 5–8. illetve a 9–12. évfolyamra határozza meg. Az *Alapelvek, célok* című részben a tantárgy alapvető céljait folyószövegben, illetve pontokba szedve határozzák meg, valamint kiemelik a tantárgy 8. és 12. évfolyamra jellemző sajátosságait. Ebben a részben találjuk az ún. értelmező és tartalmi kulcsfogalmak felsorolását is.⁹ Itt érdemes megfigyelni, hogy láthatóan sokkal bővebb a 12. évfolyamon érintendő fogalmak száma, melyek között megjelenik a *katonai szolgálat* kifejezés is. Illetve, hogy a *demokratikus jogállam* fogalma a 12. évfolyamos felsorolásból hiányzik – ami inkább következtetlenségnek tűnik, hiszen a fogalom előkerül a *Tanulási eredmények* cím alatt. A *Fő témakörök* 8.

az *aktív* kifejezés mindössze egyszer szerepel a tanulási eredmények leírásában

évfolyamon nyolc, 12. évfolyamon tíz témát határoz meg. A család, a nemzet, a magyar állam intézményei és szerepe a gazdaságban, a mindennapi ügyintézés és a fogyasztóvédelem közös tématerületek, ezeken túlmenően a 12. évfolyamon olyan új témák jelennek meg, mint a környezet- és

természetvédelem, a bankrendszer, hitelfelvétel, vállalkozás és vállalat témakörei. Ugyanakkor a 8. évfolyamon még találkozhatunk az oktatás, egészségügy és a szociális ellátórendszer témakörével, melyeket a 12. osztályban már nem találunk meg. A *Tanulási eredmények* című rész az *Alapelvek, célok* érvényesülését fogalmazza meg hét terület szerint rendszerezve.¹⁰ A területek megnevezése az egyes évfolyamokon változatlan, de tartalmában igazodik a kibővült témakörökhöz.

Az *aktív* kifejezés mindössze egyszer szerepel a tanulási eredmények leírásában mindkét évfolyamon. Ennek alapján a nevelési-oktatási szakasz végére a tanulóknál meg kell alapozni az aktív társadalmi cselekvést és a felelős állampolgári magatartást. Ezt a témát tovább vizsgálva: a 8. évfolyamon a tanulóknak az állammal és saját lakóhelyével kapcsolatos, általános ismeretek mellett (intézmények feladatköre, működése, szerepe, törvényalkotás folyamata) jogi ismeretekre, illetve olyan készség-, képességjellegű

⁹ Néhány példa az említett kulcsfogalmakra:

Értelmező kulcsfogalmak: történelmi idő, történelmi forrás, ok és következmény, változás és folyamatosság, tény és bizonyíték, történelmi jelentőség, értelmezés, történelmi nézőpont.

Tartalmi kulcsfogalmak: politika, állam, államszervezet, államforma, monarchia, köztársaság, egyeduralom, demokrácia, önkormányzat, jog, törvény, birodalom.

¹⁰ A következő átfogó célokról van szó: az egyéni és családi szocializáció segítése; az aktív társadalmi cselekvés és felelős állampolgári magatartás megalapozása; lokálpatriotizmus és a nemzeti identitás erősítése; felkészülés a felnőtt szerepekre; a fenntarthatóság és a pénzügyi tudatosság szemléletének és gyakorlatának továbbfejlesztése; társas együttműködés és a kommunikációs kultúra fejlesztése; a véleményalkotás támogatása (NAT, 2020, 352–356. o.).

tudásra is szert kell tennie, amelyek alapján képes a lakóhelyével kapcsolatos javaslatokat megfogalmazni, tervet készíteni a település fejlesztésének lehetőségeiről. A 12. évfolyamon ez kiegészül az alapvető emberi jogok és az Alaptörvény ismeretével, a társadalmi felelősségvállalás, igazságosság, esélyegyenlőség biztosításának kérdéseivel, a segítségre szorulókat támogatásának lehetőségeivel, a honvédelem fontosságának felismerésével, valamint a választás, illetve a törvényalkotás folyamatának értelmezésével. Ezen felül az aktív szerephez szorosan kapcsolható további kifejezések jelennek meg a 12. évfolyam specifikus jellemzői között: *tájékozott, nyitott, érdeklődő, kritikus polgári mentalitás*.

A *demokrácia* kifejezés összesen öt alkalommal kerül elő, kizárólag jelzős szerkezetben, egyszer *demokratikus attitűdként*, négyszer pedig a *demokratikus jogállam* összetételben. Egy-egy alkalommal a tanulási eredmények évfolyamonkénti leírásában (8., 12. osztály) szerepel átfogó célként, hogy a tanulók megismerjék „a *demokratikus jogállam* működésének alapvető sajátosságait, alapvető kötelezettségeit”, a többi három említés pedig az

Alapelvek, célok leírásában található. Először mint alapvető attitűd, amelynek kialakításához a vitakultúra fejlesztése, a saját vélemény kifejezése, mások véleményének megértése vezethet, másodszor mint a demokratikus jogállam felépítésének és működésének ismerete, amely a tájékozott, a közügyek iránt érdeklődő személyiség kialakulásának alapja, harmadszor mint tartalmi kulcsfogalom.

A *demokrácia* kifejezéssel összefüggésben, mintegy az alapelvek és célok tanulási eredmény formájában való

megfogalmazásaként jelenik meg „a társas együttműködés és a kommunikációs kultúra fejlesztése, a véleményalkotás támogatása” (NAT, 2020, 355 o.). Ennek a részletező leírása 8. évfolyamon jelzi a véleménynyilvánítás, az érvelés, a párbeszéd és a vita társadalmi hasznosságát, és azt, hogy a tanulónak képesnek kell lennie feladatainak egy részét társas tanulás keretében elvégezni, másokkal együttműködve tervet, tervezetet készíteni. 12. évfolyamon ez kiegészül azzal, hogy a tanuló tiszteletben tartja a másik ember értékvilágát, gondolatait és véleményét, ha szükséges, kritikusan viszonyul emberi cselekedetekhez, magatartásformákhoz. Ezen felül megjelenik az IKT-eszközök használata mellett azok szerepének, innovációs lehetőségeinek és veszélyeinek felismerése is.

Összességében megtalálhatóak a leírásban az Európai Unió ajánlásából is ismert, aktív állampolgár képét tükröző kifejezések (*tájékozott, felelős, aktív, kritikus, demokratikus jogállam*), egyes elemek a tanulási eredmények leírásában is hangsúlyosan megjelennek, és a tanterv a módszertani utalások

tekintetében is a modern pedagógiai elképzeléseket ösztönzi (projekt, témahét, sokféle tanulási tevékenység, készségfejlesztés, tapasztalatokra épülő ismeretszerzés). Továbbá

olyan fontos témákkal egészül ki az aktív polgár képe, mint a környezetvédelem, a fenntarthatóság és a pénzügyi tudatosság. Ugyanakkor a tanterv nem mentes az el-lentmondásoktól sem. Szinte teljesen hiányzik a globális, európai vagy nemzetközi nézőpont. A *globális* kifejezés mindössze négyszer jelenik meg: rögtön az első mondatban, mint korszakjelző (globális kor – új

ha szükséges, kritikusan viszonyul emberi cselekedetekhez, magatartásformákhoz

kihívások), további két alkalommal az *Alapelvek, célok* megfogalmazásában, a fenntartható fejlődéssel és a környezeti problémákkal kapcsolatban (globális kontextus), illetve egyszer a 8. évfolyam elvárt tanulási eredményeiben mint a nemzet, nemzetállam fontosságának felismerése a globális világban (NAT, 2020, 354. o.).

Az *európai* kifejezés egyetlen egyszer sem jelenik meg, szemben a *nemzettel*, amely összesen harminckétszer. Természetesen a szám kissé csalóka, mert vannak hasonlóságok vagy teljes egyezések bizonyos témakörök és tanulási eredmények megfogalmazásában, de a hangsúly akkor is jól érzékelhető. Ezt jól példázza a következő

idézet is: „A tanuló értelmézi a nemzeti identitás alkotóelemeit, társaival megbeszéli a lokálpatriotizmus és a hazafiság lehetséges megnyilvánulási formáit” (NAT, 2020, 353. o.). Ez azért is lehet problematikus, mert egy *egységes nemzet* képét sugallja ott, ahol történetileg 13 nemzetiség él együtt, egy olyan plurális világban, ahol különböző kultúrák találkoznak és hatnak egymásra. Kérdés, hogy ebbe a nemzetképebe miként fér bele a többes identitás megléte vagy a magyarországi 13 nemzet kultúrája.

A nemzeti tematikát erősíti a honvédelem kérdésének beemelése is az alaptantervbe, amely erőteljesebben a 12. évfolyamon jelenik meg, és olyan kitételeket tartalmaz, mint pl.: „érti és felismeri a honvédelem mint nemzeti ügy jelentőségét” (NAT, 2020, 355. o.), illetve: „értelmézi és társaival megvitatja a honvédelem és a biztonságpolitika alapkérdéseit” (NAT, 2020, 353). A téma szokatlan az állampolgári nevelés témakörében, és további kérdéseket vet

fel. Például azt, hogy nem tereli-e el a hazaszeretet témájának prioritizálása a figyelmet más fontos demokratikus értékekről, mint az aktív részvétel, a kritikai gondolkodás vagy a társadalmi problémák okainak elemzése és azok rendszerszintű megoldása?

Egyes kutatások arra figyelmeztetnek, hogy az ehhez hasonló célokat megfogalmazó nevelés, amely a jellemre (például a hazaszeretetre) és a személyes felelősségre helyezi a hangsúlyt (például szelektív hulladékgyűjtés, jótékonykodás) elveszi a teret a valódi demokráciára neveléstől (Westheimer és Kahne, 2004). Hiszen ezek a fogalmak, tevékenységek önmagukban nem a demokráciáról szólnak.

nem tereli-e el a hazaszeretet témájának prioritizálása a figyelmet más fontos demokratikus értékekről

Alapvetően a diktatúrákban is fontos erény a hazaszeretet és az előírások betartása vagy az, hogy az állampolgárok megsegítsék egymást. Ezek nem vetik fel az egyes, akár az egész társadalmat érintő problémák esetén a vállalati felelősséget, a kormányzat szerepét vagy az adott iparág szabályozását (Westheimer és Kahne, 2004).

Állampolgári nevelés az angol nemzeti alaptantervben

Korábban már röviden szoltunk az angol *állampolgári nevelés* tantárgy megszületéséről, annak néhány részletéről, illetve hatásáról az Európai Unió demokráciára neveléssel kapcsolatos elképzeléseire. Most megvizsgáljuk a *citizenship* elnevezésű tantárgy 2013-ban kiadott tantervét, amely a felülvizsgálatot követően (2011–2013) továbbra is kötelező tárgy maradt 11 és 16 éves kor között. A tanterv értelmezéséhez tudni kell, hogy Angliában a központilag kiadott tanterv sokkal

kevésbé részletező, mint például a magyar, hiszen abból tantárgyi munkacsoportonként a tanárok az iskolákban közösen dolgozzák ki a helyi tantervet, amely a meghatározott témákat és az óraszámokat tartalmazza, és amelyhez megfelelő tankönyvet is választanak. Mindezekkel együtt a központi tanterv a különböző kulcsszinteneken komoly tartalmi célokat határoz meg.

A tanterv tartalmát tekintve két elkülöníthető részre osztható: egy bevezető szakaszra és egy kulcsszintenként meghatározott tantárgyi tartalomra. A bevezető tartalmazza, hogy miért is fontos ez a tantárgy (A tanulmányok célja; *Purpose of study*), általános tantárgyi célokat fogalmaz meg (Célok; *Aims*), illetve egy rövid, teljesítménycéllként megfogalmazott elvárás (Elérendő eredmények; *Attainment targets*) közül, melyben felsorolják, hogy a tanulónak milyen tantárgyi célokat kell az adott kulcsszakaszok (*Key stages*) végére elérnie. A tanterv a tantárgyi tartalmakat kulcsszakaszonként, egymásra épülő, bővülő tartalommal közli. A demokratikus kormányzás általános célként való megfogalmazását például különböző mélységben bontja ki a különböző szinteken. A 3. kulcsszakasz esetében például ez annyit jelent, hogy a tanulóknak ismereteket kell elsajátítaniuk többek között a demokrácia eredetéről, az

intézményeinek (parlament, választás, igazságszolgáltatás) működéséről, szerepéről, de a következő szinten már foglalkozniuk kell a polgárok és a parlament (*Parliament*) szerepével a hatalmon lévők felelősségre vonásában, valamint a végrehajtó, törvényhozó és igazságszolgáltató hatalmak és a szabad sajtót működésével is.

Az *aktív* jelző, figyelembe véve az angol *act* szó különböző, cselekvésre utaló változatait (*act, activity, active, activities*), a következő kontextusokban szerepel (*Department for Education*, 2013) a tantervben:

- a tanulót fel kell készíteni, hogy teljes, *aktív* tagja legyen a társadalomnak (A tanulmányok célja);
- a polgári *cselekvés* különböző módjait megtapasztalni, értékelni a problémák megoldásában (4. kulcsszakasz);
- *aktív* tevékenységekkel hozzájárulni a közösség javításához, például önkéntesség révén (4. kulcsszakasz);
- *aktívan* részt venni a demokratikus kormányzás rendszerében (Célok);
- felelősségteljes tevékenységekben *aktívan* részt venni, például iskolai tevékenységek révén megtanulni, miként dolgozzanak együtt a közösség javítása érdekében (Célok);
- tájékozottan *cselekedni* (A tanulmányok célja);
- olyan *tevékenységeket* megismerni, amelyekkel a polgárok befolyásolhatják a demokratikus választási folyamatokat (4. kulcsszakasz).

a tanárok az iskolákban közösen dolgozzák ki a helyi tantervet, amelyhez megfelelő tankönyvet is választanak

Látható tehát, hogy a *cselekvő* polgár képe szorosán kapcsolódik a *demokrácia* kifejezéséhez, amelyet tovább erősítenek az olyan kifejezések, mint a *role of citizen* (a polgár

szerepe) vagy az angol parlamentarizmus egyik jelképének számító *role of law* (röviden: jogállam), amelyeknek részét képezi a hatalmi ágak szétválasztásának elve.

További, a demokráciához kapcsolódó kifejezések a *vita*, az *érvelés*, a *parlament* (*Parliament*) *működése*, ideértve a szavazást és választást, a politikai pártok szerepét.

Ezenkívül a negyedik kulcsszakaszban a diákoknak meg kell ismerkedniük az Egyesült Királyság kormányzási rendszerén túl egyéb, akár nem demokratikus kormányzási formákkal, valamint az ország kapcsolatrendszerével (ENSZ, brit nemzetközösség) és az emberi, nemzetközi jogokkal.

Módszertani ajánlásokat közvetlenül ugyan nem tesz a tanterv, de érezhető a készségek, képességek fejlesztésének hangsúlya mellett, az ismeretek elsajátításának fontossága, a cselekedtető (*vita*, *érvelés*), személyes tapasztalatokra építő tanulási forma, amely különböző tevékenységeken keresztül ösztönözi a diákokat az önkéntességre, a társadalmi szerepvállalásra.

ZÁRÓGONDOLAT

Összegezve a kutatás eredményeit: jól látni, hogy miközben vannak hasonlóságok a két ország állampolgári neveléssel kapcsolatos elképzelései közt, az angol program erőteljesebben testesíti meg az Európai Unióban is példának tekintett képet az *aktív polgár*ról. A tantárgy elnevezésén túl hasonló a két programban az aktív demokráciára nevelés kívánalma, a módszertani megközelítésben a készségek, képességek fejlesztésének előtérbe helyezése, vagy a demokratikus értékek tekintetében az együttműködés, a *vita*,

mások véleménye megértésének, tiszteletben tartásának fontossága. Mindkét program foglalkozik a szűkebb lakókörnyezetünk fejlesztésére vonatkozó javaslatok megfogalmazásával vagy olyan nemzetközileg is releváns témákkal, mint a környezetvédelem, illetve a pénzügyi tudatosság.

Ugyanakkor az angol tanterv elemzése rávilágít a magyar aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés „vékony” értelmezésére, hiszen ez utóbbi sokkal kevésbé hangsú-

lyozza az egyén szerepét és lehetőségeit a politikai döntéshozatalban és a társadalmi igazságosság elérésében, ehelyett túlzottan előtérbe kerül benne a „nemzeti” jelleg.

Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy más nyugat-európai országokkal ellentétben Magyarországon a nemzeti tematika még mindig igen hangsúlyosan van jelen (Szabó, 2009). Ennek feloldására pedig, ahogy utaltunk rá, nagy szükség lenne – a demokratikus kultúra megfelelő fejlesztése érdekében. Változást hozna, ha elfogadnánk egy közös „politikai kultúra” létezését, ahol nincs szükség az etnikai vagy kulturális eredet hangsúlyozására, csupán annak felismerésére, hogy *egy* társadalomban, *egy* politikai kultúrában élünk (Szűcs, 2012, 15. o.), ahol a polgároknak különböző szerepekben kell helytállniuk. Ezért lenne érdemesebb például a NAT-ban többször előkerülő *felnőtt szerepek* mellett a *polgári szerepekről* kellő mélységben beszélni, és ennek nem volna szabad kimerülnie a mindennapi ügyintézésrel kapcsolatos ismeretek taglalásában. Talán így megfelelőbb válaszokat adhatunk a társadalmat érő kihívásokra.

a felnőtt szerepek mellett a polgári szerepekről kellő mélységben beszélni

IRODALOM

- Ballér E. (1998): A NAT korrekciójáról – Különös tekintettel a tankötelezettség 18 éves korig történő kiterjesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*. **48**. 9. sz., 14–24. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00019> (2024. 05. 10.).
- Barber, B. (1984): *Strong democracy: Participatory politics for a New Age*, Berkeley : University of California Press
- Barber, B. (2013): Miért lenne jó, ha a polgármesterek irányítanák a világot? https://www.ted.com/talks/benjamin_barber_why_mayors_should_rule_the_world/transcript?autoplay=true&muted=true&language=hu (2024. 05. 10.).
- Csernyus L. (2002): A társadalomismeret modultantárgy bevezetésének első tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **52**. 3. sz., 17–30. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00058/2002-03-ta-Csernyus-Tarsadalomismeret.html> (2024. 05. 10.).
- Department for Education (2013): Citizenship programmes of study: key stages 3 and 4 – National curriculum in England. Letöltés: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f324f7ad3bf7f1b1ea28dca/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf (2024. 05. 10.).
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. 12. 30.). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962> (2023. 12. 07.).
- Az Európai Unió Tanácsa (2018. 06. 04.): 2018/C 189/01 Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. Letöltés: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (2023. 12. 07.).
- Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Gyarmathy É. (2017): Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*. **67**. 9–10. sz., 5–20.
- Halász G. (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*. **55**. 7–8. sz., 65–70.
- Jakab Gy. (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*. **57**. 3–4. sz., 59–71.
- Jakab Gy. (2018): A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései – A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*. **68**. 9–10. sz., 97–105.
- Jakab Gy. (2019): Bevezetés az iskolai demokratikus állampolgári nevelés integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálatába. Doktori értekezés. Pécs.
- Keane, J. (2022): *A demokrácia legrövidebb története*. Athenaeum, Budapest.
- Kinyó L. és Molnár E. K. (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: Csapó B. (szerk.): *Méleglen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 289–327. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf> (2024. 05. 10.).
- NAT – *Állampolgári ismeretek* (2020). In: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*. 17. sz., 352–356.
- A Nemzeti alaptanterv tervezete* (2018). Letöltés: https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2024. 05. 10.).
- Oross D. (2022): Demokratikus Innovációk és a magyar pártok. Akadémiai, Budapest. Letöltés: https://mersz.hu/hivatkozas/m1121dimp_0/#m1121dimp_0 (2024. 05. 10.).
- Osler, A. és Starkey, H. (2001) Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27, 2. 287–305.

- Szabó I. (2009): Nemzet és szocializáció : a politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon, 1867–2006. L'Harmattan, Budapest.
- Szűcs L. G. (2012): A kommunikatív hatalom és az emberi jogok Jürgen Habermas politikai filozófiája a kilencvenes években. Budapest, ELTE Doktori disszertáció. <https://doktori.btk.elte.hu/phil/szucsaszlogergely/diss.pdf> (2024. 05. 10.).
- Torney-Purta, J, Lehmann, R., Oswald, H. és Schulz, W. (2001) Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Aged Fourteen, Amsterdam, IEA. Letöltés: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight> (2024. 05. 10.).
- V-dem Institute (2020): *Autocratization Surges – Resistance Grows. Democracy Report 2020*. Letöltés: https://www.v-dem.net/documents/14/dr_2020_dqumD5e.pdf (2024. 05. 10.).
- Weinberg, J. és Flinders, M. (2018): Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. BERJ. 44. 4. 573–592. Letöltés: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3446> (2024. 05. 10.).
- Westheimer, J. és Kahne, J. (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. American Educational Research Journal Summer 41. 2. 237–269. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312041002237> (2024. 05. 10.).
- Whiteley, P. (2014): Does Citizenship Education Work? Evidence from a Decade of Citizenship Education in Secondary Schools in England. Parliamentary Affairs 67, 513–535.
- WHO: Depression an Other common disorders. Global Health Estimates. 2017. Letöltés: <https://www.who.int/publications-detail/depression-global-health-estimates> (2024. 05. 10.).
- Zarándy Z. (2005): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés az oktatásban. In: Jakab György, Falus Katalin: Hogyan neveljük demokráciára? Országos Közoktatási Intézet. 2005. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tarsadalomismeret/hogyan-neveljunk> (2024. 05. 10.).
- Zyngier, D. (2016): What future teachers believe about democracy and why it is important. Teachers and Teaching Theory and Practice. 22. 782–804. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2016.1185817> (2024. 05. 10.).







SZEMLE

ILLÉS KLÁRA: MILLIÓK KÖZÜL EGYETLEN 1. FEKETE SAS KIADÓ, BUDAPEST, 2024.

Kerényi Mari: Bohus Magda halhatatlansága

Amikor Bohus Magda végképpen elengedte az élethez öltött utolsó szálacskát, és visszavonhatatlanul itt hagyta ezt a világot, nem maradt utána rokon. Barátok gyászolták el, egy-egy kötetet vittek magukkal emlékként a hatalmas könyvtárból, és az iratokat, feljegyzéseket mind egyvalaki, szeretett tanítványa kapta meg. Jó filozfként állt neki az áttekintés és rendezés munkájának, hogy a levéltár már szépen feldolgozott anyagot kaphasson tőle. S ahogy rétegenként felfejtődött ez az élet, Magda néni élete, úgy kelt életre Klári emlékeinek sora. Így született meg ez a könyv. A valahai diáklány és a precíz kutató egy és ugyanaz az ember: magában hordozza a barátsággá érett rajongó szeretet melegét és a tudós gondosságát. Tiszta és igaz a gesztus, amivel felmutatja nekünk, mindannyiunknak Bohus Magda életének példázatát.

A könyv ajánlójában Vajda Mihály azt írja Illés Klárának: „Nemcsak szép emléket állítasz tanárodnak, hanem egyben belehelyezed őt a történelmünkbe is.” Závada Pál pedig ugyanott azt is hozzáfűzi, hogy „Azt hiszem, minden dokumentum közlésre való [...] még a banális papírok is jellegzetesen korfestőek.”

Ez a kötet valóban kordokumentum. Az 1930-as évektől napjainkig összegyűlt

visszaemlékezések, magánlevelek, naplójegyzetek, személyes reflexiók adják ki benne – akár egy posztmodern regényben – történelmünk fura mintázatát.

A kötet két generáció története. A második világháborúban felcseperedő, az ötvenes években világra csodálkozó fiatalok, a később, 1956-ban már felnőttként megrendült értelmiségiek nemzedékéé. Az övék, akiknek a Kádár-kor adatott alkotó éveikre, mígnem a rendszerváltást és az azóta történeteket már idősen, jórészt kívülről éltek át és szenvedték el. Hozzájuk kapcsolódva megjelenik a könyvben még egy nemzedék: a kötet író-jáé, aki a konszolidáció áraként mély hallgatásba süllyedt években találkozott Bohus Magdával, főhőssé emelt tanárával. Ez a találkozás pedig meghatározó volt s maradt a számára.

Mert ez a kötet Bohus Magda története. A kivételes emberé, akinek életműve tanítványaiban ölt testet, él tovább. Akik tőle tanulták meg, hogy egy verssel találkozni: kivételes ünnep. Tőle tudják, hogy egy szöveg pontos írása, idézése: tisztesség. Tovább él tanítványaiban, akiknek mintát adott, akik felnőtt önmagukban fel-felismerik mozdulatait, hanghordozását. A ragyogó tehetségekben, akiknek teret nyitott, szárnybontogatásukat segítette, és a visszahúzóókban,

kiket szeretetteljes figyelmé ajándékozott meg önnön fontosságuk bizonyosságával. És ott van Ausztráliában és Svédországban; mindenütt a világgá ment diákok szíve őrzi, mindé, akiknek kapaszkodót nyújtott számkivettségükben.

És ez a kötet a hűség története is. Az elmagányosodó embert értelmes munkával megtartó Liget körének története, az egyre elesettebb Magdát halálíg kísérő Ákos Eta története, a szeretett tanárát megörökítő Illés Klára története.

Nekünk szól ez a kötet. Bohus Magda valahonnan messziről üzeni mindenkinek, hogy mégiscsak érdemes. Mindegy, milyen a világ, mert hát az sose volt jobb. A november hetedikü ünnepély és Wass Albert mint ajánlott olvasmány; Herczeg Ferenc érettségi tételként – egykutyá, mindig volt ilyen. A tőle megszokott halk modorban mondja, gondolkodjunk el, mi értelme van ennek a tanárság-dolognak, ennek a holtigtisztességnek. S a választ természetesen nem ő adja meg, a mi dolgunk megtalálni. Ő csak segít – az egész életének példájával.



ABSTRACTS

FAJT, BALÁZS: New dimensions of Hungarian foreign language teacher education: An analysis of higher education curricula in the light of changes and opportunities of teacher training programmes

In the past decades, Hungarian teacher education has witnessed a constant transformation, which has resulted in the current 4.5+half a year teacher education programme. The aim of this study was to explore the extent to which the current system has been better adapted to the requirements of the profession as well as the literature, and the present paper investigated the proportion of pedagogical-psychological, disciplinary-professional and methodological subjects. The paper provides a historical overview of teacher training in Hungary, more precisely the changes in English as a Foreign Language teacher education from the change of regime onwards, paying particular attention to the introduction of CETTs, the changes introduced with the Bologna process and the successes and failures of the different teacher training programmes. In the second half of the paper, curricula of higher education institutions offering a teacher training programme for teachers of English as a Foreign Language and Culture in Hungary were reviewed. The results show that, although the structure of teacher education has undergone significant changes over the years, teacher education continues to face different challenges in terms of the optimal distribution of pedagogical, psychological, professional and methodological content in relation to each other. Differences between higher education institutions demonstrate the need to move towards more standardised teacher education programmes in the future.

Keywords: *higher education, education reforms, language teacher training, model curricula*

TESSÉNYI, JUDIT – KUN, ZSUZSANNA – KATONA, NORBERT: Evaluation of gamification experiences among Hungarian university students

The purpose of the study is to assess the experiences of gamification among Hungarian university students with the help of a historical-research based, and validated quantitative research of 570 people, and to examine the impact of competition and social connection on dimensions of gamification, while revealing the correlations related to gender and age groups. A questionnaire was based on a systematic domestic and international literature review. The study pointed out that it is worth first identifying the added group of students along several dimensions in order to improve learning efficiency, furthermore the „cooperation in a team” and the „competition” are two new factors that should be kept in mind in addition to the previous ones. The results underline that, in addition to the learning goal, gamification tools must also be adapted to the composition and dynamics of the given learning group, as well. The special feature of the study is that during the survey, students from a total of 15 higher education institutions filled out the questionnaire.

Keywords: *gamification, education, educational technologies, digital education*



BOLDIZSÁR DÓRA

Mit tanulhatunk Ázsiától?

NAPLÓ

Mit tanulhatunk Ázsiától az oktatás területén? címmel 2023. január 9-én lezajlott egy kerekasztal-beszélgetés a Mathias Corvinus Collegium (MCC) Scruton kávézójában, amely utóeseménye volt a *Learning from Asia in Education* elnevezéssel meghirdetett korábbi nemzetközi konferenciának.¹ Az eredeti rendezvény az MCC Tanuláskutató Intézete *Learning from Asia* (LFA) elnevezésű projektjének kiemelt eseménye volt, ahol legfőképp ázsiai kutatók és doktori hallgatók osztották meg tudásukat, tapasztalataikat és perspektíváikat.

A 2023. október 30–31-én rendezett zártkörű konferencia lehetőséget teremtett közel 120 nemzetközi résztvevő számára, hogy ázsiai oktatási gyakorlatokkal és innovációkkal ismerkedjenek. Megosztották egymással nézőpontjaikat és tapasztalataikat, elősegítve az interkulturális tanulást és gyakorlati megoldások keresését az oktatási rendszerek jobbítása érdekében. A konferencia átfogó képet adott az ázsiai oktatás jellemzőiről és kihívásairól, tanulságos példákat és inspirációt nyújtva a hazai és európai szakemberek számára.

Az eseményre tíz neves előadó érkezett különböző ázsiai és európai intézményekből, akik előadásokban és panelbeszélgetésekben osztották meg gondolataikat arról, mit tanulhatunk Ázsiától az oktatás terén. Mellettük tíz Magyarországon tanuló ázsiai PhD-hallgató mutatta be doktori kutatásának eredményeit egy sajátos megközelítést alkalmazva. Ez az „Ázsia mint módszer” megközelítés, melyet az oktatáskutatás területén is alkalmaznak.²

A konferencia néhány előadásáról

A konferencián többek között előadást tartott *Mark Bray*, a Hongkongi Egyetem professora emeritusa, az összehasonlító neveléstudománnyal foglalkozó UNESCO-Chair³ vezetője. Hangsúlyozta, hogy az *árnyékoktatás* jelentős figyelmet kap mind a szakpolitikában, mind az oktatáskutatásban. Számos olyan tanítási forma létezik, mely tehetséges tanárok holdudvarában, önálló vállalkozói tevékenységként indult – s közülük aztán többen nagy szervezetekké váltak. Erre vonatkozóan sokat lehet tanulni Ázsiától, a

¹ A konferencia angol nyelvű honlapját lásd itt: <https://learningfromasia.mcc.hu/>

² Lásd: Zhang, H., Chan, P. W. K. és Kenway, J. (2015): *Asia as method in education studies*. Routledge, New York (NY).

³ Az UNESCO Chair olyan szakmai csoport, amely valamely felsőoktatási vagy kutatóintézet vezetése alatt, az UNESCO-val partnerségben dolgozik egy-egy kiemelt prioritással bíró kutatási területen.

keresletet és kínálatot alakító tényezőket vagy ennek az oktatási formának a lehetséges hatásait és következményeit vizsgálva.

Érdemes kiemelni továbbá *Zhang Wei* sanghaji professzor, az Institute of Curriculum and Education, East China Normal University és az International Research Center for Supplementary Education ügyvezető igazgatójának előadását. Ő az „oktatási szervenvény” fontosságáról beszélt, és arról, hogy az oktatás területén hosszú távú tervezésre van szükség. Ennek alapelvei a fogyasztóközpontú innováció és a rugalmas alkalmazkodás a változásokhoz. „Csináld meg, próbáld ki, dolgozd át, majd jöhetnek a visszajelzések és a dokumentáció” – fogalmazta meg.

„Nincs olyan ázsiai egyetem, amely valóban ázsiai eredetű lenne” – jelentette ki a malajziai *Chang Da Wan*, a Szingapúrban működő HEAD Foundation igazgatója. Az ázsiai egyetemek fejlődését nagymértékben befolyásolták nyugati oktatási vagy kulturális modellek: ezek az intézmények a nyugati hatás nyomán váltak „hibrid egyetemekké”, ami arra utal, hogy egyes kelet-ázsiai egyetemek tudatosan igyekeznek sajátos szemléletmóddal ötvözni az ázsiai és nyugati elemeket.

A konferencia egyik ázsiai előadója, *Chang Da Wan* javasolta a projekt elnevezésének megváltoztatását is: azt ajánlotta, hogy a „Learning from Asia” elnevezés helyett használjuk a „Learning with Asia” kifejezést, mivel ez jobban kiemeli, hogy a nyugat és a kelet közötti kommunikáció válik a tanulás legfontosabb forrásává.

A konferenciát *Halász Gábor*, az LfA-projekt kutatásvezetője zárta. A legfontosabb vitatott kérdéseket összefoglalva kitért arra, hogy az ázsiai oktatásban maga-

sak az elért eredmények, azonban a tanárok ki-merültek, a diákok pedig depressziósak. Kérdés: hogyan lehet megtalálni az egyensúlyt? Beszélt arról,

hogy magas az árnyékkutatás jelenléte az ázsiai országokban, azzal azonban foglalkozni kell, hogy ez vajon mennyire pozitívum. De felmerül az is, hogy az egymástól való tanulás és a versengés közötti feszültséget hogyan lehet kiegyensúlyozni. (Ezeket a kérdéseket a későbbi kerekasztal-beszélgetésen magyar szakértőink meg is vitatták, ahogy azt lentebb részletesen is bemutatjuk.)

Halász Gábor elkötelezettségét fejezte ki a további együttműködés iránt az ázsiai és európai oktatási szakértők között, és megerősítette szándékát, hogy a jövőben folytatni fogják a párbeszédet és az együttműködést. Kiemelte, hogy a sikeres konferencia azt mutatja: az Ázsiától való tanulás új perspektívákat nyithat meg az oktatás fejlesztése területén, és utalt arra, hogy itt a jövőben további izgalmas fejleményekre is számíthatunk: elindult egy szakmai hálózat kiépítése európai és ázsiai oktatáskutatókból és neveléstudományi szakértőkből, emellett az LfA-projekt tagjai részt vesznek közös kutatásokban különböző partnerintézményekkel, olyanokkal, mint például a China National Academy of Educational Science, az East China Normal University és a 21st Century Education Institute.

elindult egy szakmai hálózat
kiépítése európai
és ázsiai oktatáskutatókból

A kerekasztal-beszélgetés

2024 nyarán jelenik meg a magyar és ázsiai szakértők közös munkájaként a *Learning from Asia in Education: How the West can learn from the East in education in the 21st century?* című könyv, amely érdekes lehet mindazoknak, akik mélyebben szeretnék beleásni magukat az LfA kutatásába.

A január 9-i, immár magyar nyelven zajló és magyar kutatók részvételével szervezett kerekasztal-beszélgetés elsődleges célja az volt, hogy a hazai érdeklődők szélesebb köre megismerhesse mindazt, amiről az októberi angol nyelvű konferencia előadói beszéltek. Résztevői megvitatták az ázsiai oktatási rendszerek sikerének titkait, valamint kiemelték az ezekből levonható tanulságokat Magyarországon, vagy akár más országok oktatási rendszerei számára.

A Tanuláskutató Intézet által szervezett kerekasztal-beszélgetésre közel száz érdeklődő regisztrált. Az esemény moderátora *Setényi János*, a Tanuláskutató Intézet igazgatója, az LfA projekt kutatásvezetője volt. A beszélgetés résztvevői: *Halász Gábor*, az ELTE PPK emeritus professora és az LfA-projekt senior kutatásvezetője; *Dr. Glóviczki Zoltán*, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora; *Prof. dr. Győri János*, az Eötvös Loránd Tudományegyetem egyetemi tanára; *Dr. Baráth Tibor* címzetes egyetemi docens, szervezet- és vezetésfejlesztési tanácsadó.

A kerekasztal-beszélgetés kiinduló témája a PISA-mérésekben egyre erősebben

tapasztalható ázsiai dominancia volt: „Kétezer óta folyamatos kelet-ázsiai dominancia van a PISA területén, de valamilyen rejtélyes oknál fogva nem erről beszélünk, hanem egy ideig Finnország volt a sztár, és mindenki Finnországot akarta követni. Most Észtországot próbálják kicsit marketingelni, mert a felső-középszintre felkapaszkodtak az észtt kollégák, aminek egyébként örülünk, de akkor is: van egy kelet-ázsiai fölény. Az itt ülők mind oktatási szakemberek. Nektek mi a személyes narratívátok erről a ’nyomasztó’ kelet-ázsiai fölényről?” – hangzott az első kérdés.

A résztvevők válaszul körüljárták az ázsiai oktatási modell kulcsfontosságú elemeit, és megvitatták: lehetséges-e ezeket más kultúrákba átültetni, és ha igen, hogyan. Mindenki egyetértett abban, hogy a kérdésben említett „fölény” nem annyira nyomasztó, mint inkább inspiráló. „A leg-

„valamilyen rejtélyes oknál fogva nem erről beszélünk, hanem egy ideig Finnország volt a sztár, és mindenki Finnországot akarta követni”

izgalmasabb az, vajon mit tanulhatunk a PISA-mérésekből, hogyan érinti ez az iskola világát, a vezetést, a pedagógusokat és a pedagógiát. Például hatással van-e arra, hogy mit tanítunk, és főképp arra, hogy hogyan. Ez a nyitja annak, hogy miképpen lehet változtatni, és hogyan lehet az oktatás eredményesebb” – mondta Baráth Tibor. Terítékre kerültek az ázsiai országok által alkalmazott tanítási módszerek, az árnyékoltatás problémái, a pedagógusok megbecsülése, az intenzív tudásmegosztás és a tanárok egymástól való tanulásának szerepe, valamint a digitalizáció kérdései. Megfogalmazódott, hogy az egyes országok oktatási

rendszerének és eredményeinek elemzésekor fontos figyelembe venni a helyi kulturális, társadalmi és gazdasági körülményeket.

A beszélgetés során Setényi János és Halász Gábor két narratíva relevanciáját is felvetette az ázsiai oktatás tekintetében. Az egyik a pedagógusok megbecsülését és az intenzív tudásmegosztást, az egymástól való tanulást hangsúlyozza, a másik viszont rávilágít a gyerekek és pedagógusok által „az eredményességért fizetett árra”.

„Szeretném megérteni, hogy mi lehet Kínában a PISA-felmérés sikeressége mögött, és ezek a narratívák lényegében erről a megértési vágyról tanúskodnak” – mondta Halász Gábor, majd így folytatta: „Az egyik narratíva, amely egyébként megegyezik az OECD uralkodó narratívájával, a pedagógusokra tekint, eszerint a teljesítmény mögötti titok a pedagógusokban rejlik. Itt nem egyszerűen csak arról van szó, hogy a pedagógusok megbecsült Ázsiában, hanem arról is, hogy a tudásmegosztásnak és az egymástól való tanulásnak olyan szintű intenzitását látjuk Kelet-, Délkelet-Ázsiában, Kínában, ami önmagában elvezethet ahhoz, hogy fantasztikus tanulói teljesítmények születhessenek. A másik narratíva arról szól, hogy ezért óriási árat kell fizetni. Folyamatos kommunikációban vagyok a kínai kormányzati oktatáskutató intézet egy munkatársával, aki állandóan arról mesél, micsoda szenvedéssel jár ez az egész. Megnyomorított gyerekekről és pedagógusokról, az ő történeteikről hallok.”

„az egyik narratíva [...] a pedagógusokra tekint, eszerint a teljesítmény mögötti titok a pedagógusokban rejlik”

Győri János, az ELTE professzora hangsúlyozta, hogy bár nem szabad megfélemedezni a mentális egészségről és értékekről, a délkelet-ázsiai országokban a magas szintű munkaetika az egyik magyarozó tényezője a sikernek, miközben persze minden tanuló és tanár különböző.

„Sokszor kelet-ázsiaiak maguk mondják nekem, amikor valamilyen pozitív vagy lelkes dolgot mondok, hogy »de hát milyen ára van ennek«. Persze van ára, de két dologban biztos vagyok. Az egyik az, hogy egy eredménynek mindig van valamilyen ára. De hogy ez az ár fejlesz-e valamit, azért az nem mindegy. A másik pedig az, hogy a fejlődés elmaradásának is van ára, és ez az ár nagyon gyakran még nagyobb, mint amit a fejlődésért kell fizetni. Azt gondolom, hogy a kelet-ázsiai tanulók és tanárok munkaetikája, munkamorálja, munkakultúrája az, ami magyarozó elv is. Nem beszélhetünk persze minden egyes gyerekről vagy minden egyes tanárról. Nagyon sok boldog diákot láttam Kelet-Ázsiában. Jelentős szakirodalma van nemcsak a mentális problémáknak, hanem a mentális értékeknek is. Tehát ezzel én óvatos lennék, nehogy úgy érezzük, hogy »rendben: fejlődnek, fejlődtek, de ha mi ezt követnénk, akkor az itt valamilyen tragédiába vezetne«. Megfelelő mederben kell kezelni a dolgokat.”

A kerekasztal-beszélgetés második részében a résztvevők kitértek arra, hogyan versenyeznek az ázsiai oktatási rendszerek globális szinten, és hogyan alkalmazkodnak a változó társadalmi-gazdasági környezethez. A fejlett oktatási rendszerek

mögött álló társadalmak jelentős fejlődést értek el, és ennek elemzése más országok számára is fontos tanulságokkal szolgálhat.

Gloviczki Zoltán, az Apor Vilmos Főiskola rektora így fogalmazott: „A konferencián számomra az egyik legfontosabb dolog volt, hogy tanulási lehetőséget nyújtott a különböző élethelyzetben lévő szereplők számára, ázsiai PhD-hallgatók, Európából és Ázsiából érkezett kutatók egymással tudtak kommunikálni és egymástól tudtak tanulni.” Kiemelte, hogy az oktatásnak inspirálónak és hatékornak kell lennie, és sikerességét az eredmények alapján lehet mérni. Éppen ezért, a különböző oktatási folyamatok és rendszerek elemzése fontos tanulási lehetőségeket kínálhat a különböző országoknak. Az egyes országokban történő változások megfigyelése és az ezekből levont következtetések alkalmazása a saját oktatási rendszerünk fejlesztéséhez is szolgálhat példaként.

Ezt egy érdekes történeten keresztül mutatta be: „A történet valamikor a hetvenes években zajlott. Az angolok rendeltek a japánoktól kondenzátorokat, és úgy gondolták, az a jó, ha magasra teszik a mércét – mondja a történet. Ezért meghatározták, hogy milyen pontossággal kell a kifogástalan kondenzátorokat elkészíteni, de azért valamennyi hibalehetőséget is megjelöltek. Megérkezett a japánoktól a termék: leszállítottak egy nagy dobozt, meg egy kis dobozt. A nagyban voltak a hibátlan termékek, a kicsiben a hibásak, mellette pedig egy levél, amiben az állt,

„egy levél, amiben az állt, hogy nem egészen értették, miért van szükség hibás termékre is, de mivel így szólt a megrendelés, elkészítették azt is”

hogy nem egészen értették, miért van szükség hibás termékre is, de mivel így szólt a megrendelés, elkészítették azt is. Ennek kapcsán jelent meg akkor egy cikk, hogy mi miért nem vagyunk képesek erre a pontosságra, ha a japánok igen. Aztán azért mégiscsak kiderült, hogy Európa meg Amerika is képes rá.”

A beszélgetés résztvevői kulcsfontosságúnak tartották a kreativitás, a kísérlete-

zés és a problémamegoldó képességek fejlesztését, valamint azt, hogy az oktatási rendszereknek ehhez alkalmas környezetet kell teremteniük, és a tanároknak és vezetőknak is meg kell kapniuk a támogatást, hogy inspiráló és innovatív tanulási

környezeteket hozzanak létre. A kelet-ázsiai országok tapasztalatai is megerősítik: az oktatási rendszereknek fel kell készülniük arra, hogy a tanulókat olyan képességekhez juttassák, melyek segítik őket a komplex globális problémák megértésében és megoldásában. Ezt szolgálják például az adaptív tanítási módszerek, a kollaboratív tanulás vagy a digitális oktatási eszközök. Az adaptáció nemcsak a másolást, hanem az alkalmazkodást és az egyedi környezetbe való beágyazást is jelenti.

Halász Gábor a konferencia kapcsán a következőket mondta: „Számomra a legnagyobb élmény az ázsiai doktori hallgatóinkkal való munka volt, ami nem a konferencián, hanem a konferencia előtt kezdődött. A programunknak van egy olyan eleme is, amit úgy nevezünk, hogy 'Ázsiai PhD-fórum'. Nagyon

leegyszerűsítve: azt akarjuk elérni, hogy a Magyarországon tanuló ázsiai doktori hallgatók felfedezzék azt a hihetetlen gazdagságot, ami abban a világban van, ahonnan ők maguk jöttek. Ezt részben az inspirálta, hogy korábban, doktori iskola vezetőként, programvezetőként és téma-vezetőként éveken keresztül megtapasztaltam, milyen sokat tudok tőlük tanulni. De ahhoz, hogy tanuljak tőlük, az kell, hogy ne azt mondják nekem vissza, amit a nyugati kultúrából megtanultak, hanem azt mutassák meg, amivel idejöttek. Nekem a konferenciából a legnagyobb élmény az volt, hogy láttam, ahogy az ázsiai PhD-hallgatóink mozgósítják a saját tudásháttérüket, és ez nem állt meg a konferenciát követően sem.”

A beszélgetésben figyelmet kapott az a jelenség is, hogy különböző kultúrák eltérően értékel(het)ik a teljesítményt és a minőséget. Baráth Tibor azokról a társadalmi mozgásokról beszélt, melyek együtt járnak az oktatásban történő változásokkal, megjegyezve, hogy az oktatás és a társadalom kölcsönhatásban áll, és ez kiterjed az identitás kérdéseire is. „Felvetődik az a kérdés” – fogalmazta meg –, „hogyan mi az oktatási rendszer alapvető célja. Valamint, hogy mi az oktatási rendszer felelőssége abban, hogy erős irányítással bíró embereket neveljen. Szerintem ezzel kapcsolatban tanulhatunk az ázsiai világtól. A másik, hogy meddig tartható fenn a világban zajló gazdasági fejlődés, és hogyan érhető el az, hogy Magyarország ne ragadjon bent a közepesen vagy alul-közepesen fejlett országok csapdájában. Ehhez biztos,

„nem működik anélkül, hogy a pedagógusszakma megbecsült szakmaként lenne jelen – aminek csupán egyik eleme a pénz”

hogy jobb oktatási rendszer kell. Nekem erről eszembe jut például Szingapúr. Nem azt mondom, hogy a szívem szerinti gondolkodás jellemzi ott az állami irányítást, hiszen meglehetősen autoriter államról van szó, de ez az állam mégis forszírozta az iskolák szabadságát, és elindította a *smart school* fejlesztést. Nem azért, mert az iskolák ezt akarták, hanem azért, mert úgy látták, hogy enélkül Szingapúr lemarad. És Szingapúr nem maradt le, nemcsak az oktatásban, hanem a gazdaság világában sem. Szingapúr megvalósította azt, amiről mi inkább csak beszélünk: a fejlesztő állam koncepcióját. Nagy állami forrásokat fordított arra, hogy az oktatás fejlődjön, és magas minőségű legyen. Az állami irányítás belátta, hogy ehhez az kell, hogy az iskoláknak legyen mozgásteret. Tehát ez nem egy kivívott szabadság, hanem egy szabadságharc eredménye, hanem sokkal inkább egyféle kötelezettséggé vált, amelyet végül is sikerült működőképessé tenni. Egy ilyen megközelítés nem működik anélkül, hogy a pedagógia világa magas értékűvé válna. És nem működik anélkül, hogy a pedagógusszakma megbecsült szakmaként lenne jelen – aminek csupán egyik eleme a pénz.

Ha minőségi oktatást akarunk” – folytatta Baráth Tibor továbbra is Szingapúrra utalva –, „akkor ennek az elsődleges kulcsa a pedagógus és az iskola vezetője. Az, hogy milyen vezetők állnak az iskolák élén egy olyan világban, ahol a gyerekeknek azt kellene megtanulniuk, hogy hogyan fognak megoldani olyan problémákat, amiket ma még nem is

azonosítottunk. Ehhez kell a kreatív légkör, a próbálgatás, ami előhívja a kreativitást, és egy ezt szolgáló tanulásszervezésre, tanulási környezetre van szükség.”

Győri János ehhez hozzáfűzte: „Ha valamit áthoznék, akkor talán leginkább azt hoznám át, hogy a tanítás és a tanulás rezzenéstelenül érték. Ez nem kérdés, és nem vita tárgya, ez nem ambivalencia, ez nem relatív. Ez egy abszolút norma, amely a társadalmakat és a társadalmakban az értékrendeket szervezi. Folyamatosan olyan kommunikációt kell folytatni és olyan programokat kell működtetni, amelyek a tanulás, az iskola és a tanárok értékét nagyon egyértelműen nagyon magasra helyezik és ott is tartják a társadalomban. Hogy mindenki számára egyértelmű legyen: a tanítás és a tanulás egyénileg és csoportosan is felelősség. Nem csak az állam felelőssége. Nem az államnak kell megváltoztatnia az oktatást, hanem minden egyes egyénnek azt kell éreznie, hogy ez a legfőbb érték és a legfőbb jó, amit önmagáért és másokért tehet. Ezzel most nem kalandozunk el a kelet-ázsiai identitás, filozófia meg egyebek kérdései felé, de azért mégis hadd mondjam, hogy egy újabb fiktív ellentétet megszüntetne annak a megértése, hogy az egyéni és a társadalmi jó a közös jó.”

A beszélgetés utolsó szakaszában a résztvevők a kelet-ázsiai innovációk lehetséges magyarországi alkalmazásáról vitáztak, és ebbe a vitába a közönség is bekapcsolódott. Az egyik fő téma az volt, hogy Kelet-Ázsiában más megközelítéseket

alkalmaznak a memória, az erőfeszítés és a kreativitás terén. Kérdésként fogalmazódott meg, hogy vajon ebben lehet-e szerepe a kínai írásrendszernek. A közönség soraiban *dr. Fülöp Márta* klinikai pszichológus is ott ült, aki megerősítette a felvetés igazát, kiemelve, hogy az agykutatások is különbségeket mutatnak a keleti és nyugati kultúrák között funkcionális szinten, különösen a holisztikus és analitikus gondolkodás terén.

A kínai írásrendszer, különösen az írásjegyek tanulása, hosszú és komplex folyamat, amely szocializálhatja a gyerekeket a folyamatos tanulásra és az önálló munkára. Az írásrendszerek különbségei – a hieroglif írás Kínában és a latin betűk használata Európában – különböző mentális struktúrákat hoznak létre az agyban a tanulás folyamatában. Ezért a gondolkodás, és ennek eredményeképpen a kommunikáció is, eltérő lehet az ázsiai és európai országokban. „Nagyon sok kutatás van, melyek tulajdonképpen az agy funkcionális különbségeit nézik kelet-ázsiai és nyugati kultúrából származó emberek között” – fogalmazta meg Fülöp

a kínai írásrendszer, különösen az írásjegyek tanulása, hosszú és komplex folyamat, amely szocializálhatja a gyerekeket a folyamatos tanulásra és az önálló munkára

Márta. „Természetesen az agy strukturálisan ugyanaz. Egy agyműtétet egy japán agysebész el tud végezni egy amerikai betegen, és emiatt a neuropszichológiai kutatások elején azt gondolták, hogy funkcionálisan is ugyanúgy működik az agyunk, és hogyha Amerikában csinálnak egy neuropszichológiai kutatást, azt általánosítani lehet... De nem lehet! Ma már világosan mutatják a kísérletek, hogy öt éves korban

más a percepciója egy kelet-ázsiai és egy nyugati gyereknek. Az olvasás területén találkoztak olyan jelenséggel is, melyben a gyerek anyukája japán, az apukája amerikai, így a gyerek mindkét nyelvet beszéli, és mindkét nyelven megtanult olvasni, de angolul súlyos diszlexiás, japánul pedig folyékonyan olvas, mintha ez a világon a legtermészetesebb lenne. Tehát az agy egy bizonyos betűkonstellációban nem tudja jól elkülöníteni a betűket, míg egy másik rendszerben semmi problémája nincs az olvasással. A kínai karaktereket tanuló gyerekek orientációja sokkal fejlettebb, mint azoké, akiknek a latin betűket kell tanulniuk.”

Az esemény végén a kerekasztal-beszélgetés résztvevői röviden összegezték a tapasztaltakat és a megfogalmazódott gondolatokat. Egyetértettek abban, hogy az ázsiai oktatási rendszerek sikere részben integrált, egységes oktatási filozófiájukban és a tanárok közötti tudásmegosztásban rejlik. Ugyanakkor azt is hangsúlyozták, hogy minden ország egyedi körülményekkel rendelkezik, és az ázsiai modellek egyszerű másolása nem célravezető. A magas teljesítmény fenntartása és a tanulói jólét közötti egyensúly megtalálása komoly kihívás, és kulcsfontosságú a tudatos törekvés arra, hogy megőrizzük mindkét elem értékét. Ahogyan Halász Gábor professzor megfogalmazta: „Nekünk azért kell interakcióban lenni azokkal, akiknek a mienktől eltérő gyakorlatuk van, mert ez

inspiratív ötleteket ad nekünk ahhoz, hogy a saját problémáinkat hogyan értelmezzük és milyen megoldásokat dolgozzunk ki. Ez utóbbi enélkül az interakció nélkül egyszerűen nem történne meg. Ilyenkor soha nem egyszerűen adaptálunk dolgokat, hanem kreatív tevékenységet folytatunk, amelynek feltétele, hogy a tőlünk eltérő gyakorlattal kapcsolatban legyünk.”

az optimális eredmény
elérése érdekében
szükséges az inspiráló
példák adaptálása
a helyi kontextusba.

A pódiumbeszélgetés résztvevői arra ösztönöztek a közönséget, hogy nyitott szemmel és elmével közelítsék meg az oktatás kihívásait. Az ázsiai oktatási modellt nem lemásolni kell, hanem a gondolkodásban,

a saját országunk oktatásának fejlesztésében mint inspirációt kell használni. Bizonyos tanítási és tanulási módszerek ugyanakkor adaptálhatók és megtanulhatók más kultúráktól. Ezzel együtt a tanulás a kelet és a nyugat között kétirányú folyamat lehet. Az oktatási stratégiák és gyakorlatok alkalmazásában kiemelt figyelmet kell fordítani az adott ország sajátos igényeire és kulturális kontextusára. Mind az egyének, mind pedig a nemzetek esetében elengedhetetlen felismerni, hogy mindegyikük sajátos jellegzetességekkel rendelkezik. Az optimális eredmény elérése érdekében szükséges az inspiráló példák adaptálása a helyi kontextusba. Ezáltal nyílik lehetőség arra, hogy az oktatási rendszerek az adott ország sajátosságainak megfelelően fejlődjenek és változzanak.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

A társadalom egésze vagy oktatáspolitikai vidámpark bérletes látogatóknak?

Szükséges és lehetséges – Egy közösen megalkotott oktatáspolitikai koncepció – A Civil Közoktatási Platform könyvbemutató konferenciája

Kampány van? Bizonyára. Hiszen a lámpaszlopok teliggatva ismerős és ismeretlen, vonzó vagy kevésbé vonzó férfiak és nők portréival – lelkesültek vagy éppen gonosz-kodóak. Kampány van? De hiszen a közeli hetekben nem olyan választások lesznek, melyeknek valódi tétje lenne – az eredménynek igazság és jog szerint befolyása lehetne – az oktatás világát illetően. (Az most más kérdés, hogy az eredményekben majd kimutatják a politikai elemzők, hogy a választópolgárok alacsony iskolázottsága vagy éppen csiszolt műveltsége magyarázza az ilyen vagy olyan eredményeket.)

Mindenesetre egy újbudai közösségi térben¹ harminc-nyolcvan ember az oktatásról, szakma és szakmapolitika kapcsolatáról, különbségéről beszélgetett. Az apropó: a Civil Közoktatási Platform elérkezettnek látta az időt, s össze is gyűjthetett annyi erőforrást, hogy a két évvel ezelőtti oktatáspolitikai ajánlásokat – ama bizonyos 100 pontot – azok szakmai hátterének bemutatásával könyv alakban is felkínálja a nyilvánosság-nak.² Utánlövés? Hiszen hol van már a programnak furcsa nevet adó mozaikszó, az ELEGY (Ellenzéki Együttműködés), mely

elfogadta, hogy civil szakemberek készítette koncepció köré szervezzenek – olykor kompromisszumok árán – konszenzusos programot – egy győzelem esetére? Vagy bölcs előkészület? Egy kísérlet a hosszú távú stratégiai gondolkodás kikényszerítésére azoktól, akik „egyszer, majd, valamikor” magukhoz vehetik a felelősséget?

Mindenesetre ülünk az újbudai előadóteremben. Harminc-nyolcvan ember. Lám, még olyan is ült köztünk, aki politikusként, szakpolitikusként két esztendeje nevét is adta az oktatáspolitikai összefogáshoz. Bár, mi tagadás, számomra a kortársaim voltak ezúttal érdekesebbek. Sz. J., M. P. S., R. A., F. P., K. M.,) – mindőjünkkel jóformán együtt kezdtük a rendszerkritikai aktivitásunkat, már (még?) a rendszerváltást megelőzően (sőt, ha K. A.-t is ide számítjuk, akkor még „igazi” ’68-as forradalmár is eljött – mára szakszervezeti színekben). Vagy a következő nemzedék őszülő „harcosai”, a CKP és más iskolaváltoztatási mozgalmak őse, a Hálózat a Tanszabadságért nemzedéke (R. P., N. I., J. Á., A. P., B. I., V. B. és mások – megjegyzem: a „szabad” Budaörs lakói szinte felülreprezentáltak voltak a

¹ A rendezvényt a B29 Ifjúsági Közösségi Térben tartották, 2024. május 9-én. (A szerk.)

² A *Szükséges és lehetséges* című kötetre és a konferenciára reflektál a lapunk Látószög rovatában közölt írás is. (A szerk.)

teremben). És fiatalok, számomra alig ismerősök, legfeljebb egy-egy diáktüntetésen felvillant arcok.

Ercse Kriszta a bevezetőben új stratégia szükségéről beszél. Az ELEGY-program – és korábbi hasonló tervezetek – korszakának végét jelzi, a „szakértői elefántcsonttorony” helyébe a „társadalmisítás” követelményét állítja. Vagy ahogyan előadásában Radó Péter fogalmaz: 200 politikus helyett 200 000–300 000 embert kell meggyőzni egy új iskolakép elodázhatatlan szükségéről. Hiszen a szakértői elképzelések nyomán született szakpolitikai intézkedések – legyenek bármilyenek is – rendre behullottak az „implementációs gödörbe” (Fullan fogalmát Ercse Kriszta tolmácsolásában a Fazekas–Halász szerzőpárostól vesszük át).³

Fészkelődöm széken az „ösbölnyek” nevében. Ágaskodnék az ellenkezés bennem: de hiszen mi is a „dolgozó nép okos gyülekezetére” bízni gondoltuk a tanügyet (akár a „kétszintű szabályozás”, akár a „TQM-minőségbiztosítás”, akár az „iskolaszék”, akár az „önkormányzatiság”, akár a „gyermeki jogok” révén). És most a fiatal nemzedék a fejünkre olvassa az elefántcsonttorony-szindrómát? Szebben szólva: „felvilágosult abszolutistaként” próbáltuk boldogítani a boldogtalan vagy boldogtalanak gondolt (boldogtalanak tudott)

200 000–300 000 embert kell meggyőzni egy új iskolakép elodázhatatlan szükségéről

kollégáinkat továbbképzések során, fejlesztőprogramok lelkesült terjesztése idején, katóriumba épülve egy-egy intézményben?

Bizony – csillapodom le. Ezzel szembe kell nézni. Nem egyszerűen a mindent és mindenkit fenyegető *egyközponti* akarat fekezte le a pedagógiai kultúráváltás megindulni látszó folyamatát. Igaza lenne mégis Jakab Gyurinak, aki egy könyvében⁴ azt állította, hogy nincs, nem volt valódi társadalmi szükséglet a gyermekközpontúság, a demokratikus felelősségvállalás, mondhatni posztmodern világ- és értékkép megteremtésére? Magunkkal kell szembenézni, s nem a nap mint nap egyre csüggedtebben és egyre kevésbé motiváltan a tantermekbe, óvodai csoportszobákba lépő kollégáink lecsökkent tekintetét keresni? És semmiképp a „konzervatív fordulatnak” elkeresztelt, igazából „illiberális populisták” újideológusokkal kell felvennünk a vita fonalát (mint

Földes Petra és Knausz Imre javasolta),⁵ vagy éppen, mint olykor magam gondolom: nem is a vita fonalát, hanem egyenesen a kesztyűt?

Hogy volna idő a szükségletek felismeréséhez? De hiszen az idő mégiscsak sürget! A „funkcionális leépülés”⁶ (Radó Péter pontos kifejezése) valószínűleg életeket fenyeget! (Ennél higgadtabb és szakszerűbb volt a negyven bölcsek a teremben, s nem éltek vissza az utóbbi hetek

³ A fogalom értelmezése Halász Gábor és Fazekas Ágnes (2020) *A tudás keletkezése* (Gondolat, Budapest) című munkájában olvasható. (A szerk.)

⁴ Jakab György (2023): *Demokrácia demokráciák nélkül?* Gondolat, Budapest.

⁵ Knausz Imre (é. n.): *Progresszív-e vagy? Katafora blog*. Letöltés: <https://katafora.hu/knausz-imre-progressziv-e-vagy/>; Földes Petra (2024. 05. 03.): *Átlépni a saját árnyékunkat. Tani-tani online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/atlepnia_sajat_arnyekunkat

⁶ A fogalom értelmezése Radó Péter *A közoktatás funkcionális leépülése és a pedagógus jogállási törvény* című munkájában olvasható. Letöltés: <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20230503/rado-peter-a-kozoktatasi-funkcionalis-leepulese-es-a-pedagogus-jogallasi-torveny-612568> (A szerk.)

rettenetes történeteinek lázító motívumai-
val.) De a tény akkor is tény: a tudásnak
nemcsak a becsülete értékelődik le, hanem
maga a tudás is, amit kánonba rendezni vélt
a hivatalosság; s ugyan mit ér ez a tudás,
melynek átkozott közre-
működésével a beteljesült
szegregáció immár valósá-
gosan véres késekkel ha-
sítja ketté a társadalmat.
Sorolhatnám az „öregék” lassan félévszáza-
dos Kasszandra-jóslatait.

Ha a „konzervatív”-nak nevezett straté-
gia félrevezet, akkor vajon a Nahalka tanár
úr osztályozásában „reformpedagógiai” és
„posztmodern” paradigmák közül melyik
fogja megnyerni a pedagógusok, pedagógus-
jelöltek, szülők – s tanulók, gyerekek – so-
kaságát magának?

S melyik „szakmai” elgondolást fogja
egy elkövetkező – bármely – „szakpolitika”
magáénak vállalni? Melyikhez lesz bátor-
sága? Avagy melyiket fogja elkerülhetetlen-
nek tartani?

Valamikor régen egyébként szakma és
szakmapolitika viszonyát úgy éltem meg
(akkor még a miniszterhelyettesek és főszo-
tályvezetők is tudós emberek voltak), mint a
„körhinta” metaforával leírható jelenséget.

Vagyis? A Szalay utcai
minisztériumi épület első
emeleti sarokszobájának
minden ablaka kítárva. A
körhinta „hajóin” kivá-
lóbánál kiválóbb szakemberek ülnek, a tu-
domány felkent nagyjai. Amikor az adott
„hajó” az ablakon belülré kerül, akkor a
szakemberből hirtelen szakpolitikus lesz, s
azonnal intézkedik egyet – tudván, hogy a
körhinta pörög, s a másik ablakon át kike-
rülve a szobából újra a szakma embere lesz,
s akár majd kritizálhatja is az utána követ-
kező „hajón” éppenséggel a legiobb szakmai
tudása és hite szerint érkező személy intéz-
kedéseit. S ez így megy körbe-körbe.

Ebben a metaforában a „hintáslegények-
ről” (megannyi áldott Liliomról) nem esett
szó. Pedig a mese róluk kell, hogy szóljon –
értettem meg – talán nemzedékem nevében
is – ezen a délután.





Szerkesztői jegyzet

Hazahívó

„A Szegény kis szerkesztő panaszzai ciklusból” (V. A.)*

Milyen kedvvel térek majd vissza
szórakoztató külföldi utamról
még nem tudom. És a kedv úgy látszik
lényeges. Ez maradt meg nálam.
Mert vagy botrányos némaság magában
mi körülvesz vagy próféták vagy hunok
akik mind egész más nyelven beszélnek
(bár alig-se ütközik semmi lényeg:
fálnak fordulsz és fordulok –
homlokunkon egyforma repedések)
szóval népek szánkáznak könnyű véren
bár meghalni is mind (elnökök, vezérek)
egyek vagyunk. Nincs téves csatatér sem.

Hogy *akard* azt egy jójóra kéne írni
föltápászkodni jó-jó de ti is gyertek
egyedül felpörgök aztán visszapergek
és képzeljétek nincs ebben semmi részem:
minden eszmém eladtam gombokér'
a küszöbről száz út visz (szertenéztem)
és nincsen már sehol sem tiszta tér
se pohár víz se tükrös szíveknek
összelélegző piros halmaza –
úgy indulnék ezek helyett haza!
céloom nincs ezért volt büntetésem:
néhány templomot őszintén megcsodáltam
alma és víz a paplaktól került
és egy férfit hallgattam jó sokáig
ki ész nélkül szívből hegedült.

Hazudtam. Tegnap érkeztem. El se mentem.
Csak egy kutyát kötöttek három napja
a kert alatti minden-térhez baktató
megkerülhetetlen út mellett a fához
s én igyekszem hej gyorsan még gyorsabban élni
hogy meghaljak és ne kelljen látva látnom
hogy megindul és vágtat és körbeér
és ott fullad meg a föltekert ócska láncon.
A hely mondatik majd az ő udvarának
hol ő és Isten otthon vannak egyként
de küszöbtől még csak el se látnak
ablakok mögé bújt megkegyeltek
se én se virrasztó éji felleg.

* Ez a játékos forrásmegjelölés semmiképp sem rejtett üzenet, hanem maga a szerkesztői jegyzet. És mint ilyen szerepe annyi, hogy ezt a pár éve íródott verset igazolja ezeken a lapokon. Valójában persze nincs mit igazolni; a veraszöveg a közös szerkesztés során egyszerűen itt találta magát. Nem csoda, hisz lapszámunk írásainak és képeinek nagy része közvetlenül szólítja meg folyamatosan alakuló narratíváinkat és diskurzusainkat, ezzel pedig természetes módon indulnak el szemlélődésükben a *külsőtől* a *belső* felé. A forrásmegjelölés igazolásával szemben, melyre talán szükség sem volt, a vers *jelenléte* ezeken a lapokon ehhez a – nagyon is szükségesnek látszó – befelé haladáshoz kívánt társul szegődni.

Gary Shiftman Démoszthenész beszédeinek elemzése nyomán arra a következtetésre jut, hogy az athéni népgyűlésben egyértelmű volt a kapcsolat a tanácskozás konszenzusos normája és a kizáró retorika között. [...] Shiftman elemzéséből a következőket tudhatjuk meg.

1. Az egyik cél az, hogy érzékeltesse a helyzet súlyosságát, válságos állapotát hallgatóságával (a vehemens kirohanások és vádaskodások jelzik a tét nagyságát).

2. A másik cél azon kulcsértékek összefoglalása, melyekre vitán felül lehet hivatkozni.

3. A vehemens, kirekesztő retorika harmadik célja annak elemzése, hogy ellenfelei miért nem értenek egyet vele, mi a nézetkülönbség magyarázata, és hogy mi a folyamatos nézetkülönbség veszélye, tétje, kockázata.

4. Démoszthenész taktikája az volt, hogy nem ellenfeleinek a véleményét cáfolta meg, hanem őket árulással vádolta. Nem az ellenfelek nézeteivel van baj, hanem magukkal az ellenfelekkel – az ő erkölcsi integritásuknak a kétségbevonása a cél, hogy így erkölcsileg lejárassák, majd a vitából és a politikai közösségből kizárják őket. [...]

5. Paradox módon éppen ezzel a kombattáns és kirekesztő taktikával sikerül(t) Démoszthenésznek konszenzust teremteni. [...] A vezetőket meg kell bélyegezni mint árulókat, ez a „megtévesztett” tömegek utólagos csatlakozásának lélektani és logikai feltétele, akiknek a lojalitása az új konszenzushoz így visszamenőleges hatályúként értékelhető.

6. [...] A vesztes fél szónokának a népet megtévesztő bűnbakként való megbélyegzése teszi lehetővé [...] a vesztes addigi hívei számára, hogy következmények nélkül átálljanak az új konszenzus mellé (a tiszta és ártatlan nép fikciójának segítségével).

7. Ehhez az is szükséges, hogy sosem pártoskodó, hanem konszenzusos retorikát alkalmaz a szónok, azaz az egész nép nevében, az egész közösség érdekében lép fel; elítéli a frakciót, a magánérdekek melletti pártoskodást. Új patriótamítosz, új alkotmányos konszenzus konstruálása a cél.

Összefoglalva: Démoszthenész beszédeinek, retorikai eszköztárának elemzéséből azt tudhatjuk meg, hogy az új alkotmányos konszenzus nem deliberatív módon, a különböző nézetek higgadt racionális megvitatása révén jött létre, hanem éppen ellenkezőleg: az ellenfelek személyét erkölcsileg megbélyegző, kirekesztő patriótaretorikával, azaz a racionális, tárgyi-érvelő vita lehetetlenné tételével.